



MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

 **PH**
NÖ PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

 **oead**
Agency for Education
and Internationalisation

Leadership și management pentru schimbare

■ Chrisgan Wiesner & Petra Heißenberger



MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

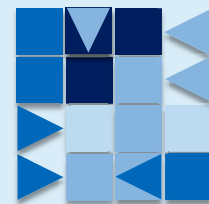
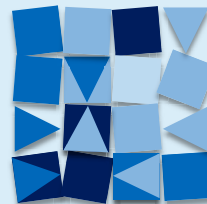
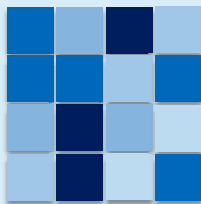
 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

 **PH**
NÖ PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

 **oead**
Agency for Education
and Internationalisation

GHID

Leadership și management pentru schimbare



Acest ghid a fost conceput și elaborat ca o schiță cu privire la **Leadership și management pentru schimbare** de către Universitatea Pedagogică din Austria Inferioară în cadrul proiectului „**MFC – MANAGEMENT FOR CHANGE**” pentru învățământul profesional tehnic în Republica Moldova. Autori – Christian Wiesner și Petra Heißenberger. Lucrul asupra ghidului și publicarea acestuia au fost finanțate de OeAD-GmbH cu sprijinul Ministerului Federal al Educației, Științei și Cercetării (Austria).

Acest ghid reprezintă o extindere a modulelor proiectului „Management pentru schimbare (MFC)”, pentru a oferi o imagine completă a modelului Central 8, și servește ca o primă introducere în modelul Central 8. Ghidul este un suport și o sursă de inspirație pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ (profesional tehnic) și poate facilita practica managementului și leadershipului, având la bază modelul Central 8.

Autori: **Prof. Mag. Mag. Dr. Christian WIESNER, Bakk**
HS-Prof.in Mag.a Dr.in Petra HEIßENBERGER, BEd MSc

Traducere din limba
germană de: **Nadia Radețchi**

Redactor: **Lilia Toma**

Design: **Axenti Ion**

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a lucrării nu poate fi reprodusă sub nicio formă (retipărită, fotocopiată, fotografiată (inclusiv microfilm), scanată etc.), adaptată, multiplicată sau distribuită, folosind procedee electronice, fără permisiunea scrisă a editurii.

Această carte este destinată exclusiv utilizării necomerciale de către instituțiile de învățământ și alte instituții din domeniul educației din Republica Moldova. Publicația nu este de vânzare.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Wiesner, Christian.

Leadership și management pentru schimbare : Ghid / Christian Wiesner & Petra Heißenberger ; traducere din limba germană de Nadia Radețchi ; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova [et al.]. - [Chișinău] : S. n., 2023 (Logosprint). - 170 p. : fig.

Bibliogr.: p. 156-170. - Apare cu sprijinul financiar al OeAD-GmbH. - [1000] ex.

ISBN 978-5-85886-100-3.

37.0

W 67

Tipografia “LOGOSPRINT” SRL,
mun. Chișinău, str. Vasile Lupu, 33/3

© OeAD-GmbH – Agentur für Bildung
und Internationalisierung, 2023

HS-Prof.in Mag.a Dr.in Petra HEIßENBERGER

din 2013 până în 2022 a condus Centrul de Leadership al Universității Pedagogice din Austria Inferioară; din 2022 este șefa Departamentului de cultură managerială al Universității Pedagogice din Austria Inferioară; profesoară universitară de management școlar; formatoare pentru manageri școlari; cercetare, proiecte, cărți și publicații în reviste despre managementul școlar; editoare a revistelor online *#schule verantworten* și *R&E-SOURCE* ale Universității Pedagogice din Austria Inferioară.

Domenii de cercetare: leadership, personalitățile liderilor.

Contact: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

Prof. Mag. Mag. Dr. Christian WIESNER, Bakk

este profesor de educație și instruire la Universitatea Pedagogică din Austria Inferioară. Predă și cercetează, printre altele, despre judecată, procesele de imaginație și gândire în raport cu învățarea, alfabetizarea în materie de evaluare (*assessment literacies*), dezvoltarea școlii și a procesului didactic bazate pe evidențe (*evidence-based education*), precum și despre măsurarea și modelarea competențelor, a alfabetizării și a literației (*literacy and literacies*). Christian Wiesner este editorul mai multor volume publicate și (co)autorul a peste 150 de publicații științifice, inclusiv comunicări științifice pentru raportul național privind educația din 2015 și 2018, și este membru al consiliului editorial al revistei online *R&E-SOURCE*. Datorită experienței sale, Christian Wiesner deține cunoștințe și competențe vaste în ceea ce privește conceperea, conducerea și cooperarea proiectelor de cercetare. În calitate de director și șef de departament al Institutului Federal BIFIE, Christian Wiesner a activat atât în domeniul managementului științific, cât și, în special, în domeniul măsurării competențelor, al analizei contextului și al cercetării complementare. Christian Wiesner este membru al Societății pentru Noua Fenomenologie (GNP), al Societății Internaționale „Ernst Cassirer” (IECG) și al Societății Austriece pentru Cercetare și Dezvoltare în Educație (ÖFEB), unde este în prezent membru al consiliului de administrație al secției de formare a cadrelor didactice și de cercetare în domeniul formării cadrelor didactice.

Domenii de cercetare: cultura procesului de predare-învățare; pedagogia și psihologia dezvoltării; pedagogia relației și a prezenței; teorii de consiliere și terapie; interacțiune, punctuație și comunicare; mentorat, supervizare, consultare și coaching; cercetare în domeniul transformării (învățare transformativă); cultura managerială și leadership (Leadership Academy); orientare spre competențe și standarde educaționale; dezvoltarea școlară și didactică bazată pe evidențe.

Contact: christian.wiesner@ph-noe.ac.at



CUPRINS

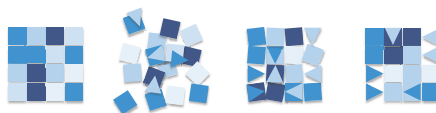
PREFAȚĂ.....	9
CAPITOLUL 1 LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT	10
INTRODUCERE ÎN LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT	13
DIMENSIUNILE LEADERSHIPULUI ȘI ALE MANAGEMENTULUI.....	16
MODELELE LEADERSHIPULUI ȘI ALE MANAGEMENTULUI	18
CALEIDOSCOPUL LEADERSHIPULUI	18
CENTRAL 5	21
MODELUL EPIK.....	25
DIAMANTUL LEADERSHIPULUI.....	29
TRIUNGHIUL DIDACTIC	35
CAPITOLUL 2 MODELUL CENTRAL 8.....	39
CÂMPURILE DE TENSIUNE ÎN DOMENIILE LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT	40
RECEPȚIE - REFLECȚIE - ACȚIUNE - EVALUARE.....	45
ELABORAREA MODELULUI CENTRAL 8.....	56
DIMENSIUNILE ȘI CÂMPURILE	57
VALORILE ÎN DIMENSIUNI ȘI CÂMPURI.....	65
CENTRAL 8	74



CAPITOLUL 3	CÂMPURILE ȘI DIMENSIUNILE LEADERSHIPULUI	79
	CÂMPUL 1. DEZVOLTAREA – MODULUL 1.....	80
	CELE TREI DIMENSIUNI.....	81
	GHIDAREA PROCESELOR DE DEZVOLTARE	81
	AUTOGHIDAREA	85
	GHIDAREA CELORLALȚI	88
	CÂMPUL 2. STRATEGII ȘI PLANIFICARE – MODULUL 2	96
	CELE TREI DIMENSIUNI.....	97
	GESTIONAREA PROCESELOR DE SCHIMBARE.....	97
	FORMULAREA OBIECTIVELOR	102
	GESTIONAREA SARCINILOR	107
	MODEL DE FORMULAR PENTRU DESCRIEREA EXEMPLELOR DE SUCCES ..	113
	CÂMPUL 3. ASIGURAREA CALITĂȚII – MODULUL 3	115
	CELE TREI DIMENSIUNI.....	116
	MANAGEMENTUL SARCINILOR	116
	MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIEI.....	124
	STABILIZAREA PRACTICILOR.....	129



CÂMPUL 4. ORGANIZAREA CULTURII – MODULUL 4	137
CELE TREI DIMENSIUNI.....	138
STABILIZAREA PRACTICILOR (DIN PUNCT DE VEDERE CULTURAL).....	138
ÎNDRUMAREA ȘI GHIDAREA CULTURII.....	143
GHIDAREA CELORLALȚI	148
BIBLIOGRAFIE	156



PREFAȚĂ

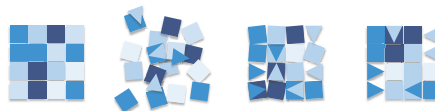
Acest ghid servește drept călăuză și sursă de inspirație pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ. Deseori se vorbește despre procese de schimbare, dar, de cele mai multe ori, nu este clar de ce au nevoie procesele de schimbare și cum diferă acestea de procesele de transformare sau de procesele de optimizare. Totuși, în acest ghid nu veți găsi rețete despre cum să abordați sau să inițiați procesele de schimbare. Ghidul este structurat în așa fel încât modulele prezintă variate abordări teoretice. Exemplele și exercițiile servesc drept impulsuri de gândire și experiențe palpabile. Prin intermediul exercițiilor, cititorii pot dezvolta singuri idei și își pot proiecta propriile scenarii de implementare. Exercițiile pot fi oricând modificate în funcție de ideile și concepțiile proprii ale cititorului și adaptate la acestea. Ghidul nu pretinde a fi o prezentare cuprinzătoare și concludentă a întregii game în raport cu procesele de schimbare și nici nu a fost conceput astfel.

Una dintre preocupările principale ale ghidului este de a încuraja managerii și de a le insufla încredere pentru a face față complexității proceselor de schimbare. În orice caz, acțiunile de leadership și management necesită pentru schimbare o înțelegere a valorilor și a imaginii ființei umane, care se bazează pe fundamentul valorilor și din care decurg evaluările. Prin urmare, fiecare manager este sfătuit să se preocupe de valori, de structurile de valori și de dinamica valorilor și să-și exploreze propria viziune asupra oamenilor pentru a înțelege și, dacă este necesar, pentru a-și putea dezvolta propria imagine a ființei umane.

Bazat pe o abordare bine fundamentată, acest ghid încearcă în mod special să clarifice confuzia în legătură cu procesele de schimbare printr-un nou model de leadership și, de asemenea, să încurajeze managerii să exploreze modelele și fundamentele acestora. Schimbarea este un proces dificil, confuz și provocator, care necesită forme și impulsuri specifice pentru a putea în general oferi șanse de realizare. Modelul Central 8, care este prezentat în acest ghid ca fiind esențial pentru înțelegerea schimbării, poate sprijini managerii în înțelegerea în profunzime a condițiilor de succes ale schimbării. Nu există o rețetă pentru schimbare, ci doar căi, procese și impulsuri, precum și o înțelegere a ceea ce reprezintă, de fapt, dezvoltarea.

Sperăm că vă veți bucura de o lectură captivantă a ghidului nostru,

Petra Heißenberger și Christian Wiesner



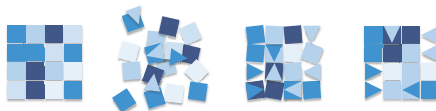
CAPITOLUL 1: LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT

Termenii **leadership**¹ și **management** provin din limba engleză și pot fi traduși prin perechea de cuvinte **ghidare** și **conducere/gestionare**. În timp ce ghidarea/leadershipul are legătură cu stabilirea direcției, cu orientarea, îndrumarea și însoțirea oamenilor, precum și în mare măsură cu procese și semnificații, activitatea de conducere/management se concentrează asupra funcțiilor (formale), a finalităților, a distribuției sarcinilor și a organizării ierarhice, a administrării într-o organizație prin intermediul ideii de control.

Școala ca **organizație** formală și **care învață** și ca **sistem deschis** poate fi înțeleasă inițial în sensul lui Schein (1980, p. 20) drept o „coordonare a activităților unui număr de *persoane* cu scopul de a atinge un obiectiv comun, declarat în mod explicit, prin intermediul diviziunii muncii și a funcțiilor și prin intermediul autorității și responsabilității ordonate ierarhic”. Prin urmare, o *școală care învață*² este întotdeauna o „proiectare a activităților umane” (*ibid.*, p. 22) încorporată într-o practică (pro)socială de consens și disensiune (Wiesner, Schreiner & Breit, 2020). Școala care învață este, astfel, o „organizație a grupurilor care interacționează social și a contextelor de acțiune stabilizatoare și dezvoltatoare ale acestora” (Wiesner, 2019a, p. 226, 2019b) – între participare și acțiune autonomă de leadership și management (Wiesner & Heißenberger, 2020).

1 **Leadership** (engl.) [pron. lidărșip] s. n., art. leadershipul [pron. lidărșipul] (Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române, ed. III, 2021).

2 În sensul de „școală (organizație/comunitate) capabilă să învețe, care se perfecționează continuu” (n. trad.).



Obiectivele noastre în acest capitol:

- înțelegerea diverselor modele de leadership și management și a indicațiilor acestora pentru procesele de dezvoltare și schimbare;
- abordarea proceselor de schimbare și dezvoltare pe baza unor modele;
- compararea diferitelor modele și descrierea propriei practici pedagogice pe baza modelelor.

Exercițiul 1: Vizualizarea modelării leadershipului și a managementului



OBIECTIVE

- Discutarea în grup a dimensiunilor și aspectelor legate de leadership și management.
- Activarea cunoștințelor anterioare și crearea cunoștințelor comune.
- Introducere în tema „*Leadership și management pentru schimbare*” și experimentarea lucrului în proces.
- Modelul propriu este punctul de plecare pentru a înțelege toate celelalte modele și pentru a putea alinia propria învățare la acestea.



SARCINĂ INDIVIDUALĂ

- Gândiți-vă ce sarcini, activități, acțiuni și măsuri de coordonare fac parte din activitatea de leadership și management și notați toate aspectele pe carduri de moderare sau desenați o hartă mentală!



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați constatările și rezultatele în grupuri de învățare prin colaborare!
- Ce asemănări și deosebiri puteți identifica?
- Ordonati și sistematizați împreună cardurile de moderare sau hărțile mentale!



EVALUARE

- Creați împreună, ca rezultat al activității individuale și de grup, *un model comun* și consensual de leadership și management!

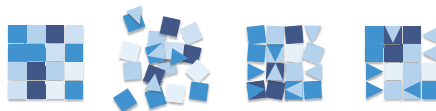


VIZUALIZARE

- Vizualizați modelul comun de leadership și management!
- Prezentați cu grupul dvs. mic constatările și rezultatele în plen!
- Afișați ca într-o galerie toate modelele, astfel încât acestea să fie accesibile și vizibile pentru procesele ulterioare de dezvoltare și schimbare (metoda turul galeriei)!



// Exercițiul 1 ar putea fi făcut și într-un mod modificat, punând grupurile să concureze între ele. În acest caz, se acordă puncte, și anume: A) pentru timpul de lucru, B) pentru calitatea modelului și C) pentru calitatea colaborării. Toate grupurile mici au la dispoziție un timp de lucru limitat. Cu cât un grup a rezolvat mai repede sarcina împreună, cu atât mai mare este A) punctajul pentru timpul de lucru (puncte pentru performanță). Pe baza prezentării constatărilor și a rezultatelor în plen, grupurile mici sunt evaluate de celelalte grupuri. Astfel, fiecare grup mic câștigă B) puncte pentru calitatea modelului. Aceste puncte sunt acordate de celelalte grupuri în cadrul unei negocieri consensuale (puncte pentru calitate). Și C): grupul respectiv își acordă singur un punctaj pentru propria colaborare în cadrul grupului (puncte pentru interacțiunea cooperantă și participativă). Este importantă valoarea egală a punctajului de la A), B) și C), de exemplu, pentru A), B) și C) se pot obține câte 10 puncte. Punctajul total pentru un grup rezultă din caracteristicile centrale ale leadershipului și managementului, și anume: A) timpul, B) evaluarea externă și C) autoevaluarea.



INTRODUCERE ÎN LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT

Dezvoltarea și schimbările prin *leadership* și *management pentru schimbare* se bazează pe momentele de *explicit*, *experiențial*, *implicit* și *coerență*, după cum arată figura 1.

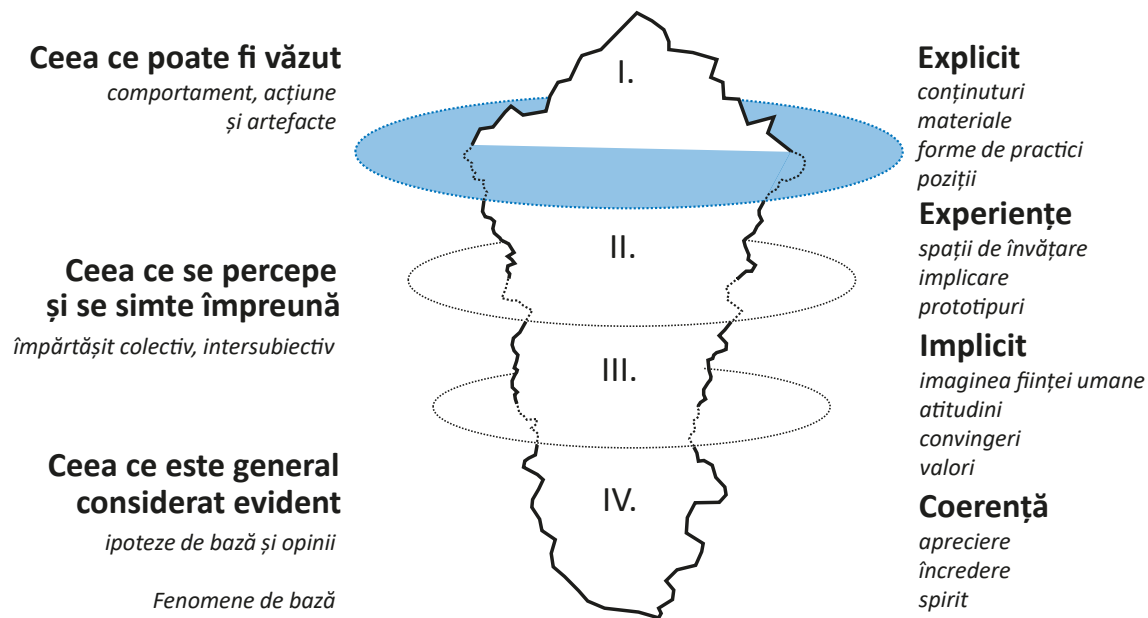


FIGURA 1: **Ghețarul leadershipului și managementului pentru schimbare**

(reprezentare proprie, bazată pe Kruse & Seashore, 2009
Rolf, 2019; Schein, 2010; Schratz & Wiesner, 2022).

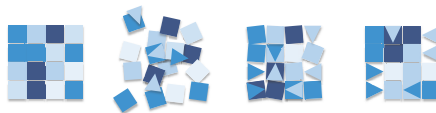


Orice dezvoltare a școlii ca **școală care învață** se bazează pe conceptul corespunzător de calificare, profesionalizare și procese de dezvoltare. Adesea, procesele de dezvoltare se bazează doar pe procedura de transfer, în sensul că ceea ce a fost testat sau prestabilit urmează să fie implementat sau transferat în școli. Cu toate acestea, schimbarea prin intermediul proceselor de dezvoltare se bazează pe înțelegerea **progresului (dezvoltării)** și a **transformării** (Wiesner & Schreiner, 2019).

Formatele, cum ar fi ordinele, regulamentele, manualele școlare, metodele de evaluare, dotările încăperilor etc., sunt practic ușor de implementat, dacă ne raportăm la Rolff (2019). **I. Explicitul** este destul de ușor de transferat prin ateliere, evenimente, materiale, instrumente (evaluări), rețete și instrucțiuni de utilizare referitoare la conținuturi. Cu toate acestea, practic nu există o *implementare* sau un transfer 1:1 al *explicitului* (Böhle et al., 2012). Crediința în acest lucru este o iluzie de control *instrumental*, bazat pe ordine, instrucțiuni și prescripții în raport cu *procesele de dezvoltare*.

Mai complicat este, prin urmare, dezvoltarea *spațiilor de învățare*, a *implicării* și a *prototipurilor* experiențiale prin *impactul activ* asupra **II. Experiențelor**, deoarece acestea sunt foarte dependente de **III. Implicit** și *momentele* (de la I la III) sunt suportate de **IV. Coerența reală**. Or, detectarea *experiențelor* și a *implicitului* și posibilitatea de a dezvolta și de a schimba coerența anterioară sunt indispensabile pentru procesele de leadership, management și dezvoltare școlară. **Implicitul** modelează **experiențele** și **acțiunile concrete**, **comportamentele observabile** și **pozițiile manifestate**. Dezvoltarea și inovarea nu pot fi preluate, ci sunt inventate, reinventate, construite, create și modelate *prin acțiune proprie*, adică dezvoltarea se **autodescoveră** și **este descoperită**. Reglementările pot fi **reinventate** (Kussau, 2007) numai prin **resituare** (Rolff, 2019) și **reconstituire** (Fend, 2008).

Implicitul poate astfel să genereze, să promoveze și să faciliteze **inovația**, dar și să favorizeze **conservarea** și persistența. Acest ghid se află deci *pe urmele fenomenului de dezvoltare*. Implicitul conține multe ambivalențe, antinomii, ambiguități și, mai ales multe momente variate pentru *procesele de dezvoltare*, extrem de relevante și bazate pe **valori** și, în special, pe **încredere**. **Explicitul** singur nu poate produce bune practici și nici nu poate dezvolta un



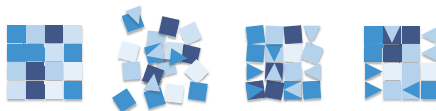
leadership și un management inovator ca practică. Prin urmare, schimbarea și dezvoltarea entuziasmului, atitudinilor, angajamentului, pozițiilor, valorilor, aprecierii și încrederii sunt întotdeauna mai complicate, mai complexe și fundamental altfel decât schimbarea și optimizarea explicitului. Fenomenul și procedura de dezvoltare și evoluție se bazează pe variante de **prototipuri** și pe **experiențe reale concret trăite**. Numai aceste *proceduri* permit **inovarea** și depășirea dimensiunii superficiale a ceea ce este explicit și deja cunoscut, adică ceea ce se poate vedea oricum (a se vedea figura 1). Mai degrabă, potrivit lui Schratz et al. (2022, p. 29), **imaginile ființei umane** influențează „**poziția**” persoanelor, dar acestea se manifestă rareori în mod *extins* explicit; mai degrabă, ele sunt induse de **cultura trăită** și de formele de **coerență**.

Coerența școlii ca organizație *care învață* este formată, în principiu, de **cultura** și **etosul școlii**, precum și de **aspectele organizaționale**. Totuși, **cultura** poartă în ea implicitul, experiențialul și explicitul ca ceva *unificator*. Deseori, școlile de succes nu se deosebesc de cele mai puțin eficiente prin prisma organizării și a administrării (cf. Rolff, 2019), ci, mai degrabă, prin prisma **etosului școlii** (Rutter et al., 1979), a **culturii școlare** (Specht, 1991) și a **identității școlii** (Schratz, 1997). **Relațiile oamenilor** între ei, **viziunile** comune, precum și **atmosfera** și **stările de spirit** determină credința *împărtășită*, *speranța comună* și spațiul posibilităților unei școli ca organizație *care învață*, și anume *dacă, ce, cum și în ce direcție* se poate schimba și dezvolta în general o școală care învață. De asemenea, cultura determină *dacă* sunt posibile, în cel mai bun caz, doar *îmbunătățiri și optimizări* sau totuși *dezvoltare*. În mod special, **cultura școlii** modelează **atitudinile** și **acțiunile reale, experiențiale și manifestate** de către lideri, cadre didactice și, prin urmare, și de către elevi (Steinkellner & Wiesner, 2017; Wiesner, Schreiner, Breit, & Schratz, 2020). Ghețarul leadershipului și managementului pentru schimbare din figura 1 însoțește toate modelele, ideile și concepțiile despre **leadership** și **management**.



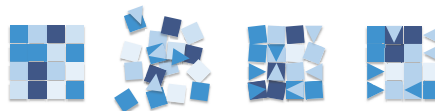
DIMENSIUNILE LEADERSHIPULUI ȘI ALE MANAGEMENTULUI

În conformitate cu abordările **psihologiei organizaționale**, pot fi identificate mai întâi *perspectivele, dimensiunile* sau așa-numitele *câmpuri, dimensiuni* sau *domenii* pentru **leadershipul** și **managementul** școlar și **școala care învață** ca sistem și structură complexă (cf. Nerdinger et al., 2011; Quinn & Rohrbaugh, 1983; Schein, 1980; von Rosenstiel, 2004). Prima coloană a tabelului 1 prezintă aceste momente relevante în comparație cu alte abordări și, astfel, determină cerințele principale pentru management și leadership din perspectiva psihologiei organizaționale. Aici, sarcina, propriul rol de lider, grupul (ca membri) sunt puse în relație cu managementul organizației, creând o structură de ansamblu a activităților de leadership. Acest ansamblu este încorporat într-un mediu de viață și într-o cultură reală. Aceste momente ale acțiunii de leadership sunt semnificative pentru orice *activitate de reflecție profesională, calificare și profesionalizare*: liderii pedagogici ar trebui să reflecteze asupra acestor aspecte atât din perspectiva structurilor, funcțiilor și sistemelor, cât și din cea a măsurilor, proceselor și dinamicii și să le includă în **acțiunea** lor concretă **de leadership și management**, precum și în deciziile lor.



Tabelul 1: **Perspective, dimensiuni și câmpuri ale leadershipului**

Dimensiunile psihologiei organizaționale	Dimensiunile Central 5	Dimensiunile caleidoscopului leadershipului	Dimensiunile diamantului leadershipului
1) sarcina, obiectivul și eficiența	1) ghidarea și conducerea activității pedagogice	1) realizarea sarcinilor (și asigurarea realizării)	1) conducerea organizației
2) persoana ca individ, rolul (de lider) în relația cu grupul și cu sistemul	2) autoghidarea și autoconducerea	2) autoghidarea (automanagement)	2) autoghidarea
3) grupul ca echipă și interacțiunea sa, precum și diviziunea muncii ca entitate	3) ghidarea și conducerea celorlalți	3) ghidarea colaboratorilor (managementul personalului)	3) ghidarea celorlalți
4) gestionarea organizației ca un ansamblu și ca loc de muncă	4) ghidarea și conducerea organizației	4) organizarea cooperării (în echipă, cu părinții, beneficiarii și partenerii de cooperare)	4) organizarea cooperării și a rețelelor
5) mediul de viață și cultura, mediul cultural și valorile călăuzitoare	5) ghidarea și conducerea proceselor de schimbare	5) dezvoltarea organizației	5) confruntarea activă cu schimbările și evoluțiile
		6) observarea condițiilor-cadru și a tendințelor (formularea și implementarea concluziilor)	
		7) elaborarea strategiei (elaborarea obiectivelor pentru propriile activități de conducere)	



MODELELE LEADERSHIPULUI ȘI ALE MANAGEMENTULUI

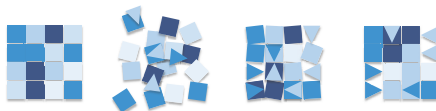
Există numeroase abordări și modele *din varii perspective* privind activitatea de leadership și de management, ceea ce reprezintă o mare provocare pentru înțelegerea leadershipului și a managementului. Esențială pentru înțelegerea **leadershipului și a managementului pentru schimbare** este *formarea profesională a unei viziuni structurale și sistemică*, o astfel de *abilitate* putând reuși doar prin *ilustrarea* teoriilor prin modele.

În această secțiune sunt prezentate diferite modele de leadership și management care sunt relevante pentru o înțelegere mai profundă a **leadershipului și managementului pentru schimbare**. Toate modelele divizează **leadershipul și managementul** în sarcini, funcții, activități, acțiuni și procese. Există numeroase modele de leadership sau modele care sunt indispensabile în contextul leadershipului și al managementului. Modelele prezentate în această secțiune au fost alese cu atenție și selectiv de către autori pentru o *cunoaștere și o explorare* mai aprofundată a tematicii.

CALEIDOSCOPUL LEADERSHIPULUI

Puzzle-ul sau **caleidoscopul leadershipului** este un model realizat de Simsa & Patak (2008), care a fost deja prezentat în a treia coloană a tabelului 1. Modelul puzzle-ul leadershipului stabilește *șapte* câmpuri ale **leadershipului**, care se grupează în centru în jurul nucleului leadershipului, și anume în jurul **persoanei** care **ghidează** (cf. Breit & Hofer, 2020). Caleidoscopul leadershipului vrea să prezinte o hartă a leadershipului și, în mod similar cu următorul model Central 5, face distincția între mai multe sarcini ale leadershipului (a se vedea figura 2):

1. **autoghidarea** (se află în centru ca *element central* și constituie „tema fundamentală a leadershipului”) (Simsa & Patak, 2008, p. 4).



În jurul acestui nucleu sunt grupate patru câmpuri de sarcini ale managementului operativ și ale leadershipului, care se regăsesc în leadershipul și managementul de zi cu zi:

2. **ghidarea colaboratorilor** (presupune relaționarea cu persoanele care sunt ghidate)
3. **organizarea cooperării** (se referă la organizarea echipelor și grupurilor)
4. **dezvoltarea organizației** (se orientează spre sistem și vizează regulile, măsurile și procesele)
5. **realizarea sarcinilor și a obiectivelor** (aduce în prim-plan conținuturile din domeniul de responsabilitate).

Aceste sarcini ale leadershipului au loc, la rândul lor, în cadrul unui întreg, în care trebuie să se țină seama de cadrul de ghidare și de mediul relevant:

6. **elaborarea și stabilirea unui cadru strategic** (înseamnă crearea strategiei și a viziunilor care servesc direcției fundamentale a organizației)
7. **perceperea condițiilor-cadru**, evaluarea condițiilor și observarea tendințelor relevante și a mediului (înseamnă a lua în considerare întregul mediu relevant pentru lider, pentru colaboratori precum și pentru sarcini și obiective).



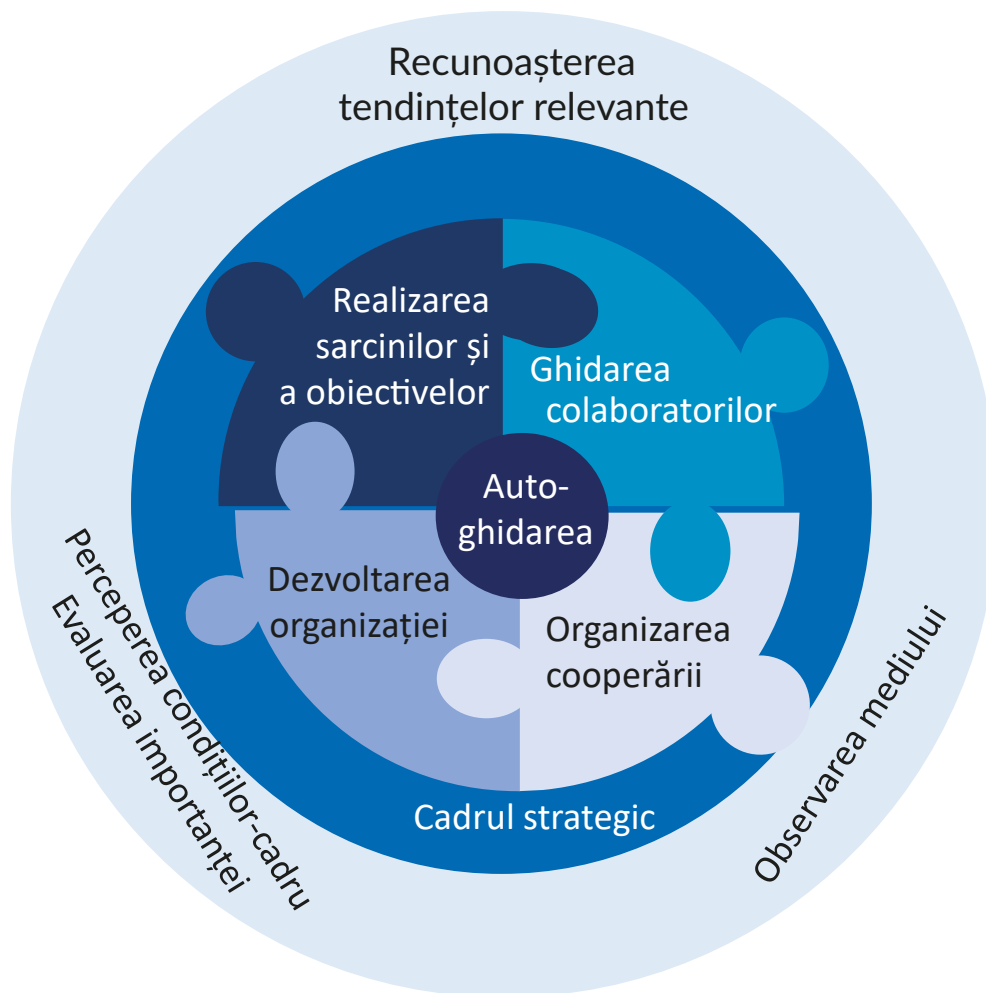
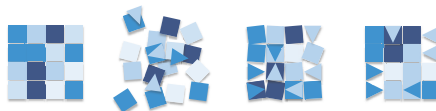


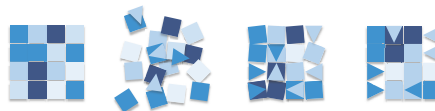
FIGURA 2: **Caleidoscopul leadershipului**
(reprezentare proprie, bazată pe Simsa & Patak, 2008)



Cele șapte sarcini ale leadershipului se suprapun, iar diferențierea este „posibilă doar din punct de vedere analitic”, scriu Simsa & Patak (2008, p. 39), totuși determinarea respectivă a sarcinilor și clarificarea asemănărilor, a deosebirilor și a tranzițiilor între sarcinile de ghidare și de conducere este esențială pentru **acțiunea concretă de ghidare** și este prezentată în **caleidoscopul leadershipului**. Numai în urma unor clarificări *analitice* poate rezulta acțiunea profesională de ghidare și de conducere prin impulsuri și intervenții. **Caleidoscopul leadershipului** ar trebui, prin urmare, să fie înțeles ca o *hartă a leadershipului*.

CENTRAL 5

Modelul **Central 5** corespunde în multe privințe cu abordările psihologiei organizaționale și face o distincție foarte clară între **leadership** și **management** (cf. Hinterhuber, 2003; Wiesner et al., 2015), după cum se poate observa în figura 3. A doua coloană din tabelul 1 se referă la modelul **Central 5**, care a fost conceput de un grup *internațional* de experți din cinci țări din Europa Centrală și care poate fi consultat în detaliu la Schratz, Laiminger, MacKay, Křížková et al. (2013) și la Tscherne, Breit & Schratz (2020).



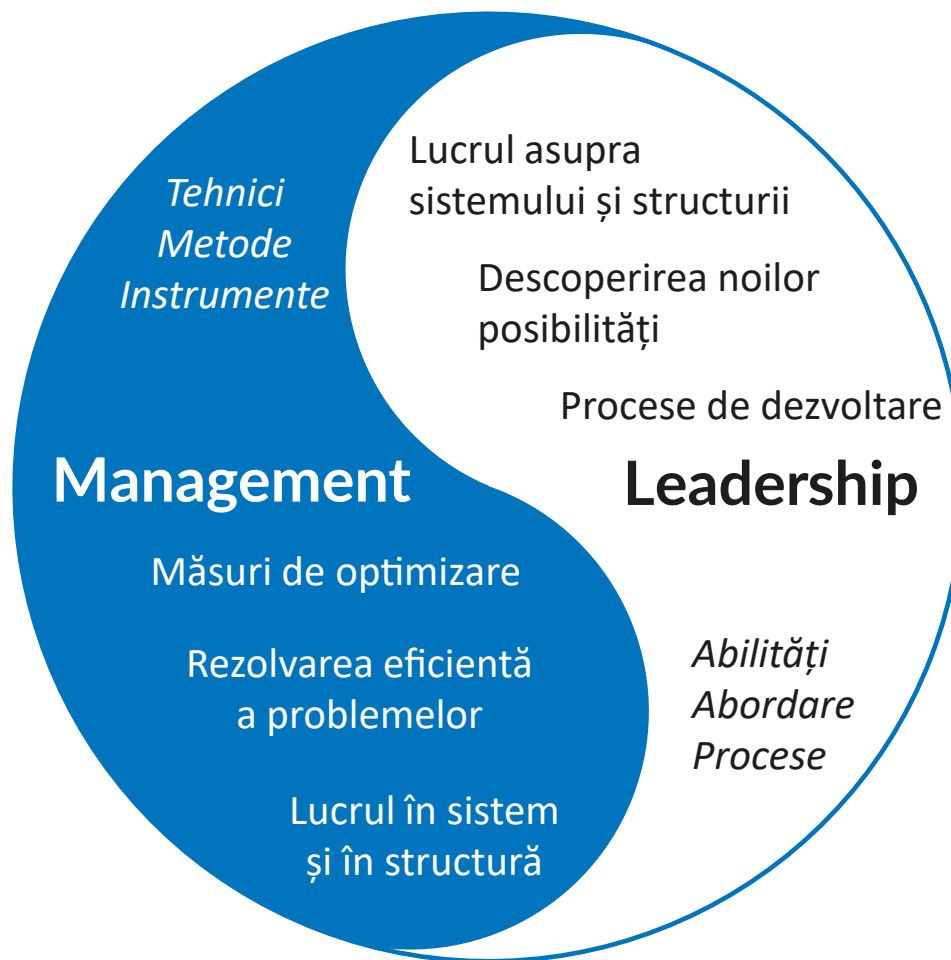
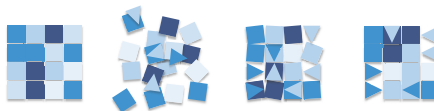


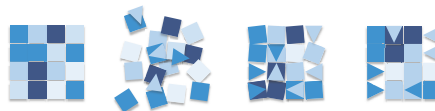
FIGURA 3: **Natura holistică a leadershipului și a managementului**
(reprezentare proprie bazată, vag pe Hinterhuber, 2003; Schratz, 2013; Wiesner et al., 2015)



Modelul **Central 5** identifică *cinci* dimensiuni, care sunt menționate în a doua coloană a tabelului 1 și în figura 3 (Révai, 2013). Se face distincție între cunoștințele, abilitățile și atitudinile managerilor educaționali (Breit & Hofer(-Rybar), 2020; Kirkham et al., 2013) și se oferă perspective bogate pentru reflecție și pentru leadership și management pentru schimbare. Leadershipul și managementul în cadrul modelului **Central 5** înseamnă înțelegerea și perceperea activă a complexității din cinci momente relaționale (a se vedea figura 4):

1. Leadershipul și managementul procesului de predare-învățare
2. Leadershipul și managementul schimbărilor
3. Autohidarea și autoconducerea
4. Ghidarea și conducerea celorlalți
5. Leadershipul și managementul instituției

O particularitate aparte este posibila referire și trimitere la Hinterhuber (2003, p. 20; Hinterhuber & Krauthammer, 2001) care subliniază caracterul *holistic și unitar* al **managementului și leadershipului**, dar care totuși separă din punct de vedere *analitic* cele două abordări ca fiind ghidare și conducere. Astfel, se evidențiază particularitățile și se facilitează *profesionalizarea și calificarea* prin acuitatea percepției active a activităților, funcțiilor, structurilor și sarcinilor în raport cu **acțiunea de ghidare și de conducere**. „Capacitatea de a insufla o **viziune** în inimile colaboratorilor se numără printre condițiile prealabile pentru leadership”, scrie Hinterhuber (2003, p. 20). Cu toate acestea, **viziunile** nu sunt *obiective*, ci *imagini și idei* concretizate într-un *proiect*, care pot duce ulterior la *strategii, obiective și planificare*. „Leadershipul este, așadar, abilitatea de a indica o direcție care are sens și care duce la rezultate”, explică Hinterhuber (2003, p. 20).



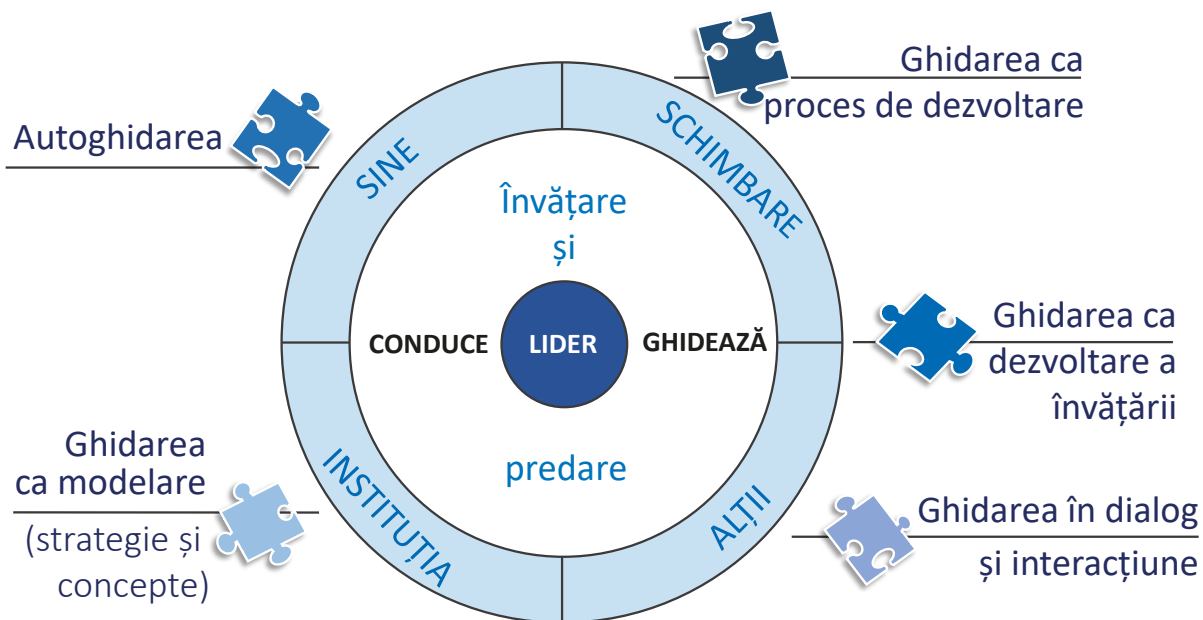
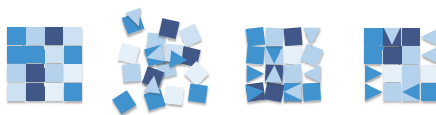


FIGURA 4: Dimensiunile abilității de a ghida în modelul Central 5
(reprezentare proprie, bazată pe Révai, 2013)

Diferența dintre leadership și management constă în rezolvarea provocărilor și problemelor *în mod creativ și bazat pe relații*. Potrivit lui Hinterhuber (2003, p. 19), leadershipul presupune să fii un „**model de urmat**” pentru a fi capabil să „*pui în mișcare*” dezvoltare și schimbări. „**Leadershipul** este un concept bazat pe proiectare, construcție și creație” (Schratz et al., 2010, p. 19).



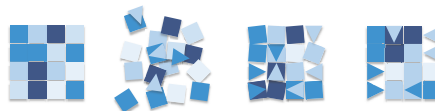
Ghidarea ca **leadership** înseamnă:

- dezvoltarea viziunilor,
- crearea valorilor și menținerea cursului și
- a fi un model de urmat.

De partea cealaltă, în cazul **managementului**, este vorba despre **conducerea** cât mai bună a unei *organizații* și sporirea **eficienței** și **eficacității** acesteia pentru a obține cele mai bune **rezultate** posibile prin intermediul produselor (Buchen, 2016; Tscherne et al., 2020). Prin urmare, **Central 5** creează un *cadru* pentru leadership și management, care include *cinci* dimensiuni pentru **practica de ghidare și conducere** (a se vedea figura 4). *Centrul* și sarcina *principală* pentru fiecare acțiune în **Central 5** este de a *iniția* și de a *însoți procesele de învățare, educație și instruire*. Pentru toate organizațiile pedagogice, se definește astfel un centru care nu este orientat doar spre produse, realizări sau rezultate, ci, în special, spre *toate procesele de învățare, educare și instruire*. *Pedagogicul* este, astfel, respectarea și luarea în considerare a proceselor educaționale în vederea facilitării învățării.

MODELUL EPIK

În **modelul EPIK al domeniilor**, elaborat de Schratz, Schritteser, Forthuber et al. (2007), o spirală integratoare, ca *a șasea disciplină* potrivit lui Senge (1996), conectează cinci domenii de profesionalism și calificare. În funcție de context și de situație, spirala celei de-a șasea discipline împletește cele cinci domenii între ele, permițând fiecăruia dintre domenii să iasă în evidență. Modelul EPIK, la fel ca modelul **Central 5** și **caleidoscopul leadershipului**, creează, prin urmare, o înțelegere multidimensională a leadershipului și a managementului. În conceptul modelului EPIK al domeniilor, accentul este pus pe **profesionalism**, iar acesta este dezvoltat și schimbat prin „legătura dintre subiect și structură” (Rinner, 2022, p. 224). Astfel, domeniile nu sunt izolate unele de altele, ci devin eficiente doar împreună (Schratz et



al., 2007). Cea de-a șasea disciplină rezultă din faptul că cele *cinci* domenii se întrepătrund. Figura 5 ilustrează modelul EPIK și distinge între *cinci* domenii centrale care doresc să fie înțelese ca expresie a unui habitus profesional:

- **Personal mastery/Măiestria personală** presupune capacitatea de a genera viziuni și de a găsi propriile căi adecvate situației prin cunoașterea (*know what*) și abilitatea (*know how*) personale, precum și capacitatea de a justifica propriile acțiuni în contextul și în perspectiva contextelor (*know why*): *puterea măiestriei*.
- **Cooperarea și colegialitatea** desemnează participarea la un dialog și intensificarea acestuia, considerându-se membru al unei comunități profesionale de învățare orientate spre practică (*professional community of practice / comunitate profesională de practică*) și promovând o cultură a deschiderii: *productivitatea cooperării*.
- **Prin conștientizarea profesională**, expertiza și experiența proprie pot fi recunoscute și percepute în funcție de situație, ceea ce duce la cunoașterea spațiului propriu de acțiune și favorizează cultivarea cunoștințelor și competențelor profesionale: *percepția de sine în calitate de expert*.
- **Capacitatea de diferențiere** se referă la recunoașterea diversității (*diversity*) și multiplicității condițiilor prealabile de învățare și la utilizarea oportunităților și posibilităților diferențierii într-un mod favorabil și constructiv, precum și la acceptarea provocărilor: *abordarea diferențelor mari și mici*.
- **Capacitatea de a reflecta și de a ține un discurs** înseamnă să percepi în mod activ ceea ce este specific într-o situație și să fii capabil să adopți perspective diferențiable pentru a putea dezvolta un repertoriu de alternative care să deschidă alte spații de posibilități, noi și străine: *împărtășirea cunoștințelor și a competențelor*.



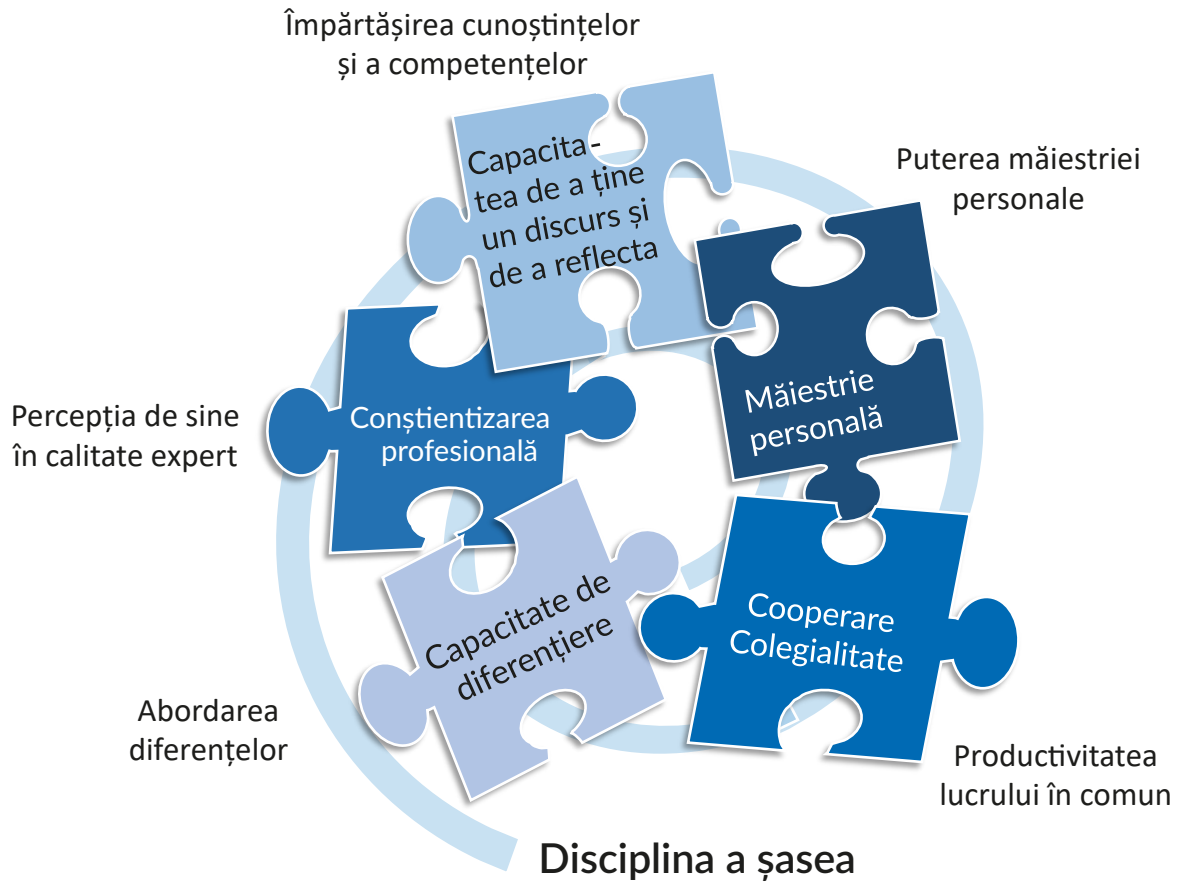
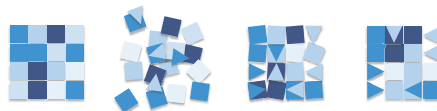


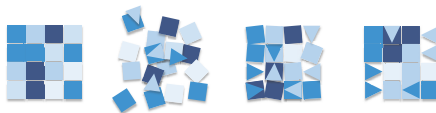
FIGURA 5: Modelul EPIK al domeniilor
(reprezentare proprie, bazată pe Schratz et al., 2007)



Modelul schițează o propunere de dezvoltare a profesionalismului într-un context internațional (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext – EPIK) pentru a oferi un concept de profesionalism. Conceptul oferă o „abordare multidimensională” (Schratz et al., 2007, p. 128), în care „capacitatea de diferențiere” ocupă o poziție inițială prioritară. Măiestria personală înseamnă în mod particular capacitatea de reflecție biografică a unei persoane și, pentru organizația care învață, ar însemna calitatea și profunzimea capacității de reflecție istorică și contextuală a organizației înseși. Deoarece o organizație în sine nu reflectează, este vorba din nou despre persoane în constelațiile (grupurile) lor actuale în raport cu devenirea contextuală și istorică a organizației. Schratz et al. (2007, p. 129) consideră că măiestria personală este disciplina de bază „pentru construirea unei organizații care învață”: „Organizațiile învață doar atunci când indivizii învață ceva”, scrie Senge (1990, p. 171) în acest sens, adică fără ca indivizii să învețe nu există o organizație care învață.

Prin urmare, măiestria personală se extinde „dincolo de competență și expertiză” (Senge, 1990, p. 173) și, de asemenea, „dincolo de dezvoltare intelectuală și deschidere”. „Măiestria personală înseamnă să abordezi viața ca și cum ar fi o lucrare de creație și să adopți o viziune creativă, contrară unei viziuni reactive asupra vieții” (Senge, 1990, p. 173): în acest fel, se clarifică din nou și din nou ceea ce este important și semnificativ (valori și sens) și se învață a percepe provocările, problemele și lumea însăși mai clar și mai activ (activitate perceptivă activă și capacitate de diferențiere). Aceasta include deosebirea dintre viziuni și obiectiv, adică diferența dintre ceea ce ne dorim și unde ne aflăm și ceea ce trebuie să facem. Viziunile sunt cele care fac posibilă realizarea unei vocații. Viziunea și obiectivele se află întotdeauna într-o relație tensionată, cu toate acestea obiectivele fără viziuni nu reușesc să inițieze procese de dezvoltare: prin urmare, „principiul tensiunii creative [...] este principiul fundamental al măiestriei personale” (Senge, 1990, p. 185). Acest principiu poate fi întotdeauna recunoscut în mod activ atunci când viziunile și obiectivele diferă.

Prin urmare, măiestria personală înseamnă acceptarea creativă a tensiunilor și crearea tensiunii la fel de creative pentru procesele de învățare. Din perspectiva măiestriei personale, ghidarea nu înseamnă, prin urmare, stăpânire sau control și, potrivit lui Senge (1990, p. 174), nu este nici o „putere” pe care cineva „o exercită asupra oamenilor sau lucrurilor”. Mai degrabă,

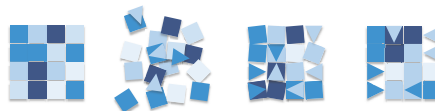


înseamnă a face față rezistenței. Prin urmare, **ghidarea ca măiestrie personală nu ajunge niciodată în punctul final**, ci este mai degrabă un proces care durează toată viața și o disciplină progresivă. **Ghidarea ca măiestrie personală este un proces de dezvoltare și de voință.**

DIAMANTUL LEADERSHIPULUI

Modelul **diamantului leadershipului** de Breit & Hofer(-Rybar) (2022), cu referire la interacțiunea centrată pe temă (ICT); Breit & Hofer(-Rybar), 2021; Cohn, 1975), acordă o atenție deosebită acțiunii pedagogice profesionale, precum și competenței profesionale și de ghidare, care, potrivit autorilor, au un efect direct asupra calității pedagogice (cf. Barkemeyer et al., 2015; Wiesner et al., 2015). Se evidențiază poziția-cheie a liderului și a managerului pentru dezvoltarea, proiectarea și asigurarea **calității pedagogice** (cf. Breit & Hofer(-Rybar), 2020). În mod fundamental legate de **calitatea pedagogică** sunt, de asemenea, toate procesele de învățare pedagogică care au loc prin comunicare și interacțiune și pentru care liderului îi revine o responsabilitate directă în ceea ce privește **conducerea organizației, ghidarea celorlalți și autoghidarea** în raport cu rețelele, precum și cu procesele de dezvoltare, dar care reprezintă și o provocare deloc neglijabilă. Diamantul leadershipului distinge între șase dimensiuni analitice, așa cum se arată în figura 6:

1. **ghidarea celorlalți** (colaboratorii individuali și echipa în ansamblu)
2. **grija de sine**
3. conducerea **proceselor de schimbare** (de exemplu, confruntarea activă cu evoluțiile sociale, politico-educaționale și pedagogice)
4. conducerea **organizației** (de exemplu, respectarea cerințelor administrative, economice și juridice)
5. conceperea și organizarea **cooperărilor și a rețelelor** (de exemplu, cu parteneri educaționali și cu parteneri din mediul social)
6. perceperea activă și respectarea **nucleului pedagogic** (însoțirea acțiunii pedagogice și a învățării).



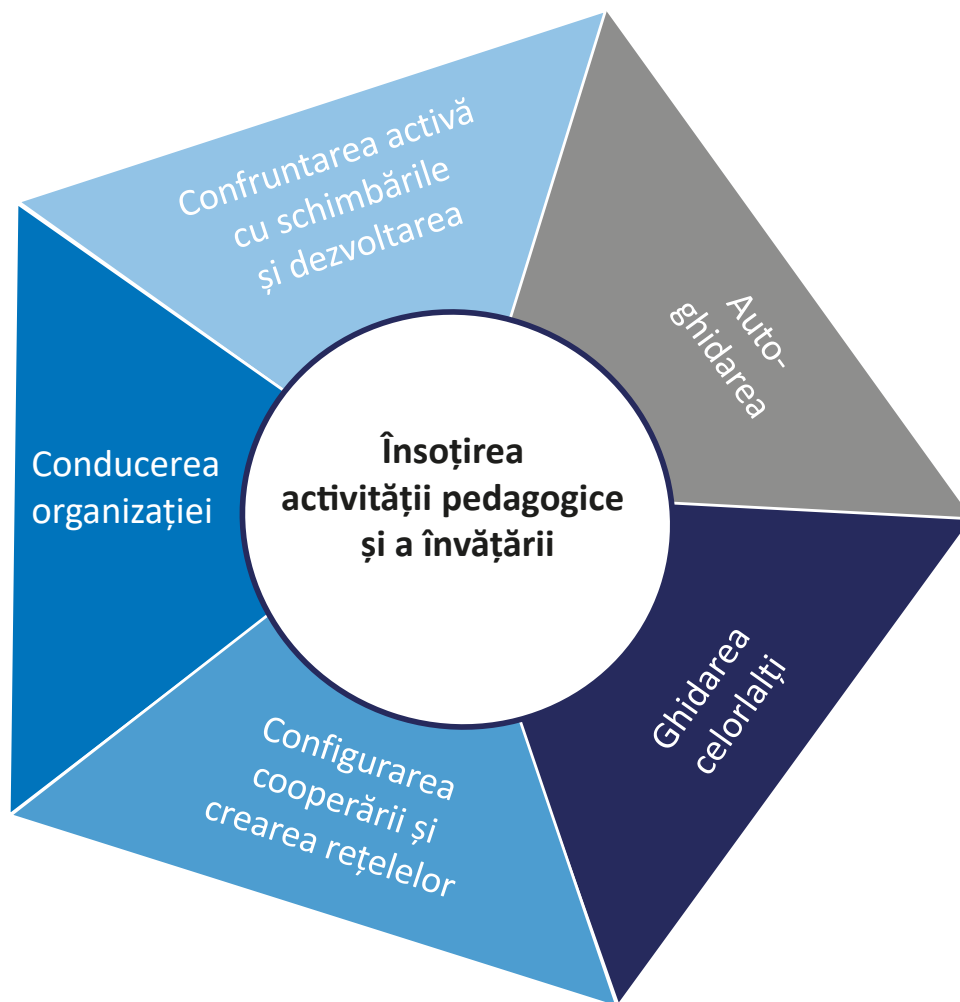
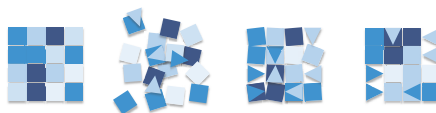
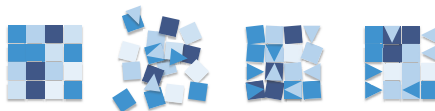


FIGURA 6: **Diamantul leadershipului**
(reprezentare proprie, bazată pe Breit & Hofer(-Rybar), 2022)



Metoda ICT (interacțiune centrată pe temă) a abordat problema modului în care o comunitate poate să se ocupe de una sau mai multe sarcini diferite și cum pot fi ghidate și conduse persoanele în așa fel încât acestea să acorde o atenție egală sieși, celorlalți și cauzei, fără a neglija niciunul dintre cele trei momente și nici sfera (la fel și în raport cu triunghiul didactic). Aceste trei momente menționate sunt diferențiate și integrate în **diamantul leadershipului** și îmbogățite prin procesele de schimbare și dezvoltare, precum și prin crearea rețelelor și cooperare. Aceste momente se regăsesc de asemenea și în *triunghiul didactic*, care va fi explicat ulterior.

Potrivit lui Langmaack și Braune-Krickau (1985, p. 91), *triunghiul ICT* acționează ca o „cheie pentru o învățare dinamică” prin „natura sa holistică” (a se vedea figura 7), după cum este reprezentat și prin **diamantul leadershipului**. Aici, cei trei poli ai triunghiului sunt interrelaționați, „extinzându-se și limitându-se în același timp”. Interacțiunea se bazează pe *Eu* ca persoană și pe *Noi* ca comunitate și cultură. De asemenea, pe *Eu* ca persoană și pe temă, precum și pe comunitate și pe cauză. În plus, trebuie luată în considerare **sfera** în întregime, ceea ce presupune, în mod simbolic, **lumea naturală, socială și prosocială și culturală**. Totodată, fiecare dintre cei trei poli își creează propria sferă (a se vedea figura 7).



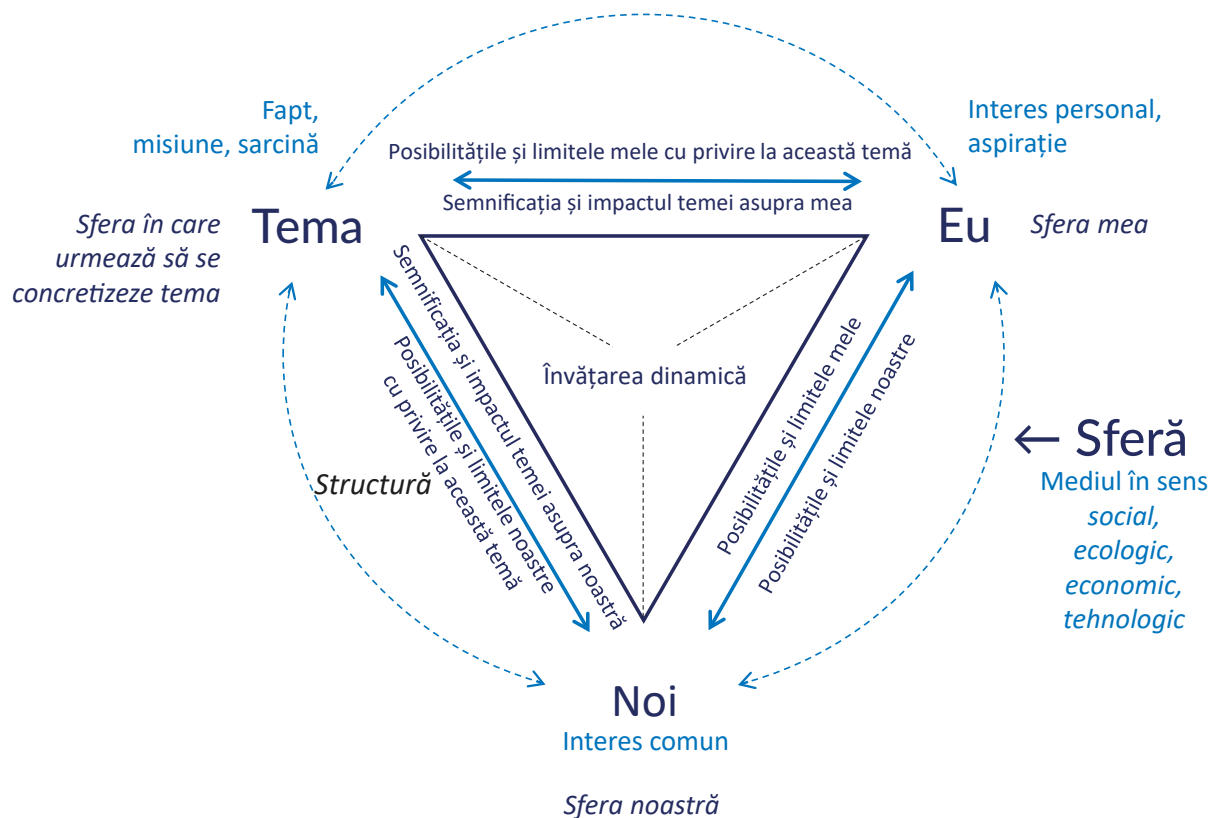
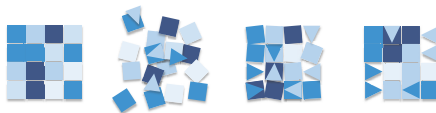
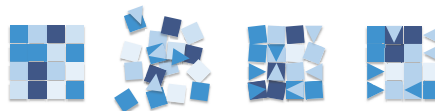


FIGURA 7: Triunghiul ICT în sferă
(reprezentare proprie, bazată pe Langmaack & Braune-Krickau, 1985)



Triunghiul ICT pune accentul pe **echilibrul relației eu-noi-tema**, în care trebuie să se țină seama de toți *polii* între ei și unii față de alții, iar lumea ca sferă cere o atenție deosebită. Prin urmare, trebuie să se pună din nou și din nou întrebarea de ce are nevoie fiecare persoană din comunitate pentru a învăța (*dimensiunea Eu*), ce facilitează și menține capacitatea de învățare a comunității și cum poate avansa învățarea împreună (*dimensiunea Noi*). De asemenea, este necesar să ne întrebăm de ce are nevoie faptul (*dimensiunea tematică*) și cum acționează cele trei *dimensiuni* asupra lumii, iar lumea asupra *dimensiunilor* (*sfera*). Trebuie remarcat faptul că *comunitatea creează cultura*.

În concordanță cu **diamantul leadershipului, acțiunea multilaterală a conducerii și ghidării** sau ghidarea și conducerea sunt un **câmp de acțiune multilateral** după Schratz (2023) și Schratz et al. (2022). Ca „în cazul unui diamant, în funcție de unghiul de observație, o **latură/fațetă** apare mai scilipitoare decât altele”, scrie Schratz (2023, p. 11) și, în timp ce unele sunt „clar vizibile”, altele se pierd în fundal. Fiecare latură vizează momente ale acțiunilor de conducere și de ghidare care, adesea, nu pot fi dezvăluite în mod cuprinzător și în întregime. Caracteristicile și relațiile acestor laturi între ele definesc *cultura* respectivă și devine clar că leadershipul și managementul devin eficiente și puternice prin **acțiune** și nu reprezintă o poziționare unică (a se vedea figura 8).



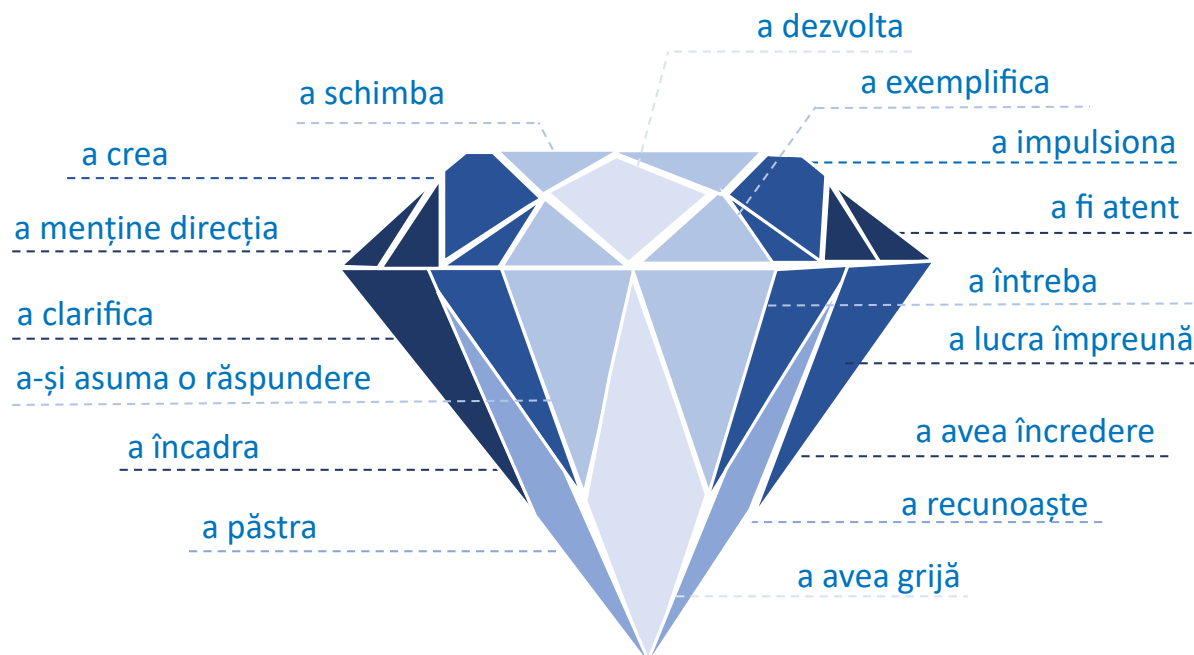
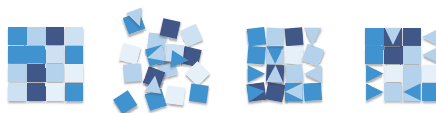


FIGURA 8: **Acțiunea multilaterală a ghidării și conducerii cu diamantul în calitate de simbol**

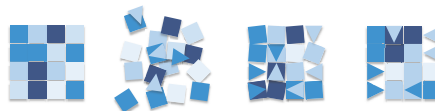
(reprezentare proprie, bazată pe Schratz, 2023 și Schratz et al., 2022)

În raport cu **diamantul leadershipului** după Breit & Hofer(-Rybar, 2022), **laturile** pot servi drept „îmbold” pentru „calificare și profesionalizare” (Schratz, 2023, p. 11) și deschid „noi posibilități”. Acțiunea de ghidare și conducere trebuie înțeleasă ca un *ansamblu* dinamic de laturi, care nu pot fi separate decât analitic. Însă fiecare *ansamblu* existent în parte, cu *nuanțele* care decurg din el, influențează atât **cultura**, cât și **atitudinile** (cu referire la figura 1).



TRIUNGHIIUL DIDACTIC

Figura de gândire a așa-numitului triunghi didactic („profesor-elev-conținut”) provine de la Heimann (1947, p. 69) și se regăsește la Johann Friedrich Herbart (1814, p. 200) și la structura sa *triadică* a teoriei educației. Învățătura sa se bazează pe o diferențiere extrem de clară a proceselor și dimensiunilor învățării, motiv pentru care Herbart (1814, p. 202), recurgând la modelul EPIK, cere înainte de toate o *capacitate de diferențiere*: „...Cer pedagogului, înainte de toate, să se orienteze cu cea mai mare atenție spre diferențiere și să exerseze raportarea întregii predări și învățări la ea. Cel care nu face acest lucru poate fi un excelent empirist, dar, după părerea mea, nu este un teoretician”. Această învățare presupune, de asemenea, *învățarea despre activitatea de ghidare și conducere* (și despre multiplele sale laturi) și este ceva *esențial* pentru *leadership* și *management*. *Structura triadică* intercalează trei momente (poli) și subliniază faptul că, cu referire la Ellinger & Hechler (2013), se poate vorbi argumentat despre educație și instruire ca *pedagogie* doar dacă toate cele trei momente sunt *prezente* și se referă *unele la altele* și se conectează *între ele* (a se vedea figura 9). Prin urmare, fiecare dintre cele trei momente ar putea fi conectat la anumite *laturi*, ceea ce se întâmplă, în principiu, prin intermediul modelului *Central 8* (a se vedea figura 21).



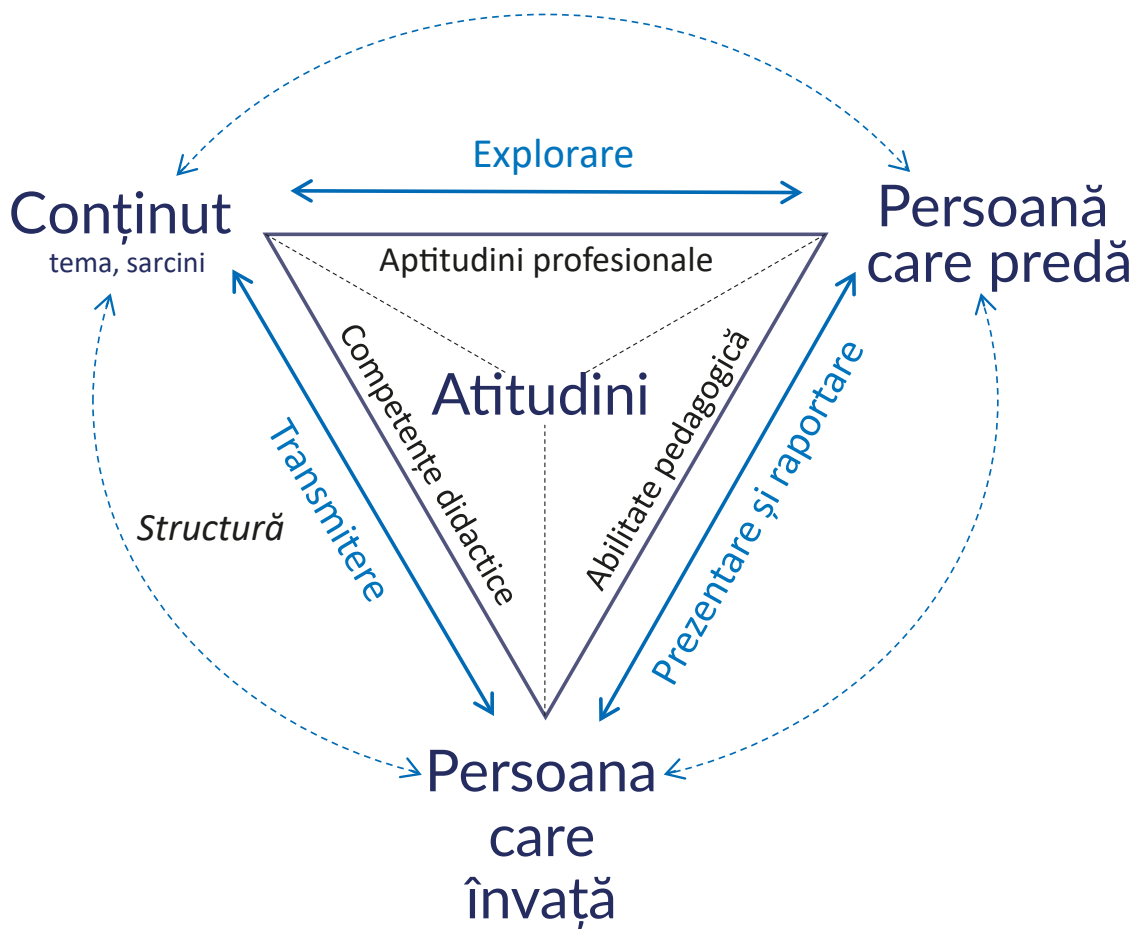
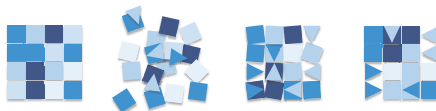


FIGURA 9: Triunghiul didactic (reprezentare proprie)



Potrivit lui Zierer (2022, p. 29), *triunghiul didactic* este „un vechi, dacă nu chiar cel mai vechi, model de pedagogie”, din care decurg „trei structuri dialogice”, și anume: dialogul *între oameni*, adică *dialogul interpersonal* între două persoane sau între o persoană și un grup, *interacțiunea dialogică* între o persoană cu faptele, temele și conținuturile în sine și *abordarea dialogică* între persoana care predă cu faptele, temele și conținuturile *în direcția* grupului sau a unei alte persoane cu scopul de a *declanșa* ceva (de exemplu învățare, uimire etc.). Aceste relații pot fi, de asemenea, percepute în *triunghiul ICT*. *Cadrul didactic*, asemenea *liderului și managerului*, devine „dirijorul procesului didactic” (Heimann, 1947, 69), dar *cadrul didactic*, adică *liderul și managerul* nu trebuie să fie doar un „mediator”, ci trebuie să fie *perspicace* și să aibă *claritate* în ceea ce privește „în ce calitate apare el, de fapt, în fața elevilor”. Accentul se pune pe *percepția sa activă* pentru a putea *recunoaște, aprecia și evalua* propriile acțiuni. Acest lucru *orientează* atenția în direcția *atitudinilor*: tocmai din acest motiv, Zierer (2022, p. 33) scrie: „Competența profesională, competența didactică și competența pedagogică [... singure] nu sunt suficiente pentru a preda cu succes”. Mai degrabă, nu mai este vorba doar de „ce facem”, ci de „cum și de ce facem ceva”. Esențială este, așadar, „*atitudinea sub formă de voință și valori*”. *Triunghiul didactic* oferă o perspectivă extrem de valoroasă asupra *acțiunii profesionale* și pentru leadership și management. Astfel, după Zierer (2022), nici expertiza profesională, nici decizia ierarhică și nici predarea temelor și a conținuturilor nu vor fi suficiente pentru acțiunea de ghidare și conducere, ci este vorba mai degrabă de leadership, de atitudini, de imaginea ființei umane și, în special, de *impulsuri de dezvoltare*. *Impulsurile de dezvoltare* apar pe baza unui ansamblu specific de *laturi*, pe care modelul **Central 8** le poate explica.



Exercițiul 2: Analiza, detalierea și reconstruirea modelelor



OBIECTIVE

- Discutarea în grup a dimensiunilor și aspectelor legate de leadership și management.
- Aprofundarea cunoștințelor și crearea cunoștințelor comune.
- Aprofundarea temei „*Leadership și management pentru schimbare*” și experimentarea lucrului în proces.
- Modelul emis este un alt punct de plecare pentru a înțelege procesul ulterior și pentru a putea ancora propria învățare de acesta.



SARCINĂ INDIVIDUALĂ

- Analizați modelele de leadership și management prezentate și depistați aspectele, momentele și dimensiunile esențiale!
- Luați notițe și răspundeți la următoarea întrebare: Ce știu acum despre procesele de dezvoltare prin prisma modelelor prezentate?



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați constatările și rezultatele în grupuri de învățare prin colaborare!
- Ce asemănări și ce deosebiri puteți identifica între lucrările individuale?
- Organizați și sistematizați împreună modelele prezentate pe baza lucrărilor individuale și răspundeți împreună la întrebarea: Ce știm acum despre procesele de dezvoltare prin prisma modelelor prezentate?



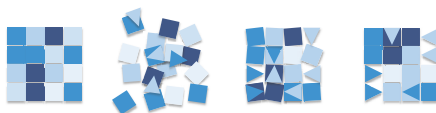
EVALUARE

- În baza activității individuale și de grup creați în comun un model consensual pentru leadership și management, cu referire clară la modelele prezentate.
- Comparați modelul elaborat acum cu cel din exercițiul 1.



VIZUALIZARE

- Vizualizați modelul comun de leadership și management!
- Prezentați constatările și rezultatele cu grupul dvs. restrâns în plen, ținând cont și de rezultatele din exercițiul 1.
- Afișați ca într-o galerie toate modelele (metoda turul galeriei), astfel încât acestea să fie accesibile și vizibile pentru procesele ulterioare de dezvoltare și schimbare (toate modelele din exercițiul 1 și exercițiul 2)!



CAPITOLUL 2: MODELUL CENTRAL 8

Al doilea capitol este o introducere a modelului **Central 8**, care are rolul de a oferi o înțelegere și mai *profundă* a leadershipului și a managementului decât modelele prezentate până acum (fiecare examinat *în parte*). Or, o înțelegere mai profundă a **leadershipului** și a **managementului** necesită o abordare a modelului **Central 8** și o *capacitate reinventivă, creatoare, inventivă și creativă*.

Obiectivele noastre în acest capitol:

- înțelegerea pas cu pas a modelului Central 8 privind leadershipul și managementul și, astfel, înțelegerea proceselor de dezvoltare;
- abordarea proceselor de schimbare și dezvoltare pe baza modelului Central 8;
- explorarea și discutarea structurii modelului Central 8.

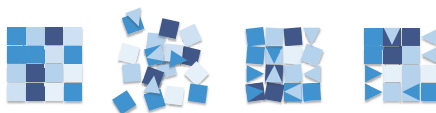
Apreciind și ținând cont de *toate* modelele din primul capitol – dimensiunile *psihologiei organizaționale*, *caleidoscopul leadershipului*, *Central 5*, *modelul EPIK al domeniilor*, *diamantul leadershipului*, *modelul laturilor (fațetelor)* și *triunghiul didactic* –, al doilea capitol prezintă acum modelul *structural dinamic* **Central 8**, bazat pe munca preliminară efectuată de către Wiesner și Heißenberger (2019, 2020), Wiesner și Dammerer (2020), Wiesner și Schreiner (2021), Wiesner, George, Kemethofer și Schratz (2015), Schratz, Wiesner, Kemethofer, George, Rauscher, Krenn și Huber (2016), Schratz, Wiesner, Rößler, Schildkamp, George, Hofbauer și Pant (2019) și Wiesner (2019a, 2019b, 2020, 2022a, 2022b, 2022c) cu privire la **leadership și management pentru schimbare** .

Modelul reprezintă fundamentul proiectului „**Management pentru schimbare (MFC)**” și ar trebui înțeles ca o **hartă pentru managementul și leadershipul pentru schimbare**. În același timp, *modelarea Central 8* încearcă să unifice modelele anterioare și să facă o distincție mai clară între procese, perspective, dimensiuni și câmpuri. În acest fel, se preia cerința privind primatul *capacității de diferențiere* și se subliniază, totodată, *măiestria personală*.



CÂMPURILE DE TENSIUNE ÎN DOMENIILE LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT

În leadership și management se manifestă *câmpuri de tensiune* care se regăsesc în **fenomenele de bază** ale personalității umane, precum și ale comunităților și ale societății (C. Bühler, 1932; Langmaack & Braune-Krickau, 1985; Riemann, 1961; Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2023). Deoarece toate instituțiile, organizațiile și alte entități sociale sunt *animate* și *experimentate* de oameni, fenomenele de bază se regăsesc, de asemenea, în toate cadrele colectivului și intersubiectivului. Astfel de *câmpuri de tensiune* creează atât **antinomii** (Helsper, 2004; Laub, 2021), cât și **ambiguități** (Frenkel-Brunswik, 1949; Rödel et al., 2022) care se *deplasează* (sau se *conturează*) între **proximitate** și **distanță**, precum și între **conservare** și **dezvoltare**. Din fenomenele de bază se formează o **structură** de tensiuni, care necesită un echilibru *viu* și o gestionare *atentă* a dinamicii care se dezvoltă din contradicții, antinomii și forme de ambiguitate. În același timp, aceste *câmpuri de tensiune* creează **fundamentul structural-dinamic** al modelului **Central 8** (a se vedea figura 21).



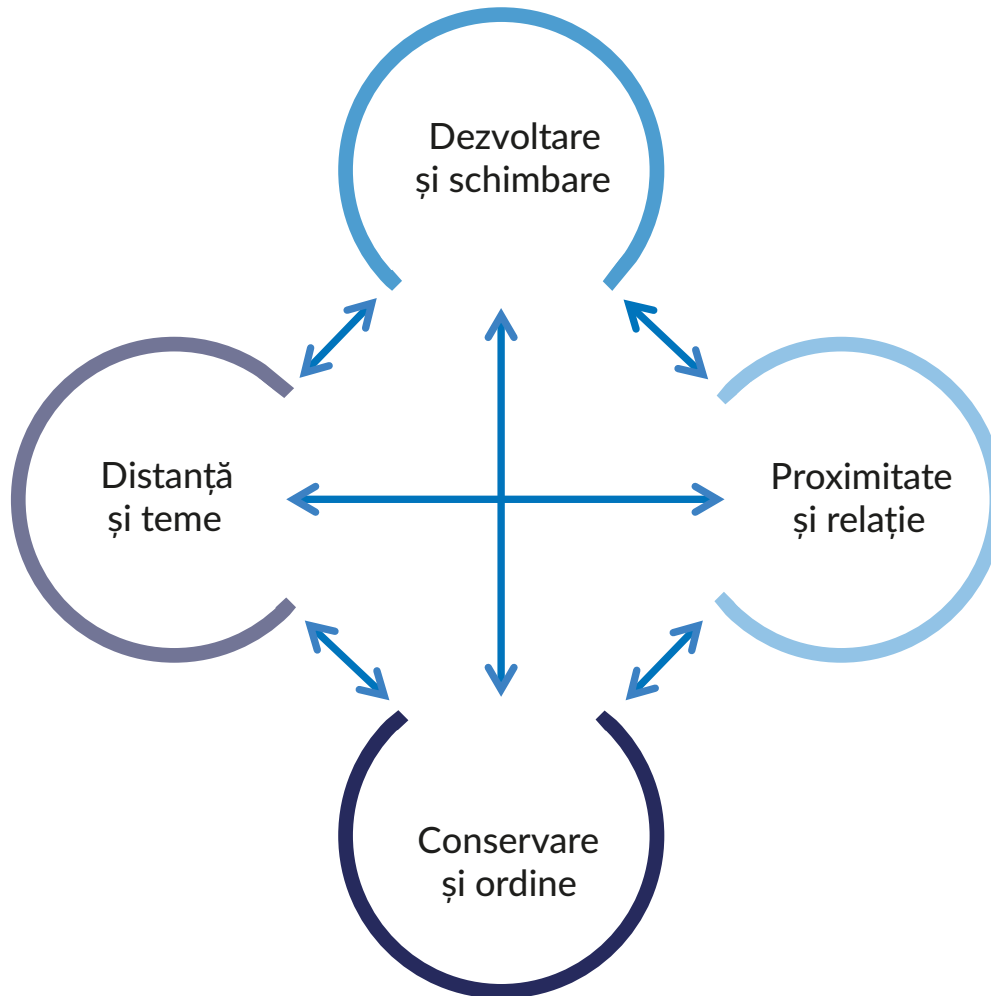
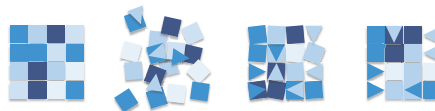


FIGURA 10: Fenomene de bază ale personalității umane, ale comunităților și ale instituțiilor, organizațiilor și culturilor, care sunt generate de oameni

(reprezentare proprie, bazată pe Charlotte Bühler, 1932;

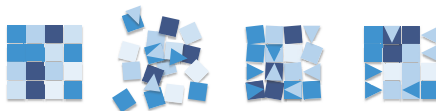
Langmaack & Braune-Krickau, 1985; Riemann, 1961; Albert & Purgaj, 2022)



Acțiunea profesională a **conducătorilor** în ceea ce privește **leadershipul** și **managementul** se *manifestă* în special prin faptul că aceștia *acceptă* cerințele contradictorii ca pe niște provocări și găsesc un echilibru adecvat, coerent, pentru a putea oferi soluții prin **ghidare** și **conducere**. Această manifestare devine vizibilă și recunoscută prin **atitudinea față de dezvoltare**, deschidere și voința de schimbare. Modelul *fenomenelor de bază* creează astfel o *structură* de diverse *tensiuni* și, prin aceasta, se referă și la posibilele *temeri* care pot apărea de la polii tensiunilor (Riemann, 1961). În acest mod, polii opuși prezintă diverse *orientări ale învățării* (Wiesner, 2019a):

- Oamenii *tind* spre individualizare și autonomie față de ceilalți, orientându-se mai mult spre sarcini decât spre relații (**distanță**).
- Oamenii *doresc* să se integreze în comunități și, de asemenea, în contexte colective (**proximitate**).
- Oamenii *tind* spre permanență și stabilitate (**conservare**).
- Oamenii *doresc* să experimenteze și să pună în aplicare schimbarea (**dezvoltare** și **schimbare**).

Distanța se opune *proximității*, *conservarea* – *dezvoltării* și *schimbării*. *Crizele* apar în special atunci când nu există o apropiere de un echilibru între fenomenele de bază, fenomenele nu sunt discutate sau pur și simplu îngheață și astfel apare o unilateralitate prin *alinie*. Această *unilateralitate* poate fi cauzată atât de o *exagerare* neîntemeiată („Eu sunt cea mai eficientă persoană din grupul nostru.”), cât și de o *subapreciere* („Nu pot ține deloc pasul cu ceilalți.”). Înțelegerea **fenomenelor de bază** facilitează înțelegerea *crizelor* și a *rezistenței* care sunt *declanșate* de procesele de dezvoltare și de schimbare și permite astfel dezghețarea și încetarea *crizelor* și a *rezistenței*.



Exercițiul 3: Estimarea câmpurilor mele de tensiune



OBIECTIVE

- Abordarea individuală și în grup a câmpurilor de tensiune.
- Aprofundarea cunoștințelor despre tensiuni și facilitarea cunoștințelor comune despre acestea în cadrul dialogului.



SARCINĂ INDIVIDUALĂ

- Pentru fiecare dintre cele patru câmpuri de tensiune, scrieți ce poziție adoptați în legătură cu fiecare dintre ele. Ce preocupări ar putea apărea reieșind din aceste poziții? Unde presupuneți că aveți resurse și potențial (a se vedea figurile 10 și 11)?
- Folosind notițele făcute mai devreme, desenați câmpurile de tensiune și poziționările dumneavoastră (a se vedea figurile 8, 10 și 11) sau desenați-vă tensiunile și pozițiile în modelul câmpurilor de tensiune!
- Care sunt câmpurile de tensiune sau propriile poziții care vă îngrijorează? Unde bănuieți că veți opune rezistență?



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați constatările și rezultatele în grupuri de învățare colaborativă!
- Ce asemănări și ce deosebiri puteți identifica între lucrările individuale?
- Dacă examinați împreună poziționările tuturor lucrărilor individuale, cum evaluați punctele forte și punctele slabe comune în raport cu câmpurile de tensiune? Ce crize ar putea apărea pe baza poziționărilor noastre comune?



EVALUARE

- Discutați deschis în comunitățile de învățare despre câmpurile de tensiune și posibilele poziționări!



VIZUALIZARE

- Vizualizați modelul *comun* actual și prezent al câmpurilor de tensiune: ce fel de comunitate suntem noi? Unde se află punctele noastre forte, unde ne suspectăm punctele slabe? La ce poziții trebuie să acordăm împreună o atenție deosebită în procesul de dezvoltare?



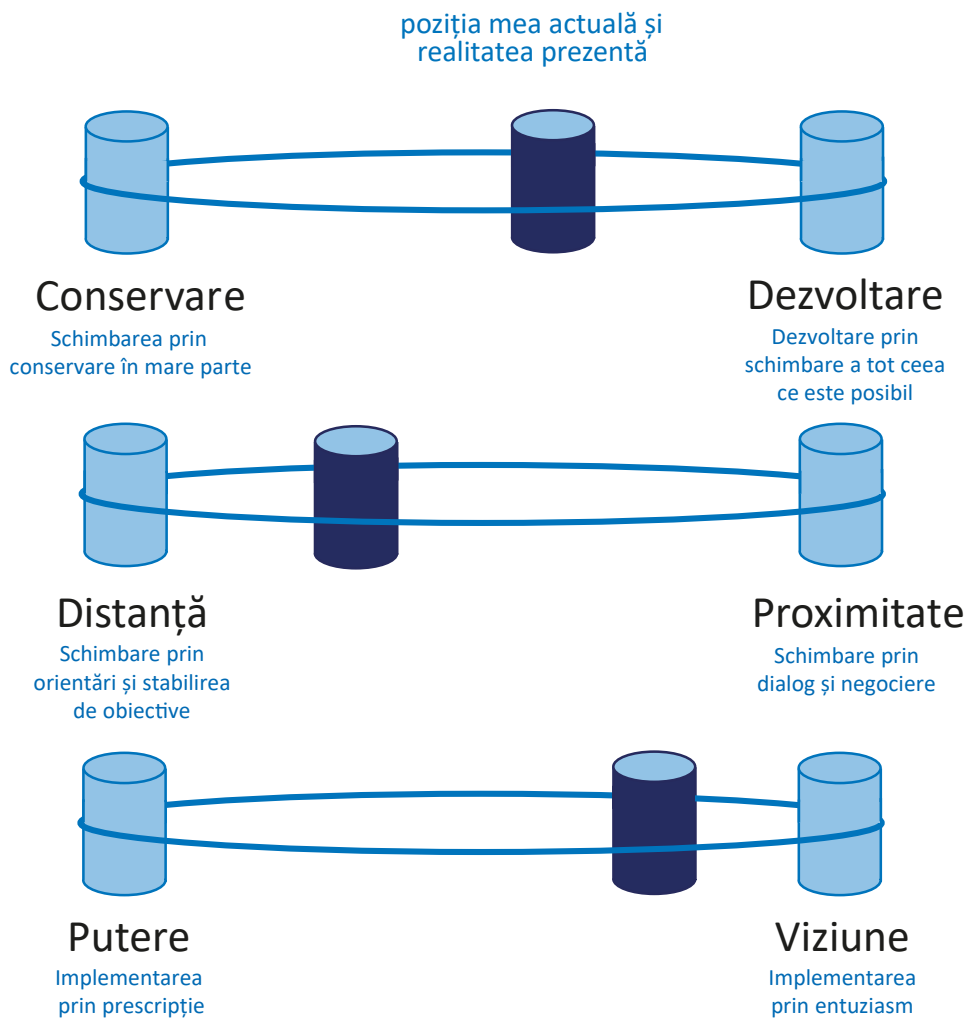
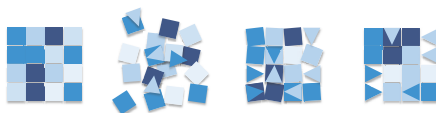


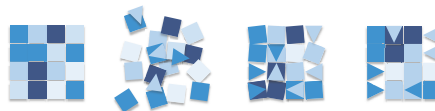
FIGURA 11 la exercițiul 3: **Evaluarea fenomenelor mele și a fenomenelor noastre de bază**
(reprezentare proprie, bazată pe Senge, 1990)



RECEPȚIE – REFLECȚIE – ACȚIUNE – EVALUARE

Modelul **Central 8** integrează și extinde abordările și demersurile descrise până acum și se referă direct la conceptul de **cultura leadershipului**, așa cum este definit de Schratz, Wiesner et al. (2016), Heißenberger (2020), Wiesner și Heißenberger (2020) și Heißenberger și Tscherne (2023). În centrul modelului **Central 8** se află paradigma **orientării spre dezvoltare** (Wiesner, Schreiner, Breit și Schratz, 2020), care se caracterizează în special prin **procesele de „recepție - reflecție - acțiune – evaluare”** și prin **secvența de faze**, postulată de Helmke (2004, p. 100; Schratz et al., 2019, pp. 417-422). Succesul real al acestor procese și al succesiunii în faze a fost investigat de-a lungul anilor pe baza datelor austriece privind standardele educaționale (BIST-Ü) sub forma unor anchete complete ale tuturor directorilor de școli, cadrelor didactice și elevilor (din clasele a IV-a și a VIII-a) de către Wiesner, Schreiner, Breit și George (2018, pp. 106 și urm.) și Schratz et al. (2019, p. 420) și a putut fi confirmat pe baza unor date bogate din studiile comparative din Hamburg realizate de KERMIT (cu motoul „*determinarea competențelor*”) și pe mai multe niveluri școlare de Wiesner, Schreiner, Breit și Lücken (2020, p. 166 și urm.).

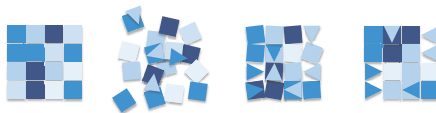
Prin urmare, toate **procesele (de dezvoltare)** din școală și din sala de clasă se pot orienta în mod fundamental spre procesele de dezvoltare „**receptare – reflecție – acțiune – evaluare**” în sensul lui Helmke (2004) și Schratz et al. (2019), care au fost ancorate în centrul modelului **Central 8** și care servesc *învățării*. Prin intermediul dimensiunilor, câmpurilor și perspectivelor, precum și al întrebărilor despre ghidarea unei școli, liderii pot, prin urmare, să *reflekteze* și să *proflekteze* în mod regulat. În acest scop, în aliniatele următoare au fost formulate mai multe exemple de întrebări, la care se poate răspunde în mod individual sau care pot fi analizate împreună cu colectivul. În special, **Central 8** poate fi utilizat pentru observarea sistematică și sistemică în procesul de *shadowing* (cf. Earley, 2012; Heißenberger & Niederfriniger, 2018) sau pentru consiliere în *mentorat* (Dammerer et al., 2020; Wiesner et



al., 2022) și, astfel, sprijină colectarea holistică a datelor prin activitate perceptivă activă în sensul unei „observații structurate” (Heißenberger & Niederfriniger, 2018, p. 2), precum și pentru a facilita *profesionalizarea comunităților de învățare* (Wiesner & Schreiner, 2019, 2023)

Termenul **recepție** derivă etimologic din cuvântul latin *receptio* („primire”) și se referă, de asemenea, la „acceptare și preluare”, precum și la francezul *réception* ca „spațiu de primire” (Kluge & Seebold, 2011, p. 765; Pfeifer, 1993d). În acest context, recepția înseamnă percepția activă și recunoașterea explorativă a datelor. Cuvântul german *date*, care se trage inițial din latinescul *datum* („dat”; „ceea ce este dat”) și din englezul *data*, ca cuvânt la plural, denumește *semnele, detaliile și valorile* (cum ar fi valorile numerice), care provin din percepții, observații și măsurări (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 182; Pfeifer, 1989, p. 258). Hattie (2009, p. 173) scrie foarte convingător despre recepția datelor ca feedback: „Feedbackul oferit profesorilor ajută la vizualizarea învățării”. Numai prin profesionalizarea recepției ca o *privire și o observare a fenomenelor date*, datele pot fi percepute în mod activ și utilizate cu succes.

Termenul **reflecție** provine din latinescul *reflectere* (*reflexum*) și înseamnă „a apleca înapoi”, „a (se) întoarce înapoi” (sau din latinescul *animum reflectere*, ca „îndreptare a gândurilor spre ceva”) (cf. Adelung, 1811; (Kluge & Seebold, 2011, p. 753; Pfeifer, 1993c). Potrivit lui Fröhlich (1998, p. 346), reflecția poate fi tradusă și prin „a se gândi la” și „a-și întoarce atenția”. Reflexivitatea înseamnă, de asemenea, „a reflecta asupra unui anumit subiect (care poate fi propriile gânduri și acțiuni)” (Friebe, 2012, p. 21). Reflecția nu este altceva decât „autoobservarea acțiunii și a gândirii în lumina rezultatelor obținute” (Aebli, 1980, p. 27). Prin urmare, orice reflecție ar trebui să fie, în același timp, și o auto-reflecție, întrucât „fiecare observator este întotdeauna – mai mult sau mai puțin – parte a observației și descrierii sale” (Königswieser, 2006, p. 70). Reflecția înseamnă *a gândi, a simți, a pipăi, a medita și a regândi*. În orice reflecție, trebuie evitată *contemplarea*, deoarece aceasta aduce în prim-plan negarea gândirii (Hofmann, 2017; Teismann et al., 2017).



În **proflecție**, mișcarea gândirii și a imaginației este în mod clar și fundamental diferită de reflecție: „Acționează acum așa cum ai vrea mâine să fi acționat azi, și nu cum credeai ieri că trebuie să acționezi azi” (Fischer-Buck, 2004, p. 179) este formula esențială a proflecției. În mod similar, poate fi transformată *arta de a pune întrebări*, potrivit lui Fischer (2007): *Ce vrem/trebuie să facem în organizația care învață din care facem parte pur și simplu?* [Cu „ce” întrebăm despre acțiuni realizabile azi-aici-acum. Cu „a vrea/a trebui” întrebăm despre sarcinile și provocările care trebuie rezolvate în viitor, despre valorile și convingerile, precum și obiectivele și aspirațiile care pot fi explorate numai în legătură cu nivelurile de observare și descriere din figura 13. Prin „în organizația care învață din care facem parte” se abordează în mod clar responsabilitatea profesională proprie și angajamentul interior, angajamentul tuturor persoanelor unele față de altele în cadrul organizației care învață. „Pur și simplu” reprezintă căutarea de pași și acțiuni concrete, dezvoltare și schimbări de proces, măsuri și prototipuri. Iar „a face” necesită o abordare practică, personală și individuală, angajament, implicare, pentru a facilita devenirea prin recurgerea la experiență.] Numai o înțelegere a proflecției oferă momente esențiale care servesc drept impulsuri pentru momentele de dezvoltare. Proflecția înseamnă o mișcare înainte a gândirii, ținând seama de trecut și rămânând în prezent cu fiecare decizie și cu fiecare acțiune concretă (*mersul înapoi în viitor*).

Din punct de vedere etimologic, cuvântul **acțiune** înseamnă „mișcare, acțiune, activitate, propulsie” (lat. *actio*), dar și „abordare orientată și eveniment țintit” (Kluge & Seebold, 2011, p. 26; Pfeifer, 1993a). Acțiunile sunt deosebit de profitabile pentru dezvoltare și schimbări atunci când au fost mai întâi abordate și discutate receptiv, reflexiv și proflexiv din mai multe perspective, dimensiuni și câmpuri, pentru a fi apoi implementate împreună. Impactul, beneficiul și succesul depind în special de schimbul și interacțiunea de experiențe, cunoștințe, competențe și de ideile și concepțiile diferite ale comunității (organism de conducere, grup de specialiști, colectiv, echipă), de aceea, în acest caz, este necesar să se acorde o atenție deosebită pentru a se asigura, pe cât

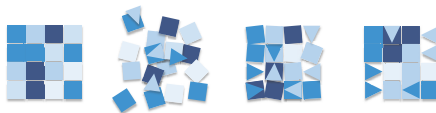


posibil, un echilibru al perspectivelor (cf. Hosenfeld, 2005; Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020). Calitatea acțiunilor se bazează în primul rând pe *calitatea relației* dintre persoanele care formează *comunitatea receptivă, reflexivă și proflexivă* și care contribuie cu ideile, concepțiile și obiectivele lor la acest proces.

Din punct de vedere etimologic, **evaluare** înseamnă „apreciere” și „estimare” în sensul termenului francez *évaluation* și al celui original latin *valēre* ca „a valora”, „a fi puternic” (Kluge & Seebold, 2011, p. 264; Pfeifer, 1993b). Evaluarea cântărește în permanență propriile acțiuni și le pune sub semnul întrebării pentru a putea stimula în orice moment ajustări, schimbări și evoluții. Wiesner, Schreiner, Breit și Lücken (2020) rezumă în esență sarcina de evaluare, spunând că este relevant să se întrebe, înainte de a iniția măsuri și procese, *cum (și când)* va fi posibil să recunoască dacă și în ce măsură acțiunile întreprinse vor fi condus la rezultatele, obiectivele sau speranțele dorite. În acest context, obiectivele trebuie considerate ca fiind ceva pentru care merită să se depună eforturi, dar nu ca ceva care trebuie întotdeauna și în totalitate atins.

Din perspectiva actuală și recurgând în mod reflexiv la Senge (1990), Senge et al. (1994), Scharmer (2009), Steinkellner și Wiesner (2017), Schratz et al. (2019), Wiesner, Schreiner, Breit și Lücken (2020) și Wiesner și Heißenberger (2020), pot fi elaborate momente *esențiale* de **recepție, reflecție, acțiune** și **evaluare**, care creează propriul acces la **procesul de schimbare** prin intermediul modelului **Central 8** (a se vedea figura 12). Procesele de schimbare nu încep cu formularea strategiilor sau cu stabilirea obiectivelor și, mai ales, nu încep cu stabilirea cadrului sau cu prescripțiile (Lewin, 1947b).

Începutul oricărui **proces de schimbare** în **faza inițială** este *percepția și recunoașterea activă a datelor* pentru a vizualiza și a conștientiza reflecțiile, concluziile și gândirea proprie și colectivă și, de asemenea, pentru a le putea *deschide (dezgheța)*. Procesul de vizualizare are loc prin *exprimarea* concepțiilor, a imaginilor, prin *dialog* și *pledoarie*, precum și prin *desen, pictură, proiectare sau hărți mentale*. În acest proces, atât ideile și concepțiile proprii, cât și

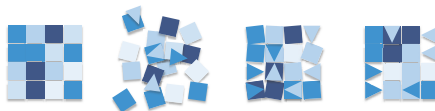


cele ale altor persoane sunt explorate *împreună*, iar punctele de vedere sunt, de asemenea, negociate. *Există un consens cu privire la ceea ce se vede și la ce se acordă atenție?* Acest proces se numește **I. Recepție** în modelul **Central 8** (a se vedea figura 12). În modelul **Central 8**, **faza inițială** în raport cu *toate procesele reale de schimbare* este determinată în special de câmpurile de ghidare „**Dezvoltare**” (MODULUL 1) și „**Organizarea culturii**” (MODULUL 4).

Recepție (faza inițială)

- Activitate perceptivă activă
- Colectarea, selectarea și comunicarea datelor (discuții, pledoarii)
- Aranjarea împreună a relațiilor dintre date în mod vizibil
- Recunoașterea și comunicarea punctelor forte și a punctelor slabe inițiale
- Crearea viziunilor și imaginilor inițiale pornind de la idei și concepții (desene, picturi, hărți mentale, hărți conceptuale etc.): pornind de la acestea, se creează imagini ale viziunii și ale obiectivelor clare și comunicabile
- Identificarea și formularea de probleme în raport cu viziunile și imaginile.

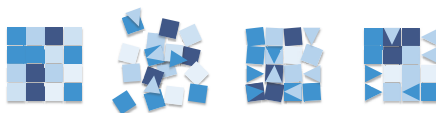
Cea de-a doua fază duce la **reflecție** și **proflecție**: prin urmare, următorul pas, separabil din punct de vedere *analitic*, este **raționalizarea** și **justificarea**, precum și **explorarea și argumentarea** modului în care **semnificațiile** se regăsesc în **date**. Între prima și a doua etapă, cum au apărut din *date* formele multiple de *informații* în dialog prin pledoarie și raționament, care, la rândul lor, conduc la ipoteze abstracte și pline de *ambiguități*? Ambiguitățile trebuie clarificate și explorate împreună, în vederea viitorului dorit, încercând să se creeze un **echilibru** și o balanță între explorare și pledoarie. Concluziile trebuie să fie prezentate și supuse dezbaterii, astfel încât procesele de dezvoltare să devină într-adevăr posibile: *La ce întrebări căutăm un răspuns?* Simpla adoptare a unei poziții sau a unor opinii rigide în sensul unei singure poziții ar fi disfuncțională și nu ar conduce la niciun **proces de schimbare**. Opiniile și afirmațiile trebuie să fie argumentate și clarificate prin exemple, iar toate argumentele trebuie să fie din nou examinate și puse la îndoială prin întrebări. În acest context, pare



important faptul că *procesele* de recepție și de reflecție sunt posibile doar prin intermediul *persoanelor* din prezent azi-aici-acum și nu pot fi realizate prin sarcini, obiective sau strategii. Prioritatea pentru toate procesele de schimbare sunt concepțiile și ideile oamenilor, care sunt împărtășite și explorate, discutate și justificate împreună. Acest proces comun se numește **II. Reflecție** în modelul **Central 8** (a se vedea figura 12). **Fazele de reflecție și proflecție** în modelul **Central 8** creează o punte de legătură între câmpurile de ghidare și de conducere „**Dezvoltare**” (MODULUL 1) și „**Strategii și planificare**” (MODULUL 2) și le *interconectează* pe ambele între ele și una cu cealaltă.

Reflecție (faza de reflecție și proflecție)

- Confruntarea tuturor participanților cu idei, concepții prin curiozitate și interes față de aceste idei și concepții
- Reorganizarea, sistematizarea și dezvăluirea relațiilor dintre date prin imaginație și gândire colectivă.
- Conceperea, respingerea și re-dezvoltarea analizelor și explicațiilor
- Discutarea explicațiilor și a analizelor, punerea în discuție a semnificațiilor, identificarea ipotezelor abstracte și dezvăluirea interpretărilor
- Adăugarea de semnificații noi, diferite și suplimentare pentru a obține cât mai multe informații din dialoguri
- Care sunt intențiile noastre? Reflecția și proflecția din nou asupra datelor și informațiilor pentru a pregăti idei și concepții pentru strategii și obiective
- Punerea în discuție a convingerilor existente și a ordinii existente anterior și, dacă este necesar, și dezghețarea (*unfreeze*), precum și eliminarea ipotezelor nefondate (și examinarea *repetată* a ideilor și concepțiilor).



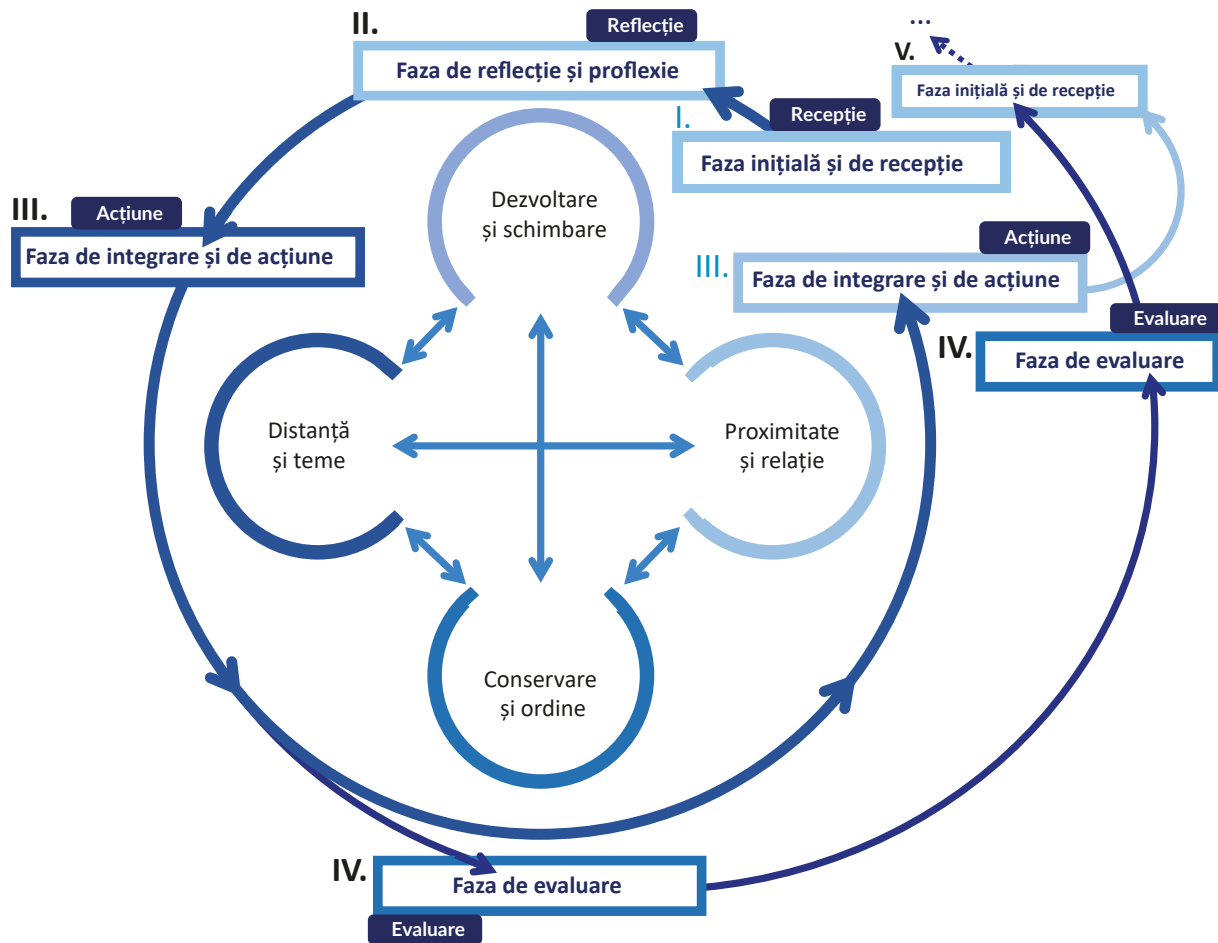
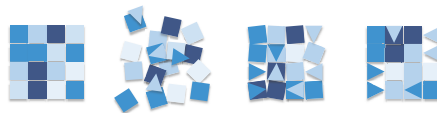
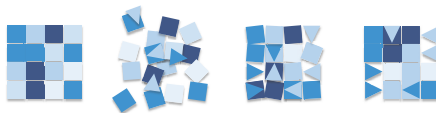


FIGURA 12: Model-cadru integrativ pentru procesele de „recepție, reflecție, acțiune și evaluare” în raport cu schimbarea (representare proprie)



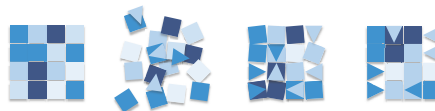
În a *treia* fază se stabilesc **strategiile** și din ele se *stabilesc* inductiv (*moving*) **obiectivele** și **strategiile** pentru determinarea **sarcinilor** sau se *deduc* **strategiile** și **obiectivele** din **sarcinile** existente și din **sistemul organizațional**, prin care sensurile, ipotezele și concluziile se îmbină *între ele pe baza* ideilor și concepțiilor. Fiecare *derivare* reprezintă o schimbare de direcție în comparație cu procesele de dezvoltare (a se vedea figura 12 și 37) și se referă la procesele de schimbare. În principiu, în procesele de dezvoltare este important să se acorde atenție faptului că ideile și concepțiile se regăsesc în strategii, obiective și sarcini. De asemenea, este de dorit ca obiectivele să fie posibil de implementat și realizabile. Obiectivele nerealizabile nu sunt obiective, deoarece, din punct de vedere etimologic, termenul *obiectiv* implică întotdeauna un *scop* și posibilitatea *de realizare a acestuia*, adică realizabilitatea (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 1009). Punerea în aplicare a strategiilor și a obiectivelor necesită **acțiuni**, adică și o încadrare (*freeze*) a sarcinilor, a proiectelor și a cooperărilor existente. Cadrul creează stabilitatea necesară pentru îndeplinirea sarcinilor, dar, în același timp, cadrul care se bazează pe conservare și persistență limitează diversitatea (fațetelor/laturilor) și spațiul de posibilități al proceselor și creează pete oarbe prin perspective și poziționări unilaterale. Prin urmare, orice cadru trebuie să fie în permanență *pus sub semnul întrebării* și criticat prin interacțiunea dintre explorare și argumentare. Integrarea în organizația *care învață* are loc numai atunci când actul ghidării și al conducerii, precum și acțiunile altor persoane au adoptat cu adevărat și s-au alăturat strategiilor, obiectivelor, sarcinilor și cadrului. De aceea, faza de integrare nu este finalizată după ce au fost formulate obiectivele și a fost stabilit sau impus un cadru, ci numai atunci când obiectivele sunt înțelese, acceptate și *trăite* se poate spune că integrarea a fost un succes. Crearea *dinamică* a strategiilor, obiectivelor, sarcinilor și a cadrului pentru stabilizare este numită **III. Acțiune** în modelul **Central 8**. Această fază se prelungește practic până la următoarea fază de recepție, deoarece numai o recepție nouă, conștientă și activă permite din nou detensionarea și dezghețarea strategiilor, obiectivelor, sarcinilor și cadrelor existente (a se vedea figura 12). În modelul **Central 8**, **faza de integrare** unește toate câmpurile de ghidare și de conducere, și anume în ordinea „**Strategii și planificare**” (MODULUL 2), „**Asigurarea calității**” (MODULUL 3), „**Organizarea culturii**” (MODULUL 4) și „**Dezvoltarea**” (MODULUL 1), și interconectează toate dimensiunile atât între ele, cât și una cu cealaltă.



Acțiune (faza de integrare):

- Formarea ipotezelor și a concluziilor pe baza datelor, informațiilor și semnificațiilor și negocierea și adoptarea în comun a unor strategii, concepte, obiective și sarcini bazate pe consens
- Formularea strategiilor și a obiectivelor cu luarea în considerare a ideilor și a concepțiilor
- Aranjarea proceselor și măsurilor: îmbinarea sarcinilor, a colaborărilor și a proiectelor și crearea cadrului
- Găsirea de noi orientări în raport cu datele, informațiile și semnificațiile în limitele cadrului
- Posibilitatea stabilizării prin intermediul cadrului și problematizarea și criticarea în mod evaluativ și continuu a cadrului, a strategiilor, a obiectivelor și a sarcinilor, precum și a colaborării și a cooperării în limitele cadrului existent.

Faza de evaluare, ca a *patra* etapă, începe cel târziu odată cu transpunerea **strategiilor, obiectivelor și sarcinilor** (*moving*) într-o formă stabilă prin **organizare, conducere și încadrare** (*freeze*). Cu cât mai stabil, mai solid și mai bazat pe fapte apare cadrul, cu atât mai *măsurabile* sunt obiectivele, strategiile și sarcinile și cu atât mai imobilă este atunci organizația *care învață*. Introducerea calității prin explorare și argumentare poartă în sine cele mai puternice și mai clare *procese de dezvoltare*; formularea strategiilor și obiectivelor de calitate deschide procese de schimbare și optimizare. Asigurarea pură a calității ca o continuare a existentului cu mici ajustări și o tendință de conservare și persistență presupune un număr minim de *procese de dezvoltare*. Prin urmare, orice *cadru*, oricât de bine fundamentat ar fi, trebuie să fie în mod regulat și continuu *pus sub semnul întrebării* și supus unei critici bazate pe dialog. În mod similar, ar trebui ca **evaluările** să nu se concentreze doar pe aspectele pur măsurabile, ci să exploreze, de asemenea, aspecte intersubiectiv perceptibile, culturale și legate de mediul de viață, cum ar fi bunăstarea, durabilitatea, sensul etc. În cazul modelului **Central 8**, aici este vorba despre **IV. Evaluare** (a se vedea figura 12). **Faza de evaluare** începe cu cadrul din care poate fi derivată evaluarea și, de obicei, acordă atenție câmpurilor de conduce-



re „Strategii și planificare” (MODULUL 2) și „Asigurarea calității” (MODULUL 3). Evaluarea câmpurilor de ghidare „Organizarea culturii” (MODULUL 4) și „Dezvoltarea” (MODULUL 1) este, în principiu, diferită de cea a câmpurilor de conducere.

Evaluare (faza de evaluare)

- Ce se evaluează?
- Cum se evaluează?
- Ce este eficient?
- Cum funcționează?
- Are un efect de durată?
- Are sens?

Exercițiul 4: Înțelegerea proceselor „recepție, reflecție, acțiune și evaluare”



OBIECTIVE

- Abordarea împreună cu grupul a proceselor de „recepție, reflecție, acțiune și evaluare”.
- Aprofundarea cunoștințelor despre aceste procese prin discutarea cazurilor și extinderea cunoștințelor comune despre acestea prin dialog.



SARCINĂ ÎN GRUP

- Discutați împreună despre procesele „recepție, reflecție, acțiune și evaluare” și despre derularea lor, folosind figurile 12 și 13!
- Ce înseamnă pașii respectivi și cum ne poate fi utilă diferențierea acestor procese în *procesele de schimbare*?



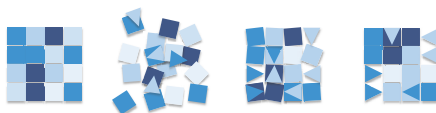
EVALUARE

- Pe baza unei discuții de caz în grupul mic, faceți o referire la procesele de „recepție, reflecție, acțiune și evaluare”, pe care o puteți prezenta ulterior împreună cu grupul în plen!



VIZUALIZARE

- Vizualizați constatările *comune* privind procesele și prezentați cazul dumneavoastră în raport cu procesele în plen.



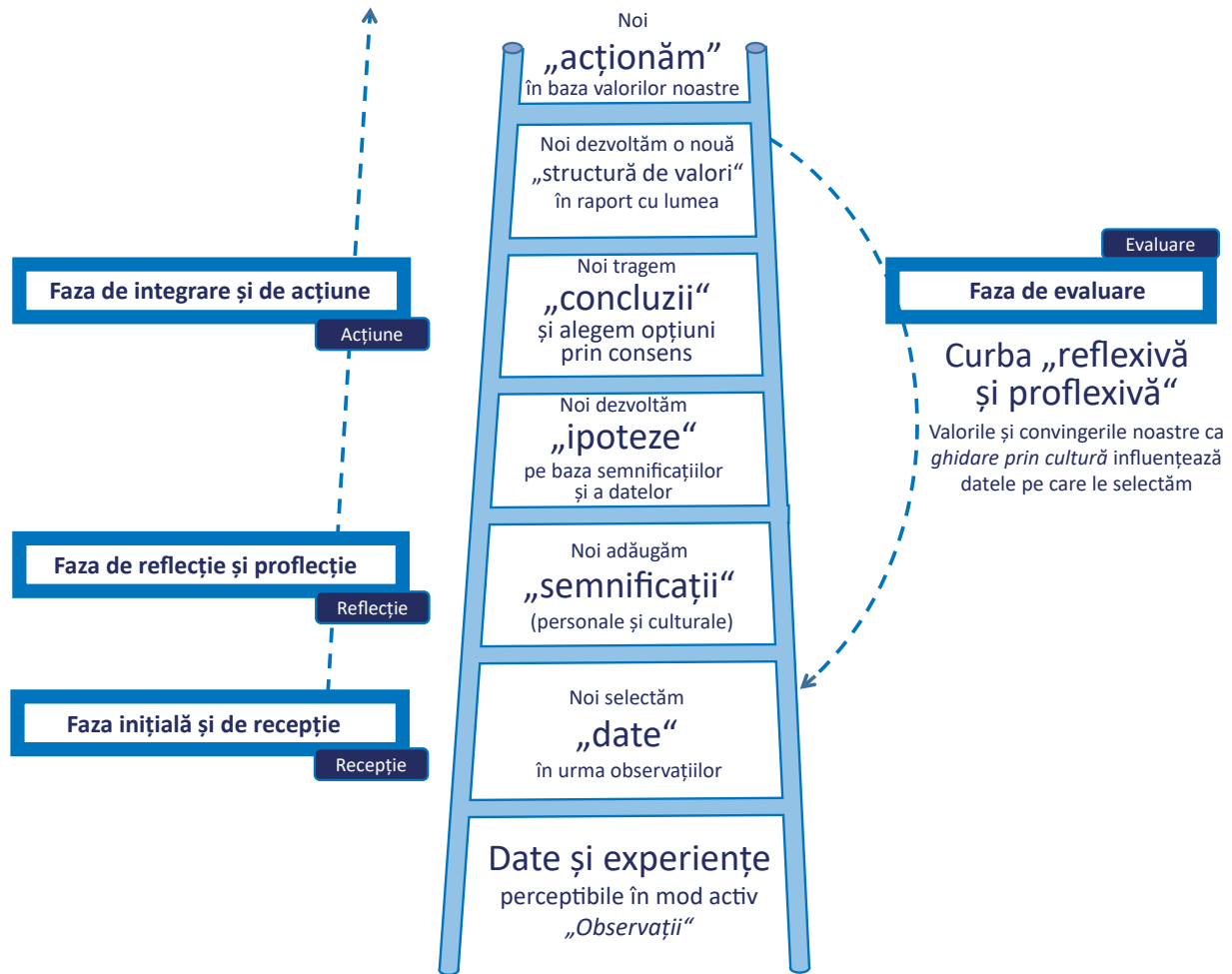


FIGURA 13 la exercițiul 4: **Curba reflexivă și proflexivă**
(reprezentare proprie, bazată pe Senge et al., 1994)



ELABORAREA MODELULUI CENTRAL 8

Această parte introduce **elaborarea modelului Central 8** ca model de *acțiune de ghidare și conducere și de gestionare* și îl prezintă pas cu pas. Modelul **Central 8** face distincție între **câmpuri, dimensiuni și perspective**. Această distincție este necesară pentru o mai bună înțelegere ulterioară, deoarece unele dimensiuni apar în cadrul mai multor câmpuri, dar pot dobândi o interpretare, o nuanță și un sens mai mult sau mai puțin diferite în funcție de câmp. Astfel, prin localizare și situare, dimensiunile dobândesc anumite *orientări, accente și profunzimi*. Această abordare este posibilă numai în baza perspectivelor. Privind fațetele din figura 8, o **acțiune de ghidare și conducere multilaterală** rezultă din *interacțiunea* dintre *perspectivă, câmp și dimensiune*, iar orice acțiune ca una sau mai multe fațete poate fi explorată analitic prin intermediul acestor momente și al relațiilor dintre ele prin intermediul modelului **Central 8**, într-un mod teoretic solid. **Fațetele** sunt „expresii ale unor acțiuni diferite și numeroase” (Schratz et al., 2022, p. 43), prin care pot fi recunoscute și vizualizate „subaspecte diferite și intercalate” ale acțiunii de ghidare și conducere. Fiecare fațetă face referire la momente de atitudini posibile, motiv pentru care o multitudine de fațete poate fi utilizată pentru a trage concluzii despre atitudinea unei persoane și, de asemenea, despre *acțiunea de ghidare și conducere*. Prin intermediul unei multitudini de fațete se dezvăluie ghidarea și conducerea.

Dimensiunea este, etimologic, o *extensie*, o *mărime* și o *amploare* specifică, care indică, de asemenea, o *direcție* și reprezintă un *aspect* al unui lucru (Kluge & Seebold, 2011, p. 201; Pfeifer, 1993b).

Câmpul este o *suprafață*, un *nivel* și ceva *întins*, dar, etimologic, este și un *sol*, *pământul* sau *terenul*. Câmpul reprezintă, de asemenea, un *loc* și o *amplasare* (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 285 și urm.).



O **perspectivă** înseamnă a fi capabil să pătrunzi ceva cu privirea, o privire înăuntru și o privire prin, precum și punctul de vedere ca „punct al vederii” (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 354, p. 694). De asemenea, cuvântul *perspectivă* semnifică *panoramă, vedere de ansamblu și reprezentare a spațiului* (cf. Pfeifer, 1989, p. 1254 și urm.).

În consecință, fiecare fațetă este o acțiune sau un comportament care ia sau stabilește o anumită direcție (*dimensiune*) și care aparține astfel unei familii de acțiuni sau comportamente similare în sensul unei asemănări de familie (*câmp*). Direcția și asemănarea de familie determină perspectiva unei fațete, adică ce direcție de vedere posibilă facilitează fațeta respectivă.

DIMENSIUNILE ȘI CÂMPURILE

Câmpurile de tensiune, care se formează din **fenomenele de bază** și care au fost prezentate în figura 10, formează fundamentul modelului **Central 8**. În acest fundament funcționează acum **procesele de „recepție - reflecție - acțiune - evaluare”** și se întâlnesc în mod dinamic și se întrepătrund, iar fenomenele de bază și procesele *deschid* câmpuri, dimensiuni și perspective posibile ale **acțiunii de ghidare** și **conducere** prin diverse și numeroase **fațete**. *Diferențierea* dintre **leadership** și **management** în raport cu modelul *Central 5* este păstrată și consolidată în modelul **Central 8**, ceea ce este vizibil prin diferențierea perechii de cuvinte **ghidare** și **conducere**, în special în raport cu **câmpurile** și **dimensiunile**. Modelul **Central 8** se bazează pe *opt dimensiuni* centrale **ale activității de ghidare**, care, la rândul lor, formează **patru câmpuri de ghidare** (și pe care ni le putem imagina ca fiind patru cadrane). Figura 14 prezintă cele *opt dimensiuni*.

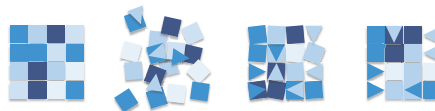
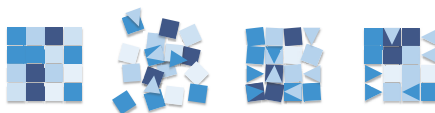




FIGURA 14: Dimensiunile modelului Central 8
(reprezentare proprie)

Cele *opt dimensiuni* pot fi *derivate* mai întâi din modelele de ghidare și de conducere deja prezentate și introduse (a se vedea figura 2 până la figura 9). Figura 15 prezintă dimensiunile, precum și *asemănările, deosebiriile și corespunderea* cu modelele deja prezentate. Astfel, aceasta *ilustrează* vizual care sunt dimensiunile pe care modelul **Central 8** le abordează și le consideră relevante în special pentru **leadership** și **management**. Ulterior este argumentată încă o dată alegerea acestor *opt dimensiuni* printr-o abordare teoretică diferită; în acest punct, accentul se pune acum pe o *comparație* între modele. Ceea ce nu a fost încă preluat sunt unele aspecte care apar în modelele deja prezentate, dar care, în esență, nu reprezintă dimensiuni pentru modelul Central 8, ci sunt înțelese ca procese care au loc *între dimensiuni* sau *între dimensiuni și lumea comună*. Modelul EPIK al domeniilor din figura 5 constă în mod extensiv din diverse **proces**e referitoare la *profesionalizare*. Cu toate acestea, deoarece termenul *domeniu* se referă deja, din punct de vedere etimologic, la *regiune care aparține stăpânului* (Kluge & Seebold, 2011, p. 210; Pfeifer, 1989, p. 297 și urm.), unele aspecte ale modelelor anterioare sunt incluse ca *proces*e în modelul **Central 8**.

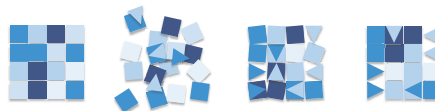
În concepția **Central 8** **proces**e aparțin uneia sau mai multor **dimensiuni**. Deoarece *proces*e sunt exprimate în reprezentări și modele prin *săgeți și linii* de legătură și interconectare, această modelare și înțelegere a proceselor este preferată și în **Central 8**. Astfel, în cadrul **Central 8** *configurarea cooperării personalului* trebuie gândită ca un *proces* sau ca procese



multiple și numeroase, care *cuprind* și *unesc* mai multe dimensiuni, punând accentul pe **amplarea, direcția și aspectele** specifice ale unei **dimensiuni**, acordând, *în același timp*, atenție **fundamentului și terenului (câmpului)** dimensiunii respective.

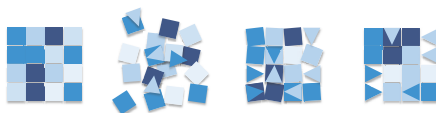
Colaborarea și cooperarea colaboratorilor sunt abordate ca procese prin dimensiunile „**ghidarea celorlalți**” în interacțiune cu „**autoghidarea**” și „**gestionarea sarcinilor**”, după care clarificarea tensiunii dintre dimensiunea „**ghidarea proceselor de dezvoltare**” și „**stabilizarea practicilor**” va juca, de asemenea, un rol esențial în raport cu „**gestionarea sarcinilor**”. În funcție de cerințe, în cadrul cooperării va fi vorba *fie* despre **proces de dezvoltare**, care sunt în primul rând determinate și modelate în mod creativ prin „**ghidarea proceselor de dezvoltare**” și din care pot apoi rezulta obiectivele, strategiile și planificarea și, prin urmare, numai după **impulsurile de dezvoltare** poate rezulta o coordonare cu dimensiunile „**formularea obiectivelor**”, „**gestionarea sarcinilor**” și „**managementul organizației**” (de exemplu, în figura 14, citită în ordine de la stânga la dreapta de la „**ghidarea proceselor de dezvoltare**”). Sau, în cazul colaborării, este vorba despre procese de schimbare, adică procese de optimizare și îmbunătățire, în cadrul cărora, în funcție de cerințe, punctul de plecare ar putea fi mai întâi „**managementul organizației**”, urmând abia apoi dimensiunile „**gestionarea sarcinilor**” și „**formularea obiectivelor**”, iar procesele de schimbare trebuie să fie *derivate* din acestea (de exemplu, în figura 14, citită în ordine de la dreapta la stânga începând de la „**managementul organizației**”). Astfel de *schimbări de direcție* sunt foarte serioase pentru *toate* procesele și pentru activitatea de ghidare și conducere multilaterală.

În mod similar, ar putea fi vorba și despre dimensiunea „**îndrumarea și ghidarea culturii**” (a se vedea figura 14), și anume despre *cultura comună de învățare*, cultura de lucru, cultura școlară, cultura organizațională, *cultura ghidării* etc. Aici, nu obiectivele sau strategiile sunt în prim-plan (sau în vecinătatea dimensiunii), ci, mai degrabă, vecinii imediați sunt *formele vii și interpersonale* de acord și de comuniune sau, de asemenea, de diferență, adică formarea *intersubiectivității* împărtășite în cadrul unei anumite *structuri de valori* (prin linearitatea dimensiunilor din figura 14, nu se recunoaște că dimensiunile se unesc într-un cerc și că vecina imediată a culturii este dimensiunea „**ghidarea celorlalți**” – aceeași dificultate există și în cazul unui text scris, deoarece propozițiile și conținuturile se comportă de asemenea



liniar în raport cu semnele și figurile, de exemplu, și nu pot arăta relații și conexiuni decât cu dificultate). Dezvoltarea învățării și cultura învățării se află, de exemplu, în centrul modelului diamantul leadershipului și al modelului Central 5. Schratz (2017, p. 167) subliniază legătura dintre cultură, imaginea ființei umane și atitudini: „Imaginile ființei umane, care influențează dezvoltarea școlii și a procesului didactic, sunt rareori explicite; de cele mai multe ori, ele fac parte din cultura școlii”. În principiu, cu cât mai multe dimensiuni și câmpuri sunt adăugate și luate în considerare în timpul reflecției și proflecției, cu atât mai mare este semnificația proceselor: „Cu cât mai multe aspecte individuale semnificative se reunesc, cu atât mai mare este semnificația – și cu atât mai puternică este motivația” (Böckmann, 1984, p. 88).

Revenind la câmpuri și dimensiuni și din nou cu alte cuvinte: diferite câmpuri formează dimensiuni extrem de distincte pentru acțiunea de ghidare și de conducere prin nutrienți diferiți (relații ale câmpurilor de tensiune) și produc diverse fațete. Această constatare va fi clarificată, explorată și explicată din nou într-o etapă ulterioară și într-o secvență ulterioară, prin examinarea valorilor și aspirațiilor în raport cu Centrul 8. Mai întâi, este vorba de tipologia dimensiunilor, care se bazează pe modelele de leadership și management prezentate până acum (a se vedea figura 14 în comparație cu figurile 2-9).



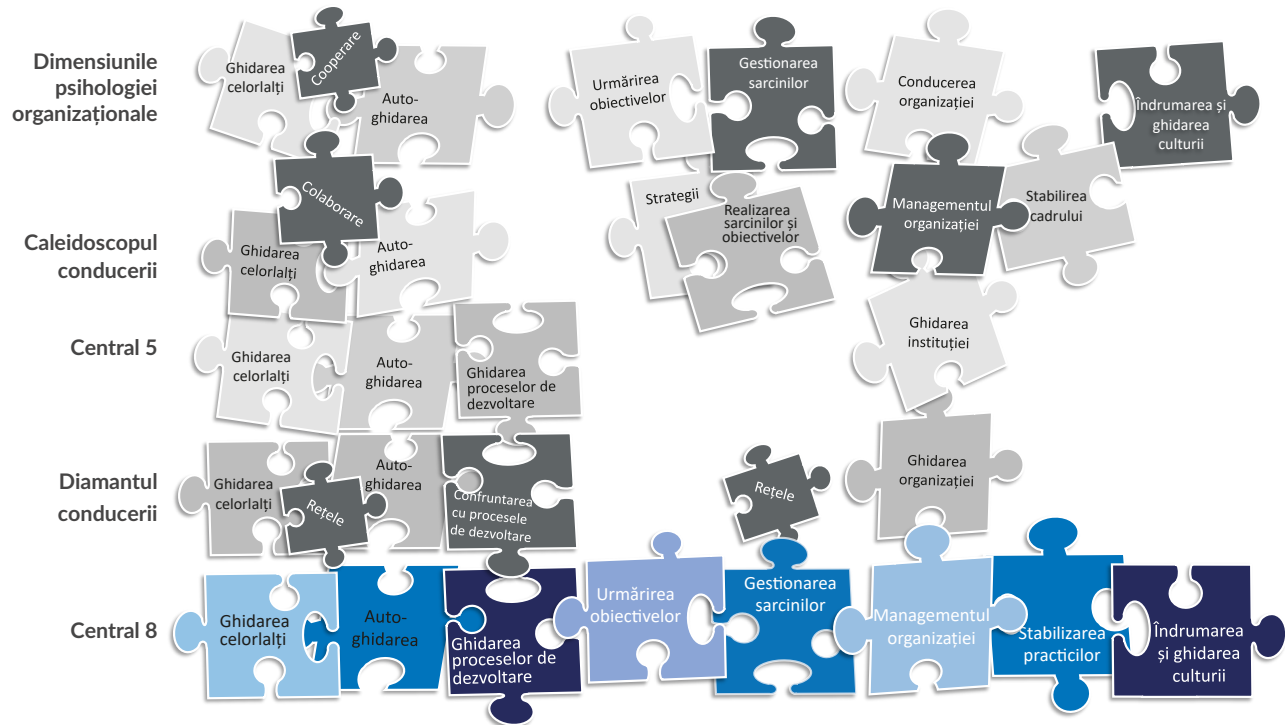


FIGURA 15: Dimensiunile modelului Central 8 în comparație
(representare proprie)

Cele opt dimensiuni ale Central 8 sunt integrate în câmpurile activității de ghidare, care asigură terenul pentru dimensiuni și, în același timp, oferă și facilitează perspective extrem de diferite. Dimensiunile, câmpurile și perspectivele se sprijină în mod dinamic pe fundamentul câmpurilor de tensiune prezentate în figura 10. Între dimensiuni, câmpuri și perspective se manifestă procese multiple și complexe. Deși dimensiunile sunt separabile din punct de vedere analitic, ceea ce este esențial pentru activitatea de ghidare și conducere, ele sunt, în esență, momente ale unui întreg, care interacționează continuu între ele și în interiorul lor. În



același timp, *dimensiunilor* le pot fi atribuite și câmpuri; aceste *câmpuri* (terenuri) **pun** dimensiunile **în perspectivă** și au o influență formatoare asupra posibilelor fațete și, prin urmare, asupra activității de ghidare și conducere (a se vedea figura 16). Modelul Central 8 se conformează acestei concepții, oferind sistematic fiecărei dimensiuni o perspectivă specifică prin intermediul unui câmp. Desigur, perspectiva poate fi schimbată *la discreție*, ceea ce este prevăzut în modelul **Central 8**, **în special în ceea ce privește activitatea multilaterală de ghidare și conducere**, dar câmpul respectiv și perspectiva care decurge din acesta **au inițial un efect** formativ sau, mai degrabă, **preformativ** în raport cu *câmpurile de tensiune*.

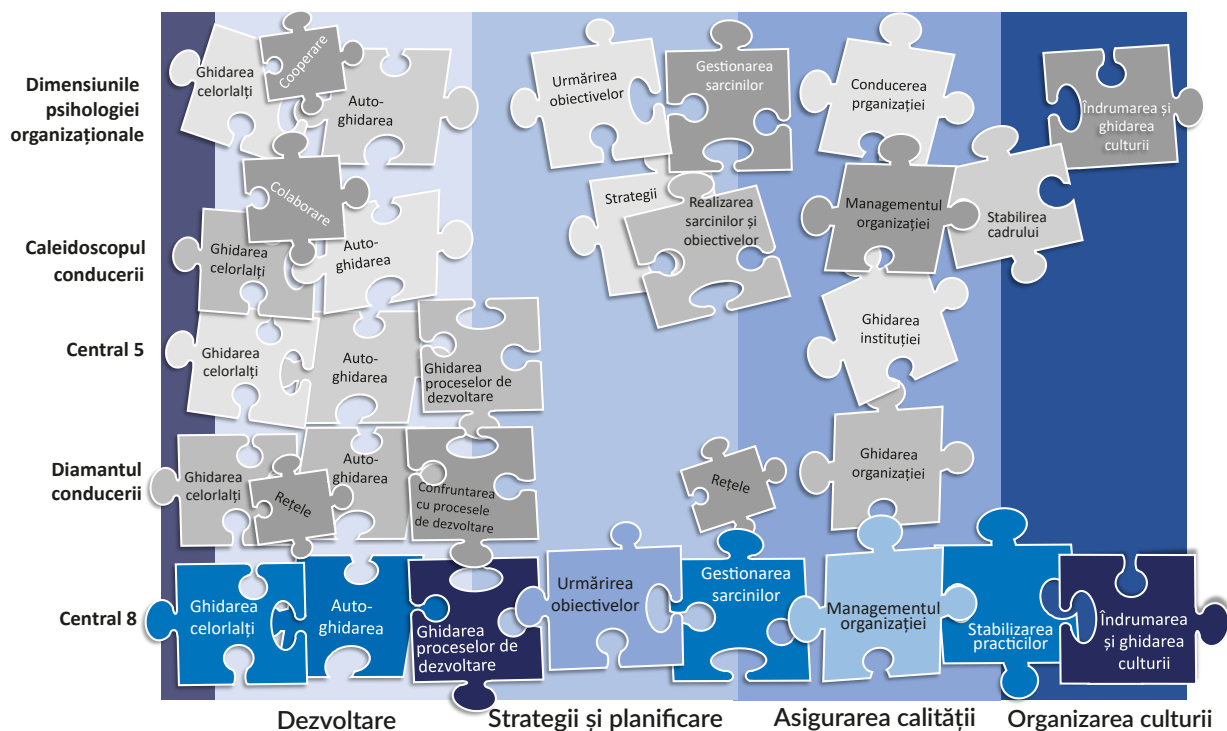
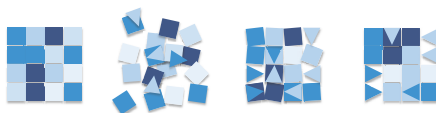


FIGURA 16: Dimensiunile și câmpurile modelului Central 8 în comparație (reprezentare proprie)



Dimensiunea de legătură respectivă ar putea fi practic împărțită în două dimensiuni, de exemplu dimensiunea „*gestionarea sarcinilor*” în „*gestionarea sarcinilor pedagogice*” și „*gestionarea sarcinilor organizaționale*”, ceea ce ar face inițial mai clară afilierea respectivă la câmpuri (a se vedea figura 16). În același timp s-ar pierde *elementul de legătură* între toate dimensiunile, iar elementul de separare ar fi mult prea accentuat. Modelul **Central 8** încearcă să sublinieze *tranzițiile*, chiar dacă o elaborare analitică necesită diferențiere și separare. Din acest motiv, unele dimensiuni ale modelului Central 8 se regăsesc practic întotdeauna în două câmpuri, dar, în funcție de perspectivă, aceste dimensiuni primesc *orientări* diferite prin intermediul câmpurilor. Figura 17 arată că, de exemplu, dimensiunea „*stabilizarea practicilor*” sau dimensiunea „*ghidarea dezvoltării*” va lua forme diferite prin preocupări și aspirații diferențiate în funcție de încadrarea sa într-un câmp. Comparația dintre figurile 16 și 17 clarifică modul în care trebuie înțeleasă structura modelului Central 8. La baza acestuia se află, ca fundament, *câmpurile de tensiune*, prezentate în figura 10.

Astfel, câmpurile de ghidare și conducere pot fi împărțite și ele în *patru* module, iar în ceea ce privește *procesele de schimbare*, este logic să începem cu câmpul „*dezvoltare*” în calitate de *primul* modul (MODULUL 1) și să respectăm ordinea în sens invers acelor de ceasornic. Dacă este vorba de *proces de schimbare, optimizare și adaptare*, *direcția* ar trebui inversată și ar trebui să începem cu câmpul „*asigurarea calității*” în sensul acelor de ceasornic drept al treilea modul (MODULUL 3) (a se vedea figura 37).



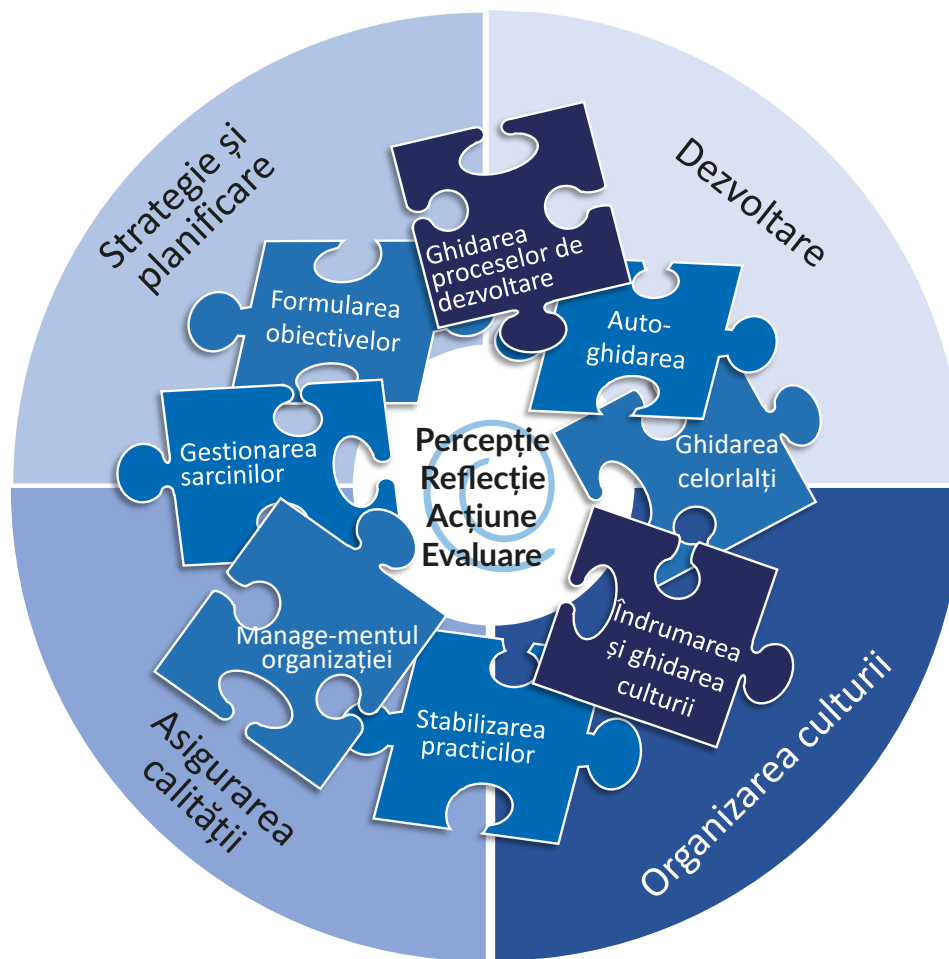
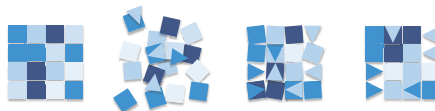


FIGURA 17: Dispunerea circulară a dimensiunilor și a câmpurilor modelului Central 8 (reprezentare proprie)

Orientările de bază ale câmpurilor și ale dimensiunilor sunt expuse cel mai clar și mai distinct prin sistematizarea valorilor.

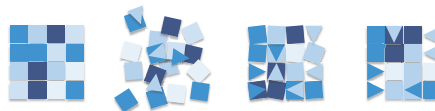


VALORILE ÎN DIMENSIUNI ȘI CÂMPURI

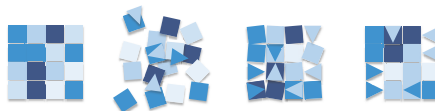
Leadershipul și managementul orientate spre valori sunt ghidare și conducere orientate spre sens și presupun, în special, organizații autoresponsabile care sunt „conștiente de trecut, raportate la prezent și orientate spre viitor”, în accepțiunea lui Böckmann (1981, p. 134). După Wiesner și Schratz (2020), precum și după Wiesner (2020c), valorile și variațiile de semnificație reprezintă fundamentul acțiunii de ghidare și conducere autoresponsabilă, pentru a înțelege organizațiile care învață, după Schratz (2000, p. 21), atât ca „loc[uri] de conservare (reproducere), cât și ca loc[uri] de schimbare”. Această afirmație abordează din nou câmpurile de tensiune dintre dezvoltare (schimbări) și conservare (ordine pură). În același timp, fiecare acțiune și decizie a liderilor și managerilor este o acțiune și o decizie cu încărcătură valorică și, prin urmare, este întotdeauna modelată de „atitudini valorice” (Bilsky, 2005, p. 301) și de „imagini ale ființei umane” (Schratz, 2017, p. 166), care „servesc drept indicatoare pentru acțiune și decizie” (Wiesner & Schratz, 2020, p. 88). Astfel, fundamentul dintre câmpurile de tensiune și câmpurile de ghidare și conducere din Central 8 este structura valorilor.

Practic, în cazul valorilor este vorba despre *idei și concepte* în sensul de *aspirații* (nu motivație!), care, în mare parte, „sunt conectate cu sentimentele” (Haller & Müller Kmet, 2019, p. 53) și care modelează atât selecția, cât și *evaluarea acțiunilor și deciziilor* (Bilsky, 2008). *Aspirațiile* sunt adesea observabile sub diverse forme la oameni încă de la naștere și sunt influențate și produse de cultură, dar, totodată, influențează și modelează cultura actuală (a se vedea figura 50). Valorile trebuie, de asemenea, „să fie înțelese ca o abstracțiune a evaluărilor” (Bilsky, 2005, p. 301). Prin urmare, pe lângă *fenomenele de bază* deja prezentate și *câmpurile de tensiune* care rezultă, înțelegerea și determinarea *valorilor* reprezintă un alt *fundament* al *leadershipului și managementului*.

Fenomenul de *dinamică a valorilor* este, astfel, un element constitutiv al *Central 8*, care creează posibilitatea de a atribui *dimensiunilor și câmpurilor* locul lor și de a determina *relațiile* dintre dimensiuni și câmpuri. Una dintre cele mai bine fundamentate și mai plauzibile din punct de vedere fenomenologic *teorii ale valorilor* provine de la Schwartz (1992, 1994;



Bilsky & Schwartz, 1994; Schwartz et al., 2012; Ciecuch & Schwartz, 2018), care urmează ideea *abordării structurale* a teoriei personalității și, prin urmare, „o *înțelegere a valorilor* larg răspândită în psihologie” (Bilsky, 2008, p. 63; Wiesner, 2020c). În mod similar, există deja o dovadă și o susținabilitate *transculturală* a acestei teorii a valorilor, susținută prin studii empirice solide și prin activitatea de cercetare care a fost desfășurată de-a lungul mai multor decenii (Bilsky, 2005; Ciecuch et al., 2014; Ciecuch & Schwartz, 2017; Schwartz, 2006; Schwartz et al., 2001; Schwartz & Sagiv, 1995). Teoria se bazează pe faptul că *valorile* care țin una de alta formează *familii* și, prin urmare, corelează foarte mult între ele în cadrul studiilor și sunt percepute și judecate ca fiind *asemănătoare* (*asemănare de familie*). În timp ce *valorile* care nu țin una de alta și, prin urmare, corelează negativ între ele sunt percepute și judecate ca fiind *opuse* (Bilsky & Schwartz, 1994; Döring et al., 2018; Schwartz, 1992, 1994). Deci, *valorile* structural adiacente una față de cealaltă sau care se află într-o relație cu un *domeniu valoric* (*dimensiune*) învecinat sau care se află în *aproiere* sunt mai susceptibile de a fi compatibile și sunt mai compatibile decât valorile care se găsesc departe una de cealaltă și care creează o *distanță* între ele. Pe baza acestui aranjament, se poate explica de ce valorile *universalism* (stimă, toleranță) sau *siguranță* (loialitate, standarde), precum și *tradiția* (obiceiuri, respect) se pot transforma relativ ușor în valori de *conformitate* (onoare, supunere) sau chiar se pot răsturna (a se vedea figura 18). De asemenea, modelul structurii valorilor arată că valorile de *siguranță* (aderență, ordine, constrângere) se contrapun valorilor de *autodeterminare* (deschidere, învingere, explorare) și de *stimulare* (încurajare, noutate, îndrăzneală) și, prin urmare, nu prezintă *asemănări familiale*.



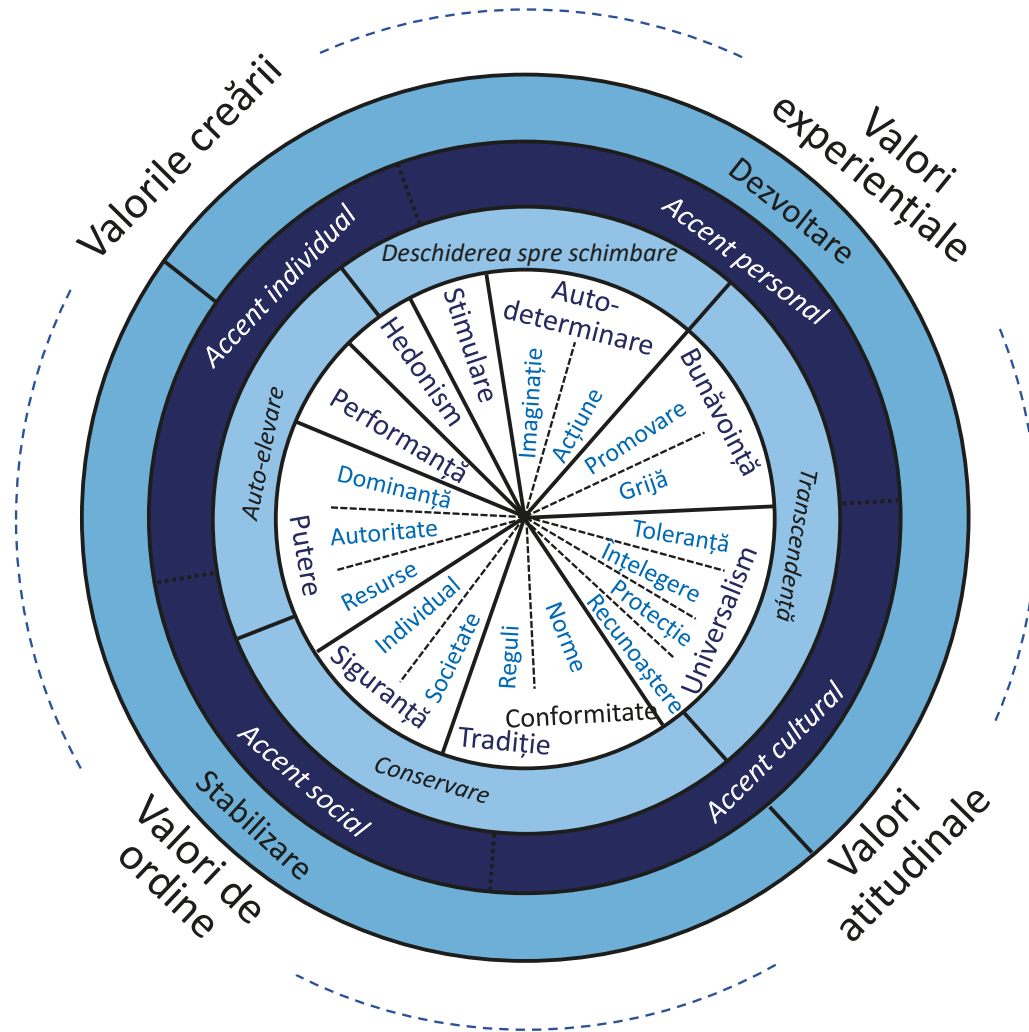
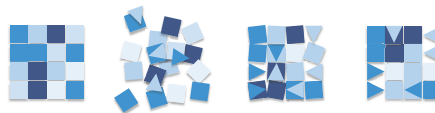


FIGURA 18: **Structura și dinamica valorilor**

(propria reprezentare, bazată pe adaptarea lui Ciecuch & Schwartz, 2018 și Wiesner, 2020c)



Structura și dinamica valorilor stau la baza modelului **Central 8**, iar *tipurile de valori* sunt transpuse structural în *opt dimensiuni* ale ghidării și conducerii. Valorile pot fi caracterizate prin *aspirații* subiacente – după cum se poate vedea în tabelul 2 – care, la rândul lor, rezultă din *câmpurile de tensiune*. O clarificare a *valorilor* și a *tipurilor de valori* poate fi făcută prin referire la teoria valorilor lui Schwartz (1992; Ciecuch & Schwartz, 2018) și Frankl (1946), precum și prin legăturile de conexiune ale *abordării* fenomenologice a *valorilor* de Wiesner (2020c), Wiesner și Schratz (2020). În plus, se poate face referire la Hinterhuber (2003; Wiesner et al., 2015) și la figura 3, precum și la Schratz et al. (2013). Tipurile de valori pot fi acum conectate cu *dimensiunile* și *câmpurile* leadershipului și managementului:

VALORI

Tabelul 2: **Perspectiva integrativă asupra tipurilor de valori**

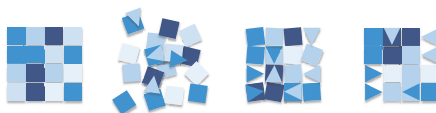
(adaptat după Schwartz, 1992; Ciecuch & Schwartz, 2018; Frankl, 1946; Wiesner, 2020c; Wiesner & Schratz, 2020; Hinterhuber, 2003; Wiesner et al., 2015).

Autodeterminare

<i>Aspirație</i>	Independența în a simți, a sesiza, a gândi și a acționa, creativitatea, curiozitatea, deschiderea, explorarea, alegerea propriei direcții în viață, ghidare
<i>Apartenență</i>	Valoarea experiențială
<i>Leadership</i>	„Autoghidarea” (acceptarea provocărilor în mod deschis, ghidarea în relații și gestionarea subiectelor: sarcini, obiective, strategii, ceilalți, cultură etc.).

Stimulare

<i>Aspirație</i>	Provocări în viață, noutăți, entuziasm, varietate, îndrăzneală
<i>Apartenență</i>	Valoarea experiențială și valoarea creării
<i>Leadership</i>	„Ghidarea proceselor de dezvoltare” (procesele de dezvoltare; schimbarea tiparelor etc.)
<i>Management</i>	„Îndrumarea proceselor de schimbare” și „formularea obiectivelor” (procesele de optimizare și schimbare etc.).



Plăcere (hedonism)

<i>Aspirație</i>	Plăcere prin creare, creație și creat, răsplată spirituală, savurarea reușitei, savurarea noutății
<i>Apartenență</i>	Valoarea creării
<i>Management</i>	„Formularea obiectivelor” și „gestionarea sarcinilor” (motivare, strategii dezirabile, formularea obiectivelor și proiectarea sarcinilor atractive etc.).

Performanță

<i>Aspirație</i>	Succes, ambiție, influență, autoritate intelectuală, demonstrarea performanței și competenței, intelect
<i>Apartenență</i>	Valoarea creării și valoarea de ordine
<i>Management</i>	„Gestionarea sarcinilor” și „managementul organizației” (facilitarea, îndrumarea, organizarea și reglarea succesului și reușitei sarcinilor pedagogice și organizaționale etc.)

Putere

<i>Aspirație</i>	Statutul social, prestigiul, reputația, dominația, controlul, autoritatea ierarhică, resursele, dreptul, justiția, conducerea
<i>Apartenență</i>	Valoarea de ordine
<i>Management</i>	„Managementul organizației” (domenii de responsabilitate, asigurarea clarității și transparenței, stabilirea structurilor decizionale, formarea ierarhiilor etc.)

Siguranță

<i>Aspirație</i>	Siguranța individuală și socială, ordine socială, curățenia, relații de îndatorare, întreținere, favoruri, loialitate, standarde, siguranță juridică, stabilitate
<i>Apartenență</i>	Valori de ordine
<i>Management</i>	„Managementul organizației” și „stabilizarea practicilor” (ordonarea și stabilizarea practicilor, oferirea siguranței etc.)



Tradiție

<i>Aspirație</i>	Acceptarea obiceiurilor și ritualurilor, respect, moderație, reguli, corectitudine, conservare
<i>Apartenență</i>	Valori de ordine și valori atitudinale
<i>Management</i>	Emiterea regulilor și a directivelor
<i>Leadership</i>	„Stabilizarea practicilor” (cultivarea obiceiurilor și ritualurilor etc.)

Conformitate

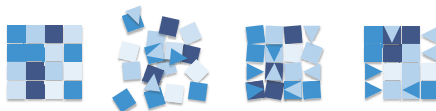
<i>Aspirație</i>	Restrângerea tendințelor și impulsurilor, supunere, politețe, autodisciplină, onoare, normare strictă, insistență asupra tradiției și regulilor
<i>Apartenență</i>	Valori atitudinale
<i>Leadership</i>	„Stabilizarea practicilor” și „îndrumarea și ghidarea culturii” (negocierea siguranței, a tradiției și a normării între ele etc.)

Universalism

<i>Aspirație</i>	Aprecieri, protecția celorlalți oameni, respect, toleranță, înțelegere și egalitate, dispoziție, recunoaștere, încredere
<i>Apartenență</i>	Valori atitudinale
<i>Leadership</i>	„Îndrumarea și ghidarea culturii” (cultivarea culturii, facilitarea încrederii ca element de bază, promovarea aprecierii și recunoașterii etc.)

Bunăvoință (Prosocialitate)

<i>Aspirație</i>	Bunăstare umană, întâlnire și relaționare, serviabilitate, angajament interior, încurajare, rezonanță.
<i>Apartenență</i>	Valori atitudinale și valori experiențiale
<i>Leadership</i>	„Ghidarea celorlalți” și „îndrumarea și ghidarea culturii” (relații personale, comunități de învățare, grupuri, echipe, rețele, contacte, promovare, participare etc.)



Structura valorilor și dinamica valorilor determină acum *alinierile* și poziționarea corespunzătoare a *dimensiunilor* și *câmpurilor* în modelul **Central 8**. (a se vedea figura C). Pe baza *valorilor* în combinație cu *câmpurile de tensiune*, se poate oferi o modelare comună pentru **Central 8**. Structura și poziționarea valorilor determină acum poziția și structura *dimensiunilor* și *câmpurilor*. Fiecare *acțiune de ghidare și conducere* este, astfel, susținută de *valori ca aspirații*, care configurează ideea de *leadership* și de *management* (a se vedea figura 19).

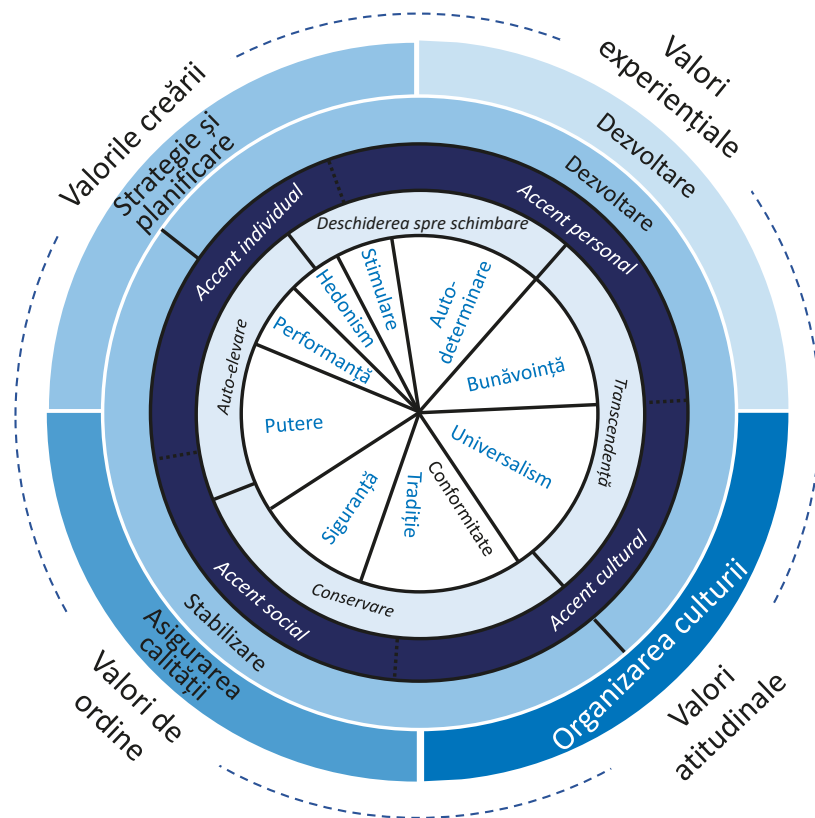
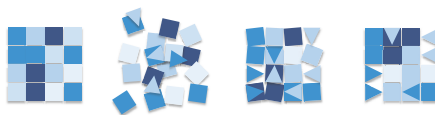
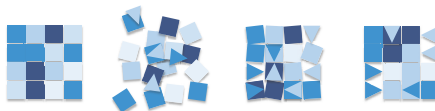


FIGURA 19: Integrarea structurii valorilor în câmpurile de tensiune
(reprezentare proprie)



Abordarea utilizează **valorile** și câmpurile de tensiune subiacente ca *fundament*, prin care pot fi determinate și introduse *patru* câmpuri de ghidare și conducere cu *opt* dimensiuni (a se vedea tabelul 2 și figurile 17, 18, 19 și 20). Rezultă o reprezentare și o modelare a unei **structuri** *circulare sau eliptice*. Din perspectiva teoriei valorilor, *câmpurile de tensiune* admit patru **poli** supraordonați, care *se opun* unul altuia (a se vedea secțiunea privind *câmpurile de tensiune*). În teoria valorilor după Bilsky (2008, p. 67) și Schwartz (1992, p. 43), poli sunt acum „deschiderea spre nou vs. conservarea existentului” precum și „autotranscendența vs. autoelevarea”. Valorile și dimensiunile acțiunii de ghidare și conducere a conservării sunt astfel contrapuse valorilor deschiderii și dezvoltării, deoarece acestea se opun ca fenomene (Bilsky și Schwartz, 1994).



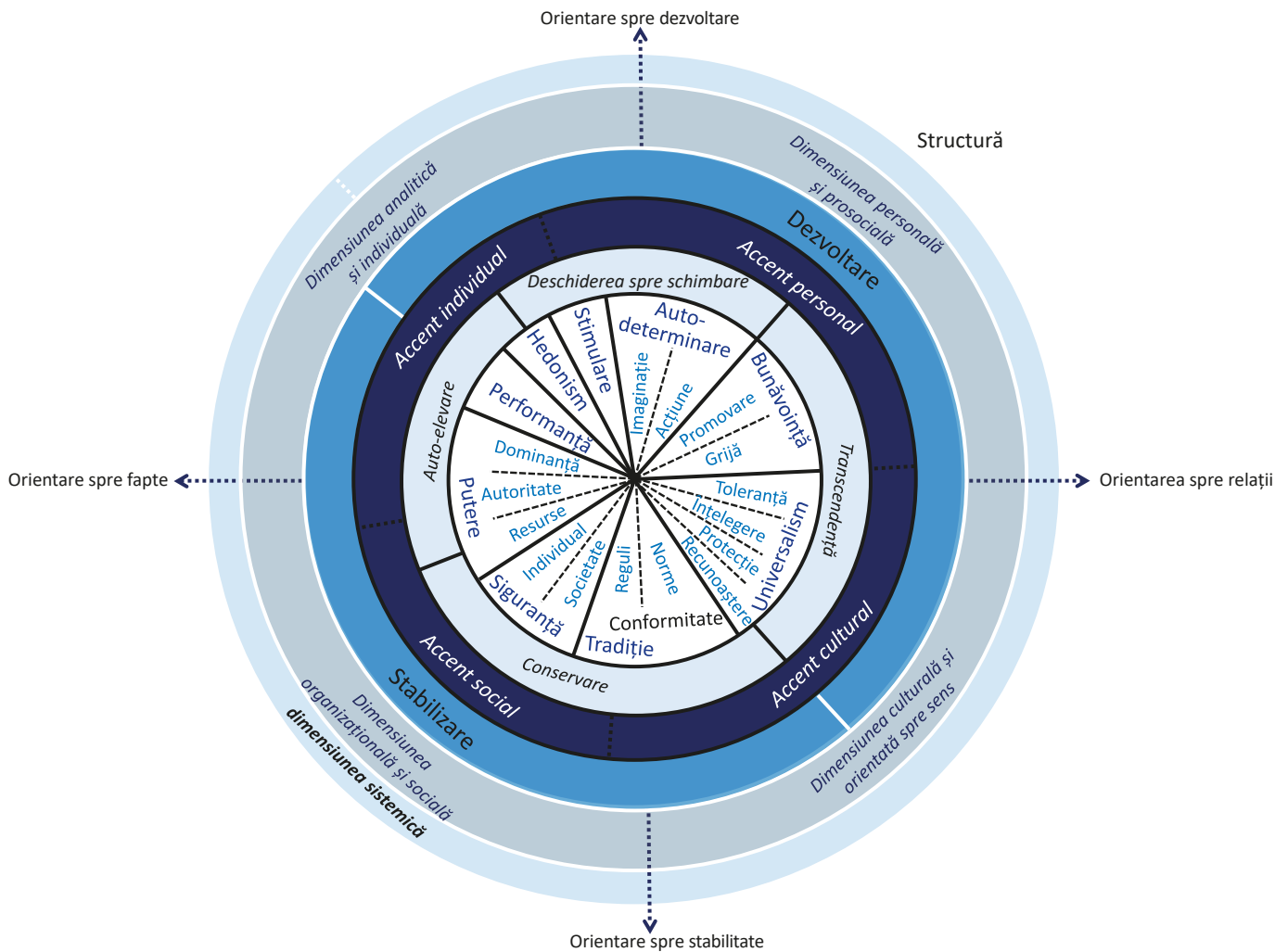
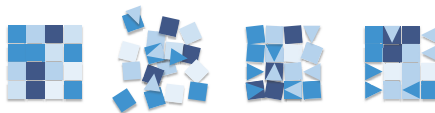


FIGURA 20: Integrarea structurii de valori în câmpurile de tensiune (reprezentare proprie)



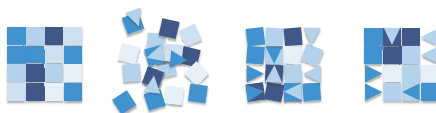
Ordonarea *grupelor de valori* duce astfel la **dimensiunile** și **câmpurile** de ghidare și conducere. Prin intermediul **atitudinilor**, precum și prin **acțiunea de ghidare și conducere** cu multiple fațete sunt exprimate *valorile, structurile de valori și dinamica valorilor*, care duc la un **conținut valoric al situațiilor** (Wiesner & Dammerer, 2020) în funcție de *acțiunea de ghidare și conducere* și în funcție de *ansamblul de fațete* prezentat.

CENTRAL 8

Modelul **Central 8** se raportează la fenomenele de bază ale *câmpurilor de tensiune*, la *teoriile valorilor* prezentate și, se consideră, în mod deosebit, o „teorie sistemică a vieții” *structural dinamică* (Bertalanffy, 1931, p. 387). Pentru **Central 8**, *sistemele* sunt pur și simplu entități (Ropohl, 1978) care constau din elemente ce formează o structură și „se află într-o astfel de interrelaționare, încât schimbarea unuia dintre ele atrage după sine schimbarea poziției celorlalte” (Lenzen, 1976, p. 11).

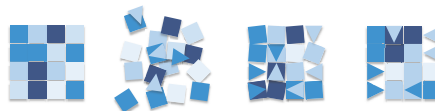
Modelul **Central 8** postulează interacțiunea a *patru câmpuri de ghidare și conducere*, care sunt create de *două axe* și *patru poli* în raport cu *câmpurile de tensiune* (Riemann, 1961; Wiesner & Schreiner, 2020b). *Aspirațiile* dinamice prin intermediul *valorilor* devin posibile prin apropierea și îndepărtarea de *polarități* și de cele *patru câmpuri*, care permit mișcări în *direcții* ca acțiuni de ghidare și conducere, precum și prin fațete și, prin urmare, creează **formațiuni structurale și sistemice** (Wiesner, 2020a). În *ansamblul Central 8* apare astfel un „câmp polar de tensiune” (Frankl, 1960, p. 30) și acesta creează, în raport cu *triunghiul didactic* din capitolul 1, un „pol al obiectului și al subiectului” (cf. Wiesner & Schreiner, 2021), adică o *diferență* între subiect (sarcină, conținut) și persoane (a se vedea figura 9).

Potrivit lui Wiesner & Schreiner (2021), *prima axă* descrie posibilitățile de mișcare, aliniere și întoarcere între cele două impulsuri echivalente de **durată** (conservare, stabilitate, familiaritate, ordine) și de **dezvoltare** și **schimbare** (instabilitate, creștere, ajustări). Ordinea și durata devin posibile prin norme și ierarhie, precum și prin tradiție și obiceiuri, adică prin includerea aspectelor istorice și ale mediului de viață. Prin urmare, fiecare sistem deschide,



prin intermediul primei axe, un „câmp de tensiune între tradiție și schimbare” (Kraler, 2012, p. 42; Eddington, 1931).

A doua axă deschide aspirații și direcții de mișcare între cele două impulsuri echivalente – *distanță* (obiectivare, reificare, izolare) și *proximitate* (relație, întâlnire, contact, rezonanță). Cele două axe și cei patru poli creează *spații de polaritate, efect și posibilitate*. O întoarcere spre un pol sau un cadran înseamnă în același timp un „*spre*” (Lewin, 1934, p. 252), un „*spre ceva sau dinspre ceva*” (Adler, 1937, p. 31). Orice *întoarcere spre ceva* determină simultan o *întoarcere dinspre ceva* (Wiesner, 2020a). Acestor considerații li se alătură ideea lui Spranger (1922, p. 288) în ceea ce privește direcția, orientarea și întoarcerea: „Nu se pot face amândouă în același timp [de exemplu două întoarceri] cu aceeași intensitate, ci trebuie să se meargă într-o direcție sau alta”. Prin intermediul *leadershipului* și al *managementului*, aceste indicații de direcție și de mișcare pot fi explicate, specificate și ponderate profesional, ceea ce duce la „o confruntare critică și emancipativă cu lumea umană și materială” (Hannich, 2018, p. 61), adică cu polii obiect și subiect. Prin această modelare, apar multiple perspective pentru *leadership și management pentru schimbare* (a se vedea figura 21).



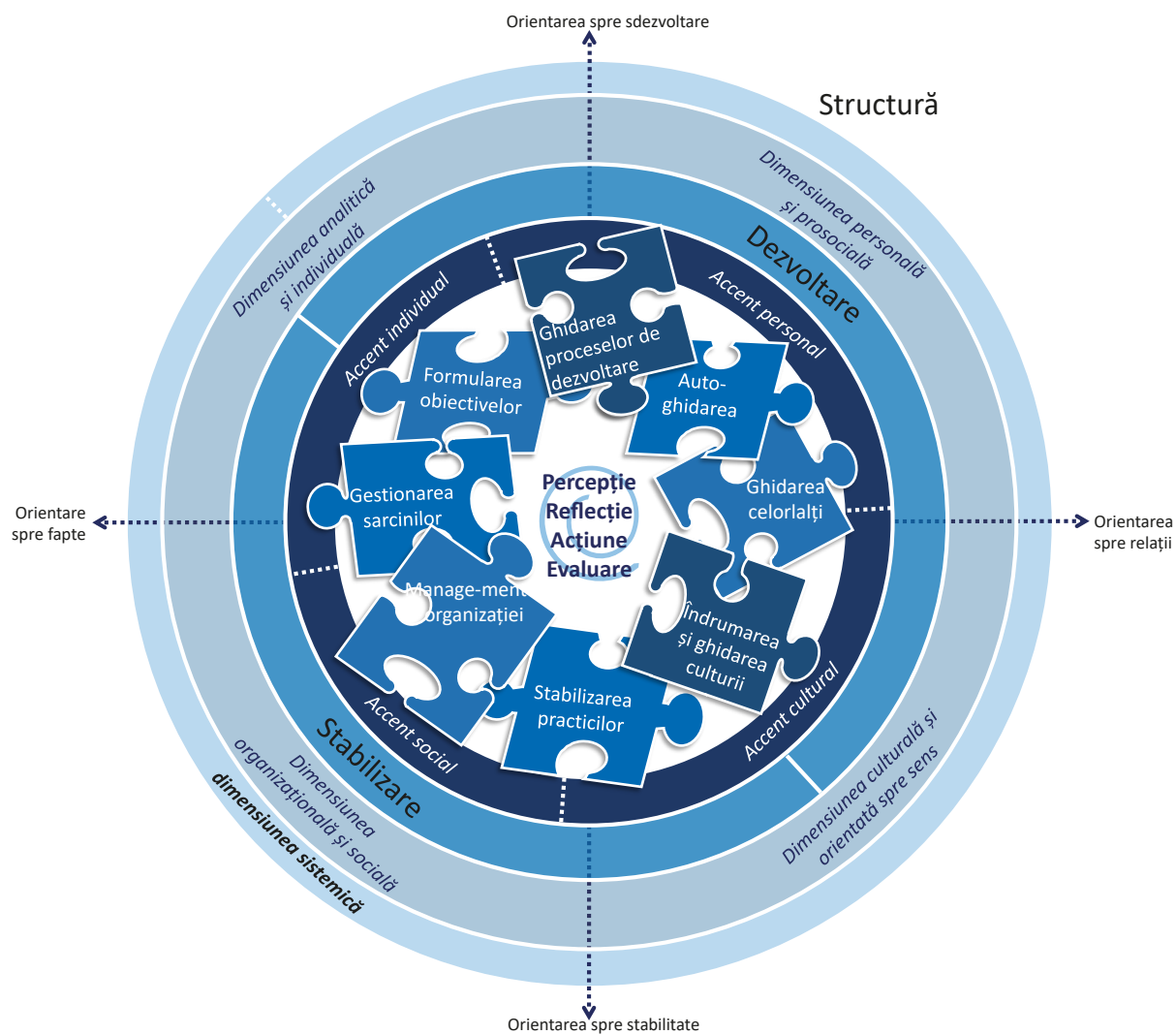
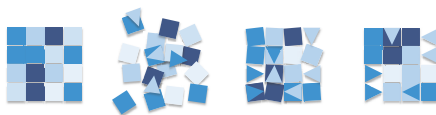


FIGURA 21: Modelul Central 8 (representare proprie)



În acest model **dimensiunile** și **câmpurile** trebuie înțelese ca fiind în mod fundamental *fractale* și *reduplicative*, deci câmpurile și dimensiunile și spațiile de posibilități rezultate din acestea se repetă continuu în cadrul câmpurilor și dimensiunilor – toate dimensiunile se regăsesc în celelalte câmpuri, iar *toate* dimensiunile sunt posibile în câmpurile însele. Sau, exprimat în termenii lui Längle (2009, p. 16), câmpurile și „dimensiunile sunt reprezentate unele în altele și se întrepătrund reciproc”. Modelul **Central 8 stabilește** astfel o legătură distinctă cu *schema cu patru cadrane* a teoriei sistemelor *structural-funcționale* a lui Parsons (1976; Wiesner, 2019), care descrie condițiile necesare pentru „capacitatea sistemelor de acțiune de a exista” (Willke, 1991, p. 57) și în care organizațiile pot fi considerate sisteme deschise, care mențin limitele, cu o structură specifică.

Exercițiul 5: Înțelegerea și însușirea valorilor



OBIECTIVE

- Explorarea valorilor și a structurilor valorice în mod individual și în cadrul grupului.
- Aprofundarea cunoștințelor despre valori și dezvoltarea cunoștințelor comune despre structurile de valori pentru a înțelege structura modelului Central 8.



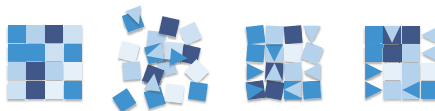
SARCINĂ INDIVIDUALĂ

- Încercați să vă explorați și să vă determinați valorile, bazându-vă pe tabelul 2 și notați cele mai importante valori ale dumneavoastră!
- Desenați structura de valori ca o formă și scrieți-vă valorile în această formă a structurii de valori!
- Faceți notițe cu privire la valorile dumneavoastră: *Ce valoare reprezentați și de ce? Cum recunoașteți valoarea atunci când acționați? Ce probleme poate aduce cu sine valoarea respectivă în acțiunile dumneavoastră concrete?*



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați valorile personale în calitate de constatări și rezultate în grupuri de învățare colaborativă!
- Discutați despre valori, îmbunătățiți înțelegerea comună a valorilor și arătați prin exemple ce valoare ar putea fi recunoscută în acțiuni concrete!





EVALUARE

- Elaborați în grup o structură comună de valori a comunității de învățare actuale sub forma unei hărți cu toate valorile din sarcinile individuale!
- Folosiți numai valori care apar de mai multe ori sau care au o asemănare de familie; nu introduceți pe harta comună valori care au apărut o singură dată într-o sarcină individuală!
- Discutați despre valorile pe care le reprezentați ca grup și ce câmpuri de tensiune apar din acest lucru: *Ce este prea mult? Ce este prea puțin? Unde există un echilibru?*



VIZUALIZARE

- Vizualizați împreună structura de valori actuală a comunității de învățare din care faceți parte: *Ce fel de comunitate suntem noi? Ce valori împărtășim?*

Exercițiul 6: Înțelegerea și însușirea dimensiunilor modelului Central 8



OBIECTIVE

- Discuții comune despre valori, structuri de valori și dimensiunile modelului Central 8.
- Consolidarea cunoștințelor privind dimensiunile modelului Central 8 și crearea rețelelor de cunoștințe comune.
- Prima abordare a dimensiunilor modelului Central 8 prin includerea propriilor valori în raport cu exemple personale.



SARCINĂ ÎN GRUP

- Utilizați rezultatele exercițiului 5 și desenați dimensiunile modelului Central 8 pentru valorile dvs.
- Discutați despre legăturile dintre valorile comune din comunitatea de învățare și dimensiunile din Central 8.



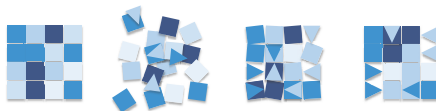
EVALUARE

- Găsiți exemple care ar putea explica dimensiunile din Central 8 în raport cu structurile de valori.



VIZUALIZARE

- Vizualizați rezultatele *comune* și prezentați-vă constatările în plen!



CAPITOLUL 3: CÂMPURILE ȘI DIMENSIUNILE LEADERSHIPULUI

Cel de-al treilea capitol prezintă **câmpurile centrale ale ghidării și conducerii** și descrie dimensiunile corespunzătoare. Pe baza celor patru câmpuri, apar perspectivele centrale ale ghidării și conducerii pentru leadership și management:

- „**Ghidarea ca dezvoltare**” (Modulul 1: *Dezvoltarea*), care este determinată de **valorile experiențiale și de expertiză**.
- „**Conducerea prin strategie, obiective și planificare**” (Modulul 2: *Strategii și planificare*), care este determinată de **valorile creării**.
- „**Conducerea prin ordine**” (Modulul 3: *Asigurarea calității*), care este determinată de **valorile de ordine**.
- „**Ghidarea prin cultură**” (Modulul 4: *Organizarea culturii*), care este determinată de **valorile atitudinale**.

Valorile și orientările acestora pot fi extrase din tabelul 2. Cele patru câmpuri au ca rezultat inițial patru module, elaborate separat și putând fi reconsiderate împreună într-un al cincilea modul.

Obiectivele noastre în acest capitol și pentru fiecare modul:

- înțelegerea treptată a câmpurilor și a dimensiunilor modelului Central 8 pentru leadership și management;
- abordarea câmpurilor și a dimensiunilor și înțelegerea proceselor de schimbare (*dezvoltare*) pe baza acestei abordări;
- explorarea și discutarea în profunzime a structurii modelului Central 8.



Câmpul 1.

DEZVOLTAREA – MODULUL 1

Pe primul câmp, „*Ghidarea ca dezvoltare*” (MODULUL 1), se află trei dimensiuni, care sunt *primordiale* pentru toate procesele de dezvoltare, și anume „*ghidarea proceselor de dezvoltare*”, „*autoghidarea*” și „*ghidarea celorlalți*” (a se vedea figura 18). Fără oameni care aspiră la dezvoltare și fără a învăța de la oameni, nu există *organizație care să învețe* (a se vedea figura 22).

Orientarea spre dezvoltare și orientarea spre relații

Ghidarea ca dezvoltare

Valorile experienței

Ghidarea proceselor de dezvoltare

Deschidere față de schimbările în evoluție
Evoluții stimulative
Lucruri noi și prototipuri

Autoghidarea

Contact, întâlnire și relație
Sensibilitate și spontaneitate
Explorare și creativitate
Abilitatea de a rezona

Ghidarea celorlalți

Prosocialitate, colegialitate și bunăstare
Comunitate și dezvoltare personală
Încurajare și sprijin
Cooperare și participare

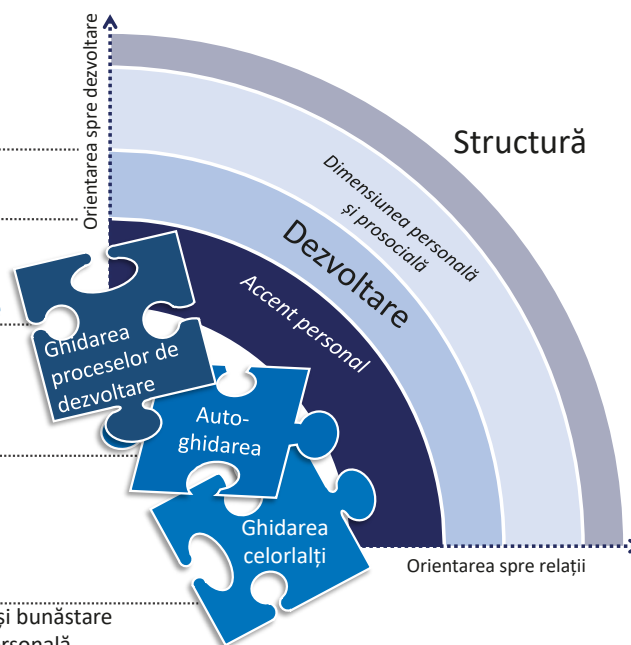
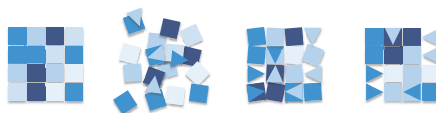


FIGURA 22: Câmpul „Ghidarea ca dezvoltare” al modelului Central 8 (representare proprie)



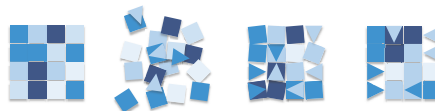
În cele ce urmează sunt prezentate și descrise în detaliu cele trei dimensiuni: „ghidarea proceselor de dezvoltare”, „autoghidarea” și „ghidarea celorlalți”. Prin intermediul acestui câmp sunt poziționate *procesele de calitate* în raport cu organizația care învață și sunt explorate implementări semnificative. Accentul este pus pe *dezvoltarea calității*, motiv pentru care urmează să fie discutată și durata posibilelor procese sau măsuri de calitate.

CELE TREI DIMENSIUNI

1. Ghidarea proceselor de dezvoltare
2. Autoghidarea
3. Ghidarea celorlalți

GHIDAREA PROCESELOR DE DEZVOLTARE

În acest *câmp de ghidare* se pune accentul mai ales pe procesele *dezvoltării*. De aceea, dimensiunea „ghidarea proceselor de dezvoltare” se referă la acele *acțiuni concrete* care se ocupă de *configurarea creativă a organizației ca un tot întreg* și care înțeleg și cuprind *procesele de configurare* dintr-un *punct de vedere personal și colectiv* (a se vedea figura 23).



Orientarea spre dezvoltare și orientarea spre relații

Ghidarea ca dezvoltare

Valorile experienței

Ghidarea proceselor de dezvoltare

Deschidere față de schimbările în evoluție
Evoluții stimulative
Lucruri noi și prototipuri

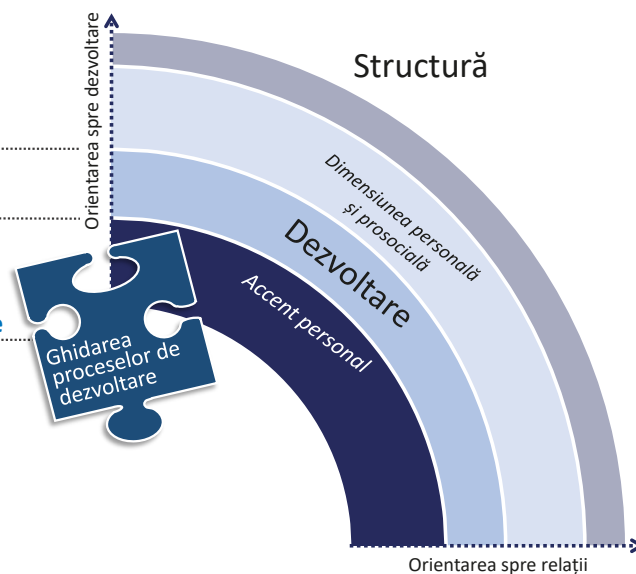
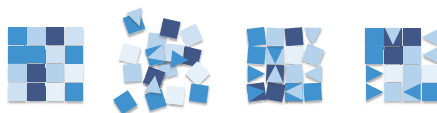


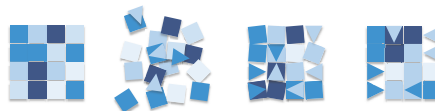
FIGURA 23: Dimensiunea „Ghidarea proceselor de dezvoltare”
(reprezentare proprie)

Câmpul de ghidare „**Dezvoltare**” împarte dimensiunea *proceselor de schimbare și dezvoltare* cu câmpul de ghidare „**Strategii și planificare**”. Prin urmare, accentul se pune, *în primul rând*, pe *structură*. Sistemul este doar *un* moment adițional al structurii existente și dezvoltabile. „**Ghidarea proceselor de dezvoltare**” înseamnă a lucra *asupra* sistemului și a structurii; lucrul *în* sistem și *în cadrul* a ceea ce există deja ca structură nu se află în prim-plan (Schratz et al., 2016; Wiesner & Schreiner, 2019). Procesele de dezvoltare sunt întotdeauna procese de schimbare, dar nu toate schimbările sunt în același timp procese de dezvoltare. **Dezvoltarea însăși** trebuie înțeleasă ca un concept *empatic*, deoarece cuvântul dezvoltare înglobează **creșterea**, maturizarea și fazele oamenilor, ale actorilor, dar și ale comunităților și organizațiilor care învață (Greiner, 2009). Optimizările și îmbunătățirile măsurilor survin prin *procesele de schimbare*, dar astfel de procese de schimbare nu reprezintă, în principiu, încă dezvoltare.



Prin **dezvoltare** se extind și se activează simultan *profunditatea, interconectivitatea și complexitatea* în mod *elicoidal* sau *în spirală*. În modelul **Central 8** acest lucru implică *extinderea* (enlargement), *îmbogățirea* (enrichment) și *consolidarea* (empowerment) cunoștințelor, performanțelor, competențelor și abilităților în raport cu întreaga structură și cu întregul sistem (Steinkellner & Wiesner, 2017). *Procesele dezvoltării* se produc prin lucrul *în sistem*, prin care se schimbă sistemul existent și, în același timp, se dezvoltă structura existentă. Astfel, punctele forte ale leadershipului și managementului se referă la un *lider pedagogic și formator al culturii*. Acțiunea de ghidare se bazează pe „viziuni semnificative” (Schratz et al., 2016, p. 228); prin urmare, schimbarea nu are loc doar de dragul schimbării (David Hopkins et al., 1994). Un moment esențial al dimensiunii „**ghidarea proceselor de dezvoltare**” se bazează pe momentul **viziunilor**, care trebuie înțelese ca **imagini ale imaginației și imagini ale obiectivelor**. Obiectivele, pe de altă parte, nu sunt imagini ale obiectivelor. Viziunile facilitează *orientările* fundamentale ale organizațiilor care învață și pot încadra simbolic acțiunile de ghidare și conducere, precum și *domeniile de angajament și responsabilitate* într-un mod creativ.

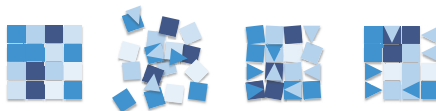
Leadershipul și managementul pentru schimbare se bazează pe procesele de schimbare prin **dezvoltare**, în sensul că **ghidarea** prin leadership funcționează ca o „**pârghie centrală a schimbării**” (Schratz et al., 2016, p. 231). Din această perspectivă, *leadershipul* este un fenomen fluid, fulgurant și emergent, care percepe în mod activ întâlnirea, relația și interacțiunea. Percepția și înțelegerea *activă* deschid o experiență de semnificație atât pentru lider, cât și pentru ceilalți și permite, de asemenea, o reorientare în sensul unui proces de dezvoltare. Dezvoltarea are nevoie de deschidere pentru schimbări în evoluție care să permită lucruri și prototipuri noi. Numai *procesele de dezvoltare* permit remodelarea, reproiectarea sau renunțarea la rutinele organizaționale, orientările, ordinele și reglementările deja stabilite. Una dintre sarcinile „**ghidării proceselor de dezvoltare**” este de a conștientiza și, în același timp, de a pune sub semnul întrebării **tendențele relevante și condițiile-cadru în schimbare**, pentru a le înțelege în raport cu situația și organizația proprie și pentru a le putea prelua și adapta, dacă este necesar. Procesele de dezvoltare se bazează pe o „**cultură a consensului**” (Rauscher, 2003, p. 6), în care persoane *pe picior de egalitate* în cadrul procesului dezvoltă



ele însele un *cadru creativ și adaptabil* la situație, în care *câmpurile de tensiune* sunt utilizate în mod *creativ*. Numai într-o *cultură a consensului*, bazată pe dialog, pot apărea *procese de dezvoltare* prin **participare dinamică**. Consensul are nevoie de „**dialog în loc de catalog**”, scrie Rauscher (2003, p. 6), evidențiind fundamentul *proceselor de dezvoltare*.

Elaborarea, conturarea și crearea în comun a unor **viziuni fundamentale în calitate de orientări** permite, mai *întâi*, o formulare rezonabilă, reușită și favorabilă a obiectivelor, strategiilor și planificărilor care decurg din viziuni. Coparticiparea la **viziuni** facilitează, în special, un *angajament interior și o implicare personală* (Wiesner & Heißenberger, 2019). În acest sens, înțelegerea ghidării se deosebește (în sensul de capacitate de diferențiere) de **răspunderea personală** (*personal liability*) și **responsabilitatea subiectivă** (*subjective responsibility*) ca o obligație interioară, personală, cu *accent* pe **dezvoltarea calității** (*developing quality*), de **răspunderea** (*answerability*) și **responsabilitatea obiectivă** (*objective responsibility*) ca o înțelegere birocratică a conducerii cu *accent* pe **probarea calității** (*proving quality*) (Cooper, 1998; Gregory, 2012; Kernaghan, 1978; Wiesner & Heißenberger, 2019). În orice caz, procesele de dezvoltare se bazează pe înțelegerea *răspunderii personale* (*personal liability*) și a *responsabilității subiective* (*subjective responsibility*).

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu: „a accepta”, „a suporta”, „a fi atent”, „a explora”, „a facilita”, „a deschide”, „a întoarce spre”, „a conecta”, „a fi creativ”, „a fi spontan”, „a fi intuitiv”, „a explora”, „a integra”, „a fi îndrăzneț”, „a juca” (a se vedea figura 8).

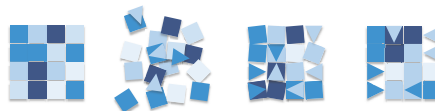


GHIDAREA PROCESELOR DE DEZVOLTARE: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Cât de atenți și de deschiși suntem?
- Cât de îmbietoare este colaborarea noastră?
- Cum percepem sarcina noastră de a observa (tendențele și schimbările condițiilor) și cum deducem din aceasta procesele de dezvoltare?
- Care sunt evoluțiile spre care tindem (în prezent)?
- Există anumite dezvoltări care contrazic formele noastre de conservare, stabilizare și continuitate?
- Cât de deschis pot fi rezolvate contradicțiile în cadrul organizației noastre?
- Cum decidem dacă promovăm mai degrabă procesele de dezvoltare sau procesele de conservare?

AUTOGHIDAREA

Orice activitate de ghidare începe cu „**autoghidarea**”. **Leadershipul** plasează în mod fundamental în prim-plan importanța **persoanei** și a faptului de a fi o persoană. În modelul **Central 8** abilitatea de „**a se autoghida**” implică *reflecția și proflecția* propriilor **acțiuni de ghidare**. Acest lucru înseamnă să aducem propriile abilități, atitudini, convingeri, concepții și **viziuni** (ca *imagini ale imaginației*) în concordanță cu obiectivele, să înțelegem sarcinile și să punem în permanență sub semnul întrebării, în mod critic, procesele și măsurile în curs de desfășurare (a se vedea figura 24). În același timp, propriile acțiuni și atitudini concrete trebuie să se întrepătrundă cu **valorile** pentru a obține congruența proprie și personală.



Orientarea spre dezvoltare și orientarea spre relații

Ghidarea ca dezvoltare

Valorile experienței

Auto-ghidarea

Contact, întâlnire și relație
Sensibilitate și spontaneitate
Explorare și creativitate
Abilitatea de a rezona

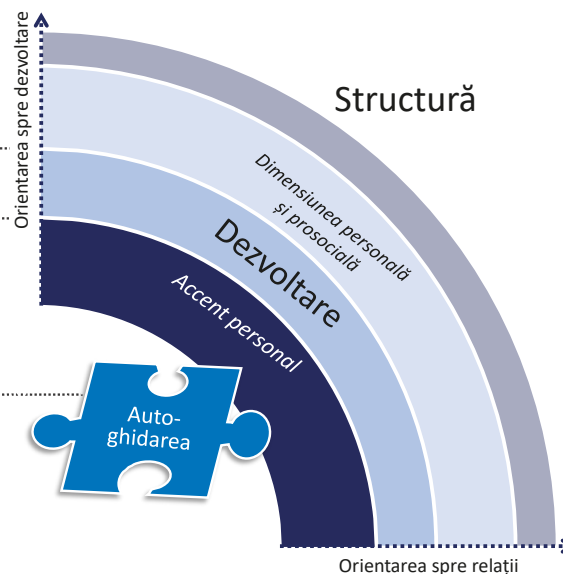
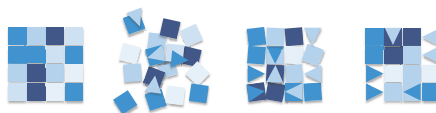


FIGURA 24: Dimensiunea „Auto-ghidarea”
(reprezentare proprie)

Din această perspectivă, **ghidarea** acționează ca un **model de rol** în raport cu tot personalul, partenerii de cooperare și partenerii de rețea (cf. Heißenberger, 2019; Simsa & Patak, 2008; Wiesner & Heißenberger, 2020). Un moment esențial în acest sens este clarificarea relației personale în legătură cu misiunea, explorarea rolului care rezultă din aceasta în legătură cu atitudinea adecvată și revendicarea profesionalismului care reiese în consecință (Breit & Hofer(-Rybar), 2020). Câmpul de ghidare „**auto-ghidarea**” este strâns legat de **învățarea orientată spre experiențe** (Wiesner, 2019a; Wiesner & Schreiner, 2020a), de o **calitate sensibilă a experienței** (Hofmann et al., 2018) și de o **profesionalizare a propriei atitudini** (Wiesner & Dammerer, 2020) și este susținut de capacitatea personală și colectivă de **reflecție și proflecție**. „**Auto-ghidarea**” facilitează o privire direcționată *activă* și o vizualizare *activă* în loc



de o privire absentă și o observare, o ascultare *activă* și o audiere activă în loc de o ascultare și o audiere absentă, o sensibilizare *activă* și un angajament interior în loc de o muncă distantă și o atribuire pur externă a responsabilității. O „**autoghidare**” reușită poate genera un *echilibru* între perceperea activă, simțire, imaginație și gândire, facilitând astfel o **consolidare a capacității de diferențiere** prin recunoașterea, înțelegerea și conectarea concretă a „lumii interioare și exterioare” (Kuhl & Strehlau, 2014, p. 8), ceea ce creează o armonizare a momentelor și dimensiunilor între ele. Numai printr-o „**autoghidare**” reușită este posibilă o „îmbogățire a abilităților” (Hofmann, 2017, p. 158) și o **creștere a personalității și a liderului** asociate cu aceasta. Prin urmare, „**autoghidarea**” solicită capacitatea de a *explora*, de a *investiga* și de a *fi creativ*, care este singura modalitate de a *dezvolta*, de a *îmbogăți* și de a *consolida* propria persoană, precum și de a dobândi competențe personale. Prin urmare, *a mă ghida pe mine* și „**autoghidarea**” necesită mai puțin *management cu instrumente* și mai mult *viziuni* personale, *valori* clare și tangibile și *idei* reale, *credibilitate*, care să faciliteze un **design organizațional** inteligibil intersubiectiv sub forma unui *design al vieții* (Simsa & Patak, 2008). Viziunile sunt idei în imagini care pot deveni *pline de viață*.

„**Autoghidarea**” se bazează, prin urmare, în mod special pe **capacitatea** de a stabili **contacte**, de a se **întâlni**, de a **relaționa** și de a se **distanța**, precum și pe procesele de negociere asociate (Petzold, 1993). Capacitatea de a stabili contactul se bazează pe diferența dintre propriu și străin, ceea ce favorizează o înțelegere și o stabilizare a diferenței interior-exterior și o poziționare. Numai prin abilitatea de a stabili contactul se poate percepe și experimenta lumea în totalitate prin intermediul simțurilor și aceasta nu rămâne doar prelucrată (din punct de vedere tehnic). Abilitatea de a se întâlni permite o intersubiectivitate vie și dinamică, a cărei calitate este experiența rezonanței și prin care se formează o modelare comună a culturii și a mediului de viață. Întâlnirea poate avea loc doar în prezent, *azi, aici și acum*, și printr-un *contact* reciproc. În acest context, relația este o întâlnire care se prelungește pe termen lung, prin care se creează **perspective comune pentru viitor** și forme de continuitate orientate spre viitor. Prin urmare, „**autoghidarea**” este strâns legată de dimensiunea „**ghidarea celorlalți**” și de dimensiunea „**ghidarea proceselor de dezvoltare**”, care indică **venirea și devenirea**.



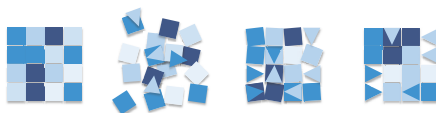
Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „acceptarea de sine”, „a fi interesat”, „a se reprezenta”, „a exemplifica”, „a păstra orientarea”, „a da impulsuri”, „a fi prezent”, „a fi în relație”, „a fi abordabil”, „a fi capabil să se distanțeze” și „a se impulsiona” (a se vedea figura 8).

AUTOGHIDAREA: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Cum mă văd eu ca fiind un *model* și cum sunt văzut?
- Care sunt viziunile mele? Am viziuni care sunt exprimate în imagini?
- Cum lucrez profesional la autocunoașterea mea și la capacitatea mea de reflecție și proflecție?
- Cum proiectez posibile calități experiențiale pentru mine însumi?

GHIDAREA CELORLALȚI

Contactul, **întâlnirea** și **relația** cu *alte ființe umane* în calitate de colaboratori și persoane care contribuie se află în prim-planul dimensiunii „**Ghidarea celorlalți**”. Este vorba despre capacitatea de a putea prețui și aprecia oamenii și de a putea aborda oamenii în contact, întâlnire și relație, respectând granițele, delimitările, adiacențele și spațiile intermediare care reies din acestea (a se vedea figura 25).



Orientarea spre dezvoltare și orientarea spre relații

Ghidarea ca dezvoltare

Valorile experienței

Ghidarea celorlalți

Prosocialitate, colegialitate și bunăstare
Comunitate și dezvoltare personală
Încurajare și sprijin
Cooperare și participare

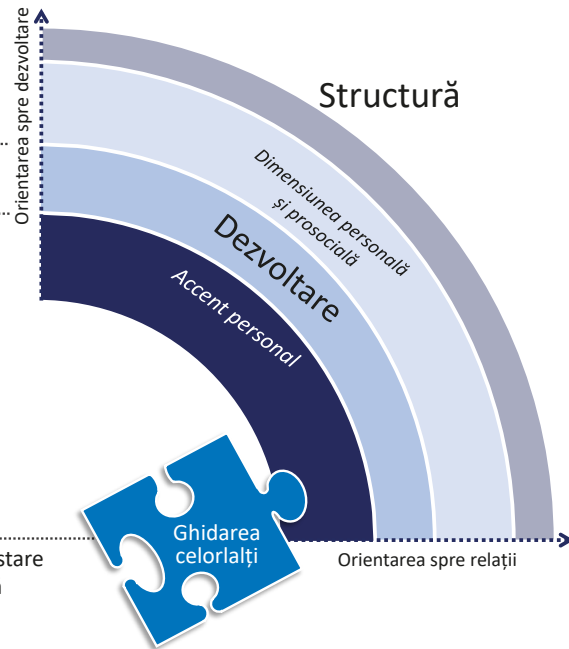
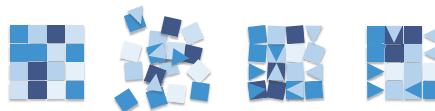


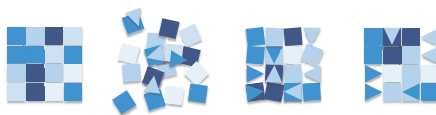
FIGURA 25: Dimensiunea „Ghidarea celorlalți”
(reprezentare proprie)

Dimensiunea „ghidarea celorlalți” înseamnă a **însoți** și a **stimula** personalul într-un mod încurajator, apreciativ și motivant, în raport cu sarcinile, obiectivele și organizația. Aceasta înseamnă, de asemenea, confruntarea cu ceilalți și cu cultura comună ca mediu de viață cotidian trăit în comun. La fel și alegerea coerentă și adecvată a personalului, ca *alegere a persoanelor*, dezvoltarea *personalului*, precum și satisfacția și starea de bine fac parte din această dimensiune. De asemenea, este vorba despre **acțiunile concrete comune** experimentate prin cooperare, precum și prin participarea efectiv trăită și experimentată prin forme de contact, întâlnire și relaționare. „Ghidarea celorlalți” este o dimensiune *prosocială*,



punând accentul pe acțiunea *comunicativă* și *interactivă* ca acțiune vie și concretă, precum și pe experiența comună. *Prosocialitatea* este orientată spre *bunăstare*, *confort* și echilibru ca balanță. Prin urmare, prosocialitatea se bazează în mare măsură pe *acțiunea empatică* concretă, dar spontană, pe propriul *angajament interior* și pe momente de *compasiune* și *empatie* (Batson, 2009; Batson & Shaw, 1991; Hui et al., 2020; Wiesner, 2020b). Acțiunea prosocială este cheia centrală pentru o conviețuire solidară și pașnică în cadrul comunităților (Böckler et al., 2018). Toate formele *prosociale* de concepere modelează, în special, cultura de ghidare ca „*muncă relațională* de încredere, participativă și eficientă” (Heißenberger, 2019, p. 36) și, împreună cu activitatea de ghidare, asigură interacțiunea continuă a tuturor elementelor sistemului și a momentelor structurale (Wiesner, 2019a, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2023). Un moment al „*ghidării celorlalți*” se referă la modelarea, reunirea și îndrumarea *echipelor*, *grupurilor*, *comunităților* și *comunităților de învățare*. Prin urmare, această dimensiune are mai multe orientări care trebuie luate în considerare și percepute, și anume abilitatea sub forma expertizei unei persoane, *abilitatea performanței* individuale respective și a rezolvării problemelor *individului*, capacitatea unui *grup în ansamblu* ca un colectiv cu o *expertiză* comună și *complementară* dintr-o perspectivă de susținere și *prosocială* a *apartenenței* (comunitate, comunitate de învățare) și *grupul* ca *entitate* colectivă și *socială* în care interacționează mai mulți indivizi într-o manieră de rezolvare a problemelor, precum și competitivă în sensul unei *colaborări de profesioniști* (echipă). Fiecare dintre aceste momente trebuie înțeles în raport cu sistemul și structura, iar, în acest sens, pare utilă ideea de aptitudine la diferențiere și conștiință profesională din modelul EPIK.

Instrumentele de ghidare în dimensiunea „*ghidarea celorlalți*” sunt *reflecția* comună și personală, feedbackul colegilor, *coachingul* și *mentoratul*, precum și *autocunoașterea* și *dezvoltarea personalității*. Alte *instrumente de ghidare* în ceea ce privește echipele și comunitățile sunt proiectarea moderării, feedbackul către echipe și comunități, precum și *supervizarea* și *intervizarea*. Nucleul acestei dimensiuni constă în combinarea *stimulării* și a sprijinului cu *provocarea* ca element central al dimensiunii „*gestionarea sarcinilor*” într-un mod semnificativ, coerent și conștient. Un element esențial aici este și faptul că *a ghida* și *a fi ghidat* cu succes, perceput în mod reflexiv, aduce o contribuție esențială la „*educația democratică*”



(Hartmann & Schratz, 2006, p. 323) și cultivă o „**cultură școlară în dialog**” (Rauscher, 2003, p. 1). Câmpul de ghidare include, de asemenea, „modelarea și coordonarea cooperării cu diferitele persoane din interiorul și din afara instituției. Aceasta include echipa, părinții, furnizorii, partenerii de cooperare din mediul social, precum și instituțiile de sprijin din sistem” (Breit & Hofer(-Rybar), 2020, p. 3). Prin urmare, perspectiva este în mod clar legată de dimensiunea „*realizarea obiectivelor*” prin planificarea resurselor umane, de dimensiunea „*realizarea sarcinilor*” prin alocarea resurselor umane și de dimensiunea „*conducerea organizației*” prin controlul, managementul resurselor umane și asigurarea calității.

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „a-i accepta pe ceilalți”, „a lua apărarea celorlalți”, „a-i stimula pe ceilalți”, „a ghida pentru a servi oamenilor”, „a implica”, „a lucra împreună”, „a colabora”, „a rezona (a înțelege pe ceilalți)”, „a fi de ajutor”, „a fi de sprijin” și „a încuraja” (a se vedea figura 8).

GHIDAREA CELORLALȚI: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Ce valori urmărim împreună? Ce viziuni împărtășim?
- Cum descriem calitățile noastre experiențiale comune?
- Ce colaborări (formale și informale) între membrii personalului avem și cum funcționează acestea?
- Cum și prin ce este concepută munca noastră în echipă?
- Ce forme de participare democratică au fost sau nu au fost introduse? Cum se argumentează acest lucru?



Exercițiul 7: **Lucrul cu fațetele**



OBIECTIVE

- Abordarea individuală și în grup a fațetelor ca o invitație la reflecție și proflecție.
- Aprofundarea cunoștințelor despre fațete și consolidarea cunoștințelor comune despre fațete în cadrul dialogului.



SARCINĂ INDIVIDUALĂ

- Abordați instrumentul de ghidare al fațetei ca pe o pânză de păianjen, selectând trei fațete din acest câmp și scriindu-le într-un cerc pe o foaie de hârtie (vezi figura 26 pentru un exemplu de fațeta „a avea grijă”)
- Pornind de la acest cerc cu denumirea fațetei în centru, trageți câteva raze spre exterior și, în fiecare câmp obținut, notați caracteristicile și posibilitățile.
- Folosiți structura de valori pentru a vă orienta, înțelegeți că, de exemplu, fațeta „a avea grijă” în sensul Central 8 se află în câmpul „dezvoltare”, dar acționează asupra tuturor dimensiunilor modelului Central 8.



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați constatările și rezultatele fațetelor din sarcina individuală în grupurile de învățare colaborativă!
- Discutați și explorați asemănările și deosebirile!



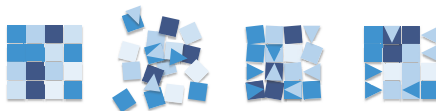
EVALUARE

- Creați împreună o reprezentare în pânză de păianjen pentru trei fațete, pe care o puteți prezenta și pune la dispoziție în plen!



VIZUALIZARE

- Vizualizați cele trei fațete prin intermediul pânzei de păianjen și prezentați rezultatele și concluziile în plen!
- Discutați fațetele prezentate cu toate comunitățile de învățare!
- Expuneți toate fațetele prezentate, astfel încât să fie accesibile tuturor persoanelor (metoda turul galeriei)!



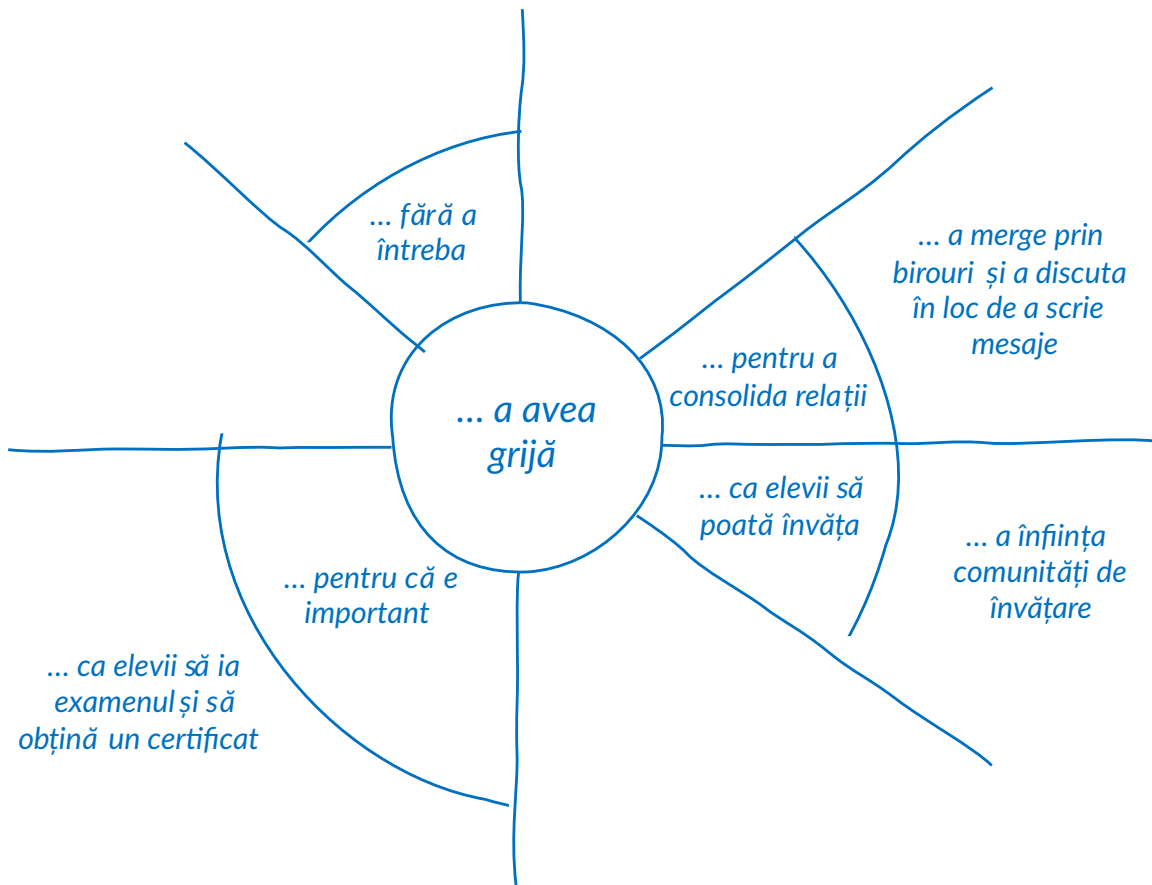
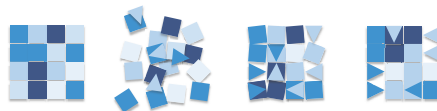


FIGURA 26 la exercițiul 7: **Fațete în pâna de păianjen: ... a avea grijă ...**
(reprezentare proprie, inspirată de Schratz et al., 2022)



Exercițiul 8: Crearea și modelarea viziunilor



OBIECTIVE

- Abordarea individuală și în grup a creării și modelării viziunilor.
- Aprofundarea cunoștințelor privind crearea și modelarea viziunilor și consolidarea cunoștințelor comune despre viziuni în cadrul dialogului.



SARCINĂ INDIVIDUALĂ

- Elaborați individual viziunea pentru școala dvs. pe o foaie de hârtie și folosiți în acest scop descrierea rețelei 1 ca îndrumare pentru proiectarea viziunii.
- Elaborați viziunea dvs. cât mai clar posibil și desenați și pictați cuvintele-cheie, astfel va fi mai ușor pentru fiecare persoană să-și imagineze ceea ce doriți să exprimați prin viziunea dvs.
- Cu cât proiectați, desenați și pictați mai mult în loc să scrieți, cu atât mai mult nu este doar o hartă mentală și cu atât mai bine pot fi reținute viziunile (imaginile se memorizează!).



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați constatările și rezultatele privind munca asupra viziunii din lucrul individual în grupurile de învățare colaborativă!
- Discutați și explorați aspectele comune și deosebiriile dintre viziuni!
- Încercați să identificați o viziune comună din toate lucrările și creați o hartă conceptuală comună!



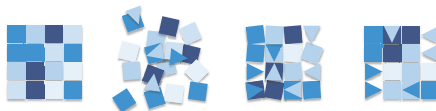
EVALUARE

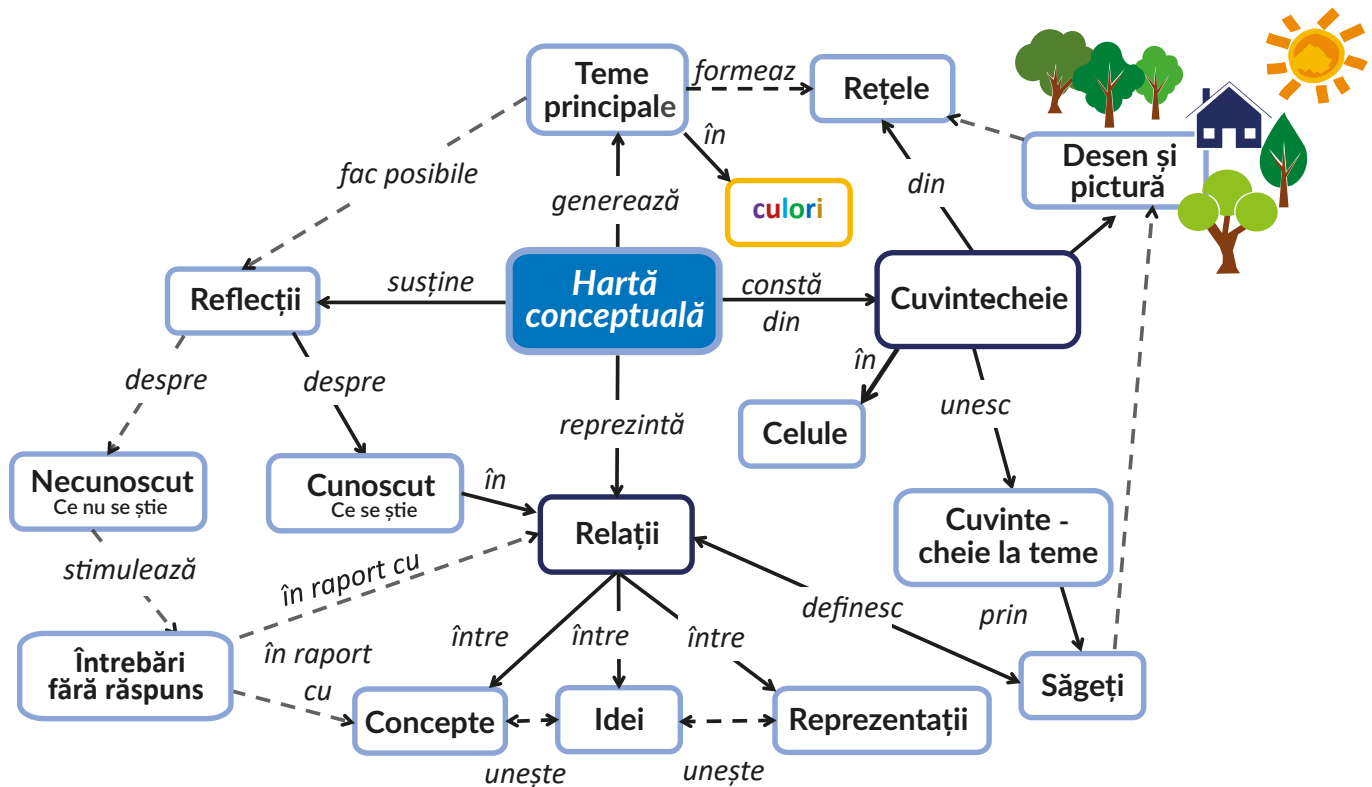
- Creați o viziune comună a organizației dvs., pe care să o puteți prezenta și o puteți pune la dispoziție în plen!
- Asigurați-vă că viziunea comună este cât mai expresivă, cât mai ilustrată posibil!



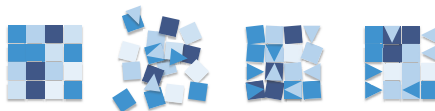
VIZUALIZARE

- Vizualizați viziunea voastră comună și prezentați-o în plen!
- Discutați viziunea prezentată cu toate comunitățile de învățare!
- Expuneți toate lucrările despre viziuni într-o galerie, astfel încât acestea să fie accesibile tuturor (metoda turul galeriei)!





DESCRIEREA REȚELEI 1 la exercițiul 8: **Fațete în pânza de păianjen: ... a avea grijă ...**
 (representare proprie, inspirată de la Schratz et al., 2022)



Câmpul 2. STRATEGII ȘI PLANIFICARE – MODULUL 2

Pe al doilea câmp, „**Strategii și planificare**” (MODULUL 2), se găsesc trei **dimensiuni**, care sunt esențiale pentru toate procesele de conducere în organizațiile care învață, și anume „**gestionarea proceselor de schimbare**”, „**formularea obiectivelor**” și „**gestionarea sarcinilor**” (a se vedea figura 27).

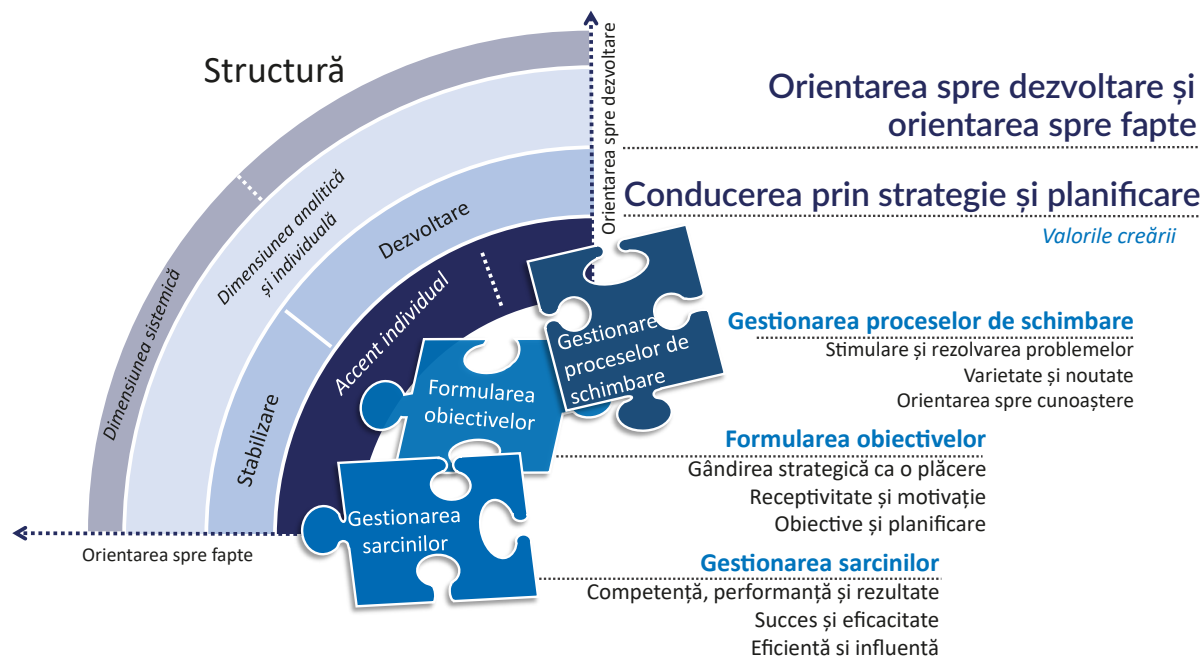
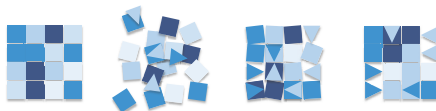


FIGURA 27: Câmpul „Strategii și planificare” al modelului Central 8
(reprezentare proprie)



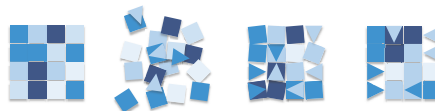
În cele ce urmează, sunt prezentate și descrise detaliat cele trei dimensiuni: „gestionarea proceselor de schimbare”, „formularea obiectivelor” și „gestionarea sarcinilor (pedagogice)”. Prin intermediul acestui câmp sunt planificate și introduse, de asemenea, măsurile calității și sunt formulate obiectivele procesului calității pentru o organizație care învață. Acest câmp permite *optimizarea* proceselor calității, adică așa-numitele *măsuri de îmbunătățire a calității* prin setări strategice.

CELE TREI DIMENSIUNI

1. Gestionarea proceselor de schimbare
2. Formularea obiectivelor
3. Gestionarea sarcinilor (pedagogice)

GESTIONAREA PROCESELOR DE SCHIMBARE

Câmpul de ghidare „**Strategii și planificare**” împarte cu câmpul de ghidare „**Dezvoltare**” dimensiunea **proceselor de schimbare și dezvoltare**, care pot fi gestionate și ghidate. În acest câmp de ghidare *accentul* este pus pe „**gestionarea proceselor de schimbare**”, ceea ce conferă **dimensiunii sistemice** o importanță semnificativă. Prin urmare, nu este vorba despre procese de dezvoltare, ci, mai degrabă, despre **procesele de schimbare**, care pot fi *planificate, mai bine controlate și direcționate*, care ar putea, de asemenea, să ducă la dezvoltare, dar nu trebuie să o facă (a se vedea figura 28). De obicei, dezvoltarea nu se realizează prin intermediul proceselor de schimbare.



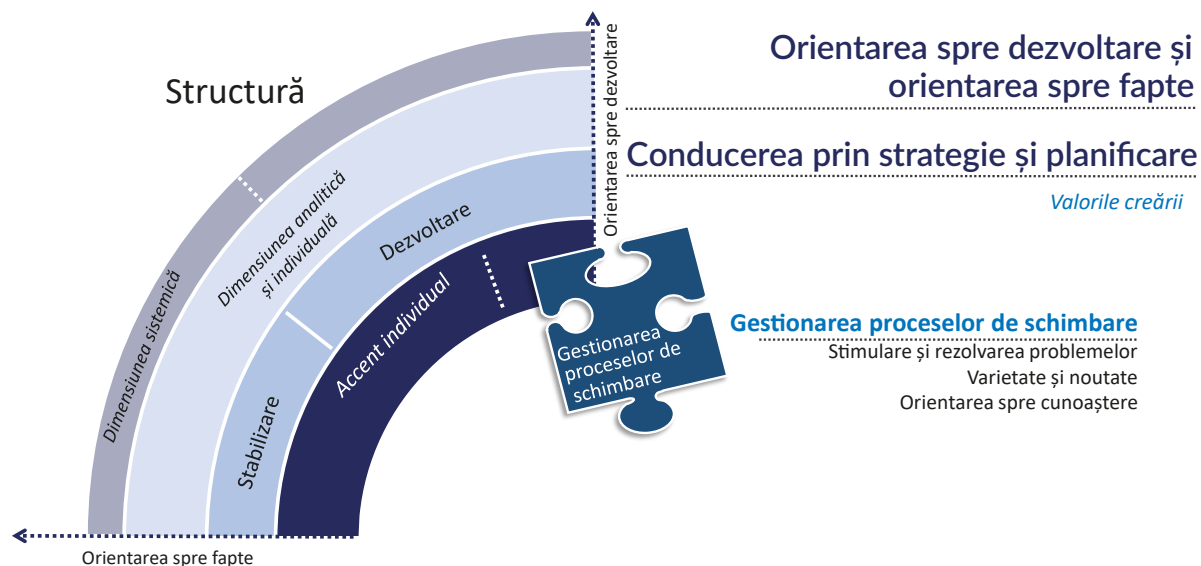
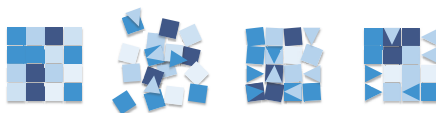


FIGURA 28: Dimensiunea „Gestionarea proceselor de schimbare”
(reprezentare proprie)

Procesele de schimbare se concentrează pe **optimizări**, **îmbunătățiri** și se axează, în primul rând, pe **planificare** și **finalități**. Procesele de schimbare rezultă din lucrul în cadrul sistemului și, în același timp, în cadrul structurilor existente. Acest lucru presupune *retragerea* liderului și *lăsarea deoparte* a evenimentelor zilnice, precum și a lumii experiențiale și a mediului de viață comune și *punerea accentului* pe **gândirea strategică**, pe **planificare**, pe **analiză** și pe setarea **obiectivelor**. Având în vedere *triunghiul didactic* și figura 7, tema, conținutul, obiectivul, sarcina etc. sunt în prim-plan. Orice implementare a proceselor de schimbare se bazează pe o gândire analitică și necesită în mod special o **capacitate de diferențiere** și, prin urmare, o **capacitate** activă **de distanțare**, pentru a asigura o viziune directă asupra



temelor și sarcinilor. O componentă esențială a **schimbării** este *stimularea*, adică acceptarea *provocărilor* și organizarea muncii și a creației *individuale* într-un mod cât mai *stimulativ*, mai *motivant* și mai *variat* posibil.

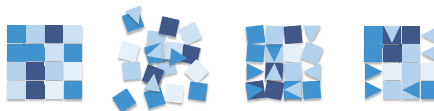
În opinia lui Rauscher (2003, p. 6), *procesele de schimbare* se bazează pe o „**cultură a negocierii**”, în cadrul căreia „se **ajunge** la acorduri privind dispozițiile și regulile”, iar *dispozițiile* reglementează de acum înainte *obiectivele*, *strategiile* și *planificarea*, adică toate procesele ulterioare. Optimizările și îmbunătățirile măsurilor se bazează pe *procesele de schimbare*, totuși, astfel de procese de schimbare, în principiu, nu reprezintă o dezvoltare.

Distincția dintre *procesele de schimbare* și procesele de dezvoltare în dimensiunea „**gestionarea proceselor de schimbare**” face posibilă concentrarea asupra clarificării *modalităților de ghidare și de conducere*. Ghidarea și conducerea deschid aspecte productive și inhibitoare, în funcție de modul în care sunt *practice* și *poziționate*. Acum este esențial faptul că – așa cum se poate observa în figura 29 – procesele de schimbare (conducere strategică) și de dezvoltare (ghidare creativă) nu pot fi înțelese decât în mod *complementar* și caracterizate de *tranziții* (Kruse, 2004; Müri, 1993; Wiesner & Schreiner, 2019). *Modalitățile de ghidare și de conducere* din figura 29 corespund *structurii valorice* din figurile 18 și 20, ceea ce permite reprezentarea *consecvenței structurii valorice* în mai multe modele și demonstrează separarea *analitică* între **ghidare** și **conducere** în sensul capacității de diferențiere.



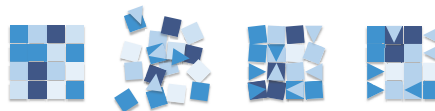


FIGURA 29: **Modalitățile de ghidare și de conducere în raport cu procesele de schimbare și de dezvoltare**
(reprezentare proprie, bazată pe Mūri, 1993)



Spre deosebire de procesele de dezvoltare, **procesele de schimbare** pot suferi *schimbări bruște de curs*, deoarece schimbările, optimizările și obiectivele care nu sunt ancorate în procesele de dezvoltare depind adesea doar de *strategiile* formulate sau de *sarcinile organizaționale*. Procesele de schimbare *fără* potențial de dezvoltare sunt, prin urmare, condiționate în cea mai mare parte de *strategii* sau *procesele organizaționale* fără viziune de dezvoltare, care au fost de cele mai multe ori formulate de *alte instanțe* și care acționează din exterior asupra unei organizații care învață. Astfel de *strategii* (străine) necesită abilități diplomatice și, în sensul *schimbării*, creează îmbunătățiri doar în cadrul *valorilor* existente sau predefinite. Deoarece valorile provin din alte instanțe, procesele de schimbare, precum și obiectivele și planurile care derivă din acestea se pot schimba, de asemenea, extrem de brusc. Astfel de schimbări care au un efect brusc sunt cunoscute, printre altele, din schimbările și evoluțiile din domeniul deciziilor politice, adică *negociate*. Pe de altă parte, procesele de schimbare care sunt integrate în *dezvoltare* sunt purtate de fenomenele în curs de desfășurare ale dezvoltării înseși, iar în acest proces devin efective momentele creative. În același timp, procesele de dezvoltare inițiază, la rândul lor, *discuții despre semnificație* și necesită mai multă *gestionare a conflictelor* decât procesele de schimbare orientate strategic. Cu toate acestea, procesele de dezvoltare tind să conducă la *stabilitate* din partea *culturii*, care permite mai multă *libertate și spațiu de manevră* decât *stabilitatea* permisă de *sistemele de management*. „Ghidarea prin cultură” consideră că obiectivele și planurile sunt *elastice* și complementare, expandabile, dar și reductibile în mod dinamic. *Capacitatea de control* și influența directă, pe de altă parte, se află în prim-planul „conducerii cu un sistem de management”, prin care trebuie evitate erorile și abaterile de la obiectivele și planurile date. Clarificările lui Muri (1993) cu privire la **modalitățile de ghidare și de gestionare** corespund fundamentului modelului **Central 8** și perspectivei care rezultă din acesta referitor la succesul **proceselor de schimbare**.

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „clarificarea”, „stimularea”, „rezolvarea problemelor”, „orientarea către cunoaștere”, „negocierea”, „optimizarea”, „îmbunătățirea” și „vizualizarea schimbărilor” (a se vedea figura 8).

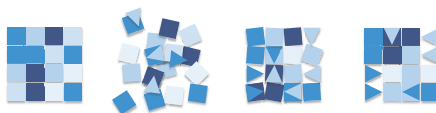


GESTIONAREA PROCESELOR DE SCHIMBARE: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Ce procese de schimbare și optimizare urmărim?
- Cum se inițiază procesele de schimbare?
- Cum facem distincția între procesele de schimbare și cele de dezvoltare? Și facem oare distincție?
- Din ce câmp de ghidare și gestionare provin procesele de schimbare?

FORMULAREA OBIECTIVELOR

Dimensiunea „**formularea obiectivelor**” nu vizează operaționalul sau conducerea directă a organizației și nici acțiunile concrete, ci, mai degrabă, *direcționarea fundamentală* și posibilitatea realizării a **obiectivelor** prin **strategii** și **planificare** (Kirkham et al., 2013; Simsa & Patak, 2008; Strehmel, 2017). În cadrul dimensiunii „**formularea obiectivelor**”, orice activitate de conducere necesită un **cadru strategic** și formularea de **obiective**, care, potrivit lui Breit & Hofer(-Rybar, 2020, p. 3), reies din „**misiune**, **viziuni** și **valori** priorități pentru modelare și dezvoltare ulterioară” (a se vedea figura 30).



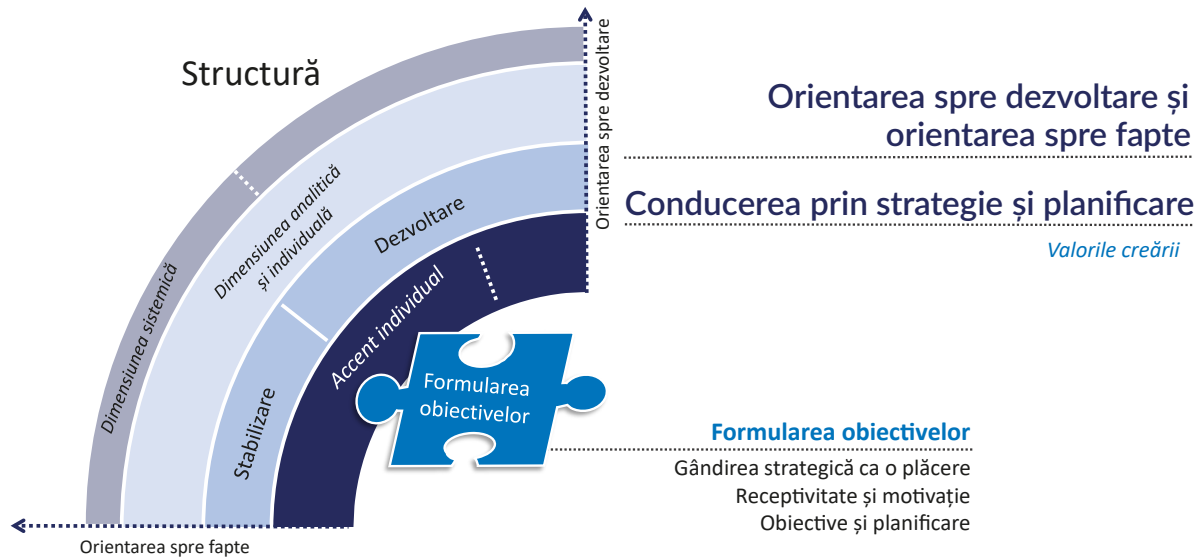
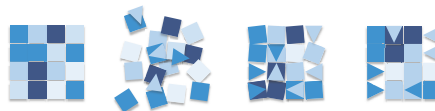


FIGURA 30: Dimensiunea „Formularea obiectivelor”
(reprezentare proprie)

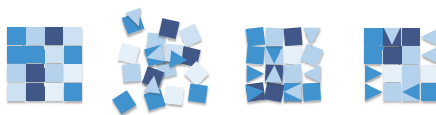
Dimensiunea „formularea obiectivelor” este, în multe privințe, particularitatea câmpului de ghidare „strategii și planificare” și este absolut determinantă pentru acest câmp de ghidare ca dimensiune de mijloc. Astfel, obiectivele se referă la **viziunile** din câmpul de ghidare „dezvoltare”, la **valorile** din câmpul de ghidare „cultura ghidării” și la **misiunea** din câmpul de ghidare „asigurarea calității” și sunt, în mare parte, *derivate* din *dimensiunile* acestor câmpuri de ghidare și gestionare menționate. De asemenea, obiectivele din propriul câmp de ghidare pot fi formulate ca obiective pe baza strategiilor și a planificării, adică obiective care se referă la planificare sau la stabilirea obiectivelor în sine. În *procesele de schimbare* obiectivele sunt întotdeauna derivate din câmpurile de ghidare și trebuie să fie *ordonate* cu acestea. Cu toate acestea, determinarea realizării obiectivelor are loc adesea doar prin intermediul



câmpului de conducere „**asigurarea calității**”, ceea ce înseamnă că prin stabilirea obiectivelor nu pot avea loc *proces de dezvoltare*, ci, mai degrabă, procese de schimbare și de optimizare.

Orientarea spre obiective servește în principiu la crearea de măsuri și de procese în sistem și, în legătură cu câmpul de conducere „**asigurarea calității**” și cu dimensiunile „**managementul organizației**” și „**stabilizarea practicilor**”, permite controlul și stăpânirea prin intermediul coeficienților, măsurătorilor și indicatorilor, prin compararea situației curente cu obiectivele setate (Schratz et al., 2016; Simsa & Patak, 2008). Prin urmare, punctele forte ale leadershipului și managementului se deplasează în direcția unui accent pus pe un *lider strategic și orientat spre management*. Obiectivele, planificarea și strategiile servesc la **verificarea calității**, **managementul calității** și **optimizarea calității**, prin urmare aceste sisteme se bazează pe orientarea către rezultate colective și individuale (Schratz et al., 2016). Cu toate acestea, obiectivele determină adesea doar *performanța organizațională*, adică *performanțele (rezultatele)* individuale sau colective, și descriu programe, măsuri, produse și reglementări rezultate sau create pentru atingerea obiectivelor (Abraham & Büschges, 2009). În multe cazuri însă, în această situație se pierd din vedere oamenii, comunitățile (de învățare), mediul de viață comun, precum și referința la cultura organizației care învață (de exemplu, în calitate de cultură școlară).

Clarificarea și explorarea obiectivelor definește, de asemenea, standardele profesionale, organizaționale și pedagogice prin formularea obiectivelor. Tocmai din acest motiv, **formularea și stabilirea obiectivelor** reprezintă atât o activitate profesională, cât și una pedagogică, cu o relevanță strategică înaltă pentru *întreaga* organizație care învață. Justificarea se bazează, de asemenea, în mare măsură, pe stabilirea și formularea obiectivelor și pe compararea rezultatelor *constatărilor reale cu ceea ce a fost stabilit*. Realizarea viitoare a obiectivelor necesită, în special, o *idee* despre modul în care îndeplinirea unui obiectiv poate fi prevăzută și descifrată ulterior (a se vedea figura 31).

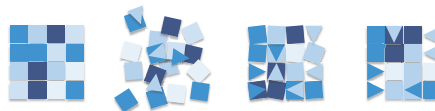


Stabilirea **obiectivelor** pentru *teme, sarcini, dezvoltare organizațională și personală, dezvoltarea comunitară, cultura organizațională*

Cum recunoști
ulterior
realizarea unui
obiectiv?

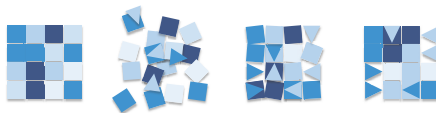
FIGURA 31: **Formularea obiectivelor în mod profesionist**
(reprezentare proprie, bazată pe Steinkellner & Wiesner, 2017)

O **orientare** reușită **către obiective** constă, în special, în formularea în comun a unui **număr** limitat și **gestionabil** de obiective clar definite. De asemenea, este necesar ca aceste obiective să poată fi cât mai clar comunicate și să fie într-adevăr comunicate, iar măsurile, procesele și proiectele în curs de desfășurare să fie adaptate la obiective prin proiectarea de prototipuri (Murphy, 1990; Bonsen & Bos, 2010). Cu toate acestea, obiectivele nu trebuie să presupună rigiditate și, prin urmare, ar trebui să fie întotdeauna privite ca fiind deschise la schimbare și dezvoltare și să fie puse sub semnul întrebării în mod critic. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită naturii contradictorii a obiectivelor, punând în discuție toate obiectivele în relație unele cu altele și între ele și permițând să se țină seama de vocile critice. Toate obiectivele formulate și stabilite au o semnificație deosebită pentru analiza unei



organizații în sine și arată nu doar interesele, ci, mai degrabă, acțiunile vizate, *aspirate*, *așteptate* și *presupuse*. Obiectivele se referă la o *aspirație* de a realiza viziuni (câmpul de ghidare „*dezvoltare*”), la o *așteptare* de execuție prin prescripție (câmpul de conducere „*strategii și planificare*”), la urmărirea implementării directe prin ordin (câmpul de conducere „*asigurarea calității*”) și la presupunerea unei culturi organizaționale specifice (câmpul de ghidare „*cultura ghidării*”), care face ca acțiunile aspirate, așteptate, urmărite și presupuse să devină productive. *Instrumentul de management* al obiectivelor este definirea, clarificarea termenilor și stabilirea cifrelor de performanță, a ratelor, indicatorilor, reperelor și măsurătorilor, precum și clarificarea și descrierea strategiilor de către conducere. Un instrument de ghidare este, de asemenea, reprezentarea și ilustrarea *proceselor* prin vizualizare, adică ce pot într-adevăr explica și clarifica ratele, indicatorii, reperele și măsurătorile pentru o organizație care învață. Pe lângă procese și conexiunile acestora, ar trebui să fie *vizualizate* strategiile și considerațiile de planificare, pentru a putea ilustra obiectivele cu indicatorii și strategiile împreună cu planificarea și efectele scontate prin înregistrarea și prezentarea acestora. Astfel pot fi recunoscute și diferențiate în mod clar datele semnificative și cele ne semnificative, iar orientarea către obiective poate fi utilizată și ca *instrument de ghidare și de dezvoltare*. În această dimensiune este vorba, de asemenea, de referințe *orientate spre eficiență*, motiv pentru care aici se regăsesc termeni și orientări „precum optimizarea utilizării resurselor, creșterea productivității, valorificarea rezervelor” (Hartmann & Schratz, 2006, p. 323).

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „atinge (obiective)”, „formulează”, „explorează”, „definește”, „stabilește”, „planifică”, „analizează”, „motivează”, „creează” și „vizualizează obiective” (a se vedea figura 8).



FORMULAREA OBIECTIVELOR: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Ce obiective urmărim și cum au fost elaborate obiectivele?
- Cum sunt ordonate obiectivele? Pot fi ordonate obiectivele în mod flexibil, în funcție de urgența relativă?
- Care sarcini sunt descrise de care obiective?
- Cum sunt corelate obiectivele cu planurile?

GESTIONAREA SARCINILOR

În cadrul dimensiunii „**gestionarea sarcinilor (pedagogice)**”, conducătorii sunt responsabili pentru *conceptele pedagogice*, precum și pentru schimbarea și evoluția acesteia în legătură cu câmpul de ghidare „*dezvoltarea*”. De asemenea, în calitate de lideri, ei sunt responsabili pentru coordonarea, distribuirea și, prin urmare, organizarea tuturor **sarcinilor pedagogice** și pentru **managementul calității** tuturor *sarcinilor pedagogice* (Breit & Hofer, 2020). Îndeplinirea sarcinilor este inițial strâns legată de formularea, definirea, realizarea și măsurarea *obiectivelor*. Cu toate acestea, în această *dimensiune* și în acest *câmp de ghidare* **domeniul pedagogic de responsabilitate și angajament** rămâne în centrul atenției (a se vedea figura 32).



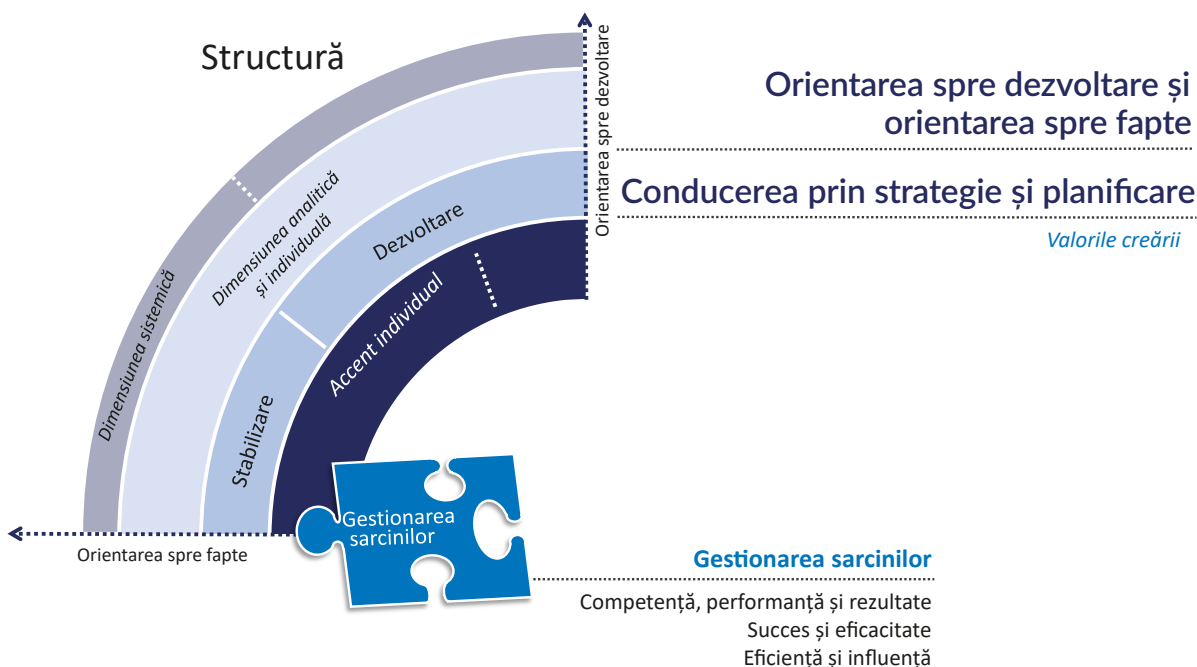
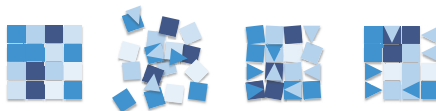


FIGURA 32: Dimensiunea „Gestionarea sarcinilor”
(reprezentare proprie)

„Gestionarea sarcinilor” *pedagogice* include toate formele de **sprijin prin consiliere**, discutarea sarcinilor pedagogice în cadrul **întâlnirilor cu personalul** și inițierea **proceselor de învățare**, precum și crearea unor medii de învățare ordonate. Astfel, învățarea este orientată, în special, spre **achiziție**, **transfer**, **îmbunătățire** și **optimizare** și este dezvoltată prin **evaluări** și **determinări ale competențelor** (Tscherne et al., 2020). Sarcina pedagogică constă, de asemenea, în fundamentarea **învățării** în știință și în sporirea, pe cât posibil, a **eficacității** ca efect și a **eficienței** ca performanță. „Gestionarea sarcinilor” are la dispoziție toate procedurile potrivite pentru observarea și documentarea sarcinilor pedagogice propriu-zise. „Organizarea predării și a învățării” (Rürup, 2007, p. 112; Hartmann & Schratz, 2006, p. 323) sunt,



de asemenea, aspecte esențiale ale acestei dimensiuni, motiv pentru care toate momentele *instructive*, *formative* și *orientative* ale sarcinii pedagogice propriu-zise capătă o importanță centrală. Pe lângă sarcina pedagogică de a prezenta și a transmite conținuturi, teme și fapte, procesul de *învățare* al organizației care învață devine el însuși o atribuție a acestei dimensiuni (*a învăța să înveți* și *a învăța să predai*).

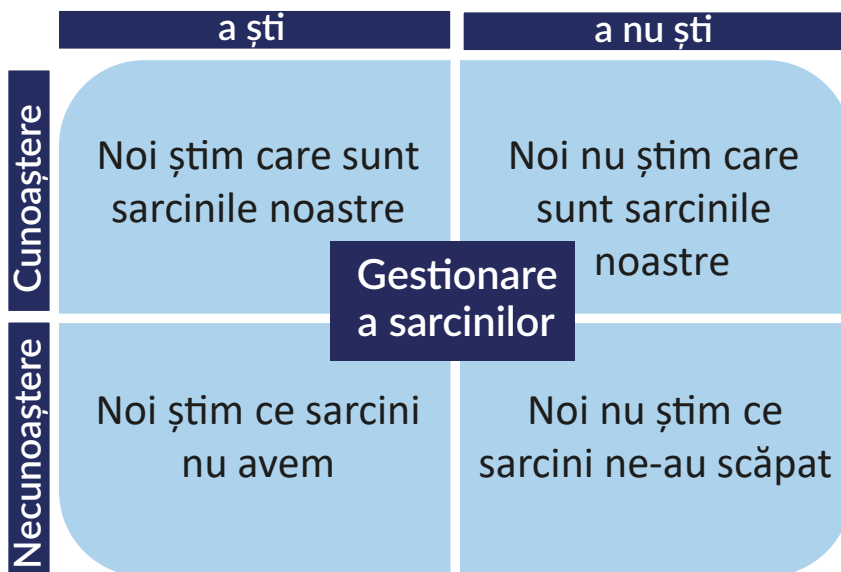
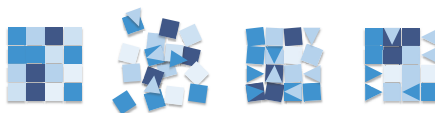


FIGURA 33: **Privire de ansamblu – Auditul sarcinilor sub forma unei matrice cu patru câmpuri** (reprezentare proprie, bazată pe Schratz, 2013)

Un proces de clarificare privind sarcinile pedagogice (și organizaționale) poate fi inițiat prin intermediul **auditului sarcinilor** (a se vedea figura 33). În cadrul acestui proces se colectează într-un mod direcționat *situația* actuală a *cunoștințelor* referitoare la sarcini, prin adunarea sarcinilor zilnice și conștientizarea acestora. Evaluarea se face cu ajutorul *sistemului celor patru câmpuri* în care sunt corelate domeniile de cunoaștere și necunoaștere. Pentru a lucra



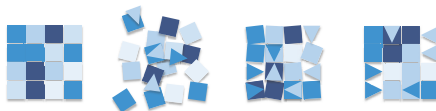
În mod profesionist cu sarcinile, este important să fie scoase în evidență ca „potențialul și comorile ascunse ale necunoașterii” (Schratz, 2013, p. 55). Astfel de procese și sarcini ascunse ale **implicitului** modelează organizația care învață și activitatea de leadership și management, fără a fi transparente sau fără a fi fost declarate în mod activ drept sarcini. Prin urmare, auditul cunoștințelor este potrivit pentru explorarea sarcinilor care încă au rămas neobservate (dar care există). Momentul esențial în acest caz este *orientarea atenției*, care este *îndreptată* aici atât asupra sarcinilor, cât și asupra activităților de căutare și descoperire.

Dimensiunea „**gestionarea sarcinilor**” vizează, în special, dimensiunea „**ghidarea celorlalți**” și dimensiunea „**formularea obiectivelor**” *pedagogice*, prin care toate sarcinile pedagogice se bazează cu preponderență pe ideea că „pedagogia este relație” (Schübel & Winklhofer, 2021, p. 27). Astfel se creează o varietate de interacțiuni și conexiuni între câmpul de ghidare „**strategii și planificare**” și câmpul de ghidare „**dezvoltare**”, îmbinând competența didactică cu construirea pedagogică a relațiilor și activitatea de relaționare.

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „dirijarea pedagogică”, „intermedierea pedagogică”, „descrierea pedagogică”, „gestionarea pedagogică efektivă”, „gestionarea pedagogică eficientă”, „a fi ambițios din punct de vedere pedagogic”, „a avea succes din punct de vedere pedagogic”, „a fi competent din punct de vedere pedagogic” și „a avea o imagine de ansamblu asupra sarcinilor pedagogice” (a se vedea figura 8).

GESTIONAREA SARCINILOR: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Care sunt sarcinile noastre pedagogice? Care sunt sarcinile noastre didactice? („consens/disensiune”)
- Pentru cine îndeplinim noi sarcinile noastre pedagogice și cu cine/cu ce ne comparăm? (*alții relevanți*)



- Cum definim sarcinile pedagogice în organizația noastră?
- Ce cultură a sarcinilor și erorilor pedagogice avem?
- Cum încercăm să combinăm sarcinile pedagogice cu calitatea pedagogică?

Exercițiul 9: Descrierea exemplelor de succes



OBIECTIVE

- Abordarea sarcinilor pedagogice împreună în cadrul grupului.
- Formarea și aprofundarea cunoștințelor despre sarcinile pedagogice și consolidarea cunoștințelor comune despre sarcinile pedagogice în cadrul dialogului.



SARCINĂ ÎN GRUP

- Folosiți auditul sarcinilor din figura 34 și clarificați împreună situația actuală cu privire la imaginea dvs. de ansamblu a sarcinilor pedagogice!
- Scrieți împreună sarcinile pedagogice centrale sub forma auditului de sarcini și argumentați-le!



EVALUARE

- Creați o reprezentare vizuală a sarcinilor pedagogice referitoare la constatările și rezultatele comune!



VIZUALIZARE

- În calitate de comunitate de învățare, prezentați în plen rezultatele și constatările dvs. referitoare la sarcinile pedagogice!
- Discutați sarcinile pedagogice cu toate comunitățile de învățare!
- Expuneți toate auditurile sarcinilor prezentate, astfel încât acestea să fie accesibile și vizibile pentru toate persoanele (metoda turul galeriei)!



Exercițiul 10: Descrierea unor sarcini pedagogice de succes în calitate de exemple



OBIECTIVE

- Pregătirea în grup a descrierilor sarcinilor pedagogice de succes.
- Aprofundarea cunoștințelor despre sarcinile pedagogice și învățarea modului de a descrie împreună sarcinile pedagogice.



SARCINĂ ÎN GRUP

- Elaborați în cadrul comunității de învățare cel puțin cinci sarcini pedagogice în legătură cu exemplele 1 și 2!
- Discutați și explorați aceste sarcini pedagogice!



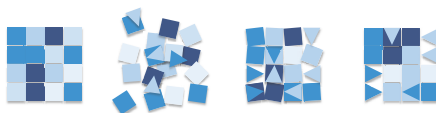
EVALUARE

- Creați o prezentare vizuală pentru trei sarcini pedagogice, pe care o puteți prezenta în plen împreună cu grupul!



VIZUALIZARE

- Prezentați sarcinile pedagogice vizualizate în plen și discutați sarcinile prezentate în plen!
- Afișați ca într-o galerie toate sarcinile pedagogice care s-au dovedit a fi de succes în plen, astfel încât acestea să fie accesibile tuturor (metoda turul galeriei)!



MODEL DE FORMULAR PENTRU DESCRIEREA EXEMPLELOR DE SUCCES

CE? ... descrie activitatea autonomă respectivă

DE CE? ... explică sarcina pedagogică și explică motivele, contextul și condițiile acesteia

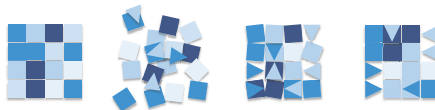
CUM? ... clarifică efectele scontate și demonstrate în cadrul activității

ÎNCOTRO? ... informează cu privire la valorile și obiectivele scontate și la posibile evoluții.

Fiecare exemplu este (sau a fost) aplicat!

TEMA	
CE?	
DE CE?	
CUM?	
ÎNCOTRO?	

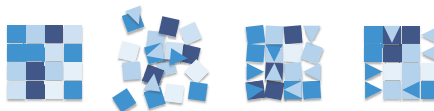
EXEMPLUL 1 pentru exercițiul 10: **Formular pentru exemple de succes**
(prezentare proprie, bazată pe Rauscher & Tscherne, 2019)



TEMA	Asistarea la ore de tip „prietenul critic” (<i>Critical Friend</i>)
CE?	<i>Cadrele didactice manifestă un interes țintit și coordonat pentru didactica predării conținuturilor de învățare. Ele stabilesc aspecte-cheie pentru observare la propriile lecții și invită în mod regulat membri ai personalului didactic la lecții.</i>
DE CE?	<i>Feedbackul colegilor contribuie la dezvoltarea continuă a procesului didactic.</i>
CUM?	<i>Prin asistarea reciprocă la lecții între colegi, se extinde repertoriul de acțiuni ale fiecărui cadru didactic în parte și sunt impulsionate discuțiile pedagogice din școală.</i>
ÎNCOTRO?	<i>Aspectele problematice legate de didactica predării, în prezent, nu mai sunt probleme individuale, ci sunt abordate și soluționate de întregul colectiv de cadre didactice.</i>

Exemplu 2 pentru exercițiul 10: **Formularul completat pentru asistarea la ore de tip „prietenul critic”**

(exemplu din culegerea de idei de Rauscher & Tscherne, 2019, p. 19)



CÂMPUL 3.

ASIGURAREA CALITĂȚII – MODULUL 3

Cel de-al treilea câmp, „**Asigurarea calității**”, ca și câmpurile anterioare, constă în trei **dimensiuni**, care sunt esențiale pentru toate procesele de conducere în organizațiile care învață, și anume „**managementul sarcinilor**”, „**managementul organizației**” și „**stabilizarea practicilor**” (a se vedea figura 34).

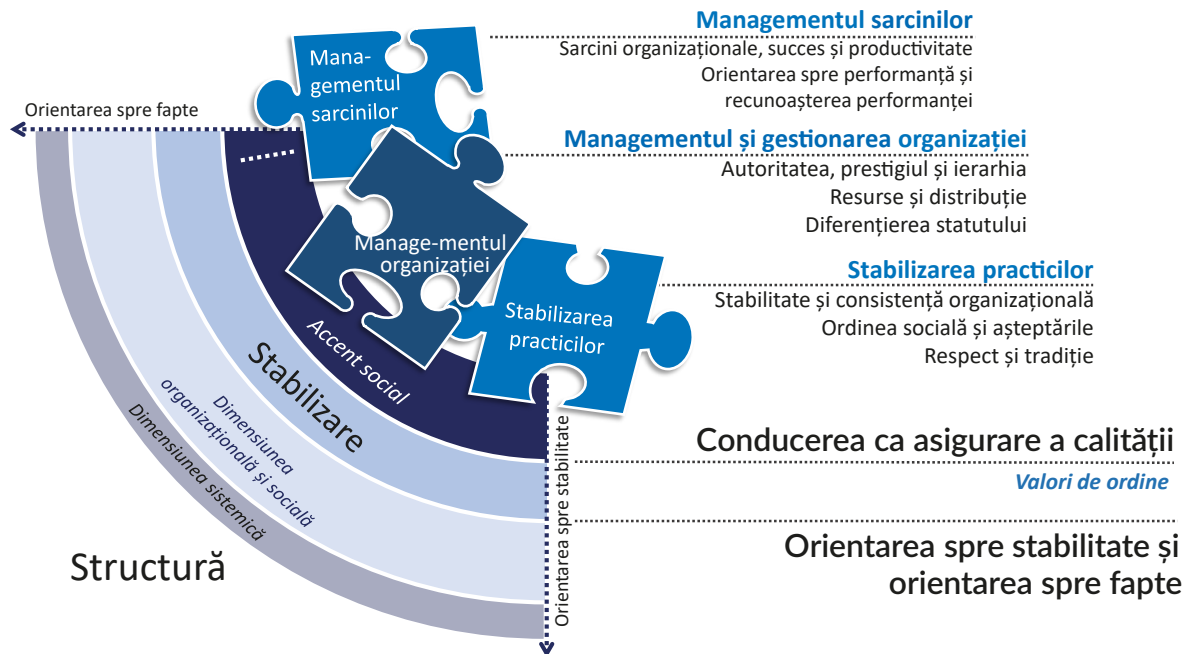
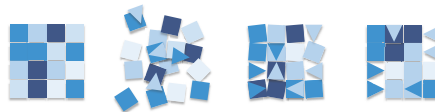


FIGURA 34: Câmpul „Asigurarea calității” al modelului Central 8
(reprezentare proprie)



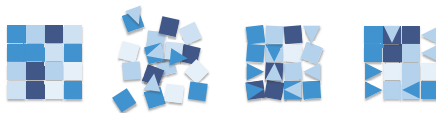
În cele ce urmează sunt prezentate și descrise detaliat cele trei dimensiuni: „**managementul sarcinilor (organizaționale)**”, „**managementul organizației**” și „**stabilizarea practicilor**”. Prin intermediul acestui câmp se realizează *asigurarea calității*, iar obiectivele managementului calității sunt puse în aplicare prin măsuri de siguranță. Prin urmare, acest câmp urmărește *optimizarea* și conservarea calității. Datorită tendințelor de conservare, acest câmp este mai puțin potrivit pentru facilitarea *proceselor de dezvoltare* în ceea ce privește *procesele de schimbare* și structura de valori a modelului **Central 8**.

CELE TREI DIMENSIUNI

1. **Managementul sarcinilor (organizaționale)**
2. **Managementul organizației**
3. **Stabilizarea practicilor**

MANAGEMENTUL SARCINILOR

Câmpul de ghidare „**asigurarea calității**” pune accentul pe domeniul de responsabilitate al *conducerii, orientat spre administrare și organizare*, și anume pe domeniul de sarcini care poate fi distins în mod clar de sarcinile pedagogice (a se vedea figura 35). În cadrul dimensiunii „**managementul sarcinilor**”, conducătorii sunt deci responsabili pentru concepte și dezvoltarea conceptelor, pentru coordonare și sistematizare, precum și pentru **managementul calității** și **asigurarea calității tuturor sarcinilor organizaționale** (Breit & Hofer, 2020).



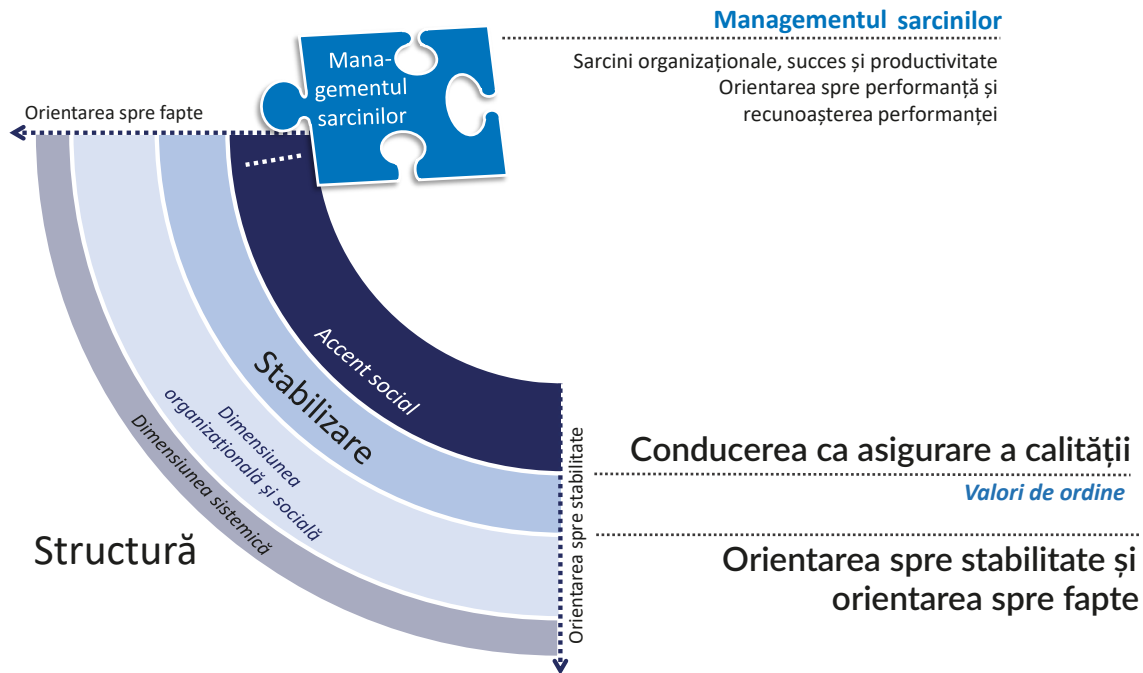
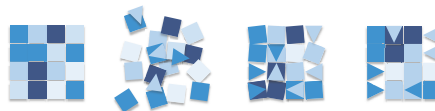
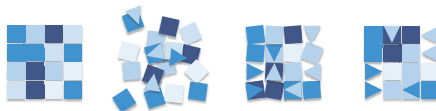


FIGURA 35: **Dimensiunea „Managementul sarcinilor”**
(reprezentare proprie)

În multe cazuri, dimensiunile „managementul sarcinilor”, „managementul organizației” și „stabilizarea practicilor” sunt numite împreună **management**. Cu toate acestea, **managementul** include, de asemenea, părți ale strategiei și planificării care rezultă din *sarcini, organizare, măsurile de stabilizare și asigurarea calității*. În cazul acesta, conținuturile și temele pentru sarcini în raport cu modelul **Central 8** își au originea la nivelul organizației și al stabilizării practicilor în sine, această abordare trebuie gândită în sensul acelor de ceasornic. În mod similar, sarcinile pot fi înțelese în sens invers acelor de ceasornic în modelul **Central 8**, în ideea că ideile, temele și conținuturile apar din viziuni, dezvoltare, strategii și planifi-



care. Perspectiva în sensul invers acelor de ceasornic este cea care poate prelua și realiza *procesele de dezvoltare*. În sensul acelor de ceasornic, de obicei, se planifică și se implementează procesele de schimbare. Sensul este astfel decisiv pentru clarificarea proceselor de schimbare și dezvoltare: **procesele de schimbare** pornesc adesea în **sistemul de management** sau *din* strategii, iar acțiunea lor în modelul **Central 8** trebuie înțeleasă corespunzător sensului acelor de ceasornic. În acest caz, de exemplu, sarcinile *organizaționale* ar fi tratate în mod *prioritar* față de sarcinile *pedagogice*. Sau sarcinile pedagogice *existente* ar determina, de exemplu, strategiile, obiectivele și planificarea. Derularea proceselor de dezvoltare poate fi înțeleasă numai în sensul invers acelor de ceasornic, deoarece numai prin această succesiune de procese dezvoltarea și viziunile acționează asupra obiectivelor, strategiilor, planificării și, prin urmare, asupra sarcinilor pedagogice, dar și organizaționale, precum și asupra sistemului de management (a se vedea figura 30). Deci, conform lui Lewin (1947b, 1947c), momentele de dezghețare și de relaxare (*unfreeze*) până la momentele de înghețare și de stabilizare (*freeze*) din modelul **Central 8** pot fi înțelese numai în sensul invers acelor de ceasornic (a se vedea figurile 12, 37 și 45). Figura 36 arată atât că procesele de dezvoltare acționează asupra „ghidării prin cultură” în sensul acelor de ceasornic, cât și că sunt modelate de „ghidarea prin cultură” ca sursă în sensul invers acelor de ceasornic (a se vedea **Curba reflexivă și proflexivă** din figura 13). În același timp, ilustrația din figura 36 relevă faptul că, din perspectiva *sistemului* în care au loc *procesele de schimbare*, există, în principiu, și o privire limitată, dar și o perspectivă măsurabilă. De asemenea, pe partea *proceselor de dezvoltare* rămâne neclar modul în care dezvoltarea în sine modelează „ghidarea prin cultură” și, în același timp, servește drept sursă.



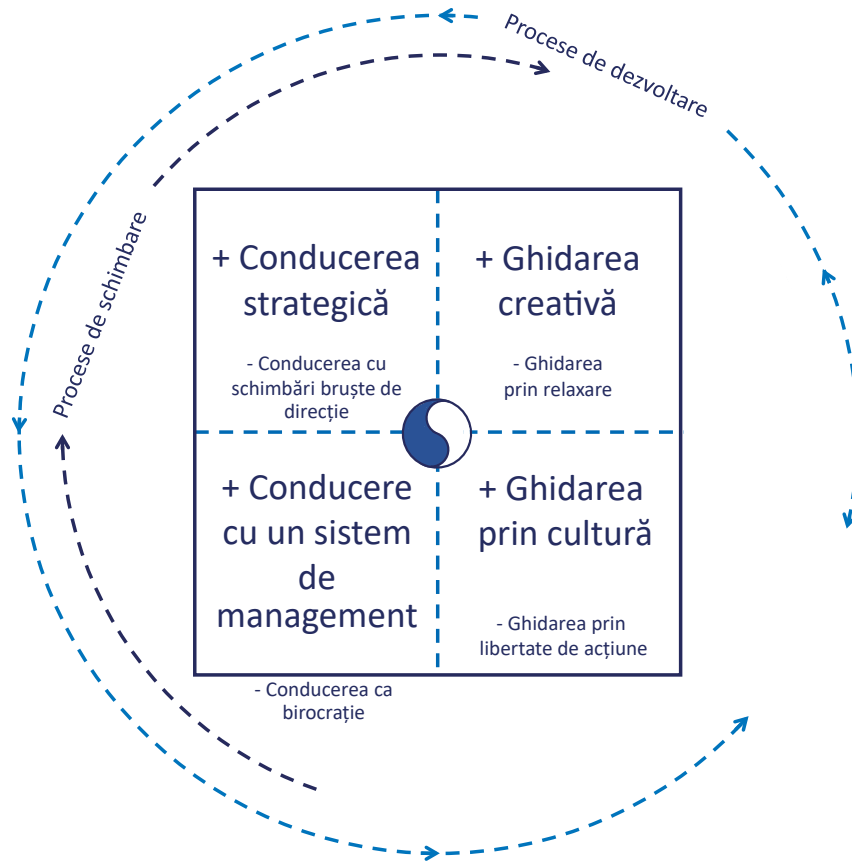
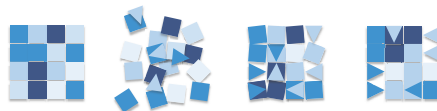
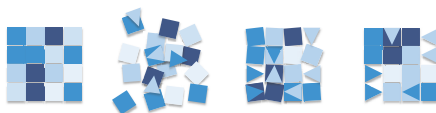


FIGURA 36: **Dirjecțiile proceselor de schimbare și dezvoltare**
(reprezentare proprie)

Din perspectiva *dezvoltării*, **sarcinile organizaționale** trebuie să susțină, în primul rând, *viziunile* din dimensiunea „*ghidarea proceselor de dezvoltare*” și strategiile, obiectivele, precum și planificările din dimensiunile „*urmărirea obiectivelor*” și „*gestionarea sarcinilor*” prin implementare și măsuri. Orice formă de **sprijin pentru orientarea profesională** ca dezvoltare ar



trebui, de asemenea, să fie gândită din această perspectivă. Cu toate acestea, pentru majoritatea sarcinilor organizaționale sunt posibile ambele direcții și, de cele mai multe ori, este vorba de procese de schimbare mai mult sau mai puțin pronunțate și de măsuri de optimizare. În această categorie intră, de obicei, **managementul resurselor umane**, **activitatea cu resursele umane**, **descrierile funcțiilor**, aspectele organizatorice ale **discuțiilor cu colaboratorii** și **stabilirea obiectivelor**, precum și aspectul instrumental al **profesionalizării prin certificări**. **Întregul management al calității** este, de asemenea, un moment de bază al dimensiunii „**gestionarea sarcinilor**”, care are loc în strânsă coordonare cu dimensiunea „**gestionarea organizației**” sau care rezultă din aceasta (Heißenberger & Tscherne, 2023; S. G. Huber & Schneider, 2021). **Capacitatea de diferențiere** este încă o dată foarte solicitată în ceea ce privește **procesele de schimbare**, pentru a putea distinge efectiv între *dezvoltare*, *stabilirea obiectivelor*, *management* și *asigurarea calității*, pentru a recunoaște cerințele, *practicarea și poziționarea* respective. Procesele de dezvoltare și schimbarea nu se creează pe baza unor obiective prin sarcini organizatorice sau prin management și asigurare, ci prin procese *creative* și tensiuni *creative*, care duc în mod creativ la *viziuni* și *dezvoltare durabile*, pe cât posibil fără restricții sau doar cu puține stabilimente prealabile. *Gândirea proceselor de dezvoltare* din perspectiva **asigurării calității** este tehnic *admisibilă* în sensul unui triunghi imposibil (a se vedea figura 37), dar în lumea reală și în practică *procesele de schimbare* nu pot avea loc în afara măsurilor de asigurare. Această ipoteză ar corespunde triunghiului imposibil. Anumite procese și forme sunt, în esență, conceptibile, imaginabile și chiar trasabile, dar, cu toate acestea, *nu pot fi îndeplinite în realitate* ca fenomene. Prin urmare, este necesară **capacitatea de diferențiere** în clarificarea dimensiunii, și anume se schimbă perspectiva respectivă, dacă se pune acum în prim-plan „**managementul sarcinilor**” sau „**gestionarea sarcinilor**” și dacă este vorba despre procese de schimbare sau de dezvoltare.



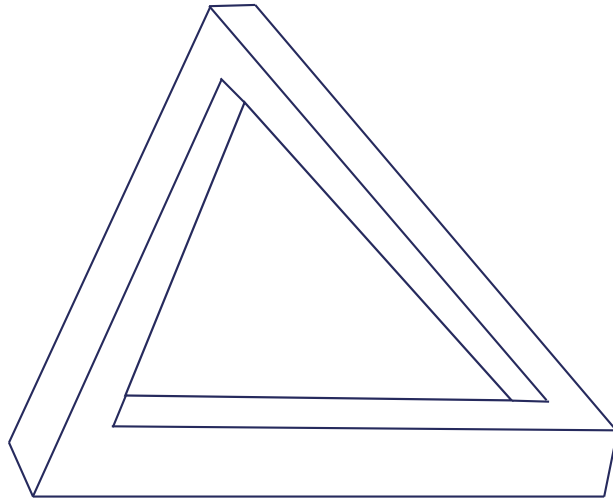
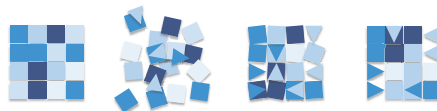


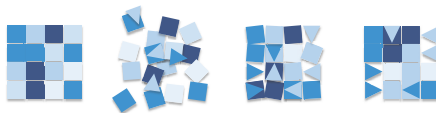
FIGURA 37: **Triunghiul imposibil**
(reprezentare proprie, bazată pe Riedl, 1980)

Prin urmare, trebuie *atrasă* atenția asupra faptului că anumite **sarcini organizatorice** pot fi îndeplinite numai din perspectiva și în legătură cu **sarcinile pedagogice**, precum și cu o înțelegere explicită a acestora, din momentul în care se vorbește de **proces de schimbare**. În mod similar, sarcinile *organizaționale* care sunt strâns legate de sarcinile *pedagogice* nu pot fi tratate sau rezolvate *doar* din perspectiva dimensiunii de „gestionare a organizației”. Deci, *fundamentul* afirmației lui Rolff (1993, p. 165) că „școala individuală este întotdeauna motorul dezvoltării școlare” (cf. Dalin & Rolff, 1990) se poate regăsi în aceste considerații și, de asemenea, poate fi explicat pornind de la acestea. Conducerea concepută la nivel *central* a mai multor organizații, foarte dispersate, nu poate asigura, la distanță și în depărtare, legătura necesară dintre sarcinile pedagogice și organizatorice *pe teren* și nu poate genera datele, semnificațiile și contextele *observabile* necesare proceselor de dezvoltare (a se vedea figura 13). Acest lucru înseamnă, de asemenea, că nu se pot construi punți între o *capacitate* și o



voință pedagogică și una organizațională în coordonare cu obiectivele, strategiile și planificarea și ținând cont de *relațiile de pe teren*. Conducerea centralizată se bazează pe procese de schimbare care permit ajustări bruște ale obiectivelor, și nu pe procese de dezvoltare. Prin urmare, ideea de *conducere* se bazează, de obicei, pe un *accent exagerat* pe dimensiunea „*gestionarea organizației*”, care determină dimensiunea „*managementul sarcinilor*”, făcând cu greu posibile procesele de dezvoltare *pe teren* și inhibând motorul *dezvoltării*. Cu cât este mai mare influența directă a autorităților de conducere asupra organizațiilor care învață din exterior, cu atât mai mici sunt șansele și posibilitățile pentru *procesele de dezvoltare* în sensul *schimbării* pe teren. De asemenea, cu cât mai mult liderul și managerul *conduce* o organizație doar prin intermediul „sistemului de management”, cu atât mai dificilă este realizarea proceselor de dezvoltare și a *proceselor de schimbare*.

Sarcinile organizatorice esențiale sunt identificarea *potențialului de îmbunătățire* și planificarea *comunicării cu regularitate*, adică *pregătirea* și *urmărirea* întrunirilor, precum și decizia cu privire la persoanele care participă la întruniri și la procesele-verbale pe care le primesc participanții în fiecare caz. Aceste cerințe depășesc, în orice caz, dimensiunea „*gestionarea organizației*” și necesită o atenție specială în sensul unei *sarcini* reale, care cere, de asemenea, *dedicare*. „*Managementul sarcinilor*” de natură organizațională se confruntă și cu toate aspectele *juridice, executive și sistemice* în sensul *rezolvării problemelor* și al *analizării* situațiilor și contextelor, pentru a putea implementa *cu succes* soluții *efective* și *eficiente* pentru *organizația care învață*. Și descrierea formală a domeniilor de activitate pedagogică a *angajaților* în calitate de executanți de sarcini, și înregistrarea tuturor aptitudinilor pedagogice ca un catalog de competențe și abilități în cadrul organizației care învață, precum și atribuirea *domeniilor de responsabilitate pedagogică* aparțin, de asemenea, dimensiunii „*managementul sarcinilor*”. În special în cazul acestei dimensiuni, este vorba despre *organizarea* îndeplinirii sarcinilor *pedagogice*. Dimensiunea „*managementul organizației*”, pe de altă parte, are nevoie de comprehensiunea și înțelegerea sarcinilor pedagogice pentru a menține organizația și măsurile și procesele acesteia pentru organizație în mod formal (birocratic). Prin urmare, toate procedurile potrivite pentru observarea, documentarea și *asistența* sarcinilor pedagogice aparțin, ca instrumente de conducere, dimensiunii „*managementul sar-*



cinilor”. Astfel, în conformitate cu Rürup (2007, p. 112; Hartmann & Schratz, 2006, p. 323), „organizarea predării și învățării” se află în special în prim-plan în această dimensiune.

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „conducerea organizațională”, „comunicarea organizațională”, „descrierea organizațională”, „gestionarea organizațională efectivă”, „gestionarea organizațională eficientă”, „a avea succes din punct de vedere organizațional”, „a fi competent din punct de vedere organizațional”, „a fi productiv din punct de vedere organizațional” și „a avea o imagine de ansamblu asupra sarcinilor organizaționale” (a se vedea figura 8).

MANAGEMENTUL SARCINILOR: ÎNTREBĂRI-CHEIE

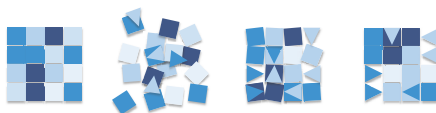
- Care sunt sarcinile noastre organizaționale? (consens/disensiune)
- Pentru cine ne îndeplinim sarcinile organizaționale și cu cine/cu ce ne comparăm în domeniul organizării? (alte persoane relevante)
- Cum definim sarcinile organizaționale în organizația noastră?
- Ce cultură organizațională a sarcinilor și a erorilor avem?
- Cum încercăm să corelăm sarcinile organizaționale cu calitatea organizațională?
- Cum corelăm sarcinile noastre pedagogice cu sarcinile organizaționale?



MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIEI

Dimensiunea „managementul organizației” nu se concentrează pe oameni ca persoane și indivizi, nici pe formele de comunitate, intersubiectivitate și echipă, ci pe **întreaga organizație** ca **entitate socială și organizabilă**, cu **ierarhiile, regulile, măsurile** și sistemele de evidență pentru **asigurarea calității și egalității**. Elementul de bază al dimensiunii „managementul organizației” este **comportamentul** de conducător, în cadrul căruia sunt înglobate **instrumentele** și formele de **asigurare** a calității, managementul organizațional și operațional **controlabil**, precum și activitatea de gestionare **birocratică-administrativă** asociată (a se vedea figura 38).

Accentul este pus pe **procesul operativ** zilnic într-o **organizație care învață**, și anume pe administrarea birocratică și pe furnizarea de resurse prin gestionare (cf. Parsons, 1976). „Managementul organizației” servește la **asigurarea și menținerea** tuturor condițiilor-cadru legale, precum și a directivelor, regulilor, standardelor și normelor comerciale și sistemice, precum și a tuturor „rutinelor de lucru” (Heißenberger, 2019, p. 40). Sunt disponibile atât **sanctiunile**, cât și administrarea și distribuirea formală a **resurselor** financiare, umane, materiale și spațiale (Hartmann & Schratz, 2006). **Comasarea** echitabilă și, pe cât posibil, corectă a **compenței sociale** (de exemplu teambuilding formal, recrutarea personalului etc.) și crearea de spații de birouri, precum și amenajarea spațiilor sunt, de asemenea, aspecte ale activității conducerii în legătură cu aspectul organizațional al dimensiunii „managementul sarcinilor” (Simsa & Patak, 2008).



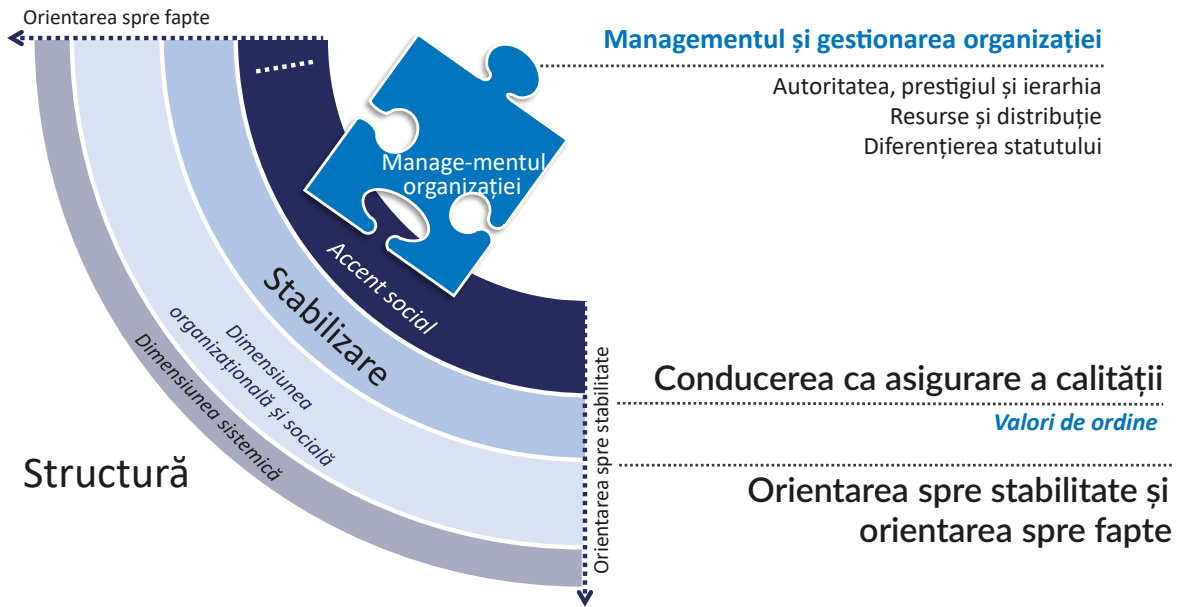
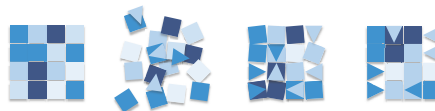


FIGURA 38: Dimensiunea „Managementul organizației”
(reprezentare proprie)

Și descrierea domeniilor *organizaționale* de activitate a *personalului* în calitate de furnizori de servicii pentru **funcționarea organizației** ține, de asemenea, de această dimensiune, bineînțeles în legătură cu dimensiunea „*managementul sarcinilor*”. De asemenea, evidența sarcinilor *organizatorice* ale tuturor colaboratorilor, atribuirea *domeniilor organizaționale de responsabilitate* și stabilirea unei **poziții ierarhice** în cadrul organizației reprezintă o parte reprezentativă a dimensiunii „**managementul organizației**”. În calitate de **instrumente de gestionare**, sunt disponibile *măsurarea performanțelor*, *măsurarea productivității*, *numărarea unităților* (publicații, discursuri, prezentări, conferințe de presă, proiecte etc.), *certificarea calității* și *normarea* etc., acestea fiind astfel o parte semnificativă a acestei dimensiuni. Astfel de instrumente de gestionare intermediază între *sarcini*, *obiective* și contribuie la asigurarea



stabilității, ceea ce, într-o organizație care învață, înseamnă adesea că **rezultatele**, **produsele** sau **performanțele** sunt calculate și măsurate ca *output*. În mod similar, orice repartizare ierarhică este un *instrument de gestionare*, motiv pentru care o **organigramă** corectă face, de asemenea, parte din „**managementul organizației**” (a se vedea o organigramă orizontală în figura 39). Corelațiile în cadrul unei organigrame sunt vizibile prin intermediul relațiilor liniare și al lanțurilor de comandă prin desenarea ierarhiei, a superiorilor, a angajaților subordonați etc.

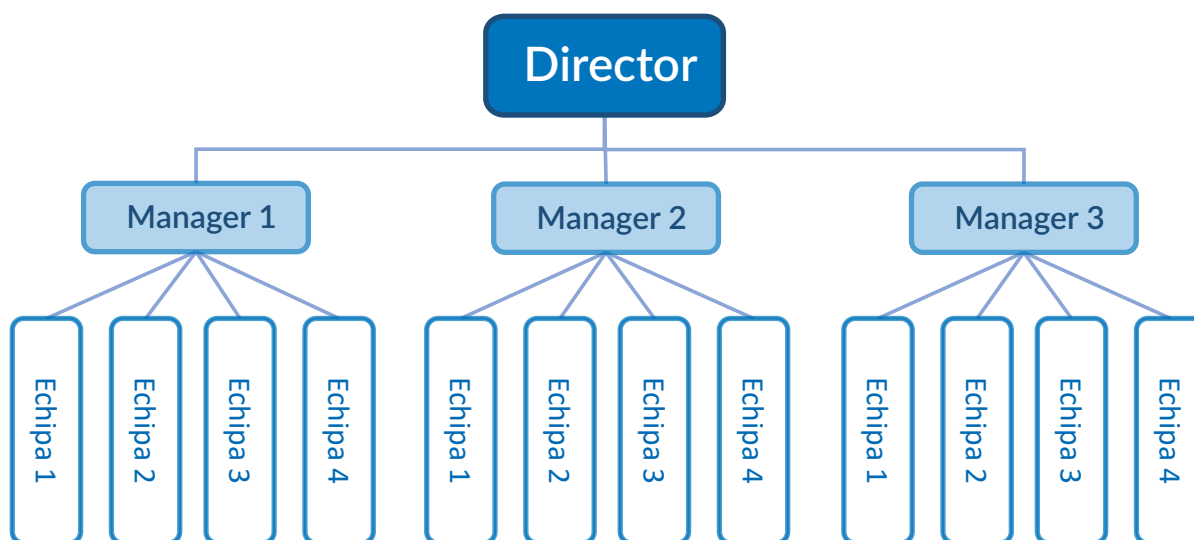
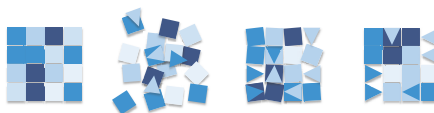


FIGURA 39: **Dimensiunea „Managementul organizației”**
(reprezentare proprie)

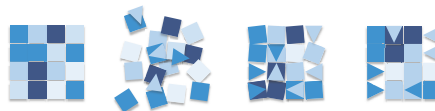
Fiind un instrument de management de succes, o **organigramă** ilustrează, de asemenea, legăturile și relațiile, ceea ce ar putea face din ea un instrument de dezvoltare a obiectivelor. Trasarea liniilor și a săgeților este LA FEL deosebit de importantă: astfel, o linie continuă poate însemna o linie *directă* de autoritate, iar o linie punctată – o linie *secundară* de autori-



tate. Organigramele pot fi utilizate, de exemplu, pentru a ordona comunicarea în cadrul unei organizații, pentru a arăta restructurările și reorganizările sau pentru a sprijini planificarea resurselor UMANE și planificarea resurselor (cf. Naumann, 2018; Nicolai, 2020; Schmidt & Konz, 2019). Cu toate acestea, *potențialul real al dezvoltării pentru procesele de schimbare* apare prin intermediul organigramei abia atunci când se *ilustrează* domeniile de proiectare și responsabilitate, precum și *contradicțiile* rezultate din acestea și *procesele* dintre grupuri, echipe sau institute, secții, departamente, secții etc. Prin urmare, organigramele nu ar trebui să aibă o formă *rigidă* sau să prezinte doar blocaje (a se vedea figura 40), ci să *vizualizeze* mai ales *procesele* dintre grupurile implicate și, prin urmare, clasificările, pentru ca, în așa mod, contradicțiile, ambiguitățile, suprapunerile și tranzițiile să devină observabile și discutabile.

În dimensiunea „*managementul organizației*”, accentul se pune pe înțelegerea *organizației care învață* ca un *sistem*, deoarece ideea de *gestionare* și *control* se realizează atât prin *reguli, ordine, instrucțiuni, măsuri* și *dispoziții* în legătură cu dimensiunea „*stabilizarea practicilor*”, cât și prin stabilirea *sarcinilor* în raport cu dimensiunea „*managementul sarcinilor*”. Prin urmare, în sensul lui Rauscher (2003, p. 6), dimensiunea „*managementul organizației*” instituie o „*cultură a ordinilor*”, adică tipuri și modalități de luare a deciziilor în care una sau un număr extrem de mic de persoane dintr-o organizație care învață stabilesc, în calitate de reprezentanți autorizați, „ce norme și cui se aplică și ce consecințe rezultă din acestea”. Astfel de *forme*, asemănătoare „*regulilor de circulație*”, garantează „*comparabilitatea și compatibilitatea*” în cadrul unei entități sociale din punct de vedere sistemic.

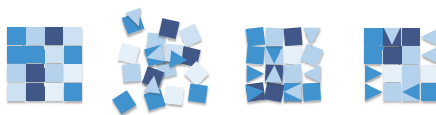
În dimensiunea „*managementul organizației*”, termenul „*măsură*” are, din punct de vedere *conceptual*, sensul etimologic corect, și anume *reglementări, ordine* și *directive* (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 606), pe care cuvântul „*proces*” nu este capabil să le exprime. Termenul „*proces*” abia dacă poate fi utilizat în această dimensiune, deoarece procesele se *desfășoară* și în cadrul lor ceva *progresează, înaintează și avansează* (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 728), fără a descrie o *unitate* deja prescrisă și un *obiectiv* fix, final, ca în cazul unei *măsuri*. Și în acest caz, capacitatea de diferențiere, așa cum este cunoscută din modelul EPIK, reprezintă un moment esențial pentru a putea *distinge* efectiv între *măsurile* din dimensiunea „*managementul organizației*” și *procesele* care provin mai degrabă din dimensiunea „*dezvoltare*”. Această dife-



rențiere este esențială în mod deosebit pentru *toate* procesele de schimbare. Numai această distincție clarifică ceea ce este prea mult și ceea ce este prea puțin în privința regulilor și normelor în raport cu *procesele de dezvoltare*. *Prea multă* reglementare înclină spre un *control excesiv* și conține *prea multe* detalii, care nu sunt *vizibile* și *memorabile* pentru angajați. Astfel de creșteri în această dimensiune cauzează extinderea posibilităților pentru *așa-numitele* greșeli și comportamente greșite, motiv pentru care oamenii dintr-o astfel de organizație abia mai pot *învăța* – adesea de teama sancțiunilor, a consecințelor și a escaladărilor. Mai cu seamă că angajații pot face greșeli doar în raport cu numeroasele reguli și cu nivelul sporit de detalii. *Prea puține* clarificări deschid, la rândul lor, ușa către indiferență (*laissez-faire*), prin care oamenii nu își cunosc pozițiile, sarcinile și responsabilitățile. O astfel de organizare are ca efect inhibarea performanțelor, iar angajamentul este încetinit de o înțelegere internă, de cele mai multe ori inutilă, a competiției, precum și de o competiție între membrii personalului care este inutilă. Aceste organizații nu reușesc să clarifice lucrurile, ceea ce poate duce, de asemenea, la depășiri *stabile* și permanente ale limitelor, în sensul depășirii competențelor.

Cel mai mare risc pentru dimensiunea „managementul organizației” este reprezentat de acțiunile pur *arbitrare* ale conducerii, în ciuda regulilor și a cadrelor organizaționale; pentru dimensiunea „dezvoltare” cu privire la *procesele de schimbare*, acesta este reprezentat de o *reglementare excesivă*, precum și de o *asigurare insistentă* a calității, care *permite* dezvoltarea în adevăratul sens al cuvântului și, prin urmare, nu se *implică* în procese. În plus, regulile și măsurile arbitrare, nechibzuite, care nu au luat naștere prin interacțiunea dintre *dialog* și *pledoarie*, au un efect inhibitor asupra *dezvoltării* (a se vedea figura 11). Din acest punct de vedere, **managementul** trebuie să fie perceput în mod **activ** în relație cu **leadershipul**. **Măsurile, regulile, ordinele, sancțiunile** și introducerea **nivelurilor ierarhice** și a **unităților organizaționale**, precum și punerea în aplicare a **măsurilor de asigurare a calității** și a **măsurilor produsului și ale performanței** funcționează ca *instrumente de conducere* (Dubs, 2002; Hartmann & Schratz, 2006; Simsa & Patak, 2008; Wiesner & Heißenberger, 2019).

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „a distribui”, „a atribui”, „a prescrie”, „a instrui”, „a ordona”, „a face transparent”, „a administra”, „a controla” și „a conduce” (a se vedea figura 8).

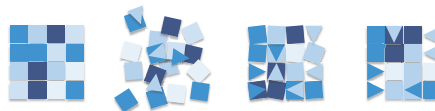


MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIEI: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Ce instrumente de gestionare sunt utilizate, cum, când și în ce scop?
- Ce indicatori și indici de calitate sunt observați și colectați în mod regulat? Cu ce periodicitate?
- Cum și cine clarifică domeniile organizaționale de activitate și definește atribuțiile, precum și responsabilitățile?
- Există una sau mai multe organigrame? În ce calitate și în ce scop?

STABILIZAREA PRACTICILOR

Dimensiunea „*stabilizarea practicilor*” se referă la *stabilitatea* organizațională. În această dimensiune, persoana, individul sau comunitatea trebuie să treacă în plan secundar, adică formele de *comunitarizare* în care mai multe persoane se află într-o relație reală între ele. În schimb, în dimensiunea „*stabilizarea practicilor*” trec în prim-plan *entitatea* organizațională și socială și *organizația ca sistem* din perspectiva orientării spre stabilitate și fapte (a se vedea figura 40).



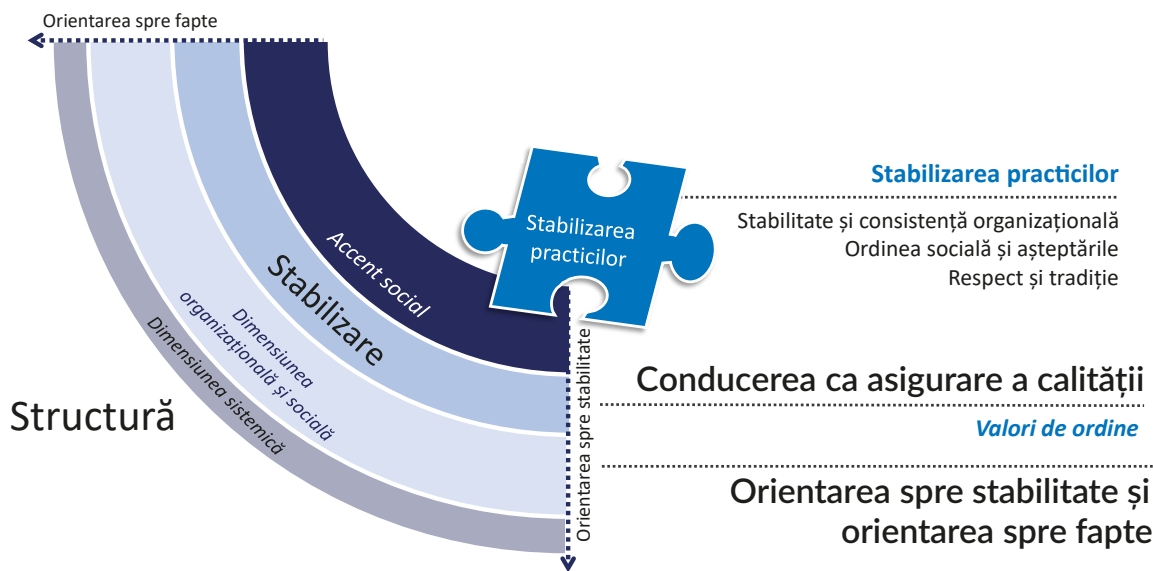
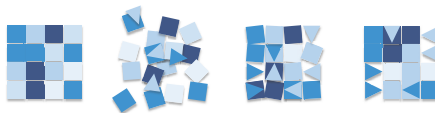
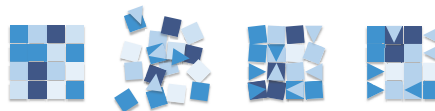


FIGURA 40: Dimensiunea „Stabilizarea practicilor”
(reprezentare proprie)

După cum s-a discutat în domeniul de conducere „dezvoltare”, *schimbarea* este un *proces de dezvoltare*. Procesele de dezvoltare au loc întotdeauna în raport cu schimbarea și prin faptul că se află în relație (Wiesner & Schreiner, 2021). De îndată ce procesele de dezvoltare eșuează, fie că nu este necesară nicio dezvoltare sau aproape nicio dezvoltare, fie că nu a fost atins încă gradul de maturitate necesar pentru dezvoltare. Dar ar putea fi vorba și despre sisteme și structuri pur *haotice* sau *rigide*, care se opun în mod fundamental unui proces de dezvoltare. Structurile pur haotice se caracterizează printr-o dezvoltare permanentă, în timp ce structurile pur rigide sunt într-atât de consolidate, încât dezvoltarea pare practic imposibilă. Pentru a oferi procese de schimbare, literatura de specialitate vorbește de obicei de o triadă, și anume schimbarea, optimizarea și **stabilizarea** (P. Kruse, 2004; Schratz, 2013).



Prin urmare, liderii și managerii sunt preocupați nu numai de procesele de schimbare și de dezvoltare, ci mai ales de **stabilitatea** organizației (Schratz, 2013). Huber (2020) descrie interacțiunea dintre stabilitate, schimbare și îmbunătățirea unei organizații ca fiind jocul a trei momente, și anume a *schimbării*, a *optimizării* și a **stabilizării**. Practic, aceste idei și clarificări se raportează, în mare parte, la *modelul în trei faze* al lui Lewin (1947b), care a introdus în literatura de specialitate ideea de *dezghețare*, *mișcare* și **înghețare** ca *schimbare*. O altă idee similară a tripartismului vine de la Mayer (2009), folosind termenii *selectare*, **organizare** și **integrare** (a se vedea figura 41). Modelul **Central 8**, însă, se bazează pe procesele și succesiunea proceselor de *percepție*, *reflecție*, *acțiune* și *evaluare* (a se vedea figura 12), subliniind ideea noțiunii de *proces* ca fiind ceva *continuu*. Procesele de dezvoltare apar mai întâi printr-o *dezghețare* a conservării și stabilității, pe care Lewin (1947b, p. 42) o numește „dezghețare” sau „relaxare” (Lewin, 1947a, p. 262). Această dezghețare și relaxare poate avea loc *doar* în *prezentul* actual, adică astăzi, aici și acum, prin intermediul persoanelor. În acest moment pot fi experimentate iritații, incertitudini, confuzii, precum și experiențe „Aha!” (Bühler, 1908, p. 13; Wiesner, 2022a; Wiesner & Schreiner, 2019). Experiențele Aha! înseamnă „o străfulgerare” a unei idei, a unei concepții sau a unui gând (Bühler, 1908, p. 14), care este trăită și experimentată ca o *extindere*, o *îmbogățire* și o *responsabilizare* a cunoștințelor, a performanțelor, a competențelor, a abilităților etc. *Procesele de dezvoltare* provin astfel de la *valorile experiențiale* și, în același timp, au efect asupra *valorilor experiențiale*. Sursa dezvoltării sunt valorile atitudinale, care sunt modelate de evoluții, dar care au și un efect formativ asupra dezvoltării (a se vedea figurile 16 și 30).



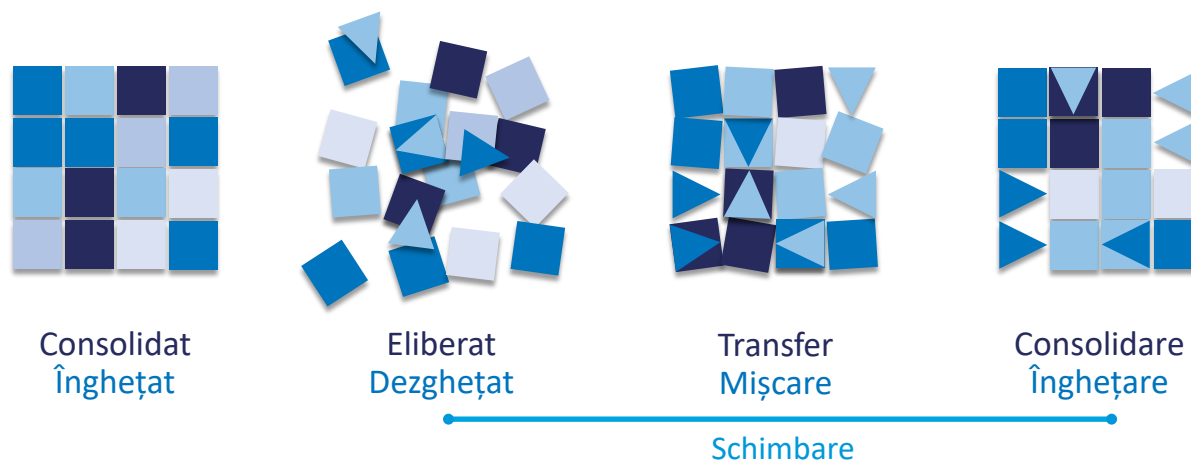
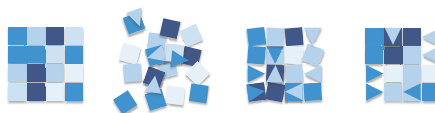


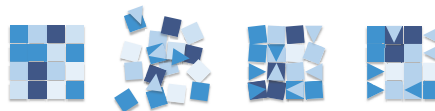
FIGURA 41: **Procesul de dezvoltare ca schimbare**
(reprezentare proprie, bazată vag pe Wasco, 2023)

Experiențele Aha! menționate sunt desemnate de Lorenz (1973, p. 47 și urm.) ca „o străfulgerare” (a trece ca un fulger prin minte; revelație) și se referă la semnificația de existență și apariție a *ceva* ce nu a existat înainte (*ceva* fără precedent), ceea ce, în termeni moderni, este un fenomen *emergent*. *Procesele de dezvoltare* se bazează pe străfulgerare, pe intrarea bruscă în existență și pe experiența „aha”. *Procesul de dezvoltare ca schimbare* are nevoie de *dezgheț, tranziție și consolidare* – sau, cu alte cuvinte, de *dezvoltare, optimizare și conservare*. *Dezvoltarea* ca fenomen în sine se regăsește deja în *momentul dezghețului* și nu are nevoie de o altă schimbare după dezgheț, între relaxare și consolidare, aceasta ar fi o presupunere absurdă. Străfulgerarea este dezvoltarea, relaxarea se produce prin dezvoltare. Pe de altă parte, *procesul de dezvoltare* într-o totalitate trebuie înțeles până la consolidarea reînnoită. Pentru aceasta, după dezvoltare, este necesar mai întâi procesul de *mișcare* (*moving*) (Lewin, 1947b, p. 35), care pune în mișcare *explorarea* ulterioară și, mai ales, *analiza și rezolvarea problemelor* și care, potrivit lui Lewin (1947a, p. 262), înseamnă tocmai o „tranziție” în *direcția consolidării*. De aceea, Lewin (1947a, p. 262) scrie de asemenea că „nu este suficient [...]



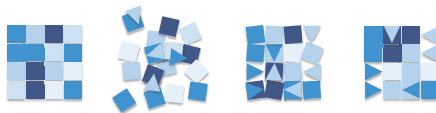
ca cineva să determine obiectivul planificat al schimbării”, deoarece atunci ar fi vorba de o schimbare *pură* (în sensul acelor de ceasornic). Dezvoltarea totuși comportă experiențe „aha!” în momentul *prezent*. *Experiențele* nu pot fi predeterminate de obiective, cu siguranță nu înainte ca acestea să se producă. *Trăirea* în sine primează în fața *experienței aha!* În același timp, *dezvoltarea* tinde spre *înfăptuire*, astfel încât *dezghețarea* și *relaxarea* duc spre tranziție, care duce apoi la *consolidare* (*freezing*), ceea ce în modelul *Central 8* duce la *stabilizare* (a se vedea figura 34). Potrivit lui Lewin (1947a, 1947b, 1947c), *schimbarea* și *schimbarea ca proces de dezvoltare* necesită toate cele trei momente, și anume „trei pași: *dezghețarea*, *transferul* și *consolidarea*” (Lewin, 1947b, p. 262). În dimensiunea „*stabilizarea practicilor*”, accentul se pune, așadar, pe *consolidarea organizațională* în raport cu câmpul de ghidare „*asigurarea calității*” și cu *orientarea spre fapte și stabilitate*.

Sistemele și structurile rigide, consolidate (*freeze*) sunt create fie printr-un exces de *conservare* și *persistență* (staticitate și orientare spre stabilitate), fie prin structuri deosebit de închise (dense), în care niciun impuls nou nu poate stimula *dezvoltarea* și *schimbarea*, iar entropia socială a sistemului crește în sensul dezordinii printr-o ordine doar aparentă (Wiesner & Schreiner, 2021). Prea multă ordine și un accent exagerat pe reguli detaliate creează practic din nou dezordine (imaginabil prin adăugarea constantă de paragrafe la o lege; prin adăugarea continuă de teme și conținuturi la un curriculum; prin extinderea pură a asigurării calității etc.). Sistemele haotice, pe de altă parte, se caracterizează prin mișcări extrem de scurte, neplanificate și nesistematice, care pot corespunde, în principiu, relaxării și *dezghețării* (*unfreeze*). Orice solidificare poate crea o *stabilitate* reușită și are loc atunci când *stabilitatea* se caracterizează prin forme specifice de *durată* și *ordine stimulativă*, adică este cel puțin impregnată de rutine, comportamente, repetiții și regularități reușite. Orice *solidificare* și *consolidare* instituie întotdeauna o rezistență crescândă la *schimbare* și, mai mult, la *dezvoltare* odată cu *durata* și gradul ordinii (Ebeling et al., 1998; Hochgerner, 2012). Și dacă abilitatea necunoscutului și a noului ca fiind în curs de dezvoltare scade, atunci într-un sistem și în structură se va forma o *durată*, o *statică* și o *stabilitate*, care nu poate fi transformată decât prin *dezvoltare*. Numai ceea ce este viu „creează ordine acolo unde anterior nu a existat” (Riedl, 1980, p. 24) și poate crea o nouă ordine acolo unde anterior a existat o or-



dine veche. *Procesul de creare a ordinii* se conține deja în impulsul de *dezvoltare*. Astfel, dacă necunoscutul (încă) crește, atunci, de exemplu, intervenția impulsurilor și a evidențelor poate determina promovarea activă a altor percepții noi și încă străine și, astfel, poate pune în mișcare *procesele de dezvoltare*. De îndată ce se produce o *dezvoltare* și, în același timp, este și *trăită* în mod *dinamic*, entropia socială din sistem se diminuează la rândul ei și astfel pot apărea forme de **ordine** prin *tranziție* (Eddington, 1931b; Riedl, 1980; Wiesner & Schreiner, 2021). Prin urmare, „**stabilizarea practicilor**”, ca stabilizare, are nevoie de **liniște** și **timp**, dacă este posibil, ceea ce se referă la **măsuri**, **rutine**, **standarde** și **reguli** fiabile și de succes, care nu cunosc arbitrarul. În câmpul de ghidare „**asigurarea calității**”, dimensiunea „**stabilizarea practicilor**” poate crea astfel o **stabilitate organizațională** fiabilă, care consolidează o ordine socială prin aspecte de *justiție*. Astfel de ordini sunt, în același timp, pline de *așteptări* față de conducere și personal pe baza unor **reguli**, **standarde**, **norme** și **rutine**. Un aspect esențial este **respectul**, care, din punct de vedere etimologic, se referă la *considerație* și *reverență* (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 762; Pfeifer, 1989, p. 1417) și care, în sistemele **ierarhice**, solicită un comportament respectuos în sensul tradiției ca **statut tradițional** (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 923; Pfeifer, 1989, p. 1822).

Fățetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „încadrarea”, „reglementarea”, „rutinizarea”, „consolidarea”, „persistența”, „practicarea”, „standardizarea”, „normarea” și „stabilizarea” (a se vedea figura 8).



STABILIZAREA PRACTICILOR: ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Ce cadre de calitate (modele de orientare) folosim pentru a asigura și a încadra calitatea în instituția noastră școlară?
- Cadrele de calitate sunt examinate în permanență, de exemplu, în mod similar cu auditul sarcinilor?
- Există grupuri de coordonare formale pentru a pune în aplicare procesele de asigurare a calității și de dezvoltare a calității în instituția noastră școlară?
- Cine este responsabil pentru procesele de audit și de ce?

Exercițiul 11: Elaborarea matricei responsabilităților și a organigramei



OBIECTIVE

- Analiza responsabilităților împreună, în cadrul grupului, și reprezentarea lor ierarhică prin organigrame.
- Aprofundarea cunoștințelor despre organigrame și atribuirea responsabilităților.



SARCINĂ ÎN GRUP

- Elaborați împreună, în cadrul grupului, o matrice a responsabilităților și o organigramă a organizației dumneavoastră sau a domeniului dumneavoastră de responsabilitate în corelație cu exemplul 3 și figura 40!
- Pentru o bună înțelegere, încercați să stabiliți raporturile, relațiile și conexiunile dintre domeniile organizaționale și persoane prin intermediul diferitelor desene cu linii!



EVALUARE

- Creați o prezentare vizuală a organigramei dumneavoastră pentru a o prezenta în plen împreună cu grupul!



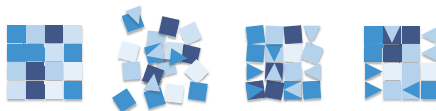
VIZUALIZARE

- Prezentați organigramele și matricele responsabilităților în plen și discutați împreună avantajele și dezavantajele!



Matricea responsabilităților instituției XY								
Sarcini și responsabilități	Numele (în ordine alfabetică) cadrelor didactice din instituție							
	G. Adler	S. Bauer	J. Cerny	N.N.	N.N.	N.N.	N.N.	N.N.
Diriginte		x	x					
Ajutor de diriginte	x							
Crucea Roșie				x				
Curator manuale				x				
Curator geografie				x				
Curator sport	x							
Managementul proiectelor								
Orientare profesională				x				
...								

EXEMPLUL 3 pentru exercițiul 10: **Formular pentru exemple de succes**
(prezentare proprie, bazată pe Rauscher & Tscherne, 2019)



CÂMPUL 4.

ORGANIZAREA CULTURII – MODULUL 4

Cel de-al patrulea câmp, „**organizarea culturii**” (MODULUL 4), constă în trei dimensiuni care reprezintă sursa tuturor proceselor de leadership și de management în organizațiile care învață și care sunt deosebit de utile pentru leadership, și anume dimensiunile „**stabilizarea practicilor (din punct de vedere cultural)**”, „**îndrumarea și ghidarea culturii**” și „**ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)**” (a se vedea figura 42).

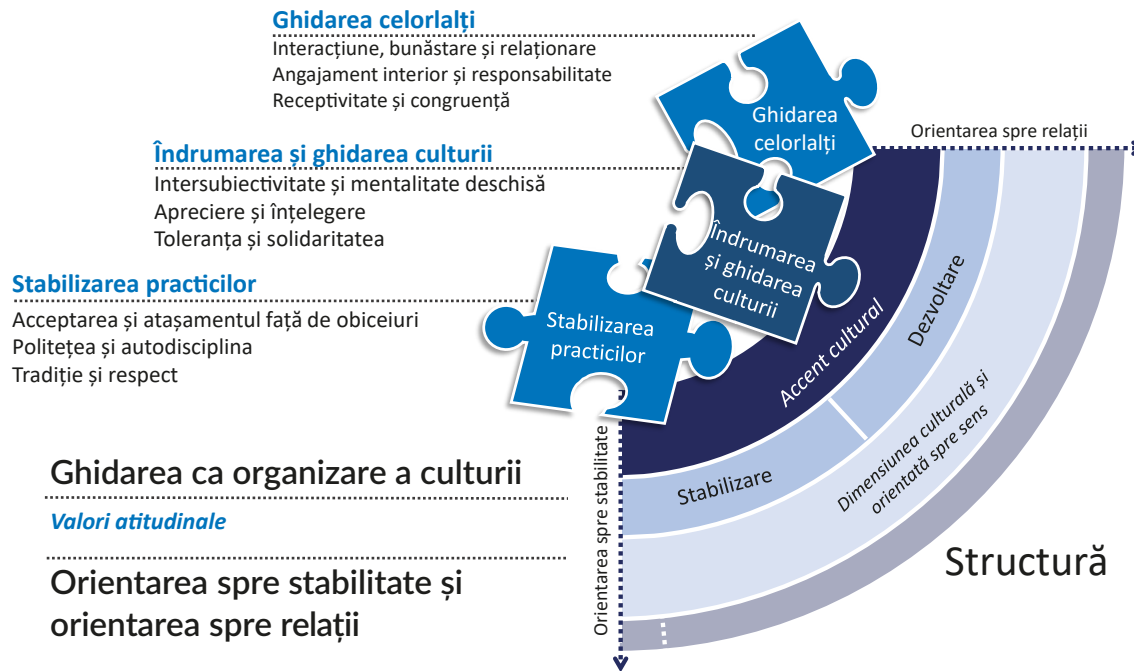


FIGURA 42: Câmpul „Organizarea culturii” al modelului Central 8
 (reprezentare proprie)



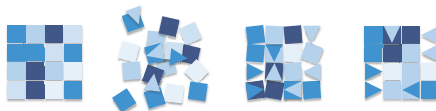
În cele ce urmează, sunt prezentate și descrise în detaliu cele trei dimensiuni: „**stabilizarea practicilor (din punct de vedere cultural)**”, „**îndrumarea și ghidarea culturii**” și „**ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)**”. Prin intermediul acestui câmp, efortul pentru calitate se transformă într-o **cultură a calității**, care este realizată în *câmpul de tensiune* și prin *interacțiunea dintre dezvoltarea calității și asigurarea calității*. Măsurile de calitate și procesele de calitate sunt reunite prin *managementul calității* pentru a realiza un echilibru între dezvoltarea calității și asigurarea calității pe cât posibil. Dezvoltarea are întotdeauna prioritate într-un sistem viu și într-o structură *dinamică vie*. În ceea ce privește modelul **Central 8**, acest câmp este sursa tuturor valorilor, convingerilor și atitudinilor și modelează toate procesele de schimbare.

CELE TREI DIMENSIUNI

1. **Stabilizarea practicilor (din punct de vedere cultural)**
2. **Îndrumarea și ghidarea culturii**
3. **Ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)**

STABILIZAREA PRACTICILOR (DIN PUNCT DE VEDERE CULTURAL)

Dimensiunea „**stabilizarea practicilor (din punct de vedere cultural)**” apare pe lângă cea din câmpul de ghidare „organizarea culturii” și în domeniul „asigurarea calității” dintr-o perspectivă ușor diferită (vezi figura 43). În această dimensiune, ideile și semnificațiile cuvintelor *respect* și *statut* se transformă în **considerație** și **tradiție**. Considerația în această dimensiune și etimologic înseamnă **stimă**, **apreciere** și **atenție** (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 14; Pfeifer, 1989, p. 13 f.), **tradiția** înseamnă **transmitere**, **obișnuință**, **obicei**, **ritual** și înseamnă **cutumă** (cf. Kluge & Seebold, 2011, p. 923; Pfeifer, 1989, p. 1822). **Aprecierea** și **atenția** fac aici apel atât la **politețe**, cât și la **autodisciplină**, **stabilizând practicile** și uzanțele prin stimă și prin obișnuință. Fenomenul de **realizare** corespunde practic **consolidării**, ca și în cazul dimensiunii „**stabilizarea practicilor**” în câmpul „**asigurarea calității**”.



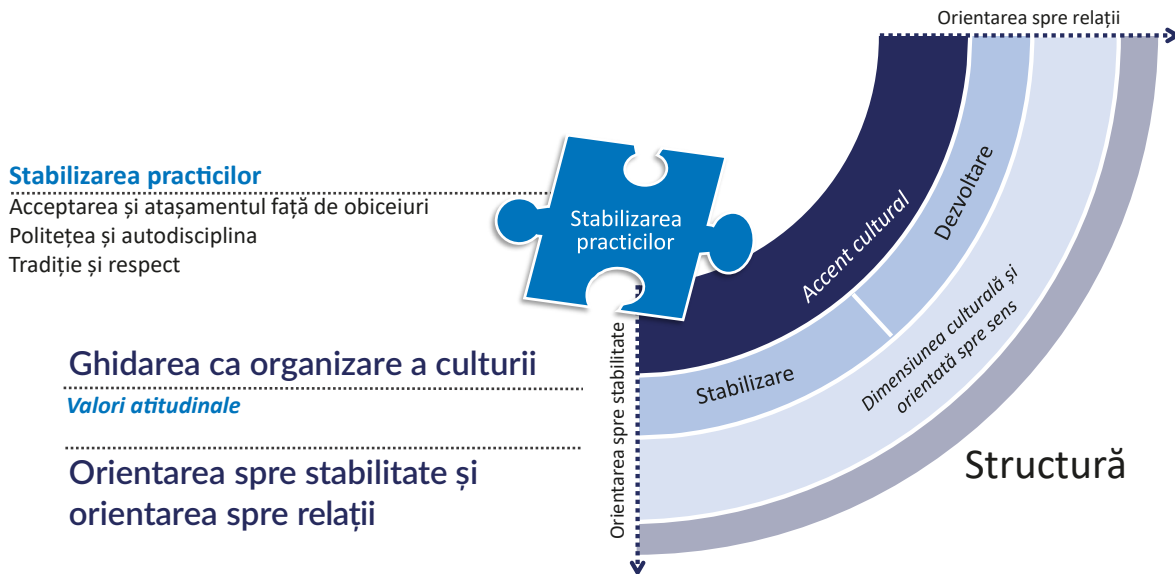
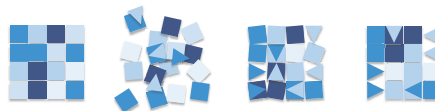


FIGURA 43: Dimensiunea „Stabilizarea practicilor (din punct de vedere cultural)”
 (reprezentare proprie)

În dimensiunea „stabilizarea practicilor (din punct de vedere cultural)”, obișnuințele și tradițiile duc la o „continuitate temporală” (Parsons, 1976, p. 178), cu o înclinație spre **inertie** și, prin urmare, spre o „menținere a continuității în timp” (Opielka, 2006, p. 273). În modelul **Central 8**, modelul în trei faze al lui Lewin (1947b), care a fost introdus și discutat în cadrul dimensiunii „stabilizarea practicilor” a câmpului de ghidare „**asigurarea calității**” (a se vedea figura 45), se regăsește acum și este decisiv pentru înțelegerea proceselor de dezvoltare în cadrul modelului **Central 8**. În cazul acesta, câmpul de ghidare „**dezvoltare**” facilitează **dezghețul și relaxarea**, câmpul de ghidare „**planificare și strategii**” face posibilă **tranziția**, iar câmpul de ghidare „**asigurarea calității**”, împreună cu câmpul de ghidare „**organizarea culturii**”, se ocupă de **consolidare** (a se vedea figura 44).



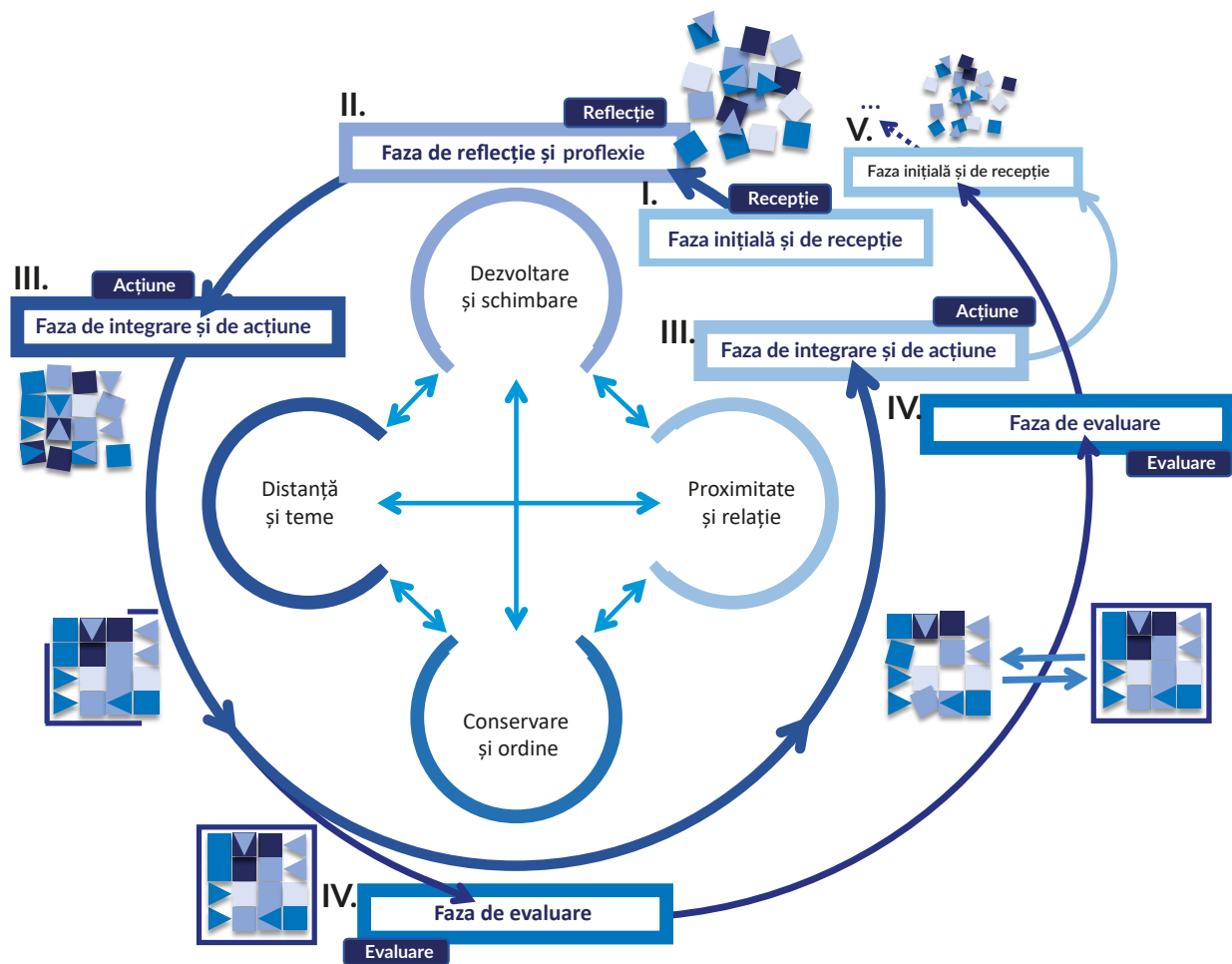
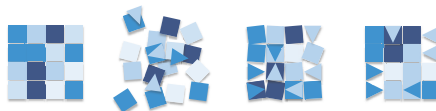
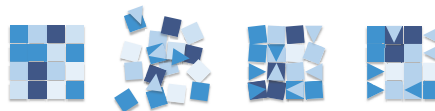


FIGURA 44: Procesul de dezvoltare ca schimbare în raport cu câmpurile de tensiune (reprezentare proprie)



Fiecare *relaxare* poate atât „să atingă probleme complet diferite” (Lewin, 1947b, p. 263), cât și să creeze probleme *noi* (Wiesner & Schreiner, 2019). Prin urmare, câmpul de ghidare „**organizarea culturii**” este, în același timp, întotdeauna *adaptat* prin asimilare la toate celelalte câmpuri. Sau, cu alte cuvinte, celelalte trei câmpuri modelează câmpul de ghidare „**organizarea culturii**” și sunt modelate în același timp de acest câmp. Cu toate acestea, acțiunea celorlalte trei câmpuri trebuie înțeleasă mai degrabă în sensul unor momente de adaptare asimilativă în toate dimensiunile culturale. Aceste procese nu trebuie confundate cu *transformări* reale în sensul de *acomodare*. *Procesele de transformare* sunt procese specifice de dezvoltare adaptativă care au un efect *direct* asupra culturii și mediului de viață și determină o *tranziție* în *intersubiectiv* (a se vedea efectul proceselor de dezvoltare asupra „ghidării prin cultură” în figura 30). Cu toate acestea, *direcția* de bază a *proceselor de dezvoltare* pentru cele trei câmpuri „*dezvoltare*”, „*strategie și planificare*” și „*asigurarea calității*” în modelul Central 8 este procesul prezentat în figura 38: 1. *dezghețarea* (în câmpul „**dezvoltare**”); 2. *mișcarea* (în domeniul „*strategie și planificare*”); 3. *înghețarea* (în domeniul „*asigurarea calității*” și „**organizarea culturii**”).

Totuși, după cum se arată în figura 45, încadrarea reușește doar pentru o anumită **perioadă de timp** și orice evaluare arată că *comparația realitate-obiectiv* între încadrarea și adaptările culturale va înregistra multe abateri din cauza planificării *dinamice*. Prin urmare, orice măsurare este practic posibilă doar în proximitatea sarcinilor și a celor care pot fi numărate din punct de vedere organizațional, cum ar fi mulțimea măsurilor calitative sau măsura ca demers scris în sine. Practic, toate procesele dintr-o măsură ar trebui să fie rescrise ca măsură, creând noi procese etc., și dezvăluind astfel o circularitate productivă. Măsurabilul și numărabilul se regăsește cel mai clar în consolidare, și aici în domeniul stabilizator al „*asigurării calității*”.



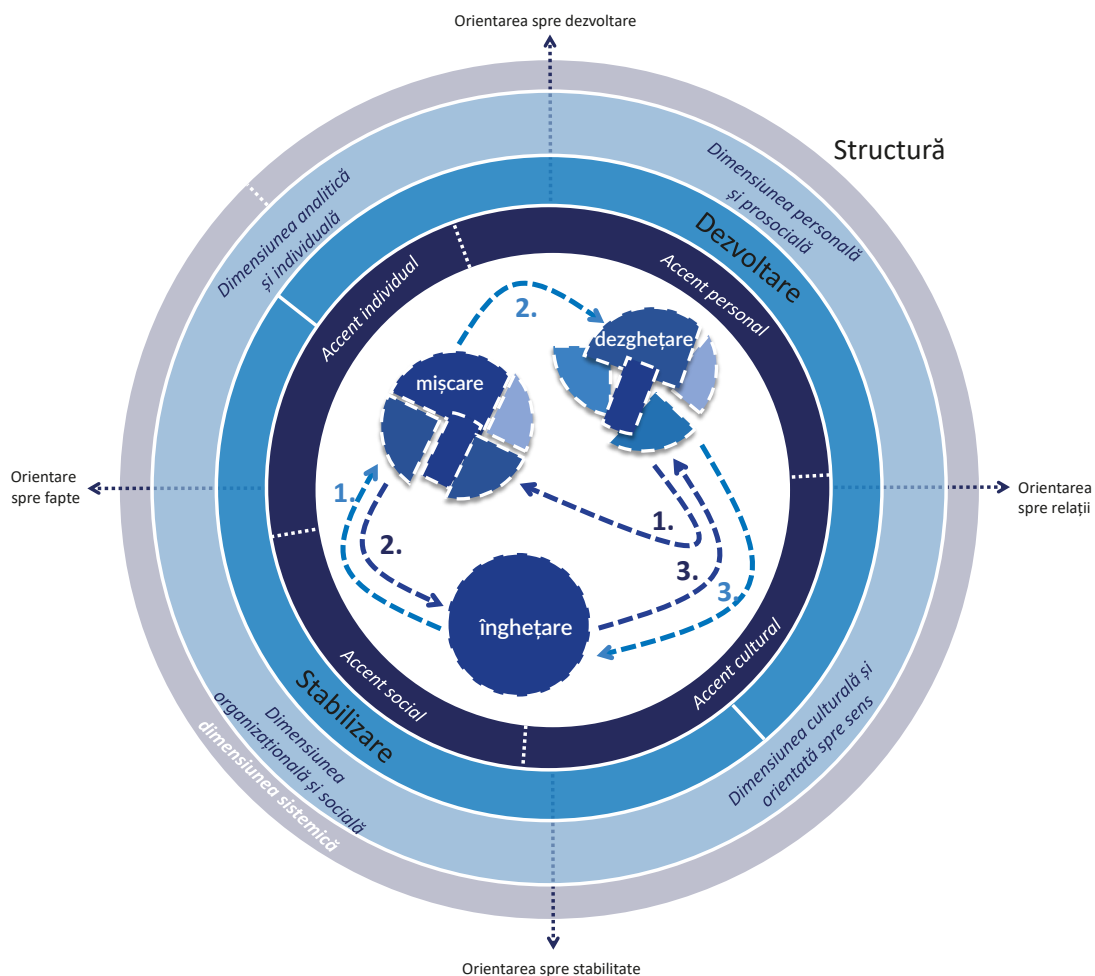
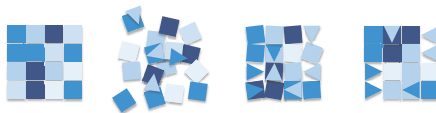


FIGURA 45: **Procesul de dezvoltare ca schimbare în raport cu câmpurile de tensiune**
(reprezentare proprie)

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „respectarea ritualurilor”, „respectarea tradițiilor”, „transmiterea”, „conservarea”, „acceptarea”, „a fi politico”, „a fi cumpătat”, „obișnuit” și „a fi obișnuit” (a se vedea figura 8).



STABILIZAREA PRACTICILOR

(DIN PUNCT DE VEDERE CULTURAL): ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Ce ritualuri, obiceiuri și tradiții trăim împreună?
- Cât de consolidate sunt obiceiurile și tradițiile noastre?
- Cât de mult insistăm asupra obișnuințelor?
- Cum ne recunoaștem obișnuințele și tradițiile prin evaluări sau cum le putem înțelege?

ÎNDRUMAREA ȘI GHIDAREA CULTURII

În dimensiunea „**îndrumarea și ghidarea culturii**”, anume prin **leadership** se creează și se modelează „sisteme proprii de semnificație” (Jensen, 1976, p. 64), care contribuie în special la menținerea *prosocială* a **structurilor**, **valorilor**, **obiceiurilor**, **obișnuințelor** și **ritualurilor** în sensul de **modele culturale** (Parsons, 1975). **Cultura**, în special cultura de leadership, organizațională și școlară duce la o „**interiorizare**” a mediului de viață în propria „**structură a personalității**” (Parsons, 1976, p. 173), generând forme de **intersubiectivitate** și **atmosfere comune** (Schmitz, 2014). Fiecare modelare și configurare a **rețelelor de experiențe personale și colective** (Wiesner & Dammerer, 2020) este întotdeauna un „**depozit cultural** pentru [...] nevoi, idealuri, valori” (Hofmann, 2017, p. 155). Prin urmare, „**îndrumarea și ghidarea culturii**” este determinată în special de **valorile atitudinale**, care servesc drept *fundament* atât pentru **imaginile ființei umane**, cât și pentru **atitudini** (a se vedea figura 46).

Momentele esențiale în dimensiunea „**îndrumarea și ghidarea culturii**” sunt **etosul școlar** (Rutter et al., 1980), **cultura școlară** (Specht, 1991), **identitatea** organizației (Schratz, 1997) și ideea de **cultură de ghidare** (Heißenberger, 2019; Regenthal, 2009; Schratz et al., 2016). În special, este vorba despre stabilirea, ancorată **cultural** și constructivă, a unei **atitudini** de bază *evaluative, reflexive și proflexive* (Schober et al., 2012; Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020).



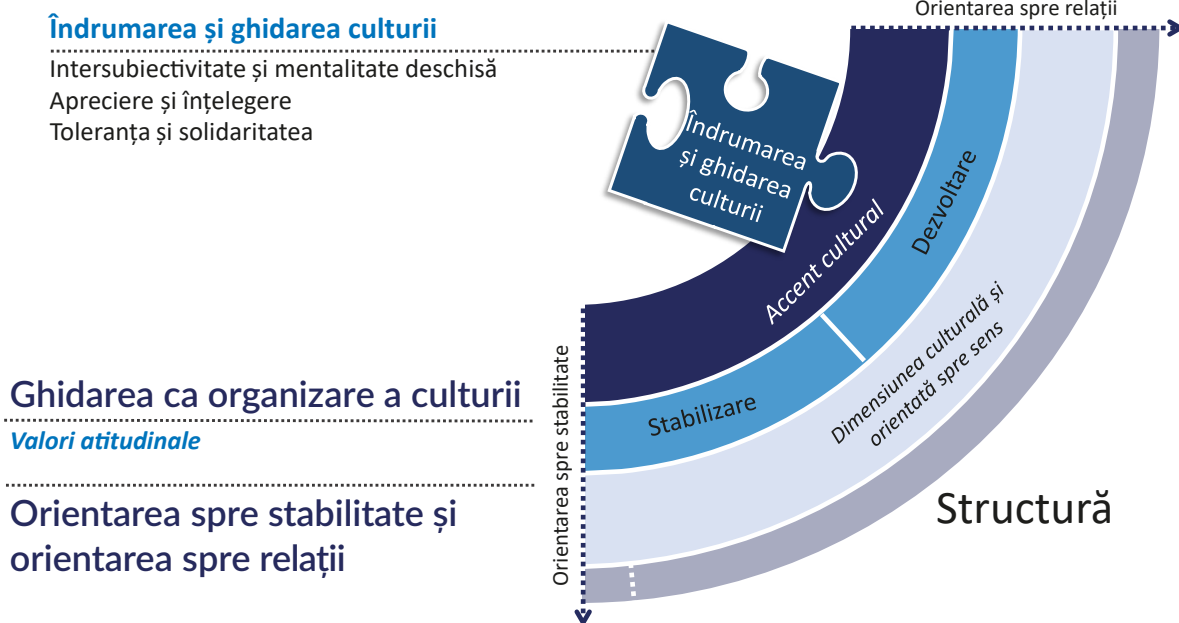
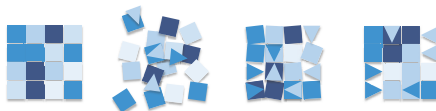


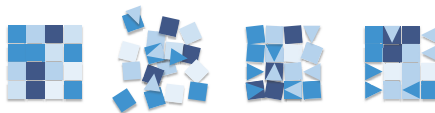
FIGURA 46: **Dimensiunea „Îndrumarea și ghidarea culturii”**
 (reprezentare proprie)

În dimensiunea „îndrumarea și ghidarea culturii” trebuie localizat în special modelul de **reflecție și proflexie profesională** al lui Wiesner, Schreiner, Breit și Lücken (2020), care a fost dezvoltat pe baza lucrărilor lui Korthagen (1993) și Korthagen și Vasalos (2005) (a se vedea figura 40). Orice *profesionalizare* și *calificare* necesită o „**meta-învățare**” aprofundată (Wiesner & Schreiner, 2019, p. 101), care este adesea posibilă printr-o „**analiză a „reflecției vorbite (reflexion parlée)**”, a „gândirii cu voce tare” (Aebli, 1980, p. 29) și a gândirii cu voce tare împreună în cadrul unei comunități de învățare. *Reflexivitatea* deschide „cunoașterea de a conecta



teoriile (subiective) care ghidează acțiunea și efectele acțiunii cu **concepțiile de valoare și modelele subtile de gândire**” (Wiesner & Schreiner, 2019, p. 101) în „**mișcare ciclică/mișcări ciclice**” (Schratz, Iby, & Radnitzky, 2000, p. 10). **Modelele de valori culturale** nu sunt șabloane sau reglementări rigide, ci obișnuite, scheme și aspirații *modificabile*, care pot fi *reafirmate* sau *schimbate și dezvoltate* în fiecare zi (Wiesner, 2020c; Wiesner & Schratz, 2020). Asemănător conceptului de habitus, *cultura* nu este înăscută, ci mai degrabă dobândită (Krais & Gebauer, 2002; Wiesner & Schreiner, 2020a). Potrivit lui Bourdieu (1992, p. 46), acest lucru nu înseamnă „nimic altceva decât că cineva [...] nu poate influența lumea decât dacă o cunoaște: fiecare factor determinant nou care este recunoscut deschide o marjă suplimentară de libertate”. Din această perspectivă, problemele și provocările organizaționale, pedagogice, precum și cele legate de mediul de viață pot fi *înțelese și, de asemenea, rezolvate* doar printr-o **integrare semnificativă** într-o **comunitate** (Böckmann, 1981).

În modelul din figura 47, toate *posibilitățile de reflecție și proflecție* trebuie să fie întotdeauna înțelese ca *procese pe diferite niveluri de observare și descriere*, care nu pot fi abordate în afara contextului (Wiesner, 2020c). În special, **grupările de valori** ale lui Frankl (1946) și Schwartz (1992; Wiesner, 2020c), care se regăsesc în *câmpurile de ghidare*, servesc drept *căi cu indicatoare* pentru găsirea semnificației (Raskob, 2005; Wiesner, 2022a). Ca o *grupare de valori* pot fi menționate *valorile experiențiale* în câmpul de ghidare „*dezvoltare*”, *valorile de creație* în câmpul de ghidare „*strategie și planificare*” și **valorile atitudinale** în câmpul de ghidare „**organizarea culturii**”. Pe lângă acestea, în câmpul de ghidare „*asigurarea calității*” se regăsesc *valorile de ordine*. Aceste patru grupări de valori pot fi abordate atât la nivelul de observare și descriere a **valorilor** în sine, cât și, reflectate împreună, la toate celelalte niveluri de observare și descriere superioare valorilor ca *momente formative*.



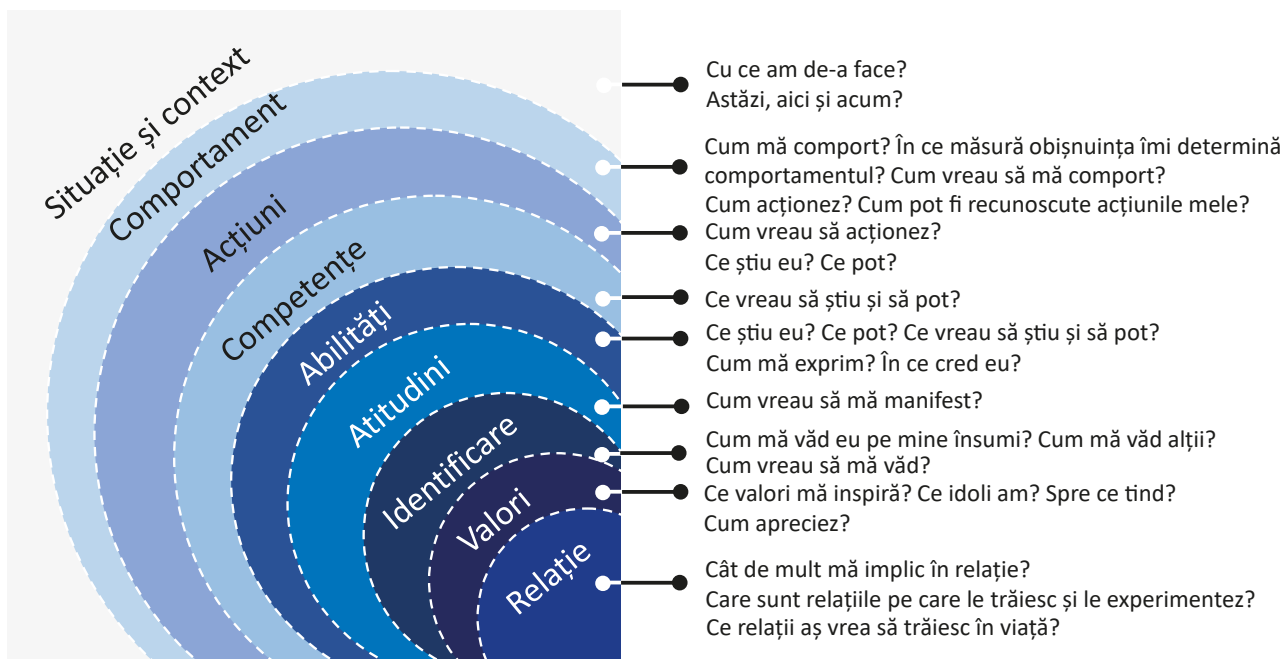
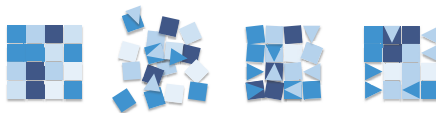


FIGURA 47: Modelul de reflecție și proflecție profesională

[reprezentare proprie, bazată pe Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken (2020)]

Prin intermediul *nivelurilor de observare și descriere*, modelul facilitează adoptarea mai multor perspective pentru a percepe în mod activ **organizarea culturii**, favorizând astfel o simbioză între **retrospectivă** și **prospectivă**, între **reflecție** și **proflecție** (Rauscher, 2020; Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020). Lukas (1986) a dezvoltat *patru* procedee la care se poate face referire și care pot fi preluate în varianta prezentată aici:

- 1) **evidențierea valorilor** înseamnă o adevărată „**recunoaștere**” (Lukas (1986, p. 172), adică o manifestare a unui respect onest și „cu adevărat sincer” față de oamenii cu care **cultura** este trăită și experimentată împreună,



- 2) *evidențierea sensului* semnifică punctarea cu blândețe a ceea ce are sens sau este bun, deoarece, de multe ori, semnalarea din partea tuturor persoanelor dintr-o comunitate este cea care deschide mai ușor perspective multiple asupra unei *probleme* și a unei *provocări*,
- 3) *evidențierea restului* înseamnă a acorda spațiu *oportunităților* și *potențialului* alături de iritații sau experiențe de suferință și nesiguranță, adică „*salvarea restului*” (p. 173) duce la explorarea și investigarea a ceea ce este capabil de extindere, precum și la
- 4) *evidențierea perspectivelor*, care are loc prin impulsuri și un *dialog comun de căutare și găsim* a *posibilităților* și care face posibile *procesele de dezvoltare*.

Procedeele lui Lukas (1986), împreună cu *nivelurile de observație și descriere* ale lui Wiesner, Schreiner, Breit și Lücken (2020) indică faptul că, în această *dimensiune*, organizația care învață trebuie înțeleasă ca o *co-lume*, și anume ca *mediul de viață* al *tuturor* participanților. Din această perspectivă, *leadershipul* ca ghidare trebuie să fie perceput ca fiind *activ și viu*.

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „apreciere”, „a fi înțelegător”, „a fi tolerant”, „a fi atent”, „a fi recunoscător”, „a crea atmosfere”, „a crea cultură”, „a organiza cultura”, „a fi semnificativ” și „echilibrare” (a se vedea figura 8).

ÎNDRUMAREA ȘI GHIDAREA CULTURII: ÎNTREBĂRI-CHEIE?

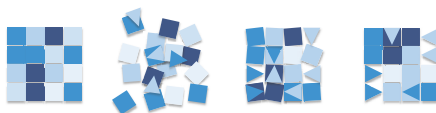
- Care sunt principiile noastre de bază și valorile noastre?
- Cum ne organizăm cultura?
- Ce atmosfere creăm?
- Cum lucrăm asupra și cu cultura noastră?
- Cum arată cultura noastră de evaluare în domeniul *culturii*?



GHIDAREA CELORLALȚI

Dimensiunea „ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)” nu se bazează doar pe **leadership** în particular, ci devine inteligibilă ca un tot întreg abia prin intermediul *dimensiunii* „ghidarea celorlalți” din câmpul „dezvoltare”. La baza acestei dimensiuni se află intersubiectivitatea, adică și **contactul viu**, **întâlnirea perceptibilă**, **relația perceptibilă** și **legătura formativă** cu *semenii* și cu *lumea* (a se vedea figura 48). Prin urmare, aceste fenomene sunt din nou explorate *mai în detaliu*.

Contactul facilitează o distincție clară între ceea ce este *propriu* și ceea ce este *străin* și deschide o „*stabilizare a unei diferențe interior-exterior*” (Petzold, 1993, p. 794). Prin **contact** ființa umană atinge și experimentează „lumea cu simțurile”, motiv pentru care toate formele de experiență senzorială, cum ar fi pictura, desenul etc., sunt esențiale pentru procesele de dezvoltare. **Întâlnirea** presupune **contactul**, dar, în același timp, nu orice **contact** este o **întâlnire**. Întâlnirea deschide **intersubiectivitatea** *vie* și poate fi înțeleasă ca un contact *intensiv* cu calitatea de experiență(e) rezonantă(e). Întâlnirea este o „*înțelegere empatică reciprocă în aici-și-acum*” (Petzold, 1993, p. 795).



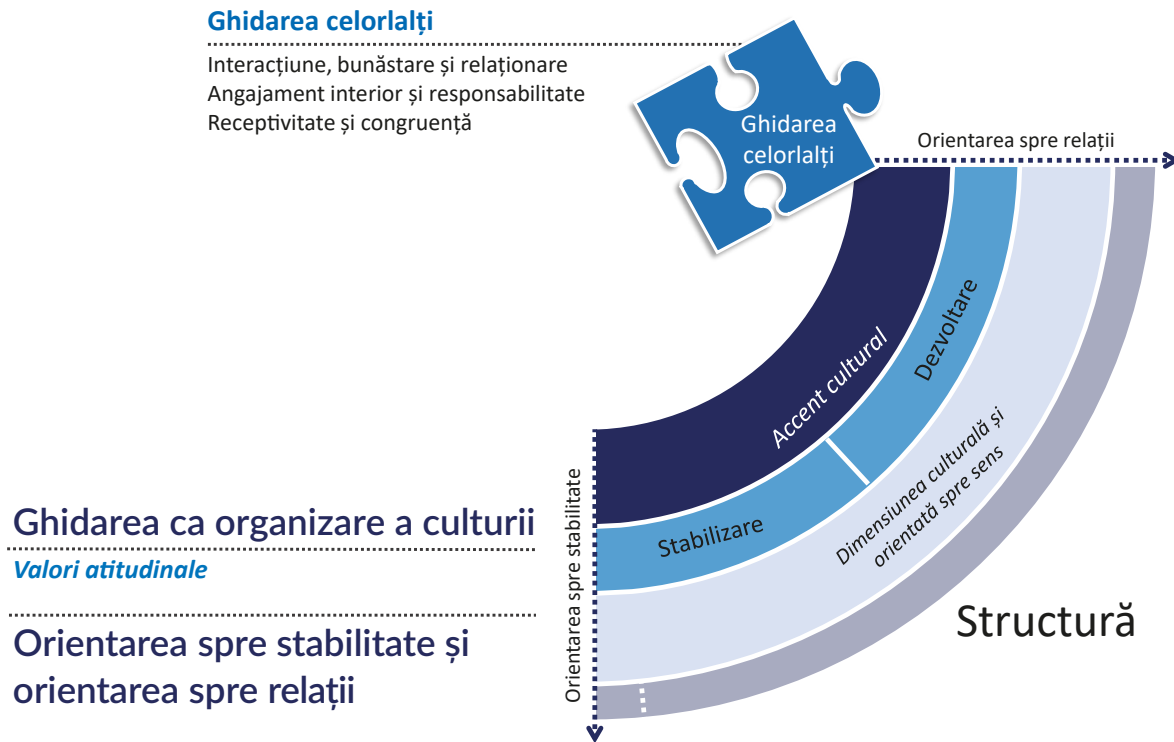
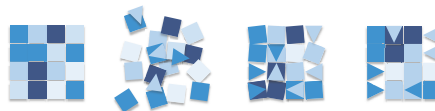


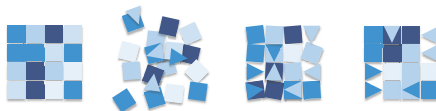
FIGURA 48: Dimensiunea „Ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)”
 (reprezentare proprie)

Potrivit lui Bönsch (2006, p. 153), întâlnirea reprezintă fenomenul pedagogic și, în special, „depinde de comunicare”, care face posibilă „realizarea comuniunii umane”: numai acolo unde se produce întâlnirea este posibilă o intersubiectivitate vie, o apropiere de celălalt, precum și găsierea celuiilalt. **Relația** este acum o „întâlnire extinsă la durată”, scrie Petzold (1993, p. 796), adică o întâlnire *cultivată* și o *practică* relativ *stabilă*. Relația include întotdeauna „*perspectiva viitorului*” pe lângă prezentul *comun*. Astfel, orice organizație care învață este impregnată de relații. De asemenea, relația rezultă din faptul de a fi în relație și, pentru



aceasta, are nevoie de o formă de *continuitate* care se poate schimba și dezvolta și poate să se schimbe și să se dezvolte. *Atașamentul* se bazează pe o calitate *profundă* a relației ca *atașament*, care poate fi descrisă ca fiind *de încredere*, precum și *semnificativă și valoroasă* și care duce la „*loialitate, devotament și dorință de a suferi*” (Petzold, 1993, p. 797).

Dimensiunea „*ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)*” se bazează pe grijă ca *grijă (care)* și pe *pluralitate* în lume. Termenii *grijă (care)* și *atent (caring)* în limba engleză au o gamă etimologică extrem de largă și înseamnă atât „a fi preocupat, îngrijorare, grijă, îngrijire, atenție, preocupare, considerație, tact, tristețe”, cât și „a se ocupa” și „a se ocupa de” (Etymonline, 2023). În limba germană se impune utilizarea a două interpretări pentru a face înțeles spectrul larg al lui *to care* (a avea grijă de), și anume „a se preocupa de ceva” și „a se preocupa pentru ceva”. În același timp, în limba germană, termenul *grijă (Sorge)* se concentrează etimologic asupra temerii, îngrijorării, fricii și pericolului. Termenul *grija pentru (Fürsorge)* exprimă grija pentru cineva sau ceva și reprezintă asistența și sprijinul larg, orientat spre viitor (cf. Pfeifer, 1989, p. 1655). În ediția germană a lucrării lui Gilligan, *The Other Voice* (1982, p. 30), „ethics of care” este tradus prin „Ethik der Anteilnahme” („etica grijii/solicitudinii”) (Gilligan, 1984, p. 43), ceea ce, din punct de vedere etimologic, corespunde din nou sensurilor cuvintelor *participare* și *compasiune*. O astfel de înțelegere a *îngrijirii* și a responsabilității de îngrijire, în sensul lui Noddings (1984), nu se bazează, prin urmare, pe abordări abstracte, reguli, prescripții și principii, ci înseamnă o *practicare incluzivă și înțelegătoare a îngrijirii*, o *cultură a îngrijirii*, o *atitudine grijulie* și o *etică a solicitudinii*.



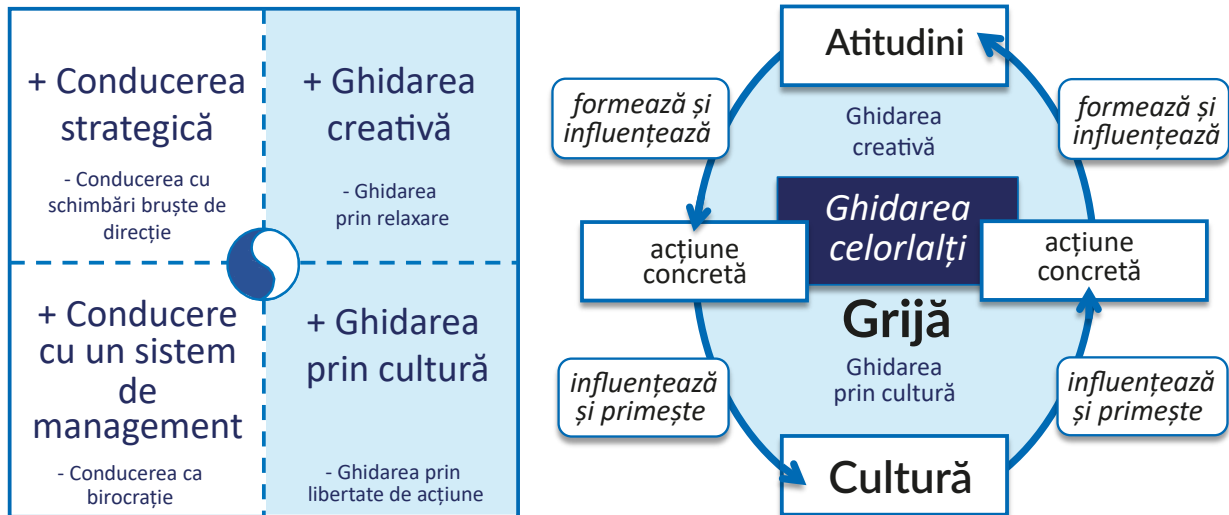
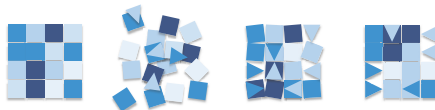


FIGURA 49: „Ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)” influențează și susține cultura și atitudinile (reprezentare proprie)

Un moment esențial al dimensiunii „ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)” este, așadar, *grija reală și autentică*. *Grija de* devine forma primară a acestei dimensiuni și înseamnă „[modul] de bază de a fi în lume ([the] basic way of being in the world)” (Benner & Wrubel, 1989, p. 398). Grija, la rândul său, se bazează pe legătură, relație, comuniune și contact, astfel încât o cultură a grijii prin „ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)” duce la o consolidare a atitudinilor, precum și a culturii în sine (a se vedea figura 49).

Fațetele care aparțin acestei dimensiuni ar fi, de exemplu, „a relaționa”, „a împuternici”, „a participa”, „a se implica”, „a empatiza”, „a compătimi”, „a fi grijuliu”, „a-și lua responsabilitatea” și „a dărui/a oferi” (a se vedea figura 8).



GHIDAREA CELORLALȚI (DIN PUNCT DE VEDERE CULTURAL): ÎNTREBĂRI-CHEIE

- Ce forme de grijă și preocupare avem?
- Ce forme de cooperare și participare practicăm?
- Cât de mult ne pasă de starea de bine (fizică, materială etc.) a oamenilor?

Exercițiul 12: Descrierea unor sarcini pedagogice de succes în calitate de exemple



OBIECTIVE

- Confruntarea individuală și în grup cu câmpul organizării culturii.
- Dobândirea cunoștințelor despre organizarea culturii și formarea unei cunoașteri comune despre aceasta în cadrul dialogului.



SARCINĂ INDIVIDUALĂ

- Reprezentați niște săgeți de ghidare și de conducere așa cum se arată în figurile 50 și 51 sau desenați-le pe o foaie de hârtie!
- Găsiți cinci antinomii și câmpuri de tensiune din toate modulele (de la 1 la 4) care duc la ambiguități, de exemplu familiile de valori opuse *bunăvoință* și *performanță* în sensul structurii de valori sau dimensiunile opuse ale Central 8, așa cum se arată în figura 52!
- Elaborați punctul dumneavoastră de vedere: *Unde vă aflați dumneavoastră în raport cu, de exemplu, bunăvoința și performanța?*



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați selecția dumneavoastră cu alte selecții din comunitatea dumneavoastră: *Ce a fost ales?*
- Conveniți asupra selecției a zece reprezentări pe care să le discutați în grup și faceți împreună o evaluare a stării actuale a lucrurilor.



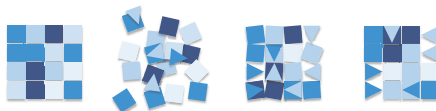
EVALUARE

- Discutați deschis în cadrul comunităților de învățare despre impactul respectiv asupra managementului și leadershipului!



VIZUALIZARE

- Vizualizați evaluările și prezentați-le în plen, argumentând și discutați-le cu plenu!



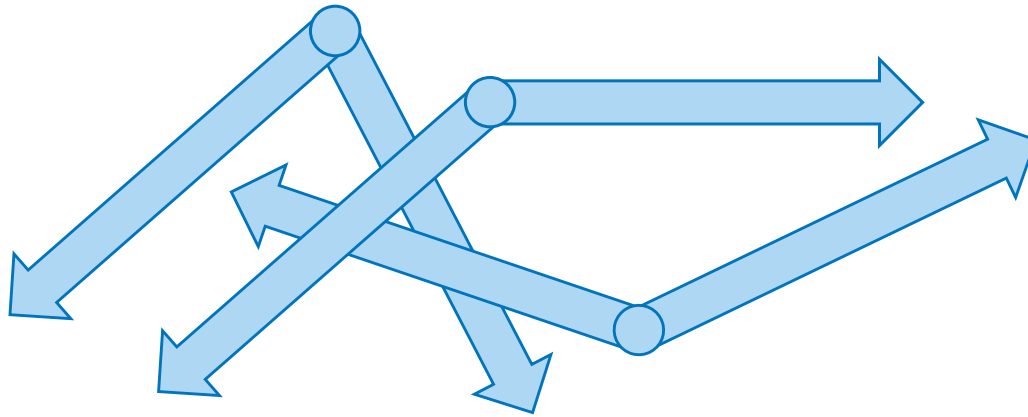
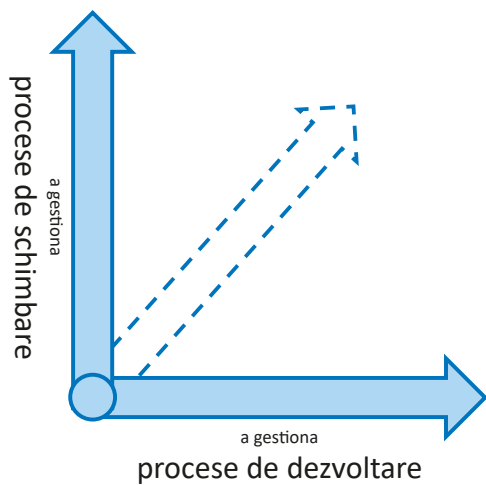
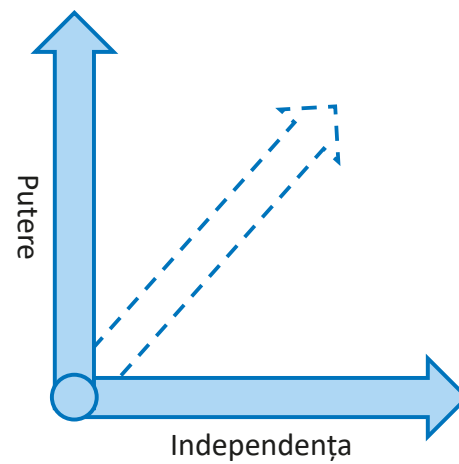


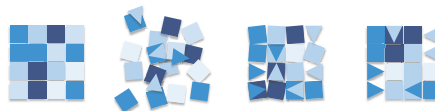
FIGURA 50 pentru exercițiul 12: „Ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)”
influențează și menține cultura și atitudinile
(reprezentare proprie)



... corespunzător dimensiunilor Central 8



... corespunzător valorilor Central 8



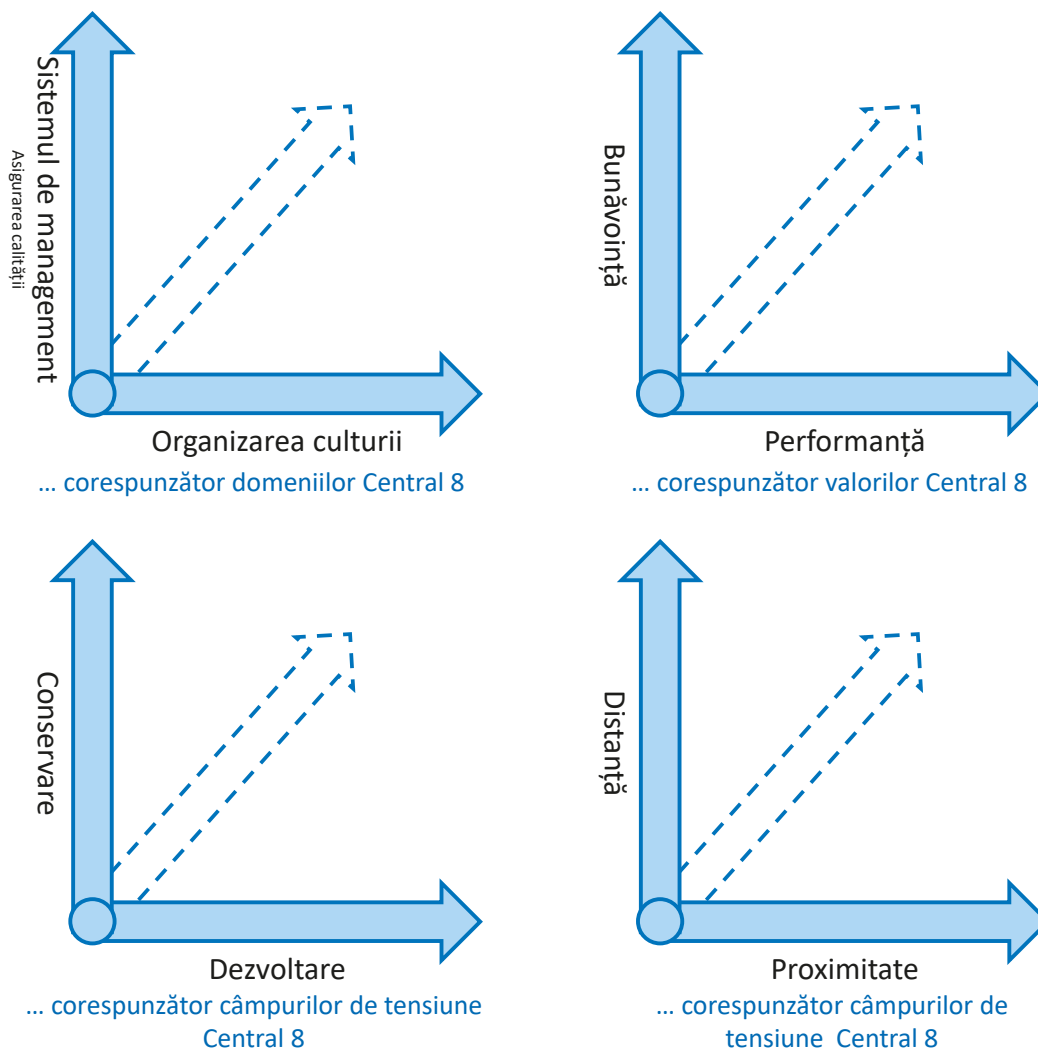
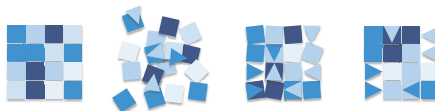


FIGURA 51 pentru exercițiul 12: „Ghidarea celorlalți (din punct de vedere cultural)”
influențează și susține cultura și atitudinile
(reprezentare proprie, bazată pe Muri, 1993)



Exercițiul 13: Activitate de reflecție „Modelarea leadershipului și a managementului”



OBIECTIVE

- Abordarea individuală și în grup a dimensiunilor și aspectelor leadershipului și managementului prin compararea constatărilor din exercițiul 1 cu înțelegerea lor actuală.
- Activarea cunoștințelor anterioare și reorganizarea cunoștințelor comune.
- Aprofundarea subiectului „*Leadership și management pentru schimbare*” și experimentarea muncii în proces.
- Stabilirea și integrarea unor noi aspecte în propriul model, luându-l drept punct de plecare.



SARCINĂ ÎN GRUP

- Comparați constatările și rezultatele exercițiului 1 cu cunoștințele și experiențele dumneavoastră actuale din toate exercițiile făcute în grupurile de învățare!
- Vi s-au schimbat perspectivele? Ce ați aflat?
- Extindeți munca dumneavoastră de la primul exercițiu, adăugând tot ce este nou și tot ceea ce pentru dumneavoastră trebuie adăugat acum la rezultatele din exercițiul 1. Desenați o nouă reprezentare pentru aceasta și integrați, în special, viziunile din exercițiul 8!



EVALUARE

- Creați împreună, ca grup, un model comun și consensual de leadership și management.



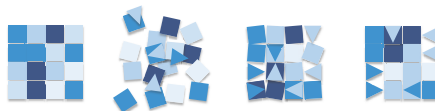
VIZUALIZARE

- Vizualizați modelul comun de leadership și management!
- Prezentați constatările și rezultatele cu grupul dumneavoastră mic în plen!
- Afișați toate modelele, astfel încât, sub forma turului galeriei, să fie accesibile tuturor persoanelor și să poată fi înțelese! Discutați despre modul în care modelele au evoluat de la exercițiul 1 până la exercițiul 13! Evidențiați evoluțiile și schimbările în dialog!



BIBLIOGRAFIE

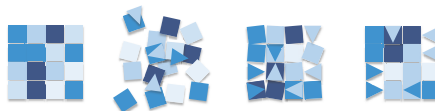
- Abraham, M., & Büschges, G. (2009). *Einführung in die Organisationssoziologie*. VS.
- Adelung, J. C. (1811). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, Seb–Z*.
- Adler, A. (1937). *Lebensprobleme: Vorträge und Aufsätze* (Auflage 1994). Fischer.
- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Klett-Cotta.
- Albert, S., & Purgaj, J. (2022). *Miteinander. Handlungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht an berufsbildenden Schulen. Handbuch für Lehrkräfte*. OeAD.
- Barkemeyer, I., Günther, F., & König, A. (2015). „Pädagogische Leitung“ von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 216–231). Beltz Juventa.
- Batson, C. D. (2009). Two forms of perspective taking: Imagining how another feels and imagining how you would feel. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Hrsg.), *Handbook of Imagination and Mental Simulation* (S. 267–279). Psychology Press.
- Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for Altruism: Toward a Pluralism of Prosocial Motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107–122.
- Benner, P. E., & Wrubel, J. (1989). *The primacy of caring: Stress and coping in health and illness*. Addison-Wesley.
- Bertalanffy, L. von. (1931). Tatsachen und Theorien der Formbildung als Weg zum Lebensproblem. *Erkenntnis*, 1(1), 361–407.
- Bilsky, W. (2005). Werte und Werthaltungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 298–304). Hogrefe.
- Bilsky, W. (2008). Die Struktur der Werte und ihre Stabilität über Instrumente und Kulturen. In E. H. Witte & J. Behnke (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte: Beiträge des 23. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 63–89). Pabst.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163–181.
- Böckler, A., Tusche, A., Schmidt, P., & Singer, T. (2018). Distinct mental trainings differentially affect altruistically motivated, norm motivated, and self-reported prosocial behaviour. *Scientific Reports*, 8(1), 13560.



- Böckmann, W. (1981). *Das Sinn-System: Psychotherapie des Erfolgsstrebens und der Misserfolgsangst*. Econ.
- Böckmann, W. (1984). *Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten: Moderne Menschenführung in Wirtschaft und Gesellschaft*. Econ.
- Böhle, F., Bürgermeister, M., & Porschen, S. (Hrsg.). (2012). *Innovation durch Management des Informellen: Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch*. Springer.
- Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. In M. Steinrück (Hrsg.), & J. Bolder (Übers.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31–47). VSA.
- Breit, S., & Hofer(-Rybar), M. (2020). Leadership in Theorie und Praxis. *kita aktuell*, 8(01), 2–5.
- Breit, S., & Hofer(-Rybar), M. (2021). Führen und Leiten in der Elementarpädagogik: Ein Balance-Akt. *Erziehung & Unterricht*, 1–2, 187–196.
- Breit, S., & Hofer-Rybar, M. (2022). Das pädagogische Handeln begleiten: Kernaufgabe elementarpädagogischer Führungskräfte. *Pädagogische Horizonte*, 6(1), 41–55.
- Buchen, H. (2016). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 12–10 1). Beltz.
- Bühler, C. (1932). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* (Auflage 1959). Hogrefe.
- Bühler, K. (1908). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge III: Über Gedankenerinnerungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 24–92.
- Cieciuch, J., Davidov, E., Vecchione, M., & Schwartz, S. H. (2014). A Hierarchical Structure of Basic Human Values in a Third-Order Confirmatory Factor Analysis. *Swiss Journal of Psychology*, 73(3), 177–182.
- Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Values. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hrsg.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (S. 1–5). Springer.
- Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2018). Values and the Human Being. In M. van Zomeren & J. F. Dovidio (Hrsg.), *The Oxford handbook of the human essence* (S. 219–231). Oxford University Press.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett-Cotta.
- Cooper, T. L. (1998). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role* (4th ed). Jossey-Bass Publishers.
- Dalin, P., & Rolff, H. G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soester Verlagskontor.



- Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir bilden: Band 1*. Studienverlag.
- David Hopkins, Mel Ainscow, & Mel West. (1994). *School improvement in an era of change*. Cassell.
- Döring, A., Ciecuch, J., Boehnke, K., Makarova, E., Liedtke, G., Najderska, M., Herzog, W., Trummer, K., & Frommelt, M. (2018). *Wertentwicklung im Kindes- und Jugendalter*.
- Dubs, R. (2002). Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen: Ziele, Probleme und Erfolgsvoraussetzungen. In N. Thom, A. Ritz, & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen* (S. 37–63). Haupt.
- Earley, P. (2012). Observation Methods: Learning about Leadership Practice through Shadowing. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 06, 15–31.
- Ebeling, W., Freund, J., & Schweitzer, F. (1998). *Komplexe Strukturen: Entropie und Information*. Vieweg+Teubner.
- Eddington, A. S. (1931a). *Das Weltbild der Physik und ein Versuch seiner philosophischen Deutung* (M. F. Rausch von Traubenberg & H. Disselhorst, Übers.). Vieweg & Sohn.
- Eddington, A. S. (1931b). *Das Weltbild der Physik und ein Versuch seiner philosophischen Deutung*. Vieweg+Teubner.
- Etymonline. (2023). *Care* [Digitales Wörterbuch]. Online Etymology Dictionary. www.etymonline.com
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft*. Passagen.
- Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929–1970. Ein Leben für die Philosophie*. Oldenbourg.
- Frankl, V. E. (1946). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit den „Zehn Thesen über die Person“*. (erweiterte Auflage 2009). dtv.
- Frankl, V. E. (1960). Irrwege seelenärztlichen Denkens (aus „Der Nervenarzt“, 31 Jg., 9. H., 1960). In *Der leidende Mensch* (Auflage 1984, S. 20–32). Hogrefe.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of Ambiguity as an emotional and perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*, 18(1), 108–143.
- Friebe, J. (2012). *Reflexion im Training: Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit*. managerSeminare.



- Fröhlich, W. D. (1998). *Wörterbuch Psychologie*. Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development* (Edition 1993). Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau* (Original 1982). Piper.
- Gregory, R. (2012). Accountability in Modern Government. In G. B. Peters & J. Pierre (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (2nd Edition, S. 681–697). SAGE Publications Ltd.
- Haller, M., & Müller Kmet, B. (2019). Die Wertorientierungen der Österreicher_innen. Eine Analyse auf Basis des Wertemodells von S H Schwartz. In J. Bacher, A. Grausgruber, M. Haller, F. Höllinger, D. Prandner, & R. Verwiebe (Hrsg.), *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich: Trends 1986-2016* (S. 51–70). Springer.
- Hannich, H.-J. (2018). *Individualpsychologie nach Alfred Adler*. Kohlhammer.
- Hartmann, M., & Schratz, M. (2006). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich*. (S. 280–294). Böhlau Verlag.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. Routledge.
- Heimann, P. (1947). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. In K. Reich & H. Thomas (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (Auflage 1976, S. 59–83). Klett.
- Heißenberger, P. (2019). *Berufsbild Schulleiter/in. Europäische Qualifizierungsimpulse*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Heißenberger, P. (2020). Zum Berufsbild Schulleiter/in. In P. Heißenberger (Hrsg.), *Αὐτονομία. Qualifikationskriterien von Schulleitungen zur Führung von autonomen Schulen: Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums* (S. 27–33). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Heißenberger, P., & Niederfringer, J. (2018). Shadowing als innovativer Unterrichtsansatz in der Hochschullehre. Professionalisierung durch kollegiales Lernen. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, April, 1–7.
- Heißenberger, P., & Tscherne, M. (2023). Die zentrale Rolle der schulischen Führungskraft bei der Implementierung von Mentoring-Programmen in der autonomen Schule. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (in Druck). Studienverlag.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation. Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2(10), 90–112.



Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.

Herbart, J. F. (1814). Replik gegen Jachmanns' Recension (auszug aus Herbarts Schrift: Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit, 1814). In K. Kehrbach (Hrsg.), *Sämtliche Werke. In Chronologischer Reihenfolge. Zweiter Band.* (Ausgabe 1885, S. 197–210). Veit & Comp.

Hinterhuber, H. H. (2003). *Leadership: Strategisches Denken systematisch Schulen von Sokrates bis heute.* F.A.Z.

Hinterhuber, H. H., & Krauthammer, E. (2001). *Leadership—Mehr als Management. Was Führungskräfte nicht delegieren dürfen.* Gabler.

Hochgerner, J. (2012). Die Rolle sozialer Systeme bei der Verringerung der Entropiezunahme. In T. Jakl & M. Sietz (Hrsg.), *Nachhaltigkeit fassbar machen: Entropiezunahme als Maß für Nachhaltigkeit* (S. 47–57). Favorita.

Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164.

Hofmann, F., Martinek, D., & Müller, F. H. (2018). Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten? Anmerkungen zur Lehrer/innen/bildung aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. In D. Martinek, F. Hofmann, & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 13–44). Waxmann.

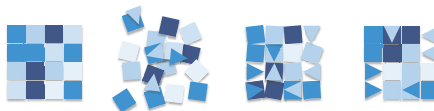
Hosenfeld, I. (2005). Rezeption—Reflexion—Aktion. *Friedrich Jahresheft Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.*, Jahresheft XXIII, 112–114.

Huber, S. G. (2020). Responsible Leaders entwickeln Schule in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 3–14). Wolters Kluwer.

Huber, S. G., & Schneider, N. (2021). Systematische Personalentwicklung auf allen Ebenen im Schulsystem – Ein Resümee aus 20 Jahren wissenschaftlicher Begleitung und Beratung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 85–120). Wolters Kluwer.

Hui, B. P. H., Ng, J. C. K., Berzaghi, E., Cunningham-Amos, L. A., & Kogan, A. (2020). Rewards of kindness? A meta-analysis of the link between prosociality and well-being. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1084–1116.

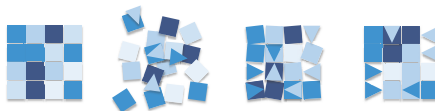
J. Murphy. (1990). Principal instructional leadership. In P. Thurston & L. Lotto (Hrsg.), *Perspectives on the school. Advances in educational administration* (S. 163–200). CN:JAI.



- Jensen, S. (1976). Einleitung. In *Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen*. (S. 6–67). Westdeutscher Verlag.
- Kernaghan, K. (Hrsg.). (1978). Changing concepts of power and responsibility in the Canadian public service. *Power and Responsibility in the Public Service = Pouvoir et Responsabilité Dans La Fonction Publique*, 3(21), 389–406.
- Kirkham, G. A., MacKay, F. K. P., Laiminger, A., & Schratz, M. (2013). Theoretical Background. In M. Schratz, A. Laiminger, F. K. P. MacKay, E. Křížková, G. A. Kirkham, T. Baráth, G. Cseh, T. Kígyós, M. Chrappán, E. Kovács, N. Révai, A. Hašková, V. Laššák, M. Bitterová, J. Erčulj, P. Peček, K. Malmberg, & T. Söderberg (Hrsg.), *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders* (S. 18–27). Tempus Public Foundation.
- Kluge, K., Friedrich, & Seebold, E. (2011). *KLUGE. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Durchgesehene und erweiterte Auflage durch Elmar Seebold* (25. Auflage, seit 1883) [Data set]. De Gruyter.
- Königswieser, R. (2006). Reflexion als Sprungbrett. In P. Heintel (Hrsg.), *Betrifft: TEAM* (S. 69–80). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. transcript.
- Kraler, C. (2012). Selbstähnlichkeiten in der LehrerInnenbildung. In *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 41–72). Waxmann.
- Kruse, D., & Seashore, K. R. (2009). *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Corwin Press.
- Kruse, P. (2004). *Next Practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung*. Gabal Management Verlag.
- Kuhl, J., & Strehlau, A. (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coachings: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Schule, Governance und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–303). VS.
- Längle, A. (2009). Das eingefleischte Selbst. Existenz und Psychosomatik. *Existenzanalyse*, 2(26), 13–34.
- Langmaack, B., & Braune-Krickau, M. (1985). *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen ; ein praktisches Lehrbuch* (vollständig überarbeitete Auflage 2000). Beltz.



- Laub, J. (2021). Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Paradoxien und Antinomien beim Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In U. Binder & F. C. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in der Pädagogik)*. (S. 180–193). Beltz.
- Lenzen, D. (1976). Struktur, Strukturalismus und strukturelle Theorien der Erziehung und des Unterrichts. In D. Lenzen (Hrsg.), *Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts* (S. 9–19). Athenäum-Verlag.
- Lewin, K. (1934). Der Richtungsbegriff in der Psychologie: Der spezielle und allgemeine Hodologische Raum. *Psychologische Forschung*, 19(1), 249–299.
- Lewin, K. (1947a). Frontiers in Group Dynamics. II. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- Lewin, K. (1947b). Gleichgewichte und Veränderungen in der Gruppendynamik. In *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Erstausgabe 1963; Auflage 2012, S. 223–270). Huber.
- Lewin, K. (1947c). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- Lorenz, K. (1973). *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens* (Auflage 1977). dtv.
- Lukas, E. (1986). *Von der Trotzmacht des Geistes. Menschenbild und Methoden der Logotherapie*. Herder.
- Martin Bensen & W. Bos. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In Christiane Spiel, Barbara Schober, Petra Wagner, & Ralph Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388–405). Hogrefe.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Müri, P. (1993). *Chaos-Management: Die kreative Führungsphilosophie*. Heyne.
- Naumann, A.-B. (2018). *Business-Analyse: Systematisches Anforderungsmanagement für nutzerorientierte Lösungen*. Schmidt.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (2., überarb. Aufl). Springer.
- Nicolai, C. (2020). *Betriebliche Organisation* (3., überarbeitete Auflage). UVK.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Opielka, M. (2006). *Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons*. VS für Sozialwissenschaften.



Parsons, T. (1975). *Gesellschaften*. Suhrkamp.

Parsons, T. (1976a). Grundzüge des Sozialsystems. In T. Parsons (Hrsg.), *Zur Theorie sozialer Systeme*. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen (S. 161–274). Westdeutscher Verlag.

Parsons, T. (1976b). Grundzüge des Sozialsystems. In *Zur Theorie sozialer Systeme*. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen. (S. 161–274). Westdeutscher Verlag.

Petzold, H. G. (1993). *Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie in drei Bände* (überarbeitete Auflage 2003). Junfermann.

Pfeifer, W. (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. 3 Bände. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (2. durchgesehene und ergänzte Auflage). Akademie Verlag.

Pfeifer, W. (1993a). *Aktion, die* [Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache]. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. <https://www.dwds.de>

Pfeifer, W. (1993b). *Dimension, die* [Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache]. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. <https://www.dwds.de>

Pfeifer, W. (1993c). *Evaluation, die* [Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache]. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. <https://www.dwds.de>

Pfeifer, W. (1993d). *Reflexion, die* [Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache]. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. <https://www.dwds.de>

Pfeifer, W. (1993e). *Rezeption, die* [Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache]. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. <https://www.dwds.de>

Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377.

Raskob, H. (2005). *Die Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls. Systematisch und kritisch*. Springer.

Rauscher, E. (2003). *Verhalten vereinbaren – Schulkultur im Dialog*. BMBWK.

Rauscher, E. (2020, April 13). *Vorwärtsleben—Wer nur nach hinten denkt, vergreist. Wer nur nach vorne hofft, erlahmt. Wer das Alte denkt und das Neue tut, bewegt.* (Asuzug aus dem E-Mailverkehr) [Persönliche Kommunikation].

Rauscher, E., & Tscherne, M. (Hrsg.). (2019). *Selbst ist die Schule. Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Regenthal, G. (2009). *Ganzheitliche Corporate Identity: Profilierung von Identität und Image* (2. Aufl). Gabler.



Révai, N. (2013). Executive Summary: Central 5. In M. Schratz, A. Laiminger, F. K. P. MacKay, E. Křížková, G. A. Kirkham, T. Baráth, G. Cseh, T. Kígyós, M. Chrappán, E. Kovács, N. Révai, A. Hašková, V. Laššák, M. Bitterová, J. Erčulj, P. Peček, K. Malmberg, & T. Söderberg (Hrsg.), *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders* (S. 7–10). Tempus Public Foundation.

Riedl, R. (1980). *Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft*. Parey.

Riemann, F. (1961). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. Reinhardt.

Rinner, S. (2022). Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln. Datengestütztes Feedback in der Induktionsphase. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 223-). Studienverlag.

Rödel, S. S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R., Schratz, M., & Schwarz, J. F. (2022). *Ethos im Lehrberuf*. Humboldt-Universität zu Berlin.

Rolff, H. G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Juventa Verlag.

Rolff, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Transfer von Innovationen im Schulbereich. Netzwerk für empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)* (S. 49–60). Waxmann.

Ropohl, G. (1978). Einführung in die allgemeine Systemtheorie. In H. Lenk & G. Ropohl (Hrsg.), *Systemtheorie als Wissenschaftsprogramm* (S. 9–49). Athenäum.

Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem: Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

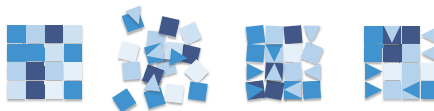
Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children*. Open Books.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (Hrsg.). (1980). *Fünftehtausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Beltz.

Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. (1. Aufl.). Carl Auer.

Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie: Führung–Strategie–Organisation* (M. Hofmann, Hrsg.; Bd. 4). Gabler.

Schein, E. H. (2010). *Organisationskultur*. EHP.



- Schmidt, G., & Konz, C. (2019). *Organisation gestalten: Stabile und dynamische Unternehmensstrukturen* (6., völlig überarbeitete Auflage von: „Organisation – Aufbauorganisatorische Strukturen“). Verlag Dr. Götz Schmidt.
- Schmitz, H. (2014). *Atmosphären* (Originalausgabe). Verlag Karl Alber.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 111–142). Leykam.
- Schratz, M. (1997). Vom Schulprofil zum Schulprogramm. Markierungen am Weg zur autonomen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 147(4), 378–391.
- Schratz, M. (2000). (Wie) Lässt sich Wissen managen? Wissensmanagement als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 1(4), 20–30.
- Schratz, M. (2013). *Pädagogisches Leadership. Studienbrief*. Technische Universität Kaiserslautern.
- Schratz, M. (2017). Menschenbilder in der Schulentwicklung. In J. Standop, E. D. Röhrig, & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 166-). Beltz.
- Schratz, M. (2023). Von den Besten lernen. Dem Führungshandeln an erfolgreichen Schulen auf der Spur. *Lehren & Lernen*, 2, 9–13.
- Schratz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewski, M., Mauersberg, W., & Möllner, V. (2022). *Lernseits führen. Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden*. Klett / Kallmeyer.
- Schratz, M., Hartmann, M., & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann.
- Schratz, M., Iby, M., & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente*. Beltz.
- Schratz, M., Laiminger, A., Křížková, E., Kirkham, G. A., Baráth, T., Révai, N., Hašková, A., Laššák, V., Erčulj, J., & Peček, P. (2013). The Central 5. In M. Schratz, A. Laiminger, F. K. P. MacKay, E. Křížková, G. A. Kirkham, T. Baráth, G. Cseh, T. Kígyós, M. Chrappán, E. Kovács, N. Révai, A. Hašková, V. Laššák, M. Bitterová, J. Erčulj, P. Peček, K. Malmberg, & T. Söderberg (Hrsg.), *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders* (S. 43–65). Tempus Public Foundation.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M.



Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–138). Waxmann.

Schratz, M., & Wiesner, C. (2022). Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (S. 291–308). Studienverlag.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen*. (S. 221–262). Leykam.

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403–454). Leykam.

Schübel, T., & Winklhofer, U. (2021). Anerkennung als pädagogische Aufgabe. Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4(21), 26–39.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 25, S. 1–65). Elsevier.

Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.

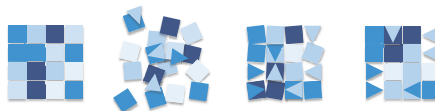
Schwartz, S. H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 2–3(5), 137–182.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519–542.

Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), 92–116.

Senge, P. M. (1990). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. (Auflage 2008). Klett-Cotta.



- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. R., & Smith, B. J. (1994). *Das Fieldbook zur fünften Disziplin* (5. Auflage 2004). Klett-Cotta.
- Simsa, R., & Patak, M. (2008). *Leadership in Nonprofit-Organisationen: Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Linde.
- Specht, W. (1991). *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich. Diskussionspapier*. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung - Abteilung II.
- Spranger, E. (1922). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Niemeyer.
- Steinkellner, H., & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Berger.
- Strehmel, P. (2017). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen: Personalmanagement. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 138–197). Kohlhammer.
- Teismann, T., Hanning, S., Brachel, R. von, & Willutzki, U. (2017). *Kognitive Verhaltenstherapie depressiven Grübelns* (2. Auflage). Springer.
- Tscherne, M., Breit, S., & Schratz, M. (2020). *Die erfolgreiche schulische Führungskraft im 21. Jahrhundert. Central 5 – Ein Modell im Zentrum von Schulautonomie* (S. 43–55). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Ulrike Greiner. (2009). Menschenbilder und Bildungsverständnis in Schulentwicklungsprozessen. In Martin Jäggle, Thomas Krobath, & Robert Schelander (Hrsg.), *Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 131–140). LIT.
- von Rosenstiel, L. (2004). Arbeits- und Organisationspsychologie—Wo bleibt der Anwendungsbezug? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 48(2), 87–94.
- Wasco, S. M. (2023, Februar 26). *Visualizing Lewin's 3 stages of community change*. Sharon M. Wasco, PhD. <https://www.sharonmwasco.com>
- Wiesner, C. (2019a). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 207–240). Waxmann.



Wiesner, C. (2019b). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht, 5/6(169)*, 433–442.

Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). Studienverlag.

Wiesner, C. (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education, 14*, 1–25.

Wiesner, C. (2020c). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). Studienverlag.

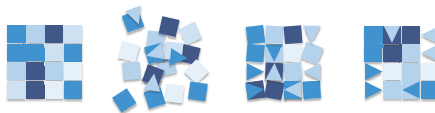
Wiesner, C. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (S. 381–408). Studienverlag.

Wiesner, C. (2022b). Führen und Geführtwerden—Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring. Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (S. 409–462). Studienverlag.

Wiesner, C. (2022c). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (S. 463–514). Studienverlag.

Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Waxmann.

Wiesner, C., & Gebauer, M. (2023). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein: Bindungstheoretische Fundierungen für das Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (in Druck). Studienverlag.



Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D., & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7(2), 65–90.

Wiesner, C., & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, & P. Heißenberger (Hrsg.), *INNOVITAS: Schulautonomie—Perspektiven aus Österreich, Deutschland und Südtirol*. (S. 137–194). Waxmann.

Wiesner, C., & Heißenberger, P. (2020). Die Bedeutung der Reflexion für schulische Führungskräfte in einem komplexen System: Leadership in einer lernenden Schule. In P. Heißenberger (Hrsg.), *Αὐτονομία. Qualifikationskriterien von Schulleitungen zur Führung von autonomen Schulen: Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums* (S. 57–76). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Wiesner, C., & Schratz, M. (2020). Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch*. (S. 81–98). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

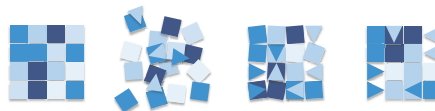
Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020a). Eine theoretische Rahmung für das Forschende Lernen unter Berücksichtigung einer Vielperspektivität. In A. Eghdessa & T. Kosler (Hrsg.), *Transfer Forschung ↔ Schule: Forschendes Lernen* (S. 72–87). Klinkhardt.

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020b). Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 189–215). Waxmann.

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 139–159). Wolters Kluwer.

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2023). Neue und alte Aspekte von Lerngemeinschaften. Eine zeichentheoretisch-analytische Reflexion mit Bezug zu Karl Bühler und Ernst Cassirer. In A. Schuster, F. Rauch, C. Lechner, C. Mewald, S. Oyrer, R. Scaratti-Zanin, C. Schweiger, L. Stieger, & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – neue Zukunft. Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study* (in Druck). Praesensverlag.



Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley, & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <> Schule: Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Klinkhardt.

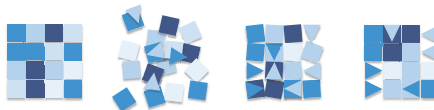
Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Waxmann.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Schratz, M. (2020). Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich. Eine historische Betrachtung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 25–74). Waxmann.

Wiesner, C., Windl, E., & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren.: Bd. Band 2*. Studienverlag.

Willke, H. (1991). *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Fischer.

Zierer, K. (2022). *Der Sokratische Eid: Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.



Leadership și management pentru schimbare

■ 2023

