

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.07>
CZU: 37.091:159.9

TEORII, MODELE ȘI PARADIGME ALE GESTIONĂRII STRESULUI PROFESIONAL PRIN COMUNICAREA MANAGERIALĂ

Aliona AFANAS,
dr. hab., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
ORCID ID: 0000-0001-6369-0940;

Maria Gabriela ILISIE,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova,
director, Școala Gimnazială nr. 1, comuna Ciorogârla, județul Ilfov, **România**
ORCID ID: 0000-0002-8166-4858

Rezumat. *Articolul abordează teorii, modele și paradigme privind gestionarea stresului profesional în instituția educațională. Comunicarea managerială reprezintă instrumentul esențial, facilitând intervenția în gestionarea relaționării între membrii unei instituții educaționale. Rolul leadership-ului este esențial, deoarece oferă o complexitate de modele cu soluții la nivel cognitiv, emoțional, profesional și extra-profesional.*

Cuvinte-cheie: *teorii, modele, paradigme, leadership, comunicare managerială, stres profesional.*

THEORIES, MODELS AND PARADIGMS OF OCCUPATIONAL STRESS MANAGEMENT THROUGH MANAGERIAL COMMUNICATION

Summary. *The article presents theories, models and paradigms regarding the management of occupational stress in the educational institution. Managerial communication is the essential tool, facilitating the intervention in the management of the relationship between the members of an educational institution. The role of leadership is essential because it provides a complexity of models that provide solutions at cognitive, emotional, professional and extraprofessional levels.*

Keywords: *theories, models, paradigms, leadership, managerial communication, occupational stress.*

Introducere. În cadrul oricărei instituții educaționale, *comunicarea* reprezintă un proces esențial prin se desfășoară schimbul de mesaje și informații în vederea realizării scopului și obiectivelor planificate. Comunicarea este elementul de bază în activitatea de coordonare, care facilitează intervenția managerilor în vederea sincronizării și armonizării acțiunilor membrilor organizației [12, p. 7]. În contextul dat, autorul citat menționează că particularitățile comunicării manageriale raportate la celelalte tipuri de comunicare existente sunt generate de scopul, obiectivele și funcțiile (rolurile) acestei comunicări, de cadrul și structura organizațiilor, precum și de contextul culturii organizaționale [12, p.7]. În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe definiții ale comunicării manageriale. Autorul M. Pereteatcu analizează mai multe definiții, noi însă subscriem la una dintre acestea care direcționează către cercetarea noastră, și anume, la definirea

comunicării manageriale ca un sistem complex de raporturi mutuale ce apar între angajații instituției și presupune necesară cunoașterea reciprocă a acestora, confruntarea, concilierea și armonizarea opiniilor, viziunilor, ideilor lor [12, p. 9]. Comunicarea managerială vizează activitatea în cadrul unei instituții pe două dimensiuni: managerul și membrii acestei instituții, și nu doar activitatea managerului sau a echipei manageriale. M. Z. Hackman și C. E. Jonson relevă importanța comunicării în procesul de leadership, precizând următoarele: „conducerea este comunicarea umană care modifică atitudinile și comportamentul altor persoane în direcția îndeplinirii scopurilor și necesităților grupului” [apud 2]. În literatura de specialitate există variate definiții ale teoriei conducerii, dar abordările prezentate se încadrează în câteva categorii specifice: focalizarea pe procesele de grup, perspectiva personalității, relații de putere, instrument pentru atingerea anu-

mitor scopuri etc. [apud 11, p. 232]. În cercetarea noastră ne axăm pe teoriile focalizate pe procesele de grup, care contribuie la gestionarea diferitor situații în cadrul instituției educaționale.

Metodologia cercetării a cuprins *studiul bibliografic și documentar* (metodă prin care informațiile științifice au fost extrase din mai multe surse de specialitate: monografiile, studii științifice, volume academice etc.); *demersul analitic* (metodă prin care s-a realizat analiza conceptelor: leadership, teorii și modele, comunicare, comunicare managerială); *demersul sintetic* (metodă prin care s-a reflectat asupra întregului în perspectiva părților lui componente: paradigme, teorii și modele ale leadershipului); *recursul la istorie* (metodă prin care s-a cercetat evoluția diacronică a teoriilor și modelelor leadershipului).

Rezultate și discuții. Gestionarea stresului ocupațional al cadrelor didactice are ca fundamentare paradigme, teorii și modele ce explicitează diferite aspecte ale acestui fenomen, printre acestea enumerăm următoarele:

A. Paradigma tranzacțională a stresului analizată prin prisma teoriei lui Lazarus („Psychological Stress and the Coping Process”, 1966), direcționează cercetarea spre o paradigmă ce se dovedește a ne oferi cea mai complexă accepțiune asupra stresului, și anume *teoria tranzacțională a stresului*. Abordarea tranzacțională a stresului aduce cu ea și o serie de concepte noi precum acela de „amenințare”, „tranzacție”, „evaluare”, „coping”. În literatura de specialitate, paradigmele stresului sunt importante prin conceptualizarea și înțelegerea conceptului de *stres ocupațional*, constituind esențe informaționale pentru cercetătorii care au elaborat modele explicativ-interpretative ale acestuia [5].

Autorul A. Mucchielli prezintă, ca una dintre paradigmele de referință în comunicare, *paradigma formal-tranzacțională*, axată mai mult pe formele comunicării decât pe conținutul acesteia, care le adaptăm cercetării noastre [10, p. 27]. Teoria care servește drept vehicul paradigmei formal-tranzacționale este analiza tranzacțională (AT) din anii '50 [10, p. 27]. Conform teoriei analizei tranzacționale, comunicarea, în general, și comunicarea managerială, în particular, are la bază realitatea și atitudinile corporale și mesaje paraverbale. Fiecare emițător sau receptor posedă *trei stări de emisie sau receptivitate: o stare rațională, o stare afectivă și o stare normativă sau morală* [10, p. 28].

B. Paradigma relațional-sistemică promovează modelul relațional-sistemic, ce are la bază relațiile și interacțiunile dintre indivizi (emițător și receptor). Pentru autorul R. Laing, orice ființă există doar prin relațiile pe care le întreține cu alți actori [7, p. 34.]. Interacțiunile sunt prezente prin diferite forme: digitală și analogică, simetrică și complementară, de confirmare și invalidare, de tangențializare, de descalificare și de mistificare [10, p. 41]. Totalitatea acestor forme de interacțiune sunt prezente în activitatea cadrului didactic al instituției de învățământ.

C. Paradigma fenomenologică și praxiologică reprezintă investigarea sistematică a subiectivității, adică a conținuturilor de conștiință, privilegiind datele experiențiale, semnificațiile subiecților investigați, activitățile concrete, pornind de la propria noastră experiență trăită referitoare la mediul social [apud 10, p. 60-61]. Obiectul comunicării este explicitarea semnificațiilor exprimate de către subiecți, care traduc viziuni despre lume printr-o activitate de construcție colectivă [10, p. 67]. E. L. Coșa prezintă mai multe *modele explicativ - interpretative* în domeniul stresului ocupațional [5, p. 11]: „modelul ciclurilor” (McGrath, 1976), „modelul interacțional” (Mattson, Ivancevich, 1979), „modelul cerere - control” (Karasek, 1979) „modelul persoană - mediu” (French, Caplan Harrison, 1982), „modelul vitamină” (Warr, 1987) „modelul extins” a lui Karasek (Fox, Dwyer, Ganster, 1993) „modelul dezechilibrului efort-recompensă” (Siegriest, 1996), „modelul cerere- control-suport social” (Jonson Hall, 1988).

Analizând o mare varietate de puncte de vedere despre competențele necesare cadrului didactic (Chis, V, 2001, Mitrofan, Cerghit, 1986, Potolea, D., 1989), observăm că, indiferent de abordările acestor respective, competențele didactice sunt legate, mai ales, de rolurile cadrelor didactice care, odată cu evoluția cerințelor societății, se diversifică. În acest context putem înțelege multiplele solicitări și potențiale surse de stres la care este supus profesorul. Și în România au fost realizate o serie de studii pentru evidențierea agenților stresori specifici cadrelor didactice. Contribuții importante în clarificarea acestora le-a adus cercetătorul V. R. Preda, 2010. În ultimele două decenii, cercetările realizate au analizat și au evidențiat legătura semnificativă dintre cognițiile iraționale și nivelul de stres al profesorilor. Bermejo-Toro și Prieto Ursua

(2006) au subliniat legătura dintre cognițiile iraționale și epuizarea emoțională, somatizarea, depresia [apud 5, p. 12-13].

Diferiți cercetători au elaborat mai multe *modele* prin care încearcă să explice diverse aspecte ale stresului: modelul tranzacțional al stresului (Lazarus, Folkman, 1984); modelul conservării resurselor (Hobfoll, 1989); modelul interacționist-ecologic al stresului (Cohen, 1986) [13].

Modelul interacționist al stresului și coping-ului (Rolland, 1998) permite o mai bună înțelegere și explicare a comportamentelor de coping și a repercusiunilor stresului asupra sănătății psihice și fizice în contexte sociale și psihologice stresante.

Modelul tranzacțional al stresului și al coping-ului elaborat de Lazarus și Folkman (1984) vizează modalitatea prin care evenimentele nedorite/neașteptate pot provoca episoade stresante în contextul tranzacțiilor dintre persoană și mediu [apud 13].

Modelul „cerințe-control”, elaborat de Karasek (1990), este unul dintre cele mai cunoscute modele explicative ale stresului profesional. Modelul „cerințe-control” vizează două dimensiuni:

- a) exigențele profesionale („psychological job demands”), adică obligațiunile și limitele organizaționale/instituționale exercitate asupra individului;
- b) libertatea deciziilor de care dispune salariatul, adică posibilitățile de decizie și de control pe care individul le poate avea în privința muncii [apud 13, p. 15].

Modelul lui Karasek a fost reluat, completat și dezvoltat de mai mulți cercetători, în raport cu proveniența lor profesională și cu rezultatele propriilor investigații [apud 5, p. 16]. Menționăm câteva variante ale modelului Karasek:

- a) Johnson (1986; 1989) a adăugat la modelul lui Karasek o a treia dimensiune: *susținerea socială*, ce înglobează trei aspecte:
 - susținerea ierarhică (direcțiune), cu două componente: susținerea practică și susținerea emoțională;
 - susținerea colegială;
 - susținerea extra-profesională (familială, din partea prietenilor etc.).
- b) Modelul propus de Friedman (2000), *aparitia și evoluția burn-out-ului*, este analizat după două căi distincte:

- cale cognitivă ce rezultă din sentimentul de neîmplinire atât la nivel personal, cât și profesional;
- cale emoțională caracterizată printr-o supraîncărcare resimțită de cadrul didactic, stare ce poate fi urmată de epuizarea emoțională.

c) Dintre multiplele modele explicative ale stresului perceput de profesori, menționăm și *modelul multifactorial* elaborat de Boyle, Borg, Falzon și Baglioni (1995) [apud 5].

d) E. L. Coșa a elaborat un model mai comprehensiv, *modelul influenței factorilor stresanți* asupra epuizării profesionale a cadrelor didactice, validat experimental [5, p. 17-18].

În viziunea autorului T. Bush analiza leadershipului are la bază mai multe categorii de modele: *modele formale, modele colegiale, modele politice, modele subiective, modele de ambiguitate, modele culturale* [4].

Ionel G. Magdalena analizează modelele formale, modelele colegiale, modelele politice, modelele subiective, modelele de ambiguitate, modelele culturale în contextul programelor și ofertelor educaționale în învățământul universitar [6].

Modelele formale „presupun că organizațiile sunt sisteme ierarhice, în care managerii folosesc metode raționale pentru a urmări scopurile stabilite” [4, p. 55]. Directorul este persoana care are autoritatea legitimată de poziția formală din cadrul organizației. Modelele formale au mai multe caracteristici comune:

- tratează organizațiile ca sisteme;
- dau importanță structurii oficiale a organizației;
- structurile oficiale ale organizației tind să fie ierarhice;
- instituțiile educaționale, fiind organizații, urmăresc realizarea obiectivelor;
- deciziile manageriale sunt luate în urma unui proces rațional;
- autoritatea liderilor reprezintă produsul pozițiilor oficiale din cadrul organizației;
- există o preocupare pentru răspunderea organizației în fața acelor care o susțin [4, p. 55-56].

Caracteristicile modelelor formale prezentate se reflectă, mai mult sau mai puțin, în următoarele modele, care formează modelele formale: *modelele structurale, modelele sistemice, modelele birocratice, modelele raționale, modelele ierarhice* (Tabelul 1).

Tabelul 1. Tipologia modelelor formale în instituția educațională

Denumirea modelului formal	Caracteristicile modelelor formale
<i>Modelele structurale</i>	accentuează primatul structurii organizaționale; perspectiva structurală este bazată pe un nucleu de șase ipoteze, ce evidențiază elementele-cheie ale acestui model: o organizație/o instituție are scopuri stabilite; un model structural poate fi creat și implementat în orice organizație/instituție; funcționalitatea instituției are norme și rațiune; specializarea contribuie la un nivel mai ridicat de expertiză și perforanță individuală; coordonarea și controlul sunt esențiale pentru eficacitate; problemele organizaționale pot fi rezolvate prin restructurare sau crearea de noi sisteme [4, p. 57];
<i>Modelele sistemice</i>	subliniază unitatea și coerența instituției educaționale; școala este o entitate importantă; personalul și elevii/studentii pot avea sentimentul că aparțin locului unde predau și învață; preocuparea pentru obiectivele organizației; teoriile sistemelor minimalizează sau ignoră posibilitatea ca obiectivele să fie contestate sau ca indivizii să aibă scopuri independente de obiectivele formale ale instituției educaționale; evidențiază conceptul de graniță a sistemului, ce este un element esențial al definirii sistemului ca închis sau deschis; instituțiile educaționale se atribuie la sistemele deschise, pentru că școlile concurează pentru elevi și veniturile acestora sunt strâns legate de nivelul de recrutare [4, p. 59-61];
<i>Modelele birocratice</i>	sunt folosite pentru a defini caracteristicile generice pentru organizațiile formale/instituțiile educaționale; subliniază importanța structurii autorității ierarhice; abordarea birocratică evidențiază orientarea scopurilor organizației; sugerează o diviziune a muncii, personalul specializându-se pentru anumite sarcini pe baza expertizei; deciziile și comportamentul sunt guvernate de reguli și reglementări, și nu de inițiativa personală; evidențiază rolurile impersonale dintre angajați și beneficiari/clienți; recrutarea și progresul în carieră ale personalului sunt determinate de merit; în educație dacă profesorii nu au inovații proprii, probabil, că vor face fără entuziasm, ceea ce poate conduce la eșec [4, p. 62-65];
<i>Modelele raționale</i>	evidențiază procesul managerial al instituției educaționale în locul structurii sau scopurilor organizaționale; accentuează procesul de luare a deciziilor și nu determină deciziile manageriale; procesul de luare a deciziilor are loc în cadrul unei structuri și urmărește scopuri stabilite; aplicarea principiilor raționale în educație poate fi ilustrată prin alocarea internă a resurselor în școli, respectând cinci principii de bază: scopuri și priorități, planificarea pe termen lung, evaluarea alternativelor, bugetarea în bază zero, alegerea celor mai adecvate opțiuni [4, p. 65-68];
<i>Modelele ierarhice</i>	evidențiază relațiile pe verticală din cadrul instituției educaționale și responsabilitatea liderilor în fața mediului extern; stabilesc rolurile ocupaționale într-o ierarhie verticală; evidențiază tiparele de <i>comunicare verticală</i> : informația este transmisă ierarhic către toate nivelurile și subordonații implementează deciziile luate de manageri; <i>comunicarea pe orizontală</i> este, mai degrabă, pentru coordonare, decât pentru management (exemplu: profesorii de discipline școlare); elementul-cheie este <i>responsabilitatea</i> : managerii sunt responsabili în fața agențiilor externe pentru performanța subalternilor și activitățile instituției educaționale [4, p. 68-69].

Modelele colegiale includ teoriile ce evidențiază că puterea și luarea deciziilor ar trebui distribuite către unii sau către toți membrii organizației. Aceste abordări diferă de la colegialitate restrânsă, unde liderul repartizează sarcinile unui număr limitat de colegi, până la colegialitate pură, unde toți membrii iau o decizie în determinarea politicilor instituționale [4, p. 89]. Autorul T. Bush definește modelele

colegiale ca fiind necesare, deoarece „organizațiile determină politicile și iau decizii ca urmare a unui proces de discuții care duce la un consens” [4, p. 89]. Autorul M. Brundrett susține ideea conform căreia colegialitatea poate fi definită în sens larg ca relația dintre profesorii care se sfătuiesc și colaborează cu alți profesori [3, p.305-316]. Autorul J. Little descrie beneficiile acestei abordări prin aceea că ceva

se câștigă atunci când profesorii lucrează împreună și ceva se pierde atunci când ei nu lucrează împreună [8, p.165-193]. Caracteristicile modelelor colegiale sunt următoarele:

- sunt *normative* în orientare, există un angajament puternic pentru instituțiile democratice;
- modelele colegiale sunt *adecvate* pentru instituțiile educaționale cu un număr semnificativ de personal profesionist, unde profesorii dețin autoritatea de experti;
- existența unui *set comun de valori* pentru profesorii din instituția educațională, care ghidează activitățile profesionale ale cadrelor didactice și de conducere;
- *dimensiunea grupului* care ia deciziile este un element esențial în managementul colegial;
- deciziile sunt luate prin *consens*, nu prin diviziune sau conflict [4, p. 90-92].

Modelele politice se referă la procesul de luare a deciziilor ca fiind unul de negociere. Analiza activităților se centrează pe distribuția puterii și influenței în cadrul organizațiilor și pe înțelegerile și negocierea dintre grupurile de interese de conflict [4, p. 117]. Conflictul este văzut ca un fenomen natural și puterea se acumulează în jurul coalițiilor dominante, nefiind un teritoriu rezervat liderilor formali [4, p. 117].

Modelele politice din instituțiile de învățământ sunt descrise ca „micropolitici”. Autorul H. Mawhiney definește micropoliticele ca fiind interacțiunea și ideologiile politice aferente sistemelor sociale ale profesorilor, administratorilor și elevilor din cadrul școlilor. Autorul T. E. Deal preferă noțiunea de „cadru”. Astfel „cadru politic abandonează scopurile și nevoile în favoarea legii junglei: resurse limitate, interese în competiție și rolul puterii și conflictului în determinarea direcției și rezultatelor..., leadershipul este, în esență, politic”.

Modelele politice au următoarele *caracteristici* [4, p. 119-123]:

- tind să se centreze pe activitățile de grup, nu pe instituție ca un tot întreg. Atenția este concentrată asupra subunităților, cum ar fi departamentele sau facultățile, nu asupra întregii instituții de învățământ [p.119];
- sunt preocupate de interese și grupuri de interese; indivizii urmăresc o varietate de interese proprii în cadrul instituției [p.120];
- subliniază prevalența conflictelor în organizații; grupurile de interese își urmăresc obiectivele independente, care pot fi contrare scopu-

rilor altor subunități din instituție și conduc la conflict între ele [p.121];

- presupun că scopurile organizației sunt instabile, ambigue și contestate. Indivizii, grupurile de interese și coalițiile au propriile scopuri și lucrează în vederea atingerii lor [p.122];
- deciziile vin ca urmare a unor procese complexe de înțelegere și negociere [p.123];
- în centru este conceptul de putere; rezultatele procesului complex de luare a deciziilor vor fi determinate de relaționarea indivizilor și a grupurilor de interese implicate în dezbateri [p.123].

Modelele subiective vizează indivizii din cadrul unei organizații și, mai puțin, instituția propriu-zisă ori subdiviziunile acesteia. Individul este plasat în centrul atenției [4, p. 145]. Organizațiile au sensuri diferite pentru fiecare dintre membri și există doar în experiența acestora [4, p. 145].

Modelele subiective se caracterizează prin următoarele *trăsături* [4, p. 147-151]:

- plasează în centru *convingerile și percepțiile individualităților umane* care compun organizația decât instituția sau grupurile de interese din cadrul acesteia; în centru este individul, perspectivele individuale [p.147];
- au în vedere *sensurile* atribuite evenimentelor de către indivizii din cadrul organizațiilor; accentuează interpretarea individuală a comportamentului și, mai puțin, situațiile și acțiunile propriu-zise [p.147-148];
- sensurile diferite sunt produsele *valorilor, contextului personal și ale experiențelor proprii*; interpretarea evenimentelor depinde de convingerile fiecărui membru al organizației [p.149];
- consideră că structura este un produs al interacțiunilor umane, și nu ceva prestabilit [p.150];
- abordările subiective evidențiază importanța *scopurilor individuale*, negând existența *obiectivelor organizaționale* [p.151].

Modelele de ambiguitate înglobează incertitudinea și imprevizibilitatea de la nivelul instituției educaționale [4, p. 167]. Scopurile, obiectivele, strategiile instituțiilor educaționale nu sunt clar definite, iar procesele acestora nu sunt pe deplin înțelese. Participarea la luarea deciziilor este fluidă, deoarece membrii pot decide dacă intră sau dacă rămân în afara grupurilor decizionale [4, p. 167].

Spre deosebire de alte teorii, informațiile pe care se sprijină modelele de ambiguitate au fost extrase,

mai ales, din contexte educaționale. Instituțiile de învățământ, în general, au anumite scopuri incerte și o participare fluidă la luarea deciziilor. De asemenea, acestea sunt supuse unor solicitări diverse din partea mediilor cărora le aparțin. Acești factori i-au determinat pe autorii J. G. March și J. P. Olsen să afirme că „ambiguitatea este o caracteristică majoră a aparatului decizional din cele mai multe organizații publice și educaționale” [9, p.12].

Modelele de ambiguitate au următoarele *caracteristici*:

- *incertitudinea obiectivelor instituționale*; la nivelul mai multor instituții obiectivele sunt contradictorii și neclare [4, p. 168];
- instituțiile au o *tehnologie problematică* prin aceea că procedele lor nu sunt înțelese pe deplin; instituțiile nu oferă explicații clare cu privire la modul în care se materializează rezultatele activităților lor [4, p. 169];
- instituțiile au un caracter *fragmentar și hipoconectat*; instituțiile sunt divizate în grupuri a căror coerență internă derivă din valori și obiective comune; legăturile dintre grupuri sunt diluate și imprezvizibile [4, p. 169];
- *structura instituției* este considerată problematică; puterea relativă a diferitelor componente ale instituției este incertă. În educație, la nivel de învățământ primar, structura este simplă și nu are ambiguități, iar la celelalte nivele există o rețea elaborată de comisii și grupuri de lucru, cu cât instituția este mai mare, cu atât este mai ambiguă [4, p.170];
- *modelele de ambiguitate* sunt potrivite pentru organizațiile orientate spre clienți; instituțiile mari de învățământ își desfășoară activitatea într-un climat de ambiguitate [4, p.171];
- managementul organizațiilor presupune o *participare fluidă*; membrii se situează înăuntrul sau în afara procesului de luare a deciziilor. I. Bell analizează conceptul de participare fluidă în sistemul educațional prin faptul că în fiecare an instituția de învățământ câștigă și pierde mulți elevi, personalul se poate muta sau își poate schimba rolurile. Astfel calitatea de membru al școlii devine fluidă [1, p.139-140];
- *rolul mediului instituțional*: instituțiile devin tot mai dependente de grupurile externe; instituțiile de învățământ autonome sunt vulnerabile la tiparul schimbător al așteptărilor părinților și elevilor [4, p.172];
- prevalența deciziilor neplanificate: lipsa unor

scopuri bine formulate și acceptate în prealabil înseamnă că deciziile nu au o țintă precisă [4, p.172];

- accentuează *descentralizarea*: multe dintre decizii ar trebui delegate subunităților/subdiviziunilor sau indivizilor. Autonomia acordată indivizilor și departamentelor este considerată a fi potrivită pentru personalul profesionist, solicitat astfel să-i abordeze pe clienți prin prisma propriilor judecăți [4, p.174].

Modelele culturale accentuează aspectele informale ale instituțiilor de învățământ și, mai puțin, elementele oficiale. Conform modelelor culturale, convingerile, valorile și ideologia reprezintă nucleul instituțiilor educaționale. Normele devin tradiții împărtășite ce sunt comunicate în cadrul grupului și întărite prin simboluri și ritualuri [4, p.191]. Rolul semnificativ acordat valorilor și atitudinilor este o alternativă utilă pentru abordările birocratice și ajută la conturarea unui profil mai echilibrat al școlilor [4, p.192]. Prin urmare, instituțiile educaționale „...articulează valori pentru a da formă și sens activității membrilor lor...” [4, p.192]. În contextul dat, analiza și influența culturii organizaționale devin instrumente esențiale de management pentru dezvoltarea și eficiența instituției educaționale.

H. Beare, B. Caldwell și R. Millikan susțin că elementul cultural are rolul de a defini trăsăturile unice ale organizațiilor individuale, afirmând că unicitatea reprezintă o virtute, că valorile sunt importante și că ar trebui susținute și promovate în instituția educațională. A. Walker și C. Dimmock fac referire la contextul individual și subliniază nevoia de a evita „paradigmele decontextualizate” în demersul de cercetare și analiză a sistemelor și instituțiilor de educație [15, p.67-204.]. G. Southworth menționează că leadership-ul educațional este contextualizat deoarece locul, funcția, statutul social, rolurile îndeplinite în care te afli își spun cuvântul cu privire la ceea ce ești ca lider [14, p.77]. Caracteristicile principale ale culturii organizaționale sunt următoarele [4, p.195-198]:

- accentuează *valorile și convingerile* membrilor organizației; aceste valori dau tonul *comportamentului și atitudinilor* indivizilor din instituțiile de învățământ;
- cultura organizațională aduce în prim-plan dezvoltarea unor *norme și sensuri împărtășite*;
- cultura este exprimată prin *ritualuri și ceremonii* a căror funcție este de a susține și de a celebra convingerile și normele;
- cultura organizațională presupune existența

unor eroi/eroine care întruchipează valorile și convingerile organizației, comportamentele asociate culturii acesteia.

Ca urmare a analizei modelelor de leadership în gestionarea stresului profesional, pro-

punem o sinteză, axată pe următoarele elemente: categoria modelelor, caracteristici, structura organizațională/instituțională, mediul extern și tipul de leadership specific modelelor date (Tabelul 2.).

Tabelul 2. Modelele de leadership în gestionarea stresului profesional

Categoria modelelor	Caracteristici	Structură organizațională/instituțională	Mediul extern	Tipul de Leadership
<i>Modele formale</i>	accentul pe nivelul instituțional; deciziile urmează un proces rațional;	este un fapt obiectiv, structurile sunt pe verticală sau ierarhice, deciziile fiind luate de lideri; instituțiile educaționale sunt reale, care insuflă profesorilor și elevilor un sentiment de apartenență;	modelele sunt mai rigide, sunt sisteme închise și tind să limiteze legăturile cu mediul extern;	Leadershipul managerial
<i>Modele colegiale</i>	accentul pe nivelul instituțional;	structurile sunt laterale sau pe orizontală, membrii au drepturi egale în determinarea politicii sau influențarea deciziilor;	procesul de luare a deciziilor este unul participativ; este dificil de stabilit cine este responsabil de politica organizațională;	Leadershipul transformasional Leadershipul participativ Leadershipul distribuit
<i>Modele politice</i>	interacțiunea dintre grupuri; deciziile vin ca urmare a unor procese complexe de înțelegere și negociere;	structura este un aspect stabil al instituției; structura este dezvoltată nu atât pentru eficacitate instituțională, cât pentru a determina interesele în serviciul instituției;	modelele politice subliniază importanța influențelor externe asupra procesului intern de luare a deciziilor;	Leadershipul tranzacțional
<i>Modele subiective</i>	accentul pe nivelul personal, individual;	este un rezultat al interacțiunii dintre participanți și, mai puțin, o entitate fixă, independentă de oamenii din instituție;	relațiile dintre instituții și mediul lor extern se află destul de puțin în atenția modelelor subiective;	Leadershipul postmodern Leadershipul emoțional
<i>Modele de ambiguitate</i>	incertitudinea, imprevizibilitatea, instabilitatea mediului instituțional;	structura organizațională este problematică; instituțiile sunt văzute ca unități slab conectate, a căror structură poate fi atât ambiguă, cât și supusă schimbării;	mediul extern este o sursă de ambiguitate, ce contribuie la caracterul imprecizabil al instituției și acestea există atâta timp cât pot răspunde necesităților beneficiarilor externi;	Leadershipul circumstanțial
<i>Modele culturale</i>	convingerile, valorile și ideologia reprezintă nucleul instituțiilor educaționale; contextul.	două elemente esențiale: <i>rolurile</i> membrilor și <i>relația</i> dintre aceștia.	sursa multor valori și convingeri ce formează cultura școlii; experiența profesională și specializarea cadrelor didactice alimentează valorile educaționale.	Leadershipul moral

Concluzii. Analiza teoriilor, modelelor și paradigmelor privind gestionarea stresului ocupațional demonstrează complexitatea problemei abordate și eficiența aceteia în activitatea profesională a cadrelor didactice.

Tipologia modelelor de leadership în gestionarea stresului profesional demonstrează că fiecare tip

de model corelează cu un anumit tip de leadership în dependență de structura instituțională, mediul extern. În contextul dat, comunicarea managerială este esențială în gestionarea stresului prin multitudinea de roluri existente în activitatea profesională a cadrelor didactice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BELL, I. Ambiguity models and secondary schools: a case study. În: BUCH, T. (ed.). *Managing Education: Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press, 1989. p.139-140.
2. BRILHART, J. K., GALANES, G. J. *Effective group discussion*, WCB Brown Benchmark, Madison, 1989 ISBN 0697030466, 9780697030467.
3. BRUNDRETT, M. What lies behind collegiality, legitimation or control?. În: *Educational Management and Administration*, 1998, 26 (3): p.305-316 DOI: 10.1177/0263211X98263008 https://www.researchgate.net/publication/249751841_What_Lies_Behind_Collegiality_Legitimation_or_Control_An_Analysis_of_the_Purported_Benefits_of_Collegial_Management_in_Education
4. BUSH, T. *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. Iași: Editura Polirom, 2015. 246 p. ISBN 978-46-4290-8.
5. COȘA, E. L. *Rolul mediatorilor psihologici în distresul emoțional la profesorii din învățământul preuniversitar. Impactul intervențiilor de dezvoltare personală*. Teză de doctorat. Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației. CLUJ NAPOCA 2011 https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/psihologie/cosa_lucica_emilia_ro.pdf.
6. IONEL, G. Magdalena. *Managementul programelor și ofertelor educaționale în învățământul universitar*. Teză de doctorat. Școala Doctorală Multidisciplinară. Domeniul Management. București. 2003. 30p. <http://doctorat.snsa.ro/wp-content/uploads/2023/06/Rezumat-teza-Ionel-Magdalena-RO.pdf>.
7. LAING, R. *The Politics of Experience* (La politique de l'expérience), Stock; 1969, 129 p. ISBN 9780394714752.
8. LITTLE, J. Teachers as colleagues. În: A. Lieberman (ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Basingstoke: Falmer Press, 1990. p.165-193. ISBN 1-85000-672-5 ISBN 1-85000-673-3 [phk https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333064.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333064.pdf).
9. MARCH, J. G., OLSEN, J. P. „Organisational choice under ambiguity”. În: MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (eds.). *Ambiguity and Choice in Organisations*. Bergen: Universitetsforlaget, 1976, p.12.
10. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Editura Polirom, 2005. 255 p. ISBN 973-681-778-4.
11. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași, Editura: Polirom. Ed. a 2-a rev. și adăug., 2004, 344 p. ISBN 973-681-606-0.
12. PERETEATCU, M. *Managementul comunicării*. Suport de curs pentru studenții ciclului II, Bălți, 2019, 223p.
13. RADU, V. *Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și la elevi*. Teză de doctorat. Universitatea Babeș Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2010/stiinte%20ale%20educatiei
14. SOUTHWORTH, G. Learning-centred leadership. În: DAVIES, B. (ed.) *The Essentials of School Leadership*. Londra: Paul Chapman Publishing, 2005. 194p. ISBN 1-4129-0289-4
15. WALKER, A., DIMMOCK, C. Introduction. În: *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*. Londra: Routledge-Falmer, 2002. p.67-204.