

Jacek Pyżalski

**Analiza porównawcza systemów
kształcenia i doskonalenia kadry
kierowniczej szkół oraz placówek**

Raport syntetyczny



Jacek Pyżalski

Analiza porównawcza systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół oraz placówek

Raport syntetyczny

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIwersytet
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



kontakt:

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Instytut Spraw publicznych

Zakład Zarządzania w Edukacji

ul. prof. Stanisława Łojasiewicza 4

30-348 Kraków

tel. (0-12) 664 55 57

© Copyright by Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej
Kraków 2014

Spis treści

Wstęp	4
Podstawowe informacje o raportach, z których sporządzana jest analiza porównawcza	7
Obszary analizy porównawczej	9
Współczesny dyrektor szkoły – administrator, menadżer czy przywódca-lider?	9
Jaki model obowiązuje w Polsce?	15
Czym są kompetencje przywódcy edukacyjnego?	18
Kompetencje menadżera – aspekt ogólny	18
Kompetencje przywódcy edukacyjnego	24
Skąd wiadomo jakie kompetencje są potrzebne dyrektorom szkół?	30
Sposób rekrutacji dyrektorów szkół	34
Dyrektor szkoły – stanowisko niepopularne	35
Istotne obszary kompetencji dyrektorów szkół – próba syntezy	43
Jak przywódca edukacyjny może nabyć kompetencje?	53
Bibliografia:	69
Aneks	75
Spis tabel	81

Wstęp

Istnieje szereg czynników warunkujących jakość funkcjonowania szkoły. Część z nich jest zewnętrznych wobec szkoły (np. polityka oświatowa państwa), a część wiąże się z tym, co realizowane jest wewnątrz instytucji, często autonomicznie mimo, że w ramach tych samych ram systemowych. Jednym z kluczowych elementów rozumianym najczęściej jako działanie wewnątrz¹ placówki jest przywództwo edukacyjne – przyjmowane zwykle jako domena działania dyrektora szkoły lub innej placówki oświatowej (Marzano i in., 2005). Czym jest zatem przywództwo? Przy wielości definicji w literaturze zdecydowano się sięgnąć po definicję, którą sformułowali J. Pierce i J. Newstrom (2007). Określa ona „przywództwo jako dynamiczną i zmienną w czasie relację, która zawiera wymianę pomiędzy liderem i tymi, którzy za nim podążają. Przywództwo stanowi zasób w ramach określonej sytuacji zapewniając wskazówki dla osiągania celów” (Pierce, Newstrom (2007. s. 6). Definicja ta, choć nie jest zrelatywizowana do przywództwa edukacyjnego wskazuje na bardzo istotne cechy przywództwa tj. jego dynamikę, zmienność w czasie, bazowanie na relacjach międzyludzkich oraz komunikacji, a także koncentrację na istotnych i wartościowych celach. Wszystkie te aspekty są przywoływane w wielu miejscach niniejszego raportu – z tego względu definicja ta stanowić może dobry punkt wyjścia do jego analizy i zrozumienia.

Jakość zarządzania w instytucjach edukacyjnych (choć także w szerszym kontekście funkcjonowania instytucji w ogóle) traktowana jest, jako podstawowy warunek ich prawidłowego działania oraz wysokich efektów edukacyjnych osiąganych przez uczniów (Hargreaves i in., 2007; Kwiatkowski, 2010; Rutherford, 2006, Robinson i in., 2009). W szczególności prawidłowość ta dotyczy współczesnego świata, stawiającego placówkom edukacyjnym ogromne wyzwania związane z technologiami informacyjnymi, migracjami i globalizacją (TALIS, 2009). Dodatkowo w wielu krajach mamy do czynienia z decentralizacją, której towarzyszy zwiększająca się autonomia szkół oraz odpowiedzialność za wyniki w nauce osiągane przez uczniów, a także coraz większe zainteresowanie wspieraniem przez szkoły społeczności lokalnych, w tym innych instytucji sektora publicznego (Pont i in., 2008). Procesy tu wspomniane zachodzą w naszym kraju według najnowszych badań w niewystarczającym zakresie i tempie lub w pewnym obszarze zachodzą w sposób pozorny (Śliwerski, 2013). To niekorzystna sytuacja, gdyż „w wymiarze pedagogicznym opowiedzenie się za autonomią szkół jest upomnieniem się zatem o wolność pedagogiczną, jako zasadę funkcjonalności szkoły, która sprawi, że organizacja procesu uczenia się będzie zorientowana na interes nauczycieli i potrzeby uczniów” (Śliwerski, 2013, s. 20).

1. W szerszym ujęciu przywództwo edukacyjne dotyczy także centralnych, regionalnych, lokalnych władz oświatowych – aspekty te zostaną jednak, ze względu na zakres analizy raportu, potraktowane w sposób marginalny.

Rozwój przywództwa edukacyjnego i kompetencji dyrektorów wraz z systemem ich kształcenia oraz rekrutacji może stworzyć potencjalną szansę na korzystne zmiany w tym zakresie.

Z drugiej strony równolegle obecne są (nie tylko w Polsce) tendencje neoliberalne plasujące szkoły w systemie rynkowym i spoglądające na edukację wyłącznie przez pryzmat ekonomiczny. J. Michalak (2010, s. 197), pisze o tym, że dyrektorzy „zostali złapani w pułapkę quasi-rynkowego systemu”. Wymaga się od nich zatem, by podejmując decyzje dotyczące funkcjonowania placówek, którymi zarządzają kierowali się głównie interesem ekonomicznym, który często będzie stał w sprzeczności z potrzebami uczniów i innych osób powiązanych ze szkołą (np. przedstawicieli lokalnego środowiska) (por. Hentschke, 2009).

Louis i in. (2010), bazując na przeglądzie empirycznej literatury naukowej wskazują, iż przywództwo w szkole plasuje się na drugim miejscu, jako czynnik, który przekłada się na sukces edukacyjny uczniów, zaraz po sposobie nauczania na poziomie klasy. Inni autorzy (np. Thomas i in., 2002) traktują wysokiej jakości przywództwo w szkole, jako warunek funkcjonowania szkoły efektywnej, którą definiują jako skoncentrowaną na potrzebach uczniów, charakteryzującą się dobrym klimatem w kontekście nauczania-uczenia się, sprzyjającą współpracy wszystkich uczestników procesu edukacyjnego oraz wspierającą rozwój zawodowy personelu. Szkoła taka równolegle angażuje rodziców uczniów oraz inne osoby i podmioty instytucjonalne funkcjonujące w społeczności lokalnej. W amerykańskiej literaturze przywództwo edukacyjne łączone jest często z możliwością efektywnego wdrażania reform edukacyjnych. Zakłada się w tym ujęciu, że nieodpowiednio funkcjonujące przywództwo, czyni te reformy pozornymi lub blokuje czy bojkotuje ich przeprowadzenie (Hale, Moorman, 2003; Michalak, 2007). W tym kontekście zrozumiałe jest stosowane w publikacjach dotyczących przywództwa w edukacji, określanie „strażnicy zmiany”, w odniesieniu do dyrektorów szkół (Park, 2012). Szczególnej roli przypisywanej dyrektorom placówek edukacyjnych, towarzyszył w USA zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku intensywny rozwój różnych form kształcenia nastawionych na przygotowanie zawodowe i doskonalenie dyrektorów (Hallinger, 2005). Rozwój ten, z różną intensywnością kontynuowany do dziś, a w Stanach Zjednoczonych w ciągu ostatnich dziesięciu lat znów przeżywa renesans. Dla równowagi należy jednak przywołać także pojawiające się głosy krytyczne, podkreślające, iż oczekiwania wobec dyrektorów szkół i przekonanie o ich kluczowej roli (w kontekście innych istotnych czynników) mają charakter wygórowany i nie są realistyczne w perspektywie ich rzeczywistego wpływu na to jak funkcjonują placówki oświatowe (Robinson, 2010). Okazuje się, że większość dotychczas zrealizowanych projektów badawczych potwierdza istotny lecz jedynie słaby związek funkcjonowania przywództwa w szkole, a wynikami uczenia się. Creemers i Reezigt (1996) obliczyli z kolei, iż funkcjonowanie przywództwa w szkole wyjaśnia jedynie 5-7% wariancji jakości uczenia się w szkole. Jest to jednak i tak aż 25% całej wariancji wyjaśnianej przez czynniki związane z tym, jak szkoła funkcjonuje. Z drugiej strony, szkoły funkcjonujące w szczególnie niekorzystnych warunkach w kontekście,

np. niesprzyjającego otoczenia społecznego lub w sytuacjach kryzysowych radzą sobie jedynie wtedy, gdy pojawia się skuteczny lider, który jest zdolny w warunkach tego typu zarządzać (Leithwood i in., 2004) [2]. Dodatkowo Heck i Hallinger (2010), wskazują na procesualny charakter zmian spowodowanych funkcjonowaniem przywództwa w szkole. Efekt wpływu przywództwa może okazać się bardziej istotny, wtedy, gdy będzie mierzony w perspektywie podłużnej, która bada efekty w dłuższej perspektywie czasowej. Dynamika takiego wpływu nie musi być wcale równomierna – możemy bowiem spodziewać się po okresach dynamicznego rozwoju, okresów przestoju lub nawet regresu.

Podsumowując, przywództwo to znaczący czynnik przekładający się na jakość funkcjonowania szkoły i nie może go pomijać nikt, kto chciałby szkołę zmieniać, by lepiej zaspokajała ona potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli. Z drugiej strony nie może ono być traktowane w sposób izolowany, pomijający znaczenie innych istotnych uwarunkowań. Jest to szczególnie istotne, gdyż inne uwarunkowania (np. ramy legislacyjne) nie tylko wpływają bezpośrednio na funkcjonowanie szkoły, ale też same ramy i kształt przywództwa edukacyjnego.

Podstawowe informacje o raportach, z których sporządzana jest analiza porównawcza

Przygotowując syntetyczny raport dotyczący systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół/placówek bazowano na czterech przygotowanych wcześniej raportach naukowych. Ich treść wykracza poza informacje potrzebne do wąsko rozumianej analizy różnych aspektów systemu kształcenia – dostarcza jednak istotnych kontekstowych informacji, do których należy się odwołać, by prezentowany tu raport mógł być zrozumiały i użyteczny. Tytuły, autorstwo oraz syntetyczne opisy zakresu treści przedstawionych w czterech raportach źródłowych przedstawiono niżej:

1. Tytuł raportu: Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych Ameryki

Autor: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu)

Raport przedstawia w oparciu o bardzo bogatą dokumentację problematykę przywództwa edukacyjnego (w ujęciu skoncentrowanym na stanowisku dyrektora szkoły, ale także szerzej). Wskazuje on historyczne zmiany dotyczące roli i zakresu zadań oraz etosu pracy dyrektora szkoły/placówki oświatowej). **Główny nacisk położono na to, jak jest ono rozumiane obecnie w kontekście wyzwań współczesnego świata.**

Autor raportu, stosując wybrane metody pedagogiki porównawczej przygląda się edukacji zawodowej w krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych, wskazując zarówno dokładnie opisane studia przypadków, które mogą służyć jako przykłady dobrej praktyki, jak i dokonując uogólnień i zestawień wskazujących główne tendencje w obszarze kształcenia dyrektorów szkół/placówek oświatowych.

2. Tytuł raportu: Raport dotyczący kompetencji przywódczych dyrektorów szkół/placówek w krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych Ameryki

Autor: dr hab. Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu)

Raport dotyczy problematyki definiowania (a także pomiaru/ewaluacji) kompetencji dyrektorów szkół w krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Punktem wyjścia są rozważania na gruncie teorii zarządzania dotyczące różnic pomiędzy menadżerem a przywódcą oraz typologią kompetencji tego ostatniego. Omówiono także specyfikę przywództwa edukacyjnego oraz jego wybrane modele i typy. Przedstawiono także wybrane zagrożenia i patologie przywództwa

edukacyjnego, tj. stres zawodowy i wypalenie zawodowe dyrektora szkoły i ich związek z jakością jego pracy, a także patologiczne zarządzanie przejawiające się np. w postaci mobbingu. W raporcie szczegółowo przeanalizowano także kompetencje dyrektorów w dwóch obszarach, tj. udzielania przez dyrektora wsparcia społecznego oraz wykorzystania nowych mediów w różnych sferach pracy szkoły. Zaproponowano także autorską typologię różnych sposobów rozumienia kompetencji przywódczych oraz ich pomiaru. Raport przedstawia dodatkowo studia przypadków badania kompetencji przywódczych w wybranych krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

3. Tytuł raportu: *Diagnoza kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół/placówek oświatowych w Polsce:*

Autorzy: Kierownik zespołu: dr Ewa Bogacz- Wojtanowska (Uniwersytet Jagielloński) - wstęp, wnioski i rekomendacje

Główny autor raportu: dr inż. Janusz Sasak (Uniwersytet Jagielloński) Zbieranie, zestawienie i analiza danych: Małgorzata Lendzion, Aleksandra Żurowska, Iwona Bielecka

Raport przedstawia aktualny stan legislacji dotyczącej polskiego systemu oświatowego oraz zarządzania szkołami i pozostałymi placówkami oświatowymi (m. in. wymogi formalne dotyczące kandydatów). Opisuje zadania i zakres odpowiedzialności dyrektorów oraz przedstawia odwołania do wszystkich relewantnych aktów prawnych regulujących te kwestie. Część empiryczna objęła analizę obecnie realizowanych form kształcenia dyrektorów w oparciu o badania, których celem była:

- Identyfikacja podmiotów (jednostek) publicznych i niepublicznych w poszczególnych województwach, prowadzących kształcenie dyrektorów placówek edukacyjnych;
- Analiza stron internetowych podmiotów (jednostek) publicznych i niepublicznych, których celem jest kształcenie dyrektorów. Badano zakres i formę dostępnych informacji na temat form i celów kształcenia, nauczanych treści, czasu trwania, ilości godzin;
- Analiza udostępnionych materiałów przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli w Polsce (sprawozdania), jak również danych pozyskanych z Kuratoriów Oświaty.

4. Tytuł raportu: *Diagnoza kompetencji przywódczych kadry kierowniczej szkół/ placówek w Polsce. Raport empiryczny*

Autor raportu: dr Jakub Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński)

Raport przedstawia wyniki aktualnych danych dotyczące przywództwa w szkole w kontekście samooceny dyrektorów w zakresie posiadania przez nich wybranych

kompetencji przywódczych oraz oceny ważności tych kompetencji w pracy dyrektora szkoły w bardziej ogólnym sensie.

Badanie zostało podzielone na dwa etapy – w pierwszym do wszystkich dyrektorów szkół i placówek w Polsce zostało wysłane zaproszenie do wypełnienia elektronicznej ankiety (CAWI), następnie spośród respondentów, którzy wzięli udział w pierwszym etapie badania wylosowano grupę do przeprowadzenia 200 wywiadów ankierskich.

Liczba wypełnionych ankiet typu CAWI wyniosła 2824. Z tej grupy wylosowano próbę brutto 220 dyrektorów, którzy wyrazili zgodę na udział w dalszych badaniach i podali dane kontaktowe (telefon lub mail). Próba została uwarstwowana według trzech cech: stażu pracy respondenta na stanowisku dyrektorskim, typu gminy, w której zlokalizowana jest szkoła, wreszcie płci respondenta

Cytując w niniejszym raporcie fragmenty raportów źródłowych, lub parafrazując wybrane ich treści zastosowano odwołania odpowiadające wyżej przywołanym numerom raportów, odpowiednio: [1], [2], [3]. [4].

Tworząc raport syntetyczny wykorzystano także szereg pozycji literaturowych, które nie zostały uwzględnione przez autorów raportów źródłowych.

Obszary analizy porównawczej

Analiza porównawcza potraktowana została problemowo. Rozpoczynają ją rozważania nad ewolucją roli dyrektora szkoły/placówki oświatowej w kontekście tego co dzieje się w ostatnich kilkudziesięciu latach w USA i krajach Unii Europejskiej. Rozważania te rozpoczynają się od analiz teoretycznych ról przywódcy i menadżera na gruncie nauk o zarządzaniu. Następnie osadzono je w kontekście edukacyjnym i jego specyficznych wymiarach oraz sensach wskazując z jednej strony, jak rola dyrektora jest obecnie rozumiana w wybranych krajach, z drugiej zaś dokonano uogólnień wskazujących na powszechne tendencje. Podjęto również problematykę psychospołecznych obciążeń, których oddziaływania doświadczają dyrektorzy w swojej pracy, a także patologii funkcjonowania przywództwa edukacyjnego w szkole/placówce oświatowej.

Współczesny dyrektor szkoły – administrator, menadżer czy przywódca-lider?

Na wstępie warto krótko przeanalizować jak zmiany w systemach i ideologiach edukacyjnych oraz szeroko rozumiane przemiany społeczno-kulturowe, wpłynęły na wymagania wobec dyrektorów szkół i role, które pełnią oraz wyzwania, przed którymi stają w swojej pracy. Oczywiście rozważania te zawsze osadzone będą w określonym kontekście – zmiany-społeczno kulturowe są przecież zrelatywizowane i nie stanowią uniwersalnego czynnika. Zawsze więc przywołując określone przykłady

i rozwiązania, będziemy odwoływać się do konkretnego kraju i funkcjonujących w nim koncepcji.

W raporcie z polskiej części badań TALIS (2009, s. 45) stwierdza się, iż „nowoczesne spojrzenie na szkołę oznacza, że od dyrektora oczekuje się nie tylko zarządzania, ale też sprawowania ról przywódczych, co oznacza większą samodzielność i odpowiedzialność, konieczność patrzenia w szerszej perspektywie, samodzielne wyznaczanie celów”. Aby w sposób pogłębiony zinterpretować te słowa należy w pierwszej kolejności sięgnąć do literatury z obszaru zarządzania, gdzie analizuje się różnice między funkcjonowaniem menadżera i przywódcy - lidera. Problematyka przywództwa edukacyjnego jest bowiem interdyscyplinarna - z jednej strony obejmuje ona problematykę przywództwa silnie zakorzenioną w naukach o zarządzaniu, z drugiej zaś lokuje to przywództwo w kontekście pedagogicznym, który stanowi domenę nauk pedagogicznych. Pominięcie któregośkolwiek z dwóch przywołanych tu wymiarów byłoby z pewnością ograniczeniem dla analiz, które mamy przeprowadzić.

W literaturze z zakresu zarządzania, rozważania dotyczące roli menadżera i przywódcy mają oczywiście charakter bardziej generalny, bez odniesienia do kontekstu kierowania placówką oświatową. Wstępnie definiując wzajemną relację pomiędzy menadżerem a liderem, należy odnieść się do relacji pomiędzy działaniami związanymi z *kierowaniem* i *zarządzaniem*. „Niektórzy autorzy przypisują *kierowaniu* zakres szerszy niż *zarządzaniu* (Tyrała, 2003). Uznają oni, iż kierowanie należy rozumieć

Tab. 1. Menadżer a przywódca – porównanie działań

Menadżer	Przywódca
Administruje	Wymyśla
Koncentruje się na systemach	Koncentruje się na ludziach
Kontroluje	Inspiruje, motywuje, wzbudza zaufanie
Myśli krótkookresowo	Myśli długookresowo
Akceptuje <i>status quo</i>	Neguje <i>status quo</i>
Używa formalnych struktur	Używa nieformalnych struktur
Planuje i budżetuje	Wprowadza zmiany
Naśladuje	Kreuje

Źródło: (Tomaszuk, 2009, 143).

jako „oddziaływania informacyjno-decyzyjne, aparatu zarządzającego, przekazywane kanałami informacyjnymi ukształtowanymi przez stosunki organizacyjne, na komórki organizacyjne sfery realnej, oddziaływania te powodują, że emitowane przez te komórki oddziaływania materialno-energetyczne, zmierzają do osiągnięcia celów organizacji” (Tyrała, 2003) [2]. „Kierowanie związane będzie więc z oddziaływaniem na zespół, aby zachowywał się on zgodnie z oczekiwaniami kierownika, natomiast zarządzanie dotyczyć będzie nie tylko ludzi (zasobów ludzkich), ale także pozostałych zasobów organizacji w postaci: maszyn, materiałów, energii i pieniędzy.” [2].

Trudności w określeniu zakresów kompetencji lidera, związane są między innymi z potocznym stosowaniem zamiennie wielu określeń. Spotyka się więc dosyć dowolne stosowanie takich określeń, jak: zarządzający, kierownik, menadżer, lider czy przywódca (Ornarowicz, 2008, 131). Z kolei w innych ujęciach zakłada się podrzędność tych funkcji względem siebie, np. określając przywództwo jako jedną z umiejętności menadżera (Dowgiałło, 1999).

Obecnie, w najczęściej spotykanym ujęciu, role menadżera i przywódcy traktowane są jako konceptualnie rozłączne, jednak w praktyce komplementarne. W tab. 1. przedstawiono porównanie konstruktów menadżera i przywódcy w kontekście działań, które najczęściej podejmują.

Analiza obszaru działań przywódcy i zakresu przywództwa skłania do refleksji i koncentracji na następujących aspektach (Tyrała, 2003, s. 165):

1. „Przywództwo wiąże się z innymi ludźmi - z pewnością, aby być dobrym przywódcą, powinno się znać metody zarządzania ludźmi, aczkolwiek sam proces przewodzenia innym znacznie wykracza ponad zarządzanie. To także sfera emocjonalna, to autorytet wśród członków grupy i wiele umiejętności miękkich pozwalających na realizację procesu przewodzenia innymi.
2. Przywództwo wiąże się z nierównym podziałem władzy – zazwyczaj przywódca ma większą władzę niż pozostali członkowie zespołu.
3. Funkcje przywódcze są niezbędne do skutecznego funkcjonowania grupy. Przywódca powinien realizować dwie podstawowe funkcje:
 - a. Związane z zadaniami - na przykład rozwiązywanie problemów,
 - b. Społeczne - podtrzymujące trwałość grupy, jak na przykład pośredniczenie w rozstrzyganiu sporów oraz tworzenie atmosfery poczucia wartości poszczególnych członków grupy. Działania społeczne mogą być realizowane poprzez: oddziaływanie edukacyjno-wychowawcze, pewne pierwiastki opiekuńcze i funkcje środowiskowe” [2].

Założenia teorii zarządzania dotyczące odmienności ról menadżera i przywódcy nabierają nowego sensu, kiedy sięgniemy do prac autorów lokujących tę problematykę w obszarze edukacji, wpisując je w specyficzne dla niej konteksty i wartości.

S. Bauer i L. Stephenson (2010) stwierdzają wyraźnie, iż ostatnie kilkadziesiąt lat znacząco zmieniło spojrzenie na rolę dyrektora szkoły (zarówno na poziomie koncepcyjnym jak i w codziennej praktyce i rozwiązaniach systemowych).

Zdaniem tych autorów, dyrektor z biurokraty przerodził się w przywódcę odpowiedzialnego za każdy obszar funkcjonowania szkoły. A. Harris i A. Townsend (2007) zauważają z kolei, że nowe, rozpoczynające obecnie życie zawodowe pokolenie dyrektorów jest inaczej ukształtowane kulturowo i „oddolnie” wprowadza inne niż wcześniej standardy pracy, opierające się na współpracy i większej dbałości o dobrostan personelu (np. w zakresie równowagi praca-dom.) Z. Melosik [1] pisze tutaj o przejściu z ról administratora i menadżera do roli przywódcy edukacyjnego. Z jednej strony można spojrzeć na ten aspekt jako rodzaj ewolucji ról, z drugiej należy zauważyć, że cały czas w praktyce muszą one funkcjonować równolegle. T. Bush (2007) zauważa, że chociaż zarządzanie i przywództwo to konstrukty rozdzielne na poziomie teoretycznym, to obydwu tym typom działania należy w placówce oświatowej poświęcać zaangażowanie - brak równowagi w tym zakresie zawsze skutkować będzie problemami w placówce oświatowej. Potrzebna jest zatem „obiektywna perspektywa menadżera jak i przebliski wizji i zaangażowania mądrego przywódcy” (Bush, 2007, s. 392). Mówiąc o ewolucji ról, mamy więc raczej na myśli nadawanie obecnie większego znaczenia roli przywódcy, która dawniej nie była zauważana w kontekście pełnienia przez dyrektora roli administratora, czy menadżera. K. Leithwood i in. (1999) zauważają, iż w toku codziennej pracy, dyrektorzy szkół nie rozróżniają obu przywołanych ról prowadząc po prostu różne istotne działania na rzecz placówek, którymi kierują. Jednak z analitycznego punktu widzenia, niezbędnego także do ewaluacji pracy dyrektorów czy konstruowania systemu kształcenia, albo doskonalenia dyrektorów, przywołany tu podział i transformacja ma charakter fundamentalny. Szczególnie dotyczy to sfery nauczania-uczenia się. Tucker i in. (2012) wskazują, że odpowiedzialność dyrektora szkoły za efekty jej funkcjonowania (najczęściej rozumiane właśnie jako wyniki uczniów w nauce) nabrała podczas ostatnich dwóch dekad w Stanach Zjednoczonych (choć w ostatniej dekadzie w Europie także) szczególnego znaczenia. Sytuacja taka jest efektem oczekiwań społecznych w tym zakresie ale także paradygmatu skuteczności i efektywności, który wkroczył także w sferę edukacji. Oczywiście podejście takie jest bardzo ograniczone i bywa na gruncie pedagogiki krytykowane jako redukcjonistyczne - jednak jest ono coraz częściej obecne w Stanach Zjednoczonych i krajach Unii Europejskich. Oczekiwania, o których była tu mowa coraz częściej przekładają się na konkretne rozwiązania systemowe związane z zewnętrzną i wewnętrzną ewaluacją zarówno całych placówek, jak i pracy samych dyrektorów oraz kierowanych przez nich nauczycieli. Okazuje się, że dynamika i skuteczność zmian tego typu jest zróżnicowana w poszczególnych krajach. Zależą one od tradycji i uwarunkowań społeczno-kulturowych w oraz jakości samego procesu implementacji takich zmian (np. prawidłowo prowadzonych konsultacji społecznych w tym zakresie). Dla ilustracji warto posłużyć się przykładem z konkretnego kraju. A. Bolívar-Botía i R. Bolívar-Ruano (2011) wskazują, że chociaż system legislacyjny w Hiszpanii zaczyna wymagać obecnie nowoczesnego przywództwa edukacyjnego nastawionego na nauczanie oraz odświeżonego zestawu kompetencji dyrektorów, to jego wdrożenie napotyka na trudności, gdyż stoi w konflikcie z wieloletnią

tradycją funkcjonowania dyrektora szkoły jako jedynie administratora, skoncentrowanego głównie na codziennym zarządzaniu. Dodatkowo autorzy podkreślają istotną kategorię **autonomii** dyrektora, w kontekście podejmowania przez niego określonych decyzji i działań (jest to bliskie omówionemu w dalszej części rozumieniu kompetencji przywódcy edukacyjnego jako wynikających z delegacji i ograniczeń jakie nakłada na niego prawo).

Ważne jest zatem, w tej perspektywie, nie tylko to jaką wiedzę i umiejętności posiada dyrektor, ale także to, w jakich obszarach prawo pozwala mu podejmować decyzje i działania. Obszar tego, jak możliwości prawne i innego rodzaju ograniczenia społeczne przekładają się na sposób funkcjonowania przywództwa szkolnego dyskutowany jest w literaturze naukowej jako istotny, choć wciąż słabo rozpoznany empirycznie problem (Hallinger i in., 1996). Jest to także kluczowy problem dla praktyki pracy dyrektora, który bez względu na to, co potrafi zrobić, zawsze funkcjonuje w określonym systemie, który pewne działania mu nakazuje i ułatwia, a innych zabrania lub zniechęca do ich podejmowania[2].

Ważne są także uwarunkowania społeczno-historyczne, które decydują o tym jak zmiany (innowacje) w zakresie przywództwa edukacyjnego są implementowane. Przywołani już Bolívar-Botía i Bolívar-Ruano (2011) wskazują iż aktualna legislacja w Hiszpanii daje dyrektorom nieporównywalnie większe możliwości podejmowania własnych decyzji w zakresie funkcjonowania ich placówek (co wymaga jednocześnie zdecydowanie szerszych i bardziej zróżnicowanych kompetencji w obszarze przywództwa i zarządzania). Jednocześnie wskazują oni na uwarunkowania historyczne rozwiązań dotyczących przywództwa w szkole w ich kraju. Znacząca demokratyzacja oraz decentralizacja przyznała spore kompetencje radom szkoły. Zmiany o tym charakterze pojawiły się jednak dopiero w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku w hiszpańskich rozwiązaniach systemowych jako przeciwwaga do wcześniejszych rozwiązań stosowanych w czasach dyktatury Franco. Tradycja ta nie wspiera oczekiwań społecznych w sferze demokratyzacji szkoły – kluczowi partnerzy społeczni nie są często nastawieni na partycypację w zarządzaniu szkołą i współpracę. Podobne mechanizmy można odnieść do polskiej sytuacji w kontekście centralizacji szkolnictwa obecnego w okresie komunizmu (Śliwerski, 2013).

W wielu krajach Europy tendencją powodującą wzrost roli dyrektora szkoły i jego kompetencji, jest postępująca autonomia placówek edukacyjnych, które mogą konstruować własny model funkcjonowania dostosowany do potrzeb zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych (Eurydice, 2007). Z drugiej strony wskazuje się na integralną rolę zmian społeczno-kulturowych w zmianie sposobu myślenia o roli dyrektora szkoły oraz tego, jak powinien ją wypełniać. Między innymi jako bardzo istotne czynniki przyjmuje się zmiany demograficzne, społeczne i kulturowe w społecznościach, w których placówka edukacyjna funkcjonuje oraz dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych. Warto zauważyć, że zmiany tego typu niosą ze sobą zarówno szanse jak i zagrożenia. Przykładowo nowe technologie komunikacyjne umożliwiają dyrektorowi i całej kierowanej przez niego placówce budowanie wewnętrznej i zewnętrznej sieci komunikacji. Z drugiej

strony technologie te stają w wielu przypadkach narzędziem realizowania agresji elektronicznej podejmowanej i doświadczanej przez osoby związane z daną placówką edukacyjną lub funkcjonujące w jej otoczeniu. W tym ujęciu przywódca edukacyjny musi równoważyć podejście polegające na wykorzystywaniu potencjału po jednej stronie a ochroną przed ryzykiem po drugiej (Kaczmarek-Śliwińska, 2013; Pyżalski, 2012). Chociaż rzeczywistość, w której przyszło szkołom funkcjonować jest trudna, niełatwa do interpretacji i płynna to warto podejmować próby, by nadawać jej znaczenie i zmieniać ją także za pomocą mądrego, bazującego na wartościach przywództwa edukacyjnego.

Warto zwrócić uwagę, że zakres niniejszego raportu jest arbitralnie ograniczony. Problem przywództwa edukacyjnego wykracza bowiem poza obszar związany z rolą dyrektora szkoły i jego kompetencjami. Takie wąskie ujęcie, skoncentrowane głównie na kompetencjach i działaniach przywódczych dyrektora zaczyna być coraz częściej intensywnie krytykowane. Jak ujmuje to C. Rutherford (2006, s. 59) „zbyt często odnosi się ono do roli dyrektora szkoły minimalizując obecność innych liderów, którzy mogą towarzyszyć w procesie poprawy szkoły”. Należy zatem, zdaniem tego autora, poszukiwać innego modelu przywództwa w szkole, gdyż funkcja edukacji w zmieniającym się świecie staje się zbyt wielowymiarowa, by pojedyncza osoba mogła stać się odpowiedzialna za jej wypełnianie. Wiele zyskujących obecnie na popularności koncepcji uwzględnia w coraz większym stopniu przywódcze role innych osób, a nie tylko samego dyrektora. Najlepszym przykładem jest przywództwo kolektywne, czy rozproszone (*distributed leadership*). W tym ujęciu przywództwo jest raczej „właściwością” systemu, a nie jednostki (Hale, Moorman, 2000; Louis i in., 2010). Warto tu zaznaczyć, iż z tego typu rozproszeniem przywództwa będziemy mieć zawsze do czynienia w sytuacji budowania takiego systemu zarządzania szkołą, który wiąże się kreowaniem odpowiedzialności i zaangażowania wszystkich podmiotów funkcjonującej w niej samej i w jej otoczeniu, choćby poprzez funkcjonowanie rad szkoły (Śliwerski, 2002; Śliwerski, 2013). W takiej sytuacji mamy do czynienia z prawdziwą (a nie tylko biurokratyczną) kontrolą pracy dyrektora, który w autentyczny sposób musi dzielić się władzą uwzględniając upewnomoćnienie innych podmiotów i osób.

Z drugiej strony, coraz częściej zwraca się uwagę, iż o tym co się dzieje w szkole decydują przecież także przywódcy edukacyjni wyższego szczebla działający w okręgu szkolnym, w regionie, czy na poziomie krajowym (Louis i in., 2010). Analizując wpływ przywództwa edukacyjnego w szerszej perspektywie należy uwzględnić rolę tych wszystkich poziomów przywództwa, traktując ich oddziaływanie w sposób holistyczny.

Skoro przywództwo edukacyjne jest tak ważnym obszarem, to powinniśmy spodziewać się pokaźnego materiału empirycznego analizującego różne jego aspekty. Okazuje się jednak, iż ta relewancja ma stosunkowo niewielkie przełożenie na ilość podejmowanych badań, szczególnie w krajach europejskich. Długoletni badacze tej problematyki (Marzano i in., 2005) wskazują, iż analiza literatury naukowej z okresu 35 lat pozwoliła na odnalezienie jedynie 69 wysokiej jakości raportów

badawczych, nastawionych na odnalezienie związku pomiędzy jakością przywództwa i sukcesem edukacyjnym uczniów (warto tu zaznaczyć, iż gro tych raportów dotyczy badań zrealizowanych w USA. Historycznie największe zainteresowanie badaczy związane z przywództwem edukacyjnym dotyczy początku lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku (Hallinger, 2005). W innej analizie, gdzie uwzględniono raporty badawcze od wczesnych lat siedemdziesiątych odnaleziono 5000 badań (kryteria w tym badaniu nie były tak szczegółowe) (Louis i in., 2010) – to więcej ale wciąż trudno uznać problematykę przywództwa edukacyjnego jako bardzo popularny temat badań naukowych [2].

Niestety, stosunkowo mało obszernemu materiałowi empirycznemu towarzyszy dosyć duże zamieszanie teoretyczne, także w obszarze kluczowych dla omawianej problematyki pojęć. Są one w różnych publikacjach rozumiane i definiowane w odmienny sposób, a czasami wcale nie są definiowane i traktowane przez autorów opracowań jako kategorie o oczywistym znaczeniu. Różnego rodzaju wymiary bywają wprost definiowane jako kompetencje podczas, gdy w innych badaniach te same wymiary nie są w ten sposób nazywane. Stąd też przegląd badań kompetencji wymaga podjęcia a priori przeglądu tego, jakie jest pole znaczeniowe tego pojęcia oraz w jaki sposób można porządkować wymiary będące jego składowymi. Dodatkowo należy zaznaczyć, iż w literaturze występuje wymieszanie podejścia normatywnego z empirycznym – oznacza to, iż pojawiają się prace, które mówią o tym jakie kompetencje są niezbędne dla wykonywania obowiązków zawodowych przez dyrektora, a które formułują te listy z pozycji określonych wartości, czy założeń określonej koncepcji przywództwa. Z drugiej strony mamy prace nastawione na empiryczne sprawdzenie tego, jakie kompetencje dyrektora (których wskaźnikiem jest umiejętność wykonywania określonych zadań), są skuteczne w kontekście efektów pracy szkoły, w którą dyrektor kieruje – wyznaczając tym samym a posteriori listę takich zadań, za którymi stoją określone kompetencje osoby zarządzającej szkołą [2]. Oczywiście jest tak, że te dwa podejścia nie są w praktyce rozłączne. Jest bowiem tak, że osoby ustalające normatywnie zestawy kompetencji inspirują badaczy do ich operacjonalizacji w projektach empirycznych. Z kolei część normatywnych zestawów kompetencji została wprost wyprowadzona z wyników badań naukowych. Zawsze jednak przy analizie tekstów z tego obszaru warto brać pod uwagę to, co było podstawą stworzenia określonych typologii kompetencji.

Jaki model obowiązuje w Polsce?

Istotną kwestią jest to, w jakim modelu, przynajmniej z przywołanej wcześniej perspektywy podziału na działania menadżera i przywódcy, funkcjonują polscy dyrektorzy szkół/placówek oświatowych. Nie ma zbyt wielu wyników krajowych badań na ten temat.

Warto jednak sięgnąć do wyników tych, które są dostępne, uwzględniając przeprowadzone w ciągu ostatnich kilku lat. Pewnego wglądu w problematykę dotyczącą

m. in. wybranych aspektów przywództwa w szkole dostarcza badanie TALIS (2009b, s. 44), które podjęło następujące kwestie:

- „Jak w czasach przejrzystości i „rozliczalności” w zarządzaniu i decentralizacji systemu szkolnego, wygląda sposób zarządzania szkołą przez dyrektorów gimnazjów?
- W jakim stopniu najnowsze trendy dotyczące przywództwa i zarządzania znajdują odzwierciedlenie w systemach oświatowych w poszczególnych krajach?
- Jak sprawowanie ról przywódczych przekłada się na zarządzanie nauczycielami w trzech badanych w TALIS obszarach: rozwoju zawodowego, praktyk, postaw i przekonań nauczycieli oraz oceny i informacji zwrotnej?”
- Wszystkie te pytania są bardzo istotne w kontekście praktyki edukacyjnej i rzeczywistych działań w obszarze przywództwa, które są realizowane w placówkach edukacyjnych.

Najważniejsze ustalenia dotyczące polskich dyrektorów na tle pozostałych 24 krajów biorących udział w badaniu przedstawiają się następująco:

1. Polscy dyrektorzy (podobnie jak słoweńscy, czy węgierscy) osiągają wyniki powyżej średniej w zakresie zarządzania poprzez formułowanie jasno i wprost celów szkoły oraz dostosowywanie odpowiednio programu. Oznacza to, wysoką tendencję do wykorzystywania wyników egzaminów zewnętrznych i innych danych do adekwatnego planowania działań szkoły, np. w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli.
2. Powyżej średniej uzyskanej przez wszystkie kraje biorące udział w badaniu plasują się wyniki polskich dyrektorów w zakresie zarządzania nastawionego na proces nauczania, co oznacza pracę z nauczycielami nastawioną na rozwiązywanie konkretnych problemów pedagogicznych, np. związanych z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, czy też sugerowaniem nauczycielom możliwości zdobywania dodatkowej wiedzy, czy poszerzenia kwalifikacji. W centrum zainteresowania dyrektorów osiągających wysoką punktację w tej skali leży praktyka nauczania konkretnych nauczycieli i jej rozwój.
3. Polscy dyrektorzy osiągają wyniki powyżej średniej krajów uczestniczących w TALIS w zakresie bezpośredniego nadzoru nad procesem nauczania, co oznacza między innymi częste wykorzystanie hospitacji, jako okazji do przekazania konkretnych uwag dotyczących pracy nauczycieli oraz monitorowanie pracy uczniów.
4. Wyniki polskich dyrektorów w skali odpowiedzialności za szkołę wobec władz oświatowych, rodziców i innych partnerów społecznych plasują się poniżej średniej krajów TALIS. Oznacza to niższą dbałość o przekazywanie zewnętrznych oczekiwań edukacyjnych nowym i bardziej doświadczonym nauczycielom oraz monitorowanie wdrażania przez nich tych założeń oraz mniejszy wysiłek, by nowe pomysły przedstawiać rodzicom uczniów w sposób przekonujący. Wynik ten jest spójny z rezultatami badań Śliwerskiego (2013).

5. Wyniki polskich dyrektorów w skali zarządzania przez procedury (biurokratycznego) są nieco poniżej średniej krajów biorących udział w badaniu. Zarządzanie biurokratyczne związane jest z koncentracją na dyscyplinie i przestrzeganiu procedur.

Analizy statystyczne (między innymi analiza czynnikowa) pozwoliły na wyodrębnienie dwóch, nie mających charakteru ortogonalnego skal, odpowiadających dwóm stylom przywództwa:

- Nastawionego na nauczanie (obejmuje cele szkoły, zarządzanie procesem uczenia się i bezpośredni nadzór nad nauczaniem.)
- Nastawionego na administrowanie (obejmuje odpowiedzialność za szkołę oraz zarządzanie biurokratyczne.)

Polska podobnie jak Malta należy do krajów, gdzie istotnie bardziej popularny jest styl przywództwa zorientowany na nauczanie, przy jednoczesnych niskich wynikach w zakresie administrowania (TALIS, 2009).

Z drugiej strony najnowsze badania, których wyniki przedstawiono w raporcie [4], wykazały, iż dyrektorzy relatywnie wysoko oceniają istotność kompetencji związanych z zarządzaniem strategicznym, bliższym menadżerskiemu, a nie przywódczemu modelowi działania. Przykładowo dyrektorzy polskich szkół oceniają powszechnie jako istotne takie obszary, jak:

- Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły;
- Świadomość celów funkcjonowania oświaty i danej szkoły;
- Operacjonalizacja celów i nadzorowanie ich realizacji [4];

Z drugiej strony bardzo zbliżone znaczenie dyrektorzy nadają wymiarom lokującym się w obszarze przywództwa nastawionego na nauczanie [4].

Dane te zebrane są innymi metodami, więc sprawdzenie ich spójności nie jest w pełni uprawnione. Analizując wyniki tych badań należy jednak pamiętać, że bazowały one na samoopisie – uzyskane dane warto zatem traktować ostrożnie ze względu na zmienną aprobaty społecznej. Respondenci mogą mieć tendencje do tego, by wszystkie obszary kompetencji, co do których są świadomi, że się od nich oczekuje ich posiadania, mogą oceniać wysoko zarówno w wymiarze ważności jak i samooceny w zakresie ich osiągnięcia. Rodzi się więc postulat, by wyniki tych niewątpliwie wartościowych badań poddać triangulacji, jeśli idzie o zastosowaną metodologię. Można by przykładowo zbadać jak inne grupy (np. nauczyciele, rodzice uczniów) oceniają kompetencje dyrektorów, rozumiane jako zdolność i motywacja do realizacji określonych działań (ocena behawioralna) lub też zastosowanie metod jakościowych pozwalających kontekstowo przyjrzeć się kompetencjom dyrektorów. Wyraźnie widoczna jest jednak potrzeba szerszych badań dyrektorów szkół

w kontekście szeroko rozumianego przywództwa edukacyjnego w naszym kraju. Na obecnym etapie jest zbyt mało danych, by w sposób pogłębiony dokonać ewaluacji jakości pracy dyrektorów polskich szkół i placówek edukacyjnych.

Czym są kompetencje przywódcy edukacyjnego?

Jak wskazano wcześniej, w przypadku rozróżnienia pojęć dotyczących przywódcy, menadżera i administratora, mamy do czynienia ze sporym zamieszaniem pojęciowym w literaturze oraz dosyć dowolnym używaniem różnych terminów przez poszczególnych autorów. Nie inaczej jest kiedy analizujemy literaturę dotyczącą kompetencji osoby zarządzającej – bez względu na to, czy dotyczy ona kompetencji pracowników w ogóle, szerszego kontekstu zarządzania w organizacjach, czy wreszcie zarządzania w placówkach edukacyjnych. Główny problem koncentruje się na rozróżnianiu pojęć: kompetencji, kwalifikacji i umiejętności [2]. Generalnie warto przed rozpoczęciem szczegółowych rozważań wyartykułować jedno z kluczowych pytań dotyczących kompetencji przywódcy edukacyjnego. Brzmi ono następująco: W jakim stopniu kompetencje przywódcy edukacyjnego są uniwersalne, a w jaki sposób specyficzne w odniesieniu do kompetencji osób kierujących innymi niż edukacyjne organizacjami? Od razu należy zaznaczyć, iż trudno będzie w sposób rozstrzygający odpowiedzieć na to pytanie. Warto je jednak mieć w pamięci kiedy przyglądać się będziemy zestawom kompetencji odnoszących się do menadżerów w szerszym kontekście i tych, które odnoszą się do osób zarządzających placówkami oświatowymi.

Kompetencje menadżera – aspekt ogólny

W rozumieniu potocznym nie każdy nadaje się na przywódcę. Ktoś, kto zarządza musi posiadać określone kompetencje, które sprawiają, iż swoją pracę może wykonywać na określonym, wysokim poziomie. Ale czym są właściwie kompetencje? Odpowiedź wydaje się oczywista dopóki nie spróbujemy kompetencji zdefiniować. Czy wystarczy sama wiedza, jak coś wykonać? Czy idzie może o same praktyczne umiejętności bez elementu pogłębionego namysłu nad własnymi działaniami? A może kompetencja pojawia się dopiero wtedy, gdy wiedzy, jak coś wykonać towarzyszy motywacja do działania? – wszak bez tego często kompetencja wcale nie zostanie zaktualizowana? Wreszcie, czy kompetencje przywódcy ma się „z urodzenia”, czy też można je nabyć w czasie kształcenia zawodowego lub w wyniku doświadczenia?

U. Ornarowicz (2008, s. 60) definiuje umiejętność jako z jednej strony sprawność manipulacyjną, a z drugiej wiedzę praktyczną (prakseologia). Ktoś posiadający określoną umiejętność potrafi zaprojektować i zrealizować zadanie. Jednocześnie to, że ktoś potrafi coś wykonać niekoniecznie oznacza, że jest zdecydowany i ma warunki ku temu, aby to zrobić.

Umiejętności ściśle korespondują z posiadanymi kwalifikacjami, które na gruncie definicji należy ujmować szerzej, ponieważ w praktyce określony układ umiejętności tworzy zestaw kwalifikacji (np. umiejętności typu: „umie szybko pisać”, „jest miła w kontakcie z interesariuszem”, „jest zorganizowana”, „potrafi zarządzać pracą sekretariatu” są składowymi kwalifikacji typu: „posiada kwalifikacje do tego, by być asystentką dyrektora”). Słownik Języka Polskiego definiuje kwalifikacje jako „wykształcenie, przygotowanie potrzebne do wykonywania zawodu, jakichś czynności; uzdolnienia, nadawanie się do czegoś” (Szymczak, 1988, s. 1096), a Ornarowicz swoje rozważania na temat kwalifikacji konkluduje: „zawsze jest to patrzenie przez pryzmat podmiotu działania – na ile umie, na ile może, na ile jest w stanie, na ile jest zdolny, na ile chce dane działanie wykonać” (Ornarowicz, 2008, s. 64) [2].

S. Kwiatkowski (1996) wskazuje na cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych, wyodrębnionych na podstawie ich szczegółowości, w kontekście wymagań zawodu, do którego się odnoszą:

1. Kwalifikacje ponadzawodowe, które są odzwierciedleniem podstawowych wymagań niezbędnych do wykonywania każdej pracy w odniesieniu do zarówno sfery zawodowej, jak i pozazawodowej (np. w działalności społecznej lub domowej). Wyrazem kwalifikacji ponadzawodowych są pozytywne nastawienia i pozytywny stan fizyczny, a wyrażają się poprzez ukształtowanie podstawowych umiejętności działania praktycznego i umysłowego. Nie są one ukierunkowane, jak również nie uprawniają do wykonywania żadnego konkretnego zawodu.
2. Kwalifikacje ogólnozawodowe są wprost przypisane i charakterystyczne dla obszaru zawodowego obejmującego zazwyczaj grupę zawodów.
3. Kwalifikacje podstawowe dla zawodu związane z konkretnym zawodem i określające główne umiejętności niezbędne do efektywnego wykonywania zadań.
4. Kwalifikacje specjalistyczne rozumiane jako umiejętności dodatkowe, charakterystyczne danemu zawodowi, utożsamiane ze specjalizacjami zawodowymi lub specjalnymi zakresami pracy [2].

Przywołane wyżej dylematy dotyczące rozróżniania umiejętności i kwalifikacji, widoczne są także w przypadku definiowania kompetencji. Łączą one „umiejętności, wiedzę i inne cechy podmiotu, rozpatrywane w sferze dyspozycyjnej możliwości działania, możliwości dotyczącej samego podmiotu, z punktem odniesienia tych cech, sytuowanym poza podmiotem, w określonej organizacji, w miejscu wyznaczonym przez podział pracy i współdziałanie w sferze sytuacyjnej możliwości działania” (Ornarowicz, 2008, s. 65). Przyjmując taką definicję nie możemy rozumieć kompetencji jedynie jako pewnego zestawu właściwości przyporządkowanych pracownikowi, np. przywódcy. Okazuje się bowiem, że sama organizacja, możliwości jakie stwarza, także przekłada się na aktualizację określonej wiedzy, umiejętności, cech. Wystarczy w kontekście, którym się zajmujemy wyobrazić sobie dyrektora szkoły, który posiada wiedzę i umiejętności w zakresie tego jak współpracować z środowiskiem lokalnym – pracuje jednak w szkole, której organ prowadzący nie ceni sobie

takiej współpracy lub wręcz ją zwalcza. Z pewnością jego wiedza i umiejętności słabiej zaktualizują się w tej placówce, niż w takiej, która działa przy wsparciu organu prowadzącego.

S. Kwiatkowski i Z. Sepkowska wskazują, iż „kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowiskach pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik” (Kwiatkowski i Sepkowska, 2000, s. 13). Kompetencje rozumiane jako zdolność skutecznego działania akcentuje także C. Lèvy-Leboyer (1977), czy B. Nogalski i J. Śniadecki (1998). Ornatowicz podkreśla z kolei, iż posiadanie kompetencji zawodowych nie tyle oznacza umiejętność wykonywania określonych czynności zawodowych zgodnie z wysokim standardem, co umiejętność transferu wiedzy i umiejętności na inne zadania zawodowe. Z kolei T. Pszczołowski (1978) mówi o kompetencjach w kontekście tego nakazuje lub na co pozwala osobie na określonym stanowisku legislacja.

Syntetycznie, podsumowując obecne w literaturze dotyczącej zarządzania rozumienie kompetencji zawodowej można przyjąć następujące cztery rozumienia:

1. Zdolność do skutecznego działania zgodnie ze standardami zawodowymi na danym stanowisku;
2. Ogniwo łączące funkcje, misję organizacji, jej wymagania dotyczące kwalifikacji pracowników, które to kwalifikacje – gdy są odpowiednio wykorzystywane – pozwalają przejść od sfery kwalifikacji do sfery kompetencji;
3. Zdolność (transferowanie zalet podmiotu działania) do wykonywania działań w ramach zawodu,
4. Możliwość wykonywania określonej pracy w powiązaniu ze zdarzeniami zewnętrznymi w postaci uprawnień i obowiązków (ujęcie formalno-prawne związane z obowiązującą legislacją) [2].

Obszar kompetencji osoby pracującej na określonym stanowisku, np. dyrektora szkoły, komplikuje dodatkowo fakt, że osoby pełniące tę samą rolę zawodową w takich samych lub podobnych organizacjach działających w odmiennym otoczeniu, często potrzebują innego zestawu kompetencji, żeby wykonywać pracę na określonym poziomie. Wystarczy podać tutaj egzemplifikację dwóch dyrektorów szkoły, z których jeden pracuje w środowisku o znacznym odsetku rodzin funkcjonujących w warunkach defaworyzowanych, a drugi w takim, w którym problem ten występuje marginalnie. W kontekście jakościowym muszą oni rozwiązywać innego rodzaju problemy w wielu sferach działalności szkoły, np. w obszarze współpracy ze środowiskiem lokalnym [2].

Jak zauważają B. Kuc i J. Moczydłowska (2009, s. 303) określenie przywódcy najczęściej występuje „przy opisie działań (zachowań) kierownictwa współczesnych organizacji”. Określenia przywódcy w literaturze przedmiotu występują zarówno z perspektywy cech osobowości, jakie można byłoby mu przypisać (jaki powinien

być? kim powinien być?) oraz w kontekście szczególnego rodzaju zachowań (jak powinien działać przywódca?). Badacze wskazują, że władza przywódcy może być kojarzona w organizacji z dwoma źródłami uprawnień. Pierwsze z nich - formalne - oparte są o system kar i nagród funkcjonujący w organizacji, urzędowe zwierzchnictwo czy hierarchię. Utrata stanowiska formalnego w skrajnej sytuacji oznacza całkowite wyjście z roli przywódcy. Drugie - nieformalne - odnoszą się do nieoficjalnych wpływów i dotyczą na przykład właściwości przywódcy (cecha osobista, nieformalna) czy relacji pomiędzy przywódcą a członkami zespołu i swoistych więzi wytworzonych podczas tych relacji (np. opartych np. o sympatię, czy szacunek). Zwykle jest tak, iż w jakimś stopniu obecne są obydwa rodzaje przywództwa oraz mechanizmy wpływu [2].

Typologie cech i kompetencji przywódcy konstruowane są z różnych pozycji i przy udziale wielu kryteriów – tym samym żadna z nich nie stanowi wyczerpującej propozycji obejmującej całokształt właściwości niezbędnych do wysokiej jakości pracy przywódcy.

Przykładowo Z. Dowgiałło (1999) za cechy przywódcy uznaje:

1. działanie bez ujemnych założeń dotyczących ludzi;
2. przejawianie gotowości udzielenia im odpowiedniej pomocy;
3. nastawienie zadania na ludzi, których stara się rozwinąć, a nie wykorzystać dla swych celów (Dowgiałło, 1999, s. 118-119).

Istotne w pełnieniu roli przywódcy są również:

1. zdolność do samodyscypliny (samokontrola w zakresie reakcji, emocji oraz rozwój osobisty). W kontekście samodyscypliny szczególną uwagę zwraca się na rozwój osobisty przywódcy, który powinien być stały, co związane jest z doskonaleniem swoich umiejętności, jak również z wyższymi wymaganiami stawianymi przywódcom, co jest wynikiem podnoszącego się poziomu ogólnego i zawodowego pracowników.
2. umiejętność wyznaczania misji,
3. umiejętność brania odpowiedzialności, którą to odpowiedzialność Dowgiałło (Dowgiałło, 1999, s. 120) plasuje w kilku obszarach, zarysowanych dalej:
 - a. odpowiedzialność za własne czyny, które przywódca podejmuje z własnej woli;
 - b. odpowiedzialność za:
 - wyznaczanie celów kierowanej organizacji;
 - samą organizację, którą się prowadzi;
 - c. odpowiedzialność za kształtowanie rozwoju (rozwijanie talentów, motywowanie do samorozwoju swojego zespołu) i bytu pracowników (znajomość problemów, umiejętność empatii, wykazywanie troski i sympatii, chęć pomocy). Kuc i Moczydłowska (2009, s. 66) odnosząc empatię do zachowań przywódcy wskazują, iż przywódcy posiadający ową kompetencję:
 - doceniają i nagradzają zdolności i osiągnięcia podwładnych;

- służyć pozytywnymi opiniami o pracy swoich podwładnych, inspirując do dalszego rozwoju;
 - służyć pomocą, radą wskazówkami, a poprzez umiejętny podział i przydział zadań ukierunkowany na predyspozycje i zdolności poszczególnych członków zespołu pomagają w rozwijaniu własnych zdolności.
- d. odpowiedzialność za przyjmowanie i uwzględnianie wniosków, propozycji i uwag współpracowników;
- e. umiejętność za zgodność słów i czynów (tzw. słowność) polegająca na wywiązywaniu się z zobowiązań – budowanie wiarygodności.
4. umiejętność nawiązywania właściwych relacji pomiędzy i w zespole, która polega z jednej strony na podejmowaniu kontaktów opartych na życzliwości, otwartości czy sympatii, a z drugiej strony na zachowaniu charakteru relacji jako służbowych, co sprzyja egzekwowaniu realizacji celów (nadmierny dystans, jak i nadmierne spoufalanie mogą utrudniać budowanie autorytetu przywódcy, ale także wpływać negatywnie na możliwość egzekwowania wykonania zadań).
5. Umiejętność porozumienia, którą Kuc i Moczydłowska określają jako „umiejętność słuchania bez uprzedzeń i wysyłanie przekonujących komunikatów” (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 67). Wspomniani autorzy następująco uszczegóławiają ten obszar, wskazując na następujące kompetencje:
- a. Skłonność do ustępstw, rejestrowanie sygnałów emocjonalnych i dostosowywanie do nich swoich komunikatów;
 - b. Umiejętność rozmawiania wprost na trudne tematy;
 - c. Umiejętność słuchania;
 - d. Umiejętność poszukiwania wzajemnego zrozumienia;
 - e. Otwartość w kontaktach z grupą;
 - f. Umiejętność przyjmowania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych informacji;
 - g. Umiejętność pośredniczenia w sporach i rozwiązywania ich poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu do dyskusji o problemach, umiejętność przewidywania i zauważania sytuacji mogących być źródłem potencjalnego kryzysu, mediacji i kompromisu.
6. Umiejętność komunikowania się przywódcy niezbędna na każdym etapie pracy z zespołem. Szczególnie istotną wydaje się być rola komunikowania się w zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi (szerzej w dalszej części opracowania) oraz w procesie zarządzania zmianą. Jak podkreślają Kuc i Moczydłowska cele, które wyznacza się procesom komunikowania w zarządzaniu zmianą to (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 263):
- a. Umożliwianie członkom zespołu poznania wizji zmian;
 - b. Informowanie o przebiegu procesu zmian;
 - c. Uzasadnianie zmiany;
 - d. Ułatwianie członkom zespołu ewolucji poglądów;
 - e. Możliwość szybkiej reakcji w obliczu trudności;
 - f. Upowszechnianie postaw i zachowań wspierających zmiany.

7. Umiejętność tworzenia więzi polegająca na inicjowaniu, nawiązywaniu oraz podtrzymywaniu więzi w różnych obszarach – powiązań formalnych i nieformalnych.
8. Umiejętność kooperacji z grupą, którą prowadzi przywódca polegająca na tworzeniu warunków do współpracy i współdziałania poprzez kreowanie przestrzeni życzliwości, właściwych relacji w zespole, uczestnictwa w planach członków zespołu, dzielenia się planami, informacjami, zasobami czy motywowanie i pokazywania możliwości wspólnej pracy członków zespołu. Szczególnie ten ostatni aspekt – umiejętność pracy zespołowej – zasługuje na uwagę. Jest on często silnie związany z realizacją celów zarządczych organizacji. W ten sposób może okazać się, że umiejętności w zakresie przywództwa będą mogły oddziaływać na sferę zarządczą, aby skuteczniej realizować cele organizacji. Generowanie potencjału w zakresie pracy zespołowej może być wyrażane na przykład poprzez (Kuc, Moczydłowska, 2009, s.70):
 - a. Kształtowanie cech zespołu takich, jak: wzajemny szacunek, chęć pomocy innym, współpraca;
 - b. Inspirowanie i motywowanie członków zespołu do aktywnego uczestnictwa w pracach zespołu,
 - c. Pokazywanie wartości pracy grupowej oraz inspirowanie i motywowanie członków zespołu do utożsamiania się z grupą, zaangażowania;
 - d. Ochronę dawaną przez przywódcę zespołowi, jak również dbałość o reputację zespołu;
 - e. Odpowiednie dzielenie się zasługami, które nie powoduje atomizacji zespołu, ale buduje wartość zarówno osoby nagradzanej, jak i zespołu jako całości.
9. Umiejętność wyznaczania celów organizacji ponad interesy osobiste.

Kuc i Moczydłowska podkreślają także wagę w przywództwie tzw. charyzmy emocjonalnej, której występowanie uzależniają od trzech czynników (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 68):

1. odczuwania silnych emocji;
2. Umiejętności ich pełnego wyrażania;
3. Większej gotowości do wysyłania niż odbierania komunikatów emocjonalnych.

Zdolność przywódców do okazywania energii emocjonalnej oraz posiadanie charyzmy emocjonalnej według wspomnianych autorów jest związana z umiejętnością zarządzania zmianami.

J.C. Maxwell (za Dowgiałło, 1999, s. 119) wskazuje również, iż przywódca powinien posiadać zdolność do:

1. realistycznego rozumienia aktualnej sytuacji;
2. rozsądnego przewidywania prawdopodobnego biegu procesów;
3. formułowania wizji możliwych do realizacji, jak również inspirowania współpracowników do skutecznej realizacji misji.

Z pojęciem przywódcy nieodłącznie wiąże się pojęcie władzy rozumianej jako „współtworzenie lub wręcz narzucanie decyzji korzystnych, które umożliwiają realizację interesów” (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 312). Oczywiście istotne będzie, szczególnie w kontekście przywództwa edukacyjnego, jak interesy te są określone, i czy mają one u swych podstaw spójny zestaw wartości, współdzielonych przez wszystkie osoby zatrudnione w szkole. Z punktu widzenia opisu roli przywódcy, interesującą kwestią jest element władzy określany jako *władza osobista*, pozwalająca, jak już wspomniano wcześniej, wyjść poza formalne role związane ze strukturami organizacyjnymi jednostki.

Okazuje się, że nie istnieją w strukturach organizacji przywódcy, którzy nie posiadaliby choćby minimum władzy formalnej. W odniesieniu do przywódców Hirszowicz wymienia następujące mechanizmy, poprzez które może on oddziaływać na zespół:

- podwładny/kierowany uznaje władzę i doświadczenie przywódcy;
- podwładny/kierowany ufa opiniom i poleceniom przywódcy;
- wskutek zaspokajania pewnych oczekiwań i potrzeb podwładnego/kierowanego, czuje się zobowiązany wobec przywódcy;
- podwładny/kierowany odczuwa sympatię i podziw dla przywódcy, daje wyraz życzliwości i lojalności, podwładny/kierowany stara się zdobyć szacunek oraz przychylność przywódcy (Kuc, Moczydłowska, 2009).

Analiza tych rozważań wyraźnie wskazuje na niewystarczalność w przypadku przywódcy autorytetu wynikające z władzy formalnej. Jego domeną jest autorytet nieformalny, którego mechanizmy oddziaływania są bardziej subtelne.

Kompetencje przywódcy edukacyjnego

Analizując literaturę poświęconą specyficznie kompetencjom przywódców edukacyjnych, można sformułować na wstępie bardzo podobne uwagi do tych, które odnosiły się do kompetencji zawodowych w ogóle i kompetencji przywódców poza obszarem edukacji. Kompetencjami przywódców edukacyjnych bywa w literaturze określany bardzo duży, często odmienny zestaw właściwości. Różnego rodzaju wymiary bywają przez jednych autorów wprost definiowane i włączane do proponowanych podziałów i typologii jako kompetencje, podczas gdy w innych tekstach nie są w ten sposób nazywane. Co istotne, jak już zaznaczono wcześniej, mamy do czynienia z wymieszaniem podejścia normatywnego (jakich dyrektorów potrzebuje i będzie potrzebować szkoła?) z empirycznym (jacy są obecni dyrektorzy i to, jacy są wpływa na jakość ich pracy?)[2].

Kompetencje przywódcze liderów edukacyjnych jeśli są definiowane w tekstach dotyczących uwarunkowań jakości pracy dyrektorów (co nie jest regułą), to są zwykle definiowane bardzo szeroko. Przykładowo A. Cavasos i M. Ovando (2012)

określają je jako „sumę wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do wykonywania obowiązków dyrektora” (s.2). Stoll i in. (2008) uważają, że tylko wtedy jakiś obszar wiedzy i umiejętności można uznać za kompetencję dyrektora, gdy da się udowodnić, że wyprowadzone z niej działania podnoszą jakość i efekty pracy szkoły. Kwiatkowski (2010) mówi o cechach przywódcy edukacyjnego (rozumianych jako potencjał) oraz jego umiejętnościach (związanych z realizacją celów), w kontekście przywództwa jako procesu.

Jak wskazuje Hallinger (2005) kompetencje są niezbędne do zrównoważonego wypełniania przez dyrektora funkcji politycznych, zarządczych i kierowniczych. Jak widać, definicje te tożsame są z przywołanymi wcześniej sposobami szeroko rozumianych kompetencji zawodowych rozumianych jako zdolność do skutecznego działania na danym stanowisku w ramach obowiązujących formalno-prawnych delegacji i ograniczeń. Należy jednak zauważyć, iż sama skuteczność bywa przez różnych autorów rozumiana szerzej lub wężiej – w wąskim rozumieniu oznacza ona zwykle wpływ na efekty uczenia się w szkole, którą dyrektor kieruje.

W odniesieniu do dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych szczególnego znaczenia nabiera to, do jakiego modelu przywództwa edukacyjnego będziemy się odnosić. Autorka jednego z modeli J. Robinson (2010) dobitnie podkreśla to w swoich pracach. J. Robinson ilustruje swoje podejście przykładem kompetencji w zakresie udzielania nauczycielom informacji zwrotnych dotyczących procesu nauczania, który prowadzą (w kontekście typu przywództwa skoncentrowanego na nauczaniu). Udzielanie informacji zwrotnej w tej perspektywie może być kategoryzowane jako umiejętność (operacyjna zdolność wykonania tego działania), wiedza (niezbędna do prawidłowego wykonania zadania) oraz szerzej rozumiana dyspozycja osobista (np. otwartość, dobre intencje) (Robinson, 2010). Tutaj także mamy do czynienia z różnym rozumieniem umiejętności, które mogą być przyporządkowane cytowanym wcześniej poziomom rozumienia kwalifikacji zawodowych w ujęciu Kwiatkowskiego (1996). Analizując te kwalifikacje, czy kompetencje na różnych poziomach nie możemy nadać im rang stwierdzając, który z tych poziomów jest ważniejszy, a który mniej ważny z punktu widzenia tego co, w praktyce dyrektor szkoły potrafi i chce zrobić. Oznacza to, przynajmniej w kontekście badawczym, że powinno się w badaniach operacjonalizować kompetencje na wszystkich opisanych tu poziomach lub wybierać świadomie ten poziom, który jest istotny ze względu na cel konkretnych badań.

Takie ujęcie uwzględniono w najnowszych badaniach polskich dotyczących kompetencji dyrektorów (przeprowadzonych przez Uniwersytet Jagielloński), gdzie oprócz samooceny posiadania danej kompetencji dyrektorzy szkół oceniali na ile jest ona ważna w pracy dyrektora w generalnej perspektywie [4].

Warto zauważyć, iż we współczesnej szkole realizowane jest równoległe wiele procesów, których implementacja wymaga rozbudowanych kompetencji, np. edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, profilaktyka zachowań dysfunkcyjnych, praca z uczniami zdolnymi, itp. Nie jest realistycznym oczekiwać, że dyrektor placówki we wszystkich tych obszarach posiadać będzie wysokie kompetencje, wystarczające mu do samodzielnego, wysokiej jakości wykonywania zadań

zawodowych w ich zakresie. Jak pisze G. Mazurkiewicz (2012, s. 143-144): „Lider nie musi być omnibusem w każdej dziedzinie ani osobą najbardziej kompetentną w swojej grupie, choć powinien dobrze orientować się w obszarze przez siebie reprezentowanym. Konkretną wiedzę czerpie się od ekspertów, z którymi można współpracować stale lub okresowo. Bycie ekspertem sprawia, że człowiek sam zajmuje się każdą czynnością merytoryczną, kontroluje innych, a wykonywanie wszystkiego samemu czy ścisła kontrola pracy innych sprawia, że ci „inni” są pozbawieni odpowiedzialności, oraz hamuje rozwój podwładnych, którzy niczego się nie uczą. Lepiej zatem jest, gdy przywódca umiejętnie wspiera potencjał innych osób, dając im także poczucie autorstwa w obszarach, w których działają. Jednocześnie określony (choć trudny do jasnego sprecyzowania) poziom wiedzy w zakresie tego, czego dyrektor oczekiwać będzie od ekspertów jest niezbędny. Jest on potrzebny choćby po to, by można było określić źródło, zakres i jakość wsparcia eksperckiego, np. organizując szkolenie nauczycieli na terenie placówki. Zatem oprócz kompetencji typowo przywódczych dyrektor musi posiadać wiedzę związaną z wychowaniem i nauczaniem – wykraczającą poza przedmiot, którego naucza [2].

Obecne w literaturze jest także rozumienie kompetencji jako tych rozwiązań i aktywności, które pozwala dyrektorowi wprowadzać prawo (Bolívar-Botíar, Bolívar-Ruano, 2011). W takiej perspektywie, funkcjonując w określonym systemie prawnym, każdy dyrektor posiada te same kompetencje. Nie oznacza to jednak tej samej jakości jego pracy – ta bowiem i tak zależeć będzie od kompetencji rozumianych w inny wyżej opisany sposób, tj. jako wiedza i umiejętności.

Ten brak jednoznaczności definicji i ram teoretycznych kompetencji przywódczych w oświacie przekłada się w oczywisty sposób na praktykę empiryczną w tym obszarze. Waters i in. (2003, s. 2), którzy dokonali zestawienia pięciu tysięcy badań dotyczących przywództwa edukacyjnego wskazują, iż na podstawie tych ustaleń stworzyli listę kompetencji dyrektorów, która obejmuje „konkretne obowiązki, praktyki, wiedzę, strategie narzędzia i zasoby”, które muszą posiadać dyrektorzy, aby być efektywnymi przywódcami. Mamy tu zatem składowe z różnego poziomu – jedne z nich są behawioralne (np. praktyki), drugie odnoszą się do potencjalnych dyspozycji, które nie muszą być wykorzystane (np. wiedza), wreszcie trzecie obejmują zasoby, które z jednej strony są zastane, natomiast ich jakościowy i ilościowy aspekt także może, przynajmniej w pewnym stopniu, podlegać wpływowi dyrektora. W bardzo szerokim ujęciu, wszystkie wymienione tu składowe (może najmniej zasoby) można traktować jako elementy kompetencji dyrektora, rozumiane tak, jak w przywołanych wcześniej definicjach. Jednocześnie przy tak rozbudowanej konceptualizacji widzimy jak potężnym metodologicznym wyzwaniem jest operacjonalizacja i pomiar kompetencji przywódczych – właściwie nierealne wydaje się uwzględnienie wyczerpującej ich listy. Jak już wspomniano wcześniej, badacze podejmujący ten obszar skazani są na wybór, który z kolei zawsze może być kwestionowany przez osoby przyjmujące inną perspektywę. Dla syntetycznego zestawienia różnego rozumienia kompetencji przywódcy edukacyjnego dokonano ich tabelarycznego zestawienia (tab. 2).

Tab. 2. Różne rozumienie kompetencji przywódczych w edukacji

<i>Kompetencja rozumiana jako</i>	<i>Opis</i>
Wiedza	Posiadanie określonych informacji, które są przydatne do analizy różnych zadań zawodowych związanych z rolą dyrektora szkoły/placówki i planowania określonych czynności, które należy wykonać.
Umiejętności	Zdolność wykonywania określonych czynności zawodowych związanych z rolą dyrektora szkoły/placówki zgodnie z określonym standardem ich wykonania.
Określone praktyki	Zaktualizowane dokonywanie określonych czynności zawodowych. Mamy tutaj do czynienia z rozumieniem behawioralnym kompetencji traktowanych, jako rzeczywiste dokonywanie określonych czynności związanych z rolą dyrektora szkoły/placówki na poziomie zgodnym ze standardami.
Wymagania i ograniczenia formalno-prawne	Obowiązek prawny nakazujący wykonywanie określonych zadań przywódcy edukacyjnego lub/i ramy prawne pozwalające na ich dokonywanie.
Zasoby	Czynniki zewnętrzne (np. wsparcie lokalnej/regionalnej/krajowej administracji szkolnej). Czynniki wewnętrzne (np. cechy osobowości, motywacja, zaangażowanie) wspierające możliwość wykonywania określonych zadań dyrektora zgodnie z wysokim standardem.

Źródło: opracowanie własne

Należy podkreślić, iż dopiero stosunkowo niedawno badacze zaczęli koncentrować się nie tylko na samym przełożeniu jakości przywództwa na funkcjonowanie szkoły, a mechanizmach takiego wpływu. Najważniejsze pytanie w tym kontekście dotyczy tego jak to jest, że określone kompetencje dyrektora przekładające się na określony sposób jego zawodowego działania przynoszą efekt, np. w postaci wyższych wyników w nauce uczniów? Na co tak naprawdę wpływa dyrektor? Jakie

czynniki przez niego stymulowane mają bezpośredni, a jakie pośredni wpływ na działania nauczycieli i uczniów? W szczególności niewiele jest badań longitudinalnych, które koncentrują się na takim wpływie w dłuższej perspektywie czasowej i pozwalają z większym prawdopodobieństwem wypowiadać się o związkach przyczynowo-skutkowych (Heck, Hallinger, 2010; Rutherford, 2006) [2]

Trzeba tu zaznaczyć, iż najczęściej przywoływany w literaturze sposób empirycznej eksploracji kompetencji dyrektorów jako zestawu skutecznych działań, które prowadzą do określonych efektów po stronie uczniów (rozumianych głównie jako wysokie efekty uczeni się) jest silnie krytykowany przez niektórych badaczy. Przykładowo Robinson (2010) podkreśla, iż wiedza o tym, co robią skuteczni dyrektorzy nie jest równoznaczna z informacją o tym, jaką wiedzę i umiejętności muszą posiadać przywódcy edukacyjni. Nie można zatem korzystając z tego pierwszego rodzaju wiedzy, konstruować dobrych programów edukacyjnych przygotowujących dyrektorów do pracy, ani konstruować standardów edukacyjnych w tym obszarze (Robinson, 2010). Przy tej okazji bez trudu można wyobrazić sobie sytuację, w której dyrektor szkoły potrafi realizować i realizuje działania, które przekładają się na wyniki nauczania, a które jednocześnie mają szkodliwy wpływ na inne istotne wartości, np. relacje społeczne w szkole, czy zdrowie psychiczne uczniów. Krytyka takiego redukcjonistycznego podejścia w wyznaczeniu istotnych zestawów kompetencji przywódczych wydaje się w pełni uzasadniona.

W Polsce kompetencje dyrektorów jako zestaw zadań wynikających z przesłanek formalno-prawnych określa Ustawa o Systemie Oświaty. W myśl jej przepisów do zadań dyrektora szkoły lub placówki w szczególności należy:

1. kierowanie działalnością szkoły lub placówki i reprezentowanie jej na zewnątrz;
2. sprawowanie nadzoru pedagogicznego;
3. sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju psychofizycznego;
4. realizacja uchwał rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej (dotyczy tych placówek w których takie organy są powołane ustawowo);
5. dysponowanie środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki (ponosi pełną odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie);
6. zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć;
7. współdziałanie ze szkołami wyższymi oraz zakładami kształcenia nauczycieli w organizacji praktyk pedagogicznych;
8. organizacja i przebieg sprawdzianów i egzaminów;
9. stwarzanie warunków do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki.

Jako kierownik zakładu pracy dyrektor decyduje w sprawach:

1. zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki;
2. przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki;
3. występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki;
4. Dyrektor szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, ustala zawody, w których kształci szkoła, po zasięgnięciu opinii powiatowej i wojewódzkiej rady zatrudnienia co do zgodności z potrzebami rynku pracy [3].

Warto zaznaczyć, iż prawidłowe i efektywne wykonanie każdego z tych zadań, zależy od posiadania przez dyrektora szeregu zarówno uniwersalnych jak i bardzo wąskich (szczegółowych) kompetencji rozumianych jako określona wiedza, a także powiązane z nią umiejętności. Wszystkie wymienione tu zadania mogą być realizowane w sposób izolowany, fasadowy, a mogą być również realizowane w sposób spójny i koherentny na wysokim poziomie. Omawiane tu kompetencje będą jednym z podstawowych uwarunkowań takiej jakości.

Skąd wiadomo jakie kompetencje są potrzebne dyrektorom szkół?

Analiza literatury dotyczącej empirycznego rozpoznania problematyki kompetencji przywódczych dyrektorów szkół/placówek w krajach Unii Europejskiej i USA pozwoliła na wyodrębnienie różnych podejść metodologicznych na podstawie których ustala się, jakie kompetencje powinny posiadać osoby zarządzające szkołami lub innymi placówkami oświatowymi [2]. Same kompetencje zgodnie z tym, co napisano wcześniej są bardzo różnie rozumiane z przewagą definiowania i pomiaru kompetencji na poziomie behawioralnym (za którym oczywiście kryje się założenie o wiedzy i umiejętnościach – skoro bowiem dyrektor jakieś aktywności zawodowe wykonuje skutecznie i zgodnie z określonymi standardami to posiada wiedzę i umiejętności żeby to robić).

Odmienne podejścia do badania i wyznaczania typologii istotnych kompetencji dyrektorów szkół przedstawia tabela poniżej (tab. 3.).

Tab. 3. Źródła wiedzy dotyczące kompetencji dyrektorów szkół.

Źródło wiedzy

Akty normatywne dotyczące kompetencji dyrektorów szkół

Pożądana lista kompetencji dyrektorów szkół/placówek bywa często formułowana z pozycji normatywnej przez organizacje branżowe, np. stowarzyszenia zrzeszające dyrektorów szkół. Rekomendacje takie stanowią zwykle listę działań (behawioralne rozumienie kompetencji), które musi umieć zrealizować dyrektor placówki oświatowej. Ważny jest tutaj także aspekt motywacyjny – oprócz umiejętności dyrektor musi określone działania traktować jako ważne lub wręcz priorytetowe. Dokumenty normatywne wskazują zatem pożądaną stan, bez odniesienia do empirycznych ustaleń wskazujących na faktyczne kompetencje dyrektorów szkół. Wiele tego typu raportów wprost wskazuje, iż zostały one przygotowane jako rodzaj zestawienia, które z jednej strony ma służyć rekrutacji odpowiednich osób na stanowisko a z drugiej stanowić wyznacznik dla programów stanowiących podstawę różnych form przygotowania zawodowego dyrektorów szkół (por. przykład 1. w aneksie)

Podobne typologie są także formułowane przez naukowców (np. Dorczak, 2012) (przykład 1a. w aneksie)

Badania standardowymi narzędziami psychologicznymi (głównie osobowości)

Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół bywają rozumiane jako właściwości osobiste (np. cechy osobowości). Są one wtedy rozpoznawane empirycznie przy zastosowaniu uniwersalnych narzędzi psychologicznych mierzących wybrane cechy (przykład 2. w aneksie). Wybór właściwości związany jest z założeniami dotyczącymi tego jakie cechy przekładają się na skuteczne i wartościowe działania z obszaru zarządzania.

Badania w perspektywie longitudinalnej (podłużnej)

Dane o funkcjonowaniu przywództwa w szkole zbiera się wielokrotnie w dłuższej perspektywie czasowej, porównując ich wyniki z efektami (najczęściej wynikami uczniów w nauce). Badania tego typu dostarczają najczęściej nie tylko informacji czy i jak przywództwo przekłada się na wyniki w nauce, ale także jakie są mechanizmy tego oddziaływania (Heck, Hallinger, 2010). W badaniach tego typu dominuje paradygmat zbiera się dane o charakterze ilościowym na dużych próbach respondentów). Istnieją jednak badania (np. (Rutherford, 2006), gdzie zbierane w dłuższej perspektywie dane (w tym przypadku przez cztery lata) mają charakter jakościowy w postaci na przykład wywiadów pogłębionych z nauczycielami czy dyrektorami (przykład 3. w aneksie).

Badania meta-analityczne

Meta-analizy uwzględniają dane z dużej ilości badań i służą poszukiwaniu stale powtarzających się prawidłowości. Podejście to ma minimalizować potencjalne błędy wynikające z wyciągania wniosków z wyników pojedynczych badań, które z różnych względów mogą nie być miarodajne. Badacze analizują zatem większą (często bardzo pokaźną) liczbę raportów empirycznych, dotyczących podobnego problemu. W badaniach nad przywództwem uwzględnia się zwykle kompetencje przywódcze (najczęściej rozumiane behawioralnie) jako zmienne niezależne oraz różne aspekty jakości funkcjonowania szkoły (głównie sukcesy edukacyjne uczniów) jako zmienne zależne. Badacze ustalają zwykle a priori kryteria metodologiczne pozwalające włączyć określony artykuł czy raport badawczy do zbioru badań, których wyniki mogą być uwzględnione w analizie. Warunki te dotyczą zwykle wielkości i doboru próby (reprezentatywności) właściwości narzędzi badawczych, sposobu analizy

statystycznej, kompletności danych, itp. Jako respondenci w badaniach tego typu występują nauczyciele uczniowie i ich rodzice. Co ważne, większość badań wskazuje na spójność odpowiedzi przedstawicieli tych trzech grup (Heck, Hallinger, 2010) (przykład 4. w aneksie)

Badania narzędziami do oceny jakości pracy dyrektorów

Narzędzia tego typu służą do oceny kompetencji dyrektora. Ich zastosowanie polega na samopisie, albo ocenie przez inne osoby, np. nauczycieli danej szkoły. Cele stosowania takich narzędzi są ściśle praktyczne: służą one albo temu, by przełożeni dyrektora (np. lokalna administracja oświatowa) uzyskała informacje dotyczące jakości pracy dyrektora, albo temu by sam dyrektor uzyskał rodzaj informacji zwrotnej dotyczącej jakości jego pracy (Condon, Clifford, 2012). Celem tego typu ewaluacji może być wyłącznie podsumowane (*summative evaluation*) lub też uzyskanie informacji niezbędnych do podjęcia racjonalnych działań poprawiających efektywność pracy dyrektora (mamy wtedy do czynienia z ewaluacją formatywną – *formative evaluation*). Lapidarnie cel takich konstrukcji i stosowania narzędzi podsumowuje następujące zdanie: „Do jakiego stopnia ja i inne osoby sądzą, że to jak działam wskazuje na posiadanie przeze mnie wysokich kompetencji profesjonalnych?” (Condon, Clifford, 2012).

Badania jakościowe

W badaniach jakościowych można przyrzeć się kompetencjom i działaniom przywódców edukacyjnych w sposób pogłębiony i kontekstowy rozpoznając ukryte znaczenia niedostępne eksploracji przy zastosowaniu metod ilościowych. Opierają się one zwykle dla typowych dla tego podejścia metodach, np. nieskategoryzowanych wywiadach, czy obserwacjach, studiach przypadku, etc. Louis i in. (2010) wskazują, iż badania jakościowe nad przywództwem edukacyjnym dotyczą zwykle dwóch typów placówek:

- placówek szczególnych, wzorcowych gdzie określone kompetencje dyrektora i jego działania przyniosły spektakularne efekty, jeśli idzie o uczenie się;
- placówek, które można uznać za typowe – co zdaniem niektórych autorów pozwala na ostrożną ekstrapolację uzyskanych wyników na całą populację szkół.

Badania jakościowe są w zdecydowanej mniejszości, jeśli chodzi o badanie kompetencji dyrektorów szkół – dominuje tutaj wyrażnie paradygmat ilościowy.

Źródło: opracowano na podst. raportu [2]

Należy przywołać te głosy w literaturze, które wskazują, iż bardzo trudno jest opracować pewien standardowy zestaw kompetencji, które mają pasować do wszystkich dyrektorów szkół, gdyż w wielu przypadkach powinny one „brać pod uwagę lokalny kontekst i indywidualne potrzeby określonej szkoły” (Thomas i in., 2000, s. 218). Wydaje się, że to podejście zbyt radykalne, gdyż trudno wyobrazić sobie takie lokalne potrzeby, które likwidowałyby potrzebę legitymowania się przez dyrektora szkoły pewnymi podstawowymi kompetencjami, np. w obszarze komunikacji.

Na zakończenie tych rozważań należy ponownie podkreślić, iż najczęstsza praktyka badań nad efektywnością przywództwa (także w kontekście kompetencji dyrektorów) ma sporo ograniczeń. Heck i Hallinger (2010) wskazują, iż właściwie na całym świecie wskaźnikiem osiągnięć szkoły są najczęściej wyłącznie efekty edukacyjne uczniów – oznacza to, że przywództwo edukacyjne skoncentrowane jest na uczeniu się i jego efektach mierzonych za pomocą testów. Trzeba uzmysłowić sobie, że tak zarysowany model badawczy jest jedynie jednym z możliwych i pomija on inne wskaźniki, np. te związane ze sferą socjalizacyjną, między innymi relacjami społecznymi w szkole. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której badacze przyglądają się jedynie bardzo zredukowanemu fragmentowi związanemu z efektywnością przywództwa. Może być tak, że przywództwo skuteczne w jednym z obszarów będzie nieskuteczne lub szkodliwe w innym. Stosując daleką analogię możemy wyobrazić sobie zarządzanie firmą, która przynosi wzrost zysków, a jednocześnie eksploatuje i wyniszcza osoby, które są w niej zatrudnione. Wydaje się zatem słuszny postulat, by mierząc skuteczność przywództwa edukacyjnego uwzględniać szeroki zakres zróżnicowanych wskaźników [2].

Podsumowując, mamy różne źródła wiedzy o kompetencjach dyrektorów szkół, bazujące na szeregu metodologiach zbierania informacji, w tym metodach badań społecznych. Warto analizując uzyskane tymi różnymi dane i wykorzystując je do konstrukcji praktycznych rozwiązań, np. budowania systemu przygotowania zawodowego i kształcenia ustawicznego dyrektorów traktować je komplementarnie. Z drugiej strony nie należy zapominać o różnego rodzaju ograniczeniach, między innymi wynikających z dwóch najistotniejszych kwestii. Po pierwsze problematyka kompetencji i funkcjonowania zawodowego dyrektorów placówek edukacyjnych jest silnie osadzona w realiach społeczno kulturowych każdego kraju. Należy zatem ostrożnie i krytycznie korzystać z wyników uzyskanych w innym kontekście niż ten, gdzie chcemy planować i realizować praktyczne rozwiązania. Po drugie, wszystkie metody badawcze mają swoje ograniczenia, które są tym samym ograniczeniami jakości i wiarygodności uzyskanych wyników. Oznacza to szczególną dbałość o to,

by korzystając z wyników badań szczególną uwagę zwrócić na metodologię, która została zastosowana w procesie ich uzyskiwania.

Sposób rekrutacji dyrektorów szkół

Sposób rekrutacji dyrektorów szkół w poszczególnych krajach jest bardzo zróżnicowany. „W wielu krajach, dyrektor szkoły powoływany jest przez władze lokalne. Tylko w kilku krajach dyrektorzy są bezpośrednio zatrudnieni przez szkoły lub mianowani przez rząd centralny/regionalny. Na stanowisko dyrektora w niektórych krajach, dyrektorzy są powoływani na swoje stanowisko przez specjalne komisje o zróżnicowanym składzie” [1]. (por. tab 4.)

Tab. 4. Sposób rekrutacji dyrektorów szkół w wybranych krajach

<i>Kraj</i>	<i>Sposób rekrutacji dyrektora szkoły</i>
Anglia	Dyrektor wybierany jest przez zespół konkursowy powoływany przez władze lokalne, które zależnie od kraju składają się z przedstawicieli lokalnych władz, organizacji zrzeszających rodziców
Dania	
Szwecja	
Szwajcaria	
Norwegia	
Słowenia	Dyrektora powołują bezpośrednio władze lokalne, czasami w procedurze obecny jest proces konsultacyjny.
Litwa	
Estonia	
Węgry	
Portugalia	Dyrektorzy są bezpośrednio powoływani przez szkoły.
Hiszpania (Katalonia)	
Niemcy	dyrektor powoływany jest przez władze regionalne.

Irlandia	konkursy są publicznie ogłaszane a dyrektor uczestniczy w rozmowie kwalifikacyjnej, w którym biorą udział osoby zarządzające szkołą i zewnętrzni eksperci.
----------	--

Źródło: opracowanie własne na podst. Balanskat, Gerhard, 2005

W Polsce „Ustawa o Systemie Oświaty bardzo precyzyjnie określa zasady tworzenia szkół oraz ustanawiania w nich osób pełniących funkcje kierownicze. Szkołami i placówkami oświatowymi kieruje zgodnie z ustawą dyrektor, któremu stanowisko powierza organ prowadzący szkołę lub placówkę. W przypadku jednostek publicznych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki wyłania się w drodze konkursu, a zwycięzca konkursu nie można odmówić powierzenia stanowiska dyrektora. W pozostałych placówkach forma powoływania dyrektora zależna jest od woli organu prowadzącego.

Komisję konkursową zgodnie z Ustawą stanowi: trzech przedstawicieli organu prowadzącego szkołę lub placówkę, dwóch przedstawicieli organu sprawującego nadzór pedagogiczny, po jednym przedstawicielu rady pedagogicznej, rady rodziców, zakładowych organizacji związkowych, przy czym przedstawiciel związku zawodowego nie może być zatrudniony w szkole lub placówce, której konkurs dotyczy. Regulamin konkursu określany jest w drodze rozporządzenia wydawanego przez właściwego ministra.

Stanowisko dyrektora szkoły lub placówki prowadzonej przez jednostki samorządu terytorialnego powierza się na 5 lat szkolnych. W uzasadnionych przypadkach można powierzyć to stanowisko na krótszy okres, jednak nie krótszy niż 1 rok szkolny. Po upływie okresu, na który powołano dyrektora organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii rady szkoły lub placówki i rady pedagogicznej, w uzgodnieniu z kuratorem oświaty może przedłużać zatrudnienie na stanowisku dyrektora na kolejne okresy (nie dłuższe niż 5 lat i nie krótsze niż jeden rok szkolny). Ograniczenia kadencyjne nie obowiązują w szkołach i placówkach prowadzonych przez osoby fizyczne i osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego.” [3]

Dyrektor szkoły – stanowisko niepopularne

Stanowisko dyrektora szkoły wydaje się być na pierwszy rzut oka atrakcyjną posadą. Okazuje się jednak, jak wskazują analizowane raporty, iż w wielu krajach brakuje osób, szczególnie wysoko wykwalifikowanych, które chcą podejmować te funkcje. Dodatkowo bardzo często jest tak, że dobrzy dyrektorzy rezygnują z pracy na wczesnym etapie kariery zawodowej (MacBeath i in., 2009).

Warto więc przyrzeć się temu jakie są przyczyny i konsekwencje problemów związanych z organizacją i warunkami pracy dyrektorów.

Problemy te można analizować w następujących obszarach:

1. Przeciążenie jakościowym i ilościowym charakterem obowiązków zawodowych

Z jednej strony można zgodzić się, iż słuszne jest stawianie dyrektorom szkół wysokich wymagań kompetencyjnych związanych z bardzo licznymi zadaniami, które muszą oni wykonywać. Przy braku wsparcia zewnętrznego istnieje jednak spore ryzyko z tym związane (Borg, Riding, 1993; Bristow i in., 2007). Jedne z czołowych badaczy przywództwa w szkole - Hallinger - wskazuje na to, że bardzo rozbudowane idealistyczne opisy funkcji i kompetencji dyrektorów „mają tendencje budować heroiczną wizję kompetencji, budząc jednocześnie nieprzyjemne odczucia od nieadekwatności do poczucia winy wśród większości dyrektorów, którzy nie mogą zrozumieć dlaczego mają poważne trudności w wypełnieniu zadań tej roli (Hallinger, 2005, s. 4). Nie oznacza to z pewnością, że należy unikać wysokich standardów. Warto jednak zadać sobie pytanie czy dyrektorzy, którzy mają takie standardy spełniać, otrzymują adekwatne systemowe wsparcie zarówno wtedy, gdy przygotowują się do pełnienia tej funkcji, jak i wtedy, gdy już ją pełnią. I. Friedman (2002) wskazuje, iż rola dyrektora szkoły związana jest z przeciążeniem obowiązkami i informacjami oraz znacznym obciążeniem emocjonalnym. Dodatkowo autor ten wskazuje, iż dyrektor czuje się odpowiedzialny za realizację szeregu działań równocześnie. Wśród nich wymienić można: realizację misji szkoły; procesy grupowe angażujące personel do realizacji krótkoterminowych i długoterminowych celów; stawianie wysokich wymagań uczniom, personelowi, rodzicom i samemu sobie: procesy organizacyjne i polityczne (Friedman, 2002, s. 229).

Podobnie ujmuje to Rutherford (2006, s. 59-60) pisząc o tym, że „wykraczając poza codzienne administrowanie skomplikowaną organizacją, dyrektorzy muszą pełnić rolę liderów nauczania i liderów w społeczności lokalnej, będąc wizjonerami, którzy inspirują i motywują innych”.

Analiza systemu belgijskiego wskazuje, iż „dyrektorom nie wystarcza czasu na pedagogiczne przywództwo. Zwiększa się wciąż ilość zadań związanych z zarządzaniem i organizacją, które muszą wykonywać. Oprócz zarządzania relacjami z uczniami, rodzicami, władzami oświatowymi i lokalną społecznością, muszą oni podejmować się obowiązków związanych z zarządzaniem personelem, monitorowaniem i ciągłym motywowaniem pracowników” (Day i in., 2008, s. 164).

Z kolei w kontekście hiszpańskim wskazuje się na następujące obciążenia zawodowe dyrektora, które powodują w ostatnich latach niedostatek kandydatów na kierownicze w placówkach edukacyjnych:

- podwójna rola jako reprezentanta administracji i przedstawiciela społeczności szkolnej;
- brak autonomii i decyzyjności w zakresie podejmowania decyzji;
- braki w zakresie systemu szkolenia dyrektorów;
- brak motywatorów finansowych;
- znaczne obciążenie obowiązkami o charakterze biurokratycznym (Bolívar-Botía

i Bolívar-Ruano, 2011).

M. Borg i R. Riding (1993) na podstawie badań przeprowadzonych na Malcie wyodrębnili następujące źródła stresu dyrektorów szkół pogrupowane w cztery kategorie:

1. brak wsparcia i konieczność rozwiązywania konfliktów
2. brak zasobów
3. przeciążenie pracą
4. warunki pracy i obowiązki zawodowe

Interesujących danych dostarczają wyniki badań nauczycieli, którzy zostali zapytani o to, jakie czynniki działają zniechęcająco do tego, by podjęli się oni roli dyrektora szkoły. W Szkocji wśród takich czynników respondenci wymienili: konieczność zredukowania pracy w roli nauczyciela, gorszy stan równowagi pracą-dom, konieczność prowadzenia działań opartych na biurokracji, spora odpowiedzialność prawna, konieczność publicznego przemawiania oraz podejmowania spraw dyscyplinarnych związanych z pracą podwładnych (MacBeath i in., 2009).

Przyczyną stresów zawodowych jest konflikt ról wynikających z tego, iż osoba na danym stanowisku musi równolegle pełnić role, których założenia i wynikające z nich obowiązki zawodowe sobie przeczą lub nawet wzajemnie się wykluczają (Pyżalski, Plichta, 2010; Pyżalski, Merecz, 2010).

Dla ilustracji mnogości i zakresu ról dyrektora szkoły warto za raportem Melosika [1] przytoczyć norweską typologię ról dyrektora szkoły:

1. „Mentor: interakcja, uczestnictwo i otwartość;
2. Moderator: tworzenie zespołów, partycypacyjne podejmowanie decyzji, wpływanie na podejmowanie zaangażowania i rozwiązywanie konfliktów;
3. Kontroler: monitoring i dokumentacja indywidualnych, zbiorowych i organizacyjnych przedsięwzięć;
4. Koordynator: organizacja nauczania i zarządzania projektami;
5. Lider: tworzenie wizji, wyznaczanie celów, określanie sposobów urzeczywistniania celów, określanie zakresu i delegowanie odpowiedzialności;
6. Źródło działań: wspieranie efektywności i skuteczności, zarządzanie czasem, zakresami obowiązków pracowników i pozostającymi w dyspozycji zasobami materialnymi;
7. Pośrednik: zwiększenie środków i wpływów, przedstawianie nowych pomysłów i partnerów
8. Innowator: mistrz kreatywności i woli wprowadzania zmiany, podmiot zmian.”

Typologia ta chociaż opracowana na podstawie analizy rozwiązań systemowych i praktyki w konkretnym kraju zarysowuje dość uniwersalnie zakres ról dyrektora szkoły i nadaje się także do analizy sytuacji w naszym kraju.

Na tym tle przywołanych tu analiz dotyczących innych krajów, warto przedstawić obszary odpowiedzialności polskich dyrektorów szkół i placówek, które znacząco wykraczają poza te, wynikające z Ustawy o Systemie Oświaty:

1. Zarządzanie ludźmi (m. in. ocena pracy nauczyciela, nadawanie stopnia nauczyciela kontraktowego, zatwierdzaniem planów rozwoju zawodowego, nawiązywanie i rozwiązywanie stosunku pracy, kierowanie pracowników na okresowe badania kontrolne, organizacja pracy szkoły – przydzielanie nauczycielom prac w ramach wynagrodzenia zasadniczego);
2. Zarządzanie finansami (realizacja przepisów ustawy o finansach publicznych, rachunkowości i rozporządzenia o sprawozdawczości budżetowej – dyrektor ponosi tu odpowiedzialność karno-skarbową) (por. Jeżowski, 2012)
3. Zarządzanie nieruchomościami (zawieranie umów o dostawie mediów, usuwanie awarii i remontów – w ograniczonym zakresie, najem pomieszczeń szkolnych);
4. Stanowienie prawa wewnętrznego (m.in. statut, program rozwoju szkoły, system oceniania, regulamin oceny pracy nauczyciela program wychowawczy i profilaktyczny);
5. Administracja danymi osobowymi (administracja bazami danych uczniów, rodziców, nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły, w tym zawartymi w tych bazach danymi wrażliwymi, dotyczącymi np., stanu zdrowia czy orzeczeń wydanych w postępowaniu sądowym bądź administracyjnym);
6. Współpraca z organami społecznymi w szkole (współpraca z organami społecznymi tworzonymi przez uczniów, rodziców, nauczycieli)
7. Współpraca z instytucjami kontrolnymi (współpraca z instytucjami kontrolnymi takimi jak Państwowa Inspekcja Sanitarna, Państwowa Inspekcja Pracy, nadzór budowlany, straż pożarna) [3].

Widać zatem, że zakres odpowiedzialności polskich dyrektorów i wynikający z niego zakres obowiązków jest bardzo szeroki i może stanowić znaczące obciążenie nawet w sytuacji kiedy dyrektor prawidłowo deleguje zadania w poszczególnych obszarach.

Jak wskazuje powyższy przegląd jest wiele typologii stresorów zawodowych w pracy dyrektora szkoły. Typologie te zawsze konstruowane są na podstawie badań wykonywanych w określonych warunkach społeczno-kulturowych, Tym samym automatyczne przenoszenie uzyskanych wyników do innych krajów, szczególnie jeśli ma służyć praktycznym celom (np. szkoleniu dyrektorów lub kandydatów na dyrektorów) musi być przemyślane, a typologia za każdym razem adaptowana do innego kontekstu.

2. Stres i wypalenie zawodowe

Problem stresu i wypalenia zawodowego ma bezpośredni związek z obciążeniami zawodowymi omówionymi wyżej. Jeśli osoba nie może sobie z jednym z nich lub z wieloma poradzić (ze względu na niewystarczające zasoby) zaczyna ona doświadczać stresu zawodowego, a w dłuższej perspektywie wypalenia zawodowego (Pyżalski, Merecz, 2010). Zatem zgodnie z podejściem transakcyjnym wystąpienie lub nie wypalenia zawodowego, a także jego poziom zależy zarówno od występowania stresorów jak i możliwości jednostki w radzeniu sobie z nimi.

Stres i wypalenie zawodowe traktowane są jako poważny problem zarówno indywidualny, jak i społeczny oraz bardzo intensywnie badane naukowo w kontekście przyczyn, skutków oraz metod przeciwdziałania. Warto zauważyć, że o ile nauczyciele należą do jednej z grup zawodowych najlepiej przebadanych pod tym względem (zarówno jeśli idzie o przyczyny, jak i konsekwencje) to problem stresu zawodowego i wypalenia zawodowego dyrektorów placówek oświatowych doczekał się znacznie mniejszej liczby opracowań (Allison, 1997, Pyżalski, Merecz, 2010) [2].

Zjawisko wypalenia zawodowego zwykle jest definiowane jako rezultat oddziaływania szczególnie silnych bądź długotrwale występujących stresorów zawodowych, z którymi pracownik nie potrafi sobie poradzić (Maslach, 2000). Badania nad tym zjawiskiem doprowadziły do zdefiniowania trzech jakościowo zróżnicowanych wymiarów wypalenia zawodowego stanowiących podstawę najbardziej znanej konceptualizacji tego zjawiska:

1. Wyczerpanie emocjonalne (emotional exhaustion) – osoba ma poczucie, że jej zasoby emocjonalne są na wyczerpaniu, w związku ze znacznym obciążeniem jakie przynoszą warunki pracy (Chang, 2009). Wymiar ten najczęściej jest w literaturze traktowany, jako zasadniczy dla całego konstruktu wypalenia zawodowego (Chang, 2009; Krawulska-Ptaszyńska, 1992). (aspekt emocjonalny wypalenia zawodowego);
2. Obniżone osobiste zaangażowanie (lower personal accomplishment) Jest ono definiowane jako poczucie braku kompetencji i sukcesu zawodowego (Corrigan i in., 1994). Osoby doświadczające tego wymiaru wypalenia zawodowego są przekonane, że ich praca na rzecz innych nie przynosi oczekiwanych efektów, a one same nie mają odpowiednich predyspozycji do wykonywania swojego zawodu. (aspekt poznawczy wypalenia zawodowego)
3. Cynizm (depersonalization, cynicism) we wcześniejszej koncepcji wypalenia zawodowego dotyczył negatywnego, pozbawionego empatii stosunku do podopiecznych. Osoby o wysokich wynikach w zakresie cynizmu mają tendencje do zdystansowanego i niezaangażowanego traktowania innych osób (Chang, 2009; Noworol, Marek, 1993). Ten aspekt wypalenia zawodowego jest zazwyczaj traktowany jako konsekwencja wyczerpania emocjonalnego (Krawulska-Ptaszyńska, 1992). (aspekt interpersonalny wypalenia zawodowego) [2]

Bauer i Stephenson (2010) stwierdzają ponadto, że oprócz wpisanych w pracę dyrektora stresorów zawodowych takich jak konflikt ról, niejednoznaczność roli oraz przeładowanie zadaniami, wpływ na pojawienie się wypalenia zawodowego ma jego funkcjonowanie w relatywnej izolacji. Oznacza to, że bardzo często w wielu placówkach musi on podejmować odpowiedzialne decyzje bez wsparcia i udziału innych osób. Tego typu problem w znaczącym stopniu dotyczy dyrektorów rozpoczynających pierwszą pracę na stanowisku kierowniczym.

W kontekście pracy dyrektora szkoły i potencjalnego wypalenia zawodowego, którego może doświadczyć Friedman (2002) proponuje teorię rozbieżności efektywności zawodowej (professional efficiency discrepancy). Teoria ta zakłada znaczącą rozbieżność między wysokimi oczekiwaniami dyrektora względem własnej efektywności zawodowej, a realiami miejsca pracy, które nie pozwalają na tak skuteczną i efektywną pracę. Tego typu rozbieżność jest bardzo obciążająca i może prowadzić do wypalenia zawodowego. Pojawi się ono zdecydowanie szybciej u tych, którzy charakteryzują się znacznym zaangażowaniem w pracę i stawiają sobie ambitne cele zawodowe [2].

3. Niewielka ilość czynników zachęcających do podjęcia roli dyrektora szkoły

Badania w niektórych krajach (np. Bristow i in., 2007) wskazują, iż czynniki obciążające w miejscu pracy dyrektora szkoły/placówki nie są zwykle skompensowane innymi czynnikami, które mogłyby okazać się atrakcyjne dla potencjalnych kandydatów do pełnienia funkcji dyrektora. Ani czynniki typowo ekonomiczne, ani inne zachęty bezpośrednio związane z tym co oferuje stanowisko dyrektora szkoły/placówki oświatowej nie są w wielu krajach bardzo znaczące.

Jednocześnie warto wskazać, iż aktywni zawodowo dyrektorzy wymieniają elementy swojej pracy, z których są usatysfakcjonowani. W przypadku Szkocji były to: autonomia, wsparcie, efektywność, wpływ na nauczanie i uczenie się, wsparcie ze strony innych osób zarządzających szkołą (MacBeath i in., 2009).

Oczywiście lista tych czynników może być różna zależnie od kraju – warto jednak, aby zarówno pozytywne jak i negatywne czynniki w pracy dyrektorów były rozpoznane tak, by można było uwzględnić ich występowanie w procesie kształcenia dyrektorów.

Praca współczesnego dyrektora szkoły wiąże się ze znaczną odpowiedzialnością, przeciążeniem pracą oraz występowaniem szeregu ilościowo i jakościowo zróżnicowanych stresorów, co podwyższa ryzyko wypalenia zawodowego w tej grupie. Jednocześnie, znacznie mniej występuje tych czynników, które czynią to stanowisko atrakcyjnym dla kandydatów, szczególnie w szkołach i placówkach, charakteryzujących się znacznym poziomem, występowania trudności, np. zlokalizowanych w środowiskach, gdzie występuje szereg problemów społecznych.

Wszystko to sprawia, że w niektórych rejonach trudno jest znaleźć kandydatów na dyrektorów, szczególnie takich, którzy dysponują wysokimi kwalifikacjami i doświadczeniem (MacBeath i in., 2009).

Mobbing

Mobbing i wrogie zachowania w pracy (zarówno ze strony przełożonych, jak i współ-pracowników) są jednymi z poważniejszych, a zarazem najgroźniejszych, jeśli idzie o skutki, stresorów zawodowych. Przekładają się one na zdrowie psychiczne, fizyczne oraz funkcjonowanie zawodowe pracowników, którzy są ich ofiarami. Szczególnie ważnymi konsekwencjami są te dotyczące zdrowia psychicznego – obejmują one szeroki zakres problemów, które mogą występować u ofiar mobbingu w pracy – od zaburzeń psychosomatycznych, obniżoną samoocenę, po takie poważne konsekwencje jak depresja (Mościcka, Drabek, 2010).

Konsekwencje mobbingu i wrogich zachowań nie ograniczają się do jednostki. Wpływają one pośrednio (poprzez wpływ na funkcjonowanie zawodowe pracowników) i bezpośrednio (poprzez związki z np. absencją chorobową, fluktuacją kadry, itd.) na funkcjonowanie organizacji, w której wystąpiły. Przyczyn zależności pomiędzy narażeniem na mobbing i niewłaściwe nieetyczne traktowanie w miejscu pracy, a występowaniem objawów wypalenia zawodowego należy poszukiwać w silnym negatywnym oddziaływaniu tych zjawisk na relacje interpersonalne, oraz uderzaniu przez nie w podstawową potrzebę, niezbędną by człowiek mógł efektywnie realizować swoje obowiązki i rozwijać się – potrzebę poczucia bezpieczeństwa w pracy.

Warto podkreślić, że zakłócenia w relacjach interpersonalnych w pracy (a szczególnie te najbardziej szkodliwe – jak mobbing i wrogie zachowania) będą przyczyniać się do występowania lub nasilania się objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli.

Analizując mobbing jako swoistą patologię przywództwa w szkole powinniśmy przytoczyć definicję tego zjawiska, tak by nie określać w praktyce w ten sposób sytuacji mniej poważnych. Kłasyk problematyki Leymann (1996) określił mobbing jako „terror psychiczny w miejscu pracy, który angażuje wrogie nastawienie i nieetyczne komunikowanie się (stosowanie w codziennych kontaktach w ramach stosunku pracy obelg, wyzwisk, pomówień, oszczerstw, krzyku, itd.) systematycznie podtrzymywane przez jedną, bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji spycha ofiarę do pozycji uniemożliwiającej jej obronę. Działania te zdarzają się często (co najmniej raz w tygodniu) i trwają przez dłuższy okres czasu (co najmniej pół roku). Z uwagi na czas trwania i częstotliwość, maltretowanie to skutkuje zaburzeniami w sferze psychiki, zdrowia fizycznego i funkcjonowania społecznego ofiary.”

Mobbing bywa także definiowany przez różnego rodzaju podmioty instytucjonalne. Przykładowo, Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy określa maltretowanie w miejscu pracy jako „powtarzalne, nieuzasadnione zachowania skierowane przeciwko pracownikowi, lub grupie pracowników, które stwarza zagrożenie jego/ich zdrowia i bezpieczeństwa”, przy czym „nieuzasadnione zachowania to zachowania, które świadoma i rozsądna osoba, biorąc pod uwagę wszystkie okoliczności, identyfikuje jako spychające ją do roli ofiary, poniżające i naruszające jej godność.

Mobbing jest także zjawiskiem zdefiniowanym w krajowej legislacji. Definicja obowiązująca w prawodawstwie polskim (art. 943 § 2 Kodeksu Pracy), następująco charakteryzuje to zjawisko: „mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące

pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękaniu lub zastraszaniu, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników”.

Pomimo nieco odmiennych definicji, co do podstawowego charakteru tego zjawiska wśród badaczy panuje zgodność: jest to regularna forma celowego dręczenia fizycznego lub psychicznego, polegająca na prezentowaniu wrogich i nieetycznych zachowań wobec jednego pracownika, bądź ich grupy, powodująca u ofiary problemy w funkcjonowaniu osobistym i zawodowym.

Grupą zawodową szczególnie zagrożoną mobbingiem w miejscu pracy są pracownicy sektora edukacyjnego. Psychospołeczne uwarunkowania pracy nauczycieli i wysoki wskaźnik bezrobocia w tym zawodzie, to czynniki, które mogą indukować pojawianie się wrogich relacji w miejscu pracy.

Informacji dotyczących mobbingu w miejscu pracy możemy poszukiwać w wynikach badań przeprowadzonych w 2005 roku przez Europejską Fundację Na Rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy. Objęto nimi prawie trzydzieści tysięcy pracowników z 31 krajów (Parent-Thirion i in., 2007). Potwierdzają fakt szczególnej wiktymizacji pracowników sektora edukacyjnego. Odsetek mobbowanych pracowników w tym sektorze wyniósł 6,5%.

W Polsce badaniem nauczycieli pod względem narażenia na mobbing w miejscu pracy zajmował wcześniej się Centralny Instytut Ochrony Pracy (CIOP) (Warszewska-Makuch, 2008). Naukowcy z tego ośrodka przebadali 1098 nauczycieli zatrudnionych w 120 placówkach oświatowo-wychowawczych na terenie czterech dużych miast. W badaniach posłużono się polską adaptacją kwestionariusza Einarsena The Negative Acts Questionnaire (NAQ). Jako kryterium diagnostyczne przyjęto pojawianie się wrogich zachowań przynajmniej raz w tygodniu przez okres co najmniej 6 miesięcy. Odsetek ofiar mobbingu wśród polskich nauczycieli wyniósł 9,7%. Do najczęściej stosowanych praktyk dręczenia, jakich doświadczali badani, należało: nadmierne kontrolowanie pracy, obciążanie pracą, zlecanie pracy poniżej kompetencji oraz ignorowanie opinii i poglądów podwładnych. Ustalono również średni czas trwania nękania w pracy. Dla badanych nauczycieli wynosił około trzy lata – co stanowi naprawdę długi okres, potwierdzając tym samym negatywne oddziaływanie zjawiska (Mościcka, Drabek, 2010).

Najczęściej pojawiające się zachowania o charakterze mobbingu ze strony przełożonych, których doświadczają polscy nauczyciele to: krytykowanie wykonywanej pracy bez podawania wskazówek, jak praca powinna być wykonana (przynajmniej raz w tygodniu realizowano takie zachowania wobec co setnego respondenta, raz w miesiącu – wobec prawie 2%, raz na 3 miesiące – prawie 3%, raz na ½ roku – 7%, zaś 16% - rzadziej niż raz na ½ roku). Zbliżona była częstotliwość tego, że przełożony przydzielał nauczycielom zadania zawodowe w sposób uniemożliwiający ich realizację (18% badanych doświadczyło takich zachowań), nie udzielał wsparcia i pomocy, gdy były potrzebne (16%), wiele razy sprawdzał co i jak robią pracownicy, nie stosując takich standardów wobec innych (13%), kwestionował podejmowane przez

respondentów decyzje zawodowe i redukował znaczenie ich opinii w sprawach, na których się znajdują (12%). Podobnie często przełożony uniemożliwiał nauczycielom wypowiadanie się we własnych sprawach lub sprawach organizacji, w których mieli prawo głosu (12%) oraz ostentacyjnie ignorował i lekcewał pracowników (doświadczył tego co dziesiąty nauczyciel) (Mościcka, Drabek, 2010).

W literaturze przedmiotu często wymienia się główne przyczyny pojawiania się patologii w zakresie przywództwa w edukacji (Chapman, 2005; Petzko i in., 2002) – są to:

- Trudności w znalezieniu osób o rzeczywiście wysokich kwalifikacjach, które chcą pracować na stanowisku dyrektora;
- Nieadekwatność programów szkoleniowych przygotowujących do funkcji dyrektora;
- Rozwój kompetencji u tych, którzy już objęli stanowiska jest zwykle procesem słabo strukturalizowanym;
- Ścieżki kariery zawodowej na tym stanowisku są zwykle stosunkowo krótkie – szybko pojawia się moment kiedy brak jest możliwości dalszego rozwoju;
- Wielu utalentowanych dyrektorów pracuje w zawodzie krótko [2].

Istotne obszary kompetencji dyrektorów szkół – próba syntezy

Analizy treści kształcenia oraz potrzeb związanych z kształceniem dyrektorów szkół i placówek pozwoliły na zdefiniowanie obszarów istotnych w kształceniu dyrektorów, stanowiących jednocześnie zestaw podstawowych zbiorów kompetencji niezbędnych do wykonywania obowiązków zawodowych dyrektora na wysokim poziomie. Analizy te powstały w oparciu o porównanie zarówno typologii kompetencji przywódczych dyrektorów szkół, jak i programów edukacyjnych przygotowujących do pełnienia funkcji dyrektora placówki oświatowej. Wszystkie zarysowane obszary są w sposób oczywisty ściśle powiązane, a granicy między nimi dość arbitralnie wyznaczone. Należy więc zaproponowany podział rozumieć jako zabieg analityczny, porządkujący zakres kompetencji, które powinni posiadać dyrektorzy szkół oraz placówek.

Obszar aksjonormatywny (wartości działania i deontologia zawodu)

Każde przywództwo powinno być zasadniczo aktywnością opartą na moralności i etyce (Ciulla, 2003). Prawda ta w szczególnym stopniu odnosi się do przywództwa edukacyjnego. Analiza rozwiązań w zakresie kształcenia dyrektorów szkół w krajach europejskich i w Stanach Zjednoczonych pozwala stwierdzić, iż wszystkie wzorcowo realizowane i efektywne programy szkolenia dyrektorów opierają się o jasno sprecyzowany system aksjonormatywny. Dotyczy to także tych programów,

które swoje przesłanki, w zakresie treści kształcenia budują w oparciu o analizę tego, jakie działania dyrektorów są skuteczne w kontekście wyników w nauce osiąganych przez uczniów. Pomimo tego, iż cel działań definiowany jest utylitarnie, to w misji i założeniach programów wskazuje się na takie bardziej uniwersalne wartości na których bazuje program, takie jak równość szans, wspieranie uczniów ze środowisk defaworyzowanych, rozwój ucznia, itd.]. Warto zauważyć, że chociaż u podłoża badań tego typu leży paradygmat skuteczności (sprawdzamy jakie przywództwo w szkole poprawi efekty nauczania) to interpretując uzyskane przez siebie wyniki (a zarazem założenia kompetencyjne) badacze starają się je osadzić w systemie wartości. Warta przywołania jest potwierdzająca, dłuższa wypowiedź twórców wspomnianego już wcześniej modelu zrównoważonego przywództwa, a dotycząca sposobu jego implementacji (Waters i in., 2003, s. 2): „Efektywni przywódcy rozumieją, jak zrównoważyć dążenie do zmiany z ochroną kultury, wartości i norm, które warto zachować.

Wiedzą które polityki, zasoby, praktyki i inicjatywy mają największe znaczenie dla organizacji i jaki każdej z nich nadać priorytet w organizacji. Wiedzą jak oszacować ogrom zmian, których wymagają oraz jak dopasować do nich odpowiednie strategie przywódcze. W końcu, szanują oni i rozumieją ludzi w organizacji. Wiedzą kiedy, jak i dlaczego kreować środowisko uczenia się, które wspiera ludzi, łączy ich razem i zapewnia wiedzę, umiejętności i zasoby, które są potrzebne do osiągnięcia sukcesu. Ta kombinacja wiedzy i umiejętności jest esencją zrównoważonego przywództwa”.

Wskazuje się także na odpowiedzialność dyrektora za wszelkie działania wobec innych podmiotów (uczniów, rodzin uczniów, społeczności lokalnej). Idzie tu oczywiście nie tylko o odpowiedzialność w rozumieniu prawnym, ale raczej odpowiedzialność za to, co dyrektor robi w kontekście potrzeb wszystkich podmiotów i osób związanych ze szkołą lub placówką a także, co szczególnie ważne, za to czego nie robi (tzn. czy są takie obszary, w których dyrektor świadomie lub nieświadomie nie inicjuje działania).

Szkolenie i doksztalcanie dyrektorów szkół, które nie opiera się o jasno sformułowane wartości (nie tyle deklaratywne, co autentycznie podzielane przez osoby prowadzące szkolenie i jego odbiorców) stanowi jedynie prakseologiczne nauczanie technik działania, które bez jasnego aksjonormatywnego drogowskazu nie będą możliwe do zastosowania w trudnych do przewidzenia sytuacjach codziennej pracy. Nawiązując do przedstawianych wcześniej typologii, można by rozważyć szkolenie, które nie jest „przesycone” wartościami w przypadku rozumienia roli dyrektora szkoły jako czysto administracyjnej. W szerszym odpowiadającym, dzisiejszemu rozumieniu roli dyrektora jako przywódcy tego typu podejście nie ma szans się sprawdzić. Jest to tym bardziej ważne, gdyż wielokulturowa, globalna i postnowoczesna rzeczywistość przynosić będzie coraz więcej wyzwań w wymiarze etycznym, w obliczu których dyrektor będzie musiał podejmować decyzji związanych ze swoją przywódczą rolą.

Warto w tym miejscu przywołać podstawy etyczne działania w zakresie zrównoważonego przywództwa edukacyjnego, które na podstawie badań prowadzonych w tych samych szkołach w okresie kilkudziesięciu lat, sformułowali A. Hargreaves i D. Fink (2003):

- Głębokość działania (Depth) – realizowanie tego, co ma znaczenie ze względu na jasno zdefiniowane wartości.
- Szerokość działania (Breadth) – działanie w ten, by korzystne zmiany dotyczyły całego systemu, a nie pojedynczych przypadków. Zmiany nie mogą także bazować na działaniach pojedynczych „heroicznych” jednostek.
- Trwałość (Endurance) – efekty działań mają pozostać długoterminowe, także wtedy, gdy nastąpi zmiana na stanowisku dyrektora.
- Sprawiedliwość (Justice) – unikanie zadawania cierpienia oraz promowanie korzyści i wsparcia dla osób z otoczenia szkoły lub placówki.
- Różnorodność (Diversity) – zmiany w placówce mają kreować spójność funkcjonowania – nie może to się jednak odbywać kosztem różnorodności, która ginie kiedy narzuca się zewnętrzne procedury, które nie pozwalają zachować autonomii pozwalającej osobom wzajemnie się inspirować.
- Wzmacnianie zasobów (Resourcefulness) – działania powinny z umiarem wykorzystywać i „odnawiać” energię personelu, tak by nie podlegał on negatywnym zjawiskom (np. wypaleniu zawodowemu).
- Zachowywanie (Conservation) – działania powinny opierać się o dobre działania i rozwiązania z przeszłości i na ich bazie budować lepszą przyszłość.

Opisane tu pryncypia działania przywódcy edukacyjnego zmieniającego szkołę sformułowano, wychodząc od doświadczeń praktycznych z konkretnego otoczenia socjokulturowego (por. Hargreaves, Frank, 2003). Analiza kompetencji oraz systemów kształcenia dyrektorów w wielu krajach [1, 2], wskazuje jednak na to, iż można potraktować je, przynajmniej w kontekście Polski, jako uniwersalne. Bazując na nich w systemie kształcenia konieczna byłaby jednak relatywizacja tych założeń do krajowej sytuacji, w taki sposób, by były to wartości żywe, odnoszące się do codziennych doświadczeń, a nie tylko abstrakcyjne deklaracje.

Istotna w każdym obszarze, ale szczególnie w obecnie opisanym jest meta-umiejętność autorefleksji, sprawiająca, iż dyrektor szkoły będzie zmotywowany do tego, by poddawać plany swojego działania oraz zrealizowane działania analizie z perspektywy aksjonormatywnej.

Obszar zarządzania (administracyjny)

Przepisy prawne w wielu krajach także w Polsce nakładają na dyrektora szkoły wiele obowiązków związanych z zarządzaniem bliskim administracji (w aspekcie gospodarowania, finansami, nieruchomościami, etc.). W tym obszarze rola dyrektora jest podobnie skonstruowana, jak rola innych osób pełniących funkcje przywódcze w instytucjach, które nie mają nic wspólnego z edukacją. Działania w tym obszarze, nie będą więc dla edukacji specyficzne – chyba, że uwzględnimy to, iż muszą się one opierać na przepisach, które w pewnym zakresie odnoszą się konkretnie do sfery edukacji.

Wśród polskich rozważań dotyczących przywództwa rozumianego jako konglomerat zarządzania oraz szerzej rozumianego wpływu społecznego dyrektora szkoły, któremu towarzyszy jasno sprecyzowana wizja edukacyjna na uwagę zasługuje koncepcja R. Dorczaka (2012). Zdaniem tego autora dopiero integracja obu zarysowanych tu konceptualizacji w praktyce stawiania się przywódcą edukacyjnym pozwala na jego skuteczne funkcjonowanie [2]. Zatem zarządzania (administrowania) nie należy stawiać w opozycji do innych obszarów przywództwa edukacyjnego, lecz traktować je jako równoprawny z innymi element.

Rzeczywiście w naszym kraju dyrektor szkoły pełni szereg funkcji zarządczych (administracyjnych), które nakłada na niego Ustawa o systemie oświaty i inne przepisy:

- kieruje jednostką w obszarze finansów publicznych;
- kieruje zakładem pracy i pracą osób zatrudnionych w szkole;
- sprawuje nadzór pedagogiczny;
- wydaje decyzje administracyjne;
- ponosi odpowiedzialność , za organizację pracy szkoły i przeprowadzanie egzaminów orazv sprawdzianów;
- odpowiada za bezpieczeństwo uczniów i higieniczne warunki ich nauki.

Dyrektor szkoły musi zatem posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie zarządzania strategicznego (polegającego na umiejętności formułowania wdrażania i ewaluacji celów długoterminowych oraz operacyjnego (szeroko rozumiane prawne i finansowe aspekty codziennego zarządzania szkołą).

Warto tu zaznaczyć, iż szczególnie drugi typ zarządzania jest ściśle związany z wiedzą dotyczącą aktualnej legislacji oraz praktyki w zakresie stosowania prawa. Tym samym w szkoleniu z tego zakresu zakres treści jest zawsze zrelatywizowany do sytuacji w określonym kraju i musi być stale aktualizowany. Szczególnie ważne jest, aby wiedzy tej nauczały osoby z aktualnym doświadczeniem praktycznym, pozwalającym im na taki dobór treści i przykładów, aby najbardziej odpowiadały one potrzebom codziennego zarządzania. Jak wskazuje A. Pery (2012) polscy dyrektorzy często podkreślają potrzebę doksztalcenia w tym obszarze, choćby dlatego, że istnieje spora ilość aktów prawnych które regulują zakres działań na tym stanowisku².

2. Wśród nich A. Pery (2012) wymienia następujące akty prawne [3]:

Ustawa o systemie oświaty – Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.];

Ustawa Karta Nauczyciela – Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela tekst jedn.: [Dz. U. z 2006 r. Nr 97,poz. 674 ze zm.];w

Ustawa Kodeks pracy – Ustawa z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy tekst jedn.: [Dz. U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94 ze zm.];

Ustawa o finansach publicznych – Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych [Dz.U. z 2009 r. Nr 157, poz. 1240 ze zm.];

Ustawa KPA – Ustawa z 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego tekst jedn.: [Dz.U. z 2000 r. Nr 98, poz. 1071 ze zm.];

Ze względu na dynamiczny charakter legislacji, która zmienia się, dostosowując do różnego rodzaju potrzeb (np. reformy edukacyjne, nowe zjawiska socjokulturowe) istotne jest nabycie przez dyrektorów określonych meta-umiejętności, np. zdolności czytania i rozumienia aktów prawnych, które regulują jego pracę i funkcjonowanie szkoły.

Obszar zarządzania nauczaniem i wychowaniem

Dwa najważniejsze procesy dziejące się w szkole, które muszą przebiegać w sposób optymalny to nauczanie i wychowanie. Istotne będzie zatem by dyrektor posiadał kompetencje pozwalające mu działania z tych obszarów planować, wspierać ich implementację oraz ewaluować. Wskazując na szczegółowe obszary kompetencji w tym obszarze warto zaczerpnąć wybrane elementy z rozbudowanej koncepcji

Ustawa o dyscyplinie finansów – Ustawa z 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych (Dz. U. z 2005 r. Nr 14, poz. 114 ze zm.);

Ustawa Prawo budowlane – Ustawa z 7 lipca 1994 r. Prawo budowlane tekst jedn.: [Dz. U. z 2003 r. Nr 207, poz. 2016 ze zm.];

Ustawa kodeks cywilny – Ustawa z 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz. U. Nr 16, poz. 93 ze zm.);

Ustawa o ochronie danych osobowych – Ustawa z 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych [Dz. U. z 2001 r. Nr 101, poz. 926 ze zm.];

Ustawa Prawo Autorskie z dnia 4 lutego 1994 r., publikator: Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83, tekst jednolity: [Dz. U. 2006, nr 90, poz. 631];

Rozporządzenie w sprawie regulaminu konkursu – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 kwietnia 2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej [Dz. U. z 2010 r. Nr 60, poz. 373];

Rozporządzenie o ocenie pracy – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2 listopada 2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego [Dz. U. z 2000 r. Nr 98, poz. 1066 ze zm.];

Rozporządzenie w sprawie awansu zawodowego nauczycieli – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli [Dz. U. z 2004 r. Nr 260, poz. 2593 ze zm.];

Rozporządzenie w sprawie kwalifikacji nauczycieli – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek [Dz. U. z 2009 r. Nr 184, poz. 1436];

Rozporządzenie w sprawie kwalifikacji nauczycieli – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymagań.

Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego [Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324];

Rozporządzenie w sprawie wynagrodzeń – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za pracę w dniu wolnym od pracy [Dz. U. z 2005 r. Nr 22, poz. 181, ze zm.];

Rozporządzenie w sprawie awansu zawodowego – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli [Dz. U. z 2004 r. Nr 260, poz. 2593 ze zm.] ^[3].

zaproponowanej przez Marzano i in. (2005). Ich koncepcja koncentruje się na nauczaniu – tutaj została jednak rozszerzona o kwestie związane z socjalizacją uczniów w szkole oraz działaniami z obszaru wychowania (intencjonalnymi).

W myśl tej koncepcji dyrektor szkoły powinien potrafić:

1. Ustalać cele i strategie w obszarze nauczania i wychowania oraz motywować nauczycieli do ich realizacji, a także oceniać jakość tej realizacji (zarówno efektów, jak i procesu). Obszar ten obejmuje także dyskusję o wartości edukacji w kontekście rozwiązań stosowanych w placówce.
2. Wspierać zmiany w tych obszarach szkoły związanych z wychowaniem i nauczaniem, które nie funkcjonują w sposób optymalny.
3. Budować systemy wewnętrznej wielokierunkowej komunikacji w szkole (dyrektor-nauczyciele, pomiędzy nauczycielami, nauczyciel-uczeń).
4. Tworzyć i wspierać szeroko rozumianą kulturę i etos placówki.
5. Rozwiązywać problemy związane z niewłaściwym zachowaniem uczniów, tak by nie zakłócało ono procesu nauczania-uczenia się oraz poczucia bezpieczeństwa innych osób (zarówno uczniów, jak i nauczycieli). Warto zauważyć, że ten obszar jest bardzo istotny i stanowi obecnie słaby punkt wielu szkół w krajach europejskich (Průcha, 2006; Pšunder, 2005; Pyżalski, 2007).
6. Współpracować z nauczycielami (program nauczania, metodyka, ocenianie) i wspierać ich w sprawach związanych z nauczaniem.
7. Dbać, by nauczyciele orientowali się w nowoczesnych koncepcjach dotyczących nauczania oraz skutecznych rozwiązaniach z zakresu wychowania.
8. Organizować zbieranie istotnych danych dotyczących nauczania i wychowania w szkole i skutecznie te dane wykorzystywać w procesie zarządzania placówką.

Warto podkreślić, iż coraz częściej, dyrektor w zaznaczonych tu obszarach nie ma pełnić jedynie funkcji odtwórczej, odzwierciedlającej wymagania systemu, ale aktywnie budować względnie niezależną wizję funkcjonowania placówki (Hentschke, 2009). Analizy Melosika [2] wskazują, iż kształcenie dyrektorów w wielu krajach ma charakter adaptacyjny, gdyż pełni ono z reguły „rolę służebną wobec potrzeb i oczekiwań społecznych oraz dominujących ideologii.” Pojawia się zatem istotne pytanie o to, czy przywództwo edukacyjne ma wpływać na szkołę tak, by przygotowywała do świata jaki jest, czy takiego jaki być powinien. Gdybyśmy zgodzili się na drugie podejście to pojawiłby się spór ideologiczny o cele funkcjonowania szkoły oraz prawdopodobnie konieczność zaakceptowania pluralistycznego współistnienia wielu modeli, na które wpływ miałyby lokalne społeczności, w których szkoły funkcjonują.

Obszar przywództwa w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi

Jest oczywiste, że szkoła ma służyć rozwojowi uczniów, a w szerszym kontekście społeczności, najpierw lokalnej, a później krajowej. Warto jednak jasno uzmysłowić

sobie, iż nauczyciele mają duży wpływ na to co w szkole w obszarze wychowania i nauczania jest realizowane. Jakość działania nauczycieli uzależniona jest od wielu czynników, wśród, których pojawia się, tzw. dobrostan, związany z tym, jak nauczyciel w miejscu pracy się czuje (w kontekście występujących w pracy czynników stresogennych, czy salutogennych).

W tym kontekście jako potencjalne treści modułu kompetencyjnego związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi należy uznać wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji i animacji następujących działań w placówce oświatowej:

1. budowanie klimatu pracy zespołowej, który wymaga inicjatywy i zaangażowania wszystkich pracowników (zarówno pedagogicznych, jak i administracyjnych) oraz partnerskiego modelu zarządzania z uwzględnieniem aktywnego udziału wszystkich kluczowych grup: nauczycieli, innych pracowników, rodziców i uczniów – takie podejście jest bliskie wspominanej wcześniej koncepcji przywództwa rozproszonego;
2. zauważanie i świętowanie sukcesy zarówno nauczycieli, jak i uczniów, także z wykorzystaniem jasnego i przejrzystego systemu nagradzania;
3. tworzenie i wzmacnianie kanałów wielostronnego i dwustronnego komunikowania się na linii przełożony– podwładny oraz pomiędzy współpracownikami. Ten element według badań jest jednym z najbardziej istotnych w szkołach, które odnoszą sukcesy (Ärlestig, 2008);
4. budowanie szkoły jako organizacji uczącej się, w szczególności w kontekście rozwoju kompetencji personelu;
5. tworzenie systemu motywowania w oparciu zarówno o formalne, jak i nieformalne rozwiązania;
6. dbałość o to, by szkoła była miejscem chroniącym zdrowie personelu oraz nastawionym na jego promocję (Puchalski, Korzeniowska, 2010).

Warto w tym miejscu jeszcze raz wspomnieć o ryzyku wystąpienia patologii w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi. Jako największe zagrożenie stojące w sprzeczności z wartościami, które powinny stać u podstaw zarządzania zasobami ludzkimi należy uznać mobbing. Osoba, które podejmuje działania o tym charakterze, nawet w sytuacji, kiedy w innych obszarach zarządzania szkołą będzie odnosić sukcesy i tak zbuduje patologiczne relacje w miejscu pracy oraz instytucję, która będzie funkcjonować w sposób daleki od optymalnego. Nie jest możliwe, by osoby doświadczające mobbingu – w tym przypadku nauczyciele – potrafili pomimo doświadczania konsekwencji w obszarze zdrowia psychicznego prawidłowo wykonywać swoją pracę. Mościcka i Drabek (2010) dokonali przeglądu literatury naukowej wskazującej na szereg problemów w funkcjonowaniu zawodowym pracownika doświadczającego mobbingu. Wśród najważniejszych należy wymienić tutaj częstsze konflikty interpersonalne ze współpracownikami, spadek z zadowolenia z pracy (a nawet chęć zmiany zawodu, czy miejsca pracy), rutyna w wykonywaniu zadań oraz zmniejszenie kreatywności w wykonywaniu zadań zawodowych. Co istotne z punktu widzenia

pracy nauczyciela, emocje związane z doświadczaniem mobbingu, mogą prowadzić do zachowań agresywnych względem podopiecznych. Zatem agresja ze strony dyrektora szkoły może „przechodzić na niższy poziom”, sprawiając, że relacje nauczyciel-uczeń przestają być prawidłowe i są nacechowane wrogością.

Warto wreszcie zwrócić uwagę na to, iż wrogie zachowania występujące w pracowniczych relacjach nie zawsze muszą być na tyle długotrwałe i intensywne, aby mogły być definiowane jako bullying. Wspomniane już wcześniej badania wykazały, że tego typu zachowań w miejscu pracy doświadcza ponad połowa polskich nauczycieli (Mościcka, Drabek, 2010). Nie oznacza to jednak, iż dyrektor nie powinien posiadać świadomości ich występowania i konsekwencji oraz wiedzy dotyczącej tego, jak im przeciwdziałać i jak reagować, gdy one występują.

Wreszcie rolą dyrektora jest także to, by potrafił on zapobiegać i interweniować w przypadku tzw. mobbingu horyzontalnego – czyli takiego, gdzie sprawcami strukturalizowanej agresji zawodowej wobec pracownika będą inni nauczyciele. Tego typu sytuacje wcale nie są rzadkością w polskiej szkole. Do najczęstszych przejawów mobbingu ze strony współpracowników w polskich szkołach należą: obgadywanie za plecami, podważanie zdania w sprawach na których pracownik się zna, złośliwe uwagi i dowcipy, unikanie lobbowanego pracownika i rozpowszechnianie plotek na jego temat (Mościcka, Drabek, 2010).

W świetle przywołanych wcześniej ustaleń dotyczących mobbingu w szkołach wydaje się, iż kompetencje dyrektora szkoły powinny w tym zakresie obejmować następujące aspekty (w zakresie wiedzy i umiejętności):

1. Wiedza dotycząca psychologicznych i społecznych mechanizmów mobbingu (uwzględniająca aspekt jednostkowy i organizacyjny);
2. Wiedza dotycząca aspektów prawnych mobbingu (w Polsce głównie idzie o regulacje Kodeksu Pracy);
3. Umiejętność budowania jasnych kryteriów organizacji pracy w zakresie oceny pracowników, przydzielania zadań i wyróżnień;
4. Umiejętność organizacji kanałów i wzorów komunikacji w organizacji, tak, by wszelkie problemy interpersonalne były szybko rozwiązywane;
5. Umiejętności mediacyjne w kontekście rozwiązywania konfliktów interpersonalnych w szkole.

Obszar współpracy z otoczeniem szkoły

Otoczenie szkoły rozumiane może być wąsko – jako najbliższe środowisko lokalne (lub jeszcze wężiej jako jedynie rodziny uczniów). Może też, głównie dzięki nowym mediom oznaczać szersze środowisko w kraju, czy nawet zagranicą (Kaczmarek-Śliwińska, 2013).

Definiując rolę dyrektora dotyczącą współpracy ze środowiskiem lokalnym warto zauważyć, iż część jego działań w tym obszarze (zwłaszcza związana ze współpracą

międzyinstytucjonalną) jest zdefiniowana, a nawet ograniczona uregulowaniami prawnymi.

Szczególne znaczenie ma w tym obszarze współpraca z rodzicami, a właściwie rodzinami uczniów. Współdziałanie z nimi powinno opierać się na partnerskim modelu zakładającym autentyczną interakcję. Z jednej strony, w modelu szkoły społecznionej stanowią oni podmiot, z którym wszystko co istotne dla placówki jest uzgadniane oraz stanowią część wspólnoty „w której wszyscy uznają te same zasady postępowania oraz dążą do tych samych celów” (Śliwerski, 2002, s. 32). Budowanie tego typu współpracy, która według wielu diagnoz stanowi piętę Achillesową szkół (np. Průcha, 2006) wymaga szerokich kompetencji od dyrektora, który musi taką współpracę inicjować i wspierać.

Oczywiste jest, iż najistotniejszą rolę ze względu na bezpośrednie, codzienne interakcje oraz powiązanie organizacyjne ze szkołą odgrywa środowisko lokalne.

Powinniśmy do analizy przyjąć szerokie rozumienie środowiska lokalnego (Pilch, 1995), które obejmuje:

1. Zbiorowość społeczną zamieszkującą niewielki, względnie zamknięty i ograniczony obszar;
2. Instytucje organizujące lokalne życie zbiorowości, tj. kościół, instytucje usługowe, czy też takie, które mają charakter rekreacyjny i sportowy. Oczywiście w przyjmowanym ujęciu szkoła stanowi jedną z organizujących życie zbiorowości instytucji.
3. Mechanizmy, które regulują życie zbiorowości i poszczególnych osób. Można wśród nich wymienić: normy moralne, obyczajowość, autorytety i wzory zachowań.

W kontekście pracy szkoły najważniejsze w środowisku lokalnym będą te instytucje, które obligatoryjnie bądź ponad obligatoryjnie współpracują ze szkołą, np. Policja, instytucje kontrolne (np. inspekcja sanitarna), inne placówki oświatowe itd. Szczególną rolę pełni tutaj współpraca z rodzicami, którzy w idealnej sytuacji nie stanowią środowiska zewnętrznego wobec szkoły, ale istotny podmiot decydujący o jej funkcjonowaniu (Śliwerski, 2013).

Jednocześnie nie należy zapominać, iż w erze nowych mediów środowisko szkoły ulega znacznemu poszerzeniu, a dzięki wykorzystaniu mediów własnych może ona komunikować się z otoczeniem łatwiej niż kiedyś, gdy istniały tylko tzw. media tradycyjne (por. Kaczmarek-Śliwińska, 2013).

Dyrektor w obszarze współpracy ze szkołą powinien:

1. rozumieć jakie elementy globalnego, a przede wszystkim lokalnego środowiska szkoły wpływają na jej funkcjonowanie i realizację celów w zakresie nauczania i wychowania oraz odpowiednio do warunków redefiniować te cele, a przede wszystkim sposoby ich realizacji;
2. aktywizować środowisko lokalne oraz wspierać uspołecznienie i demokratyzację szkoły, tak aby uczniowie, rodzice i nauczyciele wspólnie partycypowali

w tworzeniu szkoły (Śliwerski, 2002; 2013);

3. organizować pracę szkoły tak, by pełniła rolę kulturotwórczą oraz wpływała na wzrost zaufania społecznego i spójności w środowisku lokalnym;
4. rozpoznać i wykorzystać potencjał instytucji sektora publicznego, które prawo obliuguje do współpracy ze szkołą (ważny jest tutaj nie sam fakt współpracy, ale jej jakość);
5. rozpoznać i wykorzystać potencjał instytucji sektora pozarządowego (fundacji, stowarzyszeń);
6. komunikować działania szkoły innym, wykorzystując tradycyjne oraz nowe media (także w sytuacjach kryzysowych);
7. współpracować z organem prowadzącym w taki sposób, by wprowadzane rozwiązania w optymalny sposób służyły rozwojowi uczniów;
8. współpracować z innymi placówkami oświatowymi (zarówno na poziomie lokalnym, jak i szerzej);
9. wykorzystywać możliwości pozyskiwania zewnętrznych środków na projekty realizowane w szkole (w szczególności działania ponadobligatoryjne);

Takie podejście bliskie jest idei szkoły środowiskowej (Mendel, 2002), w założeniach której podkreśla się, iż „w przygotowaniu do partycypacji kulturowej należy przewidywać także proces odwrotny, mianowicie coraz silniejsze oddziaływanie na szkołę instytucji (...) pozaszkolnych (...), a nade wszystko środków masowego przekazu. Pociągnie to za sobą proces coraz ściślejszej koordynacji obu torów: szkolnego i pozaszkolnego, w jednolitym systemie edukacyjnym”. Rzeczywistość zdaje się potwierdzać słuszność tego spostrzeżenia. Mamy obecnie warunki służące edukacji środowiskowej, „jej nadrzędnym celem jest demokracja uczestnicząca (...). Droga ta prowadzi do społeczeństwa otwartego (...), czyli zbiorowości realizującej idee pluralizmu i tolerancji” (Mendel, 2002).

Obszar samorozwoju (pedeutologiczny)

Jak wskazano wcześniej praca dyrektora szkoły charakteryzuje się występowaniem wielu zróżnicowanych jakościowo obciążeń psychospołecznych. Oznacza to, że dyrektor szkoły aby skutecznie mógł pełnić swoją rolę musi posiadać kompetencje w zakresie dbałości o rozwój osobisty i szeroko rozumianą higienę psychiczną.

Jak zauważa w kontekście pracy dyrektorów, którzy skutecznie zarządzali placówkami funkcjonującymi w środowisku „problemowym”, J. Michałak (2010, s. 204) „badani dyrektorzy dzieląc się w toku wywiadów swoimi doświadczeniami, wskazywali, że bez pracy nad sobą nie byłaby możliwa jakakolwiek zmiana w kierowanych przez nich szkołach. Zgodnie ze starą maksymą wyrytą nad drzwiami wyroczeni w Delfach, mówiącą *gnothi seauton*, czyli „poznaj samego siebie”, badani dyrektorzy podejmowali wiele wysiłków na rzecz poszukiwania, jak i rozumienia siebie, poszukiwania i doświadczania prawdy osobie, o innych, jak i o otaczającym

świecie. Badani dyrektorzy starali się odnajdywać osobiste elementy we własnym życiu zawodowym.”

Kompetencje dyrektora w tym obszarze muszą zatem dotyczyć znajomości i umiejętności stosowania:

1. Rozwiązań nastawionych na jego dobrostan psychospołeczny i szeroko rozumiane zdrowie psychiczne (indywidualne strategie prozdrowotne, np. relaksacja, uprawianie sportu, medytacja, etc.)
2. Autorefleksji dotyczącej wszystkich aspektów funkcjonowania zawodowego, która w dłuższej perspektywie prowadzić ma do samoświadomości związanej z pełnioną rolą.
3. Wsparcia społecznego ze strony innych osób, szczególnie w sytuacjach trudnych (kryzysowych) (Greenglass i in., 1997)
4. Rozwiązań edukacyjnych poszerzających wiedzę i umiejętności w oparciu o autodiagnozę deficytów.

Jak przywódca edukacyjny może nabyć kompetencje?

Według niektórych koncepcji przywództwo edukacyjne oraz przywództwo w szerszym kontekście wynika z posiadania przez lidera określonych cech (rozumianych często jako cechy osobowości). Takie ujęcie opisuje teoria wybitnej jednostki, wskazując na to, iż przywódcami w skali historycznej były osoby o szczególnych cechach osobowości, na bazie których zbudowały one charyzmę pozwalającą im na wywieranie wpływu na innych (Kwiatkowski, 2010).

Przykładem badań, w których w ten sposób rozumiano kompetencje dyrektorów jest słowacki projekt Birknerowej (2011). W badaniach tych uznano za podstawową cechę dyrektora szkoły wysoką inteligencję społeczną i emocjonalną oraz związane z nimi zdolności do efektywnego kierowania ludźmi i wspierania współpracy wewnątrz instytucji (Albrecht, 2006). Szczególną rolę kompetencyjną nadano w tym ujęciu właśnie inteligencji emocjonalnej (oraz jej składowym inteligencji interpersonalnej i intrapersonalnej). W takim rozumieniu konstrukt, ten obejmuje: umiejętność właściwej percepcji, analizy i wyrażania emocji, dostęp do własnych uczuć, zdolność do indukowania uczuć w momentach, gdy mogą wspierać myślenie, umiejętność rozumienia emocji i ich regulowania (Mayer, Salovey 1997 za Henne, 2003). Inteligencja emocjonalna jest także w znacznym stopniu powiązana z empatią (rozumianą jako wymiar emocjonalny) [2].

D. Goleman, który wprowadził wspomniane pojęcia do teorii zarządzania, zauważył, iż poza współczynnikami inteligencji i umiejętnościami technicznymi, niezbędnymi w dążeniu do nowoczesnego, skutecznego przywództwa są inteligencja emocjonalna i społeczna. D. Goleman zdefiniował je jako (Tomaszuk, 2009, s. 145):

1. Inteligencja emocjonalna jako wynik pięciu komponentów:

- a. Samoświadomości rozumianej jako zdolności rozpoznawania i rozumienia własnych nastrojów, emocji i impulsów oraz ich wpływu na innych.
 - b. Samokontroli rozumianej jako zdolności panowania nad niszczącymi impulsami i nastrojami oraz umiejętności zmiany kierunku owych impulsów.
 - c. Motywacji rozumianej jako wykonywaniu pracy z entuzjazmem – przy założeniu, że wynagrodzenie za pracę nie jest jedynym elementem motywującym – oraz wytrwałości w dążeniu do realizacji założonych celów.
 - d. Empatii rozumianej jako zdolności rozumienia emocjonalnej natury innych ludzi i traktowania/relacji ludzi zgodnie z ich emocjonalnymi reakcjami.
 - e. Umiejętności społecznych rozumianych jako umiejętności do budowania relacji i zarządzania nimi, co wpływa na jakość funkcjonowania poszczególnych członków zespołu.
2. Inteligencja społeczna będąca rozwinięciem omówionej wyżej inteligencji emocjonalnej. Założenia inteligencji społecznej koncentrują się wokół tezy, iż pozytywna energia przywódcy jest w stanie oddziaływać na członków kierowanego zespołu. Przywódca prezentujący pozytywne emocje, wzmacniający zespół, generujący atmosferę sympatii i zaufania, potrafi wygenerować motywację podwładnych i uczynić podejmowane działania efektywniejszymi. Stąd też maksymalną wydajność członków zespołu można uzyskać stosując standardy oparte na wysokich wymaganiach przy jednoczesnym zapewnieniu komfortowej atmosfery pracy [2].

W tak rozumianym ujęciu kompetencje dyrektorów trudno kształtować, gdyż albo mogą być one traktowane jako względnie stałe cechy osobowości lub temperamentu, które trudno nabyć w ramach profesjonalnego przygotowania do zawodu przynajmniej w tradycyjnym rozumieniu takiego przygotowania, jako uczestnictwa w określonej ilości godzin zajęć. Podobne zdanie przedstawia wielu innych badaczy (np. Ciesielska, 2007; Świerżewski, 2006) – uważają oni, iż przywództwa nie da się nauczyć, można jedynie doskonalić się w tym zakresie. Jest to podejście dość pesymistyczne – należy bowiem zauważyć, że inteligencja społeczna i emocjonalna kształtuje głównie się zwykle na wczesnym rozwoju człowieka. Można ją co prawda próbować kształtować później, np. w toku szkolenia zawodowego – nie jest to jednak zadanie proste (Birknerowa, 2011).

Za takim ujęciem przemawia część danych empirycznych, choćby te przytoczone w raporcie Z. Melosika (2013). W badaniach dotyczących funkcjonowania dyrektorów w dystrykcie nowojorskim dążono do określenia relacji między posiadanym przez nich wykształceniem (a także doświadczeniem zawodowym), a osiągnięciami uczniów uczęszczających do szkoły, którą kierują. Damon Clark, Paco Martorell i Jonah Rockoff, w swojej publikacji z roku 2009, dokonali podsumowania badań w tym zakresie. Okazało się, że nie istnieje żadna korelacja między wynikami nauczania uczniów a prestiżem uczelni (na poziomie pierwszego lub drugiego stopnia), której dyplom posiadali dyrektorzy. Bardziej znaczące niż edukacja formalna okazały się kompetencje dyrektorów (w tym rozumiane jako właściwości osobiste – np. cechy osobowości). Badania te miały charakter przekrojowy i brak statystycznego związku

może być różnie interpretowany. Między innymi może on wynikać z tego, iż najlepiej wyedukowani dyrektorzy pracują często w ekonomicznie zmarginalizowanych rejonach, których uczniowie, pochodzący z najniższych klas społecznych i posiadający niewielki kapitał społeczno-kulturowy zawsze uzyskiwali niskie wyniki. Nie występuje też wyraźny związek pomiędzy wynikami uczniów, a uprzednimi zawodowymi doświadczeniami dyrektorów (wyjątek dotyczy wyników egzaminów z matematyki oraz dyrektorów o bardzo małym doświadczeniu). Istnieją w tej sferze jednak dwa wyjątki. Pierwszy z nich dotyczy wyników testów z matematyki. Dodatkowo okazało się, iż poszukiwanie związku pomiędzy uczestnictwem dyrektorów w różnych formach kształcenia ustawicznego a wynikami uczniów daje niejednoznaczne rezultaty [1].

Zwykle jednak kompetencje przywódcze dyrektora szkoły są traktowane jako właściwości, które mogą być nabywane w procesie kształcenia. Warto przyjrzeć się jednak tym elementom, które sprawiają, że kształcenie takie przyniesie efekty. Southern Regional Educational Board (2010) uwzględnia następujące elementy kształcenia ustawicznego dyrektorów, które muszą być obecne, by przywództwo edukacyjne mogło okazać się efektywne:

1. musi mieć profesjonalny charakter i odbywać się zarówno na poziomie regionalnym, jak i na poziomie szkoły;
2. musi być powiązane ze strategicznymi celami skoncentrowanymi na rozwoju dyrektorów (a także pozostałego personelu) tak, by potrafili oni zapewnić uczniom bogate i angażujące doświadczenia edukacyjne;
3. powinno bazować na regionalnych i lokalnych społecznościach uczących się profesjonalistów;
4. powinno zapewniać rozwiązania mentorskie dla wchodzących do zawodu dyrektorów (a także pozostałych pracowników pedagogicznych);
5. musi zapewniać możliwości czasowe związane z braniem udziału w szkoleniach;
6. powinni wspierać dyrektorów, by potrafili budować kulturę szkoły nastawioną na sukces i zaangażowanie uczniów;
7. musi bazować na jasnym planie kształcenia zawodowego wspieranym przez regionalną i lokalną administrację oświatową.

Melosik [1] proponuje zwrócić szczególną uwagę na dwa programy kształcenia dyrektorów charakteryzujące się innowacyjnymi treściami i formami kształcenia: „Aspiring Principal Program (APP)” oraz „New York City Coaching for Current Principals” (obydwa funkcjonują w ramach New York City Leadership Academy). Misja obydwu programów koncentruje się na przygotowaniu liderów do tego, aby byli przygotowani do pracy w szkołach pracujących nawet w najtrudniejszych warunkach (np. terenach defaworyzowanych), w taki sposób, by placówki te potrafiły zwiększać osiągnięcia tych uczniów, którzy najbardziej potrzebują wsparcia. Silny nacisk w kształceniu położono na budowanie entuzjazmu i zaangażowania. Bardzo istotnym elementem jest diagnoza potrzeb dyrektorów i dopasowanie programów nauczania do obszarów, które zostały przez odbiorców określone jako potrzebne.

Następnie realizowane są działania edukacyjne nastawione zarówno na zdobywanie wiedzy, jak i ćwiczenie umiejętności potrzebnych do szeroko rozumianego kierowania placówką. Istotną wagę przykładą się do wytwarzania nawyku autorefleksji, który uważany jest za bardzo istotny element praktyki przywódczej. Innowacyjnym elementem kształcenia jest tworzenie symulacji rzeczywistości szkolnej, gdzie wymagana jest praca zespołowa. Umiejętności są doskonalone poprzez realizację ściśle zaprojektowanych i monitorowanych staży.

Warto zauważyć, iż w programie APP odbywa się ostra selekcja kandydatów, którzy chcą w przyszłości zostać dyrektorami. Składa się ona z kilku etapów, podczas których analizowane są doświadczenia zawodowe aplikujących, przygotowane przez nich eseje oraz działanie podczas tzw. gier interakcyjnych. Ten system kształcenia zdaniem jego autorów sprawia, iż szkolenie kończy grupa wysoko wykwalifikowanych osób – nie są jednak w procesie kształcenia redukowane indywidualne predyspozycje i talenty (grupa absolwentów jest pod tym względem wewnętrznie zróżnicowana) [1].

Kształcenie dyrektorów zorganizowano z podziałem na trzy etapy:

- kurs letni obejmujący standardowy kurs kształcenia (zawiera treści odnoszące się do rzeczywistych wyzwań kierowania szkołami) – trwa 6 tygodni;
- staż pod okiem doświadczonego mentora w wybranej szkole - trwa 6 miesięcy;
- okres przejściowy – trwa około 6 miesięcy

Jak wspomniano wcześniej na każdym etapie kandydaci są oceniani, a ci, którzy nie otrzymają oceny pozytywnej nie kończą całego kursu. Absolwenci kursu mają obowiązek przepracować na stanowisku dyrektora szkoły okres minimum pięciu lat. Z kolei program New York City School Coaching jest programem doskonalenia dla urzędujących dyrektorów. Bazuje on na systemie doradztwa wspierającego dyrektorów w podejmowaniu opartych na analizie sytuacji decyzji nastawionych na usprawnienie działalności szkoły oraz rozwiązywaniu codziennych problemów związanych z zarządzaniem szkołą. Wykładowcami oraz doradcami w programie są doświadczeni dyrektorzy szkół oraz urzędnicy oświatowi (często emerytowani). Doradztwo (coaching) odbywa się zwykle na terenie placówki, którą kieruje dyrektor korzystający z programu. Odbywa się ono w ramach trzech systemów: indywidualnego, w małych grupach oraz nastawionego na rozwiązywanie konkretnych problemów. Uczestnicy biorą także udział w trzydniowym kursie wstępnym nastawionym na przekazywanie wiedzy. Cztery podstawowe zasady programu to: opieranie się na danych, rozwój kompetencji, bazowanie na wartościach i priorytetach oraz budzenie refleksyjności (uczenie się z praktyki) [1].

Powinniśmy również przywołać program "SREB Leadership Curriculum Modules: Involving Leaders in Solving Real School Problems", określany przez Melosika, jako jeden z najbardziej „skrystalizowanych” programów szkolenia dyrektorów w Stanach Zjednoczonych [1]. Celem tego programu była utylitarna reforma kształcenia

dyrektorów na wszystkich poziomach, tak by byli oni w rzeczywisty sposób przygotowani do pełnienia obowiązków zawodowych. Program ten posiadał następujące założenia metodyczne:

1. Bazowanie na przygotowaniu uczestników do zajęć;
 - a. Wykorzystywanie literatury przedmiotu oraz wyników badań empirycznych, odnoszących się do poruszanych zagadnień;
2. Bazowanie na wcześniejszej wiedzy i doświadczeniu uczestników (dyskusje);
3. Uczenie się w oparciu o analizę studiów przypadków;
4. Odnoszenie zdobytej wiedzy do konkretnej rzeczywistości zawodowej uczestników zajęć;
5. Zastosowanie wiedzy w zakresie strategii i instrumentów działania, a także procesach edukacyjnych;
6. Działania grupowe nastawione na rozwiązywanie problemów;
7. Utrwalanie zdobytej wiedzy i kompetencji poprzez realizację „prac domowych” (np. projektów)
8. Przygotowanie portfolio, dokumentującego proces uczenia się i postęp uczestników [1].

Moduły treściowe, które wchodzą w skład szkolenia to:

- Doskonalenie szkoły jako systemu – m. in. wykorzystanie danych do podejmowania decyzji korzystnych dla rozwoju uczniów oraz rozwoju zawodowego personelu;
- Tworzenie kultury uczenia się – głównie opartej o długofalowe budowanie klimatu szkoły sprzyjającego uczeniu się i współpracy (przeciwstawia się to podejście izolowanym, akcyjnym rozwiązaniom nastawionym na szybkie efekty);
- Rozwijanie kultury wysokich osiągnięć – nastawienie na problemy uczniów defaworyzowanych i ich problemy wynikające z szerszego zakresu społecznych uwarunkowań;
- Dostarczanie jasno zdefiniowanych i systematycznie podtrzymywanych warunków do rozwoju profesjonalnego – koncentracja na efektywnym rozwoju zawodowym personelu i budowanie zawodowej społeczności;
- Organizowanie czasu, przestrzeni, personelu szkolnego i środków w celu zwiększenia osiągnięć uczniów – moduł praktyczny związany głównie z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- Tworzenie zespołów ludzkich i efektywne kierowanie nimi – metodologia procesu budowania zespołu i zarządzanie wieloma zespołami;
- Efektywne komunikowanie się w szkole zorientowanej na wysokie osiągnięcia – realizacja i facylitacja procesów komunikacyjnych w szkole, w tym związanych z włączaniem do procesu właściwych osób w odpowiednim momencie;
- Kierowanie zmianą: tworzenie i utrzymywanie dynamiki działań w kierunku zwiększenia osiągnięć uczniów – koncentracja na pro aktywnym a nie tylko reaktywnym działaniu w zarządzaniu szkołą;

- Coaching doskonaleniem szkoły – poznawanie różnych technik wsparcia, w tym z wykorzystaniem ekspertów zewnętrznych [1].

Analiza przedstawionych wcześniej założeń skutecznej edukacji dyrektorów szkół oraz przykładów dobrej praktyki w tym zakresie pozwala na sformułowanie opisu tendencji we współczesnym kształceniu dyrektorów – zostaną one przedstawione w dalszej części raportu.

Tendencje w zakresie kształcenia kadry kierowniczej szkół i placówek

Analiza treści raportów oraz dodatkowej literatury przedmiotu, pozwoliła na wskazanie kilku tendencji (na czele z najistotniejszą profesjonalizacją) w zakresie kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół i placówek. Tendencje te są szczególnie silne w ostatniej dekadzie, chociaż w niektórych krajach (np. Stanach Zjednoczonych) dotyczą one ostatnich kilkudziesięciu lat.

Profesjonalizacja

Analiza rozwiązań amerykańskich i europejskich [1] wskazuje, na coraz większą profesjonalizację kształcenia dyrektorów. Jest ona bezpośrednio powiązana ze świadomością coraz większych wymagań i złożoności roli przywódcy edukacyjnego w dzisiejszym świecie. Jak wskazuje Melosik [1] „konceptualnego tła dla debat odnoszących się do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów dostarczają modele ich przywództwa edukacyjnego (menadżerski, transformacyjny, uczestniczący, transakcyjny, postmodernistyczny, moralny, zorientowany na nauczanie)” (Marzano in., 2005). Do tego dochodzą zdefiniowane w ramach wielu koncepcji roli dyrektora szkoły zakresy jego odpowiedzialności: „zdolność do afirmacji, wejście w rolę podmiotu zmiany, sytuacyjne nagradzanie, komunikacja, kultura szkolna, tworzenie „buforów ochronnych” wobec nauczycieli, elastyczność działania, koncentracja na realizacji celów, ideały/przekonania, dane na wejściu, intelektualna stymulacja, włączanie się do działań w dziedzinie programu szkolnego, nauczania oraz oceniania, wiedza na temat programu szkolnego, nauczania oraz oceniania, monitorowanie/ewaluowanie, podmiot upowszechnienia optymistycznego podejścia, uporządkowanie, zasięg działania, relacje międzyludzkie, zasoby, świadomość sytuacyjna, widoczność (albo – widzialność)” [1]. Nawet pobieżna analiza takiej, niepełnej przecież listy, wskazuje na szeroki zakres kompetencji, które musi posiadać dyrektor by wypełnić nakładane na niego działania. Trudno wyobrazić sobie ich zdobycie, przynajmniej w szerokiej skali bez istnienia profesjonalnego systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów.

System ten nie może się ograniczać wyłącznie do przygotowania i pełnienia roli dyrektora przed objęciem stanowiska. Jest to niewystarczające choćby ze względu na dynamicznie zmieniające się pole wymagań wobec dyrektora szkoły związanych

z szerszym kontekstem społecznych, kulturowych i ekonomicznych przemian, które znajdują odzwierciedlenie w funkcjonowaniu placówek oświatowych oraz ich otoczenia.

Analitycznie wyróżnić można zatem trzy etapy kształcenia i doskonalenia dyrektorów [1]:

1. kształcenie typu pre-service, przygotowawcze, w okresie przed objęciem stanowiska dyrektora;
2. kształcenie indukcyjne, w okresie bezpośrednio po objęciu stanowiska dyrektora;
3. kształcenie typu in-service, realizowane już w okresie pełnienia przez dyrektora jego funkcji.

Jak wskazuje Melosik, [1] w niektórych krajach (np. Anglia, Finlandia, Irlandia Północna, Słowenia) kształcenie odbywa się na wszystkich trzech wymienionych tu etapach – jednak zakres treści i form kształcenia są zróżnicowane, a także dopasowane do etapu. Inne kraje koncentrują się na określonym etapie, np. kształceniu pre-service. Mamy tu jednak do czynienia ze sporym zróżnicowaniem pomiędzy krajami jeśli idzie o formalizację i obligatoryjność form kształcenia na różnych etapach. Częstym wymogiem jest przykładowo to, by kandydaci na dyrektorów legitymowali się wcześniejszym stażem pracy w zawodzie nauczyciela (zwykle określanym jako 5–10 lat). Przepis taki obowiązuje przykładowo na Węgrzech, w Estonii i w Irlandii. W Słowenii i Estonii wymaga się z kolei od kandydatów wcześniejszego uczestnictwa w specjalistycznych szkoleniach przygotowawczych zakończonych uzyskaniem certyfikatu. W niektórych przypadkach szkolenie musi być przeprowadzone przez określoną instytucję – przykładowo w Anglii jest to National College for School Leadership. W niektórych krajach, np. Irlandii czy Szwajcarii uzyskanie wcześniejszych kwalifikacji z zakresu przywództwa edukacyjnego nie jest obligatoryjne – jednak praktyka wskazuje, iż jest ono pożądane. Generalnie użyteczny analitycznie jest następujący podział krajów ze względu na konieczność posiadania uprawnień zarządzania szkołą, zaproponowany przez Melosika [1]:

1. Kraje, w których kształcenie dyrektorów zaczyna się dopiero po powołaniu na stanowisko, ale przed objęciem stanowiska, względnie natychmiast po objęciu stanowiska lub w jasno określonym czasie po tym fakcie objęciu (np. Niemcy czy Francja)².
2. Kraje, w których jeden z formalnych warunków przystąpienia do konkursu na stanowisko dyrektora polega na przedstawieniu certyfikatu uczestnictwa w kształceniu przedwstępnym. Taka zasada ma miejsce w Szkocji, a także w Stanach Zjednoczonych (Nowy York, Kalifornia) i Rosji (St. Petersburg).
3. Kraje, w których osobom zainteresowanym karierą dyrektora oferuje się różne kursy przygotowawcze. Nie dają one jednoznacznie formalnych uprawnień do

2. Tamże, s. 21.

objęcia funkcji dyrektora, ale mogą mieć wpływ na powodzenie w procesie rekrutacji na to stanowisko (np. Dania, Norwegia, Szwecja czy Holandia).

Stosując taką typologię należy Polskę włączyć do kategorii pierwszej, gdyż stanowisko dyrektora może objąć osoba, która „ukończyła studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą, prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (w wymiarze zajęć co najmniej 120 godzin, prowadzony przez szkołę wyższą, zakład kształcenia nauczycieli, placówkę doskonalenia nauczycieli, stowarzyszenie lub inną instytucję, a także inną osobę prawną lub osobę fizyczną)” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz. U. z 2009 r. Nr 184, poz. 1436)). Z drugiej strony dostępne są dodatkowe kursy i szkolenia (trzeci typ wyżej wymienionego podziału), które mogą przełożyć się na pozytywną decyzję o rekrutacji konkretnej osoby na stanowisko (bez wymogu obligatoryjności).

Zróznicowane jest także podejście do tego, czy dyrektor szkoły powinien wywodzić się ze środowiska placówki, którą ma kierować. W krajach takich jak Wielka Brytania, Katalonia, Szwajcaria, Słowenia, Estonia i Portugalia dyrektorzy wywodzą się ze środowiska placówki, gdzie ogłoszono konkurs. Z kolei w ramach rozwiązań stosowanych w takich krajach jak Dania, Irlandia, Niemcy i Irlandia Północna dyrektor jest rekrutowany z zewnątrz. W niektórych przypadkach dyrektor może być rekrutowany zarówno z wewnątrz danej szkoły, jak i z innej szkoły (Litwa, Irlandia, Węgry, Norwegia). Takie rozwiązanie jest stosowane również w Polsce. Warto dodać, iż Szwecja jest przykładem kraju europejskiego, w którym dyrektorzy szkół mogą być rekrutowani spoza sektora oświaty. Podobny model, jak w Szwecji występuje w Stanach Zjednoczonych, gdzie osoby powoływane na stanowisko dyrektora mogły uprzednio pracować w wojsku czy w instytucjach biznesowych [1].

Przy tej okazji należy wspomnieć o doskonaleniu zawodowym dyrektorów w czasie pełnienia funkcji. Najnowsze badania (Więśław, 2012) ujawniły, iż w Polsce funkcjonuje ono w sposób daleki od optymalnego. Prawie co czwarty dyrektor w 2010 roku nie przeznaczył żadnych środków na doskonalenie swoich, a znaczny odsetek sfinansował takie szkolenia ze środków prywatnych w ciągu roku szkolnego. Jednocześnie jak wskazuje się w raporcie [3] obecny system kształcenia nie spełnia w sposób optymalny swojej roli, a w niektórych przypadkach okazuje się (np. w sferze treści kształcenia) niezgodny z obowiązującymi przepisami. Dodatkowo, w dość dużym zakresie brak jest pełnej, publicznie dostępnej informacji na temat kształcenia przez poszczególne uprawnione podmioty.

Elementem profesjonalizacji szkolenia jest także wyraźna tendencja do tego, by jego treści opierać o aktualne analizy potrzeb (m. in. badania dyrektorów) oraz indywidualizować zakres treści i metod szkoleniowych zależnie od etapu kariery zawodowej dyrektora (Chapman, 2005).

Nasze przepisy krajowe w porównaniu z innymi państwami, stawiają kandydatom stosunkowo wysokie wymagania formalne. Przepisy określają bardzo szczegółowe wymagania stawiane kandydatom na dyrektorów publicznych szkół i placówek oświatowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. ze zmianami w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz. U. nr 184 poz. 1436 i z 2011 nr 254 poz. 1526). Zgodnie z tym rozporządzeniem stanowisko dyrektora może objąć nauczyciel mianowany lub dyplomowany, który:

1. ukończył studia magisterskie^{2,3} i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce⁴;
2. ukończył studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą, prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (w wymiarze zajęć co najmniej 120 godzin, prowadzony przez szkołę wyższą, zakład kształcenia nauczycieli, placówkę doskonalenia nauczycieli, stowarzyszenie lub inną instytucję, a także inną osobę prawną lub osobę fizyczną; rozpoczęły taki kurs przed dniem 1 września 2000 r. i ukończyły go do dnia wejścia w życie niniejszego rozporządzenia);
3. posiada co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub pięcioletni staż pracy dydaktycznej na stanowisku nauczyciela akademickiego;
4. uzyskał co najmniej dobrą ocenę pracy w okresie ostatnich pięciu lat pracy lub pozytywną ocenę dorobku zawodowego w okresie ostatniego roku albo w przypadku nauczyciela akademickiego - pozytywną ocenę pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy w szkole wyższej;
5. spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym;
6. nie był karany karą dyscyplinarną, a w przypadku nauczyciela akademickiego – karą dyscyplinarną oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne;
7. nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;
8. nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne lub o ubezwłasnowolnienie;
9. nie był karany zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi [3].

3. Nie jest konieczne ukończenie studiów magisterskich, gdy w danej placówce przepisy pozwalają zatrudnić nauczyciela bez takich studiów.

4. Dyrektor publicznego schroniska młodzieżowego, jeśli spełnia pozostałe wymagania może mieć ukończone jedynie studia pierwszego stopnia.

5. W zespole szkół publicznych dyrektor musi mieć kwalifikacje nauczycielskie w szkole lub placówce wchodzącej w skład zespołu, w której wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli są najwyższe

Analiza przywołanych tu podstawowych wymagań wskazuje, iż polskie przepisy wpisują się w najczęstszą powszechną tendencję wymagania od dyrektora szkoły, by miał on doświadczenie nauczycielskie (na uwagę zasługuje uwzględnienie w tym przepisie pracy na stanowisku nauczyciela akademickiego). Wymagany staż (minimum pięć lat) mieści się także w najczęściej przyjmowanym w innych krajach przedziale (5-10 lat). Istotne jest to, że wymagane jest także legitymowanie się pozytywną oceną jakości pracy. Konieczne jest także wykształcenie magisterskie (z uprawnieniami nauczycielskimi odpowiednimi dla placówki, w której dyrektor ubiega się o stanowisko). Na uwagę zasługuje obligatoryjność oraz określenie ram szkolenia dla dyrektorów, które wciąż w wielu krajach nie jest obowiązkowe (np. Irlandia, Szwajcaria, chociaż tendencja przesuwania się w kierunku obligatoryjności). Do tego dochodzi w naszym kraju szereg przepisów formalnych, związanych głównie z niekaralnością kandydata na stanowisko dyrektora. Ogólny obraz wymagań jak już wskazano wcześniej plasuje Polskę wśród krajów stawiających wysoko formalny próg dla osób ubiegających się o stanowisko dyrektora.

Należy tutaj zaznaczyć, iż przepisy dopuszczają także pełnienie stanowiska przez osobę, która nie jest nauczycielem, legitymuje się pięcioletnim stażem pracy (w tym dwa lata na stanowisku kierowniczym) oraz spełnia kryteria formalne związane z niekaralnością, podobne do tych, które musi spełniać osoba będąca nauczycielem, która ubiega się o stanowisko dyrektora. Przepis ten jest w naszym kraju póki co rzadko stosowany – właściwie prawie wszyscy dyrektorzy są nauczycielami zatrudnionymi na podstawie przepisów Karty Nauczyciela (Więśław, 2012). Warto też zaznaczyć, że dyrektor, który nie jest nauczycielem nie ma uprawnień do sprawowania nadzoru pedagogicznego i musi innemu pracownikowi pełniącemu funkcje kierownicze przekazać zadania z tego obszaru. Z kolei organy prowadzące decydujące się na wykorzystanie tego przepisu wskazują zwykle na to, iż chcą, aby dyrektor szkoły koncentrował się na zadaniach jednego typu, w tym przypadku menadżerskich. Sytuacja taka nie jest pozbawiona wad – konkurs organizuje organ prowadzący, który musi jedynie zasięgnąć niewiążącej opinii organu nadzoru pedagogicznego (kuratorium). Oznacza to ryzyko realizowania przez dyrektora-menedżera skrajnej np. neoliberalnej wizji edukacji oraz spojrzenia na lokalną edukację wyłącznie przez pryzmat redukcji kosztów jakie związane są z jej realizacją.

Stanowisko wicedyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły i placówki może zajmować nauczyciel kontraktowy, mianowany lub dyplomowany, który:

1. posiada co najmniej czteroletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub czteroletni staż pracy dydaktycznej na stanowisku nauczyciela akademickiego;
2. uzyskał co najmniej dobrą ocenę pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy lub pozytywną ocenę dorobku zawodowego w okresie ostatniego roku albo w przypadku nauczyciela akademickiego - pozytywną ocenę pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy w szkole wyższej przed powierzeniem stanowiska wicedyrektora;

3. ukończył studia magisterskie i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce;
4. spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym;
5. nie był karany karą dyscyplinarną oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne;
6. nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;
7. nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne lub o ubezwłasnowolnienie;
8. nie był karany zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi.

Nauczyciele kontraktowi, mianowani lub dyplomowani, którzy spełniają wymagania określone wyżej, ale nie mają wykształcenia wyższego magisterskiego i są zatrudnieni w przedszkolu, szkole lub placówce (z wyjątkiem szkół i placówek specjalnych), w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli oraz posiadają kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w tej szkole mogą również zajmować stanowisko wicedyrektora w tej jednostce.

Stanowisko wicedyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły i placówki może zajmować osoba niebędąca nauczycielem, która:

1. posiada co najmniej czteroletni staż pracy;
2. ukończyła studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą, prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli;
3. spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym;
4. nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;
5. nie była karana zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi;
6. posiada obywatelstwo polskie, z tym że wymóg ten nie dotyczy obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej, państw członkowskich Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) - stron umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym oraz Konfederacji Szwajcarskiej;
7. ukończyła studia magisterskie;
8. ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych;
9. nie toczy się przeciwko niej postępowanie karne, dyscyplinarne lub postępowanie o ubezwłasnowolnienie.

Stanowisko wicedyrektora publicznego szkolnego schroniska młodzieżowego może zajmować również osoba niebędąca nauczycielem, która:

1. ukończyła studia pierwszego stopnia lub studia wyższe zawodowe;
2. posiada co najmniej czteroletni staż pracy;
3. spełnia wymagania określone wyżej [3].

Elementem profesjonalizacji szkolenia są także odpowiednio dobrane warunki i formy jego prowadzenia. Stały się one już obiektem analiz naukowych, które pozwoliły na sformułowanie założeń dobrej praktyki w tym obszarze. „Analiza najlepszych wstępnych programów kształcenia liderów szkolnych realizowanych w Stanach Zjednoczonych przeprowadzona przez naukowców ze Stanford Educational Leadership Institute doprowadziła do uchwycenia ich następujących cech wspólnych:

- występuje w nich bardzo spójny, a jednocześnie obejmujący wiele zagadnień program kształcenia, który odwołuje się do standardów związanych z tradycyjnymi cechami lidera;
- ich filozofia i program nauczania oparty jest na idei przywództwa w sferze kształcenia oraz doskonalenia szkoły;
- zorganizowane są wokół nauczania aktywnego, zorientowanego na uczniów, które integruje teorię z praktyką i stymuluje refleksję, a strategię nauczania oparte są na metodach: nauczania problemowego, badaniach w działaniu, projektach realizowanych w terenie, pisaniu tekstów, wzajemnym ocenianiu się uczestników;
- prowadzący zajęcia są uznanymi ekspertami i rekrutowani są zarówno z sektora uniwersyteckiego, jak i doświadczonych w administrowaniu szkołą praktyków;
- ważną rolę w ich realizacji pełnią doświadczeni dyrektorzy szkół, którzy pełnią funkcję ekspertów, doradców i mentorów;
- rekrutowani są do nich najlepsi, a przy tym posiadający przywódczy potencjał – nauczyciele;
- ważną rolę odgrywają w ich ramach dobrze zaprojektowane i monitorowane praktyki [1]

Southern Educational Board (2010) także podkreśla w swoich wytycznych konieczność systemowego ustawicznego kształcenia dyrektorów polegającego na jasnych priorytetach i wartościach wspieranych przez władze lokalne oraz takich rozwiązaniach organizacyjnych, które umożliwiają dyrektorom udział w różnych zajęciach edukacyjnych w tym także rzadziej stosowanym, np. mentoringu (głównie w odniesieniu do osób zaczynających pracę na tym stanowisku) [2].

Upraktycznienie szkolenia

Tradycyjnie kształcenie dyrektorów odbywało się w nurcie akademickim i było powiązane z różnego rodzaju formami kształcenia oferowanego przez wydziały pedagogiczne i wydziały zarządzania uczelni. Chociaż nurt ten jest dalej obecny, zauważa się, szczególnie w ostatniej dekadzie spore zmiany. W tym kontekście w formach kształcenia odchodzi się od typowych zajęć akademickich na rzecz innych form, np. mentoringu (por. Pyżalski, 2008). W tym obszarze wyraźnie podkreślana i wykorzystywana jest możliwość zatrudnienia w roli trenerów lub mentorów dyrektorów z długoletnim praktycznym doświadczeniem (zarówno emerytowanych, jak i tych czynnych zawodowo, którzy mogą prowadzić w placówce, którą kierują, rodzaj staży dla kandydatów na dyrektorów lub aktywnych zawodowo dyrektorów na różnym etapie kariery zawodowej [1].

Widoczne są także tendencje do dopasowywania treści i metod kształcenia dyrektorów w sferze praktycznej do etapu kariery zawodowej na której się znajdują. Szkolenia w obszarze przywództwa coraz częściej dotyczą nie tylko kandydatów na dyrektorów lub czynnych zawodowo dyrektorów lecz całych zespołów zgodnie z koncepcją przywództwa rozproszonego) (Chapman, 2005) [2].

Jak wskazuje raport Melosika [2] zarówno w USA, jaki i krajach Unii Europejskiej rozwijają się lub powstają centra kształcenia dyrektorów, które nie tylko prowadzą sam proces edukacyjny, ale też upowszechniają dobre praktyki w zakresie przywództwa edukacyjnego. Tym samym inspirują osoby, które szkolą do autentycznego wdrażania w praktykę oświatową tego czego się nauczyli.

Takie nastawienie na kształtowanie umiejętności praktycznych jest z jednej strony tendencją bardzo pożądaną – zadania, które stoją przed dyrektorem są bardzo liczne, a ich realizacja wymaga naprawdę bogatego zakresu umiejętności. Należy jednak wspomnieć o ryzyku polegającym na koncentracji przygotowania i doskonalenia dyrektorów wyłącznie na nauce i ćwiczeniu procedur i umiejętności menadżerskich przy całkowitym pominięciu sfery wartości istotnych dla edukacji (Bush, 2007). Autor ten wskazuje, iż chociaż „edukacja może uczyć się od innych dziedzin to przywództwo i zarządzanie w edukacji musi cały czas być skoncentrowane na celach jakie edukacja ma przed sobą postawione (Bush, 2007, s. 391). W tym kontekście Melosik [1] pisze o tzw. pułapce menadżeryzmu, który pozbawia zawód dyrektora i placówkę, którą zarządza, etosu.

Ewaluacja i kontrola

Blisko związaną z upraktycznieniem szkolenia tendencją jest skłonność do coraz częstszego ewaluowania zarówno samych szkoleń dla dyrektorów, jak i jakości ich pracy już po zakończeniu szkolenia. Jest to także bliskie omówionemu wcześniej dominującemu prymatowi skuteczności, niestety jak już wspomniano często rozumianej bardzo wąsko [1].

W literaturze (Thomas i in., 2000) przywołuje się trzy powody dla których należy poddawać ewaluacji pracę dyrektorów:

1. Aby sprawdzić, czy kandydaci na dyrektorów charakteryzują się pożądanymi postawami i kompetencjami;
2. Aby sprawdzić, czy nadają się oni do pracy w konkretnej placówce;
3. Aby sprawdzić czy ich praca w określonej placówce spełnia zakładany standard i/ lub czy powinni być oni nagradzani za szczególne osiągnięcia (wiąże się to często z domeną kontroli ze strony władz oświatowych lub organów prowadzących).

O ile zarysowane cele ewaluacji wydają się być klarowne, o tyle sama praktyka w tym obszarze niesie więcej wątpliwości. Wśród istotnych problemów należy wymienić [1], [2]:

1. Trudność w opracowaniu uniwersalnych narzędzi ewaluacji – będą one zawsze podporządkowane określonemu, odgórnie narzuconemu modelowi przywództwa edukacyjnego, który niekoniecznie musi być najlepszy w kontekście środowiska, gdzie realizowana jest ewaluacja;
2. Niewystarczające właściwości psychometryczne narzędzi kwestionariuszowych stosowanych w obecnej praktyce ewaluacyjnej (Thomas i in., 2000),
3. Brak gotowości środowisk edukacyjnych do poddawania się rzetelnej ewaluacji i autoewaluacji często związany z błędami systemowymi we wdrażaniu tego procesu.

Z drugiej strony często wskazuje się, że dyrektorzy powinni posiadać kompetencje zarówno w zakresie autoewaluacji działań przywódczych, które prowadzą, jak i monitorowania i ewaluowania pracy innych osób (np. nauczycieli).

Rynkowość

Jak wskazano wcześniej coraz częściej od dyrektorów szkół wymaga się zarządzania placówkami w modelu bliskim działania prywatnych przedsiębiorstw nastawionych na osiąganie zysku. W tej sytuacji, co już podkreślano istnieje ryzyko, iż interes ekonomiczny zdominuje i przysłoni inne ważne funkcje szkoły, sprawiając, że nie będą one priorytetem. Równolegle rynkowość oznaczać może także konieczność podwyższenia jakości funkcjonowania szkół. Nie jest to bez znaczenia przy dość powszechnej obecnie ich krytyce i braku satysfakcji odbiorców z funkcjonowania placówek oświatowych. Jednocześnie w obliczu kryzysu w wielu krajach kierowanie się racjonalnością wydatków oraz oszczędnościami środków publicznych także wydaje się uzasadnione. Z tej perspektywy podejmując decyzje związane z oświatą np. na poziomie lokalnym warto zrównoważyć i dobrze przemyśleć oba podejścia, także w kontekście działania dyrektorów szkół. Rynkowość wiąże się też

z konkurencyjnością placówek edukacyjnych, co w pewnym rozsądnym zakresie także może przekładać się na jakość ich funkcjonowania. Jednocześnie konkurencyjność, której nadaje się priorytetowe znaczenie, stosowana redukcjonistycznie (rankingi) może okazać się mechanizmem szkodliwym.

Doskonale zarysowaną wyżej sytuację podsumowują słowa Melosika [2]: „W wielu tekstach poświęconych roli i funkcjonowaniu dyrektora ma miejsce krytyka menedżerskiego podejścia do jego roli i funkcjonowania. Z drugiej jednak strony, w warunkach przekształcania szkoły w instytucję niemalże „wolnorynkową”, działającą w warunkach konkurencji na „rynku edukacyjnym”, ewaluowaną w oparciu o zasadę inwestycje-zysk, czy koszty-korzyści (a także skoncentrowaną na tym kryterium efektywności, jaką są wyniki testów uczniów), menedżerskie zarządzanie szkołą staje się codzienną koniecznością.”

Pomimo przywołanej tu krytyki pojawiają się i zdobywają pewną popularność koncepcje, definiujące przywództwo edukacyjne na wzór zarządzania w organizacjach komercyjnych. Przykładem takiego podejścia jest koncepcja przedsiębiorczego (entrepreneurial) przywództwa edukacyjnego (Hentschke, 2009).

Hentschke (2009) wskazuje, iż rzeczywistość społeczna coraz częściej wymagać będzie od osób zajmujących stanowiska przywódcze w edukacji takich kompetencji i działań, które tradycyjnie reprezentowali działający na rynku przedsiębiorcy. W tym ujęciu dyrektorzy:

Traktują procesy edukacyjne jako produkt, który należy ulepszać, by utrzymać się na rynku.

Potrafią działać niezależnie realizując różne przedsięwzięcia (np. w kontekście zdobywania zasobów finansowych).

Są skuteczni we wdrażaniu idei w życie (Hentschke, 2009, s.152).

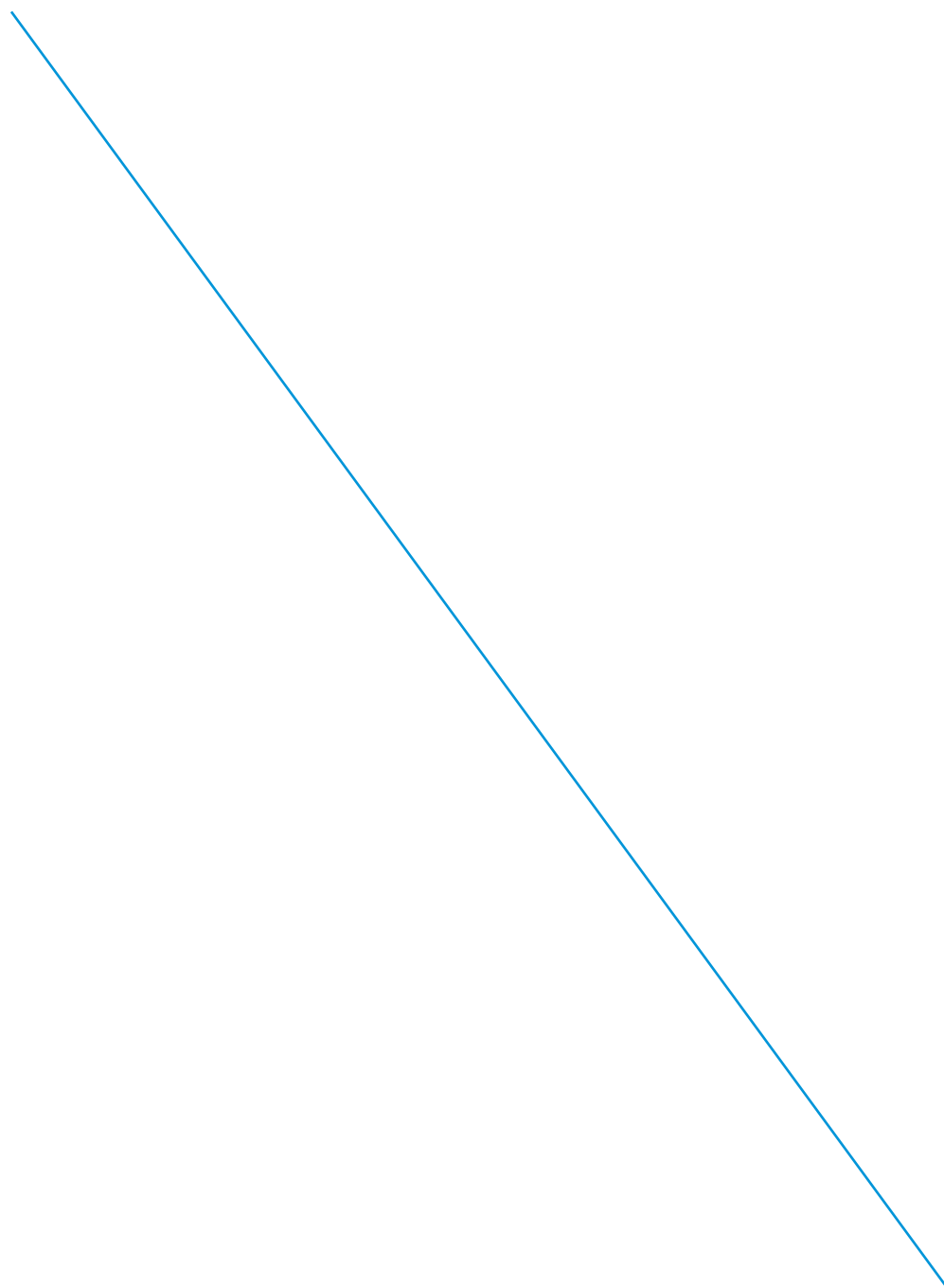
Analizując podejście rynkowe, warto być więc z jednej strony świadomym ryzyk jakie ze sobą niesie, szczególnie w swoim neoliberalnym wymiarze. Z drugiej zaś pamiętać należy, iż w momencie, gdy wprowadzać będziemy jego elementy, bazując na określonych wartościach (innych niż zysk materialny), to mogą wnieść one sporo korzyści. Przykładowo M. Chen (2007) wskazuje, iż przywództwo przedsiębiorcze promuje i wspiera innowacyjne rozwiązania w organizacjach oraz aktywność pracowników.

Autonomizacja roli i zwiększenie odpowiedzialności

W wielu krajach legislacja nadaje dyrektorowi szczególną rolę – z jednej strony czyniąc go odpowiedzialnym za wdrażanie polityki oświatowej państwa z drugiej zaś dając wiele autonomii dotyczącej tego, jak realizować będzie działania przywódcze na poziomie konkretnej placówki (Ärlestig, 2008).

Odpowiedzialność jak wskazano wcześniej, dotyczy zarówno szeregu omówionych powyżej aspektów związanych z administrowaniem (rola menadżera), jak i szerzej rozumianym przywództwem edukacyjnym. Omówiona mnogość zadań

i obowiązków w zakresie pełnienia tych ról może sprawić, iż część dyrektorów nie będzie potrafić wszystkich działań wykonywać w pełni zaangażowany, a w wielu sytuacjach autorski sposób.



Bibliografia:

- Albrecht K. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Allison. D.G. (1997). *Coping with stress in the principalship*. Journal of Educational Administration, 35, 39-55.
- Ärlestig H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Academic dissertation, Faculty of Social Sciences, Umeå University.
- Balanskat A., Gerhard P. (2005). *Head teacher Professional Profile and Roles Across Europe*, PECD [Dostęp:15.12.2013r.]: http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/Head_teachers_profile_part%20B_final.pdf
- Bauer S. C. & Stephenson L. (2010). *The role of isolation in predicting new principals' burnout*. International Journal of Education Policy and Leadership 5(9). [Dostęp: 6.10.2013]: www.ijepl.ca.
- Birknerowa Z. (2011). *Social and Emotional Intelligence in School Environment*, Asian Social Science, 7, 241-246.
- Bolívar-Botía A., Bolívar-Ruano R. (2011). *Schools Principals in Spain: from Manager to Leader*, International Journal of Education, 3,
- Borg M.G., Riding R.J. (1993). *Occupational Stress and Job Satisfaction Among School Administrators*. Journal of Educational Administration, 31 (1), 4-21.
- Bristow M., Ireson G., Coleman A. (2007) *A life in a day of a headteacher: A study of practice and well-being*, National College for School Leadership.
- Bush T. (2007). *Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice*, South African Journal of Education, 3, 391-406.
- Cavazos A. J., Ovando M. N. Important Competencies for the Selection of Effective School Leaders: Principals' Perceptions, Paper Presented at the 2012 University Council of Educational Administration: The Future is ours: Leadership Matters November 15-18 Denver, Colorado, [Dostęp 25.10.2013]: <http://www.hcisid.org/cms/lib4/TX01001784/Centricity/Domain/366/UCEA%202012Paper.pdf>.
- Chang M. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. Educational Psychology Review, 21(3).
- Chapman J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*, UNESCO, Bruksela- Paryż:
- Chen M. H. (2007) *Entrepreneurial leadership and new ventures: Creativity in entrepreneurial teams*. Creativity and Innovation Management, 3, 239-249.
- Ciesielska M., (2007). *Lider poszukiwany. Jak stworzyć model kompetencji pożądanego lidera zespołu*. „Personel”, nr 7.
- Ciulla J. (2003). *The ethics of leadership*. Belmont: CA 'Wadsworth, Thompson.
- Condon Ch., Clifford M. (2012) *Measuring Principal Performance. How Rigorous Are Commonly Used Principal Performance Assessment Instruments?*, American Institutes for Research.
- Corrigan P.W., Holmes P.E., Luchins D., Buican B., Basit A., Parks J.J. (1994).

- Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design.* „Journal of Organizational Behavior”, 15.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). *School level conditions affecting the effectiveness of instruction.* School Effectiveness and School Improvement(7), 197-228.
- Day Ch., Møller J., Nusche D. and Pont B. (2008). *The Flemish (Belgian) approach to system leadership.* W: B.Pont, D.Nusche, H.Moorman (2008) Improving school leadership. Case studies on school leadership, [Dostęp 9.11.2013]: <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>.
- Dorczak R.(2012). *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, [w]: G. Mazurkiewicz (red.) Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dowgiałło Z., (1999). *Praca menedżera.* Wydawnictwo „Znicz”, Szczecin.
- Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures.* Brussels: Eurydice, The European Education Information Network. [Dostęp 4.11.2013]: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- Friedman I. A. (2002) *Burnout in school principals*, „Social Psychology of Education”, 229-251.
- Goleman D. (1997) *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Media Rodzina of Poznań.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J., Konarski, R. (1997). *The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model.* Work & Stress, 11, 267-278.
- Hale, E.L, Moorman H. N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*, Institute for Educational Leadership, Washington, DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville, IL.
- Hallinger P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away.* Leadership and Policy in Schools, 4, 221-39.
- Hargreaves A., Fink D. (2006). *Sustainable Leadership*, Jossey Bass, San Francisco.
- Hargreaves A., Halász G., Pont, B.(2007). *School leadership for systemic improvement in Finland.* A case study report for the OECD activity Improving school leadership.
- Heck R. H., Hallinger P. (2010). *Testing longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement*, The Leadership Quarterly, 21, 867-885.
- Henne K. (2003), *Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet*, Psychologia jakości życia, 2, 111-130.
- Hentschke G.C. (2009) *Entrepreneurial leadership.* W: B. Davies (red.) The essentials of school leadership, Sage Publishing Co., Londyn.
- Jeżowski A. (2012). *Ekonomia oświaty w zarządzaniu szkołą.* Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Kaczmarek-Śliwińska M. (2013). *Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników.* Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.
- Krawulska-Ptaszyńska A. (1992). *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich.* „Przegląd Psychologiczny”, 3.

- Kuc B.R., Moczydłowska J.M., (2009). *Zachowania organizacyjne*. Podręcznik akademicki. Difin SA, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M., (2006). *Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców*. Bezpieczeństwo pracy, nr 3.
- Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.), 2000. *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. IBEITEE, Warszawa-Radom.
- Kwiatkowski S. M. (2010) *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, w:] S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak, I. Nowosad (red.) *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Kwiatkowski S. M., (2011), *Typologie przywództwa*, [w:] Kwiatkowski S. M., Michalak J. M., Nowosad I. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Difin, Warszawa.
- Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Buckingham.
- Leithwood K., Louis K., Anderson S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary: How leadership influences student learning*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Levine A. (2005) *Educating school leaders*, The Education School Project, [Dostęp 13.12.2013]: <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>
- Lèvy-Leboyer C., 1997. *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*. Finanse – Zarządzanie – Rozwój, Poltext, Warszawa.
- Leymann H. (1996): *The content and development of mobbing at work*. „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5(2).
- MacBeath J., Gronn P., Opfer D., Lowden K., Forde Ch., Cowie M., O'Brien J. (2009). *The Recruitment and Retention of Headteachers in Scotland, Scottish Government Social Research*. Report to the Scottish Government (Main Report)
- Louis K., Leithwood K., Wahlstrom, K., Anderson S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Final report of research to the Wallace Foundation, Nowy Jork.
- Mayer J. D., Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* W: P. Salovey , D. Sluyter (red.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education*, Basic Books, Nowy Jork.
- Maslach Ch. (2000). *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa, PWN.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA.
- Mazurkiewicz G. (2012) *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mendel M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Michalak, J. (red.) (2007). *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Michalak J. (2010). *Przywództwo dla wzmocnienia szans edukacyjnych uczniów*, [w]: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.) *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Mościcka A., Drabek M. (2010). *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*, [w]: J. Pyżalski, D. Merecz (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków.
- National Association of Elementary School Principals. (2008). *Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do*. Virginia: Collaborative Communications Group, [Dostęp 15.12.2013]: <http://www.naesp.org/resources/1/Pdfs/LLC2-ES.pdf>
- Nogalski B., Śniadecki J. (1998). *Kształtowanie umiejętności menedżera*. TNOiK, Biblioteka Menedżera i Służby Pracowniczej, Bydgoszcz.
- Noworol C., Marek T. (1993). *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*. „Polish Psychological Bulletin”, 4.
- Ornarowicz U. (2008). *Menedżer XXI wieku. Definicja, identyfikacja, edukacja*. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.
- Parent-Thirion A., Macías E.F., Hurley J., Vermeylen G. (2007). *Fourth European Working Conditions Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin.
- Pery A. (2012). *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Warszawa Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Petzko V.N., Clark D.C., Valentine J.W., Hackmann D.G. (2002). *Leaders and leadership in middle level schools*, NASSP Bulletin (Reston), 86(631), 3.
- Pilch T. (1995). *Środowisko lokalne — struktura, funkcje, przemiany*; [w]: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pierce J. L., Newstrom J. W. (2007). *Leaders & the leadership process*. Singapore: McGraw Hill, Singapur.
- Pont B., Nusche D., Moorman H. (2008) *Improving school leadership. Policy and practice*, [Dostęp 15. 12. 2013]: <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Pszczółowski T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Ossolineum, Wrocław.
- Průcha J. (2006). *Pedeutologia*, [w]: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*. T. 2. *Pedagogika wobec edukacji, polityki naukowej i badań oświatowych*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Pšunder, M. (2005). *How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views*, “Teaching and Teacher Education”, 21, 273-286.
- Puchalski K., Korzeniowska E. (2010) *Struktura, strategie i metodologia programu promocji zdrowia dla nauczycieli*, W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym*

- a zaangażowaniem, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele-uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, „Impuls”, Kraków.
- Pyżalski J. (2008). *Mentoring jako specyficzna relacja wspierająca rozwój*, w: E. Dubas, J. Pyżalski, M. Muszyński, J. Rapuś Pavel (red.) *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+*. Doświadczenia projektu Adults Mentoring, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pyżalski J., Merecz, D.(red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Robinson, V. M. J. (2010). *From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges*. *Leadership and Policy in Schools*, 10.
- Rutherford C. (2006). *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*. *Journal of Educational Change*, 1-2, 59-76.
- Southern Regional Education Board (2010) *The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership*, [Dostęp 10.10.2013]: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>
- Stoll L., Moorman H. Rahm S. (2008). *Building leadership capacity for system improvement in Austria*, W: B. Pont, D. Nusche, H. Moorman (2008) *Improving school leadership. Case studies on school leadership*, [Dostęp 9.11.2013]: <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Szymczak M., (1988). *Słownik Języka Polskiego*, t. I. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Śliwerski B. (2002). *Rada szkoły*, Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów, Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków, „Impuls”.
- Śliwerski B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa. III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Świerżewski Ł., (2006). *Profil doskonałego menedżera*. „Harvard Business Review Polska” (specjalny dodatek promocyjny), nr 5.
- TALIS (2009a) *Creating Effective Teaching and Learning Environments First results From TALIS*. OECD, [Dostęp 19.12.2013]: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- TALIS (2009b) *TALIS – nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

- Thomas D. W., Holdaway E. A., Ward K. L. (2000). *Policies and practices involved in the evaluation of school principals*. Journal of Personnel in Education, 14, 215-240.
- Tomaszuk A., (2009). *Koncepcje władzy i przywództwa*, [w]: W. Matwiejczuk (red.), *Koncepcje i metody zarządzania*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok.
- Tyrała P., (2003). *Kierowanie. Organizowanie. Zarządzanie. Zarys prakseologii*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Tucker P. D., Young M. D., Koschoreck J. W. (2012) *Leading research-based change in educational leadership preparation: an introduction*, Journal of Research on Leadership Education, 7, 155-171.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.)
- Warszewska-Makuch M. (2008): *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*. Bezpieczeństwo Pracy, 5.
- Waters T., Marzano R. J., & McNulty B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper, Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Więśław S. (2012). *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Aneks

Przykład 1

Przykład dokumentu normatywnego dotyczącego kompetencji dyrektorów szkół

Publikacja amerykańskiej National Association of Elementary School Principals (Krajowe Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Podstawowych (2008) pt. Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do. (Być liderem społeczności uczących się. Standardy dotyczące tego co dyrektorzy szkół powinni wiedzieć i potrafić wykonać) wskazuje na pięć kluczowych obszarów działania dyrektora jako efektywnego lidera edukacyjnego:

1. Analiza danych, zarówno w odniesieniu do stanu aktualnego, jak i występujących trendów w dłuższej perspektywie. Bazując na przeprowadzonej analizie dyrektor powinien wspierać budowanie i realizację wspólnej wizji, której celem jest przygotowanie młodych ludzi do życia w permanentnie zmieniającym się społeczeństwie.
2. Rozumienie i wykorzystanie zaawansowanych umiejętności public relations i marketingowych w odniesieniu do placówki, którą kieruje. Dyrektor musi być także liderem społeczności, który potrafi umiejętnie koordynować pracę innych instytucji działających na rzecz uczniów i ich rodzin. Szacunek społeczny, którym jest tak działający dyrektor jest darzony przekłada się na to, iż może on stać się „ambasadorem” wysokiej jakości edukacji na wszystkich poziomach (lokalnym, regionalnym, krajowym)
3. Budowanie warunków rozwoju dla uczniów, ale także dorosłych osób ze społeczności szkolnej. Dyrektor aby zrealizować działania z tego obszaru musi zapewniać kadrze możliwości udziału w uczących się społecznościach zarówno w szkole, jak i poza nią rozumiejąc, że udział w nich stanowi niezbędny warunek innowacyjnego podejścia do edukacji.
4. Wykazywanie chęci do uczenia się i rozwoju. Wyraża się to poprzez ciągłe korzystanie ze źródeł i analizowanie danych w celu wykorzystania ich do poprawy w zakresie funkcjonowania instytucji, którą kierują
5. Wspieranie całościowego pozytywnego rozwoju uczniów, tak by mogli oni w maksymalny sposób wykorzystać swój potencjał.

Przykład 1a

Przykład naukowej typologii kompetencji przywódczych dyrektorów szkół

Zaprezentowana niżej typologia przygotowana została przez R. Dorczaka (2012), który zaproponował modyfikację propozycji typologii, którą około 30 lat temu sformułował Sergiovani, wskazując.

Obejmuje ona następujące grupy kompetencji:

- kompetencje techniczne – rozumiane jako organizowanie pracy placówki w obszarze zarządzania zasobami materialnymi, organizowaniem czasu pracy podwładnych, itp.
- kompetencje ludzkie (Dorczak proponuje nazywanie ich interpersonalnymi) – obejmujące zdolność komunikacji, kierowania procesami rozwoju grupy, czy rozwiązywania konfliktów,
- kompetencje edukacyjne – związane z rozumieniem procesów nauczania-uczenia się,
- kompetencje symboliczne – związane z rozumieniem wartości szkoły i ich kształtowaniem,
- kompetencje kulturowe – związane z budowaniem w placówce systemu normatywnego.

Dodatkowo Dorczak (2012) proponuje aby rozszerzyć zaprezentowaną typologię o kompetencje intrapersonalne pozwalające dyrektorowi świadomie kierować własnym rozwojem w oparciu o znajomość siebie – w idei bliskiej koncepcji samowychowania (Śliwerski, 2010). Kompetencje te obejmują także radzenie sobie ze stanami kryzysowymi, np. stresem zawodowym i wypaleniem zawodowym (por. Pyżalski, Merecz, 2010).

Warto zauważyć, iż tak zarysowane kategorie są bardzo pojemne i zawierają szeroki zakres kompetencji szczegółowych, które trudno jest enumerować w wyczerpującej postaci.

Dorczak (2012) wskazuje na aktualność przywołanej tu klasyfikacji, która stanowiła w późniejszym okresie inspirację dla innych osób formułujących podobne typologie. Jednocześnie wskazuje jako konieczne zrelatywizowanie ważności poszczególnych grup kompetencji, proponując umieszczenie kompetencji edukacyjnych w centrum. Propozycja ta wynika z przyjęcia określonego systemu wartości lokującego jako rozwój człowieka jako centralną wartość edukacji.

Przykład 2.

Pomiar kompetencji dyrektorów szkół rozumianych jako podstawowe właściwości osobiste (osobowość)

Przykładem badań, gdzie zastosowano metodologię tego typu jest słowackie badanie dyrektorów szkół (Birknerowa, 2011). W badaniu tym uwzględniono powszechnie znane wymiary inteligencji społecznej i emocjonalnej. Warto zauważyć, iż inteligencja społeczna wiąże się z wysokim wartościowaniem współpracy, także w kontekście edukacyjnym (Albrecht, 2006). Z kolei szeroko znany konstrukt inteligencji emocjonalnej został po raz pierwszy zarysowany przez Mayer'a i Salovey'a (1997), odnosząc się do wcześniejszych prac Gardnera z lat osiemdziesiątych, który w swojej teorii inteligencji wielorakiej zdefiniował jako składowe inteligencję interpersonalną i intrapersonalną. W najbardziej ogólnym ujęciu inteligencja emocjonalna obejmuje takie kompetencje jak: umiejętność właściwej percepcji, analizy i wyrażania emocji, dostęp do własnych uczuć, zdolność do indukowania uczuć w momentach, gdy mogą wspierać myślenie, umiejętność rozumienia emocji i ich regulowania (Mayer, Salovey 1997 za Henne, 2003). Inteligencja emocjonalna jest także znacznym stopniu powiązana z empatią (głównie jej emocjonalnym komponentem i wiąże się z dobrym odczuwaniem emocji innych ludzi i uwzględnianiem ich występowania we własnych działaniach).

W kontekście zarządzania, bez względu na kontekst, wskazuje się na to, że im wyższa pozycja w hierarchii organizacji, tym bardziej ważna jest inteligencja emocjonalna, która stanowi podstawę do budowania konstruktywnej komunikacji i relacji z innymi ludźmi w sytuacji zawodowej (Birknerowa, 2011). Należy zauważyć, że chociaż inteligencja społeczna i emocjonalna kształtuje się zwykle na wczesnym etapie ontogenezy to możliwe jest także rozwijanie jej później, np. w toku kształcenia zawodowego (Birknerowa, 2011; Cooper, Sawa, 2000).

Przeprowadzone w późniejszym okresie przez Davida Golemana badania pt. „What makes a successful leader”, wskazują, że osoby pełniące rolę liderów jako kluczowe kompetencje lidera cechuje myślenie strategiczne, budowanie relacji, wspieranie rozwoju podwładnych. Wysoko oceniane są także składające się na konstrukt inteligencji emocjonalnej właściwości tj. optymizm, empatia, samoświadomość. Warto zauważyć, iż tego typu właściwości oceniane były wyżej niż tradycyjne kompetencje lidarskie, jak choćby te związane z częścią administracyjną działań.

Przykład 3

Badania jakościowe (Rutherford, 2006) przeprowadzono w jednej szkole podstawowej, do której uczęszcza 1000 uczniów. Szkoła funkcjonowała w trudnym środowisku, a wyniki w nauce jej uczniów były generalnie bardzo niskie. Dodatkowo współpraca z rodzicami uczniów układała się źle. Dane statystyczne plasowały szkołę na

pierwszym miejscu jeśli idzie o problemy z zachowaniem uczniów (dyscypliną). W szkole wielu uczniów funkcjonowało jedynie tymczasowo – były to przykładowo dzieci robotników, którzy przybywali do pracy w rejonie, gdzie funkcjonowała szkoła jedynie na pewien okres.

Badania miały charakter jakościowy i prowadzone były w modelu longitudinalnym. W ciągu pięciu lat trwania projektu czterokrotnie zespół badawczy pojawiał się w szkole, by przeprowadzić wywiady z nauczycielami, innymi pracownikami szkoły oraz przedstawicielami administracji oświatowej.

W ciągu pięciu lat w szkole nastąpiły zasadnicze zmiany. Stała się placówką bardzo dobrą, z kolejką uczniów chętnych do przyjęcia. Badania pozwoliły na wyodrębnienie czynników sukcesu przywództwa. Okazały się nimi być:

- zaangażowanie nauczycieli w decyzje dotyczące programu, przywództwo związane z nauczaniem i rozwój zawodowy,
- struktury funkcjonowania szkoły, które budują zaangażowanie i współpracę oraz motywują do rozwoju zawodowego,
- możliwości wywierania wpływu przez nauczycieli na profesjonalne funkcjonowanie innych osób

Generalnie badania potwierdziły skuteczność modelu przywództwa rozproszonego, gdzie władza i odpowiedzialność są domeną wyłącznie dyrektora lecz są delegowane na nauczycieli.

Przykład 4.

Jedną z bardziej znanych typologii kompetencji dyrektorów, skonstruowaną empirycznie na podstawie meta-analiz z wielu badań jest ta, którą zaproponowali Marzano i in., 2005. Zawiera ona następujące obszary kompetencji (rozumianych w tym przypadku jako wiedza i umiejętności niezbędne do prowadzenia określonych działań):

1. Koncentracja na opartych o dane działaniach nastawionych na sukces edukacyjny uczniów

Kategorie działań dyrektora:

1. Dyrektor stymuluje formułowanie jasnych i możliwych do ewaluacji celów związanych z poprawą osiągnięć uczniów
2. Dyrektor stymuluje formułowanie jasnych i możliwych do ewaluacji celów nastawionych na sukces pojedynczych uczniów szkoły.
3. Dyrektor zapewnia analizowanie i interpretowanie danych niezbędnych do monitorowania w szkole procesów związanych z osiągnięciami uczniów.

4. Dyrektor zapewnia analizowanie i interpretowanie danych niezbędnych do monitorowania w szkole procesów związanych z osiągnięciami indywidualnych uczniów.
5. Dyrektor zapewnia stosowanie odpowiednich programów (na poziomie szkoły I klasy), które pozwalają uczniom osiągać indywidualne cele.
1. Ciągła poprawa jakości nauczania

Kategorie działań dyrektora

1. Dyrektor prezentuje jasną wizję tego jak nauczanie powinno wyglądać w szkole, którą zarządza.
2. Dyrektor efektywnie wspiera nauczycieli, którzy ciągle podwyższają swoje umiejętności pedagogiczne dzięki refleksji oraz planom rozwoju zawodowego.
3. Dyrektor posiada wiedzę na temat głównych trendów w zakresie sposobów nauczania w jego szkole.
4. Dyrektor zapewnia nauczycielom ciągle dane ewaluacyjne dotyczące ich silnych i słabych stron w kontekście pracy pedagogicznej. Dane te powinny pochodzić z wielu źródeł oraz być powiązane z osiągnięciami uczniów.
5. Dyrektor zapewnia nauczycielom wsparcie edukacyjne odpowiadające ich rzeczywistym potrzebom szkoleniowym
2. Realny i pewny program nauczania

Kategorie działań dyrektora:

1. Dyrektor dopasowuje program i towarzyszące mu narzędzia oceny do krajowych i regionalnych standardów.
2. Dyrektor konstruuje program w taki sposób, że może on być wdrożony przez nauczycieli w czasie na to przeznaczonym.
3. Dyrektor dba o to, by wszyscy uczniowie mogli przyswoić podstawowe treści program nauczania.
3. Współpraca i współdziałanie

Kategorie działań dyrektora

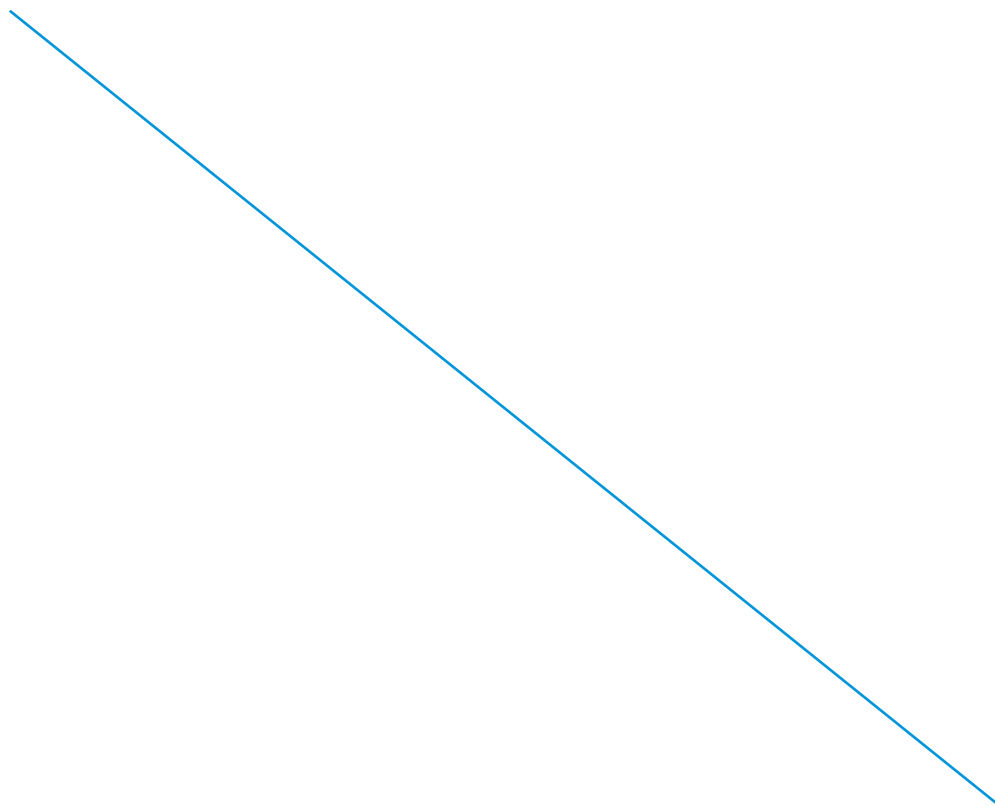
1. Dyrektor zapewnia warunki by nauczycieli mogli obserwować i analizować efektywne nauczanie.
2. Dyrektor umożliwia nauczycielom pełnienie formalnych ról pozwalających im wpływać na podejmowanie decyzji szkolnych.
3. Dyrektor organizuje pracę współpracujących grup nauczycieli tak, by mogły one regularnie się spotykać omawiając najważniejsze kwestie dotyczące program, oceniania, nauczania oraz sukcesu edukacyjnego uczniów.
4. Dyrektor szkoły zapewnia nauczycielom i pozostałemu personelowi formalne możliwości wpływu na funkcjonowanie szkoły oraz w odpowiedni sposób

deleguje odpowiedzialność.

5. Dyrektor szkoły zapewnia uczniom, rodzicom i społeczności lokalnej możliwości formalnego wpływu na lepsze funkcjonowanie szkoły.
4. Klimat szkoły

Kategorie działań dyrektora:

1. Dyrektor szkoły jest spostrzegany jako lider, który ciągle ulepsza jakość swojej profesjonalnej praktyki.
2. Dyrektor cieszy się zaufaniem personelu w zakresie tego, iż jego działania kierowane są dobrem wszystkich grup uczniów.
3. Dyrektor dba o to, by nauczyciele i pozostały personel postrzegali środowisko szkoły jako bezpieczne i uporządkowane.
4. Dyrektor dba o to by uczniowie, rodzice i przedstawiciele społeczności lokalnej postrzegali środowisko szkoły jako bezpieczne i uporządkowane.
5. Dyrektor szkoły zapewnia finansowe i techniczne środki dla szkoły w sposób skoncentrowany na efektywnym nauczaniu i osiągnięciach wszystkich uczniów.
6. Dyrektor szkoły docenia sukces całej szkoły, a także jednostek w ramach organizacji.



Spis tabel

<i>Tab. 1. Menadżer a przywódca – porównanie działań</i>	13
<i>Tab. 2. Różne rozumienie kompetencji przywódczych w edukacji</i>	34
<i>Tab. 3. Źródła wiedzy dotyczące kompetencji dyrektorów szkół.</i>	38
<i>Tab. 4. Sposób rekrutacji dyrektorów szkół w wybranych krajach</i>	43

