Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce

Raport z badań



Pod redakcją

Romana Dorczaka

i Jakuba Kołodziejczyka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce

Raport z badań

Redaktorzy

Roman Dorczak

Jakub Kołodziejczyk

Autorzy

Roman Dorczak

Tomasz Kasprzak

Jakub Kołodziejczyk

Grzegorz Mazurkiewicz

Monika Oszmaniec

Joanna Trzópek-Paszkiewicz

Dam Van Anh

Bartłomiej Walczak

Zespół badawczy

Małgorzata Bartuś

Aleksandra Berkowicz

Joanna Borowska

Natalia Ciak

Paulina Dudkiewicz

Michał Furmanik

Bartosz Grad

Agata Kaliatzi

Anna Karkowska

Barbara Kawula-Zalotyńska

Joanna Kotlarz

Anna Król

Małgorzata Lendzion

Stanisław Olędzki

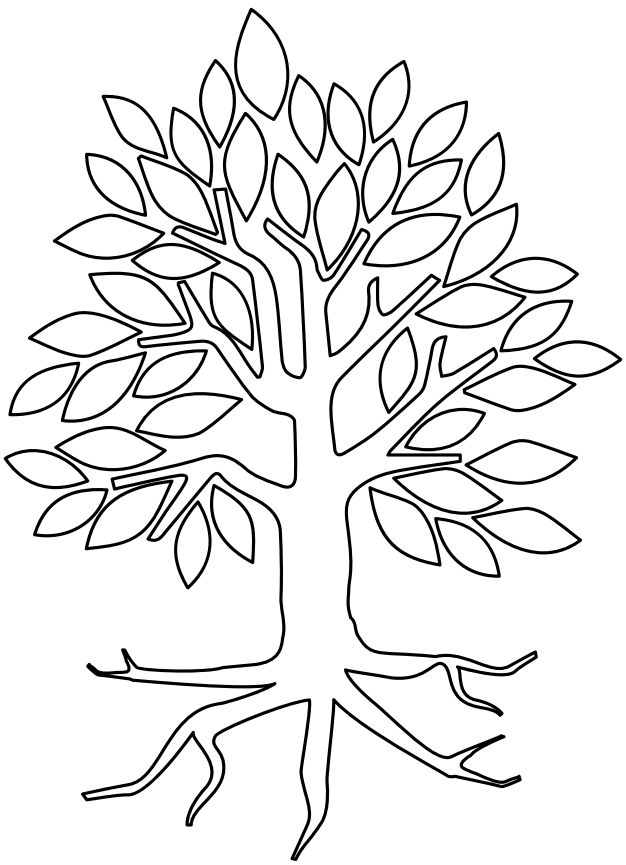
Arkadiusz Reutt

Marek Reutt

Jakub Zalotyński

Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce

Raport z badań



Pod redakcją

Romana Dorczaka

i Jakuba Kołodziejczyka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzenci
dr Marcin Jewdokimow
dr Antoni Jeżowski, prof. PWSZ w Głogowie

Projekt okładki
Pracownia Register

„Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek". Materiały szkoleniowe opracowane w ramach projektu (Nr UDA.POKL.03.01.02-00-002/13) współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1. *Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie*.

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

e-ISBN 978-83-233-9299-6
doi:104467/K9299.26/e/15.15.3820

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-80, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Składamy podziękowania dr. Aleksandrowi Marcinkowskiemu za pomoc w konstruowaniu narzędzi badawczych oraz Instytutowi Badań w Oświacie za pomoc w przeprowadzeniu badań ilościowych

Spis treści

Wstęp 9
Cele raportu 12
Opis badań empirycznych 13
Grupa badawcza 13
Opis narzędzi i procedury badania 17
Sposoby analizy danych i ustalenia zmiennych 19
Prezentacja danych 25
Analiza ilościowa 25
Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce 25
Obszar II. Zarządzanie uczeniem się 50
Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku 60
Obszar IV. Zarządzanie ludźmi 74
Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym 94
Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym 160
Analiza jakościowa 177
Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce 177
Obszar II. Zarządzanie uczeniem się 198
Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku 209
Obszar IV. Zarządzanie ludźmi 222
Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym 234
Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym 272
Zakończenie 283
Bibliografia 285
Załączniki do raportu – narzędzia badawcze 287
Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety 287
Załącznik 2. Scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego z dyrektorem(ką) szkoły 300
Załącznik 3. List do respondentów 303
Załącznik 4. Lista kompetencji przywódczych 304

Wstęp

Prezentowany raport, zawierający wyniki diagnozy kompetencji przywódczych kadry kierowniczej szkół/placówek w Polsce, jest rezultatem działań podejmowanych w ramach projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek". Głównym założeniem projektu była zmiana sposobu myślenia o kompetencjach dyrektorów szkół i placówek przez wprowadzenie koncepcji przywództwa i kompetencji przywódczych, które uważa się od pewnego czasu za kluczowe dla skutecznego działania organizacji edukacyjnych (Marzano, Waters, McNulty, 2005). Przeprowadzenie badań w ramach niniejszego raportu stanowiło, oprócz teoretycznych analiz istniejących modeli kompetencji przywódczych oraz sposobów ich kształcenia (Pyżalski, 2014; Melosik, 2014), punkt wyjścia do wypracowania nowych modeli w zakresie kształcenia, rozwoju i wsparcia kadry kierowniczej szkół/placówek. Pełnienie funkcji kierowniczej w systemie oświaty jest bardzo złożone. Dyrektor jest „kierownikiem zakładu pracy, przełożonym wszystkich pracowników, odpowiedzialnym za procesy dydaktyczno-wychowawcze w szkole, kierownikiem jednostki sektora finansów publicznych, kierownikiem jednostki organizacyjnej samorządowej, w tym między innymi wykonującym zadania związane z zarządzaniem nieruchomością komunalną, organem administracji publicznej oraz prowadzącym nadzór pedagogiczny" (Pery, 2012, s. 14). Wobec tak złożonej roli społecznej i różnorodności wykonywanych zadań najważniejsze jest wszechstronne i gruntowne przygotowanie do pełnienia funkcji kierowniczej oraz adekwatne wsparcie w ciągu jej trwania.

Zespół badawczy składał się z kilkunastu osób, które od kwietnia 2013 roku były zaangażowane w prace nad raportem. Proces badawczy projektu można podzielić na kilka głównych etapów:

1) zdefiniowanie i przyjęcie zestawu kompetencji dyrektora(ki) szkoły/placówki na podstawie analizy literatury i badań edukacyjnych w tym zakresie (oraz konsultacji z ekspertami z dziedziny oświaty w Polsce),
2) badanie stopnia posiadania, oceny istotności, rozumienia kompetencji wśród dyrektorów szkół/placówek w Polsce (narzędziem ankiety oraz wywiadu),
3) wybranie w Zespołach eksperckich (zespoły dla obszarów od I do VI) kompetencji kluczowych,
4) opracowanie materiałów merytorycznych i szkoleniowych umożliwiających rozwój kompetencji wskazanych jako kluczowe dla dyrektora(ki) szkoły/placówki,
5) weryfikacja wypracowanych od marca 2013 roku założeń programowych (materiałów merytorycznych i szkoleniowych) kształcenia, rozwoju i wsparcia kadry kierowniczej szkół/placówek,
6) bieżąca korekta modeli w procesie ich weryfikacji.

Realizacja niniejszego raportu miała na celu dostarczenie empirycznej wiedzy do wskazania (spośród zdefiniowanych i przyjętych w pierwszym etapie kompetencji) w ramach zespołów eksperckich kompetencji kluczowych i na tej podstawie przygotowania modeli i modułów kształcenia, rozwoju i wsparcia dyrektorów szkół/placówek w Polsce.

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz wyników badań nad kompetencjami przywódczymi przyjęto określony zestaw kompetencji. Następnie lista ta została skonfrontowana z opinią ekspertów z dziedziny oświaty. Ostateczny kształt przyjętej listy kompetencji jest zatem wynikiem swego rodzaju „negocjacji" między różnymi propozycjami i różni się nieco od istniejących modeli kompetencji, w tym także zaproponowanych przez niektórych z autorów niniejszego raportu (Mazurkiewicz, 2011; Dorczak, 2013). Finalną listę kompetencji przyjętą do realizacji badań w niniejszym raporcie prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Lista kompetencji wybranych do badań z podziałem na sześć obszarów przywództwa edukacyjnego

I. Przywództwo w szkole/placówce:

1. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie z wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.
2. Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.
3. Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.
4. Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła.
5. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.
6. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli.
7. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.
8. Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.
9. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.
10. Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli.
11. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.
12. Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.
13. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.
14. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.
15. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.
16. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian.

II. Zarządzanie uczeniem się:

1. Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.
2. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli.
3. Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą).
4. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne.
5. Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań.
6. Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy.

III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku:

1. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian).
2. Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych.
3. Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów.
4. Umiejętność kształtowania opinii publicznej w tym szczególności na temat priorytetów edukacyjnych.
5. Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna).
6. Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich.
7. Umiejętność zarządzania konfliktem.
8. Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości.
9. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian.

IV. Zarządzanie ludźmi:

1. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników).
2. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników.
3. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie).
4. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania).
5. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą.
6. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania.
7. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.
8. Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (na przykład specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji).
9. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu.

10. Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji.
11. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy.
12. Umiejętność kierowania procesami grupowymi.

V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym:

1. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły.
2. Świadomość celów funkcjonowania oświaty.
3. Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły.
4. Formułowanie celów dla danej szkoły.
5. Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły).
6. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów.
7. Nadzorowanie realizacji celów.
8. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły).
9. Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów, funkcjonujących w społeczeństwie.
10. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.
11. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów innych współpracowników (i innych osób).
12. Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją.
13. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego.
14. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego.
15. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą.
16. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem.
17. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych.
18. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego.
19. Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych.
20. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca).
21. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania.
22. Zarządzanie ryzykiem.
23. Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi.
24. Zarządzanie majątkiem szkoły.
25. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły.
26. Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi.
27. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi.
28. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane).
29. Delegowanie uprawnień.
30. Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych.
31. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.).
32. Ocenianie pracy nauczyciela.
33. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego.
34. Organizacja pracy rady pedagogicznej.
35. Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.
36. Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników.
37. Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły.

VI. Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym:

1. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.
2. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej.
3. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.
4. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.
5. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.
6. Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna).
7. Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych.
8. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.
9. Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy.

Źródło: opracowanie własne.

Cele raportu

Prace badawcze w niniejszym raporcie zostały podzielone na dwa etapy. W pierwszym do wszystkich dyrektorów szkół i placówek w Polsce zostało wysłane zaproszenie do wypełnienia elektronicznej ankiety (Computer-Assisted Web Interview, CAWI – wspomagany komputerowo wywiad przy pomocy strony www). Liczba wypełnionych ankiet typu CAWI wyniosła 2824. Celem pierwszego etapu badań było poznanie istotności i oceny stopnia posiadania danej kompetencji przez respondentów. Pytania badawcze brzmiały następująco:

1. Jaki jest poziom istotności wybranych kompetencji dla przywództwa edukacyjnego w opinii respondentów?
2. W jakim stopniu dyrektorzy/dyrektorki posiadają wybrane kompetencje?

W drugim etapie badań spośród respondentów, którzy uczestniczyli w pierwszym etapie badania, wylosowano grupę do przeprowadzenia 200 wywiadów (respondenci, którzy wyrazili zgodę na udział w dalszych badaniach i podali dane kontaktowe – telefon lub mail). Próba została uwarstwiona według trzech cech: stażu pracy respondenta na stanowisku dyrektorskim, typu gminy, w której zlokalizowana jest szkoła, oraz płci respondenta.

Celem tego etapu badań była weryfikacja następujących pytań badawczych:

– W zakresie rozumienia pojęć „przywództwo" i „zarządzanie" oraz relacji między tymi terminami:
  1. Jak dyrektorki(rzy) definiują zarządzanie i przywództwo?
  2. Jakie różnice dostrzegają dyrektorki(rzy) między zarządzaniem a przywództwem?
– W zakresie rozumienia roli głównych obszarów przywództwa edukacyjnego:
  1. Jak dyrektorki(rzy) definiują własne zadania w wyznaczonych obszarach przywództwa? (obszar I. Przywództwo w szkole/placówce, obszar II. Zarządzanie uczeniem się, obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku, obszar IV. Zarządzanie ludźmi, obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, obszar VI. Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym).
– W zakresie pogłębienia wiedzy o kompetencjach przywódczych:
  1. Jaki jest rozkład kompetencji wskazywanych przez respondentów jako ich mocne i słabe strony?
  2. Jaki jest sposób rozumienia danej kompetencji? Jak respondenci definiują kluczowe elementy tej kompetencji (co jest najważniejsze)?
  3. Jak w praktyce wygląda stosowanie danej kompetencji w opinii dyrektorek(ów)? Czy działania praktyczne są adekwatne do rozumienia tej kompetencji?
  4. Czy kompetencje wskazane jako mocne strony są uważane za ważne w pracy dyrektorki(ra)?
  5. Czy kompetencje wskazane jako słabe strony są uważane za ważne w pracy dyrektorki(ra)?
  6. Jak wygląda proces rozwoju danej kompetencji?
  7. Jak wygląda pożądany/idealny proces doskonalenia kompetencji przywódczych?

Opis badań empirycznych

Grupa badawcza

W pierwszym etapie badań grupę docelową stanowiły wszystkie osoby, pełniące funkcję dyrektora(ki) szkoły/placówki w Polsce. Prośbę o uzupełnienie ankiety (zob. Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety) przekazano za pomocą kilku kanałów informacyjnych, a mianowicie:

- za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Edukacji, który to przekazał Regionalnym Kuratoriom Oświaty prośbę o poinformowanie dyrektorów(ki) szkół/placówek w Polsce o realizowanych badaniach i o uzupełnienie przedmiotowego kwestionariusza ankiety (dostępnego online na stronie internetowej projektu www.przywodztwo-edukacyjne.edu.pl),
- informacji bezpośredniej, tj. mailing do wszystkich dyrektorów(ek) szkół w Polsce z bazy kontaktów Instytutu Badań w Oświacie,
- informacji na stronie internetowej projektu www.przywodztwo-edukacyjne.edu.pl,
- informacji na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty,
- poprzez bazę kontaktów do dyrektorów(ek) szkół/placówek w Polsce z projektu System Ewaluacji Oświaty.

Taka dywersyfikacja sposobów dotarcia do grupy docelowej pozwoliła uzyskać zwrot z ankiety na poziomie 2824 respondentów, co stanowi ponad 11,5% wszystkich dyrektorów szkół/placówek w Polsce (źródło: Więsław, 2011, s. 34).

Strukturę grupy docelowej badań ilościowych prezentuje tabela 2.

Wśród respondentów zdecydowaną większość stanowiły kobiety, bo aż 78,3% całej grupy badawczej. Wynik ten jest spójny ze ogólną strukturą płci tego zawodu. Według badań przeprowadzonych przez Szymona Więsława w 2011 roku, „statystyczny dyrektor jest kobietą. Stanowią one aż 76% przedstawicieli tej grupy" (źródło: Więsław, 2011, s. 9).

Dominantą wiekową wśród grupy docelowej jest przedział 41–50 lat (odpowiednio 41–45 lat – 17,2%, 46–50 lat – 29,7%), który stanowi 46,9%. Liczną grupą są także dyrektorzy(ki) szkół w wieku 51–60 lat (42,2%). Statystycznie najmniej dyrektorów(ek) szkół/placówek stanowią osoby poniżej 36. roku życia (1,6%).

W przypadku zmiennej stażu na stanowisku dyrektora(ki) rozkład grupy docelowej jest bardziej równomierny. Najmniej liczną grupę osób stanowili respondenci ze stażem dyrektorskim powyżej 15 lat (19,7%), niemniej zaznaczyć trzeba, iż odsetek ten nie jest mały, bowiem co piąty(a) dyrektor(ka) szkoły/placówki oświatowej w Polsce pełni swoją funkcję dłużej niż 15 lat. Największa liczba respondentów reprezentowała grupę dyrektorów(ek) zajmujących kierownicze stanowisko przez drugą kadencję. Odsetek ten wyniósł 31,0%. Co czwarty(a) dyrektor(ka) w Polsce pełni swoją funkcję nie dłużej niż 5 lat, co oznacza, że jest dyrektorem(ką), dopiero co powołanym na swoje stanowisko (kadencja dyrektora(ki) szkoły co do zasady wynosi 5 lat). Co czwarty(a) dyrektor(ka) szkoły/placówki oświatowej w Polsce pełni swoją funkcję trzecią kadencję (23,2%). Jednocześnie należy zaznaczyć, iż dyrektorzy(ki) szkół/placówek oświatowych w pierwszej i drugiej kadencji pełnienia swoich funkcji kierowniczych stanowili łącznie 51,1% wszystkich respondentów.

Respondenci w większości byli przedstawicielami szkół zlokalizowanych w miastach, odpowiednio miasta do 25 tys. mieszkańców stanowiły 18,0%, miasta do 100 tys. populacji to 16,2%, a miasta

Tabela 2. Struktura grupy docelowej badań

	Liczba	Procent
Płeć		
Kobiety	2214	78,3
Mężczyźni	612	21,7
Wiek		
Poniżej 36	45	1,6
36–40 lat	168	6,0
41–45 lat	484	17,2
46–50 lat	838	29,7
51–60 lat	1190	42,2
Powyżej 60 lat	97	3,4
Staż pracy		
Do 5 lat	738	26,1
6–10 lat	875	31,0
11–15 lat	655	23,2
Powyżej 15 lat	558	19,7
Lokalizacja szkoły		
Wieś (sołectwo)	788	27,9
Wieś (gmina)	451	16,0
Miasto do 25 tys. mieszkańców	508	18,0
Miasto do 100 tys. mieszkańców	458	16,2
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	619	21,9

Źródło: opracowanie własne.

duże, powyżej 100 tys. osób, reprezentowało 21,9% respondentów. Łącznie grupa badawcza w 56,1% składała się z dyrektorów(ek) szkół/placówek oświatowych znajdujących się w miastach. W dalszej kolejności grupa badawcza składała się z przedstawicieli szkół wiejskich. Zaznaczyć trzeba, iż odsetek ten był również wysoki, bo stanowił aż 43,9% wszystkich respondentów. 27,9% to osoby ze szkół/placówek zlokalizowanych w sołectwach, 16,0% ze szkół/placówek ze wsi gminnych.

Podsumowując opis grupy badawczej, należy przyjąć, iż statystyczny respondent to kobieta w przedziale wiekowym 41–50 lat, pełniąca swoje funkcje dyrektorskie w pierwszej bądź drugiej kadencji (osoby ze stażem do 10 lat stanowiły 51,1% grupy badawczej). Respondenci reprezentowali szkoły w większości zlokalizowane na terenie miast (56,1%), przy jednoczesnej wysokiej reprezentacji szkół wiejskich (43,9%).

W drugim etapie spośród respondentów, którzy wzięli udział w pierwszym etapie badania, wylosowano grupę do przeprowadzenia 200 wywiadów. Byli to dyrektorzy(ki), którzy podczas wypełniania ankiety wyrazili zgodę na uczestnictwo w dalszych badaniach i podali dane kontaktowe (telefon lub mail). Próba ta została uwarstwiona według trzech cech: stażu pracy respondenta na stanowisku dyrektorskim, typu gminy, w której zlokalizowana jest szkoła, oraz płci respondenta.

Do badań wywiadu wylosowana została próba badawcza z wykorzystaniem operatu przygotowanego na podstawie danych z raportu *Sytuacja i status dyrektorów szkół i placówek oświatowych* Więsława (2011). Przyjęto następujące kryteria doboru grupy docelowej do drugiego etapu badań:

Tabela 3. Szkoły i placówki w Polsce według województwa

Lp.	Województwo	Liczba	Procent
1.	Dolnośląskie	1548	6,32
2.	Kujawsko-pomorskie	1206	4,92
3.	Lubelskie	1544	6,30
4.	Lubuskie	645	2,63
5.	Łódzkie	1665	6,80
6.	Małopolskie	2392	9,76
7.	Mazowieckie	3172	12,95
8.	Opolskie	789	3,22
9.	Podkarpackie	1656	6,76
10.	Podlaskie	735	3,00
11.	Pomorskie	1195	4,88
12.	Śląskie	2937	11,99
13.	Świętokrzyskie	870	3,55
14.	Warmińsko-mazurskie	923	3,77
15.	Wielkopolskie	2279	9,30
16.	Zachodniopomorskie	947	3,86
Łącznie		24 503	100,00

Źródło: Sz. Więsław (2011), *Sytuacja i status dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 34.

Tabela 4. Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła/placówka

Lp.	Wielkość miejscowości	Liczba	Procent
1.	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	821	15,0
2.	Miasto 20–100 tys. mieszkańców	893	17,0
3.	Miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	768	14,0
4.	Wieś	2916	54,0
Łącznie		5398	100,0

Źródło: Sz. Więsław (2011), *Sytuacja i status dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 79.

Tabela 5. Liczba kadencji ogółem

Lp.	Którą kadencję pełni Pan(i) funkcję w tej szkole	Liczba	Procent
1.	1	1946	36,0
2.	2	1505	28,0
3.	3	1160	21,0
4.	4	529	10,0
5.	5 i więcej	258	5,0

Źródło: Sz. Więsław (2011), *Sytuacja i status dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 94.

- płeć: kobiety stanowią 76% wszystkich dyrektorów(ek) szkół/ placówek oświatowych w Polsce, a mężczyźni 34% (tamże, s. 34),
- województwo: szkoły i placówki według województwa prezentuje tabela 3, przedstawia ona lokalizację szkół i placówek oświatowych w Polsce według województw,

Tabela 6. Struktura grupy badawczej wylosowanej do drugiego etapu badań (badania wywiadu)

	Liczba	Procent
Płeć		
Kobiety	132	77,2
Mężczyźni	39	22,8
Wiek		
Poniżej 36	2	1,2
36–40 lat	9	5,3
41–45 lat	37	21,6
46–50 lat	64	37,4
51–60 lat	56	32,7
Powyżej 60 lat	3	1,8
Staż pracy na stanowisku dyrektora(ki)		
Do 5 lat	48	28,1
6–10 lat	55	32,2
11–15 lat	39	22,8
Powyżej 15 lat	29	17,0
Staż pracy na stanowisku nauczyciela(ki)		
1–4	39	22,8
5–8	47	27,5
9–12	27	15,8
13–16	27	15,8
17–20	8	4,7
21–24	10	5,8
25–28	2	1,2
29–32	2	1,2
33–36	1	0,6
Brak danych	8	4,7
Typ placówki		
Samodzielne przedszkole	17	9,4
Zespół szkolno-przedszkolny	21	11,6
Szkoła podstawowa	43	23,8
Samodzielne gimnazjum	18	9,9
Zespół szkół podstawowych	3	1,7
Zespół szkół: podstawowa i gimnazjum	23	12,7
Zespół szkół: gimnazjum i liceum	2	1,1
Liceum ogólnokształcące	19	10,5
Zespół szkół ponadgimnazjalnych	13	7,2
Szkoła zawodowa/zespół szkół zawodowych	6	3,3
Inna szkoła	4	2,2
Inna placówka oświatowa	2	1,1
Brak danych	10	5,5

Źródło: opracowanie własne.

– wielkości miejscowości prezentuje tabela 4,
– jeśli chodzi o liczbę kadencji dyrektora(ki), to dyrektorzy(ki) w pierwszej kadencji stanowili 36% grupy badawczej, w drugiej – 28%. Łącznie dyrektorzy w pierwszej i drugiej kadencji to 64% badanych. Szczegółowe zestawienie tego kryterium doboru do drugiego etapu badania zawiera tabela 5.

Na podstawie tych zmiennych opracowano operat doboru grupy badawczej do drugiego etapu badania (badania wywiadu). W rezultacie otrzymano grupę 220 respondentów, którzy stanowili reprezentatywną grupę dyrektorów(ek) szkół/placówek oświatowych w Polsce. Spośród tej grupy do dalszej analizy przyjęto 171 wywiadów (po odrzuceniu wywiadów niekompletnych oraz niezrealizowanych z powodów niezależnych od Zespołu badawczego).

Wylosowaną grupę docelową badań jakościowych wg powyższego operatu prezentuje tabela 6.

Grupa badawcza drugiego etapu badań składała się w ponad 77% z kobiet. 22,8% stanowili mężczyźni. Najliczniejszą grupą wiekową były osoby w wieku 41–50 lat (59% wszystkich respondentów). W dalszej kolejności pod względem liczebności można zauważyć dyrektorów(ki) mających 51–60 lat (32,7%). Najmniej respondentów znajduje się w pierwszym i ostatnim przedziale wiekowym, kolejno: w wieku poniżej 36 lat wywiad przeprowadzono jedynie z dwiema osobami, a z trzema – w wieku powyżej 60 lat (zob. tabela 6).

W aspekcie zmiennej stażu najliczniejszą grupą byli dyrektorzy(ki) w pierwszej i drugiej kadencji pełnienia funkcji kierowniczych, stanowili oni aż 60,3% wszystkich respondentów, a zatem 103 ze 171, z którymi przeprowadzono wywiad. Co ciekawe, ponad połowa wszystkich dyrektorów(ek) uczestniczących w badaniu ma za sobą staż nauczycielski nie dłuższy niż 8 lat, odpowiednio staż pracy na stanowisku nauczyciela(ki) do 4 lat deklaruje 22,8% respondentów, od 5 do 8 lat – 27,5%.

W zakresie typu szkoły/placówki najliczniejszą grupę osób stanowili dyrektorzy(ki) szkół podstawowych (23%), w dalszej kolejności najwięcej przedstawicieli miały: zespoły szkół (szkoły podstawowe i gimnazjum) – 12,7%, zespoły szkolno-przedszkolne – 11,6% oraz licea ogólnokształcące – 10,5%. Dyrektorzy(ki) pozostałych typów szkół/placówek nie przekraczali 10% całej grupy badawczej.

Opis narzędzi i procedury badania

Prezentowane w Raporcie dane pochodzą z badań przeprowadzonych zgodnie z metodologią badań mieszanych, na które składało gromadzenie danych ilościowych (ankieta) i jakościowych (wywiad).

W pierwszym etapie badania posłużono się ankietą typu CAWI. Zespół badawczy przygotował narzędzie, kwestionariusz ankiety, które składało się z dwóch grup pytań odnoszących się do zestawu 89 kompetencji przywódczych (por. strony 10–11) oraz metryczki (Załącznik nr 1). W pierwszej grupie pytań skierowanych do respondentów proszono ich o dokonanie samooceny i określenie, w jakim stopniu posiadają daną kompetencję za pomocą następującej kafeterii odpowiedzi:

1) nie posiadam tej kompetencji;
2) orientuję się w sposób ogólny, co składa się na tę kompetencję, ale nie posiadam praktycznych umiejętności w tym zakresie;
3) trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym;
4) występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować;
5) posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy.

Druga grupa pytań dotyczyła oceny poziomu ważności przedstawionych kompetencji dla przywództwa edukacyjnego. Podobnie jak w przypadku pierwszej grupy pytań, respondenci odnosili się do przedstawionych 89 kompetencji i mogli w stosunku do nich wybrać jedną z pozycji kafeterii:

- bardzo istotna;
- raczej istotna;
- trudno powiedzieć;
- raczej nieistotna;
- zupełnie nieistotna.

Integralną część ankiety stanowiła metryczka, która składała się z 16 pytań, w tym z 5 pytań szczególnie istotnych z perspektywy realizowanego projektu:

1. Staż pracy w edukacji (szkoła/placówka edukacyjna).
2. Staż pracy na stanowisku dyrektora(ki).
3. Liczba dotychczasowych miejsc zatrudnienia (szkół/placówek edukacyjnych).
4. Wcześniejsze doświadczenie w sprawowaniu funkcji kierowniczych (pytanie: Czy we wcześniejszych latach swojej kariery zawodowej [przed objęciem stanowiska dyrektora] zajmował(a) Pan/Pani stanowisko kierownicze?).
5. Liczba dotychczasowych miejsc zatrudnienia na stanowisku kierowniczym z pominięciem szkół/placówek.

Ostatnim elementem ankiety było zapytanie dyrektorów(ek) szkół/placówek o chęć kontynuacji udziału w badaniu. Spośród 2824 respondentów 805 osób wyraziło zgodę na udział w dalszych badaniach i podało dane kontaktowe (telefon lub mail), co stanowi 29% całej grupy badawczej. Spośród tych osób wylosowano 220-osobową reprezentatywną grupę badawczą. Spośród tej grupy do dalszej analizy przyjęto 171 wywiadów (po odrzuceniu wywiadów niekompletnych oraz niezrealizowanych z powodów niezależnych od Zespołu badawczego).

W drugiej części badań przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione (IDI) na podstawie przygotowanego uprzednio kwestionariusza wywiadu. Kwestionariusz został przygotowany przez Zespół badawczy i stanowi Załącznik 2 do niniejszego raportu.

Do drugiego etapu badań powołano zespół badawczy do realizacji wywiadów, w skład którego wchodziło 16 osób realizujących wywiady. Zespół badawczy składał się z: czworga studentów(ek) studiów doktoranckich WZIKS UJ (Zakład Zarządzania w Edukacji), dziewięciorga studentów(ek), absolwentów(ek) Uniwersytetu Jagiellońskiego na kierunku Zarządzanie w sektorze publicznym (specjalizacja: zarządzanie w oświacie), oraz trojga absolwentów(ek) i doktorantów Uniwersytetów Warszawskiego i Wrocławskiego. Zespół badawczy otrzymał wszystkie niezbędne informacje do realizacji wywiadów, w tym podstawy teoretyczne oraz stałe wsparcie w procesie badawczym.

Każdy badacz otrzymywał dokument excel, w którym znajdowały się kontakty do respondentów. Pierwszy kontakt odbywał się drogą telefoniczną, a następnie drogą mailową za pomocą pierwszej wiadomości standaryzowanej (Załącznik nr 3 do niniejszego raportu). W informacji tej respondenci proszeni byli o zapoznanie się z listą załączonych kompetencji przywódczych (pochodziły one z ankiety, którą dyrektorzy(ki) szkoły wypełniali online w pierwszym etapie badania, Załącznik nr 4 do raportu) i wybranie spośród nich 10, które oceniają za najbardziej przydatne, i 10 które uznają za najmniej przydatne w pracy na stanowisku dyrektora/dyrektorki szkoły. Ponadto respondenci proszeni byli również o wskazanie 10 kompetencji, które uważają za swoją mocną stronę, oraz 10, które stanowią ich słabszą stronę (w zakresie których ich zdaniem należałoby bardziej wspierać/kształcić przyszłych i obecnych(e) dyrektorów(ki) szkół). Po uzupełnieniu i zakodowaniu wybranych kompetencji (spośród dostępnych 89 we wszystkich obszarach kompetencji przywódczych) następowała część właściwa wywiadu, składająca się z pięciu części.

Pierwsza część wywiadu miała na celu wprowadzenie do badania. W części tej badacz(ka) informował(a) o celu badania, realizowanym projekcie oraz prosił(a) o zgodę na nagrywanie rozmowy. Respondent miał za zadanie przedstawienie siebie w kontekście stażu pracy w szkole i na stanowisku dyrektora(ki) oraz opisanie specyfiki szkoły, którą kieruje (wielkość, środowisko etc.).

W drugiej części wywiadu badane było rozumienie pojęć „przywództwa" i „zarządzania" oraz relacje pomiędzy nimi (różnice, podobieństwa, wzajemne relacje).

Następnym elementem badania wywiadu było zbadanie rozumienia przez dyrektorów(ki) szkół roli głównych obszarów przywództwa edukacyjnego. Każdy respondent udzielał odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co jest głównym zadaniem przywódcy edukacyjnego?
2. Co Pana/i zdaniem jest najważniejszym zadaniem dyrektora w zakresie kierowania nauczaniem i uczeniem się uczniów?
3. Na czym Pana/i zdaniem polega rola dyrektora(ki) w lokalnym środowisku? Jakie ma to znaczenie dla rozwoju szkoły i środowiska?
4. Na czym Pana/i zdaniem polega rola dyrektora(ki) w rozwijaniu kompetencji nauczycieli?
5. Co Pana/i zdaniem jest najważniejszym zadaniem dyrektora szkoły dla zapewnienia sprawnego jej funkcjonowania w kontekście prawnym i finansowym?
6. Jakie ma Pan/i potrzeby w zakresie własnego rozwoju zawodowego? Czego chciałby/aby Pan/i jeszcze się nauczyć?

Powyższe sześć pytań dotyczyło kolejnych sześciu obszarów przywództwa edukacyjnego, na które Zespół badawczy podzielił przywództwo na etapie prac koncepcyjnych, a mianowicie: Przywództwo w szkole/placówce, Zarządzanie uczeniem się, Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku, Zarządzanie ludźmi, Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym.

Czwarta część badania wywiadu miała na celu pogłębienie wiedzy o wybranych przez respondentów kompetencjach przywódczych i stanowiła nawiązanie do wybranych przez respondenta na początku wywiadu kompetencji przywódczych (łącznie 40 wskazań w zakresie przydatnych/nieprzydatnych kompetencji w pracy dyrektorskiej oraz mocnych/słabych stron danego respondenta). Zadaniem dyrektora(ki) szkoły było wybranie trzech kompetencji, które uważa za swoją mocną stronę, oraz trzech, uważa za swoją słabą stronę do bardziej wnikliwego omówienia. Do wybranych kompetencji należało zastosować 5 pytań, a mianowicie:

1. Proszę wyjaśnić jak rozumie Pan/i wybraną kompetencję? Co jest w niej najważniejsze?
2. Jak przejawia się ona w praktyce? Proszę podać przykład z własnego doświadczenia.
3. Czy uważa Pan/i tę kompetencję za ważną czy nieważną w pracy dyrektora? Dlaczego?
   3a. Proszę opowiedzieć co wpłynęło na ukształtowanie tej kompetencji w Pana/i przypadku?
   3b. Proszę opowiedzieć co w Pani/ Pana przypadku wpłynęło na to, iż ta kompetencja ukształtowała się na niższym poziomie?
4. Czy chciał(a)by Pan/i dalej doskonalić się w zakresie tej kompetencji? W jaki sposób?

Sposoby analizy danych i ustalenia zmiennych

Niniejszy raport miał na celu weryfikację następujących pytań badawczych:

1. Jaki jest poziom istotności wybranych kompetencji dla przywództwa edukacyjnego w opinii respondentów?
2. W jakim stopniu dyrektorki(rzy) posiadają wybrane kompetencje?
3. Jak dyrektorki(rzy) definiują zarządzanie i przywództwo?
4. Jakie różnice dostrzegają dyrektorki(rzy) między zarządzaniem a przywództwem?
5. Jak dyrektorki(rzy) definiują własne zadania w wyznaczonych obszarach przywództwa? (obszar I. Przywództwo w szkole/placówce, obszar II. Zarządzanie uczeniem się, obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku, obszar IV. Zarządzanie ludźmi, obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, obszar VI. Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym)
6. Jaki jest rozkład kompetencji wskazywanych przez respondentów jako ich mocne i słabe strony?

7. Jaki jest sposób rozumienia danej kompetencji? Jak respondenci definiują kluczowe elementy tej kompetencji (co jest najważniejsze)?
8. Jak w praktyce wygląda stosowanie danej kompetencji w opinii dyrektorek(ów)? Czy działania praktyczne są adekwatne do rozumienia tej kompetencji?
9. Czy kompetencje wskazane jako mocne strony są uważane są za ważne w pracy dyrektorki(ra)?

Tabela 7. Indeksy dla poszczególnych obszarów przywództwa edukacyjnego w zakresie samooceny danego obszaru oraz oceny jego istotności

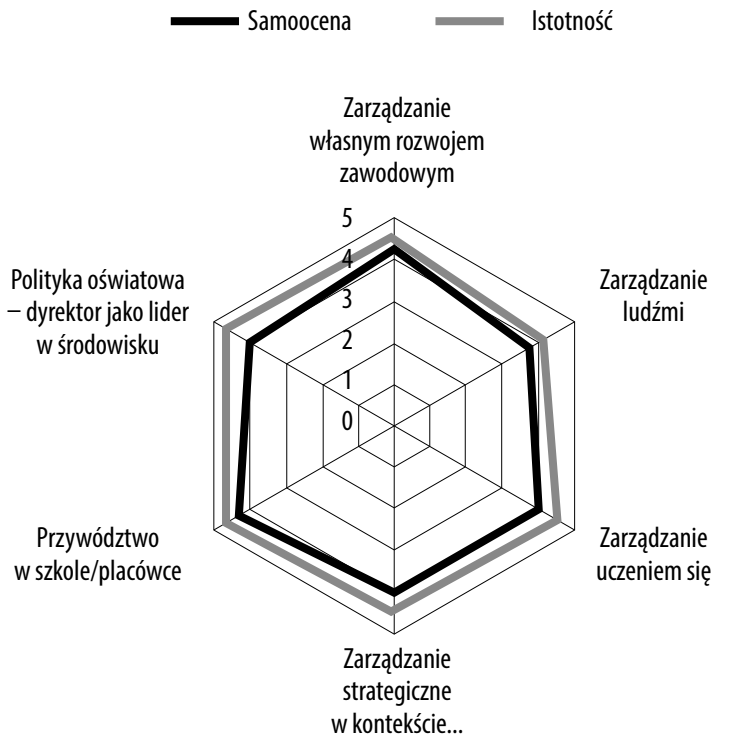
Indeks	Statystyka Alfa
Samoocena: Przywództwo w szkole/placówce	0,942
Samoocena: Zarządzanie uczeniem się	0,895
Samoocena: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	0,907
Samoocena: Zarządzanie ludźmi	0,931
Samoocena: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	0,965
Samoocena: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	0,924
Istotność: Przywództwo w szkole/placówce	0,927
Istotność: Zarządzanie uczeniem się	0,874
Istotność: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	0,886
Istotność: Zarządzanie ludźmi	0,916
Istotność: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	0,954
Istotność: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	0,919

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Znormalizowane zmienne dla poszczególnych obszarów przywództwa edukacyjnego w zakresie samooceny danego obszaru oraz oceny jego istotności

	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Samoocena: Przywództwo w szkole/placówce	2824	4,2428	0,60897
Istotność: Przywództwo w szkole/placówce	2824	4,6427	0,41551
Samoocena: Zarządzanie uczeniem się	2824	4,1544	0,70726
Istotność: Zarządzanie uczeniem się	2824	4,6781	0,44785
Samoocena: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	2824	4,0039	0,71200
Istotność: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	2824	4,5406	0,46143
Samoocena: Zarządzanie ludźmi	2824	3,7796	0,62168
Istotność: Zarządzanie ludźmi	2824	4,2194	0,41361
Samoocena: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	2824	3,9954	0,55872
Istotność: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	2824	4,5208	0,36498
Samoocena: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	2824	4,2414	0,69158
Istotność: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	2824	4,6172	0,47591
N Ważnych (wyłącznie obserwacje)	2824		

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 1. Samoocena i istotność kompetencji, składających się na poszczególne obszary kompetencji przywódczych w opinii respondentów

Źródło: opracowanie własne.

10. Czy kompetencje wskazane jako słabe strony są uważane są za ważne w pracy dyrektorki(ra)?
11. Jak wygląda proces rozwoju danej kompetencji?
12. Jak wygląda pożądany/idealny proces doskonalenia kompetencji przywódczych?

W wypadku dwóch pierwszych pytań badawczych ze zmiennych pokazujących samoocenę i ocenę istotności różnych kompetencji stworzono indeksy podzielone na sześć obszarów:

1. Przywództwo w szkole/placówce.
2. Zarządzanie uczeniem się.
3. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku.
4. Zarządzanie ludźmi.
5. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym.
6. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym.

Każdy indeks opisuje dwa wymiary: samooceny danego obszaru oraz oceny istotności obszaru. Spis zmiennych tworzących indeksy (do obydwu wymiarów zastosowano te same wskaźniki) został przedstawiony w tabeli 8.

Każda ze zmiennych mogła przybrać wartości z zakresu 1–5. Analiza rzetelności 12 indeksów pokazuje, że dają one istotny przyrost kowariancji. Wszystkie indeksy uzyskały wartości testu Alfa Cronbacha większe niż 0,87.

Dla ułatwienia porównań zmienne zostały znormalizowane tak, aby wszystkie miały identyczny zakres, co prezentuje tabela 9.

Porównanie średnich pokazuje kilka interesujących prawidłowości. Przede wszystkim zawsze samoocena kompetencji jest niższa niż ocena jej istotności. Za najbardziej istotne dyrektorzy uznali kompetencje w obszarze Zarządzania uczeniem się (średnia arytmetyczna 4,67 pkt), następnie Przywództwo w szkole ($\overline{x} = 4{,}64$), dalej Zarządzanie własnym rozwojem ($\overline{x} = 4{,}61$). Trzy obszary kompetencji, co do których dyrektorzy mieli najwyższą samoocenę, to po kolei: Przywództwo

w szkole ($\overline{x}$ = 4,243), Zarządzanie własnym rozwojem ($\overline{x}$ = 4,241) i Zarządzanie uczeniem się ($\overline{x}$ = 4,15).

Równie ciekawie wygląda analiza rozproszenia odpowiedzi. Generalnie rzecz biorąc, dyrektorzy byli mniej spójni w samoocenie kompetencji niż ocenie ich istotności. Największe rozproszenie (SD = 0,712) uzyskano dla kompetencji liderskich w środowisku, następnie było Zarządzanie uczeniem się (SD = 0,707) i Zarządzanie własnym rozwojem (SD = 0,69). Wśród samoocen kompetencji największą spójność uzyskano dla Zarządzania strategicznego (SD = 0,55).

Z kolei obszarem najmniej jednoznacznym w ocenie istotności było zarządzanie własnym rozwojem (SD = 0,47), następnie pojawiły się rola lidera w środowisku (SD = 0,46) i zarządzanie uczeniem się (SD = 0,44). Najmniejsze rozproszenie uzyskano dla zarządzania strategicznego (0,36).

Wszystkie indeksy są istotnie skorelowane z sobą. Najsilniejszy związek wystąpił między samoocenę kompetencji w zakresie Zarządzania ludźmi i Przywództwa w szkole (R = 0,895, p < 0,001). Między ocenami istotności wystąpiła analogiczna, nieznacznie słabsza korelacja – współczynnik R Pearsona dla pary kompetencje w zakresie Zarządzania ludźmi i Przywództwa w szkole wyniósł 0,864, p < 0,001 (zob. tabela 9).

Tabela 9. Stopień skorelowania indeksów w zakresie samooceny i istotności kompetencji składających się na poszczególne obszary kompetencji przywódczych

		Samoocena: Przywództwo w szkole/ placówce	Istotność: Przywództwo w szkole/placówce	Samoocena: Zarządzanie uczeniem się	Istotność: Zarządzanie uczeniem się	Samoocena: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	Istotność: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	Samoocena: Zarządzanie ludźmi	Istotność: Zarządzanie ludźmi	Samoocena: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	Istotność: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	Samoocena: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	Istotność: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym
Samoocena: Przywództwo w szkole/placówce	R	1	,433**	,834**	,357**	,868**	,375**	,895**	,409**	,837**	,387**	,794**	,361**
	P		,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Istotność: Przywództwo w szkole/placówce	R	,433**	1	,411**	,768**	,393**	,824**	,419**	,864**	,397**	,827**	,409**	,752**
	P	,000		,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Samoocena: Zarządzanie uczeniem się	R	,834**	,411**	1	,369**	,816**	,370**	,858**	,387**	,782**	,386**	,736**	,346**
	P	0,000	,000		,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Istotność: Zarządzanie uczeniem się	R	,357**	,768**	,369**	1	,332**	,761**	,364**	,810**	,349**	,739**	,339**	,686**
	P	,000	0,000	,000		,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Samoocena: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	R	,868**	,393**	,816**	,332**	1	,396**	,866**	,379**	,770**	,364**	,763**	,341**
	P	0,000	,000	0,000	,000		,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Istotność: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	R	,375**	,824**	,370**	,761**	,396**	1	,373**	,841**	,345**	,768**	,346**	,752**
	P	,000	0,000	,000	0,000	,000		,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824

		Samoocena: Przywództwo w szkole/ placówce	Istotność: Przywództwo w szkole/placówce	Samoocena: Zarządzanie uczeniem się	Istotność: Zarządzanie uczeniem się	Samoocena: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	Istotność: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	Samoocena: Zarządzanie ludźmi	Istotność: Zarządzanie ludźmi	Samoocena: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	Istotność: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	Samoocena: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	Istotność: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym
Samoocena: Zarządzanie ludźmi	R	,895**	,419**	,858**	,364**	,866**	,373**	1	,412**	,840**	,390**	,805**	,360**
	P	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000		,000	0,000	,000	0,000	,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Istotność: Zarządzanie ludźmi	R	,409**	,864**	,387**	,810**	,379**	,841**	,412**	1	,380**	,811**	,386**	,790**
	P	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000		,000	0,000	,000	0,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Samoocena: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	R	,837**	,397**	,782**	,349**	,770**	,345**	,840**	,380**	1	,418**	,781**	,322**
	P	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000		,000	0,000	,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Istotność: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	R	,387**	,827**	,386**	,739**	,364**	,768**	,390**	,811**	,418**	1	,362**	,730**
	P	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000		,000	0,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Samoocena: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	R	,794**	,409**	,736**	,339**	,763**	,346**	,805**	,386**	,781**	,362**	1	,378**
	P	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000		,000
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824
Istotność: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	R	,361**	,752**	,346**	,686**	,341**	,752**	,360**	,790**	,322**	,730**	,378**	1
	P	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	
	N	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824	2824

**. Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

Prezentacja danych

Analiza ilościowa

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Poniższy materiał został przeanalizowany zgodnie z logiką i kolejnością pytań zadawanych w ramach badania. Kolejno omówione są następujące zakresy opisujące znaczenie (poczucie istotności) oraz ocenę własnych kompetencji w obszarze Przywództwo w szkole/placówce:

1. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.
2. Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.
3. Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.
4. Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła.
5. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.
6. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli.
7. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.
8. Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.
9. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.
10. Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli.
11. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.
12. Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.
13. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.
14. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.
15. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.
16. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian.

Wszystkie wymienione w badaniu kompetencje w obszarze Przywództwo w szkole/placówce uznane zostały przez respondentów jako ważne dla przywództwa edukacyjnego (we wszystkich przypadkach dominowało określenie „bardzo istotna"). Najbardziej istotne w wypowiedziach badanych jest Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów, co jako „bardzo istotne" wskazało 85,0% respondentów.

W wypadku dwóch kompetencji, takich jak: a) Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła, b) Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe, najmniej respondentów wybierało odpowiedź z kafeterii „bardzo istotne" (odpowiednio 59,8% i 64,3%).

Widoczna jest różnica w ocenie znaczenia niemal wszystkich badanych kompetencji (z wyjątkiem dwóch kompetencji – Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/

sytuacjach, Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole – których zróżnicowanie nie było istotne statystycznie ze względu na zmienną płci). Kobiety częściej niż mężczyźni przypisują im większe znacznie. Wspomniane różnice we wszystkich przypadkach (z wyjątkiem wspomnianych dwóch) są istotne statystycznie (zob. tabela 10).

Pozostałe zmienne nie były takie istotne. Drugą zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów w wypadku 7 na 16 kompetencji jest wiek badanych (Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły, Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły, Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów, Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole, Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach, Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole, Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian).

W wypadku pięciu kompetencji odpowiedzi badanych różnicowały się ze względu na wielkość miejscowości, w której usytuowana była szkoła badanego dyrektora (Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów, Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji, Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych, Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole, Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach). Większe znaczenie przypisują im dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich, z kolei najmniejsze dyrektorzy szkół wiejskich (sołectwa i gminne). Wspomniane różnice we wszystkich przypadkach są istotne statystycznie.

Ocena istotności wymienionych w badaniu kompetencji w obszarze Przywództwo w szkole/placówce jest większa niż ocena stopnia ich posiadania. W większości analizowanych kompetencji (10 na 16) dominantą jest odpowiedź „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy". W wypadku sześciu kompetencji (Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami, Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły, Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły, Umiejętności ustalania priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole, Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian) dominantą jest stwierdzenie: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować". W przypadku większości odpowiedzi, gdzie dominantą jest „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności…", to wskazania „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji…" są wysokie.

Wśród kompetencji z największym odsetkiem respondentów deklarujących brak lub trudności z jej stosowaniem znalazły się takie kompetencje, jak Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach (8,3%) oraz Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi. Ich brak deklarowało odpowiednio 9,9% i 7,4%.

Wspomnieć należy o wybieraniu kategorii „trudno powiedzieć". Najczęściej z tej możliwości korzystali respondenci w odniesieniu do kompetencji Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach – 14,5% oraz Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła (11,3%), natomiast najrzadziej w przypadku kompetencji Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby – 4,2%.

Najczęściej zmiennymi różnicującymi posiadanie omawianych kompetencji były: staż pracy na stanowisku dyrektora (13 na 16 kompetencji) oraz wiek respondentów (10/16), lokalizacja szkoły (8/16), a rzadziej płeć (zob. tabele 10 i 11). Zarysowujące się tendencje w przypadku zmiennych wiek i staż pracy wskazują na wzrost deklaracji posiadania kompetencji wraz z wiekiem i stażem pracy. Tendencją w przypadku zmiennej lokalizacja szkoły jest zwiększanie się deklaracji posiadania kompetencji od szkół wiejskich do wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców).

Tabela 10. Znaczenie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
1. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 61{,}088$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 30{,}751$, $p < 0{,}000$
2. Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 72{,}223$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 19{,}731$, $p < 0{,}001$
3. Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 21{,}926$, $p < 0{,}000$
4. Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 11{,}269$, $p < 0{,}024$
5. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 28{,}207$, $p < 0{,}030$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 42{,}072$, $p < 0{,}003$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 29{,}331$, $p < 0{,}000$
6. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 38{,}939$, $p < 0{,}000$
7. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 38{,}814$, $p < 0{,}001$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 47{,}454$, $p < 0{,}000$
8. Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 26{,}220$, $p < 0{,}000$
9. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.	brak	brak	brak	brak
10. Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 45{,}059$, $p < 0{,}000$
11. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 31{,}088$, $p < 0{,}013$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 47{,}454$, $p < 0{,}000$
12. Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 21{,}397$, $p < 0{,}045$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 40{,}521$, $p < 0{,}000$
13. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 30{,}064$, $p < 0{,}018$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 56{,}810$, $p < 0{,}000.$	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 21{,}397$, $p < 0{,}045$	brak
14. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 38{,}489$, $p < 0{,}001$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 48{,}669$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 21{,}792$, $\chi^2(4) = 21{,}792$, $p < 0{,}000$
15. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 48{,}669$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 21{,}792$, $\chi^2(4) = 21{,}792$, $p < 0{,}000$
16. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 48{,}669$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 21{,}792$, $\chi^2(4) = 26{,}220$, $p < 0{,}000$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Posiadanie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
1. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 63{,}502$, $p < 0{,}000$)	N = 2822, $\chi^2(12) = 70{,}513$, $p < 0{,}000$	brak
2. Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.	N = 2822, $\chi^2(16) = 41{,}403$, $p < 0{,}000$		N = 2822, $\chi^2(12) = 33{,}295$, $p < 0{,}001$	brak
3. Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.	N = 2822, $\chi^2(16) = 27{,}625$, $p < 0{,}035$	N = 2822, $\chi^2(20) = 39{,}828$, $p < 0{,}005$	N = 2822, $\chi^2(12) = 32{,}924$, $p < 0{,}001$	brak
4. Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła.	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(12) = 30{,}243$, $p < 0{,}003$	brak
5. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.	N = 2822, $\chi^2(16) = 34{,}535$, $p < 0{,}005$	N = 2822, $\chi^2(20) = 45{,}849$, $p < 0{,}001$	N = 2822, $\chi^2(12) = 25{,}328$, $p < 0{,}013$	brak
6. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli.	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(12) = 32{,}283$, $p < 0{,}001$	N = 2822, $\chi^2(4) = 25{,}751$, $p < 0{,}000$
7. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.	N = 2822, $\chi^2(16) = 37{,}117$, $p < 0{,}002$	brak	N = 2822, $\chi^2(12) = 25{,}336$, $p < 0{,}013$	brak
8. Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 43{,}732$, $p < 0{,}000$	N = 2822, $\chi^2(12) = 27{,}939$, $p < 0{,}000$	brak
9. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.	N = 2822, $\chi^2(16) = 49{,}414$, $p < 0{,}000$	brak	N = 2822, $\chi^2(12) = 40{,}459$, $p < 0{,}000$	brak
10. Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli.	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 46{,}260$, $p < 0{,}000$	brak
11. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 34{,}689$, $p < 0{,}022$)	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 16{,}432$, $p < 0{,}002$
12. Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.	N = 2822, $\chi^2(16) = 43{,}175$, $p < 0{,}000$	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 10{,}744$, $p < 0{,}030$
13. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 55{,}075$, $p < 0{,}000$	N = 2822, $\chi^2(12) = 42{,}327$, $p < 0{,}000$	brak
14. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.	N = 2822, $\chi^2(16) = 31{,}010$, $p < 0{,}013$	N = 2822, $\chi^2(20) = 56{,}616$, $p < 0{,}000$	N = 2822, $\chi^2(12) = 24{,}615$, $p < 0{,}017$	brak
15. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.	N = 2822, $\chi^2(16) = 34{,}496$, $p < 0{,}005$	N = 2822, $\chi^2(20) = 55{,}358$, $p < 0{,}000$	N = 2822, $\chi^2(12) = 25{,}596$, $p < 0{,}012$	brak
16. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 48{,}653$, $p < 0{,}000$	N = 2822, $\chi^2(12) = 43{,}732$, $p < 0{,}000$	brak

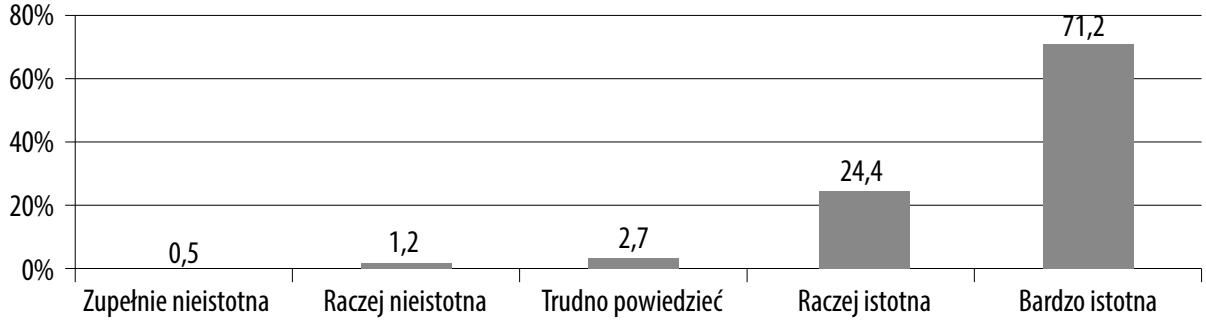
Źródło: opracowanie własne.

1. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły jako istotną (95,6%) dla przywództwa edukacyjnego (zob. wykres 1). Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (71,2%). Jako nieważną oceniło ją 1,7% respondentów.

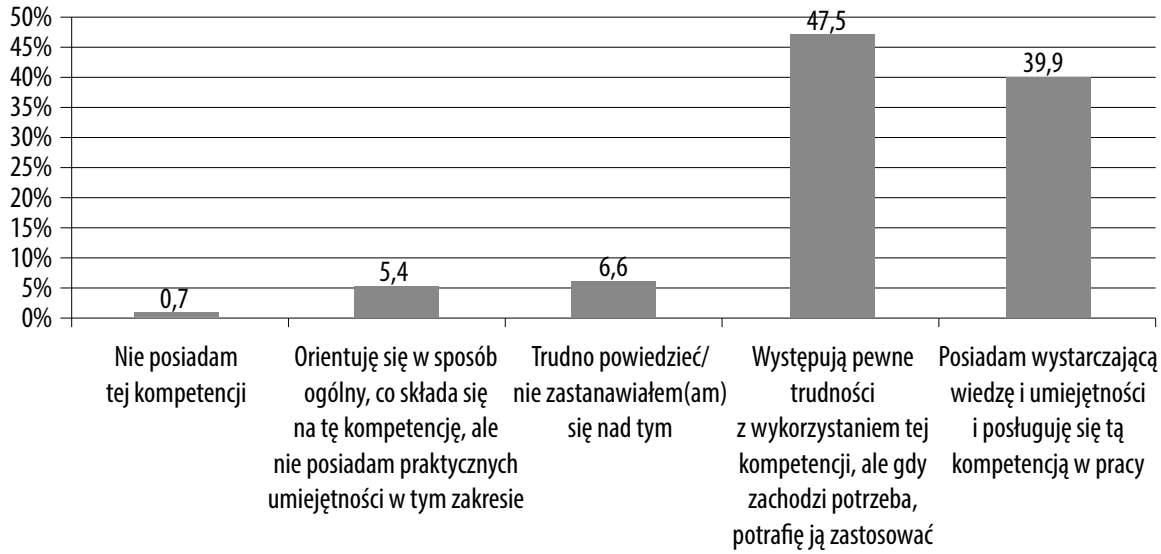
Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (73,7%) niż mężczyźni (62,3%), a jako „raczej istotną" częściej traktują mężczyźni (31,9%) niż kobiety (22,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio 3,6% i 2,4%). Różnice są istotne statystycznie N = 2822; χ^2 (4) = 30,751, p < 0,000.

Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie z wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły jest przede wszystkim „bardzo istotne" dla osób w przedziale wiekowym 36–40 lat (75,6%) niż starszych i młodszych respondentów. Jako nieważną umiejętność najczęściej wskazywali najstarsi



Wykres 1. Kompetencja Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Kompetencja Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

badani, powyżej 60 lat (6,2%). Najmłodsi dyrektorzy (poniżej 36 lat) najczęściej wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć" (6,7%). Różnice są istotne statystycznie N = 2822; χ^2 (20) = 61,088, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami (87,4%). Dominantą jest odpowiedź, że występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować (47,5%). 6,6% badanych wybrało opcję „trudno powiedzieć". Nieposiadanie tej kompetencji deklaruje 6,1% respondentów (zob. wykres 2).

Posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się tą kompetencją rośnie z wiekiem i stażem pracy. Najczęściej na jej posiadanie wskazywali najstarsi dyrektorzy (powyżej 60 lat) – 91,0%, a najrzadziej dyrektorzy w przedziale wiekowym 41–45 lat – 34,7%. Najmłodsi badani (poniżej 36 lat) najczęściej wskazywali brak tej kompetencji (14,5%). Podobnie w odniesieniu do stażu pracy – 91,4% najdłużej pracujących dyrektorów posiada tę kompetencję, a 10,9% najkrócej pracujących dyrektorów jej nie posiada. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2822; χ^2 (20) = 63,502, p < 0,000 i dla stażu pracy: N = 2822; χ^2 (12) = 70,513, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć, wielkość miejscowości.

2. Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły

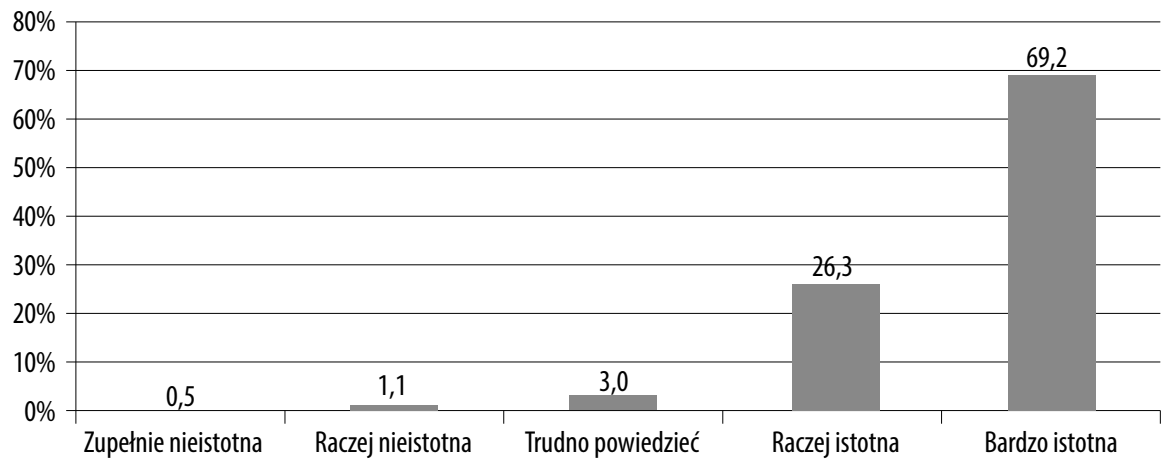
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły jako istotną (95,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (69,2%). Jako nieważną oceniło ją 1,6% respondentów (zob. wykres 3).

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (74,0%) niż mężczyźni (62,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio 4,6% i 2,5%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 19,731, p < 0,001.

Im młodsi badani, tym Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły jest „bardzo istotne" – w wypadku osób poniżej 36 lat jest istotne dla 97,8%. Najstarsi dyrektorzy (powyżej 60 lat) najczęściej wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć" (7,2%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 72,223, p < 0,000.

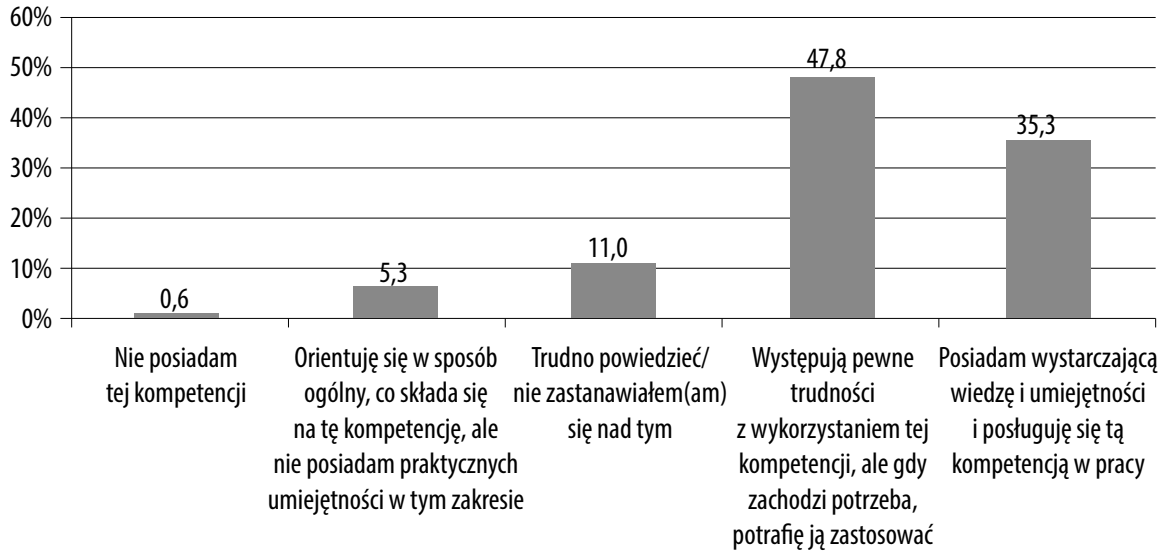
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły (83,1%). Dominantą jest odpowiedź, że występują pewne trudności z wykorzystaniem tej



Wykres 3. Kompetencja Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Kompetencja Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować (47,8%). 11,0% badanych wybrało opcję „trudno powiedzieć". Nieposiadanie tej kompetencji deklaruje 5,9% respondentów (zob. wykres 4).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania umiejętności Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (87,6%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (79,9%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (sołectwo). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 41{,}403$, $p < 0{,}000$.

Posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się tą kompetencją wzrasta ze stażem pracy. Najczęściej na jej posiadanie wskazywali najdłużej pracujący dyrektorzy (86,2%), spośród dyrektorów najkrócej pracujący (do 5 lat) posiadanie tej kompetencji deklarowało 78,5% badanych. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 33{,}295$, $p < 0{,}001$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć i wiek badanych.

3. Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły

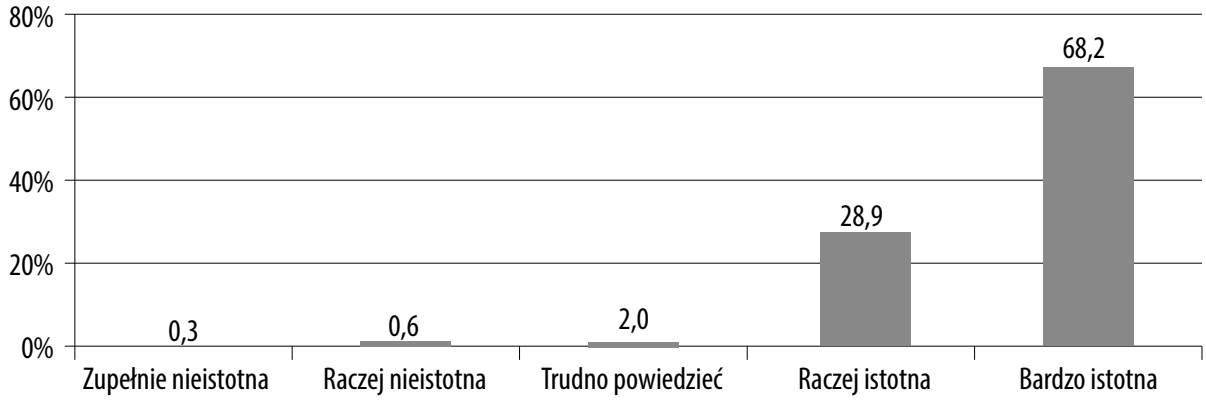
Dyrektorzy postrzegają Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły jako istotną (97,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (68,2%). Jako nieważną oceniło ją 0,9% respondentów.

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (70,0%) niż mężczyźni (61,6%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (34,8%) niż kobiety (27,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio 3,1% i 1,7%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 21{,}926$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy badanych.

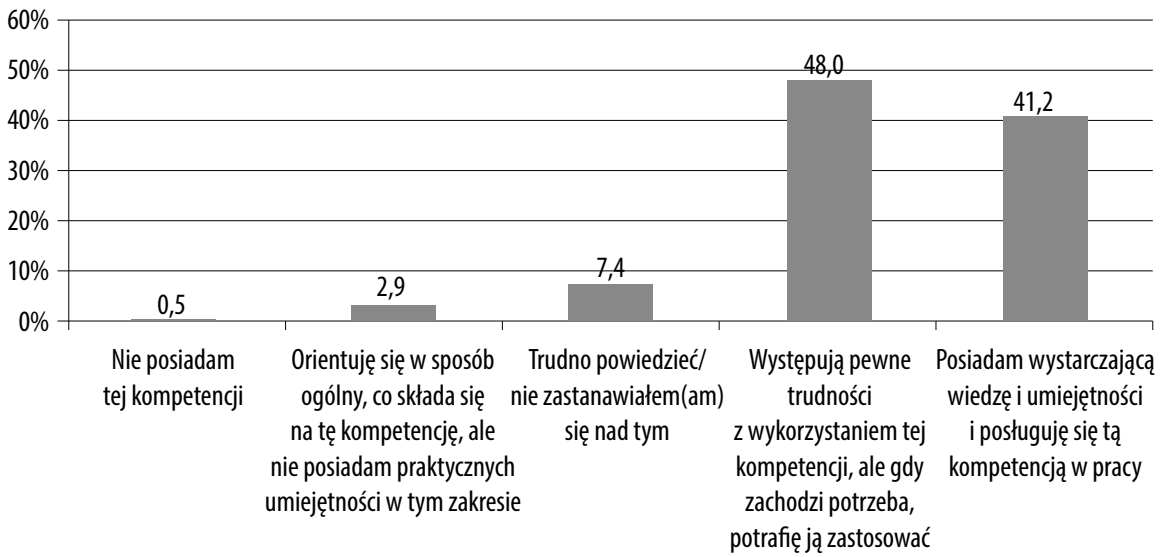
Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły (89,2%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (480%). Nieposiadanie tej umiejętności deklaruje 3,4% respondentów.

Pojawiają się istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania Umiejętności definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (4,1%) brak tej umiejętności wskazują dyrektorzy(ki) szkół usytuowanych w miastach do 25 tys.



Wykres 5. Kompetencja Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6. Kompetencja Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

mieszkańców wielkomiejskich, a najrzadziej (2,4%) dyrektorzy(ki) szkół w miastach do 100 tys. mieszkańców. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 27{,}625$, $p < 0{,}035$.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) rośnie liczba respondentów deklarujących posiadanie kompetencji Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły. Najrzadziej na posiadanie tej kompetencji wskazują dyrektorzy w wieku 36–40 lat (84,0%) i dyrektorzy poniżej 36. roku życia 84,4%, a najczęściej – ci powyżej 60. roku życia (91,8%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów, najrzadziej (87,7%) deklarują posiadanie tej umiejętności dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, natomiast najczęściej (91,6%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 39{,}828$, $p < 0{,}005$ i stażu pracy $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 32{,}924$, $p < 0{,}001$.

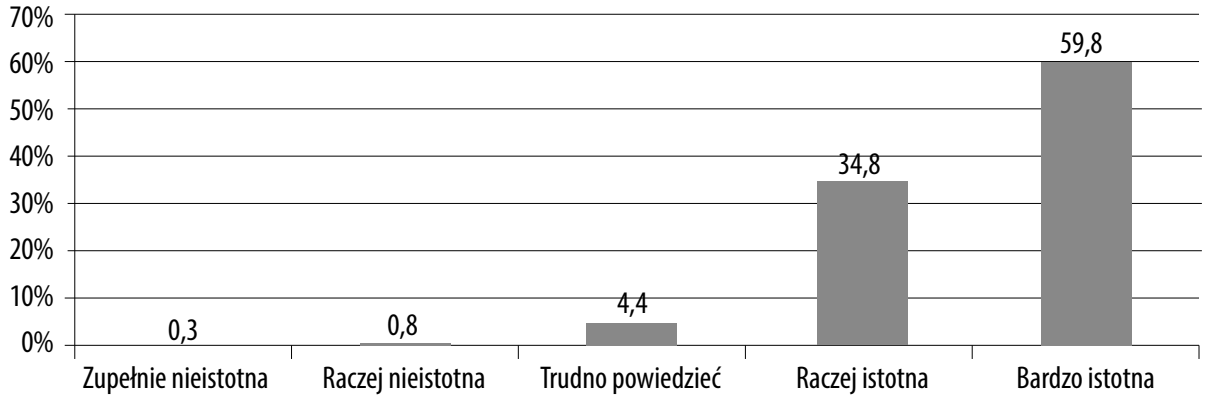
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

4. Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła

Dyrektorzy postrzegają umiejętność Ustalania priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła jako istotną (94,6%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (59,8%). Za nieważną uznało ją 1,1% respondentów (zob. wykres 7).

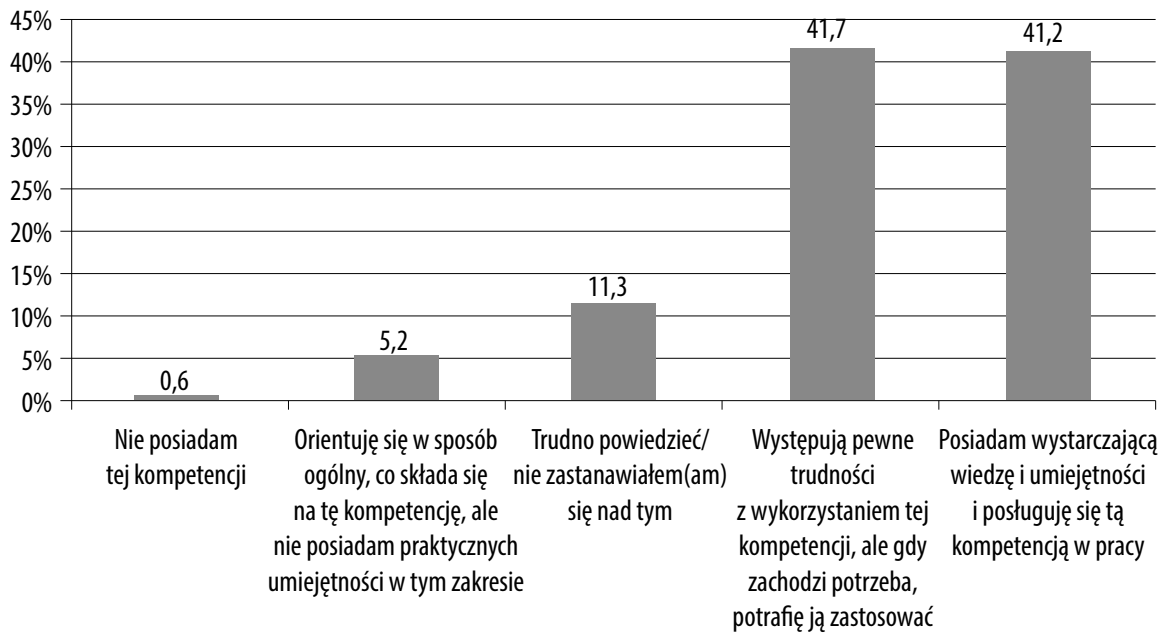
Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej traktują kobiety (61,3%) niż mężczyźni (54,2%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (39,2%) niż kobiety (33,5%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio 5,6% i 4,1%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 11{,}269$, $p < 0{,}024$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy badanych.



Wykres 7. Kompetencja Umiejętność ustalania priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 8. Kompetencja Umiejętność ustalania priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność ustalania priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła (82,9%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (41,7%), natomiast subdominantą: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (41,2%). Brak tej umiejętności deklaruje 5,8% respondentów (zob. wykres 8).

Odpowiedzi respondentów różnią się w zależności od stażu pracy dyrektorów. Deklaracja posiadania tej kompetencji wzrasta wraz ze stażem pracy dyrektorów od 77,3% w grupie do 5 lat stażu pracy do 87,0% wśród dyrektorów ze stażem pracy na stanowisku dyrektora powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 30{,}243$, $p < 0{,}003$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości, płeć, wiek badanych.

5. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów

Dyrektorzy postrzegają umiejętność Ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów jako istotną (98,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (85,0%). Za nieważną uznało ją 0,7% respondentów (zob. wykres 9).

Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej traktują kobiety (86,5%) niż mężczyźni (79,2%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (18,1%) niż kobiety (11,7%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 29{,}331$, $p < 0{,}000$.

Oceny znaczenia kompetencji Umiejętność ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów istotnie różnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Najmniejsze znaczenie przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa – odpowiednio 97,5%), największą natomiast rolę (98,5%) dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys.). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 28{,}207$, $p < 0{,}030$.

Wraz z wiekiem badanych wzrasta poczucie istotności ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów. Najczęściej „bardzo istotne" – wybierali badani w przedziale wiekowym 46–50 lat (86,5%) i 51–60 lat (86,3%). Najmłodsi dyrektorzy (osoby poniżej 36 lat) najczęściej uznawali, że ta kompetencja nie jest istotna (4,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 42{,}072$, $p < 0{,}003$.

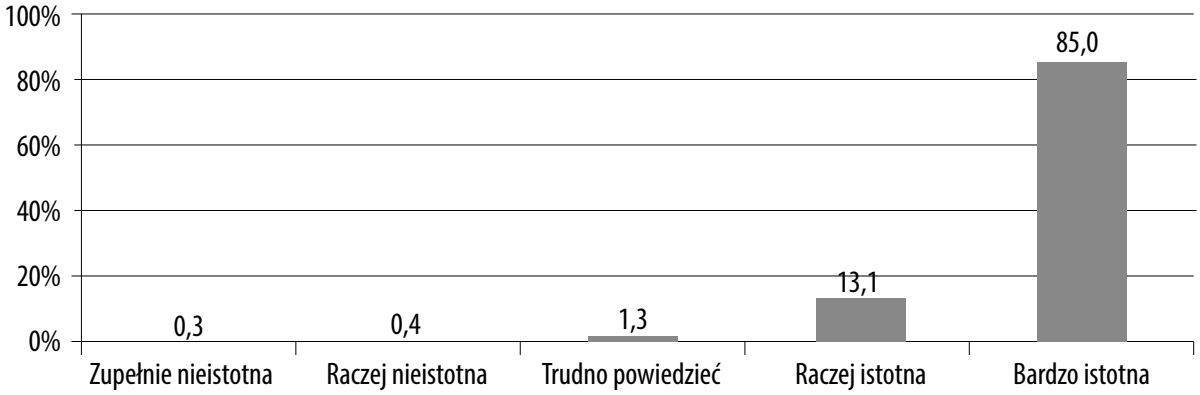
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów (92,4%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (55,3%). Brak tej umiejętności deklaruje 2,9% respondentów (zob. wykres 10).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania Umiejętności ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (94,1%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół w miastach do 100 tys. mieszkańców, a najrzadziej (90,4%) dyrektorzy(ki) szkół usytuowanych na wsiach (gmina). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 34{,}535$, $p < 0{,}005$.

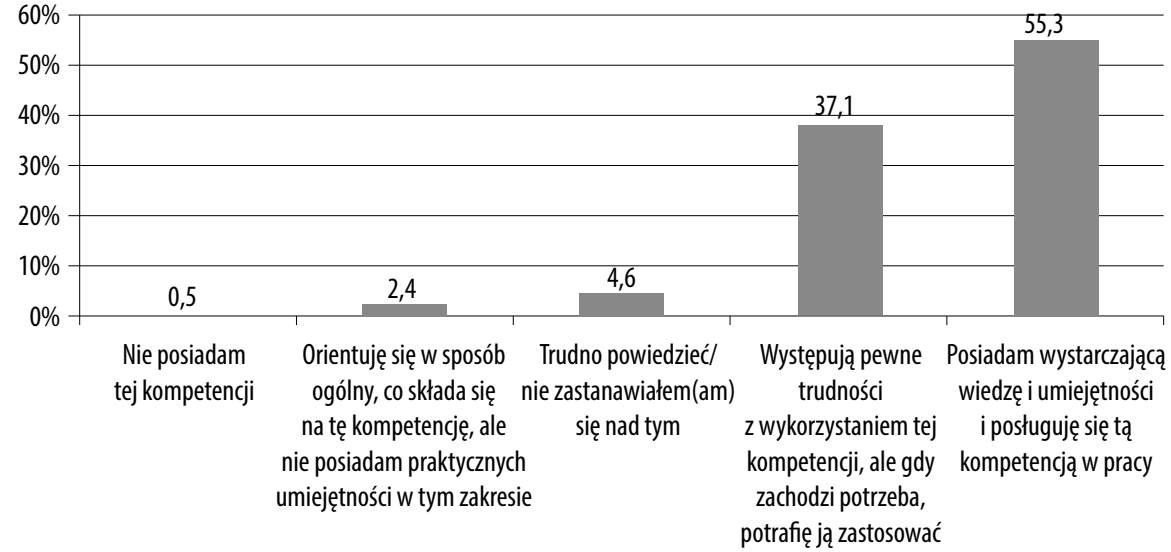
Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) rośnie liczba respondentów wskazujących posiadanie tej umiejętności. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (86,6%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (91,6%, z czego 73,2% deklaruje, że posiada wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej (90,9%) deklarują tę umiejętność dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej natomiast (93,4%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 45{,}849$, $p < 0{,}001$ i stażu pracy: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 25{,}328$, $p < 0{,}013$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.



Wykres 9. Kompetencja Umiejętność ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 10. Kompetencja Umiejętność ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

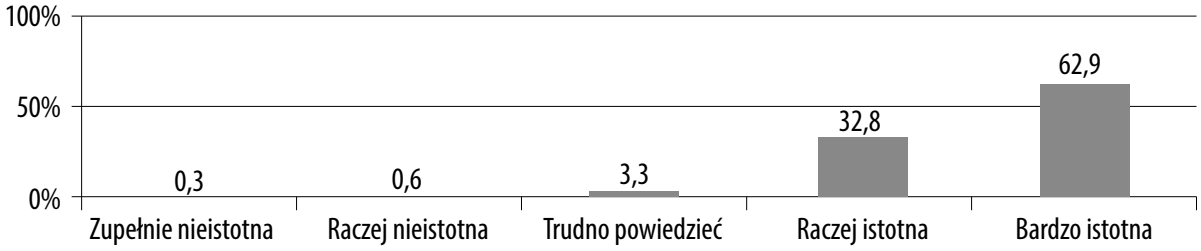
6. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli

Dyrektorzy postrzegają umiejętność Ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli jako istotną (95,7%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (62,9%). Za nieważną uznał ją 1,0% respondentów (zob. wykres 11).

Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej traktują kobiety (65,9%) niż mężczyźni (52,5%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (43,0%) niż kobiety (30,0%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 38{,}939$, $p < 0{,}000$.

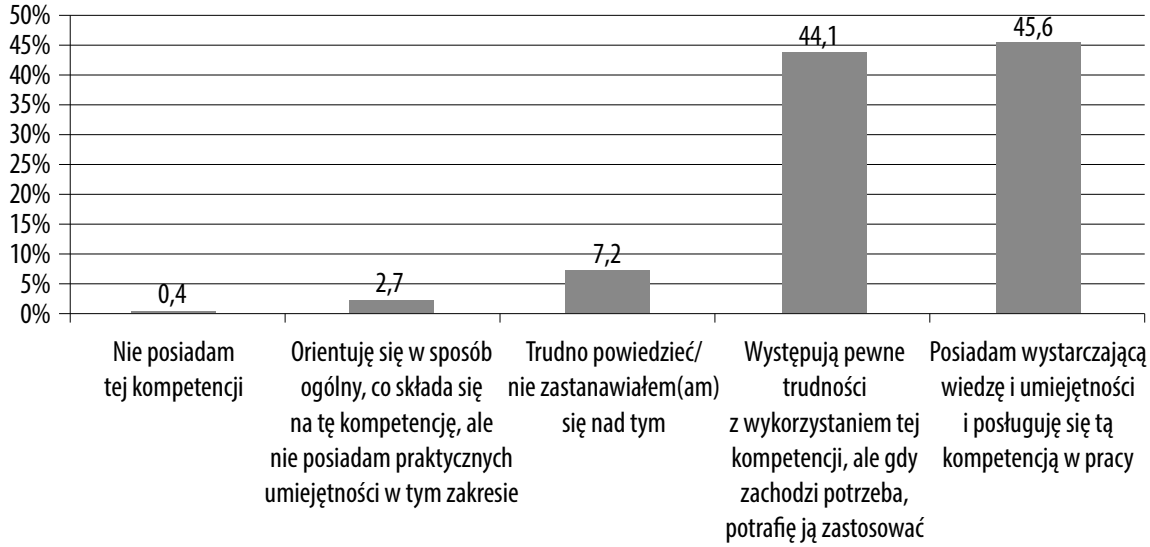
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości, wiek, staż pracy badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli (89,9%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (45,6%), subdominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (44,1%). Brak tej umiejętności deklaruje 3,1% respondentów (zob. wykres 12).



Wykres 11. Kompetencja Umiejętność ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 12. Kompetencja Umiejętność ustalania priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Posiadanie wystarczającej wiedzy i umiejętności i posługiwanie się tą kompetencją w pracy w większym stopniu deklarują kobiety (47,5%) niż mężczyźni (37,6%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (odpowiednio: 9,3% i 6,6%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 25{,}751$, $p < 0{,}000$.

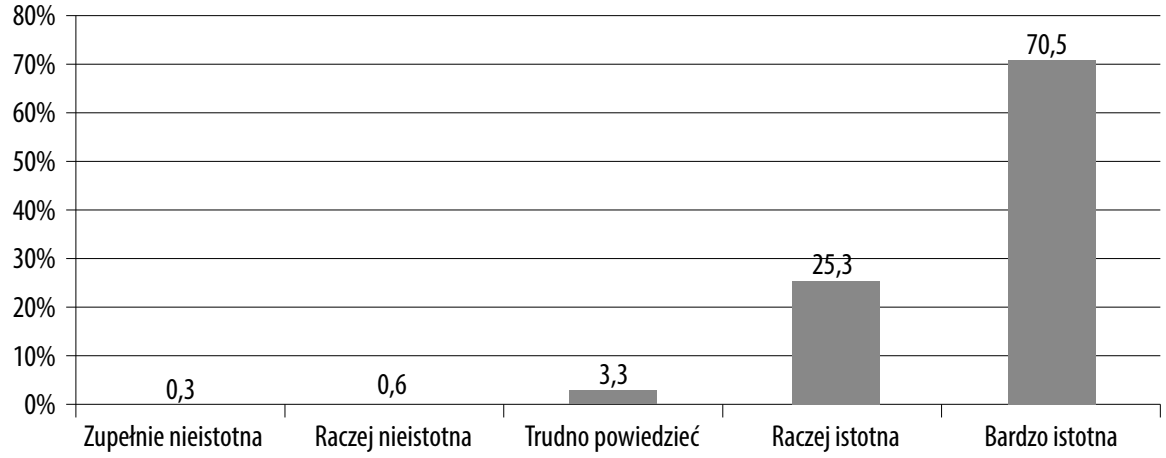
Wraz ze stażem na stanowisku dyrektora(ki) rośnie liczba respondentów przypisujących sobie posiadanie tej umiejętności – najrzadziej (88,2%) deklarują to dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, a najczęściej (92,6%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 32{,}283$, $p < 0{,}001$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i wiek badanych.

7. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji

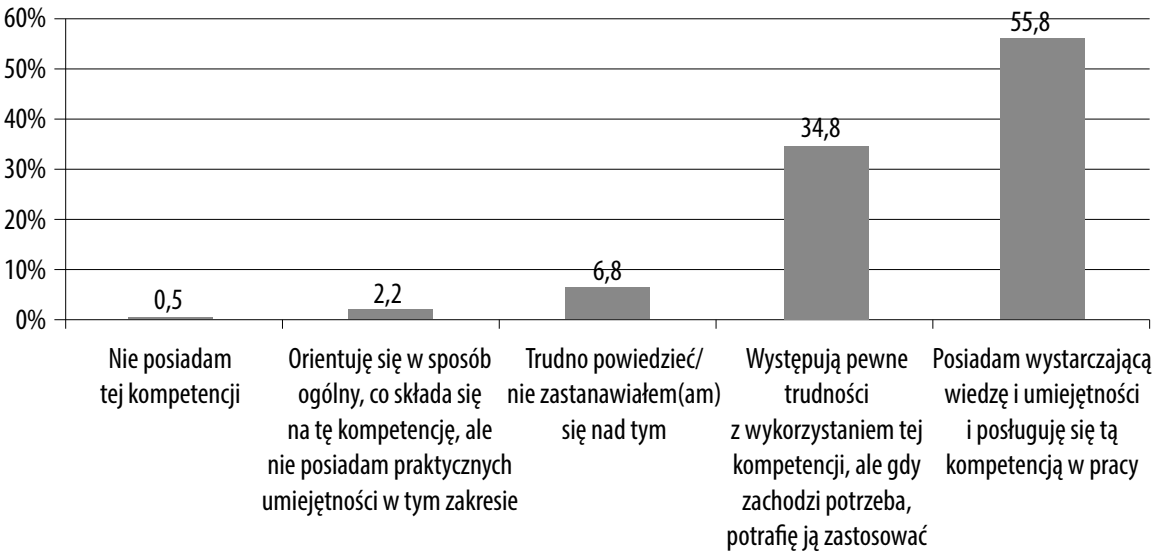
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji jako istotną (95,8%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (70,5%). Za nieistotną uznało ją 0,9% respondentów (zob. wykres 13).

Odpowiedzi respondentów dotyczące Rozumienia znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Największe znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej (97,4%) dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys.), natomiast największą rolę dyrektorzy szkół położonych na



Wykres 13. Kompetencja Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 14. Kompetencja Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

terenach wiejskich (sołectwa – odpowiednio 94,9%) Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 38,814, p < 0,001.

Analizowana umiejętność okazuje się istotniejsza dla kobiet (96,5%) niż mężczyzn (83,5%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 47,454, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, staż pracy badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji (90,6%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (55,8%). Brak tej umiejętności deklaruje 2,7% respondentów (zob. wykres 14).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania tej kompetencji ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (93,0%) o posiadaniu tej umiejętności mówią dyrektorzy(ki) szkół usytuowanych w miastach do 100 tys. mieszkańców, a najrzadziej (89,9%) dyrektorzy(ki) szkół na wsiach (sołectwo). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 37,117, p < 0,002.

Posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się tą kompetencją wzrasta ze stażem pracy. Posiada tę kompetencję 92,1% najdłużej pracujących dyrektorów i 88,1% najkrócej pracujących dyrektorów. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 25,336, p < 0,013.

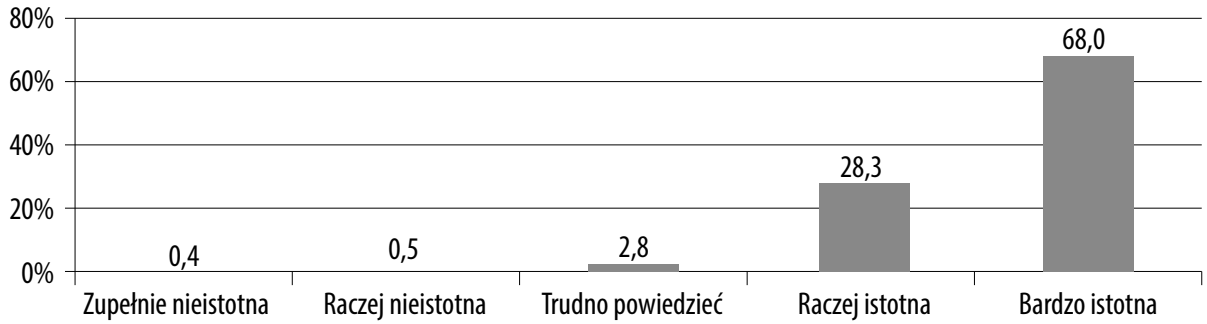
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć, wiek.

8. Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy jako istotną (96,3%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (68,0%). Za nieważną uznało ją 0,9% respondentów (zob. wykres 15).

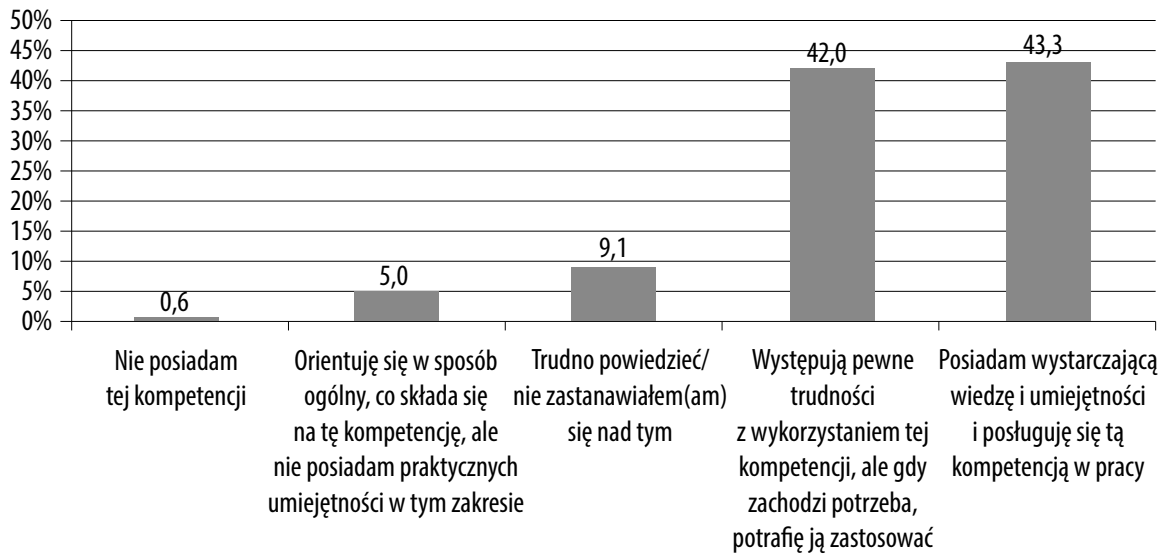
Analizowana umiejętność jest istotniejsza dla kobiet (97,0%) niż mężczyzn (84,1%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 26,220, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości, wiek, staż pracy badanych.



Wykres 15. Kompetencja Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 16. Kompetencja Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy (85,3%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (43,3%), subdominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (42,0%). O braku tej umiejętności mówi 5,6% respondentów (zob. wykres 16).

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) wzrasta liczba respondentów deklarujących posiadanie Umiejętności tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji przypisują sobie dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (82,2%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (89,6%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów, najrzadziej (82,2%) deklarują wspomnianą umiejętność dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, a najczęściej (89,6%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 43{,}732$, $p < 0{,}000$ i stażu pracy: $N = 43{,}732$; $\chi^2 (12) = 27{,}939$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości, płeć, badanych.

9. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/ sytuacjach

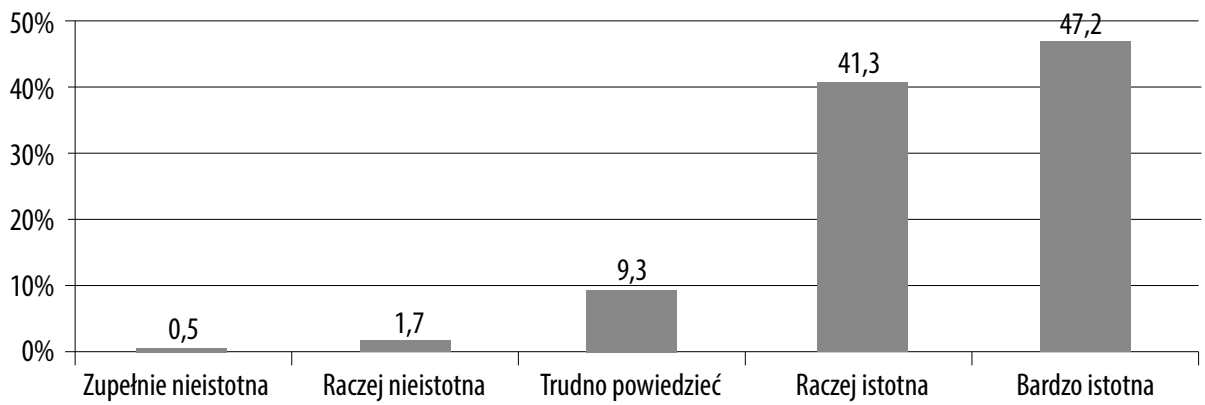
Dyrektorzy postrzegają Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach jako istotną (88,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (47,2%). Za mało znaczącą uznało ją 2,2% respondentów (zob. wykres 17).

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, płeć, wiek i staż pracy badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach (77,2%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (39,9%), subdominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (37,3%). Na brak tej umiejętności wskazuje 8,3% respondentów; 14,5% badanych wybrało odpowiedź: „trudno powiedzieć" (zob. wykres 18).

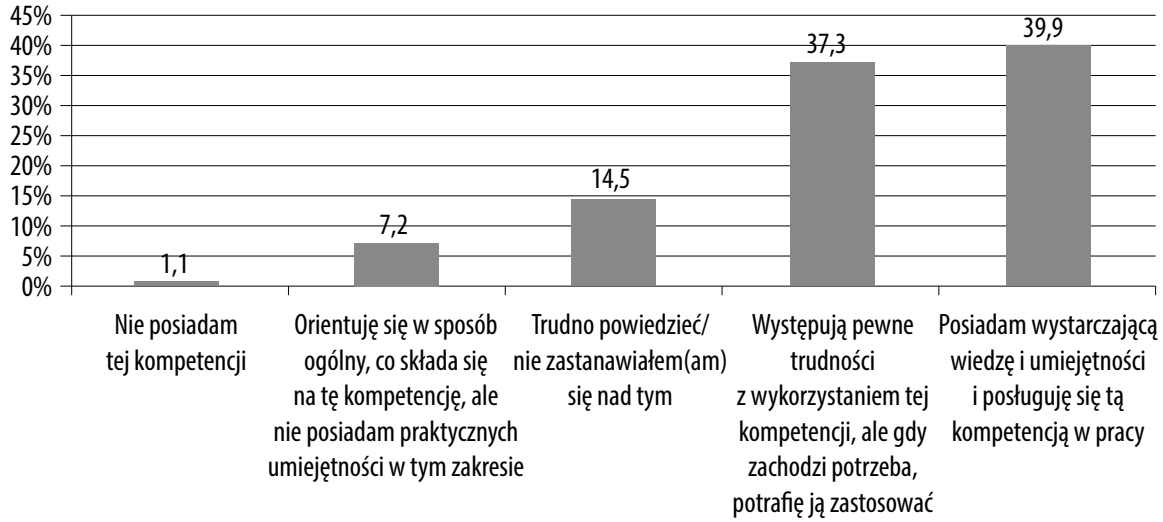
Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania tej kompetencji ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (82,6%) posiadanie tej umiejętności przypisują sobie dyrektorzy(ki) szkół usytuowanych w miastach do 100 tys. mieszkańców, a najrzadziej (73,1%) dyrektorzy(ki) szkół na wsiach (sołectwo). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 49{,}414$, $p < 0{,}000$.

Wraz ze stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie Świadomości różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.



Wykres 17. Kompetencja Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 18. Kompetencja Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Najrzadziej (73,5%) deklarują to dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej natomiast (77,4%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 40,459, p < 0,000.

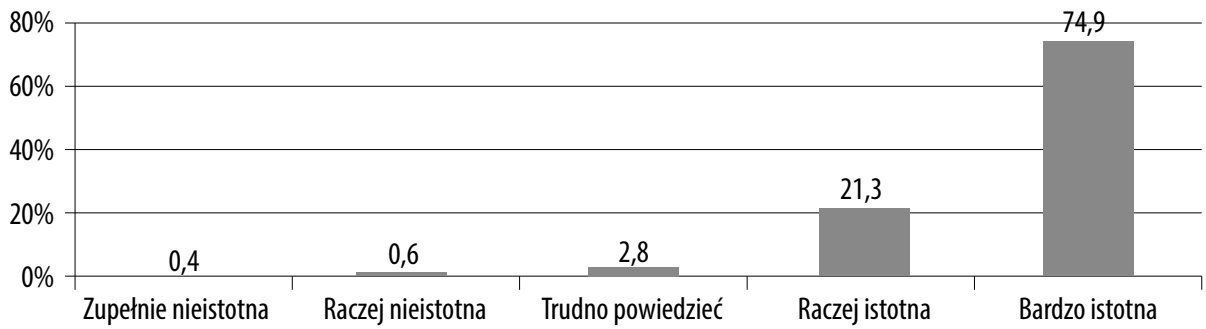
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć, wiek badanych.

10. Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli

Dyrektorzy postrzegają Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli jako istotną kompetencję (96,2%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (74,9%). Za mało ważną uznał ją 1,0% respondentów (zob. wykres 19).

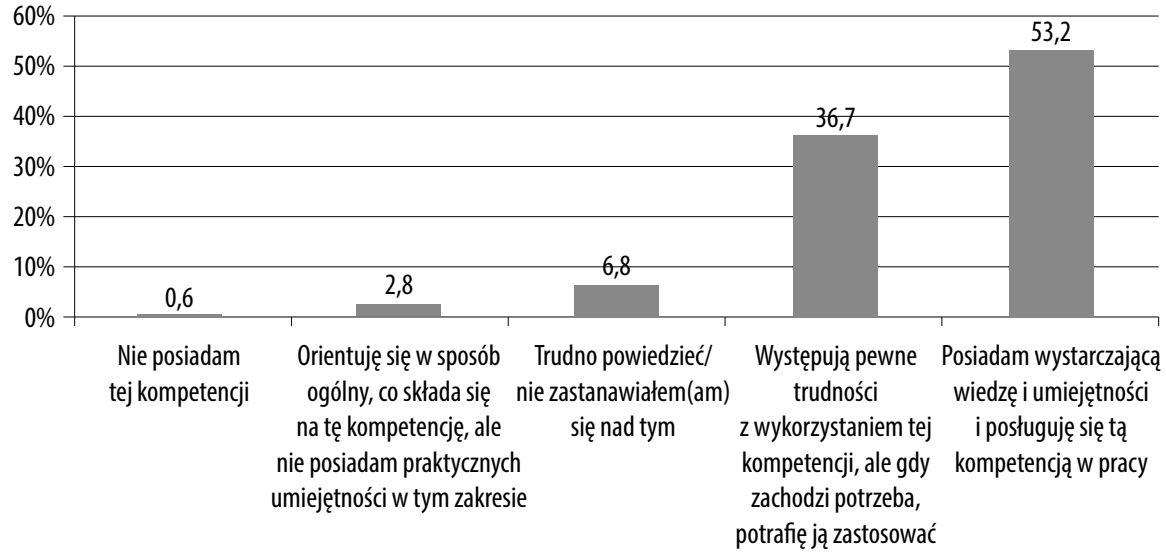
Analizowana umiejętność okazuje się istotniejsza dla kobiet (97,1%) niż mężczyzn (92,7%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 45,059, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości, wiek, staż pracy badanych.



Wykres 19. Kompetencja Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 20. Kompetencja Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli (89,9%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (53,2%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 3,4% respondentów (zob. wykres 20).

Wraz z wiekiem dyrektora(ki) rośnie liczba respondentów deklarujących Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (84,4%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (91,7%.) Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 46{,}260$, $p < 0{,}00$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości, płeć, staż pracy badanych.

11. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych

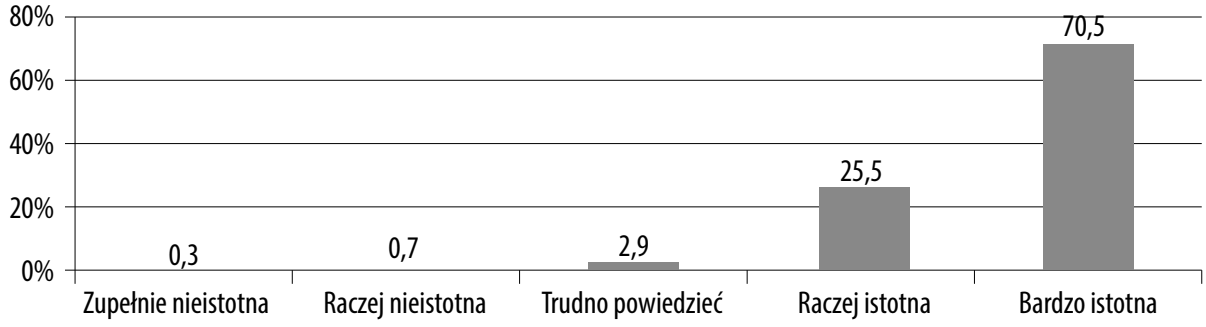
Dyrektorzy postrzegają Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych jako istotną kompetencję (96,0%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (70,5%). Za nieważną uznał ją 1,0% respondentów (zob. wykres 21).

Odpowiedzi respondentów dotyczące wagi kompetencji Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Największe znaczenie przypisują jej (96,6%) dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys.), a największą rolę – dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa – 92,9%) Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 31{,}088$, $p < 0{,}013$.

Analizowana umiejętność wydaje się istotniejsza dla kobiet (96,5%) niż mężczyzn (83,5%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 47{,}454$, $p < 0{,}000$.

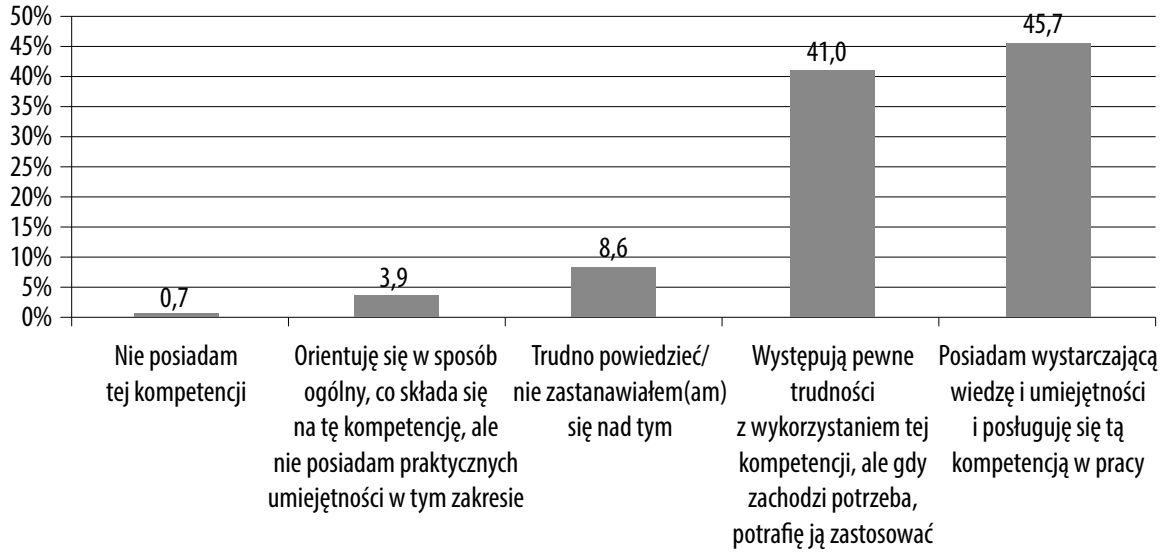
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, staż pracy badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym



Wykres 21. Kompetencja Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 22. Kompetencja Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

sumieniem i szacunkiem dla innych (86,7%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (45,7%). Do braku tej umiejętności przyznało się 4,6% respondentów (zob. wykres 22).

Brak posiadania wystarczającej wiedzy i umiejętności i posługiwania się tą kompetencją w pracy w większym stopniu deklarują kobiety (5,2%) niż mężczyźni (2,5%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (odpowiednio 10,8% i 8,1%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 16{,}432$, $p < 0{,}002$.

Posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się tą kompetencją wzrasta z wiekiem. Najczęściej na jej posiadanie wskazywali najstarsi dyrektorzy (powyżej 60 lat) – 90,7%, a najrzadziej najmłodsi dyrektorzy(poniżej 36 lat) – 75,6%. Również dyrektorzy w tym ostatnim przedziale wiekowym najczęściej stwierdzali, że orientują się w sposób ogólny, co składa się na tę kompetencję, ale nie posiadają praktycznych umiejętności w tym zakresie (6,7%). Różnice są istotne statystycznie: ($N = 2822$; $\chi^2(20) = 34{,}689$, $p < 0{,}022$.

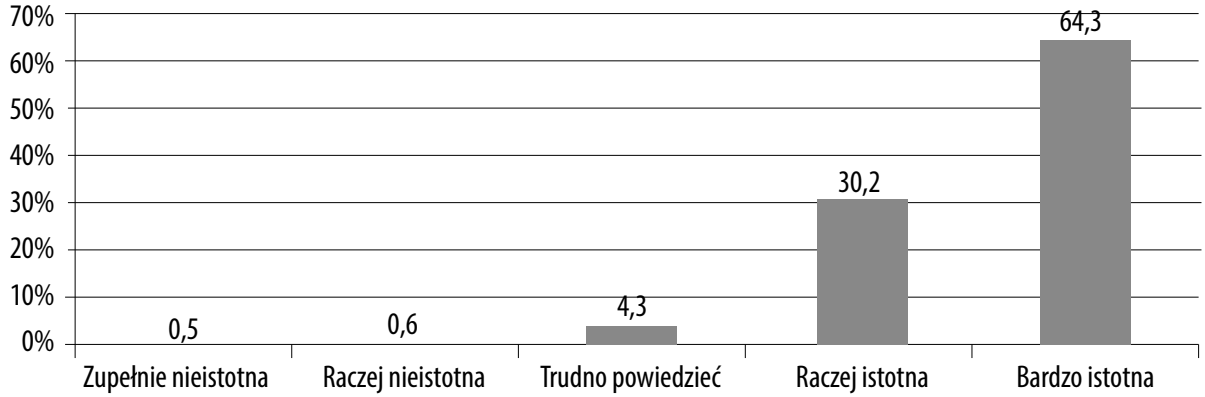
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości i staż pracy dyrektorów.

12. Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe

Dyrektorzy postrzegają Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe jako istotną kompetencję (94,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (64,3%). Za mało ważną uznało ją 1,1% respondentów (zob. wykres 23).

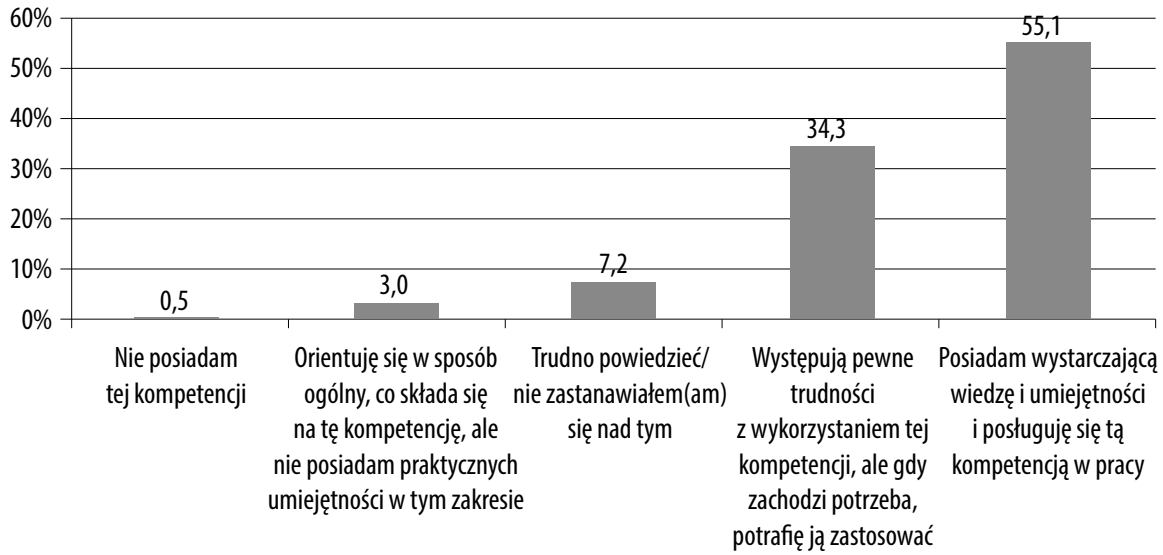
Analizowana umiejętność jest istotniejsza dla kobiet (96,3%) niż mężczyzn (91,7%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 40{,}521$, $p < 0{,}000$.

Odpowiedzi respondentów dotyczące wagi kompetencji Rozumienie odmienności, wrażliwości na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe istotnie różnią się ze względu na staż pracy dyrektorów. Największe znaczenie przypisują jej (95,2%) dyrektorzy o najkrótszym stażu



Wykres 23. Kompetencja Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 24. Kompetencja Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

(do 5 lat), natomiast najmniejsze znaczenie – dyrektorzy z najdłuższym stażem (93,0%) Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 21,397, p < 0,045.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Rozumienie odmienności, wrażliwości na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe (89,4%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (55,1%). Do braku tej kompetencji przyznaje się 0,8% respondentów (zob. wykres 24).

Posiadanie wystarczającej wiedzy i umiejętności i posługiwanie się tą kompetencją w pracy w większym stopniu deklarują kobiety (89,9%) niż mężczyźni (87,7%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (odpowiednio 8,7% i 6,7%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 10,744, p < 0,030.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (93,5%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (89,5%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 43,175, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy dyrektorów.

13. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole jako istotną kompetencję (98,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (81,7%). Za mało znaczącą uznało ją 0,6% respondentów (zob. wykres 25).

Oceny znaczenia tej umiejętności istotnie różnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Największe znaczenie („bardzo istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców – 86,3,9% respondentów, natomiast najrzadziej (78,6%) wybierali tę opcję dyrektorzy szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 30,064, p < 0,018.

Wraz z wiekiem badanych wzrasta poczucie istotności kompetencji Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole. Określenie „bardzo istotne" najczęściej wybierali najstarsi badani (84,5%), a najrzadziej – osoby w przedziale wiekowym 36–40 lat (75,0%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 56,810, p < 0,000.

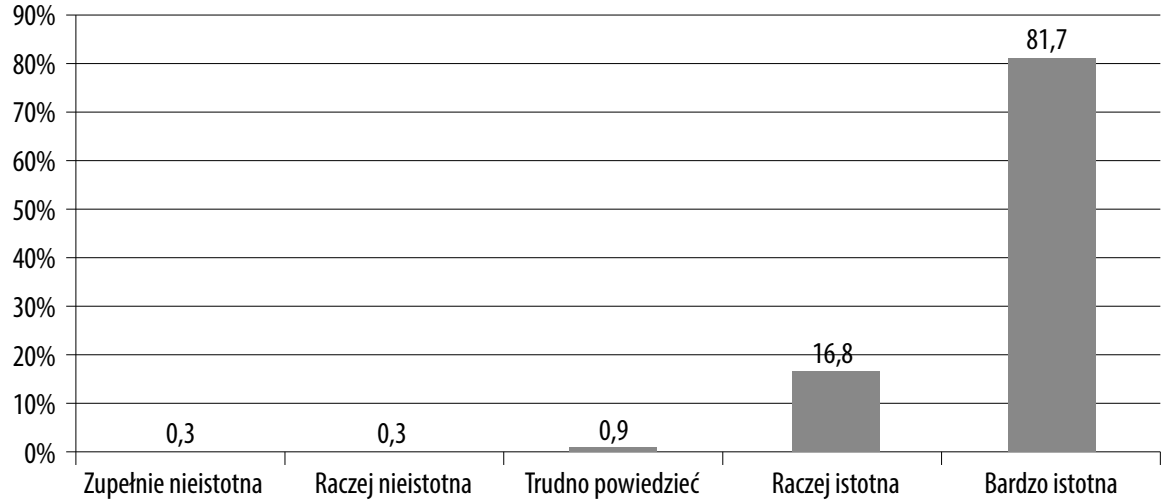
Oceny znaczenia Umiejętności budowania klimatu organizacyjnego w szkole istotnie różnią się ze względu na staż pracy dyrektorów. Największe znaczenie przypisują jej (95,2%) dyrektorzy o najkrótszym stażu (do 5 lat), najmniejsze znaczenie natomiast dyrektorzy z najdłuższym stażem (93,0%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 21,397, p < 0,045.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności budowania klimatu organizacyjnego w szkole (87,2%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (44,8%). Subdominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (42,4%). Brak tej kompetencji stwierdza 5,2% respondentów (zob. wykres 26).

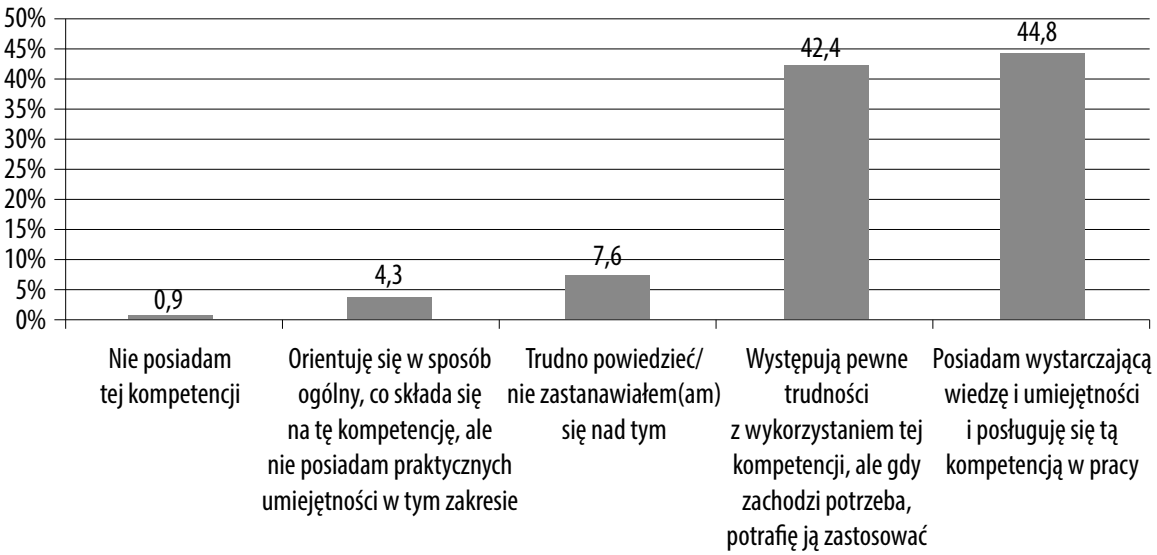
Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie Umiejętności budowania klimatu organizacyjnego w szkole. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (84,5%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (95,9%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej tę umiejętność (81,8%) deklarują dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej natomiast (91,4%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2822; χ^2 (20) = 55,075, p < 0,000 i stażu pracy: N = 2822; χ^2 (12) = 42,327, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, płeć dyrektorów.



Wykres 25. Kompetencja Umiejętności budowania klimatu organizacyjnego w szkole – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 26. Kompetencja Umiejętności budowania klimatu organizacyjnego w szkole – samoocena

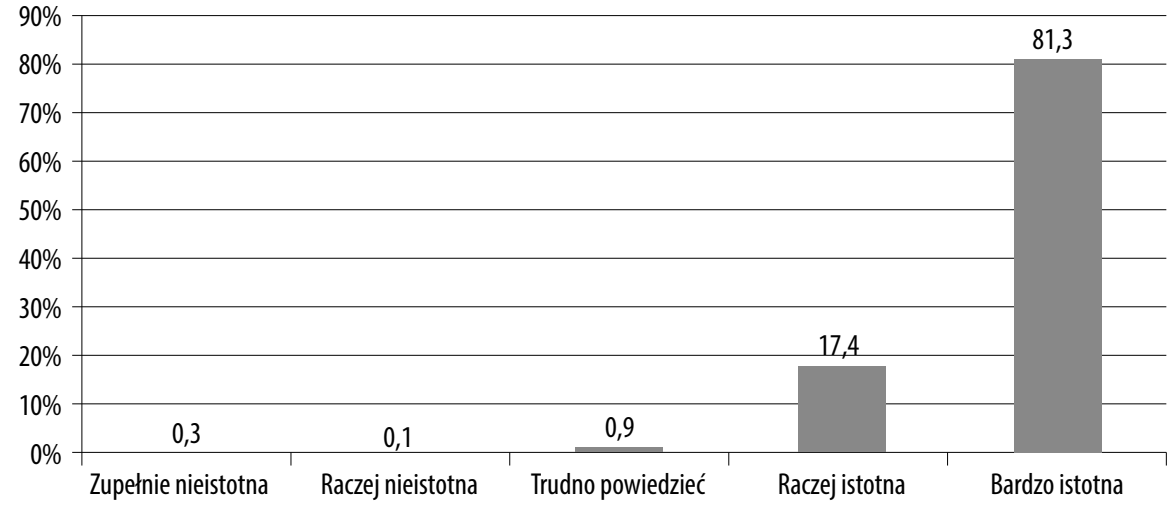
Źródło: opracowanie własne.

14. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach jako istotną kompetencję (98,7%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (81,3%). Za mało znaczącą uznało ją 0,4% respondentów (zob. wykres 27).

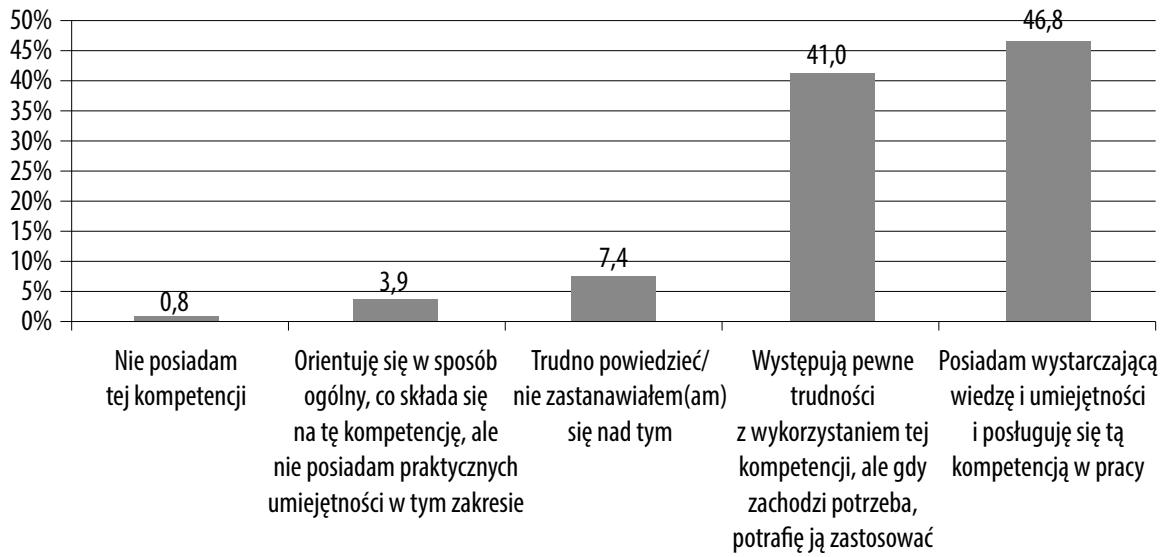
Większe znaczenie (określenie „bardzo istotna") tej umiejętności przypisują kobiety (83,0%) niż mężczyźni (75,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 21{,}792$; $\chi^2(4) = 21{,}792$, $p < 0{,}000$.

Oceny znaczenia tej umiejętności istotnie różnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Największe znaczenie („bardzo istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców – 87,6% respondentów), najrzadziej (77,8%) wyboru tego dokonywali natomiast dyrektorzy szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 38{,}489$, $p < 0{,}001$.



Wykres 27. Kompetencja Umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 28. Kompetencja Umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Wraz z wiekiem badanych wzrasta poczucie istotności kompetencji Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach: „bardzo istotne" najczęściej wybierali badani w przedziale wiekowym 51–60 lat (83,3%), a najrzadziej osoby w wieku do 36 lat (71,1%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 48{,}669$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy badanych.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach (87,8%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (46,8%). Subdominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (41,0%). Na brak tej kompetencji wskazuje 4,7% respondentów (zob. wykres 28).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (92,6%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki)

szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (86,7%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 31,010, p < 0,013.

W kontekście wieku badanych należy stwierdzić, że najczęściej posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy powyżej 60. roku życia (90,7%), w przedziale wiekowym 51–60 lat (89,0%) oraz, co jest ciekawe, najmłodsi dyrektorzy (w wieku poniżej 36. roku życia – 88,9%). Najrzadziej o posiadaniu tej kompetencji mówią dyrektorzy w przedziale wiekowym 36–40 lat (82,2%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 56,616, p < 0,000

Im dłuższy staż pracy, tym badani deklarują wyższy poziom posiadania Umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach. Najrzadziej (84,4%) deklarują tę umiejętność dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej (90,3%) natomiast dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla stażu pracy: N = 2822; χ^2 (12) = 24,615, p < 0,017.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć dyrektorów.

15. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole jako istotną kompetencję (97,7%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (74,0%). Za mało ważną uznało ją 0,5% respondentów (zob. wykres 29).

Większe znaczenie („bardzo istotna") tej umiejętności przypisują kobiety (83,0%) niż mężczyźni (75,3%). Różnice są istotne statystycznie: N = 21,792; χ^2 (4) = 21,792, p < 0,000.

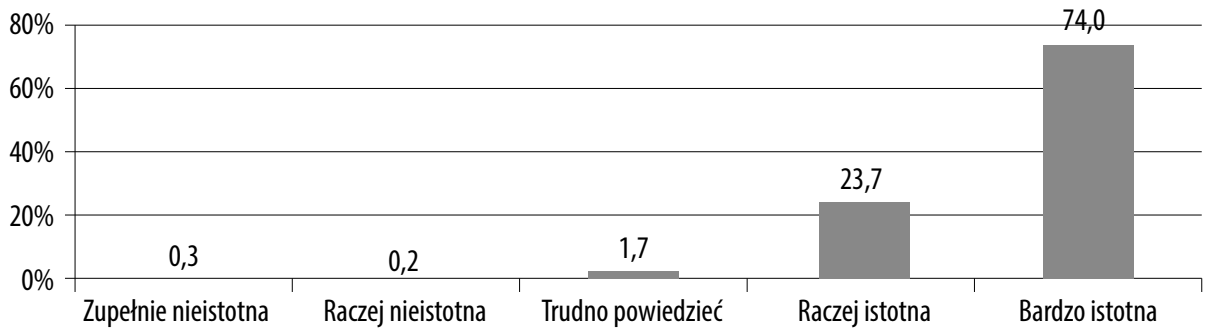
Wraz z wiekiem badanych wzrasta poczucie istotności umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach. Określenie „bardzo istotne" najczęściej wybierali badani w przedziale wiekowym 51–60 lat (83,3%), a najrzadziej – osoby w wieku do 36 lat (71,1%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 48,669, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy dyrektorów.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole (83,1%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (45,0%). Do braku tej kompetencji przyznaje się 6,9% respondentów (zob. wykres 30).

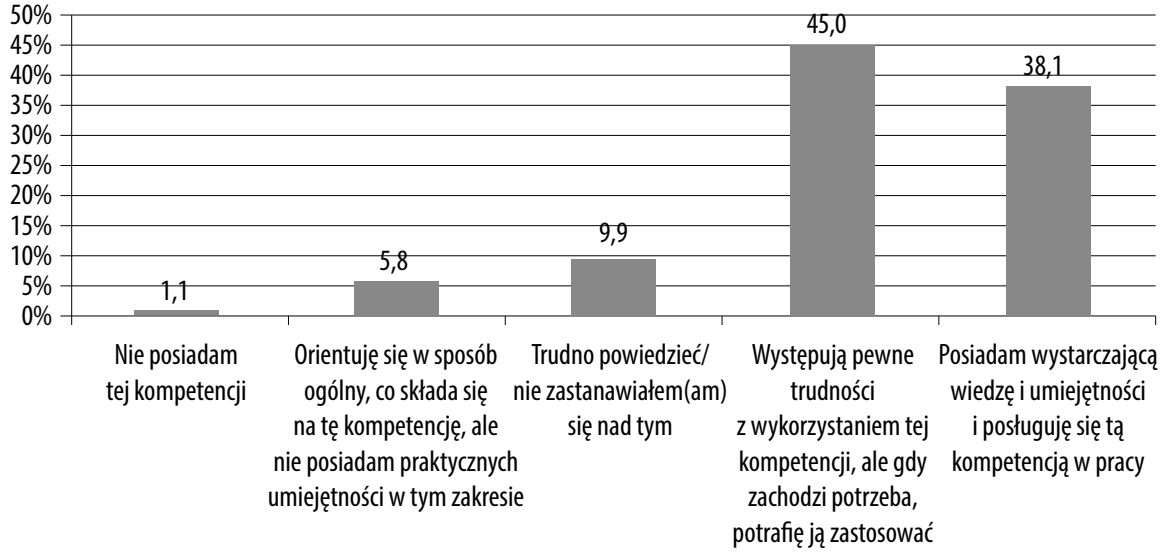
Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (43,6%) o posiadaniu wystarczającej wiedzy i umiejętności i posługiwaniu się tą kompetencją w pracy piszą dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (29,5%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 34,496, p < 0,005.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) wzrasta liczba respondentów deklarujących posiadanie Umiejętności rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole. Najrzadziej



Wykres 29. Kompetencja Umiejętności rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 30. Kompetencja Umiejętności rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

posiadanie tej kompetencji przypisują sobie dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (75,7%), a najczęściej – powyżej 60. roku życia 90,7%. Także największy odsetek najmłodszych dyrektorów deklaruje, że orientuje się w sposób ogólny, co składa się na tę kompetencję, ale nie posiada praktycznych umiejętności w tym zakresie (15,5%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów, najrzadziej (78,9%) deklarację taką składają dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, natomiast najczęściej (85,8%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 55{,}358$, $p < 0{,}000$ i stażu pracy: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 25{,}596$, $p < 0{,}012$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć dyrektorów.

16. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian

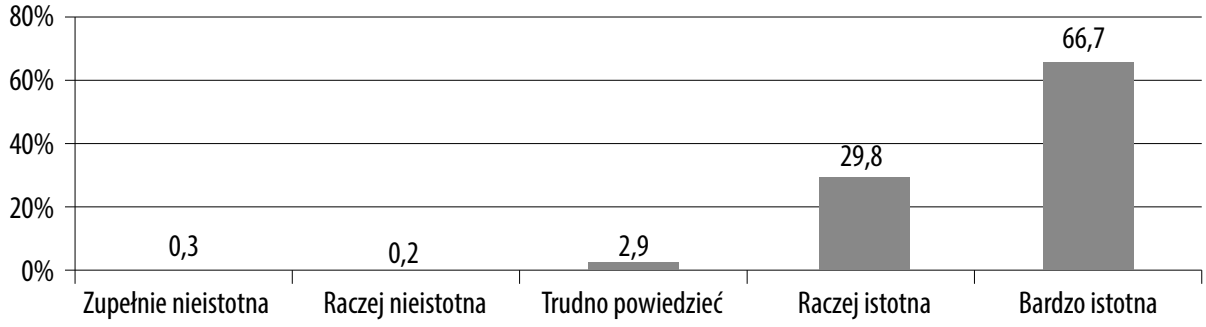
Dyrektorzy postrzegają Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian jako istotną kompetencję (96,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (66,7%). Za mało ważną uznało ją 0,5% respondentów (zob. wykres 31).

Większe znaczenie („bardzo istotna") tej umiejętności przypisują kobiety (69,9%) niż mężczyźni (61,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 21{,}792$; $\chi^2(4) = 26{,}220$, $p < 0{,}000$.

Wraz z wiekiem badanych wzrasta poczucie istotności kompetencji Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian. Kwantyfikator – w tym wypadku odpowiedź „bardzo istotne" – najczęściej wybierali badani w przedziale wiekowym 51–60 lat (83,3%), a najrzadziej – osoby w wieku do 36 lat (71,1%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 48{,}669$, $p < 0{,}000$.

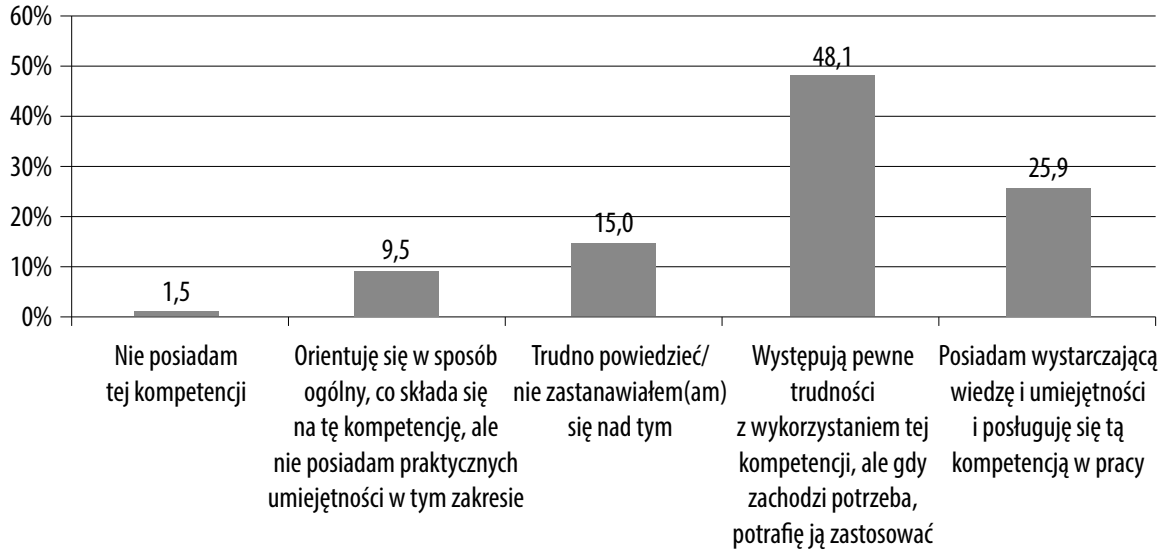
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy badanych i lokalizację szkoły.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian (74,0%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (48,1%). O braku tej kompetencji pisze 11,0% respondentów. Wysoki jest również odsetek neutralnych odpowiedzi (15,0%; zob. wykres 32).



Wykres 31. Kompetencja Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 32. Kompetencja Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie tej umiejętności. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji przypisują sobie dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (82,2%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (88,7%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów; najrzadziej (72,2%) deklarują tę kompetencję dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej (89,6%) natomiast dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 48{,}653$, $p < 0{,}000$ i stażu pracy: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 43{,}732$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć dyrektorów i lokalizację szkoły.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Do obszaru Zarządzanie uczeniem się włączono sześć kompetencji, które znalazły się w ankiecie zgodnie z logiką prezentowanego badania. Należały do nich:

1. Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.
2. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli.
3. Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą).
4. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne.
5. Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań.
6. Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy.

Wszystkie wymienione w badaniu kompetencje w obszarze Zarządzanie uczeniem się uznane zostały przez respondentów jako istotne dla przywództwa edukacyjnego. Zdecydowaną większość badanych w tym obszarze kompetencji opisano jako istotną („raczej istotna" i „bardzo istotna" – tak orzekło ponad 94% respondentów; we wszystkich przypadkach dominantą jest wartość „bardzo istotna").

Tabela 12. Znaczenie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	Wiek	Staż pracy na stanowisku dyrektora	Płeć
1. Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 29{,}806$, $p < 0{,}019$	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 34{,}049$, $p < 0{,}000$
2. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 28{,}065$, $p < 0{,}031$	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 22{,}671$, $p < 0{,}000$
3. Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą).	brak	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 33{,}024$, $p < 0{,}000$
4. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 27{,}027$, $p < 0{,}041$	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 30{,}203$, $p < 0{,}000$
5. Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań.	brak	$N = 2824$, $\chi^2(20) = 34{,}277$, $p < 0{,}024$	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 44{,}871$, $p < 0{,}000$
6. Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy.	brak	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 32{,}749$, $p < 0{,}000$

Źródło: opracowanie własne.

Ocena znaczenia kompetencji przez respondentów różni się ze względu na płeć osób badanych. Dotyczy to wszystkich badanych w tym obszarze kompetencji. Kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały, że są one bardzo istotne.

Ocena znaczenia kompetencji różni się w zależności od lokalizacji szkoły dyrektora uczestniczącego w badaniu. Pięć kompetencji (Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów, Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów [wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych] – uczenie się nauczycieli, Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne) wyżej cenią dyrektorzy szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. i do 100 tys. mieszkańców oraz szkół w gminach niż w miastach do 25 tys. mieszkańców i w sołectwach.

W wypadku kompetencji Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań występują istotne różnice statystyczne między respondentami w różnym wieku w ocenie znaczenia badanej kompetencji. Najczęściej jako istotną postrzegają ją respondenci w wieku między 51. a 60. rokiem życia (zob. tabela 12).

Nie ma istotnych statystycznie różnic w ocenie ważności kompetencji zawartych w obszarze Zarządzanie uczeniem się między dyrektorami o różnym stażu pracy.

Większość uczestniczących w badaniu dyrektorów deklaruje posiadanie i umiejętność stosowania kompetencji wymienionych w badaniu. Dominantą w przypadku większości kompetencji

Tabela 13. Posiadanie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
1. Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 29{,}023$, $p < 0{,}024$	$N = 2824$, $\chi^2(20) = 42{,}724$, $p < 0{,}002$	$N = 2824$, $\chi^2(12) = 23{,}159$, $p < 0{,}026$	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 9{,}846$, $p < 0{,}043$
2. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 27{,}759$, $p < 0{,}034$	brak	brak	brak
3. Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą).	brak	$N = 2824$, $\chi^2(20) = 40{,}987$, $p < 0{,}004$	$N = 2824$, $\chi^2(12) = 21{,}083$, $p < 0{,}049$	brak
4. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 41{,}337$, $p < 0{,}000$	$N = 2824$, $\chi^2(20) = 48{,}525$, $p < 0{,}000$	$N = 2824$, $\chi^2(12) = 23{,}407$, $p < 0{,}024$	brak
5. Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 30{,}006$, $p < 0{,}018$	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 13{,}561$, $p < 0{,}009$
6. Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 37{,}764$, $p < 0{,}002$	$N = 2824$, $\chi^2(20) = 37{,}556$, $p < 0{,}010$	$N = 2824$, $\chi^2(12) = 24{,}862$, $p < 0{,}015$	brak

Źródło: opracowanie własne.

jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować".

W przypadku czterech (spośród sześciu) badanych kompetencji występują istotne statystycznie różnice w ocenie ich posiadania przez badanych w różnym wieku (zob. tabela 13). Dominuje tendencja polegająca na zwiększaniu się liczby deklarujących posiadanie kompetencji wraz z rosnącym wiekiem respondentów. Podobne zjawisko można zaobserwować w odniesieniu do różnic związanych ze stażem pracy na stanowisku dyrektora szkoły (zob. tabela 13).

W wypadku pięciu badanych kompetencji w obszarze Zarządzanie uczeniem się występują istotne statystyczni różnice między deklarowanym poziomem posiadanych kompetencji w zależności od lokalizacji szkoły respondenta. O posiadaniu tych kompetencji częściej piszą dyrektorzy szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. i do 100 tys. mieszkańców oraz szkół umiejscowionych w gminach niż w miastach do 25 tys. mieszkańców i w sołectwach.

W wypadku dwóch kompetencji występują istotne różnice statystyczne w deklaracji ich posiadania w zależności od płci respondentów. Diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluację stosowanych rozwiązań częściej deklarują mężczyźni niż kobiety, natomiast w przypadku kompetencji Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów częściej do jej posiadania przyznają się kobiety niż mężczyźni.

1. Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów jako istotną (94,9%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (68,2%). Za mało ważną uznało ją 0,7% respondentów (zob. wykres 33).

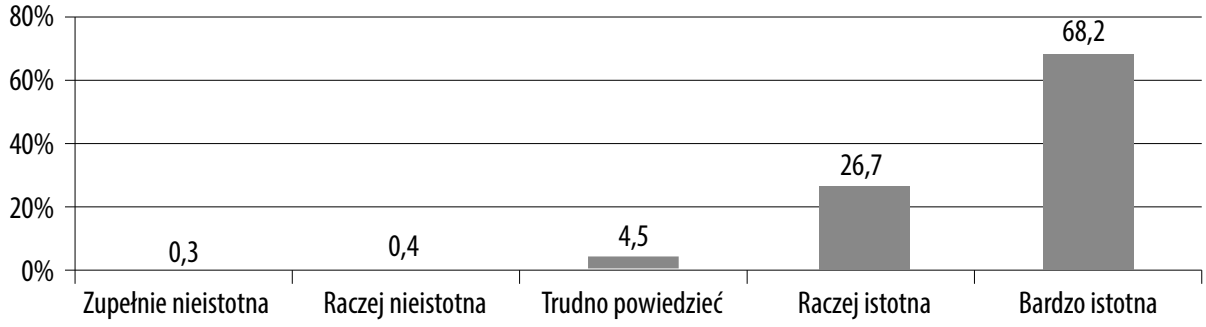
Dyrektorzy różnią się w ocenie poziomu istotności badanej kompetencji. Częściej za bardzo istotną uznają ją respondenci ze szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. (73,7%), w szkołach gminnych (69,8%) i miastach do 100 tys. mieszkańców (69%) niż respondenci ze szkół położonych w sołectwach (66,9%) i miastach do 25 tys. mieszkańców (61,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 29{,}806$, $p < 0{,}019$.

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (70,7%) niż mężczyźni (59%), a jako raczej istotną częściej oceniają mężczyźni (33,5%) niż kobiety (24,8%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 6,7% i 3,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (4) = 34{,}049$, $p < 0{,}000$.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów (79,7%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (44,8%). O braku tej umiejętności pisze 7,6% respondentów (zob. wykres 34).

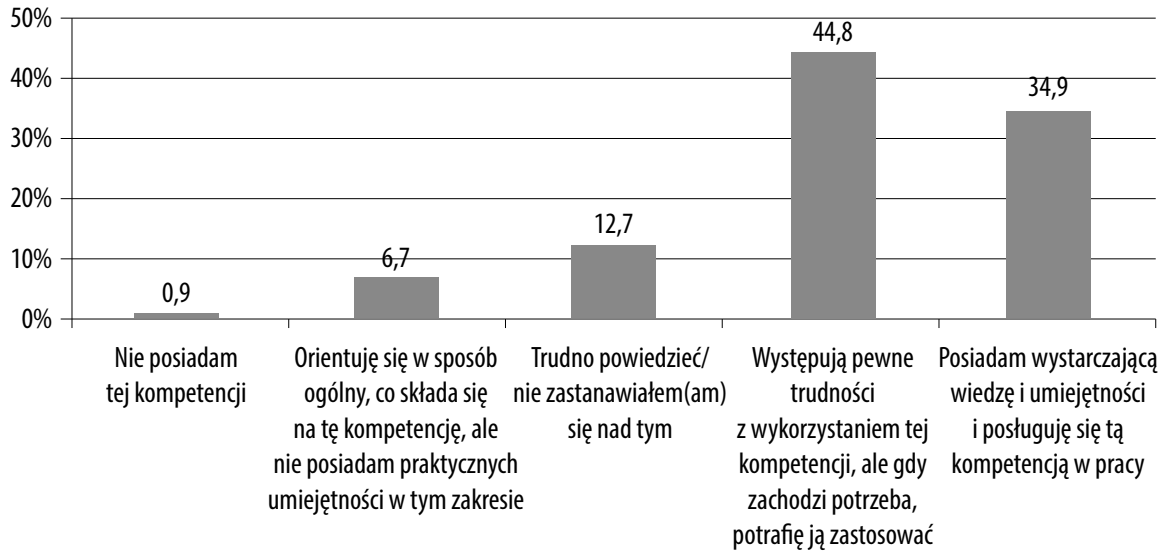
Dyrektorzy deklarujący posiadanie analizowanej kompetencji najczęściej pochodzą ze szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (83,4) i do 100 tys. mieszkańców (80,6%) oraz szkół położonych w gminach (80,7%). Rzadziej takie deklaracje składają dyrektorzy szkół położonych w sołectwach (77,7%) i miastach do 25 tys. mieszkańców (76,8%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 29{,}023$, $p < 0{,}024$.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania kompetencji Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów ze względu na płeć respondentów. Częściej posiadanie tej umiejętności deklarują mężczyźni (81,4%) niż kobiety (79,3%), częściej też kobiety piszą o braku lub trudnościach ze stosowaniem tej kompetencji (8,1%) niż mężczyźni (5,6%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (4) = 9{,}846$, $p < 0{,}043$.



Wykres 33. Kompetencja Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 34. Kompetencja Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Wraz z wiekiem na stanowisku dyrektora(ki) wzrasta liczba respondentów deklarujących posiadanie umiejętności Budowania pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji przypisują sobie dyrektorzy między 36. a 40. rokiem życia (73,2%), a najczęściej respondenci poniżej 36. roku życia (82,2%) oraz powyżej 60. roku życia (89,7%). Różnice są istotne statystycznie dla stażu pracy respondentów: $N = 2824$; $\chi^2(20) = 42{,}724$, $p < 0{,}002$.

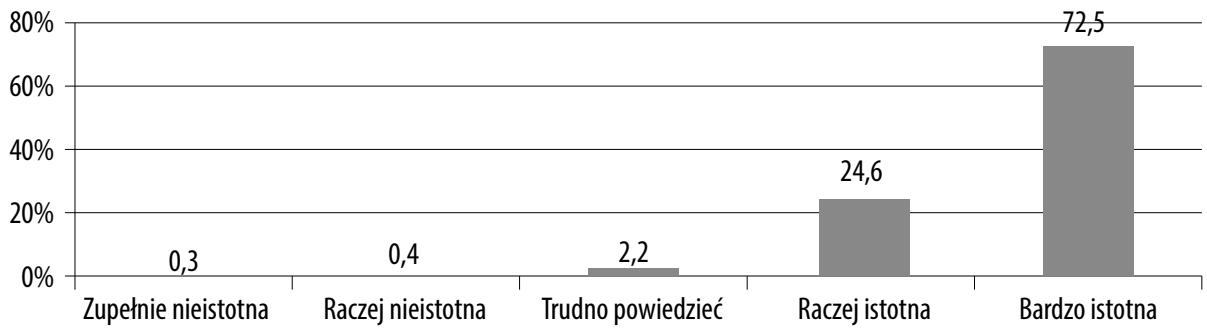
Wraz ze stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie kompetencji Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów. Najrzadziej (75%) posiadanie omawianej kompetencji deklarują dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej natomiast (83,9%) dyrektorzy(ki) ze stażem pracy powyżej 15 lat stażu pracy. Różnice są istotne statystycznie dla stażu pracy respondentów: $N = 2824$; $\chi^2(12) = 23{,}159$, $p < 0{,}026$.

2. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli

Dyrektorzy postrzegają umiejętność Wspierania rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów jako istotną (97,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (72,5%). Za mało znaczącą uznało ją 0,7% respondentów (zob. wykres 35).

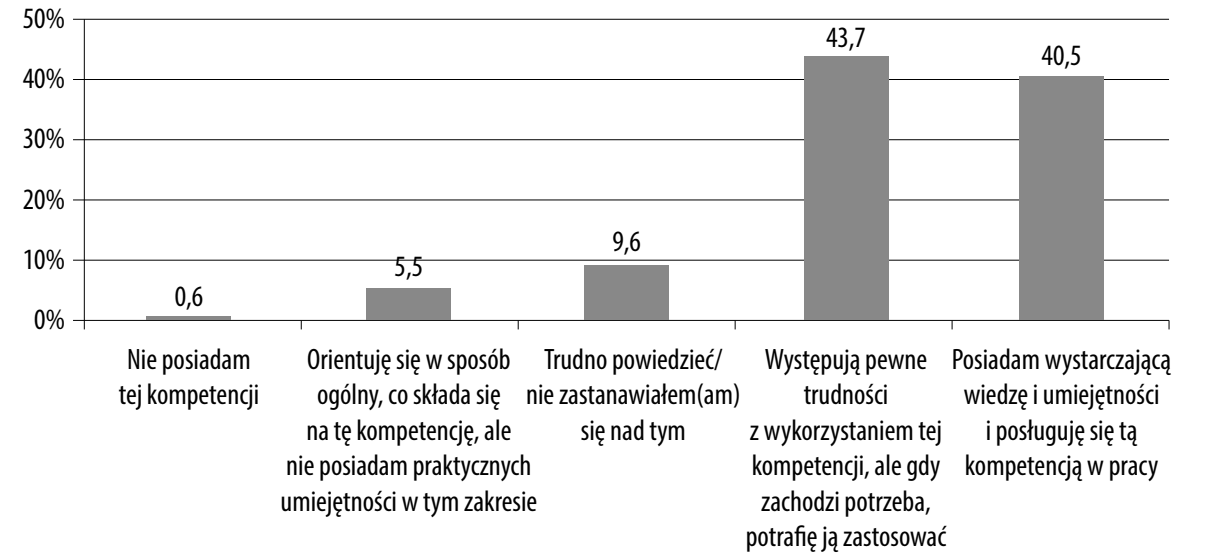
Dyrektorzy różnią się w ocenie poziomu istotności badanej kompetencji. Częściej za bardzo istotną uznają ją respondenci ze szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. (76,1%), w szkołach gminnych (75,2%) i miastach do 100 tys. mieszkańców (73,6%) niż respondenci ze szkół położonych w sołectwach (69%) i miastach do 25 tys. mieszkańców (70,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 28{,}065$, $p < 0{,}031$.

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (74,5%) niż mężczyźni (65,4%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (31%) niż kobiety (22,8%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 3,1% i 1,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (4) = 22{,}671$, $p < 0{,}000$.



Wykres 35. Kompetencja Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 36. Kompetencja Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów – samoocena

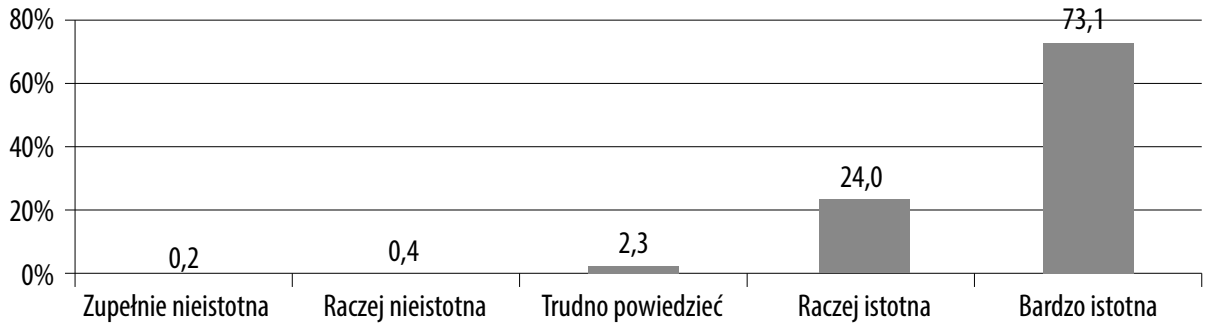
Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętności Wspierania rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (84,2%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (43,7%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 6,1% respondentów (zob. wykres 36).

Dyrektorzy deklarujący posiadanie analizowanej kompetencji najczęściej pochodzą ze szkół zlokalizowanych miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (86,3%) i do 100 tys. mieszkańców (86%). Rzadziej deklaracje takie składają dyrektorzy szkół położonych w gminach (84,5), sołectwach (83,5%) i miastach do 25 tys. mieszkańców (81,3%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 27,759, p < 0,034.

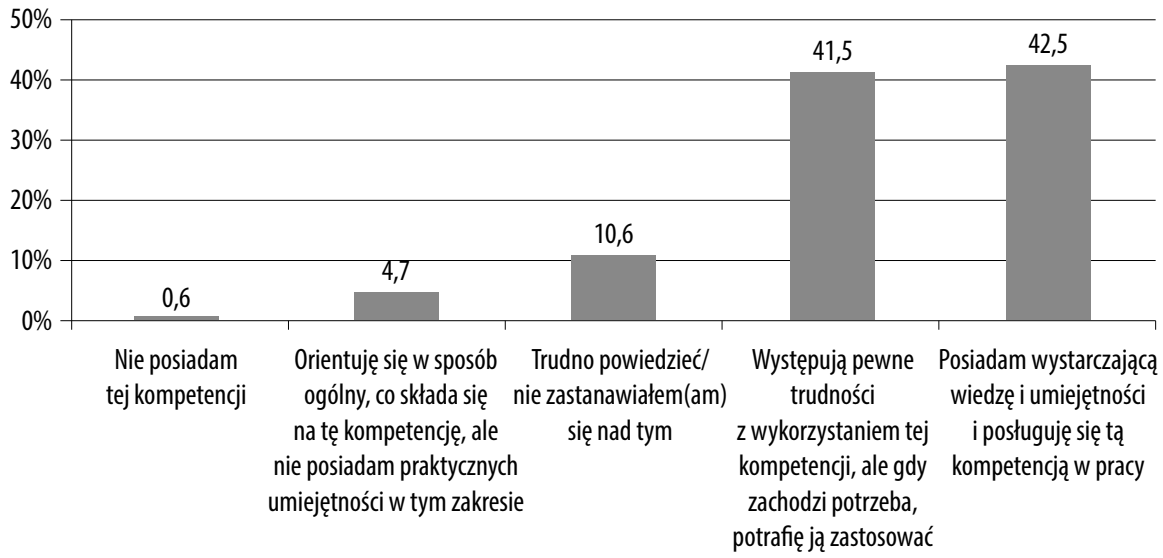
3. Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (m.in. tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą)

Dyrektorzy postrzegają Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów jako istotną kompetencję (97,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (73,1%). Za mało ważną uznało ją 0,7% respondentów (zob. wykres 37).



Wykres 37. Kompetencja Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 38. Kompetencja Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (75,2%) niż mężczyźni (65%), a jako raczej istotną częściej traktują mężczyźni (30,1%) niż kobiety (22,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 4,4% i 1,8%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(4) = 33{,}024$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (84%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (42,5%). O braku tej umiejętności pisze 5,3% respondentów (zob. wykres 38).

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji przypisują sobie dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (77,8%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (88,7%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów, najrzadziej (80%) deklarują dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej (86,6%) natomiast dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2824$; $\chi^2(20) = 40{,}987$, $p < 0{,}004$ i stażu pracy: $N = 2824$; $\chi^2(12) = 21{,}083$, $p < 0{,}049$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i płeć respondentów.

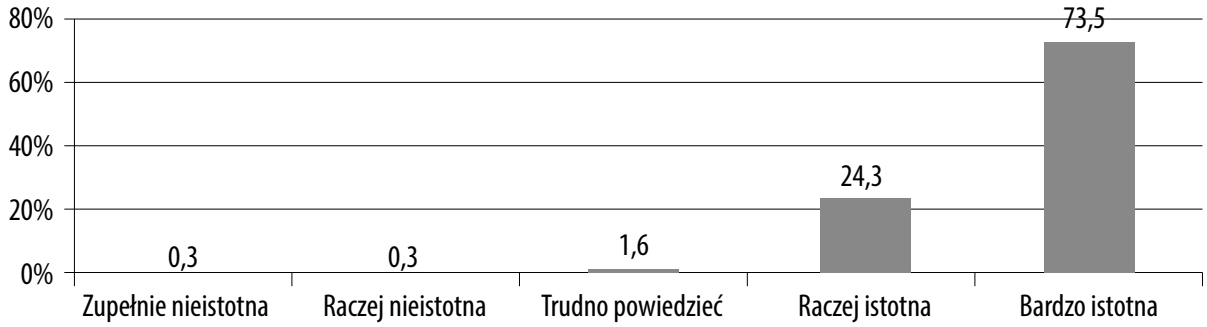
4. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne jako istotną (97,8%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (73,5%). Za mało znaczącą uznało ją 0,6% respondentów (zob. wykres 39).

Dyrektorzy różnią się w ocenie poziomu istotności badanej kompetencji. Częściej za „bardzo istotną" uznają ją respondenci ze szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. (77,7%), w szkołach gminnych (76,3%) i miastach do 100 tys. mieszkańców (74,7%) niż respondenci ze szkół położonych w sołectwach (69%) i miastach do 25 tys. mieszkańców (71,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(16) = 27{,}027$, $p < 0{,}041$.

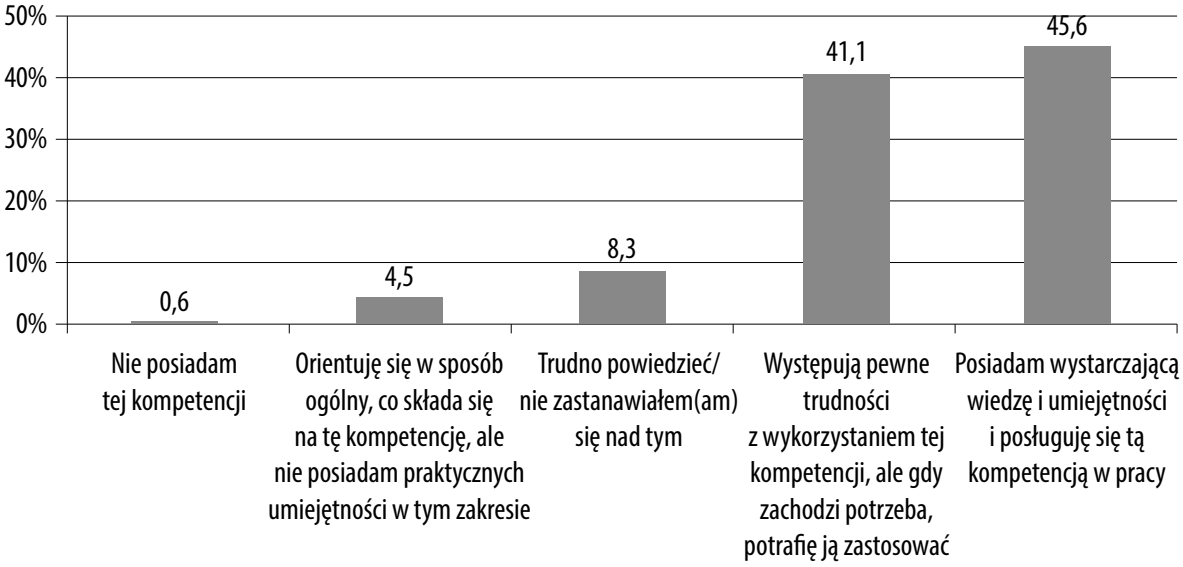
Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej traktują kobiety (75,8%) niż mężczyźni (65,2%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (31,4%) niż kobiety (22,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2,5% i 1,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(4) = 30{,}203$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy respondentów.



Wykres 39. Kompetencja Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 40. Kompetencja Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Budowanie pracy zespołowej i upowszechniania sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne (86,7%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (45,6%). Na brak tej umiejętności wskazuje 5,1% respondentów (zob. wykres 40).

Dyrektorzy szkół wielkomiejskich najczęściej deklarują posiadanie analizowanej kompetencji – 89,8% (wśród tej grupy respondentów znajduje się największy odsetek deklarujących poziom wiedzy i umiejętności niezbędnych do jej pełnego wykorzystania – 52,8%) niż dyrektorzy szkół położonych w innych lokalizacjach. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 41{,}337$, $p < 0{,}000$.

Wraz z wiekiem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie kompetencji Budowania pracy zespołowej i upowszechniania sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy między 36. a 40. rokiem życia (81%) oraz w wieku poniżej 36 lat 82,2%, a najczęściej – powyżej 60. roku życia 91,8%. Różnice są istotne statystycznie dla wieku respondentów: $N = 2824$; $\chi^2 (20) = 48{,}525$, $p < 0{,}000$.

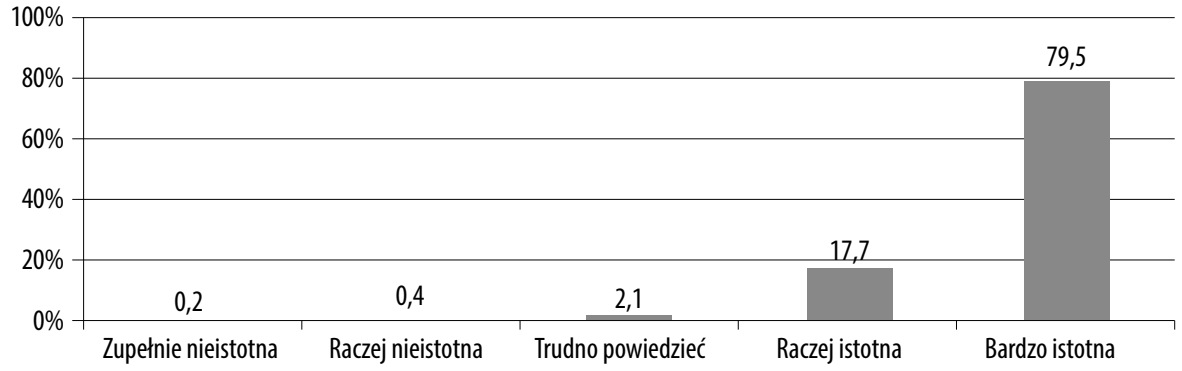
Istotnie statystycznie różnią się odpowiedzi respondentów o różnym stażu pracy na stanowisku dyrektora. Najrzadziej (83%) posiadanie omawianej kompetencji deklarują dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, a najczęściej (88,7%) dyrektorzy(ki) ze stażem pracy między 11 a 15 lat oraz powyżej 15 lat stażu pracy jako dyrektorzy (88,4%). Różnice są istotne statystycznie dla stażu pracy respondentów: $N = 2824$; $\chi^2 (12) = 23{,}407$, $p < 0{,}024$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć respondentów.

5. Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań

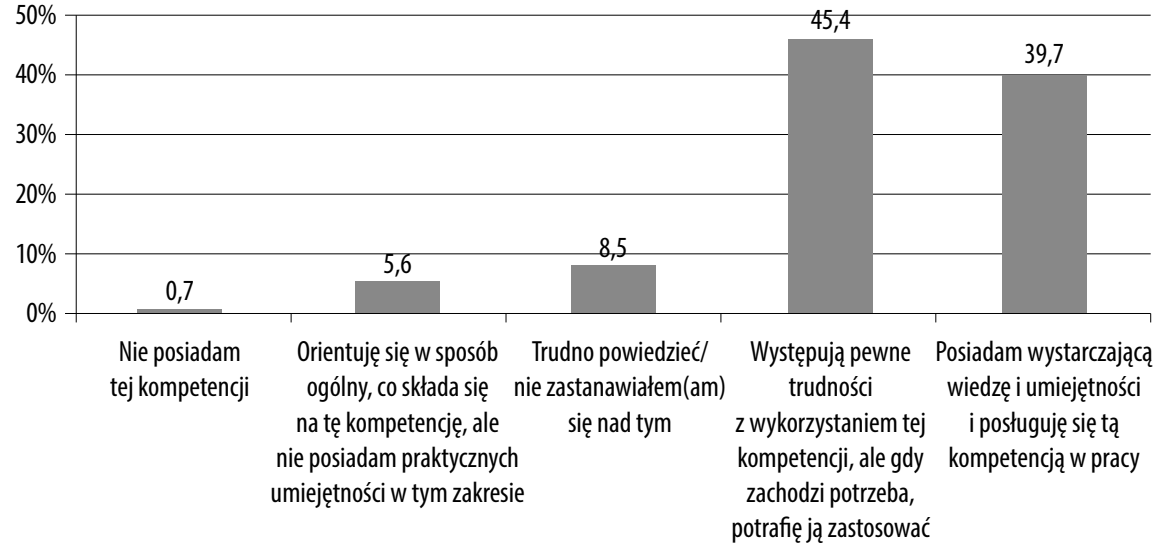
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań jako istotną (97,2%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (79,5%). Za mało znaczącą uznało ją 0,6% respondentów (zob. wykres 41).

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (82,1%) niż mężczyźni (70,1%), a jako raczej istotną częściej traktują mężczyźni (26,6%) niż kobiety (15,3%). Mężczyźni



Wykres 41. Kompetencja Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 42. Kompetencja Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2,6% i 2,0%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (4) = 44,871, p < 0,000.

Wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów uznających kompetencję Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań jako ważną. Najczęściej (97,7%) jako istotną postrzega ją respondenci w wieku między 51. a 60. rokiem życia. Odsetek podzielających to zdanie maleje do poziomu 95,6% wśród respondentów w wieku poniżej 36. roku życia. Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (20) = 34,277, p < 0,024.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacji stosowanych rozwiązań (85,1%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (45,4%). O braku tej kompetencji pisze 6,3% respondentów (zob. wykres 42).

Deklaracje dyrektorów dotyczące posiadania kompetencji Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacji stosowanych rozwiązań istotnie statystycznie różnią się ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej o posiadaniu tej kompetencji mówią dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców – 89,3%). Najrzadziej (82,5%) posiadanie tej kompetencji deklarują

dyrektorzy szkół położonych w miastach do 25 tys. mieszkańców. W przypadku pozostałych typów lokalizacji poziom deklarowania posiadania tej kompetencji waha się między 84,3% a 84,7%. Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 30,006, p < 0,018.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania kompetencji Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań ze względu na płeć respondentów. Częściej posiadanie tej kompetencji deklarują kobiety (86,1%) niż mężczyźni (81,9%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (4) = 13,561, p < 0,009.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy.

6. Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy

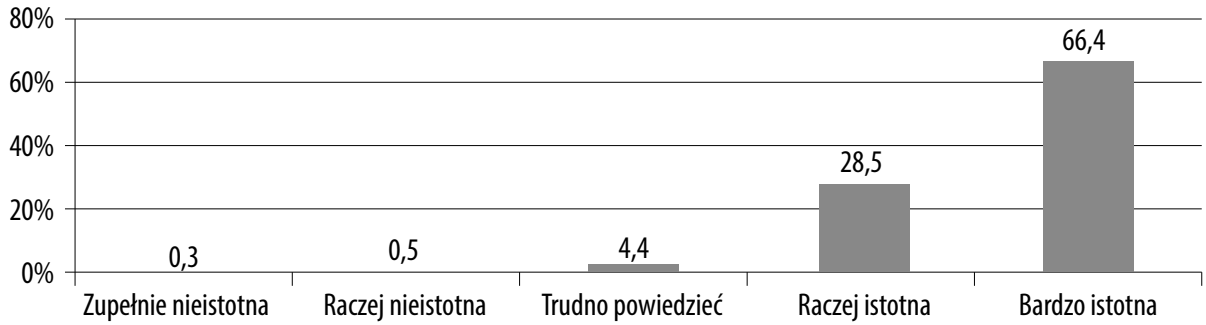
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy jako istotną (94,9%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (66,4%). Za mało ważną uznało ją 0,8% respondentów (zob. wykres 43).

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (68,5%) niż mężczyźni (58,7%), a jako raczej istotną częściej traktują mężczyźni (32,8%) niż kobiety (27,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 7,4% i 3,6%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (4) = 32,749, p < 0,000. Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy respondentów.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy (77,9%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (43,7%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 7,7% respondentów (zob. wykres 44).

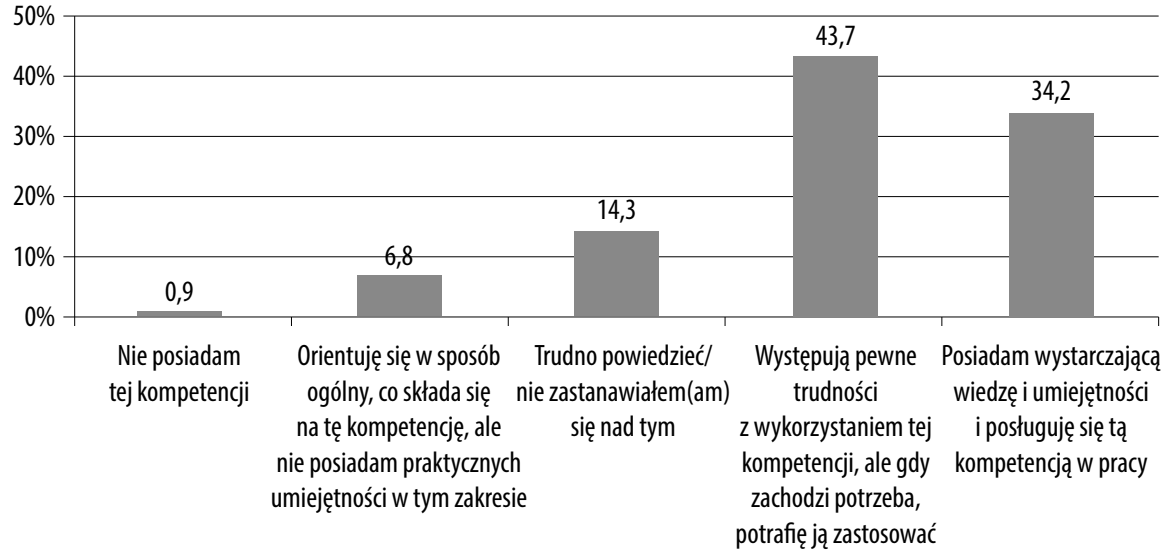
Deklaracje dyrektorów dotyczące posiadania kompetencji Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy istotnie statystycznie różnią się ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej deklarację posiadania tej kompetencji składają dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców – 83%). Najrzadziej (74,6%) o posiadaniu tej kompetencji piszą dyrektorzy szkół położonych w miastach do 25 tys. mieszkańców. Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 37,764, p < 0,002.

Najczęściej posiadanie kompetencji Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy deklarują dyrektorzy w wieku powyżej 60. roku życia (86,6%) oraz poniżej 36. roku życia (80%). Najczęściej



Wykres 43. Kompetencja Zapewnienie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 44. Kompetencja Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

brak omawianej kompetencji deklarują dyrektorzy między 41. a 15. rokiem życia 11,2%. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2824$; $\chi^2(20) = 37{,}556$, $p < 0{,}01$.

Wraz ze stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie kompetencji Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy o stażu pracy poniżej 5 lat (74,2%,) a najczęściej powyżej 15 lat (80,6%). Różnice są istotne statystycznie dla stażu pracy: $N = 2824$; $\chi^2(12) = 24{,}862$, $p < 0{,}015$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć respondentów.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku

W ankiecie przyporządkowanych do obszaru Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku zostały następujące kompetencje przywódcze:

1. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian).
2. Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych.
3. Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów.
4. Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych.
5. Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna).
6. Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich.
7. Umiejętność zarządzania konfliktem.
8. Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości.
9. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian.

Wszystkie wymienione w badaniu kompetencje w obszarze Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku uznane zostały przez respondentów jako istotne dla przywództwa edukacyjnego

(we wszystkich przypadkach dominantą była odpowiedź: „bardzo istotna"). Jako najważniejsza w wypowiedziach badanych jawi się Umiejętność zarządzania procesem zmian, którą jako „bardzo istotną" wskazało 77,2% respondentów.

W wypadku dwóch kompetencji związanych z posiadaniem wiedzy (Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich i Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian) najmniej respondentów wybierało odpowiedź z kafeterii „bardzo istotne" (odpowiednio: 46,1% i 55%).

Widoczna jest różnica w ocenie większości badanych kompetencji (Umiejętność zarządzania procesem zmian [planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian], Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych, Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów, Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych, Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem [współpraca międzyinstytucjonalna] i Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian) ze względu na płeć respondentów. Kobiety częściej niż mężczyźni przypisują im większe znacznie. Wspomniane różnice we wszystkich przypadkach są istotne statystycznie (zob. tabela 14).

Tabela 14. Znaczenie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
1. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian).	brak	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 20{,}177$, $p < 0{,}000$
2. Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych.	brak	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 30{,}389$, $p < 0{,}000$
3. Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów.	brak	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 34{,}898$, $p < 0{,}000$
4. Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych.	brak	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 28{,}735$, $p < 0{,}000$
5. Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna).	brak	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 14{,}676$, $p < 0{,}005$
6. Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 26{,}730$, $p < 0{,}045$	brak	brak	brak
7. Umiejętność zarządzania konfliktem.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 44{,}294$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 34{,}249$, $p < 0{,}024$	brak	brak
8. Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości.	brak	brak	brak	brak
9. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 47{,}002$, $p < 0{,}000$	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 11{,}491$, $p < 0{,}022$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 15. Posiadanie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	Wiek	Staż pracy na stanowisku dyrektora	Płeć
1. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian).	N = 2824, $\chi^2(16) = 37{,}599$, $p < 0{,}002$	N = 2824, $\chi^2(20) = 41{,}913$, $p < 0{,}001$	N = 2824, $\chi^2(12) = 41{,}913$, $p < 0{,}000$	brak
2. Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych.	brak	brak	brak	brak
3. Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów.	brak	brak	brak	brak
4. Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych.	brak	N = 2824, $\chi^2(20) = 62{,}128$, $p < 0{,}000$	N = 2824, $\chi^2(12) = 26{,}14$, $p < 0{,}011$	brak
5. Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna).	brak	brak	brak	brak
6. Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich.	N = 2824, $\chi^2(16) = 45{,}806$, $p < 0{,}000$	N = 2824, $\chi^2(20) = 38{,}541$, $p < 0{,}008$	brak	brak
7. Umiejętność zarządzania konfliktem.	brak	N = 2824, $\chi^2(20) = 52{,}061$, $p < 0{,}000$	N = 2824, $\chi^2(12) = 27{,}068$, $p < 0{,}008$	N = 2824, $\chi^2(4) = 10{,}646$, $p < 0{,}031$
8. Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości.	brak	N = 2824, $\chi^2(20) = 57{,}54$, $p < 0{,}000$	N = 2824, $\chi^2(12) = 26{,}157$, $p < 0{,}01$	N = 2824, $\chi^2(4) = 11{,}571$, $p < 0{,}021$
9. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian.	N = 2824, $\chi^2(16) = 58{,}53$, $p < 0{,}000$	N = 2824, $\chi^2(20) = 51{,}589$, $p < 0{,}000$	N = 2824, $\chi^2(12) = 25{,}854$, $p < 0{,}011$	brak

Źródło: opracowanie własne.

Drugą zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów jest lokalizacja szkoły. Różnice te dotyczą trzech kompetencji związanych z posiadaną wiedzą i konfliktów: Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich, Umiejętność zarządzania konfliktem i Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian. Większe znaczenie przypisują im dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich, z kolei najmniejsze – dyrektorzy szkół wiejskich (sołectwa i gminne). Wspomniane różnice we wszystkich przypadkach są istotne statystycznie.

Kolejna z zaobserwowanych prawidłowości dotyczy oceny znaczenia Umiejętności zarządzania konfliktem. W tym przypadku mniejsze znaczenie przypisują jej dyrektorzy w wieku do 36 lat i powyżej 60. roku życia niż pozostali badani.

Ocena istotności wymienionych w badaniu kompetencji w obszarze Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku jest większa niż ocena stopnia ich posiadania. W większości analizowanych kompetencji dominantą jest „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować". W przypadku dwóch kompetencji (Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów i Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem [współpraca międzyinstytucjonalna]) dominantą jest: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy", jednocześnie w wypadku tych dwóch kompetencji najmniejsza część respondentów deklarowała jej brak („nie posiadam tej kompetencji"

i „orientuję się w sposób ogólny, co składa się na tę kompetencję, ale nie posiadam praktycznych umiejętności w tym zakresie") – odpowiednio: 4,8% i 5,1%.

Wśród kompetencji z największym odsetkiem respondentów deklarujących brak lub trudności z jej stosowaniem znalazły się te związane z rozwiązywaniem konfliktów (Umiejętność zarządzania konfliktem i Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości), ich brak deklarowało odpowiednio: 13,3% i 12,1%.

Wspomnieć należy o wyborach dokonanych przez respondentów kategorii „trudno powiedzieć". Najczęściej z tej możliwości korzystali respondenci w odniesieniu do kompetencji Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych (19,2%), natomiast najrzadziej w przypadku kompetencji Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów (6,9%).

Najczęściej zmiennymi różnicującymi posiadanie omawianych kompetencji są lokalizacja szkoły, wiek i staż pracy na stanowisku dyrektora respondentów, a rzadziej płeć. Zarysowuje się tendencja wskazująca na wzrost deklaracji posiadania kompetencji wraz z wiekiem i stażem pracy. Tendencją w przypadku zmiennej lokalizacja szkoły jest zwiększanie się deklaracji posiadania kompetencji w kierunku od szkół wiejskich do wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców). Obserwowaną tendencją w przypadku płci jest częstsze deklarowanie posiadania badanych kompetencji przez mężczyzn niż kobiety. W przypadku trzech badanych kompetencji nie stwierdzono zależności między odpowiedziami a zmiennymi (zob. tabela 15).

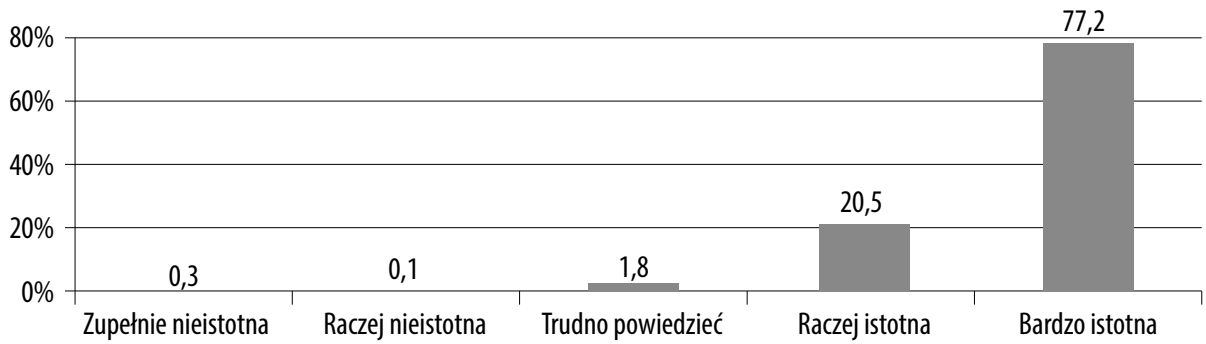
1. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian)

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian) jako istotną (97,7%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (77,2%). Za mało ważną uznało ją 0,4% respondentów (zob. wykres 45).

Analizowaną kompetencję za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (78,8%) niż mężczyźni (71,6%), a jako raczej istotną częściej traktują mężczyźni (24,8%) niż kobiety (19,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 3,3% i 1,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (4) = 20{,}177$, $p < 0{,}000$.

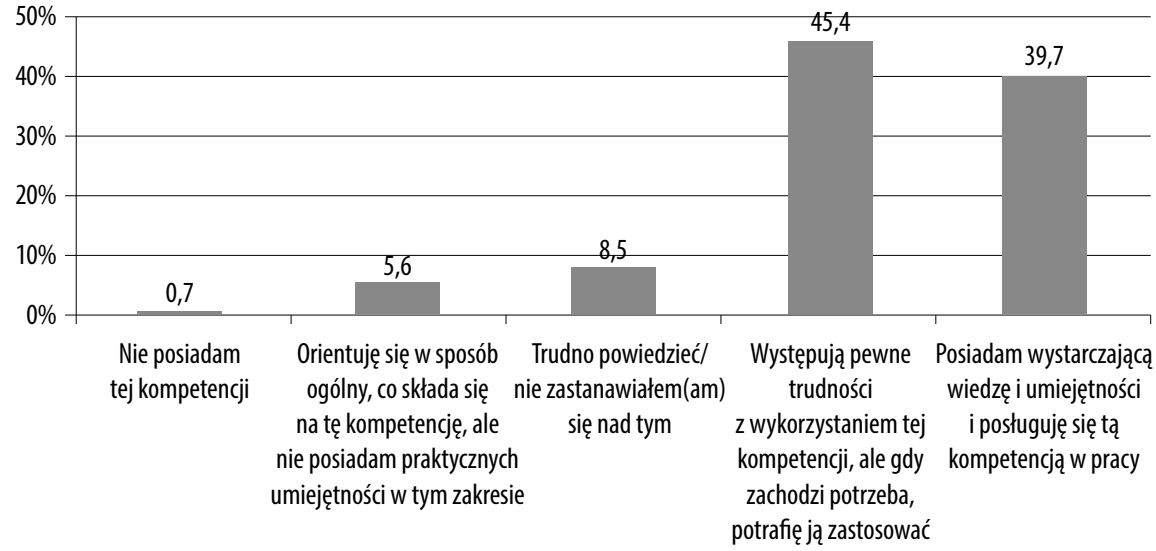
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian) (78,5%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (47,1%). O braku tej umiejętności mówi 9,6% respondentów (zob. wykres 46).



Wykres 45. Kompetencja Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 46. Kompetencja Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy szkół na obszarach wielkomiejskich (miasta do 100 i powyżej 100 tys. mieszkańców) i wiejskich (gmina), rzadziej dyrektorzy szkół w miastach do 25 tys. i szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 37,599, p < 0,002.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora wzrasta liczba respondentów deklarujących posiadanie Umiejętności zarządzania procesem zmian (planowania, organizowania, motywowania i kontroli w obszarze koniecznych zmian). Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2824; χ^2 (20) = 41,913, p < 0,001 i stażu pracy: N = 2824; χ^2 (12) = 41,913, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

2. Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych

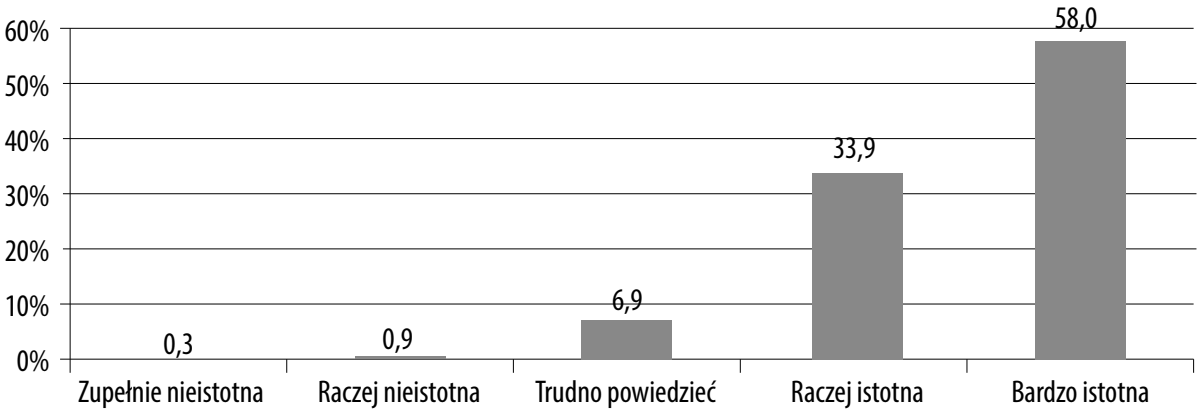
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych jako istotną (91,9%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (58%). Za nieważną uznał ją 1,2% respondentów (zob. wykres 47).

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (60,5%) niż mężczyźni (48,9%), a jako „raczej istotną" częściej oceniają mężczyźni (39,7%) niż kobiety (32,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 9,6% i 6,2%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (4) = 30,389, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek, staż pracy.

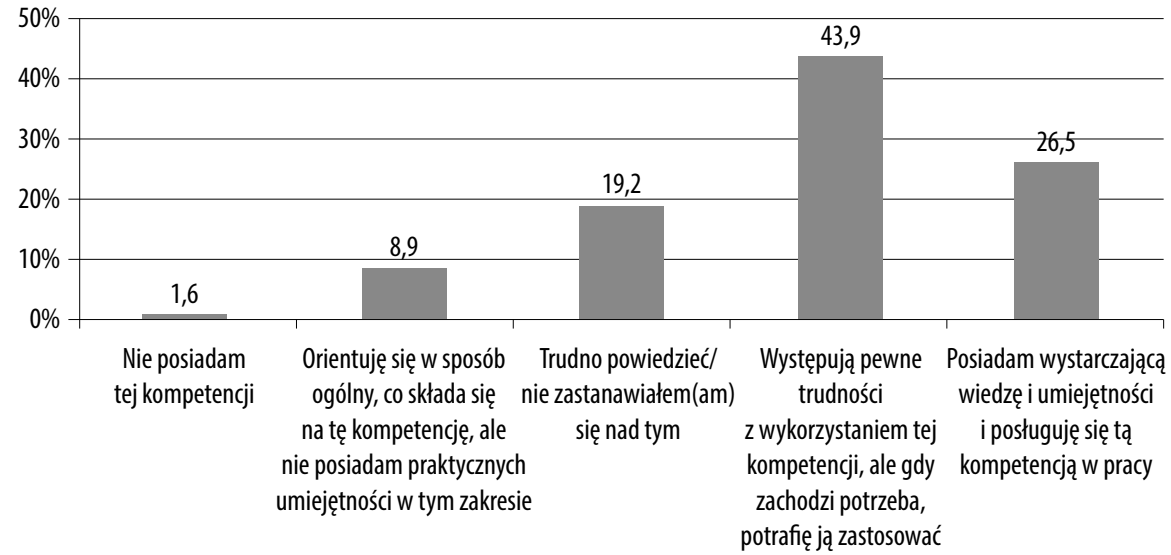
Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętności Identyfikowania znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych (70,4%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (43,9%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 10,5% respondentów.

Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły, płeć, wiek, staż pracy na stanowisku dyrektora.



Wykres 47. Kompetencja Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 48. Kompetencja Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

3. Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów

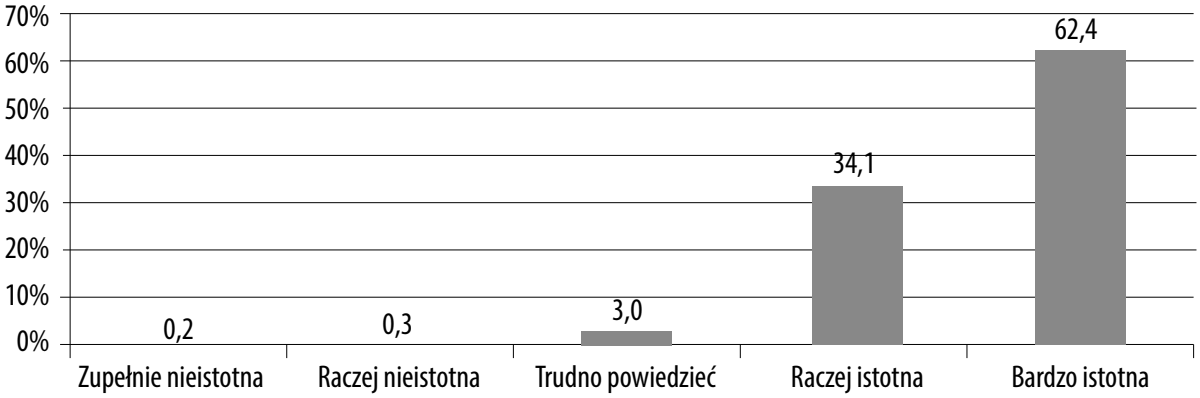
Dyrektorzy postrzegają umiejętność Współpracy z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów jako istotną (96,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (62,4%). Za nieważną uznało ją 0,5% respondentów (zob. wykres 49).

Analizowaną kompetencję jako „bardzo istotną" częściej opisują kobiety (64,8%) niż mężczyźni (53,8%), a za „raczej istotną" częściej uznają mężczyźni (40,2%) niż kobiety (32,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 5,6% i 2,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(4) = 34{,}898$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy.

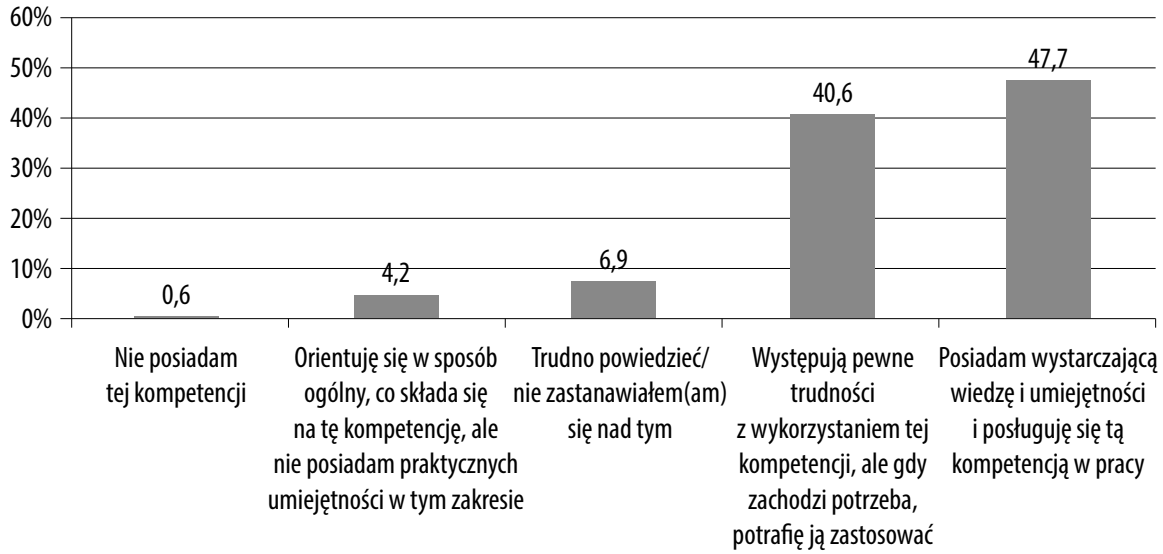
Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętności współpracy z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów (88,3%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (47,7%). Brak tej umiejętności wskazuje 4,8% respondentów.

Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły, płeć, wiek, staż pracy na stanowisku dyrektora.



Wykres 49. Kompetencja Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 50. Kompetencja Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów – samoocena

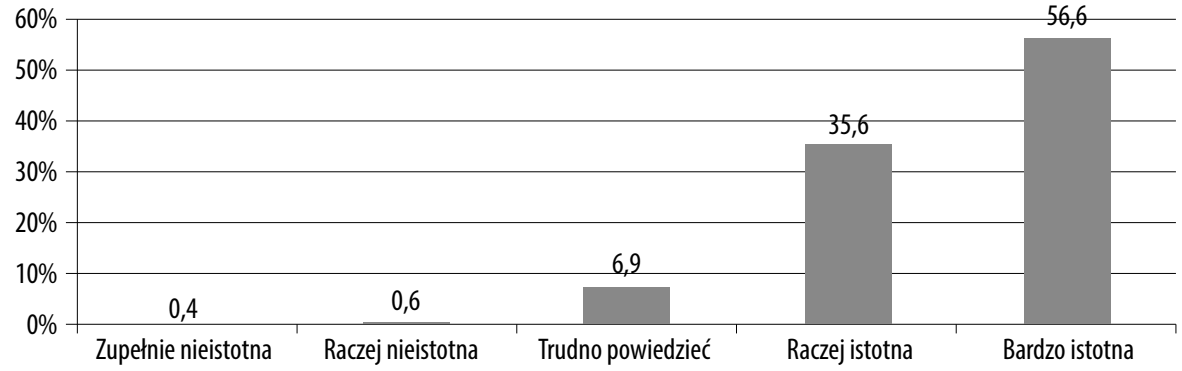
Źródło: opracowanie własne.

4. Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych jako istotną kompetencję (92,2%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (56,6%). Za mało ważną uznał ją 1% respondentów.

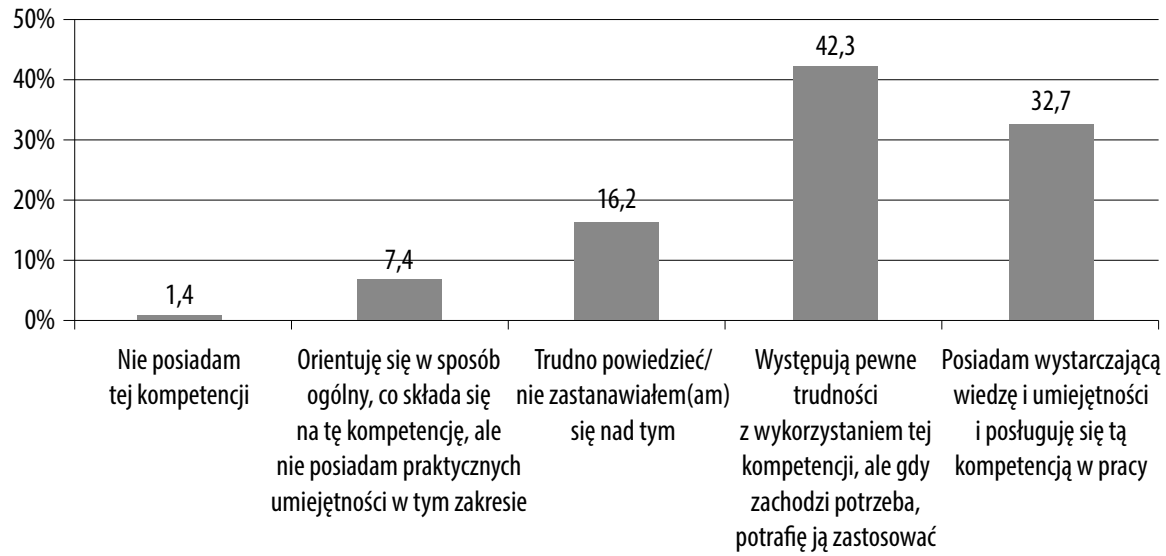
Analizowaną kompetencję jako „bardzo istotną" częściej traktują kobiety (57,6%) niż mężczyźni (53,3%). Opcja „raczej istotna" wybierana była natomiast z podobną częstotliwością przez mężczyzn (35,3%) i kobiety (35,7%). Mężczyźni częściej niż kobiety zaznaczali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 9,2% i 6,2%). Mężczyźni częściej niż kobiety deklarują, że umiejętność ta nie jest istotna (odpowiednio: 2,3% i 0,5%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (4) = 28{,}735$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy.



Wykres 51. Kompetencja Umiejętność kształtowania opinii publicznej w tym szczególności na temat priorytetów edukacyjnych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 52. Kompetencja Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych (75%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (42,3%). O braku tej umiejętności pisze 8,8% respondentów (zob. wykres 52).

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora rośnie liczba respondentów deklarujących posiadanie Umiejętności kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2824$; $\chi^2 (20) = 62{,}128$, $p < 0{,}000$ i stażu pracy: $N = 2824$; $\chi^2 (12) = 26{,}14$, $p < 0{,}011$.

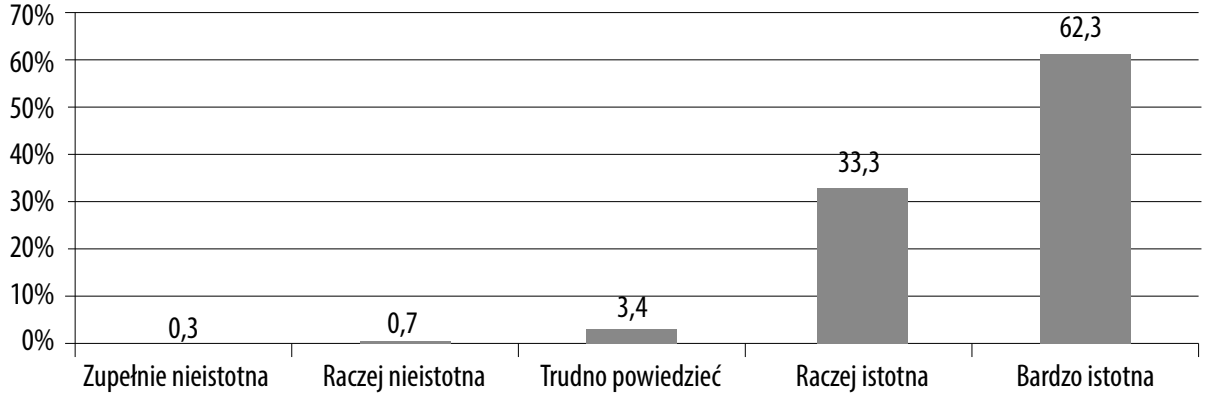
Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej kompetencji ze względu na lokalizację szkoły, płeć i nauczany przez dyrektora(kę) przedmiot.

5. Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna)

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpracę międzyinstytucjonalną) jako kompetencję istotną (95,6%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (62,3%). Za nieważną uznał ją mniej niż 1% respondentów (zob. wykres 53).

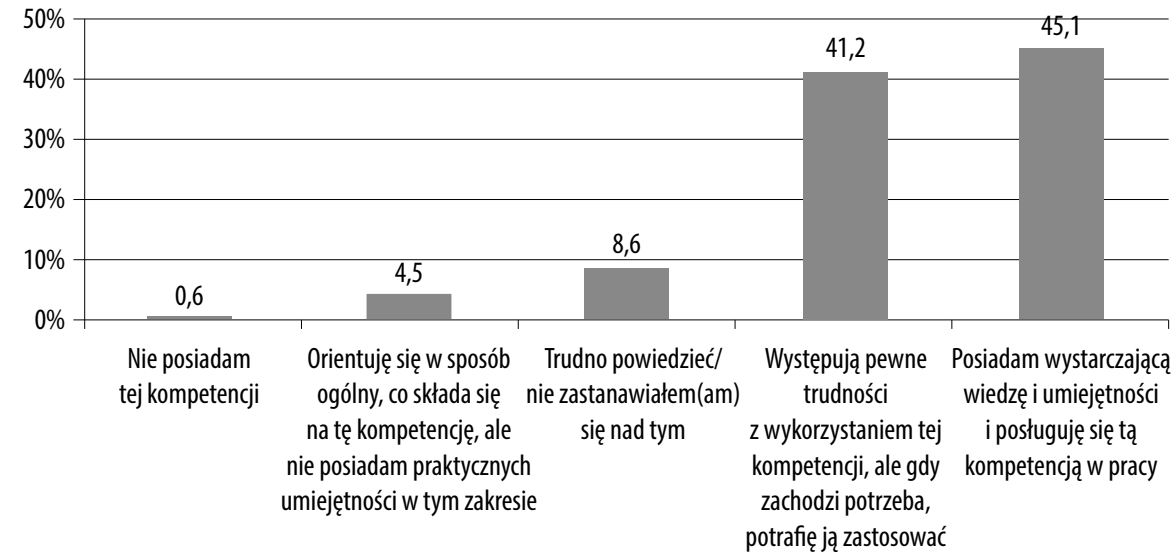
Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej oceniają kobiety (64,1%) niż mężczyźni (55,7%), a za „raczej istotną" częściej uznają mężczyźni (38,9%) niż kobiety (31,8%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 4,2% i 3,1%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(4) = 14{,}676$, $p < 0{,}005$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy.



Wykres 53. Kompetencja Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 54. Kompetencja Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

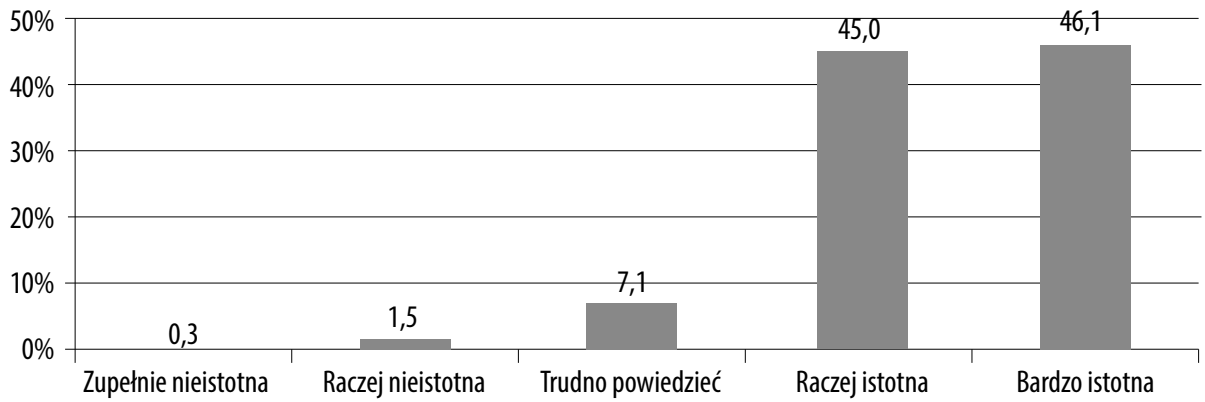
Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpracy międzyinstytucjonalnej) (86,3%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (45,1%). Na brak tej umiejętności wskazuje 1% respondentów (zob. wykres 54).

Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły, płeć, wiek, staż pracy na stanowisku dyrektora.

6. Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich

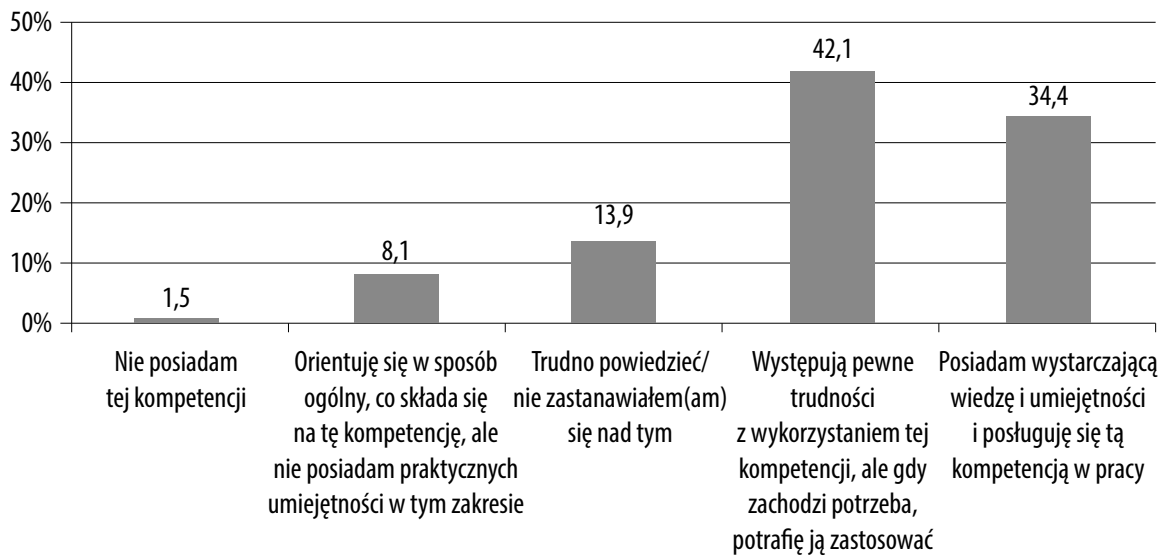
Dyrektorzy postrzegają Wiedzę na temat źródeł konfliktów międzyludzkich jako istotną kompetencję (91,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (46,1%). Za nieważną uznało ją mniej niż 1,8% respondentów (zob. wykres 55).

Odpowiedzi respondentów dotyczące oceny ważności Wiedzy na temat źródeł konfliktów międzyludzkich istotnie różnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół



Wykres 55. Kompetencja Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 56. Kompetencja Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

położonych na terenach wiejskich (gminne i sołectwa – 89,6%), największą rolę (94%) natomiast dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 26{,}730$, $p < 0{,}045$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć, wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętność zastosowania Wiedzy na temat źródeł konfliktów międzyludzkich (76,5%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (42,1%). O braku tej umiejętności wspomina 9,6% respondentów (zob. wykres 56).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania umiejętności zastosowania Wiedzy na temat źródeł konfliktów międzyludzkich. ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (82,6%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 45{,}806$, $p < 0{,}000$.

Wraz z wiekiem zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie umiejętności zastosowania Wiedzy na temat źródeł konfliktów międzyludzkich. Posiadanie tej kompetencji deklaruje 71,1% respondentów w wieku poniżej 36. roku życia, a 85,6% powyżej 60. roku życia. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (20) = 38{,}541$, $p < 0{,}008$.

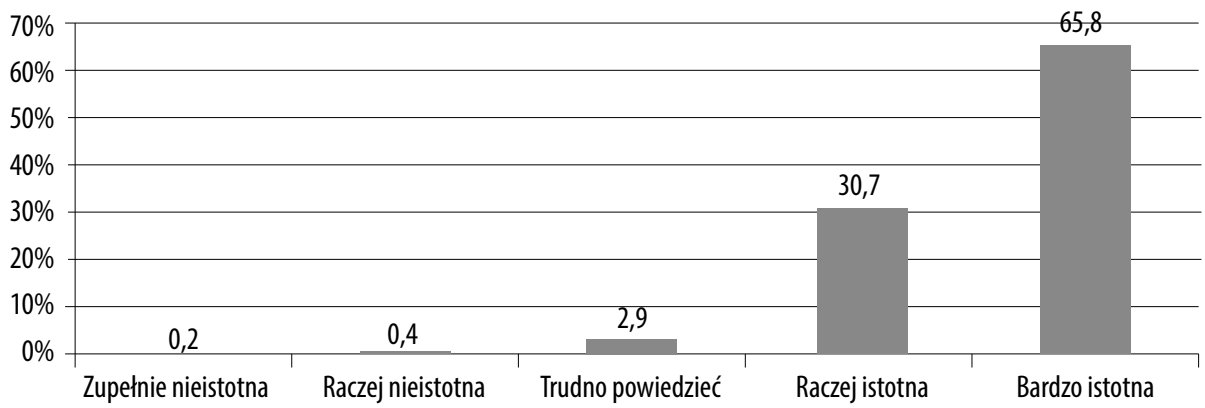
Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na płeć i staż pracy na stanowisku dyrektora.

7. Umiejętność zarządzania konfliktem

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność zarządzania konfliktem jako istotną kompetencję (96,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (65,8%). Za nieważną uznało ją mniej niż 0,6% respondentów (zob. wykres 57).

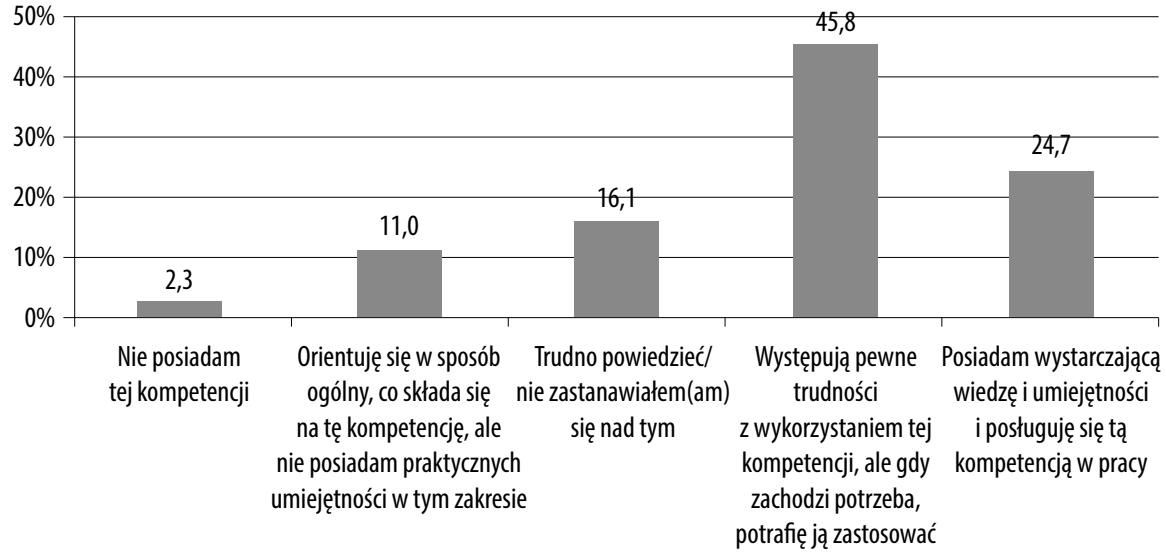
Odpowiedzi respondentów odnoszące się do oceny ważności Umiejętności zarządzania konfliktem istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (gminne – 94,5% i sołectwa – 95,8%), największą natomiast rolę (97,7%) dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 44{,}294$, $p < 0{,}000$.

Drugą zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów jest wiek. Rzadziej dyrektorzy(ki), którzy nie ukończyli 36. roku życia i ci powyżej 60. roku życia przypisują istotną rolę Umiejętności rozwiązywania konfliktów niż respondenci z pozostałych grup wiekowych. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 34{,}249$, $p < 0{,}024$.



Wykres 57. Kompetencja Umiejętność zarządzania konfliktem – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 58. Kompetencja Umiejętność zarządzania konfliktem – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności zarządzania konfliktem (70,5%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (45,8%). O braku tej umiejętności pisze 13,3% respondentów (zob. wykres 58).

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie Umiejętności zarządzania konfliktem. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (55,6%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (80,4%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej (65,9%) taką deklarację składają dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, a najczęściej (75,5%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2824$; $\chi^2(20) = 52{,}061$, $p < 0{,}000$ i stażu pracy: $N = 2824$; $\chi^2(12) = 27{,}068$, $p < 0{,}008$.

Występują istotne statystycznie różnice w ocenie zastosowania Umiejętności zarządzania konfliktem ze względu na płeć respondentów. Częściej posiadanie tej kompetencji deklarują mężczyźni (74,7%) niż kobiety (69,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(4) = 10{,}646$, $p < 0{,}031$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej kompetencji ze względu na lokalizację szkoły i nauczany przedmiot przez dyrektora(kę).

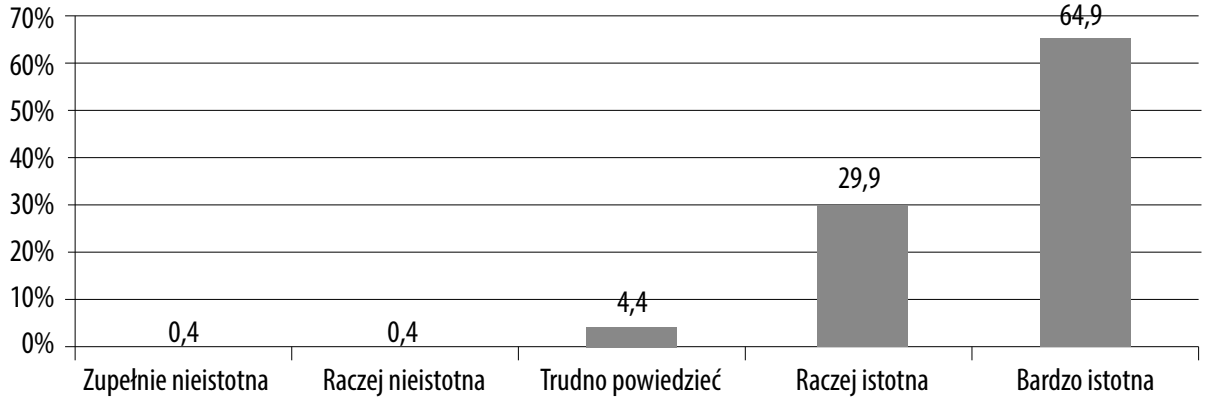
8. Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości jako istotną kompetencję (94,8%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (64,9%). Za nieważną uznało ją mniej niż 0,8% respondentów (zob. wykres 59).

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć, wiek, staż pracy i lokalizację szkoły.

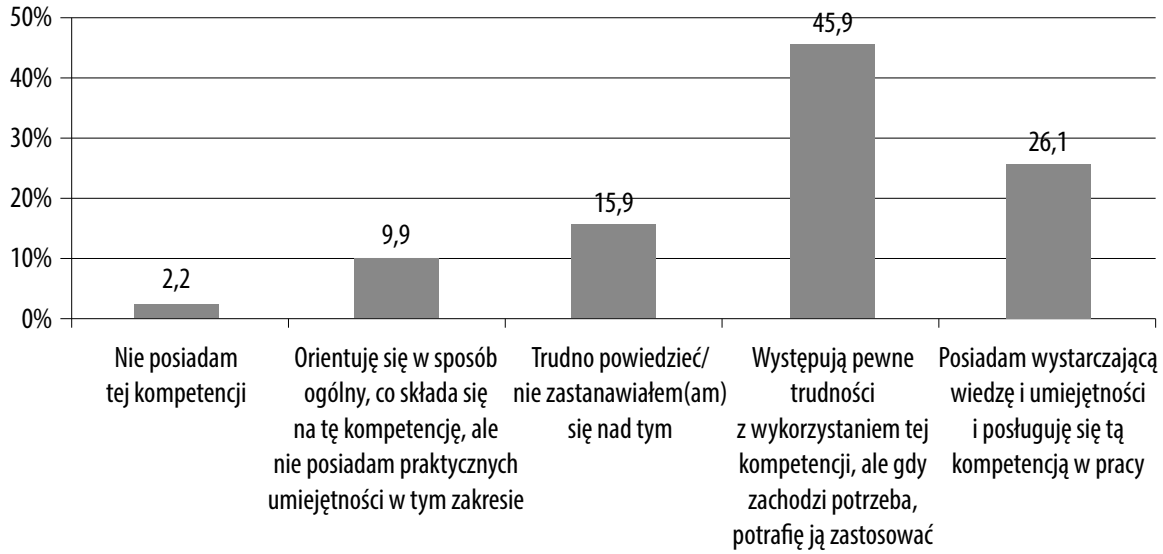
Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności rozwiązywania konfliktów wartości (72%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (45,9%). O braku tej kompetencji wspomina 12,1% respondentów (zob. wykres 60).

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) wzrasta liczba respondentów deklarujących posiadanie Umiejętności rozwiązywania konfliktów wartości. Najrzadziej o posiadaniu tej



Wykres 59. Kompetencja Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 60. Kompetencja Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

kompetencji mówią dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (64,4%), a najczęściej – powyżej 60. roku życia (82,5%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej (68,6%) tak deklarują dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej natomiast (76,9%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2824$; $\chi^2 (20) = 57,54$, $p < 0,000$ i stażu pracy: $N = 2824$; $\chi^2 (12) = 26,157$, $p < 0,01$.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach dotyczących zastosowania umiejętności zarządzania konfliktem ze względu na płeć respondentów. Częściej posiadanie tej umiejętności deklarują mężczyźni (76,5%) niż kobiety (70,7%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (4) = 11,571$, $p < 0,021$.

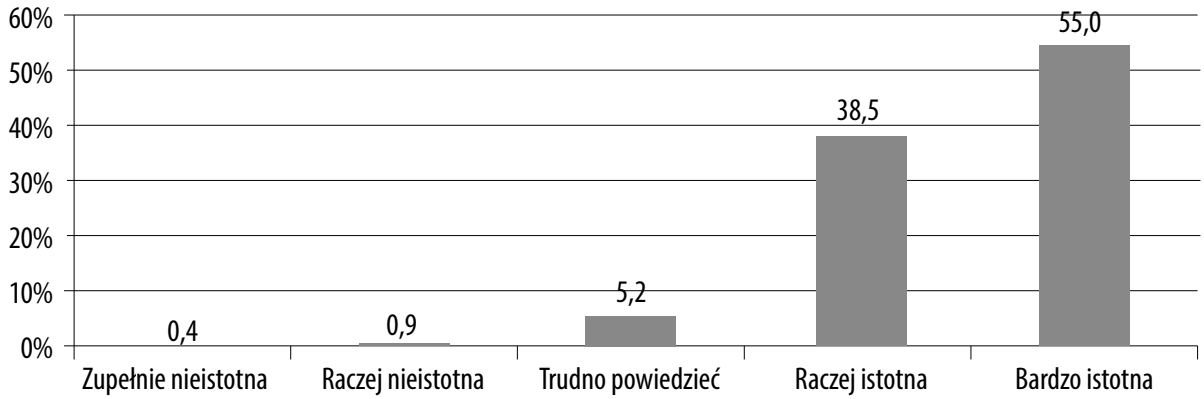
Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły i nauczany przedmiot.

9. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian

Dyrektorzy postrzegają Wiedzę na temat postaw ludzi wobec zmian jako istotną kompetencję (93,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (55%). Za nieważną uznało ją mniej niż 1,3% respondentów (zob. wykres 61).

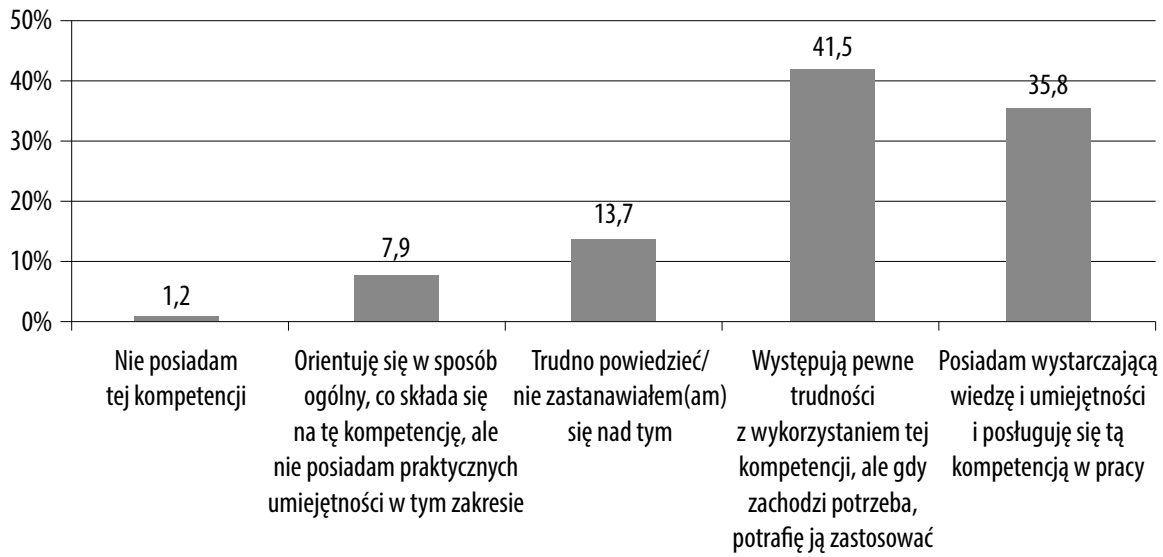
Odpowiedzi respondentów co do Wiedzy na temat postaw ludzi wobec zmian istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa – 91,1% i gminne – 92,5%), największą natomiast rolę (96,4%) dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 47{,}002$, $p < 0{,}000$.

Analizowaną kompetencję za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (56,2%) niż mężczyźni (50,5%), a jako „raczej istotną" częściej traktują mężczyźni (40,8%) niż kobiety (37,9%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 6,9% i 4,7%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(4) = 11{,}491$, $p < 0{,}022$.



Wykres 61. Kompetencja Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 62. Kompetencja Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętności zastosowania posiadanej Wiedzy na temat postaw ludzi wobec zmian (77,3%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (41,5%). Na brak tej kompetencji wskazuje 9,1% respondentów (zob. wykres 62).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania umiejętności zastosowania Wiedzy na temat postaw ludzi wobec zmian. ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (83,7%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (73,9%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 58,53$, $p < 0,000$.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie umiejętności zastosowania Wiedzy na temat postaw ludzi wobec zmian. Najrzadziej o posiadaniu tej kompetencji mówią dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (68,9%), a najczęściej – powyżej 60. roku życia (82,5%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów, najrzadziej (73,6%) deklarację taką składają dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej natomiast (81,2%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2824$; $\chi^2 (20) = 51,589$, $p < 0,000$ i stażu pracy: $N = 2824$; $\chi^2 (12) = 25,854$, $p < 0,011$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na płeć.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

W ankiecie do obszaru Zarządzanie ludźmi przyporządkowano następujące kompetencje przywódcze:

1. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników).
2. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników.
3. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie).
4. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania).
5. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą.
6. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania.
7. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.
8. Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (na przykład specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji).
9. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu.
10. Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji.
11. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy.
12. Umiejętność kierowania procesami grupowymi.

Wszystkie wymienione w badaniu kompetencje w obszarze Zarządzanie ludźmi ocenione zostały przez respondentów jako istotne dla przywództwa edukacyjnego. Zdecydowana większość badanych w tym obszarze kompetencji uznawana była za istotną („raczej istotna" i „bardzo istotna") przez ponad 94% respondentów, we wszystkich przypadkach dominantą jest wartość „bardzo istotna".

Nieco mniejsze znaczenie badani przypisali Budowaniu partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą (88,1%), gdzie również dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (49,6%), a największy odsetek badanych wybrał odpowiedź: „trudno powiedzieć" (10,4%).

Tabela 16. Znaczenie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
1. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników).	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 43{,}351$, $p < 0{,}000$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 12{,}854$, $p < 0{,}012$
2. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 34{,}627$, $p < 0{,}004$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 24{,}053$, $p < 0{,}000$
3. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie).	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 34{,}742$, $p < 0{,}022$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 23{,}853$, $p < 0{,}000$
4. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania).	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 34{,}085$, $p < 0{,}026$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 22{,}337$, $p < 0{,}000$
5. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 39{,}795$, $p < 0{,}005$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 30{,}376$, $p < 0{,}000$
6. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 20{,}819$, $p < 0{,}000$
7. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 19{,}622$, $p < 0{,}001$
8. Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (na przykład specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji).	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 28{,}799$, $p < 0{,}025$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 29{,}909$, $p < 0{,}000$
9. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 30{,}425$, $p < 0{,}016$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 10{,}160$, $p < 0{,}038$
10. Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 28{,}441$, $p < 0{,}028$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 35{,}072$, $p < 0{,}000$
11. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 69{,}039$, $p < 0{,}000$	brak	brak
12. Umiejętność kierowania procesami grupowymi.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 34{,}816$, $p < 0{,}021$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 17{,}788$, $p < 0{,}001$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 17. Posiadanie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	Wiek	Staż pracy na stanowisku dyrektora	Płeć
1. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników).	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 39{,}264$, $p < 0{,}006$	brak	brak
2. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 28{,}681$, $p < 0{,}026$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 34{,}727$, $p < 0{,}022$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 21{,}158$, $p < 0{,}048$	brak
3. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie).	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 39{,}622$, $p < 0{,}006$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 27{,}939$, $p < 0{,}006$	brak
4. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania).	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 24{,}397$, $p < 0{,}018$	brak
5. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 27{,}229$, $p < 0{,}039$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 35{,}074$, $p < 0{,}02$	Brak	brak
6. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 45{,}194$, $p < 0{,}001$	brak	brak
7. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 34{,}291$, $p < 0{,}005$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 50{,}215$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 29{,}381$, $p < 0{,}003$	brak
8. Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (na przykład specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji)	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 34{,}855$, $p < 0{,}004$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 30{,}284$, $p < 0{,}003$	brak
9. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 39{,}192$, $p < 0{,}001$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 55{,}435$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 51{,}368$, $p < 0{,}000$	brak
10. Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji.	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 32{,}666$, $p < 0{,}001$	brak
11. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 69{,}039$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 38{,}435$, $p < 0{,}000$	brak
12. Umiejętność kierowania procesami grupowymi.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 30{,}006$, $p < 0{,}018$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 59{,}729$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 36{,}985$, $p < 0{,}000$	brak

Źródło: opracowanie własne.

Ocena znaczenia kompetencji przez respondentów różni się ze względu na płeć osób badanych. Kobiety przypisują większe znaczenie kompetencjom niż mężczyźni. Jedynym wyjątkiem jest Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy – w tym wypadku nie ma istotnych różnic statystycznych między mężczyznami a kobietami.

Ocena znaczenia kompetencji różni się w zależności od lokalizacji szkoły dyrektora uczestniczącego w badaniu. W wypadku pięciu kompetencji (Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli, Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników, Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu, Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu, Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji) powtarza się prawidłowość, że mniejsze znaczenie kompetencjom przypisują dyrektorzy szkół wiejskich i stopniowo ono rośnie, przyjmując najwyższy poziom wśród dyrektorów szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców; zob. tabela 16).

W wypadku pięciu kompetencji (Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych, Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły, Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą, Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy, Umiejętność kierowania procesami grupowymi) występują istotne różnice statystyczne między respondentami w różnym wieku w ocenie znaczenia badanych kompetencji. Nie można jednak wskazać prawidłowości powtarzających się w odniesieniu do tych kompetencji.

Nie ma istotnych statystycznie różnic w ocenie ważności kompetencji zawartych w obszarze Zarządzanie ludźmi między dyrektorami o różnym stażu pracy.

Większość uczestniczących w badaniu dyrektorów deklaruje posiadanie i umiejętność stosowania kompetencji wymienionych w badaniu. Dominantą w wypadku większości kompetencji jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować".

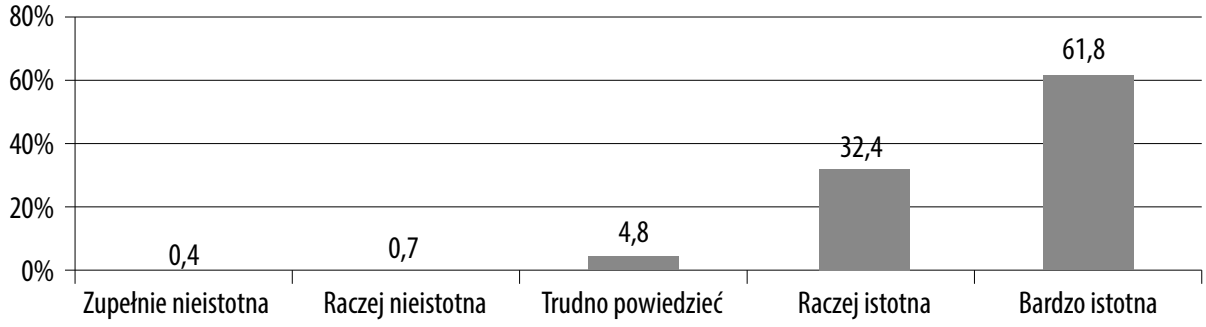
W wypadku dziewięciu (spośród dwunastu) badanych kompetencji pojawiają się istotne statystycznie różnice w ocenie ich posiadania przez badanych w różnym wieku (zob. tabela 17). Dominuje tendencja polega na zwiększaniu się liczby deklarujących posiadanie kompetencji wraz z rosnącym wiekiem respondentów. Podobne zjawisko można zaobserwować w odniesieniu do różnic związanych ze stażem pracy na stanowisku dyrektora szkoły (por. tabela 2).

W wypadku sześciu badanych kompetencji w obszarze zarządzanie ludźmi (Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników, Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą, Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów [materialnych i niematerialnych] dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły, Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu, Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu, Umiejętność kierowania procesami grupowymi) występują istotne statystycznie różnice między deklarowanym poziomem posiadanych kompetencji a lokalizacją szkoły respondenta. Nie można w tym wypadku wskazać dominujących tendencji tych zależności w odniesieniu do całościowo omawianych kompetencji.

Nie ma istotnych różnic statystycznych w ocenie posiadanych badanych kompetencji przez respondentów różnej płci.

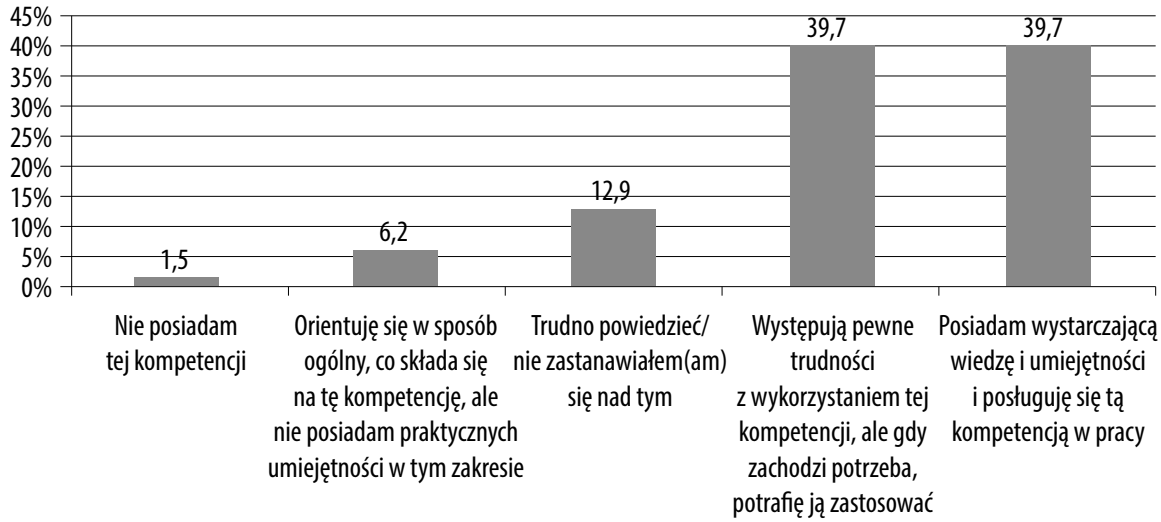
1. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników)

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji jako istotną (94,2%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (61,8%). Za nieważną uznało ją 1,1% respondentów (zob. wykres 63).



Wykres 63. Kompetencja Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 64. Kompetencja Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi respondentów oceny znaczenia umiejętności Tworzenia adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Największą rolę („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują tej kompetencji dyrektorzy szkół wielkomiejskich (96,3%), a najmniejsze znaczenie – dyrektorzy szkół z terenów wiejskich (sołectwa i gminy – odpowiednio: 92,7% i 93,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 43{,}351$, $p < 0{,}000$.

Analizowaną kompetencję jako „bardzo istotną" częściej oceniają kobiety (63,3%) niż mężczyźni (56,2%), a za „raczej istotną" częściej uznają mężczyźni (36,6%) niż kobiety (31,2%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 5,4% i 4,6%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 12{,}854$, $p < 0{,}012$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć i staż pracy.

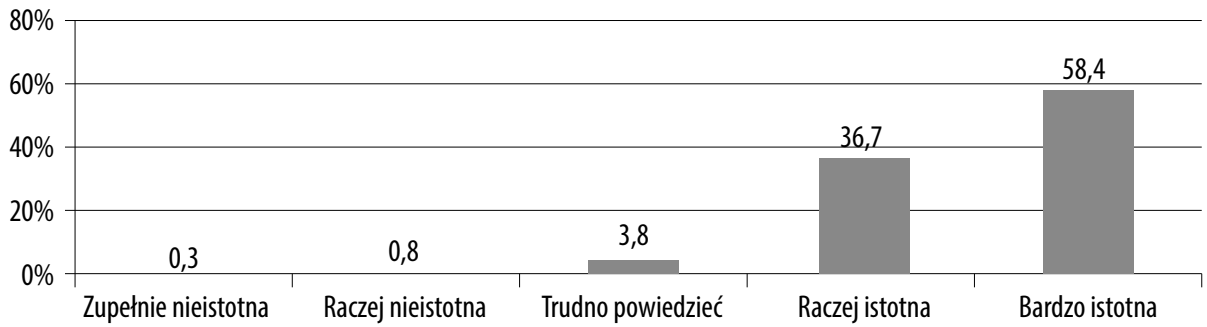
Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (79,4%). Dominantą są tu dwie równoliczne odpowiedzi: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" i „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (39,7%). Brak tej umiejętności deklaruje 7,7% respondentów (zob. wykres 64).

Wraz z wiekiem rośnie liczba respondentów deklarujących posiadanie kompetencji Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli. Posiadanie jej deklaruje 77,7% respondentów w wieku poniżej 36. roku życia i 77,4% w respondentów między 36. a 40. rokiem życia, a 86,6% powyżej 60. roku życia. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 39{,}264$, $p < 0{,}006$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizacja szkoły, płeć i staż pracy.

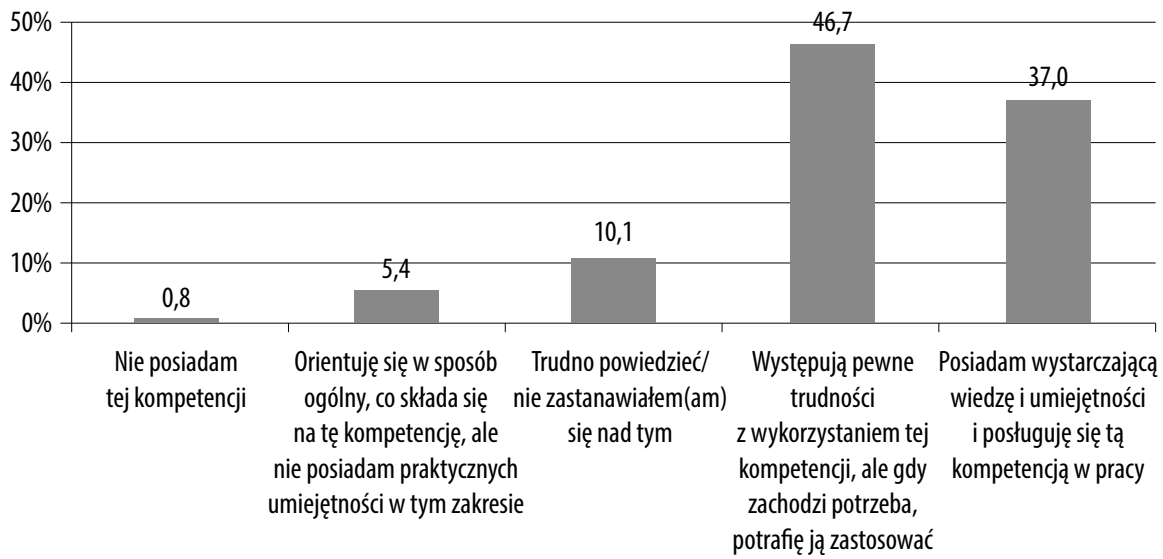
2. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników

Dyrektorzy postrzegają Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników jako istotną kompetencję (95,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (58,4%). Za nieważną uznało ją 1,2% respondentów (zob. wykres 65).



Wykres 65. Kompetencja Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 66. Kompetencja Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi respondentów dotyczące oceny znaczenia kompetencji Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Największe znaczenie („bardzo istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 i do 100 tys. mieszkańców); tak wskazało po 96,9% respondentów; najrzadziej (92,7%) wyboru tego dokonywali natomiast dyrektorzy szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 34,627, p < 0,004.

Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej ujmują kobiety (60,2%) niż mężczyźni (51,6%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (41%) niż kobiety (35,5%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 5,4% i 3,3%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 24,053, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników (83,7%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (46,7%). Na brak tej umiejętności wskazuje 6,2% respondentów (zob. wykres 66).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania kompetencji Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (86,9%) jej posiadanie deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (81,9%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 28,681, p < 0,026.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących wykorzystywanie Diagnozowania i tworzenia warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji wskazują dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (82,2,6%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (90,7%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej (81,7%) taką deklarację składają dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, a najczęściej (86,6%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2822; χ^2 (20) = 34,727, p < 0,022 i stażu pracy: N = 2822; χ^2 (12) = 21,158, p < 0,048.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

3. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie)

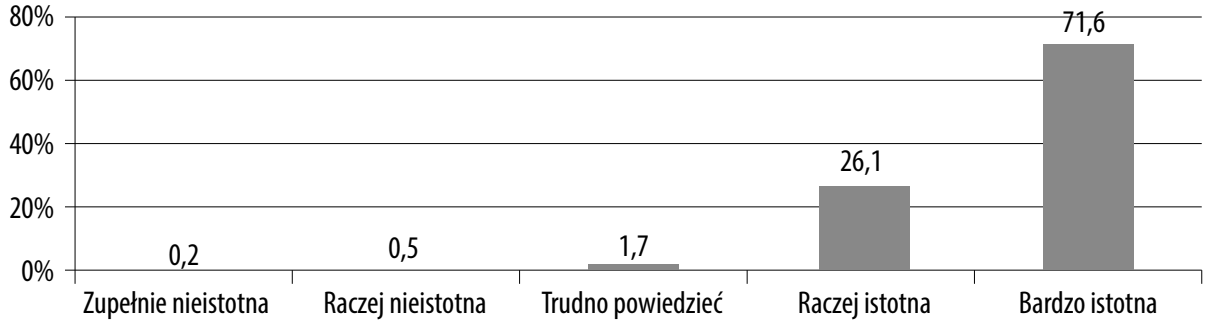
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych jako istotną (97,7%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (71,6%). Za nieważną uznało ją 0,7% respondentów (zob. wykres 67).

Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej ujmują kobiety (73,6%) niż mężczyźni (64,2%), a za „raczej istotną" częściej uznają mężczyźni (32,2%) niż kobiety (24,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2,6% i 1,4%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 23,853, p < 0,000.

Wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów uznających Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych jako „bardzo istotne" dla przywództwa. Kompetencję tę za istotną najrzadziej uznają najmłodsi i najstarsi respondenci (odpowiednio 95,6% i 94,8%), a najczęściej dyrektorzy w wieku między 40. a 45. rokiem życia (98,5%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 34,742, p < 0,022.

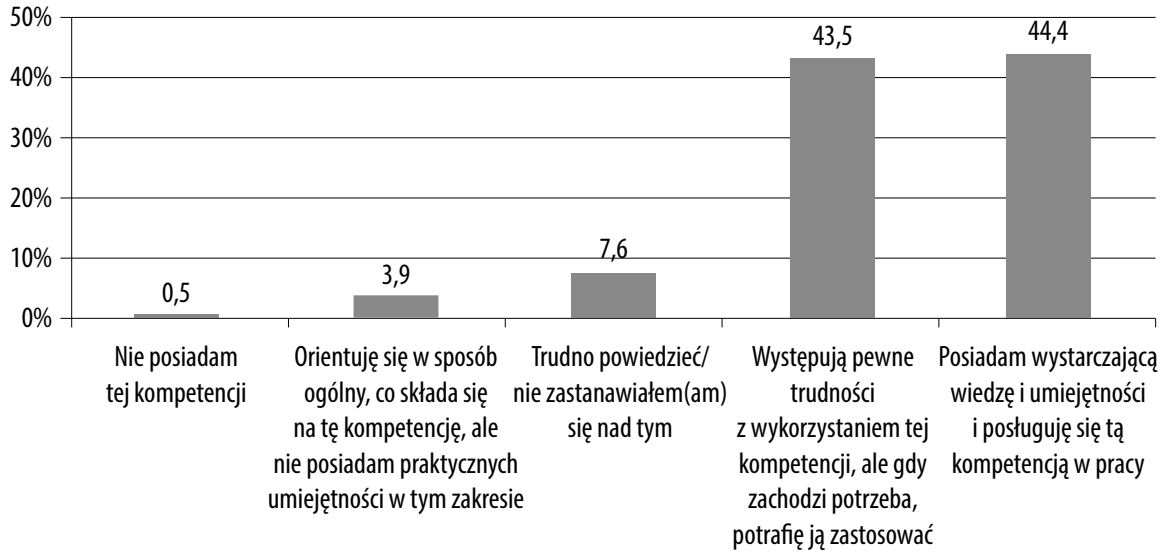
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (87,9%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą



Wykres 67. Kompetencja Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 68. Kompetencja Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.

wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (44,4%), subdominantą natomiast: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (43,5%). O braku tej umiejętności pisze 4,4% respondentów (zob. wykres 68).

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie kompetencji Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych. Najrzadziej jej posiadanie deklarują dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (73,3%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (91,8%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej (81,7%) deklarują tak dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, a najczęściej (86,6%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 39{,}622$, $p < 0{,}006$ i stażu pracy: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 27{,}939$, $p < 0{,}006$.

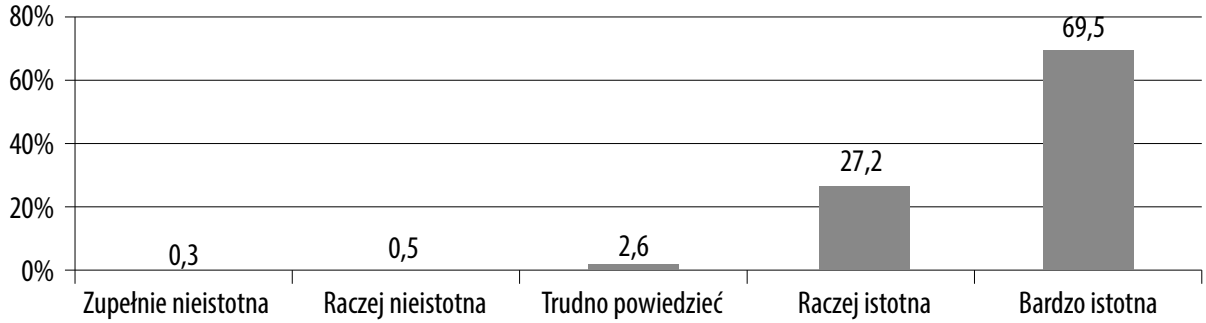
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i płeć.

4. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania)

Dyrektorzy postrzegają umiejętność Wykorzystania indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły jako istotną (96,7%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (69,5%). Za nieważną uznało ją 0,8% respondentów (zob. wykres 69).

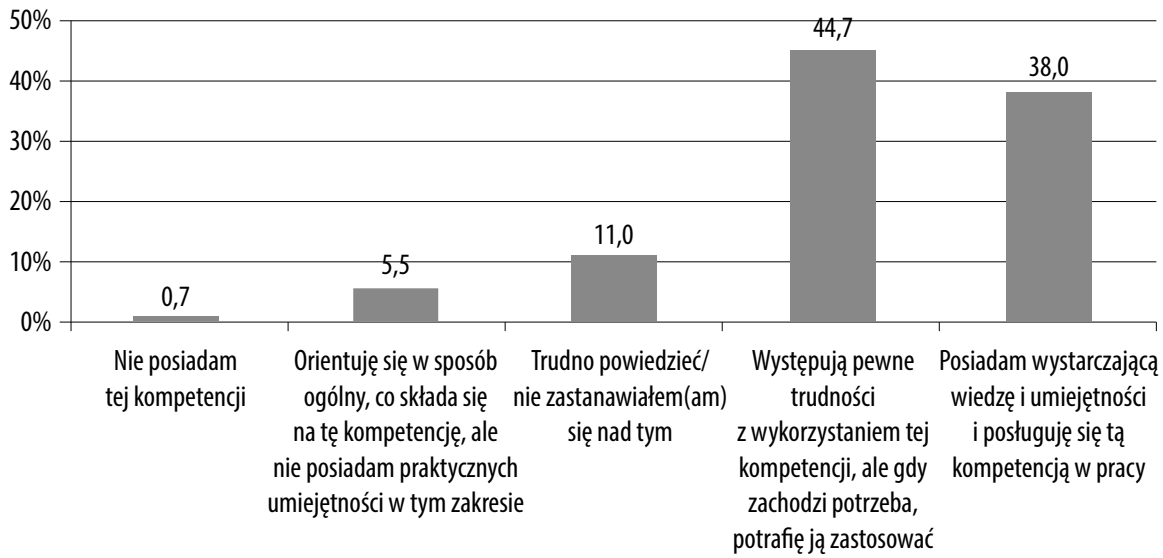
Analizowaną kompetencję jako „bardzo istotną" częściej oceniają kobiety (71,5%) niż mężczyźni (62,1%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (33,5%) niż kobiety (25,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 3,4% i 2,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 22{,}337$, $p < 0{,}000$.

Wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów uznających Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach



Wykres 69. Kompetencja Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 70. Kompetencja Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

działalności szkoły. Jako istotną kompetencję postrzega ją 95,5% respondentów w wieku do 36 lat. Odsetek podzielających to zdanie wzrasta do poziomu 97,1% wśród respondentów w wieku od 51. do 60. roku życia. Natomiast znaczenie jej dla przywództwa spada w grupie najstarszych respondentów (powyżej 60. roku życia), jako istotną wskazało ją 89,7%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 34{,}085$, $p < 0{,}026$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (82,7%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (44,7%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 6,2% respondentów (zob. wykres 70).

Wraz ze stażem pracy na stanowisku dyrektora szkoły zmienia się deklarowany poziom posiadania kompetencji Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły. 78,6% najmłodszych stażem dyrektorów deklaruje posiadanie tej umiejętności, wśród najstarszych natomiast – 85,7%. We wszystkich grupach wyodrębnionych ze względu na staż pracy dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować". Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 24{,}397$, $p < 0{,}018$.

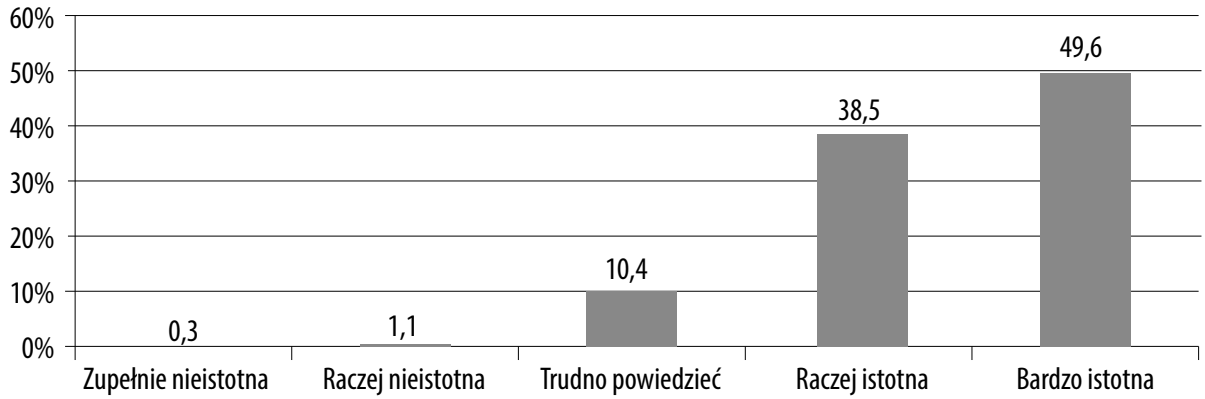
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, płeć i wiek.

5. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą

Dyrektorzy postrzegają umiejętność Budowania partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą jako istotną (88,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (49,6%). Za nieważną uznało ją 1,4% respondentów (zob. wykres 71).

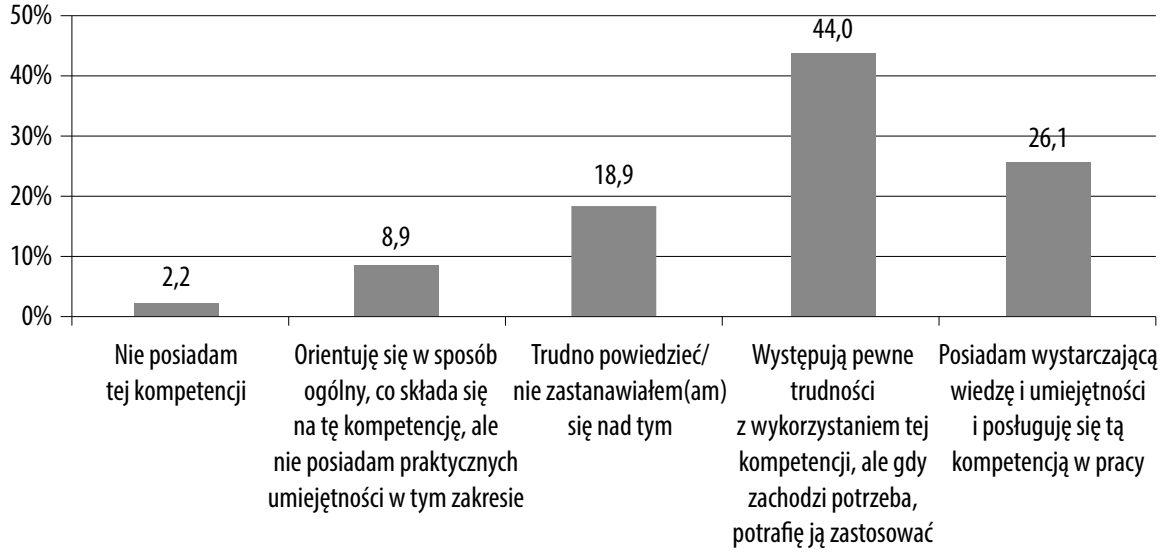
Analizowaną kompetencję jako „bardzo istotną" częściej ujmują kobiety (51,1%) niż mężczyźni (44,1%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (40%) niż kobiety (38,1%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 12,9% i 9,8%). Mężczyźni częściej niż kobiety uznają ją za nieistotną („zupełnie nieistotna" i „raczej nieistotna" – odpowiednio: 3% i 1%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 30{,}376$, $p < 0{,}000$.

Wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów uznających kompetencję Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą. Najmniejsze



Wykres 71. Kompetencja Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 72. Kompetencja Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej respondenci najstarsi (83,5%) i najmłodsi (86,7%), a największe respondenci w wieku od 36. do 40. roku życia. W grupie najstarszych respondentów największy ich odsetek uznał omawianą umiejętność jako „bardzo istotną" 56,7%. W grupach najstarszych i najmłodszych respondentów znajduje się największy odsetek respondentów, którzy uznają umiejętność Budowania partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą za nieistotną (odpowiednio: 6,2% i 4,4%), a najczęściej dyrektorzy w wieku między 40. a 45. rokiem życia (98,5%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 39{,}795$, $p < 0{,}005$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą (70,1%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (44%). O jej braku mówi 11,1% respondentów (zob. wykres 72).

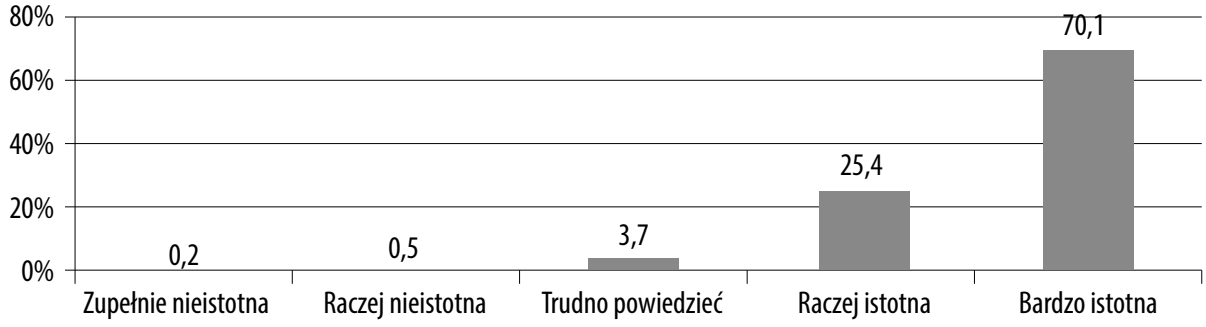
Deklaracje dyrektorów dotyczące posiadania kompetencji Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą istotnie statystycznie różnią się ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej deklarację posiadania tej kompetencji składają dyrektorzy szkół wielkomiejskich (74%) i wiejskich położonych w gminach (72,4%). Najrzadziej (67,2%) na posiadanie tej kompetencji wskazują dyrektorzy szkół położonych w miastach do 25 tys. mieszkańców. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 27{,}229$, $p < 0{,}039$.

Występują różnice związane z wiekiem osób badanych a deklarowanym posiadaniem analizowanej kompetencji. Najczęściej o jej posiadaniu piszą dyrektorzy szkół powyżej 60. roku życia (77,3%), między 51. a 60. rokiem życia (71,5%) i poniżej 36. roku życia (71,1%), najrzadziej zaś dyrektorzy, którzy nie ukończyli 36 lat (64,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 35{,}074$, $p < 0{,}02$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć i staż pracy.

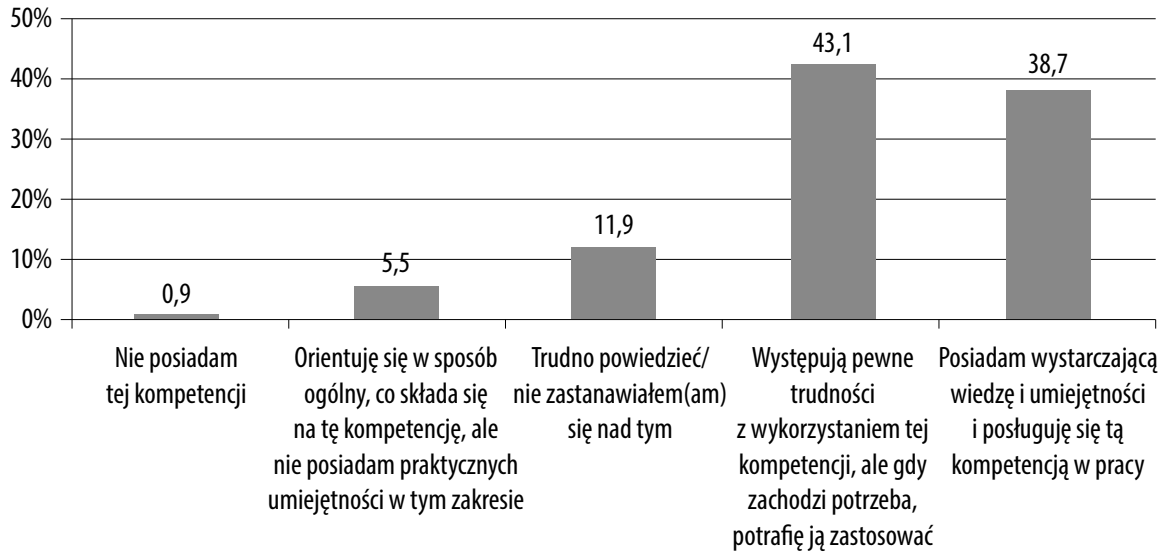
6. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania jako istotną (95,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (70,1%). Jako nieważną oceniło ją 0,7% respondentów (zob. wykres 73).



Wykres 73. Kompetencja Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 74. Kompetencja Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Analizowaną kompetencję za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (72,1%) niż mężczyźni (63,2%), a za „raczej istotną" częściej uznają mężczyźni (30,2%) niż kobiety (24%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 5,2% i 3,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 20{,}819$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania (81,8%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (43,1%). Na brak tej umiejętności wskazuje 6,4% respondentów (zob. wykres 74).

Wraz z wiekiem zmieniają się deklaracje respondentów odnośnie do posiadania tej umiejętności. Najczęściej jej posiadanie przypisują sobie najstarsi respondenci (91,7%), a najrzadziej najmłodsi (77,7%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 45{,}194$, $p < 0{,}001$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizacja szkoły, płeć i staż pracy.

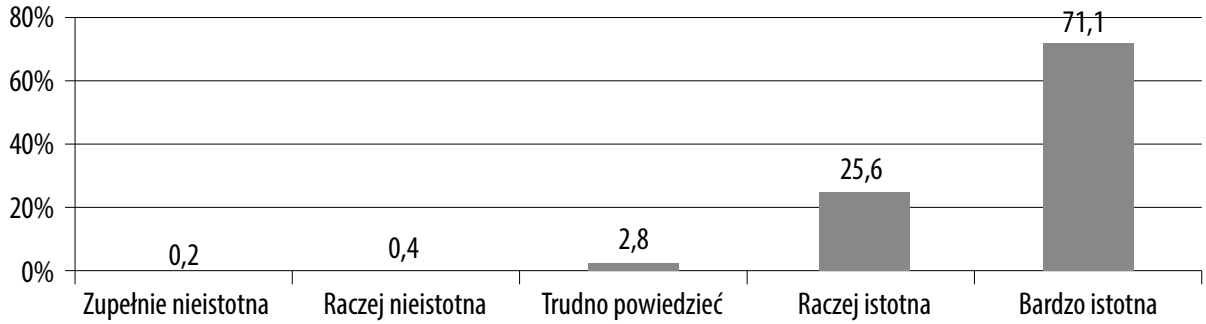
7. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły jako istotną (96,7%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (71,1%). Za mało ważną uznało ją 0,6% respondentów (zob. wykres 75).

Analizowaną kompetencję jako „bardzo istotną" częściej oceniają kobiety (72,6%) niż mężczyźni (65,4%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (30,1%) niż kobiety (24,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 4,4% i 2,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 19{,}622$, $p < 0{,}001$.

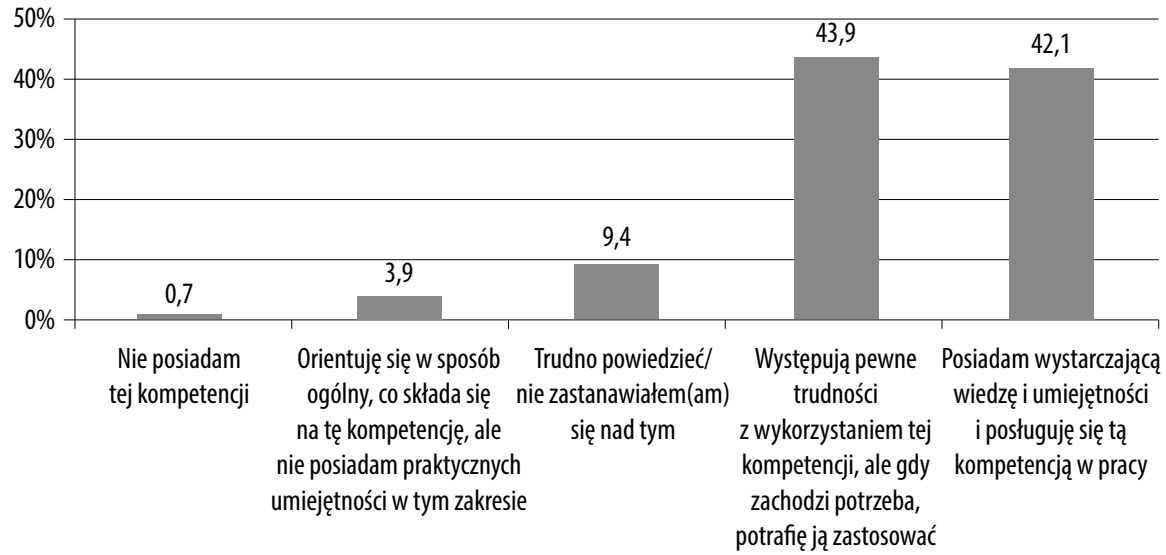
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek, staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Zdolności do korzystania ze wszystkich zasobów dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły (86%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją



Wykres 75. Kompetencja Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 76. Kompetencja Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

zastosować" (43,9%), a subdominantą: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (42,1%). Do braku tej kompetencji przyznaje się 4,6% respondentów (zob. wykres 76).

Najczęściej posiadanie Zdolności do korzystania ze wszystkich zasobów deklarują dyrektorzy szkół położonych w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (88%) i gminach (87%), rzadziej deklaracji takich dokonują respondenci będący dyrektorami szkół w miastach do 25 tys. mieszkańców (85,8%), sołectwach (85%) i miastach do 100 tys. mieszkańców (84,5%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 34{,}291$, $p < 0{,}005$.

Odpowiedzi respondentów różnią się w zależności od ich wieku. W grupie dyrektorów w wieku od 36 do 40 lat najmniejszy odsetek deklaruje posiadanie tej kompetencji (82,1%), w kolejnych grupach wiekowych wzrasta on do 93,8% u najstarszych dyrektorów (powyżej 60. roku życia). W grupie najmłodszych respondentów posiadanie tej umiejętności deklaruje 88,9%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 50{,}215$, $p < 0{,}000$.

Podobna tendencja występuje w odniesieniu do stażu pracy dyrektorów. Deklaracja posiadania tej kompetencji wzrasta wraz ze stażem pracy dyrektorów: od 82,4% w grupie do 5 lat stażu pracy, do 90,7% wśród dyrektorów ze stażem pracy na stanowisku dyrektora powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 29{,}381$, $p < 0{,}003$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

8. Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (np. specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji)

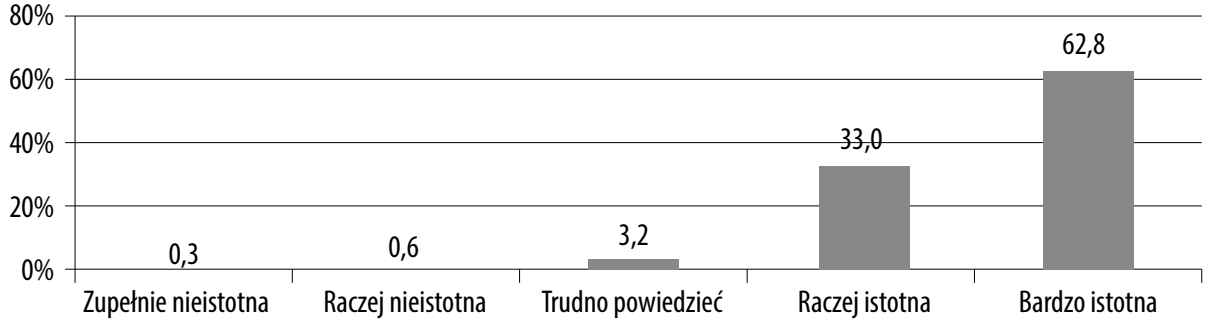
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (95,8%) jako ważną dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (62,8%). Za nieistotną uznało ją 0,9% respondentów (zob. wykres 77).

Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu za istotną najczęściej (97,4%) wskazują dyrektorzy szkół w ośrodkach wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej dyrektorzy szkół położonych w sołectwach (94,7%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 28{,}799$, $p < 0{,}025$.

Analizowaną kompetencję za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (65,3,6%) niż mężczyźni (53,6%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (41,2%) niż kobiety (30,8,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 4,4% i 2,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 29{,}909$, $p < 0{,}000$.

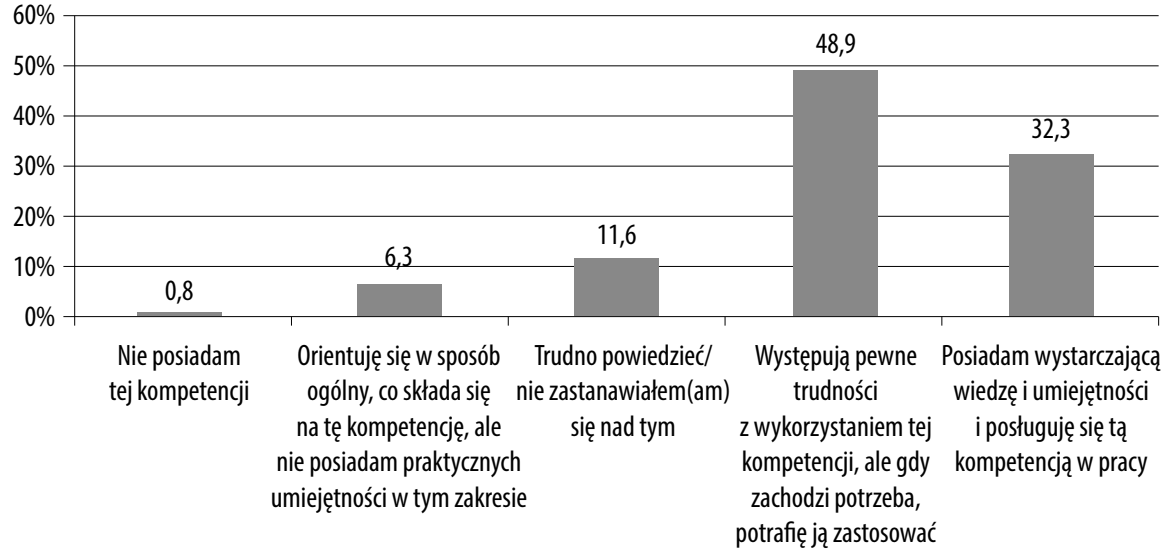
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (81,2%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności



Wykres 77. Kompetencja Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (np. specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 78. Kompetencja Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (np. specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (48,9%). Brak tej kompetencji stwierdza 7,1% respondentów (zob. wykres 78).

Deklaracja posiadania tej kompetencji najniższa jest w grupie dyrektorów szkół położonych w miastach poniżej 25 tys. mieszkańców i na terenach wiejskich (sołectwa) – odpowiednio: 78,5% i 79,9%. Częściej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy szkół ulokowanych w miastach do 100 tys. mieszkańców (81,2%) i szkół gminnych (82,9%), najczęściej zaś dyrektorzy szkół wielkomiejskich (84%). Najczęściej jej brak wskazują dyrektorzy szkół miejskich (do 100 tys. mieszkańców; 8,1%), natomiast brak zdania najczęściej deklarują dyrektorzy szkół miejskich (do 25 tys.; 15,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 34{,}855$, $p < 0{,}004$.

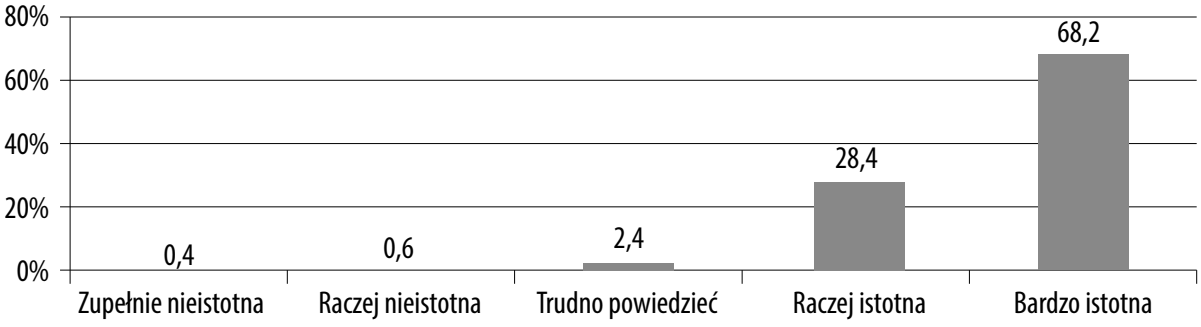
Wraz ze stażem pracy na stanowisku dyrektora szkoły zmienia się deklarowany poziom posiadania Umiejętności doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu – 77,2% najmłodszych stażem dyrektorzy deklaruje posiadanie tej kompetencji, wśród najstarszych powyżej 15 lat natomiast – 86%. We wszystkich grupach wyodrębnionych ze względu na staż pracy dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować". Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 30{,}284$, $p < 0{,}003$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć i wiek.

9. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu

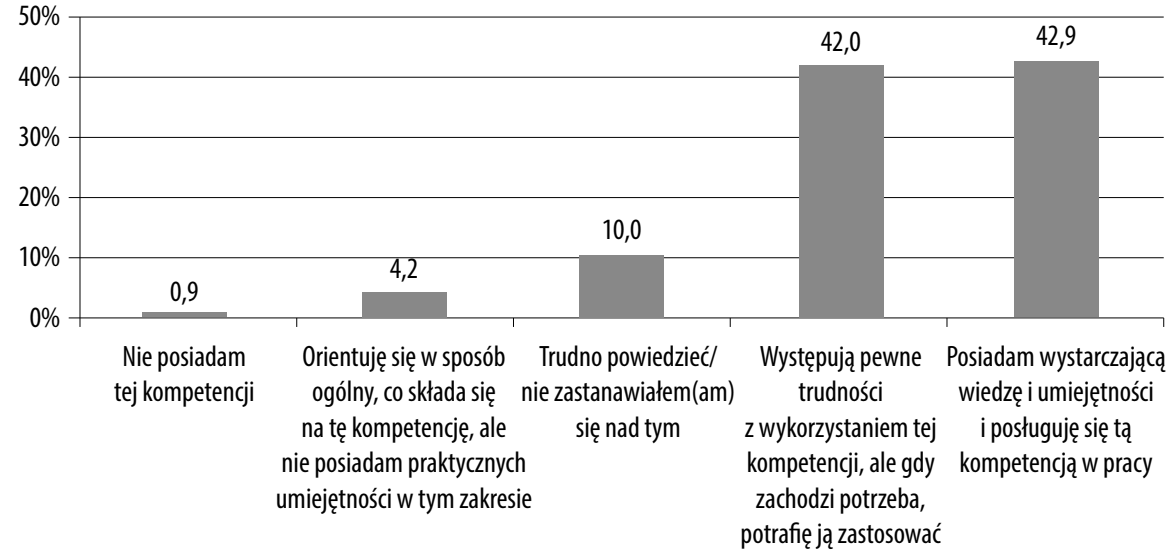
Dyrektorzy postrzegają kompetencję Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu jako ważną (96,6%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (68,2%). Za mało znaczącą uznał ją 1% respondentów (zob. wykres 79).

Dyrektorzy szkół zlokalizowanych w różnych środowiskach na podobnym poziomie oceniają znaczenie tej kompetencji, od dyrektorów szkół położonych w sołectwach (95,8%) po dyrektorów szkół wielkomiejskich (98%). Większe różnice zaznaczają się w odniesieniu do postrzegania tej umiejętności jako „bardzo istotnej". 62,9% dyrektorów szkół w sołectwach uznają omawianą umiejętność jako „bardzo istotną", poziom ten wzrasta do 73% wśród dyrektorów szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 30{,}425$, $p < 0{,}016$.



Wykres 79. Kompetencja Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 80. Kompetencja Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Analizowaną kompetencję za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (69,5,6%) niż mężczyźni (63,4%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (32,5%) niż kobiety (27,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 3,3% i 2,1%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 10,160, p < 0,038.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu (84,9%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (42%), subdominantą natomiast: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (42,9%). Na jej brak wskazuje 4,6% respondentów (zob. wykres 80).

Najczęściej posiadanie Umiejętności kierowania procesem doboru pracowników do zespołu deklarują dyrektorzy szkół położonych w miastach do 100 tys. mieszkańców (89,8%) i powyżej 100 tys. mieszkańców (87,1%). Najrzadziej deklaracje takie składają dyrektorzy szkół w sołectwach (81,9%) i w miastach do 25 tys. mieszkańców (82,3%). Wśród dyrektorów szkół ulokowanych w gminach o posiadaniu omawianej umiejętności mówi 85,4%, w grupie tej znajduje się największy odsetek dyrektorów przyznających się do braku posiadania tej umiejętności (5,8%). Różnice są istotne statystycznie N = 2822; χ^2 (16) = 39,192, p < 0,001.

Wraz ze stażem pracy na stanowisku dyrektora szkoły zmienia się deklarowany poziom posiadania Umiejętności kierowania procesem doboru pracowników do zespołu: 79,9% najmłodszych stażem dyrektorów przypisuje sobie posiadanie tej kompetencji, a wśród najstarszych stażem dyrektorów (powyżej 15 lat) – 90,5%. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 51,368, p < 0,000.

Podobne prawidłowości można dostrzec, analizując deklaracje ze względu na wiek respondentów. Ponad 73% badanych w wieku do 36. roku życia wskazywało na posiadanie omawianej umiejętności, a wraz ze wzrastającym stażem pracy na stanowisku dyrektora zwiększa się odsetek deklarujących posiadanie tej umiejętności, aż do 88,6% w grupie dyrektorów ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 55,435, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

10. Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji

Dyrektorzy postrzegają umiejętność Identyfikacji potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji jako istotną (93,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (61,1%). Za nieważną uznało ją 1,2% respondentów (zob. wykres 81).

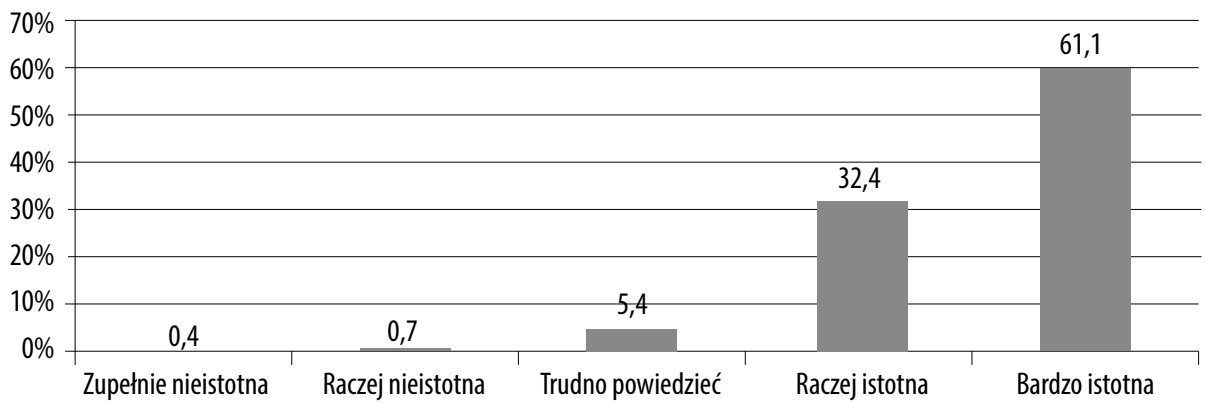
Dyrektorzy szkół zlokalizowanych w różnych środowiskach na podobnym poziomie oceniają znaczenie tej kompetencji, od dyrektorów szkół położonych w gminach (92,2%) po dyrektorów szkół wielkomiejskich (95,6%). Większe różnice zaznaczają się w odniesieniu do postrzegania tej umiejętności jako „bardzo istotna" – 57,4% dyrektorów szkół w sołectwach uznaje omawianą umiejętność jako „bardzo istotną", poziom ten wzrasta do 67,5% wśród dyrektorów szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 28,441, p < 0,028.

Analizowaną kompetencję za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (63,5%) niż mężczyźni (52,5%), a jako „raczej istotną" częściej uznają mężczyźni (37,3%) niż kobiety (31,1%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 9% i 4,4%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 35,072, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy.

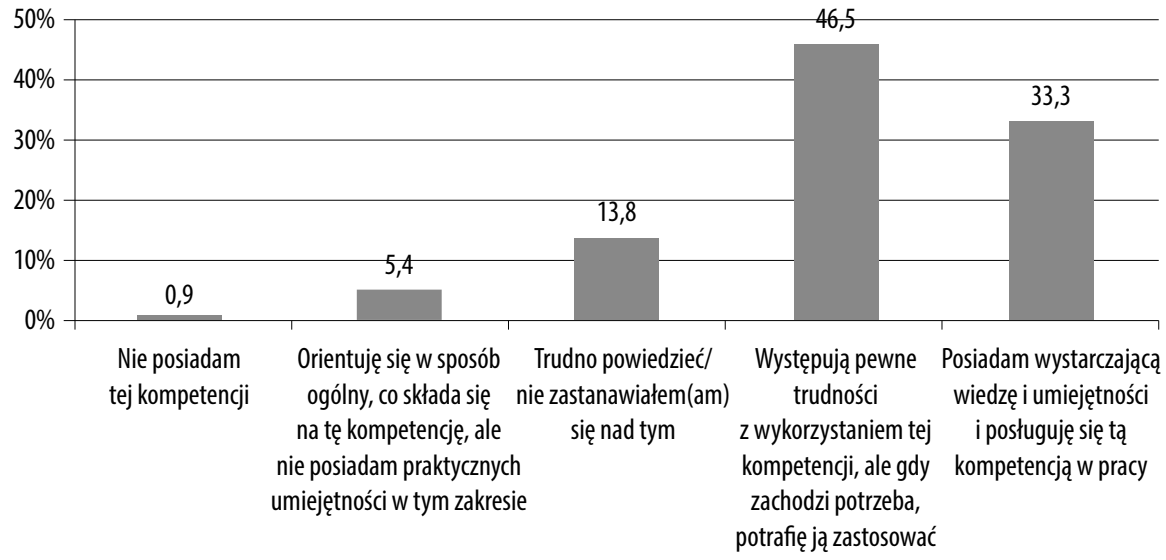
Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji (79,8%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (46,5%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 6,3% respondentów (zob. wykres 82).

Wraz ze stażem pracy na stanowisku dyrektora szkoły zmienia się deklarowany poziom jej posiadania. 75,9% najmłodszych stażem dyrektorów deklaruje posiadanie tej kompetencji i liczba ta



Wykres 81. Kompetencja Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 82. Kompetencja Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacjii – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

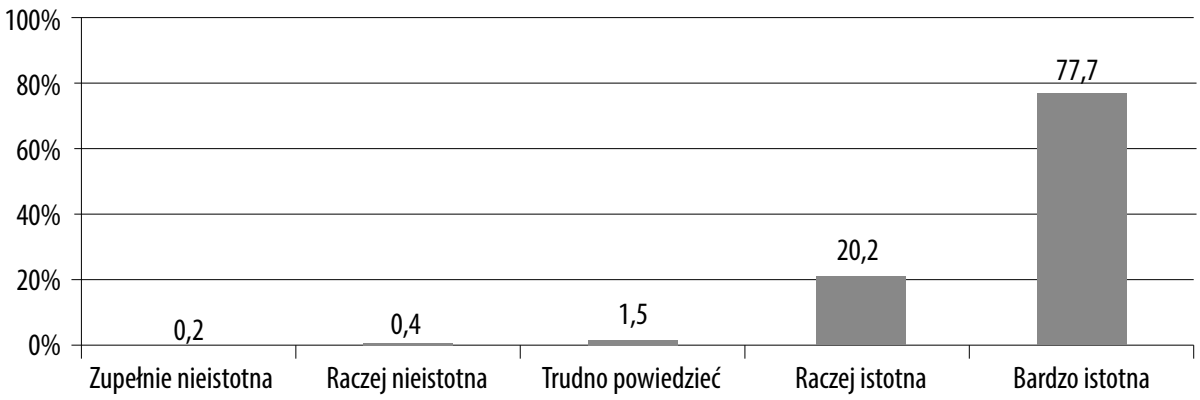
wzrasta w kolejnych grupach, do poziomu 83% wśród najstarszych stażem dyrektorów (powyżej 15 lat). Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, płeć i wiek.

11. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy (97,9%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (77,7%). Za nieważną uznało ją 0,6% respondentów (zob. wykres 83).

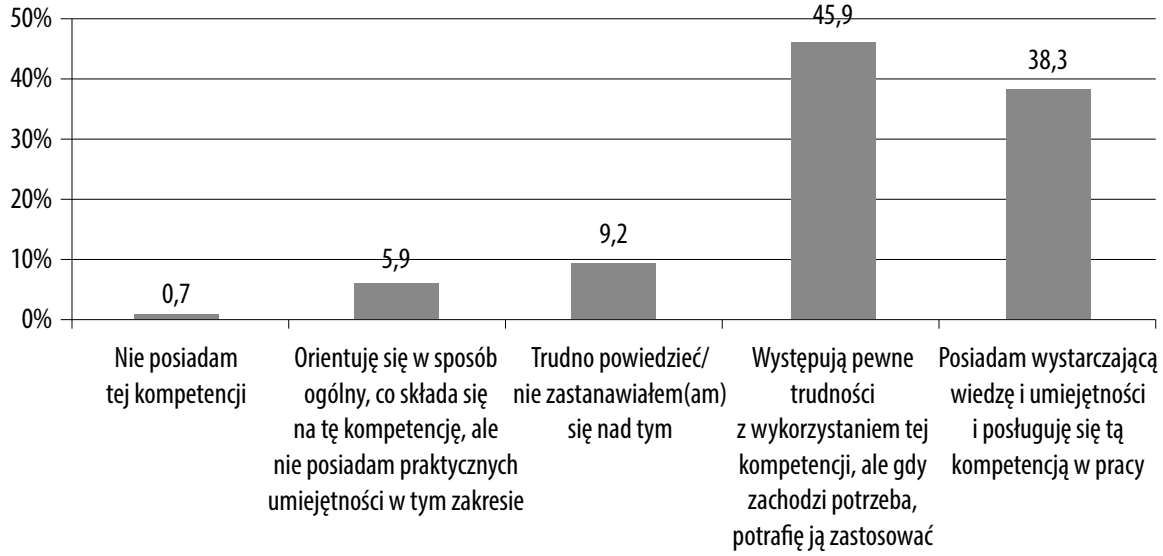
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, płeć, wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy (84,2%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (45,9%). O jej braku mówi 6,6% respondentów (zob. wykres 84).



Wykres 83. Kompetencja Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 84. Kompetencja Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Wraz z wiekiem zmienia się częstotliwość wskazywania przez respondentów posiadania kompetencji Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy. Najczęściej jej posiadanie deklarują najstarsi wiekiem respondenci: powyżej 60. roku życia (90,8%) i między 51. a 60. rokiem życia (87,4%). Rzadziej wskazują jej posiadanie młodsi respondenci: 80% dyrektorów poniżej 36. roku życia, 76,2% dyrektorów między 36. a 40. rokiem życia, 80,2% dyrektorów między 41. a 45. rokiem życia i 82,9% między 46. a 50. rokiem życia. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 69{,}039$, $p < 0{,}000$.

Częstotliwość posiadania tej kompetencji w deklaracjach dyrektorów zmienia się wraz ze stażem pracy na stanowisku dyrektora. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji (80,1%) deklarują dyrektorzy ze stażem poniżej 5 lat, w kolejnych grupach następuje wzrost do poziomu 89,8% wśród dyrektorów ze stażem pracy na tym stanowisku powyżej 15 lat. W odwrotnym kierunku zmieniają się deklaracje braku tej kompetencji od 3,7% wśród dyrektorów ze stażem powyżej 15 lat do 10% wśród dyrektorów ze stażem poniżej 5 lat. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 38{,}435$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i płeć.

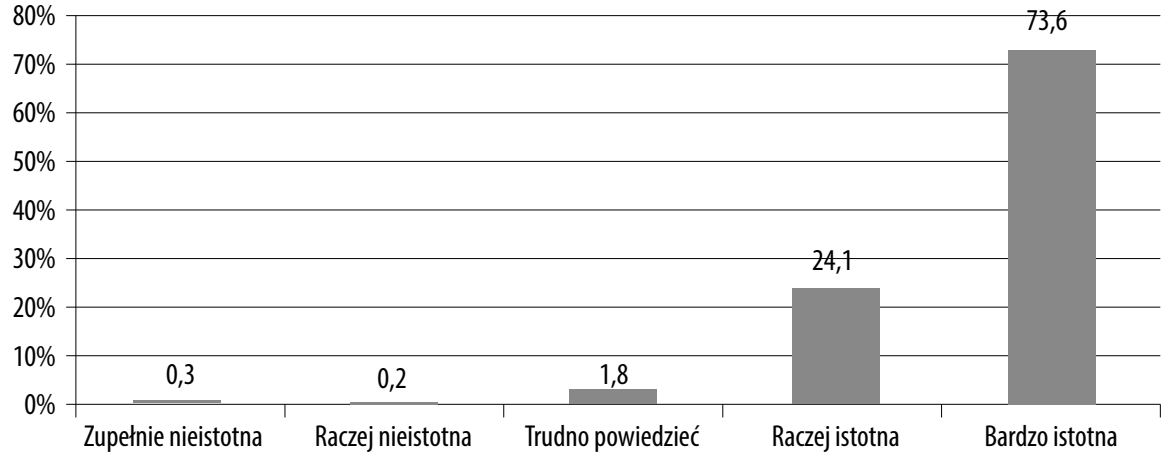
12. Umiejętność kierowania procesami grupowymi

Dyrektorzy postrzegają Umiejętność kierowania procesami grupowymi (97,7%) jako kompetencję znaczącą dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (73,6%). Za nieważną uznało ją 0,5% respondentów (zob. wykres 85).

Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej opisują kobiety (75,2%) niż mężczyźni (67,5%), a za raczej istotną częściej uznają mężczyźni (29,2%) niż kobiety (22,7%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2,8% i 1,5%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 17{,}788$, $p < 0{,}001$.

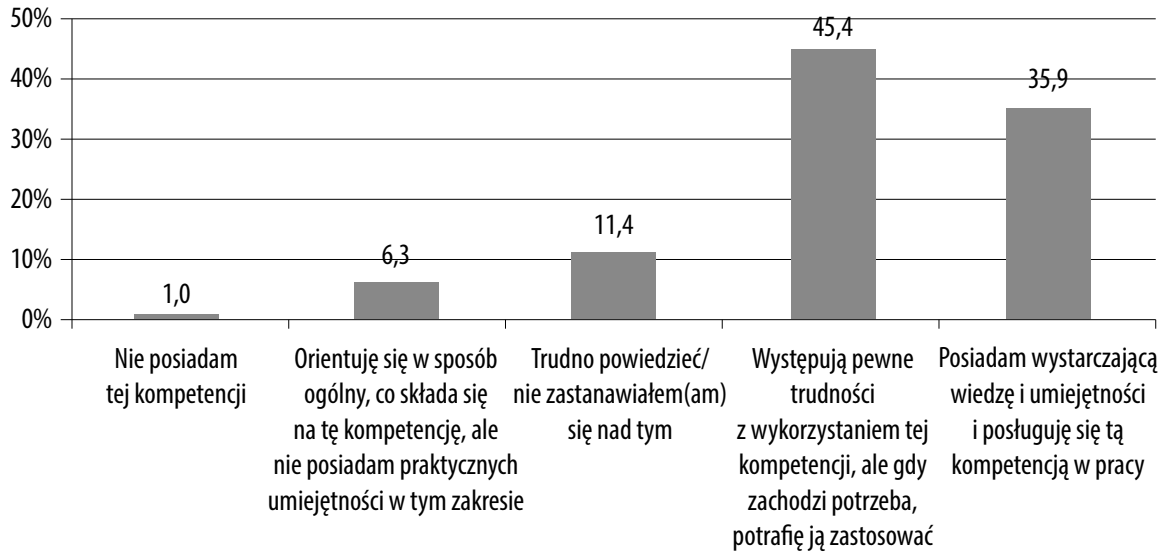
Wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów uznających Umiejętność kierowania procesami grupowymi. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej respondenci najmłodsi, którzy nie ukończyli 36 lat (95,6%), i ci między 36. a 40. rokiem życia (96,4%), a największe respondenci w wieku od 51 do 60 lat (98,6%). W grupie najstarszych i najmłodszych respondentów uznało tę umiejętność jako nieważną odpowiednio: 2,1% i 2,2%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 34{,}816$, $p < 0{,}021$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy.



Wykres 85. Kompetencja Umiejętność kierowania procesami grupowymi – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 86. Kompetencja Umiejętność kierowania procesami grupowymi – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Umiejętności kierowania procesami grupowymi (81,3%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (45,4%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 7,3% respondentów (zob. wykres 86).

Najczęściej posiadanie Umiejętności kierowania procesami grupowymi deklarują dyrektorzy szkół położonych w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (85,6%) i do 100 tys. mieszkańców (81,9%). Najrzadziej deklaracje takie składają dyrektorzy szkół w miastach do 25 tys. (79,3%) i na wsiach (sołectwa) (82,3%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 30{,}006$, $p < 0{,}018$.

Wraz z wiekiem zmienia się częstotliwość posiadania Umiejętności kierowania procesami grupowymi przez respondentów. Najczęściej posiadanie tej kompetencji deklarują najstarsi wiekiem respondenci: powyżej 60. roku życia (92,8%) i między 51. a 60. rokiem życia (83,2%). Rzadziej wskazują jej posiadanie młodsi respondenci: 80% dyrektorów poniżej 36. roku życia, 79,7% dyrektorów

między 46. a 50. i między 36. a 40. rokiem życia, 77,9% dyrektorów między 41. a 45. rokiem życia. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 59,729, p < 0,000.

Częstotliwość posiadania tej kompetencji w deklaracjach dyrektorów zmienia się wraz ze stażem pracy na stanowisku dyrektora. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji (77,6%) deklarują dyrektorzy ze stażem poniżej 5 lat, w kolejnych grupach następuje wzrost do poziomu 86,7% wśród dyrektorów ze stażem pracy na tym stanowisku powyżej 15 lat. W odwrotnym kierunku zmieniają się deklaracje braku tej kompetencji od 4,7% wśród dyrektorów ze stażem powyżej 15 lat do 10% wśród dyrektorów ze stażem poniżej 5 lat. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 36,985, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Wstęp

Poniższy materiał został przeanalizowany zgodnie z logiką i kolejnością pytań zadawanych w ramach badania. Kolejno omówiono następujące zakresy opisujące znaczenie (poczucie istotności) oraz ocenę własnych kompetencji w obszarze Zarządzania strategicznego w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym:

1. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły.
2. Świadomość celów funkcjonowania oświaty.
3. Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły.
4. Formułowanie celów dla danej szkoły.
5. Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły).
6. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów.
7. Nadzorowanie realizacji celów.
8. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły).
9. Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie.
10. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.
11. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób).
12. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.
13. Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją.
14. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego.
15. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego.
16. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą.
17. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem.
18. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych.
19. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego.
20. Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych.
21. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca).
22. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania.
23. Zarządzanie ryzykiem.
24. Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi.
25. Zarządzanie majątkiem szkoły.

26. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły.
27. Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi.
28. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi.
29. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane).
30. Delegowanie uprawnień.
31. Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych.
32. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.).
33. Ocenianie pracy nauczyciela.
34. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego.
35. Organizacja pracy rady pedagogicznej.
36. Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.
37. Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników.
38. Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły.

Wszystkie wymienione w badaniu kompetencje w obszarze Zarządzania strategicznego w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym uznane zostały przez respondentów jako istotne dla przywództwa edukacyjnego. We wszystkich przypadkach dominantą jest wartość „bardzo istotna".

Ocena znaczenia kompetencji przez respondentów różni się ze względu na płeć osób badanych. W większości wypadków (35 na 38 badanych kompetencji) kobiety przypisują większe znaczenie kompetencjom niż mężczyźni (por. tabela 18). Wspomnianymi wyjątkami są: Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów, funkcjonujących w społeczeństwie, Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób), Ocenianie pracy nauczyciela. W tych przypadkach nie ma istotnych różnic statystycznych między mężczyznami a kobietami.

Kolejną zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów jest wiek – w przypadku 23 na 38 badanych kompetencji odpowiedzi dyrektorów i dyrektorek różnią się pod tym względem; choć we wszystkich grupach wiekowych najczęściej wybierano odpowiedzi: „bardzo istotna" lub „istotna", to wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów oceniających daną kompetencję jako kwestię ważną. Za najistotniejszą uważają poszczególne kompetencje dyrektorzy w średnim wieku – najrzadziej tę opcję wybierali najstarsi i najmłodsi dyrektorzy.

W przypadku takich kompetencji, jak: Formułowanie dokumentów strategicznych (np. planu rozwoju szkoły), Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie, Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób), Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją, Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego, Rozumienie konstrukcji finansów publicznych, Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca), Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania, Zarządzanie ryzykiem, Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi, Delegowanie uprawnień, Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych, Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli, Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników, Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły, nie ma istotnych różnic statystycznych między dyrektorami i dyrektorami w różnym wieku.

Ocena znaczenia kompetencji w mniejszym zakresie różni się w zależności od lokalizacji szkoły dyrektora uczestniczącego w badaniu. Takie zróżnicowanie występuje w przypadku 14 na 38 badanych kompetencji, takich jak: Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych, Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób), Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją, Tworzenie aktów prawa wewnętrznego, Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem, Rozumienie konstrukcji finansów publicznych, Rozumienie

skutków finansowych decyzji organizacyjnych, Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi, Zarządzanie majątkiem szkoły, Delegowanie uprawnień, Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.), Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników, Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły. W wypadku tych kompetencji powtarza się prawidłowość, że mniejsze znaczenie kompetencjom przypisują dyrektorzy szkół wiejskich i później następuje stopniowo wzrost, przyjmując najwyższy poziom wśród dyrektorów szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców).

W wypadku pozostałych 24 kompetencji z tego obszaru nie ma istotnych statystycznie różnic w ocenie ważności kompetencji w zależności od lokalizacji szkoły dyrektora uczestniczącego w badaniu.

W wypadku 35 na 38 kompetencji nie ma istotnych statystycznie różnic w ocenie ważności kompetencji ze względu na staż pracy. Różnice pojawiają się w wypadku trzech kompetencji (Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów, Tworzenie aktów prawa wewnętrznego, Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem). W wypadku tych kompetencji najmłodsi i najstarsi dyrektorzy nie tak często oceniają wysoko tę kompetencję, jak ci o średnim stażu pracy.

Większość uczestniczących w badaniu dyrektorów deklaruje posiadanie i umiejętność stosowania kompetencji wymienionych w badaniu. Dominantą w wypadku większości kompetencji jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (19 na 38 badanych kompetencji).

Wypowiedzi badanych najczęściej różnicowane są ze względu na wiek i staż pracy (spośród 38 badanych kompetencji wiek i staż pracy w sposób istotny statystycznie różnicuje odpowiedzi w odniesieniu do 34 kompetencji). Jeśli chodzi o wiek, generalna tendencja jest taka, że zwiększa się liczba deklarujących posiadanie kompetencji wraz z rosnącym wiekiem respondentów. W odniesieniu do takich kompetencji, jak: Świadomość celów funkcjonowania oświaty, Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie, Tworzenie aktów prawa wewnętrznego, Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane), nie ma istotnych różnic statystycznych ze względu na wiek badanych

Podobnie w wypadku stażu pracy generalna tendencja jest taka, że wraz z większym stażem rośnie przekonanie o posiadaniu konkretnej kompetencji. W odniesieniu do takich kompetencji, jak: Tworzenie aktów prawa wewnętrznego, Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli, Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników, Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły nie ma istotnych różnic statystycznych między dyrektorami i dyrektorami z różnym stażem pracy.

W wypadku 18 (spośród 38) badanych kompetencji występują istotne statystycznie różnice w ocenie ich posiadania przez badanych ze względu na płeć (por. tabela 19). Dominująca tendencja jest taka, że to dyrektorzy deklarują częściej posiadanej tych kompetencji niż dyrektorki.

W przypadku 17 z 38 badanych kompetencji w tym obszarze występują istotne statystyczni różnice między deklarowanym poziomem posiadanych kompetencji w lokalizacją szkoły respondenta. W wypadku tych 17 kompetencji można stwierdzić, że im większa miejscowość, w której znajduje się szkoła, tym częściej dominantą była odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy". Natomiast im mniejszy ośrodek, tym częściej padała odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować".

Tabela 18. Znaczenie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
1. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 72{,}950$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 15{,}005$, $p < 0{,}005$
2. Świadomość celów funkcjonowania oświaty.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 64{,}511$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 10{,}424$, $p < 0{,}034$
3. Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 62{,}478$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 11{,}962$, $p < 0{,}018$
4. Formułowanie celów dla danej szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 63{,}473$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 36{,}714$, $p < 0{,}000$
5. Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły).	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 42{,}890$, $p < 0{,}002$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 34{,}512$, $p < 0{,}000$
6. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 66{,}000$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 22{,}712$, $p < 0{,}030$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 24{,}479$, $p < 0{,}000$
7. Nadzorowanie realizacji celów.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 71{,}033$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 34{,}947$, $p < 0{,}000$
8. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły).	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 16{,}881$, $p < 0{,}002$
9. Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie.	brak	brak	brak	brak
10. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 34{,}269$, $p < 0{,}005$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 111{,}583$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 31{,}358$, $p < 0{,}000$
11. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób).	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 43{,}500$, $p < 0{,}000$	brak	brak	brak
12. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 34{,}269$, $p < 0{,}005$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 111{,}583$, $p < 0{,}000$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 31{,}358$, $p < 0{,}000$
13. Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 58{,}310$, $p < 0{,}05$	brak	brak.	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 19{,}890$, $p < 0{,}05$
14. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 26{,}563$, $p < 0{,}05$

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
15. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 35{,}974$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 32{,}213$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 25{,}124$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 25{,}582$, $p < 0{,}05$
16. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 38{,}456$, $p < 0{,}05$	brak	brak
17. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 40{,}284$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 29{,}954$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 26{,}583$, $p < 0{,}059$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 18{,}083$, $p < 0{,}05$
18. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 47{,}083$, $p < 0{,}05$	brak	brak	brak
19. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 35{,}245$, $p < 0{,}05$	brak	brak
20. Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 26{,}733$, $p < 0{,}45$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 25{,}178$, $p < 0{,}05$	brak	brak
21. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca).	brak	brak	brak	brak
22. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania.	brak	brak	brak	brak
23. Zarządzanie ryzykiem.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 18{,}083$, $p < 0{,}05$
24. Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi.	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 35{,}269$, $p < 0{,}05$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 13{,}148$, $p < 0{,}05$
25. Zarządzanie majątkiem szkoły.	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 30{,}813$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 38{,}595$, $p < 0{,}05$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 13{,}728$, $p < 0{,}05$
26. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 54{,}995$, $p < 0{,}05$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 18{,}521$, $p < 0{,}05$
27. Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 54{,}995$, $p < 0{,}05$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 29{,}070$, $p < 0{,}05$
28. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 34{,}989$, $p < 0{,}020$	brak	brak
29. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane).	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 36{,}358$, $p < 0{,}05$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 21{,}714$, $p < 0{,}05$

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
30. Delegowanie uprawnień.	N = 2824, $\chi^2(4) = 68{,}790$, $p < 0{,}05$	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 30{,}202$, $p < 0{,}05$
31. Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych.	brak	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 11{,}784$, $p < 0{,}05$
32. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.).	N = 2824, $\chi^2(16) = 73{,}420$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(20) = 27{,}126$, $p < 0{,}05$	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 14{,}969$, $p < 0{,}05$
33. Ocenianie pracy nauczyciela.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 36{,}604$, $p < 0{,}005$	brak	brak
34. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 29{,}138$, $p < 0{,}005$.	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 40{,}072$, $p < 0{,}005$
35. Organizacja pracy rady pedagogicznej.		N = 2822, $\chi^2(20) = 43{,}115$, $p < 0{,}005$	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 22{,}656$, $p < 0{,}005$
36. Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.	brak	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 33{,}496$, $p < 0{,}005$
37. Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników.	N = 2824, $\chi^2(16) = 41{,}409$, $p < 0{,}005$	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 30{,}089$, $p < 0{,}005$
38. Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły.	N = 2824, $\chi^2(16) = 75{,}913$, $p < 0{,}005$	brak	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 14{,}936$, $p < 0{,}005$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 19. Posiadanie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	Wiek	Staż pracy na stanowisku dyrektora	Płeć
1. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 46{,}419$, $p < 0{,}001$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 49{,}271$, $p < 0{,}000$	brak
2. Świadomość celów funkcjonowania oświaty.	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 41{,}692$, $p < 0{,}000$	brak
3. Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 47{,}747$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 41{,}034$, $p < 0{,}000$	brak
4. Formułowanie celów dla danej szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 39{,}922$, $p < 0{,}009$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 36{,}204$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 11{,}141$, $p < 0{,}025$
5. Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły).	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 28{,}558$, $p < 0{,}027$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 31{,}927$, $p < 0{,}044$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 31{,}486$, $p < 0{,}002$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 29{,}959$, $p < 0{,}000$
6. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 45{,}839$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 58{,}844$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 36{,}405$, $p < 0{,}000$	brak
7. Nadzorowanie realizacji celów.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 39{,}085$, $p < 0{,}001$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 62{,}641$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 36{,}588$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 17{,}651$, $p < 0{,}001$
8. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład. planu rozwoju szkoły).	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 30{,}780$, $p < 0{,}014$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 34{,}667$, $p < 0{,}022$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 51{,}208$, $p < 0{,}000$	brak
9. Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 26{,}751$, $p < 0{,}044$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 24{,}109$, $p < 0{,}020$	brak
10. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 43{,}524$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 61{,}324$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 42{,}548$, $p < 0{,}000$	brak
11. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób).	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 33{,}195$, $p < 0{,}007$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 36{,}349$, $p < 0{,}014$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 30{,}499$, $p < 0{,}002$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 11{,}334$, $p < 0{,}023$
12. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 43{,}524$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 61{,}324$, $p < 0{,}000$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 42{,}548$, $p < 0{,}000$	brak
13. Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 47{,}175$, $p < 0{,}005$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 29{,}865$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 28{,}889$, $p < 0{,}000$	brak
14. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 36{,}148$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 51{,}056$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 43{,}914$, $p < 0{,}05$	brak

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
15. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 28{,}481$, $p < 0{,}26$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 11{,}310$, $p < 0{,}05$
16. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 37{,}140$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 65{,}517$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 39{,}370$, $p < 0{,}05$	brak
17. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 48{,}497$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 34{,}042$, $p < 0{,}01$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 28{,}078$, $p < 0{,}05$
18. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 38{,}201$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 66{,}212$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 40{,}230$, $p < 0{,}05$
19. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 93{,}871$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 120{,}765$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 14{,}703$, $p < 0{,}05$
20. Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 52{,}327$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 85{,}695$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 21{,}450$, $p < 0{,}05$
21. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca).	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 50{,}283$, $p < 0{,}05$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 33{,}676$, $p < 0{,}05$
22. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 52{,}054$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 58{,}762$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 71{,}574$, $p < 0{,}05$
23. Zarządzanie ryzykiem.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 36{,}511$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 52{,}054$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 40{,}283$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 25{,}283$, $p < 0{,}05$
24. Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 62{,}352$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 57{,}510$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 33{,}121$, $p < 0{,}05$
25. Zarządzanie majątkiem szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 96{,}472$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 57{,}510$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 30{,}305$, $p < 0{,}05$
26. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 96{,}736$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 57{,}510$, $p < 0{,}05$	brak
27. Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 76{,}877$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 111{,}422$, $p < 0{,}05$	brak
28. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi.	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 41{,}858$, $p < 0{,}05$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 22{,}643$, $p < 0{,}000$

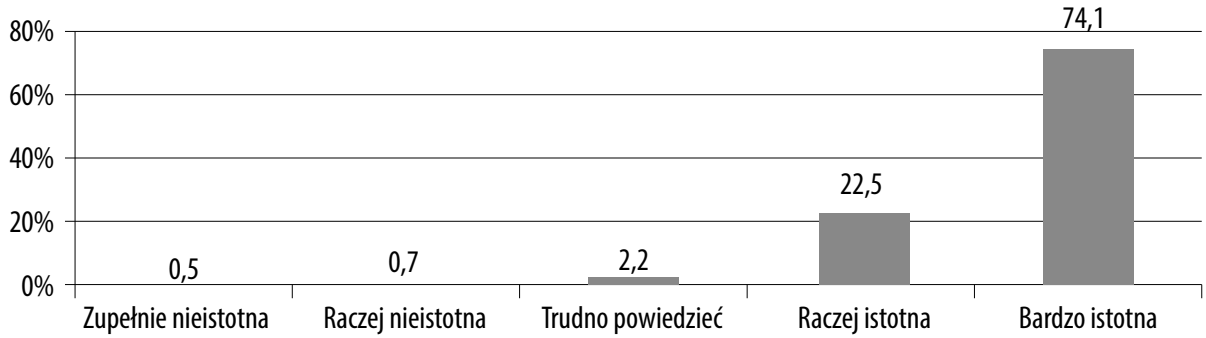
Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	Wiek	Staż pracy na stanowisku dyrektora	Płeć
29. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane).	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 50{,}067$, $p < 0{,}000$	N = 2822, $\chi^2(12) = 36{,}959$, $p < 0{,}000$	brak
30. Delegowanie uprawnień.	N = 2824, $\chi^2(16) = 32{,}095$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(20) = 48{,}151$, $p < 0{,}05$.	N = 2822, $\chi^2(12) = 38{,}803$, $p < 0{,}05$	brak
31. Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 44{,}051$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(20) = 44{,}051$, $p < 0{,}05$	brak
32. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.).	N = 2824, $\chi^2(16) = 32{,}095$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(20) = 41{,}976$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(12) = 38{,}883$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(4) = 11{,}474$, $p < 0{,}05$
33. Ocenianie pracy nauczyciela.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 60{,}955$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(12) = 48{,}795$, $p < 0{,}005$	brak
34. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 66{,}442$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(12) = 57{,}923$, $p < 0{,}005$	brak
35. Organizacja pracy rady pedagogicznej.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 70{,}838$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(12) = 50{,}698$, $p < 0{,}005$	brak
36. Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 53{,}948$, $p < 0{,}05$	brak	brak
37. Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników.	N = 2824, $\chi^2(16) = 18{,}196$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(20) = 44{,}068$, $p < 0{,}05$	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 9{,}516$, $p < 0{,}05$
38. Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły.	N = 2824, $\chi^2(16) = 36{,}798$, $p < 0{,}05$	N = 2822, $\chi^2(20) = 73{,}592$, $p < 0{,}05$	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 14{,}936$, $p < 0{,}05$

Źródło: opracowanie własne.

1. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły

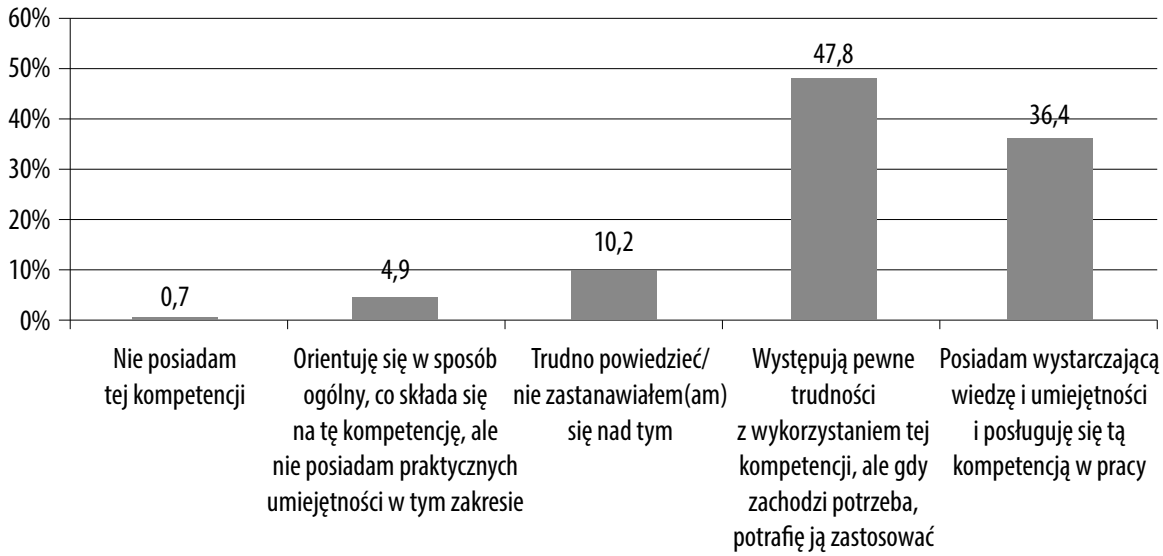
Dyrektorzy postrzegają Pozyskiwanie i analizę danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły jako kompetencję istotną (96,6%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź, że jest to umiejętność „bardzo istotna" (74,1%). Za nieważną uznało ją 1,2% respondentów (zob. wykres 87).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji dla przywództwa edukacyjnego. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (75,7% dyrektorek, a jedynie 68,3% mężczyzn). Nieco większa liczba respondentów płci męskiej uznała tę kompetencję za „raczej nieistotną" lub „zupełnie nieistotną"



Wykres 87. Kompetencja Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 88. Kompetencja Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

(w sumie takich odpowiedzi udzieliło 1,6% mężczyzn i 1,3% kobiet). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 15{,}005$, $p < 0{,}005$.

Wiek dyrektorów również ma znaczenie dla odpowiedzi na to pytanie. Co ciekawe, najstarsza grupa (powyżej 60 lat) prezentowała najbardziej skrajne opinie (to w tej grupie padł największy odsetek odpowiedzi: „bardzo istotna" i „zupełnie nieistotna"). Wydaje się, że przekonanie o wadze Pozyskiwania i analizy danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły najsilniejsze jest u dyrektorów w średnim wieku. Jako „raczej istotną" lub „bardzo istotną" uznali tę cechę najczęściej dyrektorzy w wieku 41–45 oraz 46–50 lat (odpowiednio: 97,7% oraz 97%). W skrajnych grupach wiekowych wyniki te były niższe. Podobnie za nieistotną uznano tę zmienną najczęściej w najstarszej grupie wiekowej, powyżej 60 lat, (6,2%) i w najmłodszej grupie wiekowej, poniżej 36 lat (2,2% respondentów), w środkowych grupach wiekowych natomiast wyniki te były niższe. Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 72{,}950$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych ze względu na lokalizację szkoły ani staż pracy na stanowisku dyrektora.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły (84,2%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (47,8%). O braku tej umiejętności mówi 5,6% respondentów (zob. wykres 88).

Deklarowany poziom posiadania umiejętności Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły zmienia się wraz ze stażem pracy na stanowisku dyrektora szkoły. We wszystkich grupach dominantą była odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować". Wraz z większym stażem rośnie jednak przekonanie o posiadaniu tej umiejętności (najlepiej ocenia u siebie tę umiejętność grupa dyrektorów z ponad piętnastoletnim stażem – 88,5% uważa, że posiada tę kompetencję), oraz zmniejsza się odsetek osób, którym trudno powiedzieć, czy mają taką umiejętność. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 49{,}271$, $p < 0{,}000$.

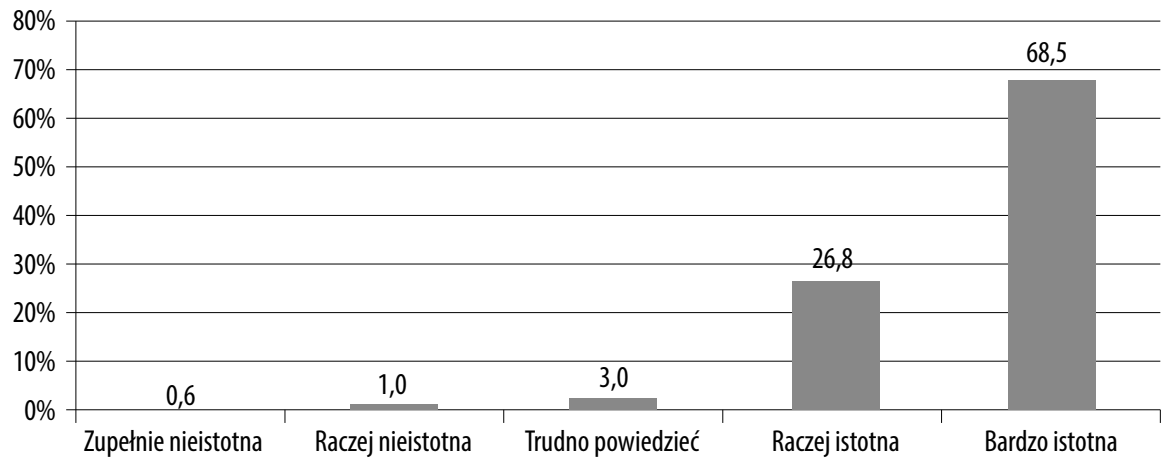
Wiek również jest istotną zmienną. Wyraźnie widać, że im starsi dyrektorzy, tym lepiej oceniają swoje kompetencje w tym obszarze (w grupie najmłodszej, poniżej 36 lat, jest to 71,1%, a w grupie najstarszej, powyżej 60 lat – aż 92,2%; odsetek ten wyraźnie wzrasta w kolejnych grupach, jedynie pomiędzy grupami 41–45 a 46–50 zanotowano niewielki spadek – o jeden punkt procentowy). Starsi dyrektorzy rzadziej udzielają odpowiedzi „trudno powiedzieć" (wśród najmłodszych dyrektorów. było to aż 20%, natomiast wśród najstarszych jedynie 4,1%; w kolejnych grupach wiekowych spadał odsetek osób nieumiejących ocenić tej kompetencji). W grupach wyodrębnionych ze względu na wiek dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować", za wyjątkiem grupy najstarszej (ponad 60 lat), gdzie większość respondentów udzieliła odpowiedzi „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy". Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 46{,}419$, $p < 0{,}001$.

Lokalizacja szkoły ani płeć nie są tu istotne statystycznie.

2. Świadomość celów funkcjonowania oświaty

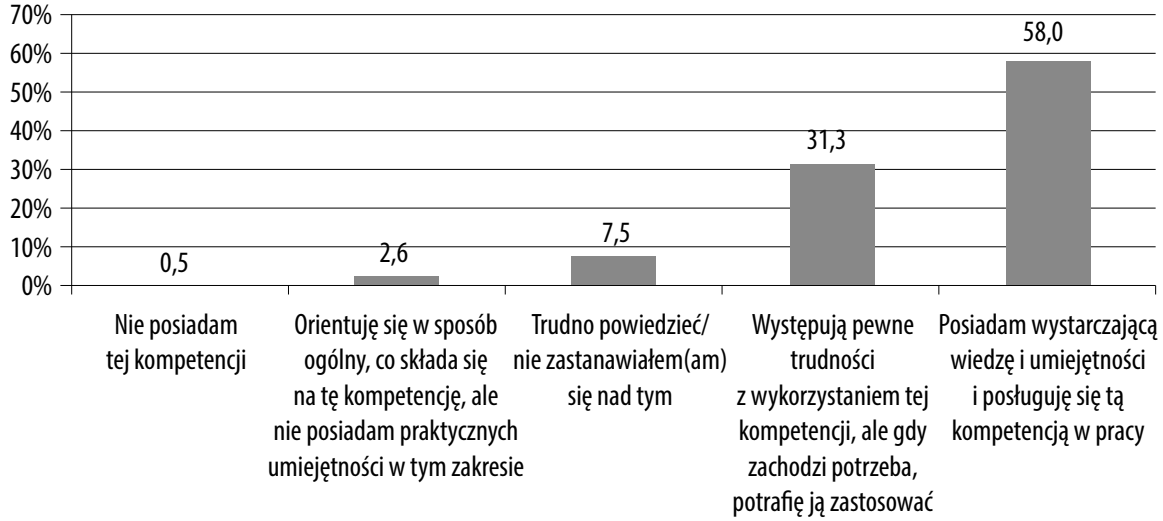
Dyrektorzy zdecydowanie postrzegają kwestię Świadomości celów funkcjonowania oświaty jako istotną (95,3%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (68,5%). Za nieważną uznało tę kompetencję 1,6% respondentów (zob. wykres 89).

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (70%) niż mężczyźni (63,4%), a jako „raczej istotną" częściej traktują mężczyźni (30,7%) niż kobiety (25,7%). Mężczyźni



Wykres 89. Kompetencja Świadomość celów funkcjonowania oświaty – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 90. Kompetencja Świadomość celów funkcjonowania oświaty – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

nieco częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 3,8% i 2,9%) Mężczyźni częściej niż kobiety Świadomość celów funkcjonowania oświaty uznają za nieistotną („zupełnie nieistotną" i „raczej nieistotną"), odpowiednio: 2,1% i 1,5%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 10{,}424$ $p < 0{,}034$.

Wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów uznających wagę Świadomości celów funkcjonowania oświaty. We wszystkich grupach wiekowych dominantą była odpowiedź: „bardzo istotna". Najstarsza grupa dyrektorów wydaje się jednak przywiązywać najmniejszą wagę do tej kompetencji i wyraźnie różniła się od innych grup. Jako istotną („bardzo istotną" i „raczej istotną") najrzadziej określili tę kompetencję dyrektorzy powyżej 60 lat (89,5%, podczas gdy we wszystkich innych grupach wiekowych wartość ta wynosiła od 94% do 97%). Grupa najstarsza najczęściej też udzielała odpowiedzi „zupełnie nieistotna" (5,2%, podczas gdy w innych grupach wiekowych odsetek ten nie przekraczał 1%). Najczęściej jako „bardzo istotną" oraz zbiorczo jako „bardzo istotną" i „raczej istotną" określali tę kompetencję dyrektorzy w wieku 36–40 lat. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 64{,}511$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują, że mają Świadomość celów funkcjonowania oświaty (89,3%). Dominantą jest tu odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (58%), subdominantą natomiast: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (31,3%). Brak tej umiejętności przypisuje sobie 3,1% respondentów (zob. wykres 90).

Odpowiedzi różnią się ze względu na staży pracy na stanowisku dyrektora. Deklaracja posiadania tej kompetencji wzrasta wraz doświadczeniem, od 86,6% w grupie do 5 lat stażu pracy, do 92,2% wśród dyrektorów ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym powyżej 15 lat. Wraz z wiekiem maleje też odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć" (od 8,7% w grupie z najniższym stażem do 5% grupie z najdłuższym stażem) oraz odpowiedzi świadczących o braku tej kompetencji (od 4,7% w grupie najmłodszej do 2,5% w grupie najstarszej). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 41{,}692$, $p < 0{,}000$.

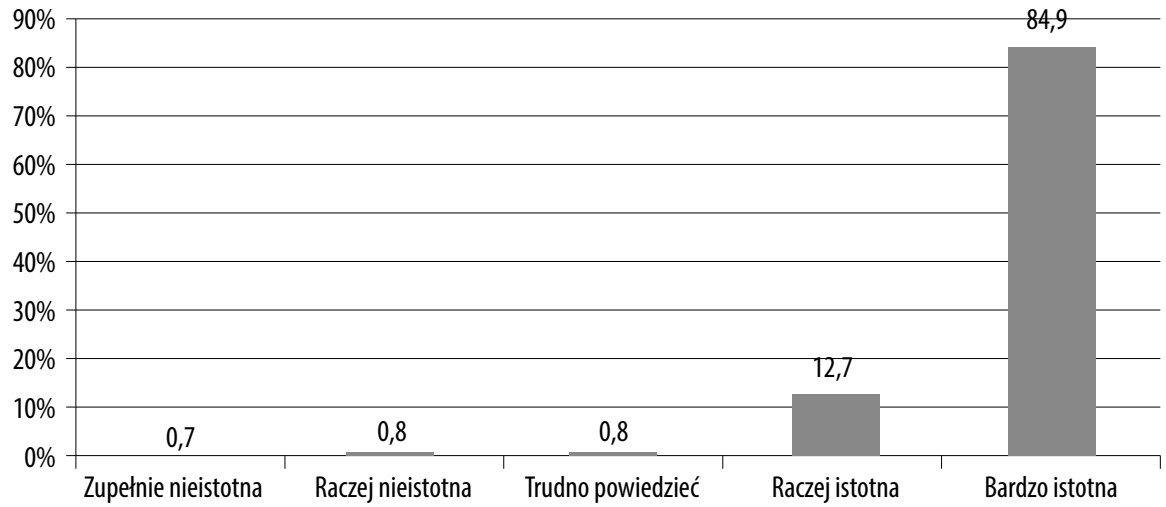
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły, wiek lub płeć.

3. Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły

Dyrektorzy bardzo wysoko cenią kwestię Świadomości celów funkcjonowania danej szkoły dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (97,6%). Za nieważną uznało tę kompetencję 1,5% respondentów (zob. wykres 91).

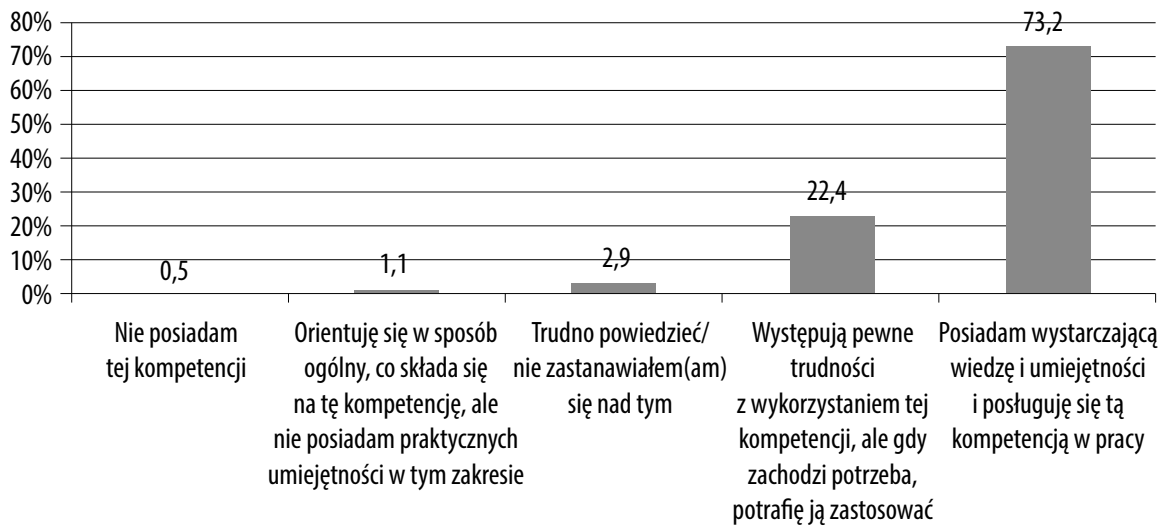
Zarówno kobiety, jak i mężczyźni najczęściej określali Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły jako kwestię bardzo istotną. Częściej takiej odpowiedzi udzieliły jednak kobiety (86%) niż mężczyźni (80.9%). Dyrektorzy natomiast częściej niż dyrektorki uznali tę sprawę za „raczej istotną" (odpowiednio: 15,8% i 11,9%). Ogólnie można powiedzieć, że mężczyźni nieco niżej oceniali wagę tej kwestii. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 11{,}962$, $p < 0{,}018$.

Choć we wszystkich grupach wiekowych najczęściej wybierano odpowiedź, że Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły jest „bardzo istotna", wraz z wiekiem zmienia się odsetek respondentów



Wykres 91. Kompetencja Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 92. Kompetencja Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

uważających Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły za kwestię ważną. Najrzadziej istotne znaczenie („bardzo istotne" i „raczej istotne") przypisują jej respondenci najstarsi, powyżej 60 lat, oraz najmłodsi, którzy nie ukończyli 36. roku życia (95,6%). W tych grupach wiekowych najczęściej zanotowano też odpowiedź, że jest to sprawa nieistotna („zupełnie nieistotna" lub „raczej nieistotna"). W grupie najstarszej odsetek ten wyniósł 5,2%, a w grupie najmłodszej 4,4%. Dyrektorzy w średnich grupach wiekowych wyżej oceniali tę kompetencję. 98,9% respondentów w wieku 36–40 lat uznało tę świadomość za istotną, a jedynie 1,2% tej grupy wiekowej – za nieważną. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 62{,}478$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły ani staż pracy na stanowisku dyrektora.

Dyrektorzy deklarują posiadanie Świadomości celów funkcjonowania danej szkoły (95,6%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (73,2%), subdominantą natomiast: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (22,4%). Do braku tej umiejętności przyznaje się 1,6% respondentów (zob. wykres 92).

Zanotowano różnice między deklaracjami dyrektorów ze względu na wiek. Starsi respondenci częściej udzielali odpowiedzi „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (w grupie wiekowej poniżej 36 lat tak odpowiedziało 64,4% badanych, w każdej następnej grupie wiekowej odsetek ten się zwiększał, aby osiągnąć 79,5% w grupie powyżej 60 lat). Jednocześnie trzeba zauważyć, że w kolejnych grupach wiekowych zmniejszał się odsetek respondentów udzielających odpowiedzi: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować". Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 47{,}747$, $p < 0{,}000$.

Bardzo podobna tendencja wyraźnie widoczna jest w odpowiedziach zróżnicowanych ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora. Im dłuższy staż, tym częściej dyrektorzy deklarują, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (w grupie ze stażem poniżej 5 lat takiej odpowiedzi udzieliło 65,5% badanych, w każdej następnej grupie wiekowej odsetek ten się zwiększał, aby osiągnąć 78% w grupie powyżej 60 lat). Jednocześnie w kolejnych grupach wiekowych zmniejsza się liczna osób deklarujących, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować". Takiej odpowiedzi udzieliło 28,5% dyrektorów z najkrótszym stażem i 18,8% tych z najdłuższym stażem. Im dłuższy staż, tym rzadziej padała odpowiedź: „trudno powiedzieć" (w grupie z najkrótszym stażem pracy odsetek wyniósł 3,5%, a w tej z najdłuższym – 2%). Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 41{,}034$, $p < 0{,}000$.

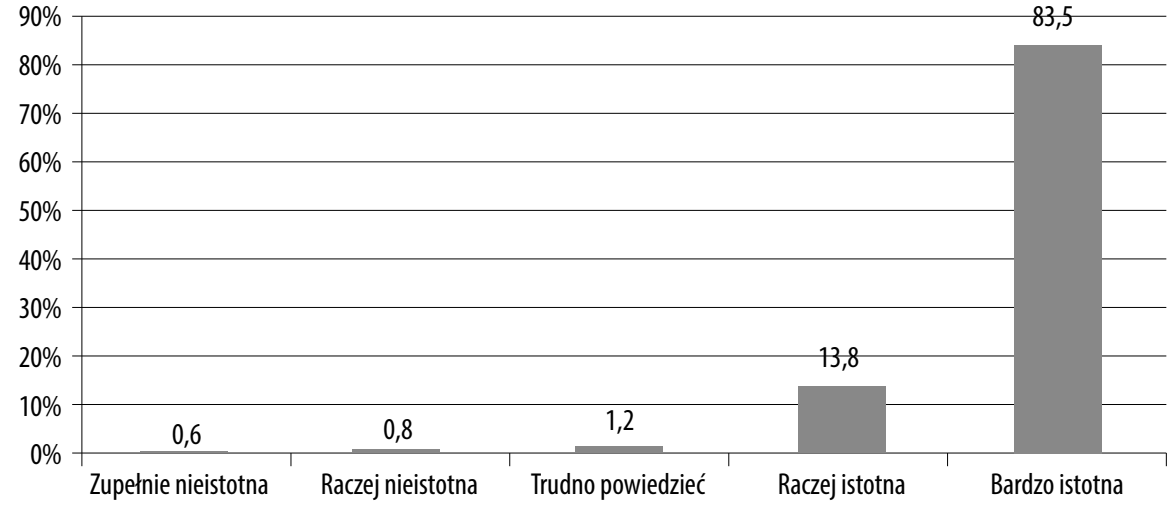
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły ani na płeć.

4. Formułowanie celów dla danej szkoły

Dyrektorzy wysoko oceniają kompetencję Formułowanie celów dla danej szkoły (97,3%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (83,5%). Za nieważną uznało tę umiejętność 1,4% respondentów (zob. wykres 93).

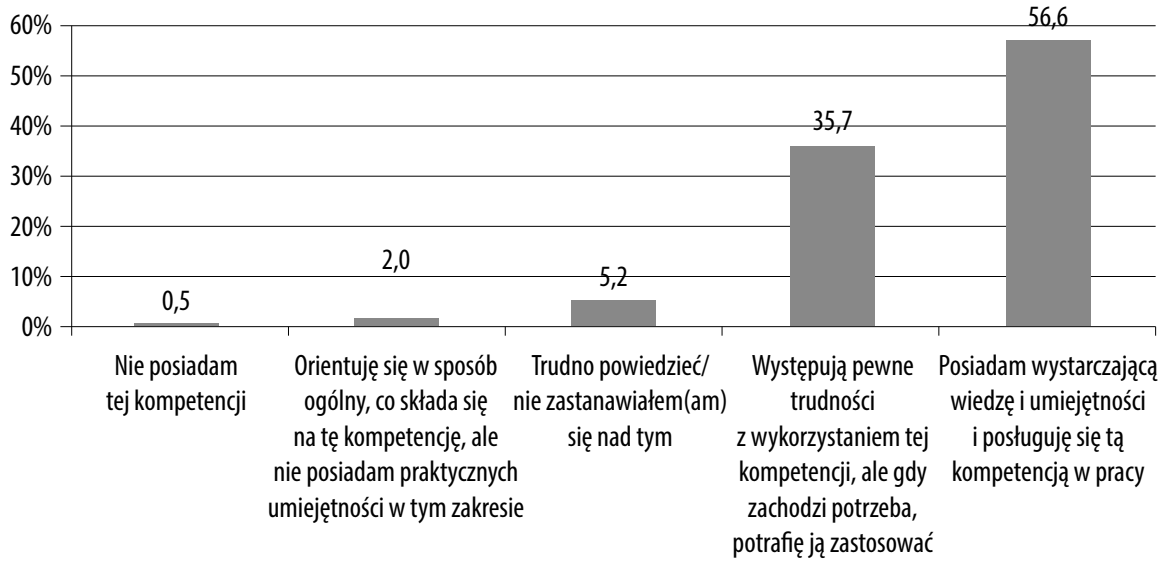
Wiek respondentów ma wpływ na udzielane odpowiedzi. Najwyżej cenią sobie tę kompetencję respondenci w wieku 36–40 lat i 41–45 lat. W tych grupach tę umiejętność za istotną („raczej istotną" i „bardzo istotną") uważa 98,8% i 98,7% respondentów. W tych grupach jest też najniższy odsetek badanych deklarujących, że ta kompetencja jest nieważna („zupełnie nieistotna" albo „raczej nieistotna") – odpowiednio: 1,2% i 0,6%. Z kolei najsłabiej oceniają tę kompetencję skrajne grupy wiekowe. Najniższy odsetek odpowiedzi, że umiejętność ta jest istotna, notuje się w grupie dyrektorów powyżej 60 lat (90,4%), a także w grupie poniżej 36 lat (93,4%). W tych dwóch skrajnych grupach wiekowych widoczny jest też najwyższy odsetek uważający tę kompetencję za nieistotną (5,2% dla grupy najstarszej i 4,4% dla najmłodszej). Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 63{,}473$, $p < 0{,}000$.

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (85,5%) niż mężczyźni (71,6%), a jako „raczej istotną" częściej traktują mężczyźni (20,3%) niż kobiety (12,1%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2,3% i 1%),



Wykres 93. Kompetencja Formułowanie celów dla danej szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 94. Kompetencja Formułowanie celów dla danej szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

natomiast zbliżony, niewielki odsetek kobiet i mężczyzn uważa tę umiejętność za nieistotną (stosownie: 1,4% i 1,3%). Różnice ze względu na płeć są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 36{,}714$, $p < 0{,}000$.

Różnice ze względu na lokalizację szkoły i staż pracy na stanowisku dyrektora nie są istotne statystycznie.

Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętności Formułowania celów dla danej szkoły (92,3%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (56,6%), subdominantą natomiast: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (35,7%). Na brak tej umiejętności wskazuje 2,5% respondentów (zob. wykres 94).

Odpowiedzi dyrektorów różniły się ze względu na płeć. Kobiety deklarowały, że potrafią formułować cele dla danej szkoły nieco częściej (92,6%) niż mężczyźni (91,3%). Kobiety częściej też

przyznawały, że tej umiejętności nie mają (2,7%; dla mężczyzn ten odsetek wynosi 1,5%). Mężczyźni natomiast częściej (7,2%) mieli trudności z oceną swoich kompetencji w porównaniu z kobietami (4,6%). Różnice ze względu na płeć są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 11{,}141$, $p < 0{,}025$.

Starsi dyrektorzy wyżej oceniali swoje kompetencje w tym obszarze. Szczególnie widoczna jest ta zależność, jeśli porównamy odpowiedzi: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" – w grupie najmłodszej takiej odpowiedzi udzieliło 42,2% respondentów, a w najstarszej 66% badanych, przy czym w każdej kolejnej grupie wiekowej odsetek ten się zwiększał. Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 39{,}922$, $p < 0{,}009$.

Bardzo podobnie wygląda zależność między deklaracją posiadania tej kompetencji a stażem pracy na stanowisku dyrektora. Odsetek dyrektorów, którzy uważają, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" zwiększa się wraz ze stażem pracy – od 48,4% u dyrektorów ze stażem poniżej 5 lat do 61,3% u tych ze stażem powyżej 15 lat. Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 36{,}204$, $p < 0{,}000$.

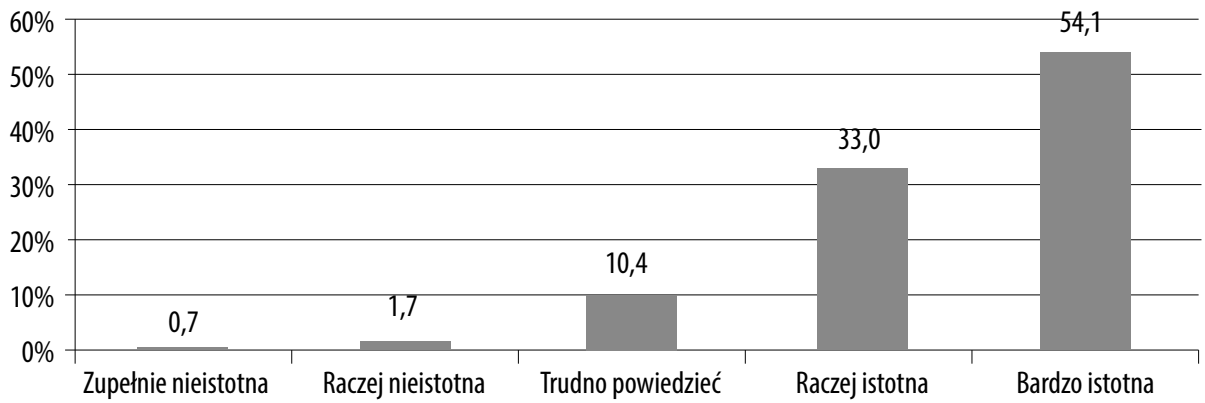
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły.

5. Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły)

Dyrektorzy postrzegają kompetencję Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły) jako istotną (87,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (54,1%). Za nieważną uznało ją 2,4% respondentów (zob. wykres 95).

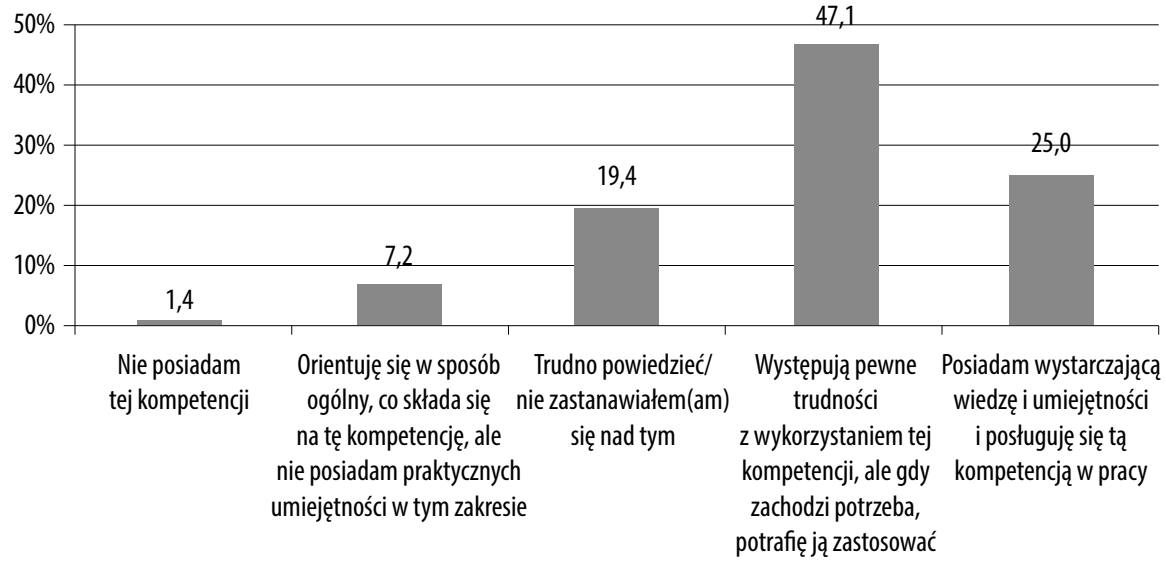
Odpowiedzi respondentów dotyczące oceny znaczenia umiejętności Operacjonalizacji celów istotnie różnią się ze względu na wiek. Najrzadziej jako istotną („raczej istotną" i „bardzo istotną") oceniali tę kompetencję dyrektorzy z najmłodszej grupy wiekowej, poniżej 36 lat (82,2%), oraz najstarszej grupy wiekowej, powyżej 60 lat (82,5). Najwyższy odsetek takich odpowiedzi zanotowano natomiast w grupie wiekowej 36–40 lat (92,2%). W środkowych grupach wiekowych częściej udzielano odpowiedzi, że ta kompetencja jest „bardzo istotna" (najczęściej w grupie 36–40, 58,3%), rzadziej – że jest nieistotna (najrzadziej w grupie wiekowej 41–50 lat, tu nie było takich odpowiedzi) oraz że „trudno powiedzieć" (najrzadziej w grupie wiekowej 36–40, 5,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 42{,}890$, $p < 0{,}002$.

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (56,7%) niż mężczyźni (44,6%) a jako „raczej istotną" częściej oceniają mężczyźni (40,5%) niż kobiety (31%). Mężczyźni



Wykres 95. Kompetencja Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 96. Kompetencja Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 12,9% i 9,8%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 34,512, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły ani na staż pracy na stanowisku dyrektora.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły) (72,1%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (47,1%). Brak tej umiejętności deklaruje 8,6% respondentów. Stosunkowo często udzielano odpowiedzi: „trudno powiedzieć" – 19,4% (zob. wykres 96).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania kompetencji Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły) ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (77,1%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (70,6%) dyrektorzy szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 28,558, p < 0,027.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora rośnie liczba respondentów deklarujących posiadanie umiejętności Operacjonalizacji celów. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji przypisują sobie dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (60%), a najczęściej – powyżej 60. roku życia (90,7%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów – najrzadziej (66,4%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej (76,3%) natomiast dyrektorzy ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2822; χ^2 (20) = 31,927, p < 0,044 i stażu pracy: N = 2822; χ^2 (12) = 31,486, p < 0,002

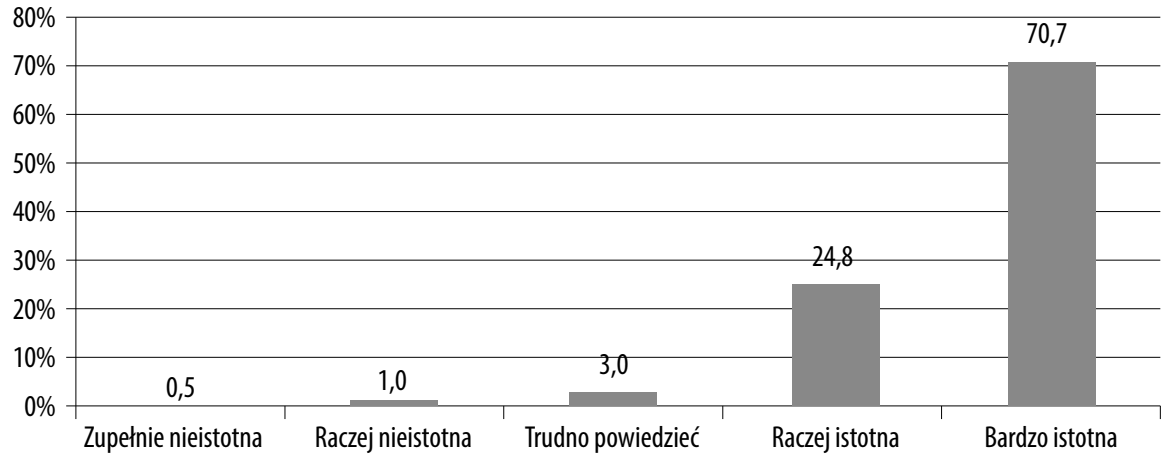
Zarówno dyrektorzy, jak i dyrektorki najczęściej odpowiadali, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować". Badani mężczyźni częściej jednak niż kobiety udzielali tej odpowiedzi (48,9% mężczyzn i 46,6% kobiet). Mężczyźni częściej też wybierali neutralne stwierdzenie: „trudno powiedzieć" (23,9% dyrektorów i 18,1% dyrektorek). Kobiety natomiast częściej deklarowały, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (25,5% kobiet i 23,4% mężczyzn). Kobiety częściej (9,8%) też niż mężczyźni (3,9%) odpowiadały, że nie posiadają tej umiejętności. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 29,959, p < 0,000.

6. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów

Badani dyrektorzy postrzegają Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów jako istotny element (95,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (70,7%). Za nieważną uznało ją 1,5% respondentów (zob. wykres 97).

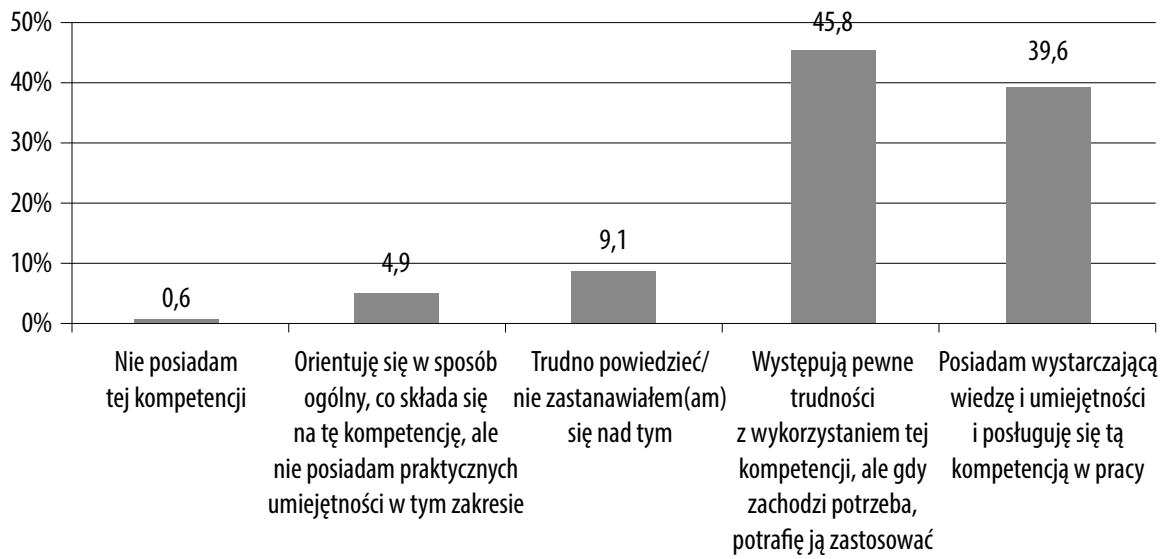
Zanotowano różnice w odpowiedziach ze względu na płeć respondentów. Dyrektorki częściej niż dyrektorzy oceniały Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów jako „bardzo istotne" (72,4% odpowiedzi kobiet i 64,5% mężczyzn), dyrektorzy natomiast częściej udzielali odpowiedzi „raczej istotne" (odpowiednio: 31,4% odpowiedzi mężczyzn i 22,9% kobiet). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 24{,}479$, $p < 0{,}000$.

Wiek respondentów również miał wpływ na deklaracje dyrektorów, chociaż trudno tu zaobserwować konkretną tendencję. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów najczęściej oceniali jako „bardzo istotne" najmłodsi dyrektorzy, poniżej 36 lat (73,3%), a najrzadziej kolejna grupa wiekowa,



Wykres 97. Kompetencja Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 98. Kompetencja Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

36–40 lat (63,7%). Jeśli weźmiemy pod uwagę odpowiedzi, że jest to kwestia istotna („bardzo istotna" lub „raczej istotna"), to najniższy wynik zaobserwujemy w grupie najstarszej, powyżej 60 lat (88,7%), a najwyższy w grupie 41–45 lat (95,2%). Jako nieważne („zupełnie nieistotne" i „raczej nieistotne") uważają Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów najstarsi dyrektorzy (8,3%). Najrzadziej takiej odpowiedzi udzielali dyrektorzy z grup wiekowych 36–40 lat oraz 41–45 lat (w obu grupach 0,6%). Wydaje się, że grupa najstarsza przykłada najmniejszą wagę do tej cechy przywództwa, trudno natomiast mówić o prostej zależności od wieku. Różnice między grupami wiekowymi są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 66{,}000$, $p < 0{,}000$.

Nieco inaczej wygląda zróżnicowanie ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora. Najmłodsi i najstarsi dyrektorzy nie tak często oceniają wysoko tę kompetencję jak ci o średnim stażu. Odpowiedź, że Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów jest istotne („bardzo istotne" lub „raczej istotne") najczęściej padała w grupie dyrektorów ze stażem 11–15 lat (97,4%). Najrzadziej takiej odpowiedzi udzielali dyrektorzy o najkrótszym stażu pracy (94,1%) i o najdłuższym stażu (94,8%). Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 22{,}712$, $p < 0{,}030$.

Zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na lokalizację szkoły nie jest istotne statystycznie.

Respondenci deklarowali, że są nastawieni na osiąganie wymiernych efektów – w sumie tak odpowiedziało 85,4% badanych, przy czym dominantą była odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (45,8%). 5,5% badanych uznało, że nie posiada tej cechy, a spory odsetek (9,1%) miał trudność z określeniem tej cechy u siebie.

Wśród respondentów można zaobserwować różnice w zależności od lokalizacji szkoły. W większych ośrodkach – miastach powyżej 100 tys. mieszkańców i miastach od 25 do 100 tys. mieszkańców – dominantą była odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy". Im większy ośrodek, tym częściej udzielano tej odpowiedzi (dla wsi odsetek takiej odpowiedzi wynosi 33,9%, a w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców – 47,2%). Im natomiast mniejszy ośrodek, tym częściej padała odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (na wsi – 50% respondentów, w miastach od 25 do 100 tys. i powyżej 100 tys. mieszkańców – stosownie: 41% i 41,2%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 45{,}839$, $p < 0{,}000$.

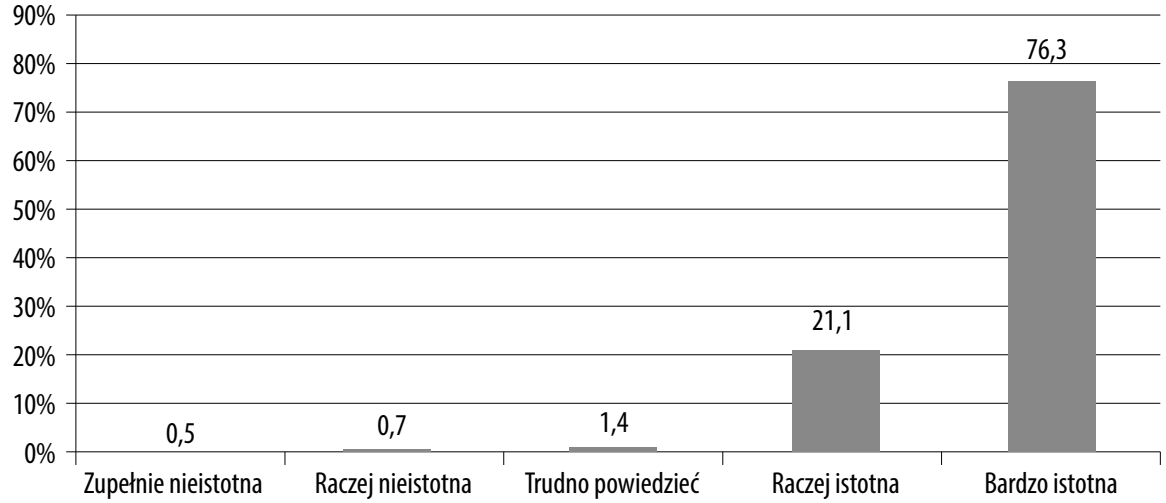
Starsi respondenci oraz ci z dłuższym stażem pracy na stanowisku dyrektora częściej oceniali, że są nastawieni na wymierne efekty. Aż 62% dyrektorów powyżej 60 lat wyraziło o sobie taką opinię. Niemniej najniższy odsetek takich odpowiedzi odnotowuje się nie w grupie najmłodszej, ale drugiej z kolei (36–40 lat), gdzie jedynie 34,5% badanych odpowiedziało w ten sposób. Jeśli chodzi o staż pracy, zależności wyglądają podobnie: 45% dyrektorów z najdłuższym stażem, powyżej 15 lat, deklaruje posiadanie takiej kompetencji, podczas gdy wśród dyrektorów z najkrótszym stażem, poniżej 5 lat, było jedynie 34,6% takich odpowiedzi. Różnice są istotne statystycznie – dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 58{,}844$, $p < 0{,}000$, dla stażu pracy: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 36{,}405$, $p < 0{,}000$.

Zróżnicowanie ze względu na płeć nie jest istotne statystycznie.

7. Nadzorowanie realizacji celów

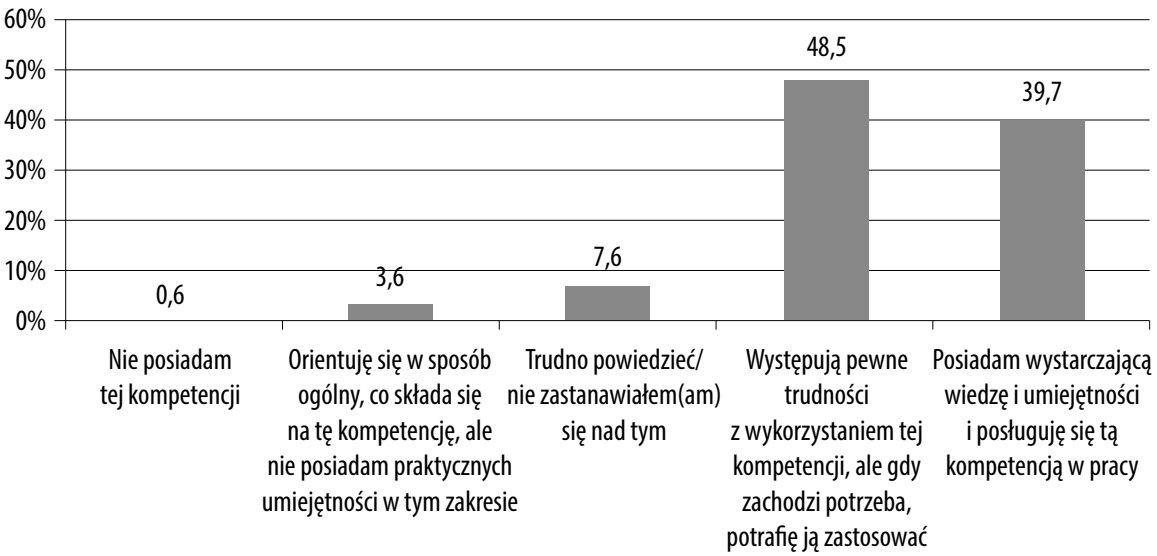
Dyrektorzy uważają Nadzorowanie realizacji celów za umiejętność istotną (97,4%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź, iż kompetencja ta jest „bardzo istotna" (76,3%). Za nieważną uznało ją 1,2% respondentów (zob. wykres 99).

W zależności od wieku respondenci udzielali nieco innych odpowiedzi. Można powiedzieć, że Nadzorowanie realizacji celów najważniejsze (odpowiedzi „raczej istotna" i „bardzo istotna") wydaje się dyrektorom w średnim wieku (najwyższe wyniki odnotowano w grupach 46–50 i 51–60, odpowiednio: 97,6% i 97,8%). Najniższe natomiast odpowiedzi odnotowano w skrajnych grupach wiekowych – wśród najstarszych dyrektorów, powyżej lat 60 (92,8%), i wśród najmłodszych, poniżej 36 lat (95,5%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 71{,}033$, $p < 0{,}000$.



Wykres 99. Kompetencja Nadzorowanie realizacji celów – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 100. Kompetencja Nadzorowanie realizacji celów – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (78,4%) niż mężczyźni (68,6%) a jako „raczej istotną" częściej opisują mężczyźni (28,4%) niż kobiety (19%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 34{,}947$, $p < 0{,}000$.

Lokalizacja szkoły ani staż pracy na stanowisku dyrektora nie są czynnikami różnicującymi odpowiedzi w sposób istotny statystycznie.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Nadzorowanie realizacji celów (88,2%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (48,5%), subdominantą natomiast: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (39,7%). Na brak tej umiejętności wskazuje 4,2% respondentów (zob. wykres 100).

Odpowiedzi pozwalają na sformułowanie wniosku, że im większa miejscowość, tym częściej dyrektorzy deklarują posiadanie tej umiejętności. W miastach powyżej 100 tys. mieszkańców odsetek

ten sięga 91,7%, we wsi (sołectwie) natomiast – 86,9%. Szczególnie mocno wyróżniają się odpowiedzi dyrektorów z dużych miast. Jednocześnie dyrektorzy szkół wiejskich najczęściej deklarują, że nie posiadają tej kompetencji (5,1%). Najrzadziej takich odpowiedzi udzielali dyrektorzy szkół w miastach liczących 25–100 tys. mieszkańców (3,3%) i w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (3,2%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 39,085, p < 0,001.

Badane kobiety nieco wyżej oceniały swoje umiejętności w tym obszarze niż mężczyźni: 88,9% dyrektorek deklarowało, że posiadają tę kompetencję, podczas gdy odpowiedzi takiej udzieliło 85,8% mężczyzn. Większy odsetek kobiet niż mężczyzn stwierdził zarówno, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować" (48% kobiet, 47,1% mężczyzn), jak i wskazał: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (40% kobiet i 38,7% mężczyzn). Dyrektorzy częściej niż dyrektorki odpowiadali, że trudno im powiedzieć, czy dysponują taką umiejętnością (11,3% mężczyzn i 6,6% kobiet). Natomiast jeśli chodzi o deklarację braku posiadania tej kompetencji – przeważały tu kobiety (4,5% kobiet i 3% mężczyzn). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 17,651, p < 0,001.

Odpowiedzi na temat analizowanej kompetencji różniły się w zależności od wieku respondentów. Deklaracje o posiadaniu tej umiejętności najczęściej padały w grupie najstarszych dyrektorów (92,6%). W tej grupie był też najwyższy odsetek respondentów, którzy twierdzili, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (63,9%). Można powiedzieć, że z wiekiem rośnie samoocena dyrektorów w tym obszarze. Wyjątkiem jest grupa najmłodszych dyrektorów (poniżej 36 lat), którzy swoje kompetencje ocenili wyżej niż grupy wiekowe 36–50 lat. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 62,641, p < 0,000.

Podobne zależności można zaobserwować w odpowiedziach dyrektorów podzielonych ze względu na staż pracy, z tym że tutaj możemy mówić o prostej zależności – im dłuższy staż, tym częściej deklarowano analizowaną kompetencję (85,7% w grupie ze stażem poniżej 5 lat i 91,1% w grupie ze stażem powyżej 15 lat). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 36,588, p < 0,000.

8. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły)

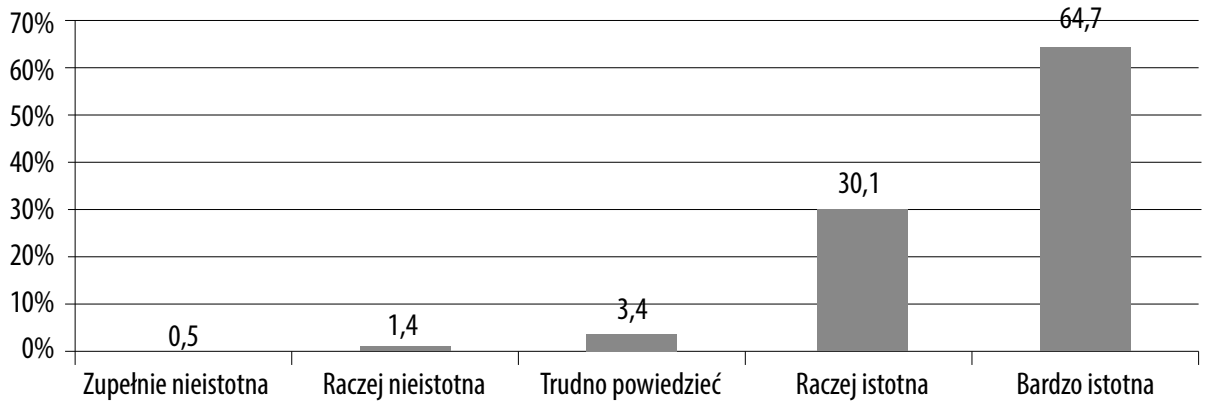
Zdaniem 94,8% badanych dyrektorów, kompetencja Formułowanie dokumentów strategicznych (np. planu rozwoju szkoły) to istotna umiejętność. Większość respondentów (64,7%) uznała ją za „bardzo istotną", a 30,1% za „raczej istotną". Jako nieważną oceniło ją 1,9% badanych (zob. wykres 101).

Zanotowano różnice w odpowiedziach ze względu na płeć respondentów. Dyrektorki częściej niż dyrektorzy oceniały Formułowanie dokumentów strategicznych jako „bardzo istotne" (66,5% odpowiedzi kobiet i 58% mężczyzn), dyrektorzy natomiast częściej udzielali odpowiedzi „raczej istotne" (odpowiednio: 36,4% odpowiedzi mężczyzn i 28,3% kobiet). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 16,881, p < 0,002.

Wiek, staż pracy na stanowisku dyrektora ani lokalizacja szkoły nie są czynnikami różnicującymi odpowiedzi w sposób istotny statystycznie.

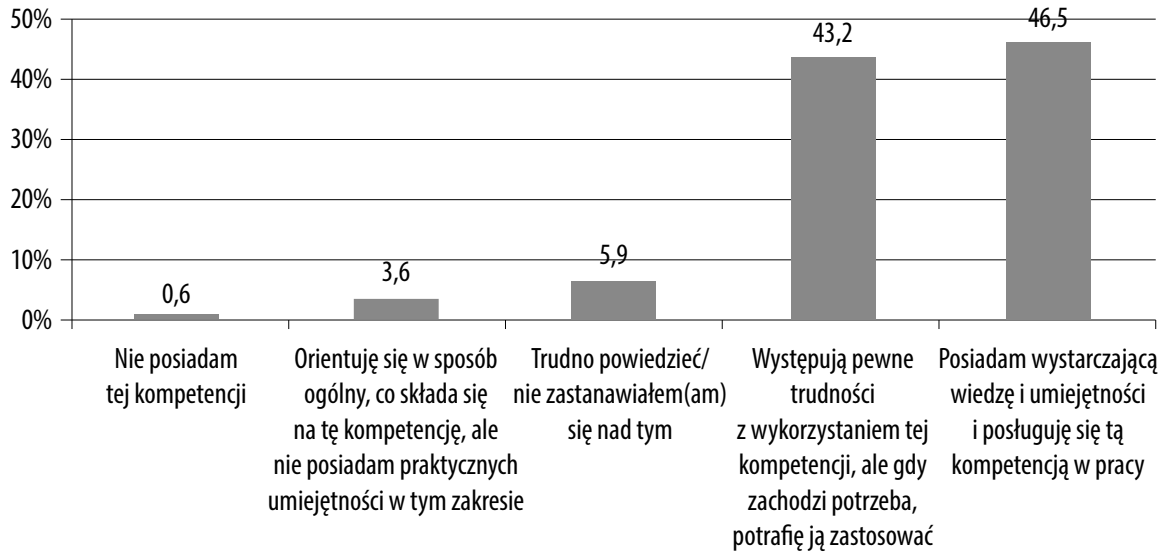
Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły) – 89,7% wyraziło taką opinię, przy czym dominantą była odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (46,5% respondentów). 4,2% badanych uznało, że nie dysponuje taką umiejętnością.

Lokalizacja szkoły miała wpływ na odpowiedzi dyrektorów. W większych miastach dyrektorzy wyżej oceniają swoje kompetencje niż ci w mniejszych ośrodkach, zwłaszcza w małych miastach. Najwięcej odpowiedzi „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" uzyskano od dyrektorów z miast powyżej 100 tys. mieszkańców (52,3%) i z miast liczących 25–100 tys. mieszkańców (49,1%). Natomiast najmniej takich odpowiedzi padło wcale nie w najmniejszych ośrodkach, ale w miastach do 25 tys. mieszkańców. Podobny rozkład głosów jest widoczny, jeśli weźmiemy pod uwagę łącznie odpowiedzi: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" oraz „występują pewne trudności z wykorzystaniem



Wykres 101. Kompetencja Formułowanie dokumentów strategicznych (np. planu rozwoju szkoły) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 102. Kompetencja Formułowanie dokumentów strategicznych (np. planu rozwoju szkoły) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" – w mieście liczącym powyżej100 tys. mieszkańców padło najwięcej (90,7%) takich odpowiedzi. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 30{,}780$, $p < 0{,}014$.

Wiek badanych i ich staż pracy miały wpływ na odpowiedzi. Im starsi i bardziej doświadczeni dyrektorzy, tym bardziej byli pewni swoich kompetencji w analizowanym obszarze. W grupie najmłodszej, poniżej 36 lat, odsetek odpowiedzi „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" wyniósł 35,6%, w najstarszej natomiast, powyżej 60 lat, 62,9%. Podobnie w grupie dyrektorów z najkrótszym stażem (poniżej 5 lat) 40,8% wyraziło przekonanie, że mają „wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy, a w grupie dyrektorów z najdłuższym stażem (ponad 15 lat) ten odsetek wynosił 51,4%. Różnice między grupami są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 34{,}667$, $p < 0{,}022$, dla stażu pracy: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 51{,}208$, $p < 0{,}000$.

Płeć nie jest czynnikiem różnicującym odpowiedzi w sposób istotny statystycznie.

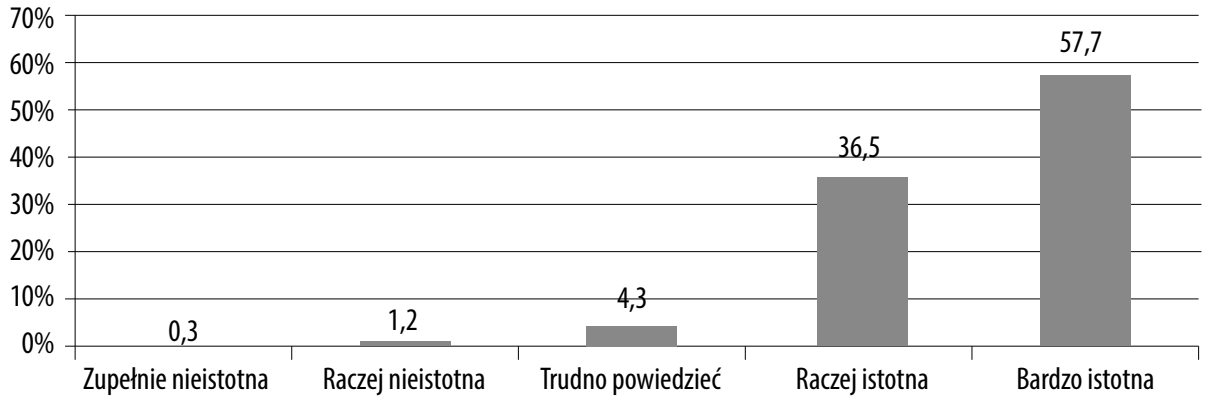
9. Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie

Zdaniem dyrektorów kwestia Rozumienia miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie jest istotna (dla 93,2% badanych), w tym bardzo istotna aż dla 57,7%. Za nieważną uznało ją 1,5% respondentów (zob. wykres 103).

Takie czynniki jak płeć, lokalizacja szkoły, wiek lub staż pracy na stanowisku dyrektora nie różnicowały odpowiedzi w stopniu istotnym statystycznie.

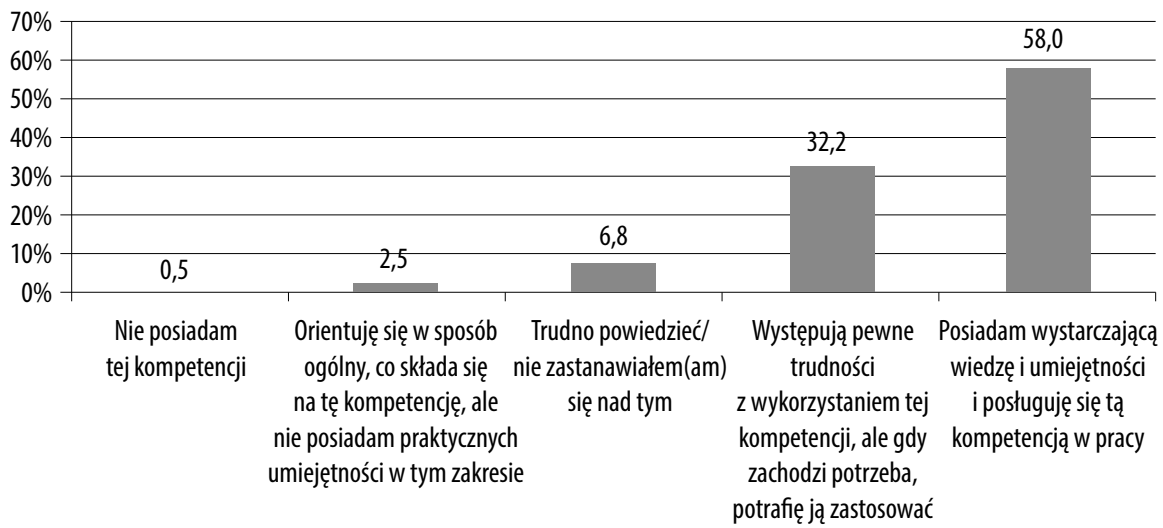
Badani deklarowali, że rozumieją miejsce szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie (90,2%). Dominantą była odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (58%). Brak takiego rozumienia zgłosiło 3% respondentów (zob. wykres 104).

Odpowiedzi różniły się ze względu na lokalizację szkół, których dyrektorami byli badani. Największy odsetek dyrektorów deklarujących, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" widoczny jest w szkołach w największych miastach (63%)



Wykres 103. Kompetencja Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 104. Kompetencja Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

i w miastach liczących od 25 do 100 tys. mieszkańców (59,6%). Zarazem należy zwrócić uwagę, że w szkołach położonych we wsiach (sołectwach) odsetek ten był nieco wyższy niż we wsiach gminnych (odpowiednio: 57,4% i 54,8%), a ten nieco wyższy niż w miastach poniżej 25 tys. mieszkańców. Nie można zatem mówić o prostej zależności między wielkością miejscowości a deklaracjami posiadania tej kompetencji, wyraźnie natomiast jest ona najwyższa w największych ośrodkach. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 26{,}751$, $p < 0{,}044$.

Rozkład odpowiedzi zależał również od stażu pracy na stanowisku dyrektora. Im dłuższy staż pracy, tym pewniejsi swoich umiejętności byli badani. W grupie dyrektorów z najdłuższym stażem, ponad 15 lat, odsetek tych, którzy deklarowali, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" wyniósł 63,8%, podczas gdy w grupie dyrektorów najkrócej zajmujących stanowisku – jedynie 53%. W każdej kolejnej grupie wyodrębnionej ze względu na staż pracy wyniki dla tej zmiennej były wyższe. Podobną tendencję zaobserwujemy, porównując w poszczególnych grupach odpowiedzi osób mających trudność z określeniem własnych kompetencji. W grupie dyrektorów z najkrótszym stażem takich odpowiedzi padło najwięcej (8,7%), a w grupie z najdłuższym stażem – najmniej (3,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 24{,}109$, $p < 0{,}020$.

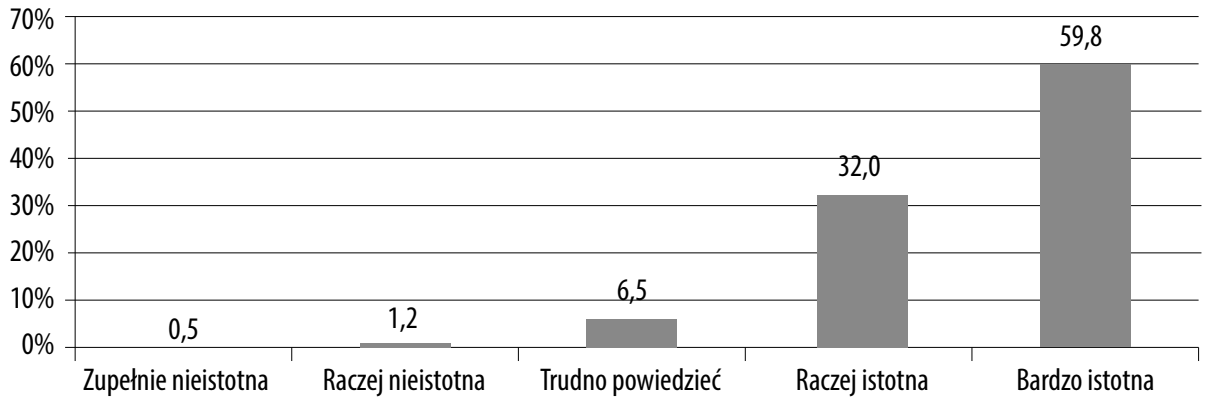
Płeć ani wiek nie były istotnymi statystycznie czynnikami różnicującymi odpowiedzi.

10. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych

Badani uznali Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych za ważną kompetencję. 91,8% dyrektorów stwierdziło, że jest to istotna umiejętność, przy czym dominantą była odpowiedź, że jest ona „bardzo istotna". Jako nieważną oceniło tę kompetencję 1,7% badanych (zob. wykres 105).

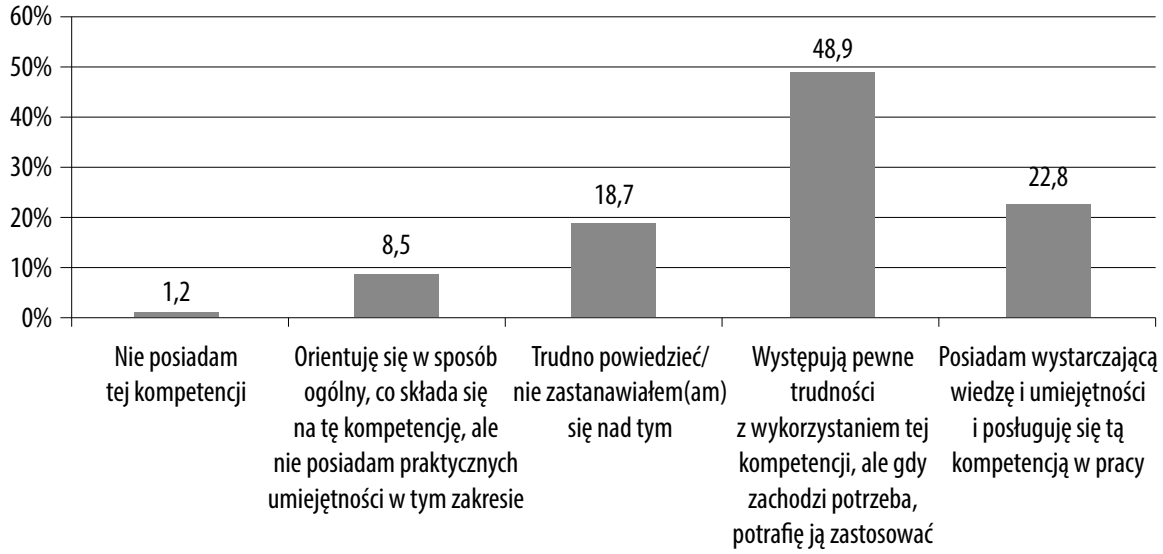
Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im mniejsza miejscowość, w której znajdowała się szkoła, tym ostrożniej oceniano wagę tej kompetencji. W dużych miastach padło najwięcej odpowiedzi „bardzo istotna" (64,1% dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców, a 54,3% dla wsi-sołectw, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy), a tym mniej odpowiedzi „raczej istotna" (w dużych miastach 28,3%, w najmniejszych wsiach 37,4%, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 34{,}269$, $p < 0{,}005$.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji dla przywództwa edukacyjnego. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (dla 62% dyrektorek, a jedynie dla 51,8% mężczyzn), a mężczyźni częściej (37,7%) niż kobiety (30,4%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali



Wykres 105. Kompetencja Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 106. Kompetencja Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

neutralnej odpowiedzi: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 9% i 5,8%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2 (4) = 31{,}358$, $p < 0{,}000$.

Wiek był zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów. Najbardziej odmienna, a zarazem najbardziej sceptyczna jest grupa najstarsza (dyrektorzy powyżej 60 lat), w której odnotowano najniższy odsetek odpowiedzi, że jest to umiejętność istotna (84,5%). W tej grupie zaskakuje wysoki odsetek odpowiedzi „zupełnie nieistotna" (aż 7,2%, podczas gdy w innych grupach wiekowych odsetek nie przekracza 1%). Wydaje się, że ta kompetencja jest najważniejsza dla najmłodszych dyrektorów – najwyższy odsetek odpowiedzi, że jest to umiejętność istotna odnotowano w grupie poniżej 36 lat (93,3%) i 36–40 lat (94%), nie ma tutaj jednak wyraźnej tendencji. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2 (20) = 111{,}583$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora.

Respondenci deklarowali posiadanie kompetencji Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych – odpowiedzi o tym świadczących było 71,7%. Dominowała jednak odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" – tak odpowiadała niemal połowa badanych (48,9%). Dziwi wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć" (18,7%). Brak posiadania tej kompetencji zadeklarowało 9,7% respondentów (zob. wykres 106).

Dyrektorzy z dużych ośrodków częściej deklarowali posiadanie kompetencji Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych. Taką umiejętność zadeklarowało aż 77,5% dyrektorów w największych miastach, a jedynie 68,5% dyrektorów we wsiach (sołectwach). Im większa miejscowość, tym więcej odpowiedzi świadczących o występowaniu tej umiejętności. Dyrektorzy z największych miast najrzadziej (15,2%) udzielali odpowiedzi „trudno powiedzieć" oraz najrzadziej stwierdzali, że nie mają tej kompetencji. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (16) = 43{,}524$, $p < 0{,}000$.

Im starsi dyrektorzy, tym częściej deklarowali, że umieją precyzować i zapewniać spójność celów strategicznych i operacyjnych (81,4% w grupie powyżej 60 lat, a 56% w grupie poniżej 36 lat). W grupie najstarszej (powyżej 60 lat) występuje nawet inna dominanta niż w pozostałych grupach. Najstarsi dyrektorzy najczęściej udzielali odpowiedzi dotyczące tej umiejętności (43,3%). Jest to szczególnie zaskakujące, jeśli zestawimy to z odpowiedziami przy poprzednim wykresie – spory odsetek tej grupy oceniał tę kompetencję jako mało istotną. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 61{,}324$, $p < 0{,}000$.

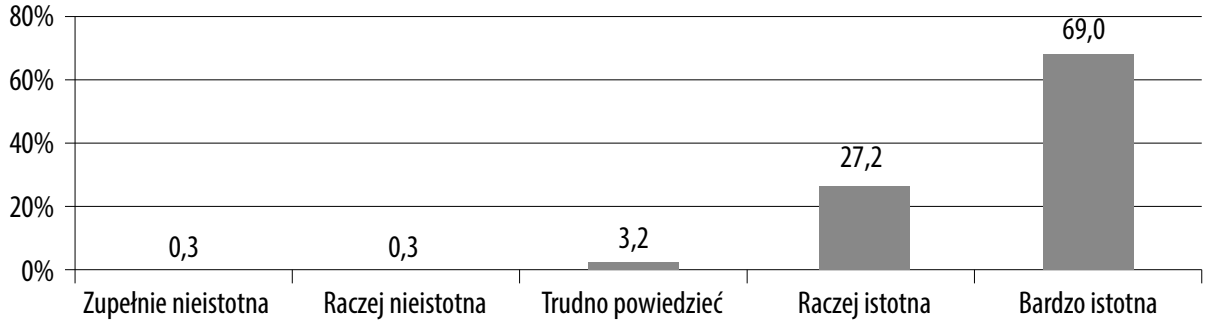
Podobna zależność występuje w przypadku stażu pracy na stanowisku dyrektora. Im dłużej respondenci piastowali to stanowisko, tym częściej odpowiadali, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (17,1% w grupie poniżej 5 lat stażu, a 28,3% w grupie z ponad piętnastoletnim doświadczeniem, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był wyższy bądź równy). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 42{,}548$, $p < 0{,}000$.

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

11. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób)

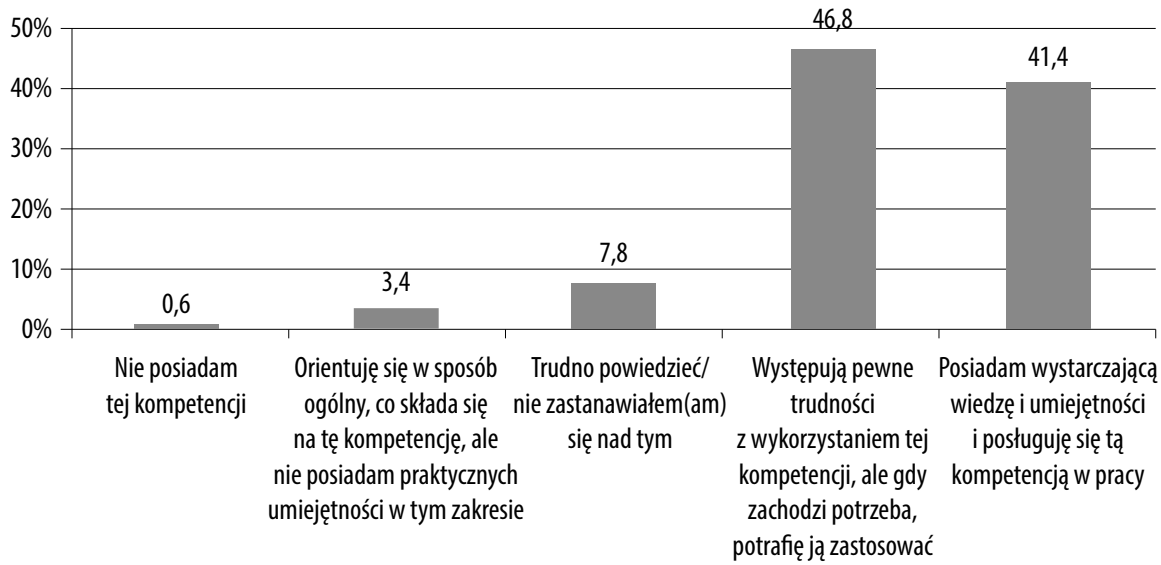
Respondenci deklarowali istotność Umiejętności przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) – odpowiedzi o tym świadczących było 96,2%. Dominowała odpowiedź: „bardzo istotna" – tak wskazała ponad połowa badanych (69%). Drugą odpowiedzią po dominancie była „raczej istotna" – zadeklarowało to 27,2% badanych (zob. wykres 107).

Odpowiedzi respondentów dotyczące oceny znaczenia tej kompetencji istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Najmniejsze znaczenie („bardzo



Wykres 107. Kompetencja Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 108. Kompetencja Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa – odpowiednio 95,7%), natomiast największą rolę (97,9%) dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys.). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 43,500, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, płeć, staż pracy badanych.

Respondenci deklarowali posiadanie Umiejętności przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) – odpowiedzi o tym świadczących było 88,2%. Dominowała jednak odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" – tak orzekła niemal połowa badanych (46,8%). Stosunkowo wysoki odsetek stwierdzeń „trudno powiedzieć" (7,8%). Brak posiadania tej kompetencji zadeklarowało 4% respondentów (zob. wykres 108).

Posiadanie wystarczającej wiedzy i umiejętności i posługiwanie się tą kompetencją w pracy w większym stopniu deklarują kobiety (41,9%) niż mężczyźni (39,7%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (odpowiednio: 9,0% i 7,4%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 11,334, p < 0,023.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania Umiejętności przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (92,1%) posiadanie tej kompetencji przypisują sobie dyrektorzy(ki) szkół usytuowanych w miastach do 100 tys. mieszkańców, a najrzadziej (87,9%) dyrektorzy(ki) szkół usytuowanych na wsiach (sołectwo). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 33,195, p < 0,007.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie tej umiejętności. Najrzadziej o posiadaniu tej kompetencji mówią dyrektorzy w wieku poniżej 36. roku życia (86,6%), a najczęściej powyżej 60. roku życia – 90,8% (z czego 69,1% deklaruje, że posiada wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej (87,4%) deklarują tę umiejętność dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, a najczęściej (90,4%) dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2822; χ^2 (20) = 36,349, p < 0,014 i stażu pracy: N = 2822; χ^2 (12) = 30,499, p < 0,002.

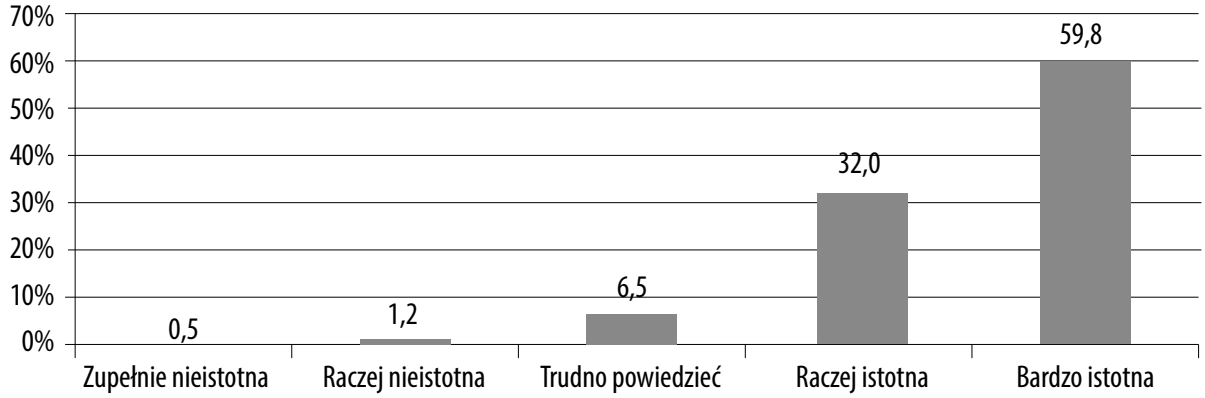
12. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych

Respondenci deklarowali istotność umiejętności Precyzowania i zapewnienia spójności celów strategicznych i operacyjnych – odpowiedzi o tym świadczących było 91,8%. Dominowało stwierdzenie: „bardzo istotna" – tak zdecydowała ponad połowa badanych (59,8%). Drugą odpowiedzią po dominancie była „raczej istotna" – zadeklarowało to 32% badanych. Trudność odpowiedzi zaznaczyło 6,5% badanych. Brak posiadania tej kompetencji wskazało 1,7% badanych (zob. wykres 109).

Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im mniejsza miejscowość, w której znajdowała się szkoła, tym ostrożniej oceniano wagę tej kompetencji. W dużych miastach padło najwięcej odpowiedzi: „bardzo istotna" (64,1% dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców, a 54,3% dla wsi-sołectw, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy), a tym mniej odpowiedzi: „raczej istotna" (w dużych miastach 28,3%, w najmniejszych wsiach 37,4%, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 34,269, p < 0,005.

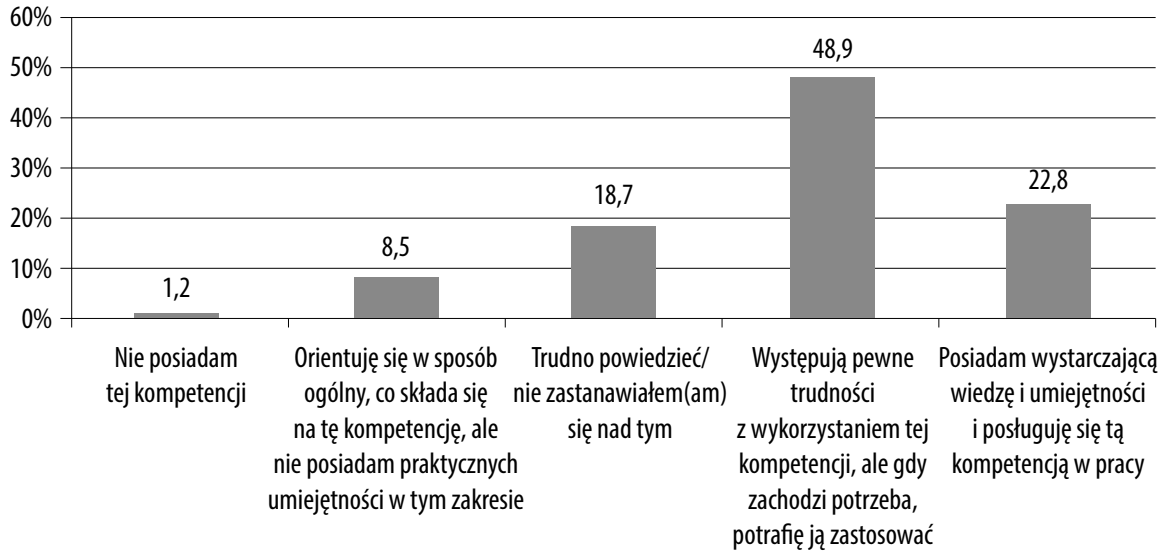
Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji dla przywództwa edukacyjnego. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (dla 62% dyrektorek, a jedynie dla 51,8% mężczyzn), a mężczyźni częściej (37,7%) niż kobiety (30,4%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 9% i 5,8%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 31,358, p < 0,000.

Wiek był zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów. Najbardziej odmienna, a zarazem najbardziej sceptyczna jest grupa najstarsza (dyrektorzy powyżej 60 lat), w której odnotowano najniższy odsetek odpowiedzi, że jest to umiejętność istotna (84,5%). W tej grupie zwraca uwagę wysoki



Wykres 109. Kompetencja Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 110. Kompetencja Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

odsetek odpowiedzi „zupełnie nieistotna" (aż 7,2%, podczas gdy w innych grupach wiekowych odsetek nie przekracza 1%). Wydaje się, że ta kompetencja jest najważniejsza dla najmłodszych dyrektorów – najwyższy odsetek odpowiedzi, że jest to umiejętność istotna, odnotowano w grupie poniżej 36 lat (93,3%) i 36–40 lat (94%), nie ma tutaj jednak wyraźnej tendencji. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 111{,}583$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora.

Respondenci deklarowali posiadanie kompetencji Precyzowania i zapewniania spójności celów strategicznych i operacyjnych – odpowiedzi o tym świadczących było 71,7%. Dominowała jednak odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" – tak stwierdziła niemal połowa badanych (48,9%). Zaskakuje wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć" (18,7%). Brak posiadania tej kompetencji wskazało 9,7% respondentów (zob. wykres 110).

Dyrektorzy z dużych ośrodków częściej deklarowali posiadanie kompetencji Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych. Taką umiejętność zadeklarowało aż

77,5% dyrektorów w największych miastach, a jedynie 68,5% dyrektorów we wsiach (sołectwach). Im większa miejscowość, tym więcej odpowiedzi świadczących o występowaniu tej umiejętności. Dyrektorzy z największych miast najrzadziej (15,2%) udzielali odpowiedzi: „trudno powiedzieć" oraz najrzadziej odpowiadali, że nie mają tej kompetencji. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 43,524, p < 0,000.

Im starsi dyrektorzy, tym częściej deklarowali, że umieją precyzować i zapewniać spójność celów strategicznych i operacyjnych (81,4% w grupie powyżej 60 lat, a 56% w grupie poniżej 36 lat). W grupie najstarszej (powyżej 60 lat) występuje nawet inna dominanta niż w pozostałych grupach. Najstarsi dyrektorzy najczęściej udzielali tej odpowiedzi (43,3%). Jest to szczególnie zaskakujące, jeśli zestawimy to z odpowiedziami zaprezentowanymi na poprzednim wykresie – spory odsetek tej grupy oceniał tę kompetencję jako mało istotną. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 61,324, p < 0,000.

Podobna zależność występuje w wypadku stażu pracy na stanowisku dyrektora. Im dłużej piastowali respondenci to stanowisko, tym częściej odpowiadali, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (17,1% w grupie poniżej 5 lat stażu, a 28,3% w grupie z ponad piętnastoletnim doświadczeniem, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był wyższy bądź równy). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 42,548, p < 0,000.

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

13. Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją

Respondenci deklarowali istotność Tworzenia, adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcja, oferty pracy szkoły – odpowiedzi o tym świadczących było 97,6%. Dominowała odpowiedź „bardzo istotna" – tak odpowiadało 77,5%. Drugą odpowiedzią po dominancie była „raczej istotna" – zadeklarowało to 20,1% badanych. Trudność tej odpowiedzi wskazało 1,7% badanych. O braku tej umiejętności napisało 0,6% badanych (zob. wykres 111).

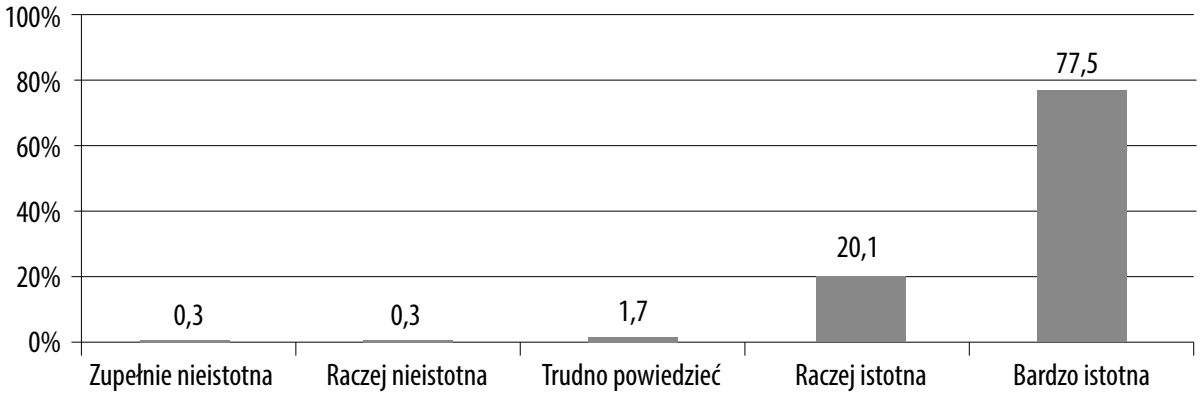
Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im mniejsza miejscowość, w której znajdowała się szkoła, tym ostrożniej oceniano wagę tej kompetencji. W dużych miastach padło najwięcej odpowiedzi „bardzo istotna" (84,7% dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców, a 71,3% dla wsi-sołectw, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy), a tym mniej odpowiedzi „raczej istotna" (w dużych miastach 14,1%, w najmniejszych wsiach 25,5%, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 58,310; p < 0,05.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji dla przywództwa edukacyjnego. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (dla 79% dyrektorek, a jedynie dla 72,1% mężczyzn), a mężczyźni częściej (25,8%) niż kobiety (18,6%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2% i 1,6%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 19,890, p < 0,05

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek oraz staż pracy.

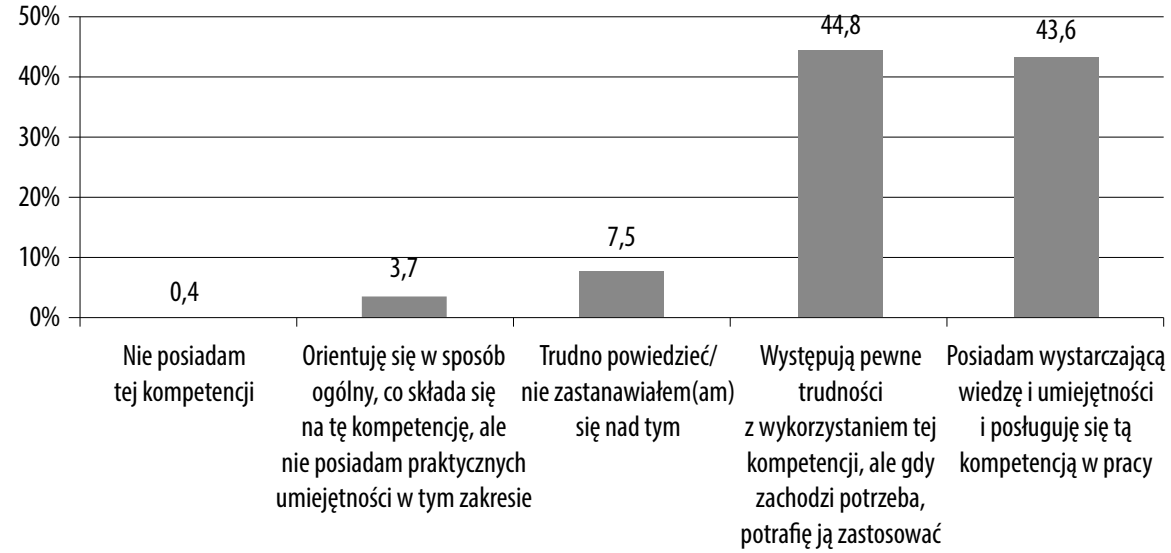
Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją (88,4%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (44,8%), subdominantą odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (43,6%). Brak tej umiejętności deklaruje 4,1% respondentów (zob. wykres 112).

Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im większa miejscowość, tym większa liczba dyrektorów posiadała tę umiejętność. W dużych miastach padło najwięcej odpowiedzi potwierdzających (92,3% dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców, 85,5% dla wsi-sołectw, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy), a tym mniej odpowiedzi: „występują pewne trudności..." (w dużych miastach 37%, w najmniejszych wsiach 50%,



Wykres 111. Kompetencja Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 112. Kompetencja Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 47,175, p < 0,005.

Im starsi dyrektorzy, tym częściej deklarowali, że umieją Tworzyć ofertę pracy szkoły adekwatną do potrzeb i spójną z koncepcją (92,8% w grupie powyżej 60 lat, a 86,7% w grupie poniżej 36 lat). W grupie najstarszej (powyżej 60 lat) występuje nawet inna dominanta niż w pozostałych grupach. Najstarsi dyrektorzy najczęściej udzielali odpowiedzi o posiadaniu umiejętności (57,7%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 29,865, p < 0,05.

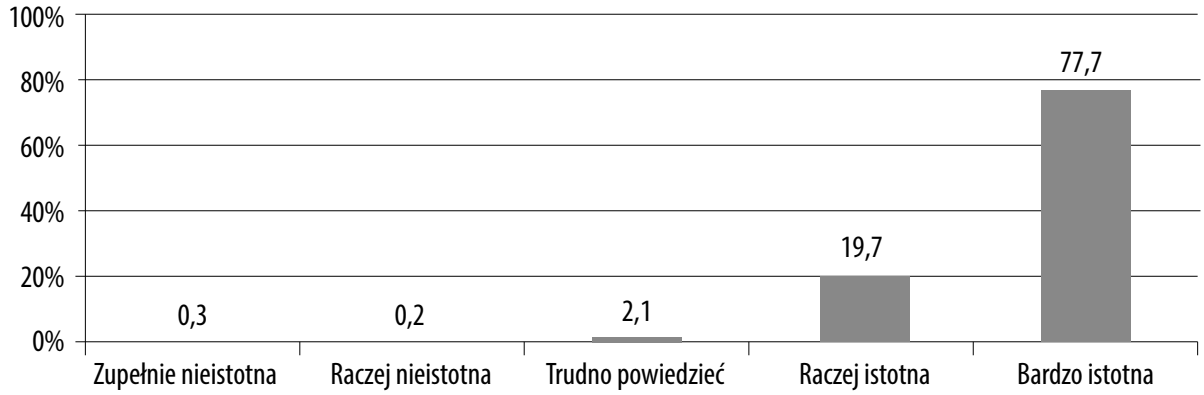
Podobna zależność występuje w przypadku stażu pracy na stanowisku dyrektora. Im dłużej piastowali respondenci to stanowisko, tym częściej odpowiadali, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (85% w grupie poniżej 5 lat stażu, a 92% w grupie z ponad piętnastoletnim doświadczeniem, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był wyższy bądź równy). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 28,889, p < 0,000.

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

14. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego

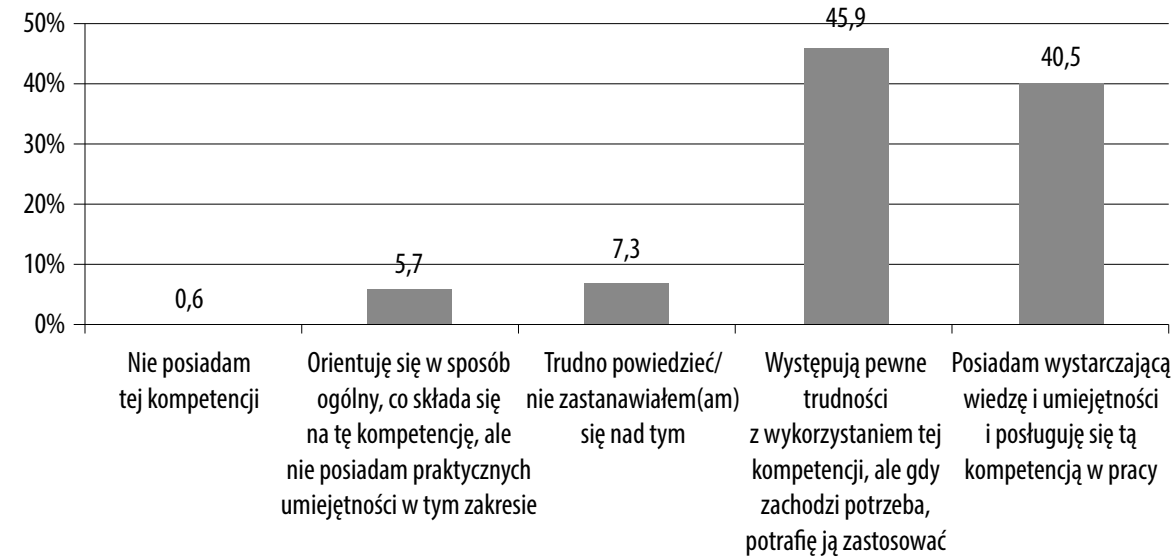
Respondenci deklarowali istotność Rozumienia prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego – odpowiedzi o tym świadczących było 97,4%. Dominowała odpowiedź: „bardzo istotna" – tak stwierdziło 77,7%. Określenie: „raczej istotna" wybrało 19,7% badanych. Liczba osób deklarujących trudność odpowiedzi to 2,1% badanych. Brak istotności tej umiejętności wskazało 0,5% badanych (zob. wykres 113).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji dla przywództwa edukacyjnego. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta



Wykres 113. Kompetencja Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 114. Kompetencja Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

jest „bardzo istotna" (79,5% dyrektorek, a jedynie 71,2% mężczyzn), a mężczyźni częściej (25,3%) niż kobiety (18,1%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2,3% i 2%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 26{,}563$, $p < 0{,}05$.

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy dyrektora, lokalizację szkoły oraz wiek dyrektora.

Respondenci deklarowali posiadanie umiejętności Rozumienia prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego – odpowiedzi o tym świadczących było 86,4%. Dominowała odpowiedź „występują pewne trudności..." – tak stwierdziło 45,9%. Posiadnie tej umiejętności zadeklarowało 40,5% badanych. Liczba osób deklarujących trudność odpowiedzi to 7,3% badanych. Brak tej umiejętności wskazało 6,3% badanych (zob. wykres 114).

Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im większa miejscowość, tym większa liczba dyrektorów posiadała tę umiejętność. W dużych miastach padło najwięcej odpowiedzi potwierdzających (89% dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców, 83,8% dla wsi-sołectw, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(16) = 36{,}148$, $p < 0{,}05$.

Im starsi dyrektorzy, tym częściej deklarowali, że posiadają umiejętność Rozumienia prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego (88,7% w grupie powyżej 60 lat, a 77,8% w grupie poniżej 36 lat). W grupie najstarszej (powyżej 60 lat) występuje nawet inna dominanta niż w pozostałych grupach. Najstarsi dyrektorzy najczęściej udzielali odpowiedzi o posiadaniu tej umiejętności (58,8%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 51{,}056$, $p < 0{,}05$

Podobna zależność występuje w wypadku stażu pracy na stanowisku dyrektora. Im dłużej piastowali respondenci to stanowisko, tym częściej odpowiadali, że posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy (33,7% w grupie poniżej 5 lat stażu, a 47,3% w grupie z ponad piętnastoletnim doświadczeniem, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był wyższy bądź równy). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 43{,}914$, $p < 0{,}05$.

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

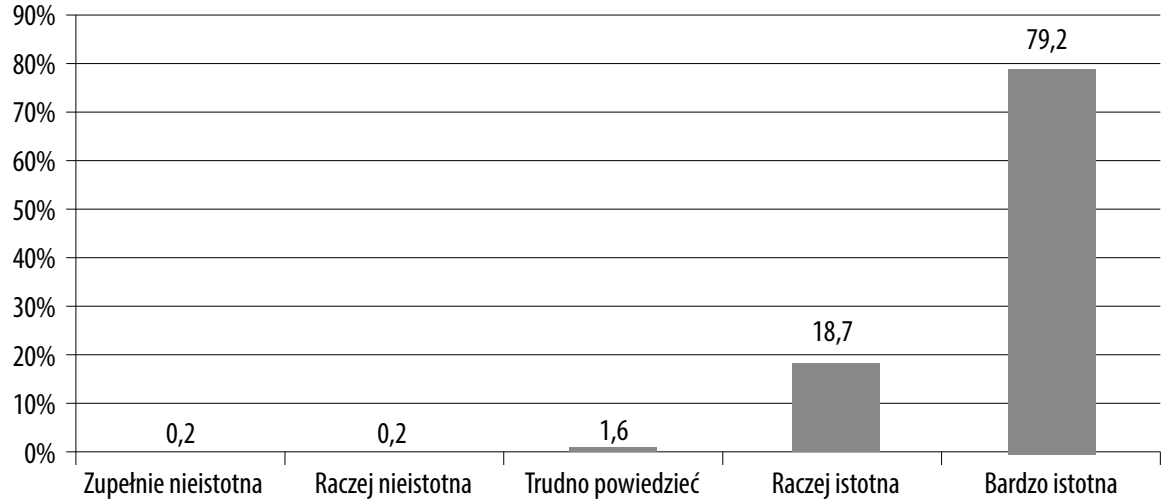
15. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego

Respondenci deklarowali istotność kompetencji Tworzenie aktów prawa wewnętrznego – odpowiedzi o tym świadczących było 97,9%. Dominowało określenie: „bardzo istotna" – tak stwierdziło 79,2%. Drugą odpowiedzią po dominancie była „raczej istotna" – zadeklarowało to 18,7% badanych. 1,6% respondentów wskazało na trudność odpowiedzi. O braku istotności tej umiejętności napisało 0,4% badanych (zob. wykres 115).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (dla 81% dyrektorek, a jedynie dla 72,9% mężczyzn), a mężczyźni częściej (24,5%) niż kobiety (17,1%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2% i 1,5%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 25{,}582$, $p < 0{,}05$.

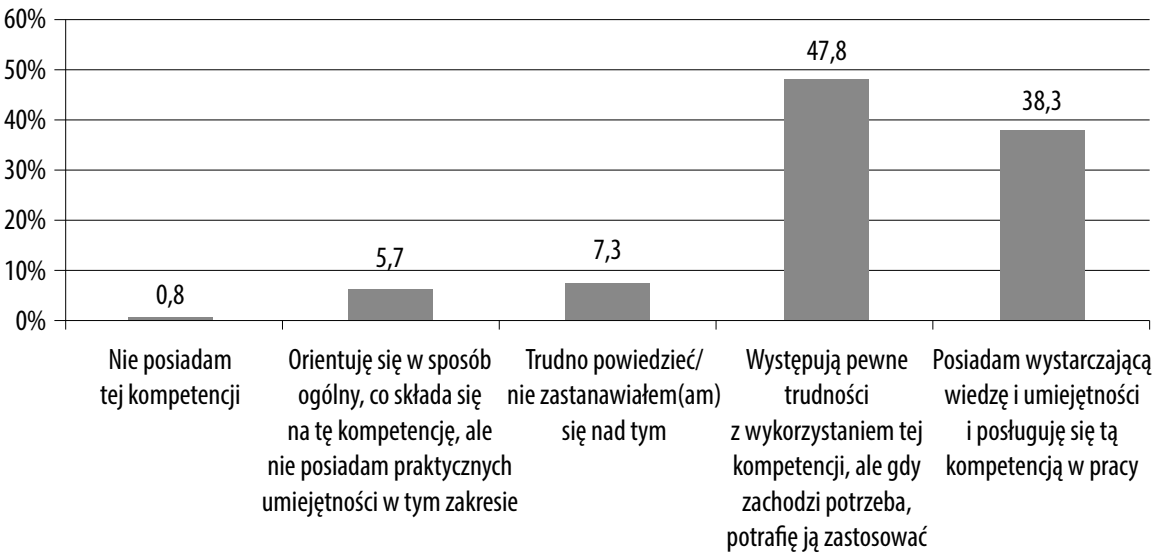
Wiek był zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów. Najbardziej odmienna, a zarazem najbardziej sceptyczna jest grupa najmłodsza (dyrektorzy poniżej 36. roku życia), w której odnotowano najniższy odsetek odpowiedzi, że jest to umiejętność istotna (66,7%). W tej grupie zwraca uwagę wysoki odsetek odpowiedzi „zupełnie nieistotna" (aż 2,2%, podczas gdy w innych grupach wiekowych odsetek nie przekracza 2%). Wydaje się, że ta kompetencja jest najważniejsza dla starszych, 51–60 lat, dyrektorów. Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 32{,}213$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy znacznie wpływa na odpowiedź. Najmłodsi i najstarsi dyrektorzy nie tak często oceniają wysoko tę kompetencję, jak ci o średnim stażu. Odpowiedź, że tworzenie aktów prawa wewnętrznego



Wykres 115. Kompetencja Tworzenie aktów prawa wewnętrznego – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 116. Kompetencja Tworzenie aktów prawa wewnętrznego – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

jest istotne („bardzo istotne" lub „raczej istotne") najczęściej padała w grupie dyrektorów ze stażem 6–10 lat (98,7%). Najrzadziej takiej odpowiedzi udzielali dyrektorzy o najstarszym stażu pracy (96,8%). Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 25{,}124$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im mniejsza miejscowość, w której znajdowała się szkoła, tym ostrożniej oceniano wagę tej kompetencji. W miastach padło najwięcej odpowiedzi „bardzo istotna" (82,8% dla miast do 100 tys. mieszkańców, a 76,5% dla wsi-sołectw, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy), a tym mniej odpowiedzi „raczej istotna" (w miastach 15,3%, w najmniejszych wsiach 21,2, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(16) = 35{,}974$; $p < 0{,}05$.

Respondenci deklarowali posiadanie kompetencji Tworzenie aktów prawa wewnętrznego – odpowiedzi o tym świadczących było 86,1%. Dominowało wskazanie „występują pewne trudności..."

– tak odpowiadało 47,8%. 38,3% badanych zadeklarowało posiadanie tej umiejętności. Na trudność odpowiedzi wskazało 7,3% . Brak istotności tej umiejętności zadeklarowało 6,5% badanych (zob. wykres 116).

Dla wsi i miast powyżej 100 tys. padła jednoznaczna i taka sama odpowiedź – 86,8% respondentów uznało tę umiejętność za istotną. Najczęściej (43,3%) posiadanie wystarczającej wiedzy i umiejętności i posługiwanie się tą kompetencją w pracy deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (34,1%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (gminnych). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16)= 28,481, p < 0,26.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 88,2% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, natomiast kobiet tylko 85,6%. Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 11,310, p < 0,05

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy badanych.

16. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą

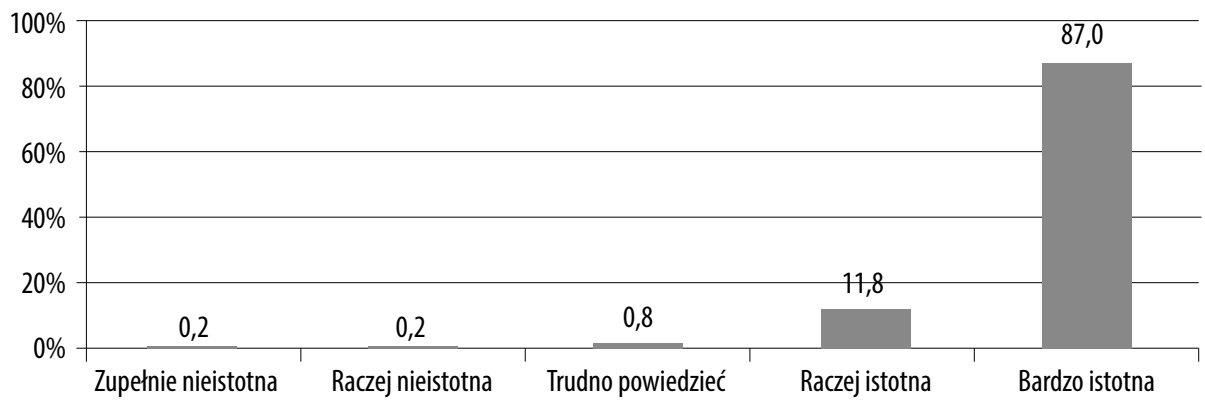
Dyrektorzy uważają umiejętność Stosowania prawa w praktyce zarządzania szkołą za sprawę dużej wagi. Aż 98,8% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 87% za bardzo istotną. Odpowiedzi „zupełnie nieistotna", „raczej nieistotna" i „trudno powiedzieć" uzyskały każda mniej niż 1% odpowiedzi (zob. wykres 117).

W zależności od wieku badani udzielali różnych odpowiedzi. Wyraźnie widać, że w dwóch najmłodszych grupach (poniżej 36 lat i 36–40) padło najmniej odpowiedzi, że jest to kompetencja „bardzo istotna", najwięcej odpowiedzi, że jest to umiejętność „raczej istotna", oraz najwięcej odpowiedzi, że jest to sprawa nieistotna. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 38,456, p < 0,05.

Takie czynniki różnicujące odpowiedzi, jak lokalizacja szkoły, płeć i staż pracy na stanowisku dyrektora, nie były istotne statystycznie.

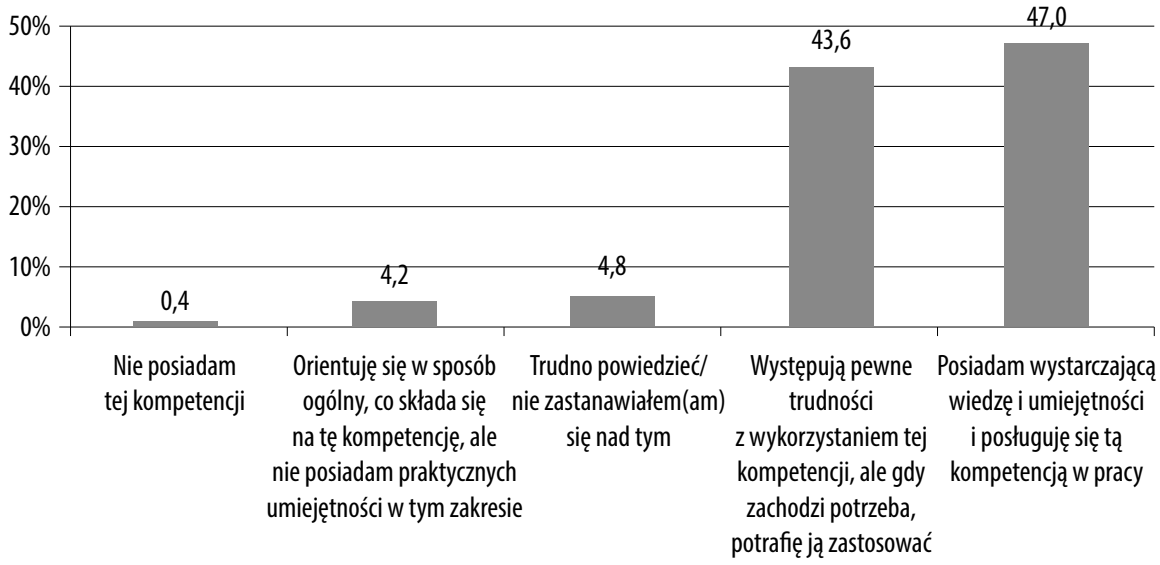
Dyrektorzy uważają, że posiadanie kompetencji Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą ma dużą wagę. Aż 90,6% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym aż 47% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 4,8% respondentów ma trudność z odpowiedzią, a 4,6% nie posiada wspomnianej umiejętności (zob. wykres 118).

Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im większa miejscowość, tym większa liczba dyrektorów w pełni posiadała tę umiejętność. W dużych miastach padło najwięcej odpowiedzi potwierdzających (54,9% dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców, 42,4% dla wsi-sołectw, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 37,140, p < 0,05.



Wykres 117. Kompetencja Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 118. Kompetencja Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Można zauważyć ciekawą zależność od wieku respondentów. Widać, że zarówno najmłodsi (poniżej 36), jak i najstarsi (51–60 i powyżej 60) posiedli w stopniu najwyższym umiejętność stosowania prawa w praktyce zarządzania szkołą, ich odpowiedzi to odpowiednio: 91,1%, 92,2% i 96,6%, przy czym najstarsi respondenci najlepiej opanowali tą umiejętność. Reszta respondentów (36–40, 41–45 i 46–50 lat) gorzej sobie radzi z tą umiejętnością, ich odpowiedzi nie przekroczyły progu 90%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 65{,}517$, $p < 0{,}05$

Staż pracy również wpływa na różnice w odpowiedziach. Łatwo można zauważyć, że najstarsi respondenci najlepiej sobie radzą ze Stosowaniem prawa w praktyce zarządzania szkołą, bo aż 93,7% udzieliło takiej odpowiedzi. Z coraz młodszym wiekiem liczba odpowiedzi pozytywnych spada aż do 87,2% przy najmłodszej grupie respondentów. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 39{,}370$, $p < 0{,}05$.

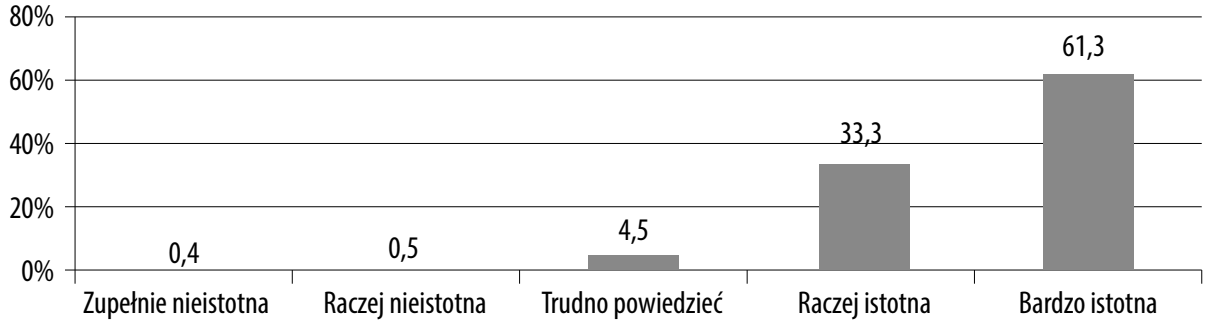
Różnice w udzielanych odpowiedziach wywołane różnicą płci nie są statystycznie ważne.

17. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem

Dyrektorzy traktują Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem jako ważną umiejętność. Aż 94,6% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 61,3% za „bardzo istotną"; 4,5% respondentów nie mogło podjąć decyzji. Odpowiedzi „zupełnie nieistotna" i „raczej nieistotna" zebrały po mniej niż 1% (zob. wykres 119).

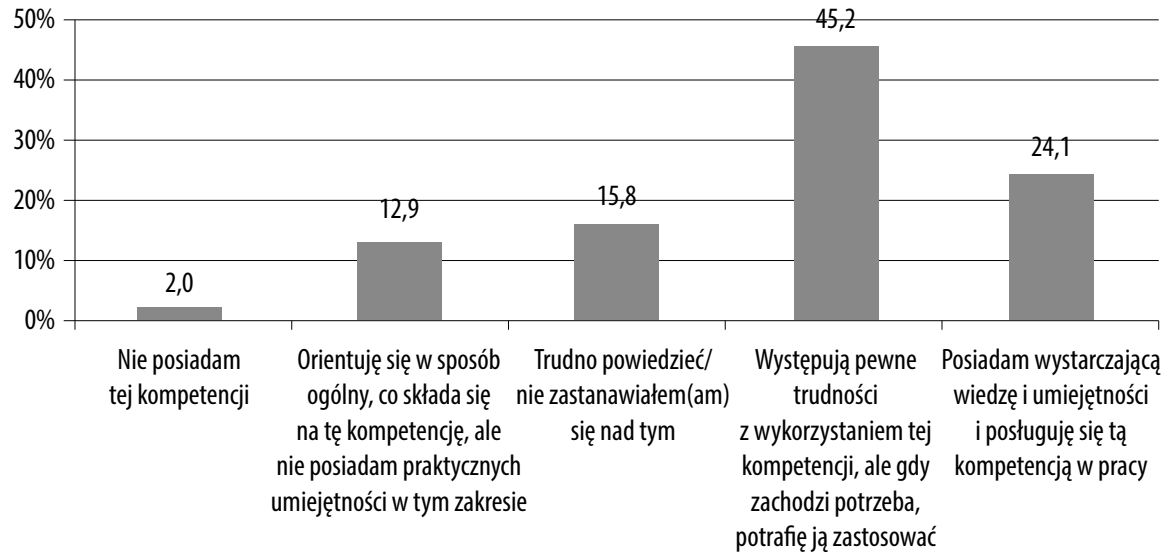
Lokalizacja szkoły ma znaczny wpływ ma decyzje respondentów. Umiejętność znajomości zobowiązań cywilnoprawnych niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem jest najbardziej istotna dla dużych miast, ponieważ aż dla 65,9% badanych, natomiast na terenie wsi (sołectwo) już tylko dla 55,1%. Widać również drugą zależność. Najczęściej odpowiedź „raczej istotna" padała na terenie wsi (38,2%) i wraz ze wzrostem liczebności ludzi zmniejsza się liczba odpowiedzi „raczej istotna" (do 29,1% w dużych miastach). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2824$, $\chi^2 (16) = 40{,}284$, $p < 0{,}05$.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna"



Wykres 119. Kompetencja Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 120. Kompetencja Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

(62,8% dyrektorek, a jedynie 55,6% mężczyzn), a mężczyźni częściej (37,3%) niż kobiety (32,3%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 5,7% i 4,2%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2 (4) = 18{,}083$, $p < 0{,}05$.

Przy tej umiejętności wiek ma wpływ na jej istotność. Można wyróżnić jedną grupę, a mianowicie tylko 86,6% osób powyżej 60 lat zaznaczyło, że jest to istotna umiejętność, podczas gdy reszta grup odpowiedziała tak na poziomie 95%. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2 (20) = 29{,}954$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy również ma wpływ ma postrzeganie istotności tej umiejętności. Można wyróżnić kilka grup. Otóż 55,4% ludzi ze stażem powyżej 15 lat odpowiedziało, że jest to bardzo istotna kompetencja, podczas gdy reszta uzyskała odpowiedzi na poziomie 63%. Drugą grupą są osoby ze stażem poniżej 5 lat; 29,2% z nich odpowiedziało, że jest raczej ważna, a reszta grupy zadeklarowała odpowiedź „raczej istotna" na poziomie 35%. Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (12) = 26{,}583$, $p < 0{,}059$.

Dyrektorzy uważają, że posiadanie Znajomości zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem za sprawę dużej wagi. Aż 69,3% respondentów uznało, że posiada tę kompetencję, w tym tylko 24,1% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 15,8% respondentów ma trudność z odpowiedzią, a 14,9% nie posiada wspomnianej kompetencji (zob. wykres 120).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 75,4% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, kobiety natomiast tylko w 67,6%. Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 28,078 p < 0,05.

Wiek ma znaczny wpływ ma odpowiedzi respondentów. Największy poziom umiejętności opanowali najstarsi respondenci (aż 82,5%). Im młodszy staje się respondent, tym opanował tę umiejętność na gorszym poziomie. Najniższy poziom to 63,1% przy respondentach w wieku 36–40. Wyjątkiem są respondenci w wieku poniżej 36 lat, oni opanowali tę umiejętność na poziomie 66,7%. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 48,497 p < 0,05.

Staż pracy również ma wpływ na udzielane odpowiedzi. 75,4% respondentów ze stażem powyżej 15 lat posiadło tę umiejętność. Natomiast tylko 64,3% respondentów z stażem poniżej 5 lat posiadło tę umiejętność. Można zauważyć tendencję, że wraz z długością stażu wzrasta poziom tej kompetencji. Różnice te są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 34,042, p < 0,01.

Zmiany wywołane przez lokalizację szkoły są statystycznie nie istotne.

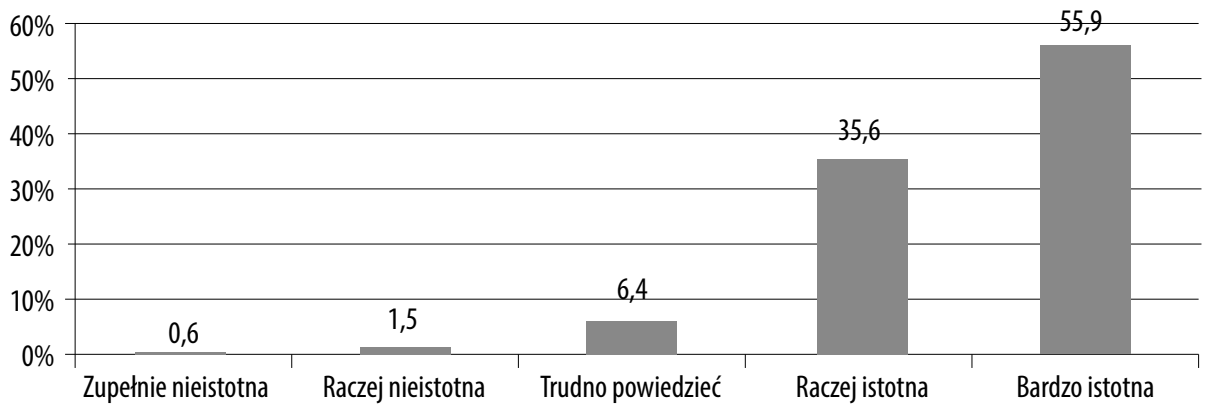
18. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych

Dyrektorzy uważają Rozumienie konstrukcji finansów publicznych za sprawę dużej wagi. Aż 91,5% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 55,9% za bardzo istotną; 6,4% badanych nie mogło podjąć decyzji. Dla 1,5% umiejętność ta okazała się raczej nieistotna.Stwierdzenie „zupełnie nieistotna" zebrało mniej niż 1% odpowiedzi (zob. wykres 121).

Lokalizacja miasta ma wpływ na odpowiedzi respondentów. Można zauważyć znaczącą różnicę w pojmowaniu istotności rozumienia konstrukcji finansów publicznych na terenach wiejskich (wieś-sołectwo, wieś gminna), gdzie za istotną uważa ją 88,6% ludzi, a na terenach miejskich (do 25 tys., do 100 tys., powyżej 100 tys.) jest to 93,9%. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2824, χ^2 (16) = 47,083, p < 0,05.

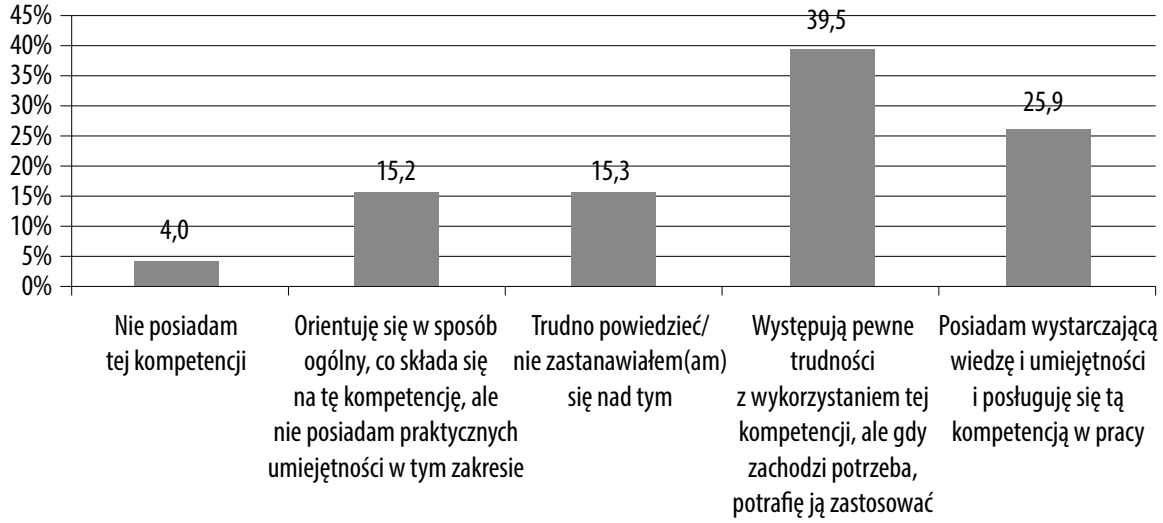
Płeć, staż pracy oraz wiek respondentów nie są czynnikami mającymi wpływ na odpowiedzi, są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają, że posiadanie kompetencji Rozumienie konstrukcji finansów publicznych to sprawa dużej wagi. Aż 65,4% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym tylko 25,9%



Wykres 121. Kompetencja Rozumienie konstrukcji finansów publicznych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 122. Kompetencja Rozumienie konstrukcji finansów publicznych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

nie ma problemów z korzystaniem z niej. 15,3% respondentów ma trudność z odpowiedzią, a 19,2% nie posiada wspomnianej kompetencji (zob. wykres 122).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 75,2% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, kobiety natomiast tylko w 62,8%. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 40{,}230$, $p < 0{,}05$.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, gdyż największy odsetek ludzi posiadających tę umiejętność to 76,3% (w grupie powyżej 60 lat). Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 57,8% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 38{,}201$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów; największy odsetek ludzi posiadających tę umiejętność to 71,7% w grupie osób ze stażem powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem stażu spada poziom opanowania tej umiejętności (do 57,2% w grupie dyrektorów ze stażem poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 66{,}212$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja nie ma znaczącego wpływu na zróżnicowanie odpowiedzi, jest statystycznie nieistotna.

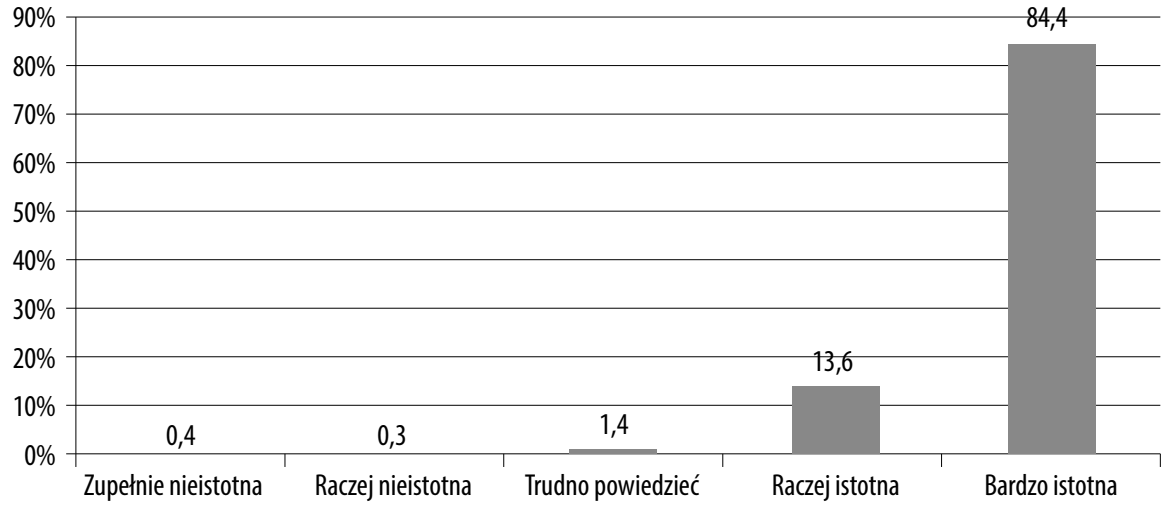
19. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego

Dyrektorzy uważają Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego za sprawę dużej wagi. Aż 98% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 84,4% za bardzo istotną; 1,4% respondentów nie mogło podjąć decyzji. Stwierdzenia „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" zebrały łącznie 0,7% odpowiedzi (zob. wykres 123).

Wiek respondentów ma wpływ na udzielane odpowiedzi. 64,4% ludzi poniżej 36 lat uważa umiejętność Tworzenia planu finansowego i arkusza organizacyjnego za ważną, w innych grupach natomiast stwierdziło tak powyżej 80% respondentów. 26,7% grupy poniżej 36 lat uznało tę umiejętność za raczej istotną, a w przypadku reszty grup wiekowych było to około 13%. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 35{,}245$, $p < 0{,}05$.

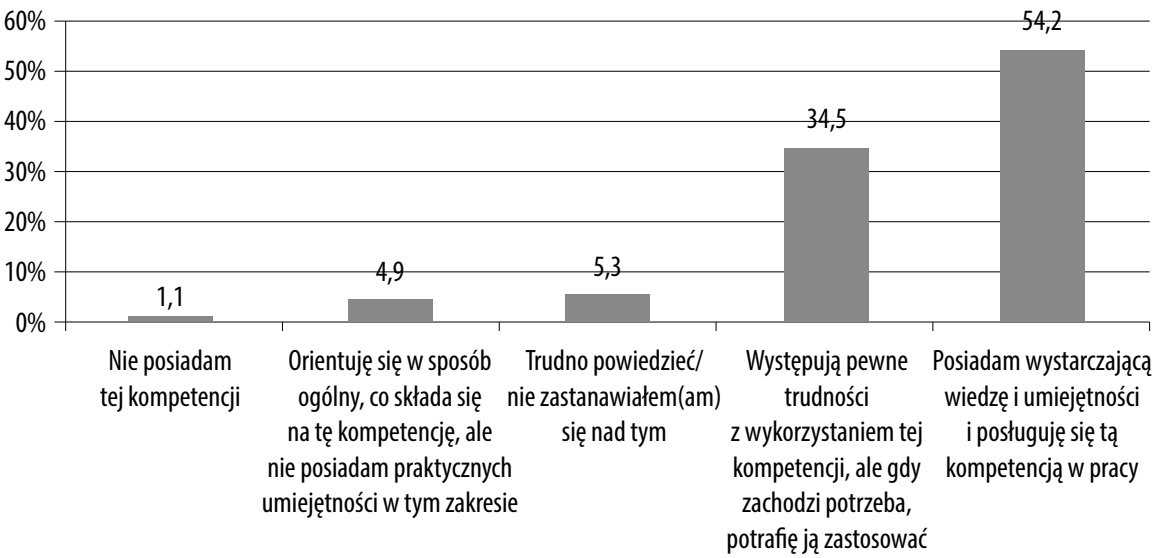
Staż pracy, płeć oraz lokalizacja nie mają wpływu na odpowiedzi, więc są nieistotne statystycznie.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Tworzenia planu finansowego i arkusza organizacyjnego za sprawę dużej wagi. Aż 88,7% respondentów uznało, że nabyło tę umiejętność, w tym aż 54,2% nie posiada problemów z korzystaniem z niej. 5,3% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 6% nie posiada tej kompetencji (zob. wykres 124).



Wykres 123. Kompetencja Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 124. Kompetencja Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 91,7% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność (z czego aż 60,3% nie ma problemów z korzystaniem z niej), kobiety natomiast tylko 87,9% (z czego nie ma problemów 52,6% respondentek). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 14{,}703$, $p < 0{,}05$.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi posiadających tę umiejętność to 91,1% w grupie 51–60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej kompetencji (do 73,8% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Jedynym wyjątkiem jest grupa osób powyżej 60 lat, gdzie wskaźnik był nieznacznie niższy od poprzedniej grupy (90,7%). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 93{,}871$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, największy odsetek ludzi posiadających tę umiejętność to 93,2% w grupie pracowników ze stażem

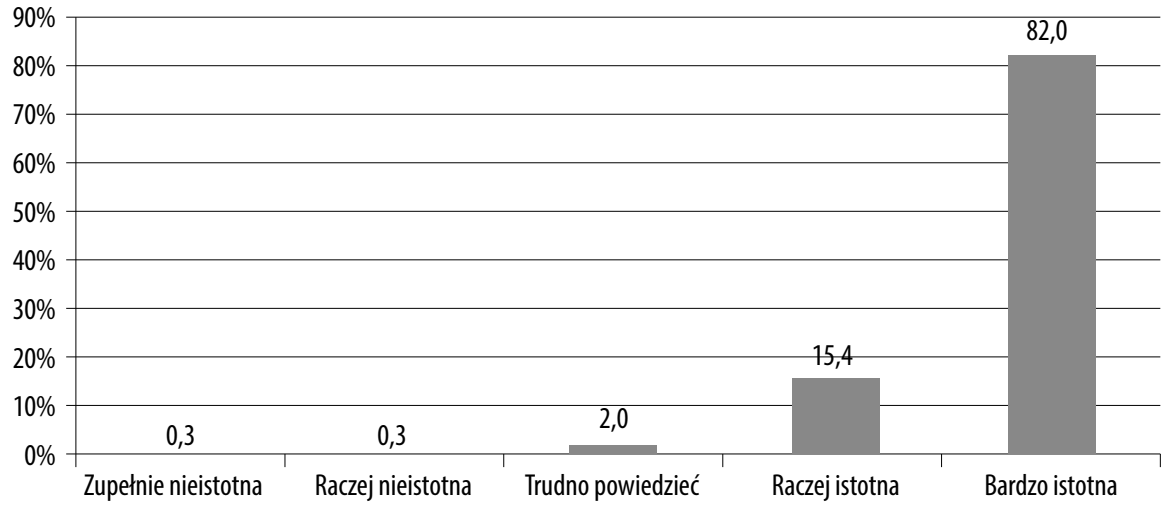
powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 81,3% w grupie osób ze stażem poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 120{,}765$, $p < 0{,}05$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację placówek.

20. Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych

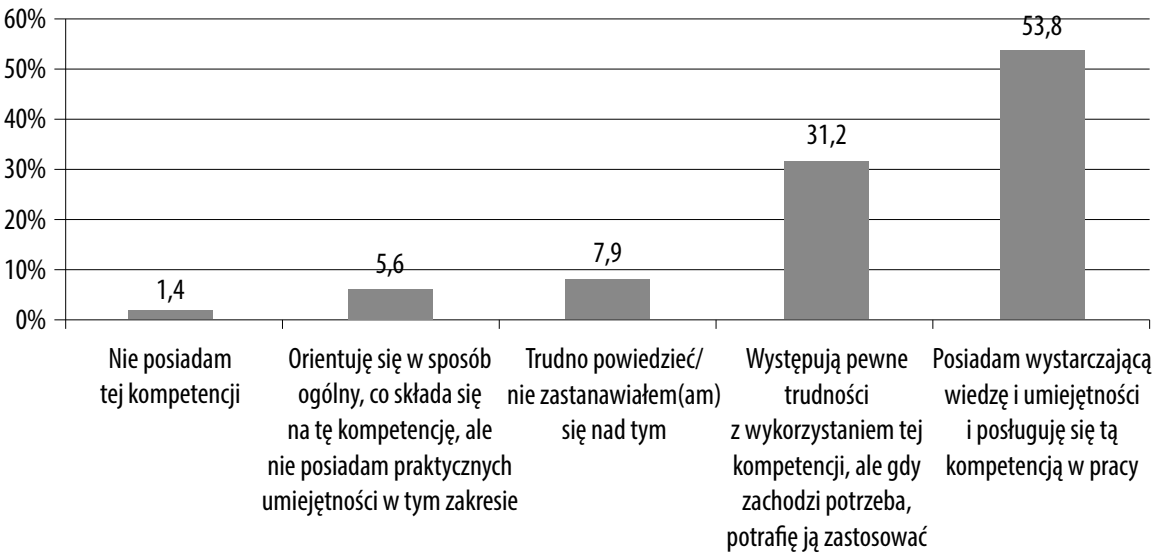
Dyrektorzy uważają umiejętność Rozumienia skutków finansowych decyzji organizacyjnych za sprawę dużej wagi. Aż 97,4% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 82% za bardzo istotną; 2% respondentów nie mogło podjąć decyzji. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" łącznie udzieliło 0,6% badanych (zob. wykres 125).

Lokalizacja placówki ma duży wpływ na pojmowanie istotności umiejętności rozumowania skutków finansowych decyzji organizacyjnych. 86,9% dyrektorów dużych miast uważa tę umiejętność za bardzo



Wykres 125. Kompetencja Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 126. Kompetencja Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

istotną. Wraz z spadkiem liczebności miast zmniejsza się też istotność tej umiejętności (do 77,7% na wsi). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2824, χ^2 (16) = 26,733, p < 0,45.

Wiek również jest ważny dla istotności tej umiejętności. Wśród osób poniżej 36. roku życia tylko 88,9% uważa tę umiejętność za istotną, podczas gdy reszta grup wiekowych uważa tę umiejętność za ważną w 97%. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 25,178 p < 0,05.

Staż pracy oraz płeć nie wpływają na udzielane odpowiedzi, więc są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają posiadanie kompetencji Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych za sprawę dużej wagi. Aż 85% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym aż 53,8% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 7,9% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 7% nie nabyło tej umiejętności (zob. wykres 126).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 90% respondentów uznało, że opanowało tę umiejętność (z czego aż 60,6% nie ma problemów z korzystaniem z niej), kobiety natomiast tylko 83,7% (z czego nie ma problemów 52% respondentek). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 21,450 p < 0,05

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi posiadających tę kompetencję to 89,7% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności do 75,6% w grupie wiekowej poniżej 36 lat. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 52,327, p < 0,05.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 91% w grupie osób ze stażem powyżej 15 lat. Wraz z obniżeniem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 76,9% w grupie stażu poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (12) = 85,695, p < 0,05.

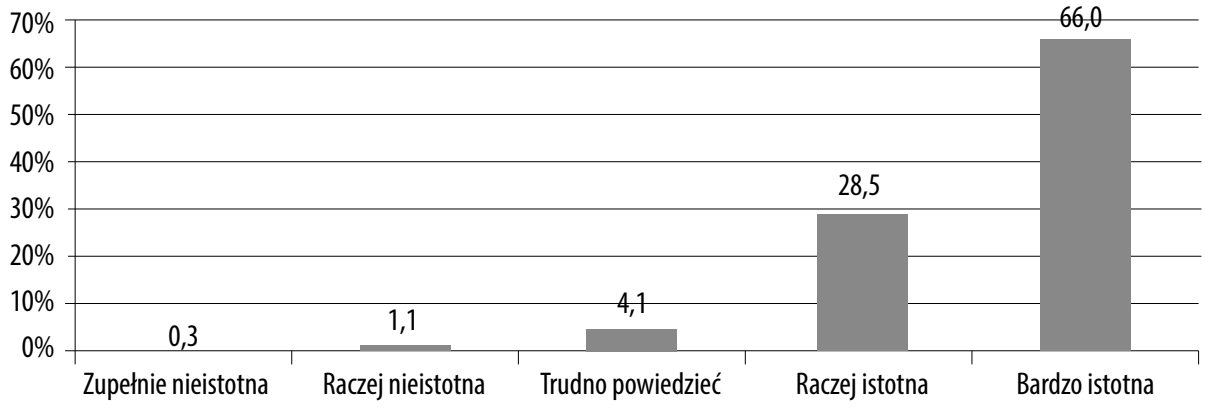
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły.

21. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca)

Dyrektorzy uważają umiejętność Zbierania i analizy danych finansowych za sprawę dużej wagi. Aż 94,5% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 66% za bardzo istotną. 4,1% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. Za nieistotną uznało 1,4% badanych (zob. wykres 127).

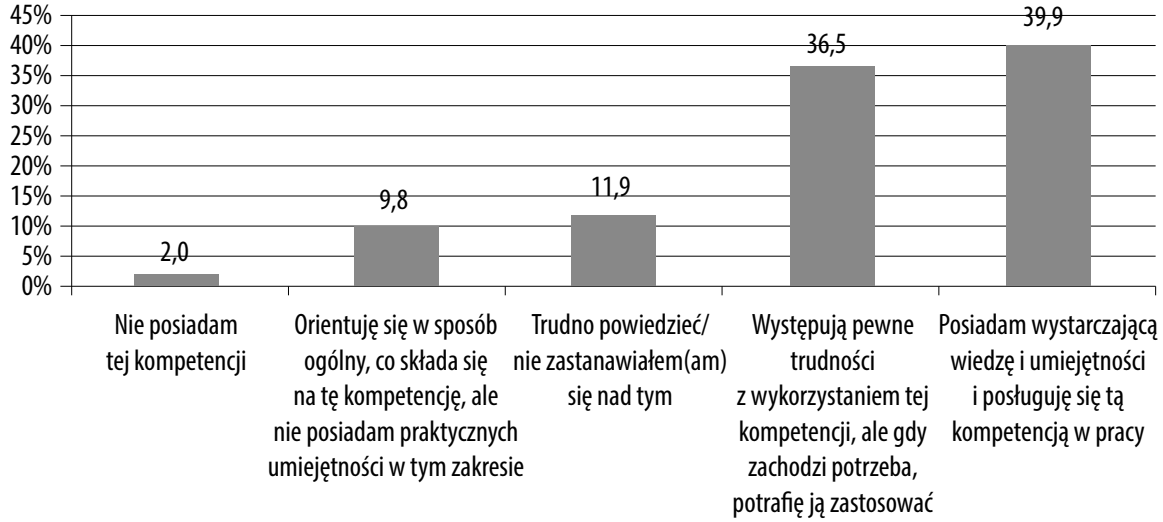
Lokalizacja szkoły, płeć ankietowanych, wiek ankietowanych oraz staż ankietowanych nie mają znaczącego wpływu na udzielane odpowiedzi, więc są statystycznie nieistotne.

76,2% respondentów uznało, że posiada umiejętność Zbierania i analizy danych finansowych, w tym 39,7% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 11,9% respondentów ma trudność z odpowiedzią, a 11,8% nie nabyło tej kompetencji.



Wykres 127. Kompetencja Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 128. Kompetencja Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 83,2% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność (z czego aż 46,6% nie ma problemów z korzystaniem z niej), kobiety natomiast tylko 74,4% (z czego nie ma problemów 37,9% respondentek). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 33{,}676$ $p < 0{,}05$.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 86,6% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności, do 66,7% w grupie wiekowej poniżej 36 lat. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 50{,}283$, $p < 0{,}05$.

Staż dyrektorów oraz lokalizacja szkoły nie wpływają na udzielane odpowiedzi, więc są one nieistotne statystycznie.

22. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania

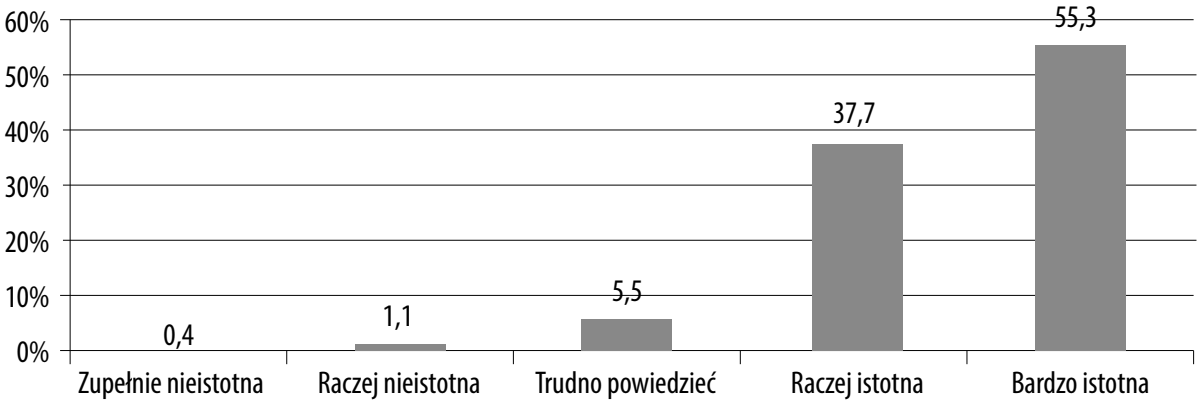
Dyrektorzy uważają umiejętność Rozeznania w pozabudżetowych źródłach finansowania za sprawę dużej wagi. Aż 93% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 55,3% za bardzo istotną. 5,5% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. Za nieistotną uznało 1,5% badanych (zob. wykres 129).

Lokalizacja placówki, staż pracy, wiek oraz płeć ankietowanych nie mają wpływu na udzielane odpowiedzi, więc są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają posiadanie kompetencji Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania za sprawę dużej wagi. 67% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym tylko 26,7% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 14,7% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 18,3% nie zdobyło tej umiejętności (zob. wykres 130).

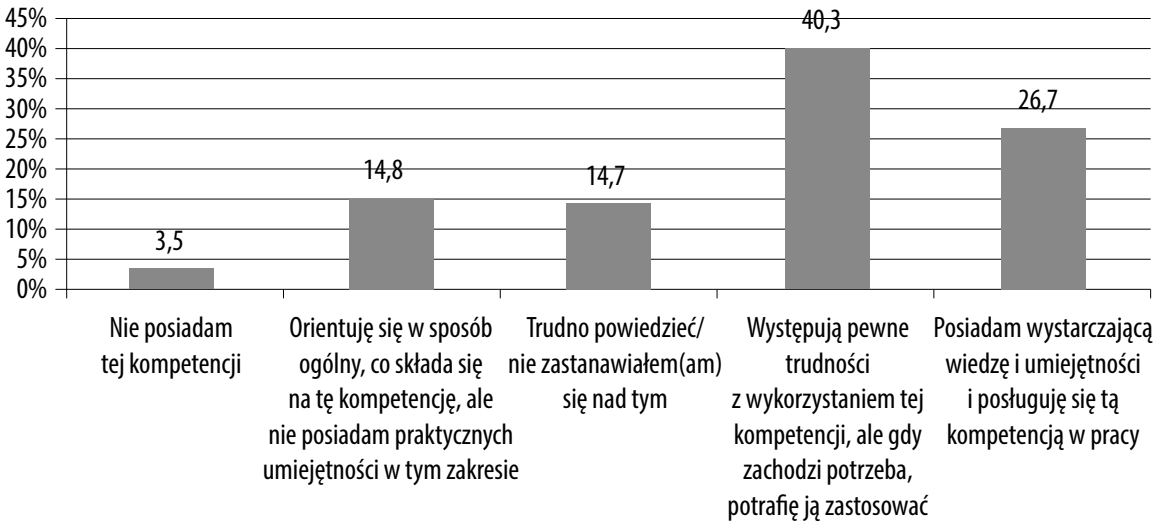
Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 76,6% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność (z czego aż 37,4% nie ma problemów z korzystaniem z niej), kobiety natomiast tylko 64,3% (z czego nie ma problemów 23,8% respondentek). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 71{,}574$ $p < 0{,}05$.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 81,4% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności do 60% w grupie wiekowej poniżej 36 lat. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 52{,}054$, $p < 0{,}05$.



Wykres 129. Kompetencja Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 130. Kompetencja Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

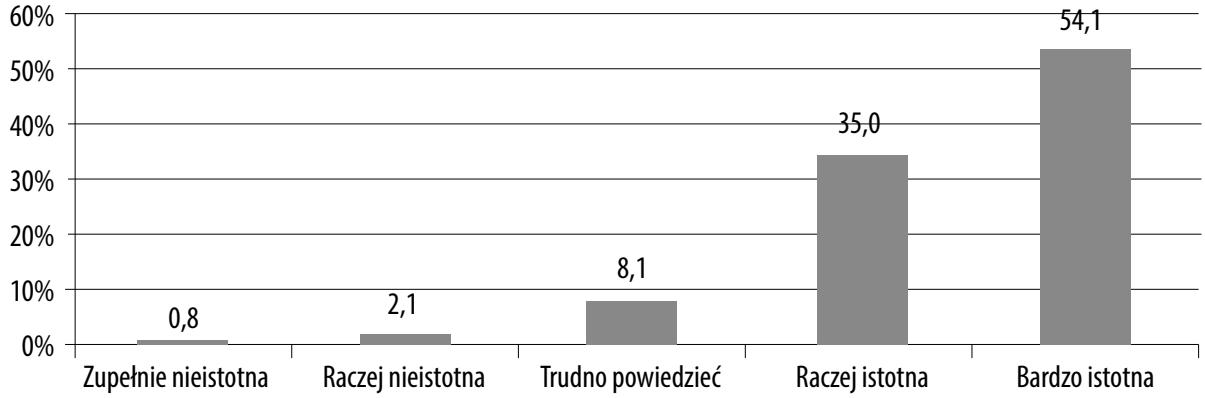
Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 74,6% w grupie stażu powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 58,7% w grupie stażu poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 58{,}762$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja szkoły nie wpływa na udzielane odpowiedzi, więc jest nieistotna statystycznie.

23. Zarządzanie ryzykiem

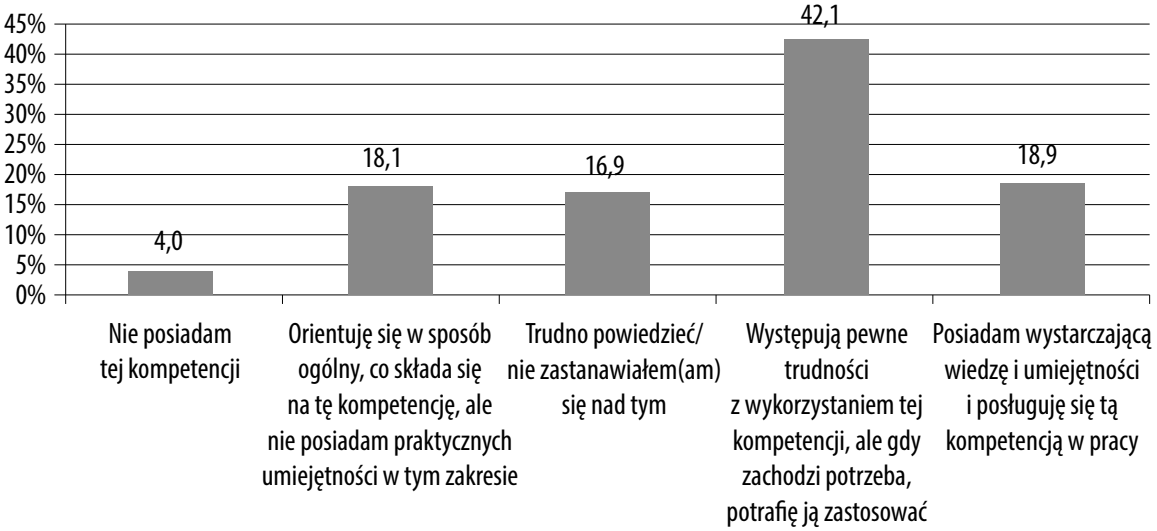
Dyrektorzy uważają umiejętność Zarządzania ryzykiem za sprawę dużej wagi. Aż 89,1% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 54,1% za bardzo istotną. 8,1% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. 2,1% uważa tę kompetencję za raczej nieistotną. Odpowiedź „zupełnie nieistotna" zebrała mniej niż 1% głosów (zob. wykres 131).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że umiejętność ta jest „bardzo istotna" (55,9% dyrektorek, a jedynie 47,4% mężczyzn), a mężczyźni częściej (38,6%) niż kobiety (33,9%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno



Wykres 131. Kompetencja Zarządzanie ryzykiem – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 132. Kompetencja Zarządzanie ryzykiem – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

powiedzieć" (odpowiednio: 10% i 7,6%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 18{,}083$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja placówki, wiek oraz staż respondentów nie mają wpływu na udzielanie odpowiedzi, więc te czynniki są statystycznie nieistotne.

61% dyrektorów uznało, że posiada kompetencję Zarządzanie ryzykiem, w tym tylko 18,9% nie ma problemów z korzystaniem z niej (dominanta: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" – 42,1%). 16,9% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 22,1% nie nabyło tej umiejętności (zob. wykres 132).

Lokalizacja placówki ma wpływ na udzielane odpowiedzi przez ankietowanych. 64,9% respondentów z dużych miast odpowiedziało, że posiada umiejętność Zarządzania ryzykiem. Wartość ta maleje wraz ze spadkiem wielkości miasta. Najniższym wynik został osiągnięty przez wiejskie tereny, gdzie tylko 57,5% ankietowanych nabyło tę umiejętność. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2824$, $\chi^2(16) = 36{,}511$, $p < 0{,}05$.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej oceniali swoje umiejętności – 67,3% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność (z czego tylko 23,5% nie ma problemów z korzystaniem z niej), kobiety natomiast tylko 59,4% (z czego nie ma

problemów 17,7% respondentek). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 25,283 p < 0,05.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 75,3% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 53,3% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 52,054, p < 0,05.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 67,4% w grupie ze stażem powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 53,8 w grupie stażu poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (12) = 40,283, p < 0,05.

24. Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi

Dyrektorzy uważają kompetencję Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi za sprawę dużej wagi. Aż 93,5% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 64,6% za bardzo istotną. 4,7% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. 1,3% uważa za raczej nieistotną. Pod odpowiedzią „zupełnie nieistotna" podpisało się 0,5% respondentów (zob. wykres 133).

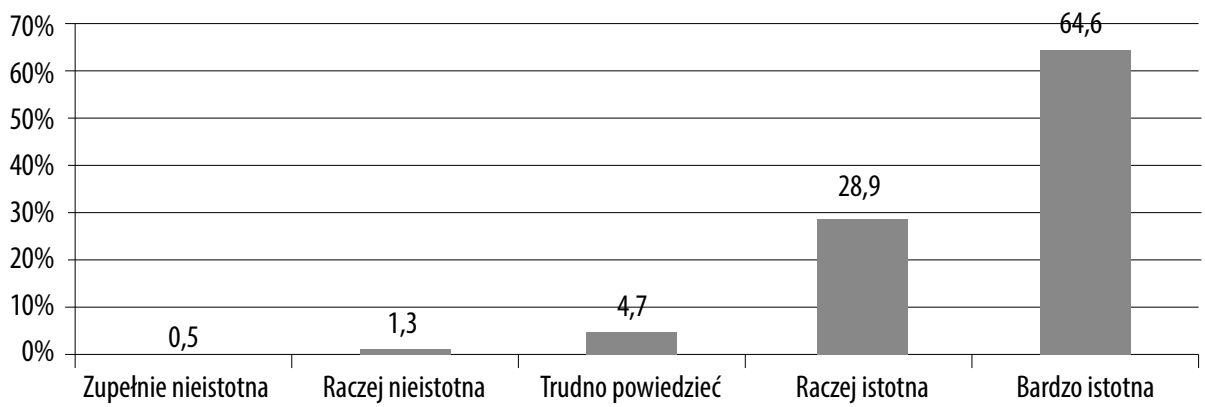
Lokalizacja placówki ma wpływ na odczucie istotności tej umiejętności. 70,3% dyrektorów z największych miast uważa tę umiejętność za bardzo istotną, a 23,6% za istotną. Na terenach wsi natomiast tylko 57,1% dyrektorów ocenia tę umiejętność jako „bardzo istotną", a aż 35,5% za istotną. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2824, χ^2 (4) = 35,269 p < 0,05.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że umiejętność ta jest „bardzo istotna" (66,2% dyrektorek, a jedynie 8,8% mężczyzn), a mężczyźni częściej (32,5%) niż kobiety (27,9%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 5,9% i 4,4%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 13,148, p < 0,05.

Staż i wiek dyrektora nie mają wpływu na udzielane przez nich odpowiedzi, więc są statystycznie nieistotne.

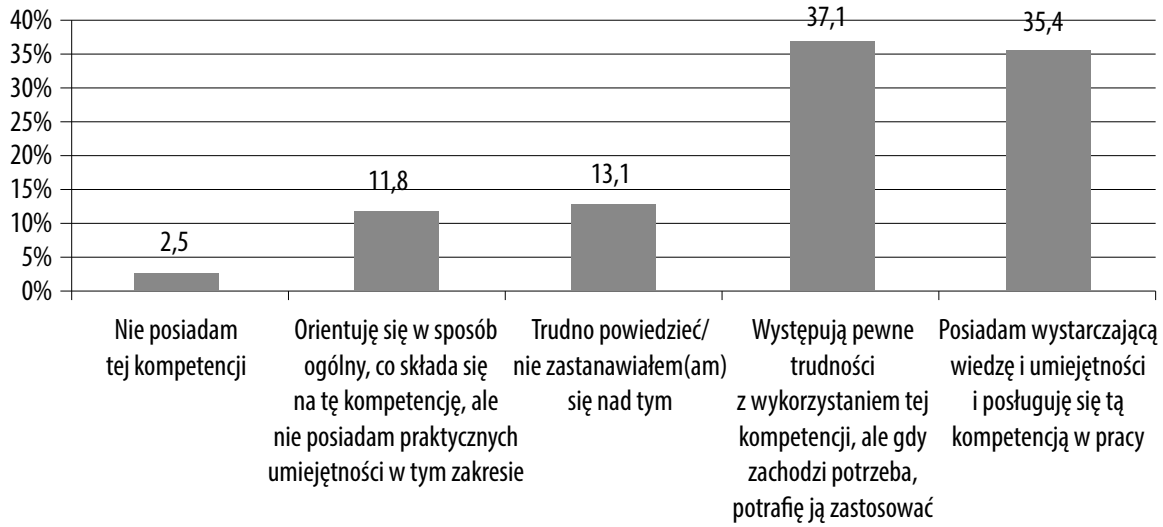
Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Oceny efektywności dysponowania środkami publicznymi za sprawę dużej wagi. Aż 72,5% respondentów uznało, że nabyło tę umiejętność, w tym tylko 35,4% nie ma problemów z korzystaniem z niej (dominanta: „występują pewne problemy…" – 37,1%). 13,1% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 14,3% nie posiada tej kompetencji (zob. wykres 134).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniły swoje umiejętności – 80,1% respondentek uznało, że posiada tę umiejętność (z czego tylko 42,5% nie ma



Wykres 133. Kompetencja Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 134. Kompetencja Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

problemów z korzystaniem z niej), natomiast mężczyźni tylko 70,5% (z czego nie ma problemów 33,5% respondentów). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 33{,}121$, $p < 0{,}05$.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 81,4% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności do 57,8% w grupie wiekowej poniżej 36 lat. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 62{,}352$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej kompetencji przez respondentów, największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 79,7% w grupie ze stażem powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 64,5% w grupie osób ze stażem poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 57{,}510$, $p < 0{,}05$.

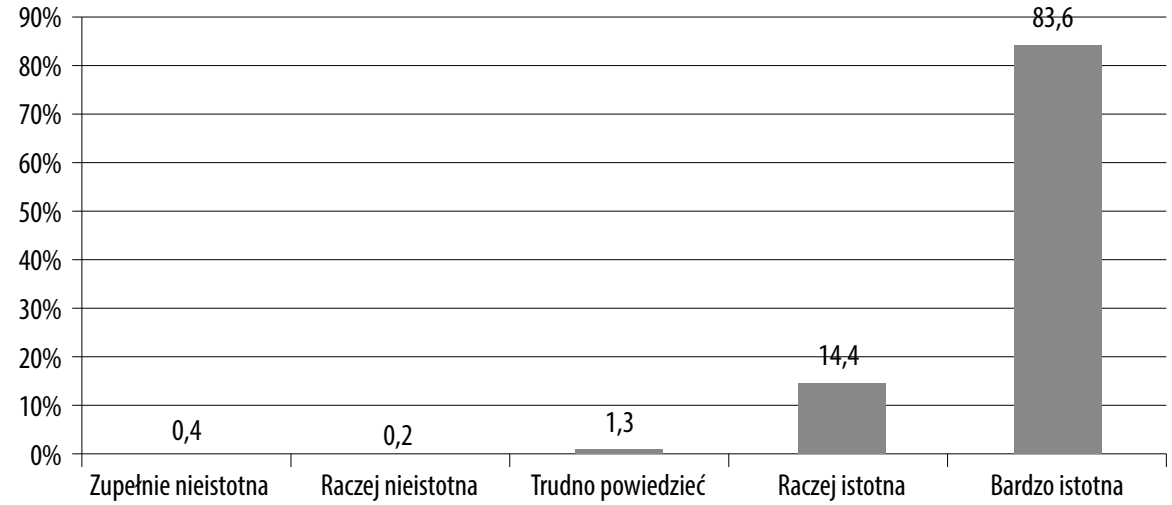
Lokalizacja placówki nie ma wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc jest statystycznie nieistotna.

25. Zarządzanie majątkiem szkoły

Dyrektorzy uważają Zarządzanie majątkiem szkoły za sprawę dużej wagi. Aż 98% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 83,6% za bardzo istotną. 1,3% respondentów nie mogło podjąć decyzji. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" zebrały mniej niż 1% głosów (zob. wykres 135).

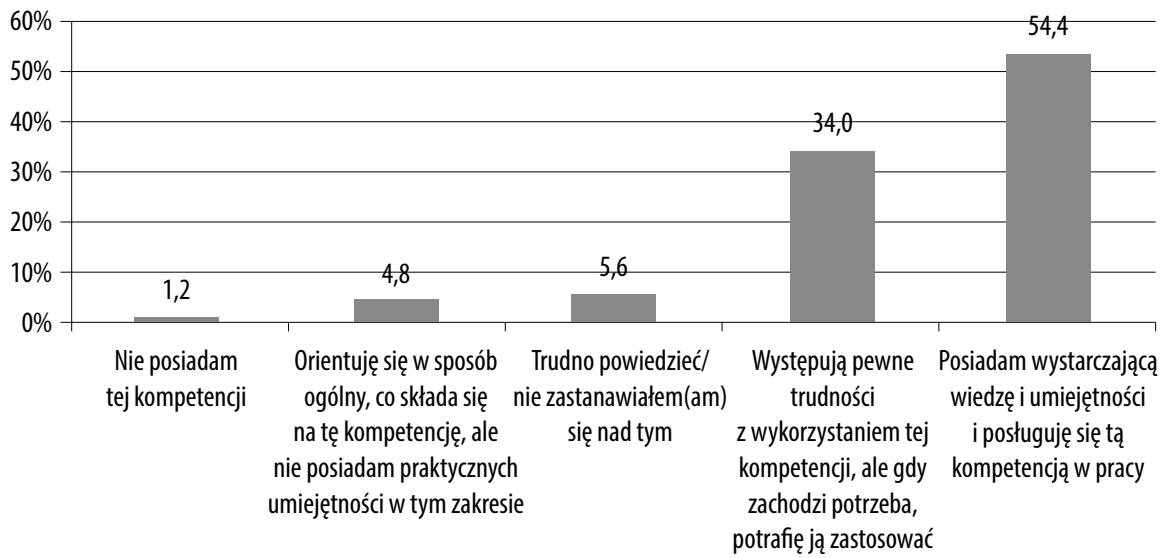
Lokalizacja placówki ma wpływ na odczucie istotności tej umiejętności. 86,8% dyrektorów z największych miast uważa tę umiejętność za bardzo istotną, a 11% za istotną. Na terenach wsi natomiast tylko 80,7% dyrektorów ujmuje tę umiejętność jako „bardzo istotną", a aż 17,9% jako istotną. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2824$, $\chi^2(4) = 30{,}813$ $p < 0{,}05$.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (84,9% dyrektorek, a jedynie 78,8% mężczyzn), a mężczyźni częściej (18,2%) niż kobiety (13,3%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2,1% i 1,1%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 13{,}728$, $p < 0{,}05$.



Wykres 135. Kompetencja Zarządzanie majątkiem szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 136. Kompetencja Zarządzanie majątkiem szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Wiek również znacząco wpływa na udzielane odpowiedzi. Do ludzi w wieku powyżej 60. roku życia odnosi się największy odsetek odpowiedzi „bardzo istotna", bo aż 86,6% grupy, a tylko 9,3% udzieliło odpowiedzi: „raczej istotna". Pośród ludzi poniżej 36. roku życia natomiast sprawa wygląda inaczej, tylko 66,7% wybrało odpowiedź „bardzo istotna", a aż 26,7% wskazało odpowiedź „raczej istotna". Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 38{,}595$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy dyrektora nie ma wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc jest statystycznie nieistotny.

Dyrektorzy uważają posiadanie kompetencji Zarządzanie majątkiem szkoły za sprawę dużej wagi. Aż 88,4% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym aż 54,4% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 5,6% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 6% nie posiada tej kompetencji (zob. wykres 136).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniły swoje umiejętności – 93,5% respondentek uznało, że posiada tę umiejętność (z czego aż 60,9% nie ma problemów z korzystaniem z niej), mężczyźni natomiast tylko w 86,9% (z czego nie ma problemów 52,6% respondentów). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 30,305, p < 0,05.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 90,7% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 71,19% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 96,472, p < 0,05.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów. Największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 93,7% w grupie ze stażem powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 79,3% w grupie osób ze stażem poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (12) = 57,510, p < 0,05.

Lokalizacja placówki nie ma wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc jest statystycznie nieistotna.

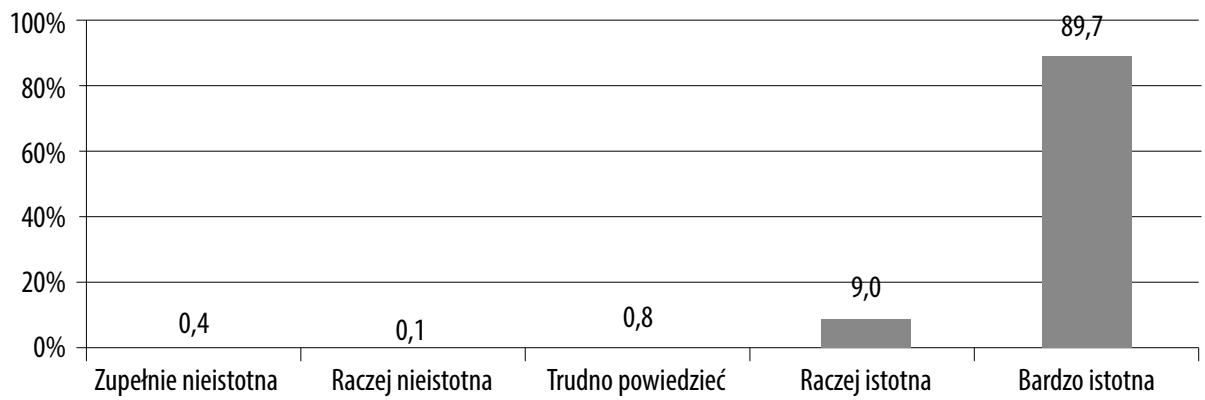
26. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły

Dyrektorzy uważają Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły za sprawę dużej wagi. Aż 98,7% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 89,7% za bardzo istotną. 0,8% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" zaznaczyło łącznie 0,5% respondentów (zob. wykres 137).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (91% dyrektorek, a jedynie 85% mężczyzn), a mężczyźni częściej (13,4%) niż kobiety (7,8%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 1,1% i 0,7%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 18,521, p < 0,05.

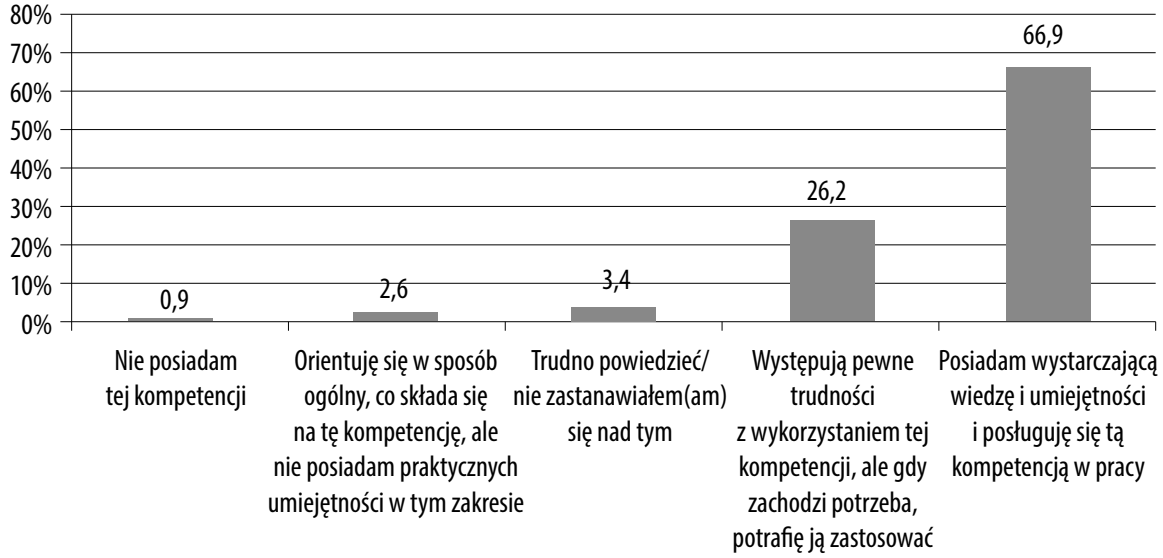
Wiek również znacząco wpływa na udzielane odpowiedzi. Wśród ludzi w wieku powyżej 60. roku życia był największy odsetek odpowiedzi „bardzo istotna" (aż 91,8% grupy), a tylko 4,1% udzieliło odpowiedzi raczej istotna. W odniesieniu natomiast do ludzi poniżej 36. roku życia sprawa wygląda inaczej, tylko 66,7% wybrało odpowiedź „bardzo istotna", a aż 24,4% zaznaczyło odpowiedź „raczej istotna". Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 54,995, p < 0,05.

Staż dyrektora oraz lokalizacja placówki nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.



Wykres 137. Kompetencja Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 138. Kompetencja Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Tworzenia projektu organizacyjnego szkoły za sprawę dużej wagi. Aż 93,1% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym aż 66,9% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 3,4% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 3,5% przyznaje się do braku tej kompetencji (zob. wykres 138).

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej kompetencji przez respondentów; największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 95,4% w grupie 50–60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej kompetencji (do 77,8% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Jedynym wyjątkiem jest grupa wiekowa powyżej 60 lat, gdzie tylko 93,8% grupy nabyło tę umiejętność. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 96{,}736$, $p < 0{,}05$.

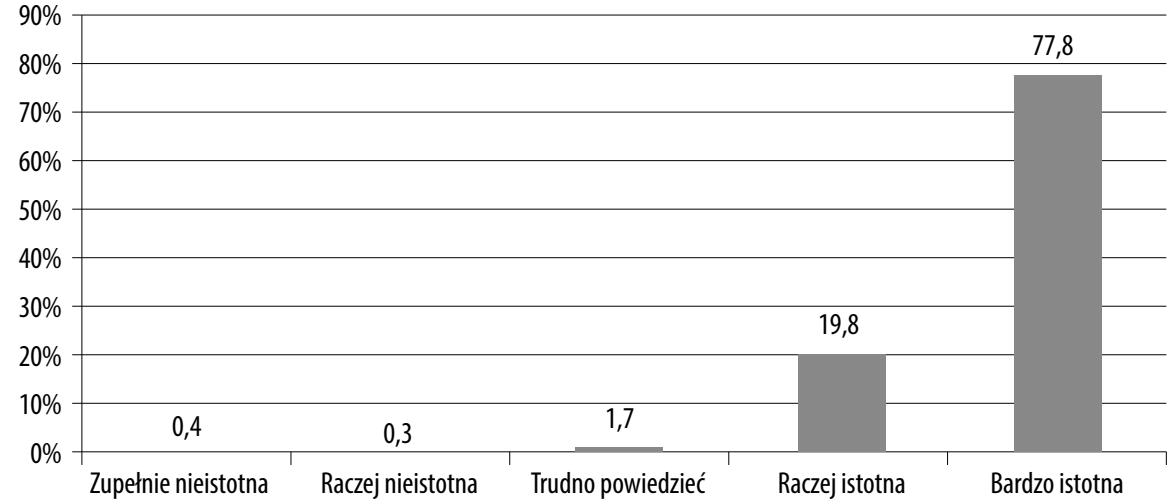
Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 96,3% w grupie dyrektorów o 11–15 latach stażu. Wraz ze spadkiem lat stażu zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności do 86,4% w grupie osób ze stażem poniżej 5 lat. Jedynym wyjątkiem, tak samo jak w wypadku wieku, jest grupa najstarsza, z najdłuższym stażem (powyżej 15 lat), tylko 95,5% tej grupy zadeklarowało posiadanie tej umiejętności. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 57{,}510$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja placówki oraz płeć ankietowanych nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

27. Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi

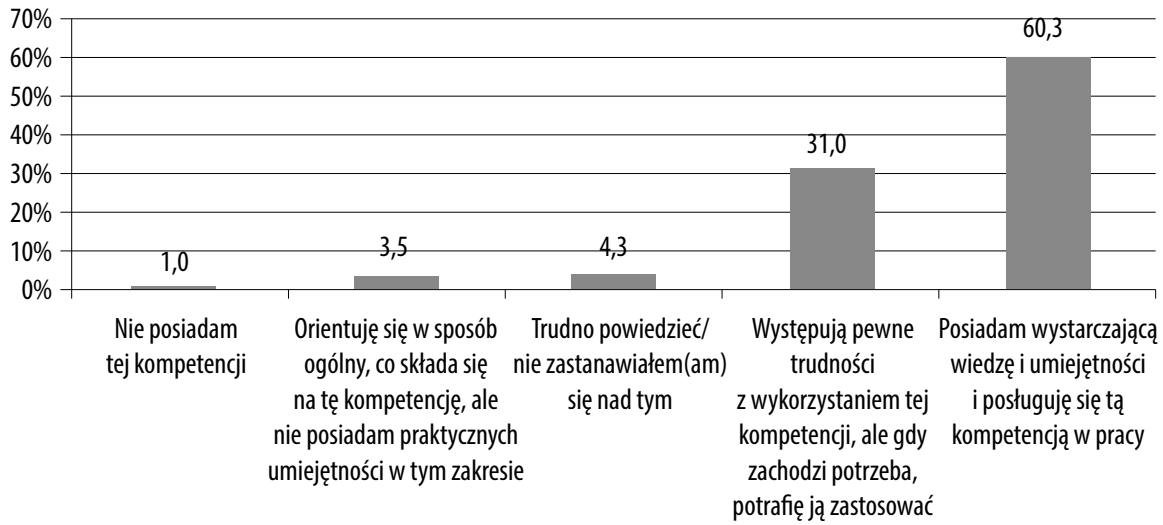
Dyrektorzy uważają kompetencję Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi za sprawę dużej wagi. Aż 97,6% respondentów uznało ją za istotną, w tym aż 77,8% za bardzo istotną. 1,7% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" zebrały każda mniej niż 0,5% głosów (zob. wykres 139).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (80% dyrektorek, a jedynie 69,8% mężczyzn), a mężczyźni częściej (27,5%) niż kobiety (17,7%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 2% i 1,6%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 29{,}070$, $p < 0{,}05$.



Wykres 139. Kompetencja Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 140. Kompetencja Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Wiek również znacząco wpływa na udzielane odpowiedzi. Ludzie powyżej 60. roku życia w największym stopniu zaznaczyli odpowiedź „bardzo istotna", bo aż 79,4% grupy tak uczyniło, tylko 13,4% natomiast udzieliło odpowiedzi „raczej istotna". Pośród ludzi poniżej 36. roku życia sprawa wygląda inaczej, tylko 55,4% wybrało odpowiedź „bardzo istotna", a aż 42,2% wskazało odpowiedź „raczej istotna". Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2 (20) = 54{,}995$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja szkoły, oraz staż dyrektora nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Organizacji pracy pracowników administracyjnych i obsługi za sprawę dużej wagi. Aż 91,3% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym aż 60,3% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 4,3% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 4,5% nie nabyło tej umiejętności (zob. wykres 140).

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 93,6% w grupie 50–60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 75,6% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Jedynym wyjątkiem jest grupa wiekowa powyżej 60 lat, gdzie tylko 92,8% grupy posiada tę umiejętność. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 76{,}877$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów; największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 95,2% w grupie ze stażem powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem lat stażu zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 84% w grupie osób ze stażem poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 111{,}422$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja placówki oraz płeć ankietowanych nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

28. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi

Dyrektorzy uważają Organizowanie pracy realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi za sprawę dużej wagi. Aż 83,8% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym 44,3% za bardzo istotną. 13,1% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. 1,9% respondentów uważa tę umiejętność za raczej nieistotną, a 1,2% za zupełnie nieistotną (zob. wykres 141).

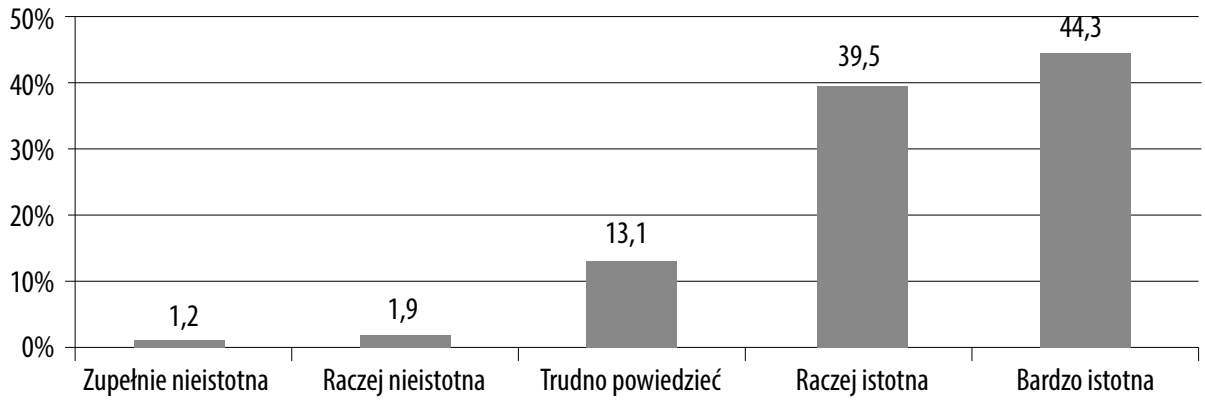
Lokalizacja szkoły, płeć, wiek oraz staż dyrektora nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Organizowania pracy realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi za sprawę dużej wagi. Aż 70,2% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym 34,9% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 16,9% respondentów ma trudność z odpowiedzią, a 12,9% mówi o braku tej kompetencji (zob. wykres 142).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorzy wyżej ocenili swoje umiejętności – 76% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność (z czego 40,4% nie ma problemów z korzystaniem z niej), dyrektorki natomiast tylko w 68,6% (z czego nie ma problemów 33,4% respondentek). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 244{,}444$ $p < 0{,}05$.

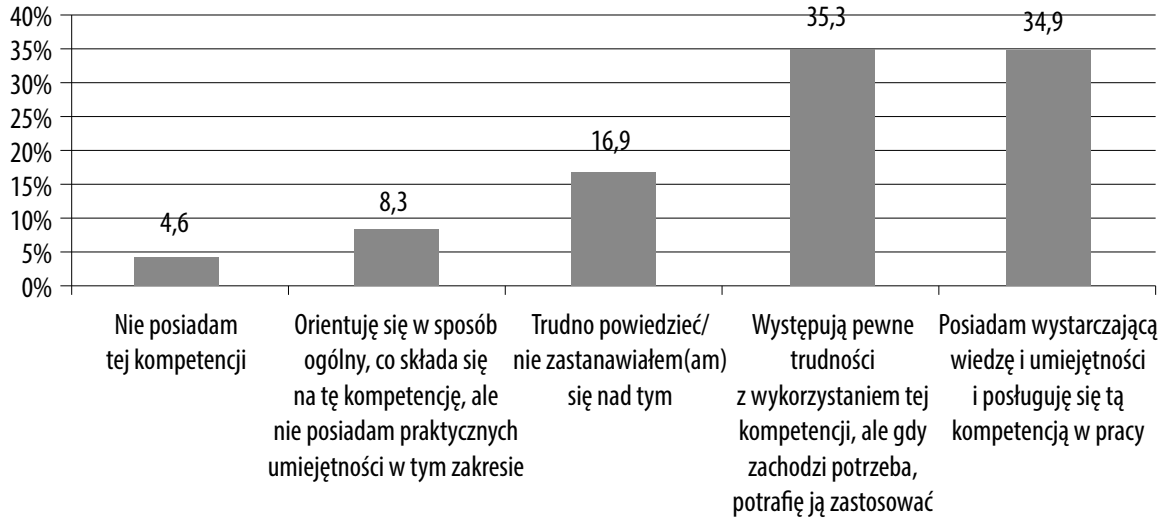
Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 74,6% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 64,1% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 42{,}373$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja placówki oraz staż pracy ankietowanych nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.



Wykres 141. Kompetencja Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 142. Kompetencja Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi – samoocena

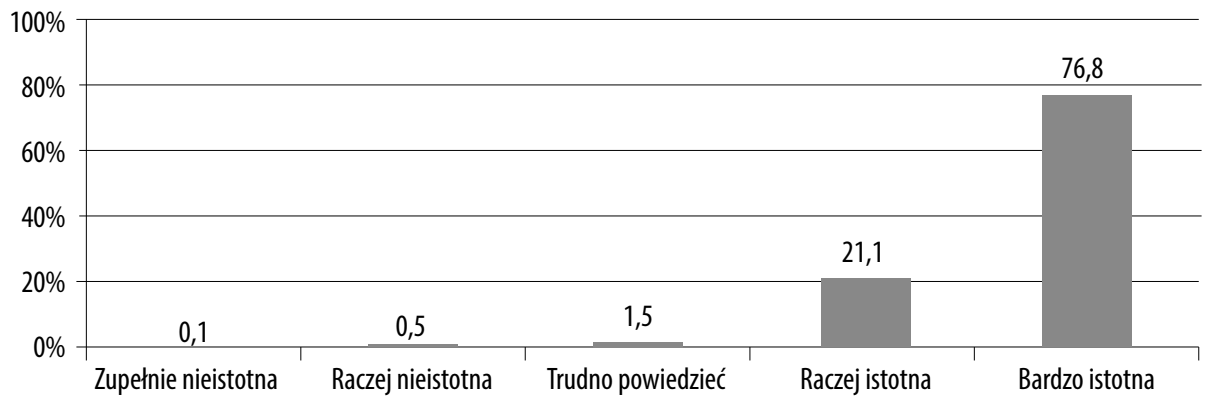
Źródło: opracowanie własne.

29. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane)

Dyrektorzy uważają kompetencję Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli za sprawę dużej wagi. Aż 97,9% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 76,8% za bardzo istotną. 1,5% respondentów nie mogło podjąć decyzji w tej kwestii. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" zebrały mniej niż 1% głosów (zob. wykres 143).

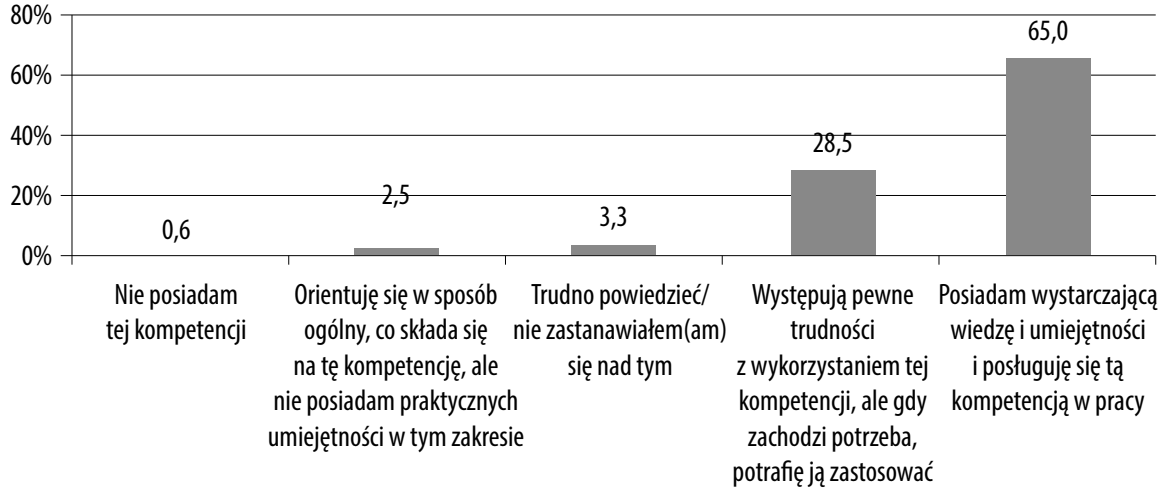
Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (78,5% dyrektorek, a jedynie 70,4% mężczyzn), a mężczyźni częściej (27,6%) niż kobiety (19,3%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 1,6% i 1,4%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 21{,}714$, $p < 0{,}05$.

Wiek również znacząco wpływa na udzielane odpowiedzi. Ludzie powyżej 60. roku życia zaznaczyli najwięcej odpowiedzi „bardzo istotna" – zrobiło tak aż 82,5% grupy, a tylko 13,4% udzieliło



Wykres 143. Kompetencja Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 144. Kompetencja Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

odpowiedzi „raczej istotna". Pośród ludzi w wieku 36–40 sprawa natomiast wygląda inaczej: 64,3% wybrało odpowiedź „bardzo istotna", a aż 33,9% wskazało odpowiedź „raczej istotna". Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 36{,}358$, $p < 0{,}05$.

Lokalizacja szkoły oraz staż dyrektora nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Tworzenia ram organizacyjnych pracy nauczycieli za sprawę dużej wagi. Aż 93,5% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym 65% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 3,3% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 3,1% deklaruje brak tej kompetencji (zob. wykres 144).

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów; największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 95% w grupie 50–60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 80% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Jedynym wyjątkiem jest grupa wiekowa powyżej 60 lat, gdzie tylko 92,8% grupy posiada tę umiejętność. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 50{,}067$, $p < 0{,}000$.

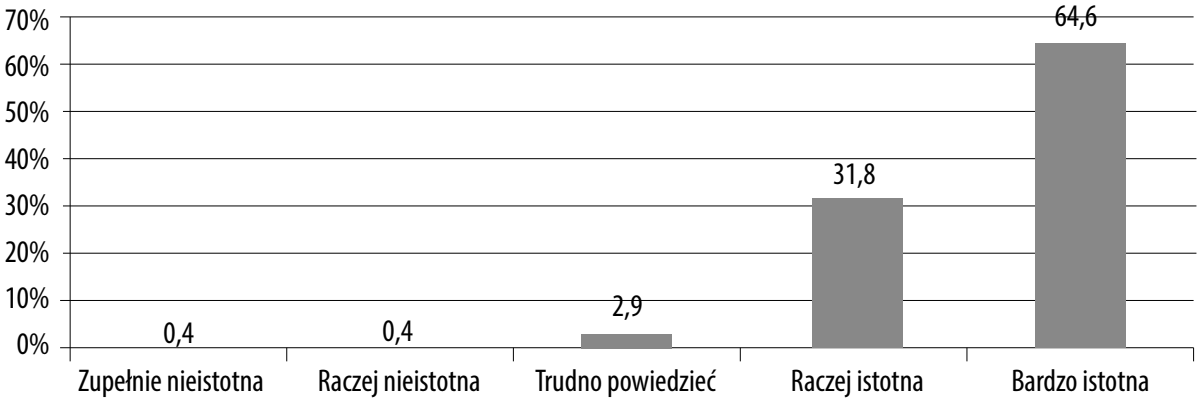
Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów. Największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 94,6% w grupie ze stażem powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem lat stażu zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 91,2% w grupie osób ze stażem poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 36{,}959$, $p < 0{,}000$.

Lokalizacja placówki oraz płeć ankietowanych nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

30. Delegowanie uprawnień

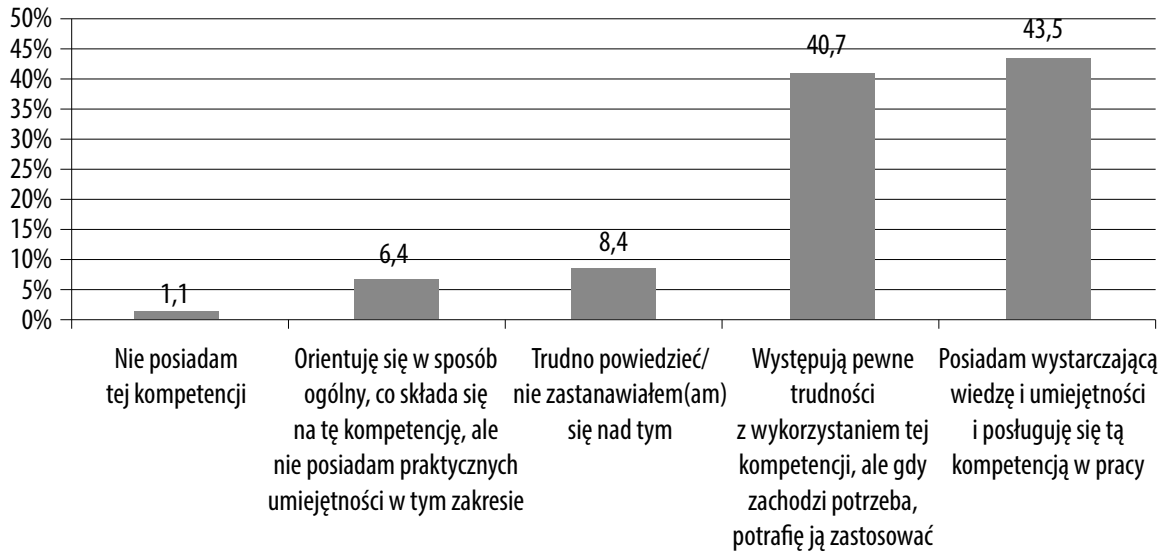
Dyrektorzy uważają Delegowanie uprawnień za sprawę dużej wagi. Aż 96,4% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 64,6% za bardzo istotną. 2,9% respondentów nie mogło podjąć decyzji dotyczącej tej kwestii. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" zebrały mniej niż 1% głosów (zob. wykres 145).

Lokalizacja placówki ma wpływ na odczucie istotności tej umiejętności. 73,7% dyrektorów z największych miast uważa tę umiejętność za bardzo istotną, a 23,9% – za istotną. Natomiast na terenach wsi tylko 57,2% dyrektorów uważa tę umiejętność za bardzo istotną, a aż 37,6% za istotną. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2824$, $\chi^2(4) = 68{,}790$ $p < 0{,}05$.



Wykres 145. Kompetencja Delegowanie uprawnień – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 146. Kompetencja Delegowanie uprawnień – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (66,6% dyrektorek, a jedynie 57,2% mężczyzn), a mężczyźni częściej (36,6%) niż kobiety (30,5%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 5,1% i 2,3%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 30{,}202$, $p < 0{,}05$.

Wiek oraz staż dyrektora nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Delegowania uprawnień za sprawę dużej wagi. Aż 84,2% respondentów uznało, że posiada tę kompetencję, w tym 43,5% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 8,4% respondentów ma trudność z odpowiedzią, a 7,5% przyznaje się do braku tej kompetencji (zob. wykres 146).

Lokalizacja placówki ma wpływ na udzielane odpowiedzi przez ankietowanych. 86,4% respondentów z dużych miast odpowiedziało, że posiada umiejętność delegowania uprawnień. Wartość ta

maleje wraz ze spadkiem wielkości miasta. Najniższy wynik został osiągnięty przez osoby z terenów wiejskich, gdzie tylko 80,2% ankietowanych posiada tę umiejętność. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2824$, $\chi^2(16) = 32{,}095$, $p < 0{,}05$.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 90,7% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 75,6% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 48{,}151$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi posiadających tę umiejętność to 88,1% w grupie 11–15 lat stażu. Wraz ze spadkiem lat stażu zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 78,1% w grupie stażu poniżej 5 lat). Jedynym wyjątkiem, tak samo jak w przypadku wieku, jest grupa najstarsza, z największym stażem (powyżej 15 lat); tylko 87,6% grupy zadeklarowało posiadanie tej umiejętności. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 38{,}803$, $p < 0{,}05$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych ze względu na płeć badanych.

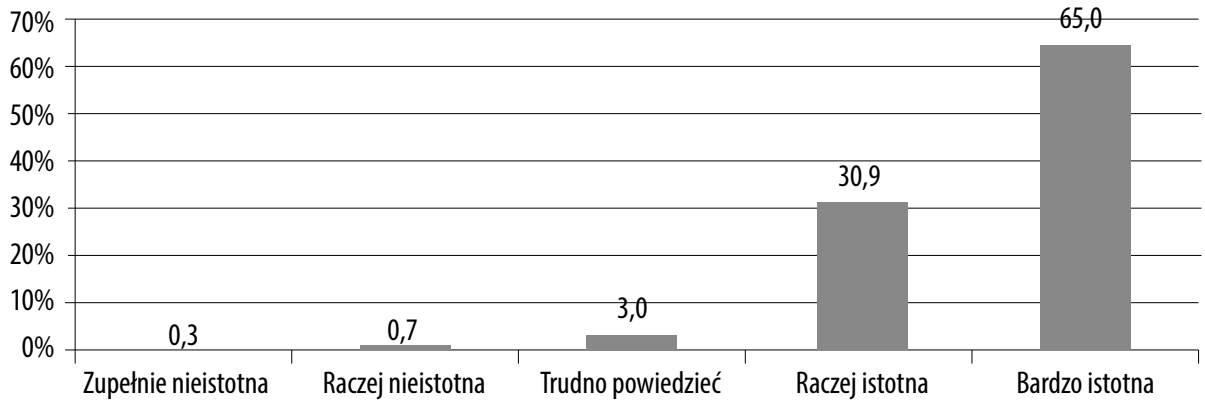
31. Organizowanie pracy społecznych organów szkoły do realizacji ich zadań statutowych

Dyrektorzy uważają kompetencję Organizowanie pracy społecznych organów szkoły do realizacji ich zadań statutowych za sprawę dużej wagi. Aż 95,9% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 65% za bardzo istotną. 3% respondentów nie mogło podjąć decyzji dotyczącej tej kwestii. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" zebrały łącznie 1% głosów (zob. wykres 147).

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (66,6% dyrektorek, a jedynie 59,6% mężczyzn), a mężczyźni częściej (35,3%) niż kobiety (29,7%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 3,9% i 2,8%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 11{,}784$, $p < 0{,}05$.

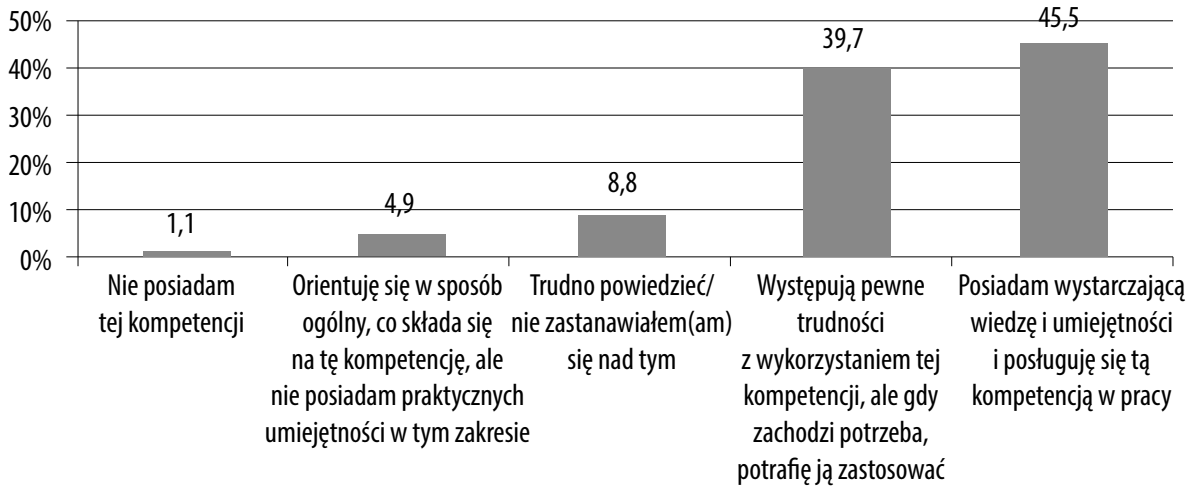
Lokalizacja placówki, wiek oraz staż dyrektora nie mają wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc są statystycznie nieistotne.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Organizowania pracy społecznych organów szkoły do realizacji ich zadań statutowych za sprawę dużej wagi. 85,2% respondentów uznało, że nabyło tę umiejętność, w tym 45,5% nie a problemów z korzystaniem z niej. 8,8% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 6% wskzauje na brak tej kompetencji (zob. wykres 148).



Wykres 147. Kompetencja Organizowanie pracy społecznych organów szkoły do realizacji ich zadań statutowych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 148. Kompetencja Organizowanie pracy społecznych organów szkoły do realizacji ich zadań statutowych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów: największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 91,8% w grupie powyżej 60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 75,6% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 44{,}051$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów. Największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 88,9% w grupie ze stażem powyżej 15 lat. Wraz ze spadkiem lat stażu zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 79,6% w grupie osób ze stażem poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(12) = 38{,}883$, $p < 0{,}05$.

Zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na lokalizację placówki oraz płeć dyrektora nie są statystycznie istotne.

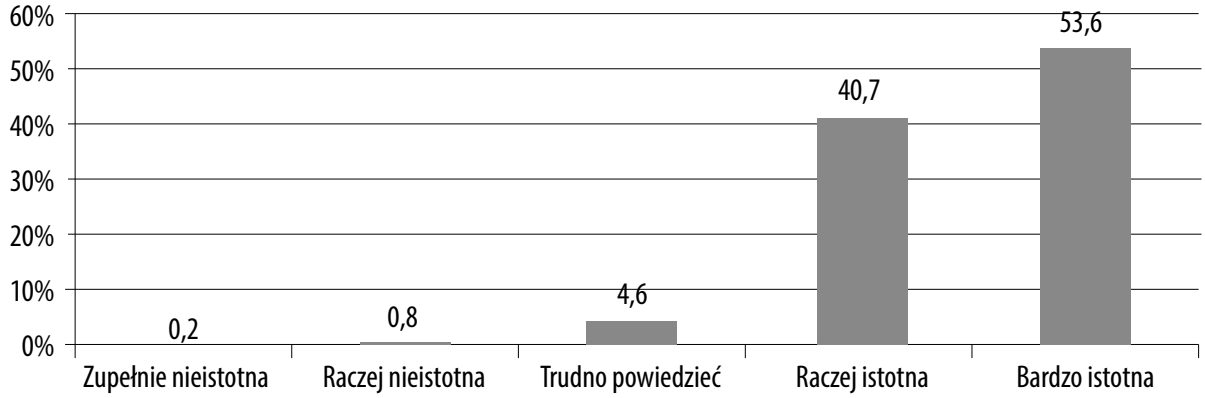
32. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.)

Dyrektorzy uważają umiejętność Organizowania współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi za sprawę dużej wagi. Aż 94,3% respondentów uznało tę kompetencję za istotną, w tym aż 53,6% za bardzo istotną. 4,6% respondentów nie mogło podjąć decyzji dotyczącej tej kwestii. Odpowiedzi „raczej nieistotna" i „zupełnie nieistotna" łącznie stanowiły 1% (zob. wykres 149).

Lokalizacja placówki ma wpływ na udzielane odpowiedzi przez ankietowanych. 92,4% respondentów z dużych miast potwierdziła istotność umiejętności Organizowania współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi. Wartość ta wzrasta wraz ze spadkiem wielkości miasta. Najwyższy wynik został osiągnięty przez wiejskie tereny, gdzie aż 96,2% ankietowanych potwierdza ważność tej umiejętności. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2824$, $\chi^2(16) = 73{,}420$, $p < 0{,}05$.

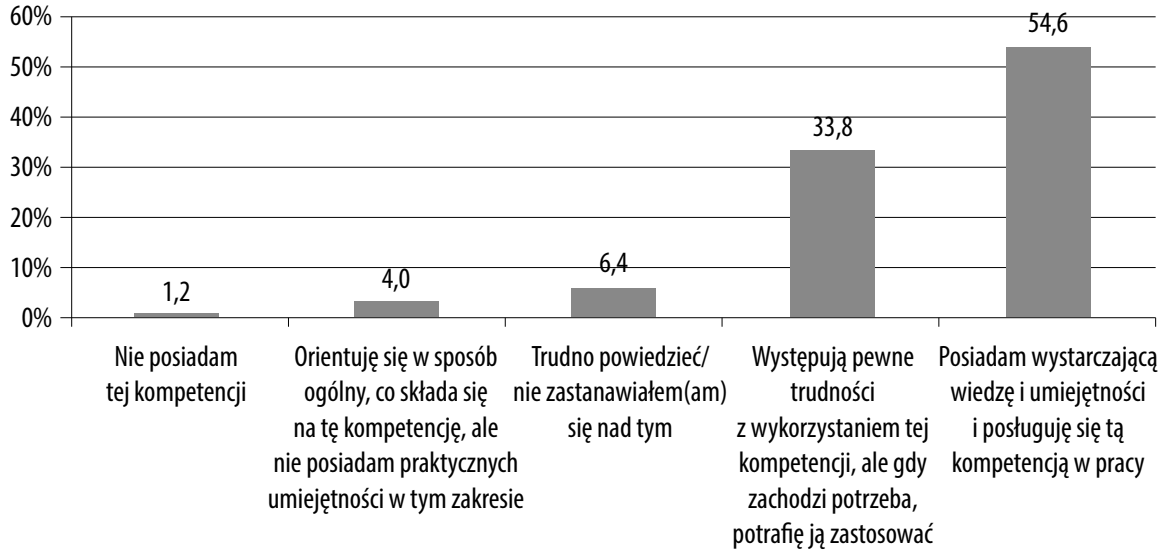
Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę tej kompetencji. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (55,2% dyrektorek, a jedynie 47,9% mężczyzn), a mężczyźni częściej (44,6%) niż kobiety (39,6%) twierdzili, że jest ona „raczej istotna". Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 1,6% i 0,6%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 14{,}969$, $p < 0{,}05$.

Odpowiedzi różniły się ze względu na wiek ankietowanych. Najwięcej odpowiedzi „bardzo istotna" udzieliła grupa wiekowa 45–50 lat (56,3%), w grupie 36–40 lat padło najmniej odpowiedzi



Wykres 149. Kompetencja Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 150. Kompetencja Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

„bardzo istotna" (tylko 47%). Najbardziej sceptyczną grupą okazała się grupa powyżej 60 lat; aż dla 5,2% grupy ta umiejętność okazała się nieistotna. Najmniej problemów z odpowiedzią miała grupa 36–40 lat, ponieważ tylko 3,6% grupy zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć". Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(20) = 27{,}126$, $p < 0{,}05$.

Staż pracy dyrektora nie ma wpływu na odpowiedzi ankietowanych, więc jest statystycznie nieistotny.

Dyrektorzy uważają posiadanie umiejętności Organizowania współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi za sprawę dużej wagi. Aż 88,4% respondentów uznało, że posiada tę umiejętność, w tym 54,6% nie ma problemów z korzystaniem z niej. 6,4% respondentów ma trudność z odpowiedzią, 5,2% przyznaje się do braku tej kompetencji (zob. wykres 150).

Lokalizacja placówki ma wpływ na udzielane odpowiedzi przez ankietowanych. 80,8% respondentów z dużych miast odpowiedziało, że posiada umiejętność Organizowania współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi. Wartość ta wzrasta wraz ze spadkiem wielkości miasta. Najwyższy

wynik został osiągnięty przez wiejskie tereny, gdzie aż 92,7% ankietowanych posiada tę umiejętność. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2824, χ^2 (16) = 32,095, p < 0,05.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają poziom umiejętności. Kobiety częściej deklarowały, że w pełni opanowały tę umiejętność (55,3% dyrektorek, a jedynie 52% mężczyzn), a mężczyźni częściej (38,6%) niż kobiety (32,5%) twierdzili, że potrafią z niej korzystać, lecz sprawia to im problemy. Mężczyźni częściej też udzielali neutralnej odpowiedzi „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 6,5% i 6%). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 11,474, p < 0,05.

Wiek znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów. Największy odsetek ludzi posiadających tę umiejętność to 95% w grupie 50–60 lat. Wraz ze spadkiem wieku zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 80% w grupie wiekowej poniżej 36 lat). Jedynym wyjątkiem jest grupa wiekowa powyżej 60 lat, gdzie tylko 92,8% grupy posiada tę umiejętność. Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (20) = 41,976, p < 0,05.

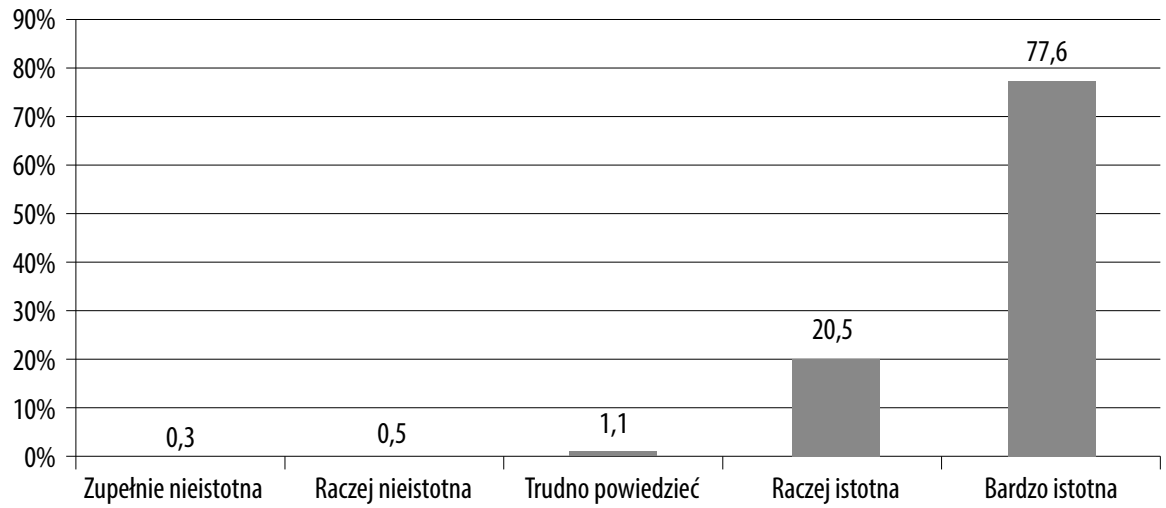
Staż pracy również znacząco wpływa na posiadanie tej umiejętności przez respondentów, największy odsetek ludzi mających tę umiejętność to 92,1% w grupie powyżej 15 lat stażu. Wraz ze spadkiem lat stażu zmniejsza się poziom posiadania tej umiejętności (do 84,8% w grupie stażu poniżej 5 lat). Różnice w odpowiedziach są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (12) = 38,883, p < 0,05.

33. Ocenianie pracy nauczyciela

Dyrektorzy uważają temat Oceniania pracy nauczyciela za bardzo ważny – tak deklaruje 98,1% badanych (w tym odpowiedzi „raczej istotna" oraz „bardzo istotna"). Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (77,6%). Za nieistotną uznało tę kompetencję 0,8% respondentów (zob. wykres 151).

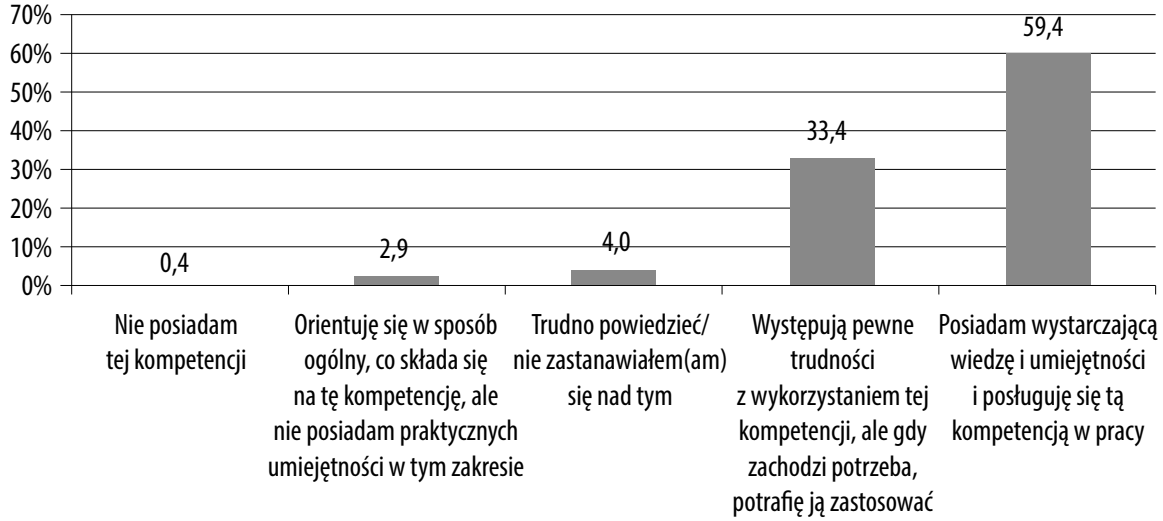
Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę Oceny pracy nauczyciela. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (79,4% dyrektorek, a jedynie mężczyzn 71,2%). Odnośnie do odpowiedzi „raczej nieistotna" lub „zupełnie nieistotna", to więcej mężczyzn udzielało tej odpowiedzi (w sumie tak stwierdziło 1% mężczyzn i 0,8% kobiet). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: N = 2822, χ^2 (4) = 25,841 p < 0,005.

Odpowiedzi respondentów różnią się ze względu na wiek. Najrzadziej jako „bardzo istotną" oceniali tę kompetencję dyrektorzy z najmłodszej grupy wiekowej, poniżej 36 lat (83,3%). Najwyższy odsetek takich odpowiedzi zanotowano natomiast w grupie wiekowej najstarszej, powyżej 60. roku



Wykres 151. Kompetencja Ocenianie pracy nauczyciela – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 152. Kompetencja Ocenianie pracy nauczyciela – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

życia (99%). Rzadziej padała odpowiedź, że ta umiejętność jest nieistotna (najrzadziej w grupie wiekowej 41–45 lat, tu było 0,4% takich odpowiedzi) oraz że „trudno powiedzieć" (najrzadziej w najstarszej grupie wiekowej powyżej 60 lat, gdyż 0%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 36,604, p < 0,005.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy oraz lokalizację placówek.

Dyrektorzy uważają Ocenianie pracy nauczyciela za sprawę dużej wagi; aż 92,8% stwierdza, że posiadają wiedzę i umiejętności oraz występują pewne trudności z wykorzystaniem kompetencji, ale potrafią ją zastosować. Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (59,4%). Brak posiadania tej umiejętności deklaruje 3,3% respondentów (zob. wykres 152).

Wiek jest istotną zmienną. Wyraźnie widać, że im starsi dyrektorzy, tym lepiej oceniają swoje kompetencje w tym obszarze (w grupie najmłodszej, poniżej 36 lat jest to 80%, a w grupie najstarszej, powyżej 60 lat – aż 95,9%; odsetek ten wyraźnie wzrasta w kolejnych grupach). Starsi dyrektorzy rzadziej udzielają odpowiedzi „trudno powiedzieć" (wśród najmłodszych dyrektorów było to aż 11,1%, wśród najstarszych natomiast jedynie 2,1%; w kolejnych grupach wiekowych odsetek osób nieumiejących ocenić tej kompetencji zmniejszał się). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 60,955, p < 0,05.

Zróżnicowanie występuje również ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora. Im dłuższy staż, tym częściej dyrektorzy deklarują, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (w grupie ze stażem poniżej 5 lat takiej odpowiedzi udzieliło 51,1% badanych, w każdej kolejnej grupie wiekowej odsetek ten się zwiększał, aby osiągnąć 65,1% w grupie powyżej 60 lat). Jednocześnie w kolejnych grupach wiekowych zmniejsza się liczna osób deklarujących, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować". Takiej odpowiedzi udzieliło 37,8% dyrektorów z najkrótszym stażem. Im dłuższy staż, tym rzadziej padała odpowiedź „trudno powiedzieć" (w grupie z najkrótszym stażem pracy odsetek wyniósł 5,3%, a w tej z najdłuższym – 2,5%). Różnice te są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 48,795, p < 0,005.

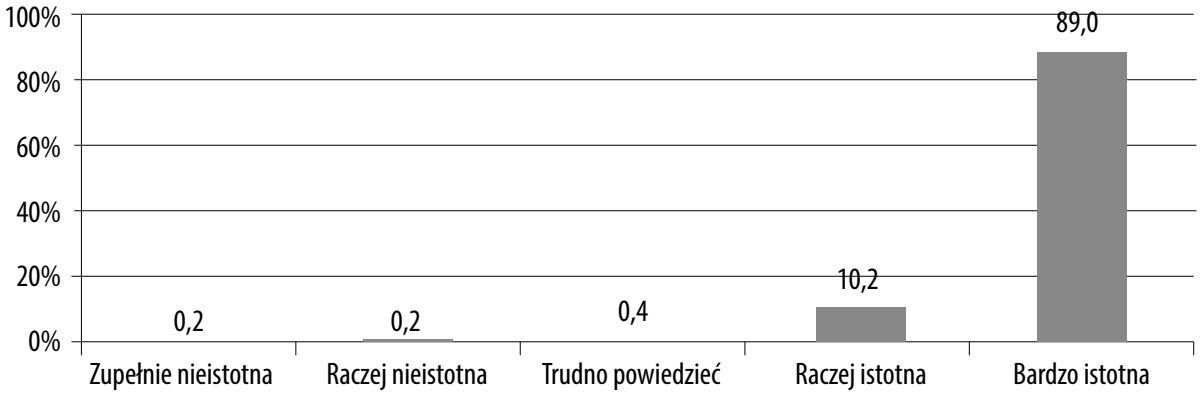
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć oraz lokalizację placówek.

34. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego

Dyrektorzy uważają Sprawowanie nadzoru pedagogicznego za bardzo ważne – tak deklaruje 99,2% badanych (w tym odpowiedzi „raczej istotna" oraz „bardzo istotna"). Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (89%). Za nieistotną uznało tę kompetencję 0,4% respondentów (zob. wykres 153).

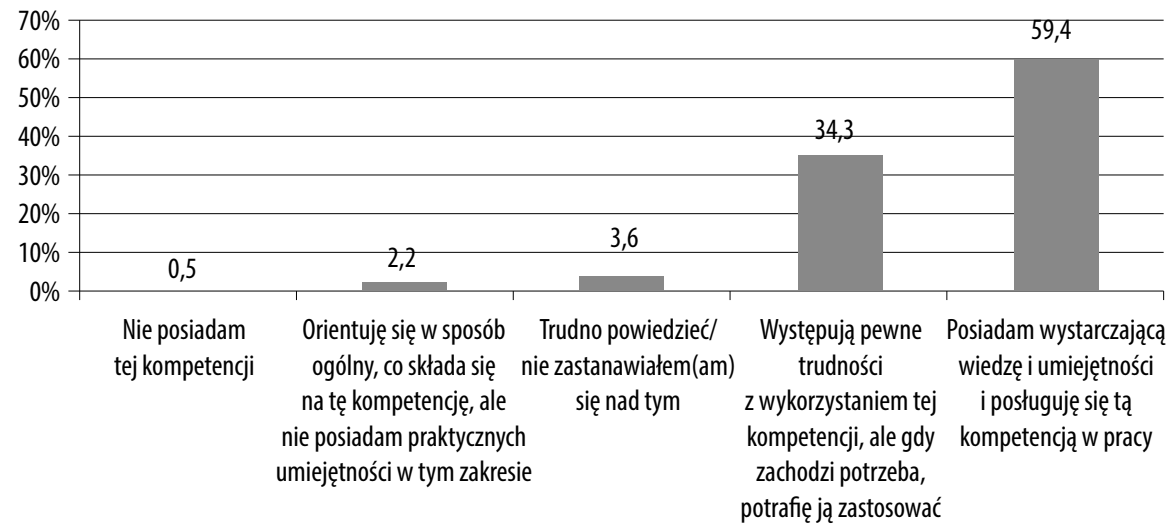
Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę Sprawowania nadzoru pedagogicznego. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest „bardzo istotna" (90,8% dyrektorek, a jedynie 82,5% mężczyzn). Odpowiedzi „raczej nieistotna" lub „zupełnie nieistotna" zadeklarowało więcej kobiet (w sumie takich odpowiedzi udzieliło 0,4% kobiet i 0,3% mężczyzn). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2 (4) = 40{,}072$, $p < 0{,}005$.

Odpowiedzi respondentów różnią się ze względu na wiek. Najrzadziej jako „bardzo istotną" oceniali tę kompetencję dyrektorzy z najmłodszej grupy wiekowej, poniżej 36 lat (75,6%). Najwyższy odsetek takich odpowiedzi zanotowano natomiast w grupie wiekowej najstarszej, powyżej 60. roku życia (92,8%). Rzadziej padała odpowiedź, że jest to umiejętność nieistotna (najrzadziej w grupie



Wykres 153. Kompetencja Sprawowanie nadzoru pedagogicznego – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 154. Kompetencja Sprawowanie nadzoru pedagogicznego – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

wiekowej 36–40 lat, tu nie było takich odpowiedzi) oraz że „trudno powiedzieć" (najrzadziej w najmłodszej grupie wiekowej, poniżej 36 lat, gdyż 0%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 29,138, p < 0,005.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy oraz lokalizację placówek.

Dyrektorzy uważają Sprawowanie nadzoru pedagogicznego za sprawę dużej wagi; aż 93,7% stwierdziło, że „posiada wiedzę i umiejętności oraz występują pewne trudności z wykorzystaniem kompetencji, ale potrafią ją zastosować". Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (59,4%). Brak tej umiejętności deklaruje 2,7% respondentów (zob. wykres 154).

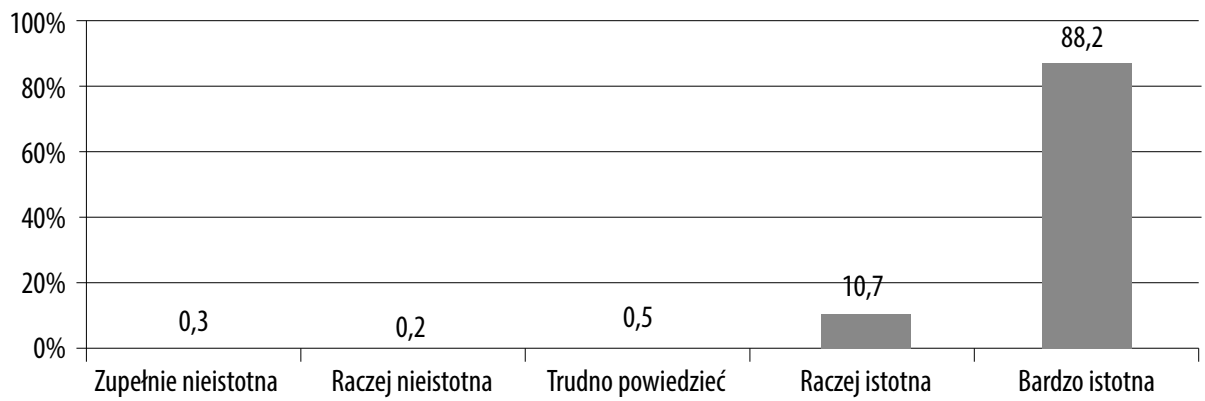
Wiek jest istotną zmienną. Wyraźnie widać, że im starsi dyrektorzy, tym lepiej oceniają swoje kompetencje w tym obszarze (w grupie najmłodszej, poniżej 36 lat, jest to 77,8%), a w grupie najstarszej, powyżej 60 lat – aż 95,9%; odsetek ten wyraźnie wzrasta w kolejnych grupach. Starsi dyrektorzy rzadziej udzielają odpowiedzi „trudno powiedzieć" (wśród najmłodszych dyrektorów było to aż 13,3%, wśród najstarszych natomiast 2,1%; w kolejnych grupach wiekowych odsetek osób nieumiejących ocenić tej kompetencji zmniejszał się). Najwięcej dyrektorów z grupy wiekowej poniżej 36 lat deklaruje, że nie ma kompetencji odnośnie do tej umiejętności (8,9%), najrzadziej przyznaje się do braku posiadania kompetencji grupa wiekowa 51–60-letnich dyrektorów (1,8%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 66,442, p < 0,05.

Zróżnicowanie występuje również ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora. Im dłuższy staż, tym częściej dyrektorzy deklarują, że „posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy" (w grupie ze stażem poniżej 5 lat takiej odpowiedzi udzieliło 51,8% badanych, w każdej kolejnej grupie wiekowej odsetek ten się zwiększał, aby osiągnąć 65,9% w grupie powyżej 60 lat). Jednocześnie w kolejnych grupach wiekowych zmniejsza się liczna osób deklarujących, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować". Takiej odpowiedzi udzieliło 38,9% dyrektorów z najkrótszym stażem. Im dłuższy staż, tym rzadziej padała odpowiedź „trudno powiedzieć" (w grupie ze średnim stażem pracy odsetek ten wyniósł 4,1%, a w tej z najdłuższym – 2,9%). Różnice te są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 57,923, p < 0,005.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć oraz lokalizację placówek.

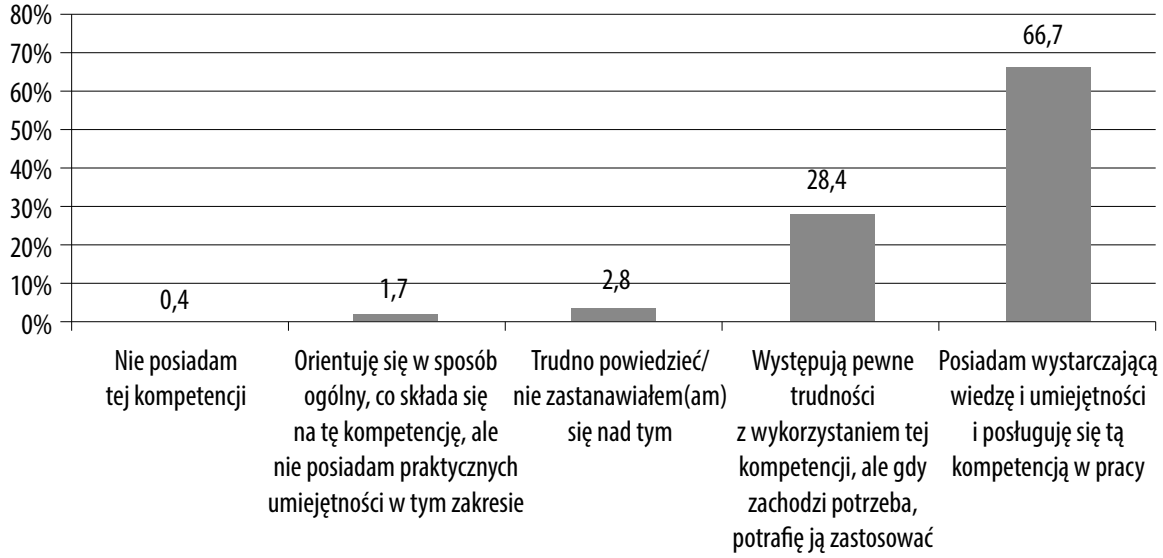
35. Organizacja pracy rady pedagogicznej

Dyrektorzy uważają Organizację pracy rady pedagogicznej za bardzo ważną – tak deklaruje 98,9% badanych (w tym odpowiedzi: „raczej istotna" oraz „bardzo istotna"). Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (88,2%). Za nieistotną uznało tę kompetencję 0,5% respondentów (zob. wykres 155).



Wykres 155. Kompetencja Organizacja pracy rady pedagogicznej – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 156. Kompetencja Organizacja pracy rady pedagogicznej – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę Organizacji pracy rady pedagogicznej. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest bardzo istotna (89,7% dyrektorek, a jedynie mężczyzn 82,7%). Nieco większa liczba respondentów płci męskiej uznała tę kompetencję za „raczej nieistotną" lub „zupełnie nieistotną" (w sumie takich odpowiedzi udzieliło 0,8% mężczyzn i 0,5% kobiet). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 22{,}656$, $p < 0{,}005$.

Odpowiedzi respondentów różnią się ze względu na wiek. Najrzadziej jako istotną („raczej istotną" i „bardzo istotną") oceniali tę kompetencję dyrektorzy z najmłodszej grupy wiekowej, poniżej 36 lat (93,3%), oraz najstarszej grupy wiekowej, powyżej 60 lat (95,9%). Największy odsetek takich odpowiedzi zanotowano natomiast w grupie wiekowej 46–50 lat (99,4%). W środkowych grupach wiekowych częściej udzielano odpowiedzi, że ta kompetencja jest „bardzo istotna" (najczęściej w grupie 46–50 lat, 89,9%), rzadziej – że jest nieistotna (najrzadziej w grupie wiekowej 41–50 lat, 46–50 i 51–60 – tu padło we wszystkich trzech grupach 0,4% takich odpowiedzi) oraz że „trudno powiedzieć" (najrzadziej w najmłodszej grupie wiekowej poniżej 36 lat, 2,2%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 43{,}115$, $p < 0{,}005$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy oraz lokalizację placówek.

Dyrektorzy deklarują, że posiadają kompetencję Organizacja pracy rady pedagogicznej. Aż 95,1% stwierdziło, że posiadają wiedzę i umiejętności oraz występują pewne trudności z wykorzystaniem kompetencji, ale potrafią ją zastosować. Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (66,7%). Brak posiadania tej umiejętności deklaruje 2,1% respondentów (zob. wykres 156).

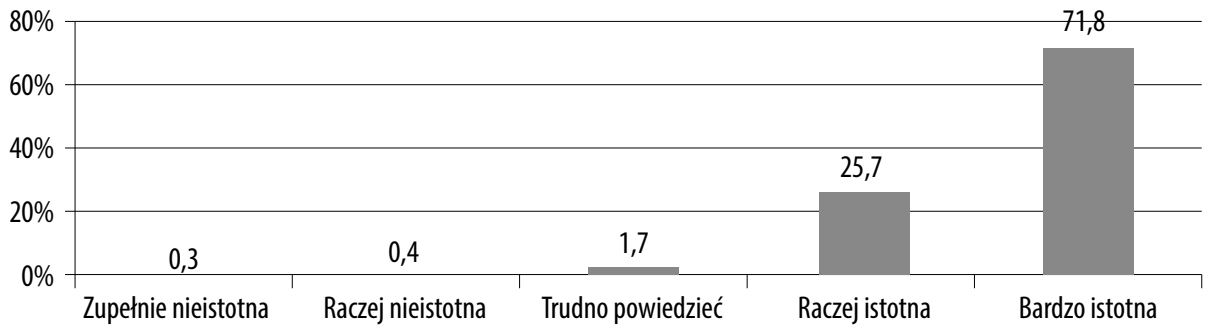
Wiek jest istotną zmienną. Wyraźnie widać, że im starsi dyrektorzy, tym lepiej oceniają swoje kompetencje w tym obszarze (w grupie najmłodszej, poniżej 36 lat, jest to 82,2%, a w grupie najstarszej, powyżej 60 lat – aż 96,9%; odsetek ten wyraźnie wzrasta w kolejnych grupach). Starsi dyrektorzy rzadziej udzielają odpowiedzi „trudno powiedzieć" (wśród najmłodszych dyrektorów było to aż 17,8%, wśród najstarszych natomiast nie było takich stwierdzeń; w kolejnych grupach wiekowych odsetek osób nieumiejących ocenić tej kompetencji zmniejszył się). Najwięcej dyrektorów z grupy wiekowej 41–45 lat deklaruje, że nie posiada kompetencji odnośnie do umiejętności (3,3%), najrzadziej przyznaje się do braku posiadania kompetencji grupa najmłodszych dyrektorów (0%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 70{,}838$, $p < 0{,}05$.

Zróżnicowanie występuje również ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora. Im dłuższy staż, tym częściej dyrektorzy deklarują, że posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługują się tą kompetencją w pracy (w grupie ze stażem poniżej 5 lat takiej odpowiedzi udzieliło 59,1% badanych, a w każdej kolejnej grupie wiekowej odsetek ten się zwiększał, aby osiągnąć 74,2% w grupie powyżej 60 lat). Jednocześnie w kolejnych grupach wiekowych zmniejsza się liczba osób deklarujących, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować". Takiej odpowiedzi udzieliło 33,2% dyrektorów z najkrótszym stażem i 21,3% tych z najdłuższym stażem. Im dłuższy staż, tym rzadziej padała odpowiedź „trudno powiedzieć" (w grupie z najkrótszym stażem pracy odsetek ten wyniósł 4,1%, a w tej z najdłuższym – 2%). Różnice te są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 50{,}698$, $p < 0{,}005$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć oraz lokalizację placówek.

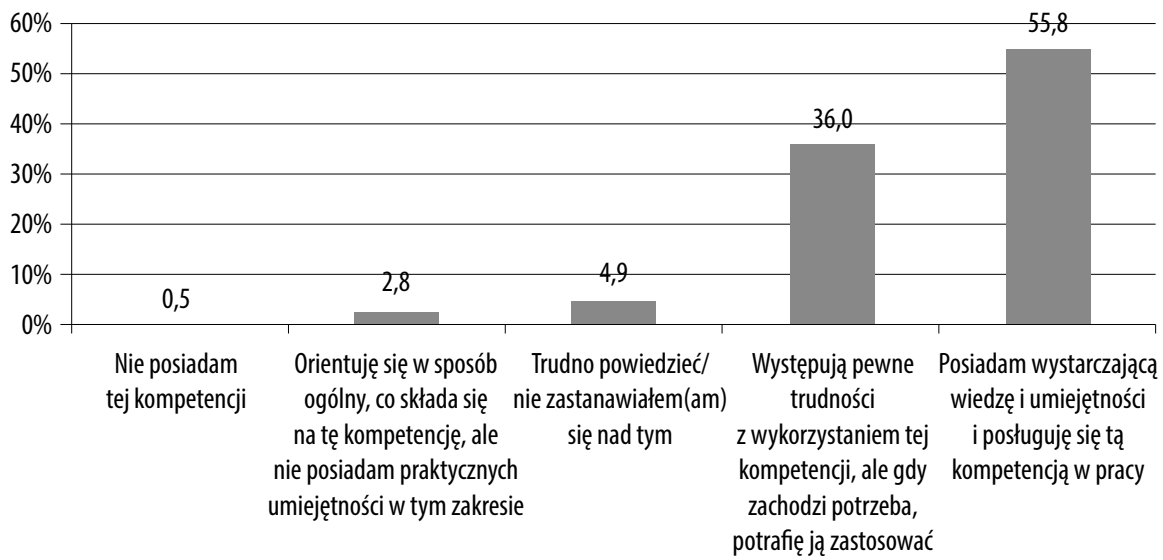
36. Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli

Dyrektorzy uważają Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli za bardzo ważną sprawę – tak deklaruje 93,9% badanych. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (71,8%). Za nieistotną uznało tę kompetencję 0,7% respondentów (zob. wykres 157).



Wykres 157. Kompetencja Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 158. Kompetencja Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę Organizacji systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Kobiety częściej deklarowały, że kompetencja ta jest bardzo istotna (74,4% dyrektorek, a jedynie mężczyzn 62,6%). Nieco większa liczba respondentów płci męskiej uznała tę kompetencję za „raczej nieistotną" lub „zupełnie nieistotną" (w sumie takich odpowiedzi udzieliło 1,1% mężczyzn i 0,6% kobiet). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2 (4) = 33{,}496$, $p < 0{,}005$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, staż pracy oraz lokalizację placówek.

Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętności Organizowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli aż w 91,8%. Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (55,8%). Brak posiadania tej umiejętności wskazuje 2,3% respondentów (zob. wykres 158).

Wiek jest istotną zmienną. Wyraźnie widać, że im starsi dyrektorzy, tym lepiej oceniają swoje kompetencje w tym obszarze (w grupie najmłodszej, poniżej 36 lat, jest to 80%, a w grupie najstarszej, powyżej 60 lat – aż 95,9%; odsetek ten wyraźnie wzrasta w kolejnych grupach). Starsi dyrektorzy rzadziej udzielają odpowiedzi „trudno powiedzieć" (wśród najmłodszych dyrektorów było to aż 15,6%, wśród najstarszych natomiast jedynie 2,1%; w kolejnych grupach wiekowych odsetek osób nieumiejących ocenić tej kompetencji zmniejszył się). Najwięcej dyrektorów z grupy wiekowej 41–45 lat deklaruje, że nie posiada wspomnianej umiejętności (5,2%), najrzadziej przyznaje się do braku posiadania kompetencji grupa najstarszych dyrektorów (2,1%) Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 53{,}948$, $p < 0{,}05$.

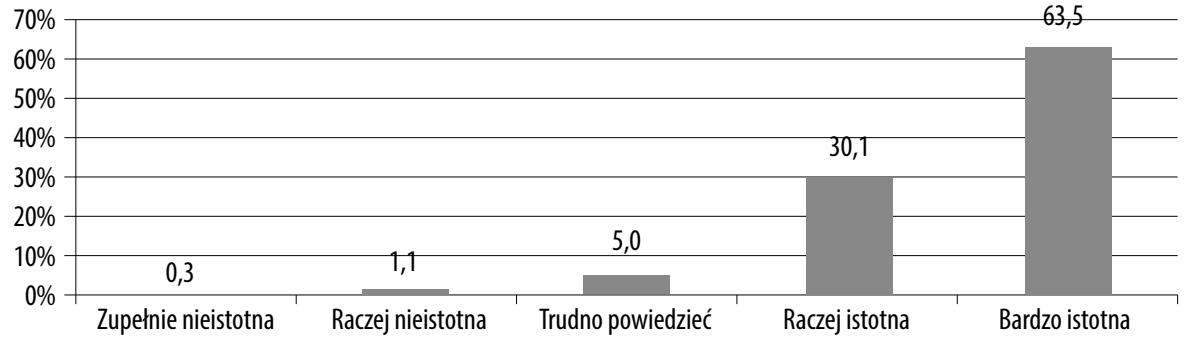
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć, staż pracy oraz lokalizację placówek.

37. Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników

Dyrektorzy uważają Wiedzę na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników za bardzo ważną sprawę – tak deklaruje 93,6% badanych. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (63,5%). Za nieistotną uznało tę kompetencję 1,4% respondentów (zob. wykres 159).

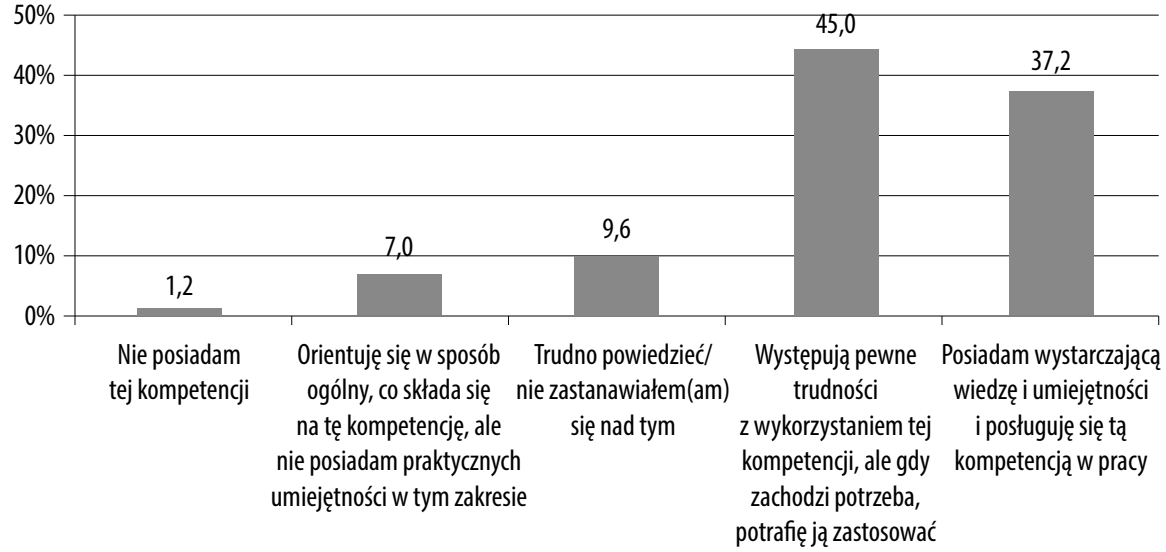
Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im większa miejscowość, w której znajdowała się szkoła, tym ostrożniej oceniano wagę tej kompetencji. We wsiach padło najwięcej odpowiedzi „bardzo istotna" (68,1% dla wsi gminnych, a najmniej, 58,7%, dla miast do 100 tys. mieszkańców, w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy). Mniej odpowiedzi „raczej istotna" było w miastach do 100 tys. mieszkańców 34,9%, najmniej we wsiach gminnych 26,6%; w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 41{,}409$, $p < 0{,}005$.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę Wiedzy na temat programów nauczania oraz zalet i wad podręczników. Kobiety częściej



Wykres 159. Kompetencja Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 160. Kompetencja Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

deklarowały, że kompetencja ta jest bardzo istotna (65,9% dyrektorek, a jedynie 54,6% mężczyzn). Nieco większa liczba respondentów płci męskiej uznała tę kompetencję za „raczej nieistotną" lub „zupełnie nieistotną" (w sumie takich odpowiedzi udzieliło 2,0% mężczyzn i 2% kobiet). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 30{,}089$, $p < 0{,}005$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy dyrektorów.

Dyrektorzy deklarują posiadanie wiedzy na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników aż w 82,2%. Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować" (45%). Nieposiadanie tej umiejętności deklaruje 8,2% respondentów. Widzimy też stosunkowo wysoki brak odpowiedzi – 9,6% (zob. wykres 160).

Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Najczęściej (83,6%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (sołectwa), a najrzadziej (78,1%) dyrektorzy szkół wiejskich miejskich do 25 tys. mieszkańców. Pozostała część respondentów wykazuje zbliżone wartości. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(16) = 18{,}196$, $p < 0{,}05$.

Odpowiedzi dyrektorów różniły się ze względu na płeć. Kobiety deklarowały, że posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności (82,8%), mężczyźni natomiast deklarowali w mniejszym stopniu swoje umiejętności (80,2%). Kobiety rzadziej niż mężczyźni przyznawali się, że tej umiejętności nie posiadają (8% kobiety, dla mężczyzn ten odsetek wynosi 8,8%). Mężczyźni natomiast częściej (10,9%) mieli trudności z oceną swoich kompetencji w porównaniu z kobietami (9,2%). Różnice ze względu na płeć są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 9{,}516$, $p < 0{,}05$.

Wiek jest istotną zmienną. Wyraźnie widać, że im starsi dyrektorzy, tym lepiej oceniają swoje kompetencje w tym obszarze (w grupie najmłodszej, poniżej 36 lat, jest to 71,8%, a w grupie najstarszej, powyżej 60 lat – aż 88,7%; odsetek ten wyraźnie wzrasta w kolejnych grupach). Starsi dyrektorzy rzadziej udzielają odpowiedzi „trudno powiedzieć" (wśród najmłodszych dyrektorów było to aż 11,1%, natomiast wśród najstarszych jedynie 6,1%; w kolejnych grupach wiekowych odsetek osób nieumiejących ocenić tej kompetencji spadał). Najwięcej dyrektorów z grupy wiekowej deklaruje, że nie posiada wspomnianej umiejętności (17,8%), najrzadziej przyznaje się do braku posiadania kompetencji grupa najstarszych dyrektorów (5,2%) Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 44{,}068$, $p < 0{,}05$.

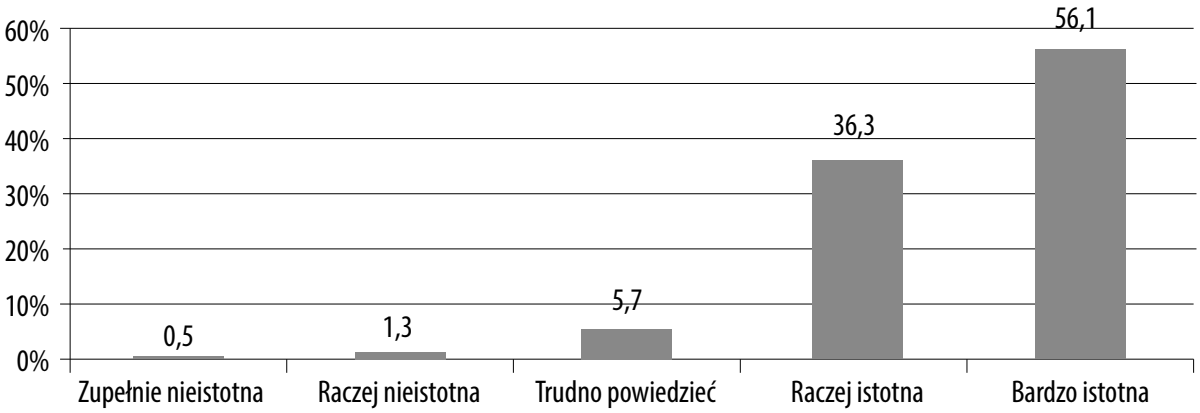
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy.

38. Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły

Dyrektorzy bardzo wysoko cenią kwestię Organizowania rekrutacji pracowników szkoły dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (56,1%). Za nieistotną uznało tę kompetencję 1,8% respondentów (zob. wykres 161).

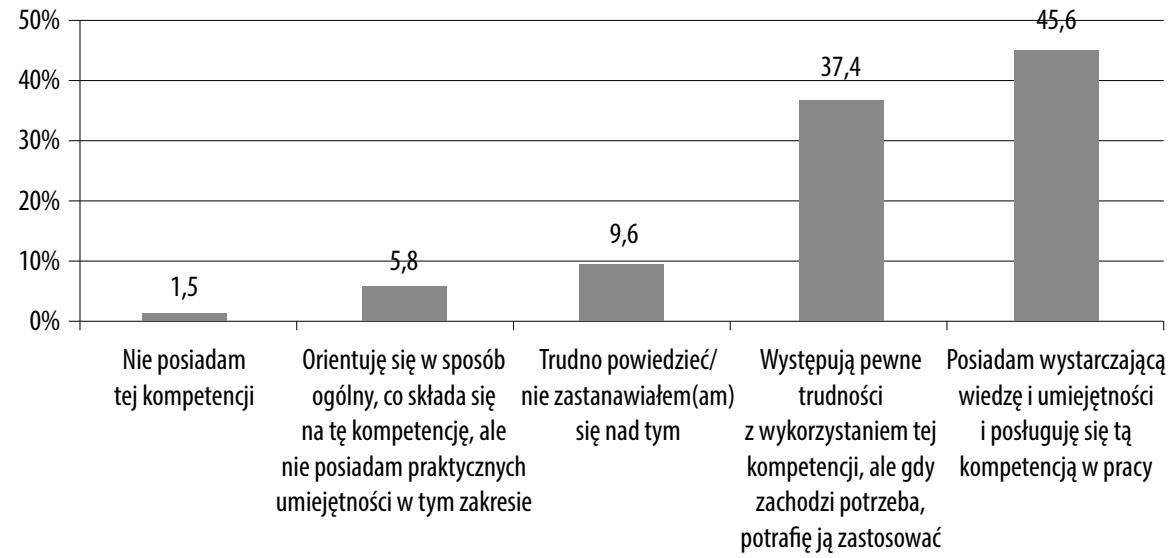
Lokalizacja szkoły była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Można zauważyć, że im mniejsza miejscowość, w której znajdowała się szkoła, tym ostrożniej oceniano wagę tej kompetencji. W dużych miastach padło najwięcej odpowiedzi „bardzo istotna" (64,8% dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców, a 46,7% dla wsi-sołectw; w każdej kolejnej grupie odsetek ten był mniejszy), a tym mniej odpowiedzi raczej istotna (we wsiach i sołectwach – 42,5%, najmniej w miastach powyżej 100 tys. – 30%; w każdej kolejnej grupie odsetek ten był większy). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(16) = 75{,}913$, $p < 0{,}005$.

Odpowiedzi badanych różniły się ze względu na płeć dyrektorów. Dyrektorki wyżej oceniają wagę kompetencji Organizowania rekrutacji pracowników szkoły. Kobiety częściej deklarowały, że



Wykres 161. Kompetencja Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 162. Kompetencja Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

kompetencja ta jest bardzo istotna (57,2% dyrektorek, a jedynie 52,1% mężczyzn). Nieco większa liczba respondentów płci męskiej uznała tę kompetencję za „raczej nieistotną" lub „zupełnie nieistotną" (w sumie takich odpowiedzi udzieliło 3,3% mężczyzn i 1,5% kobiet). Różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn są istotne statystycznie: $N = 2822$, $\chi^2(4) = 14{,}936$, $p < 0{,}005$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek badanych oraz staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie umiejętności Organizowania rekrutacji pracowników szkoły (83%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować" (37,4%). Brak tej umiejętności deklaruje 7,3% respondentów (zob. wykres 162).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania umiejętności Organizowania rekrutacji pracowników szkoły ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (86,9%) posiadanie tej umiejętności deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (80,6%) dyrektorzy szkół wiejskich (sołectw i gmin). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(16) = 36{,}798$, $p < 0{,}05$.

Wiek jest istotną zmienną. Wyraźnie widać, że im starsi dyrektorzy, tym lepiej oceniają swoje kompetencje w tym obszarze (w grupie najmłodszej, poniżej 36 lat, jest to 77,8%, a w grupie najstarszej, powyżej 60 lat – aż 92,8%; odsetek ten wyraźnie wzrasta w kolejnych grupach). Starsi dyrektorzy rzadziej udzielają odpowiedzi „trudno powiedzieć" (wśród najmłodszych dyrektorów było to aż 11,1%, wśród najstarszych natomiast jedynie 2,1%; w kolejnych grupach wiekowych odsetek osób nieumiejących ocenić tej kompetencji zmniejszał się). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 73{,}592$, $p < 0{,}05$.

Odpowiedzi dyrektorów różniły się ze względu na płeć. Kobiety deklarowały, że potrafią formułować cele dla danej szkoły nieco częściej (93,3%) niż mężczyźni (83,2%). Kobiety rzadziej niż mężczyźni przyznawali się, że tej umiejętności nie mają (1,5% kobiety, dla mężczyzn ten odsetek wynosi 3,3%). Mężczyźni natomiast częściej (7,5%) mieli trudności z oceną swoich kompetencji w porównaniu z kobietami (5,2%). Różnice ze względu na płeć są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 14{,}936$, $p < 0{,}05$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym

Poniższy materiał został przeanalizowany zgodnie z logiką i kolejnością pytań zadawanych w ramach badania. Kolejno omówiono następujące zakresy opisujące znaczenie (poczucie istotności) oraz ocenę własnych kompetencji:

1. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.
2. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej.
3. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.
4. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.
5. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.
6. Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna).
7. Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych.
8. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.
9. Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy.

Wszystkie wymienione w badaniu kompetencje w obszarze Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym zostały uznane przez respondentów jako istotne dla przywództwa edukacyjnego (we wszystkich przypadkach dominantą była „bardzo istotna"). Najważniejsze w wypowiedziach badanych

Tabela 20. Znaczenie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	**Wiek**	**Staż pracy na stanowisku dyrektora**	**Płeć**
1. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 38{,}551$, $p < 0{,}001$	brak	brak	$N = 2824$, $\chi^2(4) = 18{,}137$, $p < 0{,}001$
2. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 36{,}593$, $p < 0{,}002$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 29{,}877$, $p < 0{,}000$
3. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.	$N = 2824$, $\chi^2(16) = 36{,}290$, $p < 0{,}003$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 26{,}963$, $p < 0{,}000$
4. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.	brak	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 31{,}598$, $p < 0{,}048$	$N = 2822$, $\chi^2(12) = 27{,}373$, $p < 0{,}007$	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 33{,}109$, $p < 0{,}000$
5. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.	brak	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 28{,}371$, $p < 0{,}000$
6. Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna).	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 44{,}377$, $p < 0{,}000$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 35{,}087$, $p < 0{,}000$
7. Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych.	brak	brak	brak	brak
8. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 36{,}714$, $p < 0{,}002$	$N = 2822$, $\chi^2(20) = 38{,}456$, $p < 0{,}008$	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 22{,}839$, $p < 0{,}000$
9. Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy.	$N = 2822$, $\chi^2(16) = 55{,}740$, $p < 0{,}000$	brak	brak	$N = 2822$, $\chi^2(4) = 11{,}399$, $p < 0{,}022$

Źródło: opracowanie własne.

jawi się Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych, które (jako „bardzo istotne") wskazało 77,2% respondentów.

W przypadku dwóch kompetencji z obszaru samoświadomości (Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania, Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy) najmniej respondentów wybierało odpowiedź z kafeterii „bardzo istotne" (odpowiednio: 61,9% i 62,2%).

Widoczna jest różnica w ocenie znaczenia niemal wszystkich badanych kompetencji (z wyjątkiem Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych – gdzie ze względu na zmienną płci zróżnicowanie nie było istotne statystycznie). Kobiety częściej niż mężczyźni przypisują im większe znacznie. Wspomniane różnice we wszystkich przypadkach (z wyjątkiem Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych) są istotne statystycznie.

Tabela 21. Posiadanie kompetencji

Kompetencja	Zmienne			
	Lokalizacja szkoły	Wiek	Staż pracy na stanowisku dyrektora	Płeć
1. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.	N = 2822, $\chi^2(16) = 29{,}076$, $p < 0{,}023$	N = 2822, $\chi^2(20) = 45{,}963$, $p < 0{,}001$	N = 2822, $\chi^2(12) = 28{,}333$, $p < 0{,}005$	brak
2. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej.	N = 2824, $\chi^2(16) = 34{,}672$, $p < 0{,}004$	N = 2822, $\chi^2(20) = 55{,}376$, $p < 0{,}000$	N = 2822, $\chi^2(12) = 22{,}231$, $p < 0{,}035$	brak
3. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.	N = 2824, $\chi^2(16) = 33{,}700$, $p < 0{,}006$	N = 2822, $\chi^2(20) = 34{,}113$, $p < 0{,}025$	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 12{,}540$, $p < 0{,}014$
4. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.	brak	N = 2822, $\chi^2(20) = 58{,}423$, $p < 0{,}000$	brak	N = 2822, $\chi^2(4) = 12{,}526$, $p < 0{,}014$
5. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.	N = 2824, $\chi^2(16) = 40{,}093$, $p < 0{,}004$	N = 2822, $\chi^2(20) = 44{,}794$, $p < 0{,}001$	brak	brak
6. Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna).	N = 2824, $\chi^2(16) = 42{,}402$, $p < 0{,}000$	N = 2824, $\chi^2(20) = 42{,}288$, $p < 0{,}003$	N = 2824, $\chi^2(12) = 21{,}245$, $p < 0{,}047$	N = 2824, $\chi^2(4) = 12{,}756$, $p < 0{,}013$
7. Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych.	brak	N = 2824, $\chi^2(20) = 46{,}511$, $p < 0{,}001$	brak	brak
8. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.	brak	N = 2824, $\chi^2(20) = 45{,}139$, $p < 0{,}001$	brak	brak
9. Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy.	N = 2822, $\chi^2(16) = 47{,}192$, $p < 0{,}000$	brak	N = 2824, $\chi^2(12) = 43{,}053$, $p < 0{,}000$	brak

Źródło: opracowanie własne.

Drugą zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów w wypadku większości kompetencji jest lokalizacja szkoły. Różnice te dotyczą sześciu kompetencji: Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania, Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej, Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych, Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna), Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi, Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy. Większe znaczenie przypisują im dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich, z kolei najmniejsze dyrektorzy szkół wiejskich (sołectwa i gminne). Wspomniane różnice we wszystkich przypadkach są istotne statystycznie.

Kolejna z zaobserwowanych prawidłowości dotyczy oceny znaczenia Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby. W tym przypadku jest to szczególnie ważna kompetencja dla osób w przedziale wiekowym 41–45 lat oraz osób poniżej 36 lat. Najrzadziej jako bardzo istotną wybierali tę kompetencję badani powyżej 60 lat. Ponadto wraz ze wzrostem stażu pracy spada istotność tej kompetencji wśród badanych.

Wiek jest również zmienną różnicującą w wypadku kompetencji Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi. Im starsi respondenci, tym częściej uznawali tę kompetencję za bardzo istotną.

Ocena istotności wymienionych w badaniu kompetencji w obszarze Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym jest większa niż ocena stopnia ich posiadania. W większości analizowanych kompetencji dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy". W wypadku kompetencji Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi dominantą jest: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować". W wypadku dwóch kompetencji (Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji [inteligencja emocjonalna] i Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby), pomimo że dominantą jest „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności…", to wskazania „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji…" są wysokie.

Wśród kompetencji z największym odsetkiem respondentów deklarujących brak lub trudności z jej stosowaniem znalazły się takie kompetencje, jak Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby oraz Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi. Ich brak deklarowało odpowiednio: 9,9% i 7,4%.

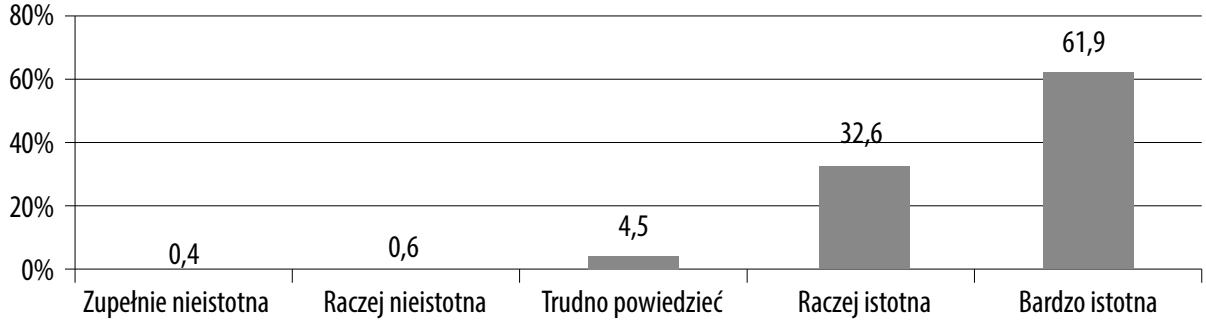
Wspomnieć należy o wyborach dokonanych przez respondentów kategorii „trudno powiedzieć". Najczęściej z tej możliwości korzystali respondenci w odniesieniu do kompetencji Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby – 14,9%, najrzadziej natomiast w wypadku kompetencji Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi – 6,0%.

Najczęściej zmiennymi różnicującymi posiadanie omawianych kompetencji są z wiek, dalej lokalizacja szkoły, staż pracy na stanowisku dyrektora respondentów, a rzadziej płeć. Zarysowujące się tendencje w przypadku zmiennych wiek i staż pracy wskazują na wzrost deklaracji posiadania kompetencji wraz z wiekiem i stażem pracy. Tendencją w przypadku zmiennej – lokalizacja szkoły jest zwiększanie się deklaracji posiadania kompetencji w kierunku od szkół wiejskich do wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców). W odniesieniu do dwóch kompetencji (Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych oraz Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji [inteligencja emocjonalna]) częściej deklarują posiadanie i wykorzystanie tej kompetencji kobiety. Natomiast w wypadku kompetencji Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby w wyższym stopniu jej posiadanie przypisują sobie mężczyźni.

1. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania

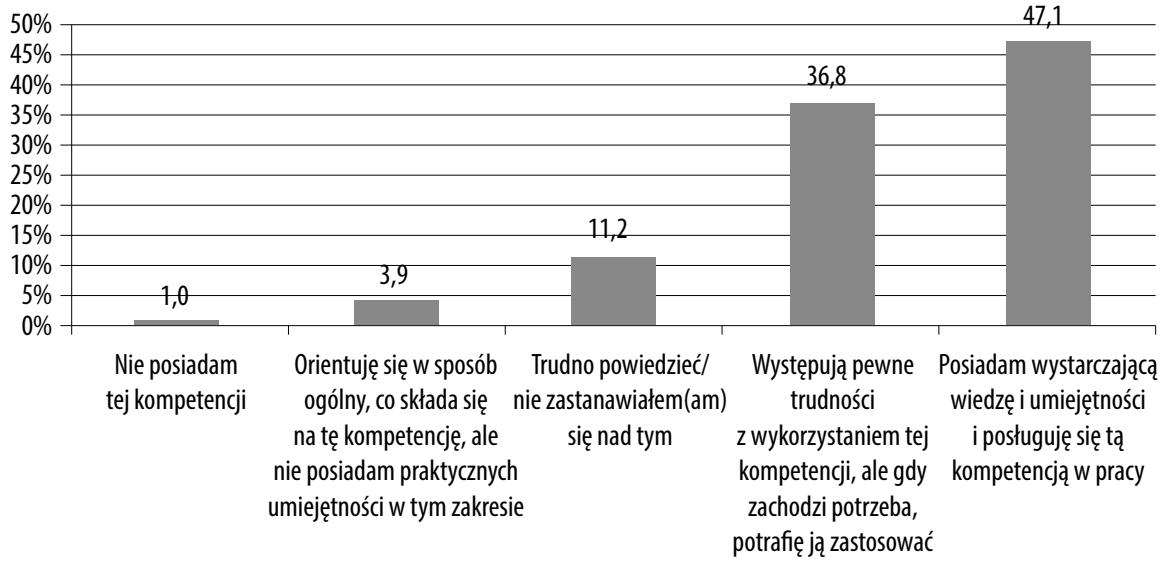
Dyrektorzy postrzegają Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania jako istotne (94,5%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (61,9%). Za nieważną uznało ją 1,1% respondentów (zob. wykres 163).

Analizowaną umiejętność za „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (63,4%) niż mężczyźni (56,4%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć (odpowiednio: 7% i 3,8%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(4) = 18{,}137$, $p < 0{,}001$.



Wykres 163. Kompetencja Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 164. Kompetencja Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Występują znaczące statystycznie różnice w deklaracjach dotyczących poziomu istotności Rozpoznawania własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowania wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (68,7%) jako bardzo istotną umiejętność deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (57,0%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (16) = 38{,}551$, $p < 0{,}001$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania (83,9%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (47,1%). Brak tej kompetencji wskazuje 4,9% respondentów (zob. wykres 164).

Najczęściej posiadanie tej wiedzy, umiejętności i kompetencji deklarują dyrektorzy szkół na obszarach wielkomiejskich (miasta do 100 i powyżej 100 tys.) i wiejskich (gmina), rzadziej dyrektorzy

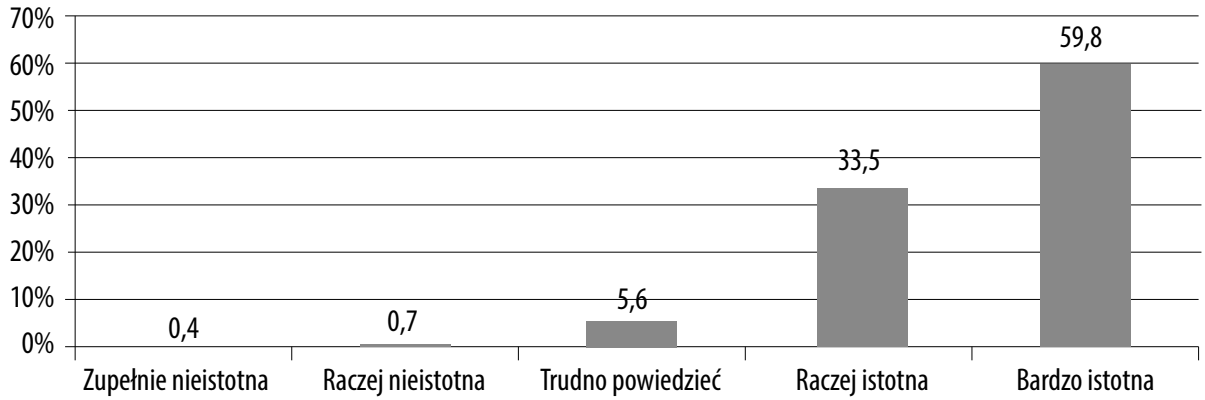
szkół w miastach do 25 tys. i szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (16) = 29,076, p < 0,023.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się kompetencją związaną z Rozpoznawaniem własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowaniem wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2822; χ^2 (20) = 45,963, p < 0,001 i stażu pracy: N = 2822; χ^2 (12) = 28,333, p < 0,005.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

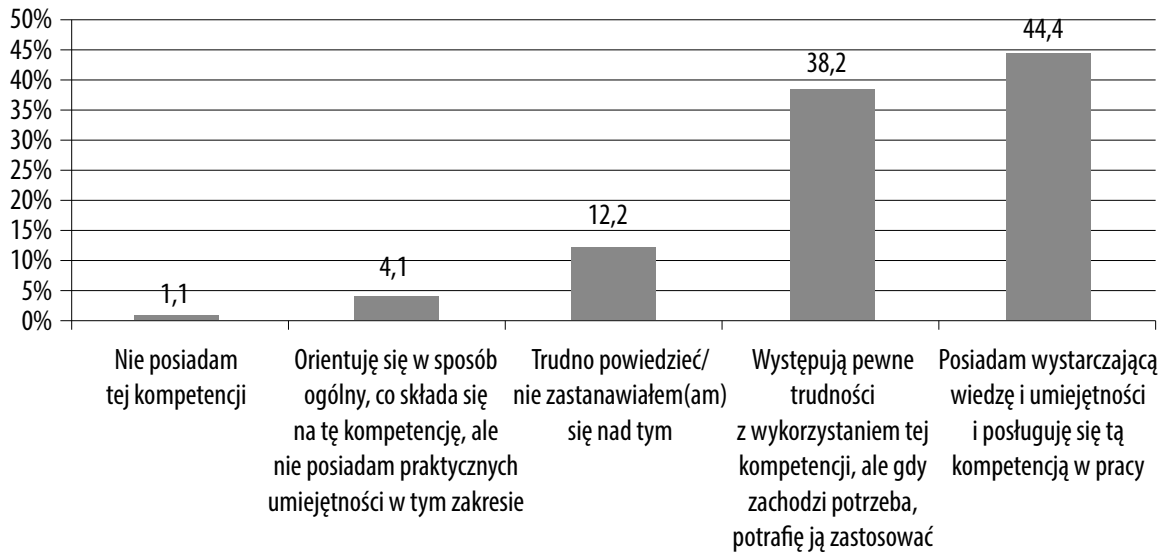
2. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej

Badani postrzegają Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej jako istotną kompetencję (93,3%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (59,8%). Za nieważną uznało ją 1,1% respondentów (zob. wykres 165).



Wykres 165. Kompetencja Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 166. Kompetencja Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej traktują kobiety (67,1%) niż mężczyźni (52,8%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 8,5% i 4,8%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 29,877, p < 0,000.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach dotyczących poziomu istotności ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (67,0%) jako bardzo istotną umiejętność deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (54,2%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (szkoła gminna). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 36,593, p < 0,002.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej (82,6%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (44,4%). Na brak tej kompetencji wskazuje 5,2% respondentów (zob. wykres 166).

Najczęściej posiadanie tej wiedzy, umiejętności i kompetencji deklarują dyrektorzy szkół na obszarach wielkomiejskich (miasta do 100 i powyżej 100 tys.) i wiejskich (gmina), rzadziej dyrektorzy szkół w miastach do 25 tys. i szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 34,672, p < 0,004.

Wraz z wiekiem rośnie liczba respondentów deklarujących posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się kompetencją związaną z Budowaniem świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej, rzadziej dyrektorzy w przedziale wiekowym 41–45 i 46–50 lat. Jednocześnie badani z tych grup wiekowych najczęściej wybierali odpowiedź: „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (odpowiednio: 13,8% w grupie 41–45 lat i 14,1% w grupie 46–50 lat). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (20) = 55,376, p < 0,000.

Podobnie jak z wiekiem, także ze stażem pracy na stanowisku dyrektora zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się kompetencją związaną z Budowaniem świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej. Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (12) = 22,231, p < 0,035.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć.

3. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych

Dyrektorzy postrzegają Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych jako istotną kompetencję (98,3%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (79,1%). Za mało znaczącą uznało ją jedynie 0,5% respondentów (zob. wykres 167).

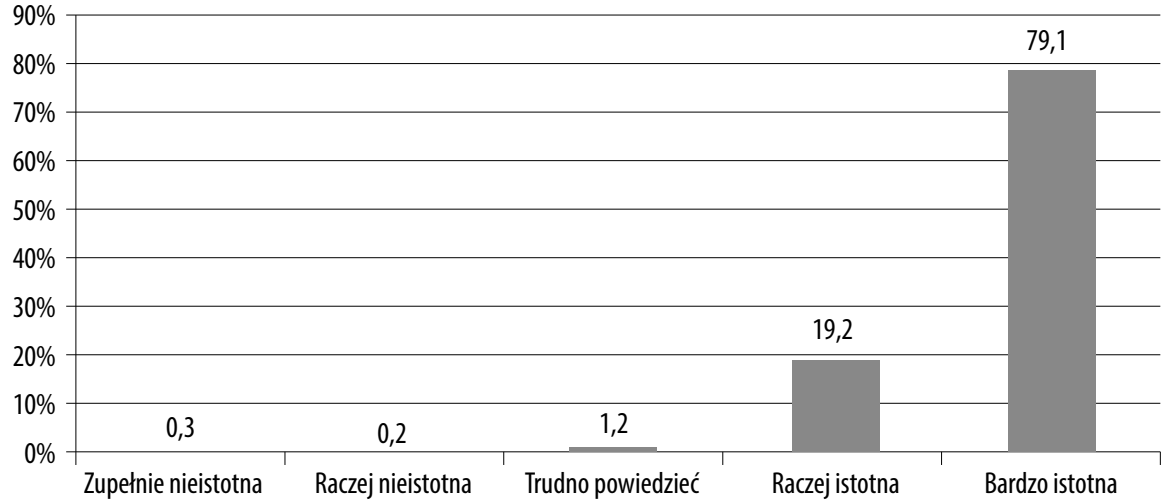
Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach dotyczących poziomu istotności ze względu na lokalizację szkoły. Wraz ze wzrostem liczby mieszkańców rośnie poczucie istotności tej kompetencji. Najczęściej (83,8%) jako bardzo istotną umiejętność deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej (73,5%) dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (sołectwo). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 36,290, p < 0,003.

Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych jest bardziej istotne dla kobiet niż mężczyzn (odpowiednio: 81,0% i 72,4%). Różnice są istotne statystycznie: N = 2822; χ^2 (4) = 26,963, p < 0,000.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek, staż pracy.

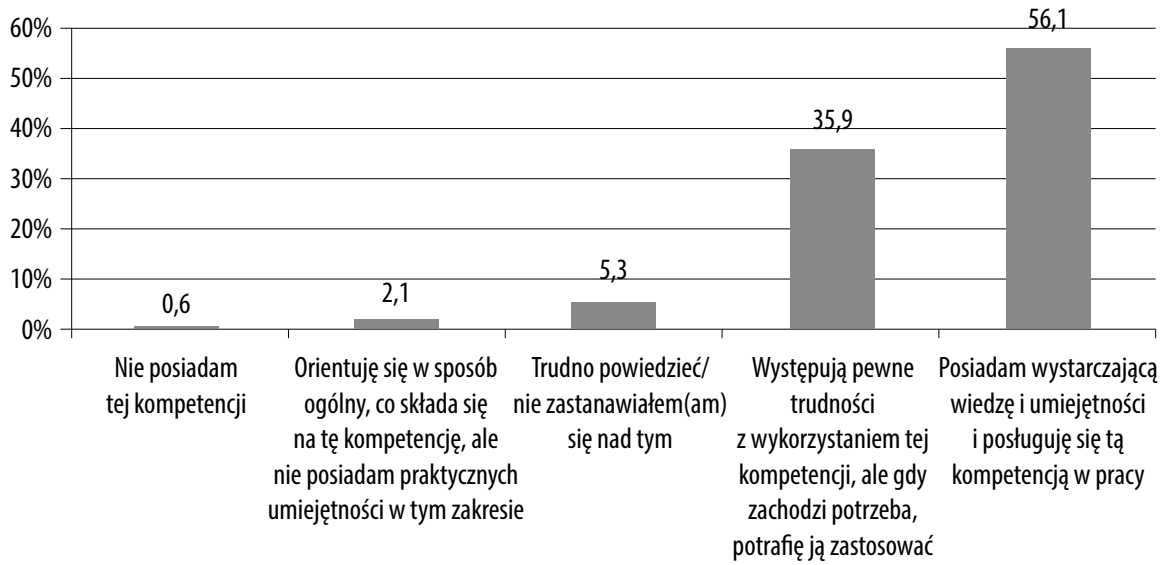
Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych (92,0%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (56,1%). Do braku tej kompetencji przyznaje się 2,7% respondentów (zob. wykres 168).

Najczęściej posiadanie tej wiedzy, umiejętności i kompetencji deklarują dyrektorzy szkół na obszarach wielkomiejskich (miasta powyżej 100 tys.), rzadziej dyrektorzy szkół w miastach do 25 tys. i szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 33,700, p < 0,006.



Wykres 167. Kompetencja Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 168. Kompetencja Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Posiadanie i wykorzystywanie analizowanej kompetencji w większym stopniu deklarują kobiety (57,4%) niż mężczyźni (51,3%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (odpowiednio: 7,4% i 4,8%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 12{,}540$, $p < 0{,}014$.

Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych najczęściej deklarowali najstarsi respondenci (powyżej 60 lat) – 71,1%, oraz osoby najmłodsze (poniżej 36 lat) – 60,0%. Najrzadziej zaznaczały odpowiedź „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" osoby w przedziale wiekowym 41–45 lat (51,4%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 34{,}113$, $p < 0{,}025$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy.

4. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby

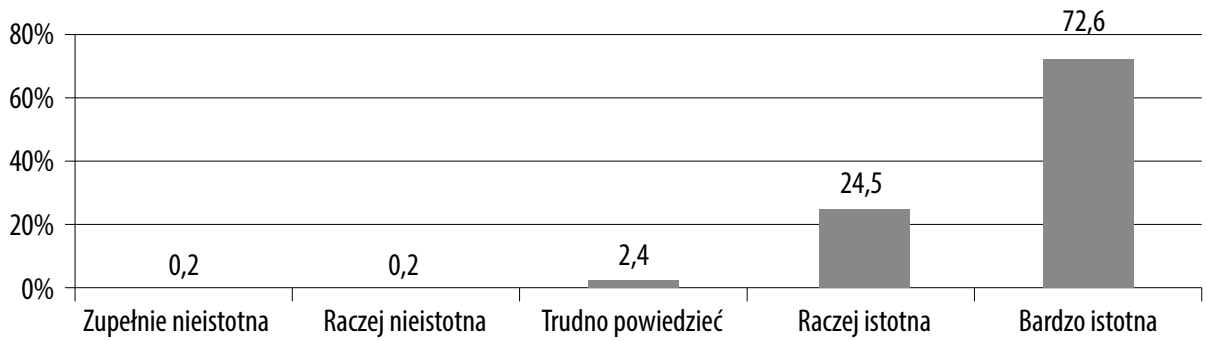
Badani postrzegają Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptację własnej osoby jako istotną kompetencję (97,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (72,6%). Za mało znaczącą uznało ją 0,4% respondentów (zob. wykres 169).

Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej ujmują kobiety (74,6%) niż mężczyźni (65,2%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 3,6% i 2,1%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 33{,}109$, $p < 0{,}000$.

Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby są przede wszystkim „bardzo istotne" dla osób w przedziale wiekowym 41–45 lat (75,4%) oraz osób poniżej 36 lat (73,3%). Najrzadziej jako bardzo istotną wybierali tę kompetencję badani powyżej 60 lat (68,0%). Dyrektorzy z tej grupy wiekowej wybierali też najczęściej odpowiedź „trudno powiedzieć" (7,2%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 31{,}598$, $p < 0{,}048$.

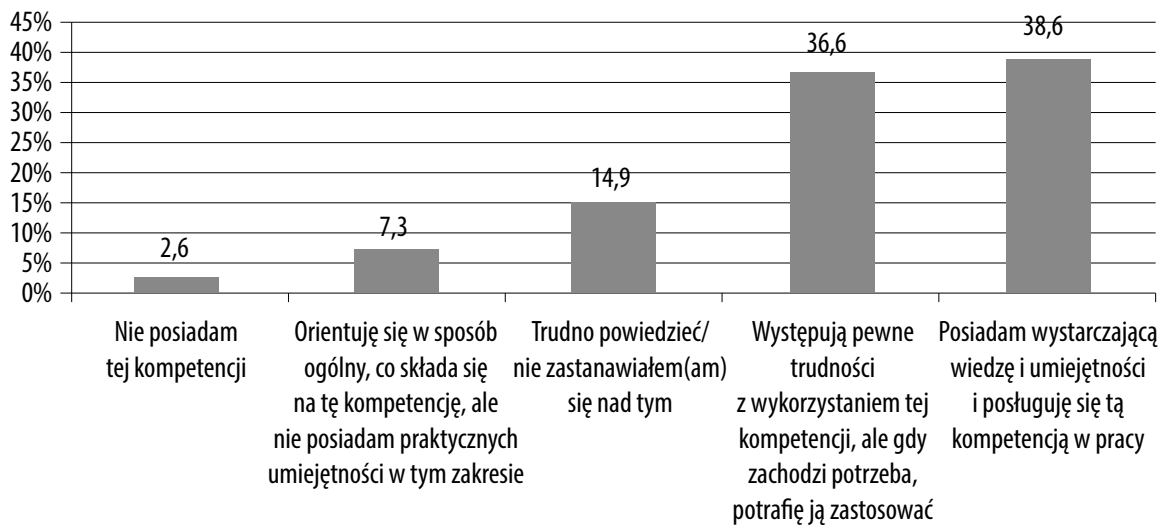
Wraz ze wzrostem stażu pracy spada istotność tej kompetencji wśród badanych. Osoby z najniższym stażem pracy (do 5 lat) postrzegają tę kompetencję jako „bardzo istotną" (74,3%), najrzadziej osoby ze stażem ponad 15 lat (67,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(12) = 27{,}373$, $p < 0{,}007$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na lokalizację szkoły.



Wykres 169. Kompetencja Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 170. Kompetencja Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby (75,2%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (38,6%). Jednocześnie podobny odsetek badanych (36,6%) deklaruje, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować" Do braku tej kompetencji przyznaje się 9,9% respondentów zob. wykres 170).

Pomimo że więcej kobiet deklarowało, iż ta kompetencja jest bardzo istotna, to większa liczba mężczyzn (41,2%) stwierdza, że „posiada wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" niż kobiet (38,0%). Także większa grupa kobiet zaznacza odpowiedź: „orientuję się w sposób ogólny, co składa się na tę kompetencję, ale nie posiadam praktycznych umiejętności w tym zakresie" (7,9%) niż mężczyzn (4,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 12{,}526$, $p < 0{,}014$.

Posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się kompetencją związaną z Dbaniem o własną higienę psychiczną oraz akceptacją własnej osoby najczęściej deklarowali najstarsi dyrektorzy (powyżej 60 lat) – 56,7%, a najrzadziej dyrektorzy w przedziale wiekowym 41–45 lat – 34,7%. Najmłodsi badani (poniżej 36 lat) oraz osoby w przedziale wiekowym 51–60 lat najczęściej wybierali odpowiedź: „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (odpowiednio: 17,8% w grupie do 36 lat i 16,6% w grupie 51–60 lat). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (20) = 58{,}423$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości i staż pracy.

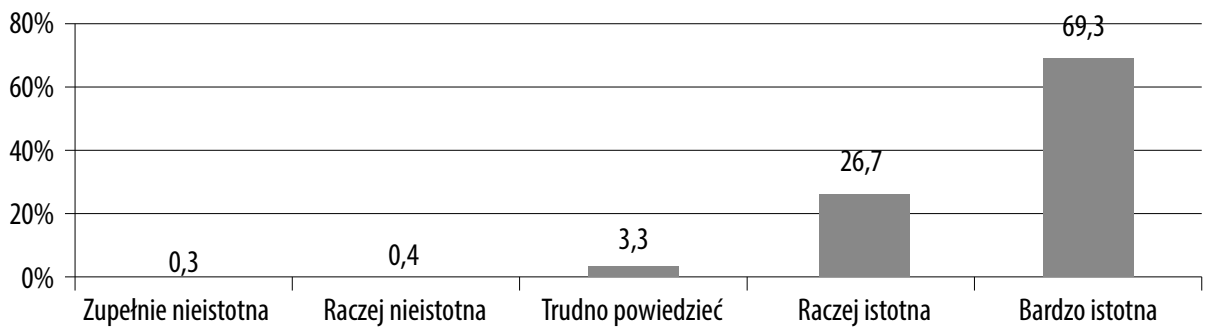
5. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami

Dyrektorzy postrzegają Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami jako istotną kompetencję (96,0%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (69,3%). Za mało znaczącą uznało ją jedynie 0,7% respondentów (zob. wykres 171).

Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami są bardziej istotne dla kobiet niż mężczyzn (odpowiednio: 71,4% i 61,3%). Mężczyźni też częściej wybierali odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 4,2% i 3,0%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2 (4) = 28{,}371$, $p < 0{,}000$.

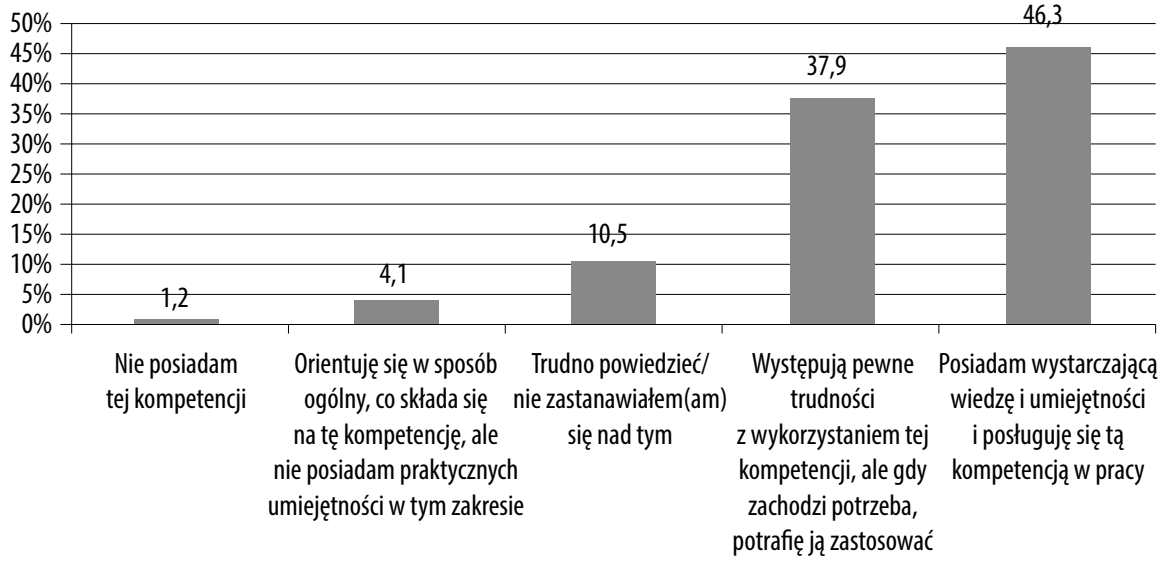
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wielkość miejscowości, wiek badanych, staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami (84,2%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (46,3%). 10,5% badanych wybrało opcję: „trudno powiedzieć". Na brak tej umiejętności wskazuje 5,3% respondentów (zob. wykres 172).



Wykres 171. Kompetencja Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 172. Kompetencja Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Ocena zakresu posiadanej kompetencji istotnie różni się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Im większa miejscowość, tym dyrektor częściej deklaruje posiadanie wystarczającej wiedzy i umiejętności i posługiwanie się tą kompetencją w pracy (53,8% dyrektorów szkół w miejscowościach powyżej 100 tys. mieszkańców). Im mniejsza miejscowość, tym mniej dyrektorów przypisuje sobie posiadanie w wystarczającym stopniu tej kompetencji (40,1% dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich – sołectwa). Jednocześnie największy odsetek dyrektorów z miast do 25 tys. mieszkańców (42,3%) oraz najmniejszych miejscowości (40,3%) deklaruje, że występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafią ją zastosować. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(16) = 40{,}093$, $p < 0{,}004$.

Im starszy dyrektor, tym deklaratywnie bardziej refleksyjny. Posiadanie wiedzy, umiejętności oraz posługiwanie się kompetencją związaną ze Zdolnością i prowadzeniem systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami najczęściej wskazywali najstarsi dyrektorzy (powyżej 60 lat) – 64,9%, a najrzadziej najmłodsi dyrektorzy (poniżej 36 lat) – 40,0%. Najmłodsi badani również najczęściej wybierali odpowiedź: „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (15,6%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 44{,}794$, $p < 0{,}001$.

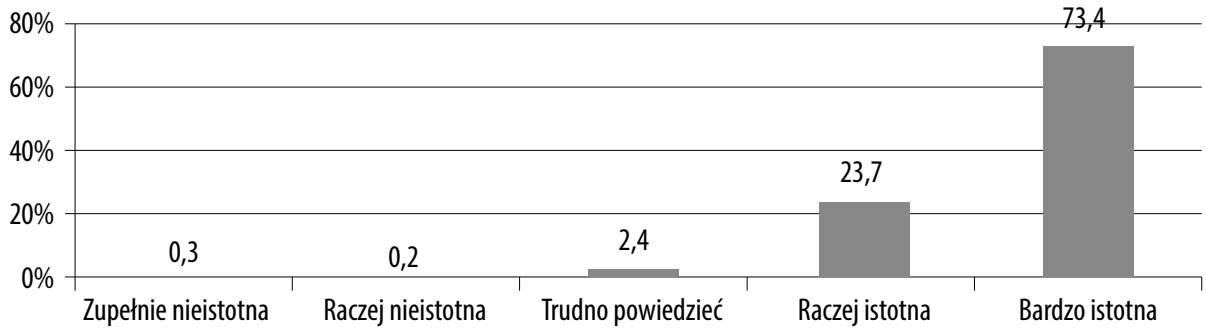
Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć i staż pracy.

6. Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna)

Dyrektorzy postrzegają Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna) jako istotną kompetencję (97,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (73,4%). Za nieważną uznało ją 0,5% respondentów (zob. wykres 173).

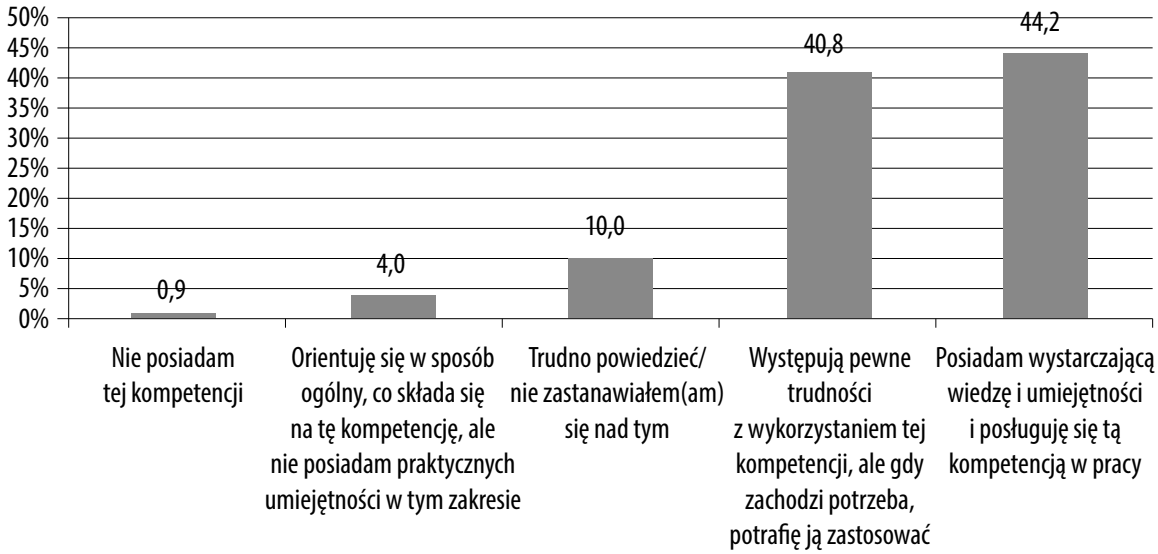
Analizowaną umiejętność jako „bardzo istotną" częściej uznają kobiety (75,7%) niż mężczyźni (64,7%). Mężczyźni częściej niż kobiety wybierali neutralną odpowiedź: „trudno powiedzieć" (odpowiednio: 4,2% i 1,9%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 35{,}087$, $p < 0{,}000$.

Odpowiedzi respondentów oceny ważności Doskonalenia funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji



Wykres 173. Kompetencja Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna) – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 174. Kompetencja Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna) – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

(inteligencja emocjonalna) istotnie różnią się ze względu na lokalizację szkoły, której respondent jest dyrektorem. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa – 96,4% – z czego 67,6% respondentów uznaje jako „bardzo istotne"), największą natomiast rolę dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys.) – 98,7% – z czego 80,6% respondentów uznaje jako „bardzo istotne". Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 44{,}377$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy.

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Doskonalenia funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna) (85,0%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (44,2%). Jednocześnie podobny odsetek badanych (40,8%) deklaruje, że „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" O braku tej umiejętności pisze 4,9% respondentów (zob. wykres 174).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania umiejętności Doskonalenia funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna) ze względu na płeć respondentów. Częściej posiadanie tej umiejętności deklarują kobiety (82,2%) niż mężczyźni (85,8%). Także mężczyźni (13,6%) częściej niż kobiety (9,0%) wybierali opcję: „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym". Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (4) = 12,756, p < 0,013.

Wraz z wiekiem i stażem na stanowisku dyrektora(ki) zwiększa się liczba respondentów deklarujących posiadanie analizowanej kompetencji. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy poniżej 36. roku życia (77,6%), a najczęściej powyżej 60. roku życia (84,5%). Najmłodsi dyrektorzy wybierali opcję „trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym" (17,8%). Podobna tendencja towarzyszy stażowi pracy respondentów: najrzadziej (83,3%) przypisują sobie tę umiejętność dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat, najczęściej natomiast (85,0%) dyrektorzy(ki) ze stażem 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: N = 2824; χ^2 (20) = 42,288, p < 0,003 i stażu pracy: N = 2824; χ^2 (12) = 21,245, p < 0,047.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach posiadania umiejętności zastosowania Doskonalenia funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna) ze względu na lokalizację szkoły. Najczęściej (82,6%) posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy(ki) szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców), a najrzadziej dyrektorzy(ki) szkół wiejskich (sołectwa). Różnice są istotne statystycznie: N = 2824; χ^2 (16) = 42,402, p < 0,000.

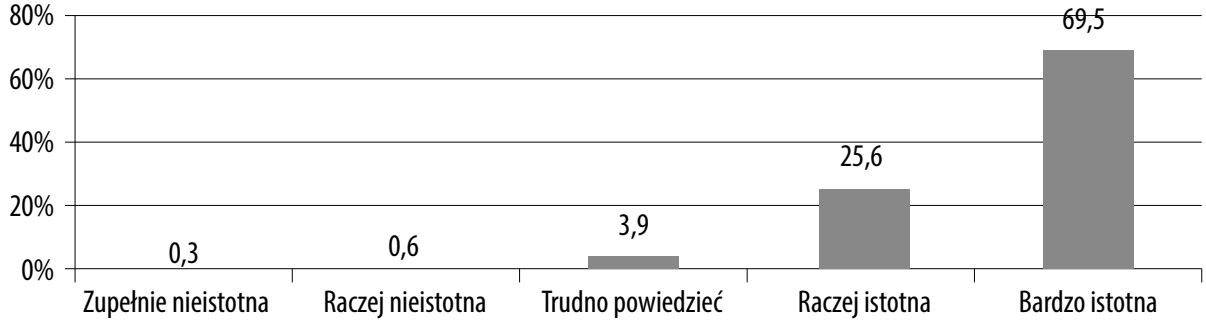
7. Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych

Dyrektorzy postrzegają Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych jako istotną kompetencję (95,1%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź „bardzo istotna" (69,5%). Za nieważną uznało ją 0,9% respondentów (zob. wykres 175).

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć, wiek, staż pracy oraz wielkość miejscowości.

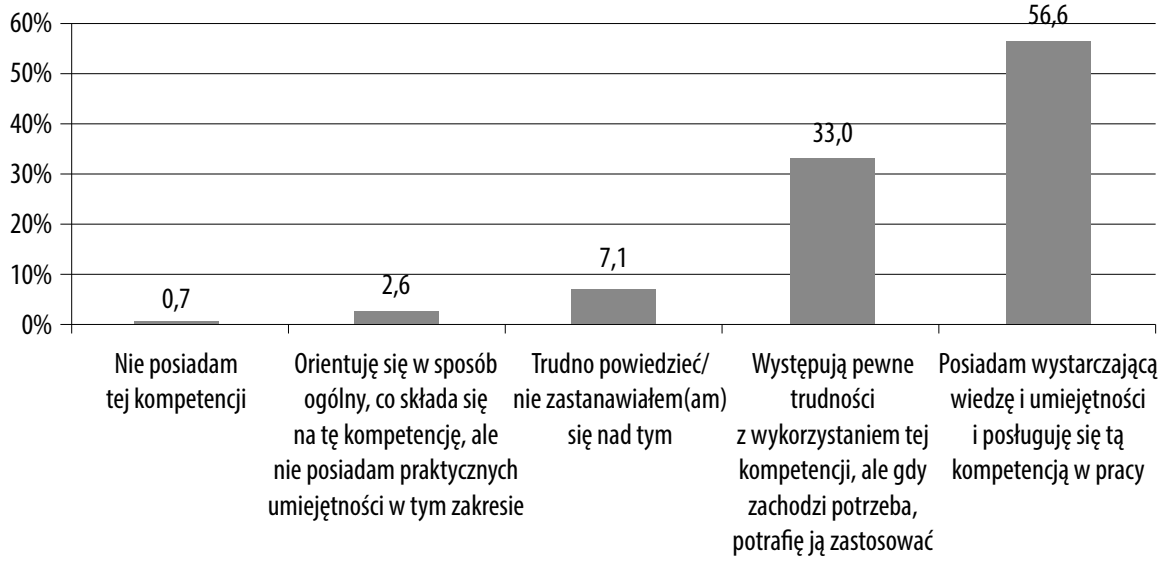
Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych (89,6%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (56,6%). O braku tej umiejętności pisze 3,3% respondentów (zob. wykres 176).

Wskazania badanych różnią się ze względu na ich wiek. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy w przedziale wiekowym 36–40 lat (84,5%) oraz w przedziale wiekowym



Wykres 175. Kompetencja Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 176. Kompetencja Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych – samoocena

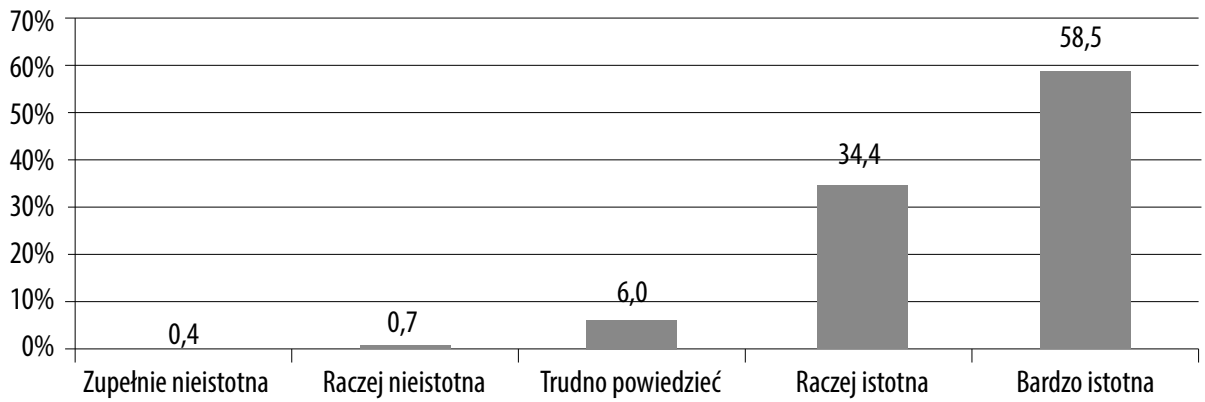
Źródło: opracowanie własne.

46–50 lat (87,9%), a najczęściej osoby najstarsze (powyżej 60. roku życia) – 93,8% oraz najmłodsze (poniżej 36 lat) – 91,1%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2 (20) = 46{,}511$, $p < 0{,}001$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły, płeć i staż pracy dyrektora(ki).

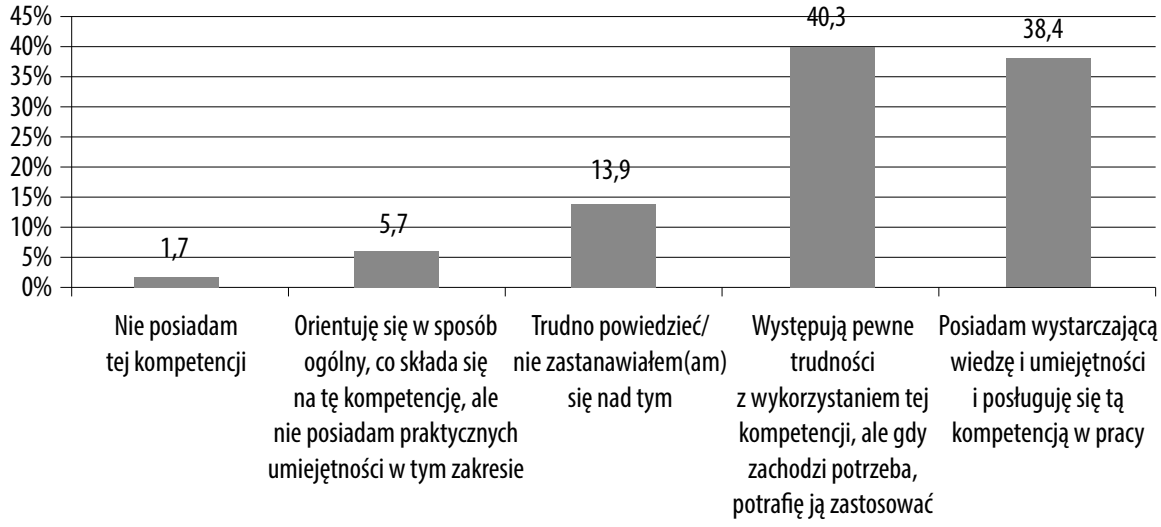
8. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi

Dyrektorzy postrzegają Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi jako istotną kompetencję (92,9%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (58,5%). Za nieistotną uznało ją jedynie 1,1% respondentów (zob. wykres 177).



Wykres 177. Kompetencja Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 178. Kompetencja Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innym przywódcami edukacyjnymi jest bardziej istotne dla kobiet niż mężczyzn (odpowiednio: 93.8% i 89,6%). Mężczyźni (8,7%) wybierali częściej niż kobiety (5,2%) odpowiedź: „trudno powiedzieć". Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 22{,}839$, $p < 0{,}000$.

Kolejną zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów jest wiek – im starsi respondenci, tym częściej wybierali odpowiedź: „bardzo istotna". Rzadziej dyrektorzy(ki) którzy nie ukończyli 36. roku życia (73,3%) przypisują istotną rolę Budowaniu sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi niż respondenci z najstarszych grup wiekowych. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(20) = 38{,}456$, $p < 0{,}008$.

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach dotyczących poziomu istotności ze względu na lokalizację szkoły. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa i wsie gminne – 91,5%) natomiast największą rolę dyrektorzy szkół wielkomiejskich (do 100 tys. i ponad 100 tys. mieszkańców) – 95,4%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 36{,}714$, $p < 0{,}002$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na staż pracy.

Badani deklarują posiadanie kompetencji Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innym przywódcami edukacyjnymi (78,7%). Dominantą jest odpowiedź: „występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować" (40,3%). O braku tej umiejętności pisze 7,4% respondentów (zob. wykres 178).

Wskazania badanych różnią się ze względu na ich wiek. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują najmłodsi dyrektorzy (poniżej 36 lat) – 75,6%, a najczęściej osoby najstarsze (powyżej 60. roku życia) – 86,6%. Najczęściej brak tej kompetencji wskazuję osoby w przedziale wiekowym 46–50 lat (9,2%) oraz osoby poniżej 36 lat (8,8%). Osoby najczęściej wybierające „trudno powiedzieć" – to respondenci z grupy wiekowej 41–45 lat (16,1%) oraz najmłodsi (15,6%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2824$; $\chi^2(20) = 45{,}139$, $p < 0{,}001$.

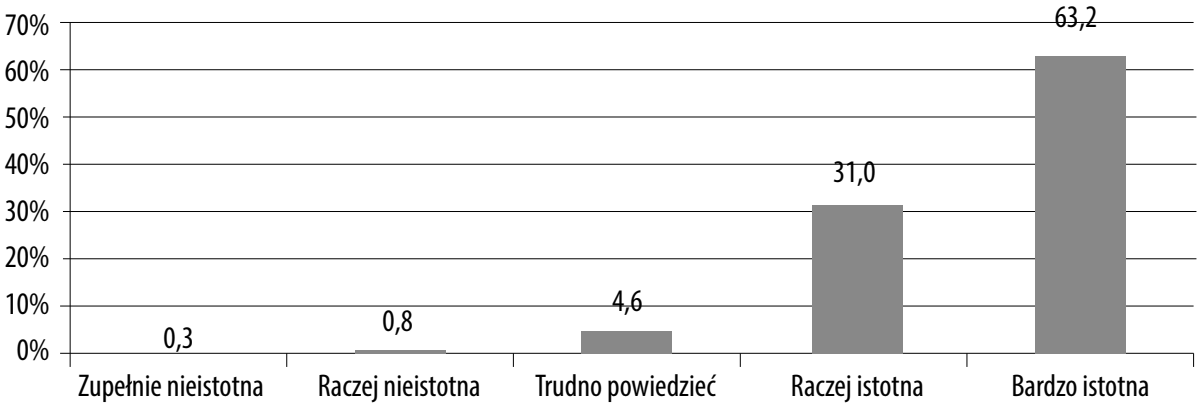
Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na lokalizację szkoły, płeć i staż pracy dyrektora(ki).

9. Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy

Dyrektorzy postrzegają Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy jako istotną kompetencję (94,2%) dla przywództwa edukacyjnego. Dominantą jest odpowiedź: „bardzo istotna" (63,2%). Za nieważną uznało ją jedynie 1,1% respondentów (zob. wykres 179).

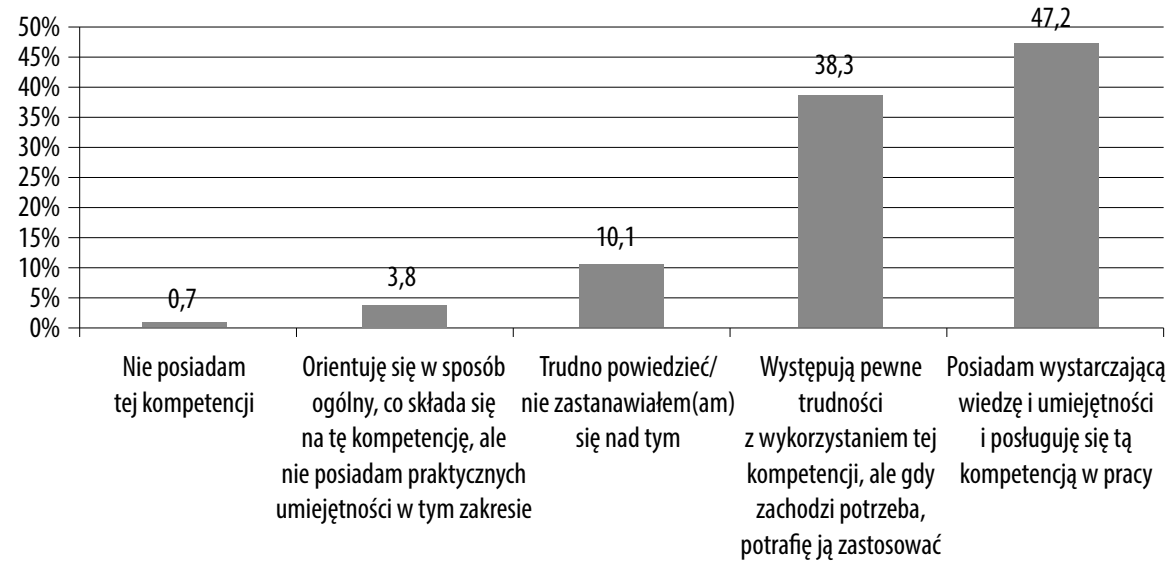
Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy jest w niewielkim stopniu, ale bardziej istotna dla kobiet niż mężczyzn (odpowiednio: 94,4% i 93,5%). Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(4) = 11{,}399$, $p < 0{,}022$.

Występują ważne statystycznie różnice w deklaracjach dotyczących poziomu istotności ze względu na lokalizację szkoły. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa) – 91,9%, natomiast największą rolę



Wykres 179. Kompetencja Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 180. Kompetencja Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy – samoocena

Źródło: opracowanie własne.

dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców) – 96,8%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 55{,}740$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek i staż pracy dyrektora(ki).

Dyrektorzy deklarują posiadanie kompetencji Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy (85,5%). Dominantą jest odpowiedź: „posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy" (47,2%). O braku tej umiejętności pisze 4,5% respondentów (zob. wykres 180).

Występują istotne statystycznie różnice w deklaracjach dotyczących poziomu istotności ze względu na lokalizację szkoły. Najmniejsze znaczenie („bardzo istotna" i „raczej istotna") przypisują jej dyrektorzy szkół położonych na terenach wiejskich (sołectwa) – 82,2%, największą natomiast rolę dyrektorzy szkół wielkomiejskich (ponad 100 tys. mieszkańców) – 91,3%. Różnice są istotne statystycznie: $N = 2822$; $\chi^2(16) = 47{,}192$, $p < 0{,}000$.

Wraz ze stażem na stanowisku dyrektora(ki) rośnie liczba respondentów deklarujących posiadanie Świadomości własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy. Najrzadziej posiadanie tej kompetencji deklarują dyrektorzy(ki) ze stażem poniżej 5 lat (81,6%), najczęściej (91,1%) natomiast dyrektorzy(ki) ze stażem powyżej 15 lat. Różnice są istotne statystycznie dla wieku: $N = 2824$; $\chi^2(20) = 52{,}061$, $p < 0{,}000$ i stażu pracy: $N = 2824$; $\chi^2(12) = 43{,}053$, $p < 0{,}000$.

Nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracjach posiadania tej umiejętności ze względu na płeć i wiek dyrektora(ki).

Analiza jakościowa

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Analiza

W pierwszym obszarze kompetencji dyrektorów szkół występuje 15 kompetencji, które dotyczą tworzenia oraz przekazywania wizji szkoły, definiowania celów i ustalania priorytetów, tworzenia odpowiednich warunków, rozpoznawania potrzeby zmian, dbania o właściwą komunikację z pracownikami.

W ramach wywiadów indywidualnych poproszono respondentów o wybranie spośród wszystkich 88 kompetencji pogrupowanych w sześć obszarów swoich trzech mocnych oraz trzech słabych stron. Spośród 15 kompetencji należących do tego obszaru wszystkie zostały wskazane przez respondentów, wszystkie uznano również za ważne kompetencje w pracy dyrektora szkoły. Kompetencje, które wybrano najczęściej w ramach tego obszaru, uzyskały wysoką liczbę wskazań również na tle wszystkich 88 kompetencji. Obszar I uzyskał łącznie 217 wskazań, przy czym wybrało go 126 respondentów (jeden respondent mógł wskazać więcej niż jedną kompetencję z tego obszaru).

Tabela 22 obejmuje 15 kompetencji wchodzących w skład pierwszego obszaru dotyczącego przywództwa w szkole.

Tabela 22. Pogłębianie wiedzy o kompetencjach przywódczych. Suma wskazań kompetencji z obszaru I. Przywództwo w szkole/placówce, N = 126

Nr	Kompetencja	Mocna strona	Słaba strona	Suma wskazań
1	Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.	26	1	27
2	Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.	21	6	27
3	Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.	17	6	23
4	Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcję oporu wobec zmian.	5	17	22
5	Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.	13	3	16
6	Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.	14	0	14
7	Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.	12	1	13
8	Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.	7	6	13
9	Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.	6	7	13
10	Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.	11	1	12
11	Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.	8	3	11
12	Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.	6	3	9
13	Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.	4	3	7
14	Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła.	3	2	5
15	Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli.	3	2	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_IDI.

Jako **mocne strony** respondenci najczęściej wskazywali następujące kompetencje:

1. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole: 26 wskazań wśród 126 respondentów, którzy wskazali na którąś z kompetencji obszaru II.
2. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie z wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły: 21.
3. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach: 17.
4. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji: 14.
5. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole: 13.
6. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów: 12.

Jako **słabe strony** respondenci najczęściej wskazywali takie kompetencje, jak:

1. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcję oporu wobec zmian: 17 wskazań.
2. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych: 7.
3. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły: 6.
4. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach: 6.
5. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach: 6.

Warto szczególnie przeanalizować kompetencje, których suma wskazań przekroczyła pięć. Poniższa analiza obejmuje 13 kompetencji z obszaru I, poczynając od tych, które respondenci wskazują jako swoje mocne strony:

1. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.
2. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.
3. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.
4. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcję oporu wobec zmian.
5. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.
6. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.
7. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.
8. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.
9. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.
10. Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.
11. Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.
12. Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.
13. Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole

Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole to jedna z dwóch kompetencji, które uzyskały najwięcej wskazań w obszarze I kompetencji związanych z przywództwem w szkole (27 wskazań). Zdecydowana większość respondentów uważa tę kompetencję za swoją mocną stroną (26 na 27 wskazań). Zaledwie jeden dyrektor uznał ją za swoją słabą stronę. Większość respondentów uważa również tę umiejętność za istotną kompetencję w pracy dyrektora (17 wskazań).

Omawianą umiejętność respondenci rozumieją jako budowanie komunikacji w zespole pracowników szkoły, likwidowanie barier oraz dbanie o integrację zespołu. Komunikacja w szkole ma wiele poziomów: to komunikacja między uczniami, nauczycielami, rodzicami, dyrektorem oraz innymi pracownikami szkoły.

> Najważniejsza jest sprawna komunikacja między poszczególnymi organami [źródło: DYR_IDI].
>
> Umiejętność dobrej współpracy z Radą Pedagogiczną, z rodzicami, z samorządem uczniowskim jest kluczowa [źródło: DYR_IDI].

Istotne jest również odpowiednie zorganizowanie pracy szkoły, które umożliwi sprawne jej funkcjonowanie oraz zapewni komfortowe warunki pracy jej pracownikom. W tym kontekście poruszano kwestie delegowania uprawnień oraz jasnego podziału kompetencji.

> Najważniejszy jest przydział obowiązków. Tak dla kadry pedagogicznej, jak i kadry obsługowej. Przydział obowiązków i egzekwowanie tego, co w przydziale zostało napisane, stworzone [źródło: DYR_IDI].
>
> Szkoła ma działać jako organizacja, jako całość, całościowo. Wszyscy w szkole mają wiedzieć, co należy do ich zadań, gdzie się mają zwrócić w razie gdyby czegoś nie wiedzieli bądź pojawił się jakiś problem, którego sami nie są w stanie rozwiązać [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy biorący udział w badaniu budowanie klimatu organizacyjnego rozumieją też jako dbanie o odpowiednią atmosferę w zespole, atmosferę, która sprzyja pracy.

> (…) pracodawca, dyrektor buduje odpowiedni klimat międzyludzki, taką atmosferę, gdzie zarówno uczniowie, jak i przede wszystkim pracownicy do pracy przychodzą z chęcią, nie traktują szkoły tylko i wyłącznie jako źródło dochodu, ale jako instytucję, gdzie się i miło pracuje, i miło spędza czas [źródło: DYR_IDI].

Kolejnym ważnym aspektem jest dbanie o pracowników, szczególnie nauczycieli, docenianie ich pracy, wspieranie oraz motywowanie.

> Dobry klimat organizacyjny będzie wtedy, kiedy wszyscy pracownicy będą czuli się ważni i będą wiedzieli, że to, co robią, jest doceniane i że mają w tym swój udział [źródło: DYR_IDI].
>
> (…) również motywowanie nauczycieli do pracy poprzez odpowiednią organizację, poprzez wspomaganie doskonalenia zawodowego, poprzez odpowiednie relacje pomiędzy dyrektorem a nauczycielami [źródło: DYR_IDI].

Respondenci podkreślali również konieczność uwzględniania interesów wszystkich podmiotów szkolnych: uczniów, nauczycieli, innych pracowników szkoły oraz rodziców. Dyrektor musi nieraz godzić te interesy, a także być zawsze otwarty na sygnały płynące z wymienionych grup. Jednocześnie dyrektor, dbając o budowanie klimatu organizacyjnego w szkole, powinien uświadamiać wszystkim cele szkoły oraz konieczność wprowadzania ewentualnych zmian.

> Szkoła jest bardzo skomplikowanym organizmem, ponieważ łączy wiele elementów. Dyrektor musi pogodzić kwestie związane z nauczaniem, a więc z interesami uczniów, ale musi pogodzić również interesy pracowników, czyli nauczycieli [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy, którzy wskazali na tę kompetencję, definiowali też, jak wygląda jej stosowanie w praktyce. Szczególnie podkreślano konieczność dbania o dobre relacje z pracownikami szkoły, które realizuje się przez spotkania i rozmowy oraz angażowanie się dyrektora w projekty wewnątrzszkolne.

> To jest generalnie praca z radą pedagogiczną, ale też spotkania pracowników niepedagogicznych, czasami wspólne rady pedagogiczne, kiedy się zaprasza pracowników niepedagogicznych, gdy się rozmawia o tym, co nowego się pojawia, jakie jeszcze rozwiązania mamy nieutarte [źródło: DYR_IDI].

Praktyczne stosowanie umiejętności budowania klimatu organizacyjnego to również dbałość o szeroko rozumianą atmosferę w szkole, zapraszanie uczniów oraz nauczycieli do różnorodnych wspólnych działań, dbanie o integrację odrębnych zespołów oraz szkoły, jako całości.

> Zaangażowanie tych podmiotów właśnie przy organizowaniu różnych uroczystości, imprez dla szkoły, dla środowiska [źródło: DYR_IDI].

Poza tym z jednej strony budowanie klimatu organizacyjnego szkoły w praktyce polega również na stosowaniu indywidualnego podejścia do uczniów oraz nauczycieli, docenianiu osiągnięć, rozpoznawaniu potrzeb oraz okazywaniu nauczycielom zaufania przez pozostawianie im swobody działania.

(…) indywidualnie patrzeć, na jego zachowanie [nauczyciela], na jego predyspozycje, na jego umiejętności kluczowe, organizacyjne. Dać mu miejsce do tego, żeby zaistniał w strukturze organizacyjnej szkoły [źródło: DYR_IDI].

Z drugiej strony zaś klimat organizacyjny szkoły buduje się także poprzez precyzyjne określanie obowiązków.

Ważne jest również, aby pracownik miał jasność, co do niego należy i czego od niego wymagam [źródło: DYR_IDI].

Większość respondentów ocenia omawianą kompetencję jako ważną w pracy dyrektora szkoły (17 na 27 respondentów). Dziesięciu respondentów nie umiało określić, czy jest to kompetencja ważna, czy nieważna. Niemniej respondenci podkreślali, że dobry klimat organizacyjny w szkole zwiększa efektywność i jakość pracy szkoły, ponieważ motywuje nauczycieli do pracy oraz sprzyja komunikacji wewnątrzszkolnej.

Klimat tworzony przez dyrektora stanowi taką najważniejszą płaszczyznę do tego, by szkoła była efektywna. Najlepiej, by był to klimat porozumienia, inicjatywy, dynamiki procesu, który chroni nauczycieli przed zakłóceniami, które są jednak wpisane w codzienność [źródło: DYR_IDI].

Poza tym dobry klimat organizacyjny wspiera realizację zadań i celów, a także ułatwia podejmowanie wyzwań, a później adaptację do ewentualnych zmian.

Przychodzą nowe pokolenia, wnoszą coś nowego, nowe oczekiwania. Trzeba być zorganizowanym w odpowiedni sposób aby te wyzwania podejmować [źródło: DYR_IDI].

Respondenci, którzy wymienili omawianą kompetencję jako swoją mocną lub słabą stronę, określali też, co wpłynęło na takie jej ukształtowanie w ich przypadku. W tym kontekście najczęściej podkreślano doświadczenie oraz cechy charakteru jako dominujące przyczyny rozwoju tej kompetencji u respondentów (odpowiednio 10 oraz 8 wskazań). Poza tym zauważano wpływ wykształcenia, osobistego podejścia oraz stosowanych metod pracy na wzmocnienie tej kompetencji. Również kadra pedagogiczna, z którą dyrektorzy pracują, może wpłynąć na rozwój u dyrektora umiejętności budowania klimatu organizacyjnego szkoły.

Respondenci zastanawiali się też, jak mogliby dalej rozwijać tę kompetencję. Wskazane metody rozwoju kompetencji to przede wszystkim wymiana doświadczeń z innymi przywódcami pedagogicznymi, a także udział w szkoleniach oraz pogłębianie wiedzy teoretycznej poprzez podjęcie studiów podyplomowych oraz uczestnictwo w odpowiednich kursach.

Podsumowując, kompetencja Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole to zdaniem respondentów jedna z ważniejszych kompetencji I obszaru kompetencji związanych z przywództwem w szkole. Respondenci znacznie częściej uznawali ją za swoją mocną niż słabą stronę (26 na 27 wskazań).

Dyrektorzy biorący udział w badaniu rozumieją Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole przede wszystkim jako dbanie o dobrą komunikację w szkole, wspieranie integracji i współpracy. Kompetencja ta opiera się również na dobrej organizacji funkcjonowania szkoły, organizacji pracy i klarownego podziału uprawnień oraz zadań poszczególnych podmiotów szkolnych. Budowanie klimatu w szkole to także motywowanie, wspieranie i docenianie nauczycieli.

Respondenci adekwatnie przekładają ich rozumienie umiejętności budowania klimatu organizacyjnego szkoły na praktykę. W kontekście konkretnych działań dyrektora wymieniają budowanie dobrych relacji z kadrą przez indywidualne podejście, rozpoznawanie potrzeb, spotkania i rozmowy, a także angażowanie wszystkich do wspólnych projektów oraz dbanie o integrację. Dyrektorzy biorący udział w badaniu zauważali z jednej strony wartość okazywania zaufania oraz pozostawania nauczycielom swobody działania jako elementu budowania klimatu organizacyjnego w szkole. Z drugiej zaś strony również delegowanie uprawnień i precyzyjny podział obowiązków służą temu samemu celowi.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie z wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły

Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły to druga najczęściej wymieniana kompetencja obszaru I kompetencji dyrektorskich (27 wskazań). Zdecydowana większość uważa tę kompetencję za swoją mocną stronę (21 wskazań). Jest to też kompetencja najczęściej uznawana za ważną w tym obszarze (22 wskazania).

Spójrzmy na definiowanie tej kompetencji przez dyrektorów biorących udział w badaniu. Respondenci zauważali, że omawiana koncepcja wiąże się nierozerwanie z wyznaczaniem kierunku rozwoju szkoły. Polega również na przekładaniu interesów na wizję i misję szkoły.

Zarazem respondenci podkreślali, że proces tworzenia wizji i koncepcji pracy szkoły musi przebiegać w ramach współpracy ze wszystkimi interesariuszami szkoły: uczniami, nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi szkoły oraz rodzicami.

> Przedstawianie, w jakim kierunku powinna szkoła iść, ale razem ze wszystkimi podmiotami, które uczestniczą w działaniach szkoły [źródło: DYR_IDI].
>
> Każdy podmiot szkoły ma jakiś interes względem niej i teraz rolą dyrektora jest, aby te „interesy" przełożyć na wizję i misję szkoły [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem respondentów realizowanie tej kompetencji w praktyce musi przebiegać we współpracy ze wspomnianymi różnymi podmiotami szkoły.

> Bardzo konkretnie: tworzyliśmy koncepcję pracy szkoły w trakcie spotkania, na które zostali zaproszeni rodzice, nauczyciele, pracownicy obsługi i uczniowie. Była to forma warsztatowa. Każdy przedstawił (5 grup) swoje pomysły z każdego obszaru [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy podkreślali, jak ważne są przy realizacji tej kompetencji właściwe motywowanie wymienionych grup, dobra współpraca z nimi, angażowanie ich do działania.

> W praktyce: traktowanie na serio instytucjonalnych i społecznych organów szkoły, takich jak samorząd uczniowski, rada rodziców, dostrzeganie ich roli, ważności i mądre potraktowanie ich [źródło: DYR_IDI].

Zdecydowana większość respondentów, którzy wskazali tę kompetencję, uważa, że jest ona ważna w pracy dyrektora szkoły (22 na 27 wskazań). Zaledwie dwoje badanych uważa, że kompetencja ta jest nieistotna (pozostałe trzy odpowiedzi to: „trudno powiedzieć" oraz braki danych). Respondenci podkreślali, że zaangażowanie wszystkich interesariuszy w proces tworzenia wizji i koncepcji pracy szkoły sprawia, iż identyfikują się oni później z celami i zasadami szkoły. W ten sam sposób buduje się wspólnotę szkolną.

> Wspólne cele, ich świadomość, integrują działania interesariuszy i dają poczucie wspólnoty, wprowadzają kulturę współpracy i perspektywy działań, zakorzeniają je we wspólnych wartościach [źródło: DYR_IDI].

Poza tym tworzenie wizji koncepcji pracy szkoły pomaga w realizacji działań bieżących poprzez określanie priorytetów, a także wspomaga dyrektora w dłuższej perspektywie. Planowanie zwiększa efektywność i warunkuje rozwój, pomaga pozyskiwać sojuszników dla szkoły w realizacji jej celów.

> Nie wyobrażam sobie rozwoju placówki bez budowania wizji, bez jakiegoś planu na przyszłość. Jeżeli nasza praca opierałaby się na działaniach doraźnych, nie będzie efektywna, ona musi być przemyślana i zaplanowana. To planowanie w moim pojęciu jest bardzo istotne [źródło: DYR_IDI].

Ciekawym głosem w dyskusji o wadze tej kompetencji jest wypowiedź jednego z respondentów, który uważa tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły za kompetencję nieistotną w pracy dyrektora. Dyrektor zauważa niewielką przekładalność tego typu dokumentów na praktykę szkolną.

> Dlatego, że naszą energię po prostu przesuwa chyba bardziej w takie tworzenie dokumentu niż obmyślanie własnej roli w szkole. Ja mam wątpliwości, czy pewne rzeczy trzeba do końca opisywać, mówić. (…) A co da zrobienie takiej wizji, ona będzie pięknie brzmiała dla organów kontrolujących, (…) ale to tak właściwie to nic nie daje [źródło: DYR_IDI].

Respondenci zapytani o proces kształtowania się tej kompetencji w ich przypadku podkreślali rolę doświadczenia zawodowego i życiowego oraz zdobytej wiedzy teoretycznej (na przykład tej dotyczącej prawa oświatowego). Zauważali też, że ewaluacja zewnętrzna, rozmowy z różnymi podmiotami szkolnymi oraz współpraca ze środowiskiem także mogą być bardzo kształcące i pożyteczne dla rozwoju dyrektora w tej materii.

W kwestii dalszego doskonalenia omawianej kompetencji dyrektorzy biorący udział w badaniu wskazywali na pierwszym miejscu wymianę doświadczeń z innymi dyrektorami szkół. Ważna jest również współpraca z interesariuszami szkoły. Poza tym badani podkreślali użyteczność udziału w warsztatach, szkoleniach i konferencjach oraz spotkaniach ze specjalistami.

Podsumowując, tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły to druga najczęściej wybierana kompetencja obszaru I (27 wskazań), w większości uznawana przez respondentów za ich mocną stronę (21 wskazań) oraz za kompetencję istotną (22 wskazania).

Badani rozumieją tę kompetencję jako wyznaczanie kierunku rozwoju szkoły, który uwzględnia potrzeby i interesy wszystkich podmiotów szkolnych: uczniów, rodziców, nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych szkoły. Wobec tego realizowanie tej kompetencji w praktyce musi oznaczać angażowanie wyżej wymienionych podmiotów, poznanie ich potrzeb i zaproszenie do współpracy. W rezultacie takie tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły ma ogromne znaczenie dla integracji szkoły jako całości oraz identyfikacji podmiotów szkolnych z celami instytucji. Nie dziwi zatem, że to właśnie ta kompetencja była najczęściej wskazywana jako istotna spośród wybranych mocnych i słabych stron w I obszarze kompetencji dyrektora związanych z przywództwem.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach

Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach została wskazana przez 23 dyrektorów biorących udział w badaniu. Zdaniem większości z nich jest to ich mocna strona (17 wskazań). Dla większości jest to również kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły (18 wskazań, przy czym pozostałe to braki danych).

Respondenci, definiując wspomnianą umiejętność, podkreślali jej dwoistość: komunikowanie się bowiem oznacza przekazywanie informacji, ale i przyjmowanie ich. Pisano zatem, że kompetencja ta oznacza nie tylko informowanie interesariuszy szkoły o działaniach i celach oraz przedstawianie możliwych rozwiązań, ale także wiąże się z umiejętnością słuchania.

> Komunikowanie się po to, żebym ja mogła zrozumieć potrzeby i obawy osób współpracujących, i po to, żebym mogła przekazać w sposób jasny i komunikatywny moje cele [źródło: DYR_IDI].

Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach polega też na dbaniu o sprawny przepływ informacji w szkole, a jednocześnie to rozumienie różnych stanowisk oraz zachowanie bezstronnej, obiektywnej pozycji w ewentualnych konfliktach.

> Najważniejsze w tej komunikacji jest bezstronne zajęcie stanowiska, nieużywanie emocji [źródło: DYR_IDI].

Umiejętność komunikowania się wymaga od dyrektora dostosowanie się do różnych sytuacji, zarówno tych sporadycznych, kryzysowych, jak i rutynowych, codziennych. Poza tym konieczne jest dopasowanie formy komunikatu do treści oraz odbiorcy.

> Umiejętność komunikowania się w trudnych sytuacjach. Dyrektor jest taką osobą, która ma kontakt i z nauczycielami, i z uczniami, i z rodzicami, a także z innymi instytucjami współpracującymi ze szkołą. Różne sytuacje się zdarzają na terenie szkoły i dyrektor musi mieć umiejętność rozmawiania i komunikowania się w różnych sytuacjach. Bo nie zawsze jest miło i sympatycznie [źródło: DYR_IDI].

Przełożenie umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach polega przede wszystkim na tworzeniu odpowiedniego klimatu w szkole sprzyjającego otwartej komunikacji.

> Jeżeli ja tworzę dobry klimat komunikacyjny, mam otwartość, to wtedy wiem, co się dzieje, i wiem, jak mogę zareagować, że mogę coś zrobić [źródło: DYR_IDI].

Komunikowanie się w praktyce wymaga organizowania spotkań z radą pedagogiczną oraz samorządem uczniowskim, ale także korzystania z takich form, jak tablica informacyjna w szkole.

> Mamy flipchart, więc na przykład ktoś dostał laureata wczoraj, to ja piszę, że gratuluję. Nie musimy się spotkać, a on wie, że ja już o tym słyszałam [źródło: DYR_IDI].

Respondenci podkreślali również konieczność posiadania umiejętności zachowania spokoju w trudnych sytuacjach. Ważne są także szczerość w przedstawianiu problemów oraz komunikacja nastawiona na rozwiązywanie problemów i łagodzenie konfliktów.

Większość respondentów uważa, że komunikowanie się w różnych sytuacjach to istotna umiejętność dla dyrektora szkoły. Kompetencja ta uzyskała 18 na 23 wskazań jako ważna wśród tych, którzy wymienili ją jako na swoją mocną lub słabą stronę, przy czym pozostałe pięć wskazań to braki danych. Żaden z respondentów nie uważa, że jest to kompetencja nieistotna. Dyrektorzy podkreślali, że dobre komunikowanie się w różnych sytuacjach zapobiega eskalacji konfliktów oraz sprzyja rozwojowi problemów. Umiejętność komunikowania się usprawnia funkcjonowanie szkoły i jest pomocna na co dzień, zwiększa bowiem efektywność działań, prawidłowość wykonywania poleceń i realizacji zadań, usprawnia osiąganie celów.

> Porozumienie, zrozumienie, jasność, o czym mówimy, jest podstawą wspólnych działań, ich efektywności i skuteczności [źródło: DYR_IDI].

Poza tym umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach jest również podstawą dobrych, partnerskich relacji w szkole, buduje pozytywną atmosferę pracy, wyzwala szczerość i otwartość u pracowników.

> Szkoła jest tak naprawdę zbiorowiskiem osób. Jesteśmy olbrzymią społecznością. Tu nie ma pracy indywidualnej. Czasami jest indywidualna praca z uczniem, ale tak naprawdę od początku, jak wchodzimy do tego budynku, jesteśmy w środowisku uczniów, nauczycieli. W pokoju jest kilkadziesiąt osób, na lekcji jest kilkadziesiąt osób, na przerwie. Wszędzie się ze sobą stykamy. Bez współpracy i umiejętności komunikacji to tutaj byśmy wylecieli w powietrze [źródło: DYR._IDI].

Respondenci zapytani o czynniki, które ukształtowały w nich omawianą kompetencję, wymieniali cechy charakteru oraz wychowanie. Ważne jest nie tylko doświadczenie zawodowe, lecz także dobry przykład innego przywódcy edukacyjnego i jego wpływ na umiejętność komunikowania się respondentów. Również wykształcenie oraz odbyte szkolenie mają znaczenie. Doświadczenie życiowe oraz samodzielna praca nad sobą też rozwinęły tę kompetencję u dyrektorów.

Idealna ścieżka rozwoju tej kompetencji zdaniem respondentów obejmuje udział w warsztatach, kursach i szkoleniach, szczególnie w formie zajęć praktycznych, superwizji i lekcji pokazowych, najlepiej prowadzonych przez doświadczonych dyrektorów z autorytetem. Także wymiana doświadczeń oraz samodzielna praca nad sobą mogą być pomocne w procesie rozwoju tej kompetencji.

Podsumowując, Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach to kompetencja, która uzyskała 23 wskazania, większość – jako mocna strona (17 wskazań), większość również jako istotna w pracy dyrektora szkoły (18 wskazań). Badani, definiując umiejętność komunikowania się, podkreślali wagę nie tylko jasnego i bezstronnego informowania o celach i zadaniach, ale także umiejętność słuchania. Wspominali też o konieczności dostosowywania formy komunikatu do jego treści i odbiorcy oraz dopasowaniu komunikacji do odmiennych sytuacji szkolnych.

Przekładając tak rozumianą kompetencję na praktykę, respondenci podawali przykłady spotkań z samorządem uczniowskim, zebrań rodziców oraz rad pedagogicznych jako okazji do komunikacji. Dyrektor musi również umieć zachować spokój w różnych sytuacjach, być bezstronny i skoncentrowany na rozwiązaniu ewentualnych problemów. Badani dyrektorzy zauważali także wartość budowania odpowiedniego klimatu otwartej komunikacji w szkole.

Biorąc pod uwagę definicję oraz przełożenie na praktykę omawianej kompetencji, nie dziwi, że respondenci uważają ją za ważną w pracy dyrektora. Wspomniana atmosfera szczerości i otwartości w komunikacji pomaga rozwiązywać konflikty, zapobiega powstawaniu nowych, buduje partnerskie relacje i przyjemne warunki pracy, a wszystko to razem usprawnia funkcjonowanie szkoły.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcję oporu wobec zmian

Kolejną kompetencją, która uzyskała znaczącą liczbę wskazań (22 wskazania), jest Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcję oporu wobec zmian. Jest to zarazem kompetencja, którą najczęściej wymieniono w tym obszarze jako słabą stronę – tak ją ocenia 17 respondentów, podczas gdy zaledwie pięciu badanych uznaje ją za swą mocną stronę.

Jednocześnie zdecydowana większość respondentów (15 wskazań), która zaznaczyła tę kompetencję, uważa ją za ważną, przy czym pozostałe siedem wskazań to braki danych. Żaden z respondentów nie uznał tej kompetencji za nieważną.

Biorący udział w badaniu dyrektorzy definiują omawianą kompetencję, akcentując konieczność uświadomienia kadrze pedagogicznej konieczności wprowadzenia zmian. Zaznaczają, że często wiele zależy od komunikacji, sposobu przekazywania informacji i dostosowania go do odbiorcy i sytuacji.

> (…) uświadamianie nieuświadamianym zmian na świecie i wspieranie tych, którzy mają opory wobec tych zmian [źródło: DYR_IDI].

Poza tym, umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę to również kwestia przeorganizowania warunków pracy, dostosowania ich do odmiennej sytuacji.

> Przede wszystkim tworzenie warunków pracy. Myślę, że to jest podstawa, tak. Organizowanie jakby całej wewnętrznej struktury. To ustalanie tych zadań, to też ustalanie na przykład wspólnie, co kto ma do wykonania, jak będzie z tego musiał się rozliczać [źródło: DYR_IDI].

Wreszcie redukcja oporu wobec zmian opiera się zdaniem respondentów również na zmianie postrzegania danej sytuacji przez pracowników szkoły jako trudnej, to kwestia zmiany tego podejścia na przykład u nauczycieli przez dyrektora szkoły.

> Trzeba umieć w człowieku wypracować takie rozumienie danej zmiany, aby nie traktował jej jako zagrożenia, a raczej jako coś nieuniknionego [źródło: DYR_IDI].

Realizowanie omawianej kompetencji w praktyce oznacza zdaniem respondentów przede wszystkim konieczność mierzenia się z oporem kadry pedagogicznej. Opór ten można redukować, dbając o pozytywny klimat pracy w szkole, poznając lepiej pracowników i utrzymując dobre relacje z nimi oraz przeprowadzając pracowników przez proces zmian w sposób kontrolowany i stopniowy.

> Dobry kontakt z ludźmi i umiejętność ewolucyjnego wprowadzania zmian [źródło: DYR_IDI].
>
> Tworzenie takiego klimatu w szkole, takich warunków, gdzie angażowanie ludzi jest możliwe [źródło: DYR_IDI].

Zmiany, które dyrektor musi wprowadzić, wynikają często ze zmian w prawie oświatowym, czego pracownicy nie rozumieją lub czego sensowność kwestionują. Często chodzi o wymóg dokształcania się nauczycieli i podjęcia dodatkowych studiów. Respondenci podkreślali także, że w ostatnich lat w polskiej edukacji następowały częste zmiany w prawie, co męczy i frustruje pracowników oświaty.

> Zdarzają się też takie sytuacje, które wynikają z wprowadzanych przepisów prawa, które i tak trzeba wprowadzić, natomiast jest duży opór ludzi i niestety ja, jako dyrektor, muszę z tym walczyć [źródło: DYR_IDI].
>
> Te ciągłe zmiany powodują u nauczycieli bezsilność i niechęć do podejmowania działań [źródło: DYR_IDI].

Wydaje się, że to dlatego właśnie biorący udział w badaniu dyrektorzy tak często uznawali tę kompetencję za swoją słabą stronę (17 na 22 respondentów).

Niemniej dyrektorzy uważają, że to jest to ważna umiejętność w ich pracy (15 na 22 wskazań). Respondenci podkreślali, że skuteczne angażowanie ludzi w zmianę i redukcja ich oporu wobec niej sprawiają, że zmiany przeprowadzane są szybciej i skuteczniej, zwiększa się efektywność szkolnych przedsięwzięć i zamierzone cele są łatwiej osiągane. Wpływa to również na jakość pracy, zmiana

mentalności pracowników przekłada się bowiem na ich lepszą adaptację do nowości. Likwidowanie oporu wobec zmian i angażowanie ludzi w przeprowadzanie zmian zwiększają stabilność funkcjonowania szkoły, a to wpływa też na rozwój uczniów.

> Ważna, ponieważ jeżeli będzie opór ludzi, to zmiana będzie procesem powolnym, dyrektor będzie skazany na grupkę ludzi, a jeżeli nie, to i tak będzie to robienie „na siłę". A na siłę może i ma sens, jeżeli jest słuszna zmiana, ale myślę, że ważne jest przekonanie do tej zmiany, żeby ludzie czuli, że to jest zmiana w słusznej sprawie [źródło: DYR_IDI].

Kompetencja ta jest zdaniem respondentów ważna, ponieważ zmiany są na porządku dziennym. Częste zmiany w prawie oraz zmiany mentalności ludzi, postęp technologiczny, zmiany oczekiwań rodziców, zmiany zachowań i potrzeb uczniów – wszystko to wymusza stałe przeobrażanie się szkoły i aktualizowanie oferty dydaktycznej i wychowawczej. Wobec powyższego Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę oraz redukcję oporu wobec zmiany wydaje się istotna we współczesnej szkole.

> (…) bo dzisiejsza rzeczywistość jest taka, że zmiany są wprowadzane bardzo często i zmiany w oświacie, ze względu na to, że zmienia się rzeczywistość [źródło: DYR_IDI].

Zastanawiając się nad czynnikami, które ukształtowały omawianą kompetencję, respondenci wymieniali na pierwszym miejscu cechy charakteru (10 wskazań). Osobowość każdego dyrektora zdaje się, zdaniem badanych, determinować w dużym stopniu stopień rozwoju owej kompetencji.

Badani wskazywali również czynniki, które ukształtowały tę umiejętność jako ich słabą stronę – w tym kontekście wymieniali brak doświadczenia, czasu oraz wiedzy, jak przeprowadzić innych przez zmianę. Również silny opór pracowników szkoły uznawany był przez respondentów za czynnik obniżający ich skuteczność w tworzeniu warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę. Opór nauczycieli wobec zmian wynika także z nieaktualnych form nauczania, które wciąż stosuje się na wydziałach pedagogicznych w Polsce. Kształcenie nauczycieli nie uwzględnia w stopniu wystarczającym nauczenia ich adaptacji do zmian, które są bardzo częste.

Zdecydowana większość respondentów deklaruje chęć doskonalenia tej kompetencji (18 na 22 respondentów). Zdaniem badanych owo doskonalenie wydaje się szczególnie skuteczne w formie szkoleń, kursów i warsztatów, zwłaszcza z psychologii oraz motywowania pracowników. Podkreśla się praktyczną formę doskonalenia tej kompetencji oraz konieczność przećwiczenia i wypróbowania w praktyce rozwijanych umiejętności. Również wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami uznawana jest za skuteczną metodę jej doskonalenia.

Podsumowując, Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcję oporu wobec zmian jest przez respondentów uznawana za ważną kompetencję (15 wskazań), choć często jest to też ich słaba strona (17 na 22 wskazania). Trudności wynikają, zdaniem badanych dyrektorów, z dużego oporu pracowników, szczególnie kadry pedagogicznej, wobec zmian. Respondenci podkreślali, że opór ten jest także wynikiem zmęczenia spowodowanego bardzo częstymi zmianami w prawie oświatowym. Do zadań dyrektora szkoły należą zatem zmiana mentalności nauczycieli, ich postrzegania zmian oraz przekonanie o konieczności ich wprowadzania.

Stosowanie tej kompetencji w praktyce oznacza dbanie o dobre relacje z pracownikami szkoły, o pozytywny klimat pracy oraz wprowadzanie zmian ewolucyjnie. Należy uświadamiać konieczność wprowadzania zmian oraz wspierać na drodze ich realizacji.

Kompetencja ta jest dla większości respondentów, którzy na nią wskazali, ich słabą stroną. Trudności związane z mierzeniem się z oporem pracowników, ale też brak czasu na dokładne i dobre przeprowadzenie nauczycieli przez proces zmiany, brak wiedzy i doświadczenia – wszystko to wpływa na niski poziom ukształtowania tej kompetencji. Również cechy charakteru i osobowość determinują rozwój tej umiejętności. Zdaniem badanych, opór nauczycieli wobec zmian wynika ze zmęczenia i niechęci wobec bardzo częstych zmian w polskiej oświacie, a także z nieudolności systemu kształcenia nauczycieli, który nie przygotowuje ich do zmierzenia się z rzeczywistością. Utrudnia to dyrektorom podążanie za zmianami w świecie.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole

Kolejną kompetencją, która uzyskała 16 wskazań, jest Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole. Dla zdecydowanej większości respondentów, którzy ją wymienili, jest to mocna strona (13 wskazań). Zaledwie trzech respondentów uważa tę umiejętność za swoją słabą stronę. Podobnie 13 respondentów traktuje ją jako istotną w pracy dyrektora szkoły, przy czym pozostałe trzy odpowiedzi to braki danych.

Definiując kompetencję rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole, respondenci akcentowali szczególnie konieczność umiejętnej diagnozy rzeczywistości oraz nastawienie na realizację zmian (10 wskazań). Omawiana kompetencja oznacza również umiejętność planowania, organizowania funkcjonowania pracy szkoły, a z drugiej strony umiejętność wytyczania kierunku rozwoju szkoły i wymaga myślenia perspektywicznego.

> Zmiany te należy dokonywać w sposób rozsądny i racjonalny. Wymaga to rozpoznania potrzeb, konieczności ich wprowadzenia oraz celowości tych zmian, do czego będą one prowadziły, jak i czy dadzą pożądany efekt w szkole [źródło: DYR_IDI].

Respondenci podkreślali, że umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian wymaga też dobrej znajomości środowiska szkolnego i potrzeb wszystkich interesariuszy szkoły.

> Żeby się rozwijać, nie może to po prostu być jak woda w jeziorze, tylko coś musi wpływać, coś musi wypływać. Tak funkcjonuje szkoła. Uczniowie przychodzą, wraz z nimi rodzice, ich oczekiwania i potrzeby – uczniów i rodziców. Wychodzą, przychodzą następni [źródło: DYR_IDI].

Kompetencja ta z jednej strony w praktyce oznacza zdaniem respondentów obowiązek realizowania ewaluacji i diagnozy potrzeb różnych szkolnych podmiotów. Konieczne są zatem stałe spotkania z rodzicami, przeprowadzanie ankiet i wywiadów z uczniami i nauczycielami.

> Jeżeli coś mnie interesuje, to przede wszystkim robię wywiad ze środowiskiem: z uczniami, rodzicami itd. Ankietuję, staram się poznać, co w trawie piszczy [źródło: DYR_IDI].

Z drugiej strony rozpoznanie obszarów niezbędnych zmian w szkole można realizować przez testowanie różnych metod i form pracy. Respondenci podawali przykłady próbowania odmiennych form dydaktycznych, organizowania szkoleń i warsztatów, nowych kół zainteresowań oraz wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły, na przykład w rozkładzie godzin czy profilach klas.

> Jak była potrzeba, tworzyliśmy klasy integracyjne i funkcjonowaliśmy z klasami integracyjnymi. Jak nie, no to tych klas integracyjnych nie ma. Tutaj też, wcale to nie jest takie proste, jakby się wydawało, te klasy integracyjne [źródło: DYR_IDI].

Respondenci sądzą, że omawiana kompetencja jest ważna w pracy dyrektora szkoły. 13 na 16 badanych, którzy wskazali tę kompetencję, uważa ją za ważną, pozostałe trzy odpowiedzi to braki danych. Żaden respondent nie stwierdził, że kompetencja ta jest nieistotna.

Uzasadniając istotność tej kompetencji, dyrektorzy biorący udział w badaniu podkreślali, że identyfikacja kwestii wymagających udoskonalenia przyczynia się do rozwoju szkoły oraz lepszego zaspokajania potrzeb uczniów i rodziców. Rozpoznawanie obszarów niezbędnych zmian pomaga wyznaczać kierunki działań i kontrolować trafność podejmowanych decyzji.

> Myślę, że to jest bardzo istotne, bo jak najszybsza reakcja na to, że trzeba coś zrobić powoduje, że idzie się do przodu. Nierozpoznanie obszaru powoduje, że stoi się w miejscu, wręcz się idzie do tyłu. Człowiek się napracuje, bo podejmuje jakieś działania, a potem okazuje się, że niepotrzebne one były, nietrafne. Więc to jest bardzo istotne, by umieć rozpoznać te obszary [źródło: DYR_IGI].

Respondenci powtórzyli również argument, który pojawił się przy omawianiu poprzedniej kompetencji: świat zmienia się nieustannie, zatem szkoła musi za tymi zmianami nadążać. Stąd duże znaczenie tych kompetencji dotyczących diagnozy obszarów wymagających zmian, a później tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę oraz redukcję oporu wobec zmian.

> Zmienia nam się świat, zmienia się wszystko i szkoła w mojej ocenie jest ciągle nie tam, gdzie jest uczeń. Uczniowie generalnie są w sieci, uczą się inaczej. (…) Szkoła już nie jest tak atrakcyjnym miejscem dla ucznia, jak była kiedyś. (…) Szkoła, aby nie była takim miejsce archaicznym, w którym pracują ludzie odrealnieni, którzy pracowali 20 lat temu, kiedy to było wszystko inaczej (…). Dlatego ta umiejętność rozpoznawania potrzeb i rozumienie, że trzeba się zmieniać, musi niwelować opór przeciwko zmianom. Ta zmiana działa na korzyść i dla uczniów, i dla samych nauczycieli. Jeżeli nauczyciele potrafią odpowiedzieć na potrzeby dzieci, to w mojej ocenie jest to najważniejsza rola edukacyjna. Jeśli mamy na przykład cyberprzemoc, a nauczyciel nie potrafi sprawdzić na Facebooku, co tam uczniowie wypisują, i jest wychowawcą, to automatycznie wyklucza się [źródło: DYR_IDI].

Respondenci starali się też podać czynniki, które wpłynęły na ukształtowanie się tej kompetencji w ich przypadku. Najważniejsze zdaniem badanych są tu charakter oraz osobowość każdego dyrektora oraz doświadczenie zawodowe, również przykład innych przywódców edukacyjnych, z którymi respondenci pracowali w przeszłości, często jeszcze jako nauczyciele. Także wychowanie i wykształcenie nie pozostają bez wpływu na rozwój tej kompetencji.

Respondenci, którzy wskazali tę kompetencję jako swoją słabą stronę, za przyczyny takiego stanu rzeczy uznawali brak doświadczenia, brak wiedzy i brak czasu oraz cechy charakteru.

Idealna ścieżka rozwoju umiejętności rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole obejmuje wiele elementów, jednak najistotniejszym zdaje się wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami szkół. Zdaniem respondentów to właśnie ta forma jest najskuteczniejsza. Poza tym pojawiły się inne formy doskonalenia, jak udział w kursach czy podjęcie studiów podyplomowych i poszerzanie wiedzy z zakresu psychologii, zarządzania zespołem oraz tworzenia narzędzi ewaluacyjnych. Badani dyrektorzy podkreślają wartość aktywnych, praktycznych form doskonalenia, do warsztatów dodają zatem obserwacje i lekcje otwarte.

Podsumowując, Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole jest zdaniem respondentów ważną kompetencją, którą większość ujmuje jako swoją mocną stronę (13 na 16 respondentów, którzy wskazali tę kompetencję). Kompetencja ta opiera się na umiejętnej diagnozie szkolnej rzeczywistości oraz wymaga odpowiedniego nastawienia otwartego na wprowadzanie zmian. Konieczne jest rozpoznanie potrzeb środowiska szkolnego i wszystkich interesariuszy szkoły, zatem realizacja tej umiejętności w praktyce opiera się z jednej strony na prowadzeniu ewaluacji i diagnozy, a z drugiej na testowaniu nowych form pracy, odmiennych metod i narzędzi.

Zdaniem respondentów, szkoła musi dołożyć wszelkich starań, by nadążyć za zmieniającym się światem, zmieniającymi się potrzebami uczniów i oczekiwaniami rodziców, modyfikacjami prawa oświatowego itd. Stąd rozpoznawanie obszarów niezbędnych zmian uważają badani dyrektorzy za istotną kompetencję w pracy dyrektora szkoły.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji

Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji jest jedyną kompetencją w obszarze I, którą wszyscy respondenci wskazujący na nią uważają za swoją mocną stronę (14 wskazań). Niemal wszyscy uznają ją również za kompetencję istotną w pracy dyrektora szkoły (13 wskazań i jeden brak danych).

Kompetencję tę respondenci rozumieją jako podejmowanie wspólnych działań z radą pedagogiczną, rodzicami, uczniami oraz środowiskiem lokalnym. Co istotne, współpraca ta jest podstawowym elementem szkolnego życia, od którego nie sposób uciec.

> Jeżeli mamy taką świadomość, że wszystko, co dzieje się w szkole, jest naszym wspólnym wysiłkiem, to my jesteśmy wszyscy skazani na współpracę. Ja jestem skazany na współpracę z nauczycielami, nauczyciele są skazani na współpracę między sobą. Ja, jako jeden z organów szkoły, muszę współpracować z samorządem uczniowskim, z radą rodziców, ze środowiskiem. (…) I to jest najważniejsze w szkole [źródło: DYR_IDI].

Respondenci podkreślali też, że dobra współpraca wymaga od dyrektora umiejętności pracy w zespole, delegowania kompetencji, zdolności zachowania neutralności oraz dążenia do kompromisu.

W praktyce, rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji przejawia się głównie w angażowaniu nauczycieli w różne zadania związane z życiem szkolnym, na przykład poprzez tworzenie zespołów zadaniowych. To także współpraca z instytucjami zewnętrznymi oraz zapraszanie uczniów do działania również poza szkołą.

> Wspieram się współpracą po pierwsze z wicedyrektorem. Mam wicedyrektora, mam powołane zespoły przedmiotowe, są zespoły wychowawcze, są zespoły zadaniowe, nawet zespoły ewaluacyjne [źródło: DYR_IDI].

Niemal wszyscy dyrektorzy, którzy wskazali omawianą kompetencję jako swoją mocną lub słabą stronę, uznali, że jest ona istotna w pracy dyrektora (13 na 14 wskazań i jeden brak danych). Respondenci podkreślali znaczenie współpracy dla rozwoju szkoły, poprawy jakości jej funkcjonowania i skuteczności w osiąganiu wyznaczonych celów.

> (…) ponieważ jeżeli będziemy działać wspólnie, tylko wtedy możemy osiągnąć sukces [źródło: DYR_IDI].

Poza tym kompetencja ta kształtuje u nauczycieli poczucie wpływu płynące ze wspólnych osiągnięć oraz integruje całą społeczność szkolną. Zdemokratyzowanie procesu zarządzania szkołą wynika z przekonania, że to właśnie budowanie zespołu jest podstawą istnienia szkoły.

Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji to kompetencja, na której rozwój, zdaniem respondentów, miało szczególnie wpływ doświadczenie – życiowe i zawodowe, również doświadczenie współpracy z innym przywódcą edukacyjnym w przeszłości, a także cechy charakteru.

Omawianą kompetencję według badanych dyrektorów najlepiej rozwijać w ramach wymiany doświadczeń z innymi dyrektorami szkół oraz w formie warsztatów, szkoleń, kursów i studiów podyplomowych. Samodoskonalenie w formie lektury specjalistycznej literatury zostało też uznane za formę rozwoju tej kompetencji.

Podsumowując, Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji to ważna kompetencja, wskazana przez 14 respondentów i przez wszystkich uznana za ich mocną stronę. Dyrektorzy biorący udział w badaniu rozumieją tę kompetencję jako wypełnianie obowiązku dyrektora – współdziałania ze wszystkimi interesariuszami szkoły.

Realizacja tej kompetencji w praktyce oznacza spotkania z rodzicami oraz samorządem uczniowskim, organizowanie zespołów zadaniowych złożonych z nauczycieli i angażowanie ich do różnorodnych szkolnych przedsięwzięć, również nawiązywanie współpracy ze środowiskiem lokalnym szkoły. Takie działania integrują społeczność szkolną, dają nauczycielom poczucie wpływu na to, co dzieje się w szkole, a także zwiększają efektywność szkolnych działań.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów

Kolejną kompetencją, której warto się bliżej przyjrzeć, jest Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów (13 wskazań). Zdecydowana większość respondentów, która wybrała tę kompetencję, uznaje ją za swoją mocną stronę (12 wskazań). Zaledwie jeden dyrektor biorący udział w badaniu uważa tę kompetencję za swoją słabą stronę. Podobnie niemal wszyscy uznają ustalanie priorytetów szkoły uwzględniających potrzeby uczniów za ważną kompetencję w pracy dyrektora szkoły (10 wskazań i trzy braki danych).

Definiując omawianą kompetencję, dyrektorzy akcentowali świadomość, że to potrzeby uczniów są w szkole najważniejsze i uwzględnianie ich w pracy nauczyciela jest najważniejsze. Także obowiązek wykonania właściwej diagnozy tych potrzeb jest bardzo ważny w tym temacie. Respondenci podkreślali, że uczniowie są różni, więc i ich potrzeby są odmienne, a szkoła musi na nie wszystkie próbować odpowiedzieć.

> Uczeń to jest najważniejsze zadanie, jakie jest na każdy rok w szkole. Czyli tutaj wyeksponowanie potrzeb ucznia – ucznia zdolnego i ucznia, który potrzebuje pomocy [źródło: DYR_IDI].

Realizacja tej kompetencji w praktyce oznacza przede wszystkim ewaluację i diagnozę potrzeb pod różnymi postaciami. Respondenci wspominali o ankietach, konsultacjach przedmiotowych oraz spotkaniach z rodzicami i z samorządem szkolnym. Podkreślano przy tym, jak ważna jest w tej kwestii współpraca różnych podmiotów szkolnych: dyrekcji, nauczycieli, rodziców i uczniów na wszystkich etapach – zarówno tworzenia koncepcji pracy szkoły, jak i realizacji jej w praktyce.

> Dużo rozmawiamy na lekcjach wychowawczych, próbujemy zapisywać potrzeby, mamy skrzynkę pomysłów uczniowskich, do których ustosunkowujemy się w gazetce szkolnej [źródło: DYR_IDI].

Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów to kompetencja, którą respondenci uznali za ważną w pracy dyrektora (10 na 13 wskazań i trzy braki danych). Badani dyrektorzy podkreślali, że to uczeń jest głównym bohaterem szkoły i zaspokojenie potrzeb uczniów i rodziców to podstawowa funkcja szkoły.

> Szkoła jest po to, by nie tylko realizować zadania, które wynikają wprost z prawa oświatowego, ale w ramach tego prawa oświatowego także diagnozować potrzeby uczniów i rodziców i robić wszystko, by te oczekiwania i potrzeby ich spełniać. Bo po to my jesteśmy [źródło: DYR_IDI].

Omawiana kompetencja zdaniem respondentów, którzy na nią wskazali, rozwinęła się w ich przypadku w rezultacie oddziaływania wielu czynników, z których najczęściej pojawiającym się było doświadczenie zawodowe (pięć wskazań). Poza tym istotną rolę w rozwoju tej kompetencji odegrały również wykształcenie, odbyte warsztaty i szkolenia oraz współpraca z nauczycielami.

Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów to kompetencja, którą większość respondentów chce rozwijać dalej (siedem wskazań). To, czego szczególnie potrzebują, to poszerzanie wiedzy o nowych metodach diagnostycznych, budowaniu narzędzi ewaluacyjnych oraz interpretacji danych ilościowych. Respondenci podkreślali wartość wymiany doświadczeń z innymi dyrektorami oraz potrzebę praktycznego doskonalenia tej kompetencji.

Podsumowując, Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów jest ważną kompetencją w pracy dyrektora (10 na 13 wskazań). Badani dyrektorzy podkreślali, że diagnoza i zaspokajanie potrzeb uczniów jest najważniejszym zadaniem i obowiązkiem szkoły.

Realizacja tej kompetencji w praktyce, zdaniem respondentów, opiera się w dużej mierze na stosowaniu różnorodnych narzędzi diagnostycznych i ewaluacyjnych oraz analizie uzyskanych danych ilościowych – wszystko to we współpracy z radą pedagogiczną oraz z rodzicami. Mimo że większość respondentów, która wybrała tę kompetencję, uważa ją za swoją mocną stronę (12 na 13 wskazań), poszerzanie wiedzy dotyczącej metod i narzędzi diagnostycznych jest zasadniczą potrzebą dyrektorów szkół.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach

Kompetencją, której warto się bliżej przyjrzeć, jest również Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach, którą wskazało 13 respondentów, z czego siedmiu jako ich mocną stronę. Jest to zatem kompetencja, którą sześciu badanych uważa za ich słabą stronę. Jednocześnie 11 respondentów uznaje tę kompetencję za ważną w pracy dyrektora (pozostałe dwie odpowiedzi to braki danych).

Analizowaną kompetencję respondenci rozumieją jako umiejętność kontaktowania się z różnymi ludźmi, w różnych sytuacjach i w odmienny sposób. Ta elastyczność i umiejętność indywidualnego podejścia jest zdaniem respondentów kluczem do dobrego przywództwa.

> Z ludźmi w różnym wieku bardzo ważne jest rozumienie odrębności, indywidualnych sytuacji i możliwości rozwojowych [źródło: DYR_IDI].

Realizację tej kompetencji w praktyce respondenci rozumieją jako umiejętne dostosowywanie się dyrektora do każdej sytuacji oraz do każdego odbiorcy tak, aby być skutecznym przywódcą.

(…) kiedy mam przed sobą całą radę pedagogiczną liczącą 50 osób, to muszę tak, a nie inaczej prowadzić rozmowy, żeby w ogóle móc prowadzić te rozmowy. Więc jakoś tak dyscyplinuję, jest pełnia powagi. Z kolei inaczej w okolicznościach, kiedy pracuję z zespołem, kiedy ta rozmowa może być bardziej robocza, mniej formalna. Jeszcze inaczej pracuję indywidualnie z pracownikiem, w zależności od formy rozmowy, czy to ma być rozmowa dyscyplinująca, czy to ma być rozmowa motywująca. Także to wszystko zależy [źródło: DYR_IDI].

Respondenci uznają tę kompetencję za ważną w pracy dyrektora (11 wskazań i dwa braki danych). Żaden z dyrektorów biorących udział w badaniu nie uważa, że jest to kompetencja nieistotna. Stosowanie różnych, adekwatnych do sytuacji stylów przywództwa pomaga dyrektorowi skutecznie i sprawnie kierować szkołą i radą pedagogiczną, motywować nauczycieli i uczniów, tworzyć atmosferę sprzyjającą pracy. Respondenci podkreślali również, że wielość i odmienność podmiotów edukacyjnych oraz różnorodność sytuacji, w jakich może się znaleźć dyrektor, wymagają od niego dużej elastyczności. Taka jest specyfika szkoły i dyrektor musi jej sprostać.

(…) z odmiennością spotykamy się na każdym kroku. Tej odmienności w szkole jest coraz więcej, jeżeli nie będziemy tego rozumieć, to nigdy ta edukacja nie będzie taka dla wszystkich, a ona taka musi być, że ma nas zbliżać [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem respondentów, świadomość różnych stylów przywództwa to kompetencja, na której rozwój miało wpływ wiele czynników, takich jak doświadczenie, w tym zawodowe, oraz obserwacja innych, godnych naśladowania przywódców edukacyjnych. Również cechy charakteru oraz warunki pracy, w jakich znaleźli się dyrektorzy, odegrały rolę w rozwoju analizowanej kompetencji.

Sześciu respondentów uznało te kompetencję za swoją słabą stronę. Ich zdaniem, czynnikami, które wpłynęły na takie jej ukształtowanie, był brak czasu oraz wiedzy, a także wychowanie i wykształcenie oraz konkretne warunki w środowisku szkolnym, w którym pracowali.

Większość respondentów, którzy wybrali tę kompetencję (dziewięciu badanych), zadeklarowało chęć doskonalenia się w jej zakresie. Pożądane formy doskonalenia to zdaniem respondentów wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami oraz warsztaty i szkolenia. Jeden z respondentów wyraził zapotrzebowanie na poszerzenie swej wiedzy dotyczącej zarządzania zespołem, inny – asertywności.

Podsumowując, Świadomość różnych stylów przywództwa jest ważną kompetencją dyrektora szkoły (11 na 13 wskazań i dwa braki danych). Siedmiu respondentów uważa ją za swoją mocną stronę, pozostałych sześciu – za słabą. Badani dyrektorzy rozumieją analizowaną kompetencję jako elastyczność i umiejętność dostosowania się do różnorodnych sytuacji oraz partnerów – różnych interesariuszy szkoły. Umiejętność dopasowania stylu przywództwa do powyższych czynników uznają respondenci za istotny czynnik tworzący pozytywną atmosferę w szkole, motywujący uczniów i nauczycieli.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych

Kolejną kompetencją, która uzyskała 13 wskazań, jest Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych. Rozkład respondentów, którzy uznali tę kompetencję za swoją mocną stronę, oraz tych, którzy ujmują ją jako swoją słabą stronę, jest dosyć wyrównany, ale z przewagą respondentów, którzy kompetencję tę mają słabiej rozwiniętą (odpowiednio sześć i siedem wskazań dla mocnych i słabych stron). Zarazem niemal wszyscy respondenci, którzy wskazali tę kompetencję, uznają ją za ważną w pracy dyrektora (12 na 13 wskazań i jeden brak danych).

Respondenci, definiując omawianą kompetencję, akcentowali wydobywanie najlepszych cech u nauczycieli oraz uświadamianie im ich mocnych stron. Poza tym podkreślano wagę motywowania pracowników, wzmacniającego ich potencjał.

Warto przy tym zauważyć, że stosunkowo rzadko w wypowiedziach respondentów pojawiło się odniesienie kwestii rozwoju potencjału pracowników do pracy w zgodzie z własnym sumieniem

i szacunkiem dla innych. Niemniej niektórzy dyrektorzy rozumieją tę kompetencję właśnie jako połączenie obu tych sfer: sumienia i potencjału.

> (…) staram się wykorzystywać i wzmacniać to ich poczucie, że różne pasje można tutaj realizować (…). I jednocześnie bardzo często rozmawiamy także na tematy wartości, tego, co to znaczy sumienie. Nie zawsze dotykając światopoglądu, tylko takich wartości uniwersalnych. Co to znaczy, kiedy można postawić uczniowi jedynkę, czy można postawić jedynkę, czy można sobie odpuścić czasem ocenianie (…). I to się dzieje, i w zespołach nauczycielskich, i my też czasem rozmawiamy o tym. I myślę, że takie też budowanie poczucia, że oni nie muszą działać niezgodnie z własnym sumieniem, to też sprawia, że czują się współodpowiedzialni, bardziej skuteczni, za to, co się dzieje w szkole [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie analizowanej kompetencji w praktyce respondenci rozumieją jako wiele działań o różnym charakterze. Może być to zachęcanie kadry pedagogicznej do łączenia własnych zainteresowań z procesem dydaktycznym. Poza tym motywowanie nauczycieli do współpracy, realizacji wspólnych projektów, a także rozmowy i spotkania z uczniami oraz obserwacja nauczycieli w pracy, wszystkie te działania mają na celu ujawnienie potencjału pracowników oraz jego wzmacnianie. Dyrektor może również po prostu przydzielać nauczycielom konkretne zadania, na przykład wychowawstwo klasy.

> Nauczyciel, który uczy języka angielskiego, i widzę, że interesuje się on prywatnie muzyką. Ma problem z osiągnięciem u uczniów umiejętności wymaganych w minimum programowym. Sugestia była, żeby nauczyć dzieci języka przez muzykę anglojęzyczną. Sugestia odniosła po roku nadspodziewane efekty [źródło: DYR_IDI].

Wszyscy respondenci, którzy wybrali tę kompetencję jako swoją mocną lub słabą stronę, uważają ją za umiejętność istotną w pracy dyrektora szkoły (12 na 13 wskazań i jeden brak danych). Zdaniem respondentów, dyrektor, który okazuje starania, by ujawniać i wzmacniać potencjał pracowników oraz zależy mu, by pracowali oni w zgodzie z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych, taki przywódca edukacyjny buduje swoim zachowaniem pozytywną, przyjazną atmosferę pracy w szkole, wpływa na jakość pracy nauczycieli, a w rezultacie zwiększa jej efektywność. Zdaniem niektórych respondentów, omawiana kompetencja jest głównym zadaniem dyrektora, wiąże się bowiem z jego obowiązkiem zapewnienia uczniom odpowiedniego wykształcenia – a tego dokonać może wyłącznie profesjonalna i zmotywowana kadra pedagogiczna.

> Jest to bardzo ważne, ponieważ przynosi to doskonałe, wymierne efekty dydaktyczne i wychowawcze. Przynosi widoczne efekty [źródło: DYR_IDI].
>
> Uważam to za bardzo ważną kompetencję, ponieważ ja chcę pracować zgodnie ze swoim sumieniem. Poza tym szacunek wobec innych – ja chciałabym, żeby mnie ludzie szanowali, ale ja też staram się szanować innych ludzi, obojętnie czy to jest sprzątaczka, czy nauczyciel, czy uczeń, czy rodzic. Muszę zawsze znaleźć czas i miejsce [źródło: DYR_IDI].

Respondenci starali się określić, jakie czynniki wpłynęły na rozwój omawianej kompetencji w ich przypadku. Wymieniane faktory to cechy charakteru oraz przekonania dotyczące roli dyrektora i sposobu zarządzania szkołą. Poza tym badani dyrektorzy zwrócili również uwagę na rolę doświadczenia i wychowania w procesie rozwoju tej kompetencji.

Niemalże wszyscy respondenci, który wybrali omawianą kompetencję jako swoją mocną lub słabą stronę, zadeklarowali chęć dalszego jej doskonalenia (10 wskazań i trzy braki danych). Pożądane formy rozwoju tej kompetencji to praktyczne treningi, kursy i warsztaty oraz wymiana informacji z bardziej doświadczonymi dyrektorami szkół. Pojawiło się również zapotrzebowanie na pogłębienie wiedzy dotyczącej psychologii człowieka oraz technik manipulacyjnych.

Podsumowując, Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych to zdaniem respondentów ważna kompetencja dyrektora szkoły. Nie dla wszystkich respondentów jest to umiejętność łatwa do osiągnięcia – sześciu wskazało ją jako swoją mocną stronę, zaś siedmiu jako słabą.

Uczestniczący w badaniu dyrektorzy uważają, że analizowana kompetencja opiera się na motywowaniu nauczycieli, przydzielaniu dodatkowych zadań, inspirowaniu nowymi formami pracy, na przykład pracą zespołową. Dyrektorzy uznają powyższą kompetencję za ważną, ponieważ wpływa ona na atmosferę w szkole, a to zwiększa efektywność pracy nauczycieli, tym samym służąc również uczniom.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe

Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe to następna kompetencja dyrektorska z obszaru I kompetencji. Wskazało na nią 12 respondentów, z czego zdecydowana większość uważa ją za swoją mocną stroną (11 badanych). Kompetencja ta jest również traktowana przez większość respondentów jako istotna w pracy dyrektora (10 wskazań i dwa braki danych).

Biorący udział w badaniu dyrektorzy definiowali omawianą kompetencję jako przyjmowanie postawy opartej na otwartości oraz indywidualnym podejściu – zarówno w stosunku do uczniów, jak i rodziców czy nauczycieli. Posiadanie owej kompetencji wymaga wrażliwości na potrzeby innych, zrozumienia dla odmiennych zachowań i dużej empatii. Poza tym, wiąże się ona również z wiedzą dotyczącą różnych typów osobowości, umiejętnością diagnozy oraz zdolnością dostrzegania i rozumienia różnorodnych barier i ograniczeń innych.

> Rozumienie odmienności. Każdy człowiek jest inny, każdy funkcjonuje trochę inaczej. Jeden jest cholerykiem, inny sangwinikiem, flegmatykiem. I umiejętność rozpoznania danego typu osobowości pozwala na odpowiednie delegowanie zadań. To się sprawdza zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród uczniów [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie tej kompetencji w praktyce, zdaniem respondentów, oznacza dostosowanie swego zachowania do sytuacji oraz osobowości partnera interakcji – ucznia, rodzica, nauczyciela lub innego pracownika szkoły. Czasem stosowanie kompetencji rozumienia odmienności łączy się z koniecznością podjęcia roli mediatora w konfliktach szkolnych. Kompetencja oznacza również w praktyce otwartość szkoły na każdego ucznia, a więc ucznia z problemami, ucznia niepełnosprawnego itd. Z tą otwartością wiązać się zaś musi dbanie o stałe doszkalanie kadry pedagogicznej, tak aby mogła sprostać wyzwaniu zaspokojenia indywidualnych potrzeb uczniów.

> Jako dyrektor mam do czynienia z pracownikami prezentującymi różne postawy, światopoglądy. Więc tutaj moja rola jako negocjatora, mediatora jest bardzo potrzebna [źródło: DYR_IDI].
>
> Pomoc dzieciom jednocześnie odbywa się na zasadzie doskonalenia nauczycieli, poszerzania ich kwalifikacji, informacji, wiadomości itd. Tam, gdzie mogę, to po prostu sama staram się kierować, jeżeli chodzi o jakieś czy pomoce, czy szkolenia [źródło: DYR_IDI].

Respondenci uznają tę kompetencję za ważną w pracy dyrektora szkoły (10 na 12 wskazań i dwa braki danych). Rozumienie odmienności i wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe stanowią podstawę odpowiedniej atmosfery i relacji interpersonalnych w szkole, zatem wpływają na efektywność pracy i osiąganie zamierzonych celów. Poza tym zdaniem respondentów, to właśnie w tej kompetencji widać najlepiej charakter środowiska szkolnego pełnego odmiennych podmiotów. Świadomość i docenianie różnorodności ludzi jest istotną kompetencją dyrektora szkoły i oznaką silnego przywódcy.

> Ja myślę, że efektywnym pracownikiem jest tylko taki, który dobrze się czuje w pracy. No bo można rzecz jasna zastraszyć i jakby spowodować, że człowiek będzie przychodził do pracy pod presją. Tylko, że ja bym wolała jednak, żeby przez te działania, czyli przez to, że nauczyciele widzą, że ja na ich potrzeby odpowiadam, (…) że to stworzy dobrą atmosferę pracy, oni się będą dobrze w pracy czuli, a to się przełoży potem na efekty, na uczniów. Bo jednak sfrustrowany i zły nauczyciel zupełnie inaczej podchodzi do ucznia niż nauczyciel zadowolony [źródło: DYR_IDI].

Rozwój tej kompetencji według respondentów zawdzięczają oni takim czynnikom, jak doświadczenie życiowe i zawodowe, a także cechy charakteru. Poza tym ważne są tu wychowanie i wykształcenie, a także dalsza samodzielna praca nad kompetencją.

Idealna droga rozwoju kompetencji rozumienia odmienności i wrażliwości na różne potrzeby i możliwości opiera się zdaniem respondentów na warsztatach i szkoleniach, ale również na samodzielnej pracy nad własnym charakterem i samodoskonaleniu się między innymi poprzez literaturę. Przydatne mogą być także studia podyplomowe.

Podsumowując, omawiana umiejętność jest ważną kompetencją przywódczą dyrektora szkoły; przez większość respondentów, którzy na nią wskazali, uważana za ich mocną stronę. Rozumienie odmienności i wrażliwość na różne sytuacje, potrzeby i możliwości wymagają postawy pełnej empatii, otwartości i wyrozumiałości. Niezbędna jest też odpowiednia wiedza dotycząca różnych typów osobowości oraz metod diagnozy potrzeb. W praktyce oznacza to konieczność dużej elastyczności, świadomość inności i docenianie jej.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy

Następną kompetencją z obszaru I wartą analizy jest Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy. Wskazało na nią 11 respondentów, z czego ośmiu uważa ją za swoją mocną stronę i trzech za słabą. Zdaniem niemal wszystkich jest to kompetencja ważna w pracy dyrektora (dziewięć wskazań i dwa braki danych).

Analizując definicję kompetencji, jaka wyłania się z wypowiedzi respondentów, należy zauważyć, że respondenci owo tworzenie warunków do współpracy rozumieją wielorako. Jest to zatem zapewnienie przyjaznej atmosfery, ale również zorganizowanie potrzebnych warunków i środków, zarówno materialnych, jak i niematerialnych, szczególnie środków finansowych.

> Łączenie warunków materialnych i emocjonalnych dla organizowania pomocy nauczycielom w zespołach, dobieranie składów w zespole dla efektywnej pracy, ustalenie dogodnych terminów, zapewnienie dodatkowych środków dla ułatwienia współpracy, organizowanie szkoleń [źródło: DYR_IDI].

Opisując stosowanie tej kompetencji w praktyce, respondenci podkreślali konieczność przekonywania i motywowania pracowników szkoły do współpracy. Szczególnie nauczyciele zdają się niekiedy nieprzyzwyczajeni i niechętni do takiej formy pracy. W szkołach do współpracy zaprasza się też rodziców i uczniów, a także organizacje i instytucje środowiska lokalnego, na przykład w ramach przygotowania szkolnych imprez i uroczystości.

> Organizujemy kiermasze świąteczne. Zorganizowałam to w ten sposób, że każdy wychowawca ma możliwość na lekcjach wychowawczych włączyć się w przygotowania oraz zaangażować dzieci, wykorzystując środki na to przeznaczone. Rada rodziców też się w to włącza, także inne organizacje, jak na przykład Centrum Pomocy Społecznej [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem większości dyrektorów, którzy wybrali tę kompetencję, jest to ważna umiejętność w pracy dyrektora szkoły (9 na 11 wskazań i dwa braki danych). Respondenci są przekonani, że współpraca jest warunkiem osiągania celów oraz sprawnego funkcjonowania szkoły. Poza tym działający razem zespół z jednej strony odciąża dyrektora w pracy, a z drugiej rozwija tych, którzy angażują się we współpracę: nauczycieli, rodziców i uczniów.

> Trzeba współpracować i jest to wymóg konieczny, by osiągnąć jakiekolwiek efekty czy to finansowe, czy edukacyjne [źródło: DYR_IDI].
>
> Ważna jest, bo myślę, że to troszkę odciąża dyrektora. Jeśli wie, że nauczyciele współpracują i coś tam wypracowują, to dyrektor ma troszkę mniej pracy [źródło: DYR_IDI].

Respondenci w większości uważają tę kompetencję za swoją mocną stronę (8 na 11 wskazań). Czynniki, które wpłynęły na rozwój tej kompetencji, zdaniem badanych dyrektorów, to przede wszystkim doświadczenie zawodowe, a także samodoskonalenie oraz obserwowanie nauczycieli.

Warto dodać, że trzech respondentów, którzy ocenili omawianą kompetencję jako swoją słabą stronę, podkreśliło, że wynika to z ich braku wiedzy oraz specyficznej sytuacji szkoły, w której pracują. W tym wypadku jest to konsekwencja zmiany wielu pracowników, co dla dyrektora oznacza niemożność oceny potencjału nowego zespołu i konieczność nawiązania z nim nowych relacji.

Zastanawiając się nad ewentualną drogą doskonalenia Umiejętności tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy, respondenci wskazywali najczęściej

(4 odpowiedzi) na wymianę doświadczeń oraz nawiązanie współpracy z innymi dyrektorami szkół. Wśród form rozwoju pojawiły się również szkolenia, kursy, warsztaty oraz studia.

Podsumowując, analizowana powyżej kompetencja z obszaru I to kolejna istotna w pracy dyrektora umiejętność (9 na 11 wskazań), najczęściej uznawana prze respondentów za ich mocną stronę (8 na 11 wskazań). Zdaniem badanych, tworzenie warunków do współpracy polega na odpowiednim organizowaniu środków materialnych, najczęściej finansowych, oraz niematerialnych, choćby przyjaznej atmosfery. Zaproszeni do współpracy są wszyscy – nauczyciele, rodzice i uczniowie, wszyscy bowiem mogą wiele się nauczyć we współpracy z innymi. Tylko działając wspólnie, różne podmioty szkolne zwiększają efektywność przedsięwzięć szkoły, usprawniają jej funkcjonowanie, poprawiają wyniki i osiąganie celów.

Pomimo tych bezsprzecznych zalet współpracy niektórzy dyrektorzy zauważają opór w środowisku nauczycielskim przed podejmowaniem wspólnych działań i pracą zespołową. Zdarza się, że nauczyciele, przyzwyczajeni do pracy w pojedynkę, nie chcą pracować w grupie. Okazuje się wówczas, że elementem tworzenia warunków do współpracy w szkole, ważnej kompetencji dyrektora, jest również przekonanie i motywowanie nauczycieli do pracy zespołowej.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły

Następną kompetencją, nad którą warto się pochylić, jest umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły. Wskazana przez dziewięciu dyrektorów, przez sześciu z nich uważana jest za ich mocną stronę, przez trzech – za słabą. Siedmiu respondentów uważa ją za istotną kompetencję w pracy dyrektora szkoły, przy czym pozostałe dwie odpowiedzi to braki danych. Żaden z biorących udział w badaniu dyrektorów nie uważa zatem, że jest to kompetencja nieważna.

Respondenci, definiując ową umiejętność, podkreślali, że cele szkoły należy wypracowywać z nauczycielami, wspólnie definiować wizję szkoły, razem określać, do czego się aspiruje.

> Wydaje mi się, ze cele powinny być określane wspólnie, powinny być wypracowane w ramach wspólnej dyskusji [źródło: DYR_IDI].

Zastanawiając się nad praktyką stosowania owej kompetencji, respondenci zauważali skuteczność pracy w małych grupach zadaniowych i zespołach. Wskazywano na konieczność ewaluacji i analiz, diagnozy potrzeb różnych podmiotów szkoły oraz wspólnego wyciągania z nich wniosków i na tej podstawie określania celów. Poza tym do współpracy zaprasza się też rodziców i uczniów, a nawet zewnętrzne instytucje środowiska lokalnego.

> Potrafimy razem z nauczycielami pracować w grupie. Potrafią nauczyciele w zespołach pracować, potrafią zadawać pytania, robić ankiety i dokonać analizy tych ankiet i potem na radzie pedagogicznej (bo mamy zespoły) wybierają to, co wyszło najgorzej i jaki musi być następny cel [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem większości respondentów omawiana umiejętność jest ważną kompetencją w pracy dyrektora szkoły (7 na 9 wskazań). Udział w definiowaniu celów szkoły przez uczniów czy nauczycieli sprawia, że później bardziej identyfikują się oni z tymi celami, a więc i chętniej, i efektywniej starają się je realizować, co skutkuje wzrostem skuteczności szkolnych przedsięwzięć. Wspólne definiowanie celów wzmacnia również integrację środowiska szkolnego oraz identyfikację ludzi ze szkołą.

> Tworzymy zespół. Szkoła to nie jest wyłącznie działanie dyrektora, to jest działalność całego zespołu. Jeżeli wspólnie tworzymy cele, będziemy je realizowali, będziemy starali się o rozwój tej szkoły. Jeżeli będą to tylko cele dyrektora, to raczej to skończy się na tym, że dyrektor sam będzie się starał, a nauczyciele będą gdzieś z boku [źródło: DYR_IDI].

Śledząc drogę rozwoju tej kompetencji na własnym przykładzie, respondenci wskazali wiele czynników, które wpłynęły na jej ukształtowanie. Przede wszystkim były to doświadczenie zawodowe oraz cechy charakteru (po 3 wskazania), a także posiadana wiedza. Trzej respondenci, którzy uznali tę kompetencję za ich słabą stronę, dodało również brak wiedzy i doświadczenia oraz własny

charakter jako czynniki, które ukształtowały w nich tę kompetencję. Wspomniano też o trudności, jaką była specyficzna sytuacja w szkole, w której pracowali: brak wspólnych celów dla wszystkich pracowników szkoły.

Wszyscy respondenci, którzy wskazali tę kompetencję, zadeklarowali chęć jej dalszego doskonalenia. Zaproponowanymi formami doskonalenia były: udział w szkoleniach, warsztatach i kursach oraz spotkania z innymi dyrektorami i wymiana doświadczeń.

Podsumowując, omawiana kompetencja jest kolejną istotną w pracy dyrektora (7 na 9 wskazań) i najczęściej ocenianą jako mocna strona respondentów (6 na 9 wskazań). Biorący udział w badaniu dyrektorzy podkreślali wagę definiowania celów szkoły wspólnie z nauczycielami, a także z uczniami i rodzicami, ponieważ w ten sposób zwiększa się efektywność podejmowanych działań, wzmacnia się integrację środowiska szkolnego oraz buduje identyfikację różnych podmiotów ze szkołą.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Kompetencja: Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły

Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły to ostatnia kompetencja I obszaru, która uzyskała więcej niż pięć wskazań – wybrało ją siedmiu respondentów, z czego czterech uważa ją za swoją mocną stronę i trzech – za słabą. Większość uznaje tę kompetencję za istotną w pracy dyrektora (cztery wskazania i dwa braki danych). Jeden respondent uważa, że nie jest to umiejętność ważna dla dyrektora szkoły.

Respondenci twierdzą, że efektywne komunikowanie polega przede wszystkim na skutecznym przekonaniu kadry do przyjętej przez dyrektora wizji i koncepcji pracy szkoły (cztery wskazania). Owa skuteczność przejawia się między innymi w identyfikacji całego zespołu z przyjętą wizją i koncepcją.

> Muszę sama sobie stworzyć wizję szkoły, czyli wyznaczyć cele, (…) które moja szkoła powinna realizować. I jak ja już to sobie wyobrażę, to teraz muszę umieć przekazać te informacje i tę swoją wizję innym pracownikom, żeby wiedzieli czego mogą się spodziewać, żeby nie byli zaskoczeni [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie tej kompetencji w praktyce łączy się, zdaniem respondentów, z organizowaniem cyklicznych spotkań z kadrą pedagogiczną, rodzicami i uczniami oraz ze środowiskiem lokalnym szkoły. W wypowiedziach respondentów pojawiły się przykłady takich komunikatów dotyczących wizji i koncepcji pracy szkoły, jak chociażby wybór patrona szkoły czy decyzja o założeniu klasy o profilu wojskowym. Podkreślano konieczność dostosowania komunikatu do odbiorców i zadbania o jego jasność i czytelność. W wypowiedziach respondentów pojawiła się również wzmianka o niskim zaangażowaniu odbiorców.

> Tutaj są trzy jakby różne światy: uczniów, pracowników i rodziców, które różnie na to patrzą. Z punktu widzenia rodziców to jest jakaś tam wizja. Oni przychodzą na zebranie do szkoły, niestety ich zainteresowanie kwestiami szkolnymi jest małe. Nie chcę tu wnikać, czy to wina szkoły w rzeczywistości, czy jakichś innych czynników. Marzyłoby się takie zaangażowanie, że rodzice się jakoś z tym identyfikują, przychodzą, że można ich przyciągnąć do imprez robionych w szkole, innych niż tylko wywiadówki, a z nimi też jest różnie, jest to też problematyczne. Jeśli chodzi o uczniów, to jest grupa, która oczywiście jest bardzo zaangażowana w realizację różnych koncepcji, mamy w tej chwili „samorząd marzeń", który jest szalenie zaangażowany, sam ma własne pomysły. A inna sprawa to jest komunikacja z nauczycielami i przekonanie ich do tej wizji, którą rzeczywistość czasami zagłusza [źródło: DYR_IDI].

Większość respondentów, którzy wskazali na tę kompetencję (4 na 7 wskazań), uważa ją za ważną w pracy dyrektora. Zdaniem badanych dyrektorów kompetencja ta warunkuje współpracę, komunikację oraz relacje między dyrektorem a różnymi podmiotami szkoły (trzy wskazania). Poza tym badani podkreślali, że komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły jest obowiązkiem dyrektora, ponieważ wpływa na funkcjonowanie szkoły. Tylko wtedy, gdy nauczyciele są świadomi tej koncepcji i wizji, mogą działać zgodnie z wyznaczonymi kierunkami, a zatem realizować zamierzone cele.

> Komunikacja efektywna – no nie ma nic ważniejszego. Pracujemy przez komunikowanie się, ze wszystkimi: z rodzicami, z uczniami, z pracownikami. Jeżeli ta komunikacja będzie dobra, zrozumiała, a do tego jeszcze efektywna, to właściwie zbudujemy sukces [źródło: DYR_IDI].

Respondenci wymienili wiele czynników, które uznają za decydujące dla ukształtowania się tej kompetencji. Czterej badani dyrektorzy, którzy tę umiejętność uznają za swoją mocną stronę, wspomnieli o wsparciu ze strony pracowników, własnym charakterze i autorytecie. Trzej dyrektorzy, którzy uważają omawianą kompetencję za swoją słabą stronę, w kontekście czynników ją kształtujących wymienili nieefektywność komunikacji, brak czasu oraz poczucie, że jest to ważna kwestia.

Możliwe formy doskonalenia tej kompetencji, o jakich wspominali respondenci, to wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami szkół oraz poznanie przykładów do naśladowania, a także szkolenia, szczególnie z technik motywacyjnych.

> Ja myślę, że chciałbym poznać, jak to się dzieje w szkołach, które te kompetencje mają bardzo dobre. Chciałbym poznać przykłady dobrej praktyki, umiejętność właśnie przekazywania, komunikowania tej wizji, koncepcji dla całego środowiska, nie tylko szkoły, ale całego środowiska lokalnego. Chciałbym poznać, jak to się robi [źródło: DYR_IDI].

Podsumowując, Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły to kolejna ważna (4 na 7 wskazań) kompetencja, najczęściej mocna strona dyrektorów (4 na 7 wskazań). Respondenci zauważają, że w tym kontekście, efektywne komunikowanie to właściwie perswazja i przekonywanie innych podmiotów szkolnych – nauczycieli, rodziców, uczniów, a także środowiska lokalnego do zaakceptowania wizji i koncepcji pracy szkoły przyjętej przez dyrektora. W praktyce oznacza to cykliczne spotkania i rozmowy. Komunikat musi być jasny i przejrzysty, komunikacja – dostosowana do sytuacji i odbiorcy, który dodatkowo bywa mało zainteresowany tematem.

Zdaniem dyrektorów, którzy wskazali na tę kompetencję, warto podjąć trud efektywnego komunikowania wizji i koncepcji pracy szkoły, ponieważ wpływa ona na funkcjonowanie szkoły: zwiększa efektywność działań, jednoczy różne podmioty wokół wspólnej wizji szkoły, pomaga im działać w zgodzie z nią. Poza tym przez efektywną komunikację dotyczącą kwestii tak podstawowych jak wizja szkoły i koncepcja jej pracy, dyrektor buduje również relacje z interesariuszami szkoły, kształtuje charakter współpracy z nimi oraz tworzy atmosferę środowiska szkolnego.

Obszar I. Przywództwo w szkole/placówce

Podsumowanie

Obszar pierwszy dotyczący przywództwa w szkole obejmuje 15 kompetencji, z których wszystkie zostały wybrane przez respondentów jako jedne z trzech ich słabych lub trzech mocnych stron. Sumy wskazań są niewielkie, biorąc pod uwagę 172 respondentów, których wywiady analizowano. Najczęściej wybierane kompetencje z obszaru I to: Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły oraz Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole – uzyskały one po 27 wskazań, dzięki czemu są jednymi z najczęściej wybieranych kompetencji ze wszystkich obszarów. Biorąc pod uwagę, że wszystkich kompetencji jest 88 oraz że wszystkie oprócz jednej zostały wymienione przez respondentów, należy stwierdzić, iż dwucyfrowe sumy wskazań są już znaczące. Głębszej analizie zaś poddano te kompetencje, których suma wskazań przekroczyła pięć. Takich kompetencji w obszarze I jest 13.

Kompetencje najrzadziej wskazywane w obszarze I, których liczba wskazań wyniosła pięć, to: Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła oraz Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli. Te dwie kompetencje nie znalazły się w powyższej analizie.

Zaledwie dwie kompetencje z obszaru I były częściej wybierane jako słabe niż jako mocne strony (Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcję oporu wobec zmian oraz Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych). Niemniej tylko jedna kompetencja została wskazana przez wszystkich, którzy ją wybrali, jako wyłącznie mocna strona (Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji, 14 wskazań).

Wszystkie kompetencje obszaru I są przez większość respondentów, która je wskazała, uważane za istotne w pracy dyrektora. Zaledwie dwie umiejętności uzyskały pojedyncze wskazania jako nieistotne (w sumie trzy wskazania jako nieważne).

Wszystkie kompetencje obszaru I uznane zostały przez respondentów za istotne również w badaniu ilościowym, które przeprowadzono na 2824 respondentach. Dyrektorzy biorący udział w tej części badania określali, w jakim stopniu każda kompetencja jest ich zdaniem istotna dla pełnienia funkcji kierowniczej na obecnie zajmowanym stanowisku. Kompetencje obszaru I są zdaniem respondentów ważne, przy czym we wszystkich przypadkach dominantą była odpowiedź: „bardzo istotna", a więc najwyższy stopień istotności z pięciu możliwych odpowiedzi.

Wracając do badania jakościowego, należy stwierdzić, że w wypadku 13 najczęściej wybieranych kompetencji obszaru I, które poddano głębszej analizie, respondenci rozumieją stosowanie wszystkich tych kompetencje w praktyce w sposób adekwatny do definicji, jaką przytaczają. Respondenci często podają również przykłady, jak dana kompetencja funkcjonuje w praktyce szkolnej, są to przykłady właściwe i pasujące do teorii zaproponowanej przez badanych.

Odpowiadając na pytanie o to, co ukształtowało daną kompetencję, dyrektorzy biorący udział w badaniu często powtarzali te same czynniki. Pytanie tego dotyczące zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. W obszarze I suma wszystkich wskazań wyniosła 217, suma wskazań z pominięciem dwóch najrzadziej wybieranych kompetencji – 207 wskazań. Liczby te oznaczają, że jeden respondent wybierał często więcej niż jedną kompetencję (liczba wszystkich respondentów, którzy wskazali na którąś z kompetencji obszaru II wynosi 126). W związku z powyższym sumy wskazań poszczególnych kompetencji nie sumują się do 207.

Najczęściej pojawiające się czynniki, które ukształtowały kompetencje obszaru I to:

- osobowość, charakter: 64 wskazania,
- doświadczenie zawodowe: 53,
- wykształcenie, wiedza: 31,
- współpraca z innymi – nauczycielami, rodzicami, uczniami, środowiskiem lokalnym: 18,
- doświadczenie życiowe: 14,
- konkretne warunki, potrzeby danej szkoły, określony problem do rozwiązania: 11,
- wychowanie: 10,
- przekonanie o istotności danej kompetencji, zainteresowanie rozwojem danej umiejętności: 9,
- warunki systemowe, system oświatowy: 8,
- czas, którego potrzeba na rozwój i stosowanie danej kompetencji: 6,
- przykład innego dyrektora: 4.

Powyższe czynniki najczęściej decydowały o rozwinięciu się kompetencji z obszaru I – zarówno ich wystąpienie, jak i ich brak. Na przykład respondenci, którzy wskazywali daną kompetencje jako swoją słabą stronę, takie niskie jej ukształtowanie tłumaczyli brakiem czasu, wiedzy lub brakiem doświadczenia.

Jak widać, w wypadku kompetencji przywódczych, zdaniem respondentów, decydujące są cechy charakteru oraz osobowość dyrektora. Również doświadczenie i wykształcenie odgrywają dużą rolę. Wreszcie wiele kompetencji rozwinęło się w taki, a nie inny sposób z uwagi na konkretną sytuację lub problem w danej szkole, a także w ramach współpracy – lub jej braku – z innymi podmiotami szkoły.

Biorących udział w badaniu dyrektorów zapytano też o ewentualny proces doskonalenia omawianych kompetencji. To pytanie także zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. Oto najczęstsze z form rozwoju kompetencji, jakie wymienili respondenci:

- zdobycie wiedzy teoretycznej – dodatkowo często podkreślano praktyczną formę przyswajania wiedzy – przez udział w szkoleniach, kursach, warsztatach, treningach, konferencjach oraz przez podjęcie studiów podyplomowych: 97,
- wymiana doświadczeń, dobrych praktyk, spotkania z doświadczonymi dyrektorami: 34,
- samodoskonalenie, praca nad sobą, np. przez lekturę literatury specjalistycznej: 13,
- superwizje, lekcje otwarte, obserwacje, monitorowanie, ewaluacja: 6,

– współpraca z instytucjami zewnętrznymi: 5,
– współpraca z interesariuszami szkoły: nauczycielami, uczniami, rodzicami: 4.

Warto podkreślić, że formą doskonalenia kompetencji obszaru I, która pojawiła się najczęściej w wypowiedziach respondentów, jest udział w odpowiednich szkoleniach i warsztatach. Druga pod względem częstości wskazania kompetencja to wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami. Dyrektorzy zaznaczali przy tym, że najbardziej skuteczne w doskonaleniu kompetencji przywódczych są formy praktyczne, takie bowiem najbliższe są rzeczywistości szkolnej, w której pracują respondenci.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Analiza

Obszar II kompetencji dyrektora szkoły dotyczy zarządzania uczeniem się. Grupuje on kompetencje, które pozwalają dyrektorowi szkoły stymulować i pobudzać proces uczenia się uczniów oraz rozwój nauczycieli. Służą temu budowanie odpowiedniej kultury organizacyjnej i pracy zespołowej, znajomość programów i organizacji pracy, diagnoza indywidualnych potrzeb oraz promowanie sukcesów dydaktycznych uczniów i nauczycieli. Powyższe kompetencje mają za zadanie zapewnić w szkole optymalne warunki do rozwoju uczniów oraz wzmacniać nauczycieli w procesie doskonalenia.

W ramach wywiadów indywidualnych respondenci wybierali swoje trzy mocne oraz trzy słabe strony spośród wszystkich 88 kompetencji pogrupowanych w sześć obszarów. Obszar II zawiera sześć kompetencji, z których wszystkie zostały wybrane przez respondentów jako ich mocne lub słabe strony. Obszar ten uzyskał w sumie 77 wskazań, przy czym wybrało go 61 respondentów (jeden respondent mógł wybrać więcej niż jedną kompetencję z tego obszaru). 5 z 6 kompetencji obszaru II zostało uznanych za mocną stronę przez większość respondentów, którzy na nią wskazali. Wszystkie

Tabela 23. Pogłębianie wiedzy o kompetencjach przywódczych. Suma wskazań kompetencji z obszaru II. Zarządzanie uczeniem się. N = 61

Nr	Kompetencja	Mocna strona	Słaba strona	Suma wskazań
1	Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli.	12	4	16
2	Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne.	12	4	16
3	Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań.	5	9	14
4	Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą).	10	2	12
5	Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.	6	4	11[1]
6	Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy.	5	3	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_IDI.

[1] Sumy wskazań tej kompetencji jako mocnej i słabej strony nie sumują się do 11, ponieważ wystąpił jeden brak danych.

kompetencje zostały również określone jako istotne umiejętności w pracy dyrektora szkoły. Tylko jeden respondent ujął jedną z kompetencji jako nieważną.

Tabela 23 przedstawia wszystkie sześć kompetencji obszaru II wraz z sumami wskazań.

Jako **mocne strony** respondenci najczęściej wskazywali:

1. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) (uczenie się nauczycieli): 12 wskazań wśród 61 respondentów, którzy wybrali którąś z kompetencji z omawianego obszaru.
2. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne: 12.
3. Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (m.in. tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą): 10.

Jako **słabe strony** najczęściej wymieniano poniższe kompetencje:

1. Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań: 9 wskazań.
2. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) (uczenie się nauczycieli): 4.
3. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne: 4.
4. Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów: 4.

Analizie poddano każdą z sześciu kompetencji obszaru II.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Kompetencja: Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli

Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli to jedna z dwóch kompetencji, które uzyskały najwięcej wskazań w ramach obszaru II kompetencji dyrektorskich (po 16 wskazań). Znacząca większość respondentów, która wskazała tę kompetencję, uznaje ją za swoją mocną stronę (12 wskazań). Zaledwie czterech respondentów uważa, że jest to ich słaba strona. Większość uznała również, że wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli to umiejętność istotna w pracy dyrektora szkoły (14 wskazań i dwa braki danych).

Respondenci, definiując omawianą kompetencję, akcentowali wiele aspektów. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli to stwarzanie dogodnych warunków dla nauczycieli – warunków do pracy i do rozwoju. Poza tym to również poszerzanie wiedzy nauczycieli z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania, wprowadzanie ich w zmiany, jakie następują w edukacji, wskazywanie celu nauczania oraz konkretnych potrzeb szkoły. Zdaniem respondentów, ważne jest również uświadamianie nauczycielom wartości ich pracy oraz odpowiedzialności.

> Pomoc nauczycielom w ich rozwoju zawodowym. Jeżeli wspieram rozwój, to także sama w zakresie wiedzy przedmiotowej, metodyki, dydaktyki muszę posiadać informacje, żeby móc podsunąć rozwiązania [źródło: DYR_IDI].

W praktyce stosowanie tej kompetencji oznacza przede wszystkim dbanie o rozwój wiedzy i umiejętności nauczycieli. Realizowanie tej umiejętności przyjmuje formę organizowania szkoleń wewnątrzszkolnych lub kierowania nauczycieli na kursy i warsztaty zewnętrzne, a także zachęcanie ich do podjęcia studiów podyplomowych. Podkreślano, że dyrektor wspiera proces uczenia się nauczycieli poprzez inspirowanie ich do udziału w projektach, motywowanie do podjęcia działań innowacyjnych i wybierania pomysłowych rozwiązań.

(…) organizuję dużą liczbę szkoleń, jestem na nie otwarty i uważam, że wiedzę należy poszerzać, poznawać nowe metody pracy [źródło: DYR_IDI].

Szkoła jest przestrzenią, w której stale dochodzi do dzielenia się wiedzą. Dyrektor edukuje nauczycieli, nauczyciele między sobą również dzielą się zdobytymi wiadomościami i nowymi umiejętnościami. Respondenci wspominali także o tworzeniu zespołów zadaniowych, które uwzględniają predyspozycje i zainteresowania nauczycieli, oraz o lekcjach pokazowych i hospitacjach, które służą wspieraniu procesu uczenia się nauczycieli.

(…) wspieranie to też chodzi o to, żeby pokazywać to, co może nie każdy sam zauważy, słabe strony. Staram się to obserwować poprzez nadzór, hospitacje, obserwacje codzienne, poprzez różne formy. I staram się tak kierować, żeby po prostu podnosić te potrzebne kwalifikacje nauczycieli [źródło: DYR_IDI].

14 na 16 respondentów uważa, że wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli to istotna umiejętność w pracy dyrektora szkoły. Respondenci podkreślali jej rolę w zwiększaniu efektywności wysiłków dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Przez stosowanie tej kompetencji nie tylko wspiera się nauczycieli, ale pośrednio zyskują także uczniowie oraz rodzice. W rezultacie kompetencja ta ma wpływ na opinię o szkole w środowisku lokalnym, a więc oddziałuje też na liczbę przyszłych kandydatów na uczniów danej szkoły.

(…) każdy chciałby wywiązywać się ze swoich obowiązków. Więc jeśli czuje [nauczyciel], że ma wsparcie ze strony zwierzchnika, to myślę, że dużo efektywniej pracuje [źródło: DYR_IDI].

Poza tym motywowanie i wspieranie nauczycieli tworzy dobrą atmosferę w szkole, może być skuteczną receptą na wypalenie zawodowe oraz ułatwia adaptowanie się do zmian. W wypowiedziach badanych widać również, że rozumieją oni omawianą kompetencję jako obowiązek dyrektora szkoły.

Jeśli atmosfera jest zdrowa w radzie pedagogicznej i w kontaktach z dyrektorem – bo to też jest ważne – to nauczyciel to przenosi na pracę w klasie, (…) i odwrotnie, jeśli nauczyciel umie sobie zorganizować pracę w klasie, z rodzicami – bo to jest kolejny filar, bez którego ta szkoła nie mogłaby istnieć – to z tego wynikają potem sukcesy jako nauczyciela, wychowawcy, jako przyjaciela uczniów [źródło: DYR_IDI].

Respondenci podawali wiele przykładów czynników, które wpłynęły na ukształtowanie się tej kompetencji w ich przypadku. Jednym z takich uwarunkowań jest doświadczenie zawodowe, w tym też doświadczenie z poprzednim przywódcą edukacyjnym. Oprócz tego cechy charakteru i zainteresowania dyrektora, jego wychowanie oraz wykształcenie – te czynniki także kształtują umiejętność wspierania rozwoju kompetencji nauczycieli. Respondenci wspomnieli również o oporze nauczycieli, który wpływa na stosowanie i rozwój analizowanej kompetencji u dyrektorów. Istotne okazują się też kwestie bardzo konkretne, jak wiek dyrektora, jego założenia dotyczące rozwoju szkoły oraz określone potrzeby danej placówki.

Niemal wszyscy respondenci zadeklarowali chęć doskonalenia umiejętności wspierania rozwoju kompetencji nauczycieli. Doskonalenie to powinno, zdaniem badanych, przybrać formy szkoleń i warsztatów, wymiany doświadczeń z innymi przywódcami edukacyjnymi, a także samodoskonalenia, na przykład poprzez czytanie fachowej literatury. Konkretne kwestie, jakie dyrektorzy chcieliby w sobie rozwinąć w związku z omawianą kompetencją, to wiedza z zarządzania zespołem, pozyskiwania środków finansowych, a także technologii informacyjnych w służbie obowiązków dyrektora szkoły.

(…) jak pozyskać środki na kształcenie nauczycieli, jak przekonać organy prowadzące, żeby mimo swoich problemów i trudności finansowych zrozumiały, że kształcenie się nauczycieli nie stanowi problemu tylko nauczyciela – tak jak pan wójt mówi: „Co? On nie chce skończyć studiów podyplomowych? Na jego miejsce jest 5 nauczycieli!". To nie jest podejście, my odpowiadamy za wychowanie i edukację dzieci, my cały czas musimy się uczyć. To nie jest tylko nasz problem, to jest problem polskiej szkoły, która chce być szkołą dobrą. To jest największy problem, problem finansowy. To nie jest problem naszych chęci, naszego czasu, tylko często właśnie nawet dojazdów. (…) czasami nam brakuje środków na to kształcenie [źródło: DYR_IDI].

Podsumowując, jedna z dwóch najczęściej wybieranych kompetencji z obszaru II (16 wskazań), przez 14 respondentów uważana również za istotną w pracy dyrektora szkoły, rozumiana jest przez

badanych jako stwarzanie odpowiednich warunków dla nauczycieli, poszerzanie ich wiedzy, wsparcie w adaptowaniu się do zmian oraz motywowanie do rozwoju.

Dyrektorzy podkreślali, że omawiana kompetencja jest ważna, ponieważ kształtuje dobrą atmosferę w szkole, pomaga nauczycielom i zwiększa ich efektywność, a zatem pośrednio wpływa pozytywnie na uczniów.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Kompetencja: Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne

Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli to druga najczęściej wybierana kompetencja w obszarze II (16 wskazań). Rozkład odpowiedzi jest w tym przypadku identyczny z rozkładem poprzedniej kompetencji: 12 respondentów uważa ją za swoją mocną stronę, czterech – za słabą. Ponownie umiejętność ta uzyskała 14 wskazań jako istotna w pracy dyrektora szkoły, przy czym pozostałe dwie odpowiedzi to braki danych.

Proszeni o zdefiniowanie kompetencji badani dyrektorzy wspominali o organizowaniu zespołów zadaniowych oraz o nagradzaniu nauczycieli za wyjątkowe sukcesy dydaktyczne. Docenianie sukcesów nauczycieli jest również motywowaniem ich do dalszego wysiłku. Respondenci podkreślali wartość pracy zespołowej w kontekście rozwoju ucznia jako jednostki o indywidualnych potrzebach.

> (…) zespołowość pracy nauczycieli jest tutaj konieczna. Nauczyciele muszą się porozumieć o tym, jak z danym uczniem pracować, co robić, żeby te efekty były możliwie najlepsze dla nich i dla ucznia – dla ucznia przede wszystkim, ale dla nich też [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie omawianej kompetencji przez dyrektora w praktyce oznacza, zdaniem respondentów, organizowanie pracy szkoły w taki sposób, by grupować nauczycieli w zespoły i dzielić między nie zadania. Badani wspominali o angażowaniu nauczycieli do aktywnego uczestnictwa w radach pedagogicznych oraz przygotowywaniu uczniów do olimpiad i konkursów. Nagradzanie nauczycieli odnoszących sukcesy w praktyce może się przejawiać pochwałami, gratyfikacjami oraz promocją osiągnięć w lokalnych mediach.

> A jak upowszechniam sukcesy nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne? Na pewno ich motywuję. Jedną z tych motywacji są nagrody pieniężne, dodatek motywacyjny dla nauczycieli, który w naszej gminie jest od 0 do 20%, ale są nauczyciele w naszej szkole, którzy mają dwucyfrowy dodatek motywacyjny. (…) Na pewno współpraca z lokalnymi mediami, z portalami internetowymi tutaj działającymi lokalnie. Ale nie tylko, bo wybitne osiągnięcia były przedstawiane również w TVN-ie (…) Także ogromna promocja tutaj [źródło: DYR_IDI].

Budowanie pracy zespołowej oraz upowszechnianie sukcesów nauczycieli jest zdaniem respondentów istotną umiejętnością dyrektora (14 na 16 wskazań i dwa braki danych). Badani dyrektorzy tłumaczyli, że praca zespołowa łączy mocne strony członków zespołu, co w rezultacie zwiększa efektywność ich pojedynczych działań oraz sprzyja osiąganiu zamierzonych celów. Tak działająca rada pedagogiczna wspiera dyrektora, jest samodzielna w wypracowywaniu wspólnych rozwiązań, pełni funkcję doradczą.

Świadomość bycia docenionym u nauczycieli buduje ich poczucie wpływu. Nagłaśnianie osiągnięć dydaktycznych promuje szkołę, poprawia jej wizerunek, a nawet zwiększa liczbę przyszłych kandydatów na uczniów.

> Myślę, że jest ważna [omawiana kompetencja]. Przez motywację, przez to, że upewnia tych nauczycieli w tym, że są potrzebni, w tym, że to oni są tym motorem całej szkoły. Zarówno to, że ucieszą się ze swoich osiągnięć i że ktoś to doceni, pochwali, wypromuje tu i ówdzie, jak i to, że oni pracują razem, że się wspierają. (…) wiedzą, że pomoże im koleżanka, ale potem oni pomogą jej w czymś innym, co oni robią świetnie i szybko. Już bez tej konieczności, że wszyscy umieją wszystko. To jest takie wsparcie [źródło: DYR_IDI].

Respondenci zastanawiali się także, co wpłynęło na ukształtowanie się tej kompetencji w ich przypadku. Jako czynniki, które zdecydowały o omawianej umiejętności, wymieniali przede

wszystkim doświadczenie, charakter oraz wychowanie. Inne przyczyny, które uzyskały pojedyncze wskazania, to: zmiany w prawie oświatowym, specyfika współpracy z nauczycielami (konflikty między nimi; niedoświadczona kadra), brak zewnętrznego wsparcia (na przykład ze strony kuratoriów), konkretna sytuacja danej szkoły, która wpływa na zakres obowiązków dyrektora (na przykład mała szkoła oznacza dla dyrektora pełnienie większej liczby funkcji) oraz przekonanie o istotności kompetencji.

Proponowane przez respondentów formy doskonalenia analizowanej kompetencji to przede wszystkim pogłębianie wiedzy – między innymi z zakresu psychologii, metod motywacyjnych czy rozwiązywania konfliktów, ale również z nowych form promocji szkoły – na przykład przez udział w szkoleniach, warsztatach i konferencjach. Wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami oraz nawiązanie współpracy z innymi szkołami wydaje się respondentom dobrym pomysłem.

Podsumowując, budowanie pracy zespołowej oraz nagradzanie nauczycieli za wybitne osiągnięcia to istotna kompetencja dyrektora szkoły. Praca zespołowa jest bardziej efektywna. Zyskuje szkoła – na skuteczności podejmowanych działań, korzystają uczniowie – bowiem zespołowość działań nauczycieli zwiększa możliwość pracy nad każdym uczniem indywidualnie. Zyskują w końcu i nauczyciele – na poczuciu wpływu na to, co dzieje się w szkole i na motywacji do dalszej pracy. Dyrektor także wygrywa – sprawnie działająca, doceniana i zmotywowana rada pedagogiczna jest dla niego dużym wsparciem o doradczym charakterze.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Kompetencja: Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań

Kolejną kompetencją, która pojawiła się w wypowiedziach badanych, jest Diagnoza potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań (14 wskazań). Umiejętność ta, jako jedyna kompetencja obszaru II, uzyskała więcej wskazań jako słaba strona respondentów (dziewięć wskazań) niż jako ich mocna strona (pięć wskazań). Niemniej zdaniem zdecydowanej większości badanych (10 wskazań) jest to kompetencja istotna w pracy dyrektora. Tylko jeden respondent uznał ją za nieważną (pozostałe trzy odpowiedzi to braki danych).

Warto się bliżej przyjrzeć definicji kompetencji, która pojawiła się w wypowiedziach respondentów. Diagnoza indywidualnych potrzeb uczniów to przede wszystkich prowadzenie regularnej obserwacji zakończonych ewaluacją. Zdaniem badanych dyrektorów, kompetencja ta oznacza ukierunkowanie działań szkoły na indywidualne podejście do ucznia i jego potrzeb. Respondenci podkreślali konieczność nawiązania współpracy w tym zakresie między nauczycielami oraz rodzicami, a także między szkołą a specjalistami – psychologami i pedagogami. Zdaniem badanych, kompetencja ta wymaga szerszej znajomości psychologii, rozumienia procesu rozwojowego dzieci oraz umiejętnego korzystania z narzędzi diagnozy. W związku z tym niektórzy respondenci (dwa wskazania) wyrazili wątpliwość, czy dyrektor jest w stanie tę kompetencję rzeczywiście realizować.

> Umiejętność analizy potrzeb ucznia, wyszukanie jego mocnych i słabych stron i znalezienie metody angażowania i motywowania go, tak żeby zrealizował podstawę programową. Analiza potrzeb jest najważniejsza [źródło: DYR_IDI].

Stosowana w praktyce umiejętność diagnozy potrzeb uczniów i ewaluacja wykorzystanych rozwiązań oznacza powoływanie zespołów diagnozujących potrzeby rozwojowe uczniów, ich obserwację oraz ewaluowanie stosowanych rozwiązań. W proces należy angażować całą społeczność szkolną – nauczycieli i rodziców, a czasem również zewnętrznych specjalistów, jak na przykład poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

> Żeby zdiagnozować indywidualne potrzeby, prowadzimy obserwacje pedagogiczne u każdego wychowanka trzy razy w roku. (…) Obserwacja wstępna jest przeprowadzana jesienią, tak zwana „na wejściu", potem półroczna i ta końcowa, o której mówi podstawa programowa. Po tych obserwacjach wysuwamy wnioski na temat tego, co jest potrzebne do pracy z dzieckiem, tak aby rozwijało się jak najlepiej, i czuwamy nad tym, żeby te zadania były realizowane. Dbamy o to, żeby dziecko rozwijało się wszechstronnie, na miarę swoich możliwości [źródło: DYR_IDI].

Respondenci wymienili wiele trudności, z jakimi wiąże się stosowanie tej kompetencji w praktyce. Z jednej strony brak czasu lub umiejętności diagnostycznych szczególnie nie sprzyjają w tej kwestii dyrektorom. Również przekonanie kadry do prowadzenia stałej i indywidualnej diagnozy uczniów bywa problematyczne. Z drugiej istnieje ryzyko błędnych diagnoz uczniów przez poradnie psychologiczne. Kolejną trudność rodzą sytuacje specyficzne, na przykład diagnoza potrzeb ucznia autystycznego lub niepełnosprawnego. W tym wypadku brak specjalistycznej wiedzy jest wyjątkową przeszkodą, z którą trzeba sobie radzić, na przykład przez dokształcanie nauczycieli, którzy później mogą przekazywać wiedzę dyrektorowi, a nawet rodzicom dziecka. Kolejną skomplikowaną kwestią jest wprowadzanie w życie wniosków z ewaluacji.

> Na przykład mamy uczniów zdolnych i słabszych. W młodszych klasach poziom rozwoju jest różny. Ja nie mogę stać przy każdym uczniu. Trudno jednemu dyrektorowi poznać wszystkich uczniów indywidualnie. Trzeba poznać potrzeby, talenty, możliwości, sytuację w domu. Tych czynników jest za dużo. Nie ma na to czasu [źródło: DYR_IDI].

Według 10 respondentów omawiana kompetencja jest istotna w pracy dyrektora. Dyrektorzy biorący udział w badaniu podkreślali, że odpowiednia diagnoza potrzeb uczniów jest zadaniem szkoły, zwłaszcza to obowiązek nauczycieli, ale również dyrektora, który działa na przykład jako doradca lub rozwiązuje konkretne problemy. Właściwa diagnoza zwiększa efektywność działań podejmowanych przez szkołę, a zatem warunkuje rozwój uczniów. Podkreślano też, że kompetencja ta jest szczególnie istotna obecnie, kiedy uczniowie są tak różnorodni i coraz więcej z nich wymaga indywidualnego traktowania. Pojawiają się także nowe problemy rodzinne, na przykład związane z emigracją zarobkową jednego lub obojga rodziców, wpływające na zachowanie uczniów w szkole.

> W szkołach ponadpodstawowych dyrektor musi znać te zagadnienia, żeby inspirować nauczycieli, żeby nauczyciel-wychowawca miał zdiagnozowane potrzeby rozwojowe ucznia i żeby mógł mu coś zaproponować [źródło: DYR_IDI].

Respondenci opowiadali o tym, co wpłynęło w ich przypadku na takie ukształtowanie się tej kompetencji. Zasadniczymi czynnikami okazały się doświadczenie zawodowe oraz system edukacji i obowiązujące przepisy, które wymuszają przeprowadzanie diagnozy potrzeb uczniów i ewaluacji stosowanych rozwiązań.

Respondenci, którzy uznali tę kompetencję za swoją słabą stronę, dodawali również brak czasu, wiedzy oraz umiejętności, a także nadmiar obowiązków, niewłaściwą organizację pracy w szkole oraz brak potrzeby stosowania omawianej umiejętności jako decydujące o słabym rozwoju tej kompetencji w ich przypadku.

Dalsze doskonalenie kompetencji może zdaniem respondentów przybrać formę wymiany doświadczeń z innymi przywódcami pedagogicznymi. Wspomnianą przez badanych metodą rozwijania tej kompetencji jest też udział w warsztatach, szkoleniach i kursach oraz podjęcie studiów podyplomowych w celu poszerzenia wiedzy, szczególnie z zakresu psychologii. Pomocne w tym zakresie mogą być także zmiany organizacyjne w szkole, które zapewniłyby dyrektorowi więcej czasu wolnego oraz lektura specjalistycznej literatury.

Podsumowując, Diagnoza indywidualnych potrzeb uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań to istotna, choć trudna kompetencja dyrektora szkoły. 9 na 14 respondentów, którzy na nią wskazali, uznali ją za swoją słabą stronę. Respondenci podkreślali, jakie znaczenie przy jej stosowaniu odgrywa organizacja pracy szkoły, współpraca z nauczycielami, rodzicami oraz zewnętrznymi specjalistami. W praktyce analizowaną kompetencję realizują przede wszystkim nauczyciele w ramach zespołów diagnostycznych, których pracę koordynuje dyrektor i których wnioski wprowadza w szkolne życie.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Kompetencja: Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą)

Następną kompetencją obszaru II jest znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów. 12 respondentów wskazało na tę kompetencję, z czego 10 – jako na swoją mocną stronę i dwóch – jako na słabą. 10 respondentów uważa tę umiejętność za istotną w pracy dyrektora (pozostałe dwie odpowiedzi to braki danych).

Większość respondentów (8 na 12 wskazań), definiując tę kompetencję, odwołała się do konieczności stałego aktualizowania wiedzy na temat programów metod i organizacji pracy. Podkreślono użyteczność internetu, współczesnej kopalni wiedzy i źródła aktualnych danych i informacji.

> Najpierw trzeba wiedzieć, a później można tą wiedzą, którą się ma, operować. Nie wszystko ma się w głowie, natomiast trzeba wiedzieć, gdzie sięgnąć, żeby się szybko dowiedzieć. Korzystam z portali internetowych (…) [źródło: DYR_IDI]

Stosowanie omawianej kompetencji w praktyce oznacza zdaniem respondentów wymaganie od kadry pedagogicznej, by śledziła zmiany w materiałach i programach. Dyrektor również stale aktualizuje swoją wiedzę i przekazuje ją nauczycielom, organizuje dla nich szkolenia, korzysta z pomocy doradców metodycznych.

> Zapoznaję się z tym wszystkim, co dotyczy programów, śledzę, jakie są warunki, żeby to grało w szkole, i egzekwuję to. Jak sobie coś wyobrażam, jak ma być bezpiecznie, jak są programy realizowane. Naprawdę dużo czasu poświęcam na to (…) Posiłkuje się tym, że zawsze doradców metodycznych proszę. To nie jest tak, że jeżeli ja mam wątpliwość, to ja sobie coś odkładam, a dobrze, niech będzie. I moi nauczyciele wiedzą, że jeżeli oceniam nauczyciela, zawsze proszę doradców.

Omawiana umiejętność jest istotna w pracy dyrektora zdaniem 10 na 12 respondentów, przy czym pozostałe dwie odpowiedzi to braki danych. Respondenci podkreślali, że kompetencja ta jest podstawowym zadaniem szkoły i jej dyrektora. Właśnie od tej kompetencji zależy efektywność pracy szkoły: wiedza i umiejętności dyrektora szkoły w zakresie programów, metod i organizacji pracy decydują o tym, jak szkoła będzie funkcjonować i w jakim stopniu efektywnie. Poza tym znajomość tych aspektów wspomaga dyrektora w pracy z nauczycielami i buduje jego pozycję i autorytet w ich oczach, a samemu dyrektorowi pomaga właściwie ocenić pracę nauczycieli. Przez analizowaną kompetencję dyrektor może również budować kulturę organizacyjną szkoły.

> Celem edukacji jest osiągnięcie jakiegoś ideału, wzorca i najważniejsze jest to, żeby skonfrontować, czy te metody, środki, programy – czyli to wszystko, co wiąże się z tą kompetencją – czy będą one służyły osiągnięciu tego celu. To jest najważniejsze [źródło: DYR_IDI].

Zastanawiając się nad tym, co wpłynęło na rozwój tej kompetencji u respondentów, podawali oni kilka czynników, między innymi doświadczenie dyrektora szkoły (sześć wskazań). Poza tym wymieniono również cechy charakteru, zdobytą wiedzę, ewaluację własnej pracy oraz system oświaty, który wymaga od dyrektora stosowania tej kompetencji (szczególnie duża odpowiedzialność dyrektora szkoły w tej dziedzinie oraz częste zmiany programów i przepisów prawa oświatowego).

> Natomiast szybko zmieniają się programy, szybko zmienia się prawo oświatowe i to sprawia, że dyrektorzy, nie wiem, czy wszyscy dyrektorzy, ale nie nadążają za tymi zmianami. I to jest też tak, że nie ma takiej stabilizacji, jeżeli chodzi o dokumentację. Ciągle ta dokumentacja jest zmieniana i to powoduje, że są takie braki. Przynajmniej jeżeli chodzi o moją osobę [źródło: DYR_IDI].

Respondenci, którzy wskazali na tę kompetencję, wymieniali możliwe formy dalszego jej doskonalenia. Najczęściej pojawiły się wśród nich szkolenia i warsztaty (cztery wskazania) oraz wymiana doświadczeń z innymi przywódcami edukacyjnymi (dwa wskazania). Pojedyncze wskazania uzyskały też lekcje otwarte i wizytacje oraz współpraca z innymi szkołami, również zagranicznymi, a także samodoskonalenie. Jeden z respondentów zauważył, że dużą pomocą mogłoby być w tym zakresie wsparcie dyrektorów ze strony organu prowadzącego.

Myślę, że chciałabym wypracować taką współpracę, wsparcie od organu prowadzącego, może w postaci dodatkowej osoby, która by odciążyła mnie od ilości zadań, które ja tutaj mam [źródło: DYR_IDI].

Podsumowując, omawiana kompetencja została wskazana przez 12 respondentów, z czego większość uważa ją za swoją mocną stronę (10 wskazań) oraz za istotną kompetencję w pracy dyrektora szkoły (10 wskazań). Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów jest przez badanych rozumiana jako stałe aktualizowanie własnej wiedzy i w rezultacie unowocześnianie szkoły, tak by proces uczenia się uczniów mógł przebiegać sprawnie i efektywnie. Omawiana kompetencja jest zatem bardzo istotna w pracy szkoły, decyduje bowiem o wymierności szkolnych wysiłków.

Respondenci podkreślali przy tym, że na dyrektorze spoczywa ogromna odpowiedzialność, również w zakresie programów, metod i organizacji pracy szkoły. Stąd postulat rozwijania i doskonalenia tej kompetencji przez współpracę między szkołami oraz między dyrektorami. Nie bez znaczenia jest też potrzeba wsparcia dyrektorów ze strony organu prowadzącego – taki postulat pojawił się w ramach omawiania tej kompetencji.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Kompetencja: Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów

Respondenci w swoich wypowiedziach wskazywali również na Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się uczniów. Na 11 respondentów, którzy wybrali tę kompetencję, sześciu uznaje ją za swoją mocną stronę, a pozostałych czterech – za słabą. Siedmiu respondentów uważa, że jest to istotna kompetencja w pracy dyrektora szkoły.

Odpowiadając na pytanie o definicję tej kompetencji, respondenci wymieniali wiele jej komponentów, między innymi budowanie odpowiednich relacji między nauczycielami a uczniami, relacji opartych na szacunku, przejrzystości i sprawiedliwości, bowiem to właśnie najbardziej sprzyja się uczeniu się uczniów. Omawiana kompetencja, zdaniem badanych, oznacza również takie organizowanie szkoły, jej pracy i funkcjonowania, które koncentruje się szczególnie na uczniu. Podkreślano konieczność dostosowania działań do każdego odbiorcy, jego predyspozycji i potrzeb, a zatem i wymóg wcześniejszego rozpoznania środowiska uczniów.

W tej kompetencji najważniejsze jest to, jak organizować pracę szkoły, aby praca ta była skoncentrowana na uczeniu się, i jak tworzyć sytuacje, które będą temu sprzyjały [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie tej kompetencji w praktyce oznacza przede wszystkim konieczność tworzenia dodatkowej oferty edukacyjnej dla uczniów (pięć wskazań), a także budowanie przestrzeni dla wymiany wiedzy między nauczycielami dotyczącej problemów dydaktycznych i metodycznych. W praktyce ważne jest kształtowanie polityki wspierania uczniów uzdolnionych. Istotne jest zarówno tworzenie sytuacji, które zachęcają uczniów do angażowania się w projekty szkolne, jak i promowanie sukcesów szkoły i konkretnych uczniów. Ocenianie kształtujące, do którego należy zachęcić i przeszkolić nauczycieli, jest kolejną skuteczną metodą wdrażania omawianej kompetencji w praktykę szkolną.

I w tym celu, oprócz tego, że podwyższamy kompetencje nauczycieli, robimy różne projekty, tak żeby każdy uczeń odkrył coś dla siebie. Czy to są projekty z zakresu nauk ścisłych, przedsiębiorczości, czy zawody sportowe, czy różnego rodzaju artystyczne, czy wymiana między szkołami, wyjazdy zagraniczne, spotkania po lekcjach, czy chwalenie się tym, co dana klasa zrobiła [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy, którzy wskazali na omawianą kompetencję, zauważali również, jak ważną rolę w kwestii jej praktycznego stosowania odgrywają nauczyciele. Wobec tego bardzo istotne jest doszkalanie nauczycieli, motywowanie ich i wspieranie, tworzenie warunków do sprawnej pracy zespołowej nauczycieli w omawianym zakresie, uwzględnianie ich potrzeb, konkretnej sytuacji oraz umiejętności.

Zdaniem siedmiu respondentów (pozostałe cztery odpowiedzi to braki danych), analizowana kompetencja jest istotną umiejętnością w pracy dyrektora szkoły. Respondenci podkreślali, że uczenie się uczniów to najważniejsza, podstawowa kwestia w szkole, jej zadanie i cel. Inspirowanie uczniów,

motywowanie i zachęcanie do samodzielnych działań w obszarze uczenia się są, zdaniem respondentów, szczególnie ważne. Kompetencja ta wpływa na efektywność szkoły, osiąganie jej założonych efektów i celów. Poza tym, co również istotne, bezpośrednio wpływa także na nauczycieli: wspiera ich, wyzwala ich potencjał, angażuje w szkolne działania.

> Ta kompetencja jest bardzo ważna, dlatego że nauczyciel nie ma być podającym wiedzę, tylko ma być takim nauczycielem, który spowoduje, że uczeń będzie chciał sam tą wiedzę zdobyć [źródło: DYR_IDI].

Kolejnymi istotnymi kwestiami, które zostały poruszone w wywiadach z dyrektorami, są droga rozwoju omawianej kompetencji oraz projekt jej dalszego doskonalenia. Biorący udział w badaniu dyrektorzy zauważali, że czynnikami, które najbardziej wpłynęły na ukształtowanie się tej kompetencji w ich przypadku, były doświadczenie zawodowe, również wcześniejsze doświadczenie w pracy jako nauczyciel (cztery wskazania), oraz cechy charakteru (trzy wskazania). Także wykształcenie oraz współpraca z zewnętrznymi instytucjami (respondent wymienił Centrum Edukacji Obywatelskiej) pomogły w tym zakresie.

Czterej respondenci, którzy uznali omawianą kompetencję za swoją słabą stronę, podkreślali, że czynnikami, które ukształtowały ją na takim poziomie, były brak wykształcenia, doświadczenia i wiedzy oraz częste zmiany przepisów prawa związanego z oświatą.

Projektowany dalszy rozwój omawianej kompetencji uwzględnia najczęściej udział dyrektorów w odpowiednich warsztatach oraz szkoleniach (pięć wskazań). Poza tym pojedyncze wskazania uzyskały również takie formy doskonalenia, jak poznanie przykładów dobrych praktyk, szkoły otwarte, wymiana doświadczeń z innymi przywódcami edukacyjnymi, także w postaci wykładów i spotkań ze szczególnie sprawnymi i charyzmatycznymi dyrektorami. Pojawił się też postulat zewnętrznego wsparcia dla dyrektorów, na przykład ze strony kuratoriów oświaty oraz wizytatorów.

> Kiedyś, jak był wizytator, to myśmy się spotykali kilka razy w roku w jakiś tam dzień i rozmawiali, mogliśmy wymieniać doświadczenia, a dzisiaj zostaliśmy sami sobie. Jak dzwonię do kuratorium, to słyszę: „Proszę zapytać się radcy prawnego". Miało być wspomaganie – gdzie ono jest? To jest kiepskie wspomaganie, generalnie go nie ma, a jak jest, to zbyt mało praktyczne [źródło: DYR_IDI].

Podsumowując, kompetencja tworzenia kultury organizacyjnej, która koncentrowałaby działania szkoły na procesie uczenia się uczniów, jest przez respondentów oceniana jako umiejętność istotna w pracy dyrektora szkoły, częściej ich mocna niż słaba strona (odpowiednio: sześć i cztery wskazania). Wymaga ona bowiem sprawnej i skutecznej współpracy z nauczycielami, takiej, która wykorzysta ich potencjał do tworzenia sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.

Z uwagi na wagę i trudność omawianej kompetencji dyrektorzy podkreślali konieczność szukania pomocy na zewnątrz szkoły: we współpracy z innymi szkołami, w wymianie doświadczeń i dobrych praktyk z innymi dyrektorami szkół, wreszcie w zewnętrznej pomocy kuratoriów oświaty. Warto zauważyć, że postulat większego wspierania dyrektorów, aranżowania ich spotkań, umożliwiania wymiany doświadczeń, wzajemnej inspiracji i pomocy, działań, które kiedyś były domeną wizytatorów szkół, nie jest wyłącznie związany z omawianą kompetencją z obszaru II, a raczej jest generalną uwagą dotyczącą obecnej współpracy kuratoriów oświaty z dyrektorami szkół. Wydaje się, że zdaniem respondentów współpraca ta nie jest w pełni zadowalająca.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Kompetencja: Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy

Ostatnią i najrzadziej wybieraną kompetencją obszaru II jest zapewnienie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy, którą wskazało ośmiu respondentów. Spośród nich pięciu uważa ją za swoją mocną stronę i trzech – za słabą. Podobnie pięciu respondentów uznaje ją za umiejętność istotną w pracy dyrektora, przy czym pozostałe trzy odpowiedzi to braki danych.

Definicja tej kompetencji, którą formułują respondenci, uwzględnia przede wszystkim dbałość o odpowiednią komunikację oparta na życzliwości (dwa wskazania), refleksję oceniającą jakość własnej

pracy i jej efektywność (dwa wskazania), a także ewaluację podejmowanych działań (dwa wskazania). Pojedyncze wskazania uzyskały również odpowiedzi podkreślające profesjonalizm dyrektora oraz stałe dbanie o rozwój szkoły i poprawę jej funkcjonowania, co powinno cechować myślenie dyrektora szkoły.

> Ważną rzeczą oczywiście, (…) jest tak zwana ewaluacja, czyli inaczej powiedzmy sobie „element zwrotny", kiedy możemy swoją pracę po prostu sprawdzić na końcu, czy dobrze wykonywaliśmy to, co próbowaliśmy (…). Chodzi o tak zwany profesjonalizm, czyli zawodowość w podejściu do poprawy jakości. Ponieważ w swojej pracy często dokonujemy wielu błędów. To właśnie później refleksja, czyli zatrzymanie się, spojrzenie jeszcze raz na to, co wykonaliśmy, ewaluacja dają nam tę właśnie możliwość (…) [źródło: DYR_IDI]

Stosowanie w praktyce omawianej kompetencji oznacza między innymi nawiązanie dobrej współpracy dyrektora z nauczycielami, rodzicami, a nawet pedagogiem szkolnym. Szczególnie współpraca z nauczycielami w tym obszarze ma duże znaczenie. Dyrektor powinien zachęcać ich do autoewaluacji własnych działań, a także nagradzać za wybitne osiągnięcia. Wyniki refleksji oraz ewaluacji powinny być wdrażane w postaci programu naprawczego, często później poddawanego kontroli i weryfikacji.

> (…) co zawsze promuję i oczywiście polecam nauczycielom, że po każdej lekcji powinni sobie przeprowadzić rzeczywiście ewaluację: jak odbiera ich teraz klasa, co zrobili dobrze, co zrobili źle, gdzie trzeba jeszcze coś poprawić, nad czym się trzeba jeszcze zatrzymać, co jeszcze poszerzyć. I wtedy dopiero daje to powiedzmy lepsze podejście. Zawsze możemy coś poprawić, nie ma rzeczy takiej, że za każdym razem wykonamy to super perfekcyjnie [źródło: DYR_IDI].

Omawiana kompetencja została uznana przez respondentów za istotną umiejętność w pracy dyrektora szkoły (pięć wskazań i trzy braki danych na osiem odpowiedzi). Biorący udział w badaniu dyrektorzy podkreślali, że zapewnienie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy szkoły to obowiązek dyrektora, to kwestia, która determinuje prawidłowe funkcjonowanie szkoły, bezpośrednio wpływa na osiąganie pożądanych efektów i realizację zamierzonych celów, a więc i warunkuje dalszy rozwój szkoły. Tylko przez komunikację, refleksję oraz wyciąganie wniosków z ewaluacji można przystąpić do korekty podjętych działań. Jakość pracy szkoły jest objęta odpowiedzialnością dyrektora, zatem dbałość o tę jakość jest niezbędna. Czasami to przekonanie przybiera formę bardzo zdecydowanych stwierdzeń.

> Jakość pracy szkoły to jakość pracy dyrektora. Szkołę ocenia się przez to, jak pracuje dyrektor. Rzadko kiedy mówi się: „O, świetna szkoła!" bez natychmiastowego przypomnienia sobie, kim jest dyrektor [źródło: DYR_IDI].

Jeden z respondentów zauważył również, że omawiana kompetencja jest bardzo ważna w pracy dyrektora szkoły, ponieważ buduje jego dobre relacje z nauczycielami i pozytywnie na nich wpływa, gdyż stanowi dobry przykład.

> Przyznanie się (…) do popełnienia błędu jest rzeczą dla mnie bardzo ważną. Profesjonalizm to przede wszystkim nie tak zwana tylko pewna nieomylność, ale to przede wszystkim też w jakiś sposób pokazuje, że jesteśmy tylko ludźmi i daje to powiedzmy inne jeszcze spojrzenie na innych, że potrafimy się przyznać, że mamy jakieś niedociągnięcia. (…) ważną rzeczą jest tutaj ta umiejętność sprawnej komunikacji, czyli porozumiewania się między sobą. Kiedy my nie jesteśmy tylko tym pępkiem świata, że to my super, jesteśmy najlepsi, to ludzie też wiedzą, że też popełniają błędy. Dlatego też utożsamiają się z nami, i to jest rzeczą taką ważną ze względów powiedzmy nawet psychologicznych [źródło: DYR_IDI].

Respondenci wskazali na wiele czynników, które ukształtowały omawianą kompetencję w ich przypadku. Istotne kwestie w tym zakresie to doświadczenie, zarówno w pracy dyrektora, jak i wcześniejsze doświadczenie z pracy na stanowisku nauczyciela, a także wykształcenie, warunki systemowe polskiej oświaty oraz konkretna sytuacja w danej szkole.

Pożądana droga doskonalenia omawianej kompetencji zawiera przede wszystkim udział w szkoleniach (cztery wskazania), a także indywidualną pracę z psychologiem oraz poszukiwanie dobrych praktyk w innych szkołach (pojedyncze wskazania).

Podsumowując, analizowana kompetencja jest najrzadziej wybieraną umiejętnością z obszaru II (osiem wskazań). Zdaniem pięciu respondentów jest ich mocną stroną, pięć wskazań uzyskała również jako kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły. Badani, którzy na nią wskazali, podkreślali, że profesjonalne podejście do poprawy jakości pracy szkoły jest obowiązkiem dyrektora i kwestią

podstawowej wagi – tylko dzięki refleksji, ewaluacji i komunikacji z innymi interesariuszami szkoły można ustalić, w jakim stopniu szkoła realizuje swoje funkcje, oraz poprawić jej skuteczność w tym obszarze. W praktyce szkolnej wdrażanie tej kompetencji oznacza zacieśnianie współpracy z nauczycielami oraz stosowanie programów naprawczych.

Obszar II. Zarządzanie uczeniem się

Podsumowanie

Obszar drugi dotyczący zarządzania uczeniem się obejmuje sześć kompetencji, z których wszystkie zostały wybrane przez respondentów jako jedne z trzech ich słabych lub trzech mocnych stron. Na tle pozostałych obszarów, sumy wskazań obszaru II są raczej niewielkie, największa liczba wskazań to 16. Najczęściej wybierane kompetencje, które uzyskały właśnie 16 wskazań, to Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli oraz Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne. Wszystkie sześć kompetencji obszaru II uzyskały sumy wskazań przekraczające pięć, dlatego zostały one uwzględnione w powyższej analizie.

Zaledwie jedna kompetencja była częściej wybierana jako słaba niż jako mocna strona, mianowicie Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań, która uzyskała dziewięć wskazań jako słaba strona i pięć – jako mocna. Niemniej żadna z kompetencji obszaru II nie została uznana przez wszystkich, którzy na nią wskazali, za ich mocną stronę, a zatem te kompetencje bywały odmiennie identyfikowane przez różnych respondentów.

Wszystkie kompetencje obszaru II zostały również uznane przez niemal wszystkich respondentów, którzy na nie wskazali, za umiejętności istotne w pracy dyrektora szkoła. Zaledwie jedna kompetencja uzyskała pojedyncze wskazanie jako nieistotna (Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań).

Również w ramach badania ilościowego wszystkie kompetencje obszaru II uznane zostały przez respondentów za istotne dla przywództwa edukacyjnego. Badani dyrektorzy decydowali, w jakim stopniu każda kompetencja jest istotna dla pełnionej przez nich funkcji kierowniczej. 94% badanych dyrektorów uznało każdą kompetencję obszaru II za istotną, przy czym we wszystkich wypadkach dominantą była odpowiedź: „bardzo istotna", najwyższy stopień istotności z pięciu możliwych odpowiedzi.

Wracając do badania jakościowego, warto podkreślić, że respondenci przy określaniu formy stosowania omawianych kompetencji w praktyce odnosili się do zaproponowanych przez siebie wcześniej definicji każdej z kompetencji w sposób adekwatny. Podawali również przykłady z własnej praktyki zawodowej i konkretne ilustracje kompetencji z własnej szkoły.

Istotną kwestią, która została poruszona w wywiadach z dyrektorami, jest sposób rozwoju kompetencji. Pytanie tego dotyczące zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. Przed przedstawieniem szczegółów analizy otrzymanych odpowiedzi należy powtórzyć, że liczba respondentów, którzy wybrali którąś z kompetencji obszaru II, wynosi 61. Obszar II uzyskał w sumie 77 wskazań, biorąc pod uwagę wszystkie sześć kompetencji (jeden respondent mógł wybrać więcej niż jedną kompetencję z tego samego obszaru).

Wśród czynników, które ukształtowały kompetencje analizowanego obszaru II, najczęściej pojawiały się następujące:

- doświadczenie zawodowe, również z pracy jako nauczyciel: 33 wskazania,
- wiedza, wykształcenie, odbyte szkolenia: 11,
- charakter, osobowość: 11,
- konkretne warunki, potrzeby danej szkoły, określony problem do rozwiązania: 9,
- warunki systemowe polskiej oświaty, szczególnie – częste zmiany przepisów prawa: 5,

- przekonanie o istotności danej kompetencji: 5,
- wychowanie: 4,
- czas potrzebny na rozwój, stosowanie danej kompetencji: 3,
- samodoskonalenie, autoewaluacja, refleksja, praca nad sobą: 3,
- przykład innego dyrektora, między innymi poprzedniego zwierzchnika: 2,
- zainteresowania: 2,
- odniesiony sukces – rezultat stosowania kompetencji: 2,
- wsparcie zewnętrzne (kuratoria oświaty), współpraca z zewnętrznymi partnerami (CEO): 2.

Warto podkreślić, że o rozwoju danej kompetencji decydują zarówno wystąpienie, jak i brak powyżej wymienionych czynników. Respondenci, którzy wskazane kompetencje określali jako swoje słabe strony, stwierdzali na przykład, że o takim niskim ich ukształtowaniu zdecydował brak czasu, doświadczenia lub brak zewnętrznego wsparcia ze strony kuratoriów oświaty.

Należy zauważyć, że zdaniem respondentów, dla rozwoju kompetencji związanych z zarządzaniem uczeniem się najważniejsze jest doświadczenie zawodowe, w tym także doświadczenie wyniesione z pełnienia innych funkcji, na przykład nauczyciela. Poza tym wiedza i wykształcenie, a także osobowość dyrektora decydują o ukształtowaniu się kompetencji z obszaru II. Wreszcie konkretne warunki danej szkoły lub określony problem, z którym dyrektor musi sobie poradzić, wpływają na rozwój omawianych kompetencji.

Biorących udział w badaniu dyrektorów zapytano też o ewentualny proces doskonalenia omawianych kompetencji. To pytanie zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. Oto formy rozwoju kompetencji obszaru II, które pojawiały się najczęściej w wypowiedziach respondentów:

- zdobycie wiedzy teoretycznej przez udział w szkoleniach, warsztatach, treningach, przez podjęcie studiów podyplomowych: 42 wskazania,
- wymiana doświadczeń, dobrych praktyk, spotkania z doświadczonymi dyrektorami, współpraca z innymi szkołami: 20,
- samodoskonalenie, praca nad sobą, lektura literatury specjalistycznej: 5,
- zewnętrzne wsparcie organu prowadzącego, kuratorium: 3,
- współpraca z interesariuszami szkoły (nauczycielami): 2,
- lekcje otwarte: 1.

Najczęściej wskazywaną formą doskonalenia kompetencji z obszaru Zarządzania uczeniem się jest udział w szkoleniach i warsztatach. Druga pod względem częstości przywoływania kompetencja to wymiana doświadczeń i nawiązanie współpracy z innymi szkołami oraz innymi dyrektorami. Warto zauważyć, że obie najczęściej wymieniane formy doskonalenia są metodami bardzo praktycznymi.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku

Analiza

W trzecim obszarze kompetencji dyrektorów szkół występuje dziewięć kompetencji, które dotyczą trzech podstawowych kwestii: zarządzania zmianą, współpracy z otoczeniem, w tym również kształtowania opinii publicznej, oraz zarządzania konfliktem. Te trzy aspekty budują pozycję dyrektora szkoły jako lidera w środowisku, składają się na politykę oświatową przywódcy edukacyjnego.

Spośród dziewięciu kompetencji należących do obszaru III wszystkie zostały wskazane przez respondentów jako jedne z ich trzech mocnych stron lub trzech słabych stron. Wszystkie kompetencje tego obszaru uznano też za istotne umiejętności w pracy dyrektora szkoły, zaledwie jedna kompetencja otrzymała trzy wskazania jako kompetencja nieistotna. Obszar III uzyskał w sumie 125 wskazań, przy czym wybrało go łącznie 95 respondentów (jeden respondent mógł wybrać więcej niż jedną kompetencję z tego obszaru).

Tabela 24. Pogłębianie wiedzy o kompetencjach przywódczych. Suma wskazań kompetencji z obszaru III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku, N = 95

Nr	Kompetencja	Mocna strona	Słaba strona	Suma wskazań
1	Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów.	22	2	24
2	Umiejętność zarządzania konfliktem.	4	18	22
3	Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian).	9	7	17[2]
4	Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna).	12	2	14
5	Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian.	1	13	14
6	Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych.	2	11	13
7	Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich.	0	12	12
8	Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości.	0	6	6
9	Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych.	0	3	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_IDI.

[2] Liczby wskazań danej kompetencji jako mocnej i słabej strony nie sumują się do 17, ponieważ wystąpił jeden brak danych.

Tabela 24 obejmuje dziewięć kompetencji wchodzących w skład obszaru III dotyczącego polityki oświatowej i bycia liderem w środowisku.

Jako **mocne strony** respondenci najczęściej wskazywali następujące kompetencje:

1. Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów: 22 wskazania wśród 95 respondentów, którzy wybrali którąś z kompetencji obszaru III.
2. Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna): 12.
3. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian): 9.

Jako **słabe strony** respondenci najczęściej wskazywali kompetencje wymienione poniżej:

1. Umiejętność zarządzania konfliktem: 18 wskazań.
2. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian: 13.
3. Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich: 12.
4. Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych: 11.
5. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian): 7.

Dalszej analizie poddano te kompetencje, których suma wskazań przekroczyła pięć, a zatem wszystkie kompetencje obszaru III oprócz ostatniej: Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych, na którą wskazało trzech respondentów.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku

Kompetencja: Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów

Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów to kompetencja, która uzyskała najwięcej wskazań w obszarze III kompetencji związanych z polityką oświatową i pełnieniem funkcji lidera w środowisku (24 wskazania). Przeważająca większość respondentów uważa tę kompetencję za swoją mocną stronę (22 na 24 wskazania). Zaledwie dwóch respondentów uznało ją za swoją słabą stronę. Większość respondentów uważa również tę umiejętność za istotną kompetencję w pracy dyrektora szkoły (18 wskazań i sześć braków danych).

Analizowaną umiejętność respondenci rozumieją jako podejmowanie wspólnych działań oraz zapraszanie do współpracy różnych interesariuszy szkoły (rady rodziców, rady pedagogicznej, uczniów), a także zewnętrzne instytucje ze środowiska lokalnego oraz organ prowadzący. Celem tej współpracy są uczniowie: ich rozwój, diagnoza ich potrzeb, tworzenie odpowiednich warunków do nauki i rozrywki. Dyrektorzy zauważali, że pozyskanie instytucji do współpracy jest czasem trudnym zadaniem. W wypadku długofalowej współpracy ważna jest też umiejętność budowania dobrej relacji i więzi z partnerami.

> No tak jakby (…) różne instytucje, które znajdują się w pobliżu (…) czyli z radą pedagogiczną, z samorządem uczniowskim i z radą rodziców. Dyrektor musi współpracować z tymi podmiotami, (…) żeby móc realizować cele dla dobra uczniów [źródło: DYR_IDI].

Praktyczne stosowanie umiejętności Współpracy z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów respondenci rozumieją najczęściej jako wspólne organizowanie lokalnych imprez, wydarzeń kulturalnych lub sportowych, konkursów czy pikników (13 wskazań). Podkreślano, że współpraca ta ma na celu nie tylko rozwój uczniów, ale również integrację lokalnego środowiska. Poza tym szkoła współdziała z licznymi instytucjami zewnętrznymi również w ramach długofalowej współpracy, na przykład z ośrodkami kultury, innymi szkołami czy poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Celami tej współpracy są diagnoza potrzeb uczniów i poszerzanie oferty zajęć pozalekcyjnych – otwieranie nowych kół zainteresowań w szkole oraz organizowanie czasu wolnego uczniów w ramach wycieczek, obozów i warsztatów. Współpraca to wspólne finansowanie, dlatego parterami szkoły bywają sponsorzy imprez, które odbywają się w szkole.

> No na przykład wspólnie organizujemy, (…) z radą rodziców, no i na przykład ze strażakami, tu z naszej miejscowości, organizujemy na przykład taki Dzień Seniora. I to jest taka duża uroczystość (…), w którymś momencie rodzice dali propozycję, żebyśmy połączyli Choinkę noworoczną z Seniorem, to i wspólna zabawa by była. No i wtedy rodzice przychodzą, dziadkowie przychodzą, uczniowie przychodzą (…). No jest to ta jakby i integracja całej wsi i tak jakby… i dzieci, i międzypokoleniowo. No (…) takie miłe doświadczenie chyba dla wszystkich [źródło: DYR_IDI].
>
> Współpracujemy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, która pomaga nam w rozpoznawaniu, już na wczesnym etapie edukacji, uzdolnień uczniowskich (…). Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną skutkuje również dostosowaniem zajęć dodatkowych do potrzeb i możliwości tych dzieci [źródło: DYR_IDI].

Większość respondentów ocenia omawianą umiejętność jako istotną kompetencję w pracy dyrektora (18 wskazań i sześć braków danych). Żaden z badanych dyrektorów nie uznał tej kompetencji za nieistotną. Respondenci podkreślali, że wartość takich wspólnych przedsięwzięć jest wielowymiarowa. Często celem wspólnych imprez jest przekazanie wiedzy uczniom, umożliwienie im zdobycia nowych doświadczeń, także nawiązanie kontaktu ze specjalistami w celu wspierania uczniów, jak również zapoznanie ich z lokalnymi instytucjami.

> (…) pozyskałam partnerów w postaci komendy policji, też straż graniczną, mamy dwie uczelnie, które są w stanie prowadzić nam warsztaty, czy zaprosić do siebie na jakiś wykład. Wykorzystamy ich bazę czy pojedziemy wspólnie na obóz i efekt jest taki, że mamy specjalistów, a uczeń ma bezpośredni kontakt z wieloma instytucjami [źródło: DYR_IDI].

Współpraca z różnymi podmiotami stanowi też ważny czynnik kształtujący wizerunek szkoły na zewnątrz. Szkoła działa lokalnie i musi dbać o swoją pozycję w lokalnym środowisku. Budowanie sieci partnerów wokół szkoły daje dyrektorowi poczucie bezpieczeństwa – to instytucje, do których może się zawsze zwrócić z prośbą o pomoc.

W tym wypadku szerokiego spektrum działania placówek oświatowych ta szeroka współpraca jest kompetencją, która stawia wizerunek szkoły. Ja rozumiem ją jako wizerunek szkoły [źródło: DYR_IDI].

Myślę, że bardzo ważne jest to, żeby móc stworzyć wokół szkoły taki pozytywny klimat instytucji, z którymi się współpracuje, z którymi się spotyka, chociażby po to, żeby mieć takie poczucie, że możemy się zwrócić do tych instytucji o jakiekolwiek wsparcie, o jakąkolwiek pomoc [źródło: DYR_IDI].

Omawiając kwestię ukształtowania się tej kompetencji, dyrektorzy, którzy na nią wskazali, podkreślali znaczenie charakteru, wychowania i zainteresowań danej osoby, a także przekonania o istotności omawianej kompetencji. Również doświadczenie oraz konkretna potrzeba wpłynęły na rozwój analizowanej umiejętności. Podkreślano wagę środowiska szkolnego i lokalnego, zastanych relacji w szkole oraz kontaktów szkoły z zewnętrznymi instytucjami, które to aspekty determinują omawianą kompetencję dyrektora szkoły.

Kreśląc ewentualną drogę dalszego rozwijania tej analizowanej umiejętności, respondenci podkreślali wagę zdobywania wiedzy teoretycznej poprzez udział w szkoleniach, warsztatach i konferencjach, szczególnie w zakresie nawiązywania współpracy ze środowiskiem lokalnym, pozyskiwania partnerów oraz źródeł finansowania. Wyrażono potrzebę pomocy, jakiej dyrektorzy oczekują w omawianych kwestiach, a którą można zaspokoić przez wymianę doświadczeń z innymi dyrektorami oraz nieformalne spotkania z instytucjami.

Podsumowując, współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów jest najczęściej wybieraną kompetencją z obszaru III dotyczącego polityki oświatowej. Zdaniem dyrektorów biorących udział w badaniu, bycie liderem w środowisku lokalnym oznacza przede wszystkim współpracowanie z zewnętrznymi instytucjami na rzecz uczniów. Zdaniem większości respondentów, którzy wskazali na tę kompetencję, jest to ich mocna strona (22 na 24 wskazania). Według większości jest to również umiejętność istotna w pracy dyrektora szkoły (18 wskazań i sześć braków danych).

Respondenci rozumieją omawianą kompetencję głównie jako krótkoterminową współpracę wokół konkretnego projektu działania w środowisku lokalnym, niemniej może ona przybrać formę długofalowej współpracy. W praktyce umiejętność ta wiąże się z pozyskiwaniem sponsorów i partnerów do wspólnych przedsięwzięć, które będą skoncentrowane na uczniach i ich rozwoju.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku
Kompetencja: Umiejętność zarządzania konfliktem

Kolejną istotną kompetencją obszaru III jest Umiejętność zarządzania konfliktem. Jest to druga pod względem częstości wskazań kompetencja (22 respondentów), a zarazem umiejętność obszaru III najczęściej uznawana za słabą stronę respondentów, którzy ją przywołali (18 wskazań). Zaledwie czterech badanych dyrektorów uważa, że Umiejętność zarządzania konfliktem to ich mocna strona. Równolegle jest to jednak kompetencja uznawana przez respondentów za istotną w pracy dyrektora szkoły (15 wskazań i siedem braków danych).

Warto bliżej się przyjrzeć, jak respondenci definiują omawianą kompetencję. Zdaniem dyrektorów, zarządzanie konfliktem to umiejętność negocjowania i godzenia różnych stanowisk w celu zażegnania konfliktu oraz zdolność osiągania konsensusu – rozwiązywania konfliktów. Biorący udział w badaniu podkreślali rolę dyrektora w ukazaniu obu stronom konfliktu ich racji, a także wagę jego autorytetu w negocjacjach. W ramach zarządzania konfliktem dyrektor musi być również świadomy różnic charakterów ludzi, z którymi pracuje, oraz ich odmiennych systemów wartości.

Umiejętność zarządzania konfliktem to umiejętność mediacji i umiejętność niedopuszczania do narastania pewnych niepożądanych zjawisk [źródło: DYR_IDI].

(…) konflikty są nierozerwalnie związane z działalnością człowieka. Trzeba umieć ukazać obu stronom stanowisko i interes drugiej strony [źródło: DYR_IDI].

Istotną kwestią jest też sposób stosowania owej kompetencji w praktyce szkolnej. Respondenci wskazywali na znaczenie poszukiwania wspólnego rozwiązania dla różnych stanowisk przy zachowaniu własnej neutralnej pozycji. Podkreślano wagę otwartej, szczerej komunikacji oraz wartości

stosowania elementów coachingu w procesie rozwiązywania konfliktów. W tej kwestii respondenci zaznaczali również swój brak wiedzy na temat konfliktów, nieumiejętność radzenia sobie z nimi w praktyce szkolnej oraz brak doświadczenia w ich rozwiązywaniu.

(…) było tego stosunkowo niewiele, być może z tego powodu mam pewne obawy, czy jeśli taki konflikt zaistnieje, czy będę na tyle sprawny, kompetentny, żeby go w sposób profesjonalny umieć rozwiązać, zażegnać [źródło: DYR_IDI].

(…) ważne jest, żeby nie bać się tego konfliktu, żeby go ujawnić, żeby umieć otwarcie rozmawiać o różnych interesach. Dzięki temu możemy stworzyć jakieś rozwiązania organizacyjne, które będą nas wspierały [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem większości respondentów, którzy wybrali analizowaną kompetencję, zarządzanie konfliktem jest istotną umiejętnością w pracy dyrektora szkoły (15 wskazań i siedem braków danych). Badani zauważali, że kompetencja ta służy prewencji i przyczynia się do zahamowania ekspansji konfliktów. Poza tym usprawnia działanie szkoły, poprawia jej atmosferę, współpracę i integrację pracowników. Ważna jest także umiejętność dostrzeżenia w konflikcie czynnika rozwoju i możliwości zmiany na lepsze.

Prowadząc mediacje – jestem mediatorem przy sądzie, spotykając się z groźniejszymi sytuacjami, przekonałem się, że w szkole umiejętność rozwiązywania konfliktów skutkuje większym spokojem wśród uczniów i nauczycieli [źródło: DYR_IDI].

Wie pani, ja tu mam sześćdziesiąt osób, tak? Łącznie z kuchnią sześćdziesiąt osób, różne osobowości. Wiadomo, że pojedynczo nic nie zrobimy, współpraca musi być, umiejętność współpracy w grupie. I to jest chyba to [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy, którzy wskazali na analizowaną kompetencję, zastanawiali się również nad tym, co wpłynęło na jej ukształtowanie w ich wypadku. Warto przeanalizować odpowiedzi respondentów biorąc pod uwagę, czy zarządzanie konfliktem to ich mocna czy słaba strona. Zaledwie czterech respondentów uznaję tę kompetencję za swoją mocną stronę. Ich zdaniem, czynnikami, które ukształtowały tę kompetencję w ich przypadku, były doświadczenie (trzy wskazania), a także cechy charakteru i zdobyta wiedza (pojedyncze wskazania).

Natomiast według respondentów, którzy omawianą kompetencję uznają za swoją słabą stronę (18 badanych), istotnymi czynnikami, które ją ukształtowały, są również cechy charakteru (osiem wskazań), brak doświadczenia, zdolności w tym zakresie, brak wiedzy oraz brak zainteresowania analizowaną umiejętnością. Podkreślano też z jednej strony konkretne warunki danej szkoły, relacje między pracownikami, a z drugiej warunki systemowe polskiej oświaty, jako kolejne decydujące faktory.

Ciekawym wątkiem jest także dalsze doskonalenie umiejętności zarządzania konfliktem. Respondenci twierdzą, że najskuteczniejszymi formami owego doskonalenia są zdobywanie wiedzy o konfliktach i ich rozwiązywaniu, szczególnie praktyczne warsztaty z negocjacji i współpracy z różnymi typami osobowości, oraz szeroko pojęte dokształcanie w zakresie psychologii. Również wymiana doświadczeń i dobrych praktyk, samodoskonalenie przez lekturę specjalistycznej literatury to zdaniem respondentów dobre metody doskonalenia analizowanej kompetencji.

Podsumowując, Umiejętność zarządzania konfliktem to istotna i trudna kompetencja dyrektorska związana z polityką oświatową. Zaledwie czterech respondentów uznało ją za swoją mocną stronę, podczas gdy 18 uważa ją za swą słabą stronę. Zarządzanie konfliktem respondenci rozumieją jako umiejętność mediowania między zwaśnionymi stronami, ukazywania im innych stanowisk i doprowadzania do konsensusu. Dobre zarządzanie konfliktem poprawia komunikację, atmosferę i integrację zespołu, zażegnuje przyszłe ewentualne konflikty, może być również początkiem zmian na lepsze w organizacji. Niemniej dyrektorzy biorący udział w badaniu podkreślali swój brak wiedzy i doświadczenia w tej dziedzinie. Być może potrzebne jest większe wspieranie dyrektorów szkół w kwestii zarządzania konfliktem, organizowanie szkoleń i praktycznych warsztatów z metod rozwiązywania konfliktów.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku

Kompetencja: Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian)

Kompetencją obszaru III, na którą wskazało 17 respondentów, jest Umiejętność zarządzania procesem zmian. Warto zauważyć, że jest to kompetencja, która uzyskała najbardziej wyrównany rozkład, biorąc pod uwagę wskazania, jako mocna strona respondentów (dziewięć wskazań) oraz jako słaba

strona (siedmiu respondentów). Przeważająca większość badanych uznała ją za kompetencję istotną w pracy dyrektora szkoły (13 wskazań i cztery braki danych).

Zarządzanie procesem zmian badani definiowali jako rozpoznawanie słabych stron i deficytów szkoły i dążenie do ich poprawy. Respondenci podkreślali także znaczenie umiejętności właściwego informowania zespołu o koniecznych zmianach, a później mobilizowaniu pracowników do uczestnictwa w ich wprowadzaniu. Kompetencja ta wymaga otwartości dyrektora na zmiany, zdolności dostosowania działania szkoły do nowych sytuacji oraz umiejętności przeorganizowania zasad jej funkcjonowania.

> Musimy też umieć zarządzać zmianą, przekonać ludzi do zmian, jak kierować zmianą, jak zachęcić wszystkich do tego, żeby też widzieli potrzebę i sens wprowadzenia zmiany [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie w praktyce Umiejętności zarządzania procesem zmian oznacza, zdaniem badanych, angażowanie różnych interesariuszy szkoły w proces przeprowadzania zmian, zapraszanie ich do współpracy, wspólne omawianie problemów oraz wyznaczanie kierunku działań szkoły, wypracowywanie razem nowych metod działania. Konieczne jest również przygotowanie kadry do wprowadzania zmiany, motywowanie i wspieranie w trakcie jej realizacji.

> Zachodzi jakaś nowa sytuacja, na przykład wymogi takie ministerialne, i wtedy ja robię radę szkoleniową, zaznajamiam z tym radę i później wspólnie dyskutujemy nad problemem i jakoś wyznaczamy kierunki działania [źródło: DYR_IDI].

Dla 13 respondentów zarządzanie procesem zmian, a zatem planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian, to kompetencja istotna dla dyrektora szkoły. Żaden z respondentów nie uznał jej za umiejętność nieistotną (pozostałe cztery odpowiedzi to braki danych). Badani podkreślali, że we współczesnym świecie otwartość na zmiany to konieczność i obowiązek dyrektora szkoły. Szkoła musi reagować na przeobrażenia społeczeństwa, zmiany potrzeb uczniów oraz oczekiwań rodziców. Aby być efektywną, musi się zmieniać. Omawiana kompetencja pomaga dyrektorowi zwalczać opór wobec zmian i kształtować dobre przyjmowanie nowości wśród pracowników.

> Szkoła się teraz nieustannie zmienia, coraz szybciej, pod względem prawa oświatowego, pod względem rozwoju bazy technologicznej, pod względem dzieci, które do nas trafiają. Ze względu na to trzeba być elastycznym, nie można tkwić w miejscu, trzeba się dopasowywać, wiedzieć coraz więcej o tym, co się dzieje dookoła. Dlatego umiejętność zarządzania procesem zmiany uważam za kluczową i to w odniesieniu do współpracowników, żeby ich przekonać, zmotywować do tego, że zmiany są dobre, a na pewno nie należy się przynajmniej do nich wrogo nastawiać, tylko sprawdzić, poszukać w nich czegoś dobrego. Dostrzegam jednak taki trend, że każda zmiana powoduje pewnego rodzaju wrogość [źródło: DYR_IDI].

Według dziewięciu respondentów, uważających omawianą kompetencję za swoją mocną stronę, czynnikami, które ją ukształtowały, były: doświadczenie zawodowe oraz życiowe, wykształcenie, wychowanie, a także konkretna potrzeba, z jaką spotkali się dyrektorzy.

Tymczasem zdaniem siedmiu badanych dyrektorów, którzy wskazali zarządzanie procesem zmian jako ich słabą stronę, na takie jej ukształtowanie wpłynął brak doświadczenia, brak potrzebnej wiedzy oraz brak potrzeby jej rozwinięcia. Nie bez znaczenie było konkretne środowisko szkolne, w którym pracował respondent.

Istotną kwestią jest też dalsza droga rozwoju umiejętności zarządzania procesem zmian. Respondenci proponują tu zdobywanie wiedzy i różne formy dokształcania, jak na przykład udział w warsztatach, szkoleniach, kursach czy podjęcie studiów. Również wymiana doświadczeń w ramach rozmów ze specjalistami lub doświadczonymi dyrektorami oraz obserwacje innych szkół są, zdaniem badanych, właściwymi metodami doskonalenia analizowanej kompetencji.

Podsumowując, Umiejętność zarządzania procesem zmian jest istotną kompetencją obszaru III dotyczącego roli dyrektora szkoły jako lidera w środowisku lokalnym (13 wskazań i cztery braki danych). Jest to mocna strona dziewięciu respondentów, którzy na nią wskazali, oraz słaba strona siedmiu badanych. Według dyrektorów, kompetencja ta oznacza właściwą diagnozę obszarów, które wymagają w szkole zmiany, a następnie umiejętne informowanie o tym pracowników szkoły, motywowanie ich i angażowanie w proces przeprowadzania zmiany. Umiejętność zarządzania zmianą jest istotna z uwagi na szybko zmieniającą się rzeczywistość, zmieniające się prawo oświatowe, zmieniające się potrzeby dzieci i rodziców. Aby szkoła mogła na te potrzeby odpowiadać, musi się przeobrażać.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku

Kompetencja: Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna)

Następną analizowaną kompetencją związaną z polityką oświatową jest Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem, czyli współpraca międzyinstytucjonalna, na którą wskazało 14 respondentów. Zdaniem większości, jest to mocna strona badanych (12 na 14 wskazań). Zaledwie dwóch respondentów uważa ją za swoją słabą stronę. Większość uznaje także, że jest to kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły (11 wskazań i trzy braki danych).

Respondenci zostali poproszeni o zdefiniowanie omawianej kompetencji. Jako szczególnie ważny element wskazano pozyskiwanie parterów dla przedsięwzięć szkoły. Istotne jest również budowanie trwałej i szerokiej współpracy z otoczeniem szkoły – rodzicami, środowiskiem lokalnym, zakładami pracy, instytucjami kultury, organem prowadzącym, a nawet z innymi szkołami.

> To nie jest tylko sprawa współpracowania z radą osiedla, rodzicami, parafią czy MDK-iem, tylko bardziej myślałam o takim szerszym otoczeniu. To, co wcześniej mówiłam o współpracy z innymi szkołami. Chciałabym, aby jeżeli np. w naszym otoczeniu są różne instytucje oświatowe, to żeby umieć się scalić w rozwiązywaniu problemów [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie omawianej kompetencji w praktyce, zdaniem badanych, oznacza przede wszystkim wspólne organizowanie imprez, festynów i wydarzeń lokalnych. W ramach współpracy międzyinstytucjonalnej respondenci zwrócili też uwagę na konieczność dbania o dobrą, otwartą komunikację z partnerami i utrzymywanie pozytywnych relacji opartych na szacunku.

> Umiejętność nawiązywania współpracy. Powiem tak, umiejętność komunikowania się, umiejętność argumentowania, czyli zebranie argumentów – zawsze na rozmowę idę przygotowana. Umiejętność komunikowania się telefonicznego, jeżeli dzwonię, to się tylko umawiam, ale do większości instytucji jeżdżę osobiście, bo to też jest pokazanie szacunku tej drugiej stronie [źródło: DYR_IDI].

Według 11 respondentów Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem jest istotną kompetencją dyrektora szkoły. Zdaniem dyrektorów biorących udział w badaniu, właśnie we współpracy z otoczeniem szkoła może efektywniej osiągać zamierzone cele i realizować swoje zadania. Wspólne działania z jednej strony wzmacniają relacje szkoły ze środowiskiem oraz poprawiają jej pozycję i pozytywny wizerunek, a z drugiej dobrze wpływają na życie społeczeństwa lokalnego. Badani zwracali również uwagę na fakt, iż współpraca międzyinstytucjonalna wzbogaca ofertę edukacyjną szkoły, a więc bardzo pozytywnie wpływa na uczniów i na ich rozwój.

> (…) jeżeli pracujemy z zarządem parków krajobrazowych, to ta współpraca pomaga mi realizować podstawę programową z biologii, przyrody. Możemy korzystać z ośrodka edukacji ekologicznej. Jeżeli współpracujemy z pogotowiem ratunkowym czy strażą pożarną, to realizujemy program profilaktyki, który mamy opracowany w szkole [źródło: DYR_IDI].
>
> Oczywiście nie można być wyizolowanym, jeżeli pracujemy w społeczności, to powinniśmy z tą społecznością współdziałać. Dziecko po wyjściu ze szkoły idzie do parafii, przechodzi przez park, dlatego myślę, że dobrze byłoby, gdyby było jakieś współdziałanie [źródło: DYR_IDI].

Na ukształtowanie się tej kompetencji, zdaniem tych dyrektorów, którzy na nią wskazali, miało wpływ wiele czynników. W przypadku respondentów, którzy uznali ją za swoją mocną stronę (12 wskazań), były to przede wszystkim cechy charakteru (dziewięć wskazań) i doświadczenie zawodowe (sześć wskazań), a także przekonanie o istotności omawianej kompetencji (trzy wskazania). Pojedyncze wskazania uzyskały też takie czynniki, jak pozytywny przykład poprzedniego dyrektora oraz wykształcenie.

Dwaj respondenci wybrali Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem jako swoją słabą stronę. O ukształtowaniu tej kompetencji na niskim poziomie w ich przypadku zdecydował brak wiedzy oraz brak dobrych relacji z otoczeniem szkoły.

Dalsze rozwijanie tej kompetencji deklarują niemal wszyscy respondenci, którzy wskazali na tę umiejętność (12 na 14 wskazań i dwa braki danych). Preferowanymi formami doskonalenia są wymiana doświadczeń z innymi przywódcami edukacyjnymi oraz obserwacje innych placówek edukacyjnych w ramach szkoły otwartej. Poza tym podkreślano wartość zdobycia wiedzy w tym zakresie przez udział w szkoleniach, warsztatach lub przez rozpoczęcie studiów podyplomowych.

Także samodzielna nauka i samodoskonalenie (na przykład zapoznanie się z literaturą specjalistyczną) są uznawane za właściwe metody rozwoju omawianej kompetencji.

Podsumowując, Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem jest, zdaniem 11 respondentów, ważną kompetencją w pracy dyrektora szkoły. Według 12 respondentów z 14, którzy wskazali na nią, jest to ich mocna strona. Zaledwie dwóch badanych uważa ją za swoją słabą stronę. Dyrektorzy biorący udział w badaniu podkreślali, że organizowanie i inspirowanie współpracy międzyinstytucjonalnej oznaczają umiejętność pozyskiwania partnerów zewnętrznych oraz utrzymywania dobrej relacji z nimi, szczególnie w wypadku długofalowej współpracy. We współpracy z innymi szkoła łatwiej i skuteczniej realizuje zamierzone cele i zaspokaja potrzeby uczniów. Współdziałanie z zewnętrznymi podmiotami poprawia pozycję szkoły w środowisku i buduje jej pozytywny wizerunek, co może zwiększyć liczbę przyszłych kandydatów na uczniów.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku

Kompetencja: Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian

Interesującą kompetencją obszaru III jest również Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian. Jest to kompetencja wybrana przez 14 respondentów, przy czym zaledwie jeden z nich uważa ją za swoją mocną stronę. 13 wskazań jako słaba strona plasuje omawianą kompetencję na drugim miejscu pod względem częstości wybierania w obszarze III jako słabą stronę. Połowa respondentów, którzy na nią wskazali, deklaruje, że jest to kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły, przy czym pozostałe siedem odpowiedzi to braki danych.

Definicja omawianej kompetencji, jaką proponują respondenci, podkreśla wagę znajomości różnych typów osobowości ludzi oraz rozumienia, że ludzie odmiennie reagują na zmiany. Niemniej świadomość różnych postaw wobec zmian jest jednak kojarzona z podejmowaniem prób przełamania postaw negatywnych, oporu i strachu. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian oznacza także rozpoznanie oczekiwać pracowników oraz wspieranie ich.

> Bo są ludzie bierni wobec zmian, ludzie aktywni i tzw. zachowawczy. Najważniejsza jest znajomość specyfiki takiego człowieka, charakteru, predyspozycji [źródło: DYR_IDI].
>
> Najważniejsze w tej kompetencji jest to, żeby poznać, skąd biorą się takie postawy wobec zmian i jak wprowadzać te zmiany sprawnie [źródło: DYR_IDI].

Respondenci, omawiając stosowanie owej kompetencji w praktyce, podkreślali konieczność prawidłowego rozpoznania danego typu osobowości u każdego z pracowników oraz dostosowywania do tego komunikatów o konieczności przeprowadzenia zmian. Pomocne może być również wykorzystanie liderów wśród nauczycieli i podejmowanie wspólnie z nimi działań na rzecz zmniejszania oporu innych wobec zmian.

> Gdybym tę wiedzę posiadał w takim stopniu, w jakim bym ją chciał posiadać, to bym na przykład w stosunku do różnych osób inaczej komunikował konieczność zmian [źródło: DYR_IDI].

Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian to istotna kompetencja w pracy dyrektora szkoły zdaniem 7 na 14 respondentów, którzy na nią wskazali (pozostałe siedem odpowiedzi to braki danych). Badani podkreślali, że wykorzystując tę wiedzę, dyrektor może usprawniać działanie szkoły i wprowadzanie koniecznych zmian w sposób efektywny i jak najmniej trudny i stresujący dla pracowników szkoły, pomaga również adaptować środowisko szkolne do zmian. Kompetencja ta znacząco wpływa na współpracę dyrektora z nauczycielami, ich relacje i komunikację. Poza tym wiedza na temat reagowania ludzi na zmiany pozwala też zapobiegać konfliktom. Zmiany są wreszcie koniecznością, na którą szkoła musi odpowiadać.

> Dlatego, że szkoła musi się rozwijać i zmiany są konieczne, i tutaj to jakby w ogóle nie ma innego wyjścia. Trzeba za nimi nadążać, bo dzieci też się zmieniają. To jest taka konieczność [źródło: DYR_IDI].
>
> Jest to ważna kompetencja, konieczna, aby przewidywać reakcje ludzi, żeby wiedzieć, że niektórych rzeczy wprowadzać drastycznie nie można, aby się ich nie bali i traktowali na plus [źródło: DYR_IDI].

Zastanawiając się nad czynnikami, które wpłynęły na ukształtowanie omawianej kompetencji, respondenci wymieniali liczne czynniki. Jedyny respondent, który uznaje omawianą umiejętność za swoją mocną stronę, wskazał na doświadczenie zawodowe oraz cechy charakteru jako decydujące dla takiego jej ukształtowania w jego przypadku. Tymczasem 13 pozostałych respondentów, którzy uważają omawianą kompetencję za swoją słabą stronę, wymieniali takie czynniki, jak: brak doświadczenia, wiedzy, czasu, brak zainteresowania psychologią, a także szybkie tempo zmian w oświacie oraz trudne relacje z pracownikami.

> Za mało jest tej wiedzy, bo za mało czasu, bo to czytanie książek, doszkalanie się. [źródło: DYR_IDI].
>
> (…) ona [analizowana kompetencja] dopiero w ostatnich latach jest jakby bardziej eksponowana. Zmiany następują czasami z dnia na dzień. Te zmiany w szkolnictwie, w rozporządzeniach, następuje ich tak dużo, że nastąpił tak zwany chaos informacyjny. I czasami są pewne (…) opóźnienia, które są powodowane jakby terminami. (…) Czasami jesteśmy zaskoczeni pewnymi rzeczami, które nie powinny jeszcze występować, a one już występują, natomiast my jeszcze nie posiadamy odpowiedniej wiedzy, czy odpowiedniej kompetencji, żeby to można było zrobić [źródło: DYR_IDI].

Proponowane przez respondentów dalsze doskonalenie Wiedzy na temat postaw ludzi wobec zmian to przede wszystkim udział w szkoleniach, konferencjach i warsztatach oraz spotkania ze specjalistami, szczególnie te jak najbardziej praktyczne (10 wskazań). Pojedyncze wskazania uzyskały również takie metody doskonalenia omawianej kompetencji, jak lektura literatury specjalistycznej oraz zacieśnianie współpracy z pracownikami szkoły i podejmowanie wspólnych działań.

Podsumowując, Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian to istotna kompetencja w pracy dyrektora szkoły (siedem wskazań i siedem braków danych). Respondenci rozumieją omawianą kompetencję jako znajomość różnych typów osobowości i w rezultacie różnych reakcji na zmiany. Dyrektor musi dostosowywać sposób przeprowadzania ludzi przez zmiany do tych odmiennych charakterów i postaw. W praktyce umiejętność ta oznacza zwalczanie oporu i strachu przed zmianami, również we współpracy z liderami wśród nauczycieli, którzy odpowiednio zaangażowani, mogą wspierać dyrektora w tym procesie.

Respondenci dostrzegają wagę tej kompetencji, jak bardzo może ona usprawnić działanie szkoły, zapobiegać konfliktom oraz pozytywnie kształtować relacje między dyrektorem a pracownikami szkoły. Niemniej dla znaczącej większości respondentów, którzy wskazali na tę kompetencję, jest to umiejętność trudna w stosowaniu – 13 na 14 badanych uważa ją za swoją słabą stronę. Zadecydowały o tym przede wszystkim brak doświadczenia, wiedzy, czasu, ale również szybkie tempo zmian w polskiej oświacie, do których trudno się przystosować samym dyrektorom, a cóż dopiero pomóc innym przejść przez owe zmiany.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku

Kompetencja: Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych

Kolejną kompetencją poddaną głębszej analizie jest Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych. Kompetencja ta uzyskała 13 wskazań, przy czym zaledwie dwóch respondentów uznało ją za swoją mocną stronę. Zdaniem 11 jest to ich słaba strona. Tym samym kompetencja ta przynależy do grupy umiejętności obszaru III, którą więcej respondentów uznało za swoją słabą niż mocną stronę. Jest to również jedyna kompetencja tego obszaru, którą niektórzy badani uznali za nieistotną w pracy dyrektora (trzy wskazania). Niemniej większość badanych, którzy na nią wskazali (siedmiu respondentów), uważa umiejętność kształtowania opinii publicznej za kompetencję istotną.

Respondenci podjęli próbę zdefiniowania omawianej kompetencji. Elementy, które szczególnie podkreślali, to informowanie otoczenia szkoły o jej działalności oraz o przedsięwzięciach nauczycieli. Kształtowanie opinii publicznej to promowanie szkoły, kształtowanie jej pozytywnego wizerunku, eksponowanie mocnych stron i osiągnięć oraz priorytetów edukacyjnych szkoły.

> Kształtowanie opinii publicznej to umiejętność przekazywania opinii publicznej i wpływania na nią. Umiejętność przekazu wiedzy na temat priorytetów edukacyjnych [źródło: DYR_IDI].

Opisując stosowanie owej kompetencji w praktyce, badani wskazywali na różne metody informowania o sukcesach szkoły, jak na przykład spotkania z rodzicami czy publikowanie informacji na stronie internetowej szkoły. Podkreślano również wagę dobrych relacji z rodzicami w tym zakresie i znaczenia bycia otwartym na ich uwagi i potrzeby.

> W praktyce przejawia się tym, że trzeba nieustannie myśleć, jak wypromować szkołę, jak wskazać jej pozytywy, aby to nie było gołosłowne, abyśmy ten sukces autentyczny odnosili i pokazywali prawdziwe przemiany, które w szkole zachodzą [źródło: DYR_IDI].

> My często musimy sami po prostu podawać pewne informacje na stronie internetowej, czy mamy jakieś spotkania międzynarodowe, czy mamy jakichś olimpijczyków, czy jakieś inne zagadnienia ważne w rozwoju naszej szkoły. I wtedy dopiero jesteśmy jakby eksponowani [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem siedmiu badanych Umiejętność kształtowania opinii publicznej to istotna kompetencja w pracy dyrektora szkoły. Według trzech badanych to kompetencja nieistotna, pozostałe trzy odpowiedzi to braki danych. Dyrektorzy, którzy wskazali na ową kompetencję, podkreślali znaczenie wzajemnego wsparcia, jakie kształtuje się między szkołą i otoczeniem w rezultacie stosowania tej umiejętności. Kształtowanie opinii publicznej uświadamia otoczeniu potrzeby szkoły oraz priorytety edukacyjne, a także może to otoczenie aktywizować i animować do wspólnych działań. Dobra opinia o szkole w środowisku lokalnym daje możliwość pozyskania w przyszłości większej liczby kandydatów na uczniów. Umiejętne kształtowanie opinii publicznej wpływa zatem na rozwój szkoły.

> Myślę, że jest to ważna kompetencja, gdyż umiejętność ukształtowania tej opinii może wpłynąć na rozwój szkoły, np. na problemy finansowe – znaleźć sponsorów, czy coś fajnego zorganizować mimo braku środków finansowych. Dobra opinia o szkole – szkoła będzie wspierana, zła opinia – taka szkoła na pewno nie będzie wspierana [źródło: DYR_IDI].

Wśród respondentów, którzy uznali omawianą kompetencję za nieistotną w pracy dyrektora szkoły (dwa wskazania), znalazła się uwaga o braku środków i czasu na realizowanie omawianej kompetencji przez dyrektorów szkół. Pojawiła się też opinia, że nie jest to obowiązek dyrektora.

> Kształtowanie opinii publicznej to działania już typowo marketingowe, na co dyrektorzy najczęściej nie mają czasu ani środków finansowych [źródło: DYR_IDI].

Kolejną istotną kwestią jest droga rozwoju omawianej kompetencji. Według jedynych dwóch badanych dyrektorów, którzy uznali wskazaną kompetencję za swoją mocną stronę, czynnikami decydującymi o jej ukształtowaniu były wykształcenie oraz konkretne potrzeby danego środowiska. Zdaniem 11 pozostałych respondentów, którzy uznali omawianą kompetencję za swoją słabą stronę, istotne były brak czasu, brak umiejętności, a także charakter, czy przekonanie o braku istotności omawianej kompetencji. Również konkretna sytuacja w danej szkole nie pozostaje bez znaczenia, na przykład brak środków finansowych, szczególne potrzeby środowiska czy jego wyjątkowy opór wobec poczynań dyrektora w omawianym zakresie.

Respondenci wymieniali metody, które mogłyby się przyczynić do dalszego doskonalenia umiejętności kształtowania opinii publicznej – przede wszystkim metody poszerzania wiedzy respondentów, na przykład przez udział w warsztatach, kursach i szkoleniach, szczególnie na temat skutecznej komunikacji. Także wymiana doświadczeń z innymi przywódcami edukacyjnymi mogłaby być skuteczną metodą doskonalenia. W jednej z wypowiedzi pojawił się postulat pozyskania dodatkowych środków finansowych na przeszkolenie pracowników szkoły w tym zakresie lub zatrudnienie dodatkowej osoby, która zajmowałaby się kształtowaniem opinii publicznej szkoły.

Podsumowując, Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych, jest trudną kompetencją dyrektora szkoły. Zdaniem większości respondentów, którzy na nią wskazali, jest to ich słaba strona (11 wskazań), zaledwie dwóch badanych uważa ją za swoją mocną stronę. Według siedmiu dyrektorów jest to kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły, trzech badanych zaś uważa ją za nieważną. To jedyna kompetencja obszaru III, która uzyskała wskazania jako nieistotna.

Umiejętność kształtowania opinii publicznej jest kompetencją *sensu stricto* z obszaru polityki oświatowej. Zdaniem respondentów oznacza ona promowanie szkoły i jej osiągnięć, kreowanie pozytywnego

jej wizerunku, dbanie o informowanie otoczenia o priorytetach edukacyjnych szkoły. Jako taka, kompetencja ta pozytywnie wpływa na rozwój szkoły i jej kontakty z otoczeniem, może również aktywizować społeczność lokalną, zachęcać do wspólnych działań i integrować z celami szkoły. Mimo świadomości wagi omawianej kompetencji, dla 11 z 13 respondentów jest to słaba strona, o czym zdecydowały brak czasu, umiejętności, środków finansowych czy konkretna sytuacja w danej szkole.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku
Kompetencja: Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich

Kolejną kompetencją, która została ujęta w analizie obszaru III, jest Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich. Wskazało na nią 12 respondentów, przy czym wszyscy jako na swoją słabą stronę. Jest to jedna z dwóch umiejętności obszaru III, których żaden z respondentów nie wybrał jako swojej mocnej strony. Niemniej większość badanych uważa Wiedzę na temat konfliktów międzyludzkich za istotną kompetencję w pracy dyrektora szkoły (osiem wskazań i cztery braki danych).

Respondenci definiowali, czym jest dla nich omawiana umiejętność i co jest w niej najważniejsze. Wśród wyróżnionych komponentów tej kompetencji pojawiła się wiedza o przyczynach konfliktów oraz sposobach ich rozwiązywania. Podkreślono wagę dostrzegania potencjalnych źródeł konfliktów i zapobiegania im przez działania prewencyjne. Kompetencja ta wiąże się również z poznaniem przyczyn ludzkich działań w ogóle.

> No, a co jest w tym najważniejsze: dobrze by było wiedzieć, na jakim tle powstają konflikty i jak je rozwiązywać [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie tej kompetencji w praktyce oznacza, zdaniem badanych, rozpoznawanie potencjalnych konfliktów oraz mediowanie w wypadku konfliktów rzeczywistych, szczególnie między nauczycielami. Podkreślano brak wiedzy respondentów na temat przyczyn konfliktów oraz metod ich rozwiązywania. Respondenci nie czują się przygotowani ani przeszkoleni do rozpoznawania źródeł konfliktów, zdarza się również, że nie mają doświadczenia w rozpoznawaniu sytuacji konfliktowych lub nie umieją ocenić własnych kompetencji w tym zakresie.

> (…) nie miałam żadnych jakiś takich problemowych sytuacji, to myślę, że nie wiem, jak bym się zachowała, gdybym miała konflikt w radzie [źródło: DYR_IDI].

Według ośmiu respondentów Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich jest istotną kompetencją w pracy dyrektora szkoły (pozostałe cztery odpowiedzi to braki danych). Dyrektorzy, którzy wskazali na tę kompetencję, tłumaczyli, że odpowiednio wykorzystana Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich może pozytywnie wpływać na jakość i efektywność pracy w szkole, poprawić komunikację, pomóc w zapobieganiu potencjalnym konfliktom, hamować ekspansję konfliktów istniejących, a nawet rozwiązywać je. Podkreślano, że wiedza łącząca się z analizowaną kompetencją jest bardzo użyteczna w pracy dyrektora szkoły.

> (…) ważna [omawiana kompetencja], do tego, żeby zespół współpracował w miarę solidnie, a nie żeby dochodziło do konfliktów. Jeśli dochodzi do konfliktów, to niestety nie ma dobrej pracy, no i niestety nie jest się wtedy dobrym przywódcą dla danego zespołu [źródło: DYR_IDI].

> (…) ważna jest [omawiana kompetencja] z racji tego, że my tworzymy zespół. I jeśli w tym zespole jest dobrze, to to się przekłada na pracę tych ludzi dla uczniów [źródło: DYR_IDI].

Zastanawiając się nad czynnikami, które ukształtowały omawianą kompetencję, respondenci wymieniali brak wiedzy, doświadczenia, umiejętności, a także nadmiar obowiązków. Zarówno małe zainteresowanie psychologią oraz omawianą kompetencją, jak i cechy charakteru zdecydowały o takim jej ukształtowaniu.

Dyrektorów biorących udział w badaniu zapytano też, jak chcieliby dalej doskonalić omawianą kompetencję. Wśród proponowanych metod rozwoju pojawiły się praktyczne formy zdobycia wiedzy, takie jak warsztaty, szkolenia, kursy oraz spotkania ze specjalistami. Również samokształcenie i praca nad sobą mogą być pożądanymi formami doskonalenia. Respondenci podkreślali także znaczenie asertywności w tej kwestii.

Podsumowując, Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich jest jedną z dwóch kompetencji obszaru III, których żaden respondent nie uznał za swoją mocną stronę. Badani dyrektorzy, którzy na nią wskazali, podkreślali jej znaczenie dla zwiększania efektywności i jakości pracy szkoły oraz komunikacji wśród jej pracowników. Odpowiednio wykorzystana wiedza na temat źródeł konfliktów może sprzyjać hamowaniu rozwoju konfliktów, rozwiązywaniu ich oraz zapobieganiu im w przyszłości. W związku z tym, choć kompetencja ta jest oceniana jako słaba strona respondentów, deklarują oni chęć jej rozwijania. Formami doskonalenia byłoby praktyczne zdobywanie wiedzy o konfliktach, tym bardziej że o niskim poziomie owej kompetencji u badanych często zadecydował brak wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku
Kompetencja: Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości

Ostatnią analizowaną kompetencją obszaru III jest Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości, którą wybrało sześciu respondentów. To druga kompetencja, po poprzednio analizowanej Wiedzy na temat źródeł konfliktów międzyludzkich, której nikt nie wskazał jako swojej mocnej strony. Wszyscy badani, którzy ją wybrali, uważają ją za swoją słabą stronę. Niemniej większość respondentów uznaje ją za istotną w pracy dyrektora szkoły (pięć wskazań i jeden brak danych).

Badani definiowali tę kompetencję jako zdolność godzenia skonfliktowanych wokół wartości stron, najczęściej nauczycieli. Podkreślano wagę świadomości istnienia różnych hierarchii priorytetów i tego konfliktogennego potencjału. Jeden z respondentów zauważył również, że konflikty wartości są nierozwiązywalne.

> Najważniejsze jest to, że konflikty wartości są nierozwiązywalne – mam tę świadomość. Zawsze są najtrudniejsze, to są konflikty, w których ścierają się inne wartości [źródło: DYR_IDI].

Stosowanie tej umiejętności w praktyce oznacza, zdaniem respondentów, konieczność pośredniczenia między skonfliktowanymi nauczycielami lub nauczycielem i rodzicem. Zdarza się, że obszarem, którego dotyczą konflikty wartości, jest wychowanie. Odmienne poglądy oparte na innych hierarchiach wartości rodzą sytuacje trudne do rozwiązania. Rolą dyrektora jest w takich sytuacjach zachować neutralną pozycję. Warto dodać, że dwóch respondentów zauważyło, że konflikty wartości nie występują w ich szkołach, stąd nie mają oni doświadczenia w ich rozwiązywaniu.

> Tych przykładów jest dużo… Często są między nauczycielami [konflikty], ale są również między nauczycielami a rodzicami, i są to konflikty wartości dotyczące aksjologii wychowania – czyli w jakim kierunku należałoby kształtować ucznia. I wtedy dochodzi do konfliktu wartości. Jeden wyznaje na przykład wartości związane z wartościami katolickimi, a nauczyciel obstaje bardzo mocno za wartościami dotyczącymi sfery naukowej. Uczestnictwa na przykład dziecka w religii – to są konflikty, które często się pojawiają [źródło: DYR_IDI].

Według pięciu na sześciu respondentów umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości to istotna kompetencja w pracy dyrektora szkoły (jedna odpowiedź to brak danych). Badani podkreślali, że omawiana kompetencja jest obowiązkiem dyrektora, który musi rozstrzygać spory w zespole pracowników szkoły. Dzięki właściwemu stosowaniu omawianej umiejętności dyrektor tworzy również odpowiednią atmosferę i wzmacnia integrację zespołu oraz własny w nim autorytet.

> Myślę, że to też taki szacunek się wypracowuje do kogoś, kto potrafi sobie poradzić z jakimś konfliktem [źródło: DYR_IDI].

Zastanawiając się nad tym, co wpłynęło na takie ukształtowanie omawianej kompetencji, respondenci wymieniali liczne czynniki, między innymi wychowanie, brak doświadczenia, umiejętności, wiedzy, brak zrozumienia kompetencji. Również konkretna sytuacja w szkole (poważne antagonizmy między nauczycielami) odgrywa dużą rolę w rozwoju owej kompetencji.

W wypowiedziach dyrektorów biorących udział w badaniu pojawiły się różnorodne sposoby dalszego doskonalenia analizowanej kompetencji. Respondenci wymienili w tym kontekście warsztaty, szkolenia, wykłady i spotkania ze specjalistami. Podkreślali zarazem duże znaczenie praktycznej

formy zdobywania wiedzy i możliwość przećwiczenia jej w praktyce. Jeden z dyrektorów zaproponował zaangażowanie mediatora.

Podsumowując, Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości to kolejna kompetencja, która nie uzyskała żadnego wskazania jako mocna strona, wszyscy respondenci, którzy ją wybrali (sześciu badanych), uznali ją za ich słabą stronę. Kompetencja ta wiąże się, zdaniem badanych, ze świadomością istnienia odmiennych hierarchii wartości i umiejętnością godzenia stron skonfliktowanych na tym punkcie przy zachowaniu własnej niezależnej pozycji.

Analizowana kompetencja ma duże znaczenie dla integracji i funkcjonowania zespołu, a także dla autorytetu dyrektora. Respondenci podkreślali, że brak im potrzebnej wiedzy i doświadczenia, zrozumienia istoty tej kompetencji oraz umiejętności jej stosowania. Stąd formą doskonalenia jej, którą chcieliby wybrać, jest praktyczne zdobywanie wiedzy o rozwiązywaniu konfliktów wartości.

Obszar III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku
Podsumowanie

Obszar III dotyczący polityki oświatowej i pełnienia funkcji lidera w środowisku przez dyrektora szkoły obejmuje dziewięć kompetencji, z których wszystkie zostały wybrane przez respondentów jako jedne z ich trzech mocnych lub trzech słabych stron. Najczęściej wybieraną kompetencją z obszaru III jest Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów (24 wskazania).

Głębszej analizie poddano te kompetencje, których suma wskazań przekroczyła pięć. W obszarze III takich kompetencji jest osiem na dziewięć. Jedyną nieanalizowaną kompetencją jest Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych, która uzyskała trzy wskazania, wszystkie jako słaba strona.

Zaledwie jedna trzecia wszystkich kompetencji obszaru III była częściej wybierana jako mocna niż jako słaba strona respondentów, którzy na nią wskazali. Poza tym dwie kompetencje z ośmiu analizowanych nie uzyskały żadnego wskazania jako mocna strona – wszyscy, którzy je wybrali, uważają je za swoje słabe strony (Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich oraz Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości). Żadna z kompetencji związanych z polityką oświatową nie została uznana przez wszystkich, którzy na nią wskazali, za ich mocną stronę.

Wszystkie kompetencje obszaru trzeciego są przez większość respondentów, która je wskazała, uważane za istotne kompetencje w pracy dyrektora szkoły. Zaledwie jedna kompetencja uzyskała 3 na 13 wskazań jako nieistotna (Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych).

Wyniki badania ilościowego przeprowadzonego na 2824 respondentach również prezentują kompetencje obszaru III jako ważne. W wypadku wszystkich kompetencji tego obszaru respondenci określili je jako istotne, przy czym dominantą była odpowiedź: „bardzo istotna", najwyższy stopień istotności z pięciu możliwych odpowiedzi.

Wracając do badania jakościowego, w przypadku ośmiu analizowanych kompetencji związanych z pełnieniem funkcji lidera w środowisku, respondenci rozumieją stosowanie omawianych kompetencji w praktyce w sposób adekwatny do definicji, jaką formułują. Zastanawiając się nad kwestią stosowania kompetencji w praktyce, respondenci podawali przykłady z praktyki szkolnej i ich własnego doświadczenia.

Badani dyrektorzy odpowiadali również na pytanie o to, co ukształtowało każdą z analizowanych kompetencji obszaru III. Pytanie to zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. W obszarze III suma wszystkich wskazań wyniosła 125, przy czym jedynie 95 respondentów wybrało którąś z kompetencji tego obszaru (jeden respondent mógł wybrać więcej niż jedną kompetencję z danego obszaru). W związku z powyższym, sumy wskazań poszczególnych kompetencji nie sumują się do 125.

Czynniki najczęściej się pojawiające, które ukształtowały kompetencje związane z polityką oświatową, to:

- osobowość, charakter: 35 wskazań,
- doświadczenie zawodowe: 24,
- konkretna sytuacja danej szkoły i jej otoczenia: 17,
- wiedza: 15,
- przekonanie o istotności danej kompetencji: 9,
- zdolności, umiejętności: 5,
- wychowanie: 5,
- czas potrzebny na zdobycie, rozwijanie, stosowanie danej kompetencji: 4,
- zainteresowania: 4,
- doświadczenie życiowe: 3,
- współpraca z podmiotami szkolnymi: nauczycielami, rodzicami: 3,
- warunki systemowe, system oświaty, szczególnie szybkość wprowadzanych zmian i nadmiar obowiązków: 3,
- przykład innego dyrektora, poprzedniego zwierzchnika: 2,
- współpraca z zewnętrznymi instytucjami: 1,
- środki finansowe: 1.

Czynniki, które najczęściej wymieniano jako istotne dla rozwoju kompetencji związanych z polityką oświatową, to charakter, doświadczenie zawodowe oraz wiedza. Ważne są również konkretne problemy danej szkoły i określonego środowiska, jego potrzeb, wymagań i wewnętrznych relacji, które oddziałują na dyrektora.

W przypadku kompetencji obszaru III dwie trzecie wszystkich kompetencji wybierano częściej jako słabą niż jako mocną stronę respondentów. Respondenci podkreślali, że czynnikami, które o tym zdecydowały, były brak doświadczenia, wiedzy, czasu, zdolności, zainteresowania daną kompetencją, a także nadmiar obowiązków lub bardzo szybko zmieniające się prawo oświatowe.

Dyrektorów biorących udział w badaniu zapytano też o ewentualny proces dalszego doskonalenia omawianych kompetencji. To pytanie zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. Najczęściej wskazywane formy rozwoju kompetencji obszaru III, które wymienili badani, to:

- zdobycie wiedzy teoretycznej i praktycznej przez udział w szkoleniach, kursach, warsztatach, podjęcie studiów: 55 wskazań,
- samodoskonalenie, zdobywanie wiedzy poprzez lekturę specjalistycznej literatury, praca nad sobą: 17,
- wymiana doświadczeń, dobrych praktyk, spotkania z doświadczonymi dyrektorami: 11,
- lekcje otwarte, obserwacje: 5,
- współpraca z zewnętrznymi instytucjami: 5,
- pomoc w znalezieniu źródeł finansowania: 2.

W kwestii doskonalenia kompetencji związanych z polityką oświatową respondenci, którzy na nie wskazali, podkreślali konieczność poszerzania własnej wiedzy przez udział w różnego rodzaju warsztatach i szkoleniach oraz doszkalanie we własnym zakresie przez naukę i lekturę. Także wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami szkół była często wskazywana jako pożądana forma doskonalenia.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Analiza

W obszarze IV. Zarządzanie ludźmi określono 12 kompetencji, z których każda pojawiła się we wskazaniach dyrektorów wymieniających swoje mocne i słabe strony.

Tabela 25. Pogłębianie wiedzy o kompetencjach przywódczych. Suma wskazań kompetencji z obszaru IV. Zarządzanie ludźmi, N = 40

Nr	Kompetencja	Mocna strona	Słaba strona	Suma wskazań
1	Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie).	11	2	13
2	Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą.	4	7	11
3	Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy.	6	5	11
4	Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania.	1	10	11
5	Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania).	7	3	10
6	Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników).	3	6	9
7	Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu.	6	3	9
8	Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.	6	1	7
9	Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (np. specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji).	3	1	4
10	Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników.	2	0	2
11	Identyfikacja potencjału pracowników komplementarnego z zadaniami i formami ich realizacji.	1	1	2
12	Umiejętność kierowania procesami grupowymi.	1	1	2

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_IDI.

Jako swoje **mocne strony**, respondenci najczęściej wskazywali poniższe kompetencje:

1. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie) – 11 wskazań jako mocna strona wśród 40 respondentów, którzy wymienili co najmniej jedną kompetencję w tym obszarze.
2. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania) – 7.
3. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy – 6.
4. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu – 6.
5. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły – 6.

Wśród kompetencji z obszaru Zarządzanie ludźmi najczęściej wskazywanymi **słabymi stronami** są następujące umiejętności:

1. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania – 10 wskazań jako słaba strona wśród 40 respondentów, którzy wymienili co najmniej jedną kompetencję w tym obszarze.
2. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą – 7.
3. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników) – 6.

Spośród wszystkich dwunastu kompetencji (zob. tabela 25) część zostanie szczegółowo omówiona w dalszym toku analizy obszaru Zarządzanie ludźmi. Będzie to osiem kompetencji, które uzyskały więcej niż pięć wskazań, czyli:

1. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie) – 13 wskazań wśród 40 respondentów, którzy wymienili co najmniej jedną kompetencję w tym obszarze.
2. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą – 11 wskazań.
3. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy – 11 wskazań.
4. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania – 11 wskazań.
5. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania) – 10 wskazań.
6. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników) – 9 wskazań.
7. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu – 9 wskazań.
8. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły – 7 wskazań.

Poniżej przedstawiono wyniki analizy najczęściej wskazywanych kompetencji omawianego obszaru, poczynając od komptencji, które respondenci opisują jako swoje mocne strony.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie)

Zdecydowana większość respondentów wskazujących na tę kompetencję ocenia umiejętności opisane w jej ramach za swoje mocne strony (11 na 14 odpowiedzi uwzględniających tę kompetencję). Jedynie dla dwóch respondentów jej realizacja stanowi trudność i przedstawiają ją jako swoją słabą stronę. W przypadku jednego respondenta brak wskazania, czy jest to jego mocna czy słaba strona.

Mniej niż połowa respondentów (sześć wskazań), którzy wskazali na tę kompetencję jako swoją mocną lub słabą stronę, jednoznacznie ocenia ją jako istotną w pracy dyrektora placówki edukacyjnej. Dostrzegają oni jej wagę w kształtowaniu świadomości prawidłowości wykonanych działań i obszarów wymagających doskonalenia, a także wpływ na poprawę efektów pracy nauczycieli. Pozostali respondenci w tej grupie zauważają jej pozytywny wpływ na pracę kadry pedagogicznej, ale nie potrafią jednoznacznie stwierdzić, czy kompetencja ta powinna być zaliczana do istotnych.

Respondenci definiują tę kompetencję jako przekazywanie informacji, które służą zarówno im, jak i nauczycielom do oceny rezultatu podjętych działań.

> I ja, i pracownik musimy mieć informacje, jak te zadania zostały zrealizowane, bo w przeciwnym wypadku nie wiadomo, czy praca jest przydatna [źródło: DYR_IDI].

Jeden z respondentów dostrzega wartość tego działania w procesie kształtowania u nauczycieli właśnie umiejętności przekazywania informacji zwrotnych innym.

> Chcę wspierać wprowadzanie oceniania kształtującego w szkole, (…) uważam, że doświadczenie, jak bywa się ocenianym w taki sposób, jest przydatne i przekłada się na doskonalenie własnych umiejętności, stosowanie takiego oceniania [źródło: DYR_IDI].

Respondent, który ocenił tę kompetencję jako swoją słabą stronę, stwierdził, że niezbyt jasna i za mała skala ocen w procesie ewaluacji nauczycieli stanowi dla niego przeszkodę w formułowaniu informacji zwrotnej:

> Usprawiedliwiam się małą skalą ocen, bo możemy dać trzy oceny: negatywną, dobrą albo wyróżniającą [źródło: DYR_IDI].

Z wypowiedzi respondentów wynika też jednak, że część z nich rozumie omawianą kompetencję jako ogólną wymianę informacji, niekoniecznie przekazywanie informacji zwrotnych.

(…) decyduję, podejmuje jakąś decyzję i chodzi o to, żeby wszyscy pracownicy wiedzieli, o co chodzi [źródło: DYR_IDI].

(…) są tablice informacyjne, na których wymieniamy sobie informacje, dzięki czemu jest szybszy dostęp do informacji, spotkania z rodzicami, strona internetowa, dzięki, której możemy się porozumiewać [źródło: DYR_IDI].

Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych przejawia się w praktyce przez wykorzystywanie informacji zwrotnej do doskonalenia działań, formułowania celów i ich ewaluacji.

Wszystkie informacje uzyskiwane na bieżąco mogą pomóc w doskonaleniu nauczania albo rozwiązywaniu problemów. Popełniamy mniej pomyłek i błędów i jesteśmy w stanie skoordynować działania na konkretny cel [źródło: DYR_IDI].

(…) przedstawia się cele na dany okres. Zdarza się, ze je zmieniamy, weryfikujemy. Przeprowadzamy ich ewaluację [źródło: DYR_IDI].

Omawiana kompetencja ukształtowała się wśród respondentów najczęściej w wyniku nabytego doświadczenia i kontaktu z innymi dyrektorami, a także podczas przebytych szkoleń. Nie bez znaczenia w tym procesie była dla nich świadomość tego, jak istotne jest dostarczanie informacji zwrotnych w pracy dyrektora. Zdecydowana większość osób wskazujących kompetencję deklaruje chęć dalszego jej rozwijania (10 wskazań), głównie przez udział w warsztatach, szkoleniach i wymianę doświadczeń.

Podsumowując, kompetencja Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie) jest przez większość wskazujących ją respondentów uważana za ich mocną stronę.

Na przykładzie przytoczonych wyżej wypowiedzi można zauważyć, że dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych jest przez część respondentów mylone z dbaniem o obieg ogólnych informacji, niekoniecznie będących oceną działań. Jako przykłady zastosowania tej kompetencji w praktyce natomiast opisywane są w wypowiedziach głównie efekty jej realizacji.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania)

Siedmiu respondentów na dziesięciu, którzy wymienili w swoich odpowiedziach Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu, opisało tę kompetencję jako swoją mocną stronę. Trzech pozostałych deklaruje trudności z jej realizacją. Sześciu respondentów jednoznacznie uznało tę kompetencję za ważną.

Biorący udział w badaniu definiują Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu jako dostrzeganie i umiejętne wyzyskiwanie mocnych stron nauczycieli w realizacji wspólnych celów, dążeniu do rozwoju. Elementem tej kompetencji jest też ich zdaniem wykorzystywanie dostępnych możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli i dostrzeganie wkładu indywidualnego nauczyciela w pracę zespołu.

Najważniejsze w tej kompetencji jest to, żeby wykorzystać indywidualne umiejętności każdego pracownika [źródło: DYR_IDI].

(…) wykorzystuję do realizacji celów przedszkola, naszych wspólnych celów, do rozwoju placówki, do nauczania dzieci [źródło: DYR_IDI].

(…) indywidualną jednostkę widzę w pracy całego zespołu [źródło: DYR_IDI].

Praktyczną realizacją tej kompetencji jest umożliwianie wymiany wiedzy i doświadczenia między pracownikami na wspólnych spotkaniach oraz motywowanie nauczycieli do dalszego doskonalenia zawodowego.

Łączą się w pary, bo się wtedy uzupełniają, idą na dany kurs, my się spotykamy potem na warsztatach wewnętrznych i przekazuje się nam tę wiedzę [źródło: DYR_IDI].

Inne przykłady działań w ramach omawianej kompetencji, to przygotowywanie oferty edukacyjnej (zajęcia dodatkowe, projekty edukacyjne) na podstawie indywidualnych predyspozycji nauczycieli i ich talentów, a także wykorzystywanie szerokiego wykształcenia nauczycieli rozwijających się w różnych dziedzinach (np. psychologii, rozwiązywania konfliktów).

Nauczycielka, która pięknie maluje, prowadzi kółko plastyczne, nauczyciel, który ma ogromny zapał, miłość do gór i wspinaczki prowadzi kółko turystyczne i uczy dzieci wspinaczki [źródło: DYR_IDI].

Działania respondentów są zgodne z ich sposobem rozumienia zadań składających się na tę kompetencję.

Umiejętność polegająca na Wykorzystaniu indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły ukształtowała się wśród respondentów wskazujących ją jako swoją mocną lub słabą stronę głównie w wyniku nabytego doświadczenia i potrzeby wyzyskania określonych działań w praktyce. Zwracają oni także uwagę na wpływ specyficznych cech charakteru na proces jej budowania. Rzadziej nabywają związane z nią umiejętności przez samodoskonalenie, w trakcie szkoleń czy podczas obserwacji pracy innych dyrektorów.

Tylko połowa dyrektorów wskazujących tę kompetencję wyraża zainteresowanie rozwijaniem jej. Jeśli deklarują takie działania, to przewidują najczęściej udział w warsztatach lub poszukiwanie dobrych praktyk w doświadczeniu innych przywódców edukacyjnych.

Podsumowując, większość respondentów, którzy wymienili w swoich odpowiedziach wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu, opisało tę kompetencję jako swoją mocną stronę. Biorący udział w badaniu definiują tę kompetencję głównie jako dostrzeganie i umiejętne wykorzystanie mocnych stron nauczycieli w realizacji wspólnych celów, dążeniu do rozwoju. Praktyczną realizacją tej kompetencji jest między innymi umożliwianie wymiany wiedzy i doświadczenia między pracownikami na wspólnych spotkaniach oraz motywowanie nauczycieli do dalszego doskonalenia zawodowego.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy

Różnica między liczbą wskazań opisujących Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy jako mocną stronę respondentów (sześć odpowiedzi) a wskazań świadczących o tym, że jest ono słabą stroną respondentów (pięć odpowiedzi), jest znikoma. Większość respondentów w obu grupach (łącznie dziewięć wskazań na 11 odpowiedzi) uważa jednak, że należy ona do ważnych kompetencji, jakie powinien posiadać dyrektor placówki edukacyjnej.

Na podstawie analizowanych odpowiedzi widać, że biorący udział w badaniu dyrektorzy rozumieją tę kompetencję w głównej mierze jako stosowanie metod wpływających na efektywność pracy pracowników. Tymi metodami może być nagradzanie pracy lub docenianie jej.

Stosowanie metod, które wpłyną na optymalną efektywność pracy pracowników szkoły [źródło: DYR_IDI].

W praktyce respondenci stosują raczej motywatory pozapłacowe, ale sięgają również po płacowe motywatory oraz zwiększają częstotliwość przyznawania nagród motywacyjnych. Podejmowane przez nich działania w tym obszarze kompetencji są adekwatne do sposobu jej rozumienia.

(…) może ten finansowy aspekt nie jest tutaj istotny, bo to są takie groszowe sprawy, ale na przykład ja zawsze mam taką zasadę, (..) że nagradzam ludzi, którzy mają konkretne, wymierne osiągnięcia w pracy dydaktycznej [źródło: DYR_IDI].

Wszystko razem połączyłam. Motywuję przez chwalenie, „świetnie to zrobiłaś", mam niby jakieś tam środki motywacyjne – 6% na etat. Robię to co 3 miesiące, a nie 2 razy do roku. Piszemy sobie z wicedyrektorem, (...) kto co zrobił w danym okresie [źródło: DYR_IDI].

Ci respondenci, u których umiejętność stosowania metod motywujących stanowi słabą stronę i wymaga ich zdaniem doskonalenia, zauważają u siebie brak znajomości motywatorów służących eliminowaniu negatywnych zachowań nauczycieli, potrzebę poznania nowych środków motywujących oraz skarżą się na brak funduszy niezbędnych w wypadku stosowania motywatorów płacowych.

(…) dodatki motywacyjne są niskie, ja nie mogę przyznać premii. Brak mi narzędzi i dlatego uważam, że może powinnam się doszkolić [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy, którzy uwzględnili w swoich odpowiedziach kompetencję Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy, najczęściej przypisują jej ukształtowanie specyficznym cechom charakteru. Większość z nich planuje w przyszłości rozwijać tę kompetencję, głównie przez udział w warsztatach lub szkoleniach tematycznych.

Reasumując, liczba respondentów opisujących Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy jako swoją mocną stronę jest porównywalna do liczby wskazań świadczących o tym, że jest ono słabą stroną respondentów. Większość respondentów w obu grupach (łącznie dziewięć wskazań na 11 odpowiedzi) uważa, że należy ona do istotnych kompetencji dyrektora placówki edukacyjnej. Biorący udział w badaniu dyrektorzy rozumieją tę kompetencję głównie jako stosowanie metod wpływających na efektywność pracy pracowników. Tymi metodami może być nagradzanie pracy lub docenianie jej. W praktyce respondenci stosują częściej motywatory pozapłacowe, ze względu na niewystarczające środki finansowe.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu

Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu oceniona została przez sześciu respondentów jako kompetencja dobrze rozwinięta w ich predyspozycjach, a w trzech odpowiedziach jako niewystarczająco ukształtowana.

Wszyscy dyrektorzy odczuwający braki w tych umiejętnościach zgodnie uznają ją za ważną w swojej pracy. Połowa respondentów opisujących je jako swoje mocne strony potwierdza ten osąd, a pozostali nie udzielili precyzyjnej odpowiedzi na pytanie o wagę tej kompetencji.

Dobrze dobrany zespół będzie działał dwa razy sprawniej i efektywniej [źródło: DYR_IDI].

Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu to w rozumieniu respondentów umiejętność oceny przyszłego pracownika, diagnozy słabych i mocnych stron poszczególnych członków zespołu oraz umiejętność doboru pracowników do zespołów zadaniowych. Wskazują oni na ograniczoną możliwość kształtowania składu kadry bez konieczności ulegania restrykcjom prawnym.

Nie jest łatwo wymienić nauczyciela, który ma podpisaną umowę na czas nieokreślony albo jest nauczycielem mianowanym bądź dyplomowanym. Dyrektor, który to potrafi, w mojej ocenie posiada taką bardzo wysoką umiejętność. To bym na pewno chciała na pewno jeszcze lepiej rozwinąć [źródło: DYR_IDI].

Warto zauważyć, że definiując tę kompetencję, część respondentów odwołuje się do umiejętności zawierających się w innej kompetencji omawianego obszaru, czyli kompetencji polegającej na tworzeniu adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli.

Według mnie, to żeby po prostu już na wstępie, w momencie doboru osoby do pracy w szkole wybrać takiego człowieka, który będzie otwarty na wizję szkoły, będzie chętny do współpracy, nie będzie stwarzał barier, które spowodują, że tak naprawdę nie da się stworzyć grupy, zespołu [źródło: DYR_IDI].

Podejmowane przez nich działania w tym obszarze kompetencji są zgodne ze sposobem jej rozumienia. Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu odzwierciedla się w prowadzeniu obserwacji pracowników i opieraniu na nich decyzji związanych z organizacją pracy zespołowej, wskazywaniu nauczycielom luk kompetencyjnych w celu ich uzupełnienia oraz starannym przeprowadzaniu procesu rekrutacji.

Dane zadania proponuje nauczycielowi takiemu, który według mojej oceny i obserwacji posiada odpowiednie kompetencje [źródło: DYR_IDI].

Każdy z respondentów wymienił różne czynniki wpływające na proces, w którym kształtuje się umiejętność Kierowania procesem doboru pracowników do zespołu. Żadna z odpowiedzi się nie powtórzyła, nie można więc określić dominujących w tym procesie czynników.

Większość odnoszących się do omawianej kompetencji dyrektorów deklaruje chęć dalszego jej rozwijania. Jedynie dwóch respondentów nie wyraża takiej potrzeby, a jeden nie udzielił odpowiedzi na pytanie o doskonalenie kompetencji. Najczęściej proponowaną w odpowiedziach formą doskonalenia kompetencji jest udział w warsztatach tematycznych.

Podsumowując, Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu oceniona została przez większość wskazujących tę kompetencję respondentów jako dobrze rozwiniętą w ich predyspozycjach. Kompetencja ta jest w ich rozumieniu umiejętnością oceny przyszłego pracownika, diagnozy słabych i mocnych stron poszczególnych członków zespołu oraz doboru pracowników do zespołów zadaniowych. W praktyce umiejętność ta odzwierciedla się w prowadzeniu obserwacji pracowników i opieraniu na nich decyzji związanych z organizacją pracy zespołowej, wskazywaniu nauczycielom luk kompetencyjnych w celu ich uzupełnienia oraz starannym przeprowadzaniu procesu rekrutacji.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły

Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły to ostatnia umiejętność w obszarze kompetencji związanych z zarządzaniem ludźmi, która jest częściej przez respondentów wskazywana jako mocna strona niż jako słaba. Większość wybierających ją respondentów uważa tę kompetencję za swoją mocną stronę (sześć wskazań na siedem odpowiedzi). Niełatwo było jednak respondentom stwierdzić, czy jest ona jednoznacznie ważna w roli dyrektora, i tylko dwóch z nich potwierdziło w pełni tę tezę.

Stworzona na podstawie odpowiedzi respondentów definicja kompetencji zawiera kilka ważnych elementów. Są to umiejętności określania potrzeb, odpowiadania na nie oraz pozyskiwania środków na ich realizację.

Najpierw trzeba wiedzieć, co się chce robić. Potem z kim chce się to robić, a potem – tak brzydko mówiąc – za co to się robi [źródło: DYR_IDI].

Według mnie szukanie wszelkich możliwości – materialnych (finansowych), ale i niematerialnych (osób, instytucji), które pomogą w realizacji celów szkoły [źródło: DYR_IDI].

Jeden z respondentów wskazuje także na umiejętność pełnego wykorzystania dostępnych już środków, nie tylko pozyskiwania nowych.

Umieć gospodarować tym, co się ma, i wykorzystywać na potrzeby pracy to, co się posiada [źródło: DYR_IDI].

W praktyce kompetencja ta jest realizowana przez współpracę i zacieśnianie stosunków ze środowiskiem zewnętrznym szkoły, które może być źródłem zasobów zarówno materialnych, jak i niematerialnych (współpraca z prywatnymi przedsiębiorstwami, korzystanie z doświadczenia osób nienależących do kadry szkoły). Respondenci zauważają wagę umiejętności zwracania się o pomoc również do rodziców uczniów.

Dużo firm, z którymi współpracujemy, nam ufa, wie, że jak z nami współpracują, to te ewentualne środki przyznane nie zostaną zmarnowane [źródło: DYR_IDI].

Przyjeżdżają kucharze z renomowanych restauracji i prowadzą zajęcia. Ciągle coś się dzieje [źródło: DYR_IDI].

Działania respondentów są zgodne z ich sposobem rozumienia zadań składających się na tę kompetencję.

Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów, jak wynika z wypowiedzi respondentów, kształtuje się najczęściej równolegle do nabywanego doświadczenia. Ukształtowania jej wymagała od dyrektorów specyfika pracy.

Większość wskazujących na tę kompetencję dyrektorów wyraża zainteresowanie rozwijaniem jej, głównie przez szkolenia, z naciskiem na rozbudowywanie kompetencji w zakresie pozyskiwania środków zewnętrznych na realizację celów szkoły.

Reasumując, większość respondentów uważa Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły za swoją mocną stronę (sześć wskazań na siedem odpowiedzi). Elementami tej kompetencji są umiejętności określania potrzeb, odpowiadania na nie oraz pozyskiwania środków na ich realizację. W praktyce kompetencja ta jest realizowana przez współpracę i zacieśnianie stosunków ze środowiskiem zewnętrznym szkoły, które może być źródłem zasobów zarówno materialnych, jak i niematerialnych.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania

Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania to najczęściej wymieniana jako słaba strona kompetencja z obszaru Zarządzania ludźmi. Spośród 11 wypowiedzi, w których została ona wskazana, tylko jeden respondent uznał ją za swoją mocną stronę. Jest zarazem uważana przez większość wymieniających ją respondentów za kompetencję istotną w pełnieniu funkcji dyrektora (siedem wskazań).

Zdaniem respondentów skuteczna realizacja tej kompetencji przyczynia się do budowania wizerunku całej szkoły, odciąża dyrektora od potrzeby ingerencji i kontroli działań nauczycieli, którzy stają się jednocześnie wzorem dla uczniów. Jak zauważa jeden z respondentów, jest to szczególnie istotne w środowisku wiejskim.

> (…) to wpływa na postrzeganie tych nauczycieli przez uczniów. (…) Jeżeli jednostka źle zadziała, to potem całe grono jest tak postrzegane (…). Jeden zawini, a w jego kontekście oceniani są wszyscy [źródło: DYR_IDI].
>
> (…) [Ta kompetencja jest] bardzo ważna. Zwłaszcza w szkole wiejskiej (…). My – nauczyciele jesteśmy na piedestale i musimy się wyróżniać, może w szkole miejskiej byłoby inaczej [źródło: DYR_IDI].

Respondenci rozumieją omawianą kompetencję jako przekazywanie określonych wartości i budowanie pożądanych postaw u nauczycieli. Jednocześnie uważają, że nauczyciele powinni przestrzegać zasad etyki i wartości moralnych niezależnie od wpływu dyrektora. Pozostaje to wręcz niejako poza zasięgiem jego wpływu. Dostrzegają ważną rolę poczucia odpowiedzialności nauczycieli za swoje działania. Jeden z respondentów wskazał na brak zagadnień etyki w programach kształcenia nauczycieli.

> Nie zawsze potrafię wytłumaczyć nauczycielom, że najważniejsza jest edukacja dziecka (…). To jest zawód, gdzie bardzo ważna jest misja [źródło: DYR_IDI].
>
> Nauczyciel powinien przestrzegać zasad etyki, po prostu. Czyli uniwersalnych wartości moralnych. I za swoje działania powinien ponosić odpowiedzialność [źródło: DYR_IDI].

Najczęściej zastosowanie w praktyce tej kompetencji przejawia się przez uświadamianie kadrze zachowań nieetycznych oraz przeciwdziałanie im (siedem wskazań), w tym praca nad zaburzonymi relacjami nauczyciel–uczeń. Rzadziej polega na szkoleniach i wspólnym omawianiu kwestii etyki zawodowej nauczyciela czy docenianiu właściwych postaw.

> (…) nie godzę się na to [nieetyczne zachowanie], jeżeli nawet robi to jedna osoba. To chcę jej uświadomić, że nie ma prawa [źródło: DYR_IDI].
>
> Oni, którzy byli przy tworzeniu tego statutu, rozumieją, o co chodzi w poszczególnych punktach. A jednak nie postępują zgodnie z nim. W kwietniu po ostatnim incydencie zrobiłam szkolenie [źródło: DYR_IDI].
>
> Chwalenie i promowanie należnych postaw. Na radach pedagogicznych, jak ogólnie zachowanie nauczycieli jest odbierane przez rodziców [źródło: DYR_IDI].

Ponieważ dla większości respondentów opisujących tę kompetencję wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania jest trudnością, nie określili oni procesu jej dotychczasowego kształtowania się. Mają poczucie, że etyczne zachowanie nauczycieli nie zawsze są w zasięgu ich oddziaływania.

> Bardzo trudne zadanie, bo nie odnosi się do siebie, tylko do nauczycieli, ciężko mieć wpływ na wewnętrzne przekonania [źródło: DYR_IDI].

Ponad połowa respondentów (siedem wskazań) chciałaby rozwijać tę kompetencję, głównie przez warsztaty i szkolenia.

Podsumowując, Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania to najczęściej wymieniana jako słaba strona kompetencja z obszaru Zarządzania ludźmi. Jest to zarazem istotna kompetencja wymagana w pełnieniu funkcji dyrektora. Respondenci rozumieją omawianą kompetencję jako przekazywanie określonych wartości i budowanie pożądanych postaw u nauczycieli. Jednocześnie uważają, że nauczyciele powinni przestrzegać zasad etyki i wartości moralnych niezależnie od wpływu dyrektora. Najczęściej zastosowanie w praktyce tej kompetencji przejawia się przez uświadamianie kadrze zachowań nieetycznych oraz przeciwdziałanie im.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą

Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą jest słabą stroną siedmiu respondentów. Dla kolejnych czterech nie stanowi trudności. Niemal wszyscy wskazujący tę umiejętność dyrektorzy uznają ją za ważny element zakresu kompetencji dyrektora (10 wskazań).

> Uważam ją za ważną, bo jeżeli nie ma się za sobą grona pedagogicznego, to wszystkie wysiłki później spełzną na niczym, jeżeli grono pedagogiczne nie czuje odpowiedzialności za to, co się w szkole dzieje [źródło: DYR_IDI].
>
> Jest to ważne, ponieważ w dużej jednostce nie da się zrobić wszystkiego samemu, poza tym ułatwia codzienne życie [źródło: DYR_IDI].

Respondenci rozumieją tę kompetencję jako działania zachęcające pracowników do wyrażania opinii, wspólne podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów. Budują one poczucie odpowiedzialności poszczególnych pracowników i powstaje przekonanie, że mają wpływ na działania szkoły.

> I chodzi o to, żeby oni nie bali się mówić, nie bali się krytykować, nie bali się mieć własnego pomysłu [źródło: DYR_IDI].
>
> (…) ja nie mogę tego autorytarnie tylko i wyłącznie nauczycielom narzucić, bo nie przekonam ich do tego zadania, do tego celu, do tej misji, tylko musimy te decyzje podejmować wspólnie. Tak rozumiem tę kompetencję [źródło: DYR_IDI].

Praktyczną realizacją tej kompetencji jest wspólne rozwiązywanie problemów na poziomie zespołów przedmiotowych lub podczas rad pedagogicznych. Jest to także przekazywanie nauczycielom lub zespołom odpowiedzialności za część decyzji i umożliwienie ich swobodnego dokonywania.

> (…) nauczyciele otrzymują swój zakres, czy swój obszar, w którym to oni podejmują decyzje [źródło: DYR_IDI].
>
> Przy pojawiającym się jakimś problemie, który trzeba będzie rozwiązać, z reguły jest tak, że najpierw prosimy o dyskusję w zespołach przedmiotowych (…), a potem tę dyskusję podejmujemy na radzie pedagogicznej [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem dyrektorów wskazujących tę kompetencję jako swoją słabą stronę, przeszkodami na drodze do ukształtowania partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji są brak zaufania respondentów wobec kompetencji lub słuszności osądów innych pracowników oraz poczucie konieczności podejmowania decyzji, do których nie przychyla się pozostała kadra.

> (…) nauczyciele patrzą trochę inaczej na szkołę, z innej płaszczyzny i nie widzą całości [źródło: DYR_IDI].
>
> Na wszystkie narady do Urzędu Miasta uważam, że powinnam chodzić sama, bo jak wyślę wicedyrektorów, to nie zapamiętają wszystkiego tak dobrze, jak trzeba [źródło: DYR_IDI].

Te działania, których przykłady wymieniają respondenci, wydają się spójne z ich rozumieniem omawianej kompetencji.

Dyrektorzy, których wypowiedzi analizowano w opracowaniu tej kompetencji, uważają, że ich braki kompetencyjne w tym zakresie związane są z cechami charakteru.

> Mentalność, skłonność do podejmowania decyzji, która wynika też z tego, że lubię podejmować decyzję i odpowiadać za nie [źródło: DYR_IDI].

Tym respondentom, którzy rozwinęli umiejętności kształtowania partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji, pomógł kontakt z bardziej doświadczonymi dyrektorami i autorytetami.

> Poza tym miałam przyjemność i szczęście spotkania różnych ludzi, którzy tak myśleli o wiele wcześniej, niż ja zaczęłam tak myśleć, i po prostu uczyłam się od nich [źródło: DYR_IDI].

Ponieważ respondenci określili umiejętność kształtowania partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji jako ważną, a jednocześnie w wielu przypadkach niewystarczająco rozbudowaną kompetencję w swojej działalności, nie dziwi fakt, że niemal każdy z nich wyraża zainteresowanie jej doskonaleniem (dziewięć wskazań). Chcieliby rozwijać ją głównie przez szkolenia będące wymianą doświadczeń i dobrych praktyk z innymi dyrektorami.

> Wydaje mi się, że najsensowniejsze... najbardziej efektywne dla mnie to są spotkania typu takiego doskonalącego, w grupach dyrektorskich, grupach przywódczych, gdzie się omawia konkretne problemy, gdzie też porusza się tematy konkretne, które wskazują perspektywy rozwoju edukacji w ogóle, i na świecie, i w Polsce [źródło: DYR_IDI].

Reasumując, Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą jest słabą stroną siedmiu respondentów. Niemal wszyscy wymieniający tę umiejętność dyrektorzy uznają ją za ważny element zakresu kompetencji dyrektora (10 wskazań). Respondenci rozumieją tę kompetencję jako działania zachęcające pracowników do wyrażania opinii, wspólne podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów. Praktyczną realizacją tej kompetencji jest wspólne rozwiązywanie problemów na poziomie zespołów przedmiotowych lub podczas rad pedagogicznych. Jest to również przekazywanie nauczycielom lub zespołom odpowiedzialności za część decyzji i umożliwienie ich swobodnego dokonywania.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Kompetencja: Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników)

Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników) jest słabą stroną większości wskazujących na nią respondentów (sześć wskazań na dziewięć odpowiedzi). Uważają ją jednocześnie za ważną kompetencję (siedem wskazań). Jasny jest dla nich wpływ realizowania tej kompetencji na odpowiedni dobór kadry.

> Uważam, że dobór pracowników to kluczowa kompetencja, ale powiedziałabym, że w obecnym stanie prawnym wymaga ta kompetencja wielu zabiegów. Wciąż jest selekcja negatywna do zawodu. Przychodzą ludzie z małymi aspiracjami, nieoczytani, nie ma w ich pracy tego, że są młodzi i chcą przenosić góry, tylko wolą się dostosować, zachowują się zachowawczo [źródło: DYR_IDI].

Zarys sposobu rozumienia tej kompetencji utworzony na podstawie odpowiedzi respondentów zawiera w sobie umiejętność doboru dobrze wykwalifikowanej kadry pedagogicznej i pracowników odpowiadających wizji i misji szkoły, a także zdolność do przewidywania potrzeb kadrowych i odpowiadania na nie.

> Najważniejsze jest odniesienie się do wizji pracy szkoły, do misji, która towarzyszy szkole. Rekrutowani takich nauczycieli, którzy mają odpowiednie kwalifikacje, kompetencje, ale też predyspozycje osobowe, które będą mogły funkcjonować w naszej szkole [źródło: DYR_IDI].

Respondenci odnoszący się do tej kompetencji skarżą się na swój mały wpływ na proces rekrutacji nauczycieli, bariery finansowe i instytucjonalne w natychmiastowym zatrudnianiu pedagogów.

> Mając swoją koncepcję pracy wypracowaną demokratycznie, powinnam mieć możliwość natychmiastowego zatrudnienia pedagoga, nie umiem przebrnąć przez bariery instytucjonalne. Finansowe również [źródło: DYR_IDI].

Jeden z respondentów przyznaje, że jest to jego słaba strona, ponieważ ocenia kandydatów pod wpływem emocji.

W praktyce kompetencja ta to stosowanie działań kształtujących proces rekrutacji: rozmowy kwalifikacyjne oraz powoływanie komisji rekrutacyjnej.

> Zawsze powołuję komisję do tego, czyli ja sama nie przeprowadzam tej rekrutacji, tylko zawsze towarzyszy mi wicedyrektor czy sekretarz szkoły, czy pracownik do spraw BHP [źródło: DYR_IDI].

Respondenci dostrzegają wiele przeszkód na drodze do efektywnej realizacji omawianej kompetencji. Są to na przykład utrudniony sposób zakończenia współpracy z nauczycielami niespełniającymi oczekiwań dyrektora, brak możliwości zaspokojenia wszystkich potrzeb kadrowych oraz problem z właściwą oceną kandydatów w procesie rekrutacji, wynikający z niewystarczająco rozwiniętych umiejętności rekrutacyjnych.

> Pozatrudniałem takie panie, z których chciałbym teraz zrezygnować, bo się nie sprawdziły, ale nie ma oczywiście takiej możliwości [źródło: DYR_IDI].

Respondenci różnie opisują proces kształtowania się tej kompetencji, jedyną powtarzającą się odpowiedzią jest nabywanie jej wraz z doświadczeniem zawodowym. Pięciu respondentów chciałoby rozwijać tę kompetencję, na przykład przez odpowiednie warsztaty i szkolenia. Jeden respondent twierdzi, że nie jest możliwe rozwijanie tej umiejętności, ponieważ zależy ona od cech wrodzonych.

Podsumowując, Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników) jest uważane za ważną kompetencję, ale należy do grupy umiejętności słabo rozwiniętych wśród respondentów. Respondenci odnoszący się do tej kompetencji dostrzegają wiele barier finansowych i instytucjonalnych, które uniemożliwiają im swobodną rekrutację nauczycieli i zarządzanie kadrą.

Obszar IV. Zarządzanie ludźmi

Podsumowanie

W obszarze Zarządzanie ludźmi określono 12 kompetencji, z których każda pojawiła się we wskazaniach dyrektorów wymieniających swoje mocne i słabe strony. Sumy wskazań są niewielkie, biorąc pod uwagę 172 respondentów, których wywiady analizowano, z czego 40 dyrektorów przywołało co najmniej jedną kompetencję w tym obszarze.

Łączna liczba wskazań na kompetencje w obszarze Zarządzania ludźmi wyniosła 91, przy czym należy mieć na uwadze, że liczba respondentów określających w tym obszarze swoje mocne i słabe strony nie musi być równa liczbie wskazań – każdy z respondentów mógł wybrać kilka odpowiedzi w obrębie jednego obszaru.

Spośród wszystkich wskazań 51 dotyczyło mocnych stron respondentów, pozostałe 40 ich słabych stron. Żadna z kompetencji w tym obszarze nie została wskazana więcej niż 13 razy. Można na tej podstawie wnioskować, że kompetencje związane z zarządzaniem ludźmi nie są ani znacząco rozwiniętą sferą umiejętności dyrektorów, ani ich szczególnie słabą stroną.

Dwie spośród najczęściej wybieranych kompetencji w tym obszarze, na które wskazało co najmniej 10 respondentów, były wyraźnie częściej określane jako mocne strony niż słabe. Są to: Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie) (13 wskazań) oraz Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania) (10 wskazań).

Wyróżniają się odpowiedzi, w których respondenci wskazywali kompetencję Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy. Tu wskazania były najbardziej podzielone: sześciu respondentów

wskazało tę umiejętność jako swoją mocną stronę, a pięciu jako słabą. Jednocześnie zdecydowana ich większość (dziewięć wskazań na 11 odpowiedzi) uważa tę kompetencję za istotną.

Pozostałe kompetencje, które uzyskały co najmniej 10 wskazań, to Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą (11 wskazań) oraz Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania (11 wskazań). Obie kompetencje respondenci opisują częściej jako swoje słabe strony.

Respondenci mieli trudność z jednoznacznym określeniem, czy wskazywane przez nich kompetencje w tym obszarze są ważne w ich pracy. Częściej wskazywali jako ważne te umiejętności, które są ich słabymi stronami, jak na przykład Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą, Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania oraz Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników). Kompetencje wymieniane jako mocne strony rzadziej przedstawiane były jako ważne w pracy przywódcy edukacyjnego.

W przypadku ośmiu najczęściej wybieranych kompetencji obszaru IV, które poddano głębszej analizie, respondenci rozumieją stosowanie prawie wszystkich tych kompetencji w sposób adekwatny do definicji, jaką podają. Respondenci często przytaczają przykłady, jak dana kompetencja funkcjonuje w praktyce szkolnej, są to przykłady właściwe i odpowiadające teorii zaproponowanej przez badanych.

Wyjątek stanowi najczęściej wskazywana kompetencja, czyli Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych. Respondenci jako przykłady zastosowania tej kompetencji w praktyce opisywali głównie skutki jej realizacji. Część z nich rozumie tę kompetencję jako ogólną wymianę informacji, niekoniecznie przekazywanie informacji zwrotnych.

Kompetencje Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu oraz Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników) są przez część respondentów rozumiane jako tożsame.

Odpowiadając na pytanie o to, co ukształtowało daną kompetencję, dyrektorzy biorący udział w badaniu często powtarzali te same czynniki. Pytanie to zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. Najczęściej pojawiające się czynniki, które ukształtowały kompetencje obszaru IV, to:

- osobowość, charakter – 21 wskazań;
- doświadczenie zawodowe – 19,
- konkretne warunki, potrzeby danej szkoły, konkretny problem do rozwiązania – 11,
- wykształcenie, wiedza – 9,
- przekonanie o istotności danej kompetencji, zainteresowanie rozwojem danej umiejętności – 6,
- czas – 5,
- przykład innego dyrektora z przeszłości – 5,
- czerpanie z doświadczenia innych osób niebędących dyrektorem, obserwacja autorytetów – 4,
- wychowanie – 4,
- warunki systemowe, zmiany w prawie oświatowym, decyzje organów nadzorujących – 3,
- doświadczenie życiowe – 2.

Wymienione czynniki najczęściej decydowały o ukształtowaniu się kompetencji obszaru Zarządzanie ludźmi – zarówno ich występowaniu, jak i ich braku. Respondenci, którzy wskazywali daną kompetencje jako słabą stronę, takie niskie jej ukształtowanie tłumaczyli na przykład brakiem czasu, wiedzy czy brakiem doświadczenia.

Z analizy każdej z poszczególnych kompetencji w obszarze IV wynika, że respondenci chcą rozwijać umiejętności w tym obszarze niezależnie od tego, czy dana kompetencja jest ich słabą czy mocną stroną.

W odpowiedziach na pytanie o sposób dalszego rozwijania kompetencji powtórzyły się pewne jego formy. Najczęstsze z nich to:

- zdobycie wiedzy teoretycznej, choć często w praktyczny sposób przez udział w szkoleniach, kursach, warsztatach, treningach, konferencjach, podjęcie studiów wyższych – 35 wskazań,

- wymiana doświadczeń, dobrych praktyk, spotkania z doświadczonymi dyrektorami – 8,
- samodoskonalenie, praca nad sobą, na przykład przez lekturę – 7,
- zmiana struktury organizacyjnej szkoły, procedur, sposobu organizacji pracy umożliwiające utworzenie warunków do rozwoju – 2,
- współpraca z interesariuszami szkoły: nauczycielami, uczniami, rodzicami – 1.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Analiza

W obszarze Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym określono 37 kompetencji, z których 36 pojawiło się we wskazaniach dyrektorów wymieniających swoje mocne i słabe strony.

Tabela 26. Pogłębianie wiedzy o kompetencjach przywódczych. Suma wskazań kompetencji z obszaru V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, N = 140

Nr	Kompetencja	Mocne strony	Słabe strony	Liczba wskazań
1	Zarządzanie ryzykiem.	0	37	37
2	Delegowanie uprawnień.	7	28	35
3	Tworzenie aktów prawa wewnętrznego.	7	20	27
4	Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego.	9	16	25
5	Rozumienie konstrukcji finansów publicznych.	0	20	20
6	Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania.	3	12	15
7	Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem.	0	13	13
8	Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego.	9	4	13
9	Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób).	9	3	12
10	Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły.	11	1	12
11	Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.).	10	1	11
12	Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów.	7	2	10
13	Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły).	4	6	10
14	Ocenianie pracy nauczyciela.	4	6	10
15	Nadzorowanie realizacji celów.	3	6	9
16	Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi.	1	8	9
17	Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca).	1	7	8
18	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego.	7	1	8
19	Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników.	1	7	8
20	Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą.	5	2	7
21	Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły.	4	2	6

Nr	Kompetencja	Mocne strony	Słabe strony	Liczba wskazań
22	Formułowanie celów dla danej szkoły.	5	1	6
23	Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane).	6	0	6
24	Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły.	5	0	5
25	Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi.	0	5	5
26	Zarządzanie majątkiem szkoły.	4	1	5
27	Organizacja pracy rady pedagogicznej.	4	1	5
28	Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły).	0	4	4
29	Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów, funkcjonujących w społeczeństwie.	4	0	4
30	Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi.	3	1	4
31	Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.	3	1	4
32	Świadomość celów funkcjonowania oświaty.	1	1	3
33	Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją.	2	1	3
34	Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych.	0	3	3
35	Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych.	1	2	3
36	Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły.	0	2	2
37	Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_IDI.

Jako swoje **mocne strony** respondenci najczęściej wskazywali następujące kompetencje:

1. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły – 11 wskazań jako mocna strona pośród 140 respondentów, którzy wskazywali kompetencje w obszarze V.
2. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.) – 10.
3. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego – 9.
4. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów innych współpracowników (i innych osób) – 9.
5. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów – 7.
6. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego – 7.
7. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane) – 6.
8. Formułowanie celów dla danej szkoły – 5.
9. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą – 5.
10. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły – 4.

Wśród kompetencji z obszaru Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym najczęściej wskazywanymi **słabymi stronami** są umiejętności z zakresów:

1. Zarządzanie ryzykiem – 37 wskazań jako słaba strona pośród 140 respondentów, którzy wymieniali kompetencje w obszarze V.
2. Delegowanie uprawnień – 28.
3. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego – 20.

4. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych – 20.
5. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego – 16.
6. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem – 13.
7. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania – 12.
8. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi – 8.
9. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca) – 7.
10. Wwiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników – 7.
11. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły) – 6.
12. Ocenianie pracy nauczyciela – 6.
13. Nadzorowanie realizacji celów – 6.

Spośród wszystkich 37 kompetencji (zob. tabela 26), większość zostanie szczegółowo omówiona w dalszym toku analizy obszaru V. Będą to 23 kompetencje, które uzyskały więcej niż pięć wskazań, czyli:

1. Zarządzanie ryzykiem – 37 wskazań pośród 140 respondentów, którzy wymieniali kompetencje w obszarze V.
2. Delegowanie uprawnień – 35.
3. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego – 27.
4. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego – 25.
5. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych – 20.
6. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania – 25.
7. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem – 13.
8. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego – 13.
9. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) – 12.
10. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły – 12.
11. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.) – 11.
12. Ocenianie pracy nauczyciela – 10.
13. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów – 10.
14. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły) – 10.
15. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi – 9.
16. Nadzorowanie realizacji celów – 9.
17. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca) – 8.
18. Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników – 8.
19. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego – 8.
20. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą – 7.
21. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane) – 6.
22. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły – 6.
23. Formułowanie celów dla danej szkoły – 6.

Poniżej przedstawiono wyniki diagnozy tych kompetencji, poczynając od umiejętności, które respondenci opisują częściej jako swoje mocne strony niż jako słabe.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły

Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły jest najczęściej wymienianą mocną stroną z obszaru Zarządzania strategicznego w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym. Mając na uwadze fakt, iż suma wskazań na wszystkie kompetencje w tym obszarze wynosi 367, liczba wskazań, którą uzyskała kompetencja Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły, jest jednak bardzo niska. To umiejętność, którą 11 spośród 12 wyliczających ją respondentów opisuje jako ukształtowaną na wysokim poziomie. Tylko jeden respondent wymienił ją wśród swoich słabych stron.

Zdecydowana większość przywołujących tę kompetencję respondentów uznaje ją za ważną (10 wskazań), pozostali nie odpowiadają jednoznacznie na pytanie o istotność tej umiejętności w swojej pracy.

Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły respondenci rozumieją jako konstruowanie dokumentu o charakterze planistycznym. Pojedynczy respondenci, definiując tę kompetencję, wymieniają także takie działania, jak tworzenie planu finansowego dla organu prowadzącego.

> Ważna jest też ta strona finansowa dla organu prowadzącego – ta umiejętność jest bardzo cenioną u dyrektora przez szefów – czyli przez organ prowadzący – żeby wszystko w szkole szło dobrze, ale jak najtaniej [źródło: DYR_IDI].

Podczas tworzenia projektu organizacyjnego szkoły istotne jest, zdaniem niektórych dyrektorów, również uwzględnienie kwalifikacji pracowników oraz skutecznej realizacji podstawy programowej jako celu działań.

> Najważniejsza jest realizacja podstawy programowej i planu. Stworzenie projektu organizacyjnego wymaga ode mnie umiejętności takiej, żebym mogła wszystko pogodzić [źródło: DYR_IDI].

Umiejętności składające się na kompetencję Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły w praktyce przejawiają się w skutecznym wykorzystaniu projektu do organizacji czasu i zakresu pracy nauczycieli. Przykłady zastosowania tej kompetencji w praktyce są adekwatne do sposobu jej rozumienia.

> Na podstawie tego buduje się później np. podział godzin czyli rozkład pracy nauczycieli i uczniów [źródło: DYR_IDI].

Respondenci wymieniają także planowanie struktury zatrudnienia (w tym bieżącą aktualizację i ocenę posiadanych zasobów kadrowych) oraz kształtowanie oferty edukacyjnej w procesie tworzenia projektu organizacyjnego jako działania wymagające zastosowania tej kompetencji.

> Siedzę nad aneksem do arkusza organizacji pracy, tym takim wulkanowskim, ponieważ mam do dziewiętnastego sierpnia zrobić nowy, i to ma ogromny wpływ na wszystko, ponieważ ja muszę widzieć w perspektywie, kogo ja zatrudniam w tym roku, czy będę mieć dla niego pracę w następnych latach [źródło: DYR_IDI].
>
> Z roku na rok rozszerzamy ofertę edukacyjną, która uwzględnia potrzeby realizacji zajęć specjalistycznych i zajęć rozwijających zainteresowania [źródło: DYR_IDI].

Na ukształtowanie umiejętności tworzenia projektu organizacyjnego szkoły wśród respondentów wpłynęły takie czynniki, jak: doświadczenie zawodowe, wymóg sytuacji, wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami oraz udział w szkoleniach. Sześciu respondentów deklaruje chęć dalszego kształtowania tej umiejętności, żadna z form jej doskonalenia nie powtarza się jednak w odpowiedziach dyrektorów, wyliczających między innymi szkolenia uwzględniające wymianę dobrych praktyk, samodoskonalenie i rozwijanie w toku nabywania doświadczenia.

> No i oczywiście jakieś tam, powiedzmy, szkolenia w tym zakresie, czy powiedzmy współpraca z innymi dyrektorkami, konsultowanie się z bardziej doświadczonymi koleżankami, kolegami [źródło: DYR_IDI].

Podsumowując, choć Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły jest najczęściej wskazywaną mocną stroną w obszarze V, to 12 odpowiedzi, w których ją wymieniono, to stosunkowo mała liczba wobec wszystkich 367 wskazań w tym obszarze. Respondenci rozumieją tę kompetencję i jej przejaw w praktyce jako tworzenie dokumentu o charakterze planistycznym, skutecznie

organizującego czas i zakres pracy nauczycieli. Zdecydowana większość wskazujących tę kompetencję respondentów uznaje ją za ważną (10 wskazań), ale tylko sześciu deklaruje chęć jej rozwijania.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Kompetencja: Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.)

Jedenastu respondentów wymienia w swoich odpowiedziach organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi jako kompetencję będącą ich mocną lub słabą stroną. Tylko jeden dyrektor w tej grupie ocenia tę kompetencję jako swoją niewystarczająco ukształtowaną umiejętność. Ośmiu respondentów określa ją jako istotną w swojej pracy i stanowią oni większość dyrektorów wskazujących kompetencję Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi. Pozostałym trudno jest ocenić jej istotność.

Zdaniem respondentów, szczególna waga tej kompetencji wynika z faktu, iż współpraca z zewnętrznymi podmiotami to jedno z podstawowych zadań szkoły dających obopólne korzyści – zarówno szkole, jak i współdziałającym z nią organizacjom, ośrodkom kultury i pozostałym instytucjom. Szczególnie na wsi i w małych miejscowościach taka współpraca ma niebagatelne znaczenie dla funkcjonowania placówki edukacyjnej.

> Ponieważ współpraca przedszkola z innymi placówkami jest ważna w takiej małej miejscowości, poprzez wspólne zajęcia dzieci integrują się i poznają środowisko [źródło: DYR_IDI].
>
> Im szybciej szkoła wpadnie na współpracę ze środowiskiem, tym lepiej zarówno dla niej, jak i dla środowiska i uczniów [źródło: DYR_IDI].

Dzięki dobrym relacjom oraz wspólnie podejmowanym przez szkołę i podmioty zewnętrzne działaniom uczniowie mają możliwość zdobywania nowej wiedzy i wzbogacania swoich doświadczeń. Wpływa to także pozytywnie na wizerunek szkoły.

> Dla uczniów ma to naprawdę duże znaczenie, oni patrzą na to, jakie to stwarza możliwości, nie tylko jeśli chodzi o wymianę, ale na przykład możliwość uczestniczenia w debatach, warsztatach, różnych wyjazdach, np. do Uniwersytetu Jagiellońskiego, to jest bardzo ważne dla szkoły [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy rozumieją tę kompetencję jako prezentowanie otwartej postawy wobec otoczenia i podejmowanie współpracy z różnymi instytucjami. Przywódca edukacyjny powinien, ich zdaniem, mieć świadomość istnienia współzależności między placówką edukacyjną a zewnętrznymi podmiotami.

> Poprzez to, że wchodzimy w to środowisko lokalne, staramy się pozyskiwać i współpracować z tymi podmiotami. Różne stowarzyszenia, organizacje, MOPR. To jest szalenie istotne i ważne [źródło: DYR_IDI].
>
> Współpraca szkoły z podmiotami, czyli z wszystkimi tutaj poradniami, MOPS, parafią itd. Dlatego, że przedszkole samo w sobie nic nie zrobi [źródło: DYR_IDI].

Dla owocnej współpracy z nimi niezbędna jest wiedza na temat oczekiwań współdziałających ze szkołą instytucji, które wspierając szkołę, mogą się przyczynić do wzbogacenia procesu dydaktycznego.

> Trzeba czasem otwierać się na innych, ale i uzyskiwać pomoc od innych podmiotów. Ja to mówię zawsze, że to na zasadzie fifty-fifty: my coś od siebie, to wówczas inni nam łatwiej pomogą i na odwrót [źródło: DYR_IDI].

Respondent, który wskazuje umiejętność współpracy z podmiotami zewnętrznymi jako swoją słabą stronę, dostrzega napotykane trudności w procesie nawiązywania dobrych stosunków z nimi i przekładania formalnej współpracy na realne działania.

> (…) ona nie powinna się opierać na papierkach. Na tym, że ja dostanę pismo i pismo odeślę. Moim zdaniem, nie na tym ma ta współpraca polegać. Dla mnie ta współpraca powinna być ze strony ośrodków (…). Ale oni nie mają czasu, żeby z nami nawiązać większą współpracę [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy uczestniczący w badaniu podejmują w praktyce działania oparte na przedstawionym rozumieniu kompetencji, współpracując z różnymi instytucjami i organizacjami publicznymi. Wspólnie realizują akcje charytatywne, a szkoły biorą aktywny udział w organizacji wydarzeń planowanych przez podmioty zewnętrzne. Część dyrektorów wychodzi z inicjatywną do podmiotów, budując wspólne relacje.

> W ramach współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną organizowane są np. szkolenia dla nauczycieli, jeżeli jest taka potrzeba. Współpracujemy z poradnią na temat uczniów, którzy mają jakieś trudności, wysyła się do poradni [źródło: DYR_IDI].
>
> Współpracujemy z Domem Kultury – uczestniczymy i współorganizujemy różne uroczystości. Także z Urzędem Gminy [źródło: DYR_IDI].
>
> Nie siedzieć, tylko wyjść do ludzi. Ja też jestem po to, żeby być w tym środowisku, rozmawiać ze środowiskiem [źródło: DYR_IDI].

Czasami formą realizacji omawianej kompetencji, wymienianą przez respondentów, jest dostępność dla interesariuszy (pełnienie dyżurów) oraz spotkania, czyli nie wspólna aktywność, ale utrzymywanie kontaktu.

Umiejętność efektywnej współpracy z podmiotami zewnętrznymi ukształtowała się wśród respondentów najczęściej wraz ze zdobywanym doświadczeniem zawodowym, które wymagało kontaktu z innymi podmiotami (siedem wskazań). Rzadziej przypisują oni znaczenie wrodzonym cechom charakteru (dwa wskazania), dzięki którym mogą uznać tę kompetencję za swoją mocną stronę.

> Siłą rzeczy, to chyba to, że kiedyś na początku swojej kariery miałem z tymi instytucjami do czynienia, gdy one się kształtowały dopiero i zobaczyłem to od środka, i zobaczyłem, że to stwarza wiele możliwości [źródło: DYR_IDI].

Respondent, który uznał kompetencję Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi za swoją słabą stronę, tłumaczy się brakiem umiejętności pokonywania barier (brak czasu, zasobów) stojących pomiędzy szkołą a innymi podmiotami.

> Brak tej kompetencji wynika z bariery między urzędem a szkołą. Takiej bariery związanej właśnie z brakiem pracowników, czasu. To jest chyba najważniejsze, i dlatego uznałem, że to jest słaba kompetencja [źródło: DYR_IDI].

Większość dyrektorów wskazujących na tę kompetencję chce doskonalić się w tym kierunku przez dalszą współpracę i poznawanie zewnętrznych podmiotów, lecz również obserwację pracy innych placówek i czerpanie z ich doświadczenia.

Także warsztaty i szkolenia znalazły się wśród powtarzających się odpowiedzi na pytanie o formy dalszego rozwijania kompetencji.

> Myślę, że tutaj dobre jest studium przypadku. Nic tak nie szkoli, jak pokazanie tego, co robią inni [źródło: DYR_IDI].

Reasumując, Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.) jest drugą najczęściej wskazywaną mocną stroną w obszarze V. Jednocześnie suma wskazań na tę kompetencję (11) jest bardzo niska wobec ponad 360 wskazań w tym obszarze.

Na podstawie odpowiedzi respondentów można nakreślić definicję omawianej kompetencji jako prezentowanie otwartej postawy wobec otoczenia i podejmowanie współpracy z różnymi instytucjami, opartej na świadomości istnienia współzależności między placówką edukacyjną a zewnętrznymi podmiotami. W praktyce współpraca ta przyjmuje postać wspólnie realizowanych działań, na przykład akcji charytatywnych oraz udziału szkoły w organizacji wydarzeń planowanych przez podmioty zewnętrzne.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Kompetencja: Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego

Spośród 13 respondentów, którzy wymienili w swoich odpowiedziach kompetencję Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego, dziewięciu uznaje ją za swoją mocną stronę, a pozostałych czterech respondentów za słabą. Jest to trzecia najczęściej wskazywana jako mocna strona kompetencja w obszarze Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym.

Dla przeważającej większość respondentów w omawianej grupie jest to istotna kompetencja w pracy dyrektora placówki edukacyjnej (11 wskazań). Jeden z dyrektorów ocenił ją jako nieistotną kompetencję, co jest tym bardziej godne odnotowania, iż bardzo rzadko respondenci, wskazując swoje mocne i słabe strony, dobitnie opisywali którąś z kompetencji we wszystkich sześciu obszarach jako mało ważną. Jeden respondent nie odpowiedział jednoznacznie na pytanie o wagę kompetencji.

Dyrektorzy wypowiadający się na temat umiejętności Tworzenia planu finansowego i arkusza organizacyjnego uważają ją za niezbędną do racjonalnej dystrybucji środków finansowych oraz traktują jako wyznacznik sprawnego funkcjonowania szkoły.

> Trzeba zaplanować finanse, mamy do czynienia z pieniędzmi publicznymi, więc musimy wiedzieć co z tym robić [źródło: DYR_IDI].
>
> Jest szalenie ważna, dlatego, że to są ramy, w których człowiek później będzie musiał się cały rok męczyć... Jak sobie to zorganizuje – tak będzie przez cały rok [źródło: DYR_IDI].

Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego jest definiowane przez respondentów podobnie jak tworzenie projektu organizacyjnego szkoły. Obie kompetencje polegają w ich opinii na umiejętności tworzenia dokumentu o charakterze planistycznym, gdzie plan finansowy ma służyć głównie zabezpieczeniu finansowania szkoły i określić strukturę budżetu odzwierciedlającą jej potrzeby i możliwości organu prowadzącego.

> Oczywiście nie może być to wyścig moich marzeń, bo zaplanowane wydatki, plan musi być dostosowany do potrzeb szkoły, ale również i możliwości organu prowadzącego, bo jedno z drugim jest zbieżne bardzo [źródło: DYR_IDI].
>
> W arkuszu się określa wszystkie potrzeby dotyczące zatrudnienia, wypłat, godzin nadliczbowych, administracji, obsługi, nauczycieli i wszystkich… i zrobienie tego, jak należy, potem skutkuje, że można kolejny rok budżetowy przeżyć, nie bojąc się, że końcem listopada czy na początku grudnia zabraknie pieniędzy na wypłaty [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy wskazują na nieuniknioną zależność między planem finansowym i arkuszem organizacyjnym, a tym samym na konieczność zachowania spójności tych dokumentów. Równie ważne jest ich zdaniem uzyskanie akceptacji planu finansowego i arkusza organizacyjnego przez organ prowadzący szkołę.

> Jeżeli się to zrobi tak jak należy, czyli z głową i rozsądnie, to jest szczegół w tym wszystkim. Czy to zaakceptują w organie prowadzącym… na tej podstawie się robi arkusz organizacyjny, bo to jest ściśle związane jedno z drugim [źródło: DYR_IDI].

Praktyczne przykłady zastosowania omawianej kompetencji łączą się z planowaniem budżetu szkoły. Sprawne Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego to umiejętność określenia priorytetowych wydatków i planowania inwestycji na podstawie wiedzy dotyczącej zarówno finansowego stanu i dotychczasowych wydatków szkoły, jak i potrzeb związanych przykładowo ze zmianami wprowadzanymi przez organy nadrzędne.

> Planuję, biorąc pod uwagę poszczególnie tak zwane stałe wydatki, a więc pensje nauczycieli, zaplanowane godziny, wydatki na energię, utrzymanie budynku; wtedy dopiero, jeżeli to planuję, mogę zaplanować ciąg dalszy (…), no i żeby zaplanować, żeby organ to zatwierdził, to również łączy się z tym umiejętność przekonania do tego, co zaplanowałam, organu prowadzącego [źródło: DYR_IDI].

Część respondentów zauważa, że praca z planem finansowym i arkuszem organizacyjnym wymaga ścisłej współpracy z organem prowadzącym szkołę i osobami posiadającymi praktyczną wiedzę o finansach (księgowi). Inni dodają potrzebę bieżącego monitorowania budżetu.

Wsparcie księgowych lub jego brak są wymieniane przez część respondentów jako główny czynnik determinujący przebieg procesu tworzenia planu finansowego. Pomoc ze strony bardziej kompetentnej w kwestii finansów osoby znacznie odciąża dyrektora.

> On bardzo pomaga, bo np. pilnuje, żeby nie złamać przepisów. Są takie uzgodnienia z panią naczelnik, z którą się rozmawia. Dyrektor mówi, jakie ma potrzeby, ona rozważa, czy urząd może pewne elementy dodać, i my wtedy to piszemy (…), ale zawsze siadamy z księgową, wiemy, jakie mamy chęci, co chcemy, z czego możemy zrezygnować, a z czego nie. Pani księgowa jest bardzo pomocna, umie wszystkie te kruczki prawne wyszukać [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy, którzy nie czują się wystarczająco kompetentni w tej dziedzinie, uważają, że mają zbyt małą wiedzę na temat tworzenia planu finansowego.

> Ustalanie budżetu to mnie bardzo boli, ponieważ ja mam strasznie duże potrzeby, a ja nigdy nie mam wsparcia, nawet od księgowej, którą gdybym miała u siebie, to by była moją najważniejszą osobą, z którą bym wszystko konsultowała [źródło: DYR_IDI].
>
> Tutaj razem współpracujemy z organem prowadzącym, ze stowarzyszeniem, ale tak ciężko, jak nie są osoby doszkolone odnośnie do finansów w szkole [źródło: DYR_IDI].

Jeden z respondentów, którzy planowanie finansów szkoły wymieniają jako swoją słabą stronę, twierdzi, że wiedza w tym zakresie nie jest dla niego priorytetem. Wynika to według jego relacji ze struktury organizacyjnej szkoły.

> Tworzenie planu finansowego? No po prostu nie znam wszystkiego od początku do końca, bo nie muszę. Ja tylko dostaję informację, jaki mam budżet, ale nie wiem, dlaczego tak to zostało wypracowane, a to wynika ze struktury organizacyjnej [źródło: DYR_IDI].

Praktyczne zastosowanie kompetencji Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego jest zgodne z elementami opisu jej rozumienia przedstawionymi przez respondentów.

Umiejętność Tworzenia planu finansowego i arkusza organizacyjnego wykształca się zdaniem respondentów głównie w wyniku nabywania doświadczenia związanego z tym obowiązkiem lub pozostaje niewystarczająco rozwinięta ze względu na brak wiedzy i doświadczenia.

> To, że gdy po raz pierwszy tworzyłem to, zmieniałem to dziesięć razy i w końcu musiałem tak to zrobić, żeby sobie mniej pracy zostawić [źródło: DYR_IDI].
>
> Nie mamy tu żadnego wsparcia (…). O finansach nie wiem nic. W internecie sobie szukam [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem trzech dyrektorów, kompetencja ta wiąże się z pewnymi cechami charakteru.

> Jestem sknerą, lubię liczyć pieniądze i dlatego zawsze lubię, żeby mi zostało, niż zabrakło, no i to wpłynęło na to, że raczej nigdy nie miałam problemów z planowaniem, tworzeniem planów finansowych [źródło: DYR_IDI].

Większość respondentów chciałaby poszerzać swoją wiedzę i rozwijać umiejętności z zakresu Tworzenia planu finansowego i arkusza organizacyjnego, na przykład przez udział w szkoleniach, warsztatach. Wskazuje się również jako formę doskonalenia tej kompetencji wymianę doświadczeń i dobrych praktyk z innymi dyrektorami.

Podsumowując, Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego jest kompetencją wymienianą przez dziewięciu respondentów jako ich mocna strona. Czterech respondentów uważa swoje umiejętności i wiedzę w tej dziedzinie za niewystarczające. Jest to trzecia najczęściej wskazywana jako mocna strona kompetencja w obszarze Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, ale ze względu na niską sumę wskazań (13) nie należy do najczęściej wymienianych w obszarze V kompetencji.

Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego jest definiowane przez respondentów podobnie jak Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły. Obie kompetencje polegają w ich opinii na umiejętności tworzenia dokumentu o charakterze planistycznym. Plan finansowy ma określać strukturę budżetu szkoły, odzwierciedlającą jej potrzeby i możliwości organu prowadzącego. W praktyce stworzenie takiego planu wiąże się z określeniem priorytetowych wydatków i planowaniem inwestycji na podstawie wiedzy dotyczącej zasobów, wydatków i nadchodzących potrzeb szkoły.

Tworząc plan finansowy szkoły, dyrektorzy nierzadko korzystają z pomocy lub odczuwają potrzebę uzyskania pomocy ze strony księgowych i osób posiadających szerszą wiedzę z zakresu planowania finansów.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Kompetencja: Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób)

Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) jest mocną stroną dziewięciu respondentów. Trzech dyrektorów wskazuje ją jako kompetencję będącą ich słabą stroną. Łącznie wskazano ją w 12 odpowiedziach, w których zgodnie oceniono tę kompetencję jako ważną w pracy dyrektora placówki edukacyjnej.

Umiejętność ta pomaga, według respondentów, tworzyć odpowiednią atmosfery pracy oraz budować zespół realizujący wyznaczone cele, co ułatwia współpracę i wspiera dyrektora w jego działaniach.

> Nie można uszczęśliwiać człowieka na siłę. Trzeba zadbać, aby praca była również przyjemnością [źródło: DYR_IDI].
>
> Każdy ma tutaj jednakowy udział i jednakowo wpływa na jakość pracy i na realizację zadań. To oni, ludzie, pracownicy wykonują te zadania. To od nich zależy, czy jednostka osiąga sukcesy, czy realizuje cele. Więc to jest bardzo ważne [źródło: DYR_IDI].
>
> Jeżeli się przekona zespół, w którym się pracuje, to łatwiejsza jest realizacja wszystkich działań [źródło: DYR_IDI].

Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów rozumiana jest jako zdolność przekonywania stron do swojej wizji i działań oraz umiejętność formułowania argumentacji.

Aby przekonać innych, samemu należy być przekonanym o słuszności celów i konsekwentnie je przedstawiać współpracownikom. Jednocześnie dyrektorzy zauważają, że wszyscy interesariusze szkoły mają wpływ na kształtowanie wspólnej wizji i nie jest ona wynikiem przekonań wyłącznie dyrektora.

> Najważniejsze w tej kompetencji jest przekonywanie, siła argumentacji, bogate słownictwo [źródło: DYR_IDI].
>
> Umiem przekonywać do swojej wizji. Ktoś mi powiedział, że nie powinienem myśleć o sobie źle albo z niepewnością o tym, co robię i co myślę, tylko bardziej pozytywnie i być pewnym swoich wizji, swojej pracy, celu i pewnie chyba tak jest. Jak coś wymyślę, to jestem tak przekonany, że potrafię zarazić tym innych i udaje mi się [źródło: DYR_IDI].
>
> Nic nie zrobię bez pracowników. Jak ja nie będę umiała ich przekonać albo oni mnie, bo to działa w dwie strony, to nie będzie szkoły [źródło: DYR_IDI].

Jeden z respondentów uważa, że kompetencja ta to także umiejętność dostosowania się do prezentowanych postaw, opinii kadry.

> Trzeba się do tego po prostu dostosować. I dyrektor się też czasem musi dostosować, a niekoniecznie musi myśleć z poziomu, ze swojego wieku czy doświadczenia [źródło: DYR_IDI].

Opisując praktyczne zastosowanie kompetencji Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób), respondenci nie wymieniają jednak wykorzystywania siły argumentacji. Wskazują natomiast przede wszystkim na działania polegające na włączeniu współpracowników w proces tworzenia wizji i uwzględnieniu potrzeb innych: oparcie wizji na związku z lokalną społecznością czy prezentowanie postawy zachęcającej kadrę do współdefiniowania celów szkoły.

> Na tyle ta nasza wizja związana ze społecznością lokalną się do tej społeczności przebiła, że burmistrz wręcz odmówił przejęcia tej szkoły. I myślę, że to jest coś, co się udało. Ta wizja była tak przedstawiona, społeczności, rodzicom, nauczycielom i pracownikom, że oni widzieli konieczność zostawienia tej szkoły [źródło: DYR_IDI].
>
> Ja może nie przekonuję, ja po prostu mówię, jak ja to widzę. Czekam, też oczekuję, czy ktoś ma podobne zdanie. Ja rozmawiam, (…) słucham, jakie są ich potrzeby. Jeżeli jest to realne i możliwe, to uwzględniamy te ich spojrzenia [źródło: DYR_IDI].
>
> Najpierw byli nauczyciele przerażeni, ale na spokojnie się oswoili. Teraz sami przychodzą i mówią: a może byśmy tak zrobili? Ja mówię: no bardzo dobry pomysł [źródło: DYR_IDI].

Rozwinięciem tych działań jest angażowanie interesariuszy w pracę nad realizacją wizji: delegowanie zadań w celu aktywizacji nauczycieli, zwoływanie zespołów, angażowanie rodziców, uczniów i środowisko lokalne w projekty.

> Demokracja polega na tym, że część zadań kieruję do nauczycieli, pracowników, ale jednocześnie w taki sposób deleguje zadania, żeby ich działanie pobudzało do jak największej aktywności [źródło: DYR_IDI].

Wiele lat temu wymyśliłem, żeby wykorzystać zajęcia z kółka plastycznego, zdolności nauczycielki i zapał uczniów, ale również tradycje, zaangażować w to rodziców i zorganizować konkurs na palmy wielkanocne. Ksiądz, z którym podzieliłem się tym pomysłem, zgodził się, bo uważał, że pomysł jest fajny [źródło: DYR_IDI].

Część respondentów wymienia przykłady sukcesów będących wynikiem skutecznego przekonywania do swojej wizji i celów innych: pozyskanie środków na planowane inwestycje czy wprowadzenie zmian w ofercie edukacyjnej.

Wprowadzenie innowacji. Wprowadzenie klasy wojskowej i mundurowej [źródło: DYR_IDI].

Mieliśmy problem, bo były kiepskie okna wstawione, przeprowadziłem kilka rozmów, gdzie pokazywałem, ile płacimy za ogrzewanie (…). Przy zmianie okien zużycie spada o 2–3 tysiące, czyli się zwraca w dwa lata. Do skarbnika to bardzo przemawia [źródło: DYR_IDI].

Praktyczne zastosowanie umiejętności przekonywania innych do swojej wizji jest zgodne z elementami opisu jej rozumienia przedstawionymi przez respondentów.

Tak jak w przypadku wcześniej analizowanych kompetencji obszaru V, również zdolność przekonywania do swoich celów i wizji respondenci nabyli wraz z doświadczeniem zawodowym. Tym razem dodają jednak, że umiejętność tę ukształtowali także na podstawie obserwacji pracy innych dyrektorów, niekoniecznie będących wzorem do naśladowania.

Nigdy nie uważałam, że dyrektor powinien mówić, że tylko on ma rację – a doświadczyłam tego i nie chcę, żeby mnie za taką postrzegali moi współpracownicy [źródło: DYR_IDI].

Poprzedni dyrektor doprowadził do tego, że większość pracowników miała w szkole tabletki przeciwdepresyjne, więc od tego zaczęłam [źródło: DYR_IDI].

Dziewięciu spośród 12 respondentów wskazujących na Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) jako swoją słabą lub mocną stronę chciałoby ją rozwijać. Najczęściej proces doskonalenia tej kompetencji widzą jako wynik udziału w odpowiednich warsztatach i szkoleniach, samodoskonalenia oraz wymiany doświadczeń.

Mam sytuację opanowaną w tym zakresie, ale mogłabym posłuchać innych, co w tym zakresie czynią, może jakieś doświadczenie jeszcze bym nabyła [źródło: DYR_IDI].

Reasumując, Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób) jest mocną stroną dziewięciu respondentów. Trzech dyrektorów wskazuje ją jako kompetencję będącą ich słabą stroną. Wszyscy zgodnie potwierdzają, że jest ona ważna w pracy dyrektora placówki edukacyjnej i większość chciałaby w przyszłości ją rozwijać.

Kompetencję tę dyrektorzy definiują jako zdolność przekonywania stron do swojej wizji i działań oraz umiejętność formułowania argumentacji. W praktyce kładą nacisk na działania polegające na włączeniu współpracowników w proces tworzenia wizji i uwzględnieniu potrzeb wszystkich interesariuszy szkoły.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym Kompetencja: Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów

Kompetencja Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów została wskazana przez jedynie 10 respondentów, ale większość z nich określa ją jako swoją mocną stronę (siedem wskazań).

Ta grupa biorących udział w badaniu dyrektorów nie jest zgodna w kwestii istotności kompetencji w ich pracy, za jednoznacznie ważną uważa ją sześciu respondentów.

Respondenci twierdzą, że osiąganie wyników wpływa na wizerunek szkoły i pozwala ocenić efektywność jej działań.

Ważne, bo to wpływa na wizerunek szkoły [źródło: DYR_IDI].

Jest bardzo ważne dlatego, że te efekty są widoczne i one też są takie miarodajne, to znaczy są oceniane i to jest jakby miarą potem sukcesu [źródło: DYR_IDI].

Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów rozumiane jest przez respondentów jako osiąganie efektów adekwatnych do nakładów pracy, które będą dawać satysfakcję z wysiłku. Wymaga to konsekwencji w dążeniu do celu.

> Czasami człowiek wiele się napracuje, wiele jeśli chodzi o to pozyskiwanie środków, pisanie projektów. (…) Także czasami się człowiek napracuje i czasami się zniechęca [źródło: DYR_IDI].
>
> To jest motyw do dalszego działania, czując satysfakcję psychiczną, to jest dla nas gratyfikacja i to jeszcze bardziej pobudza, jeszcze więcej się chce i podnosimy sobie poprzeczkę i nowe cele [źródło: DYR_IDI].
>
> Najważniejsze: konsekwencja w dążeniu do celu [źródło: DYR_IDI].

W praktyce Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów to według odpowiedzi respondentów planowanie kolejnych działań na podstawie dostrzeganych potrzeb, analizy dotychczasowych osiągnięć i ewaluacji pracy nauczycieli.

> Nauczyciele w czerwcu mają wyniki i teraz planują swoją pracę pod kątem swojej klasy, bo mają słabe i mocne strony klasy i oczywiście pod koniec roku będzie podsumowanie, które pokaże, czy te cele, które nauczyciele sobie postawili, udało się zrealizować [źródło: DYR_IDI].

W dążeniu do osiągnięcia wymiernych efektów ważna jest, ich zdaniem, współpraca całej kadry, polegająca na wspólnym opracowaniu celu i jego realizacji, opartych na systematycznych spotkaniach.

> Mamy tu cotygodniowe spotkania zespołu diagnostycznego, w którym uczestniczy pedagog, psycholog, wicedyrektor, i część rzeczy organizacyjnych (…), takich związanych z edukacją, tutaj jest ustalana [źródło: DYR_IDI].

Praktyczne zastosowanie kompetencji Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów jest zgodne z elementami opisu jej rozumienia przedstawionymi przez respondentów.

Dyrektorzy biorący udział w badaniu wymieniają wiele czynników, które wpłynęły na ukształtowanie się tej kompetencji w ich przypadku, ale najczęściej pojawia się stwierdzenie, iż jest ona zależna od cech charakteru.

> Wydaje mi się, że lubię cieszyć się sukcesem. Nawet jeśli są porażki, to wiem, że ja dojdę do tego celu [źródło: DYR_IDI].

Połowa respondentów wskazujących kompetencję Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów deklaruje chęć jej rozwijania przez wymianę doświadczeń z innymi dyrektorami, udział w warsztatach lub samodoskonalenie.

> Myślę, że tutaj może to być współpraca między dyrektorami. Fajnie by było się spotkać i porozmawiać o doświadczeniach [źródło: DYR_IDI].

Reasumując, kompetencja Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów została wskazana przez 10 respondentów, w tym siedmiu określiło ją jako swoją mocną stronę. Jest ona rozumiana przez respondentów jako osiąganie efektów adekwatnych do nakładów pracy, dających satysfakcję z włożonego wysiłku. W praktyce Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów to, według odpowiedzi dyrektorów, planowanie kolejnych działań na podstawie dostrzeganych potrzeb, analiza dotychczasowych osiągnięć i ewaluacji pracy nauczycieli. Pięciu respondentów chciałoby rozwijać tę kompetencję.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Sprawowanie nadzoru pedagogicznego

Sprawowanie nadzoru pedagogicznego jest jedną z kompetencji obszaru Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, które uzyskały mniej niż 10 wskazań. Siedmiu respondentów wybrało ją jako swoją mocną stronę, jeden respondent jako słabą stronę. Prawie wszyscy dyrektorzy w tej grupie uznali sprawowanie nadzoru pedagogicznego za ważną kompetencję (siedem wskazań).

> Myślę, że jest bardzo ważne, ponieważ ważne są tutaj wyciąganie wniosków i później prognoza na przyszły rok. Zrobienie sobie takiego rachunku sumienia. Mało jest szkół, w których jest konstruktywna krytyka, mało się mówi o tym, co trzeba

zmienić. W nadzorze pedagogicznym tak są te punkty rozpisane, żeby wyszło później ładne sprawozdanie, a chyba nie o to chodzi. Ważne jest, żeby wyszukać te słabe strony i później je zamienić na plusy [źródło: DYR_IDI].

Dla respondentów sprawowanie nadzoru pedagogicznego to w głównej mierze kontrolowanie, ewaluowanie i wspomaganie kadry pedagogicznej szkoły, a także znajomość odpowiednich przepisów związanych z nadzorem pedagogicznym.

Po prostu nie da się tak puścić wszystko luzem, bo ludzie mają różne słabości. I po drugie, (…) żeby były efekty, to trzeba, zawsze musi być jakaś kontrola [źródło: DYR_IDI].

Sprawowanie nadzoru pedagogicznego to nic innego jak wspomaganie nauczycieli w ich pracy. Ja nie powiem, że kontrola, tylko wspomaganie ich w pracy [źródło: DYR_IDI].

Kontrola, ewaluacja i wspomaganie, w każdym z tych działów dyrektor robi plan i później sprawozdanie i najważniejsze jest to (…), żeby przeprowadzić i wyciągnąć wnioski, co jest do poprawy i co kontynuować [źródło: DYR_IDI].

Te przepisy dotyczące tego nadzoru tak się zmieniają…, muszę wiedzieć, co w nich piszczy. Podoba mi się, że tam jest i kontrola, i monitoring, i wspomaganie nauczycieli [źródło: DYR_IDI].

Sprawowanie nadzoru pedagogicznego w praktyce to, zdaniem respondentów, nade wszystko przyglądanie się procesom zachodzącym w szkole i obserwacja lekcji.

Cały czas robimy im badania osiągnięć uczniów i obserwujemy wszystkie procesy, jakie zachodzą w szkole, i wyciągamy wnioski [źródło: DYR_IDI].

Kolejnym przejawem tej kompetencji w praktyce jest właściwa organizacja pracy kadry, czyli pracy zespołów przedmiotowych i spotkań rady pedagogicznej.

W szkole zorganizowane są zespoły przedmiotowe, które się spotykają regularnie i które sobie omawiają sprawy dotyczące danych przedmiotów [źródło: DYR_IDI].

Równie ważne jak organizacja pracy są: nadzorowanie dokumentacji oraz przygotowywanie raportów nadzoru pedagogicznego.

Nadzór dokumentacji, kontrola, czy proces edukacji przebiega zgodnie z planem rozwoju szkoły i czy jest zgodnie z programem wychowawczym, z planem profilaktyki i innymi dokumentami [źródło: DYR_IDI].

Praktyczne zastosowanie kompetencji Sprawowanie nadzoru pedagogicznego łączy się ściśle z elementami opisu jej rozumienia.

Wszyscy wskazujący tę kompetencję respondenci zgodnie deklarują chęć dalszego jej doskonalenia. W propozycjach form rozwijania kompetencji najczęściej powtarzały się warsztaty oraz wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami.

Podsumowując, siedmiu respondentów wybrało Sprawowanie nadzoru pedagogicznego jako swoją mocną stronę, jeden respondent jako słabą stronę. Zdecydowana większość dyrektorów w tej grupie uznała Sprawowanie nadzoru pedagogicznego za ważną kompetencję.

Zgodnie z przyjętą przez badaczy teorią, sprawowanie nadzoru pedagogicznego to dla respondentów przede wszystkim kontrolowanie, ewaluowanie i wspomaganie kadry pedagogicznej szkoły, a także znajomość odpowiednich przepisów związanych z nadzorem pedagogicznym. Takie rozumienie kompetencji ma odzwierciedlenie w ich działaniach.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Kompetencja: Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane)

Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli jest jedyną kompetencją w obszarze V, która została wskazana więcej niż pięciokrotnie, i jednocześnie każdy z opisujących ją respondentów uznaje tę umiejętność za swoją mocną stronę (sześć wskazań). Połowa z nich ocenia ją jako kompetencję ważną dla wyznaczania kierunku działań i usprawniania organizacji pracy w szkole, a tym samym zwiększenie jej efektywności.

Uważam, że to jedna z najważniejszych kompetencji, bo bez takiej organizacji, bez przygotowania, sami w takim gronie pogubiliby się i ja bym pogubiła sens tego, co sobie zaplanowałam [źródło: DYR_IDI].

Ułatwia pracę i dyrektorowi, i nauczycielowi. Nauczyciele wiedzą, co mają robić, a dyrektor wie, czego się spodziewać. Umiejętność organizowania pomaga [źródło: DYR_IDI].

Najważniejszymi elementami tej kompetencji są, zdaniem respondentów, usprawnianie i organizacja pracy nauczycieli oraz tworzenie zespołów przedmiotowych.

Organizacja dyżurów zgodnie ze zgłaszanymi propozycjami nauczycieli, usprawnianie pracy, wprowadzanie zastępstw [źródło: DYR_IDI].

Powiedzmy, że jak tę pracę zorganizować, żeby to było zgodne z tym, co organizacja potrzebuje, ale jednocześnie zgodne z tym, co nauczyciele potrafią, co chcą itd [źródło: DYR_IDI].

Bardzo fajnie u mnie pracują zespoły przedmiotowe nauczycieli, podobierali się według grup zawodowych [źródło: DYR_IDI].

Takie rozumienie kompetencji przekłada się na działania respondentów, którzy tworzą plany pracy dla nauczycieli, kontrolują je i ewaluują oraz regulują pracę zespołów.

Jako dyrektorka jestem odpowiedzialna za układanie planu zajęć, zastępstwa za nieobecnych nauczycieli, plan dyżurów itd. Przygotowuję plan, na bieżąco nadzoruję i kontroluję. Na koniec wyciągam wnioski – co się udało, a co należy zmienić [źródło: DYR_IDI].

Najzwyklejszy plan lekcji, spotkań, konsultacji. Ale dobry plan. Który będzie odpowiadał uczniom i nauczycielom [źródło: DYR_IDI].

Kiedy powołuję zespoły, to też nie na takiej zasadzie, że kto chce i jak chce [źródło: DYR_IDI].

Dobra organizacja wspólnej pracy kadry pedagogicznej wspiera jednocześnie jej doskonalenie.

Gdy odbywa się jakieś szkolenie to np. idą dwie panie i później dzielą się tą wiedzą i doświadczeniem w zespole przedmiotowym – jest to bardzo fajnie zorganizowane [źródło: DYR_IDI].

Respondenci wymieniają cztery główne czynniki, które wpłynęły na ukształtowanie ich umiejętności Tworzenia ram organizacyjnych pracy nauczycieli. Są to: doświadczenie zawodowe, zdobyta wiedza i wykształcenie, potrzeba wynikająca z konkretnej sytuacji oraz cechy charakteru.

Przede wszystkim nie ma co ukrywać, przygotowanie moje pierwsze, pedagogiczne. To, że ukończyłam studia z zakresu pedagogiki specjalnej. To nie był tylko kurs, ale gruntowne przygotowanie [źródło: DYR_IDI].

Praktyka, która pokazała, że samemu nie wszystko się widzi, nie jest się obiektywnym, a zespoły mają większy pogląd [źródło: DYR_IDI].

Lubię mieć wszystko poukładane. Dzięki temu śpię spokojnie [źródło: DYR_IDI].

Ponieważ Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli jest mocną stroną wskazujących tę kompetencję dyrektorów, nie wszyscy odczuwają potrzebę jej dalszego doskonalenia. Taką chęć deklaruje czterech respondentów, którzy planują poszerzanie swojej wiedzy w tym zakresie, głównie przez odbycie szkoleń.

Podsumowując, Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli jest jedyną kompetencją w obszarze zarządzania strategicznego, która została wskazana więcej niż pięciokrotnie i w każdej z odpowiedzi jako mocna strona (łącznie sześć wskazań). Najważniejszymi elementami tej kompetencji są zdaniem respondentów usprawnianie i organizacja pracy nauczycieli oraz tworzenie zespołów przedmiotowych, co ma odzwierciedlenie w podejmowanych przez dyrektorów działaniach.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Formułowanie celów dla danej szkoły

Formułowanie celów dla danej szkoły to kolejna z kompetencji obszaru Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, uzyskująca mniej niż 10 wskazań. Pięciu respondentów wybrało ją jako swoją mocną stronę, jeden respondent jako słabą stronę. Jednocześnie wszyscy dyrektorzy w tej grupie uznali formułowanie celów dla danej szkoły za ważną kompetencję.

> Szkoła funkcjonuje dla jakiegoś celu, jeśli źle sfomułujemy cele, nie umiemy ich formułować, no to niewiele osiągniemy [źródło: DYR_IDI].
>
> To nadaje rytm pracy szkoły. Te wszystkie cele, które przedstawiam, mają usprawnić, uatrakcyjnić wszystko to, co ze szkołą jest związane [źródło: DYR_IDI].

Definicja tej kompetencji, która wynika z wypowiedzi respondentów, składa się z dwóch istotnych elementów: planowania działań przynoszących pozytywne efekty oraz umiejętności jasnego formułowania i uzasadniania celów. W dalszej kolejności dyrektorzy zwracają uwagę na konieczność wyznaczania celów przy uwzględnieniu rodzaju placówki edukacyjnej oraz udziału interesariuszy w opracowywaniu celów.

> Myślę, że te cele, które przedstawiam i uzasadniam, jak to się będzie przekładało na dalszy rozwój szkoły, wystarczająco przekonują. Ważne, że efekt jest, że nauczyciele przychodzą i to, co powiem, jest robione [źródło: DYR_IDI].
>
> Jeżeli odpowiadam za szkołę, to muszę widzieć jasno cele, sformułować je, przedstawić. Dobrze sformułowane cele będą się przenosić na efekty pracy [źródło: DYR_IDI].

Można zauważyć, że rozumienie kompetencji Formułowanie celów danej szkoły jest podobne do sposobu rozumienia przez respondentów innej kompetencji obszaru V – umiejętności przekonywania do swojej wizji i celów innych współpracowników.

W praktycznym zastosowaniu kompetencji istotne jest, zdaniem respondentów, zapoznawanie rodziców i nauczycieli z wyznaczonymi celami, a w wypadku kadry pedagogicznej również angażowanie jej w ich formułowanie. Są to działania spójne ze sposobem rozumienia tej kompetencji.

> Ustalamy wspólnie z radą pedagogiczną cel, zapisujemy go w programie wychowawczym, wszyscy go znamy, zapoznajemy z nim rodziców i razem realizujemy – to nie jest dokument, który ma leżeć w szafie [źródło: DYR_IDI].

Równie ważne jest formułowanie celów na podstawie braków dostrzeżonych w poprzednim roku i opracowywanie wizji i celów zbieżnych z oczekiwaniami wszystkich stron.

> Najczęściej cele wypływają z obserwacji, ale też z tego, co mówią rodzice i uczniowie. Z tego też, co ja widzę, a co często jest spójne z tym, co widzą inni. Mamy też dyskusje, w których bez przerwy nam się cele pojawiają – ja mam zwyczaj prowadzenia zeszytu, w którym te cele zapisuje i staram się je uwzględniać np. w planie rocznym [źródło: DYR_IDI].
>
> Nanoszę sobie do planu pracy na dany rok cel, który wiąże mi się z tym, co było słabe w poprzednim roku [źródło: DYR_IDI].

Poza cechami charakteru żaden z czynników wpływających na ukształtowanie się omawianej kompetencji nie pojawia się w więcej niż dwóch wypowiedziach respondentów.

Czterech respondentów jest zainteresowanych doskonaleniem tej kompetencji, ale nie wszyscy odpowiedzieli na pytanie o preferowane formy dalszego jej rozwijania. We wskazaniach pojawiają się tylko pojedyncze propozycje: udział w szkoleniu oraz wymiana doświadczeń.

Reasumując, pięciu respondentów wybrało formułowanie celów dla danej szkoły jako swoją mocną stronę, jeden respondent – jako słabą stronę. Jednocześnie wszyscy dyrektorzy w tej grupie uznali ją za ważną kompetencję.

Formułowanie celów dla danej szkoły to w przekonaniu respondentów umiejętność planowania działań przynoszących pozytywne rezultaty oraz umiejętności jasnego formułowania i uzasadniania celów. Dyrektorzy zwracają uwagę na konieczność wyznaczania celów z uwzględnieniem rodzaju placówki edukacyjnej oraz udziału interesariuszy w opracowywaniu celów. Rozumienie to odzwierciedla się w ich działaniach.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym Kompetencja: Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą

Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą to jedna z kompetencji wskazanych mniej niż 10 razy. Pięciu respondentów wybrało ją jako swoją mocną stronę, dwóch respondentów – jako słabą stronę. Jednocześnie wszyscy dyrektorzy w tej grupie uznali Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą za ważną kompetencję.

Znajomość przepisów prawa jest bardzo ważną umiejętnością dyrektora, a poza tym też interpretacja tych przepisów jest różna [źródło: DYR_IDI].

Trzeba je znać, żeby nie wpaść w jakieś pułapki [źródło: DYR_IDI].

Respondenci rozumieją tę kompetencję jako znajomość przepisów prawa i postępowanie zgodnie z nimi. Mają świadomość wpływu prawa (na przykład podatkowego) na ich pracę i jego znajomość uważają za niezbędną w celu uniknięcia negatywnych konsekwencji podjętych decyzji, które mogą naruszać przepisy prawne.

Trzeba się bardzo dobrze orientować, żeby nie zrobić sobie krzywdy (…). Można łatwo przez to wylądować w sądzie [źródło: DYR_IDI].

Tutaj jest jasna sprawa, nie trzeba tłumaczyć, jak się to rozumie. Prawo powszechnie stosowane, u nas najwięcej z prawa podatkowego, jako że szkoła jest non profit i nie możemy wykazywać dochodu [źródło: DYR_IDI].

W praktyce kompetencja ta jest realizowana zgodnie z jej rozumieniem, czyli przez aktualizację wiedzy z zakresu przepisów prawnych i stosowanie ich.

Myślę, że każdy dyrektor ma obowiązek zapoznania się z ustawami i rozporządzeniami i potem jakby musi sobie przemyśleć, co ta ustawa czy dane rozporządzenie zmieni coś w funkcjonujących w przedszkolu regulaminach i statucie [źródło: DYR_IDI].

Nie mam problemów ze sporządzaniem aktów prawnych, interpretacją wewnętrznych, interpretacją prawa i przekładaniem ich na działanie szkoły, nie ma problemu z prowadzeniem spraw związanych z ruchem kadrowym, gospodarowaniem finansami [źródło: DYR_IDI].

Dla tych dyrektorów, którzy wymieniają Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą jako swoją słabą stronę, trudność stanowi nadążanie za często następującymi zmianami w przepisach.

Tak się szybko zmieniają te przepisy prawa, że człowiek czasami nie jest w stanie nadążyć, poznać. Jeżeli ma się czas, to wiadomo, że się wchodzi na www i poznaje się te wszystkie zmiany. Natomiast czasami brak czasu powoduje, że albo coś może nam umknąć, że coś się zmienia, a my nie jesteśmy o tym poinformowani [źródło: DYR_IDI].

Należy zauważyć, że kompetencja Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą jest ściśle związana z inną kompetencją w tym obszarze, a mianowicie Rozumieniem prawa powszechnie obowiązującego oraz prawa wewnętrznego. Choć omawiana kompetencja jest częściej wskazywana jako mocna strona respondentów niż jako słaba, z odpowiedzi dotyczących kompetencji Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego wynika, że dyrektorzy mają znaczne trudności w Stosowaniu prawa w praktyce zarządzania szkołą.

Zdobyta wiedza, doświadczenie zawodowe oraz przekonanie o istotności znajomości i stosowania prawa to czynniki, które, zdaniem respondentów, wpłynęły na ukształtowanie omawianej kompetencji w ich przypadku.

Tylko jeden respondent stwierdza, że nie jest zainteresowany dalszym rozwijaniem umiejętności stosowania prawa w praktyce zarządzania szkołą, mimo że jest to jego słaba strona.

Prawo oświatowe jest bardzo specyficzne, zmienia się bardzo szybko i nawet kuratorium nie jest w stanie jasno odpowiedzieć na zadane pytanie i samemu trzeba szukać odpowiedzi [źródło: DYR_IDI].

Pięciu respondentów chciałoby doskonalić tę kompetencję i wymienia różne formy jej rozwijania, ale żadna nie powtarza się w ich odpowiedziach.

Podsumowując, Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą zostało wskazane jako mocna strona przez pięciu respondentów, a dwóch respondentów opisało ją jako swoją słabą stronę. Jednocześnie wszyscy dyrektorzy w tej grupie uznali Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą za ważną kompetencję. Respondenci rozumieją tę kompetencję jako znajomość przepisów prawa i postępowanie zgodnie z nimi. Starają się realizować ją w praktyce przez adekwatne działania.

Analiza tej umiejętności oraz analiza kompetencji Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego są ściśle z sobą powiązane i nie jest wskazane diagnozowanie którejkolwiek z nich w oderwaniu od drugiej.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły

Czterech spośród sześciu respondentów, którzy wymienili w swoich odpowiedziach kompetencję Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły, określiło ją jako swoją mocną stronę.

Prawie wszyscy wskazujący na tę kompetencję dyrektorzy oceniają ją jako ważną, jeden nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o jej wagę. Zdaniem respondentów, umiejętność ta jest niezbędna dla wyznaczania kierunków działania szkoły i ma bezpośredni wpływ na jej funkcjonowanie.

> (..) to jest zbieranie informacji o szkole, (..) w którym miejscu jesteśmy, w którym kierunku powinniśmy pójść, w jakiś sposób nakreślić co robimy dobrze, co robimy źle, co powinniśmy poprawić, co udoskonalić. To wpływa na umiejętne zbieranie informacji, interpretacja i przekładanie tego na język potoczny i codzienny, wyznacza niejako kierunki do rozwoju szkoły [źródło: DYR_IDI].
>
> To właśnie kierunki pracy, kierunki działań i rozwoju ustala się na bazie tych umiejętności diagnozowania [źródło: DYR_IDI].

Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły to według respondentów zbieranie i analizowanie informacji przydatnych w pracy w szkole i prowadzenie diagnozy potrzeb w celu określenia kierunku rozwoju placówki.

> To nic innego jak zbieranie informacji ze świata zewnętrznego, analizowanie ich. Po pierwsze, umiejętność diagnozy. Umiejętność diagnozy potrzeb, środowiska, potencjału, możliwości tutaj dzieci, rozwojowych dzieci. Możliwości i potrzeb nauczycieli, pracowników i środowiska. I przede wszystkim, bo to tylko diagnoza i wnioski z tego dają nam podstawę do tworzenia wizji, podejmowania zadań do realizacji. Czyli jakby rozwijania, rozwoju tej jednostki, bo temu ma to służyć [źródło: DYR_IDI].

W praktyce polega na diagnozie potrzeb i opracowywaniu planu pracy dydaktyczno-wychowawczej na podstawie danych z dotychczasowej działalności szkoły, a także pozyskiwaniu danych z różnych źródeł, dotyczących na przykład osiąganych wyników na egzaminach zewnętrznych. Te działania są zgodne ze sposobem rozumienia kompetencji.

> W naszym przedszkolu wygląda to poprzez diagnozy. My robimy tutaj diagnozy dzieci poprzez różne narzędzia diagnostyczne [źródło: DYR_IDI].
>
> (…) danych wynikających z egzaminów zewnętrznych, próbnych, danych statystycznych, analizy danych, ale także danych, które dostarczają nam na co dzień uczniowie i rodzice. Dzięki tym danym można organizować proces nauczania [źródło: DYR_IDI].

Oprócz informacji o funkcjonowaniu placówki i jego efektach istotne jest również, według respondentów, pozyskiwanie wiedzy przez udział w działaniach zewnętrznych, czyli szkoleniach i konferencjach.

> Wyjeżdżam na konferencje różnego rodzaju, dokształcam się (…). Wysyłam ludzi na konferencje, sam kończę najpierw takie kursy, które dają różne instrumenty, a potem mając te informacje, kształcę ich [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem respondentów, na ukształtowanie się umiejętności pozyskiwania i analizy danych ma głównie wpływ doświadczenie zawodowe.

Trzech respondentów odnoszących się do tej kompetencji deklaruje chęć dalszego jej rozwijania przez poszerzanie wiedzy dotyczącej tego zakresu działań.

Reasumując, sześciu respondentów wskazuje w swoich wypowiedziach na kompetencję Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły, z czego czterech wymieniło ją wśród swoich mocnych stron. Polega ona ich zdaniem na zbieraniu i analizowaniu informacji przydatnych w pracy w szkole i prowadzeniu diagnozy potrzeb. W praktyce stanowi diagnozę potrzeb, opracowywanie planu pracy dydaktyczno-wychowawczej na podstawie danych z różnych źródeł oraz pozyskiwanie informacji.

W dalszej części analizy omówione zostaną szczegółowo kompetencje, które częściej są wskazywane przez respondentów jako ich **słabe strony** niż jako mocne. Będzie to łącznie 13 kompetencji, z których większość należy do najczęściej przywoływanych w całym badaniu kompetencji (powyżej 20 wskazań).

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Zarządzanie ryzykiem

W obszarze kompetencji związanych z Zarządzaniem strategicznym w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym ujęto umiejętności, które były najczęściej wskazywane przez respondentów jako ich słabe strony. Zarządzanie ryzykiem jest najczęściej wymienianą kompetencją i najczęściej określaną jako słaba strona spośród wszystkich 88 kompetencji w sześciu obszarach. Łącznie wskazuje na nią 37 respondentów i każdy z nich uważa, że nie posiada umiejętności Zarządzania ryzykiem.

Zdecydowana większość respondentów w tej grupie twierdzi, że jest to istotna w pracy dyrektora kompetencja (27 wskazań).

Zdaniem respondentów, według których jest to ważna kompetencja, jej znaczenie wynika z samego faktu, iż Zarządzanie ryzykiem stanowi wymóg organów zwierzchnich. Uważają oni również, że Zarządzanie ryzykiem to lepsze identyfikowanie zagrożenia. Ma to z kolei wpływ na sprawne funkcjonowanie szkoły.

> Przewidywanie jest istotne w pracy każdego dyrektora, więc takie działania zapobiegawcze są bardzo ważne. Przewidywanie, asekurowanie się jest niezwykle ważne [źródło: DYR_IDI].
>
> Na pewno jest przydatna, bo w różnych sytuacjach zagrożenia, jeśli mamy opracowane procedury, to wiemy doskonale, jak mamy postępować [źródło: DYR_IDI].
>
> Jest ważna, bo mogę przeciwdziałać jakiemuś kryzysowi [źródło: DYR_IDI].

Sześciu dyrektorów nie zgadza się z tą opinią. Nie widzą zastosowania tej kompetencji w pracy dyrektora i związku między Zarządzaniem ryzykiem a rzeczywistością szkolną. Ma ono ich zdaniem mały wpływ na efekty pracy szkoły i jest zbędnym wymogiem obciążającym ich biurokratycznymi obowiązkami.

> (…) nie widzę przełożenia teorii na praktykę szkolną. Akurat jeśli chodzi o zarządzanie ryzykiem, naprawdę nie widzę. Może jeszcze za krótko w tym pracuję, ale nawet w czasie audytu, kiedy rozmawiałam z audytorem, który ma doświadczenie w tej dziedzinie, to też tak powiem szczerze, że na tym gruncie oświatowym sam się nie czuł zbyt pewnie. Też miał podobną opinię, że łatwiej jest mu prowadzić audyt w zakresie zarządzania ryzykiem w przedsiębiorstwach niż w oświacie [źródło: DYR_IDI].
>
> (..) jest to nazywane zarządzaniem ryzykiem, ale tak naprawdę te wszystkie problemy, które my pod to ryzyko podciągamy, one są również uwzględnione w programach wychowawczych, w analizach dydaktyczno-wychowawczych szkoły, więc tworzenie odrębnych dokumentów mija się dla mnie z celem [źródło: DYR_IDI].
>
> To jest kolejny segregator, który musimy sobie opracować, który mało przekłada się na wymierne efekty, ani praktyczną stronę, a z drugiej strony to samo robimy w innym dziale [źródło: DYR_IDI].

Czterech respondentów nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o wagę Zarządzania ryzykiem w swojej pracy.

Dyrektorzy biorący udział w badaniu rozumieją Zarządzanie ryzykiem jako umiejętność rozpoznawania potencjalnych zagrożeń, mogących wystąpić w szkole.

> Przewidywanie i ocena różnych sytuacji zagrożenia, wypadków [źródło: DYR_IDI].
>
> Wyłanianie niebezpieczeństw i zagrożeń, które są na terenie placówki i które mogą się pojawić [źródło: DYR_IDI].

Wymieniają wśród zagrożeń te związane z finansowym aspektem zarządzania, ale nie zawsze są przekonani, czy ma to odniesienie do praktyki zarządzania w oświacie.

> Zarządzanie ryzykiem w firmach finansowych to może ma to znaczenie, jest ważne. Natomiast tu w szkole, to nie wiem, czy taka nazwa i dokumenty adekwatne do jakiejś dużej firmy finansowej są dobre dla szkoły [źródło: DYR_IDI].

Zapytani o to, jak rozumieją omawianą kompetencję, dyrektorzy opisują także Zarządzanie ryzykiem jako jeden z wymogów kontroli zarządczej.

> To jest nowe zadanie, które postawiono przed nami, dyrektorami, w związku z realizacją funduszy budżetu państwowego [źródło: DYR_IDI].

Niektórzy utożsamiają Zarządzanie ryzykiem z nadzorem pedagogicznym.

Dla mnie to nadzór pedagogiczny. Dla mnie te dwa obszary są spójne [źródło: DYR_IDI].

Wynika to z kontroli zarządczej. Ja mam świadomość tych ryzyk, tych działań, ale nie umiem nimi zarządzać. Dla mnie zarządzanie ryzykiem to, to samo co nadzór – masło maślane [źródło: DYR_IDI].

Respondenci poprzez tę kompetencję rozumieją znajomość ryzyka związanego z zawodem oraz umiejętność podejmowania pewnych działań mających na celu minimalizowanie różnego rodzaju zagrożeń. Są to takie działania, jak opracowywanie reguł i zasad postępowania na wypadek sytuacji kryzysowych i bieżąca analiza działalności szkoły.

Wielu z nich przyznaje się do braku wiedzy z zakresu Zarządzania ryzykiem, a tym samym do trudności z określeniem rodzajów ryzyka i ich oceną.

(..) nawet kwestia wyprowadzenia dokumentów, oceny tego ryzyka, jak skalkulować to ryzyko, co wziąć pod uwagę, jakie podmioty… z tym sobie nie radzę [źródło: DYR_IDI].

Nawet gdy posiadają wiedzę teoretyczną dotyczącą Zarządzania ryzykiem, to, tak jak w odpowiedziach na pozostałe pytania związane z tą kompetencją, wielokrotnie podkreślają, jak trudno jest im przełożyć tę wiedzę na praktykę w swojej pracy.

Więc wprowadzenie tego do szkoły jest dla mnie trudne w przełożeniu na praktykę, bo owszem dokument można stworzyć, tak, ryzyko jest, zarządzanie ryzykiem jest, dane oceny w skali ryzyka. Ale bardziej to widzę, jak czytałam na ten temat, w przedsiębiorstwach, w bankach, w instytucjach, które zatrudniają setki bądź tysiące ludzi i są mierzalne w sensie ilościowym. Natomiast jakoś tak (…) jest mi to ciężko przełożyć na język szkoły, na język pracy z ludźmi [źródło: DYR_IDI].

(…) reakcja na to ryzyko jest dla mnie trudna, w ogóle ta procedura kontroli zarządczej dotycząca ryzyka jest taka dziwna, wiem, o co chodzi, wiem, jaka jest idea, żeby zdefiniować, możemy go ominąć, możemy go zmniejszyć, możemy w jakiś sposób go przesunąć (…), ale tak jak mówiłem, to też jest teoria, która nijak się ma do życia [źródło: DYR_IDI].

Część respondentów nie potrafi zdefiniować kompetencji Zarządzania ryzykiem, udziela niejasnych lub niezwiązanych z pytaniem odpowiedzi (łącznie dziewięciu respondentów).

Absolutnie nie rozumiem tej kompetencji [źródło: DYR_IDI].

Ponieważ to jest taki obszar, tak złożona struktura, mam świadomość, że chyba tego nie ogarniam. Po prostu nie znajduję czasu. Tutaj bym potrzebował pomocy w zakresie kodyfikacji tego ryzyka, szczególnie ryzyka w oświacie. Ja oczekiwałbym pomocy czy to ministerstwa czy wsparcia instytutu [źródło: DYR_IDI].

Z niektórych odpowiedzi można wnioskować, że Zarządzanie ryzykiem jest mylone z podejmowaniem ryzyka.

Podejmowanie ryzyka dzisiaj jest niezwykle istotne, kto nie ryzykuje, ten nie żyje. Oczywiście w sposób taki, który to ryzyko odpowiednio zminimalizuje [źródło: DYR_IDI].

No w sumie jestem w takiej sytuacji, że właściwie podałem to jako słabą stronę, bo rzadko jest tak, że muszę jakoś tam ryzykować. Raczej staram się nie ryzykować, tylko postępować jakoś tam na podstawie konkretnych informacji, które mam [źródło: DYR_IDI].

Respondenci zapytani o zastosowanie tej kompetencji w praktyce rzadko wspominają o konkretnych działaniach. Są wśród nich przygotowywanie oceny ryzyka w ramach kontroli zarządczej i przewidywanie zagrożeń.

Muszę robić ocenę ryzyka na cały rok, jakie ryzyko może się zdarzyć, jak je mierzyć, jak je kontroluję, jak je sprawdzę i jakie działania muszę podjąć, żeby go uniknąć [źródło: DYR_IDI].

Wcześniej nie mieliśmy piętra, tylko wszystko działo się na parterze, teraz mamy piętro, mamy salę gimnastyczną, która jest bardzo wysoka, okna trzeba myć. To się wiąże z tym, że muszą być uprawnienia do tego, kto ma pracę na wysokości. To jest ryzyko [źródło: DYR_IDI].

Ryzyko, jeżeli chodzi o wyniki edukacyjne. My możemy się starać, a uczniowie, jeżeli nie będą chcieli, to nie zrobią. Może też być kwestia taka, że nie powstanie klasa pierwsza, bo nie będzie naboru, a w konsekwencji my musimy zmieniać swoją pracę, trzeba to przewidzieć [źródło: DYR_IDI].

W kilku pojedynczych przypadkach, innymi przykładami realizacji kompetencji w praktyce jest powołanie zespołu do zarządzania ryzykiem lub podjęcie kroków w konkretnych sytuacjach ryzyka.

W praktyce przejawia się tak, że trzeba raz w roku powołać zespół do zarządzania ryzykiem [źródło: DYR_IDI].

Niezrealizowanie podstawy programowej – istnieje takie ryzyko. Nie mogę do tego dopuścić. Jak widzę, że nauczyciel ciągle przebywa na zwolnieniu, to muszę przeprowadzić rozmowę [źródło: DYR_IDI].

W związku z brakiem wiedzy na temat Zarządzania ryzykiem oraz umiejętności definiowania samej kompetencji w odpowiedziach respondentów dominują wskazania na problemy dotyczące realizacji kompetencji w praktyce. Głównie wynikają one z braku umiejętności identyfikacji i oceny obszarów ryzyka, szacowania jego prawdopodobieństwa, przełożenia teorii na praktykę.

(..) to są takie ryzyka, których nie jestem w stanie skodyfikować, a na przykład przepis zaczyna funkcjonować [źródło: DYR_IDI].

Nie mam nawet pojęcia, jakie mogą się zdarzyć. Taka diagnoza wymaga czasu i dużej szczegółowości. Ponadto takie kryzysy zazwyczaj są sytuacjami, które nas zaskakują i ich nie znamy [źródło: DYR_IDI].

Część respondentów nie widzi praktycznego zastosowania kompetencji.

Nie wiem, po prostu nie rozumiem do końca tego zarządzania ryzykiem. I ja myślę, że wielu moich kolegów podziela moje zdanie. My tworzymy tę dokumentację, bo trzeba ją tworzyć. I ona jest. Natomiast czemu ona służy, to tak naprawdę nikt z nas nie wie [źródło: DYR_IDI].

Jeżeli chodzi o tę słabą stronę, to dotyczy to tworzenia dokumentów związanych z ryzykiem, które po prostu trzeba tworzyć. Czasami wiadomo, że jest to dokument dla dokumentu [źródło: DYR_IDI].

Jeśli dziecku grozi jakieś niebezpieczeństwo, to ja tego nie muszę pisać – ja to po prostu robię. Jestem po prostu praktykiem, a nienawidzę głupiej i bezsensownej biurokracji [źródło: DYR_IDI].

Jest wiele czynników, które zdaniem respondentów zadecydowały o braku kompetencji Zarządzania ryzykiem. Najczęściej wymieniano niewystarczającą wiedzę z tego obszaru, a co za tym idzie – brak zrozumienia przedmiotu kompetencji i umiejętności z jej zakresu.

Jestem po szkoleniu z kontroli zarządczej, ale niestety nie do końca jako pedagog-nauczyciel jestem w stanie to zrozumieć [źródło: DYR_IDI].

(..) przepisy [weszły] dopiero w 2009 roku, że tak powiem, dokładnie ukazały, sprecyzowały, aczkolwiek zawsze mieliśmy do czynienia z ryzykiem, ale po prostu są one dokładnie w tym momencie sprecyzowane i trudna jest u mnie ta identyfikacja czy analiza ryzyka [źródło: DYR_IDI].

W przypadku jednego z respondentów barierą w zdobywaniu odpowiedniej wiedzy i umiejętności jest dla niego niejasny język prawniczo-finansowy, a kolejny dyrektor wspomina o nieodstępności odpowiednich szkoleń.

(…) ta dokumentacja to słownictwo i pokazanie, nie wiem, jakiś obszarów, które nie są adekwatne do funkcjonowania placówki [źródło: DYR_IDI].

Po ustawie o finansach publicznych, jak już sobie uświadomiłem, że nas też to dotyczy, to się za to zabrałem, ale nie było też takich ofert szkoleniowych, tak naprawdę nie było systemowego podejścia naszego resortu [źródło: DYR_IDI].

Część respondentów nie rozwijała tej kompetencji z braku przekonania o jej istotności dla swojej pracy.

Chodzi o to, że jak się wszystko układa dobrze i odnosi się sukcesy, i realizuje dobrze zadania, osiąga się wysokie wyniki, to nie myśli się o tym, że może być gorzej. Ja właśnie nie myślałam w tych kategoriach, a jednak trzeba [źródło: DYR_IDI].

Uważam to za stratę czasu. Tworząc tego typu dokumenty, nie wykonuję swojej pracy, a ja jestem dla uczniów, a nie dla papierów [źródło: DYR_IDI].

Nikt w sposób sensowny nie potrafi mi powiedzieć, czy pokazać, jak mój trud włożony w określenie czy budowanie procedury zarządzania ryzykiem (…) przełoży się w jakikolwiek sposób na poprawę choćby kawałka funkcjonowania mojej szkoły (…). Całkowicie odpycham rękami i nogami rzeczy, które uważam, że są zwykłym biurokratycznym wymogiem, który nic nie wnosi [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy odczuwają brak wystarczającego doświadczenia w tym obszarze kompetencji i brak czasu na jej rozwijanie.

Większość respondentów, którzy uważają Zarządzanie ryzykiem za istotne w swojej pracy, deklaruje chęć poszerzania swojej wiedzy i praktycznych umiejętności. Siedmiu respondentów jednoznacznie wyraziło brak takich chęci.

Najczęściej przywoływaną formą doskonalenia tej kompetencji są szkolenia, warsztaty i kursy. Inną powtarzającą się w odpowiedziach formą jest wymiana doświadczeń lub obserwacja i współpraca z osobami posiadającymi większe kompetencje w obszarze Zarządzania ryzykiem.

Reasumując, Zarządzanie ryzykiem jest najczęściej wskazywaną kompetencją i najczęściej określaną jako słaba strona spośród wszystkich 88 kompetencji w sześciu obszarach. Łącznie wymieniło ją 37 respondentów i każdy z nich uważa, że nie posiada umiejętności Zarządzania ryzykiem. Większość twierdzi jednocześnie, że jest to istotna w pracy dyrektora kompetencja (27 wskazań).

Respondenci mają trudności z definiowaniem tej kompetencji i zastosowaniem jej w praktyce. Posiadają małą wiedzę na temat Zarządzania ryzykiem, a ta wiedza, którą posiadają, nie wystarcza, by przełożyć teorię na praktykę. Część z nich uważa, że Zarządzanie ryzykiem nie ma zastosowania w rzeczywistości szkolnej.

Choć oceniają Zarządzanie ryzykiem jako istotną kompetencję, wskazują, że realizacja wymogów w tym zakresie jest dla nich często jedynie biurokratycznym obowiązkiem. Deklarują chęć rozwijania tej umiejętności, trudno jednak określić, czy po to, by móc zastosować ją w praktyce, czy aby lepiej radzić sobie z oczekiwaniami formalnymi w zakresie Zarządzania ryzykiem.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym Kompetencja: Delegowanie uprawnień

Delegowanie uprawnień jest jedną z najczęściej wskazywanych jako słaba strona kompetencji nie tylko w omawianym obszarze, ale także pośród wszystkich kompetencji każdego z obszarów. Łącznie pojawiła się w 35 wskazaniach respondentów, a w 28 odpowiedziach była opisywana jako słaba strona.

Zdecydowana większość dyrektorów uważa Delegowanie uprawnień za ważną umiejętność w swojej pracy, pozwalającą odciążyć ich od nadmiaru obowiązków i tym samym pozytywnie wpływającą na jakość pracy oraz komfort psychiczny dyrektora placówki edukacyjnej.

> Ostateczną odpowiedzialność zawsze ponosi dyrektor, ale delegowanie uprawnień pozwala mu odsapnąć [źródło: DYR_IDI].
>
> Gdyby nie możliwość delegowanie uprawnień, to dyrektor nie byłby w stanie sam zarządzać szkołą. Współpracownicy są po to, aby dzielić się z nimi obowiązkami [źródło: DYR_IDI].

Delegowanie uprawnień oddziałuje nie tylko na dyrektora, ale także na funkcjonowanie całej szkoły. Przyczynia się do właściwej organizacji pracy i podnoszenia jej jakości oraz osiągania założonych celów.

> Im mniej zadań deleguję, tym mniej ja mam czasu na zarządzanie [źródło: DYR_IDI].
>
> Ważna, dlatego, że to usprawnia i podnosi jakość pracy [źródło: DYR_IDI].

Przez przekazywanie uprawnień innym pracownikom dyrektor może także motywować nauczycieli do pracy oraz zwiększać efektywność ich działań, wykorzystując jednocześnie ich potencjał. Buduje to z kolei poczucie odpowiedzialności wśród nauczycieli i sprawia, że mocniej angażują się w realizację wspólnych celów.

> Jest to ważne, ponieważ kiedy deleguje się uprawnienia, daje się poczucie odpowiedzialności za organizację i za szkołę [źródło: DYR_IDI].
>
> Jest to forma mobilizacji zespołu, bo ludzie, jak są zaangażowani w coś osobiście, mają poczucie wpływania na coś, to bardziej się w to angażują [źródło: DYR_IDI].

Respondenci rozumieją tę kompetencję jako dzielenie się obowiązkami, które niekoniecznie musi osobiście wykonywać dyrektor placówki.

> Przekazywanie swoich uprawnień innym osobom, dawanie im zadań z odpowiedzialnością i swoboda działania [źródło: DYR_IDI].
>
> Rozumiem tę kompetencję jako przekazywanie spraw innym. Delegowanie spraw na wicedyrektorów i nauczycieli [źródło: DYR_IDI].

To jest taki podział zadań, że przekazuję swoim pracownikom zadania, którymi ja nie muszę zajmować się osobiście, a do których oni mają odpowiednie kompetencje. Ja muszę czuć i mieć zaufanie, że zostanie to wykonane odpowiednio [źródło: DYR_IDI].

Decydując się na przekazanie pewnych zadań innym pracownikom, ważne jest, ich zdaniem, zaufanie do członków zespołu i przekonanie, że są gotowi podjąć się tych zadań.

W delegowaniu tej kompetencji ważne jest zaufanie, zaufanie i solidność [źródło: DYR_IDI].

To znaczy, że nie wszystko musi robić dyrektor, to znaczy, że są takie uprawnienia, które spokojnie może scedować na nauczycieli, na pracowników, szczególnie gdy ma poczucie, że ten pracownik jest już przygotowany do pracy [źródło: DYR_IDI].

Pomimo że kompetencja ta stanowi słabą stronę większości wskazujących na nią respondentów, potrafią oni podać przykłady swoich działań będących wykorzystaniem jej w praktyce. Dyrektorzy delegują chociażby swoich pracowników do określonych zadań.

Na przykład przekazanie nauczycielowi organizacji jakiejś uroczystości w szkole. Trzeba wiedzieć komu, jak ma to być zrobione i umieć to zorganizować tak, żeby było to dobrze zrobione [źródło: DYR_IDI].

Podział obowiązków na takim wyższym etapie – ja się zajmuję zarządzaniem bardziej strategicznym, a bieżącym zajmuje się wicedyrektor i pedagog. Pedagog zajmuje się wychowaniem, a dydaktyką wicedyrektor, bo ja nie byłbym w stanie tego robić [źródło: DYR_IDI].

Oprócz tego korzystają ze wsparcia wielu pracowników, tworząc zespoły zadaniowe lub sięgając po pomoc rady organizacyjnej.

Tworzenie, powoływanie zespołów zadaniowych w szkole, które przejmują część obowiązków od dyrektora [źródło: DYR_IDI].

Choćby właśnie tworzenie zespołów nauczycielskich i wskazanie im drogi, że mają pilnować terminów, przygotować zestawy programów, zapoznać się z podstawą programową, zapoznać się z rozporządzeniami [źródło: DYR_IDI].

W wypowiedziach respondentów przeważają jednak wskazania na trudności z zastosowaniem w praktyce tej kompetencji. Dyrektorzy odczuwają brak umiejętności przekazywania uprawnień współpracownikom, który wynika z ograniczonego zaufania do nich.

Mam trudność z przekazaniem obowiązków i zaufaniem do osób wypełniających zadania [źródło: DYR_IDI].

Jest to moja słaba strona, (…) po pierwsze, nikt tego nie zrobi tak dobrze jak ja, po drugie, wydaje mi się, że wszyscy są zawsze zapracowani, a później jest frustracja i zmęczenie [źródło: DYR_IDI].

Uważam, że jeżeli mam komuś tłumaczyć swoją wizję, jak to ma być zrobione, to nie wiem, czy ta osoba zrozumie, o co mi chodzi [źródło: DYR_IDI].

W rezultacie często się zdarza, że dyrektor wypełnia samodzielnie wszystkie obowiązki, co daje mu poczucie kontroli nad jakością ich realizacji.

Wynika to z tego, że nie mam dobrej kadry kierowniczej. Teraz już sobie wychowałam i nastąpią zmiany personalne. Nie są to osoby zupełnie złe, ale nie jestem do końca zadowolona z tego, co robią. Przejęłam na siebie większość obowiązków [źródło: DYR_IDI].

Dowiaduję się o pracy nauczycieli przez to, że ja robię tutaj więcej, że ktoś nie robi za mnie i pomaga mi to przy ocenie pracy pracowników [źródło: DYR_IDI].

Niektórzy respondenci wahają się przed podjęciem decyzji o przekazaniu zadań innym ze względu na brak usankcjonowania prawnego dla delegowania uprawnień.

Największym problemem jest właśnie to, że pomimo iż dyrektor może delegować uprawnienie, to w prawie nie ma niczego na ten temat i na koniec to dyrektor za wszystko odpowiada, więc co mi z tego, że ja scedowałam coś na kogoś, a potem np. idę do więzienia, bo coś nie zostało zrobione, choć mnie nie było, bo mam przecież prawo do urlopu [źródło: DYR_IDI].

Trudność w przekazywaniu uprawnień wynika z postawy nie tylko dyrektorów, ale w pojedynczych przypadkach także współpracowników, niechętnie przejmujących zadania dyrektora.

Moi nauczyciele też wiedzą, że mam dużo na głowie, a i tak z każdą sprawą przychodzą do mnie [źródło: DYR_IDI].

Nauczyciel może zastrzec, że on wykonuje pracę, płatną pracę, a jeżeli dyrektor mu zleci jakąś swoją funkcję, np. wykonaj za niego coś, może się spotkać z odmową [źródło: DYR_IDI].

Możliwość scedowania uprawnień, zdaniem jednego z respondentów, zależy od charakteru placówki, gdyż przy małej liczbie pracowników każdy jest obciążony szerokim zakresem obowiązków.

> U nas wszyscy robią wszystko. Nauczyciele w małych placówkach mają więcej zadań niż w większych, trudno im więc zlecać jeszcze więcej zadań [źródło: DYR_IDI].

Czynnikami, które wpłynęły na brak ukształtowania umiejętności Delegowania uprawnień, są, zdaniem respondentów, najczęściej cechy charakteru (18 wskazań), posiadanie lub brak doświadczenia zawodowego (sześć wskazań) oraz stopień przekonania o jej istotności (pięć wskazań).

Jedynie pięciu respondentów wyraża brak zainteresowania doskonaleniem tej kompetencji, sześciu nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o dalszą chęć rozwoju w tym obszarze. Pozostali respondenci wyliczają różne formy doskonalenia, których mogą się podjąć. Są to przede wszystkim udział w szkoleniach (11 wskazań), wymiana doświadczeń i dobrych praktyk (pięć wskazań) oraz samodoskonalenie przez praktykę lub lekturę (pięć wskazań).

Podsumowując, Delegowanie uprawnień to jedna z najczęściej wskazywanych jako słaba strona kompetencji pośród wszystkich kompetencji każdego z obszarów. Łącznie pojawia się w 35 wypowiedziach respondentów, a 28 opisało ją jako swoją słabą stronę. Zdecydowana większość dyrektorów uważa delegowanie uprawnień za ważną umiejętność w swojej pracy (30 wskazań).

Działania dyrektorów w zakresie tej kompetencji są zgodne z jej rozumieniem. Dyrektorzy delegują swoich pracowników do określonych zadań, ale większość z nich ma ograniczone zaufanie do współpracowników, przez co trudno jest im dzielić się obowiązkami. Zdarza się, że dyrektor wypełnia samodzielnie wszystkie obowiązki, co daje mu poczucie kontroli nad jakością ich realizacji.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Tworzenie aktów prawa wewnętrznego

20 respondentów spośród wszystkich 27, którzy wskazali na kompetencję Tworzenia aktów prawa wewnętrznego, uważa ją za swoją słabą stronę. Jest ona tym samym jedną z najczęściej przywoływanych słabych stron pośród wszystkich kompetencji każdego z obszarów.

Jej istotność jest wysoko oceniana i 23 respondentów stwierdza, że jest ważna w ich pracy. Tylko jeden respondent jednoznacznie orzekł, że nie ma ona znaczenia dla dyrektora placówki edukacyjnej.

Jest wiele powodów, dla których Tworzenie aktów prawa wewnętrznego jest jedną z ważnych kompetencji zdaniem respondentów. Najważniejszy to jej rozległy wpływ na sprawne funkcjonowanie szkoły: regulowanie i upowszechnianie zasad działania, zachowanie stabilizacji i sprawny proces decyzyjny.

> Jest ona ważna, bo bez aktów prawnych nie będziemy dobrze pracować, bo nie będziemy wiedzieli jak. Muszą być jakieś określone ramy [źródło: DYR_IDI].
>
> Jest ważne, bo zapewniają pewien spokój też pracownikom. Pewność, bo one są spokojne, że coś im tam nie umknie, że jakiś pieniążków nie dostaną czy jakiejś sprawy będą tam niedopilnowane [źródło: DYR_IDI].

Respondenci wskazują, jak ważne jest zachowanie spójności prawa wewnętrznego i prawa zewnętrznego.

> Szkoła musi funkcjonować zgodnie z prawem. Jeśli będą nieścisłości, zapisy niezgodne z prawem obowiązującym w Polsce w naszej dokumentacji wewnątrzszkolnej. Żadnych nieścisłości nie może być z uwagi na to, że gdyby cokolwiek w szkole się stało, to dyrektor za wszystko odpowiada. Za te niezgodności w zapisach również. I mogą być konsekwencje nawet prawne [źródło: DYR_IDI].
>
> Muszę respektować prawo zewnętrzne, które nieustannie sie zmienia i jest różnorako interpretowane [źródło: DYR_IDI].

Obawiają się konsekwencji ze strony organów zewnętrznych w wypadku niewywiązania się z obowiązku sporządzania dokumentacji.

> Podczas kontroli wychodzą błędy, które wynikają z bardzo szybkich zmian w prawie, i czasami ten statut szkoły nie za bardzo przystaje do obecnych przepisów [źródło: DYR_IDI].

Z punktu widzenia dyrektora jest ona szalenie ważna, bo jak co tutaj jest nie tak, a później mamy kontrolę, to dyrektor za to po prostu odpowiada [źródło: DYR_IDI].

Z jednej strony na pewno ważna, bo bez tych dokumentów nie da się funkcjonować, bo jak nie BIK, to kuratorium, to znowu jeszcze ktoś tam inny się pojawi i są konsekwencje albo pracownicze, albo finansowe [źródło: DYR_IDI].

Respondenci zauważają, że dokumenty prawa wewnętrznego są w szkole rozstrzygające w sytuacji konfliktu.

W przypadku jakiś wątpliwości prawo powinno rozstrzygać i mając dobre prawo wewnętrzne, jesteśmy spokojni, że każda sytuacja konfliktowa, każde roszczenie, które nas może spotkać ze strony rodziców, uczniów itp. powinno mieć podłoże do rozwiązania w prawie wewnątrzszkolnym [źródło: DYR_IDI].

Jest odwołaniem w trudnych sytuacjach wewnątrzprzedszkolnych [źródło: DYR_IDI].

Tworzenie aktów prawa wewnętrznego jest to umiejętność, która, zdaniem respondentów, polega przede wszystkim na aktualizacji zapisów w istniejącej dokumentacji ze względu na zmianę prawa.

W tej kompetencji najważniejsze jest nadążanie za bardzo szybko następującymi zmianami.

Statut szkoły, programy, regulaminy, plan pracy szkoły. Tworzenie ich jest naprawdę bolączką, bo jak raz go stworzymy, to nastąpiły zmiany i na nowo trzeba wszystkie zmieniać. Po to, żeby za rok znowu to zmieniać [źródło: DYR_IDI].

Jest to także umiejętność opracowania statutu regulującego ściśle zakres działań i procedur określających funkcjonowanie szkoły oraz systematyczne prowadzenie wymaganej prawnie dokumentacji.

Właśnie tworzenie tych praw, tych dokumentów, które są w jednostce, które tak systematycznie powinny być realizowane na dany temat [źródło: DYR_IDI].

To są wewnątrzszkolne systemy oceniania, oceny z zachowania, regulaminy tworzenia projektów edukacyjnych. Jest to ważna kompetencja, bo te wszystkie elementy muszą zaistnieć w szkole [źródło: DYR_IDI].

Są to akty, które regulują życie szkoły, na nich opiera się codzienna praca szkoły. Wszelkie zjawiska i procesy zachodzące w szkole powinny oparte być na znajomości procedur, pracownicy powinni wiedzieć, jak mają się zachować w danych sytuacjach, uczniowie powinni wiedzieć, co im wolno, a co nie, jakie mają prawa, jakie obowiązki [źródło: DYR_IDI].

Istotnym elementem omawianej kompetencji jest jednocześnie zdolność przekładania prawa na działalność szkoły, działania zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa zewnętrznego.

To jest powiedziałbym tak: umiejętność przekładania prawa tworzonego przez państwo na elementy powiedzmy sobie prawa szkolnego [źródło: DYR_IDI].

Przykładami praktycznego zastosowania kompetencji jest opracowywanie jasnych i precyzyjnych dokumentów określających prawa i obowiązki na przykład regulamin dyżuru oraz praca nad statutem.

Muszę znaleźć wszystkie akty prawne, które regulują zasady tworzenia regulaminu dyżurów, jeszcze są przesłanki, co powinno w nim być, dla kogo powinien być ten regulamin, i on musi być tak skonstruowany, żeby nauczyciel, jak go przeczyta, wiedział, co ma robić [źródło: DYR_IDI].

Teraz nowelizujemy statut – podstawowy akt w szkole… trzeba wszystko zapisać, przedyskutować, sprawić, żeby było zgodne z rozporządzeniami [źródło: DYR_IDI].

Z wypowiedzi respondentów wynika, że ważne w procesie tworzenia dokumentów wewnętrznych jest wypracowywanie wspólnie z kadrą rozwiązań wynikających z prawa zewnętrznego, przez powołanie zespołu ds. statutu czy zwoływanie narad. Dyrektorzy delegują również zadania w tym obszarze swoich działań oraz organizują prace mające na celu opracowanie właściwej dokumentacji.

Ja powołałem taki zespół ds. statutu. Ja, jako dyrektor, pełnię tylko funkcję koordynatora tego zespołu [źródło: DYR_IDI].

Wspólnie debatujemy nad różnymi rzeczami, nad różnymi rozwiązaniami, jakie należałoby do szkoły wprowadzić [źródło: DYR_IDI].

Tutaj może to wiąże się w jakiś sposób z organizacją pracy rady pedagogicznej i te akty prawne trzeba stworzyć. Jedna osoba tego nie ogarnie, dlatego trzeba się zorganizować w tej radzie, podzielić obowiązkami i stworzyć [źródło: DYR_IDI].

Nieliczni respondenci konsultują zapisy z organem prowadzącym i korzystają z jego wsparcia.

Najwyżej przesyłam do prawniczki w gminie, żeby nam to sprawdziła pod kątem prawnym [źródło: DYR_IDI].

Mamy tu bardzo dobry organ prowadzący. Jeżeli przychodzi coś nowego do oświaty, do szkolnictwa, automatycznie mamy narady i zespół samokształceniowy siada i opracowuje dane zagadnienie [źródło: DYR_IDI].

(…) namówiłem też organ prowadzący na portal prawny, (…) mam tam sygnalizowane na przykład, że coś się zmieniło [źródło: DYR_IDI].

Oprócz pomocy ze strony organu prowadzącego respondenci korzystają również z doświadczenia innych dyrektorów, wymieniając się wiedzą i dobrymi praktykami.

Szukam gotowców, które by mi pomogły, i potem próbuję je przetwarzać, po to żeby w szkole było to prawo wewnętrzne [źródło: DYR_IDI].

Słyszę, że jest zmiana, że np. jest nowa ustawa przedszkolna, no i dzwonię do moich koleżanek i one mi prostym językiem mówią, co jest grane [źródło: DYR_IDI].

Działania praktyczne respondentów są spójne z ich rozumieniem kompetencji.

Pomimo wielu przykładów zastosowania omawianej kompetencji w praktyce respondenci opisują ją jako swoją słabą stronę i wymieniają wiele czynników utrudniających jej realizację.

Najważniejszym z nich jest brak wystarczającej wiedzy dotyczącej tworzenia regulaminów, protokołów, brak wiedzy prawniczej wśród kadry i wiedzy o przepisach, które mogą potencjalnie dotyczyć szkoły (na przykład zapisów dotyczących ochrony środowiska).

Jestem szefem zespołu ds. nowelizacji statutu, obowiązują nas przepisy dotyczące nowelizacji prawa państwowego, tymczasem nikt z nas nie jest prawnikiem [źródło: DYR_IDI].

My nie jesteśmy do tego przygotowani, a oczekuje się od nas wiedzy, że tak powiem prawniczej na takim wysokim poziomie [źródło: DYR_IDI].

Jest wiele niuansów i często nie wiemy, czy taki regulamin zawiera wszystkie niezbędne punkty [źródło: DYR_IDI].

Czyli nagle musieliśmy wiedzieć o parametrach, o takich rzeczach, o których zupełnie nie mieliśmy, szczerze mówiąc, pojęcia. Ja czytałem o wodach gruntowych, o czymś… no po prostu bardzo różne przepisy dotyczące ochrony środowiska, o których nawet nie wiemy, że nas to dotyczy [źródło: DYR_IDI].

Respondenci nie nadążają także za zmianami prawnymi i brak im czasu na bieżące aktualizowanie prawa wewnątrzszkolnego.

Nawał tych rozporządzeń powoduje to, że nie zawsze jesteśmy, ja przynajmniej, na bieżąco, a powinnam, bo jestem odpowiedzialna za to, żeby to funkcjonowało zgodnie z prawem [źródło: DYR_IDI].

Mam problem za nadążeniem w zmianach prawnych, bałagan w dokumentacji [źródło: DYR_IDI].

Zdarza się czasami, że nawał innych spraw powoduje, że zmiany tego wewnątrzszkolnego prawa odsuwam na później, na później i niestety potem nóż na gardle [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy mają poczucie, że niespójność przepisów prawa i niezrozumiałe dla nich decyzje prawodawców utrudniają funkcjonowanie szkoły.

(…) tutaj już jest kuriozum, bo uczeń nie może, ja nie mogę na wniosek ucznia zwolnić z języka, tutaj już muszą zadziałać rodzice, pomimo tego, że jest to osoba pełnoletnia, która ma pełne prawa obywatelskie [źródło: DYR_IDI].

Mieliśmy stwarzać dla każdego zespół, a mam 18 nauczycieli. Zrobiliśmy zespoły i akty prawne dla każdego ucznia. Okazało się po roku, że są one zbędne [źródło: DYR_IDI].

Stopień ukształtowania kompetencji Tworzenie aktów prawa wewnętrznego wynika, zdaniem respondentów, z nabytej wiedzy i pewnych umiejętności.

Nieznajomość metodologii czy metod zapisów w języku prawniczym pewnych rzeczy, które w szkole funkcjonują. Czy nawet świadomość, czy to w ogóle ma być w statucie czy nie [źródło: DYR_IDI].

Myślenie prawnicze, mimo że człowiek stara się, to dużo jest takich dwuznaczników w zapisach prawnych [źródło: DYR_IDI].

Owszem, dyrektor powinien to znać, ale ja nie jestem jakimś prawnikiem, żeby to ciągle zmieniać [źródło: DYR_IDI].

Moje pierwsze studia, bo studiowałem nauki polityczne na Uniwersytecie Warszawskim [źródło: DYR_IDI].

Zainteresowanie (lub jego brak) oraz cechy charakteru są kolejnymi wymienianymi przez dyrektorów czynnikami.

Chyba tego nie lubię. Wewnętrzny opór przed przepisami, ja ich nie ignoruję, czytam, ale robię, bo muszę [źródło: DYR_IDI].

Wolę pracować z dziećmi, niż tworzyć dokumenty [źródło: DYR_IDI].

Może dlatego, że ja nie jestem osobą, która ślęczy w papierach, ja lubię działać [źródło: DYR_IDI].

Myślę, że to, że jest taka praca, która nie jest pracą twórczą. To jest praca trochę odtwórcza, bo trzeba coś skopiować. To jest taka praca, której ja nie lubię, wolę kreatywne działania [źródło: DYR_IDI].

Często zmieniające się prawo oświatowe potęguje niechęć respondentów do obowiązków związanych z kompetencją.

(…) stale zmieniające się prawo oświatowe, brak stabilności. Ja mam wrażenie, że te ciągłe zmiany w prawie oświatowym wynikają z braku koncepcji na oświatę w ogóle [źródło: DYR_IDI].

18 spośród 27 wskazujących na kompetencję dyrektorów deklaruje chęć dalszego rozwijania jej, głównie przez kursy i spotkania prowadzone przez specjalistów.

Podsumowując, Tworzenie aktów prawa wewnętrznego jest jedną z najczęściej wskazywanych jako słaba strona kompetencji pośród wszystkich umiejętności każdego z obszarów. 20 respondentów spośród 27, którzy wskazali na tę kompetencję, opisuje ją jako swoją słabą stronę, a jednocześnie 23 dyrektorów ocenia ją jako ważną w swojej pracy.

Tworzenie aktów prawa wewnętrznego jest to umiejętność, która, zdaniem respondentów, polega przede wszystkim na aktualizacji zapisów w istniejącej dokumentacji, opracowaniu statutu regulującego ściśle zakres działań i procedur określających funkcjonowanie szkoły oraz systematycznym prowadzeniu wymaganej prawnie dokumentacji. Wymaga działania zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa zewnętrznego.

Przykładami praktycznego zastosowania kompetencji jest opracowywanie jasnych i precyzyjnych dokumentów ujmujących prawa i obowiązki. Często jest to proces realizowany wspólnie z pozostałą kadrą.

Zdecydowana większość wskazujących na kompetencję dyrektorów deklaruje chęć dalszego rozwijania jej, głównie przez kursy i spotkania prowadzone przez specjalistów.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Rozumienie konstrukcji finansów publicznych

Rozumienie konstrukcji finansów publicznych zostało wskazane przez 20 respondentów i wszyscy zgodnie określają je jako swoją słabą stronę. Tylko jednak połowa z nich jednoznacznie ocenia tę kompetencję jako ważną w swojej pracy. Trzech respondentów uważa, że nie jest ona istotna, a pozostali nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi.

Dyrektorzy biorący udział w badaniu stwierdzają, że jako osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji finansowych w szkole są zobowiązani do znajomości konstrukcji finansów publicznych.

Część respondentów uważa jednak, że nie należy to do kompetencji dyrektora lub rozumienie finansów publicznych nie jest priorytetem w jego pracy.

Rozumienie konstrukcji finansów publicznych polega w opinii respondentów na znajomości regulacji wpływających lub mogących wpływać na funkcjonowanie szkoły: ustawy o finansach publicznych, planu finansowego szkoły i związanych z nim dokumentów.

Kompletnie nie mam pojęcia, o co chodzi z finansami publicznymi poza tym, że mam coś takiego jak plan finansowy, tworzenie planu finansowego na następny rok polega najczęściej na przeniesieniu go na rok przyszły [źródło: DYR_IDI].

Wiele przepisów prawnych wzajemnie się wyklucza, a konstrukcji finansowej do dziś nie rozumiem i pewnie już nie zrozumiem – jak obliczane są algorytmy w przeliczeniu na jednego ucznia [źródło: DYR_IDI].

Są to, ich zdaniem, kompetencje pracowników księgowości.

Dyrektor nie jest z wykształcenia księgowym, nie zna się na prowadzeniu rachunkowości, co bardzo utrudnia kontrolowanie tej komórki szkoły odpowiedzialnej za finanse [źródło: DYR_IDI].

Nie uważam, żeby to było całkowicie oderwanie od dyrektora, (…) mam dobrą księgową, to przynajmniej raz na jakiś czas staram się przeczytać ustawę o finansach publicznych i śledzić jakieś rzeczy, zmiany w prawie oświatowym dotyczące finansów publicznych [źródło: DYR_IDI].

Rozumienie konstrukcji finansów publicznych jest utożsamiane często przez respondentów z umiejętnością prowadzenia polityki finansowej placówki.

> Niestety muszę skonstruować plan finansowy szkoły, osobiście, sama zaplanować wszystko, tak rozdzielić, żeby wystarczyło [źródło: DYR_IDI].
>
> Zadaniem dyrektora przedszkola jest prowadzenie polityki finansowej placówki [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy podejmują starania, by lepiej rozumieć konstrukcje finansów publicznych. Opierają swoje działania na kompetencjach pracowników księgowości i osób wyspecjalizowanych w pracy z finansami.

> Moja księgowa zawsze mi tłumaczy, co z tego paragrafu mogę kupić, naprawdę nie do końca jestem w stanie zrozumieć pewnych zasad funkcjonowania [źródło: DYR_IDI].
>
> Na szczęście w biurze mam pracownika, który, jak już czuję się totalnie zdeterminowana, to czasami coś głębiej mi wyjaśnia, albo krótko mówi, co to jest [źródło: DYR_IDI].
>
> Pieniądze przychodzą z oddziału, rozlicza je moja księgowa, za moim podpisem, ale jak mówię, nie czuję potrzeby, aby studiować te wszystkie wytyczne [źródło: DYR_IDI].

Wielokrotnie sygnalizują jednak brak rozumienia kwestii finansów publicznych.

> Nie podoba mi się to, że ja, wybierając wśród ofert, muszę wybrać nie najlepszą, tylko najtańszą. Nie rozumiem tego, bo działam z pozycji pragmatyka [źródło: DYR_IDI].
>
> Problemy pojawiają się ze sprawdzaniem wydruków sprawozdań finansowych i monitorowaniu wszystkiego w tym obszarze związanego z finansami szkoły [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy biorący udział w badaniu tłumaczą niezrozumienie struktury finansów publicznych brakiem wiedzy i odpowiedniego wykształcenia. Część z nich nie miała także potrzeby rozwijać tej kompetencji, gdyż korzystają z pomocy księgowych.

> Jestem polonistą, nie ekonomistą [źródło: DYR_IDI].
>
> Pewnie to jest wynik moich studiów, ja jestem biologiem, mam uprawnienia do nauczania chemii i z tymi sprawami finansowymi mało kiedy się zetknęłam [źródło: DYR_IDI].
>
> Po prostu ja mało czasu temu poświęcam, bo mam porządnego księgowego. Wystarczy, że dobrałem sobie księgowego, początkowo pracowaliśmy razem, księgowy mi tłumaczył, co i jak [źródło: DYR_IDI].

Pytani o chęć doskonalenia tej kompetencji, respondenci udzielają różnych odpowiedzi. Liczba dyrektorów, którzy chcieliby rozwijać swoją wiedzę w tym zakresie (dziewięć wskazań), jest porównywalna do liczby dyrektorów, którzy nie czują takiej potrzeby (siedem wskazań).

> Uważam, że po to jest księgowy w szkole, żebym ja miała ogólną wiedzę, bo gdybym ja chciała być ze wszystkiego dobra, to się nie da [źródło: DYR_IDI].

Jedyną powtarzającą się w odpowiedziach formą doskonalenia, którą wymieniają respondenci, to szkolenia i warsztaty z zakresu rozumienia struktury finansów.

Reasumując, Rozumienie konstrukcji finansów publicznych zostało wskazane przez 20 respondentów i wszyscy zgodnie określają je jako swoją słabą stronę. Tylko połowa jednoznacznie ocenia tę kompetencję jako ważną w swojej pracy i chce ją doskonalić.

Rozumienie konstrukcji finansów publicznych polega według respondentów na znajomości regulacji wpływających lub mogących wpływać na funkcjonowanie szkoły: ustawy o finansach publicznych, planu finansowego szkoły i związanych z nim dokumentów. Są to, ich zdaniem, niektóre kompetencje pracowników księgowości. Wielokrotnie sygnalizują oni brak rozumienia kwestii finansów publicznych.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Kompetencja: Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego

Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego) to kolejna słaba strona respondentów, którzy wskazywali kompetencje w obszarze Zarządzania strategicznego w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym.

Spośród 25 respondentów, którzy wybrali tę kompetencję, 16 opisuje ją jako swoją niewystarczająco ukształtowaną umiejętność.

Dyrektorzy biorący udział w badaniu uznają ją za ważną kompetencję (18 wskazań), nikt nie ocenił jej jako nieistotną, ale siedmiu respondentów nie odpowiedziało jednoznacznie na pytanie o wagę kompetencji.

Groźba konsekwencji wynikających z niestosowania prawa w praktyce jest głównym powodem, dla którego respondenci uznali tę kompetencję za jedną z istotnych.

> Bardzo ważna, bo to jest kompetencja, z której jesteśmy rozliczani przez wszystkie organy, kuratorium, NIK, PIP itd [źródło: DYR_IDI].
>
> To jest bardzo ważna kompetencja w pracy dyrektora, bo jeżeli ja źle będę interpretowała przepisy prawne, to jednocześnie będę źle prowadziła dokumentację szkolną i nadzór pedagogiczny i przy wszelkich kontrolach, przy wszelkich ewaluacjach, przede wszystkim zewnętrznych, wyjdzie na to, że nie nadaję się do tej roboty [źródło: DYR_IDI].

Odpowiedzialność dyrektora za rozumienie prawa i stosowanie go w szkole jest często powtarzającym się argumentem w ich wypowiedziach.

> (…) dyrektor ponosi odpowiedzialność na swoim stanowisku i ta odpowiedzialność związana jest z realizacją i wymogami prawa, żeby to było szybko i zgodnie z prawem [źródło: DYR_IDI].
>
> Dyrektor wydaje różne dokumenty, zarządzenia, decyzje i za to ponosi odpowiedzialność administracyjną [źródło: DYR_IDI].

Dopiero w drugiej kolejności uznają ją jako istotną dla podejmowanych w pracy działań i jako podstawę sprawnego funkcjonowania szkoły.

> Ja wewnętrznie mam takie poczucie, że jak nie mam zasad do czegokolwiek (do przyznawania nagród, do udzielania kar, do dzielenia pieniędzy), to źle się z tym czuję. Natomiast jak mam zasady, to zawsze mogę wytłumaczyć, dlaczego postąpiłam tak, a nie inaczej [źródło: DYR_IDI].
>
> Dlaczego jest ważna? Dlatego, że tak naprawdę cały stosunek pracy czy przyjmowanie uczniów, delegowanie, stosowanie różnego rodzaju kar, wszystko opiera się tak naprawdę na prawie – stąd ma to bardzo duże znaczenie [źródło: DYR_IDI].
>
> Nie sposób jest kierować placówką bez znajomości przepisów prawa [źródło: DYR_IDI].

Według respondentów, omawiana kompetencja opiera się na znajomości prawa i prawidłowej jego interpretacji.

> Osoba zajmująca stanowisko dyrektora musi znać przepisy prawa. I nie tylko prawa oświatowego, ale także szeroko pojętego, bo i finansowego [źródło: DYR_IDI].
>
> Chodzi tutaj o rozumienie prawa, więc ważna jest interpretacja, ponieważ może być kilka interpretacji danego zarządzenia. Z tym się spotkałem, no i zawsze analizuję na początku sam, a później albo ze współpracownikami, albo z innymi kolegami, koleżankami, dyrektorami [źródło: DYR_IDI].
>
> Dyrektor powinien mieć wiedzę na temat każdego prawa. Jako nauczyciel ma taką wiedzę, ale minimalną. Dyrektor musi mieć tę wiedze większą [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy sygnalizują brak pewności co do prawidłowości swojej interpretacji przepisów, za którą ponoszą odpowiedzialność.

> Ja muszę dobrze zinterpretować prawo dotyczące oceniania, klasyfikowania, bo jeżeli zrobię to źle, to będą odwołania [źródło: DYR_IDI].
>
> (…) nie można popełniać błędów. Natomiast spotykając się z koleżankami, dyrektorkami np. we trzy, to każda z nas odczytuje coś innego, a tak nie powinno być [źródło: DYR_IDI].
>
> Nie ma jednej, prawidłowej interpretacji zapisu. Mam z tym zawsze problem [źródło: DYR_IDI].

Istotne, a jednocześnie trudne okazuje się dla respondentów nadążanie za zmianami prawa wpływającymi na działalność szkoły, co jest jednym z głównych, ich zdaniem, elementów omawianej kompetencji.

> Co chwilę wchodzą nowe rozporządzenia, więc muszę uaktualniać swoją wiedzę [źródło: DYR_IDI].
>
> W tym trzeba być osobą biegłą, a przy zmianach, które teraz są wprowadzane tak często, w tak dużych ilościach i są to zmiany tak bardzo poważne, nie da się tego ogarnąć [źródło: DYR_IDI].

Oprócz rozumienia prawa ważne są, ich zdaniem, w tej kompetencji także umiejętność stosowania go w praktyce i zachowanie spójności prawa wewnętrznego z zewnętrznym.

> No i niestety tego się muszę trzymać, muszę to znać i stosować w praktyce. Żeby nikt nie zarzucił, że „pani pracuje niezgodnie z literą prawa" (…). Z tych głównych założeń powstają nasze wewnętrzne prawa i one nie mogą być sprzeczne z tym, co jest na górze. To mogą być nasze własne rozwiązania, ale nie mogą być sprzeczne z tym, co daje ustawa, rozporządzenie, tudzież inny akt prawny [źródło: DYR_IDI].
>
> Umiejętność czytania, łączenia prawa i rozumienia w kontekście innych ustaw, żeby prawidłowo jednak to wszystko zrozumieć, zastosować w praktyce [źródło: DYR_IDI].

Zapytani o zastosowanie kompetencji w praktyce respondenci wymieniają głównie działania służące poszerzaniu zarówno swojej wiedzy, jak i wiedzy pracowników z zakresu prawa. W tym celu organizują wewnętrzne szkolenia i rady, biorą udział w spotkaniach ze specjalistami i szkoleniach zewnętrznych.

> Najpierw uczę się ja, to, co zrozumiem, to, co potrafię ja przekazać, to przekazuję radzie pedagogicznej i takie szkolenia też są [źródło: DYR_IDI].
>
> Cały czas na bieżąco czytam, analizuję i pod tym kątem zmieniam prawo wewnątrzszkolne [źródło: DYR_IDI].
>
> W tej kompetencji najważniejsze jest, aby w ogóle z tymi wszystkimi aktami, które szkołę obowiązują, się zapoznać. Jeżeli dochodzę do wniosku, że są fachowcy lepsi, to robimy radę szkoleniową i nauczyciele stąd się dowiadują. A jak nie, to wysyłam ich na szkolenia [źródło: DYR_IDI].

Rozumienie prawa wewnętrznego i zewnętrznego było konieczne w różnych sytuacjach opisywanych przez respondentów, a poszerzanie wiedzy z zakresu prawa często wynikało z konkretnej potrzeby.

> Nawet odnośnie do procedury niebieskiej karty. Ja jako nowy dyrektor, nie znałam jej i musiałam się z nią zapoznać [źródło: DYR_IDI].
>
> Podjęliśmy decyzję o skreśleniu ucznia z listy. Ponieważ przepisy są takie, że trzeba napisać do kuratorium o wydanie opinii, uczeń się odwołał, ale decyzja została utrzymana, czyli z naszej strony było wszystko w porządku [źródło: DYR_IDI].
>
> Na przykład prowadzenie ostatnio przetargu ze środków unijnych na kwotę 400 000 zł. I bez znajomości przepisów zamówień publicznych to poniósłbym porażkę [źródło: DYR_IDI].

Opisując zastosowanie kompetencji w praktyce, po raz kolejny dyrektorzy skarżą się też na szybkie tempo wprowadzania zmian w prawie, których śledzenie wymaga dużego wysiłku i czasu.

> Ze względu na szereg zadań, które spoczywają na dyrektorze, brakuje zwyczajnie czasu na to, żeby na bieżąco analizować te przepisy, a to jest zwykle konieczne [źródło: DYR_IDI].
>
> Nie nadążam za zmianami prawa. Nie tylko oświatowego. Nie potrafię zinterpretować zapisów prawnych [źródło: DYR_IDI].
>
> Tworzy się jakieś dokumenty, a teraz to się zmienia po 3 latach [źródło: DYR_IDI].

Respondenci obawiają się ryzyka wynikającego z nieświadomego działania niezgodnie z prawem, które jest dla nich niejasne.

> W zeszłym roku pisało się to na świadectwie, a w tym roku się tego nie pisze, ale gdzieś to było naprawdę na samym końcu ustawy zanotowane i można było to przeoczyć i wydać niewłaściwe dokumenty państwowe [źródło: DYR_IDI].
>
> Bardzo często zdarza się, że przepisy prawa oświatowego są skonstruowane niejednoznacznie, tak jak rozporządzenie o wyliczaniu frekwencji, mówi się o 50%, ale nie uściśla się: czy jest 50% z danych zajęć edukacyjnych, czy w danym miesiącu, czy w danym semestrze [źródło: DYR_IDI].
>
> Interpretacja do interpretacji to znów przychodzi pismo, że ja mogę, a za moment drugie, że absolutnie nie, bo poniosę konsekwencje [źródło: DYR_IDI].

Trzeba pamiętać, że omawiana kompetencja jest ściśle związana z inną umiejętnością w tym obszarze, a mianowicie Stosowaniem prawa w praktyce zarządzania szkołą. Choć ta druga jest

częściej wskazywana jako mocna strona respondentów niż jako słaba, z odpowiedzi dotyczących kompetencji Rozumienia prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego wynika, że dyrektorzy mają znaczne trudności w Stosowaniu prawa w praktyce zarządzania szkołą.

Ukształtowanie się lub brak kompetencji Rozumienia prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego zależały, zdaniem respondentów, od nabytej wiedzy i wykształcenia. W drugiej kolejności miały na to wpływ doświadczenie zawodowe i brak czasu.

> Dużo korzystam ze szkoleń ORE, które dają też faktycznie jakieś poszerzenie wiedzy [źródło: DYR_IDI].

18 respondentów deklaruje chęć rozwijania umiejętności rozumienia prawa zewnętrznego i wewnętrznego, głównie przez zdobywanie wiedzy na szkoleniach, a także przez wymianę doświadczeń i panele dyskusyjne.

Podsumowując, spośród 25 respondentów, którzy wybrali tę kompetencję, 16 wskazało ją jako swoją niewystarczająco ukształtowaną umiejętność. Dyrektorzy biorący udział w badaniu uznają ją za ważną kompetencję, opierającą się na znajomości prawa i prawidłowej jego interpretacji.

Respondenci sygnalizują brak pewności co do prawidłowości swojej interpretacji przepisów, za którą ponoszą odpowiedzialność. Z trudnością nadążają za zmianami prawa wpływającymi na działalność szkoły.

W praktyce podejmują głównie działania służące poszerzaniu zarówno swojej wiedzy, jak i wiedzy współpracowników z zakresu prawa. W tym celu organizują wewnętrzne szkolenia i rady, uczestniczą w spotkaniach ze specjalistami i szkoleniach zewnętrznych.

Analiza tej kompetencji oraz analiza umiejętności Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą są ściśle z sobą powiązane i nie jest wskazane diagnozowanie którejkolwiek z nich w oderwaniu od drugiej.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Kompetencja: Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem

Wszyscy respondenci, którzy wskazywali na Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem, opisali tę kompetencję jako swoją słabą stronę (13 wskazań).

Większość z nich uważa ją za ważną umiejętność, według tylko dwóch respondentów nie ma ona powiązania z pracą dyrektora.

> Te uprawnienia ma kierownik administracyjny i ja po prostu sobie tym nie zaprzątam głowy [źródło: DYR_IDI].

Zdaniem respondentów, dyrektor jako osoba odpowiadająca za funkcjonowanie szkoły jest też odpowiedzialna za negatywne konsekwencje wynikające z nieznajomości zobowiązań cywilnoprawnych.

> Trzeba uważać, żeby nie złożyć gdzieś podpisu na umowie, który potem może skutkować różnymi konsekwencjami prawnymi i finansowymi [źródło: DYR_IDI].
>
> Nieznajomość prawa szkodzi. Jeżeli ja czegoś nie przeczytam między paragrafami, to mogę mieć poważne konsekwencje [źródło: DYR_IDI].

W rozumieniu respondentów kompetencja ta polega na znajomości wielu dziedzin prawa stosowanych na co dzień oraz jego właściwej interpretacji.

> Praca dyrektora to nie tylko obszar oświatowy, ale też administracyjny, pracowniczy, finansowy, więc poznanie tych wszystkich rzeczy, śledzenie zmian w prawie jest bardzo istotne [źródło: DYR_IDI].
>
> Moja wiedza prawna musi być również z wielu dziedzin, czyli ja muszę znać się na bezpieczeństwie, na zapewnieniu potrzeb socjalnych pracowników i wszystkich dziedzinach. Moja wiedza musi być rozległa, dlatego jeżeli coś nie wynika wprost z moich obowiązków, no to uważam, że jest mi niepotrzebne w pracy [źródło: DYR_IDI].

Chodzi mi o stosowanie, czytanie, analizowanie prawa [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy wskazujący na tę kompetencję sądzą, że nie posiadają wystarczającej wiedzy, by skutecznie stosować ją w praktyce. Mają świadomość słabej znajomości prawa cywilnego, zapisów regulujących zawieranie umów cywilnoprawnych.

Mamy słabą znajomość prawa cywilnego [źródło: DYR_IDI].

Chodzę, pozyskuje [wiedzę], ale nie jest to coś, w czym się czuję dobrze [źródło: DYR_IDI].

Zdarza się, że zadania wymagające znajomości zobowiązań cywilnoprawnych są przekazywane przez dyrektorów kierownikowi administracyjnemu lub korzystają oni z pomocy prawnika.

Zawieramy tutaj umowy na wynajem pomieszczeń, mamy tę wygodę, że prawnik z urzędu wszystko sprawdza i poprawia, tak by wszystko było dobrze. Mamy tę pewność, że umowa jest dobra [źródło: DYR_IDI].

(…) mamy kłopot z interpretacją i w końcu macham ręką i odchodzę, bo mi szkoda czasu na takie rzeczy. Wicedyrektor jedzie i sprawdza [źródło: DYR_IDI].

Ja to delegowałam kierownikowi administracyjnemu. Jeżeli potrzebuje, to siadamy, ale sama nie zajmuję sobie tym głowy [źródło: DYR_IDI].

Dwóch respondentów opisało sytuacje, gdy zaniechali podejmowania działań, których nie regulują jasne dla nich przepisy.

U nas niekiedy nie można pracować, bo tak jest skomplikowane i zawiłe prawo, że nie można pracować. Macham ręką i uważam, że nie będę do końca tego drążyć, bo mogę to ominąć [źródło: DYR_IDI].

Głównym powodem słabej znajomości zobowiązań cywilnoprawnych respondentów jest brak odpowiedniej wiedzy, ale także brak doświadczenia i zainteresowania tym zagadnieniem. Nie wszyscy chcą w związku z tym zdobywać wiedzę z tego obszaru. Taką chęć deklaruje siedmiu respondentów, pozostali nie wyrażają zainteresowania doskonaleniem tej kompetencji.

Nie uważam jej za ważną w mojej pracy i zajmowanie się nią to zaśmiecanie sobie umysłu [źródło: DYR_IDI].

Szkoda by mi było na to czasu [źródło: DYR_IDI].

Podsumowując, trzynastu respondentów, którzy wskazywali na Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem określa tę kompetencję jako swoją słabą stronę. Żaden z biorących udział w badaniu dyrektorów nie nazwał ją swoją mocną stroną.

W rozumieniu respondentów kompetencja ta polega na znajomości wielu dziedzin prawa stosowanych na co dzień oraz jego właściwej interpretacji. Sądzą, że nie posiadają wystarczającej wiedzy, by skutecznie stosować ją w praktyce. Mają świadomość słabej znajomości prawa cywilnego, zapisów regulujących zawieranie umów cywilnoprawnych.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania

Tylko trzech respondentów wybrało Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania jako swoją mocną stronę. Pozostali dyrektorzy wskazujący na tę kompetencję opisują ją jako swoją słabą stronę (12 odpowiedzi).

Zapytani o wagę tej umiejętności nie zawsze zgadzają się, że jest to ważna kompetencja. Jej istotność potwierdza siedmiu respondentów, pozostali nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi.

Zdaniem dyrektorów wskazujących tę kompetencję, znajomość pozabudżetowych źródeł finansowania pozwala pozyskać środki na realizację celów szkoły, poszerzać ofertę edukacyjną i unowocześniać placówkę.

Nakłady na edukację nie wzrastają od lat, a potrzeby szkoły są bardzo duże [źródło: DYR_IDI].

Bardzo ważna kompetencja, bo trzeba unowocześniać szkoły, przedszkola [źródło: DYR_IDI].

W tych czasach jest to bardzo ważne, ponieważ mamy ograniczone środki na pomoce naukowe i dydaktyczne ogólnie. (…) Chcemy móc organizować dodatkowe zajęcia, mieć wyposażone sale lekcyjne. Chcemy proponować wyjazdy i wycieczki uczniom [źródło: DYR_IDI].

W przekonaniu respondentów rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania nie powinno się ograniczać do samej znajomości źródeł dofinansowania, ale także stanowić umiejętność pozyskiwania środków finansowych.

Umieć te środki finansowe po prostu pozyskiwać, i to jest moja słaba strona, bo nie wiem, jak to zrobić [źródło: DYR_IDI].

Poszukiwanie dodatkowych źródeł, które mogłyby posłużyć jako źródło finansowania funkcjonowania placówki [źródło: DYR_IDI].

Chociaż większość dyrektorów wskazujących na omawianą kompetencję ocenia ją jako swoją słabą stronę, to wymieniają oni przykłady działań, w których udało im się zastosować ją w praktyce, przez udział w projektach i pozyskanie środków finansowych lub wsparcia materialnego organizacji pozarządowych.

Udało mi się pozyskać środki z UE. Zrealizowałam i rozliczyłam program [źródło: DYR_IDI].

Brałem udział w wielu projektach tego typu, ale ja nie czuję się w tym mocno [źródło: DYR_IDI].

(…) współpracowaliśmy z fundacją, która zasponsorowała nam sporo pomocy dydaktycznych dla szkoły [źródło: DYR_IDI].

Respondenci przyznają, że brak im odpowiedniej wiedzy lub umiejętności z zakresu pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania. Czują, że mają ograniczony dostęp do informacji o nich i niewystarczająco dużo czasu, by zdobywać finansowanie.

Mój udział jest mały w przedsięwzięciach projektowych, gdzie można zdobyć pieniądze. Chciałbym to robić, ale bardziej właśnie umieć zmobilizować zespół ludzi do tego i trochę to nadzorować, czyli też być na bieżąco na tyle, na ile pozwoli mi czas i psychiczny komfort [źródło: DYR_IDI].

Brakuje nam pomocy w tym zakresie. Fachowiec, który się zna, pisze konkretne wnioski [źródło: DYR_IDI].

Główne czynniki, które ukształtowały lub miały wpływ na niewielkie rozeznanie w zewnętrznych źródłach finansowania, to brak potrzeby pozyskiwania finansowania, przekonanie o nieistotności kompetencji lub brak wiedzy w tym zakresie. Respondenci wspominają też, że nie posiadają środków, które uważają za niezbędne, by skorzystać z pomocy osób mających doświadczenie w przygotowywaniu wniosków o dofinansowanie.

Większość dyrektorów wskazujących na tę kompetencję pragnie w przyszłości doskonalić ją, głównie przez zdobywanie wiedzy na przykład na kursach i szkoleniach, a także współpracę z podmiotami pozyskującymi środki finansowe.

Podsumowując, 12 respondentów wybrało Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania jako swoją słabą stronę. Pozostali dyrektorzy wskazujący na tę kompetencję opisują ją jako swoją mocną stronę. Istotność tej kompetencji w pracy dyrektora placówki edukacyjnej potwierdza siedmiu respondentów, pozostali nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi.

Respondenci wymieniają przykłady działań, w których udało im się zastosować tę kompetencję w praktyce, przez udział w projektach i zdobycie środków finansowych lub wsparcia materialnego organizacji pozarządowych. Przyznają jednak, że brak im odpowiedniej wiedzy lub umiejętności z zakresu pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania. Czują, że mają ograniczony dostęp do informacji o nich i niewystarczająco dużo czasu, by zyskiwać finansowanie.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi

Ośmiu respondentów wskazało Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi jako swoją słabą stronę i tylko jeden dyrektor dobrze opanował tę umiejętność.

Łącznie wskazało na tę kompetencję dziewięciu respondentów, z czego siedmiu potwierdza, że jest to ważna dla dyrektora placówki edukacyjnej umiejętność. Ta grupa respondentów jest przekonana

o istotności organizowania realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi, gdyż wpływa ona na sprawne funkcjonowanie szkoły.

Przez Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi respondenci rozumieją przeniesienie pewnych zadań na podmioty zewnętrzne, na przykład zlecenie firmie księgowości, pracy administracyjnej i zarządzania obsługą szkoły.

> Organizowanie pracy administracji, obsługi szkoły, księgowości i kadr [źródło: DYR_IDI].

Warto odnotować, że prawie połowa respondentów wskazujących tę kompetencję nie potrafi jej zdefiniować.

W praktyce realizują ją, korzystając z pomocy zewnętrznych podmiotów: urzędników wspierających ich w interpretacji prawa, pracowników obsługi, firm zajmujących się księgowością. Takich przykładów jest jednak niewiele.

> Mamy czy panią księgową, czy tę panią inną do obsługi poza szkołą [źródło: DYR_IDI].
>
> Wprowadziliśmy większą rolę pracowników obsługi w kwestii wychowawczej dzieci [źródło: DYR_IDI].

Respondenci sygnalizują brak wystarczającej wiedzy na temat uprawnień w tym zakresie.

> Ja bym chciała utwierdzić się po prostu, co ja tak naprawdę mogę i jak to wygląda [źródło: DYR_IDI].

Czynnik, który ma, zdaniem dyrektorów, wpływ na ukształtowanie omawianej kompetencji, to potrzeba korzystania ze wsparcia podmiotów zewnętrznych.

Jedynie czterech respondentów deklaruje chęć dalszego rozwijania tej kompetencji, głównie przez wymianę doświadczeń i dobrych praktyk.

Reasumując, ośmiu respondentów wskazało Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi jako swoją słabą stronę i jeden określił ją jako swoją mocną stronę.

Trzeba zauważyć, że prawie połowa respondentów przywołujących tę kompetencję nie potrafi jej zdefiniować. Pozostali rozumieją ją jako umiejętność przenoszenia pewnych zadań na podmioty zewnętrzne na przykład zlecenie firmie księgowości, pracy administracyjnej i zarządzania obsługą szkoły.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca)

Siedmiu respondentów wybrało Zbieranie i analizę danych finansowych jako swoją słabą stronę, jeden jako mocną. Zdecydowana większość dyrektorów wskazujących tę kompetencję uważa ją za ważną (sześć wskazań spośród ośmiu). Ich zdaniem, ma wpływ na sprawne zarządzanie szkołą, rozwój szkoły i realizację założonych celów.

> Ta kompetencja jest na pewno ważna, ponieważ dyrektor musi umieć z jednej strony zarządzać ludźmi, z drugiej strony zarządzać finansami, ponieważ to jest kwestia nierozerwalna w jego pracy i te umiejętności posiadać musi [źródło: DYR_IDI].

Opanowanie tej umiejętności pozwala na odpowiednie gospodarowanie środkami finansowymi.

> Ona nam pomaga panować nad finansami i jakby planować wydatki. Racjonalnie wydawać pieniądze [źródło: DYR_IDI].

Respondenci zauważają, że w zależności od tego, czy placówka dysponuje pracownikami odpowiadającymi za księgowość, kompetencja ta jest mniej lub bardziej istotna w pracy dyrektora.

> Szalenie ważna tam, gdzie w ogóle nie ma służb finansowych w szkole. Gdybym prowadziła szkołę jednoosobową, co robią moi koledzy w małych szkołach, gdzie w ogóle nie ma księgowej i obsługa jest gdzieś tam w gminie, to uważałabym, że to jest niezbędne po to, żeby zmaksymalizować nieduże fundusze posiadane, żeby analizować, co jest potrzebne, co nie, co mogę wydać, co nie [źródło: DYR_IDI].

Na podstawie wypowiedzi dyrektorów wskazujących na tę kompetencję można sformułować jej charakterystykę jako umiejętność pełnienia obowiązków w zakresie finansów należących do zadań księgowego oraz realizacji założeń budżetu szkoły.

Panowanie nad budżetem [źródło: DYR_IDI].

Być może to się bierze stąd, że ja mam służby finansowe w szkole. Ja nie uważam, żebym musiała te rzeczy umieć, jeżeli mam sprawną księgową [źródło: DYR_IDI].

Respondenci uważają, że posiadają zbyt małą wiedzę w zakresie zbierania i analizy danych finansowych, by stosować tę kompetencję w praktyce. W związku z tym delegują zadania związane z nią innym pracownikom.

Nie potrafię przełożyć tego na konkretne paragrafy, księgowe rozmawiają paragrafami, a ja „tu nagrody, tu transport" itd. [źródło: DYR_IDI].

Jestem zmuszona do ciągłego tak jakby analizowania tej bieżącej chociażby struktury finansowej, ale wolę raczej delegować zadania w tej kwestii i wolę się skupić na czynniku ludzkim aniżeli na cyferkach [źródło: DYR_IDI].

Wskazują także na trudności wynikające z rozbieżność między finansowym planem szkoły a założeniami finansowymi organu prowadzącego.

Samorząd, powiedzmy, robi swoje i ja mam inne plany finansowe. To jest ten drugi czynnik, który nie wiem, czy też nie ma wpływu na to, że taki jest poziom tej kompetencji (…), że i tak tego nie otrzymuję, mam zaniżany ten plan i ja nie wiem, czy ja to źle planuję, czy ja miałem rację, a tam jest źle, czy organ prowadzący ma rację, a okazuje się, że tych środków ciągle tam brakuje [źródło: DYR_IDI].

Głównym powodem słabego ukształtowania tej kompetencji jest, według respondentów, brak potrzeby jej posiadania wynikający z możliwości dysponowania pracownikami księgowości.

To, że nigdy nie miałam potrzeby się tym zajmować. Bycie nauczycielem odrywa człowieka od rzeczywistości takiej materialnej [źródło: DYR_IDI].

Jedynie czterech respondentów ma zamiar poszerzać swoją wiedzę z zakresu zbierania i analizy danych finansowych, głównie przez odpowiednie szkolenia.

Podsumowując, siedmiu respondentów wybrało Zbieranie i analizę danych finansowych jako swoją słabą stronę, jeden dyrektor jako mocną. Zdecydowana większość dyrektorów wskazujących tę kompetencję uważa ją za ważną.

Respondenci rozumieją ją jako umiejętność pełnienia obowiązków w zakresie finansów należących do zadań księgowego oraz umiejętność realizacji założeń budżetu szkoły. Uważają, że posiadają zbyt małą wiedzę w zakresie zbierania i analizy danych finansowych, by stosować tę kompetencję w praktyce. W związku z tym delegują zadania związane z nią innym pracownikom.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników

Siedmiu respondentów spośród ośmiu, którzy wskazali na tę kompetencję, uważa że ich wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników jest mała i stanowi ich słabą stronę. Tylko czterech z nich uważa, że jest to ważna kompetencja, pozostali nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi. Jeden respondent uznał, że jest ona nieistotna w pracy dyrektora placówki edukacyjnej.

Jest to kompetencja ważna w ogóle w oświacie, w zadaniach edukacyjnych, ponieważ wiąże się z jakością pracy szkoły [źródło: DYR_IDI].

Ważna, aby móc dobrze wychować i wyedukować nasze dzieci [źródło: DYR_IDI].

Omawiana kompetencja jest rozumiana jako posiadanie wiedzy merytorycznej na temat jakości podręczników i właściwy dobór programów nauczania.

Posiadać ogromną wiedzę, mieć zebrane te informacje w jednym miejscu, umieć powiedzieć i fizykowi, i poloniście, że wybrał dobrze [źródło: DYR_IDI].

Właściwy dobór programów, na których będą pracować nauczyciele [źródło: DYR_IDI].

Jeden z respondentów uważa, że z punktu widzenia dyrektora szczegółowa wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników nie należy do jego kompetencji

Wiedza na temat programów nauczania i zalet i wad podręcznika jest to wiedza, która stricte w pracy dyrektorskiej nie jest potrzebna, ponieważ mi wystarcza wiedza tylko i wyłącznie ogólna [źródło: DYR_IDI].

W praktyce respondenci najczęściej oczekują tej kompetencji od nauczycieli.

Ja czasami ceduję tę kompetencję, nie zagłębiam się w to aż tak strasznie, oddaję tę działkę nauczycielom. Nauczyciele mają tego pilnować sami, bo to oni uczą danego przedmiotu, oni za to odpowiadają [źródło: DYR_IDI].

Życzę sobie od nauczyciela na piśmie, żeby mi uzasadnił, dlaczego dany program/podręcznik jest najlepszy [źródło: DYR_IDI].

Wielość podręczników oraz programów edukacyjnych utrudnia zdobywanie wiedzy na ten temat.

Po pierwsze, podręczniki co roku się zmieniają, tzn. najczęściej się zmienia albo okładka, albo kilka rysunków w książce, no ale książka jest już inna i najczęściej ma już inna cenę, wyższą jak zwykle itd. Jeśli chodzi o programy, to jest tutaj o tyle duży problem, że po pierwsze, chyba niemożliwe jest, żeby znać wszystkie programy [źródło: DYR_IDI].

Tylko dwóch respondentów deklaruje chęć pogłębiania swojej wiedzy w tym obszarze. Czterech kolejnych nie jest w ogóle zainteresowanych doskonaleniem tej kompetencji.

Reasumując, siedmiu respondentów spośród ośmiu, którzy wskazali na tę kompetencję, uważa, że ich Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników jest mała i stanowi ich słabą stronę.

Omawiana kompetencja jest rozumiana jako posiadanie wiedzy merytorycznej na temat jakości podręczników i właściwy dobór programów nauczania. W praktyce respondenci najczęściej oczekują tej kompetencji od nauczycieli.

Tylko dwóch respondentów deklaruje chęć pogłębiania swojej wiedzy w tym obszarze.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Kompetencja: Formułowanie dokumentów strategicznych (np. planu rozwoju szkoły)

Formułowanie dokumentów strategicznych zostało wskazane przez sześciu respondentów jako ich słaba strona, a przez czterech – jako ich mocna strona. Większość odnoszących się do tej kompetencji dyrektorów uważa ją za ważną (osiem wskazań), pozostali nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o jej wagę.

Zdaniem respondentów, kompetencja ta jest istotna dla osiągania założonych celów i funkcjonowania szkoły. Dokumenty strategiczne są podstawą tworzenia innych dokumentów i regulują one pracę społeczności szkolnej.

Ważne, aby skutecznie komunikować o wartościach, planowo i konsekwentnie je realizować w dłuższej perspektywie czasowej [źródło: DYR_IDI].

Tak samo ważne jak wizja szkoły, bo do tego dostosowuje się plan nadzoru pedagogicznego. Bez takiej długowzrocznej wizji, takiej na przykład gdzie będziemy za 10 lat, szkoła również funkcjonuje, ale w sposób chaotyczny [źródło: DYR_IDI].

Formułowanie dokumentów strategicznych to, według respondentów, umiejętność zapisania wizji i celów w formie dokumentu.

Czym innym jest moja świadomość wizji i koncepcji i praca nad tym, taka codzienna – tu mam bardzo dużą jasność, natomiast jak ja mam to zapisać jako dokument, to już mam trudności [źródło: DYR_IDI].

Jest to także umiejętność tworzenia szczegółowych planów narzuconych przez organa nadzorujące i umiejętność aktualizacji dokumentów strategicznych na podstawie zmiany prawa. Te elementy kompetencji stanowią wyzwanie dla dyrektorów.

Nie da się wszystkiego zaplanować tak szczegółowo, jak tego wymagają rozporządzenia i ustawy oraz organy nadzorujące. To jest tylko na papierze, bo my musimy je wykazać. Nie widzę czasami sensu takiego działania [źródło: DYR_IDI].

No niestety praca w szkole, w ogóle oświata jest tak zbiurokratyzowana, że bez różnych dokumentów się nie da funkcjonować, a prawo się tak szybko zmienia, że czasami się nie nadąża z wprowadzaniem tych zmian i aktualizowaniem wszystkich dokumentów [źródło: DYR_IDI].

Formułowanie dokumentów strategicznych utożsamiane jest przez niektórych respondentów z wyznaczeniem kierunku rozwoju szkoły.

(…) wiem, w jakim kierunku szkoła powinna iść, żeby być postrzegana jako szkoła, uważam, że to jest moja mocna strona [źródło: DYR_IDI].

Pojedynczy respondenci wspominają o konieczności uwzględnienia diagnoz w procesie formułowania dokumentów strategicznych, zachowania spójności między dokumentami regulującymi funkcjonowanie szkoły oraz uwzględnienie oczekiwań wszystkich interesariuszy.

Największym problemem jest stworzenie planu, bo jest diagnoza, którą tworzą nauczyciele i wychowawcy, ale przełożenie tego na plan strategiczny, rozpisywanie tego na lata to zawsze jest problemem [źródło: DYR_IDI].

Zgodnie z rozumieniem najważniejszą formą zastosowanie tej kompetencji w praktyce jest, zdaniem respondentów, aktualizowanie dokumentów strategicznych. Nie zawsze nadążają oni z wprowadzaniem odpowiednich zmian.

Powinien być poddawany częstej ewaluacji [plan rozwoju szkoły], uzupełniany i uaktualniany. Musi być żywy [źródło: DYR_IDI].

Czasami nie wszystkie aktualizacje są robione na czas, ze względu na mnogość tych zmian [źródło: DYR_IDI].

W pracy nad dokumentami strategicznymi niektórzy respondenci korzystają z literatury (opracowań) oraz konsultują się z innymi dyrektorami.

Wygląda to w ten sposób, że czasami przy opracowaniu niektórych dokumentów (…) potrzebne są szersze konsultacje z innymi osobami, zajmującymi podobne stanowiska, żeby po prostu nie zrobić w tym błędów [źródło: DYR_IDI].

Najważniejsze czynniki decydujące o ukształtowaniu kompetencji Formułowanie dokumentów strategicznych to według odpowiedzi respondentów zdobyta wiedza i doświadczenie zawodowe, zmienność prawa oświatowego i cechy charakteru.

Pięciu respondentów deklaruje chęć dalszego rozwijania tej kompetencji, dwóch nie wyraża w ogóle zainteresowania jej doskonaleniem. Wśród form doskonalenia kompetencji najczęściej wyliczane są kursy, współpraca z doświadczonymi osobami i wymiana dobrych praktyk.

Podsumowując, Formułowanie dokumentów strategicznych zostało wskazane przez sześciu respondentów jako ich słaba strona, a czterech jako ich mocna strona. Kompetencja ta to, według respondentów, umiejętność zapisania wizji i celów w postaci dokumentu. Najważniejszą formą zastosowania jej w praktyce jest aktualizowanie dokumentów strategicznych.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym
Kompetencja: Ocenianie pracy nauczyciela

Ocenianie pracy nauczyciela jest słabą stroną sześciu respondentów i mocną stroną czterech. Niemal wszyscy wskazujący ją dyrektorzy uznają tę kompetencję za istotną, z wyjątkiem jednego respondenta, który nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o wagę tej umiejętności.

W przekonaniu respondentów ocenianie pracy nauczyciela ma wpływ na jakość jego pracy, rozwój zawodowy i motywację.

Traktuję to jako bodziec motywujący mojego pracownika, bo staram się szukać zawsze u nauczyciela tych jak najlepszych stron i przynosi to efekt w postaci poprawiania jakości pracy nauczyciela, a potem szkoły [źródło: DYR_IDI].

(…) na podstawie informacji na temat słabych strona nauczyciela może on potem budować swoje, naprawiać swój warsztat pracy, rozwijać. W sytuacji kiedy nie ma wiedzy, nie robi nic w tym kierunku [źródło: DYR_IDI].

Wpływa także na organizację i atmosferę pracy szkoły: podejmowanie decyzji personalnych, sprawne zarządzanie ludźmi.

Moim zdaniem to jest tak: żeby dobierać ludzi, kierować nauczycielami, rozwijać, ja muszę wiedzieć, co jest robione dobrze, a co należy zmienić. To jest ważne, nie da się bez tego pracować z ludźmi [źródło: DYR_IDI].

Bardzo ważna, dlatego, że to też trochę robi atmosferę w szkole. Wpływa na całość [źródło: DYR_IDI].

Ocenianie nauczycieli rozumiane jest jako przekazywanie nauczycielom uwag na temat jakości ich pracy oraz ocena jej efektów. Polega także na obiektywnym porównywaniu pracy nauczycieli.

Ocenianie, wartościowanie pracy nauczyciela, we wszystkich obszarach pracy placówki [źródło: DYR_IDI].

W tej ocenie pracy nauczyciela ważne jest to, żeby dokonywać ją zgodnie z tym, co się uważa, że nauczyciel powinien spełniać. (…) To ocenianie powinno dać rzetelną informację ocenianemu o moim zdaniu, ale i spowodować, że to zdanie wpłynie na to, że nauczyciel będzie się rozwijał [źródło: DYR_IDI].

Praca bardzo niewymierna – i naprawdę czasem jest tak, że człowiek stara się, a efekty są niewspółmiernie małe do wkładu włożonej pracy. A tutaj trzeba ocenić efekty [źródło: DYR_IDI].

W praktyce respondenci nie potrafią przekazywać krytycznych uwag na temat jakości pracy kadry, niepewnie oceniają nauczycieli.

Może niekoniecznie ocenianie nauczyciela, moją taką słabą stroną jest nieumiejętność przekazywania moich uwag [źródło: DYR_IDI].

Jestem po prostu niepewny tego, co robię [źródło: DYR_IDI].

Trudnością jest też egzekwowanie zaleceń dotyczących polepszania jakości pracy kadry i brak narzędzi do dyscyplinowania nauczycieli.

Karta nauczyciela nie pozwala nam, mamy związane ręce. Wiem, że mam wiele przykładów z pracy, żeby skierować nauczyciela na badania psychiatryczne, ale nie mogę tego zrobić, bo mi karta nie pozwala [źródło: DYR_IDI].

Czasami trudno mi wyegzekwować pewne rzeczy od nich, dlatego tak jak mówię, ta moja asertywność jest na takim kiepskim poziomie i też ta kwestia przekazywania takich krytycznych uwag [źródło: DYR_IDI].

Respondenci starają się jednak obserwować i ewaluować pracę swojej kadry.

Bezpośrednia obserwacja nauczyciela w kontaktach ze słuchaczem, angażowanie się w obserwacje, zaangażowanie nauczyciela w dodatkowe prace wykraczające poza zakres obowiązków. Robię notatki, prowadzę ankiety, wypełniam arkusze obserwacji pracy nauczyciela [źródło: DYR_IDI].

O stopniu opanowania umiejętności oceniania nauczycieli zadecydowały, zdaniem respondentów, ich cechy charakteru (na przykład brak asertywności wobec byłych kolegów i koleżanek), doświadczenie życiowe i zawodowe.

Czasem taka konformistyczna postawa jest łatwiejsza do zaakceptowania przez innych [źródło: DYR_IDI].

Myślę, że mój wiek, moje doświadczenie [źródło: DYR_IDI].

Nie bez znaczenia są, według nich, brak odpowiednich narzędzi oceny pracy nauczycieli, niewłaściwa skala oceniania.

Skala oceny nauczyciela jest za mało precyzyjna i to powoduje, że mnie jest trudno trafić [źródło: DYR_IDI].

Nie mam narzędzi do tego, aby sprawdzać tego nauczyciela [źródło: DYR_IDI].

Większość osób wskazujących tę kompetencję chciałaby ją doskonalić (sześć wskazań) przez warsztaty i poszerzanie swojej wiedzy.

Podsumowując, Ocenianie pracy nauczyciela jest słabą stroną sześciu respondentów i mocną stroną czterech. Rozumiane jest jako przekazywanie nauczycielom opinii na temat jakości ich pracy oraz ocena jej efektów. W praktyce respondenci nie potrafią przekazywać krytycznych uwag na temat jakości pracy kadry, niepewnie oceniają nauczycieli, ale starają się jednak obserwować i ewaluować pracę swojej kadry. Większość respondentów wskazujących tę kompetencję chciałaby ją doskonalić.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym Kompetencja: Nadzorowanie realizacji celów

Zdaniem sześciu respondentów, umiejętność nadzorowania realizacji celów jest ich słabą stroną. Trzech dyrektorów wymienia ją wśród mocnych stron. Siedmiu respondentów wskazujących na tę kompetencję uważa ją za istotną, gdyż pozwala osiągać założone cele i oceniać stopień ich realizacji.

To też jest ważne, czy cele zostały zrealizowane. Większość celów na pewno można dostrzec, czy są zrealizowane, co się dzieje na placówce. Natomiast takie cele, które są pośrednie (takie, które narzuciliśmy sobie sami), to wiadomo, że jest trudniej jest je sprawdzić, czy są zrealizowane [źródło: DYR_IDI].

Powinien być ten cel osiągnięty, a jeżeli nie, to dlaczego? Czyli szwankuje nadzorowanie realizacji [źródło: DYR_IDI].

(…) jeśli nie byłoby tej zdolności, cele nie byłyby realizowane. Zakładanie celów, a później nierealizowanie, jakby niesprawdzenie, jest bez sensu [źródło: DYR_IDI].

Respondenci definiują tę kompetencję jako umiejętność wyznaczania realnych celów i ich ewaluacji, a także dostrzeganie i korygowanie błędów w procesie ich realizacji.

Zawsze na początku roku poprzez plan nadzoru pedagogicznego zakładamy sobie jakieś cele. Poprzez egzaminy zewnętrzne typu matura i egzamin zawodowy. Później przychodzi czas podsumowań [źródło: DYR_IDI].

Wiadomo, że w przedszkolu obraliśmy sobie jakieś cele, tych celów jest naprawdę bardzo dużo. Teraz jest potrzebna kontrola, czy te wszystkie cele zostały zrealizowane [źródło: DYR_IDI].

Umiejętność wyciągnięcia wniosków ze ścieżki, którą się obrało do dojścia do tego celu, i korygowanie ewentualnych błędów [źródło: DYR_IDI].

Innym elementem jest również systematyczne nadzorowanie pracy szkoły.

To nadzorowanie to na przykład pilnowanie interesu placówki, takiego wewnętrznego doglądania tego, co naprawdę będzie usprawniało, ułatwiało i też dawało nam jakąś satysfakcję z pracy [źródło: DYR_IDI].

Działania będące przykładami wykorzystania tej kompetencji są zgodne z jej rozumieniem i uwzględniają wyznaczanie i ewaluację celów, przygotowywanie sprawozdań i ich analizę.

Zespoły zadaniowe miały swoje spotkania, ale ja ich nie kontrolowałam, nie sprawdzałam protokołów i na koniec roku obudziłam się z ręką w nocniku, bo był jeden protokół z września, a potem już nic. W następnym roku już systematycznie to sobie kontrolowałam [źródło: DYR_IDI].

Przejawia się to w ten sposób, że przedstawia się cele na dany okres. Zdarza się, że je zmieniamy, weryfikujemy. Przeprowadzamy ich ewaluację [źródło: DYR_IDI].

Opisane przez respondentów rozumienie i praktyka dotyczące nadzorowania realizacji celów są spójne, mimo tego jest to kompetencja częściej wymieniana jako słaba strona niż mocna. Z odpowiedzi dyrektorów wskazujących na nią wynika, że wiąże się to z brakiem czasu na nadzór realizacji celów oraz w pojedynczych przypadkach z niewystarczającym doświadczeniem zawodowym.

Pięciu respondentów jest zainteresowanych doskonaleniem tej kompetencji, głównie przez udział w szkoleniach oraz wymianę doświadczeń. Trzech dyrektorów nie wyraża chęci rozwijania jej.

Reasumując, zdaniem sześciu respondentów, umiejętność nadzorowania realizacji celów jest ich słabą stroną. Trzech dyrektorów wymienia ją wśród mocnych stron. Większość respondentów wskazujących na tę kompetencję uważa ją za istotną. Definiują oni tę kompetencję jako umiejętność wyznaczania realnych celów i ich ewaluacji, a także dostrzeganie i korygowanie błędów w procesie ich realizacji.

Opisane przez respondentów rozumienie i praktyka dotyczące Nadzorowania realizacji celów są spójne, brakuje jednak dyrektorom czasu na nadzór realizacji celów oraz w pojedynczych przypadkach wystarczającego doświadczenia zawodowego.

Obszar V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym

Podsumowanie

W obszarze Zarządzania strategicznego w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym określono 37 kompetencji, z których 36 pojawiło się we wskazaniach dyrektorów wymieniających swoje mocne i słabe strony. Wyłącznie Umiejętność precyzowania i zapewniania spójności celów strategicznych i operacyjnych nie wystąpiła w żadnej z odpowiedzi respondentów. Łącznie 140 respondentów wskazało co najmniej jedną kompetencję w obszarze V.

Spośród wszystkich 37 kompetencji 23 umiejętności uzyskały więcej niż pięć wskazań i zostały omówione powyżej.

W obszarze V kompetencji respondenci najczęściej dostrzegali swoje słabe strony, co oznacza, że ich największe braki kompetencyjne dotyczą właśnie umiejętności Zarządzania strategicznego w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym.

Dziesięć kompetencji w tym obszarze było częściej wskazywanych przez respondentów jako mocne strony niż jako słabe strony. Tylko jedna z tych kompetencji została jednak przywołana jako dobrze ukształtowana umiejętność w więcej niż dziesięciu odpowiedziach. Świadczy to o tym, że niewielu respondentów czuje się pewnie w którejkolwiek z kompetencji obszaru piątego.

Kompetencje opisane w tym obszarze są zasadniczo uważane przez wskazujących je respondentów za ważne. Jedynie w wypadku ośmiu kompetencji objętych szczegółową analizą co najmniej jeden respondent uznał daną kompetencję za nieistotną. Liczba takich wskazań przypadających na poszczególne kompetencje nie przekracza jednak nigdy sześciu i jest zawsze zdecydowanie niższa niż liczba odpowiedzi opisujących daną kompetencję jako ważną.

Trzynaście kompetencji respondenci częściej wybierali jako swoje słabe strony niż jako mocne. Co istotne, cztery z nich wskazane zostały jako niewystarczająco ukształtowane umiejętności przez co najmniej 20 respondentów i znalazły się wśród najczęściej wybieranych kompetencji w zestawieniu wszystkich 88 kompetencji w sześciu obszarach. Są to:

1. Zarządzanie ryzykiem – 37 wskazań jako słaba strona pośród 140 respondentów, którzy wskazywali kompetencje w obszarze V.
2. Delegowanie uprawnień – 28l.
3. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego – 20l.
4. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych – 20.

Zarządzanie ryzykiem jest najczęściej wskazywaną kompetencją i najczęściej określaną jako słaba strona spośród wszystkich kompetencji analizowanych w ramach badania. Łącznie wskazało na nią 37 respondentów i każdy z nich uważa, że nie posiada umiejętności Zarządzania ryzykiem.

Rozumienie konstrukcji finansów publicznych oraz Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem, to kolejne kompetencje, których żaden z respondentów nie wskazał jako swojej mocnej strony, a które znalazły się w zestawieniu słabych stron dyrektorów w obszarze Zarządzania strategicznego.

Wszystkie kompetencje obszaru V stosowane są w praktyce zgodnie ze sposobem ich rozumienia przez respondentów o tyle, o ile czują się oni na siłach przełożyć wiedzę teoretyczną na działania.

Badani dyrektorzy odpowiadali również na pytanie o to, co ukształtowało każdą z analizowanych kompetencji obszaru V. Pytanie to zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. W związku z powyższym sumy wskazań poszczególnych kompetencji nie sumują się do 140.

Najczęściej się pojawiające czynniki, które ukształtowały kompetencje związane z Zarządzaniem strategicznym w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, to:

- wykształcenie, wiedza – 76 wskazań pośród 140 respondentów, którzy wybierali kompetencje w tym obszarze,
- doświadczenie zawodowe – 72,
- osobowość, charakter – 51,
- przekonanie o istotności danej kompetencji, zainteresowanie rozwojem danej umiejętności – 40,
- konkretne warunki i potrzeby danej szkoły – 34,
- potrzeby zdobycia, rozwijania, stosowania danej kompetencji – 17,
- warunki systemowe, a szczególnie częste zmiany w prawie oświatowym – 17,
- warunki finansowe – 5,
- czerpanie z doświadczenia innych – 4,
- przykład innego dyrektora z przeszłości – 3,
- wychowanie – 3,
- doświadczenie życiowe – 3,
- współpraca z zewnętrznymi instytucjami – 2,
- umiejętności – 1.

Czynniki, które najczęściej wymieniano jako istotne dla rozwoju kompetencji związanych z Zarządzaniem strategicznym w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, to wykształcenie

i zdobyta wcześniej wiedza, doświadczenie zawodowe oraz cechy charakteru. Inne ważne czynniki to przekonanie o istotności danej kompetencji i zainteresowanie rozwojem określonej umiejętności oraz konkretne potrzeby zaistniałe w danej szkole.

Dyrektorów biorących udział w badaniu zapytano również o ewentualny proces dalszego doskonalenia omawianych kompetencji. To pytanie także zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. Najczęściej wskazywane formy rozwoju kompetencji obszaru V, które wymienili badani, to:

- zdobycie wiedzy teoretycznej, choć często w praktyczny sposób przez udział w szkoleniach, kursach, warsztatach, treningach, konferencjach, podjęcie studiów wyższych – 114 wskazań pośród 140 respondentów, którzy wybierali kompetencje w tym obszarze,
- wymiana doświadczeń, dobrych praktyk, spotkania z doświadczonymi dyrektorami – 34,
- samodoskonalenie, praca nad sobą, na przykład przez lekturę, praktykę – 27,
- współpraca z instytucjami zewnętrznymi – 14,
- współpraca z interesariuszami szkoły: nauczycielami, uczniami, rodzicami – 5,
- zmiana struktury organizacyjnej szkoły, procedur, sposobu organizacji pracy – 3.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym

Analiza

W szóstym i ostatnim obszarze kompetencji dyrektorów szkół występuje dziewięć kompetencji, które obejmują Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym. Obszar ten z jednej strony grupuje kompetencje związane z rozpoznawaniem własnego potencjału, predyspozycji i ograniczeń, postaw i przekonań, a także umiejętność doskonalenia własnych zdolności, świadomości samego siebie i prowadzenia autorefleksji. Z drugiej strony zarządzanie własnym rozwojem zawodowym to także dbanie o własną higienę psychiczną oraz budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju, jak również stałe aktualizowanie własnej wiedzy i umiejętności profesjonalnych.

Tabela 27. Pogłębianie wiedzy o kompetencjach przywódczych. Suma wskazań kompetencji z obszaru VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym, N = 76

Nr	Kompetencja	Mocna strona	Słaba strona	Suma wskazań
1	Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.	4	32	36
2	Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.	14	2	16
3	Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.	1	14	15
4	Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.	9	2	11
5	Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.	6	0	6
6	Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna).	3	2	5
7	Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej.	2	2	4
8	Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy.	3	1	4
9	Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celem własnego działania było zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych.	3	0	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_IDI.

Spośród dziewięciu kompetencji należących do obszaru VI wszystkie zostały wskazane przez respondentów jako jedne z ich trzech mocnych lub trzech słabych stron. Wszystkie kompetencje tego obszaru uznano również za istotne umiejętności w pracy dyrektora szkoły, zaledwie trzy kompetencje uzyskały pojedyncze wskazania jako kompetencje nieistotne. Obszar VI jako całość uzyskał w sumie 100 wskazań, przy czym wybrało go łącznie 76 respondentów (jeden respondent mógł wybrać więcej niż jedną kompetencję z tego obszaru).

Tabela 27 obejmuje dziewięć kompetencji wchodzących w skład obszaru VI dotyczącego zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

Jako **mocne strony** respondenci najczęściej wskazywali następujące kompetencje:

1. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych: 14 wskazań wśród 76 respondentów, którzy wybrali którąś z kompetencji obszaru VI.
2. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami: 9.
3. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania: 6.

Jako **słabe strony** respondenci najczęściej wskazywali takie kompetencje, jak:

1. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby: 32 wskazania.
2. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi: 14.

Dalszej analizie poddano te kompetencje, których suma wskazań przekroczyła pięć, a zatem pięć najczęściej wybieranych kompetencji obszaru VI to:

1. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.
2. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.
3. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.
4. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.
5. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym
Kompetencja: Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby

Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby to kompetencja, która uzyskała najwięcej wskazań w obszarze VI kompetencji związanych z Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym (36 wskazań). Jest to zarazem umiejętność obszaru VI najczęściej uznawana za słabą stronę respondentów, którzy ją przywoływali (32 wskazania), a nawet druga ze wszystkich 88 kompetencji najczęściej wybierana i najczęściej wymieniana jako słaba strona. Zaledwie czterech respondentów uznało ją za swoją mocną stronę. Niemniej większość respondentów uważa również tę umiejętność za istotną kompetencję w pracy dyrektora szkoły (27 wskazań i osiem braków danych). Tylko jeden respondent uznał, że jest to kompetencja nieistotna dla dyrektora szkoły.

Analizowaną umiejętność respondenci rozumieją przede wszystkim jako zdolność rozdzielenia czasu wolnego od czasu poświęcanego pracy (18 wskazań). Poza tym dyrektorzy podkreślali wagę zachowania równowagi i zdrowego umiaru w poziomie zaangażowania w wykonywaną pracę oraz ograniczenie ponoszenia „kosztów emocjonalnych". Badani wskazywali również na szczególną charakterystykę pracy na stanowisku dyrektora, jako pracy w nieustającym stresie, przy nadmiarze obowiązków, zwłaszcza biurowych i administracyjnych, oraz zarobkach nieadekwatnych do zaangażowania i oczekiwań wobec dyrektora szkoły.

> Rozumiem ją tak, że człowiek powinien mieć czas na pracę i na wypoczynek właściwy, przynajmniej tak, by w jakiś sposób wypośrodkowany, i umieć zaakceptować to, co wraca w postaci informacji zwrotnej [źródło: DYR_IDI].

Respondenci zwracali uwagę na konieczność zachowania szacunku dla siebie, asertywności wobec rodziców i nauczycieli, dobrze rozumianego egoizmu. Dyrektor z jednej strony musi pamiętać o swoich mocnych stronach, delegować uprawnienia oraz rozpoznawać kwestie niezależne od niego i nie stresować się nimi. Z drugiej strony jednak, musi być również świadomy swoich słabych stron i niedoskonałości, powinien akceptować informację zwrotną.

> No jasne, to nie jest tak, że ja wychodzę ze szkoły i w pewnym momencie jest jakaś granica – koniec, od tego miejsca już nie myślę o szkole. Tylko ja sobie tłumacze, że zawsze każda decyzja, którą ja podejmę, ona ma zawsze dobre i złe strony. Nigdy nie będzie tak, że będzie dobrze dla wszystkich albo będzie źle dla wszystkich. Mam jakieś przemyślenia, że może powinnam zrobić to inaczej, może tak, może w tę stronę… [źródło: DYR_IDI]

Rozumienie praktycznego stosowania tej umiejętności warto przeanalizować oddzielnie dla badanych, którzy wskazali tę kompetencję jako swoją mocną stronę, i tych, dla których jest to słaba strona. Czterech badanych uznało dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptację własnej osoby za swoją mocną stronę. Ich zdaniem, stosowanie tej kompetencji w praktyce oznacza umiejętność rozdzielania czasu poświęcanego pracy od czasu wolnego (dwa wskazania), a także konieczność odpoczynku, również odpoczynku psychicznego i emocjonalnego, na przykład przez wyjazdy na urlop, medytacje lub wyciszenia (dwa wskazania). Pojedyncze wskazania uzyskały takie aspekty stosowania owej kompetencji, jak pozytywne postrzeganie rzeczywistości i optymizm, a także uprzejmość wobec współpracowników i budowanie przyjemnej atmosfery w szkole.

> Mimo że mam wiele zadań, to potrafię sobie powiedzieć stop. Jeżeli przegalopuję, to będzie się to negatywnie odbijało na mojej i szkoły pracy. Umiejętność odpoczynku, odreagowania stresu, medytacja itp. [źródło: DYR_IDI].
>
> I ta higiena psychiczna kojarzy mi się z taką umiejętnością zupełnego wyciszenia się, to znaczy na przykład wyłączenia telefonu w czasie urlopu, co chyba w przypadku dyrektora jest niemożliwe. Ja się przynajmniej na razie tego nie nauczyłam [źródło: DYR_IDI].

Pozostali 32 respondenci, zdaniem których omawiana kompetencja jest ich słabą stroną, zaznaczali, że stosowanie jej w praktyce wiąże się z problemem kontynuowania pracy po godzinach i w ramach czasu wolnego, co wynika z poczucia potrzeby stałej kontroli nad funkcjonowaniem szkoły. W rezultacie dyrektorzy cierpią na problemy zdrowotne wywołane przez stres, nie mają czasu na urlop ani odpoczynek. Brak akceptacji własnej osoby, a nawet objawy wypalenia zawodowego, również mogą być powodowane stresem. Dyrektorzy podkreślali, że nie radzą sobie ze stresem i sytuacjami problemowymi, czują się zmuszeni do przedkładania pracy zawodowej nad życie rodzinne, są pozbawieni wystarczającego wsparcia ze strony organu prowadzącego.

> Dyrektor nie ma pojęcia urlopu. Dyrektor w wakacje też musi zapewnić obsługę szkole. W wakacje, żeby szkoła mogła funkcjonować, trzeba wynajmować pomieszczenia, (…) to trzeba dopilnować, zorganizować. Przywódca ufa swoim ludziom, bo taki powinien być, niemniej dyrektor musi być. Wielu dyrektorów podejmuje wysiłek remontowy podczas wakacji. A później jak chcemy urlop, to ile musimy się naprosić! [źródło: DYR_IDI]
>
> Nerwy, nerwy, nerwy, brak snu w nocy, nerwy, nerwy, nerwy, stres i w ogóle [źródło: DYR_IDI].

Większość respondentów ocenia omawianą umiejętność jako istotną kompetencję w pracy dyrektora (27 na 36 wskazań i osiem braków danych). Jeden badany dyrektor uznał tę kompetencję za nieistotną. Respondenci podkreślali, że dbanie o własną higienę psychiczną pomaga zachować równowagę emocjonalną i zdrowy dystans do pracy zawodowej. Poza tym stosowanie tej kompetencji wpływa pozytywnie na współpracę i relacje interpersonalne w szkole, ponieważ pomaga budować odpowiednią atmosferę.

> (…) człowiek jest szczęśliwy, uśmiechnięty, radosny, przenosi to na pracowników, na dzieci, na atmosferę szkoły. Także ta umiejętność, o której się bardzo rzadko mówi, lekceważy się, a ja uważam, że to jest jedna z najważniejszych umiejętności. Bo nawet kiedy obserwuję ludzi, gdy ktoś jest niedouczony, czegoś nie wie itd., ale przyjdzie i się uśmiechnie, to można wszystko dogadać, się porozumieć, załatwić. Także uśmiech lekarstwem na wszystko właśnie [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy zauważali również, że dbanie o własną higienę psychiczną zwiększa motywację do pracy, poprawia jej efektywność, a więc i usprawnia funkcjonowanie szkoły, pomaga w pełni wykorzystać własny potencjał oraz generować nowe pomysły.

> Moje zdanie jest takie, że człowiek powinien umieć oddzielić pracę od życia swojego osobistego. To jest bardzo istotne i ważne, jeżeli będzie między tym równowaga. Ja lubię pracować bardzo, natomiast musi być równowaga, żeby człowiek mógł z nową energią przyjść do pracy i dać z siebie i oddać siebie [źródło: DYR_IDI].

Omawiając kwestię ukształtowania się tej kompetencji, dyrektorzy, którzy na nią wskazali, podkreślali znaczenie cech charakteru konkretnej osoby, a także nadmiaru obowiązków i brak czasu, oraz wcześniejsze doświadczenie. Również wychowanie wpłynęło na poziom ukształtowania się omawianej kompetencji. Pojedyncze wskazania uzyskały takie czynniki, jak doświadczenie życiowe, brak zdolności, specyfika szkoły, przyzwyczajenie, ciągłe zmiany prawa oświatowego.

> Ciągłe zmiany i nowelizacje prawa oświatowego. Pewnie trudno znaleźć kraj, w którym te zmiany byłyby tak częste, nierzadko odwracane zupełnie. Czasem zmiany w tych samych płaszczyznach są kilka razy w roku, w związku z czym często brakuje czasu na inne rzeczy [źródło: DYR_IDI].

Kreśląc ewentualną drogę dalszego rozwijania tej kompetencji, respondenci podkreślali wagę samodzielnej pracy nad sobą oraz zdobywania wiedzy i umiejętności w ramach warsztatów, szkoleń lub spotkań z psychologiem. Wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami szkół, chociażby w formie grup wsparcia, może być skuteczną metodą doskonalenia omawianej kompetencji. Pojawił się też postulat wsparcia ze strony organu prowadzącego i propozycja zmniejszenia listy obowiązków.

Podsumowując, Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby jest istotną kompetencją dyrektorów szkół (27 wskazań). Bywa ona trudna i wymagająca, oceniana jako słaba strona przez większość respondentów, którzy ją wybrali (32 na 36 wskazań). Dyrektorzy, którzy wskazali na tę umiejętność, podkreślali, że sednem dbania o własną higienę psychiczną jest rozdzielanie czasu wolnego od czasu poświęconego pracy oraz radzenie sobie ze stresem. Respondenci rozumieją, jak wielkie korzyści przynosi posiadanie tej kompetencji, jak poprawia ona jakość i efektywność pracy oraz atmosferę w szkole. Nieposiadanie jej zaś wiąże się z problemami zdrowotnymi, zmęczeniem i frustracjami. Stąd postulowaną formą jej doskonalenia jest zdobycie potrzebnej wiedzy w ramach udziału w szkoleniach i kursach oraz sesji z psychologiem. Istotna jest również wymiana doświadczeń i dobrych praktyk, także w formie grup wsparcia.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym

Kompetencja: Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych

Kolejną kompetencją obszaru VI jest Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych. Jest to druga kompetencja pod względem częstości wybierania, znacząco rzadziej jednak wskazywana niż Dbanie o własną higienę psychiczną (16 respondentów). Przeważająca większość respondentów (14 na 16 wskazań) ujmuje ją jako swoją mocną stronę. Zaledwie dwóch badanych dyrektorów uważa, że ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności to ich słaba strona. Równolegle jest to także kompetencja uznawana przez respondentów za istotną w pracy dyrektora szkoły (dziewięć wskazań i siedem braków danych).

Warto przeanalizować, jak respondenci definiują omawianą kompetencję. Zdaniem badanych istotne jest nabywanie nowych umiejętności oraz uzupełnianie braków. Ważne okazują się przy tym śledzenie zmian prawa i stała aktualizacja własnej wiedzy. Akcentowano też konieczność uczciwego oceniania obecnego stanu własnej wiedzy.

> Ja to rozumiem w ten sposób, że należy nieustannie kształcić się, nieustannie poddawać refleksji to, co się już nauczyłam i jak mi się to przydało, określać, czego jeszcze nie umiem i starać się te umiejętności nabyć [źródło: DYR_IDI].

Istotną kwestią jest sposób stosowania owej kompetencji w praktyce. Respondenci podkreślali w związku z tym konieczność udziału w szkoleniach, konferencjach, kongresach oraz lekturę specjalistycznej literatury. Aktualizowanie wiedzy może się również realizować przez udział w projektach edukacyjnych oraz organizacjach zrzeszających dyrektorów szkół. Szczególnie istotne jest stałe poszerzanie własnej wiedzy z zakresu edukacji i zarządzania, także przez dzielenie się wiedzą – prowadzenie szkoleń, prelekcji, rad pedagogicznych.

> Śledzić zmiany w prawie, bo musimy działać zgodnie z prawem. Śledzić zmiany, bywać na konferencjach, dyskutować z innymi dyrektorami [źródło: DYR_IDI].
>
> (…) uczestniczenie w różnego rodzaju konferencjach, kongresach, bycie członkiem OSKKO [Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty] aktywnym, tudzież bycie ekspertem w różnych projektach systemowych [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy biorący udział w badaniu w większości uznali, że omawiana kompetencja jest istotna w pracy dyrektora szkoły (dziewięć wskazań i siedem braków danych). Respondenci podkreślali, że jest to obowiązek dyrektora i wymóg pracy na tym stanowisku. Dyrektor musi stale aktualizować własną wiedzę, szczególnie z zakresu zmieniającego się prawa oświatowego, ponieważ szkoła musi działać zgodnie z prawem, musi szybko adaptować się do zmian oraz odpowiadać na obecne standardy nauczania. Stosowanie owej kompetencji jest podstawą funkcjonowania szkoły, zwiększa efektywność podejmowanych działań, a nawet wzmacnia autorytet dyrektora. Dyrektor musi zdobytą wiedzą dzielić się z pracownikami, tak aby szkoła funkcjonowała lepiej i sprawniej.

> Ponieważ nie wyobrażam sobie, żeby dyrektor nie był… nie znał aktualnego stanu wiedzy, czy to z zakresu prawa, czy to z zakresu pedagogiki, dydaktyki, ponieważ jeżeli by się zatrzymał na pewnym etapie wiedzy, no to nie mógłby kierować ludźmi i otaczającym światem, ponieważ żyjemy w tej permanentnej zmianie [źródło: DYR_IDI].

Dyrektorzy, którzy wskazali na analizowaną kompetencję, zastanawiali się również nad tym, co wpłynęło na jej ukształtowanie w ich przypadku. Wśród istotnych czynników pojawiły się między innymi cechy charakteru oraz przekonanie o istotności owej kompetencji, a także uprzednie doświadczenie zawodowe, zarówno na stanowisku dyrektora, jak i wcześniej w roli nauczyciela, a nawet ucznia. Inne ważne czynniki to trudna współpraca z organem prowadzącym, konkretne potrzeby szkoły oraz specyficzne środowisko, konieczność stosowania owej kompetencji, zainteresowania, prawo oświatowe i częstotliwość, z jaką się zmienia.

Ciekawym wątkiem jest też dalsze doskonalenie omawianej kompetencji. Respondenci twierdzą, że najskuteczniejszymi formami owego doskonalenia byłaby wymiana doświadczeń oraz szkolenia, kursy, warsztaty i tematyczne konferencje. Podkreślono zarówno wagę samodoskonalenia oraz potrzebę większego wspomagania ze strony organu prowadzącego, jak i nawiązania współpracy ze specjalistami, na przykład prawnikami. Również monitorowanie oraz pochylenie się nad problematycznymi przypadkami są ważne. Zasadniczym obszarem do doskonalenia w ramach tej kompetencji jest prawo, szczególnie prawo oświatowe.

Podsumowując, Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych jest kompetencją obszaru VI najczęściej wskazywaną jako mocna strona respondentów (14 wskazań). Zaledwie dwóch badanych uważa ją za swoją słabą stronę. Zdaniem 9 na 16 badanych (pozostałe siedem odpowiedzi to braki danych) jest to kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły. Ma ona szczególne znaczenie zwłaszcza w aspekcie prawa oświatowego, którego przestrzeganie jest oczywistym obowiązkiem dyrektora szkoły. Dodatkowo owe prawo zmienia się bardzo często i trudno jest czasem nadążyć za tymi zmianami i wprowadzić je w szkolne życie. Stąd nie dziwi postulat dyrektorów większego wparcia ze strony organu prowadzącego w tym zakresie, stworzenia sposobności do poszerzania i uaktualniania wiedzy, być może również pomocy zewnętrznych specjalistów – prawników.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym

Kompetencja: Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi

Kompetencją obszaru VI, na którą wskazało 15 respondentów, jest Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi. Warto zauważyć, że to kolejna kompetencja, która uzyskała znacznie więcej wskazań jako słaba strona respondentów (14 wskazań). Zaledwie jeden respondent uznał, że jest to jego mocna strona. Niemniej przeważająca większość badanych uznała ją też za kompetencję istotną w pracy dyrektora szkoły (dziewięć wskazań i pięć braków danych). Jeden respondent uważa, że Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju to kompetencja nieistotna.

Definiując analizowaną kompetencję, respondenci zwracali uwagę na nawiązywania współpracy z przywódcami edukacyjnymi, co daje możliwość korzystania z ich porad i wiedzy przy rozwiązywaniu problemów w szkole. Sieci wsparcia oparte są na wymianie doświadczeń oraz dzieleniu się posiadanymi informacjami. Dyrektorzy zauważali, że można takie sieci budować nie tylko z innymi dyrektorami, ale także na przykład z władzami miasta.

(…) stworzenie sobie takiej grupy wsparcia. Sieć, jako grupa wsparcia, gdzie możemy się zwracać. Jeżeli czegoś nie wiem, to kontaktuję się z daną osobą czy spotykam się i pytam, jakby to rozwiązała [źródło: DYR_IDI].

Opisując stosowanie w praktyce Budowania sieci wsparcia dla własnego rozwoju, dyrektorzy podkreślali trudność jej realizowania spowodowaną brakiem czasu, umiejętności czy środków finansowych, brakiem okazji do spotkań i nawiązywania współpracy między dyrektorami. Zauważano, że z jednej strony środowisko dyrektorów jest współcześnie bardzo indywidualistyczne, nie ma otwartego dzielenia się wiedzą, a jest konkurencja. W rezultacie dyrektorzy są nieufni i boją się niekiedy nawiązywać współpracę. Z drugiej strony zaś pojawiły się także głosy bardziej doświadczonych dyrektorów, którzy czują się nieraz wykorzystywani przez innych, sami natomiast nie mają kogo prosić o pomoc.

W tej chwili się wytwarza coś takiego, że każda placówka walczy o siebie tak naprawdę i ta konkurencja nie pozwala nam tak szczerze ze sobą współpracować [źródło: DYR_IDI].

Mam taki opór przed tym, żeby prosić kogoś o pomoc. Może to wynika z tego, że jestem nieufna przez te lata pracy (…). Mam kilka osób zaufanych, oczywiście bardzo rzadko, ale czasami coś konsultujemy z koleżankami z innych powiatów [źródło: DYR_IDI].

Respondenci ambiwalentnie oceniali działanie platformy edukacyjnej dla dyrektorów. Brak czasu oraz bezosobowość tej formy wsparcia równoważy jej zasadnicza zaleta: to obecnie jedyna niemal dostępna forma współpracy instytucjonalnej między dyrektorami szkół. Wspominano również o spotkaniach, które kiedyś organizowały kuratoria, a których brak bardzo dotkliwie odczuwają dyrektorzy. Brak wsparcia merytorycznego był podkreślany przez respondentów.

Kiedyś istniały zespoły dyrektorów, które się spotykały, wymieniały doświadczenia. W tej chwili nic takiego nie istnieje. Korzystam z różnych źródeł, ale to nie spełnia wymagań. Ja jako dyrektor mam bardzo mało czasu na różne kontakty i siedzenie na platformie. Nie mamy zapewnionego takiego codziennego wsparcia merytorycznego [źródło: DYR_IDI].

Korzystam z różnych źródeł, możliwości, ale tak naprawdę nie mamy takiego miejsca. Jakaś platforma, ale tak naprawdę jako dyrektor mam na to bardzo mało czasu – na kontakty, czy siedzenie na platformie bez końca. Nie mamy zapewnionego wsparcia merytorycznego [źródło: DYR_IDI].

Dla dziewięciu respondentów omawiana umiejętność Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi to kompetencja istotna dla dyrektora szkoły. Tylko jeden respondent uznał ją za umiejętność nieistotną (pozostałe pięć odpowiedzi to braki danych). Dyrektorzy zauważali, że we współpracy problemy rozwiązuje się szybciej i skuteczniej, szczególnie cenne są doradztwo i pomoc w podejmowaniu decyzji przez dyrektorów bardziej doświadczonych, a także psychologiczne wspieranie. Respondenci podkreślali, że z jednej strony współpraca z doświadczonymi dyrektorami może być bodźcem do własnego rozwoju, a z drugiej współdziałanie jest zawsze uczeniem się od siebie nawzajem, jest wymianą, a zatem korzystają na niej obie strony.

Budowanie sieci współpracy z ludźmi, którzy już coś przeszli, którzy potrafią pokazać dorobek, to powoduje rozwijanie takiej przestrzeni do własnego rozwoju [źródło: DYR_IDI].

Bardzo ważną [jest omawiana kompetencja]. Uczymy się od siebie nawzajem, podpatrywanie różnych rozwiązań jest doskonałą sprawą [źródło: DYR_IDI].

Analizując czynniki, które ukształtowały omawianą kompetencję w przypadku respondentów, którzy na nią wskazali, badani wymieniali wiele czynników. Jako decydujące w tej kwestii wskazano zarówno cechy charakteru, specyficzną sytuację konkretnej szkoły lub środowiska, jak i system oświaty, który ogranicza kontakty z innymi przywódcami edukacyjnymi. Pozytywny przykład innego dyrektora oraz nieprzywiązywanie wagi do owej kompetencji także wpłynęły na jej ukształtowanie.

Istotną kwestią jest też dalsza droga rozwoju analizowanej kompetencji. Respondenci proponują tu warsztaty i szkolenia, które w praktyczny sposób umożliwią przyswojenie informacji i zdobycie

umiejętności oraz wymianę doświadczeń i spotkania z doświadczonymi dyrektorami. Jeden z respondentów zaproponował organizowanie wizyt studyjnych i zacieśnianie współpracy między szkołami.

Podsumowując, Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi jest istotną kompetencją dyrektora szkoły (9 na 15 wskazań i pięć wypadków braku danych). Zaledwie jeden respondent uznał, że jest to umiejętność nieistotna w pracy przywódcy edukacyjnego. Badani dyrektorzy podkreślali trudność, jaką sprawia im rozwijanie oraz stosowanie owej kompetencji, trudność w dużej mierze uwarunkowaną systemem polskiej oświaty, który zdaje się nie zapewniać należytego wsparcia dyrektorom w tym zakresie. Podkreślano brak okazji do nawiązywania współpracy, brak umiejętności lub odwagi do inicjowania sieci wsparcia dla własnego rozwoju. Badani wspominali o systemie spotkań prowadzonych przez kuratoria oświaty, które były okazją do wymiany doświadczeń i uzyskania porady w ważnych kwestiach. W sposób ambiwalentny oceniali platformę internetową, która zastąpiła owe spotkania.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym

Kompetencja: Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami

Następną analizowaną kompetencją związaną z Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym jest Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami, na którą wskazało 11 respondentów. Zdaniem większości, jest to mocna strona badanych (dziewięć wskazań). Zaledwie dwóch respondentów uważa ją za swoją słabą stronę. Większość uznaje także, że jest to kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły (dziewięć wskazań i dwa braki danych).

Respondenci starali się zdefiniować omawianą kompetencję. Charakterystyczne elementy, na które wskazali, to uczciwa ocena siebie i własnych działań oraz autorefleksja pozbawiona wpływu emocji – oba aspekty zdają się kluczowe szczególnie w pracy dyrektora szkoły. Podkreślano również znaczenie celów indywidualnych, które powinny być zgodne z celami szkoły. Akcentowano konieczność dokonywania systematycznej refleksji, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych.

> Żeby zarządzać innymi, trzeba umieć zarządzać sobą, żeby oceniać innych, trzeba odpowiednio popatrzeć na siebie [źródło: DYR_IDI].
>
> Ta umiejętność to zmuszanie siebie do określania tego, co się chce, do czego się dąży, czego się potrzebuje, jakie zadania wykonać. To trudne zadanie, ponieważ trzeba przekładać myśli na działania w szkole [źródło: DYR_IDI].

Opisując stosowanie omawianej kompetencji w praktyce, badani podawali przykłady z własnego doświadczenia na stanowisku dyrektora szkoły. Podkreślali, że wprowadzenie w życie nowego pomysłu i późniejsze jego monitorowanie wymaga refleksji. Również w pracy z zespołem nauczycielskim dyrektor musi poddawać własne decyzje i działania systematycznej ocenie.

> To stworzenie działu przedszkolnego. Była kwestia, i prowadzenie tej systematycznej refleksji było. To mogło się udać, mogło się nie udać. Ja mam świadomość, że każdego roku może to nie wyjść, bo to jest coś, co nie jest obowiązkowe. To jest nie tylko to, kwestia podjęcia się w pewnym momencie koordynacji projektu unijnego na 3 takie oddziały przedszkolne przy szkołach w gminie. Po prostu jednak podstawowa kwestia to ta refleksja, przemyślenia [źródło: DYR_IDI].

Według dziewięciu respondentów zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami jest istotną kompetencją dyrektora szkoły. Żaden z respondentów nie uznał jej za kompetencję nieistotną. Badani zwracali szczególną uwagę na fakt, iż systematyczna refleksja jest warunkiem prawidłowości podejmowanych działań, zwiększa efektywność przedsięwzięć szkolnych i pomaga rozwiązywać pojawiające się problemy. Analizowana kompetencja dyrektorowi daje poczucie kontroli, a szkole i szkolnej społeczności – poczucie stabilności. Prowadzenie systematycznej refleksji jest też wymogiem własnego rozwoju, osobistego i zawodowego dyrektora.

> Jest to ważna kompetencja. Jeżeli zależy nam na rozwoju czegoś, musimy podejmować działania, które są systematyczne i które są ewaluowane: czy faktycznie przyniosły skuteczność, czy nie. Jeślibyśmy nie mieli refleksji nad tym, co robiliśmy, to właściwie nie wiadomo, czy te działania były skuteczne, czy nie, a zawsze można je doskonalić i poprawiać [źródło: DYR_IDI].

Na ukształtowanie się tej kompetencji, zdaniem dyrektorów, którzy na nią wskazali, miało wpływ wiele czynników, takich jak charakter danego dyrektora, doświadczenie zawodowe i życiowe, wychowanie oraz brak czasu. Również konkretne warunki zewnętrzne, szczególnie ich zmienność, oddziałały na ukształtowanie się tej umiejętności.

Dalsze rozwijanie omawianej umiejętności deklaruje znacząca większość respondentów, którzy na nią wskazali (9 na 11 wskazań i dwa braki danych). Proponowanymi metodami są szkolenia i warsztaty, wymiana doświadczeń z innymi dyrektorami, spotkania z psychologiem. Jeden z respondentów zaproponował również zmianę organizacji pracy szkoły tak, by wygospodarować więcej czasu na refleksję.

Podsumowując, Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami to kolejna istotna, choć trudna kompetencja związana z zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym. Dyrektorzy, którzy na nią wskazali, znacznie częściej uznawali ją za swoją mocną stronę (9 na 11 wskazań) niż słabą (zaledwie dwie odpowiedzi). Badani podkreślali, że ocena własnych działań powinna być częsta i uczciwa, tylko bowiem taka umożliwia unikanie starych błędów, poprawia atmosferę w szkole, usprawnia jej działania, a także wzmacnia własny rozwój dyrektora, zawodowy oraz osobisty.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym

Kompetencja: Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania

Ostatnią kompetencją obszaru VI, którą poddano głębszej analizie, jest Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania. Kompetencję tę wybrało sześciu respondentów, przy czym wszyscy, którzy na nią wskazali, uważają ją za swoją mocną stronę. Jest to jedyna z omawianych kompetencji obszaru VI, która nie uzyskała żadnego wskazania jako słaba strona. Większość respondentów, którzy ją wymienili (5 na 6 wskazań), deklaruje, że to kompetencja istotna w pracy dyrektora szkoły, przy czym pozostała jedna odpowiedź to brak danych.

Definicja omawianej kompetencji, jaką proponują respondenci, zawiera wiele interesujących elementów. Dyrektorzy, którzy wskazali na tę umiejętność, rozumieją ją jako rozpoznawanie własnych mocnych i słabych stron, i na podstawie tej diagnozy podejmowanie doskonalenia i zdobywanie wiedzy w kwestiach, w których zaobserwowano deficyt. Jeden z respondentów dodał, że kompetencja ta łączy się także z ustalaniem priorytetów na podstawie własnych przekonań i systemu wartości.

> Najważniejsza w tej kompetencji jest umiejętność poznania siebie. Takie rozpoznanie swojego potencjału powoduje, że pytam: co ja mogę zrobić jeszcze więcej, żeby moja praca była na jeszcze wyższym poziomie, żeby osiągać sukcesy i z powodzeniem realizować zadania [źródło: DYR_IDI].

Respondenci, omawiając stosowanie owej kompetencji w praktyce, podkreślali wartość wyjazdów edukacyjnych, udziału w szkoleniach i warsztatach. Takie wyjazdy mogą ułatwiać rozpoznanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń. Również poszerzanie wiedzy na te tematy przez lekturę specjalistycznej literatury, podjęcie studiów podyplomowych oraz nawiązanie kontaktów ze środowiskiem naukowym sprzyjają podejmowaniu autorefleksji i analizy samego siebie.

> Szukam dla siebie stały kontakt, newsletter czy entuzjaści edukacji czy to, co ORE proponuje. Tutaj, w lokalnym środowisku, kontakt bliski z ODN i czytanie – dużo! Lubię wiedzę napisaną, bo ona mnie utwierdza w pewnych moich przekonaniach. Lubię spotykać się i dążę do tego, żeby rozmawiać o szkole w środowisku oddalonym od mojej szkoły, czyli wyjazdy, szkolenia. Zawsze wracam z tego zapalona! [źródło: DYR_IDI]

Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania to istotna kompetencja w pracy dyrektora szkoły zdaniem 5 na 6 respondentów, którzy na nią wskazali (pozostała jedna odpowiedź to brak danych). Badani podkreślali, że świadomość własnych kompetencji ułatwia pełnienie obowiązków,

usprawnia podejmowane wysiłki i zwiększa ich efektywność, a także umożliwia unikanie błędów. Poza tym stosowanie tej kompetencji pozytywnie wpływa na klimat organizacyjny szkoły, a dyrektor staje się wzorem dla innych jej pracowników. Wreszcie nie ma innej metody na własny rozwój i doskonalenie samego siebie jak rozpoznanie własnych możliwości i ograniczeń.

> Jest to ważna kompetencja, dlatego, że jeżeli my będziemy zadowoleni z siebie, będziemy zaspakajać swoje potrzeby, będziemy wiedzieć, jaki mamy własny potencjał, to nasze własne przekonania i wartości będą się podnosić i będziemy szczęśliwsi w tym, co robimy. A to wszystko przekłada się na pracę z innymi. Jeżeli szef jest zadowolony i otwarty na innych, to inni również okazują to szefowi [źródło: DYR_IDI].

Zastanawiając się nad czynnikami, które wpłynęły na ukształtowanie omawianej kompetencji, respondenci wymieniali cechy charakteru i wykształcenie (odbyte studia, warsztaty, kursy oraz przeczytaną literaturę). Również zainteresowania, doświadczenie oraz przykład innych przywódców edukacyjnych przyczyniły się do ukształtowania się omawianej kompetencji.

Projektowane przez respondentów dalsze doskonalenie Rozpoznawania własnego potencjału, możliwości i ograniczeń zawiera samokształcenie, na przykład przez lekturę literatury specjalistycznej, udział w szkoleniach i panelach dyskusyjnych, wymianę doświadczeń i współpracę z innymi dyrektorami i szkołami.

Podsumowując, Rozpoznanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania jest ostatnią analizowaną kompetencją obszaru VI, istotną (pięć wskazań i jeden brak danych), opisywaną wyłącznie jako mocna strona respondentów (6 na 6 wskazań). Respondenci podkreślali wartość owej kompetencji w usprawnianiu działań dyrektora, a więc i funkcjonowania szkoły, w budowaniu dobrego klimatu organizacyjnego i poprawianiu atmosfery pracy w szkole. Umiejętność ta pomaga też dyrektorowi rozwijać się zawodowo i prywatnie.

Obszar VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym

Podsumowanie

Obszar VI dotyczący Zarządzania własnym rozwojem zawodowym obejmuje dziewięć kompetencji, z których wszystkie zostały wybrane przez respondentów jako jedne z trzech ich mocnych lub trzech słabych stron. Najczęściej przywoływaną kompetencją z obszaru VI jest Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby (36 wskazań).

Głębszej analizie poddano te kompetencje, których suma wskazań przekracza pięć. W obszarze VI takich kompetencji jest zatem 5 na 9. Cztery kompetencje, których nie uwzględniono w powyższej analizie, to:

1. Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna): 5 wskazań.
2. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej: 4.
3. Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy: 4.
4. Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celem własnego działania było zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych: 3.

W ramach analizowanych najczęściej wybieranych kompetencji obszaru VI odnotowano znacznie więcej wskazań na słabą stronę niż mocną (odpowiednio: 50 i 34 wskazania). Jedne z najczęściej wybieranych kompetencji tego obszaru to umiejętności, które, zdaniem przeważającej większości respondentów, są ich słabymi stronami. Najczęściej przywoływane Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby uzyskało 32 wskazania jako słaba strona na 36 wskazań. Podobnie Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi jest słabą stroną dla 14 na 15 respondentów, którzy wybrali ową kompetencję.

Wszystkie kompetencje obszaru VI są przez większość respondentów, która je wymieniła, uważane za istotne umiejętności w pracy dyrektora szkoły. Trzy kompetencje uzyskały pojedyncze wskazania

jako nieistotne, w tym dwie z kompetencji poddanych głębszej analizie (Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby oraz Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi).

Wyniki badania ilościowego przeprowadzonego na 2824 respondentach również prezentują kompetencje obszaru VI jako istotne. W wypadku wszystkich kompetencji tego obszaru respondenci określili je jako ważne, przy czym dominantą była odpowiedź „bardzo istotna", najwyższy stopień istotności z pięciu możliwych odpowiedzi. Kompetencją zdaniem badanych najbardziej istotną jest Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych, którą jako „bardzo istotną" wskazało 77,2% respondentów.

Wracając do badania jakościowego, warto zauważyć, że w wypadku pięciu analizowanych kompetencji związanych z Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym respondenci rozumieją stosowanie omawianych kompetencji w praktyce w sposób adekwatny do definicji, jakie formułują. Zastanawiając się nad kwestią stosowania kompetencji, respondenci podawali przykłady z praktyki szkolnej i ich własnego wykorzystania.

Badani dyrektorzy odpowiadali też na pytanie o to, co ukształtowało każdą z analizowanych kompetencji obszaru VI. Pytanie to zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. W obszarze VI suma wszystkich wskazań wyniosła 100, przy czym jedynie 76 respondentów wybrało którąś z kompetencji tego obszaru (jeden respondent mógł wybrać więcej niż jedną kompetencję z danego obszaru). W związku z powyższym sumy wskazań poszczególnych kompetencji nie sumują się do 100.

Najczęściej pojawiające się czynniki, które ukształtowały analizowane kompetencje związane z Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym, to:

- osobowość i charakter: 30 wskazań,
- warunki systemowe, polskie prawo oświatowe: 11,
- doświadczenie zawodowe: 10,
- konkretne warunki, potrzeby danej szkoły lub określonego środowiska, problem, konieczność rozwijania danej kompetencji: 6,
- przekonanie o istotności, obowiązkowości danej kompetencji: 5,
- czas potrzebny na rozwój, stosowanie danej kompetencji: 4,
- zainteresowania: 4,
- samodoskonalenie, lektura: 3,
- doświadczenie życiowe: 3,
- współpraca z organem prowadzącym: 3,
- postawa dyrektora, stan psychiczny, w jakim się znajduje: zaangażowanie, zmęczenie, przepracowanie, wypalenie zawodowe: 3,
- wychowanie: 3,
- wiedza, studia, warsztaty: 2,
- przykład innego autorytetu, innego przywódcy edukacyjnego: 2,
- współpraca z nauczycielami: 1.

Powyższe czynniki najczęściej decydowały o ukształtowaniu się kompetencji z obszaru VI – zarówno o ich wystąpieniu, jak i o braku. Na przykład respondenci, którzy wskazywali daną kompetencję jako swoją słabą stronę, takie jej ukształtowanie tłumaczyli brakiem czasu, doświadczenia czy niezbędnych zdolności.

Najważniejszymi czynnikami, które kształtują kompetencje związane z zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym, są charakter, warunki systemowe i prawo polskiej oświaty oraz doświadczenia zawodowe dyrektorów. Ważne jest również przekonanie o istotności danej kompetencji i chęć jej rozwijania i stosowania w praktyce szkolnej.

Dyrektorów biorących udział w badaniu zapytano też o ewentualny proces dalszego doskonalenia omawianych kompetencji. To pytanie zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru. Najczęściej wskazywane formy rozwoju kompetencji obszaru VI, które wymienili badani, to:

- zdobywanie wiedzy teoretycznej w możliwie praktyczny sposób, przez udział w warsztatach, szkoleniach, panelach dyskusyjnych: 27 wskazań,
- wymiana doświadczeń, współpraca z innymi dyrektorami i innymi szkołami: 19,
- samodoskonalenie, praca nad sobą, lektura, nauka: 12,
- współpraca z organem prowadzącym, zewnętrznymi specjalistami (prawnikiem, psychologiem): 10,
- monitorowanie, wizyty studyjne: 2,
- przeorganizowanie funkcjonowania szkoły, sposobu pracy dyrektora: 2.

Najczęściej wskazywane metody doskonalenia kompetencji obszaru VI związanego z Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym to udział w szkoleniach i warsztatach, a także wymiana doświadczeń w ramach współpracy z dyrektorami i szkołami. Poza tym istotne w zakresie tych kompetencji są zarówno samodoskonalenie, lektura specjalistycznej literatury, praca nad sobą i samodzielna nauka, jak i współpraca z zewnętrznymi instytucjami: organem prowadzącym lub specjalistami.

Zakończenie

Przedstawione w niniejszym raporcie wyniki badań są jedną z pierwszych i niewątpliwie największą próbą ujęcia myślenia dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych w Polsce na temat kompetencji przywódczych niezbędnych w roli dyrektora. Badania oparto na liście kompetencji stworzonej na podstawie analizy istniejących modeli kompetencji oraz konsultacji z praktykami pełniącymi od lat funkcje kierownicze w szkołach i placówkach edukacyjnych, co miało jej zapewnić adekwatność do potrzeb praktyki przywództwa edukacyjnego, a także rzetelność doboru w kontekście istniejących i sprawdzonych modeli kompetencji.

Autorzy badań stawiali sobie dwa główne cele, które można nazwać odpowiednio: praktycznym i poznawczym.

Pierwszy z nich i najważniejszy z perspektywy zadań projektu, w ramach którego zrealizowano te badania, to przedstawienie znaczenia określonych kompetencji przywódczych w ocenie dyrektorów szkół i placówek. Zakładano, że badanie tego aspektu pozwoli na dwie rzeczy. Z jednej strony umożliwi uchwycenie różnic w ocenie znaczenia poszczególnych kompetencji, a na tej podstawie stworzenie hierarchii kompetencji, dzięki czemu będzie możliwe projektowanie cykli kształcenia dla dyrektorów uwzględniających te różnice i rozkładających zgodnie z nimi akcenty, jeśli chodzi o proporcje treści i czasu poświęcane na dane kompetencje. Z drugiej zaś strony pozwoli też na dobór metod i sposobów rozwoju kompetencji przywódczych adekwatnie do potrzeb i doświadczeń kadry kierowniczej biorącej udział w badaniu, która w perspektywie ma stać się odbiorcą projektowanych w ramach projektu cykli kształcenia.

Cel ten został jak się wydaje zrealizowany. Z badań wyłonił się co prawda obraz, z którego wynika, że wszystkie badane kompetencje są istotne i pożądane w wysokim stopniu, niemniej rezultaty samooceny i szczegółowe analizy rozkładu wyników w kolejnych kompetencjach, jak też informacje uzyskane w toku wywiadów ujawniły pewne różnice w znaczeniu i zrozumieniu kompetencji, dzięki czemu stały się dobrą podstawą do bardziej szczegółowych decyzji w toku projektowania rozkładu treści w konstruowanych w ramach prac zespołu ekspertów modułach i konkretnych scenariuszach zajęć.

W każdym z sześciu obszarów kompetencji zidentyfikowano kompetencje czy też subkompetencje sprawiające pewne problemy i wymagające większej uwagi w cyklach i kształcenia rozwoju. Podobnie jeśli chodzi o sposoby kształcenia kompetencji, zidentyfikowano pewne problemy i sugestie co do bardziej adekwatnych i pożądanych metod ich rozwoju, które można było wkomponować w projektowane cykle kształcenia i wypróbować z powodzeniem w toku realizowanego w roku akademickim 2014/2015 pilotażu opracowanych cykli.

Drugi z celów, nazwany umownie poznawczym, to próba pokazania specyfiki myślenia dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych w Polsce o kompetencjach przywódczych ważnych w roli dyrektora. Zaprezentowane badanie pozwoliło uchwycić wiele szczegółowych aspektów myślenia dyrektorów szkół polskich o tych kompetencjach. Bardzo ważne wydają się szczegółowe wyniki obrazujące istotne statystycznie różnice w myśleniu różnorodnych grup badanych dyrektorów dotyczącym kompetencji w różnych obszarach. Różnice te przedstawione szczegółowo w raporcie mają różnorodny charakter, a wśród nich zidentyfikowano między innymi następujące:

- różnice między osobami różnej płci,
- różnice między grupami dyrektorek/dyrektorów w różnym wieku,
- różnice między dyrektorami/dyrektorkami o różnym stażu pracy w roli dyrektora,
- różnice między dyrektorkami/dyrektorami różnego typu szkół,
- różnice między dyrektorami/dyrektorkami ze szkół wiejskich i miejskich.

Pomimo stosunkowo niewielkich odmienności w rozkładach wyników zidentyfikowano wiele tego typu różnic w każdym z sześciu obszarów kompetencji uwzględnianych w badaniu. Z jednej strony różnice te stanowiły ważny element brany pod uwagę w trakcie dostosowywania treści i metod kształcenia opracowywanych w projekcie do potrzeb odbiorców, z drugiej zaś mogą stanowić ważną podstawę do dalszych, bardziej pogłębionych badań i analiz sposobu myślenia kadr kierowniczych oświaty w Polsce o kompetencjach przywódczych i ich kształceniu i doskonaleniu. Zespół autorów niniejszego raportu podejmował już takie bardziej szczegółowe badania oparte na wybranych rezultatach prezentowanych wyników (Kołodziejczyk, 2015; Dorczak, 2015), z pewnością jednak mogą one stanowić inspirację do kolejnych takich badań, do czego Czytelników niniejszego raportu gorąco zachęcamy.

Bibliografia

Dorczak R. (2013), *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Dorczak R. (2015), *Core Values of Educational Leadership – How School Leaders Understand Concepts of Development and Learning*, ATINER'S Conference Paper Series, No: EDU 2014–1339, Ateny.

Kołodziejczyk J. (2015), *Leadership and Management in the definitions of school Hades*, „Athens Journal in Education", Vol. 2, Issue 2, May, s. 123–135.

Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

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.

Melosik Z. (2014), *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Pery A. (2012), *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Pyżalski J. (2014), *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Więsław Sz. (2011), *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Załączniki do raportu – narzędzia badawcze

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety

Szanowni Państwo!

Niniejsza ankieta przeprowadzana jest na potrzeby projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek", współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim. Celem ww. przedsięwzięcia jest zbudowanie systemu wsparcia i kształcenia dyrektorów(ek) szkół. Pana(i) czas poświęcony na uzupełnienie niniejszej ankiety przyczyni się do pełniejszej identyfikacji i diagnozy potrzeb dyrektorów(ek) szkół w Polsce w zakresie form wsparcia w pełnieniu funkcji kierowniczych. Udzielone przez Pana(ią) odpowiedzi są anonimowe, a wskazane przez Państwa informacje zostaną wykorzystane jedynie w formie zbiorczych opracowań. Poniższy kwestionariusz wymienia wiele różnych kompetencji związanych z kierowaniem pracą wielu osób w szkole (i w innych placówkach oświatowych). Średni czas wypełniania ankiety to 45 minut. Na zakończenie ankiety pojawi się komunikat:

Szanowni Państwo,

w ramach dalszej realizacji projektu planujemy przeprowadzenie cyklu wywiadów pogłębionych oraz cyklu spotkań szkoleniowych dla dyrektorów(ek) szkół/placówek w zakresie upowszechniania i uzgadniania efektów projektu. Ci z Państwa, którzy wyrażą taką chęć (nie pozwala nam to w żaden sposób zidentyfikować osoby, która wypełnia ankietę) – będą traktowani priorytetowo podczas organizowanych przez nas szkoleń, seminariów i spotkań.

Ankieta

Ankieta składa się z dwóch części:

W pierwszej części prosimy o dokonanie samooceny i określenie, w jakim stopniu posiada Pan(i) daną kompetencję, gdzie:

1. nie posiadam tej kompetencji,
2. orientuję się w sposób ogólny, co składa się na tę kompetencję, ale nie posiadam praktycznych umiejętności w tym zakresie,
3. trudno powiedzieć/nie zastanawiałem(am) się nad tym,
4. występują pewne trudności z wykorzystaniem tej kompetencji, ale gdy zachodzi potrzeba, potrafię ją zastosować,
5. posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności i posługuję się tą kompetencją w pracy.

W drugiej części badania prosimy o ocenę, czy wymieniona kompetencja jest w Pana(i) przekonaniu istotna dla pełnienia funkcji kierowniczej na obecnie zajmowanym stanowisku.

1. Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie z wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

2. Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

3. Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

4. Świadomość celów funkcjonowania oświaty.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

5. Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

6. Formułowanie celów dla danej szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

7. Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły).

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

8. Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

9. Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

10. Nadzorowanie realizacji celów.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

11. Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły).

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

12. Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów, funkcjonujących w społeczeństwie.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

13. Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

14. Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób).

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

15. Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

16. Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest w mojej pracy:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

17. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

18. Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

19. Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

20. Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna).

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

21. Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (na przykład specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji).

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

22. Umiejętność kierowania procesem doboru składu zespołu pracowników.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

23. Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

24. Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

25. Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

26. Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

27. Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

28. Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

29. Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

30. Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.

1	2	3	4	5

Uważam, że kompetencja ta jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

31. Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

32. Umiejętność zarządzania konfliktem.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

33. Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

34. Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

35. Umiejętność kierowania procesami grupowymi.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

36. Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

37. Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

38. Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

39. Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

40. Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

41. Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

42. Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) (uczenie się nauczycieli).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

43. Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

44. Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

45. Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

46. Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

47. Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

48. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

49. Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

50. Umiejętność kształtowania opinii publicznej, w tym w szczególności na temat priorytetów edukacyjnych.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

51. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

52. Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

53. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

54. Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

55. Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

56. Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

57. Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

58. Tworzenie aktów prawa wewnętrznego.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

59. Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

60. Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

61. Rozumienie konstrukcji finansów publicznych.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

62. Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

63. Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

64. Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

65. Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

66. Zarządzanie ryzykiem.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

67. Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

68. Zarządzanie majątkiem szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

69. Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

70. Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

71. Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

72. Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

73. Delegowanie uprawnień.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

74. Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

75. Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

76. Ocenianie pracy nauczyciela.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

77. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

78. Organizacja pracy rady pedagogicznej.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

79. Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

80. Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

81. Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

82. Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

83. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

84. Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

85. Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

86. Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

87. Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna).

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

88. Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

89. Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.

1	2	3	4	5

Uważam, że ta kompetencja jest:

Bardzo istotna	Raczej istotna	Trudno powiedzieć	Raczej nieistotna	Zupełnie nieistotna

Metryczka – część obligatoryjna

Informacje ogólne	**1. Województwo** 1. Dolnośląskie 2. Kujawsko-pomorskie 3. Lubelskie 4. Lubuskie 5. Łódzkie 6. Małopolskie 7. Mazowieckie 8. Opolskie	 9. Podkarpackie 10. Podlaskie 11. Pomorskie 12. Śląskie 13. Świętokrzyskie 14. Warmińsko-mazurskie 15. Wielkopolskie 16. Zachodniopomorskie
	2. Miejsce zamieszkania 1. Wieś (sołectwo) 2. Wieś gminna 3. Miasto do 25 tys. mieszkańców 4. Miasto do 100 tys. mieszkańców 5. Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	**3. Typ szkoły** 1. Publiczna 2. Prywatna 3. Społeczna (prowadzona przez organizacje pozarządowe bądź prawne jednostki kościelne)
	4. Kategoria szkoły/placówki 1. Samodzielne przedszkole 2. Szkoła podstawowa 3. Samodzielne gimnazjum 4. Zespół szkół podstawowych 5. Liceum ogólnokształcące 6. Szkoła zawodowa/ zespół szkół zawodowych 7. Inna szkoła 8. Inna placówka oświatowa	**5. Liczba uczniów w szkole/placówce** 1. Poniżej 70 2. 71–100 3. 101–200 4. 201–300 5. 301–400 6. 401–500 7. Powyżej 500
	6. Czy w Pani/Pana szkole jest wicedyrektor? Proszę podać liczbę osób na tym stanowisku w Pańskiej szkole 1. Tak 2. Nie	
Informacje ogólne dotyczące dyrektorów	**7. Płeć** 1. Kobieta 2. Mężczyzna	**8. Wiek** 1. Poniżej 26 lat 2. 26–35 lat 3. 36–40 lat 4. 41–45 lat 5. 46–50 lat 6. 51–55 lat 7. 56–60 lat 8. Powyżej 60 lat
	9. Sposób objęcia stanowiska 1. Konkurs 2. Powierzenie stanowiska 3. Powołanie	**10. Podstawa prawna świadczenia pracy przez dyrektora** 1. Mianowanie (Karta Nauczyciela) 2. Umowa o pracę na czas nieokreślony (Karta Nauczyciela) 3. Umowa o pracę na czas określony (Karta Nauczyciela) 4. Umowa o pracę na czas nieokreślony (Ustawa o systemie oświaty) 5. Umowa o pracę na czas określony (Ustawa o systemie oświaty) 6. Umowa o pracę na czas nieokreślony (Kodeks Pracy) 7. Umowa o pracę na czas określony (Kodeks Pracy) 8. Inna podstawa świadczenia pracy

Informacje ogóle dotyczące wykształcenia, stażu pracy i doświadczenia dyrektorów		
	11. Nauczany przedmiot 1. Przedmioty ścisłe (m.in.: matematyka, fizyka, chemia) 2. Przedmioty humanistyczne (m.in.: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, języki obce) 3. Przedmioty artystyczne (m.in.: muzyka, plastyka) 4. Przedmioty przyrodnicze (m.in.: geografia, biologia) 5. Przedmioty techniczne (m.in.: technika, informatyka, zawodowe) 6. Inne (jakie?):…….	**12. Staż pracy w edukacji (szkoła/placówka edukacyjna)** 1. Do 3 lat 2. 3–6 3. 7–9 4. 10–12 5. 13–15 6. 15–17 7. 18–20 8. 21–23 9. 24–26 10. 27–29 11. 30–32 12. 33–35 13. 36–40 14. Powyżej 40 lat
	13. Staż pracy na stanowisku dyrektora 1. Pierwsza kadencja (0–5 lat) 2. Druga kadencja (6–10 lat) 3. Powyżej dwóch kadencji (11> lat)	**14. Liczba dotychczasowych miejsc zatrudnienia (szkół/placówek edukacyjnych)** 1. 1 2. 2 3. 3 4. 4 5. 5 6. Powyżej 5
	17. Czy we wcześniejszych latach swojej kariery zawodowej (przed objęciem stanowiska dyrektora) zajmował(a) Pan/Pani stanowisko kierownicze? 1. Tak 2. Nie	**16. Liczba dotychczasowych miejsc zatrudnienia na stanowisku kierowniczym z pominięciem szkół/placówek** 1. 1 2. 2 3. 3 4. 4 5. 5 6. Powyżej 5 Proszę wymienić:.....
	Dziękujemy za współpracę!	

Dodatkowe informacje – część nieobligatoryjna

Szanowni Państwo!

Jeśli jest Pani/Pan zainteresowana(y) uczestnictwem w dalszym etapie badań, polegającym na udziale w wywiadzie pogłębionym, uprzejmie prosimy o podanie poniżej adresu e-mail oraz kontaktowego numeru telefonu[1]

E-mail:.....

Telefon:.....

Dziękujemy za współpracę!

[1] Zaznaczamy, iż skontaktujemy się z wybranymi osobami, w zależności od konieczności doboru reprezentatywnej grupy badawczej.

Załącznik 2. Scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego z dyrektorem(ką) szkoły

Wprowadzenie
– *Przedstawienie się badacza(ki).* – *Poinformowanie o celu badania.* – *Zapytanie o zgodę na nagrywanie.* – *Zapytanie, czy rozmówca ma jakieś pytania.* 1. Rozpoczynając rozmowę, proszę o krótkie przedstawienie się i powiedzenie paru słów o sobie (staż pracy w szkole i na stanowisku dyrektora). 2. Jak opisałby(aby) Pan(i) szkołę, którą Pan(i) kieruje? (wielkość, specyfika szkoły, środowisko). *Uwaga dla prowadzącego wywiad: na pierwsze dwa pytania nie powinniśmy poświęcić więcej niż 5 minut. Pierwsze dwa pytania są wprowadzające. Nie będziemy ich analizować, ale mogą się przydać dla lepszego zrozumienia późniejszych wypowiedzi – mają cel luźnego wprowadzenia w wywiad.*

Rozumienie pojęć „przywództwo" i „zarządzanie" oraz relacji między tymi terminami
Jak definiuje Pan(i) termin „przywództwo"? Jak definiuje Pan(i) termin „zarządzanie"? Jakie są różnice/podobieństwa (wzajemne relacje) między tymi terminami?

Rozumienie roli głównych obszarów przywództwa edukacyjnego
Uwaga dla prowadzących: unikać wyciągania informacji od respondentów, akceptujemy odpowiedzi: nie wiem, nie mam zdania. Nie naprowadzamy na odpowiedzi. 1. Co jest głównym zadaniem przywódcy edukacyjnego? 2. Co Pana/i zdaniem jest najważniejszym zadaniem dyrektora w zakresie kierowania nauczaniem i uczeniem się uczniów? 3. Na czym Pana(i) zdaniem polega rola dyrektora(ki) w lokalnym środowisku? Jakie ma to znaczenie dla rozwoju szkoły i środowiska? 4. Na czym Pana(i) zdaniem polega rola dyrektora(ki) w rozwijaniu kompetencji nauczycieli? 5. Co Pana/i zdaniem jest najważniejszym zadaniem dyrektora szkoły dla zapewnienia sprawnego jej funkcjonowania w kontekście prawnym i finansowym? 6. Jakie ma Pan(i) potrzeby w zakresie własnego rozwoju zawodowego? Czego chciałby(aby) Pan(i) jeszcze się nauczyć?

Pogłębienie wiedzy o kompetencjach przywódczych

Informacja dla prowadzącego wywiad:
Przed wywiadem respondenci otrzymują mailowo listę kompetencji przywódczych (pochodzą one z ankiety, którą wypełniali online). Poproszeni są o przyjrzenie się liście i wybranie przed wywiadem 10, które najwyżej sobie cenią (oceniają za najbardziej przydatne) i 10, które uznają za najmniej przydatne w pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Ponadto prosimy o wskazanie 10 kompetencji, które uważają za swoją mocną stronę, oraz 10, których im najbardziej brakuje. Te łącznie 40 kompetencji należy zakodować w przesłanym pliku Excel.
Wywiad rozpoczynamy, nawiązując do wybranych przez respondenta kompetencji przywódczych, a prowadzący wywiad powinien zapisać wskazane przez respondenta kompetencje (o ile respondent nie uzupełnił ich na przesłanym pliku – wówczas należy sprawdzić, czy jest ich właściwa ilość).

Następnie proszę wybrać trzy kompetencje, które uważa Pan/i za swoją mocną stronę, oraz trzy, których Panu(i) brakuje dla bardziej wnikliwego omówienia. **Do wybranych kompetencji należy zastosować poniższy zestaw pytań:**

1. Proszę wyjaśnić, jak rozumie Pan(i) wybraną kompetencję? Co jest w niej najważniejsze?
2. Jak przejawia się ona w praktyce? Proszę podać przykład z własnego doświadczenia.
3. Czy uważa Pan(i) tę kompetencję za ważną czy nieważną w pracy dyrektora? Dlaczego?

W przypadku mocnej kompetencji zadajemy pytanie 3a, w odniesieniu do słabej kompetencji – pytanie 3b.

3a. Proszę opowiedzieć, co wpłynęło na ukształtowanie tej kompetencji w Pana(i) przypadku?
3b. Proszę opowiedzieć, co w Pani/Pana przypadku wpłynęło na to, iż ta kompetencja ukształtowała się na niższym poziomie?

4. Czy chciał(a)by Pan/i dalej doskonalić się w zakresie tej kompetencji? W jaki sposób?

Zakończenie

To już wszystkie pytania. Czy są jeszcze jakieś ważne kwestie dotyczące…, których nie poruszyliśmy, a którymi chciał(a)by się Pan(i) podzielić?

Dodatkowa kwestia do zbadania indywidualnego:
Rola szkoły w organizowaniu czasu wolnego

Proszę zbadać, co dzieje się w szkołach w czasie wakacji w zakresie organizacji zajęć dla uczniów i uczennic oraz pozostałych członków społeczności lokalnej (mieszkańcy, inne osoby, niebędące uczniami danej szkoły). Proszę dokonać analizy następujących obszarów:

I. Organizacja zajęć, prowadzonych przez pracowników szkoły (na terenie szkoły i poza terenem szkoły).
II. Udostępnianie zasobów szkoły dla organizacji zajęć przez inne podmioty.
III. Udostępnianie zasobów szkoły bez opieki (typu wejście na boisko, salę gimnastyczną, pracownię komputerową etc.).

Prosimy o sprawdzenie ww. informacji przez wykorzystanie następujących źródeł:

1. Strona www szkoły (czy znajdują się informacje dotyczące aktywności organizowanych w czasie wakacji?).
2. Strona www Gminnego bądź Miejskiego Ośrodka Kultury (czy znajdują się informacje dotyczące aktywności organizowanych w czasie wakacji?).
3. Obserwacja ogłoszeń w szkole.
4. **Priorytet: obserwacja terenu szkoły i wnętrza (czy może w czasie Państwa wizyty wystąpiła aktywność, organizowana przez szkołę w trakcie wakacji?).**
5. Krótka rozmowa z dyrektorem(ką) na ten temat (element fakultatywny, staramy się nie obciążać więcej dyrektora(ki) – jeżeli jednak jest taka możliwość, proszę zapytać, czy szkoła organizuje jakiekolwiek zajęcia w czasie wakacji bądź czy udostępnia zasoby).
6. Analiza innych elementów, które pozwolą pozyskać informacje w powyższych obszarach.

Ponadto prosimy o zrobienie zdjęć szkoły (telefonem, aparatem – dowolnie; front, budynek, teren przy szkole, zaplecze) – posłużą nam one do publikacji raportu.

Załącznik 3. List do respondentów

Szanowny Panie Dyrektorze,
Szanowna Pani Dyrektor,

dziękujemy, iż zgłosił(a) Pan/Pani chęć udziału w dalszym etapie badań, mających na celu diagnozę kompetencji przywódczych dyrektorów(ek) szkół/placówek w Polsce. Niniejsze działania są częścią projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/ placówek", współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim.

Przed realizacją wywiadu uprzejmie Pana/Panią prosimy o zapoznanie się z listą załączonych kompetencji przywódczych (pochodzą one z ankiety, którą wypełniał(a) Pan/Pani online) i wybranie spośród nich 10, które najwyżej Pan/Pani ceni (uważa za najbardziej przydatne) i 10, które uzna Pan/Pani za najmniej przydatne w pracy na stanowisku dyrektora/dyrektorki szkoły. Ponadto prosimy również o wskazanie 10 kompetencji, które uważa Pan/Pani za swoją mocną stronę oraz 10, które stanowią Pana/Pani słabszą stronę (w zakresie których Pana/Pani zdaniem należałoby bardziej wspierać/kształcić przyszłych i obecnych dyrektorów(ki) szkół).

Uzupełnienie przez Pana/Panią ww. informacji pozwoli znacznie usprawnić i skrócić czas realizacji wywiadu – stąd też serdeczna prośba o zapoznanie się i uzupełnienie załącznika przed spotkaniem.

Powyższa kwestia będzie punktem wyjścia wywiadu ustalonego na dzień... na godz.....

Serdecznie pozdrawiam

Uniwersytet Jagielloński
Instytut Spraw Publicznych
ul. prof. Stanisława Łojasiewicza 4

Załącznik 4. Lista kompetencji przywódczych

Szanowni Państwo,

dziękujemy, iż zgłosili Państwo chęć udziału w dalszym etapie badań, mających na celu diagnozę kompetencji przywódczych dyrektorów(ek) szkół/placówek w Polsce. Niniejsze działania są częścią projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek", współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim.

Przed realizacją wywiadu uprzejmie Pana/Panią prosimy o zapoznanie się z poniższymi kompetencjami przywódczymi (pochodzą one z ankiety, którą wypełniali Państwo online) i wybranie spośród nich 10, które najwyżej Państwo cenią (uważają za najbardziej przydatne) i 10, które uznają Państwo za najmniej przydatne w pracy na stanowisku dyrektora/dyrektorki szkoły. Ponadto prosimy również o wskazanie 10 kompetencji, które uważają Państwo za swoją mocną stronę, oraz 10, które stanowią Państwa słabszą stronę (w zakresie których Państwa zdaniem należałoby bardziej wspierać/kształcić przyszłych i obecnych dyrektorów(ki) szkół).

Proszę dokonać ww. oznaczeń w tabelach poniżej wg następującej legendy:
P – przydatne (najbardziej)
NP – najmniej przydatne
M – mocna strona
S – słaba strona

	Obszar kompetencji: Przywództwo w szkole/placówce
	Tworzenie wizji i koncepcji pracy szkoły wspólnie ze wszystkimi zainteresowanymi interesariuszami szkoły.
	Efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły.
	Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły.
	Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst społeczno-kulturowy, w którym działa szkoła.
	Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby uczniów.
	Ustalanie priorytetów w działalności szkoły uwzględniających potrzeby nauczycieli.
	Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji.
	Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy.
	Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach.
	Zapobieganie wykluczeniu i dbanie o sprawiedliwość zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli.
	Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań w poczuciu zgody z własnym sumieniem i szacunkiem dla innych.
	Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwojowe.
	Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole.
	Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach.
	Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole.
	Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian.

Obszar kompetencji: Zarządzanie uczeniem się	
	Budowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na procesie uczenia się i projektowaniu/tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się uczniów.
	Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie ułatwiania procesu uczenia się uczniów (wiedzy przedmiotowej, dydaktyki, metodyki, kierowania klasą, technologii informatyczno-komunikacyjnych) – uczenie się nauczycieli.
	Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą).
	Budowanie pracy zespołowej i upowszechnianie sukcesów nauczycieli mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne.
	Diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ewaluacja stosowanych rozwiązań.
	Zapewnianie profesjonalnego podejścia do poprawy jakości pracy dzięki sprawnej komunikacji, refleksji i wykorzystaniu danych na temat własnej pracy.

Obszar kompetencji: Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	
	Umiejętność zarządzania procesem zmian (planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola w obszarze koniecznych zmian).
	Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów sił indywidualnych i społecznych.
	Współpraca z różnymi podmiotami dla wspierania rozwoju uczniów.
	Umiejętność kształtowania opinii publicznej w tym szczególności na temat priorytetów edukacyjnych.
	Umiejętność inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (współpraca międzyinstytucjonalna).
	Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich.
	Umiejętność zarządzania konfliktem.
	Umiejętność rozwiązywania konfliktów wartości.
	Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian.

Obszar kompetencji: Zarządzanie ludźmi	
	Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji nauczycieli (i innych pracowników).
	Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników.
	Dostarczanie nauczycielom i innym pracownikom przydatnych informacji zwrotnych (dzięki ewaluacji i ocenie).
	Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem spójności i uwspólniania).
	Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą.
	Wzmacnianie zdolności nauczycieli do etycznego i odpowiedzialnego działania.
	Zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów (materialnych i niematerialnych) dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.
	Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (na przykład specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji).
	Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu.
	Identyfikacja potencjału pracowników odpowiadającego zadaniom i formom ich realizacji.
	Stosowanie metod motywujących ludzi do pracy.
	Umiejętność kierowania procesami grupowymi.

Obszar kompetencji: Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	
	Pozyskiwanie i analiza danych niezbędnych dla planowania, organizowania, motywowania i kontroli pracy szkoły.
	Świadomość celów funkcjonowania oświaty.
	Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły.
	Formułowanie celów dla danej szkoły.
	Operacjonalizacja celów (umiejętność wykorzystania abstrakcyjnych celów do projektowania działań szkoły).
	Nastawienie na osiąganie wymiernych efektów.
	Nadzorowanie realizacji celów.
	Formułowanie dokumentów strategicznych (na przykład planu rozwoju szkoły).
	Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie.
	Precyzowanie i zapewnianie spójności celów strategicznych i operacyjnych.
	Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów współpracowników (i innych osób).
	Tworzenie oferty pracy szkoły adekwatnej do potrzeb i spójnej z koncepcją.
	Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego.
	Tworzenie aktów prawa wewnętrznego.
	Stosowanie prawa w praktyce zarządzania szkołą.
	Znajomość zobowiązań cywilnoprawnych, niewynikających wprost z obowiązków szkoły, a związanych z jej funkcjonowaniem.
	Rozumienie konstrukcji finansów publicznych.
	Tworzenie planu finansowego i arkusza organizacyjnego.
	Rozumienie skutków finansowych decyzji organizacyjnych.
	Zbieranie i analiza danych finansowych (także bieżąca).
	Rozeznanie w pozabudżetowych źródłach finansowania.
	Zarządzanie ryzykiem.
	Ocena efektywności dysponowania środkami publicznymi.
	Zarządzanie majątkiem szkoły.
	Tworzenie projektu organizacyjnego szkoły.
	Organizacja pracy pracowników administracyjnych i obsługi.
	Organizowanie realizacji zadań zewnętrznej administracji i obsługi.
	Tworzenie ram organizacyjnych pracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe, zastępstwa, dyżury, godziny karciane).
	Delegowanie uprawnień.
	Organizowanie pracy organów szkoły (społecznych) do realizacji ich zadań statutowych.
	Organizowanie współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi (NGO, parafia, GOP, GOK, MOK etc.).
	Ocenianie pracy nauczyciela.
	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego.
	Organizacja pracy rady pedagogicznej.
	Organizowanie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.
	Wiedza na temat programów nauczania i zalet oraz wad podręczników.
	Organizowanie rekrutacji pracowników szkoły.

Obszar kompetencji: Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym	
	Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.
	Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej.
	Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych.
	Dbanie o własną higienę psychiczną oraz akceptacja własnej osoby.
	Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.
	Doskonalenie funkcjonowania w grupie, komunikacji i zdolności przyjmowania informacji zwrotnej, udziału w procesie podejmowania decyzji (inteligencja emocjonalna).
	Dbałość o to, aby w każdej sytuacji celami własnego działania były zapewnienie sprawiedliwości i służebność wobec innych.
	Budowanie sieci wsparcia dla własnego rozwoju przez współpracę z innymi przywódcami edukacyjnymi.
	Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy.

Redaktor prowadzący
Agnieszka Stęplewska

Adiustacja językowo-stylistyczna
Józefa Kunicka-Synowiec

Korekta
Agnieszka Toczko-Rak

Skład i łamanie
Marian Hanik

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-80, fax 12-663-23-83

Do głównych zalet prezentowanej publikacji należą walor poznawczy i podejście metodologiczne. Po pierwsze, przeprowadzone badania dają obszerny wgląd w samoświadomość kadry kierowniczej w Polsce w odniesieniu do kompetencji przywódczych – zarówno własnych, jak i ich istotności w perspektywie funkcjonowania szkoły czy innej placówki edukacyjnej. (…) Mocną stroną raportu jest jego dopracowanie metodologiczne, w ramach którego należy podkreślić triangulację oraz dwustopniową procedurę stworzenia listy kompetencji (…). Dobrą praktyką w tym aspekcie jest również upublicznienie narzędzi badawczych, które nie tylko odsłaniają „zaplecze" badania, ale także mogą się okazać przydatne dla innych badaczy zainteresowanych tą tematyką i inspirowanych podejściem zaprezentowanym w tekście.

dr Marcin Jewdokimow

Książka podejmuje niezwykle ważny i aktualny problem, jakim są kompetencje przywódcze kadry kierowniczej oświaty. Stąd z pewnością będzie budzić duże zainteresowanie w środowisku oświatowym. Przywództwo dyrektora szkoły – jak pokazują wyniki badań dostępnych w literaturze światowej – ma istotny wpływ na jakość szkoły i osiągnięcia uczniów. Dobrze się zatem stało, że otrzymujemy książkę, która porusza problematykę kompetencji przywódczych osób zajmujących stanowiska kierownicze w szkołach i placówkach.

dr Antoni Jeżowski, prof. PWSZ w Głogowie

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

e-ISBN 978-83-233-9299-6