Przywództwo edukacyjne

Próba zmiany

Pod redakcją

Grzegorza Mazurkiewicza
i Romana Dorczaka

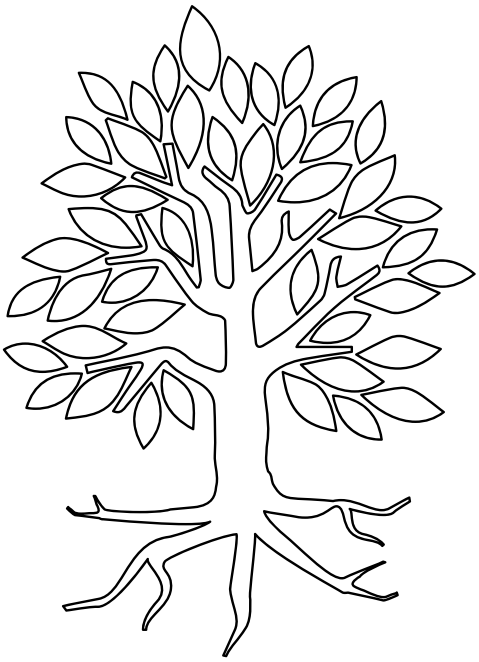
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Przywództwo edukacyjne

Próba zmiany

Przywództwo edukacyjne

Próba zmiany



Pod redakcją

Grzegorza Mazurkiewicza
i Romana Dorczaka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent
dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM

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*

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wydanie I, Kraków 2015

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, 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

Spis treści

Wstęp 7

Roman Dorczak

Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy 11

Grzegorz Mazurkiewicz

Budowanie przywództwa edukacyjnego. Propozycja dla przyszłości polskiej edukacji 29

Roksana Ulatowska

Wartości w przywództwie edukacyjnym 53

Magdalena Swat-Pawlicka

Przywództwo edukacyjne w obliczu koniecznych zmian w procesie uczenia się i nauczania w szkołach 67

Jakub Kołodziejczyk, Piotr Tałan

Poszerzanie perspektywy. Przywództwo edukacyjne – zmiany rozumienia kluczowych pojęć 83

Joanna Trzópek-Paszkiewicz

Platforma internetowa w przestrzeni zespołowego uczenia się 101

Załącznik

Iwona Kania

Ewaluacja kursu pilotażowego dla kandydatów/kandydatek na dyrektorów/dyrektorki szkół i placówek zrealizowanego w ramach projektu systemowego „Przywództwo i zarządzanie w oświacie (…)". Wybrane wnioski z badania i wstępne rekomendacje dla modelu kształcenia przyszłej kadry kierowniczej szkół i placówek edukacyjnych 111

Wstęp

Niniejsza publikacja powstała na zakończenie projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek". Głównym jego celem było zaprojektowanie nowego, odpowiadającego wyzwaniom współczesności, modelu przygotowania i doskonalenia kadr kierowniczych dla szkół i placówek edukacyjnych w Polsce. Podstawowym założeniem projektu było przekonanie o konieczności uzupełnienia myślenia o kierowaniu szkołami o kwestię przywództwa, nieobecną w dotychczasowych cyklach kształcenia kadr kierowniczych. Przyjęto także, że przygotowanie, wprowadzanie w rolę i ciągłe doskonalenie profesjonalne w trakcie kariery zawodowej muszą być skoordynowane i stanowić spójną rozwojowo całość w toku profesjonalnej kariery w roli przywódcy edukacyjnego.

W czasie realizacji projektu, kierując się tym podstawowym założeniem, przygotowano trzy cykle kształcenia dla różnych grup docelowych: kandydatów na dyrektorów szkół/placówek, dyrektorów w pierwszym roku pierwszej kadencji w roli dyrektora oraz doświadczonych dyrektorów mających za sobą więcej niż jedną kadencję. Opracowane przez grupę ekspertów cykle kształcenia poddano następnie weryfikacji, przeprowadzając pilotażowe szkolenia w trzech wymienionych grupach, w których uczestniczyło łącznie ponad tysiąc osób ze szkół i placówek z całej Polski.

Jednym z głównych założeń, według których zarządzano pracami projektu, a więc działań podejmowanych dla realizacji jego celów, było postępowanie zgodnie z wartościami istotnymi dla procesów uczenia się i rozwoju. Dlatego w czasie prac włożono znaczny wysiłek w zaproszenie do współpracy, a następnie jej umożliwienie jak największej grupie osób mogących znacząco wpłynąć na ostateczne wyniki projektu.

Wśród zadań, które zrealizowano, warto wskazać: dokładną analizę literatury na temat przywództwa edukacyjnego, procesu szkolenia i kompetencji przywódczych; badania dotyczące kompetencji posiadanych przez dyrektorów szkół w Polsce; pracę grupy doświadczonych liderów z zakresu edukacji, nad kierunkami rozwoju przywództwa edukacyjnego w Polsce; pracę ekspertów przygotowujących konkretne moduły, scenariusze zajęć i materiały pomocnicze; pracę trenerów modyfikujących materiały szkoleniowe dzięki prowadzonym zajęciom

pilotażowym; wreszcie różne grupy partnerów projektu będących wsparciem w tworzeniu rekomendacji dla planowanego systemu kształcenia, doskonalenia i wspierania przywódców edukacyjnych.

Na różnych etapach projektu do podstawowego zespołu, składającego się z pracowników Zakładu Zarządzania w Edukacji Instytutu Spraw Publicznych UJ oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji, dołączali pracownicy naukowi, badacze, doświadczeni szkoleniowcy i trenerzy, eksperci i osoby piszące o sprawach edukacji, przedstawiciele samorządów i politycy, dyrektorzy i nauczyciele – pracując nad konkretnymi zadaniami, a także biorąc udział w seminariach i konferencjach. Oprócz tego prowadzono konsultacje i dyskutowano z różnymi grupami na temat rozwiązań proponowanych w projekcie.

Współpracowano też z ośrodkami akademickimi, badawczymi i praktykami z zagranicy. W różny sposób osoby pracujące nad modelem kształcenia przywódców edukacyjnych w Polsce korzystały z doświadczeń wielu krajów: Anglii, Austrii, Belgii, Czech, Finlandii, Hiszpanii, Holandii, Irlandii, Niemiec, Słowenii, Stanów Zjednoczonych i Szkocji.

W trakcie realizacji projektu prowadzono ciągłą ewaluację różnych działań, a także wiele różnorakich analiz i badań, które pomagały lepiej zrozumieć zróżnicowane aspekty przywództwa oraz weryfikować i modyfikować przyjęte w projekcie rozwiązania.

Niniejsza publikacja zawiera teksty, które prezentują założenia projektu oraz jego efekty, a także częściowo wyniki podejmowanych w trakcie prac analiz i badań.

W pierwszym rozdziale Roman Dorczak prezentuje kontekst, w jakim pojawił się projekt, oraz jego podstawowe założenia. Przedstawiając ograniczenia istniejącego w Polsce sposobu kształcenia kadr kierowniczych oświaty, funkcjonującego niemal bez zmian przez ostatnie dwadzieścia pięć lat, konfrontuje go z wyzwaniami, przed jakimi stoją dzisiejsze szkoły, i wskazuje, jak rozwiązania proponowane w projekcie, oparte na założeniach ważności podejścia akcentującego rolę przywództwa, mogą na wyzwania te lepiej odpowiedzieć.

Grzegorz Mazurkiewicz w swoim rozdziale koncentruje się na pokazaniu nowego podejścia do procesu kształcenia dyrektorów szkół, które skupia się na uczeniu się i rozwoju myślenia profesjonalnego jako procesach interaktywnych, możliwych w odpowiednio skonstruowanych warunkach, pozwalających na aktywność i partycypację uczestników.

W kolejnym rozdziale Roksana Ulatowska argumentuje, że wartości stanowią centralny i najważniejszy element, od którego należy rozpoczynać budowę rozumienia przywództwa edukacyjnego i opierać na nim praktyczne działania w tej sferze. Autorka prezentuje też przyjęte w projekcie wartości poprzez pokazanie ich znaczenia w kontekście przywództwa.

Magdalena Swat-Pawlicka koncentruje się na jednej z centralnych wartości edukacyjnych, jaką jest uczenie się, pokazując, jak zmiany w rozumieniu tego procesu wymuszają rewizje w myśleniu o przywództwie edukacyjnym w praktyce.

Kolejny rozdział, autorstwa Jakuba Kołodziejczyka i Piotra Tałana, z jednej strony jest próbą pokazania wagi indywidualnych sposobów rozumienia głównych wartości czy też pojęć edukacyjnych dla praktyki działań przywódczych, z drugiej zaś strony stanowi przykład towarzyszących projektowi badań i analiz prowadzonych ciągle w trakcie różnych związanych z nim działań.

Joanna Trzópek-Paszkiewicz opisuje wykorzystanie platformy elektronicznej jako narzędzia facylitującego uczenie się wśród uczestników pilotażowych kursów dla kadr kierowniczych prowadzonych w ramach projektu.

Ostatni, umieszczony w załączniku tekst, autorstwa Iwony Kani, prezentuje wyniki przeprowadzonej w ramach pilotażowych kursów ewaluacji, będącej ważnym elementem służącym weryfikacji i modyfikacji materiałów kursu oraz stosowanych metod pracy. Raport ten, nie stanowiąc integralnej całości z pozostałymi tekstami, uzupełnia obraz przebiegu i rezultatów pilotażu nowego podejścia do przygotowania dyrektorów szkół i placówek.

Mając nadzieję, że tak skonstruowany zestaw tekstów pozwoli Czytelnikowi uchwycić sens i wartość prowadzonych w ramach projektu działań, zapraszamy do lektury.

Roman Dorczak
Grzegorz Mazurkiewicz

Roman Dorczak

Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy

Wprowadzenie

Ostatnie dwadzieścia pięć lat to czas głębokich przemian w każdej niemalże sferze życia w naszym kraju. Sfera edukacji jest, jak się wydaje, jedną z najczęściej poddawanych reformom, co powoduje wręcz zmęczenie i zniechęcenie ciągłymi zmianami wśród ludzi pracujących w szkołach i placówkach edukacyjnych. Reformy te dotykały różnych aspektów funkcjonowania systemu edukacji, między innymi programów nauczania, struktury szkolnictwa, sposobów oceniania i egzaminowania, sposobów nadzoru pedagogicznego, przygotowania do zawodu nauczycielskiego i wielu innych, bardziej szczegółowych kwestii. Wydaje się, że wbrew poczuciu nadmiaru reform i zmęczenia nimi ich ważną zaletą była/jest ciągłość zmian, która pozwalała elastycznie dopasowywać kształt różnych procesów w sferze edukacji do wyzwań przeobrażającego się świata. Każda z tych zmian powodowała frustracje nauczycieli, wywoływała liczne kontrowersje i szerokie dyskusje, ale wszystkie one przekształcały stopniowo polski system edukacji, który po latach, dość niespodziewanie dla nas, zaczął być uznawany na świecie za przykład edukacyjnego sukcesu.

Za szczególnie ważny obszar zmian uznano na początku tego procesu reform wprowadzenie do systemu edukacji myślenia o potrzebie zarządzania szkołami oraz konieczności przygotowania kadr kierowniczych zdolnych do podjęcia tego zadania. Stało się tak na samym początku transformacji ustrojowej, wraz z przyjęciem nowej ustawy oświatowej na początku lat dziewięćdziesiątych[1]. Niestety, zmiana ta jest jedną z nielicznych, jeśli nie jedyną, która przez dwadzieścia pięć lat, w przeciwieństwie do prawie wszystkich innych zmian, przetrwała w niemal niezmienionej postaci. Doświadczenia kilku ostatnich lat coraz wyraźniej skłaniają do konstatacji, że teoria, a przede wszystkim praktyka zarzą-

[1] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425.

dzania w edukacji wymaga pilnej i głębokiej zmiany. Projekt „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek", zainicjowany i wspólnie prowadzony przez Ośrodek Rozwoju Edukacji i Uniwersytet Jagielloński od roku 2013, jest próbą zbudowania odpowiedzi na to wyzwanie poprzez stworzenie modelu kształcenia kadr kierowniczych adekwatnego do potrzeb współczesnej polskiej szkoły.

Zarządzanie i przywództwo w edukacji – stan systemu kształcenia kadry kierowniczej oświaty

Reformy początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce były zdominowane przez pogląd o konieczności zastosowania twardego menedżerskiego myślenia i działania, które pozwolić może na transformację gospodarki i sfery publicznej w kierunku bardziej efektywnej, lepiej zaspokajającej potrzeby społeczeństwa. Za jedynie słuszne uznano wtedy powszechnie neoliberalne sposoby myślenia, zakładające zastosowanie menedżerskiego podejścia do zarządzania w każdej sferze, w tym także w dziedzinie edukacji.

Kiedy więc pojawiła się myśl o potrzebie bardziej systematycznego kierowania szkołami jako organizacjami i przygotowania kadr kierowniczych oświaty do tego zadania, zdominowało ją podejście menedżerskie. Uznano, że dyrektorowi szkoły jest niezbędne wykształcenie menedżerskie lub jego odpowiednik w postaci studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych z zarządzania w oświacie. Pomysł na zakres tego kształcenia powstał w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych i nieznacznie tylko zmodyfikowany przybrał kształt ostateczny, który został przedstawiony w rozporządzeniu z roku 1999 określającym precyzyjnie zakres tematyczny kursów przygotowujących do roli dyrektora szkoły, formalnie wymaganych, jako warunek konieczny, od kandydatów na stanowiska kierownicze w szkołach i placówkach oświatowych. Jak widać w przedstawionym zestawieniu (zob. tabela 1), ramowy program takich kursów przygotowawczych zawiera 210 godzin zajęć w kilkunastu blokach tematycznych. Patrząc na szczegółowe moduły tego ramowego programu, można zauważyć, że dominują w nim twarde treści menedżerskie związane z tradycyjnie rozumianym zarządzaniem i administrowaniem[2].

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 1999 r., Dz.U. Nr 14, poz. 126.

Tabela 1. Ramowy program kursu kwalifikacyjnego „Zarządzanie w oświacie"

Lp.	Blok tematyczny	Liczba godzin
1.	Ogólna teoria organizacji i zarządzania	6
2.	Prawo oświatowe	18
3.	Psychologia w kierowaniu placówką oświatową	16
4.	Kierowanie zmianą	12
5.	Zarządzanie jakością, mierzenie jakości pracy placówki	26
6.	Kierowanie i administrowanie placówką oświatową	30
7.	Projektowanie programu placówki oświatowej	40
8.	Organizacja procesu pedagogicznego placówki w warunkach reformy systemu edukacji	16
9.	Placówka a środowisko lokalne	16
	Razem: wykłady + ćwiczenia	180
10.	Praktyka kierownicza	26
11.	Seminarium dyplomowe	4
	RAZEM	210

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 1999 r., Dz.U. Nr 14, poz. 126.

Podejście takie, wartościujące twarde, menedżerskie treści, było w dekadzie lat dziewięćdziesiątych w Polsce i na świecie dominującym sposobem myślenia o kierowaniu szkołami i przygotowaniu kadr kierowniczych dla szkół, zarówno w teorii, jak i w praktyce zarządzania edukacyjnego, które powstawało wtedy jako odrębna dziedzina, głównie poprzez prosty transfer teorii z ogólnej teorii zarządzania do zarządzania w edukacji, bez uwzględnienia specyfiki tej sfery[3]. Przedstawiony ramowy program nie odbiegał zasadniczo od podobnych cykli kształcenia oferowanych przyszłym dyrektorom szkół w innych krajach, które przyjęły taki, zbudowany na menedżerskim myśleniu, sposób spojrzenia na szkołę jako organizację. Myślenie o kształceniu kadr kierowniczych oświaty było w ramach tego podejścia ściśle związane z idącą z nim w parze praktyką zarządzania edukacyjnego oraz formalnym (w sensie regulacji w prawie oświato-

[3] M. Bottery, *The ethics of educational management*, Cassell, London 1992; R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne" 2009, nr 2 (6), s. 11–26.

wym) opisaniem roli i zadań dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych, w którym zdecydowanie dominował formalno-prawny i menedżerski żargon[4].

W miarę upływu lat coraz wyraźniej zaczęto dostrzegać ograniczoność takiego podejścia i wskazywać na konieczność poszukiwania nowych sposobów myślenia o kierowaniu szkołami i przygotowaniu kadr odpowiedzialnych za to kierowanie. Postulaty zmiany sposobu kształcenia kadr kierowniczych dla szkół, coraz częściej w ostatniej dekadzie podnoszone, pojawiają się przy tym na dwa różne sposoby.

Pierwszy z nich nie wychodzi poza przyjęty dwie dekady temu menedżerski schemat myślenia i postuluje wzbogacenie treści takich cykli kształcenia o kwestie, które stały się aktualne z powodu zmieniających się regulacji prawnych w systemie oświaty i szerzej poza nim. Podejście to postuluje wprowadzenie do ramowego programu takich na przykład kwestii, jak zamówienia publiczne, prawo pracy, kontrola zarządcza, ewaluacja i wiele innych szczegółowych zagadnień wynikających ze zmieniających się formalnych wymagań stawianych szkołom i ich dyrektorom[5]. Tego typu zmiany są tak naprawdę oczywistą koniecznością w zmieniającym się świecie i działające w polskim systemie uczelnie i inne placówki oferujące kursy z zarządzania w oświacie nieformalnie treści takie wprowadzały w ramach oferowanych przez siebie kursów, pomimo braku oficjalnej regulacji w ramowym programie określonym w rozporządzeniu. Należy zwrócić uwagę, że postulowane w ramach tego podejścia zmiany mają czysto techniczny charakter i nie mogą, jak się zdaje, prowadzić do znaczącej jakościowo zmiany w sposobach przygotowania kadr kierowniczych, a w konsekwencji – zmiany w kierowaniu szkołami.

Drugi rodzaj krytyki i postulowanych zmian ma głębszy charakter. Zwraca on uwagę na fakt, że wiedza (oraz idąca za nią praktyka) na temat zarządzania w edukacji musi być zbudowana z uwzględnieniem specyfiki szkół jako organizacji nastawionych na rozwój i uczenie się człowieka oraz na podstawie tych i innych podstawowych wartości edukacyjnych – co menedżerskie podejścia wyraźnie ignorowały, posługując się frazeologią uniwersalizmu nakazującego traktować wszystkie organizacje w podobny sposób i aplikując rozwiązania wypracowywane w ogólnej teorii zarządzania do wszystkich sfer życia[6].

Podejście takie akcentuje potrzebę odrzucenia prostego transferu wiedzy z ogólnej teorii zarządzania do sfery edukacji na rzecz budowania tej wiedzy od podstaw w specyficznej sferze edukacji, z uwzględnieniem centralnych dla tej

---

[4] S. Więsław, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Badanie zrealizowane w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym"*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

[5] A. Pery, *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

[6] M. Bottery, *The morality of the school: The theory and practice of values in education*, Cassell, London 1990.

sfery wartości[7]. Innym ważnym elementem takiego podejścia jest to, że coraz wyraźniej zaczęło ono stawiać tezę, iż myślenie o kierowaniu szkołami, akcentujące wagę wąsko i tradycyjnie rozumianego zarządzania, trzeba zastąpić lub – co wydaje się właściwsze – uzupełnić o kwestię przywództwa[8].

Przywództwo właśnie stało się w ostatniej dekadzie najczęściej akcentowanym elementem pożądanego „nowego myślenia" o kierowaniu szkołami. Jakość pracy kadr kierowniczych szkół coraz częściej jest uznawana za jeden z kluczowych czynników przyczyniających się do sukcesu edukacyjnego uczniów, szkół i całych systemów edukacyjnych[9]. Ważnym elementem poprawy jakości pracy tych kadr wydaje się wzbogacenie czy też rozszerzenie kompetencji kierowniczych o wykraczające poza kompetencje menedżerskie kompetencje przywódcze. Na konieczność takiej redefinicji roli kierowniczej w edukacji zwraca uwagę większość autorów zajmujących się teorią i praktyką zarządzania i przywództwa edukacyjnego. Postulat ten znajduje także powszechne uznanie, wyrażane w ważnych dokumentach i rekomendacjach organizacji takich jak OECD czy też Komisja Europejska[10].

Kolejnym ważnym elementem krytyki stanu istniejącego systemu przygotowania i kształcenia kadr kierowniczych w oświacie jest brak spójności i ciągłości tego kształcenia. Brak ten ma dwa odmienne nieco aspekty. Po pierwsze, jest to brak spójności pomiędzy sposobami kształcenia w różnych częściach kraju. Ogólny charakter ramowego programu kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych oraz brak dobrego systemu akredytacji i kontroli jakości takich kursów powodują, że kandydaci na dyrektorów szkół oraz działający dyrektorzy są przygotowywani i doskonaleni w bardzo różny sposób w różnych ośrodkach na terenie kraju. Formy kształcenia, metod, poruszane treści oraz jakość oferowanych kursów są bardzo zróżnicowane, często nawet na terenie tego samego województwa czy miasta. Jakie są zdobywane przez uczestników takich kursów wiedza, umiejętności i kompetencje, nikt tak naprawdę nie wie, włączając w to w większości także organizatorów takich kursów, którzy rzadko poddają swe kursy i studia rzetelnej ocenie. Powoduje to wielką różnorodność po-

---

[7] R. Dorczak, *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne" 2012, nr 3 (19), s. 42–52; J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

[8] T. Bush, L. Bell, D. Middlewood, *The principles of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles 2010; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

[9] R. DuFour, R.J. Marzano, *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*, Solution Tree Press, Bloomington 2011.

[10] OECD, *Improving School Leadership*, t. 1: *Policy and Practice*, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, OECD Publishing, Paris 2008, s. 1–199; OECD, *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, Paris 2012; Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacyjnego*, Sekretariat Generalny Rady, Bruksela 2013.

ziomu oraz nieporównywalność przygotowania kadr kierowniczych w edukacji w różnych miejscach kraju, a przez to utrudnia lub wręcz uniemożliwia wzajemne uczenie się i inspirowanie oraz mobilność kadr kierowniczych.

Drugi rodzaj braku spójności wydaje się jeszcze istotniejszym problemem. Chodzi o brak koherencji pomiędzy sposobem przygotowania, kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych w różnych fazach rozwoju profesjonalnego przyszłych i następnie już funkcjonujących dyrektorów szkół i placówek. Kursy przygotowujące i studia podyplomowe nie są w sposób systemowy powiązane i skoordynowane z kursami dla dyrektorów początkujących oraz różnymi formami rozwoju i doskonalenia działających już dłużej w swych rolach doświadczonych dyrektorów szkół. Dyrektorzy szkół i placówek są kształceni i doskonaleni, dostrzega się wartość ciągłego uczenia się (modne *life-long learning*) profesjonalnego w toku kariery kierowniczej. To uczenie się jest niestety widziane jako mechaniczny proces nabywania kolejnych umiejętności i kompetencji. Podejmowane jest też zazwyczaj wtedy, kiedy pojawia się nagła potrzeba, najczęściej zmiana regulacji i wymagań wobec dyrektora, co wymaga aktualizacji wiedzy. Takie właśnie, podejmowane *ad hoc*, krótkie zazwyczaj formy doskonalenia zawodowego dominują w ofercie placówek doskonalenia. Uczą one konkretnych rzeczy, potrzebnych do radzenia sobie z konkretnymi zadaniami, czy też rozwiązywania konkretnych praktycznych problemów w codziennej pracy. Ceniąc wartość uczenia się, nie widzi się wartości rozwoju indywidualnego i profesjonalnego, który jest procesem ciągłym, a kolejne jego etapy są, a nawet muszą być, ściśle z sobą związane w tym sensie, że następujące po sobie osiągnięcia rozwojowe są budowane na poprzednich, będąc ich naturalną konsekwencją. Istniejące w Polsce ośrodki zajmujące się kształceniem kadr kierowniczych oświaty rzadko lub wcale nie uświadamiają sobie tego problemu, tak przynajmniej wynika z analizy zawartości oferowanych przez nie kursów i studiów różnego typu[11].

Podsumowując te rozważania o stanie kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych w Polsce, wymienić należy następujące jego główne problemy:

- pomysł na kształcenie i doskonalenie istnieje w niezmienionej postaci od ponad dwudziestu lat;
- ramowy program tego kształcenia, a co za tym idzie – i praktyka tego kształcenia są zdominowane przez wąsko rozumiane treści menedżerskie;
- dominujące w tym kształceniu teorie, wiedza i umiejętności oraz kompetencje są transferowane na ogół bezrefleksyjnie z ogólnej teorii zarządzania;

[11] *Raport stanu kształcenia kadr kierowniczych w oświacie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji–Uniwersytet Jagielloński, Warszawa–Kraków 2015.

- brak w tym kształceniu oparcia na kluczowych wartościach edukacyjnych, z rozwojem i uczeniem się jako wartościami centralnymi;
- nieobecna jest w tym kształceniu idea przywództwa edukacyjnego;
- brak mu całościowej wizji ciągłego i spójnego rozwoju profesjonalnego na różnych jego etapach;
- nie ma wreszcie spójności kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych pomiędzy różnymi ośrodkami na terenie kraju.

Tak właśnie określone problemy funkcjonujących w Polsce sposobów przygotowania i doskonalenia kadr kierowniczych stały się jednym z punktów wyjścia do prac nad nowym modelem kształcenia tych kadr, podjętych w ramach projektu „Przywództwo i zarządzanie…". Kolejnym, równie ważnym punktem było określenie wyzwań, jakie stoją przed współczesną szkołą i osobami nią kierującymi.

Wyzwania przywództwa edukacyjnego

Współczesne społeczeństwa, a w nich systemy edukacji i szkoły jako organizacje szczególnego rodzaju, odpowiedzialne za rozwój i uczenie się młodego pokolenia, stoją przed coraz to liczniejszymi wyzwaniami. Trudno byłoby przedstawić ich skończoną i pełną listę, można natomiast wskazać na wyzwania najistotniejsze.

Pierwsze z nich to zmieniające się podejście do wiedzy czy też konieczność zmiany tego podejścia – od traktowania wiedzy jako stanu czy też zasobu i jej przekazywania w kierunku rozumienia wiedzy jako procesu i jej przetwarzania, radzenia sobie z nią oraz nieustannego jej tworzenia. Wymaga ono zmiany sposobów i metod pracy szkół, a co za tym idzie – nowych sposobów kierowania procesami edukacyjnymi i szkołami jako organizacjami uczącymi się i służącymi do tworzenia wiedzy, co obliguje dyrektora szkoły do posiadania szczególnych umiejętności i kompetencji[12].

Kolejne wyzwanie ma, wyraźniej chyba niż inne, aspekt moralny. Chodzi o zapewnienie wszystkim najlepszej możliwej szansy na realizację swego potencjału i rozwój indywidualny. Postulat takiego inkluzywnego podejścia do zarządzania i przywództwa edukacyjnego jest jednym z częściej pojawiających się w ostatniej dekadzie. Stoi za nim przede wszystkim moralny obowiązek stwarzania przez szkołę szans każdemu bez wyjątku, niezależnie od jego cech indywidualnych. Jego realizacja może też być widziana jako sposób na zwiększanie innowacyjności i produktywności społecznej, które staje się możliwe dzięki

[12] P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. G. Łuczkiewicz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

maksymalnemu wykorzystaniu potencjału wszystkich członków społeczności. Sprostanie temu wyzwaniu poprzez zbudowanie inkluzywnej szkoły wymaga również bardzo szczególnych kompetencji i umiejętności przywódczych[13].

Nie sposób wyobrazić sobie skuteczności działań złożonych zespołów ludzkich bez fundamentu pozwalającego na pełne zaangażowanie we wspólne działania, którym jest zaufanie. Jego deficyt jest, jak się zdaje, jednym z głównych, a być może najważniejszym problemem współczesnego świata[14]. Umiejętność budowania klimatu zaufania jest szczególnie ważną kompetencją w kierowaniu szkołą – miejscu głębokich interpersonalnych relacji i procesów, które bez tego fundamentu nie mogą się w pełni rozwijać. Stąd kształtowanie w przywódcach edukacyjnych umiejętności i kompetencji tworzenia takiej, zbudowanej na zaufaniu, kultury szkoły wydaje się niezwykle istotne[15].

Kolejnym wyzwaniem stojącym przed współczesną szkołą i jej przywództwem jest konieczność budowania zdolności podejmowania decyzji i idących za tym działań na podstawie rzetelnie zebranych, przetworzonych i zrozumianych informacji. To oparcie działań szkoły na danych jest z jednej strony konieczne z punktu widzenia racjonalności podejmowanych decyzji i działań, a z drugiej może się przyczyniać w ten sposób do rozwijana takiej zdolności u uczniów, a co za tym idzie – szerzej, w przestrzeni społecznej szkoły. Zdolność takiego działania jest uważana za jedną z kluczowych kompetencji we współczesnym przywództwie edukacyjnym, pozwalającą efektywnie stymulować procesy edukacyjne w szkołach[16].

Wyzwaniem szczególnym, wypływającym z centralnej funkcji szkoły w społeczeństwie, jest zadanie stymulowania uczenia się i rozwoju na różnych poziomach: indywidualnym, grupowym, organizacyjnym i wreszcie społecznym. Szkoła musi się stać organizacją niosącą – poprzez uczenie się i rozwój jednostki – także uczenie się i rozwój na innych poziomach. Takiego szerszego, wykraczającego poza indywidualny punkt widzenia spojrzenia wyraźnie współczesnym szkołom brak. By takimi się stały, kadry kierujące szkołami muszą posiąść umiejętności i kompetencje, które umożliwią aktywne kształtowanie przez szkołę rzeczywistości zarówno w jej najbliższym, jak i dalszym otoczeniu. To przywódcy edukacyjni muszą się stać agentami zmiany poruszającymi procesy przekształcania świata[17].

By można było sprostać wszystkim tym wyzwaniom, trzeba stawić czoło zadaniu, jakim jest konieczność budowania relacji, łączenia ludzi, organizowania

---

[13] G. Mac Ruairc, E. Ottesen, R. Precey (red.), *Leadership for inclusive education. Values, vision, voices*, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.

[14] P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

[15] R. Precey, *Leadership and trust in education – the often missing magic glue*, „Zarządzanie Publiczne" 2012, nr 1, s. 329–337.

[16] J. Hattie, *Visible learning*, Routledge, Abingdon 2009.

[17] G. Mazurkiewicz, *op.cit.*

ich do wspólnego działania, wzmacniania do podejmowania wspólnych działań i pełnej, aktywnej i twórczej partycypacji w nich, uwalniającej potencjał jednostek i tworzącej wartość dodaną dzięki efektowi synergii. Uczestnictwo w opartych na demokratycznych zasadach procesach organizacyjnych i społecznych jest przez wielu uważane za kluczową kompetencję współczesnego przywództwa edukacyjnego[18]. Budowanie relacji i sieci profesjonalnej współpracy jest też jednym z najwłaściwszych sposobów na stymulowanie ciągłego rozwoju zawodowego przywódców edukacyjnych[19]. Sprostanie temu wyzwaniu poprzez umiejętne tworzenie warunków do partycypacji może, jak się wydaje, znacząco ułatwić poradzenie sobie z innymi zadaniami, przed jakimi stoi przywództwo edukacyjne.

Przedstawione wyzwania nie wyczerpują zapewne listy ważnych dla szkoły i jej przywództwa kwestii, wskazują jednak na pewne priorytety i umożliwiają konstrukcję listy kompetencji istotnych dla współczesnego przywództwa edukacyjnego. Podejmując w projekcie „Przywództwo i zarządzanie…" pracę nad propozycją nowego sposobu przygotowania i kształcenia kadr kierowniczych w edukacji, zakładano, że ten nowy sposób musi się koncentrować na dostarczaniu kompetencji, które umożliwią sprostanie tym wyzwaniom. Ograniczenia istniejącego systemu przygotowania i kształcenia kadr kierowniczych oświaty oraz wyzwania stojące przed nimi we współczesnym świecie stanowią dwa ważne filary, na których oparto się w procesie opracowywania nowego pomysłu na kształcenie dyrektorów szkół. Ważniejszym od nich fundamentem są jednak wartości edukacyjne, które uznano za centralne dla przywództwa.

Wartości przywództwa edukacyjnego

Określenie listy wartości kluczowych dla przywództwa edukacyjnego odbyło się poprzez kilkumiesięczną pracę kilkudziesięcioosobowego zespołu ekspertów zajmujących się przywództwem i zarządzaniem edukacyjnym. Byli wśród nich badacze i nauczyciele akademiccy, trenerzy i szkoleniowcy pracujący z dyrektorami szkół, reprezentanci stowarzyszeń dyrektorów szkół, dyrektorzy, nauczyciele, politycy oświatowi i związkowcy. Wśród ostatecznie wybranych, jako najważniejsze wartości edukacyjne decydujące o przebiegu procesów rozwoju i uczenia się w szkole oraz ich efektach, a także o kształcie skoncentrowanego na nich przywództwa edukacyjnego, wskazano następujące:

- wolność,
- równość i sprawiedliwość społeczną,

[18] P. Woods, *Democratic leadership in Education*, Sage, London 2005.
[19] D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

- szacunek,
- zaufanie,
- odpowiedzialność,
- odwagę,
- uczciwość,
- rozwój i uczenie się,
- otwartość,
- dialog,
- służebność,
- partycypację,
- różnorodność,
- refleksyjność,
- wiarygodność,
- solidarność.

Wybór tych wartości był związany z przyjęciem przedstawionej wyżej listy wyzwań stojących przed szkołami i przywództwem edukacyjnym, ale ważną jego podstawą było też doświadczenie profesjonalne uczestników procesu, który do takiego wyboru doprowadził. Należy jednocześnie podkreślić, że lista ta może się zmieniać w zależności od wagi nowych wyzwań i problemów, jakie mogą się pojawiać w przestrzeni społecznej, w której działają szkoły i ich przywódcy. Przedstawiona lista jest rezultatem procesu, który powinien nieustająco się toczyć, by przywództwo edukacyjne nie utraciło kontaktu z coraz to szybciej zmieniającą się rzeczywistością. Na podstawie tej listy powstała propozycja listy kompetencji, które w nowy modelu kształcenia dyrektorów będą celem proponowanych cykli edukacyjnych.

Kompetencje kluczowe dla przywództwa edukacyjnego

Podstawą procesu prowadzącego do przyjęcia ostatecznej listy kompetencji, na których rozwijaniu mają się koncentrować proponowane nowe cykle kształcenia adresowane do różnych grup dyrektorów, były przede wszystkim określone wcześniej wartości przywództwa edukacyjnego. Sposób, w jaki uznane za ważne kompetencje wyrastają z wartości, znakomicie ilustruje przyjęta w projekcie metafora drzewa kompetencji przedstawiona na rysunku 1.

Rysunek 1. Drzewo wartości i kompetencji przywództwa edukacyjnego

Źródło: Model kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół/placówek, WUJ, Kraków 2015, s. 13.

Drugim istotnym czynnikiem, który miał znaczenie w procesie wyboru kompetencji, były analizy istniejących w świecie modeli kompetencji i sposobów ich kształcenia oraz badania kompetencji dyrektorów szkół polskich przeprowadzone na początku realizacji projektu[20]. Powstałą początkowo na tej podstawie listę dziewięćdziesięciu sześciu kompetencji uporządkowano i doprecyzowano, dokonując łączenia i selekcji najważniejszych, w czego rezultacie powstała skrócona, ale też dobrze opisana lista kompetencji przywództwa edukacyjnego, przedstawiona w tabeli 2.

Dysponując tak skonstruowaną listą kompetencji przywództwa edukacyjnego, przystąpiono do opracowania materiałów do pozwalających je kształtować cykli edukacyjnych dla dyrektorów szkół i placówek.

Propozycja nowego modelu przygotowania, wprowadzania w rolę i doskonalenia przywódców edukacyjnych

Propozycja nowego modelu kształcenia kadr kierowniczych w edukacji zakłada ciągłość rozwoju zawodowego przywódcy i oparcie tego rozwoju na idei kompetencji przywódczych zbudowanych na wartościach edukacyjnych.

Proponowany model kształcenia zawiera trzy spójne z sobą rodzaje cykli kształcenia. Pierwszy z nich jest adresowany do osób przygotowujących się do roli dyrektora w przyszłości. W istniejącym systemie są to studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne z zarządzania w oświacie. Drugi rodzaj cyklu kształcenia to kurs skierowany do wchodzących w rolę dyrektora osób, które właśnie wygrały konkurs na to stanowisko po raz pierwszy. Wreszcie trzeci rodzaj to oferta dla dyrektorów z dłuższym stażem, dla których także niezbędne jest wsparcie w ciągłym rozwijaniu ich kompetencji przywódczych. Ważną cechą proponowanego modelu kształcenia dyrektorów jest powiązanie tych trzech rodzajów kształcenia w taki sposób, by stanowiły spójny ciąg edukacyjny umożliwiający przywódcy stały rozwój kompetencji w toku profesjonalnego życia w roli dyrektora.

---

[20] J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014; Z. Melosik, *Raport o kształceniu dyrektorów w Unii Europejskiej i USA*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014; R. Dorczak, J. Kołodziejczyk (red.), *Raport kompetencji przywódczych kadry kierowniczej szkół/placówek w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Tabela 2. Lista kompetencji przywództwa edukacyjnego

Kompetencje	Rozumienie i elementy kompetencji
Koncentracja na koncepcji pracy szkoły wynikającej z przyjętych założeń na temat edukacji	Budowanie koncepcji pracy szkoły na podstawie założeń na temat uczenia się i rozwoju, we współpracy z wszystkimi zaangażowanymi podmiotami, skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej i tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się i rozwojowi Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst zewnętrzny szkoły (lokalną kulturę) oraz potrzeby uczniów i nauczycieli Ustanawianie szczegółowych i jasnych celów oraz tworzenie strategii ich realizacji Świadome i przemyślane podejmowanie działań w szkole i środowisku oraz współpracowanie z różnymi podmiotami przy ich realizacji z uwzględnieniem potrzeb szkoły/placówki i środowiska
Świadome wprowadzanie wizji przywództwa	Rozumienie różnorodnych sposobów (teorii) sprawowania przywództwa i łączenia go z praktyką Tworzenie i efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły (wspólnie z wszystkimi zainteresowanymi) Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników (*empowerment*) w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań zgodnie z własnym sumieniem i szacunkiem wobec innych Wspieranie i rozwój relacji międzyludzkich Nastawienie na zmianę w celu poprawy sytuacji
Myślenie systemowe	Postrzeganie organizacji jako całości, na którą składają się poszczególne elementy i procesy w niej zachodzące oraz wpływ, jaki na siebie wywierają
Komunikatywność	Komunikowanie się z innymi mające na celu budowanie porozumienia i utrzymywania relacji, umiejętność słuchania i dawania konstruktywnych informacji zwrotnych
Budowanie kultury szkoły skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej przez tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się i rozwojowi Zarządzanie szkołą jako organizacją uczącą się	Rozumienie istoty procesu i warunków uczenia się Rozwijanie uczenia się we współpracy Poddawanie refleksji procesu uczenia się Tworzenie warunków do uczenia się uczniów i nauczycieli Wykorzystywanie użytecznych danych w procesie podejmowania decyzji służących rozwojowi szkoły i warsztatu pracy nauczycieli Organizowanie procesów edukacyjnych z uwzględnieniem wymagań państwa

Kompetencje	Rozumienie i elementy kompetencji
Prowadzenie współpracy ze środowiskiem służące wzajemnemu rozwojowi Upowszechnianie wartości uczenia się w społeczności lokalnej	Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów i środowiska potencjałów indywidualnych, organizacyjnych i społecznych Tworzenie sieci współpracy z lokalnymi instytucjami edukacyjnymi (szkołami, poradniami, ośrodkami doskonalenia nauczycieli, bibliotekami itp.) dla wspierania wzajemnego rozwoju Publiczne komunikowanie się z podmiotami szkoły i w społeczności lokalnej poprzez stwarzanie możliwości dialogu na temat wartości edukacji i polityki oświatowej
Tworzenie i realizacja polityki personalnej zorientowanej na rozwój pracowników	Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników, zwłaszcza przez udzielanie i wykorzystywanie informacji zwrotnej Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników do doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły
Upełnomocnianie pracowników szkoły	Wzmacnianie wewnętrznej motywacji prowadzące do tego, że wszyscy pracownicy szkoły są zaangażowani, czują się odpowiedzialni, kompetentni, autonomiczni, zdolni do wykonania zadań i twórczej pracy
Myślenie koncepcyjne i strategiczne Systemowe administrowanie szkołą	Rozwijanie strategicznego zarządzania zmianą z uwzględnieniem wszystkich „podsystemów" szkoły Rozumienie podstawowych terminów, zasad tworzenia i interpretowania prawa Wyjaśnianie społeczności szkoły znaczenia i wpływu zewnętrznych uwarunkowań i przepisów prawa na jej działanie Wykorzystywanie wymagań państwa w zarządzaniu edukacyjnym Rozumienie systemu zarządzania szkołą w demokracji i zapewnianie zachowania standardów etycznych Organizowanie pracy adekwatnie do obowiązujących przepisów prawa, zgodnie z koncepcja pracy szkoły Planowanie finansów i zarządzanie przepływem pieniędzy, budżetowanie, rozliczanie i kontrolowanie finansów Stosowanie technologii do doskonalenia administrowania szkołą Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji (i selekcji) i oceny nauczycieli (i innych pracowników) Wprowadzanie nowych pracowników w kulturę organizacji według ustalonego i obowiązującego modelu Podejmowanie decyzji na podstawie analizy dostępnych danych

Budowanie modelu zarządzania szkołą opartego na współpracy	Tworzenie przestrzeni do zarządzania opartego na współpracy Organizowanie procesów współdziałania, komunikacji i rozwiązywania konfliktów między grupami
Samodoskonalenie Rozwój samoświadomości w roli liderskiej	Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz potrzeb rozwojowych, budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej oraz współczesnych wyzwań w zarządzaniu szkołą (w szczególności warunków funkcjonowania szkoły; ciągłego charakteru zmian; tworzenia społeczeństwa wiedzy; globalizacji) Świadome podejmowanie roli liderskiej
Planowanie i podejmowanie inicjatyw na rzecz własnego rozwoju	Określanie własnych celów rozwojowych w odniesieniu do wizji rozwoju szkoły Współpraca z innymi na rzecz własnego rozwoju, korzystanie ze wsparcia innych Stymulowanie rozwoju dzięki wykorzystaniu wewnętrznej motywacji i energii Dbanie o higienę psychiczną, samoakceptację oraz równowagę między pracą i życiem osobistym
Gotowość do uczenia się i rozwoju, otwartość na nowe doświadczenia	Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych, poszerzanie perspektywy
Refleksyjność	Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek".

Każdy z tych rodzajów kształcenia ma trochę odrębną metodykę, inaczej są w nich rozłożone akcenty na poszczególne obszary kompetencji, zmienna jest też elastyczność w wyborze priorytetów w kształceniu kompetencji (kurs początkowy to sztywna lista obszarów kształcenia, które w kolejnych rodzajach kształcenia stają się elastyczne), z dużą swobodą indywidualnego doboru ścieżek kształcenia.

Tym, co łączy wszystkie trzy rodzaje kształcenia, jest zbudowana na podstawie wartości lista kompetencji, które są uporządkowane dodatkowo w sześć ogólniejszych obszarów, takich jak:

- przywództwo edukacyjne;
- przywództwo dla rozwoju i uczenia się;
- przywództwo w środowisku szkoły;
- zarządzanie ludźmi w szkole;
- zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym;
- rozwój osobisty w roli przywódcy.

Opracowane na podstawie tych sześciu obszarów moduły kształcenia przyjętych wcześniej kompetencji przywódczych sprawdzono w pilotażu, którym od połowy 2014 do połowy 2015 roku objęto w trzech wspomnianych grupach docelowych ponad tysiąc osób przygotowujących się lub już funkcjonujących w roli dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych różnego typu. Pilotaż ten miał na celu weryfikację wypracowanych materiałów i scenariuszy zajęć oraz ich ostateczną edycję i wyprodukowanie gotowych pakietów edukacyjnych, które mogą być wykorzystane w procesie reformy systemu przygotowania i doskonalenia kadr kierowniczych w Polsce.

Zakończenie

Wynikiem podjętej w projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek" próby zbudowania nowego sposobu przygotowania i kształcenia dyrektorów szkół i placówek w Polsce jest całkiem nowy pomysł na kształcenie i doskonalenie kadr kierowniczych. Jest on efektem pracy wielkiej grupy ekspertów różnego rodzaju, którzy przez ostatnie dekady współtworzyli lub kontestowali istniejący sposób kształcenia dyrektorów, co daje nadzieję na to, że dobrze znają ograniczenia istniejącego sposobu oraz potrafią wyobrazić sobie i zaprojektować oczekiwane zmiany. By opracowany w projekcie model kształcenia spełnił pokładane w nim nadzieje – nadzieje na zmianę stanu zarządzania i przywódz-

twa edukacyjnego w Polsce – muszą nastąpić zmiany formalno-prawne określające nowe wymogi wobec kandydatów na dyrektorów i dyrektorów funkcjonujących w swej roli. Muszą też pojawić się, na bardziej masową, niż było to możliwe w projekcie, skalę kadry trenerskie i szkoleniowe, które będą potrafiły realizować kształcenie dyrektorów na podstawie nowych programów, materiałów, ale przede wszystkim nowej filozofii edukacyjnej.

Bibliografia

Bottery M., *The morality of the school: The theory and practice of values in education*, Cassell, London 1990.

Bottery M., *The ethics of educational management*, Cassell, London 1992.

Bush T., Bell L., Middlewood D., *The principles of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles 2010.

Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne" 2009, nr 2 (6), s. 11–26.

Dorczak R., *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne" 2012, nr 3 (19), s. 42–52.

Dorczak R., Kołodziejczyk J. (red.), *Raport kompetencji przywódczych kadry kierowniczej szkół/placówek w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

DuFour R., Marzano R.J., *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*, Solution Tree Press, Bloomington 2011.

Elsner D., *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

Hattie J., *Visible learning*, Routledge, Abingdon 2009.

Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Mac Ruairc G., Ottesen E., Precey R. (red.), *Leadership for inclusive education. Values, vision, voices*, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Melosik Z., *Raport o kształceniu dyrektorów w Unii Europejskiej i USA*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

OECD, *Improving school leadership*, t. 1: *Policy and Practice*, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, OECD Publishing, Paris 2008, s. 1–199.

OECD, *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD Publishing, Paris 2012.

Pery A., *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

Precey R., *Leadership and trust in education – the often missing magic glue*, „Zarządzanie Publiczne" 2012, nr 1, s. 329–337.

Pyżalski J., *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacyjnego*, Sekretariat Generalny Rady, Bruksela 2013.

Raport stanu kształcenia kadr kierowniczych w oświacie, Ośrodek Rozwoju Edukacji–Uniwersytet Jagielloński, Warszawa–Kraków 2015.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 1999 r., Dz.U. Nr 14, poz. 126.

Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. G. Łuczkiewicz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.

Więsław S., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Badanie zrealizowane w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym"*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

Woods P., *Democratic leadership in Education*, Sage, London 2005.

Grzegorz Mazurkiewicz

Budowanie przywództwa edukacyjnego. Propozycja dla przyszłości polskiej edukacji

Wprowadzenie

Kształcenie przywódców to skomplikowane, ale jednocześnie bardzo ważne dla edukacji zagadnienie. Żyjemy przecież w świecie, który zmaga się z nieznanymi dotąd wyzwaniami, i w społeczeństwach, które wierzą, że jakość oświaty zadecyduje o tym, w jaki sposób z tymi wyzwaniami sobie poradzimy. Aby rzeczywistością stało się oczekiwanie, że dzisiejsze systemy edukacyjne umożliwią nam efektywne reagowanie na potrzeby współczesnych społeczeństw, należy postawić dyrektorów szkół i nauczycieli w centrum wszelkich zmian i reform mających na celu poprawienie jakości pracy tych systemów.

Skuteczne kierowanie szkołą to jeden z najważniejszych czynników kształtujących ogólne warunki nauczania i uczenia się. Rozbudza aspiracje uczniów, rodziców i pracowników oraz daje im wsparcie, a tym samym przyczynia się do lepszych wyników nauczania, prowadząc do rozwiązywania realnych problemów.

Szkolni przywódcy muszą się stać dzisiaj tymi, którzy zapewnią efektywny proces uczenia się uczniów oraz rozwój pracowników. Dlatego konieczne są zmiany w sposobie przygotowania dyrektorów. Zbudowanie odpowiedniego systemu kształcenia, rozwoju i doskonalenia przywódców wymaga jasnego zdefiniowania zakresu ich odpowiedzialności, zapewnienia im odpowiednich możliwości rozwoju przez całą karierę zawodową, a także uświadomienia środowisku szkolnemu ich kluczowej roli w uczeniu się uczniów i poprawie jakości pracy szkoły.

Celem programu „Przywództwo i zarządzanie w edukacji" było przygotowanie modelu kształcenia, doskonalenia i wspierania przywódców edukacyjnych różnego szczebla oraz zaproponowanie głównych elementów systemu selekcji i rozwoju dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych.

W programie zdefiniowano główne wartości, których pielęgnowanie zwiększa szanse na sukces edukacyjny jednostek, grup, organizacji i społeczeństw, zapro-

ponowano model przywództwa edukacyjnego skoncentrowanego na uczeniu się uczniów i rozwoju zawodowym personelu oraz rozwoju organizacyjnym szkoły, określono kluczowe zadania i kompetencje osób zajmujących kierownicze stanowiska w polskim systemie oświatowym, przygotowano koncepcję przebudowy systemu kształcenia, doskonalenia i wsparcia kadry kierowniczej szkół i innych placówek edukacyjnych oraz określono niezbędne treści (podzielone na sześć obszarów) i zaproponowano główne metody i podejście do procesu kształcenia.

Dzięki temu, stawiając konkretne cele, możliwe było wsparcie przywódców i kandydatów na przywódców w rozwoju innym niż do tej pory. Uczestników zajęć zaproszono do myślenia o ich rolach, o procesie kształcenia, o ich miejscach pracy w znacznie szerszym kontekście, niż to się działo do tej pory. Przywódcom potrzebna jest refleksja na temat własnego działania w kontekście przekonań posiadanych przez nich samych, przez ich współpracowników i członków społeczeństwa, w kontekście wartości i założeń na temat tego, co robią, w kontekście priorytetów i uzasadnień, dlaczego działają tak, a nie inaczej. Prowadzenie takiej refleksji to jeden z kluczowych aspektów rozwoju przywódców, których celem jest ciągła, zgodna z potrzebami ewolucja sposobów działania, budowanie zaufania w i do organizacji, działanie odpowiedzialne i w połączeniu z tym, co dzieje się wokół na świecie.

Taka refleksja pozwala rozwijać świadomość na temat własnej roli w systemie oświatowym, funkcji szkoły we współczesnym społeczeństwie, sytuacji uczniów, relacji międzyludzkich, polityki i etyki, zawodowej odpowiedzialności, powiązań między szkołą a lokalną społecznością, zależności między zasobami a potencjałem rozwojowym, globalnymi i lokalnymi mechanizmami rozwoju, wreszcie na temat formacyjnych możliwości edukacji (również z krytycznej perspektywy).

Proces kształcenia przywódców edukacyjnych

Planując przebieg procesu kształcenia przywódców edukacyjnych, przyjęto kilka istotnych założeń, bez których trudno byłoby osiągnąć zamierzony cel, czyli przygotować przywódców rozumiejących, że ich zadaniem jest ujawniać potencjał innych, tak aby byli oni zdolni do wywiązywania się z obowiązków w sposób autonomiczny i zgodny z przyjętymi wartościami.

Przede wszystkim byliśmy i jesteśmy przekonani w zespole przygotowującym szkolenia przywódców, że proces uczenia się jest procesem społecznym – zachodzi w grupie dzięki aktom komunikacji, interakcji i współpracy. Ponadto, że jest procesem demokratycznym, w którym wszyscy mają prawo podejmowania decyzji o tym, jak będzie przebiegał, i że zachodzi w miejscu pracy, tam gdzie dzieją się rzeczy ważne, a nie w oderwanych od rzeczywistości salach wykładowych.

Wierzyliśmy, że konieczne są innowacyjne partnerstwa, sieci współpracy i badania, w które zaangażowani są praktycy, a nie wyłącznie badacze – eksperci. Wiedzieliśmy, że dla rozwoju przywództwa musimy się nauczyć korzystać z danych i dowodów na skuteczność niektórych praktyk oraz współpracować z różnymi potencjalnymi partnerami spoza naszej instytucji.

Przygotowując model kształcenia, myśleliśmy o tym, aby go uatrakcyjnić, dbając o większą profesjonalizację, pozwalając skupić się na doskonaleniu nauczania i uczenia się, a także starając się lepiej zrównoważyć zadania czysto administracyjne i podstawowe zadania związane z nauczaniem i uczeniem się, poszukując atrakcyjnych form kształcenia, promując pracę zespołową i elastyczność rozwiązań przywódczych czy też zachęcając do wzajemnego uczenia się i wymiany sprawdzonych rozwiązań.

Przede wszystkim jednak nieustannie odwoływaliśmy się do kontekstu działania przywódców, a zwłaszcza wartości, które wspierają wizję edukacji otwartej, demokratycznej, wrażliwej na wszystkich uczniów – edukacji najwyższej jakości i dostępnej dla wszystkich. To właśnie wartości[1], ale też szeroko zdefiniowane kompetencje[2] stały się punktem odniesienia zarówno dla tworzenia kursu, jak i dla praktyki szkoleniowej.

Wśród czterech głównych założeń dotyczących tego, co jest integralnym elementem procesu rozwoju przywództwa edukacyjnego, należy wskazać: ciągłą refleksję nad kontekstem edukacji i własną praktyką (działaniami), uczenie się przez doświadczenie i nieustanne odwoływanie się do własnych doświadczeń, uczenie się zespołowe dzięki procesom społecznym i nawiązywaniu do wartości, nastawienie na uczenie się i rozwój wszystkich uczestników wszelkich procesów edukacyjnych (podczas kursu działo się to dzięki ciągłemu krytycznemu egzaminowaniu własnych przekonań i wiedzy). Model przygotowywania, rozwoju i doskonalenia przywódców edukacyjnych zaproponowany w programie został opracowany z uwzględnieniem właśnie tych kilku przesłanek.

Rozwój przywódców edukacyjnych jest procesem długotrwałym i skomplikowanym. Trudno uwierzyć, aby uczestniczenie nawet w najlepszym kursie szkoleniowym wystarczyło do tego, by w pełni przygotować się do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji. Skuteczne przywództwo edukacyjne to rezultat kształcenia, ale też lektury i indywidualnej refleksji, praktyki i wieloletnich doświadczeń, pracy w grupie, autoewaluacji, podejmowania prób i uczenia się na błędach. Dlatego projektując kurs, tak jak już wspomniano wcześniej, pamiętaliśmy o tym, jak uczą się dorośli, i staraliśmy się wykorzystać ich praktykę i doświadczenie, koncentrowaliśmy się na rozwoju, zmianie i refleksji nad po-

---

[1] Lista wartości znajduje się na końcu publikacji wraz z Krakowską Deklaracją Przywództwa Edukacyjnego.

[2] Lista kompetencji znajduje się w rozdziale Romana Dorczaka.

dejmowanymi działaniami. Tak więc podczas kursu uczestnicy uczyli się przez doświadczenie, we współpracy i nawzajem od siebie, odwołując się do własnych doświadczeń i tego, co dzieje się w klasie. Treści szkolenia wynikały z krytycznej refleksji nad rzeczywistością, widocznymi wartościami i kompetencjami.

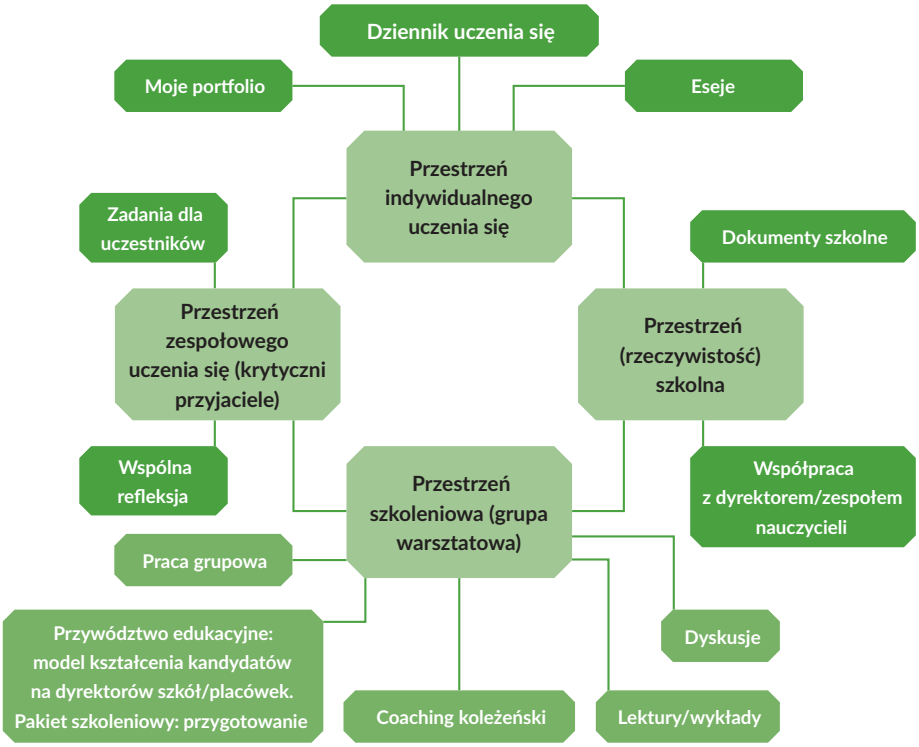
Trenerzy wspierali uczestników w rozwoju, modyfikując swe działania w zależności od potrzeb i przebiegu zajęć. Co bardzo ważne, większość zajęć prowadzona była przez tych samych trenerów, co dało możliwość skupienia się na procesie grupowym i współdecydowania z uczestnikami zajęć. Kurs nie był więc prowadzony przez grupę ekspertów skoncentrowanych na swoich zajęciach, lecz przez doświadczonych trenerów skupionych na rozwoju uczestników. Eksperci zapraszani byli na wykłady, ale w mniejszym wymiarze niż to zwykle dzieje się na podobnych kursach.

Uczestnikom stworzono podczas kursu kilka „przestrzeni uczenia się". Dwie główne to przestrzeń (rzeczywistość) szkoleniowa, gdzie w grupie warsztatowej odbywały się prezentacje, ćwiczenia, symulacje, dyskusje i podobne działania szkoleniowe, oraz przestrzeń szkolna, gdzie wraz ze współpracownikami uczestnicy wykonywali różne zadania służące zarówno rozwojowi szkoły, jak i zdobywaniu doświadczeń przywódczych. Dwie kolejne przestrzenie uczenia się to przestrzeń indywidualna, w której uczestnicy czytali lektury, prowadzili własne dzienniki uczenia się, odpowiadali na pytania zapraszające do refleksji nad tym, czego się nauczyli, lub pisali eseje na zadane tematy, oraz przestrzeń grupy krytycznych przyjaciół – mniejszej grupy, w której uczestnicy wspierali się w wykonywaniu zadań lub rozwiązywaniu problemów (zob. rysunek 1).

We wszystkich wymienionych przestrzeniach dbano o różnorodność form i metod kształcenia, korzystano z materiałów zastanych (np. dokumentów), tekstów, różnych technik pracy w grupie, indywidualnej i zbiorowej refleksji, badań własnych, konkretnych działań i doświadczeń, informacji zwrotnej, dyskusji, refleksji pisemnej, nauki indywidualnej i uczenia się od siebie nawzajem oraz studiów przypadku.

Rozwój przywództwa edukacyjnego. Proces uczenia się i obszary merytoryczne

W sześciu obszarach, na jakie podzielono treści związane z przywództwem edukacyjnym, zadawaliśmy sobie pytanie o to, jak przygotowywać przyszłych przywódców, ale też w jaki sposób doskonalić tych, którzy zaczynają, i jak wspierać tych, którzy pełnią tę funkcję od lat. Jednocześnie pamiętając o poziomach, na jakich przejawia się ucząca się organizacja, zawsze (i równocześnie) myśleliśmy o uczeniu się uczniów, o uczeniu się nauczycieli i wszystkich pracowników, o uczeniu się organizacji i o uczeniu się społeczności.



Rysunek 1. Przestrzenie uczenia się przywódców edukacyjnych podczas kursu pilotażowego

Źródło: Model kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół/placówek, WUJ, Kraków 2015, s. 15.

Tych sześć obszarów to[3]:

1. Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce;
2. Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego;
3. Przywództwo w środowisku (dla rozwoju społecznego);
4. Przywództwo dla rozwoju pracowników;
5. Przywództwo dla sprawnego działania (zarządzanie strategiczne);
6. Rozwój własny i uczenie się przywództwa.

Obszar pierwszy, czyli przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce, wiąże się z wcześniejszą konstatacją, że aby sprostać wyzwaniom współczesności, polska edukacja potrzebuje nowego typu przywództwa, którego istotą jest wytyczanie wizji, koncentracja na rozwoju i uczeniu, dzielenie się przywództwem i odpowiedzialnością, budowanie relacji i sieci współpracy, docenianie i wykorzysty-

[3] Omówienie obszarów przygotowano na podstawie materiałów szkoleniowych.

wanie różnorodności, uwzględnianie globalnego i lokalnego kontekstu. Ta wizja zakłada, że rolą dyrektora szkoły jest nie tylko administrowanie nią, lecz przede wszystkim przewodzenie całemu środowisku szkolnemu, aby zapewnić efektywny proces uczenia się uczniów i rozwój nauczycieli.

Przywódca edukacyjny koncentruje się na uczeniu i rozwoju każdego ucznia/wychowanka w szkole lub placówce. Samoświadomość i rozumienie siebie jest podstawą tej roli. Stąd znaczenie stałej refleksji nad własnymi doświadczeniami i pogłębiania samoświadomości, kluczowych kompetencji związanych z zarządzaniem swoim rozwojem w programach rozwijania przywództwa, również edukacyjnego. Konieczne jest wsparcie dyrektorów w zmianie myślenia o ich rolach, procesie kształcenia, szkołach, w których pracują. Działając w tym obszarze, próbujemy kształtować rozumienie istoty przywództwa edukacyjnego jako wyzwalanie potencjału innych, pozwalające na takie zarządzanie własnym rozwojem, aby umieć wspierać samorozwój i partycypacyjne zarządzanie wszystkich podmiotów współdziałających w osiąganiu wspólnego celu, czyli rozwoju ucznia.

Z obszarem pierwszym blisko wiąże się obszar szósty, czyli zarządzanie własnym rozwojem, dzięki któremu są wzmacniane kompetencje przywódcze. Przyszli przywódcy są przygotowywani do:

1. Koncentrowania się na uczeniu i rozwoju;
2. Samoświadomości i rozumienia siebie;
3. Rozwoju, który ma charakter stałego procesu;
4. Kształtowania kompetencji związanych z zarządzaniem swoim rozwojem;
5. Refleksji nad swoją indywidualną rolą i własnym rozwojem.

Zarządzanie własnym rozwojem to planowanie i realizacja kompleksowych, spójnych i odpowiadających na zdiagnozowane potrzeby działań rozwijających wiedzę, umiejętności i postawy, które służą wzmacnianiu przywódczej roli w uczeniu się i rozwoju w szkole. Podstawowym celem w tym obszarze jest wzmacnianie samoświadomości osób uczestniczących i budowanie ich przywódczej, opartej na rozpoznanym potencjale, tożsamości. Dlatego podstawą stosowanych metod są przede wszystkim analiza i refleksja nad doświadczeniem, stwarzające okazję do przyglądania się sobie, poznawania siebie i wzmacniania (*empowerment*) w roli liderskiej. W tym obszarze w minimalnym stopniu wykorzystujemy przekazywanie wiedzy, raczej opieramy się na wiedzy przekazywanej w innych obszarach i „przekładamy" ją na indywidualne rozumienie i wykorzystanie.

Wzmacnianie refleksyjności, praktyczność, indywidualizacja kształcenia i dostosowanie do indywidualnych potrzeb oraz zasady uczenia dorosłych stanowią podstawowe reguły kształcenia w tym obszarze.

Obszar drugi, czyli przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego, wiąże się z rozumieniem przywództwa jako wspierania uczenia się obejmujące-

go najważniejsze zagadnienia pozwalające dyrektorowi świadomie budować organizację uczącą się, skupioną wokół najważniejszego zadania szkoły, określonego w przepisach prawa i znajdującego swoje potwierdzenie w wymaganiach państwa. Obszar przywództwa dla uczenia się jest skoncentrowany na najważniejszych dla tego zagadnienia kwestiach: świadomości, na czym polega proces uczenia się, kto go tworzy oraz kto zarządza nim w szkole.

Najnowsze doniesienia badawcze pokazują, że środowiska szkolne muszą być skoncentrowane na uczniach jako głównych uczestnikach procesu, powinny zachęcać do aktywnego uczestnictwa w tym procesie i rozwijać w uczniach rozumienie własnych działań jako uczących się. Ważne jest, aby wykorzystywać społeczny charakter procesu i zachęcać do nauki opartej na współpracy, by w budowaniu społeczności uczącej się doceniać i wykorzystywać motywacje i emocje osób uczących się, uwzględniać indywidualne różnice pomiędzy uczniami oraz wcześniej zdobytą wiedzę. Niezwykle ważne są dostosowane do grupy programy będące wyzwaniem i jednocześnie gwarancją rozwoju indywidualnego ucznia oraz realizacji dobrze przygotowanej podstawy programowej. Dla tak pomyślanego procesu niezbędne są również jasno określone oczekiwania, cele, strategie uczenia się, oceniania oraz informacje zwrotne wspierające proces uczenia się. Przyjęte przez nas założenia nie mają szansy na realizację bez światłego, świadomego swojej roli we wprowadzaniu zmiany dyrektora szkoły. Dyrektora uczestnika procesu, dyrektora nauczyciela, dyrektora organizatora uczenia się nauczycieli, dyrektora zarządzającego całym procesem uczenia się w szkole. Przenosimy punkt ciężkości zainteresowań dyrektora szkoły na organizowanie procesu uczenia się, na budowanie szkoły jako organizacji uczącej się, skupionego na realizacji kluczowych dla tego procesu zagadnień.

Obszar trzeci, czyli przywództwo w środowisku, wiąże się z przekonaniem, że w budowaniu dobrej szkoły istotne jest nie tylko to, co dzieje się w jej murach, ale także to, w jaki sposób szkoła jest osadzona w szerszym kontekście zewnętrznym. Szkoła nie jest bowiem samotną wyspą, odizolowanym bytem, który funkcjonuje bez związku z innymi podmiotami. Przeciwnie – jest zależna od czynników zewnętrznych. Jej rozwój zależy od tego, w jakim zakresie otworzy się na otoczenie, zrozumie swoją rolę w lokalnej społeczności, zadba o kontakt i komunikację z kluczowymi aktorami środowiska lokalnego i dopuści przepływ – informacji, aktywności, energii i emocji.

Przywódca edukacyjny docenia fakt, że inni aktorzy społeczni i instytucjonalni, często zlokalizowani poza szkołą, mogą znacznie wzbogacać strategiczną koncepcję rozwijania szkoły. By możliwe było przeprowadzenie zmiany, dyrektorzy muszą nieustannie spoglądać poza szkolne mury – tam szukać partnerów i współpracowników, identyfikować potencjały i sytuacje kryzysowe oraz stymulować działania, z których zwrotnie korzystać może szkoła. Dobry lider

stale bada kontekst kulturowy i ekonomiczny społeczności i uwzględnia tę wiedzę, planując działania placówki, którą zarządza. Ma świadomość tego, że warto wspierać i animować procesy demokratyzacji szkoły, bo, po pierwsze, powoduje to tworzenie wokół niej dobrej atmosfery, a po drugie – pozwala opracować bazę osób i podmiotów, które mogą stanowić dla szkoły istotne wsparcie.

Współcześnie kapitał ludzki jest najistotniejszym czynnikiem rozwoju społeczeństwa, a jego główny fundament stanowi zaufanie społeczne. Wzrost zaufania społecznego w dużym stopniu determinuje natomiast szeroko rozumiana współpraca. Istotne więc jest uświadomienie dyrektorom, że już w pierwszych latach edukacji dziecka konieczne jest ukazywanie mu wartości oraz licznych korzyści, jakie niesie z sobą dobre, uczciwe, partnerskie współdziałanie.

Obszar czwarty, czyli przywództwo dla rozwoju pracowników, wiąże się z przekonaniem, że to ludzie stanowią najważniejszy zasób organizacji, jaką jest szkoła. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera osoba dyrektora szkoły jako przywódcy tej organizacji. Dyrektor szkoły tworzy warunki do kreowania koncepcji pracy szkoły, jej strategii i celów, buduje jej społeczność, kształtuje kulturę szkoły. Tworzy społeczność uczącą się – w odniesieniu do wszystkich jej przedstawicieli: uczniów, nauczycieli i rodziców oraz pozostałych pracowników. Najważniejsze wydaje się uświadomienie sobie przez członków społeczności konieczności wzajemnego dzielenia się wiedzą, uczenia się, współpracy i współdziałania; wówczas można mówić o uczeniu się organizacyjnym, wspierającym rozwój ludzki.

Zarządzanie szkołą powinno prowadzić zatem w równym stopniu do rozwoju uczniów, zespołu nauczycieli, rodziców, w szczególności w zakresie podejmowania działań na rzecz realizacji wspólnie podzielanych wartości, i pozostałych pracowników, którzy w konkretnej szkole widzą dla siebie przyjazne, pozwalające realizować swoje zainteresowania, potrzeby, cele zawodowe i życiowe miejsce pracy.

Organizacja, jaką jest szkoła, podlega zmianom, w których utrwalone wzorce zachowań (np. dyrektor jako administrator, nauczyciel jako osoba głównie dyscyplinująca, a nie wspierająca ucznia) stają się nieaktualne, a wręcz szkodliwe i utrudniające pracę. Z tą zmiennością szkoła musi sobie radzić, budując na nowo zachowania adaptacyjne. Zarządzanie ludźmi w praktyce tak funkcjonującej szkoły sprowadza się więc nie tylko do doboru właściwych ludzi, lecz także do tworzenia odpowiedniego klimatu pracy, motywowania do zaangażowania, dbałości o sprzyjające rozwojowi relacje międzyludzkie.

Dyrektor jako osoba odpowiedzialna za inicjowanie, kreowanie i utrzymywanie warunków sprzyjających temu rozwojowi, w trosce o to, aby jego działanie było ukierunkowane, podejmując decyzje, niemalże za każdym razem musi się odwoływać do wartości zajmujących najwyższe miejsce w hierarchii znaczeń nadającej sens temu działaniu. Mimo że wartości te na gruncie określonej kultu-

ry (kręgu kulturowego) wydają się zbliżone, podobne, każda szkoła może w swojej misji wyróżniać się ich specyfiką.

Celem tego obszaru obejmującego **zarządzanie ludźmi** jest:

- uświadomienie dyrektorom rangi wartości jako wyznacznika ich działania, podejmowanego w trosce o realizację misji szkoły i wszystkich członków jej społeczności;
- doskonalenie kompetencji dyrektora zarówno nauczyciela, jak i przywódcy stwarzającego optymalne warunki do nauki, pracy i rozwoju całej społeczności szkolnej i szkoły jako społeczności uczącej się, a zwłaszcza położenie nacisku na współpracę w zespołach i między nimi (uczniami, nauczycielami, rodzicami i pozostałymi pracownikami);
- wyposażenie dyrektorów w użyteczne narzędzia, które mogą być wykorzystywane w procesie zarządzania ludźmi;
- pogłębienie refleksji nad rozumieniem roli dyrektora szkoły – jako organizacji służącej całej społeczności, a jednocześnie przygotowującej do życia przyszłe pokolenia – i w związku z tym nad funkcjonowaniem całego systemu edukacji.

Obszar piąty, czyli przywództwo dla sprawnego działania, wiąże się z przekonaniem, że specyfika organizacji, które funkcjonują w obszarze edukacji, odnosi się przede wszystkim do specyficznych celów ich działania. W szkole trudno zdefiniować pojęcia znane z obszaru zarządzania organizacjami, takie jak maksymalizacja zysku czy efektywność produkcji. Od organizacji działających w obszarze edukacji oczekuje się wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, przygotowania go do funkcjonowania w zmieniającym się otoczeniu społecznym czy gospodarczym. Z tych samych powodów niełatwo jest definiować efekty działań edukacyjnych. Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny staje z jednej strony przed problemem komunikowania wizji i misji szkoły, z drugiej zaś musi posiadać umiejętności przewidywania rozwoju zarządzanej przez niego organizacji we wszystkich jej obszarach rozwojowych. Koncepcja zarządzania strategicznego daje dyrektorowi szkoły narzędzia, które ułatwiają urzeczywistnienie celów płynących z wizji szkoły. Oznacza to, że przywódca edukacyjny musi rozumieć, iż:

- szkoła nie może działać w oderwaniu od otoczenia bliższego i dalszego;
- rozwój szkoły to rozwój jej wszystkich podsystemów;
- wysoka jakość działań podejmowanych w szkole jest efektem współpracy z jej interesariuszami;
- oczekiwania wobec szkoły mają zmienny charakter, gdyż zmienne jest otoczenie, w którym szkoła funkcjonuje.

Definiując zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, założono, że pewne rozwiązania z zakresu nauk o zarządzaniu można implementować w działalność organizacji szkolnej. Kontekst społeczny działania organizacji szkolnej jest związany ze służebną rolą szkoły wobec całego społeczeństwa. Społeczeństwo nie tylko tworzy warunki do funkcjonowania szkoły w otoczeniu, ale także rozlicza szkołę z jej celów oraz zadań. Kontekst prawny oznacza organizowanie pracy szkoły adekwatnie do obowiązujących przepisów prawa oraz tłumaczenie zewnętrznych wymagań i przepisów na szkolne procedury oraz akty prawa wewnątrzszkolnego. Kontekst ekonomiczny dotyczy planowania finansów oraz zapewnienia funkcjonowania procedur budżetowania, rozliczania i kontroli. Nadrzędnym celem modułu jest jednak rozwijanie organizacji szkolnej jako systemu współzależnych elementów, którymi zarządzanie wymaga szczególnych kompetencji przywódczych.

Jednym z ważnych aspektów przygotowania i doskonalenia przywódców była refleksja nad prawem oświatowym. Trudno wyobrazić sobie jakąkolwiek społeczność, w której nie obowiązywałby system prawa. Prawo reguluje i wyznacza pożądane zachowania, opisuje, jak reagować i karać odstępstwa od reguł, jak radzić sobie z tymi, którzy wykraczają przeciwko ustalonym zasadom. W tym sensie prawo wspiera społeczeństwa w budowaniu sprawiedliwości, w chronieniu słabszych przed silniejszymi, zapewnianiu równego dostępu do wspólnych dóbr. Trudno myśleć o jakiejś dziedzinie społecznego życia, w której prawo nie mogłoby spełniać tak zarysowanych zadań. System edukacji nie jest tutaj wyjątkiem.

Prawo jest postrzegane często jako wiedza. Zdaniem wielu dyrektorów szkół i placówek oraz kandydatów na to stanowisko, staje się zestawem nakazów i zakazów pozwalających uchronić się od wielu kłopotów, wyznaczających sposoby radzenia sobie z problemami, a czasem organizujących myślenie we wszystkich niemal sferach funkcjonowania instytucji. Z tego przeświadczenia wynika najprawdopodobniej przekonanie, że znajomość prawa należy do najbardziej pożądanych kompetencji dyrektora.

W żadnej dziedzinie ludzkiego życia nie jest jednak możliwe uregulowanie wszystkich jej aspektów poprzez przepisy prawa. Dlatego tak ważne jest, by pozostawiać wolność w możliwie wielu miejscach, skupiając się jedynie na tych, które pozwalają unikać komplikacji, a także nakreślają ramy dla wyznaczonych przez państwo kierunków. Warto uświadamiać, że nowoczesne prawo oświatowe powinno z jednej strony kierować uwagę ludzi ku dobrej edukacji na wysokim poziomie, wyznaczając kierunki pożądanych zmian, z drugiej jednak pozostawiać szkołom i placówkom wiele miejsca na swoje autonomiczne rozwiązania, budowanie własnych ścieżek rozwoju, ściślej związanych ze środowiskowymi możliwościami, potencjałem tkwiącym w ludziach tworzących środowisko uczenia się.

Tak rozumiane prawo nie jest twardym zapisem wszystkich możliwych sytuacji, lecz jedynie ramą dla działań ludzi. Ramą pozwalającą w akceptowaną strukturę wpisać rozwój instytucji zgodnie z najlepszą dla niej ścieżką, ustaloną przez zespół współdziałających z sobą osób. Taką właśnie ramę dostrzegamy w wielu regulacjach prawnych obejmujących system edukacji. Stale zmieniające się przepisy wymagają raczej umiejętności poszukiwania przepisów, ich odczytywania i interpretacji odpowiadającej sytuacji. W naszym przekonaniu nacisk na te właśnie umiejętności jest o wiele ważniejszy niż twarda wiedza o paragrafach i artykułach. Liczba przepisów i stale pojawiających się zmian, jakie muszą być brane pod uwagę przy prowadzeniu szkoły, znacznie utrudnia ich śledzenie i nadążanie za nimi. O wiele ważniejsza jest w tej zmieniającej się rzeczywistości umiejętność wyszukiwania koniecznych przepisów, a także posługiwanie się nimi i rozumienie specyficznego języka prawnego. Z takiego przekonania wynika proponowane w kursie podejście, że w toku pracy przywódcy edukacyjnego przydaje się nie tyle zapamiętywanie konkretnych przepisów, ile wiedza, gdzie ich szukać i jak je skutecznie zrozumieć.

Dla twórców kursu szczególnie ważne jest budzenie przekonania, że prawo nie jest ograniczeniem dla szkół i placówek, że oferuje świadomym przywódcom wiele wolności i autonomii w opisanych granicach. W takim sensie znajomość prawa jest cenną kompetencją, ponieważ pozwala dostrzec możliwości i wyposaża w argumenty uzasadniające autonomiczne decyzje. W proponowanym podejściu do przywództwa wiele miejsca zajmuje proces uczenia się i rozwoju. W tej dziedzinie prawo jest szczególnie otwarte. Pozostawia szkołom i placówkom wiele miejsca na podejmowanie adekwatnych, właściwych dla nich samych i odpowiadających ich potrzebom decyzji. Ten aspekt wolności i autonomii szkół i placówek jest szczególnie mocno podkreślany w toku kursu. Dla jego realizacji ważne jest wplatanie w poszczególne warsztaty informacji o możliwościach realizowania procesów uczenia się i rozwoju zgodnie z osiągnięciami nauki, a jednocześnie w zgodzie z obowiązującym prawem[4].

Niezbędne warunki sukcesu

Warto pamiętać, że intuicyjni przywódcy zwykle znają jeden model przywództwa – ten, który w bardziej lub mniej świadomy sposób stosują, natomiast ich podwładni znają tych modeli dużo (w zależności od tego, z jak wieloma przywódcami przyszło im pracować). I to właśnie, co wiedzą podwładni, jest zde-

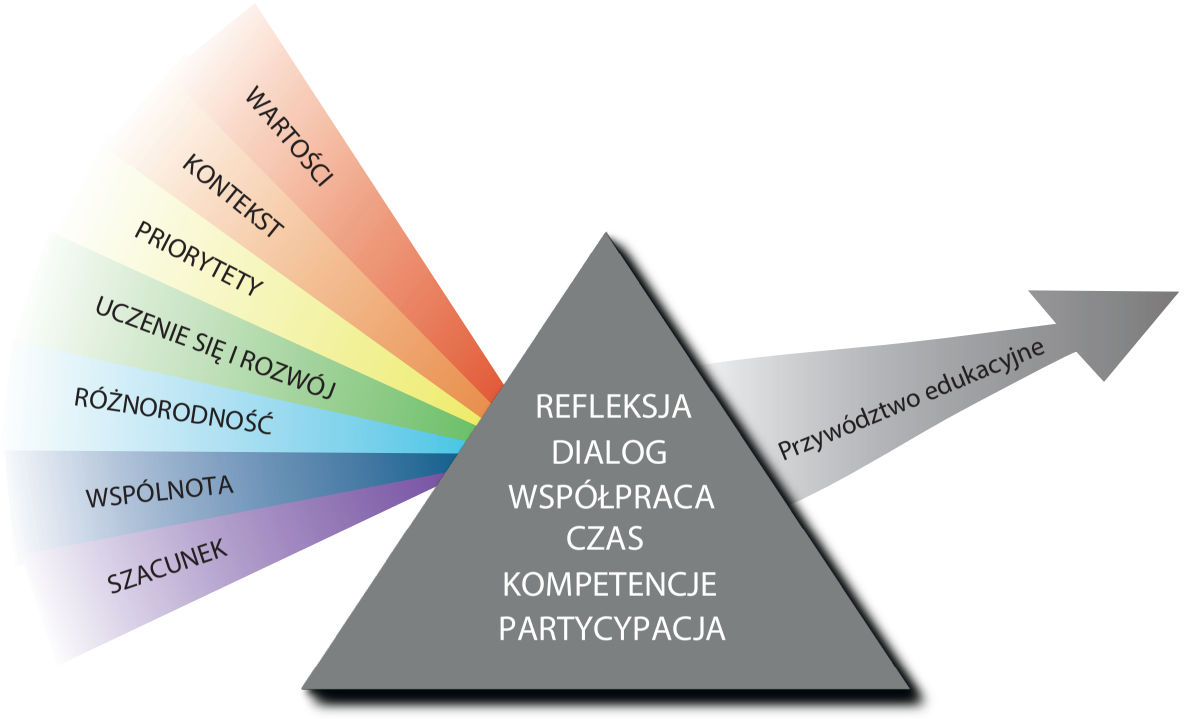
[4] Fragment przedstawiający nasze podejście do rozumienia, stosowania i uczenia prawa oświatowego przygotowany został przez Beatę Domerecką, trenerkę w projekcie.

cydowanie bliższe rzeczywistości, gdyż nie ma jednego najlepszego modelu przywództwa. Jest ich wiele i są budowane (lub powinny być) w zależności od kontekstu, organizacji, wartości, potencjału, celów czy współpracujących z sobą ludzi. To powinien być główny cel wszelkich inicjatyw szkoleniowych w zakresie przywództwa edukacyjnego – uświadomienie, jak różnorodny jest świat i jak wiele dróg prowadzi do osiągnięcia podobnych celów. Zamiast poszukiwać konkretnego, idealnego wzorca, warto raczej koncentrować uwagę na tworzeniu warunków, które umożliwiają ludziom budowanie drogi do przywództwa, znajdowanie odpowiednich mechanizmów, działań, podejść do problemów, projektowania oczekiwanych rezultatów, w tym kultury organizacyjnej.

Sugerujemy, że należy nieustannie próbować angażować wszystkich pracowników, ale jednocześnie starać się zapewnić zaufanie i bezpieczeństwo, poczucie sensu tego, co się robi, oraz pokazywać długoterminowe, ambitne cele. Ważna jest przy tym otwarta komunikacja. Przy czym koniecznie należy podkreślić, że nie chodzi tu o działania mające służyć manipulacji, tylko o autentyczną, włączającą wszystkich, skoncentrowaną na trudnych wyzwaniach i oczekiwaniach rozmowę. Trudnej umiejętności prowadzenia takich rozmów w organizacji można się nauczyć wyłącznie przez nieustanną praktykę. Różnorodność wymaga transparentności, spójności oraz równości. Konieczne jest przyglądanie się temu, co dzieje się na peryferiach organizacji, a nie tylko w centrum, w grupie, która wyraźnie akceptuje to, co dzieje się w szkole.

Projektując zmiany w procesie szkolenia, wyraźnie podkreślaliśmy potrzebę zmiany priorytetów: ze szkolenia przywódców na rozwój przywództwa. To bardzo trudne również z powodu organizacji takich szkoleń, polegających na szkoleniu jednostek, a nie grup czy organizacji. Ta konieczność jednak spowodowała, że oprócz indywidualnych kompetencji bardzo mocno, jak już wspominano, koncentrowaliśmy się na wartościach ważnych dla funkcjonowania instytucji edukacyjnych, próbowaliśmy dekonstruować posiadane przez uczestników modele mentalne, budowaliśmy kapitał społeczny dzięki podnoszeniu społecznej świadomości, empatii, aktywnych postaw i budowaniu przekonania, że należy służyć innym. Wszystkie zajęcia zostały „obudowane" możliwościami dyskusji, refleksji i wymiany opinii, swoistym procesem formacji wartości.

Przywództwo edukacyjne powinno pomagać odkrywać ludziom ich potrzeby, wartości, priorytety, preferowane sposoby działania i tym podobne. Upraszczając, można powiedzieć, że musimy sobie uświadomić (i wprowadzać to w życie), iż zamiast poszukiwania „właściwej drogi", lepiej poszukiwać „własnej drogi". To oczywiście trudny postulat, zwłaszcza w sytuacji, gdy pracujący w szkołach często mają poczucie niewielkiej przestrzeni wolności i borykają z przeświadczeniem o konieczności wykazywania się biurokratyczną uległością. Nie ma jednak dzisiaj innej ścieżki.



Rysunek 2. Przywództwo edukacyjne – warunki i procesy

Źródło: opracowanie własne.

Wzmacnianie przywództwa edukacyjnego powinno polegać na ułatwianiu ludziom projektowania, budowania i działania według specyficznego sposobu wypracowanego przez konkretną grupę w konkretnej sytuacji dla konkretnych celów. Kształcenie, doskonalenie i wspieranie są w takiej koncepcji towarzyszeniem osobom w ich rozwoju, nie narzuceniem wizji tego rozwoju, ale raczej wspólnym jej odkrywaniem, inspirowaniem i pokazywaniem kierunków oraz proponowaniem konkretnych sposobów uczenia się, lecz z szacunkiem dla autonomii każdej osoby. Tylko w taki sposób umożliwimy doświadczenia przestrzeni wolności i szacunku i pokażemy, że można taką zbudować. Wspólne zbieranie doświadczeń i refleksja nad nimi poprowadzą do wzmocnienia przywództwa edukacyjnego, ale to proces długotrwały, wymagający cierpliwości i pokory (schemat tego procesu przedstawiono na rysunku 2).

Ponieważ, jak wielokrotnie wspomniano, najważniejszym mechanizmem budowania przywództwa edukacyjnego były interakcja i refleksja, należało w jak najszerszym stopniu wspierać uczestników w doskonaleniu niezbędnych umiejętności. Jednym ze sposobów wsparcia był też coaching grupowy (nieomawiany tu szerzej), który jest metodą grupowej pracy nad indywidualnym rozwojem i realizacją indywidualnych celów zawodowych i/lub osobistych.

Indywidualne perspektywy

Rozmyślając o efektach opisywanej inicjatywy edukacyjnej, korzystaliśmy z różnych źródeł informacji. Jednym z rezultatów tej refleksji jest rozdział pokazujący wyniki ewaluacji. Toczyliśmy też rozmowy indywidualne i prosiliśmy o odpowiedź na pytanie o to, jak idee przywództwa edukacyjnego poznane podczas kursu zmieniły myślenie uczestników.

Jedna z trenerek i ekspertek, Beata Domerecka, uważa, że pomysł kształcenia kandydatów na dyrektorów polskich szkół powstał dzięki zmianie priorytetów i znaczącemu przesunięciu punktu ciężkości z administrowania szkołą na budowanie społeczności uczącej się. Zmiana polegała przede wszystkim na gruntownym przebudowaniu programu szkolenia i wprowadzeniu do niego nieobecnych jak dotąd elementów. Razem ze zmianami programowymi zostały zaplanowane zmiany w sposobie organizacji szkolenia oraz doborze metod i form pracy. Zerwano z tradycyjnym podejściem do pracy prowadzących zajęcia osób. Prowadzenie zajęć oddano w ręce trenerów pozostających w stałym kontakcie z grupą uczestników. Ich głównym zadaniem stało się tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się. To dlatego proces grupowy znalazł się w centrum uwagi prowadzących, a dbanie o relacje i miejsce pracy, o atrakcyjność form i tworzenie przestrzeni do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem nabrało priorytetowego charakteru.

Twórcy kursu mieli wiele obaw związanych zarówno z samą, tak opisaną zmianą, jak i z odpowiedzialnością za procesy, które budowały społeczność uczących się dorosłych. Trenerskie doświadczenie w tej materii wspierało wprawdzie tworzenie się grupy, ale prowadzenie zajęć było dla wszystkich niezwykle dużym wyzwaniem w sytuacji kursu dla przyszłych dyrektorów. Obawy budziła zwłaszcza niepewność, czy trenerzy mają w sobie moc takiego zorganizowania uczenia się innych, by byli oni zdolni posiąść opisaną w programie wiedzę i umiejętności. By ludzie, z którymi pracują, mogli pogłębić założone w programie kompetencje. Duża doza pasji i entuzjazmu wobec programowych zmian, doświadczenie wynikające z pracy z dorosłymi w systemie edukacji, a także skupienie na procesie uczenia się i umiejętność współdziałania w tym względzie stały się dla wszystkich wielkim wsparciem.

Beata Domerecka mówiła:

> Z uwagą śledziliśmy postępy oddanych naszej pieczy osób. Monitorowaliśmy zmiany w nich samych i rejestrowaliśmy efekty ich rozwoju. Przyglądaliśmy się z uwagą budowanym relacjom, odnotowywaliśmy sukcesy i porażki na tej niwie. Razem pokonywaliśmy trudy, świętowaliśmy sukcesy i walczyliśmy z przeciwnościami. Bardzo dużo uczyliśmy się i my, i osoby z nami pracujące.

Wśród głosów uczestników były między innymi takie jak ten Marioli Szkoły:

> To nie była edukacja, zdobywanie wiadomości, kompetencji czy nauka – to był rozwój całej mojej osoby i wszystkich jej aspektów. Zmieniło się wszystko: sposób postrzegania rzeczywistości, myślenia, gospodarowania czasem, wartościowania. Zostałam „przeprogramowana" z administratora, który najczęściej nie podejmuje działań, gdyż „nie da się, bo…, to nie możliwe, to nie przejdzie…", w lidera, który rozumie, co mówi, widzi cel i potrafi rozmawiać z ludźmi. Czy pociągnie ludzi za sobą i czy niemożliwe stanie się możliwe? Czas pokaże, lecz po pilotażu wiem, że furtka jest otwarta, a ja mam odwagę przez nią przejść. Układ treści pozwalał swobodnie eksperymentować i oceniać skuteczność procesu uczenia się. Własnym doskonaleniem świetnie się bawiliśmy. Czerpaliśmy z siebie nawzajem. Chwilami miałam wrażenie, że moja „wydajność" wzrosła. Odkrywałam umiejętności, których nie spodziewałam się w sobie odnaleźć.

Irena Kusion podkreślała:

> Udział w projekcie to następny etap rozwoju w moim życiu. Uczestnicząc w warsztatach, nauczyłam się inaczej patrzeć na swoją pracę. Poznałam nowe formy i metody pracy, które mogłam na gorąco zastosować na lekcjach, przez co zauważyłam zaangażowanie i inną atmosferę pracy. Świadomość działań, którą osiągnęłam, pozwoliła mi pewniej i głębiej uczestniczyć w procesie uczenia się. Kurs był dla mnie wiedzą, działaniem i innym spojrzeniem na współczesną szkołę, a także drogowskazem, jak można inaczej i lepiej. Przyjazna, ucząca się szkoła jest dla mnie miejscem, w którym realizuje się działania na bazie wcześniej ustalonych wartości. Kurs uświadomił mi, jak ważną rolę w szkole pełni dyrektor jako przywódca, lider, który posiada kompetencje, przewodząc grupie ludzi tak, aby wszyscy patrzyli w przyszłość. Rozpoznaje potencjał swoich współpracowników i utwierdza ich w przekonaniu, że ich praca jest ważna i bardzo cenna. Pozwala rozwijać placówkę w duchu czasu i zmian, jakie nadchodzą, stwa-

rza przestrzeń i warunki po to, aby proces uczenia się zachodził w sposób spójny i odpowiedni. Udział w projekcie był dla mnie „wiatrem", który pozwolił rozwinąć skrzydła, nauczył, jak pracować zespołowo, zwrócił uwagę na istotę sprawy przywództwa i zarządzania w szkole XXI wieku.

Była też mowa o energii i nadziei. Tak pisała o tym Kinga Hudyba:

Zastanawiając się nad tym, co dał mi udział w projekcie, myślę, że dał mi nowe życie, nowe spojrzenie i nadzieję. Postaram się w kilku kolejnych zdaniach uzasadnić myśl wprowadzającą do niniejszej refleksji.

Uczucia i emocje, jakie towarzyszą mi, gdy myślę o kursie, to z całą pewnością: radość, szczęście, duma i ogromna wdzięczność, że mogłam uczestniczyć w tym wspaniałym przedsięwzięciu, które pozwoliło mi w bezpieczny sposób zmierzyć się z trudną rzeczywistością. Udział w pilotażu utwierdził mnie w przekonaniu, że poprzez działania mam wpływ na rzeczywistość, że z każdej sytuacji jest jakieś wyjście.

Kurs dał możliwość kontaktu ze wspaniałymi ludźmi. Mam tu na myśli wykładowców, ekspertów, trenerów. Niezwykle cennym złożem wiedzy i umiejętności byli sami uczestnicy kursu. Początkowo nieufni, niepewni, ale przede wszystkim wychowani/nauczeni/pracujący w klasycznym systemie (z całą pewnością innym niż przywództwo), zostali dzięki ciężkiej pracy zespołu trenerów otwarci na siebie, uwalniając swój potencjał i stając się źródłem doświadczeń dla innych członków kursu. Proces, jakiemu zostaliśmy poddani, stał się dowodem na to, że można stworzyć zespół ludzi nawet wtedy, gdy są oni z różnych środowisk, mają odmienne doświadczenia i charaktery. Synergia, jaka wyzwalała się podczas zajęć, niosła nas przez kolejne dni i tygodnie realizowanego kursu, a sensowe i niezwykle ciekawe metody oraz formy pracy pozwalały zapomnieć o upływającym podczas zajęć czasie.

Jest to niezwykle cenne doświadczenie z punktu widzenia organizatora pracy, czy to dyrektora, czy nauczyciela, czy lidera, który jeśli przemyśli, zaplanuje i odpowiednio przygotuje proces uczenia się, może być spokojny o jego przebieg. Sam proces budowania zespołu, przechodzenia przez jego kolejne fazy, częste zmiany konfiguracji grup, wyłanianie się liderów, bogactwo metod pracy to doświadczenia, które wzbogaciły mnie, jako osobę odpowiedzialną za proces uczenia się i socjalizacji moich uczniów. Wpłynął także na sposób organizowania prac zespołu zadaniowego, w którym pracowałam. Od dawna wiedziałam, że konkurencja nie sprzyja uczeniu się ani rozwojowi, teraz wiem, jak organizować współpracę, mam narzędzia to tego, aby podjąć konkretne działania mające na celu zbudowanie zespołu współpracujących, a nie konkurujących ze sobą ludzi.

Stworzenie przestrzeni do wyzwolenia potencjału, jaki drzemie w ludziach, oraz czerpanie z różnorodności stanowisk to niezwykle cenne doświadczenia, które pozwoliły zespołom, w których pracowałam podczas pilotażu, realizować zadania, które w pojedynkę nie byłyby możliwe do zrealizowania. Emocje towarzyszące tym działaniom pozostaną na długo w mojej pamięci i będą mi przypominać, że warto wspierać, inspirować, mobilizować ludzi, bo oni są początkiem sukcesu. Myśląc o przywództwie, myślę równocześnie o wartościach i innych pojęciach, które wymagają refleksji nad ich rozumieniem. Kurs pokazał mi, że poświęcenie czasu na „przegadanie" spraw fundamentalnych jest podstawą współpracy, bez której nie można mówić o efektywności w żadnej organizacji. Przestrzeń do dyskusji i wszystkie aspekty jej dotyczące, zawarte są w słowach przywołanych przez trenerkę: „w rozmowie nie chodzi o to, żeby przyjąć czyjeś argumenty albo żeby przekonać kogoś do swoich, chodzi o to, by być gotowym na wyprawę w rejony, których się nie spodziewają". Słowa te towarzyszą mi zawsze, ilekroć spotykam się z osobami o odmiennych od moich poglądach. Nie oceniam, nie wartościuję, nie przekonuję, rozmawiam i zastanawiam się, dokąd zajdziemy. Bez presji, że musimy

tam zajść razem. Myślę, że to jest jedno z cenniejszy doświadczeń, jakie zabieram z kursu, pozwalające z spokojem patrzeć zarówno w przeszłość, jak i przyszłość wielu płaszczyzn mojego funkcjonowania.

Ciekawym doświadczeniem było zmaganie się z prawem oświatowym, które przestało mieć znamiona okrutnego, niezrozumiałego, demonicznego i wciąż zmieniającego się zbioru aktów prawnych, a stało się dla mnie ramami, które możemy wypełnić własnymi pomysłami i przede wszystkim zespołowym działaniem dla lepszego jutra. Tu znów przypominają mi się słowa wypowiedziane przez trenerkę: „prawo jest po naszej stronie". Mimo że w trakcie zajęć dało się odczuć oczekiwania zajęć z tak zwanego twardego prawa, to z perspektywy patrząc, myślę, że towarzyszyło nam ono przez cały czas kursu (akcentowane wielokrotnie przez prowadzące), tak samo jak odbywa się to podczas bieżącej pracy szkoły, wystarczy mieć tylko tego świadomość.

Reasumując, udział w kursie poukładał mi rozproszone elementy układanki związane ze szkołą w szerokim kontekście jej funkcjonowania. Stawianie w centrum działań człowieka, jako twórcę i odbiorcę procesu, z jego wiedzą i doświadczeniem, funkcjonującego w sieci powiązań i zależności, to bogactwo każdej organizacji uczącej się. Procesy budowane w oparciu o uwspólniony system wartości, bazujące na działaniu i wzajemnym uczeniu się to sposób na rozwój jednostki i instytucji.

Ewelina Kuriata w wyniku udziału w kursie opracowała kilka kamieni milowych procesu, w którym brała udział:

Możliwość uczestnictwa w pilotażu dała mi szansę zaczerpnięcia świeżego powietrza w zagęszczającej się stopniowo atmosferze narastającego poczucia wypalenia zawodowego. Ten zdrowy haust wybudził mnie z intelektualnej apatii (przeświadczenia, że już wszystko umiem), z zawodowej irytacji (przekonanie, że z „tą" grupą zawodową to już nic się nie da zrobić), z osobistego niezadowolenia (myśl, że wylądowałam w szkole i dobrze mi tak).

Stać cię na więcej. Platforma wymiany poglądów, przekonań i doświadczeń, jaką niewątpliwie były każde zajęcia w ramach kursu, otworzyła mi oczy na szerokie horyzonty rozwojowe i ośmieliła w wyznaczaniu sobie celów. Opowieści o przeróżnych sytuacjach z praktyki szkolnej, wzmocnione szczerą chęcią udzielenia pomocy, choćby tylko w postaci porady. Rekomendacje cennych źródeł informacji, wartościowych grup wsparcia dla nauczycieli i dyrektorów. Przykłady ciekawych rozwiązań edukacyjnych w Polsce i za granicą. Te i inne podpowiedzi zachęcają mnie do poszukiwań kolejnych dobrych praktyk; wzbogacają mój warsztat, zarówno pedagogiczny, jak i liderski. Co więcej, raz zasmakowawszy tego fermentu intelektualnego, odczuwam obecnie chroniczny niedosyt: przeglądam i wybieram oferty kursów, studiów, szkoleń, które mogłyby wnieść coś jeszcze. W ten oto prosty sposób doświadczam osobistego rozwoju, o którym dziś myślę w kategoriach najwyższej wagi. Chcę osiągnąć stan mistrzostwa osobistego i sama myśl o drodze, którą przyjdzie mi do tego stanu przebyć, napawa mnie antycypacją i śmiałością.

Bądź sobą, a będziesz kimś. W sporej grupie uczestników pilotażu nie umiałabym wskazać nikogo, komu los polskiej edukacji byłby zupełnie obojętny. Różniliśmy się stażem, zaangażowaniem, funkcją pełnioną w szkole, ale każdorazowo uwspólnialiśmy wartości. I zawsze ten wspólny mianownik miał w sobie spory ładunek energii, zdolnej do zmiany rzeczywistości. Doświadczenie tego konsensusu było dla mnie bardzo budujące, gdyż – pewnie jak większość nauczycieli – nieczęsto mam okazję porozmawiać z kolegami z pracy o tych ideach, które przywiodły nas do szkoły, i wynikających z nich priorytetach w pracy z młodzieżą. Umocniona, znów wierzę, że polska szkoła nie musi być gnuśna, nudna, bez przyszłości.

Ludzi gotowych oddać polskiej edukacji cały swój potencjał jest wielu. Poczucia siły wynikającej z przynależności do tej wspólnoty życzę wszystkim.

Bądź zmianą, którą chcesz widzieć wokół siebie. Kurs Przywództwa Edukacyjnego zakończył się w marcu 2015 roku wielką Konferencją Przywództwa, na której ogłoszono Deklarację Przywództwa. Był to jasno wyrażony głos sprzeciwu wobec niechlujstwa i braku profesjonalizmu. Głos zachęty do powszechnego orientowania polskiej edukacji na wartości. Ten głos rozbrzmiewa w mojej głowie po dziś dzień, i choć może być głosem wołającego na pustyni, to i tak mocno czuję, że zmienia się rzeczywistość. Pytanie: czy to istotnie zmienia się polska szkoła, czy też w sobie widzę przemianę? Odpowiedź: nawet jeśli jest to ta mikrozmiana, to i tak doświadczam jej ja i całe moje szkolne otoczenie. Ta energia promieniuje.

Teresa Szakiel skupiła się w swej refleksji na organizacji kursu:

Z przyjemnością uczestniczyłam w kursie, który poszerzył, usystematyzował i uaktualnił moją wiedzę z zakresu przywództwa i zarządzania w oświacie. Przyjazna atmosfera na zajęciach sprzyjała efektywnemu uczeniu się. Każdy moduł kursu to przemyślane, zasadne treści, które na bieżąco wykorzystywałam do wykonywania zadań i ćwiczeń. Dla mnie ważne było to, że wiedzę teoretyczną od razu przenosiłam do praktyki. Różne metody pracy wzmacniały praktyczny wymiar zajęć. Komunikatywność, przejrzystość przekazywanej wiedzy na temat przywództwa jako wyzwania dla dyrektora szkoły XXI wieku – przywództwa jako cechy, jako relacji społecznych, jako umiejętności, jako procesu społecznego. Dzięki zajęciom z coachingu grupowego mogłam rozwijać umiejętności zadawania pytań, które według mnie są podstawą budowania poprawnych relacji interpersonalnych, budowania klimatu placówki. Godna uwagi jest obudowa merytoryczna zajęć, bogata bibliografia, prezentacje, filmy, które pomagały w samokształceniu, co dla mnie ma istotny wpływ na mój rozwój zawodowy.

Dużym atutem szkolenia była oczywiście kadra prowadząca, jej profesjonalizm, elastyczność, bogate doświadczenie wzmacniały moją motywację i zaangażowanie w czasie zajęć. Wartością dodaną była wymiana doświadczeń umożliwiająca tworzenie banku dobrych praktyk, tak potrzebnych w mojej pracy. Niektóre zajęcia zmuszały do refleksji i weryfikacji wiedzy na temat budowania koncepcji pracy, jej roli w planowaniu zadań w różnych obszarach działalności placówki. Kurs poszerzył moją wiedzę z zakresu partycypacji, budowania efektywnego zespołu nauczycieli – to bardzo ważne zagadnienia, które mają swoje miejsce w wymaganiach państwa, załączniku do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym. W programie kursu każdy moduł był ważny. Tworzyły one bowiem usystematyzowaną całość zagadnień, problemów związanych z przywództwem i zarządzaniem w oświacie.

Andrzej Górniak zastanawiał się nad tym, co zmieni się w polskich szkołach:

Przed zespołami pracowników blisko stu polskich szkół od marca 2015 roku stanęło nowe wyzwanie: na terenie ich placówek pojawili się absolwenci kursu pilotażowego „Przywództwo w edukacji". Uczestnicy tego nowatorskiego szkolenia przez blisko 260 godzin wspólnych warsztatów i samodzielnej pracy próbowali zmienić swoje myślenie na temat roli przywódcy edukacyjnego w społeczności szkolnej. Sam zresztą doświadczyłem tego procesu. Większość z nas wyszła od przekonania, że skoro dyrektor powinien przede wszystkim zarządzać i administrować szkołą, to czy musi znaleźć również czas na „przewodzenie"? Po co, przy nawale różnorakich obowiązków, marnować energię na tworzenie przez wszystkich w szkole zbioru wspólnych wartości wspomagających kierowanie nią?

Czy jeden absolwent projektu „Przywództwo w edukacji" może zmienić oblicze szkoły, w której pracuje? Czy stu zapaleńców, którzy powrócili do swoich placówek, jest wystarcza-

jącą liczbą, aby przekształcić obraz polskiej szkoły? Pesymiści powiedzą, że nie, ale to właśnie w tych stu placówkach, w których nadal pracują absolwenci pilotażu, już podejmowane są pierwsze kroki w kierunku zmian. Niektórzy uczestnicy, dzięki wygranym konkursom, zostaną od 1 września dyrektorami, niektórzy już nimi są. Jeśli dyrektorzy szkół i organy prowadzące są gotowi wykorzystać ich potencjał wiedzy i umiejętności, to właśnie te sto szkół da szansę na efekt domina, które trudno będzie powstrzymać. Domina, które może na trwale zweryfikować postrzeganie tej roli.

Jadwiga Garczyk pisze o tym, jak kurs przywództwa wpływał na proces jej refleksji nad sobą i szkołą:

Postanowiłam ubiegać się o zakwalifikowanie na kurs przywództwa edukacyjnego, ponieważ moją ciekawość wzbudziła nazwa i tematyka szkolenia. Trochę przeraziłam się harmonogramem i dużą liczbą godzin, ale uznałam, że warto się zaangażować. Jestem od kilku lat wicedyrektorem. Dużo się przez ten czas nauczyłam, ale mam świadomość, że we współczesnym świecie trzeba cały czas dbać o swój rozwój. Miałam nadzieję, że ten kurs mnie wzmocni i rozwinę nowe umiejętności niezbędne do pełnienia funkcji lidera czy kierowania szkołą.

Na początku były wartości. Nigdy wcześniej nie zastanawiałam się nad wartościami tak głęboko. W szkole mówiliśmy o tym, co jest dla nas ważne, jakie mamy priorytety, ale dopiero na kursie uświadomiłam sobie, że wartości są podstawą, na nich musi się opierać koncepcja rozwoju szkoły i to one wyznaczają kulturę organizacyjną placówki.

Kurs składał się z modułów, których przepracowanie miało uświadomić uczestnikom, czym jest przywództwo edukacyjne. Wydawało mi się, że rozumiem ten termin. Jak się okazało – zbyt płytko. Utożsamiałam przywództwo z zarządzaniem. Teraz wiem, że przywództwo edukacyjne to proces wywierania wpływu na organizację. To ciągły rozwój – zarówno przywódcy, jak i organizacji, podążanie za zmianami, przekonywanie do zmian i wprowadzanie zmian. Przywództwo to zdolność do dzielenia się władzą z innymi podmiotami szkoły, zwiększanie partycypacji, stwarzanie warunków do współuczestniczenia w budowaniu misji, wizji, koncepcji rozwoju placówki, to efekt współpracy.

Dzięki udziałowi w kursie zrozumiałam, jak ważne jest zbudowanie w szkole sprawnie funkcjonujących zespołów. Nie można tego dokonać z dnia na dzień. Jest to wieloetapowy proces, a jego efekt zależy w dużym stopniu od osoby dyrektora. To on stwarza warunki do zbudowania zespołów, których członkowie będą autentycznie współpracować.

Bardzo cenne były dla mnie zajęcia dotyczące procesu uczenia się. Przez wiele godzin „rozbieraliśmy" proces na czynniki pierwsze. Dużo zrozumiałam i umocniłam się w przekonaniu, że najważniejszą rolę w procesie uczenia się pełnią nauczyciele. Ich rozwój wpływa na uczenie się dzieci i stawiane przed nimi zadania.

Moje uczenie się podczas kursu było efektywne. Miałam wysoką motywację, bo zajęcia były interesujące. Dużo skorzystałam, słuchając innych uczestników. Były też momenty frustracji, w sytuacjach źle sformułowanych czy dobranych zadań. Zajęcia były bardzo intensywne, trenerzy doskonale przygotowani, a ja czasem czułam się bardzo zmęczona. Prawie wszystkie sesje miały charakter warsztatowy i dzięki temu mogliśmy sami uzyskać wiedzę, wyciągnąć wnioski i przepracować na sobie różne metody. Zadania (których czasami było bardzo dużo) były rzeczywiście zadaniami rozwojowymi. Jestem przekonana, że nie był to stracony czas, ale najlepszy kurs, w jakim uczestniczyłam. Warto podkreślić, że trenerzy podążali za grupą i czasem modyfikowali zajęcia tak, by zaspokoić nasze oczekiwania. Dzięki temu panowała bardzo dobra atmosfera i wzrastała motywacja. Chciałabym, aby w taki sposób były prowadzone warsztaty dla nauczycieli na terenie szkoły.

Teraz rozumiem o wiele głębiej strukturę szkoły i procesy w niej zachodzące. Wiem, jak ważna jest rola dyrektora szkoły czy lidera zespołu. Wydaje mi się, że pracuję inaczej i mam większy wpływ na to, co dzieje się w szkole. Dostrzegam słabe strony i próbuję powoli wprowadzać zmiany na gruncie, na który mam bezpośredni wpływ. Moja szkoła jest dobra, ale chciałabym, żeby była trochę inna. Często rozmawiam z moim dyrektorem i dzielę się tym, co wyniosłam z kursu. Wspólnie zastanawiamy się, jakie zmiany są konieczne, jak uwolnić potencjał i zwiększyć partycypację nauczycieli, jak ich przekonać, że trzeba iść dalej, nie poprzestawać na tym, co umiemy. Zaczynamy od podstaw – czyli od wartości, na nowo analizujemy koncepcję rozwoju szkoły. Chcielibyśmy, aby nasza szkoła stała się organizacją uczącą się. Mam nadzieję, że będę mieć w tym swój udział.

Myśląc o przyszłości: rekomendacje

W trakcie projektu dla realizacji jego celów współpracowały z sobą różne osoby: pracownicy naukowi, badacze, doświadczeni szkoleniowcy i trenerzy, eksperci i osoby piszące o sprawach edukacji, przedstawiciele samorządów i politycy, dyrektorzy i nauczyciele. Ponadto prowadzono ciągłe konsultacje i dyskutowano z różnymi grupami na temat rozwiązań proponowanych w projekcie. Efektem tych rozmów jest lista rekomendacji[5], których wprowadzanie (nawet stopniowe i selektywne) może zaowocować zbudowaniem silnego przywództwa edukacyjnego oraz stworzeniem potencjału dla pożądanych zmian w oświacie i systematycznego podnoszenia jakości uczenia się.

Myśląc o wzmocnieniu przywództwa edukacyjnego i stworzeniu adekwatnego systemu kształcenia, doskonalenia i wsparcia osób pełniących role przywódcze, należy odpowiednio projektować inicjatywy szkoleniowe **skoncentrowane na kształceniu kandydatów**, pamiętając, że:

1. Programy szkoleniowe powinny uwzględniać wartości edukacyjne, decydujące o kształcie przywództwa edukacyjnego i mające wpływ na efekty osiągane w uczeniu się, gdyż to wartości nadają sens działaniom, pozwalają określać cele, wyznaczać kierunki oraz dokonywać wyborów.
2. Programy kształcenia kandydatów na dyrektorów powinny wynikać z analizy osiągnięć współczesnej nauki, monitorowania nowych trendów wiedzy, odnosić się do potrzeb beneficjentów systemu i realiów, koncentrować na procesie uczenia się w jego jednostkowym i zespołowym wymiarze, a także obejmować indywidualny rozwój.
3. Programy kształcenia muszą kształcić i wzmacniać kompetencje społeczne (emocjonalne) u kandydatów. Kompetencje te pozwalają prowadzić i pogłębiać proces edukacji i stają się podstawą budowania potencjału społecznego. Umożliwiają osiąganie dobra osobistego i społecznego w relacjach

[5] Ostateczny kształt listy został przygotowany przez trenerów projektu i zespół redakcyjny.

międzyludzkich. Stają się podstawą nawiązywania trwałej współpracy i więzi międzyludzkich, a także leżą u podstaw świadomości pojęć i procesów obejmujących funkcjonowanie osób, grup, zespołów, społeczności. Wspierają postawy tolerancji, współpracy, szacunku dla odmienności, pozwalają budować kapitał społeczny i otwartą obywatelską postawę.

4. W treściach programów szkolenia uwzględnić należy specyfikę placówek edukacyjnych. Pozwoli to pełniej odpowiedzieć na potrzeby dyrektorów, ułatwi zastosowanie doskonalonych na kursie kompetencji w praktyce zawodowej.
5. W procesie kształcenia dyrektorów należy wykorzystywać uczenie się przez doświadczenie oraz integrować ten proces z praktycznym działaniem uczestników kursu w miejscu pracy. Taki sposób działania umożliwi w sposób pełniejszy zrozumienie, doświadczenie, ugruntowanie, a także ćwiczenie nabywanych umiejętności w bezpiecznych warunkach, co sprzyja integrowaniu teorii z praktyką, lepszemu rozumieniu i zapamiętywaniu tematów, lepszemu zastosowaniu w pracy poznanych rozwiązań, wiedzy i umiejętności.
6. W proces uczenia się dyrektorów należy włączać doświadczonych (także emerytowanych) dyrektorów w roli krytycznych przyjaciół. Osobiste doświadczenie oraz towarzyszenie we wprowadzaniu zmiany może stanowić mocne wsparcie dla procesu uczenia się uczestników kursu. Osoba w roli krytycznego przyjaciela udziela wskazówek, informacji, dzieli się wiedzą i doświadczeniem, przez co ułatwia proces wprowadzania zmian w profesjonalnym warsztacie pracy dyrektora. Warto zadbać, aby w procesie uczenia się pojawiły się sieci mentorów złożonych z doświadczonych dyrektorów. Działania te powinny prowadzić do wzmocnienia upowszechnienia idei mentoringu, wzajemnego doskonalenia się; będą stymulowały do tworzenia kultury uczenia się i wzajemnej pomocy.
7. Należy zbudować system umożliwiający weryfikację kandydatów na dyrektorów w czasie szkolenia. Dyrektor to najważniejszy z punktu widzenia wprowadzania zmian podmiot sytemu edukacji. Z tego faktu wynika obowiązek dbania o jak najwyższy poziom jego kompetencji. Pragnąc zapewnić taki właśnie wysoki poziom kompetencji, należy już na etapie przygotowywania ich do roli wprowadzić rozwiązania umożliwiające weryfikację ich wiedzy i umiejętności, a także predyspozycji sprzyjających przywództwu edukacyjnemu.
8. Działający dyrektorzy powinni inwestować w przywództwo edukacyjne, wskazując odpowiednie osoby i wspierając je w rozwoju. Obowiązkiem kandydata jest uzyskanie deklaracji wsparcia od dyrektora szkoły, w której pracuje, bądź innej szkoły, w której będzie realizował zadania. W tworzeniu warunków dla transferu kompetencji z kursu do praktyki zawo-

dowej istotne jest budowanie środowiskowego systemu wsparcia, dlatego bez tego wsparcia ze strony szkoły proces uczenia się, a zwłaszcza wprowadzania w życie zmiany, jest znacznie bardziej utrudniony.

9. Ponieważ uczenie się to proces społeczny, należy na początku każdego szkolenia uwzględnić elementy treningu interpersonalnego, by uruchomić proces grupowy, który będzie wsparciem dla własnego procesu budowania profesjonalnej tożsamości.

Konieczne też jest uważne przyjrzenie się systemowi doskonalenia dyrektorów szkół i placówek. Bardzo istotne jest stworzenie jednolitego, certyfikowanego systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół. Dla jakości procesu kształcenia i doskonalenia kluczowe jest zapewnienie takich programów i osób szkolących, by proces przygotowywania i doskonalenia dyrektorów był na najwyższym z możliwych poziomie, a także zapewniał wszystkim kandydatom i dyrektorom, bez względu na miejsce ich doskonalenia się, równie wysoką jakość kursu. Wśród rekomendacji do działań poprawiających jakość doskonalenia i wspierania dyrektorów pojawiają się też podobne do rekomendacji dla kandydatów, wzmacniające ich znaczenie dla prawidłowego rozwoju przywództwa edukacyjnego. Pamiętać należy, aby:

1. W każdej formie doskonalenia dyrektorów (podobnie jak w przypadku kandydatów) kształcić i wzmacniać ich kompetencje społeczne. Uznajemy bowiem, że kluczowym elementem doskonalenia dyrektorów jest wzmacnianie tych niezbędnych do budowania uczącej się wspólnoty, opartej na zdrowych relacjach i współpracy, kompetencji.
2. Proces doskonalenia dyrektorów oprzeć na metodach kształcenia umożliwiających uczenie się przez doświadczenie i zintegrować z praktycznymi działaniami w miejscu pracy. Podkreślamy, że proces efektywnego uczenia się dorosłych jest zakorzeniony w ich doświadczeniu i nierozerwalnie związany z miejscem pracy. W ten sposób jest możliwa refleksja nad podejmowanymi działaniami i wdrażanie nowych rozwiązań.
3. Rozwijać umiejętności planowania warsztatu pracy dyrektorów, tak aby w centrum był proces uczenia się uczniów. Przywództwo edukacyjne skupia się na procesie uczenia się uczniów na lekcji, a prace administracyjne i zarządcze mają za zadanie wspierać ten proces.
4. Stworzyć sieci mentorów, coachów, superwizorów wspierających dyrektorów. Wprowadzenie roli/funkcji „krytycznego przyjaciela" sprzyja budowaniu wspólnoty zawodowej, kształtowaniu krytycznego osądu i rozumieniu rozwoju w kontekście przywództwa edukacyjnego.
5. Zbudować system, który będzie wykorzystywał potencjał dyrektorów poza szkołą. Umożliwienie dyrektorom pracy na warunkach oddelegowania, na przykład przy projektach w ministerstwach, kuratoriach czy in-

nych instytucjach edukacyjnych, pozwoli na wykorzystanie ich potencjału – wiedzy i doświadczenia.

6. Stworzyć warunki profesjonalizacji dyrektorów przez umożliwienie współpracy z ośrodkami badawczymi, uczelniami wyższymi, stowarzyszeniami oświatowymi i innymi podmiotami. Współpraca międzysektorowa, zwłaszcza z ośrodkami badawczymi, umożliwia podnoszenie kompetencji dyrektorów w obszarach, które wspierają rozwój szkoły. Można też tworzyć system grantowy na współpracę badawczą ze szkołami służącą wzmocnieniu zarządzania i przywództwa w szkole.
7. Wprowadzić obowiązek doskonalenia zawodowego dyrektorów – nie mniej niż dwadzieścia godzin szkolenia w roku. Uważamy, że udział w różnych formach doskonalenia zawodowego jest obowiązkiem przywódcy edukacyjnego.

Aby wprowadzać z sukcesem rekomendacje dotyczące kształcenia, doskonalenia i wspierania przywódców edukacyjnych, należy też spojrzeć na problem systemowo, osadzić go w kontekście polskiego systemu oświatowego i wprowadzić pewne działania, które stworzą warunki sprzyjające rozwojowi przywództwa edukacyjnego. Wśród nich należy:

1. Uruchomić proces komunikacji i uzgodnić z organizacjami odpowiedzialnymi za zewnętrzny nadzór pedagogiczny i organami powołującymi dyrektorów szkół/placówek wspólne rozumienie idei przywództwa edukacyjnego w środowisku oświatowym i sposobów kształcenia dyrektorów. Istnieje zbyt wiele podejść i teorii do przywództwa edukacyjnego, a także metod, kursów kształcenia dyrektorów. Trzeba podkreślać, że priorytetem edukacji jest budowanie relacji, odpowiedzialności za uczenie się i rozwój uczących, wspieranie partycypacji i rozwoju postaw etycznych.
2. Podkreślić rolę i odpowiedzialność kuratoriów w kreowaniu współpracy, wartości i idei płynących z wypracowanego modelu przywództwa edukacyjnego. Jednym z zadań kuratoriów jako organu nadzorującego jest wspomaganie szkół/placówek w rozwoju. Skupienie się dyrektorów szkół/placówek na procesie uczenia się, na rozwoju wypracowanym w modelu przywództwa edukacyjnego jest szansą na podniesienie jakości edukacji. Wartości, idee wypracowanego modelu przywództwa edukacyjnego wyznaczą istotną część polityki oświatowej samorządu lokalnego.
3. Kształcić przedstawicieli organów nadzorujących i prowadzących w zakresie przywództwa edukacyjnego. Poszerzy to wiedzę na temat przywództwa edukacyjnego, pozwoli organom prowadzącym na rozwój i właściwe rozumienie roli przywództwa edukacyjnego w szkole/placówce, a ponadto umożliwi wykorzystanie nabytej wiedzy w pracy organów.

4. Rozpocząć debaty/konsultacje społeczne nad wprowadzeniem Krakowskiej Deklaracji Przywództwa Edukacyjnego, a także określić status dyrektora na podstawie tej Deklaracji. Pozwoli to na precyzyjne zdefiniowanie roli dyrektora szkoły/placówki. Obecna sytuacja prawna dyrektora, a szczególnie zależność służbowa w stosunku do organów samorządu lokalnego, zagraża jego autonomii i budowaniu przywództwa edukacyjnego.
5. Zmodyfikować przepisy prawne dotyczące oceny dyrektora szkoły/placówki, wykorzystując Krakowską Deklarację Przywództwa. Obecnie prowadzona ocena opiera się głównie na funkcjach zarządczych, respektowaniu prawa, dyscyplinie finansowej. Wprowadzenie tej zmiany przyczyni się do skoncentrowania się dyrektora na uczeniu się, rozwoju, partycypacji i dialogu, a w konsekwencji budowaniu szkoły uczącej się.
6. Wzmocnić średni szczebel zarządzania, który tworzą liderzy formalnych i nieformalnych zespołów nauczycielskich, przez stworzenie dyrektorowi możliwości powoływania osób pełniących funkcje związane z ponoszeniem odpowiedzialności za jakość kształcenia i wychowania oraz wypłacanie im odpowiedniego wynagrodzenia. W koncepcji PE bardzo ważne jest przywództwo rozproszone, a średni szczebel zarządzania pozwala na jego funkcjonowanie. Wzmacnianie średniego szczebla umożliwia rozwój kariery zawodowej w formie awansu poziomego. Ponadto sprzyja to budowaniu kultury organizacyjnej opartej na pracy zespołowej. Jesteśmy przekonani, że organizacje, w których istnieją wyłącznie pionowe struktury, mniej adekwatnie reagują na wyzwania rzeczywistości. Udział większej liczby osób w podejmowaniu decyzji i braniu odpowiedzialności sprzyja ich rozwojowi zawodowemu i rozwojowi organizacji.
7. Rozwiązać sprawę wyboru dyrektorów, który w odbiorze społecznym nie jest transparentny i często staje się sposobem na ograniczanie autonomii dyrektora. Wśród możliwych rozwiązań jest przekazanie odpowiedzialności za wybór i stanowisko dyrektora szkoły oraz jego ocenę pod nadzór państwa, a nie samorządu.

Inwestycja w przywództwo to inwestycja w przyszłość edukacji. Rozpoczęta w opisywanym projekcie droga jest trudna, a jej horyzont czasowy frustrujący, ale w ten sposób, inwestując w przywództwo, dajemy sobie szansę na zareagowanie na nieznane jeszcze wyzwania, na przygotowanie edukacji do radykalnej transformacji. Systemy oświatowe i szkoły, jakie znamy, wyczerpały swój potencjał na kreowanie i zmienianie świata. Przywództwo edukacyjne, otwarte na ludzi, ich potrzeby i umiejętności, daje nadzieję, że jak zawsze ludzie poradzą sobie z najtrudniejszymi zadaniami – dzięki kreatywności, wyobraźni, współpracy i odwadze.

Roksana Ulatowska

Wartości w przywództwie edukacyjnym

Wprowadzenie

Współczesna szkoła musi podołać wyzwaniom współczesnego świata, co w kontekście globalizacji, wprowadzanych zmian, zachwiania etycznej ideologii, zachwiania autorytetów staje się coraz trudniejsze. Szybkie tempo życia, powierzchowność kontaktów interpersonalnych, nadmierny szum informacyjny nie pozwalają na refleksję nad tym, co powinno stanowić podstawę budowania i rozwoju szkoły odpowiedzialnej, która umożliwia działanie i wprowadzanie zmian wobec istniejącego *status quo*.

Wzrost kulturowej różnorodności i tym samym różnorodności wartości narzuca szkołom konieczność intensywniejszego zainteresowania się wartościami. Bez wartości odpowiedzialna szkoła i formułowane przez nią cele edukacyjne nie będą możliwe do osiągnięcia. Społeczeństwo, media, politycy stawiają przed współczesną szkołą wysokie wymagania, którym nie jest ona w stanie sprostać bez kształcenia odpowiednich, silnych, w pełni przygotowanych do tej roli przywódców edukacyjnych. Ich priorytetowym zadaniem staje się nieustanne pobudzanie do refleksji nad wartościami oraz praca dla wartości, które zwiększają szansę na tworzenie warunków umożliwiających uczenie się wszystkich osób związanych ze szkołą (nie tylko uczniów). Każdy przywódca edukacyjny powinien rozumieć wartości i dążyć do ich wspólnej realizacji przez całą społeczność szkolną. Powinien zadbać o to, aby jednym z głównych celów dotyczących wartości edukacyjnych była nie tylko ich deklaracja, ale przede wszystkim praktyczna realizacja. Przywódca powinien spowodować, aby wszyscy członkowie społeczności szkolnej wierzyli, że ich przekonania, postawy i działania odgrywają główną rolę w realizacji celów szkoły odpowiedzialnej[1]. Jest oczywiste, że na omawiane problemy można spojrzeć z wielu punktów widzenia (np. sytuacji konfliktu wartości w obrębie jednej społeczności szkolnej i między szkołami,

[1] Zob. G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

podmiotowości wartości czy zestawienia wartości realizowanych i postulowanych). Są to jednak zagadnienia szerokie, natomiast niniejsze opracowanie odnosi się jedynie do tego, co było rozważane w projekcie „Przywództwa edukacyjnego".

Istota wartości edukacyjnych

Wartości bywały różnorodnie określane, ale zwykle jako coś, co jest „dobre" z samej swej natury (piękno, prawda, miłość, uczciwość, lojalność), także jako osobiste i społeczne preferencje. Beck uznaje za wartości to, co pozostaje w równowadze z szeroko rozumianym dobrostanem człowieka[2]. Zgodnie z definicją Kluckhohna, wartości są ukrytymi lub wyraźnymi, indywidualnymi lub grupowymi przekonaniami, pomysłami, dzięki którym wiemy, co jest dla nas ważne i co ma znaczenie[3]. Wartości istnieją obiektywnie, niezależnie od jakiegokolwiek myślenia indywidualnego czy subiektywnych przekonań, są dzielone między innych, wpisane w nasz język i kulturę. W ujęciu Fullana[4] wartości wpływają na to, co robimy, i na sposób, w jaki to robimy; stanowią zatem źródło podstawowych celów i zadań, dając wyraźne poczucie celu i kierunku w działaniu. Halstead i Taylor z kolei podkreślają, że wartości to: „zasady, podstawowe przekonania, ideały życiowe, normy i postawy, które działają jako ogólne wskazówki co do zachowania lub jako punkty odniesienia w procesie podejmowania decyzji i oceny przekonań i działań"[5].

Temat wartości jako zagadnienie wieloaspektowe i złożone bywa również poruszany w polskiej literaturze przedmiotu. Wielu autorów koncentruje się jednak na wartościach z perspektywy filozoficznej (np. Ruciński, Tischner)[6], podczas gdy niniejsze opracowanie zajmuje się nimi, w odniesieniu do edukacji. W tym kontekście ze względu na krytyczne podejście warto wspomnieć na przykład o rozważaniach Michałowskiej, która proponuje dyskurs dotyczący wpływu wartości neoliberalnych i globalizacji na środowisko szkolne[7]. Nowak-Dziemia-

---

[2] Za: J.M. Halstead, *Values and values education in schools*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in education and education in values*, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., London–Washington, D.C. 1996, s. 2.

[3] Za: G. Haydon, *Values in education*, Continuum, London 2007, s. 8.

[4] Za: *ibidem*, s. 40

[5] J.M. Halstead, M.J. Taylor, *Learning and teaching about values: A review of recent research*, „Cambridge Journal of Education" 2000, nr 30 (2), s. 175.

[6] S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998; J. Tischner, *Myślenie według wartości,* Znak, Kraków 2002.

[7] D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2013, s. 18; *eadem*, *Wartości w świecie edu-*

nowicz z kolei podkreśla rozbieżność między wartościami deklarowanymi a realizowanymi, obecną w polskiej edukacji[8]. Przestrzega edukatorów przed zbyt schematycznym i przedmiotowym traktowaniem uczniów w procesie przekazywania wartości, co może prowadzić do ograniczania ich samodzielności, dojrzałości i kreatywności.

Niestety w dyskursie edukacyjnym możemy dostrzec tendencje do utożsamiania terminu „wartości edukacyjne" z przekonaniami i poglądami moralnymi. Ten sposób myślenia może prowadzić do pominięcia innych wartości, równie ważnych w edukacji, wśród których wymienia się wartości intelektualne, szacunek i tolerancję dla innych osób, dla odmiennych przekonań, kulturowej różnorodności, identyfikacji kulturowej, świadomości narodowej, ogólnoludzkich praw i wartości środowiskowych[9]. Może też stanowić podstawę ideologizacji, poprzez próbę bezrefleksyjnego narzucania społeczności szkolnej określonego światopoglądu, podzielanego wyłącznie przez wybrane środowisko. Wówczas taki monopol stałby się niszczący i destrukcyjny. Termin „wartości" posiada dwie odmienne konotacje. Z jednej strony może być wiązany z tym, co jest ważne dla życia, z obiektami, które z tego punktu widzenia cenimy. W kontekście jednak filozofii i teorii edukacji skupiamy się na węższym podejściu do wartości – jako do czegoś, co trzeba wysoko oceniać, co jest edukacyjnie wartościowe. Dlatego uzasadnione są sformułowania: „szkolnictwo powinno opierać się na wartościach" albo „uczniowie powinni być nauczani wartości". Nie myśli się wtedy o wszystkich wartościach, ale jedynie o tych, które są związane z edukacją. Jak zatem w tym kontekście powinniśmy rozumieć wartości edukacyjne w szkole oraz dlaczego są one tak ważne w przywództwie edukacyjnym? Szkoła jest miejscem, które przyjmuje wartości obecne w społeczeństwie i przekazuje je w procesie wychowania, nauczania i uczenia się. Uczniowie, nauczyciele, rodzice przynoszą do szkoły wartości obecne w życiu społecznym grup, w których funkcjonują[10]. W szkole następuje zderzenie i ścieranie się tego, co przynoszą grupy – wartości polityczne, ekonomiczne, religijne, ideologiczne, kulturowe – z obecnymi, preferowanymi w szkole. Wartości są osadzone w strukturach szkolnych, procesach zarządzania, polityce, języku i wszelkich relacjach. Odzwierciedlają to, co istotne

---

kacji na początku XXI wieku, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013, s. 12.

[8] M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 53.

[9] D.N. Aspin, *Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools*, [w:] M. Leicester, C. Modgil, S. Modgil (red.), *Institutions issues, pupils, schools and teacher education*, Falmer Press, New York 2005, s. 197–219.

[10] M. Taylor, *Voicing their values: Pupils moral and cultural experience*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in education…*, *op.cit.*, s. 121–142.

w strukturach społeczeństwa, systemie edukacji, przyjętym programie nauczania. Niektórzy członkowie społeczeństwa (politycy, lokalni liderzy, rodzice) wymagają, aby szkoła była miejscem kształtowania i unifikacji powyższych, co jest dla tej instytucji bardzo trudne i często staje się podłożem konfliktów między różnorodnymi grupami społecznymi. Dla prawidłowego funkcjonowania i rozwoju potrzebuje ona harmonijnej interakcji społeczeństwa, społeczności szkolnej i przywódców edukacyjnych. Tylko wtedy będzie możliwe tworzenie, rozwijanie, realizowanie i propagowanie wartości istotnych dla prawidłowego funkcjonowania odpowiedzialnej szkoły.

Dlaczego potrzebujemy przywódców edukacyjnych?

Większość ludzi w społeczeństwie nie ma nawyku i nie prowadzi systematycznej refleksji nad swoimi wartościami oraz nad tymi, które uznaje świat wokół nich. W tym kontekście w dzisiejszych czasach szkoły oraz inne instytucje edukacyjne stoją wobec konieczności dyskutowania i wyjaśniania uznawanych przez nie wartości oraz ich upubliczniania. Dużym błędem byłoby jednak podawanie wartości jako gotowego pakietu, narzuconego odgórnie zestawu, bez żadnej refleksji i możliwości polemiki. Szkoły powinny zatem zwracać szczególną uwagę na różnorodność społeczną i odzwierciedlać zasadność, uprawomocnienie, odpowiedniość i spójność tych wartości. Doświadczenia życiowe członków społeczności szkolnej nie są wystarczającą podstawą do jasnego rozumienia i artykułowania wartości. Nie mogą one być również przyjmowane raz na zawsze, właśnie na bazie tych doświadczeń[11]. Narzuca to konieczność ciągłej dyskusji nad wartościami, spoglądania na nie z różnych perspektyw i różnych punktów widzenia.

Zdarza się, że wartości w szkole nie są w pełni wyrażane, ujawniane; bywają też niewłaściwie komunikowane w działaniu. Są ukryte w codziennym nadmiarze obowiązków, braku czasu oraz gotowości do refleksji. Nawet jeśli szkoła stwarza w miarę spójny system wartości, to jeszcze nie koniec. Niezbędne stają się nieustanna dyskusja i praca nad wprowadzaniem tego systemu, tak aby miał on spójny i koherentny charakter[12]. W takich warunkach wartości mają szansę stać się „sercem szkoły", zazębiają się i przyczyniają do postępu i poprawy funkcjonowania placówki.

Osobą szczególnie ważną przy podejmowaniu takich działań staje się przywódca edukacyjny jako lider, który powinien mieć jasną wizję wartości w szkole i być w stanie inspirować i zachęcać członków społeczności szkolnej do udziału

[11] G. Haydon, *op.cit.*
[12] J.M. Halstead, *Values and values…*

w działaniach prowadzących do osiągania wspólnych celów. W czasach gdy zasoby są ograniczone, a przywódcy edukacyjni znajdują się pod zewnętrzną presją osiągnięć i wyników uczniów i szkoły, wpływ wartości staje się bardzo znaczący. Jeśli przywódcy edukacyjni kierują się wartościami, łatwiej wykorzystują dostępne zasoby, wspierają strategiczne cele i wprowadzanie zmian w szkole[13]. Podkreślenia wymaga myśl, że tylko współdzielenie wartości buduje trwałą społeczność szkoły. Nie wystarczy postrzegać szkołę jako potencjalną społeczność, lecz należy widzieć ją jako społeczność, która podziela wspólne wartości. Wartości muszą być rozumiane przez wszystkich w taki sam sposób i przez wszystkich przejawiane. Przywódca edukacyjny powinien angażować członków społeczności szkolnej: nauczycieli, uczniów, rodziców i środowisko lokalne – do aktywnej postawy w uwspólnianiu wartości i kreowaniu zmiany. Powinien promować i wzmacniać wartości, które są ważne dla kształtowania kultury szkoły. W kulturze tej, która wspiera wartości, będzie możliwe zbiorowe rozumienie misji, wizji, wartości i celów szkoły[14]. Kiedy postawa lidera wspiera uczącą się społeczność, której uczestnicy wierzą w to, co robią, widząc w swoich działaniach głęboki sens, postrzegają rzeczywistość szkolną jako zespół wartości, które stają się spójne z kolektywną wizją szkoły. Wspólne wartości i przekonania członków sieci wzmacniają i utrwalają więzi istniejące pomiędzy nimi.

Tworzenie właściwej przestrzeni do dzielenia się wartościami poprzez prowadzenie pedagogicznych dyskusji, obserwacji i wzmacnianie pracy zespołowej jest kluczowe w zachowaniach lidera edukacyjnego. Przywódcy edukacyjni powinni rozumieć wartości i przekonania, które wspierają zarówno kierunek, jak i stabilność ich działań. Dzięki temu ukierunkowanie na wartości staje się ideałem, do którego dostosowują oni zachowanie, co *de facto* prowadzi do stabilności odpowiedzialnej szkoły.

Kouzes i Posner[15] prezentują kilka sugestii, które ich zdaniem mogą okazać się ważne dla przywódcy edukacyjnego w kontekście wartości:

- kształtowanie własnej drogi – przywódca powinien wyjaśniać wartości i podejmować działania spójne z tymi, które podziela społeczność szkolna;
- zachęcanie do tworzenia wspólnej wizji – przywódca powinien umożliwiać kreowanie wspólnej wizji i realizowanie aspiracji poszczególnych osób w szkole;

---

[13] E. Zachrisson, O. Johansson, *Educational leadership for democracy and social justice*, [w:] S.G. Huber (red.), *School leadership – international perspectives*, Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York 2010, s. 39–56.

[14] M. Chirichello, *The principal as educational leader: What makes the difference*, [w:] S.G. Huber (red.), *School leadership…, op.cit.,* s. 79–100.

[15] J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *Przywództwo i jego wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

- stawianie wyzwań – bardzo istotnym elementem tego złożonego zadania, które lider stawia przed sobą, jest przyzwolenie na popełnianie błędów i uczenie się na błędach, poszukiwanie możliwości rozwoju;
- zachęcanie innych do podejmowania działania – przywódca dzieli się władzą i odpowiedzialnością, zachęca do aktywności, która prowadzi do osiągania wspólnych celów i do budowania zaufania;
- budowanie odwagi – przywódca akceptuje zdolności współpracowników, dodając im odwagi, tworząc „ducha wspólnoty", wzmacniając entuzjazm wynikający z przynależności do niej.

Foster wskazuje natomiast, w jaki sposób przywódca nie powinien myśleć o wartościach[16]. Według niego nie powinniśmy oczekiwać, że wartości same z siebie staną się zasadami dla przywódców edukacyjnych. Nie powinien on więc oczekiwać, że wartości same z siebie staną się dla niego zasadami. Inni nie powinni też tego od niego wymagać. Nie można sądzić, że wartości utrzymywane jedynie jako zespół zasad będą przestrzegane przez przywódcę. Nie można również uważać, że wartości w kontekście przywództwa edukacyjnego są tym samym co wartości każdego konkretnego przywódcy. Jak już wcześniej podkreślono, trzeba je widzieć w kontekście interpersonalnym i kulturowym, w jakim działają osoby pełniące role przywódcze.

Wartości przenikają do naszych celów i dążeń dzięki działaniom. Kiedy rozważnie i z rozmysłem podejmujemy jakieś działanie, staje się ono działaniem celowym. Właśnie do takiego działania powinni inspirować liderzy edukacyjni, budując sprawiedliwość społeczną w placówce. Wartości mogą wyznaczać kierunki naszego działania, aby zmierzało ono do celu. Zatem dążenie do wspólnej wizji powinno być oparte na współpracy, a w związku z tym również i wartości muszą być dzielone między wszystkimi członkami szkoły[17].

Przywództwo kierowane wartościami

Klasyczny, administracyjny charakter kierowania szkołą nie jest opracowany na podstawie wartości, które są tożsame z wartościami edukacyjnymi[18]. W takim systemie naczelne są cele i wartości związane przede wszystkim z prawem szkol-

---

[16] W. Foster, *Vice and virtue: the value of values in administration*, [w:] E. Samier (red.), *Ethical foundations for educational administration*, RoutledgeFalmer, London 2003, s. 199–211.

[17] P. Hallinger, *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*, „Journal of Educational Administration" 2011, nr 49 (2), s. 125–142.

[18] R. Dorczak, *Putting education into educational leadership – the main challenge of contemporary educational leadership*, „Contemporary Educational Leadership" 2014, nr 1, s. 7–13; R. Dorczak, G. Mazurkiewicz, *Values based educational leadership*, [w:] *Edulearn 15 Proceedings*, Barcelona 2015, s. 7981–7986.

nym, programami nauczania, orientacją na efektywność czy wynikami egzaminów zewnętrznych[19]. Często stają się odbiciem wartości władz oświatowych, rządowych; opierają się na osobistych, a nie profesjonalnych wartościach liderów[20]. Tymczasem celem refleksyjnych rozważań przywódców edukacyjnych powinno stać się „odzwierciedlanie w wartościach i systemie przekonań własnych ról jako szkolnych przywódców, podejmowanie ryzyka, eksplorowanie nowych sprawności i pomysłów oraz wykorzystanie tej wiedzy i umiejętności w konkretnej (realnej) szkole"[21]. W tym kontekście konieczne jest stworzenie nowego sposobu kierowania szkołami, tak aby stały się autonomicznymi podmiotami, które będą tworzyć potencjał do realizacji dobra edukacyjnego uczniów[22].

Najistotniejsze wartości oraz przekonania są mocno powiązane z predyspozycjami do wydawania trafnych sądów przywódczych, a także do stosowania twórczej przywódczej inwencji ukierunkowanej na role, kontekst i problemy. Przywódcy są uważni i świadomi sposobów, w jakie wyznaczane przez nich osiowe wartości wpływają w praktyce na postrzeganie różnorodnych sytuacji oraz na reagowanie na nie. Wartości i systemy przekonań pozwalają na ocenę poznawczą i ocenę zasobów zgromadzonych w zespole, a dalej wyznaczają kierunek i sposoby działania. Jeśli osoby kierowane w taki sposób przez przywódcę wchodzą w tych działaniach w interakcję z nim oraz między sobą, grupa staje się społecznością. Stawanie się społecznością „oznacza dla jej członków podejmowanie odpowiedzialności za członkostwo w społeczności"[23]. Dokonuje się internalizacja znaczeń i wartości. Członkowie społeczności intencjonalnie podejmują działania wyrażające zgodę na prace na rzecz społeczności i dążą do osiągnięcia w tym społecznościowego mistrzostwa. Czerpią z tego poczucie przynależności i osobistą satysfakcję, która wzmacnia doświadczanie uczestniczenia w zespole.

W kontekście gwałtownych zmian ekonomicznych, społecznych i politycznych przyszłość może się wydawać nieprzewidywalna. Istnieje jednak powszechna zgoda na to, że wartości powinny odgrywać w edukacji kluczową rolę i że powinno to być szeroko respektowane. Szczególnie ważne jest więc, aby nauczyciele, uczniowie, rodzice i społeczność szkolna prowadzili otwarty dialog, zachęcający do analizy i dyskusji nad wartościami leżącymi u podstaw edukacji. Poznawanie istotnych wartości oraz zachodzących między nimi konfliktów, które

---

[19] J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011; G. Mazurkiewicz, *op.cit.*

[20] G. Mazurkiewicz, *op.cit.*; R. Dorczak, *op.cit.*

[21] Za: T.H. Beatty, *High Priority Support for High Priority Leadership Principals' Perceptions of a Support Network in an Urban School District*, [w:] M.F. DiPaola, W.K. Hoy (red.), *Leadership and school quality*, Information Age Publishing, Charlotte, NC 2015, 115–134, s. 118.

[22] J. Łuczyński, *op.cit.*

[23] T.H. Beatty, *op.cit.*, s. 13.

się pojawiają, kiedy grupa angażuje się w zespołowe relacje i interakcje, może sprzyjać naszemu zrozumieniu procesów współdziałania. Zrozumienie, jak kształtować ten proces, oznacza zrozumienie roli wartości w szkole oraz tego, jak promować kulturę i klimat szkoły, aby sprzyjały współtworzeniu i uwspólnianiu wartości.

Wartości edukacyjne decydujące o efektach uczenia się i kształcie przywództwa edukacyjnego

Wartości edukacyjne decydujące o efektach uczenia się i kształcie przywództwa edukacyjnego zostały poniżej przedstawione dokładnie tak, jak wypracowała je grupa osób zaangażowanych w przygotowanie i pilotaż modelu kształcenia przywódców edukacyjnych. Wszystkie wybrane wartości zostały wspólnie uzgodnione, co stanowi podstawowy warunek ich realizacji. Wartości zostały opisane bez wprowadzania jakichkolwiek zmian, przekształceń, komentarzy, aby w żaden sposób nie zniekształcić zawartych w ich idei. Opis ten uwzględnia rozumienie poszczególnych wartości oraz – co bardzo ważne – tego, w jaki sposób przejawiają się one w szkole. Tak rozważane wartości przywództwa edukacyjnego nie mogą mieć jedynie charakteru deklaratywnego – muszą być obecne w świadomości oraz przejawiane w zachowaniu przez wszystkich członków społeczności szkolnej: nauczycieli, pracowników, uczniów oraz rodziców.

Wolność

To nie tylko wolność polityczna, to również wolność osobista, czyli brak ograniczeń ze strony władzy czy społeczeństwa – to możliwość podejmowania decyzji. To niezależność w myśleniu i zarządzaniu, możliwość dokonywania wyborów, brak uwikłania i uzależnienia od czynników zewnętrznych, poszanowanie wolności innych (nie ma wolności bez odpowiedzialności). Wolność to także autonomia w podejmowaniu inicjatywy, działań, nowych pomysłów i w zarządzaniu nimi. To swoboda w definiowaniu znacznej części swojej pracy: decydowanie o tym, co robić i w jaki sposób, oraz posiadanie poczucia kontroli nad własną pracą. Niezależność (i jednocześnie świadomość zależności) od kultury, środowiska, opinii otoczenia.

Fundamentem procesu uczenia i edukacji jest tworzenie środowiska, w którym wybór jest możliwy. Dostrzegamy w tej wartości konieczny warunek rozwoju. Wybór ścieżek, metod, treści oraz wolność decydowania o sobie umożliwia i warunkuje uczenie się. Nauka bez wolności jest niemożliwa.

Równość i sprawiedliwość społeczna

To jednakowe szanse dla wszystkich ludzi, choć nie identyczne traktowanie. Sprawiedliwość to dbanie o dobro społeczne i interes społeczny, poszanowanie indywidualności i równości w aspekcie podstawowych warunków do życia – zasoby, szacunek, uznanie, miłość, władza, miejsce oporu wobec niesprawiedliwości, równość uwarunkowań, adekwatność w stosunku do włożonego wkładu i możliwości. W szkole przejawiają się warunkami do tworzenia równych szans, dążeniem do realizacji istotnych aspektów równości i sprawiedliwości: dobrej edukacji dla każdego, warunków uczenia się dla każdego dziecka, niezależnie od jego kapitału, szacunkiem dla różnorodności.

Szacunek

To poszanowanie każdego człowieka i jego wartości, zawodu, uznanie i akceptacja odmienności; troska o jednakowe traktowanie różnych postaw i poglądów, przyznawanie wszystkim takich samych praw bez względu na rasę, pochodzenie, religię, język, niepełnosprawność itp. Zadaniem przywódców jest budowanie atmosfery wzajemnego szacunku w szkołach i placówkach, dbanie o to, aby każdy był tak samo dobrze traktowany, bez względu na swoją odmienność, aby jego/jej potrzeby były zaspokajane.

Zaufanie

Wiara, że wszyscy będą się zachowywać zgodnie z ustaleniami, założenie, że drugi człowiek zachowa się zgodnie z obowiązującym w danej społeczności systemem wartości. Proces uczenia się musi być oparty na zaufaniu, które jest przekonaniem o profesjonalizmie nauczycieli i odpowiedzialności uczniów za własny proces uczenia się, a także na poszanowaniu wyborów i uwzględnianiu indywidualności poszczególnych podmiotów procesu uczenia się.

Odpowiedzialność

Dbanie o dobrostan wszystkich członków społeczności szkolnej i szkoły jako organizacji, dotrzymywanie umów i zobowiązań, nie tylko w kontekście prawnym, ale też moralnym. To odpowiadanie na potrzeby środowiska i ludzi. W kontekście edukacyjnym odpowiedzialność to również odpowiedzialność (rozumiana jako przyjmowanie konsekwencji działań) za własny rozwój, związana z autonomią jednostki uczącej się, swobodą w podejmowaniu działań i dokonywaniu

wyborów, budowaniem własnego, wewnętrznego systemu odniesienia, za pomocą którego jesteśmy w stanie samodzielnie kierować własnym życiem, a także uznawanie autonomii innych. To konsekwencja i stałość zachowań w sytuacjach zmian zewnętrznych, chaosu, presji otoczenia, sprzecznych oczekiwań innych ludzi i wymogów sytuacji. To poczucie odpowiedzialności za swoje wybory i własny rozwój.

Odwaga

To gotowość podejmowania wyzwań, oparta na potencjale (wiedzy, mądrości, wolności), przejawiająca się w działaniu – dobrym decydowaniu nawet w niesprzyjających okolicznościach, komunikowaniu, braniu odpowiedzialności. To przyjmowanie prawdy, informacji zwrotnej, wyrażanie własnych przekonań, postępowanie zgodnie z nimi, umiejętność przyznania się do błędu, ale również zdawanie sobie sprawy z konsekwencji błędu i uczenie się na jego podstawie.

Uczciwość

To rzetelna realizacja i dotrzymywanie przyjętych obietnic i zobowiązań, przestrzeganie norm społecznych, ustalonych zasad, zarządzanie bez manipulacji, prawość. Przywódca edukacyjny działa i zachęca do działania społeczność szkolną w sposób szczery i przejrzysty.

Rozwój i uczenie się

To praca nad sobą na wszystkich etapach swojego życia, jak najbardziej pełne wykorzystywanie swoich zasobów, talentów, możliwości oraz zdobywanie nowych wzbogacających doświadczeń. To realizacja potencjału osób tworzących społeczność szkolną w każdym aspekcie. Przywódca edukacyjny jest świadomy swojej roli w kształtowaniu warunków dla rozwoju innych i konieczności wspierania ich w rozwoju, zna możliwości rozwoju innych, w tym uczniów i nauczycieli.

Otwartość

To gotowość na zmianę, poszukiwanie lepszego, akceptacja inności, dialog, nastawienie na pozytywny kontakt z innymi. Akceptacja ludzi (co wyraża się udzielaniem informacji zwrotnej, zmniejszaniem dystansu, obdarzaniem zaufaniem), wartości (co wyraża się dostrzeganiem bogactwa różnorodności), wyzwań (co

wyraża się poszukiwaniem i korzystaniem z nowych idei, zmianą rzeczywistości, myśleniem o rozwoju). Otwartość w edukacji to także przyzwolenie na ponoszenie porażek, czyli świadomość, że porażki są naturalnym elementem uczenia się, rozwoju przywództwa i funkcjonowania środowiska szkolnego, że dają szansę na wyciąganie z nich wniosków na przyszłość.

Dialog

To umiejętność inicjowania i utrzymywania relacji opartych na wzajemnej wymianie – na poziomie: współpracy z podmiotami zewnętrznymi i wewnętrznymi szkoły oraz komunikacji rozumianej jako umiejętność dostarczania treści, wsłuchiwania się w głos otoczenia placówki oraz rzetelnej wymiany opinii w dążeniu do konsensusu.

Służebność

To działanie na rzecz innych, nacisk na wzmożone służenie innym i promowanie poczucia wspólnotowości oraz partycypację w podejmowaniu decyzji. Dyrektor szkoły, który kieruje się wartością służebności, stawia dobro wspólne ponad partykularne interesy. Rolą szkolnych liderów (dyrektorów) jest wspieranie innych podmiotów w szkole w pokonywaniu przeszkód, które uniemożliwiają im realizację ich obowiązków.

Partycypacja

To gotowość włączania innych, tworzenie mechanizmów uczestnictwa i oddolnej aktywności podmiotów związanych ze szkołą. Zachęcają do niej: informowanie, konsultowanie, angażowanie, współpraca i współrządzenie. Demokracja to także udział wszystkich podmiotów szkoły w procesie określania celów oraz koncepcji rozwoju szkoły i wdrażaniu zmian. Warunkiem zrównoważonego rozwoju i sukcesu jest jednakowe zaangażowanie wszystkich podmiotów w szkole w uczenie się i rozwój.

Różnorodność

To bogactwo perspektyw i możliwości rozwiązań, różnorodność jednostek zwiększa paletę możliwości i kreatywność w szkole, a sama szkoła jest miejscem, w którym uczy się doceniania różnorodności i unikatowości jednostek, nawet jeśli mają zupełnie odmienne zdanie od naszego.

Wiarygodność

Umożliwia pojawienie się zaufania, a sama buduje się dzięki integralności – spójności myśli, działań wartości, przekonań oraz wyrażanych poglądów i opinii, uczciwości, niezawodności i odpowiedzialności.

Refleksyjność

To zdolność poddawania refleksji działań i dążenie do trafnego oceniania rzeczywistości, czyli: do właściwego lokowania siebie w czasie, „tu i teraz", z umiarkowanym, kontrolowanym wybieganiem w przyszłość w celu racjonalnego jej zaplanowania, do uwolnienia się od stereotypów poznawczych (a przynajmniej ich świadomości), do trafności odbioru i oceny ludzi i zdarzeń, do rozróżniania środków i celów, wartości ciągłego sprawdzania trafności percepcji – przy rozumieniu, że jesteśmy w tym obszarze często skazani na zniekształcenia i pomyłki.

Solidarność

Oznacza wzajemną i wspólną odpowiedzialność członków jakiejś instytucji czy społeczności. Solidarność wiąże się z egzystencją ludzką osadzoną w wymiarze wspólnotowym – to troska wobec innych. Nikt nie jest samotną wyspą. Jesteśmy razem nawet wtedy, gdy tego nie wiemy. Solidarność to apel o to, by spieszyć z pomocą człowiekowi, który znalazł się w potrzebie[24].

Postulaty na przyszłość

Przyjrzenie się wartościom przywództwa edukacyjnego pokazuje ich szerokie spektrum aksjologiczne. Wartości te wpływają na rozwój pojedynczych osób, relacji między nimi, interakcji w szkole, ale też poza nią. Szkoła powinna kierować się wartościami po to, aby stać się miejscem, które stwarza najlepsze warunki sprzyjające uczeniu się, rozwojowi i pracy. Jest to miejsce, w którym każdy uczeń, każdy nauczyciel, każdy rodzic i pracownik czują się dobrze, są otaczani szacunkiem, mają poczucie sprawczości, partycypują w działaniach szkoły. Dzięki temu szkoła daje każdemu poczucie równych szans oraz autonomię w podejmowaniu inicjatyw. Pozwala na współpracę i współdziałanie. Wówczas klimat szkoły staje się przyjazny, otwarty, zachęcający do dialogu, do refleksji. Poczucie wolności oraz

[24] Przytoczenie powyższych wartości na podstawie: R. Dorczak, G. Mazurkiewicz, *Values based educational leadership*, *op.cit.*, s. 7981–7986.

przyzwolenie na popełnianie błędów są koniecznymi warunkami rozwoju. Szkoła otwarta na wartości powinna uczyć odpowiedzialności za siebie i innych, podejmowania działań na ich rzecz, sprzyjania tolerancji, sprawiedliwości i poczuciu równości.

Wartości przywództwa edukacyjnego powinny, zarówno dla przywódcy, jak i wszystkich uczestników społeczności szkolnej, stać się podstawą do prowadzenia dyskursu nad nimi, a w konsekwencji do ich interioryzacji. Jak podkreśla Halstead[25], wartości nie istnieją w próżni, a ich obecność w szkole wymaga nieustannej pracy nad nimi, analizy i weryfikacji. Warto jeszcze raz podkreślić, że zaproponowane wartości nie stanowią stałego zbioru, raz na zawsze ustalonego *status quo*, lecz podlegają ciągłemu procesowi zmiany, stając się podstawą do coraz lepszego funkcjonowania polskiej szkoły. Działanie w takiej szkole może wręcz przyjąć formę *flow*[26], a więc będzie wiązało się z głębokim zaangażowaniem, wynikało z autonomicznej motywacji wewnętrznej i sprzyjało traktowaniu kolejnych zadań jako wyzwań wykorzystujących wiedzę, mądrość i wolność. Przywódca edukacyjny, dzięki ciągłej dyskusji i refleksji, powinien opierać swoje działania na wartościach, własnym przykładem promować je i zachęcać do tego innych, by wspólnie utrwalać funkcjonowanie odpowiedzialnej szkoły. Oznacza to, że przywódca ma obowiązek podejmowania autorefleksji nad wartościami. Taki refleksyjny i kontemplacyjny wysiłek prowadzi bowiem do ich głębszej analizy i uświadomienia, że na nich opierają się wszystkie decyzje podejmowane w szkole[27].

Bibliografia

Aspin D.N., *Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools*, [w:] M. Leicester, C. Modgil, S. Modgil (red.), *Institutions issues, pupils, schools and teacher education*, Falmer Press, New York 2005, s. 197–219.

Beatty T.H., *High priority support for high priority leadership principals' perceptions of a support network in an urban school district*, [w:] M.F. DiPaola, W.K. Hoy (red.), *Leadership and school quality*, Information Age Publishing, Charlotte, NC 2015, s. 115–134.

Begley P.T., *Self-knowledge, capacity and sensitivity: prerequisites to authentic leadership by school principals*, „Journal of Educational Administration" 2006, nr 44 (6), s. 570–589.

Chirichello M., *The principal as educational leader: What makes the difference*, [w:] S.G. Huber (red.), *School leadership – international perspectives*, Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York 2010, s. 79–100.

---

[25] J.M. Halstead, *Liberal values and liberal education*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in education, op.cit.*

[26] M. Csikszentmihalyi, *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper & Row Publishers, New York 1990.

[27] Za: G. Haydon, *op.cit.*

Csikszentmihalyi M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper & Row Publishers, New York 1990.

Dorczak R., *Putting education into educational leadership – the main challenge of contemporary educational leadership*, „Contemporary Educational Leadership" 2014, nr 1, s. 7–13.

Dorczak R., Mazurkiewicz G., *Values based educational leadership*, [w:] *Edulearn 15 Proceedings*, Barcelona 2015, s. 7981–7986.

Hallinger P., *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*, „Journal of Educational Administration" 2011, nr 49 (2), s. 125–142.

Foster W., *Vice and virtue: the value of values in administration*, [w:] E. Samier (red.), *Ethical foundations for educational administration*, RoutledgeFalmer, London 2003, s. 199–211.

Halstead J.M., *Liberal values and liberal education*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in education and education in values*, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., London–Washington, D.C. 1996, s. 15–30.

Halstead J.M., *Values and values education in schools*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in education and education in values*, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., London–Washington, D.C. 1996, s. 2–13.

Halstead J.M., Taylor M.J., *Learning and teaching about values: A review of recent research*, „Cambridge Journal of Education" 2000, nr 30 (2), s. 169–203.

Haydon G., *Values in education*, Continuum, London 2007.

Harris M., Johnston M.A., *Values-based leadership: At the heart of sustaining school reform and improvement*, [w:] S.G. Huber (red.), *School leadership – international perspectives*, Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York 2010, s. 145–160.

Kouzes J.M., Posner B.Z., *Przywództwo i jego wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Michałowska D.A., *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

Michałowska D.A., *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

Ruciński S.,*Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998.

Taylor M., *Voicing their values: Pupils moral and cultural experience*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in education and education in values*, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., London–Washington, D.C. 1996, s. 121–142.

Tischner J., *Myślenie według wartości,* Znak, Kraków 2002.

Zachrisson E., Johansson O., *Educational leadership for democracy and social justice*, [w:] S.G. Huber (red.), *School leadership – international perspectives*, Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York 2010, s. 39–56.

Magdalena Swat-Pawlicka

Przywództwo edukacyjne w obliczu koniecznych zmian w procesie uczenia się i nauczania w szkołach

Wprowadzenie

Indianie Dakota mówią, że kiedy odkryjesz, że jedziesz na martwym koniu, należy go zostawić i iść dalej pieszo albo sprawić sobie nowego. Europejczycy mają kilka innych recept – bardziej zaawansowanych strategii postępowania. Kiedy okazuje się, że dosiadasz martwego rumaka, możesz:

1. Sięgnąć po mocniejszą szpicrutę.
2. Zmienić jeźdźca, pozostawiając konia.
3. Powołać komisję do zbadania konia i możliwych konsekwencji jego martwoty.
4. Udać się z wizytą studyjną do innych krajów, aby zobaczyć, czy i jak tam jeździ się na martwych koniach.
5. Obniżyć standardy, tak aby martwe konie uchodziły za dobre środki lokomocji.
6. Zaprzestać mówienia o martwym koniu, mówić raczej o koniu żyjącym inaczej.
7. Zatrudnić firmę zewnętrzną, która deklaruje, że potrafi jeździć na martwych koniach.
8. Dokupić jeszcze kilka martwych koni, żeby sprawdzić, czy więcej nie znaczy lepiej, czy ilość nie przejdzie w jakość.
9. Wysłać martwego konia na szkolenie.
10. Przeprowadzić badania i analizy sprawdzające, czy martwy koń nie zacznie się poruszać, jeżeli zmienią się jakieś czynniki zewnętrzne wobec niego.

11. Dostrzec zalety jazdy na martwym koniu: niższe koszty utrzymania, brak pośpiechu, dłuższy czas na refleksję o kierunku jazdy.
12. Awansować martwego konia i zlecić mu nadzór nad innymi końmi[1].

Ta historyjka może mieć wiele zastosowań, których zapewne nie muszę czytelnikom niniejszego tekstu podpowiadać. Odczytania te zawsze jednak wiązać się będą z brakiem gotowości do powiedzenia, że „koń jest martwy i już nie pojedzie". Chcę uczynić inaczej. Teza niniejszego tekstu brzmi, że tradycyjny sposób „bycia dyrektorem" w polskiej szkole, skoncentrowany na zarządzaniu bazą materialną placówki oraz na skrupulatnym wypełnianiu „pozapedagogicznych obowiązków dyrektora szkoły", się wyczerpał. Karmiony paszą menedżeryzmu koń jest martwy. Szkole potrzeba liderów uczenia się.

W perspektywie wymagań wobec szkół i placówek zarządzanie szkołą wieńczy cykl dwunastu wymagań. Wszystkie one dotyczą w różnym ujęciu uczenia się uczniów, we wszystkich to proces uczenia się w szkole jest ostateczną cezurą, którą mierzy się faktyczne osiągnięcia szkoły. Pierwsze, otwierające wymaganie, dotyczy koncepcji pracy szkoły, która powinna być ukierunkowana na rozwój uczniów. Już tylko w perspektywie pierwszego wymagania widać dwa wyzwania, jakie stoją przed przywództwem edukacyjnym w szkole. Pierwsze z nich dotyczy takiego projektowania procesu uczenia się, aby umożliwiał on rozwój wszystkim uczącym się w szkole. Wymaganie to stawia wielkie wyzwanie szkole – zadanie uwspólniania nowoczesnej wizji uczenia się.

Określanie koncepcji pracy szkoły wymaga współpracy wszystkich podmiotów, związanych z placówką: uczniów, rodziców, pracowników szkoły, w tym nauczycieli. Uwzględnianie specyfiki szkoły wiąże się także z potrzebami środowiska lokalnego. Taki namysł nad koncepcją jest możliwy jedynie dzięki szerokiej partycypacji, inicjowanej przez szkołę. Warto zadać pytanie, czy tego rodzaju działania są możliwe w polskiej szkole inaczej niż tylko dzięki zaangażowaniu bądź inicjatywie dyrektora szkoły. Na ile koncepcja pracy szkoły wiąże się nierozerwalnie z osobą dyrektora i jest poddawana ocenie czy też modyfikowana dzięki udziałowi innych podmiotów, a na ile określana wspólnie dzięki dyskusji podmiotów zaangażowanych?

Otwartość na dialog nie jest jedynym wyzwaniem w tym przypadku. Rozmowę o koncepcji, jej adekwatności, warto zapoczątkować ustaleniem istotnych dla wspólnoty szkolnej wartości oraz uświadomieniem sobie, w jaki sposób rozumiemy fundamentalny dla pracy szkoły rozwój dziecka i jego proces uczenia się[2]. Za zaistnienie w szkole dyskusji o podobnym charakterze odpowiada dy-

---

[1] Anegdotę cytuję, po niewielkich zmianach, za Kenem Homerem (http://www.kenhomer.wordpress.com).

[2] Por. A. Pawlicki, *Koncepcja pracy szkoły*, „Dyrektor szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej" 2015, nr 8.

rektor. Możliwe są różne drogi dojścia: poprzez jego odgórną inicjatywę, dzięki nauczycielom, którzy w szkole znajdują przestrzeń dla tego rodzaju spotkań, wreszcie – dzięki uczniom i rodzicom. Niezmiennie jednak wynika to z kultury organizacyjnej szkoły i obecnego w niej modelu przywództwa edukacyjnego. Spojrzenie na szkołę przez pryzmat jej koncepcji i sposobu, w jaki powstawała, mówi nam wiele na temat realizowanego w niej przywództwa edukacyjnego oraz wartości realizowanych w procesie uczenia się i nauczania.

Wymienione powyżej pytania i działania skupione wokół doskonalenia procesu uczenia się w szkole stały się istotnym fundamentem projektu systemowego **„Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek"**, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Wydziałem Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego[3].

Zaprojektowany w trzech wymiarach – przygotowania kandydatów, którzy w przyszłości podejmą się roli dyrektora, oraz rozwoju dyrektorów pełniących funkcję po raz pierwszy lub pracujących więcej niż jedną kadencję – kurs proponuje uczestnikom refleksję nad typowymi dla szkół praktykami nauczycielskimi i dyrektorskimi w kontekście istotnych teorii pedagogicznych i psychologicznych, nowatorskich rozwiązań oraz konkretnych metod i form pracy. W obszarze drugim projektu, nazwanym „Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego", poświęconym przywództwu edukacyjnemu w kontekście uczenia się i nauczania, zdefiniowane wyzwania i dylematy w pracy dyrektora dotyczą w równym stopniu tworzenia atmosfery sprzyjającej uczeniu się, pogłębiania rozumienia procesu uczenia się dzieci i dorosłych, a także rozwijania umiejętności monitorowania i ewaluacji działań nauczycielskich i uczniowskich. Przywództwo edukacyjne skupione na procesie uczenia się zmusza do definiowania dyrektora jako pierwszego nauczyciela oraz wspólnoty uczącej się jako wspólnoty nie tylko uczniów, ale też wszystkich podmiotów życia szkolnego.

Wyzwanie pierwsze: dyskusja nad rozumieniem procesu uczenia się i nauczania

Uwspólnione rozumienie procesu uczenia się leży u podstaw dobrego funkcjonowania szkoły. Nie chodzi tutaj jedynie o zainicjowaną przez dyrektora szkoły dyskusję, w której rada pedagogiczna podsumuje swoje opinie na temat nauczania i uczenia się. Znane są bowiem szkoły, w których panuje całkowita zgodność co do słusznego modelu nauczania, opartego na wykładzie oraz pamięciowym

[3] Informacje o projekcie można znaleźć na stronie: http://www.przywodztwo-edukacyjne.edu.pl/pl/.

przyswajaniu wiedzy, wspartego dodatkowo ćwiczeniami w rozwiązywaniu zadań egzaminacyjnych po to, aby osiągnąć wysokie wyniki na zewnętrznych testach. Warto zadać pytanie, czy szkoły preferujące nauczanie ukierunkowane na sukces egzaminacyjny faktycznie realizują podstawę programową wraz z zapisanymi w niej wartościami i treściami wychowawczymi. Dyskusja, którą powinien rozpocząć w szkole dyrektor, winna dotyczyć rozumienia procesu uczenia się pogłębionego dzięki wprowadzaniu nowego języka i wiedzy, wynikających z badań edukacyjnych.

Pogłębianie wiedzy na temat efektywnych metod pracy z uczniem leży u podstaw profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Przywoływana w tym kontekście profesjonalizacja charakterystyczna dla zawodu lekarza nie jest do końca adekwatnym porównaniem. Z pewnością łączą je dwa zjawiska – konieczne w obu zawodach pogłębianie wiedzy oraz analizowanie przebiegu oraz efektów pracy, aby w przyszłości wykonywać ją bardziej skutecznie. W pracy z uczniami nie zajmujemy się jednak chorobą, która może być wyleczona dzięki jednemu lekarstwu. Ucząc, jesteśmy w ciągłym procesie zmiany, w którym nie mamy wpływu na wiele czynników. Nie do końca także jesteśmy w stanie przewidzieć efekty – zwłaszcza naszych działań wychowawczych. „Głównym zasobem nauczycieli, w którym przejawia się ich profesjonalizm, jest ciągła czujność, elastyczność i umiejętność kreowania rzeczywistości w taki sposób, aby ułatwiać i umożliwiać uczniom przeżycie doświadczenia, wypróbowania czegoś w bezpiecznych warunkach, a następnie analizę tego doświadczenia”[4]. Tak samo rozumiany profesjonalizm odnosi się do działań dyrektora szkoły czy szkolnych liderów, umożliwiających innym bezpieczne uczenie się.

Wyzwanie drugie: definiowanie istotnych obszarów zmiany na podstawie badań edukacyjnych i wymagań państwa

Wpisana w wymaganie pierwsze dyskusja o koncepcji pracy szkoły, a w jej kontekście o rozumieniu procesu uczenia się i nauczania, znajduje rozwinięcie w kolejnych wymaganiach: „Procesy są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”, „Uczniowie nabywają wiedzę i umiejętności określone w podstawie programowej” oraz następnych, zwracających uwagę na aktywność uczniów oraz indywidualizację procesu nauczania i uczenia się. W charakterystykach rozwijających podstawowe brzmienie wymagań nacisk jest kładziony na świadome

[4] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 161.

uczenie się dzięki określaniu celów i kryteriów sukcesu w tym procesie. Opierając się na informacji zwrotnej, uczący się mają szansę na coraz to bardziej samodzielne planowanie własnego rozwoju. Owa samodzielność jest budowana przez nauczycieli i uczniów dzięki kształtowaniu umiejętności uczenia się. Rozwój umiejętności metakognitywnych jest niezbędnym wyposażeniem w perspektywie uczenia się przez całe życie, odnajdywania się w rosnącym szumie informacyjnym oraz określania swoich potrzeb i możliwości w ciągle zmieniającej się rzeczywistości[5]. Nadbudowywanie wiedzy i umiejętności, rozwijanie kompetencji zachodzi głęboko, tylko jeśli nie tyle naśladujemy, ile budujemy rusztowanie dla wiedzy na fundamentach naszego, a nie cudzego doświadczenia. Zarazem zachodzi jedynie w sytuacji, w której potrafimy nazwać to, czego doświadczyliśmy, zbudować teoretyczną nadbudowę nad przeżyciem, uporządkować nowe w strukturę. Wszystkie te etapy, charakterystyczne dla uczenia się przez doświadczanie porządkowanego dzięki metapoznawczym kompetencjom, jest możliwe jedynie w atmosferze bezpieczeństwa i zaufania.

Zatrzymam się na tych koniecznych etapach i warunkach uczenia się. We wspólnocie szkolnej uczącymi się w rozumieniu wymagań są wszystkie podmioty szkolnego życia: uczniowie, nauczyciele, w tym dyrekcja szkoły, rodzice. Zadaniem dyrektora jest zatem umożliwienie stworzenia takiej przestrzeni nauczycielom i uczniom oraz pozostającym w relacji ze szkołą rodzicom, aby był możliwy ich ciągły rozwój. W najmniejszym stopniu dotyczy to rodziców jako partnerów szkoły, choć ich udział w różnego rodzaju doświadczeniach edukacyjnych powinien wynikać ściśle z potrzeb rozwojowych ich dzieci oraz potrzeb środowiska lokalnego. Myślę tutaj o sytuacjach, w których rodzice mogą otrzymać wsparcie od szkoły w rozwijaniu kompetencji związanych z opieką nad dziećmi – od doskonalenia umiejętności zdrowego żywienia po poszerzanie wiedzy i umiejętności dotyczących wychowania. Partnerstwo oznacza realizację wzajemnych potrzeb. W dyskusji o roli rodziców w szkole słyszy się od dyrektora szkoły i nauczycieli bardzo krytyczne opinie na temat braku zainteresowania i zaangażowania rodziców w życie szkoły. Tymczasem często brakuje możliwości rozmowy na temat faktycznych potrzeb rodziców, ich pomysłów na współpracę ze szkołą.

Umożliwienie ciągłego rozwoju wymaga zatem wolności w określaniu potrzeb i celów rozwojowych. Rolą dyrektora i innych liderów szkolnych jest zarazem umiejętne kreowanie potrzeb nauczycielskich, tak aby były one odpowiedzią na potrzeby uczniów. Zadaniem przywództwa edukacyjnego jest budowanie motywacji wewnętrznej i zmniejszanie motywacji zewnętrznej, silnie odczuwanej przez nauczycieli w wyniku presji egzaminów zewnętrznych czy różnego rodzaju rankingów.

---

[5] Por. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, przeł. Z. Janowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 28.

Wyzwanie trzecie: tworzenie przestrzeni dialogu

W charakterystykach powyższych wymagań wyraźne jest rozumienie procesu uczenia się i nauczania jako doświadczenia dialogu. Nie tylko zatem realizowany ma być inny model nauczania – przejście od transmisji wiedzy i skupienia się na jej ilości do modelu budowania struktur poznawczych, które pozwalają na odnalezienie się w szybko zmieniającej się rzeczywistości[6]. Taki model miała wprowadzić ostatnia reforma podstawy programowej kształcenia ogólnego. Można postawić tezę dotyczącą jej wdrażania – za mało było dyskusji w szkołach nad wartościami i kulturą edukacyjną, jaką miała wprowadzić, aby odczuć zmianę paradygmatu, który w nową podstawę programową był wpisany. Z pewnością inicjowanie takiej dyskusji należało do dyrektora szkoły, rzadko jednak miało miejsce w inny sposób niż jedynie poprzez dyskusje zespołów przedmiotowych. Aby mogła nastąpić taka właśnie zmiana paradygmatu, konieczna jest dyskusja nad kształtem szkoły i przede wszystkim zmiana na poziomie relacji, podmiotowe traktowanie wszystkich uczestników życia szkolnego, zwłaszcza uczniów. Przejście od sytuacji, w której szkoła to miejsce tworzone przez innych, do sytuacji, w której szkoła staje się przestrzenią tworzoną przeze mnie we współpracy z innymi, zakłada zatem przejście od sytuacji, w której szkoła jest miejscem otrzymywania informacji, do sytuacji, w której szkoła staje się miejscem wspólnego uczenia się, doświadczania, wreszcie – tworzenia.

Warto zaznaczyć, że tak określona przestrzeń dotyczy zarówno uczniów, jak też nauczycieli i rodziców, wszystkich uczących się. Przejście od podstawowego poziomu partycypacji, jakim jest otrzymywanie informacji, do poziomu współtworzenia jest jednym z głównych zadań dyrektora – przywódcy edukacyjnego. W projekcie „Przywództwo edukacyjne" wykorzystanie wielu form partycypacji bezpośredniej i refleksja nad różnymi poziomami partycypacji dowodziły związku pomiędzy zmianą paradygmatu przywództwa a koniecznymi zmianami w obszarze uczenia się uczniów. Przywoływanie szkolnych doświadczeń prowadziło do wniosku, że zaproszenie uczniów do dialogu wciąż w większym stopniu dotyczy działań pozalekcyjnych, w mniejszym zaś przestrzeni lekcji. Omawiane w trakcie warsztatów strategie oceniania kształtującego czy model Kellera stanowiły początek dyskusji o większym upodmiotowieniu ucznia oraz kształtowaniu u niego samodzielności w uczeniu się.

Przywództwo edukacyjne oznacza zatem przejście od prowadzenia do współprowadzenia dzięki umożliwieniu innym brania odpowiedzialności za swój rozwój i podejmowanie w tym celu działań. Etapy konieczne wiążą się z budowaniem przestrzeni dialogu i partycypacji, aby przejść od biernego podpo-

---

[6] Por. *ibidem*, s. 112.

rządkowania do aktywnego, podmiotowego uczestnictwa. W takim rozumieniu dyrektor szkoły nie jest odpowiedzialny bezpośrednio za efekty uczenia się. Jego odpowiedzialnością jest takie modelowanie przestrzeni współpracy, aby jej efekty przełożyły się na sukces szkoły. Wspólnie zresztą definiowany – kładziony obecnie nacisk na sukces rozumiany jedynie jako wysokie wyniki egzaminów zewnętrznych nie sprzyja rozwojowi wszystkich istotnych w dorosłym życiu kompetencji, zwłaszcza tych związanych ze współpracą czy artystycznymi predyspozycjami. Wspólnota szkolna, która decyduje się na inną definicję sukcesu edukacyjnego, podejmuje decyzje niepopularne, ale jakże potrzebne. W tej perspektywie znowu widać wyraźnie, jaką rolę w takim definiowaniu kierunku działań edukacyjnych odgrywają rodzice – bez ich wsparcia nie jest możliwe oparcie się systemowym trendom.

Wyzwanie czwarte: dyrektor jako pierwszy nauczyciel

W dyskusjach nad rolą dyrektora w tym procesie pojawia się metafora „pierwszego nauczyciela". Tego rodzaju określenie niesie z sobą wiele skojarzeń. Dyrektor jawi się więc jako pierwszy w nauczycielskim gronie we wdrażaniu zmian, testowaniu nowych rozwiązań, dalej – demonstrowaniu ich wobec innych. Pierwszy nieszczęśliwie także oznacza – najlepszy, wzór do naśladowania, na czele grupy. Tego rodzaju skojarzenia obciążają dyrektora szkoły odpowiedzialnością za efekty nauczania oraz czynią z niego awangardę każdego nowego działania. Powinien on wykazać się wszystkimi cechami niezbędnymi do konsekwentnego wdrażania zmiany: działać zgodnie z wdrażanymi zasadami i własnymi przekonaniami, dotrzymywać obietnic, wcielać wspólne plany w życie konsekwentnie, często wystawiając się na ocenę innych nauczycieli[7]. Przywołane określenie narzuca także rozumienie roli przywódczej dyrektora jako osoby pierwszej, zarządzającej procesem nauczania i uczenia się. To on staje w centrum działań i zarazem w centrum uwagi.

Szkoła jako organizacja ucząca się to założenie, według którego kompetencje rozwijane są zarówno dzięki umiejętnej diagnozie, jak i analizie doświadczeń, w tym pracy z błędami czy porażkami. Fundamentem szkoły tak rozumianej jest przyznanie prawa do błędów jako najbardziej uczącego doświadczenia, umiejętne analizowanie takich sytuacji i budowanie potrzebnej teorii na tej podstawie, którą można wykorzystać w kolejnym działaniu, a wręcz – którą należy wypró-

[7] Por. J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *Przywództwo i jego wyzwania*, przeł. A.E. Chudzio, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 65.

bować w kolejnym działaniu. W szkole tak pracującej przyzwolenie na popełnianie błędów dotyczy każdego uczącego się, zarówno nauczyciela, ucznia, jak i dyrektora. Nie budzi kontrowersji takie właśnie traktowanie błędów uczniowskich. Rzadko jednak można spotkać podobne nastawienie do błędów nauczycielskich, a wręcz niespotykana jest sytuacja, w której w radzie pedagogicznej wspólnie podejmuje się refleksję nad błędnymi posunięciami dyrekcji szkoły. W tym sensie zawodzi modelowanie – nie jest możliwa wspólnota, w której jedna czy kilka osób nie popełnia błędów. Brak otwartej rozmowy na temat doświadczeń tego rodzaju automatycznie wpływa na postrzeganie roli dyrektora jako doskonałego, perfekcyjnego, a więc *de facto* będącego poza wspólnotą uczącą się.

W trakcie dyskusji poświęconych koncepcji „dyrektor jako pierwszy nauczyciel" uczestniczący w projekcie „Przywództwo edukacyjne" rozmawiali o widocznych dylematach wynikających z takiego podejścia do roli dyrektora. Bez wątpienia jako widoczną korzyść uznawano możliwość modelowania zachowań, budowanie atmosfery zaufania oraz głębokie zanurzenie w doświadczenie zmiany nie tylko od strony osoby nią zarządzającej, ale także doświadczającej jej bezpośrednio.

Z drugiej strony punktowano trudności wynikające z takiego podejścia. Pierwsza to istniejący w szkole polskiej, utrwalony model dyrektora jako zarządzającego szkołą, przytłoczonego przez obowiązki innego rodzaju niż te związane z nauczaniem. Dyrektor postrzegany jest raczej jako osoba odpowiedzialna za wytyczanie dróg rozwoju oraz zapewniająca zewnętrzne wsparcie (zwłaszcza dydaktyczne), nie zaś doświadczająca efektów zmian bezpośrednio, na własnych lekcjach. Kolejna istotna rzecz wynika z konsekwencji wdrażania zmian w zakresie nauczania – należy poddać je mikroewaluacji we własnym warsztacie pracy po to, aby do dyskusji o efektach wdrażanych zmian zaprosić innych, odnosząc się zarazem do własnego badania w działaniu. Niesie to więc z sobą dodatkowe czynności, na które trudno znaleźć czas i które wymagają kształcenia dodatkowych kompetencji.

Wyzwanie piąte: umożliwienie nauczycielom uczenia się od siebie nawzajem

Opisywane powyżej dylematy związane z przyjęciem modelu dyrektora jako pierwszego nauczyciela wiązały się w warsztatach pilotażowych z kolejnym istotnym tematem obszaru drugiego projektowanego kursu, dotyczącym tworzenia *learning communities* – wspólnot uczących się. Dyrektor, wdrażający zmianę na swoich zajęciach oraz stosujący metody i formy pracy ułatwiające współpracę i uczenie się także na spotkaniach z nauczycielami, w tym radach pedago-

gicznych, może w naturalny sposób zainicjować uczenie się od siebie, a więc w konsekwencji powstanie grup „krytycznych" czy też „pomocnych przyjaciół"[8]. Zagadnienie obrosło już w literaturę dowodzącą skuteczności takiego właśnie sposobu doskonalenia wewnątrzszkolnego[9]. Z badań dotyczących skuteczności doskonalenia zawodowego nauczycieli wynika, że istotne są w nim następujące aspekty: powinno ono służyć zdiagnozowanym potrzebom uczniów i nauczycieli, koncentrować się na relacji między nauczaniem i uczeniem się uczniów, zapewniać treści wysokiej jakości, łączyć teorię i praktykę, wykorzystywać zewnętrzne ekspertyzy i badania oraz zapewniać różnorodne możliwości uczenia się[10]. Powszechny w polskiej szkole model doskonalenia oparty jest wciąż na uczestnictwie rady pedagogicznej w różnego rodzaju warsztatach, wprowadzających nauczycieli w ustaloną wcześniej tematykę[11]. Istotny dla uczenia się nauczycieli w szkole jest sposób ustalania zakresu tematycznego warsztatów i szkoleń, proponowanych gronu pedagogicznemu. W pilotażu projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół" przyjęto rozwiązanie oparte na modelu zewnętrznego wspomagania szkoły w określeniu potrzeb. Wsparcie miało być wynikiem analizy indywidualnej sytuacji szkoły oraz wspomagać szkołę w rozwiązywaniu własnych problemów[12]. W jednym z raportów podkreślano jednak dominujący w polskiej szkole tradycyjny, oparty na hierarchiczności model kultury organizacyjnej, który narzuca określone procedury: „prowadzi do sformułowania dwóch zasadniczych rekomendacji dla planowanych działań doradczych. Po pierwsze, punktem wyjścia powinno być każdorazowo nawiązanie relacji z dyrekcją szkoły, przekazanie jej pełnych informacji i pozyskanie zaangażowania w planowane działania.

---

[8] Nazwy takie proponowano między innymi w programach Centrum Edukacji Obywatelskiej. Zob. http://sus.ceo.org.pl/calosciowy-rozwoj-szkoly/o-programie/aktualnosci/run-jest-potega.

[9] Zob. R.J. Marzano, T. Boogren, T. Heflebower, J. Kanold-McIntyre, D. Pickering, *Becoming a reflective teacher – classroom strategies*, Marzano Research Laboratory, Bloomington 2012; a także: *Teacher Learning Communities. A Policy Research Brief produced by the National Council of Teachers of English*, http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0202-nov2010/CC0202Policy.pdf.

[10] Por. V. Robinson, *Student-centered leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2011, s. 109.

[11] Dominacja warsztatowego modelu doskonalenia jest widoczna także w realizowanym pilotażu projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół". W raporcie dotyczącym sieci wsparcia, które zostały powołane w ramach powiatowych projektów pilotażowych, najczęściej występującą metodą doskonalenia jest udział w warsztacie (45%), pomimo innych, bardziej oczywistych form uczenia się, charakterystycznych dla współpracy w ramach sieci (praca na platformie, spotkania grupy, wymiana doświadczeń, konsultacje grupowe). Por. *Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL*, file:///Users/MagdaPawlicka/Downloads/analiza_sprawozdan_powiatow_dzialania_3.5_po_kl.pdf.

[12] Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Raport z pilotażowej diagnozy potrzeb rozwojowych szkół*, http://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/0_4/Raport_pilotazowa%20diagnoza%20potrzeb%20rozwojowych%20szkoly.pdf, s. 3.

Po drugie, uwagi wymagać będzie sposób wyboru kadry angażowanej w diagnozę potrzeb rozwojowych – należy robić to w taki sposób, aby efekty pracy diagnostycznej były współtworzone przez osoby posiadające wystarczający autorytet, a jednocześnie tak, by wykorzystać opinie i rozwiązania proponowane przez pracowników o mniejszym stażu"[13]. Rekomendacje skierowane do SORE (Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji), zawarte w powyższym fragmencie, uwidaczniają problemy komunikacyjne między nauczycielami, wynikające z tradycyjnej struktury grona pedagogicznego oraz modelu realizowanego w niej przywództwa edukacyjnego.

Kluczowe zadania dyrektora w obszarze doskonalenia procesu nauczania i uczenia się wiążą się zatem z koniecznością zmiany hierarchicznej struktury w kierunku budowania wspólnoty uczącej się. Wprowadzany model zakłada zewnętrzne wsparcie procesów dziejących się w szkole. Tak więc edukator, wprowadzający grono w praktykę diagnozowania i monitorowania procesów, a także poddawania ich ewaluacji, powinien pozostawić narzędzia w rękach przygotowanych dyrektora i nauczycieli, którzy następnie podejmą samodzielnie działania, aby doskonalić nauczanie i uczenie się w szkole. Jest to jednak możliwe jedynie przy założeniu, że nauczyciele zostaną nie tylko przeszkoleni i nauczą się stosować narzędzia diagnozy i ewaluacji, ale przede wszystkim – zaczną współpracować, aby zmieniać swój warsztat pracy. To dyrektor podejmuje rolę lidera i facylitatora procesu oraz reorganizuje model komunikacji.

Problem, przed jakim staje dyrektor – przywódca edukacyjny, nie wiąże się zatem z dychotomią: zewnętrzne wsparcie – wewnętrzne zmiany w procesie doskonalenia pracy szkoły. Problemem jest istniejący w wielu polskich szkołach tradycyjnie rozumiany model współpracy, uniemożliwiający głęboką implementację treści szkoleniowych. Jego pierwszą cechą jest akcyjność. Współpraca nauczycieli rozgrywa się często wokół wydarzeń będących atrakcjami w roku szkolnym, nie zawsze związanych z uczeniem się i realizacją podstawy programowej. W tradycyjny model współpracy są wpisane dwie podstawowe bariery: strach przed popełnieniem błędu oraz niemożność wprowadzenia długofalowych zmian w warsztacie pracy. Pierwsza z barier jest tym bardziej szkodliwa, że modeluje nie tylko podejście do błędu w procesie nauczania, ale także w procesie uczenia się uczniów. W przypadku współpracy nauczycieli strach przed popełnieniem błędu uniemożliwia uczenie się od siebie z wykorzystaniem takich narzędzi jak obserwacja koleżeńska (*peer observation*), wspólne analizowanie prac uczniów czy wprowadzenie spaceru edukacyjnego (modelu opartego na zasadzie wspólnych obserwacji dyrektora i nauczycieli), tworzenia konspektów lekcji oraz wspólnego planowania działów (modułów) lekcyjnych czy obserwacji wybranych uczniów.

---

[13] *Ibidem*, s. 5.

Niechęć przed wprowadzaniem długofalowych zmian w warsztacie pracy może wynikać z dynamiki życia szkolnego oraz nieufności wobec wszelkiego rodzaju badań edukacyjnych, także tych prowadzonych wewnątrz szkoły. Nadal są one traktowane jako moda, która przeminie. Nauczyciele liczą na szybkie efekty wprowadzanych zmian, stąd poszukiwanie kolejnych metod, technik i form pracy, które wreszcie rozwiążą bieżący problem w pracy z daną klasą. Kiedy efektów nie ma, łatwo zrezygnować ze żmudnego procesu diagnozy czy monitorowania. Umiejętność korzystania z badań edukacyjnych jest nabywana dzięki ćwiczeniu zarówno prowadzenia badań, jak i analizy i wnioskowania. Prawdziwym wyzwaniem przywództwa edukacyjnego jest tworzenie wspólnoty uczących się, w której każdy z nauczycieli jest badaczem swojego warsztatu pracy. Takiej roli nie spełniają małe zespoły, odpowiedzialne w szkole za autoewaluację pracy. Warto tu zaznaczyć, że w opinii nauczycieli uczestniczących w ewaluacji zewnętrznej szkoły 95,5% badanych twierdzi, że prowadzi ewaluację swojej pracy, z czego 83% deklaruje, iż prowadzi ją regularnie[14]. Zarazem 97% nauczycieli zaznacza, że ewaluację pracy prowadzi we współpracy z innymi nauczycielami. Biorąc pod uwagę fakt, że wciąż w niewielu szkołach pojawiają się wymienione wyżej narzędzia monitorowania i ewaluacji pracy nauczycieli (obserwacja koleżeńska, spacer edukacyjny, obserwacja wybranych uczniów i inne), istotne jest pytanie, jaką formę ma obecnie współpraca w ramach ewaluacji nauczycielskiego warsztatu pracy. Czy rzeczywiście można mieć nadzieję, że realizujemy model ewaluacji oparty na *action research*[15]?

Wyzwanie szóste: ułatwić uczącym się prowadzenie *action research*

Model doskonalenia oparty na *action research* wynika z filozofii organizacji uczącej się. Jej fundamentem jest uczenie się na poziomie grup i koncentracja na dokonaniu trwałej zmiany, opartej na ciągłym monitorowaniu działań, tak aby można było na bieżąco je modyfikować. Aby umożliwić uczestniczącym w zmianie znajdowanie skutecznych rozwiązań, konieczne jest zapewnienie różnorodności wiedzy i doświadczeń, które można osiągnąć dzięki rozwijaniu in-

[14] W tym opracowaniu wykorzystano dane zebrane od roku 2013 w badaniu ewaluacji zewnętrznej. Pytanie zadano 20 295 respondentom, reprezentującym wszystkie poziomy szkół. Dane opracowano na podstawie modułu statystycznego SEO.

[15] Szczegółowy opis kroków w edukacyjnym *action research* znajdziemy w publikacji R. Sagora, *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, przeł. K. Kruszewski, Civitas, CEO, Warszawa 2008.

dywidualnych umiejętności i kompetencji[16]. Wprowadzenie w szkole wzajemnego uczenia się opartego na obserwacji lekcji i analizie dowodów uczenia się w różnych postaciach umożliwia zarówno skuteczne monitorowanie, jak i rozwijanie wiedzy na temat procesu nauczania i uczenia się, a w konsekwencji doskonalenie nauczycielskiego warsztatu pracy. Wdrożenie takich praktyk może wzmacniać postawy lękowe, jeśli proponowany model obserwacji silnie utrwala pozycję dyrektora jako oceniającego i rozliczającego nauczycieli. Rozdzielenie hospitacji i obserwacji koleżeńskiej jako dwóch różnych form obserwacji jest trudne, gdyż cele obu są zbieżne – w każdej z nich chodzi przecież o doskonalenie warsztatu pracy po to, aby uczniowie uczyli się efektywniej. Stąd trudność związana z zaangażowaniem dyrektora w obserwacje koleżeńskie, których istotą jest dobrowolne zaangażowanie obu stron – obserwowanego i obserwującego – oraz ich równorzędna pozycja w hierarchii szkolnej. Najlepszym rozwiązaniem w sytuacji, w której w szkole zostaje podjęta decyzja o wprowadzeniu obserwacji koleżeńskich, jest wyłonienie szkolnych liderów tej praktyki, którzy czuwać będą nad przebiegiem obserwacji i podejmą odpowiedzialność za archiwizowanie wniosków oraz harmonogramów zmian z nich wynikających. Jak dokumentować pracę nauczycieli zaangażowanych w proces zmiany opartej na obserwacji koleżeńskiej, aby uczestnicy nie mieli poczucia, że jest to jednak ukryta forma hospitacji? Czy nadmierna dbałość o dokumentowanie nie jest jednak przejawem braku zaufania oraz pragnienia ciągłej kontroli? Dylematy, które pojawiają się w tle obserwacji koleżeńskich, wynikają z jednej strony z obowiązków dyrektora szkoły, odpowiedzialnego za nadzór pedagogiczny w szkole, a z drugiej strony z uczestnictwa na prawach nauczyciela w budowaniu kultury edukacyjnej, w której błąd jest akceptowanym etapem uczenia się. Nadmierne dokumentowanie budzi niepokój, każdy udokumentowany błąd może być wykorzystany jako dowód nauczycielskiej nieudolności.

Jak widać, wiele zależy od wyboru modelu obserwacji i informacji zwrotnej po niej. Podobnie rzecz się ma w przypadku spaceru edukacyjnego (zwanego też spacerem obserwacyjnym). Ta praktyka może mieć różną formę i przy jej definiowaniu i ustalaniu procedury postępowania należy na każdym etapie jasno określać cel, który chcemy osiągnąć. Spacer wykorzystywany przez dyrektora jako narzędzie obserwacji krótkich fragmentów lekcji jest inną formą hospitacji, która ma służyć przede wszystkim określeniu najczęściej powtarzających się schematów, widocznych w pracy nauczycieli. Jeśli zostanie zakończony krótką informacją skierowaną do każdego z odwiedzanych nauczycieli, będą oni traktować spacer jako dodatkowe narzędzie nadzoru pedagogicznego. Jeśli spacer od-

[16] Por. A. Chrostowski, *Doradztwo naukowe (Action Research) jako metoda sprzyjająca uczeniu się organizacji i tworzeniu wiedzy*, [w:] B. Glinka, M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 319–381.

bywać się będzie z udziałem innych nauczycieli, jego cel zostanie wyraźnie określony, a informacja po spacerze będzie dotyczyć jedynie schematów i nie pojawi się w niej odniesienie do poszczególnych lekcji, jego celem stanie się doskonalenie kultury edukacyjnej szkoły. Zwiększone poczucie bezpieczeństwa otworzy drzwi większej liczby klas. Wypracowanie modelu spaceru edukacyjnego w dużej mierze zależy od istniejącego w szkole modelu przywództwa, obecności liderów szkolnych, wcześniejszych doświadczeń grona pedagogicznego z różnymi typami obserwacji. Istotne jest także ustalenie procedury dalszego działania, które będzie uwzględniać wykorzystanie wniosków, sporządzonych na poziomie szkoły, w pracy indywidualnej na lekcji[17].

Opisane powyżej narzędzia badania w działaniu wprowadzone na stałe do kultury pracy szkoły umożliwiają także udział uczniów w roli badaczy rzeczywistości szkolnej. Takie rozwiązania są widoczne już w dokumencie *Eksperyment w szkole*, w którym do obserwacji lekcji zaproszeni zostają wybrani i przygotowani wcześniej uczniowie. Podobnie stało się w Szkole Podstawowej im. Jana Pawła II w Szczodrzykowie, która zaprosiła wybranych i przeszkolonych wcześniej uczniów do udziału w spacerze edukacyjnym[18]. Taka praktyka realizuje ideę wspólnoty uczących się, wspiera rozwój istotnych umiejętności wynikających z podstawy programowej i włącza uczniów w realizację zapisów wymagania „Promowana jest wartość edukacji".

Podczas pilotażowych zajęć w projekcie „Przywództwo…" zarówno spacer edukacyjny, jak i wykorzystanie obserwacji stanowiły istotną część dyskusji o możliwych formach doskonalenia pracy nauczycieli oraz obserwowaniu uczenia się uczniów. Trudnością wymagającą, zdaniem uczestników, większej ilości ćwiczeń było umiejętne wykorzystanie informacji zwrotnej. Aspekt psychologiczny i metodyczny rozmowy po obserwacji czy po spacerze edukacyjnym stanowił wyzwanie, co można było zobaczyć po liczbie wniosków sporządzanych przez obserwatorów procesu udzielania informacji zwrotnej. Pojawiające się dylematy można było nazwać dzięki pracy w trzyosobowych grupach, w których jedna osoba była dyrektorem obserwującym lekcję, druga wchodziła w rolę obserwowanej nauczycielki, a trzecia mogła z boku śledzić przebieg całości procesu. Jak pogodzić zadania wynikające z nadzoru pedagogicznego z chęcią coachingowego podejścia do rozwoju nauczyciela? Czy dyrektor może faktycznie stać się stroną obserwacji koleżeńskiej, czy też w związku z pełnioną przez niego

---

[17] Różnorodność modeli spaceru edukacyjnego i ich związek z istniejącym modelem zarządzania szkołą można odnaleźć w opracowaniu badań nad tą praktyką, prowadzonych z udziałem 40 amerykańskich i 6 kanadyjskich szkół. Por. D.S. Kachur, J.A. Stout, C.L. Edwards, *Engaging teachers in classroom walkthroughs*, ASCD, Aleksandria, Virginia 2013.

[18] Szkoła brała udział w programie Centrum Edukacji Obywatelskiej. O szczegółach programu oraz osiągnięciach szkoły na: http://sus.ceo.org.pl/sus/praktyki-wspolpracy-sus/informacja/spacer--edukacyjny.

funkcją nie będzie to nigdy możliwe? Albo inaczej – co musi się zmienić w szkole, aby było to możliwe? I kolejne wątpliwości – nakazywać konkretną zmianę, która wydaje się konieczna, czy raczej ufać naturalnej (?) chęci rozwoju, która doprowadzi nauczyciela do właściwych wniosków, jeśli nie od razu, to po jakimś czasie? I jak długo czekać, mając na uwadze dobro uczniów?

I na koniec, obserwacja koleżeńska czy spacer edukacyjny nie są jedynymi możliwymi formami prowadzenia badań nad nauczycielskim warsztatem pracy. Podejmując decyzję o wprowadzeniu jednej czy dwóch z możliwych praktyk, trzeba w pierwszym kroku ocenić, na ile właśnie one wpiszą się w istniejącą kulturę pracy szkoły lub w planowaną zmianę w tym obszarze.

Zakończenie

Pytanie, przed jakim stoją wszyscy ci, którzy powołują, a następnie zgodnie z prawem oceniają pracę dyrektora szkoły, brzmi: czy powód tego, iż niektóre szkoły nie działają tak, jak powinny, wynika z faktu, że dyrektor nie jest specjalistą od prawa oświatowego, czy też z faktu, że niewystarczająco angażuje się w działania służące pozyskiwaniu środków bądź też rozwijaniu infrastruktury szkoły? Rzeczywiste wyzwania, przed którymi staje współcześnie dyrektor, wiążą się z transformacją tradycyjnej, hierarchicznie zorganizowanej struktury, jaką jest szkoła, konieczną w szybko zmieniającym się świecie. Rozwijanie u uczniów umiejętności uczenia się, podejścia krytycznego do otaczającej rzeczywistości, refleksji nad wartościami i celami rozwoju osobistego – jest możliwe jedynie wtedy, gdy nauczyciele swoim przykładem modelować będą zachowania uczniów. Szkole potrzeba liderów zmieniających istniejące modele, przywódców, którzy uwolnią się od pozornej niewoli ministerialnych wytycznych, hipotetycznych czysto ograniczeń wynikających z podstawy programowej czy wreszcie więzów nakładanych przez Kartę Nauczyciela. Żadna z powyżej wymienionych przeszkód nie uniemożliwia podjęcia nakreślonych w tekście wyzwań i zmiany szkoły, zwłaszcza w sytuacji, w której, jak każdy widzi – koń jest martwy.

Bibliografia

Dumont H., Istance D., Benavides F. (red), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, przeł. Z. Janowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

Glinka B., Kostera M. (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Kachur D.S, Stout J.A., Edwards C.L., *Engaging teachers in classroom walkthroughs*, ASCD, Aleksandria, Virginia 2013.

Kouzes J., Posner B., *Przywództwo i jego wyzwania*, przeł. A.E. Chudzio, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Marzano R.J., Boogren T., Heflebower T., Kanold-McIntyre J., Pickering D., *Becoming a reflective teacher – classroom strategies*, Marzano Research Laboratory, Bloomington 2012.

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Pawlicki A., *Koncepcja pracy szkoły*, „Dyrektor szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej" 2015, nr 8.

Robinson V., *Student-centered leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.

Sagor R., *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, przeł. K. Kruszewski, Civitas, CEO, Warszawa 2008.

Teacher Learning Communities. A Policy Research Brief produced by the National Council of Teachers of English, http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0202-nov2010/CC0202Policy.pdf.

Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Raport z pilotażowej diagnozy potrzeb rozwojowych szkół*, http://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/0_4/Raport_pilotazowa%20diagnoza%20potrzeb%20rozwojowych%20szkoly.pdf.

Jakub Kołodziejczyk, Piotr Tałan

Poszerzanie perspektywy. Przywództwo edukacyjne – zmiany rozumienia kluczowych pojęć

Wprowadzenie

Jednym z kluczowych celów projektu było przygotowanie cyklu szkoleniowego dla przyszłych dyrektorów, który przyczyniłby się do rozwinięcia ich kompetencji potrzebnych do pełnienia w przyszłości kierowniczego stanowiska w szkole. Zwykle ocena procesu szkoleniowego koncentruje się na czterech poziomach[1]: reakcji (opinie o szkoleniu), wiedzy (ocena zdobytych lub rozwiniętych umiejętności, wiedzy teoretycznej), zachowania (ocena wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce), organizacji (ocena czy szkolenie przyczyniło się do rozwoju organizacji). Wydaje się jednak, że model ten nie pozwala uchwycić zmiany, jaka mogła zajść pod wpływem udziału w szkoleniu na poziomie rozumienia ważnych dla przywództwa edukacyjnego terminów.

Znaczenie terminów takich jak: „szkoła", „przywództwo", „lider", „uczenie się", „rozwój", „współpraca"[2] można rozpatrywać w kontekście wpływu, jaki sposób ich rozumienia wywiera na kierowanie ludzkim działaniem. John Macnamara dowodzi, że immanentną cechą ludzkiego umysłu jest dokonywanie operacji umysłowych nazywanych idealizacją[3]. Polega ona na tworzeniu przez ludzki umysł wyobrażeń obrazów i stanów fizycznego świata wyznaczających granice,

---

[1] D.L. Kirkpatrick, J.D. Kirkpatrick, *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2009.

[2] Użycie terminu „lider" jako synonimu „przywódca" w poleceniu skierowanym do uczestników kursu było spowodowane koniecznością uniknięcia nadmiernego podobieństwa do innego terminu („przywództwo") użytego w badaniu. Jesteśmy świadomi, że terminowi „lider" mogą towarzyszyć konotacje nawiązujące do innych treści np. rywalizacji.

[3] J. Macnamara, *Ideals and psychology*, „Canadian Psychology/Psychologie Canadienne" 1990, nr 31 (1), s. 14.

do których może dążyć ludzkie działanie. Wyobrażenia te pełnią rolę poznawczą i motywującą, wyznaczając granice naszych starań.

Przytoczone wyżej terminy (jako swego rodzaju ideały) podlegają odmiennym interpretacjom dokonywanym przez ludzi. Interpretacje te zmieniają się w perspektywie kulturowej i historycznej. Przykładem może tu być odmienne na przestrzeni lat rozumienie przywództwa, począwszy od pierwotnego pojmowania go według paradygmatu klasycznego, a skończywszy na paradygmacie organicznym[4]. Zmianę w rozumieniu terminów można też rozpatrywać w perspektywie rozwoju ontogenetycznego (osobniczego). Celem artykułu jest opisanie, jakie zmiany zaszły w rozumieniu omawianych terminów przez uczestników kursu przygotowującego do pełnienia roli dyrektora szkoły pomiędzy jego rozpoczęciem a zakończeniem.

Metodologia badania/analizy

Gromadzenie materiału

Przedstawiona poniżej analiza została opracowana na podstawie materiału zgromadzonego podczas pilotażowego kursu dla kandydatów/kandydatek na stanowisko dyrektora/dyrektorki szkoły, realizowanego od czerwca 2014 do stycznia 2015 roku. Jednym z zadań, jakie otrzymali uczestnicy w trakcie kursu, było napisanie cyklu esejów na sześć z góry podanych tematów. Jak już wspomniano, przedmiotem analizy były cztery z nich:

1. Przywództwo – jak rozumiem ten termin, czy i jak zmieniło się moje rozumienie go po pierwszym spotkaniu, po całym kursie, czym jest przywództwo edukacyjne? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
2. Współpraca – jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałem się o swoich mocnych i słabych stronach jako członek/członkini zespołu po pierwszym spotkaniu, po całym kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
3. Szkoła – czym jest szkoła, jak zmieniło się moje rozumienie roli szkoły we współczesnym świecie po pierwszym spotkaniu, po całym kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
4. Lider – jak rozumiem ten termin, kim moim zdaniem powinien być lider we współczesnej szkole / jaką rolę powinien pełnić? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?

---

[4] G.C. Avery, *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*, przeł. G. Dąbkowski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.

We wskazówkach do realizacji tego zadania poproszono uczestników o napisanie esejów w dwóch częściach: pierwsza po zakończeniu pierwszego zjazdu oraz druga po zakończeniu kursu. Każda z części, zgodnie z przyjętymi założeniami, miała nie przekraczać 250 słów. Materiał został zgromadzony od 72 osób uczestniczących w kursie, co stanowi 70% wszystkich uczestników.

Selekcja materiału

Zgromadzony materiał został poddany procedurze selekcyjnej, pozwalającej na odrzucenie esejów, których analiza nie pozwalała na osiągnięcie stawianych przed nią celów. Posłużono się trzema kryteriami selekcyjnymi:

1. Uczestnicy, którzy nie napisali pierwszego eseju – w tej sytuacji nie było możliwości porównania materiału i określenia zamian.
2. Treść eseju w znacznej części lub w całości pokrywała się z treściami znajdującymi się w zasobach internetowych. Dla identyfikacji zbieżnych treści posłużono się systemem antyplagiatowym (plagiat.pl). Jego wyniki wskazały, że około 6–7% treści esejów znajduje swoje odpowiedniki w zasobach internetowych. Pozwoliło to na wyodrębnienie esejów, co do których można przypuszczać, że w całości lub w znaczącej treści zostały skopiowane.
3. W przypadkach, w których treść obu esejów była jednakowa, została ona wykorzystana do określenia sposobu początkowego rozumienia badanego terminu i pominięta w dalszych analizach. Wynikało to z założenia, że niemożliwe było określenie zmian w rozumieniu terminów, nie ma także przesłanek, aby uznać to za stan *plateau*.

W wyniku przeprowadzonej procedury selekcyjnej do analizy zakwalifikowano eseje odpowiednio dla badanych terminów: przywództwo – 51, współpraca – 41, szkoła – 46, lider – 54.

Metoda analizy materiału

Analiza zebranego materiału miała na celu wyodrębnienie najważniejszych dla uczestników kursu treści związanych z ważnymi dla przywództwa edukacyjnego terminami oraz ustalenie tego, czy mamy do czynienia z rozwojem w sposobach ich rozumienia.

Pierwszym krokiem analizy było wyodrębnienie najważniejszych treści odnoszących się do badanego terminu („szkoła", „współpraca", „przywództwo", „lider") zawartych w pierwszym eseju. W następnym kroku tę samą procedurę zastosowano do analizy drugiego eseju. Aby rozstrzygnąć, czy nastąpił rozwój

w sposobie pojmowania terminu między początkiem a końcem kursu (pierwszym a drugim esejem), posłużono się procedurą analizy (materiału pochodzącego z pierwszego i drugiego eseju), polegającą na porównaniu tych treści ze względu na trzy kryteria:

Kryterium 1. Ciągłości: Jakie treści powtarzają się w pierwszym i drugim eseju?
Kryterium 2. Nowości: Jakie treści pojawiają się w materiale pochodzącym z drugiego badania, które nie występowały w pierwszym?
Kryterium 3. Głębszego i szerszego rozumienia: Jakie treści znajdujące się w materiale pochodzącym z drugiego eseju przedstawiają głębsze i szersze rozumienie badanego terminu niż w materiale z pierwszego eseju?

Wyniki

Lider

Początkowe rozumienie terminu „lider"

Wypowiedzi respondentów wskazują na różnorodny sposób definiowania terminu „lider". Większość zgadza się z tym, że jest on „osobą, za którą chcą podążać inni" (14) i „angażuje innych w proces realizacji celu" (41), jednak charakter i zakres tego oddziaływania, kompetencje i cechy przypisywane liderowi wskazują na kilka modeli postrzegania tego pojęcia wśród respondentów.

Pierwszy z nich opisuje lidera jako cechę postawy życiowej lub zawodowej. Bycie liderem jest w tym modelu cechą osobowości. Lider to „osoba aktywna, pełna pomysłów, wprowadzająca zmiany w danym obszarze, optymistycznie nastawiona na realizację obranego zadania" (35), „to ktoś, kto nie boi się wyzwań, lubi się uczyć i pracować nad sobą, ale też umie wpływać na inne osoby" (32). Opis ten jest uzupełniany o zbiór umiejętności niezbędnych liderowi: „Jedną z ważnych cech lidera jest również zdolność do dobrego kontaktu z ludźmi. Lider […] wyznacza kierunki, potrafi przekonać innych do realizacji swoich celów, […] wspólnie z zespołem obserwuje i bada rzeczywistość, myśli i wprowadza rozwiązania" (8) lub „ma wiele osób do pomocy, które […] na równi z nim będą odpowiedzialne za sukces tego przedsięwzięcia" (35).

Druga grupa opisów lokuje lidera w pozycji kierującego zespołem zadaniowym, który „w pewnym sensie dowodzi, ale bardziej kieruje i przewodzi, organizuje, motywuje, ale i rozlicza i wyciąga konsekwencje" (3). Te wypowiedzi opisują rzeczywiste lub postulowane cechy osób odpowiedzialnych za działanie

zespołów, z którymi respondenci spotkali się w swej szkolnej praktyce. Badani zwracają uwagę na zadania i umiejętności związane z kierowaniem i zarządzaniem grupą: „Oczywiście lider musi cieszyć się zaufaniem współpracowników i umieć się z nimi komunikować. Do zadań lidera należą pewne czynności typowo organizacyjne, koordynujące przebieg działań, ale największą jego rolą jest stymulowanie innych do aktywności, autentycznego zaangażowania" (11). W tej grupie respondenci dostrzegają potencjał liderski dyrektora, ale nie uznają go za konieczny do pełnienia roli dyrektora. „Dyrektor ustala pewne zasady […], jeżeli on zadecyduje o ustanowieniu kogoś liderem, to tak powinno być, *i jeżeli uzna, że się ktoś nie nadaje*, powinien reagować i go zmieniać. *Żeby mógł to wszystko zrealizować*, sam musi być dobrym liderem" (13); jeśli jednak dyrektor nie jest dobrym liderem, to „Rolą dyrektora jest wspierać liderów, dawać im niejako zielone światło do podjęcia odpowiednich działań – a przede wszystkim wykorzystać (najpierw dostrzec) ich potencjał" (6).

W kolejnej grupie opisów lider jest utożsamiany z formalną rolą dyrektora szkoły, bycie liderem wynika z pełnienia tej funkcji. Tu respondenci często wyrażają opinię, że „W szkole dyrektor powinien być liderem" (5). Nadają mu jednak trochę inny status niż lidera zespołu: „Współczesna szkoła potrzebuje lidera i takim liderem powinien być jej dyrektor. Jednakże usankcjonowanie funkcjonowania szkoły/placówki implikuje potrzebę lidera liderów" (3). „Taki lider musi umiejętnie stworzyć strukturę organizacyjną szkoły, opracować właściwy i wspólny dla wszystkich system wartości i dbać o jego przestrzeganie w codziennych działaniach. Lider musi poznać swoich pracowników, by umiejętnie i trafnie przydzielać im zadania" (40). W tej grupie wypowiedzi ani razu nie pojawił się postulat o tym, że lider powinien nie tylko stać na czele grupy, ale i być jej częścią.

Niektórzy respondenci utożsamili lidera z przywódcą: „Lider to przywódca, ten, który wskazuje kierunek, daje przykład swoimi działaniami, i ten, który pomaga innym w osiągnięciu celów ważnych indywidualnie oraz z perspektywy całego zespołu" (7), „to wizjoner, zaangażowany, pewny siebie, zdecydowany, inspirujący innych do działania… Buduje klimat współpracy, w którym każdy pojedynczy człowiek, a także zespół jako całość w pełni wykorzystują potencjał, jakim dysponują" (23).

Po zakończeniu kursu

Ciągłość. Około 1/3 respondentów w swojej drugiej wypowiedzi dokonała autoplagiatu, kopiując swoją pierwszą pracę. W części wypowiedzi pojawiły się zwroty sugerujące ciągłość myślenia, „Luty 2015: podpisuję się pod tym, co napisałam we wrześniu" (26), „Po zakończonych zajęciach […] mogę potwierdzić wcześniejsze przemyślenia" (36). Lider postrzegany jest w obu wypowiedziach

jako osoba z autorytetem, inspirująca innych, motywująca do działania, dobrze komunikująca się z innymi.

Nowość. W wypowiedziach końcowych pojawiały się nowe dla respondentów treści, które jednak istniały już w pracach innych osób. Zauważalne są zmiany w rozumieniu przywództwa. O ile w pierwszej wypowiedzi pojawiły się cztery sposoby definiowania, mające różne charakterystyki, o tyle w wypowiedzi końcowej zostały one zmienione (20 z 35) lub zmodyfikowane (13 z 35) w podobny sposób. Inną dostrzegalną zmianą było to, że znacznie mniej wypowiedzi dotyczyło zarządzania, kierowania oraz nastawienia na zadanie. Dominujące stały się wypowiedzi na temat budowania i wspierania zespołu, współdziałania, słuchania i dbania o relacje, oddawania odpowiedzialności członkom zespołu. Zmienił się też stosunek większości respondentów do liderskiej roli dyrektora. W wypowiedzi końcowej efektywny dyrektor jest liderem i spełnia wysokie wymagania w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji, podczas gdy w wypowiedziach początkowych dopuszczano, że wystarczy, jeśli dyrektor będzie wspierał liderów istniejących w szkole.

Dla połowy respondentów nową treścią było oczekiwanie od lidera umiejętności budowania i dbania o funkcjonowanie zespołu, dbania o relacje i budowanie w tym duchu kultury organizacyjnej. Bez mała połowa respondentów postuluje posiadanie przez lidera wiedzy i umiejętności niezbędnych do pełnienia tej roli lub do bycia przykładem do naśladowania. Początkowo większość autorów esejów nie dostrzegała tej kompetencji jako liderskiej, poprzestając na ogólnym stwierdzeniu na przykład o potrzebie samorozwoju lidera. Nowa też dla wielu respondentów była postulowana umiejętność szerszego spojrzenia, prognozowania i przewidywania.

Pogłębienie rozumienia. W pierwszych wypowiedziach przedstawiających różne modele lidera wspólnym elementem było stawianie go niejako obok grupy: „lider […] inspiruje, motywuje i wspiera zespół na kolejnych etapach realizacji zadania" (5), „jest odpowiedzialny zarówno za ludzi, jak i sam proces" (11). W esejach pisanych na zakończenie kursu jest widoczne ujednolicenie sposobu myślenia oraz poszerzenie roli lidera, osadzenie go w grupie, wśród współpracowników, który przez towarzyszenie im, wspieranie ich rozwoju prowadzi do osiągnięcia wspólnie zamierzonych celów: „lider […] motywuje i inspiruje współpracowników, dostrzega talenty w ludziach, z którymi pracuje, pozwala realizować ich ambicje, […] wyzwala w nich energię niezbędną do przeprowadzania zmian i przezwyciężania trudności" (5), „Nie zawsze lider wyraźnie przewodzi grupie, którą współtworzy. […] lider może być tylko inicjatorem procesów zmian, pośrednikiem pomiędzy członkami zespołu, albo osobą, która […] dba o spójność podejmowanych działań z przyjętymi celami" (11).

Przywództwo

Początkowe rozumienie terminu „przywództwo"

Określenie pierwotnego terminu „przywództwo" jest nieco utrudnione, gdyż wielu respondentów pisało o zmianie postrzegania istoty przywództwa, jaka już zaszła po pierwszych zajęciach, w których wzięli udział. Sugeruje to również częste powtarzanie się sformułowań definiujących przywództwo jako „umiejętność wpływania na innych poprzez wyzwalanie ich siły, potencjału w celu umożliwienia im dążenia do osiągnięcia wspólnego celu" (21), co odpowiada definicji zawartej w pierwszych rozdziałach książki K. Blancharda *Przywództwo wyższego stopnia*[5] będącej lekturą uczestników zajęć.

W wypowiedziach tych pojawiają się opisy wiążące przywództwo z charyzmą i władzą: „Do niedawna byłam przekonana, że przywództwo oznacza władzę, autorytet…" (1) i dotyczące „wybitnych jednostek […], niewielkiej grupy osób, często postaci historycznych, które podejmowały się rzeczy wielkich i niecodziennych" (17). Niektórzy nadają im negatywny wydźwięk: „skojarzyłam (je) z władzą, z posłuszeństwem osób stojących niżej w hierarchii" (28), „dominowaniem wybitnej jednostki wydającej polecenia innym" (18). W części pojawia się też odniesienie do zarządzania: „początkowo przywództwo rozumiałam tożsamo z pojęciem zarządzanie, jednak myśląc o przywódcy, miałam na myśli osobę obdarzoną charyzmą i silnym charakterem" (32).

W esejach jest widoczny wpływ, jaki miały pierwsze zajęcia cyklu szkoleniowego: „Przed rozpoczęciem kursu, termin przywództwa […] rozumiałam bardzo płytko […] cztery dni intensywnej pracy spowodowały, że […] pogłębiłam rozumienie tego terminu" (49), „do niedawna byłam przekonana, że przywództwo oznacza władzę, autorytet i kojarzyło mi się raczej negatywnie" (1), „uczestnictwo w kursie zrewidowało mój pogląd na temat przywództwa" (7). Już pierwsze zajęcia zmodyfikowały myślenie autorów i wprowadziły nowe wątki w ich rozumieniu przywództwa. Dla przykładu: traktowanie przywództwa jako **procesu**, w który zaangażowanych jest wiele podmiotów: „Przywództwo… to ciągły proces, w który zaangażowane są wszystkie osoby pracujące w placówce. To one, wspólnie, wyznaczają cel do osiągnięcia oraz sposoby dochodzenia do tego celu" (24); wątek przywództwa jako **relacji do celu i posiadanej wizji przyszłości**: „Sprawny przywódca […] gromadzi pracowników wokół wspólnego celu" (32), „ma wizję rozwoju" (18), „potrafi przedstawić swoje wizje na forum, podyskutować z innymi i stworzyć taki obraz przyszłości, który jest wizją wszystkich" (33); wątek przywództwa prowadzącego do **rozwoju**: „rolą jest pomoc w okre-

[5] K.H. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, przeł. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

śleniu wspólnego celu, jakim jest rozwój człowieka i społeczeństwa" (2) i „uczenie się uczących" (18).

Pojawia się także wątek współdziałania, ponieważ z przywództwem związane jest „zwiększanie partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym" (4) i „zapraszanie do przewodzenia innych pracowników" (20); potrzebna jest „umiejętność pozyskiwania sprzymierzeńców" (28), „motywowanie i inspirowanie, wyzwalanie potencjału, energii w ludziach" (14).

Aby realizować tak rozumiane przywództwo, niezbędne są określone kompetencje i umiejętności związane z tworzeniem i prowadzeniem zespołów, „budowaniem przestrzeni wolności, autonomii i partycypacji" (17), „widzenia […] w szerszej perspektywie" (15). Przywództwo to „proces skoncentrowany na wartościach takich jak: akceptacja, równość, wolność, sprawiedliwość, otwartość" (29).

Niewielka część respondentów odniosła się do relacji przywództwa i zarządzania. Pojawiły się tu dwa sposoby opisywania. Pierwszy z nich ukazywał hierarchiczny układ przywództwa jako kategorii nadrzędnej nad zarządzaniem: „przywództwo to więcej niż zarządzanie oparte na administrowaniu i wypełnianiu dyrektyw płynących z góry" (30), „przywództwo ściśle wiąże się z zarządzaniem, jednak jest czymś więcej niż tylko tym, co mieści się w zakresie zarządzania" (40), drugi zaś przedstawiał przywództwo i zarządzanie jako uzupełniające się postawy: „Zarządzanie to zestaw pewnych procesów, m.in. takich jak planowanie, budżetowanie […] przywództwo to umiejętność prowadzenia organizacji w przyszłość" (4), „Zarządzanie i przewodzenie są nieodzownymi wyzwaniami dyrektora szkoły. Nie można dobrze przewodzić, wprowadzając chaos w sferze zarządzania" (31).

Po zakończeniu kursu

Ciągłość. Respondenci piszą o zmianie sposobu myślenia już w pierwszej swojej wypowiedzi, odnosząc się do doświadczeń i wiedzy nabytej podczas dwóch pierwszych zjazdów cyklu szkoleniowego, zatytułowanych: „Przywództwo" i „Gotowość do uczenia". W wyniku tej początkowej zmiany pojawia się w tych wypowiedziach model – kontynuowany w wypowiedziach końcowych – przywództwa jako procesu opartego na współpracy, prowadzącego do angażowania innych do działania, podejmowania decyzji i budowania wspólnego potencjału dla osiągnięcia wspólnego celu.

Nowość. W wypowiedziach końcowych jest widoczna kontynuacja treści zawartych w wypowiedziach początkowych. Nowe idee, jeśli się pojawiały, były już elementem wypowiedzi początkowych u innych respondentów i raczej wskazują na toczący się dialog i wymianę poglądów między uczestnikami.

Pewien aspekt nowości ma powszechność przekonania uczestników kończących cykl szkoleniowy o tym, że takie rozumienie przywództwa jest bardziej

adekwatne do współczesności oraz edukacji, „przywództwo funkcjonujące w takich relacjach ma istotny wpływ na życie współczesnej szkoły, a także na […] efekty jej pracy" (42), „jest dla mnie próbą wprowadzenia całej oświaty w system zmian, w znalezienie, a może nawet i uświadomienie sobie (sobie jako całości nauczycieli, dyrektorów, organów prowadzących i społeczeństwa), co jest ważne, co jest celem i istotą edukacji, czemu realizacji jakich zadań i spełnianiu jakich potrzeb ma służyć współczesna szkoła" (5).

Inną dostrzegalną zmianą jest wprowadzenie do rozważań obszaru związanego ze wspieraniem i służebnością przywództwa i przywódcy. Pojęcia te wystąpiły wypowiedziach 25 respondentów, z czego w 13 przypadkach jako nowe (tylko w drugiej wypowiedzi): „przywództwo ma być służebne. Przywódca to ktoś, kto […] potrafi rozwijać się samemu, a równocześnie wspierać w tym procesie innych" (38), „to prowadzenie innych po drodze do obranego celu; to bycie na czele pochodu, a jednocześnie w szpalerze idących, wszędzie tam, gdzie zachodzi potrzeba wsparcia idących" (47).

Pogłębienie rozumienia. Wielu respondentów powtarza swoje opinie z pierwszej wypowiedzi, jednak ta druga wydaje się dojrzalsza i bardziej refleksyjna. Przedstawione opisy są też bardziej zdecydowane.

W rozumieniu przywództwa pojawia się zmiana: z postrzegania go jako umiejętności lub zdolności na odwołanie się do relacji i realizowanych w ramach przywództwa procesów. Dla przykładu: w pierwszej wypowiedzi respondent pisze, że „przywództwo to […] umiejętność, zdolność prowadzenia, przewodzenia, zarządzania […] grupą" (5), a w drugiej → „to umiejętność współpracy, współdziałania, dzielenia się odpowiedzialnością […] Przywództwo jest procesem, efekty tego procesu zależą od umiejętności przywódcy" (5).

Uczestnicy poszerzają zakres partycypacji w rozumieniu przywództwa, postrzegają je jako „efekt współpracy wielu ludzi" (13), jako potrzebę „rozwijania myślenia systemowego" (15) u wszystkich członków organizacji, „jest BYCIEM razem, we wspólnym celu" (24), a „najważniejszą wartością […] jest uczestnictwo wielu osób w podejmowaniu i realizacji decyzji oraz branie odpowiedzialności za efekty pracy i osiągnięcia" (43). W wypowiedziach początkowych ci sami respondenci opisywali przywództwo jako oparte na tym, że „przywódcy umieli wpływać na innych" (13), dzięki faktowi „posiadania widzenia celu swej grupy w szerszej perspektywie" (15) i temu, że przywódca jest „osobą dbającą o dobry klimat, odpowiedni przepływ informacji, […] która ukierunkowuje, ale nie narzuca własnego pomysłu" (24), „wyznacza kierunek, rozwija umiejętność współpracy" (43).

Innym przykładem pogłębienia rozumienia przywództwa są kwestie budowania zespołu pracowniczego. U jednego z uczestników pierwsze wypowiedzi skupiały się na odpowiedzialności przywódcy, który powinien prowadzić do „osiągnięcia sukcesu nie tylko swojego, ale i podległych […] pracowników", któ-

ry „pozwala […] zdobyć wiedzę, odkryć swój własny potencjał" (8) → druga wypowiedź wskazuje, że istotą przywództwa jest skoncentrowanie się na ludziach i kierowanie się uznawanymi wartościami: „sensem działania jest stworzenie takiego miejsca, gdzie działania będą skoncentrowane na ludziach, oparte na wartościach" (8).

Krytyczna refleksja przedstawiona przez jedną z autorek: „ostatnio mam poczucie, że część z nas dużo o przywództwie mówi, ale swoim zachowaniem tego nie realizuje" (24), wskazuje na dojrzalsze postrzeganie przywództwa i konfrontowanie poznanej teorii z doświadczeniem, co wynika z obserwacji własnych i cudzych codziennych działań.

Współpraca

Początkowe rozumienie terminu „współpraca"

Współpraca jest postrzegana głównie przez pryzmat pracy zespołów: „zespołowego wykonywania podjętych lub przydzielonych zadań" (9), dla których charakterystyczne jest posiadanie wspólnego celu: „grupę ludzi dążących do osiągnięcia wspólnego celu" (18), który z kolei powinien być podzielany przez wszystkich współpracowników: „określony cel działania akceptowany przez wszystkich w grupie" (32). Do osiągnięcie celu w pracy zespołów jest potrzebny podział obowiązków „wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel" (3). W przypadku części respondentów równoważnikiem celu (lub elementem równocześnie występującym) jest rozwiązywanie problemów: „wspólne rozwiązywanie problemów" (9). Tak określana współpraca nabiera cech zespołu zadaniowego, czy wprost jest nazwana przez jednego z respondentów realizowaniem projektu: „wspólnie wypracowana zgoda na wprowadzenie nowego projektu" (9). W pojedynczych przypadkach respondenci przedstawiają współpracę jako wspólne uczenie się lub korzystanie z umiejętności drugiej osoby, aby w pełni wykorzystać własny potencjał.

Tak określanej współpracy w opisach towarzyszy wskazanie jej specyficznych cech lub czynników, które wpływają na jej powodzenie (prawidłowy przebieg). Jednym z nich jest wskazanie na wytwarzanie podczas współpracy wyjątkowej więzi pomiędzy członkami zespołów: „tworzenie relacji, więzi w celu uzyskania najlepszego efektu" (11), w których ważną rolę odgrywa zaufanie i szacunek. Inną poruszaną kwestią jest podkreślenie roli, jaką odgrywa komunikacja we współpracy (dialog, rozmowa, dyskusja, wymiana poglądów).

W kontekście codziennych doświadczeń respondentów współpraca jest przeciwstawiana rywalizacji: „Współpraca jest przeciwieństwem rywalizacji" (24). Współpraca w tym kontekście jest postrzegana pozytywnie: „Wszechobecna rywalizacja zostaje zastąpiona dialogiem między ludźmi" (18).

Po zakończeniu kursu

Ciągłość. W wypowiedziach zdecydowanej większości respondentów jest widoczna ciągłość w sposobie rozumienia terminu „współpraca". Oznacza to, że nadal dominuje traktowanie współpracy jako działania zespołowego (projektowego), które jest nakierowane na osiągnięcie określonego celu.

Nowość. Nowe treści w esejach napisanych na zakończenie kursu nie wykraczają poza te, które występowały u innych autorów w esejach początkowych. Oznacza to, że istnieje pewna ograniczona pula treści, którą w swoich esejach wykorzystali autorzy, co może być przejawem wspólnego doświadczenia i wymiany myśli w grupie uczestników kursu. W wypowiedziach pojawiały się nowe elementy w rozumieniu współpracy, związane przede wszystkim z relacjami między członkami zespołów oraz czynnikami wpływającymi na współpracę (czy też jej cechami): zaufanie, szacunek, zaangażowanie i odpowiedzialność, czyli te obszary, które nawiązują do podstawowych wartości konstytuujących społeczność lub z perspektywy kierowania zespołami przyczyniają się do efektywności pracy zespołów. Przykładem może tu być odwołanie się respondentów do zaufania jako ważnego czynnika współpracy. W pierwszym eseju 11 autorów odwołało się do zaufania, natomiast w drugim zrobiło to 19. Oznacza to, że u co najmniej 8 uczestników kursu w drugim eseju został przywołany nowy treściowo element.

W wielu wypowiedziach jest widoczny bezpośredni wpływ uczestnictwa w kursie. Odzwierciedla się to w bezpośrednich nawiązaniach do zdobytej podczas jego trwania wiedzy, na przykład do modelu PERFORM, do którego nie odwołał się żaden z autorów w pierwszym eseju.

Pogłębienie rozumienia. Wiele wypowiedzi świadczy o pogłębieniu lub rozszerzeniu rozumienia terminu „współpraca". Odbyło się to na przykład przez doprecyzowanie rozumienia od bardziej ogólnego do konkretnego: „grupa ludzi dążących do osiągnięcia wspólnego celu" → „współdziałanie minimum dwóch osób". W innych przypadkach różnica między pierwszym a drugim esejem polegała na zmianie rozumienia sensu współpracy: od pojmowania jej jako korzystania z „ofert" przedstawianych przez inne instytucje po wspólną pracę, bliższą logice pracy szkoły („korzystanie z oferty edukacyjnej różnych instytucji" → „włączanie w pracę szkoły szeroko rozumianego środowiska").

Wystąpiły także takie elementy, które można z jednej strony interpretować jako pojawienie się nowego elementu, z drugiej zaś jako głębsze rozumienie procesu współpracy. Przykładem takiej sytuacji jest określenie przez jednego z respondentów współpracy jako działania nakierowanego na osiąganie celu (pierwszy esej), a potem (w drugim eseju) określenie jej jako wspólnego ustalania celu. Można uznać, że „wspólne ustalanie celu" jest nową treścią, która wcześniej nie wystąpiła, można także rozumieć to jako dostrzeżenie szerszego kontekstu wspólnego działania.

Największe zmiany, jeśli chodzi o szerokość i głębokość rozumienia terminu „współpraca", dotyczą relacji między ludźmi i postaw osób współpracujących. Za przykład mogą tu służyć eseje pochodzące od autorki, która w pierwszym zdawkowo wskazuje, że na współpracę (osiągnięcie przez członków zespołu wyznaczonego celu) wpływ mają „rodzące się między nimi mniej lub bardziej trwałe więzi", co wymaga też „od ludzi przyjęcia określonej postawy". W drugim eseju wątki te zostają rozwinięte i pogłębione przez rozbudowanie myśli dotyczącej niezbędnych cech postawy sprzyjającej współpracy i tego, co buduje więzi: „Przede wszystkim trzeba być otwartym na to, co przynosi ze sobą drugi człowiek (osobowość, doświadczenie, pomysły, emocje, ograniczenia psychofizyczne). Z drugiej strony niezbędne jest określenie postawy członków zespołu, które pozwolą na sprawne i efektywne współdziałanie. Myślę tu o takich cechach, jak pracowitość, zaangażowanie, poszanowanie czasu, odpowiedzialność".

Szkoła

Początkowe rozumienie terminu „szkoła"

Jeden z respondentów określił esej poświęcony temu, czym jest szkoła, jako trudne zadanie: „To chyba najtrudniejszy z terminów, który mam tu opisać" (2). Widoczne to było w próbie definiowania przez część uczestników terminu „szkoła" poprzez odwołanie do aktów prawnych, w których znajdują się opisy zadań szkoły (Ustawa o systemie oświaty). „W preambule ustawy o systemie oświaty odnajdujemy zapis, który mówi, iż szkoła pełni rolę instytucji wspierającej wszechstronny rozwój ucznia, zapewniając mu przy tym niezbędne warunki" (27).

Radząc sobie z tymi trudnościami, uczestnicy cyklu szkoleniowego w pierwszym eseju definiowali szkołę, wskazując na różne jej atrybuty. Szkoła jest miejscem fizycznym: „Szkoła to budynek" (10), „Szkoła, patrząc przedmiotowo, to budynek" (21), ale także przestrzenią, w której spotykają się różne grupy: „miejsca, w którym spotykają się nauczyciele, uczniowie (w różnym wieku: dzieci, młodzież, dorośli), ich rodzice, przedstawiciele różnych instytucji i organizacji" i dalej: „Szkoła powinna być miejscem dyskusji wszystkich członków środowiska szkolnego" (7). Szkoła jest także miejscem, gdzie wspólnie pracuje grupa ludzi: „Szkoła to grupa ludzi pracująca nad wykształceniem przyszłego pokolenia" (10); „Szkoła powinna być miejscem, gdzie nauczyciele […] przede wszystkim współpracują ze sobą dla dobra ucznia" (38), tworzącym wspólnotę: „Szkoła powinna być więc społecznością, która uczy się i wspiera nawzajem" (27). Autorzy esejów w zróżnicowany sposób odnoszą się do kwestii oddziaływania na uczniów, od stwierdzeń najbardziej ogólnych, wskazujących, że w szkole dzieci rozwijają się i zdobywają wiedzę i umiejętności: „gdzie dziecko rozwija swoje umiejętności" (1), „zdobywać wiedzę, a także rozwijać się" (2), „wszechstronny

rozwój dziecka" (7), „miejsce kształcenia jednostek i grup" (10), „spowodowanie, aby uczniowie się uczyli" (22), poprzez takie, które wskazują na pełnioną rolę swego rodzaju transmitera: „być »narzędziem« dla uczących się, »pośrednikiem« pomiędzy uczniem a wiedzą" (9), po bardziej wyrafinowane, wskazujące na specyficzne cele, które powinna osiągać, związane z rozwijaniem osobistych przymiotów wychowanków: „wzbudzić jego radość z odkrywania swoich talentów, możliwości, odnoszenia sukcesów i ich prezentowania" (7), „budować u młodych ludzi poczucie własnej wartości, poczucie dumy z robienia dobrych i ważnych rzeczy" (7) „rozwijać umiejętności społeczne na pierwszym miejscu" (10), „stwarzać warunku do kreatywności, dawać możliwości samodzielnego działania, wysnuwania wniosków i samodzielnych doświadczeń" (16).

Szkoła, a szerzej: edukacja, pełni też według autorów esejów funkcję pragmatyczną – przygotowuje do dorosłego życia: „przygotowywać do życia w demokratycznym społeczeństwie, kształcić dobrych obywateli i rzetelnych pracowników" (22), „ma pokazać młodym ludziom, jak radzić sobie w życiu" (1), „wiedzy potrzebnej do startu w dorosłe życie, jakie czeka młodzież w przyszłości" (2), „Kształtuje nawyki i umiejętności potrzebne do codziennego funkcjonowania w życiu" (3).

Wypowiedzi często nacechowane modalnością deontyczną wskazują normatywną powinność szkoły: „Szkoła powinna być miejscem" (37), „szkoła powinna budować" (7), „szkoła powinna być »narzędziem«" (9), „szkoła powinna rozwijać" (10), „szkoła powinna wykorzystać" (13), „szkoła powinna stwarzać" (16), „szkoła powinna mieć" (28), „szkoła powinna być przestrzenią" (38). Część uczestników kursu wskazuje na to, że szkoła nie spełnia tych oczekiwań. Przyczyną jest rutynowe, sztampowe działanie wynikające z niedostosowania szkoły do realiów współczesnego świata: „świat się zmienił bardzo, a szkolnictwo jest skostniałe" (3). Tym, co cechuje współczesną szkołę, są nuda i przymus: „Miejscem nudnym, a uczenie jest traktowane jako przymus" (2); szkoła zabija kreatywność i indywidualizm: „Szkoła zabija kreatywność i indywidualizm" (1), jedyną motywacją staje się przydatność zdobywanej w szkole wiedzy nie w codziennym życiu, ale na egzaminach lub sprawdzianach: „przyda ci się na sprawdzianie/egzaminie/maturze" (6). W wypowiedziach pojawiają się także krytyczne odniesienia do tego, że współcześnie szkoła pełni rolę podporządkowaną rynkowi pracy: „szkoła stała się narzędziem, za pomocą którego zasila się rynek pracy" (15). W części wypowiedzi znajdują się wskazówki, co w szkole nie powinno się zdarzać: „nie pokazywać gotowych rozwiązań" (1), „szkoła to nie taśma produkcyjna, ale rodzaj rzemiosła" (10).

Jedna z autorek dostrzega różne „oblicza" szkoły, wskazując, że są one często wynikiem stereotypów, jakie funkcjonują na jej temat: „Stereotypy związane ze szkołą, która przecież nie jest do końca zła, a bardzo wielu nauczycieli naprawdę wkłada w swoją pracę wiele serca" (2).

Po zakończeniu kursu

Ciągłość. Omówienie ciągłości treści występujących w kolejnych esejach rozpoczniemy od cytatu: „Esej dotyczący szkoły mogłabym przepisać słowo w słowo" (35). Bez mała połowa autorów (22 z 46) postąpiła w ten sposób, powielając treść pierwszego eseju poświęconego szkole w całości lub w znaczącej części. Ponadto widoczna jest ciągłość wątków związanych z opisem celów, zadań i sposobów działania.

Nowość. Uczestnictwo w cyklu szkoleniowym przyczyniło się do spojrzenia przez uczestników na szkołę z nowych perspektyw. Jedna z autorek ujęła to w następujący sposób: „Patrzę teraz na szkołę z kilku perspektyw" (13), wśród których wymienia perspektywy: społeczności szkoły, nauczyciela, ucznia, dyrektora, systemu. W wielu przypadkach nowy sposób patrzenia na szkołę ma bezpośredni związek z funkcją kierowniczą: szkoła jest „organizacją borykającą się z olbrzymimi problemami, biurokracją, niezrozumieniem, po co jest, niedofinansowaniem […]. Przed którą stoi wielka odpowiedzialność, która nie ma narzędzi i środków, aby sprostać nowym wyzwaniom i zapewnić optymalne warunki rozwoju uczniom i nauczycielom" (2).

W esejach pisanych na zakończenie kursu znajdują się także nowe dla autorów treści, które występowały w tekstach wcześniej pisanych przez innych uczestników. Przykładem takich nowych tematów może być odwoływanie się do roli wartości w szkole: „Funkcjonowanie tej społeczności zależne jest od fundamentów placówki, czyli wartości, jakimi się kierujemy" (21), lub jej funkcja związana ze zwróceniem uwagi na umiejętność uczenia się i radzenia sobie z nadmiarem informacji: „Szkoła to miejsce, w którym dorośli powinni pokazywać dzieciom, jak ważne jest uczenie się i umiejętne odnajdywanie rzeczy istotnych w świecie, w którym występuje nadmiar informacji" (38).

Pogłębienie rozumienia. Analizowane wypowiedzi dostarczają przykładów zarówno na pogłębienie, jak i poszerzenie treści poruszanych w pierwszych esejach. Przykładem pogłębienia rozumienia roli szkoły jest pierwotnie traktowanie jej statycznie, jako „narzędzia" i „pośrednika", a następnie dynamicznie, jako proces „uczenia się" wymagający podjęcia wielu działań: „Szkoła powinna być »narzędziem« dla uczących się, »pośrednikiem« pomiędzy uczniem a wiedzą" → „Uczenie się uczniów jako proces jest silnie związane z jakością nauczania i podjętymi w tym obszarze działaniami. To przede wszystkim jasno określone cele i kryteria sukcesu, udzielanie informacji zwrotnej raz promowanie pracy zespołowej" (9). U innego autora jest widoczne dostrzeżenie (w drugim eseju) nie tylko formalnych celów działania szkoły, ale także humanistycznych wartości, z jakimi jest związane uczęszczanie dzieci do szkoły: „Szkoła to budynek. Szkoła to grupa ludzi pracująca nad wykształceniem przyszłego pokolenia. Szkoła to także grupa ludzi pracująca, aby to wykształcenie i umiejętności nabyć. […] miej-

sce kształcenia jednostek i grup" → „Otwarły mi się też oczy na to, że dla wielu uczniów szkoła to też miejsce przebywania w ciągu dnia. Dla jednych przykrym, dla niektórych miłym obowiązkiem" (10).

W niektórych przypadkach u jednego autora można dostrzec zarówno pogłębienie, jak i poszerzenie rozumienia kwestii poruszanych w pierwszym eseju. Przykładem może być sytuacja, w której pierwotnie (w pierwszej pracy) wyrażano oczekiwanie, że szkoła powinna być miejscem przyjaznym dla uczniów, a potem wskazano (w drugim eseju) poczucie bezpieczeństwa jako czynnik, który to warunkuje: „Szkoła musi być miejscem przyjaznym, kojarzonym z uśmiechem i zdobywaniem kompetencji" → „W szkole powinna panować przyjazna atmosfera sprzyjająca uczeniu się. Podstawą jest poczucie bezpieczeństwa" (32). W innym miejscu autor nawiązuje do roli, jaką w uczeniu się odgrywa zadawanie pytań, poszerzając w drugim eseju swoje rozważania o rolę, jaką odgrywa popełnianie błędów podczas poszukiwania odpowiedzi na stawiane pytania, ale także włącza w to nauczycieli, którzy także powinni mieć prawo do pomyłek: „Poprzez mądre zadawanie pytań, a nie podawanie odpowiedzi, nakierowujemy uczniów na poszukiwanie rozwiązań" → „Zachęcajmy naszych uczniów do zadawania pytań, do szukania odpowiedzi. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele powinni mieć prawo do popełniania błędów" (32).

Wnioski

Lider

Rozumienie tego pojęcia przez uczestników kursu przeszło znaczącą zmianę w czasie jego trwania. Początkowa różnorodność interpretacyjna sytuowała to pojęcie w obszarze cech osobowościowych, formalnych lub nieformalnych funkcji w zespole lub jako osobową reprezentację różnych typów przywództwa; w wypowiedziach dostrzec można było poszukiwanie skojarzeń w bezpośrednim otoczeniu z perspektywy zajmowanego aktualnie stanowiska. Zmiana dokonała się zarówno w ujednoliceniu rozumienia pojęcia, jak i modyfikacji perspektywy, z której jest ono definiowane, oraz dookreślenia praktyk i strategii liderskich. W toku kursu uczestnicy zaczęli dostrzegać wzajemny wpływ organizacji i lidera na siebie, a władza nadawana liderowi poprzez dawanie mu kompetencji do zarządzania i kierowania przeszła ewolucję w *empowerment*, definiowany przez Blancharda jako władza wiedzy, doświadczenia i motywacji zespołu[6]. Dostrzegalna stała się też inna rola definiujących, którzy z pozycji opisujących

[6] *Ibidem.*

rzeczywistość zewnętrzną przeszli do definiowania swojego obszaru działalności, podejmując refleksję nad potrzebą nabycia określonych kompetencji liderskich i biorących odpowiedzialność za to, co się wydarzy. W ten sposób przesunięto akcent z lidera jako tego, który „jest na górze", na tego, „który jest na przedzie"[7].

Przywództwo

Obserwację zmiany w interpretacji przywództwa utrudnił moment pierwszego badania, który nastąpił już po sesjach na ten temat. Dlatego opinie początkowe są już „skalibrowane" na definicje zbliżone do przywództwa edukacyjnego. Niemniej dostrzegalne było osadzenie tego rozumienia na dwóch rdzeniach: wyznaczania kierunków i chęci działania. Takie rozumienie jest spójne z wynikami badań przeprowadzonych wśród polskich dyrektorów w 2013 roku[8].

Obserwowana zmiana dotyczy pogłębienia i krytycznego rozumienia oraz odnoszenia się do praktycznych doświadczeń. Pełniejsze jest rozumienie procesowości przywództwa w organizacji i roli członków tej organizacji oraz tego, jaki wpływ na budowanie kultury przywództwa edukacyjnego ma dyrektor szkoły, nauczyciele oraz inne osoby. Na tym poziomie pojawiają się w wypowiedziach elementy myślenia systemowego, dostrzegania wzajemnych wpływów zachodzących na poziomie wartości, relacji i działań.

Przywództwo postrzegane jest w relacji z zarządzaniem jako pojęcie szersze, wykraczające daleko poza działania organizacyjno-zarządcze, ale immanentnie z nimi związane. Uczestnicy dostrzegają tę różnicę w obszarze form i powodów współdziałania liderów i pracowników, widząc to współdziałanie jako motor i efekt rozwoju wszystkich członków organizacji, a przez to samej organizacji.

Współpraca

W rozumieniu terminu „współpraca" dominuje rozpatrywane go w perspektywie formalnej organizacji pracy szkoły (pracy zespołów), co wydaje się adekwatne do kontekstu, w jakiem znaleźli się uczestnicy kursu (dla kandydatów/kandydatek na stanowisko dyrektora/dyrektorki szkoły). Warto jednak zauważyć, że w innych badaniach nauczyciele jako dominującą formę współpracy wskazują nieformalne dzielenie się doświadczeniem, wymianę poglądów, konsultacje, do-

---

[7] J. Jakubowski, *Lider zmiany*, [w]: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

[8] J. Kołodziejczyk, *Leadership and Management in the Definitions of School Heads*, „Athens Journal of Education" 2015, nr 2, s. 123–135.

radzanie[9]. Przez część autorów esejów wyraźnie została zarysowana kwestia przeciwstawienia współpracy rywalizacji, która wszechogarnia codzienne doświadczenia[10]. Przeprowadzona analiza wskazuje na poszerzenie semantycznego pola terminu „współpraca" używanego przez autorów esejów, dokonuje się to jednak w obszarze treści, które wnosili z sobą do grupy poszczególni uczestnicy na początku zajęć. Może być to rezultatem wspólnego uczestnictwa w kursie, którego konsekwencją była wymiana idei między biorącymi w nim udział. Widoczne jest także pogłębienie rozumienia omawianego terminu: choćby od wymiany do wspólnego działania[11]. Najwyraźniejsza i najbardziej powszechna zmiana dotyczyła pogłębienia rozumienia roli wzajemnych relacji w trakcie współpracy oraz czynników wpływających na jej efektywność (a przez innych jako jej immanentnych cech): zaufania, szacunku, zaangażowania i odpowiedzialności.

Szkoła

Wyjaśnienie tego terminu okazało się dla autorów wyzwaniem. Sięgają oni do opisów zadań szkoły określonych w przepisach prawa, wymieniają jej atrybuty, począwszy od cech fizycznych, opisują szkołę jako miejsce pracy, spotkania, kształcenia i rozwoju. Widoczne są także różne ujęcia celów szkoły w kontekście indywidualnych teorii edukacji, transmisji kulturowej, pragmatyzmu, naturalizmu[12]. Podkreślić należy wpływ uczestnictwa w kursie na spojrzenie na szkołę z nowej perspektywy (np. dyrektora szkoły), niepodejmowanej przez autorów esejów przed rozpoczęciem kursu.

Ograniczenia przeprowadzonych analiz

Brak grupy kontrolnej w badaniu nie pozwala na przypisanie wszystkich zmian uczestnictwu w kursie. Niektórzy z respondentów odwoływali się do swoich doświadczeń uczestnictwa w programie „Szkoła współpracy" realizowanym w tym

---

[9] J. Kołodziejczyk, *Analiza danych dotyczących wymagania „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli"*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013; *idem*, *Collaboration of teachers in planning and execution of educational processes in school*, ICERI2013 Proceedings, Seville, Spain 2013, s. 4033–4041.

[10] R. Dorczak, *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 311–331.

[11] J. Kołodziejczyk, *School cooperation with the local environment for mutual development*, Proceedings of ICERI 2013, Seville, Spain 2013, s. 3936–3944.

[12] K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

samym czasie. Oznacza to, że wpływ na zmianę w rozumieniu terminów mogą mieć czynniki, które z perspektywy przedstawionych wyników analiz są dystraktorami.

Bibliografia

Avery G.C., *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*, przeł. G. Dąbkowski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.

Blanchard K.H., *Przywództwo wyższego stopnia: Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, przeł. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Dorczak R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 311–331.

Jakubowski J., *Lider zmiany*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 89–103.

Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D., *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs: Easyread large edition*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2009.

Kołodziejczyk J., *Analiza danych dotyczących wymagania „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli"*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 109–121.

Kołodziejczyk J., *Collaboration of teachers in planning and execution of educational processes in school*, ICERI 2013 Proceedings, Seville, Spain 2013, s. 4033–4041.

Kołodziejczyk J., *School cooperation with the local environment for mutual development*, ICERI 2013 Proceedings, Seville, Spain 2013, s. 3936–3944.

Kołodziejczyk J., *Leadership and Management in the Definitions of School Heads*, „Athens Journal of Education" 2015, nr 2, s. 123–135.

Macnamara J., *Ideals and psychology*, „Canadian Psychology/Psychologie Canadienne" 1990, nr 31 (1).

Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

Joanna Trzópek-Paszkiewicz

Platforma internetowa w przestrzeni zespołowego uczenia się

Peter Senge[1] w książce *Piąta dyscyplina* wskazuje pięć dyscyplin, których poznanie i opanowanie pozwala na budowę organizacji uczącej się. Są to: mistrzostwo osobiste, modele myślowe, wspólna wizja, myślenie systemowe i zespołowe uczenie się. Z perspektywy przeprowadzonego kursu pilotażowego w projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek" szczególnie interesująca wydaje się dyscyplina zespołowego uczenia się. Zajmowała ona szczególne miejsce w organizacji kursu. Grupy (tzw. grupy Krytycznych Przyjaciół) współpracowały zarówno podczas warsztatów, jak i poprzez platformę internetową (głównie pomiędzy zjazdami szkoleniowymi). Taka organizacja kursu miała za zadanie wspierać i wzmacniać procesy komunikacji i współpracy zespołów zadaniowych poza salą warsztatową. W rezultacie zrealizowanego pilotażu w okresie czerwiec 2014–marzec 2015 stwierdzić można, że część grup zadaniowych wykazywała znacznie wyższą aktywność na platformie niż grupy pozostałe (5 z 13). Pytanie brzmi: jakie czynniki mają wpływ na wysoką aktywność danego zespołu? Co sprawia, że Krytyczni Przyjaciele chętnie dzielą się swoją pracą (danym zadaniem domowym) i poddają konstruktywnej krytyce, refleksji prace innych członków/członkiń swojego zespołu? W niniejszym artykule w sposób szczegółowy opisano modelowe wykorzystanie platformy podczas kursu dla kandydatów na dyrektorów szkół/placówek oraz poddano analizie strukturę i aktywność grup Krytycznych Przyjaciół.

---

[1] P. Senge, *Piąta dyscyplina*, tłum. H. Kordlewska-Mróz, Oficyna, Warszawa 2012.

Struktura grupy pilotażowej

W pilotażu udział wzięły 103 osoby, w tym 86 kobiet i 17 mężczyzn. Uczestnicy kursu zostali podzieleni na cztery grupy warsztatowe ze względu na bliskość geograficzną. Większość kandydatów na dyrektorów szkół/placówek stanowili mieszkańcy z miast o populacji powyżej 100 tysięcy (59 ze 103) oraz mieszkańcy miast do 100, a powyżej 25 tysięcy (22). Uczestnicy pilotażu reprezentowali 15 z 16 województw Polski – szczegółowy podział na poszczególne województwa prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Liczba uczestników pilotażu z danego województwa

Województwo	Liczba uczestników	Województwo	Liczba uczestników
Dolnośląskie	11	Podkarpackie	8
Kujawsko-pomorskie	0	Podlaskie	1
Lubelskie	4	Pomorskie	6
Lubuskie	2	Śląskie	17
Łódzkie	14	Świętokrzyskie	2
Małopolskie	27	Warmińsko-mazurskie	0
Mazowieckie	7	Wielkopolskie	2
Opolskie	1	Zachodniopomorskie	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy danych projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek".

Jak wynika z tabeli, najliczniejszą reprezentację stanowi województwo małopolskie, gdzie kurs był organizowany, a w dalszej kolejności województwa położone w jego bliższym lub dalszym sąsiedztwie. Najmniej uczestników kursu pochodzi z województw usytuowanych najdalej od Krakowa lub najgorzej z nim skomunikowanych.

Kursanci reprezentowali różne typy szkół. Największą grupę stanowią przedstawiciele szkół podstawowych, w dalszej kolejności innych placówek, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i przedszkoli. Pod kategorią „inne" mieszczą się między innymi: zespoły szkół specjalnych, poradnie, biblioteki, ośrodki doskonalenia nauczycieli, kuratoria, jednostki samorządu terytorialnego, zespoły szkół, a także podmioty prywatne (2 przypadki ze 103). Szczegółowy rozkład w podziale na grupy warsztatowe prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Typy instytucji

	Grupa A	Grupa B	Grupa C	Grupa D	Ogółem
Przedszkole	2	1	5	1	9
Szkoła podstawowa	8	7	12	12	39
Gimnazjum	4	5	3	4	16
Szkoła ponadgimnazjalna	4	3	1	6	14
Inne	8	6	6	3	23
Liczebność grupy	26	22	27	26	101

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy danych projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek".

Analizie poddano 101 uczestników pilotażu, gdyż w dwóch przypadkach nie było możliwe jednoznaczne określenie typu instytucji. Na podstawie danych z tabeli 2 można wnioskować, iż grupy A i B są grupami o proporcjonalnym rozkładzie uczestników, biorąc pod uwagę typ instytucji – nie można powiedzieć, że którykolwiek z typów szkoły ma wyraźnie wyższą liczbę reprezentantów. W grupie C i D natomiast w wyraźnej przewadze są uczestnicy pracujący w szkołach podstawowych.

Dominującą grupę wiekową wśród uczestników pilotażu tworzą osoby w wieku od 36 do 45 lat (50 ze 103 osób). Kolejna liczna grupa to wiek 46–55 lat (34 ze 103 osób). Jedynie 4 osoby reprezentują grupę wiekową powyżej 56 lat. Pozostała piętnastka to kursanci do 35. roku życia.

Na podstawie powyższych analiz struktury grupy pilotażowej można stwierdzić, że przeciętny uczestnik kursu (kandydat na stanowisko dyrektora szkoły/placówki) to kobieta, zamieszkała w mieście powyżej 100 tysięcy mieszkańców, w wieku 36–45 lat, pracująca w szkole podstawowej lub innej placówce oświatowej.

Założenia wykorzystania platformy w kursie pilotażowym

W organizacji kursu pilotażowego można wyróżnić cztery główne przestrzenie uczenia się:

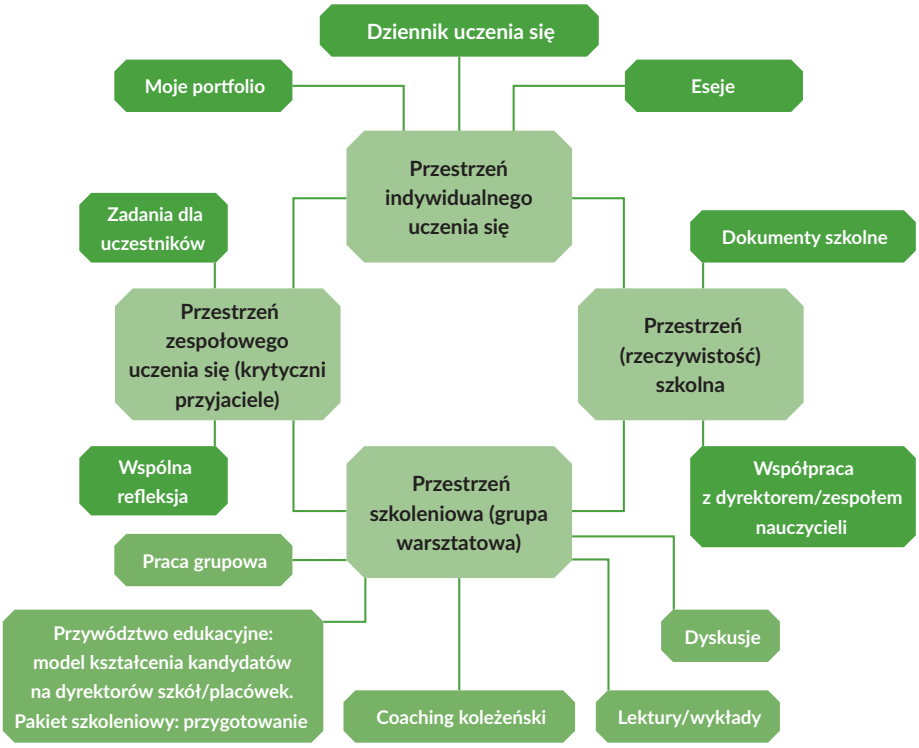
a) przestrzeń indywidualnego uczenia się, w której uczestnicy pilotażu gromadzili dowody własnego rozwoju jako lidera/liderki. Tymi wymiernymi dowodami były: Dziennik uczenia się oraz eseje;
b) przestrzeń szkolna (aspekt praktyczny), w której uczestnicy kursu przygotowywali zadania we współpracy z dyrektorem/nauczycielami swojej szkoły;
c) przestrzeń szkoleniowa kursu, do której zaliczyć można wspólne dyskusje na forum całego kursu/grupy warsztatowej czy grupy zadaniowej Krytyczni Przyjaciele, lektury, coaching koleżeński czy inne aktywności wynikające ze scenariuszy zajęć, odbywających się w ramach modelu kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół/placówek;
d) przestrzeń zespołowego uczenia się (Krytyczni Przyjaciele), gdzie uczestnicy w małych grupach dzielili się refleksją i wspierali w wykonywaniu zadań projektowych.

Organizację przestrzeni uczenia się podczas kursu przedstawia rysunek 1.

W niniejszym artykule szczegółowej analizie zostanie poddana przestrzeń czwarta uczenia się, a mianowicie *przestrzeń zespołowego uczenia się* (grupy Krytycznych Przyjaciół) jako kluczowa przestrzeń dla uczenia się poza salą szkoleniową. Grupy Krytycznych Przyjaciół były zróżnicowane, a część z nich wykazywała znacznie wyższą aktywność pomiędzy zjazdami niż pozostałe grupy. Kluczowe pytanie badawcze niniejszych analiz to pytanie o to, **jak tworzyć grupy zadaniowe kursu dla kandydatów na dyrektorów szkół/placówek, aby ich organizacja w największym stopniu umożliwiała i zachęcała uczestników do uczenia się od siebie nawzajem poza przestrzenią szkoleniową?**

Modelowe wykorzystanie platformy w kursie miało na celu realizację trzech celów (rysunek 2):

a) platforma jako przestrzeń dzielenia się wiedzą;
b) platforma jako przestrzeń komunikacji;
c) platforma jako indywidualna przestrzeń dla gromadzenia dowodów uczenia się.



Rysunek 1. Przestrzenie uczenia się przywódców edukacyjnych podczas kursu pilotażowego

Źródło: Model kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół/placówek, WUJ, Kraków 2015, s. 15.

Rysunek 2. Trzy funkcjonalności (cele) platformy

Źródło: opracowanie własne.

Platforma jako przestrzeń dla zasobów kursu to przede wszystkim możliwość korzystania przez uczestników pilotażu z wszystkich materiałów wykorzystywanych w trakcie danej sesji (z wyjątkiem scenariuszy), ale także lektur uzupełniających czy materiałów wprowadzających do danego modułu. Kursanci mieli również możliwość dzielenia się własnymi materiałami, odkrytymi/opracowanymi w procesie własnego uczenia się podczas pilotażu.

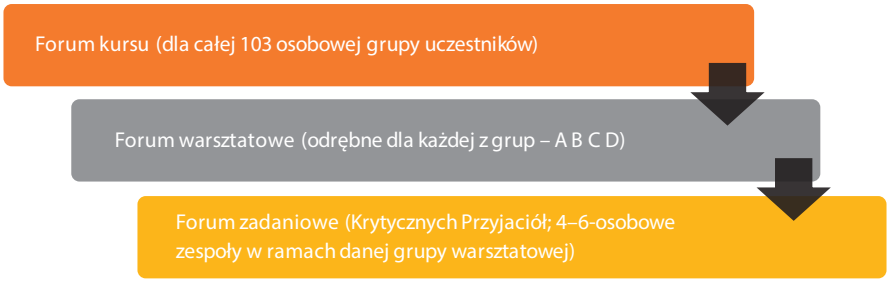
Platforma jako indywidualna przestrzeń dla gromadzenia dowodów uczenia się (moje portfolio) miała na celu umożliwienie uczestnikom pilotażu gromadzenia własnych materiałów (niewidocznych dla innych osób) w tym samym miejscu, w którym mają dostęp do zasobów kursu, oraz możliwość komunikowania się z innymi uczestnikami kursu.

Platforma komunikacji to najbardziej rozbudowana funkcjonalność platformy. Jej celem było porozumiewanie się uczestników pomiędzy zjazdami oraz komunikacja organizatorów/trenerów kursu z uczestnikami. Komunikacja uczestników pilotażu pomiędzy sobą zachodziła na trzech poziomach, co zostało przedstawione na rysunku 3.

Forum kursu, dostępne dla wszystkich uczestników kursu pilotażowego, służyło przede wszystkim publikacji ogłoszeń organizatorów oraz informacji o zadaniach domowych po danym zjeździe i przed kolejnym (wraz z odnośnikami do materiałów).

Forum warsztatowe było odrębne dla każdej z grup (A, B, C, D), służyło dyskusji i refleksji nad czytanymi w ramach zadań domowych lekturami oraz obejmowało komunikację na poziomie całej grupy warsztatowej.

W niniejszym modelowym wykorzystaniu platformy główny nacisk komunikacyjny został położony na wzmacnianie pracy zespołowej w grupie tak zwanych Krytycznych Przyjaciół. Każda grupa warsztatowa (A, B, C, D) została podzielona na mniejsze podgrupy, składające się z 4–6 osób. Grupy te pracowały



Rysunek 3. Platforma – trzy poziomy komunikacji

Źródło: opracowanie własne.

w ramach sesji na sali jako zespół (o ile scenariusz sesji zakładał pracę w grupie Krytycznych Przyjaciół – w skrócie KP) oraz współpracowały w ramach jednej grupy zadaniowej na platformie. Członkowie grupy KP dzielili się własną refleksją oraz poddawali refleksji zadania wykonywane przez pozostałych członków swojej grupy. Większość zadań kursu, a zwłaszcza te, z których uczestnicy budowali swoje koncepcje pracy szkoły, zakładała dzielenie się refleksją w grupie zadaniowej, czyli grupie Krytycznych Przyjaciół.

Przykładowe zadania dla uczestnika kursu do wykonania w grupie zadaniowej (KP):

(Zadanie 4 Program Profilaktyki): *Umieść w tym miejscu przeprowadzoną przez siebie analizę szkolnych dokumentów, dotyczących profilaktyki, wypełnij listę kontrolną i sporządź spis rekomendacji na kolejny rok szkolny. Poproś swoich Krytycznych Przyjaciół o komentarz swojej pracy. Sam/sama poddaj dyskusji prace innych.*

Źródło: http://www.doskonaleniewsieci.pl.

(II.3.4. Obserwacja koleżeńska po 6. zjeździe): *Podziel się w tym miejscu refleksją na temat zorganizowanej przez siebie obserwacji koleżeńskiej w parze z wybranym nauczycielem.*

Źródło: http://www.doskonaleniewsieci.pl.

(I.3.4 Niepowodzenia zespołów): *Napisz, których z przyczyn niepowodzenia zespołów doświadczyłaś/eś w swojej praktyce i jakie miały one skutki dla pracy zespołu? Co byś zmieniła/zmienił? Podziel się refleksją poprzez przycisk DODAJ POST.*

Źródło: http://www.doskonaleniewsieci.pl.

(I.4.2 Smartfony na lekcji): *Na podstawie materiału D. Elsner, zaplanuj, jak możesz ewaluować i monitorować zmianę „smartfony na lekcji". Podziel się na forum refleksjami, jakie obudziło w tobie to działanie.*

Źródło: http://www.doskonaleniewsieci.pl.

To właśnie grupy pracy zespołowej (Krytycznych Przyjaciół) uważam za kluczowe w przestrzeni dla zespołowego uczenia się podczas kursu. Tezę tę poddałam analizie poprzez obserwację aktywności grup Krytycznych Przyjaciół na platformie, interakcje w ramach tych grup oraz końcowy efekt ich udziału w kursie (ukończenie kursu). Kluczowe pytanie badawcze dla tej analizy dotyczy tego, jak tworzyć grupy zadaniowe, aby ich organizacja w jak największym stopniu wspierała zespołowe uczenie się członków danych grup.

Wnioski z obserwacji aktywności uczestników pilotażu na platformie

Analiza wykazała, że aktywność uczestników w grupie Krytycznych Przyjaciół dodatnio koreluje z ich wynikiem zaliczenia kursu pilotażowego. Tabela 3 przedstawia najbardziej aktywne grupy zadaniowe spośród wszystkich grup Krytycznych Przyjaciół oraz ich obraz na tle pozostałych grup.

Zakończenie kursu pilotażowego sukcesem było uwarunkowane spełnieniem trzech następujących wymagań:

a) opracowanie koncepcji pracy szkoły/placówki (proces ten był złożony z mniejszych etapów i zakładał jej tworzenie w częściach po każdym ze zjazdów);
b) obecność – dopuszczalna absencja wynosiła 3 dni zjazdowe;
c) poziom wykonania zadań domowych – musiał wynosić 80% wszystkich zadań domowych; finalnie poziom ten został obniżony do 50% ze względu na wyjątkowy charakter kursu (kurs pilotażowy).

Tabela 3 przedstawia dwa kryteria z wyżej opisanych, to jest odsetek zadań domowych oraz odsetek obecności. Zauważyć można, że poza jednym wyjątkiem (grupa B2 – odsetek obecności) wynik wybranych grup Krytycznych Przyjaciół jest wyższy niż średni wynik danej grupy warsztatowej. Pojawia więc pytanie: co sprawia, że aktywność wybranych grup zadaniowych (5) jest wyższa niż grup pozostałych (13)? W poszukiwaniu odpowiedzi analizie poddano strukturę grup Krytycznych Przyjaciół wskazanych w tabeli 3.

Tabela 3. Najbardziej aktywne grupy zadaniowe spośród wszystkich grup Krytycznych Przyjaciół

	Grupa A4	Grupa B2	Grupa C1	Grupa C3	Grupa D1
Odsetek zadań domowych – średnia grupy warsztatowej	67%	53%	77%	77%	69%
Odsetek zadań domowych – średnia grupy KP	73%	64%	83,8%	78,8%	72,8%
Odsetek obecności – średnia grupy warsztatowej	88%	88%	90%	90%	90%
Odsetek obecności – średnia grupy KP	90%	81%	96,2%	92,4%	93%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na platformie (http://www.doskonaleniewsieci.pl).

Płeć

Wszystkie spośród pięciu najbardziej aktywnych grup zadaniowych to grupy koedukacyjne. W całym kursie pilotażowym udział wzięło jedynie 17 mężczyzn (ze 103 uczestników), a 9 z nich weszło w skład pięciu najbardziej aktywnych grup Krytycznych Przyjaciół.

Miejsce zamieszkania i województwo

Miejsce zamieszkania nie miało znaczenia dla aktywności grup zadaniowych. Każda z pięciu najbardziej aktywnych grup była tworzona przez reprezentantów zarówno wsi, miast do 25 tysięcy, 100 tyięcy, jak i powyżej 100 tysięcy mieszkańców.

W odniesieniu do województw można stwierdzić, że członkowie najbardziej aktywnych grup Krytycznych Przyjaciół pochodzili z tych samych bądź sąsiadujących ze sobą województw.

Wiek

Uczestnicy najbardziej aktywnych grup zadaniowych w przeważającej większości byli w wieku do 45 lat (19 z 26), sześcioro osób znalazło się w przedziale wiekowym 46–55, a jedynie jedna osoba w przedziale 56–60 lat.

Typ instytucji

Członkowie i członkinie najbardziej aktywnych grup Krytycznych Przyjaciół reprezentowali różne typy instytucji. Wśród pięciu grup cztery były różnorodne pod względem typu instytucji (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna, inna placówka), a jedna z nich była reprezentowana wyłącznie przez przedstawicieli szkół podstawowych. Analizie poddano również najmniej aktywne grupy Krytycznych Przyjaciół (2). Zespoły te tworzyli reprezentanci szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i innych placówek oświatowych (kuratorium).

Porównanie to pokazało, że najbardziej aktywne są grupy, których uczestnicy reprezentują jeden typ placówki (w tym przypadku były to szkoły podstawowe) lub są zróżnicowane pod względem typu instytucji, ale zróżnicowanie to obejmuje wiele typów (od szczebla przedszkola po szkołę ponadgimnazjalną i inne placówki oświatowe).

Zakończenie

Aktywność uczestników kursu pilotażowego na platformie pozwala stwierdzić, że istnieje duża potrzeba tworzenia przestrzeni zespołowego uczenia się poza salą szkoleniową. Zdecydowana większość uczestników pilotażu po początkowym oporze przed dodatkowymi aktywnościami chętnie korzystała z platformy, która umożliwiała komunikację z grupą Krytycznych Przyjaciół, grupą warsztatową i wszystkimi uczestnikami kursu. Ponadto bardzo ważny był fakt, że platforma ta była równocześnie narzędziem komunikacji z organizatorami kursu oraz przestrzenią dla wszystkich zasobów szkolenia. Tym samym zrezygnowano z tradycyjnej (mailowej) formy komunikacji na rzecz platformy.

Powyższe analizy w zakresie struktury i aktywności grup Krytycznych Przyjaciół pozwalają stwierdzić, że czynnikami, które należy wziąć pod uwagę, tworząc zespoły zadaniowe, są płeć, województwo (bliskość, sąsiedztwo, umożliwiające budowanie sieci wsparcia) oraz typ instytucji.

Najbardziej aktywne grupy zadaniowe to grupy koedukacyjne, których uczestnicy pochodzą z tych samych bądź sąsiadujących z sobą województw i reprezentują jeden lub wiele typów instytucji.

Iwona Kania

Ewaluacja kursu pilotażowego dla kandydatów/kandydatek na dyrektorów/dyrektorki szkół i placówek zrealizowanego w ramach projektu systemowego „Przywództwo i zarządzanie w oświacie (...)"

Wybrane wnioski z badania i wstępne rekomendacje dla modelu kształcenia przyszłej kadry kierowniczej szkół i placówek edukacyjnych

Cele projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie (...)", cele badania ewaluacyjnego i przyjęty sposób postępowania badawczego

Głównym celem projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek" było wzmocnienie systemu zarządzania oświatą poprzez wypracowanie rozwiązań w zakresie kształcenia, rozwoju i wsparcia kadry kierowniczej szkół/placówek. Tak sformułowany cel główny projektu, w założeniach projektodawcy (Ośrodka Rozwoju Edukacji – lidera projektu i Uniwersytetu Jagiellońskiego – partnera projektu), miał zostać osiągnięty poprzez realizację następujących celów szczegółowych:

1. Wzmocnienie kluczowych kompetencji osób zajmujących kierownicze stanowiska w szkołach/placówkach – realizacji celu służyły pilotaże kursów dla kandydatów/kandydatek na dyrektorów/dyrektorki szkół i placówek, dla początkujących i zaawansowanych dyrektorów/dyrektorek szkół i placówek.
2. Wzrost efektywności systemów kształcenia, doskonalenia i wspierania kadry kierowniczej szkół i innych placówek edukacyjnych.

3. Wzmocnienie strategii zarządzania procesami edukacyjnymi, skoncentrowanej na przyswajaniu wiedzy przez uczniów, rozwoju zawodowym personelu, a także poprawie funkcjonowania szkoły na poziomie rozwiązań organizacyjnych.

Celem badania ewaluacyjnego[1] (*on-going*)[2] kursu pilotażowego dla kandydatów/kandydatek na dyrektorów/dyrektorki szkół i placówek była ocena stopnia osiągania celu kursu, zorientowanego na wzmocnienie kompetencji przywódczych osób szkolących się, a przez to: wpływu testowanego rozwiązania na efektywność systemów kształcenia, doskonalenia i wspierania (przyszłej) kadry kierowniczej szkół i placówek edukacyjnych, a także wzmocnienie strategii zarządzania procesami edukacyjnymi.

Przyjęte kryteria ewaluacji – skuteczność i trafność – stanowiły pryzmat, przez który ewaluator przyglądał się kursowi, dokonując jego analizy i oceny pod kątem stopnia spełniania wybranych kryteriów. Skuteczność została zdefiniowana jako stopień, w jakim kurs wspierał rozwój/doskonalenie kompetencji przywódczych (wiedzy i umiejętności), ważnych dla pełnienia roli dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki; trafność natomiast jako stopień, w jakim przyjęta/opracowana koncepcja nowego sposobu kształcenia i doskonalenia kandydatów na dyrektorów/dyrektorki szkół/placówek odpowiadała zidentyfikowanym problemom w obszarze objętym kursem i realnym potrzebom szkolących się.

---

[1] „Ewaluacja to osąd (ocena) wartości interwencji publicznej dokonany przy uwzględnieniu odpowiednich kryteriów (skuteczności, efektywności, użyteczności, trafności i trwałości) i standardów. Osąd dotyczy zwykle potrzeb, jakie muszą być zaspokojone w wyniku interwencji oraz osiągniętych efektów. Ewaluacja oparta jest na specjalnie w tym celu zebranych i zinterpretowanych informacjach za pomocą odpowiedniej metodologii" – wytyczne nr 6 w zakresie ewaluacji programów operacyjnych na lata 2007–2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 30 maja 2007, s. 4.

„Ewaluacja to systematyczne badanie społeczno-ekonomiczne oceniające jakość i wartość programów publicznych", K. Olejniczak, *Teoretyczne podstawy ewaluacji ex-post*, [w:] *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, pod red. A. Haber, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2007, s. 16.

[2] „Ewaluacja *on-going* to proces, przyjmujący postać szeregu działań (oceniających) zmierzających do ustalenia wartości interwencji. Jej głównym celem jest: towarzyszyć procesowi implementacji programu w zmieniającym się środowisku zewnętrznym; analizować ten proces po to, by lepiej rozumieć rezultaty osiągane w programie, a w dłuższej perspektywie – konsekwencje przyjętego sposobu wdrażania programu; jak również, jeśli to konieczne, formułować zalecenia/rekomendacje dotyczące konkretnych działania naprawczych", The New Programming Period 2007–2013, Indicative guidelines on evaluation methods: evaluation during the programming period. Working Document no. 5, Komisja Europejska, kwiecień 2007, s. 6.

„Ewaluacja *on-going* jest szczególnie użyteczna przy programach przechodzących transformację, przy nowych działaniach lub innowacyjnych projektach, a także w sytuacji szerszych zmian kontekstowych (otoczenia programu)", K. Olejniczak, *Ekspertyza dla Ministerstwa Gospodarki i Pracy. Proces przeprowadzenia ewaluacji ex-ante i on-going w ramach narodowego planu rozwoju z uwzględnieniem etapów prac: planowanie, projektowanie i realizacja ewaluacji – wkład do procedur operacyjnych ewaluacji w Polsce*, Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych, Uniwersytet Warszawski, s. 6.

Cel badania oraz kryteria ewaluacji stanowiły punkt wyjścia do sformułowania głównych pytań badawczych: W jakim stopniu dzięki kursowi są rozwijane/doskonalone kompetencje przywódcze (wiedza i umiejętności) ważne dla pełnienia roli dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki? W jakim stopniu treści kursu oraz przyjęte sposoby i metody realizacji treści są odpowiedzią na potrzeby jego uczestników/uczestniczek? W jakim stopniu doskonalone kompetencje są transferowalne do praktyki zawodowej dyrektorów/dyrektorek szkół/placówek? Sformułowane główne pytania badawcze (ewaluacyjne) należy zaliczyć do kategorii pytań przyczynowo-skutkowych, czyli takich, które:

- służą lepszemu rozumieniu i ocenie relacji pomiędzy przyczynami i skutkami wdrażanej interwencji,
- próbują wyjaśnić, w jaki sposób i w jakim stopniu występowanie pewnych zjawisk można przypisać tej interwencji.

Mają one jednocześnie charakter pytań normatywnych, zaliczanych do kanonu kluczowych pytań ewaluacyjnych, to jest pytań najczęściej stosowanych w ewaluacji, bo odnoszących się do relacji między celami projektu a rezultatami[3]. Kluczowe pytania badawcze stanowiły podstawę do opracowania szczegółowej metodologii badania.

Zakres badania wymagał przyjęcia wielowymiarowego podejścia badawczego, uwzględniającego różne perspektywy oceny (źródła informacji) oraz uzupełniające się metody i techniki badawcze. Istotnym aspektem badania była jego etapowość, która pozwoliła w sposób efektywny wykorzystać planowane metody i techniki badawcze.

Dzięki zastosowaniu takiego podejścia badanie ewaluacyjne zostało przeprowadzone z zachowaniem zasady triangulacji metod i technik badawczych, źródeł informacji oraz etapów badania – dane w badaniu były gromadzone w różnym czasie (trzy etapy badania: etap 1 – eksploracji, etap 2 – kwantyfikacji/wyjaśniania, etap 3 – weryfikacji), za pomocą różnych metod i technik badawczych, a uzyskane wyniki były łączone i porównywane. Z kolei dzięki uwzględnieniu w badaniu różnych perspektyw (kategorii respondenckich) było możliwe poznanie spojrzenia na ten sam problem z więcej niż jednej strony. Triangulacja była używana do poszerzenia wiedzy o kontekście badanych zjawisk i do pogłębiania rozumienia wyników badań ilościowych.

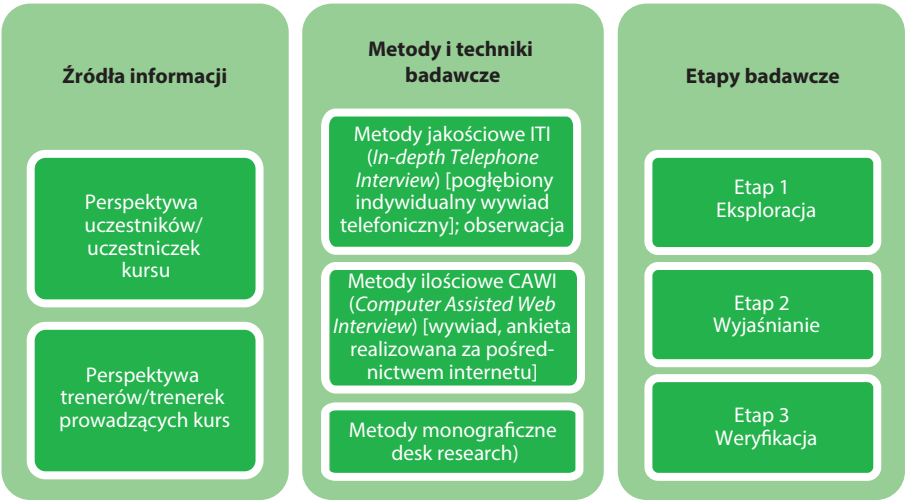
W badaniu uwzględniono dwie perspektywy: uczestników/uczestniczek pilotażowego kursu dla kandydatów/kandydatek na dyrektorów oraz perspektywę trenerów prowadzących kurs.

Zastosowano techniki badań jakościowych, służące eksploracji zagadnień składających się na przedmiot badania, mające na celu rozpoznanie, zdefiniowanie i zweryfikowanie problemów (Pogłębiony Indywidualny Wywiad Tele-

---

[3] Za: K. Olejniczak, *Ekspertyza…*, *op.cit.*

foniczny – *In-depth Telephone Interview*, ITI – z uczestnikami/uczestniczkami kursu i trenerami oraz obserwację wybranych sesji kursu), oraz technikę badań ilościowych, mającą na celu opisanie zjawisk i problemów rozpoznanych w badaniu jakościowym i określenie ich skali (ankietę realizowaną za pośrednictwem Internetu – *Computer Assisted Web Interview*, CAWI), jak przedstawiono na schemacie 1.



Schemat 1. Źródła danych (informacji), metody i techniki badawcze, etapy badawcze obecne w badaniu ewaluacyjnym pilotażowego kursu dla kandydatów/kandydatek na dyrektorów/dyrektorki szkół i placówek

Źródło: opracowanie własne.

Moduł ilościowy badania zrealizowano w formule czterech pomiarów (fal badawczych) powtarzających się w regularnych odstępach czasu – pomiędzy zjazdami kursu. Każdorazowo badanie było realizowane na próbie wyczerpującej uczestników/uczestniczek kursu (kandydatów/kandydatek na dyrektorów/dyrektorki szkół i placówek), z uzyskaną w kolejnych falach badania następującą wartością wskaźnika *response rate*[4]: w pierwszej fali badania 84% (n = 89) uczestniczących w I i II zjeździe; w drugiej fali badania nieco ponad 96% (n = 97) uczestniczących w III i IV zjeździe, ponad 95% (n = 95) uczest-

[4] Wskaźnik *response rate* oznacza poziom realizacji próby, tj. liczbę wypełnionych ankiet w stosunku do liczby uczestników/uczestniczek badania.

niczących w V i VI zjeździe; w ostatnim, czwartym pomiarze nieco ponad 80% (n = 81) uczestniczących w zjazdach VII–IX.

Zgodnie ze standardami ewaluacji, opracowanymi przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, „Realizacja ewaluacji opiera się na metodologii badań naukowych. W badaniach ewaluacyjnych uprawnione jest stosowanie różnych podejść metodologicznych, ich wybór powinien być dokonywany w relacji do celów i zakresu badania oraz dostępnych/posiadanych zasobów”[5]. Przyjęty sposób postępowania badawczego wynikał z celów ewaluacji, jej zakresu i dostępnych zasobów.

Wybrane wyniki badania ewaluacyjnego

Ponieważ badanie ewaluacyjne miało za cel przyjrzeć się efektom uczenia się (*Learning Outcomes*)[6] i zweryfikować, w jakim stopniu został osiągnięty operacyjny cel kursu, czyli nabycie kompetencji (wiedzy i umiejętności) istotnych dla pełnienia funkcji dyrektora/dyrektorki szkoły i placówki – szkolących się pytano zarówno o poczucie nabycia/poszerzenia wiedzy ważnej dla efektywnego pełnienia funkcji dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki, jak i o poczucie nabycia/rozwinięcia praktycznych umiejętności w tym zakresie.

Myślenie o kompetencjach (zatem pytanie o kompetencje) w kategoriach wiedzy i umiejętności jest zgodne z przyjętym w Unii Europejskiej (a więc również w Polsce) sposobem rozumienia, czym są kompetencje i efekty uczenia się, i sposobem ich definiowania, wpisuje się w prace nad Polską Ramą Kwalifikacji będącą częścią procesu, który obejmuje całą Unię Europejską i który między innymi promuje postawę uczenia się przez całe życie, zmianę w podejściu do kształcenia się i do zatrudnienia.

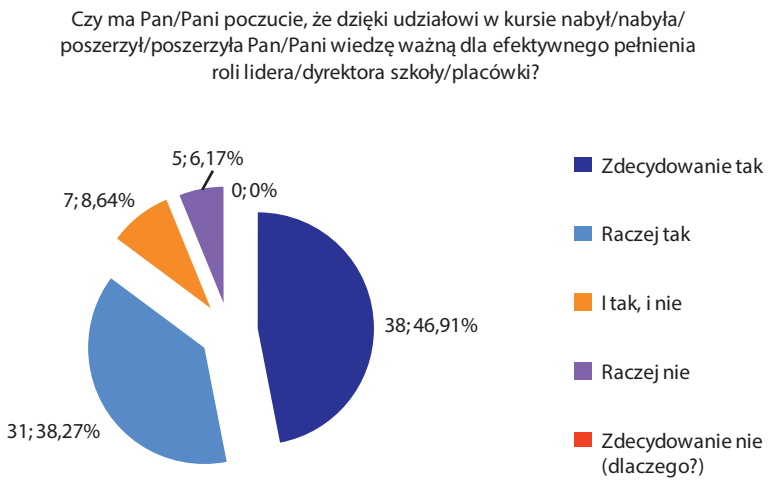
Zasoby wiedzy i umiejętności nabytych w procesie uczenia się, o które zostali zapytani respondenci, to właśnie efekty uczenia/kształcenia się.

85,19% (łącznie odpowiedzi: „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) biorących udział w ostatnim, czwartym pomiarze (po zakończeniu kursu), ma poczucie pozytywnych zmian w zakresie nabycia/poszerzenia dotychczasowej **wiedzy** (wykres 1), co daje wynik wyraźnie wyższy/lepszy od uzyskanego zarówno w pierwszej, jak i drugiej oraz trzeciej fali badania (wykres 2).

---

[5] *Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, Warszawa 2008, s. 5.

[6] Efekty uczenia się/efekty kształcenia się to zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabytych w procesie uczenia się, *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 57.



Wykres 1. Poczucie nabycia/poszerzenia wiedzy ważnej dla pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki – ostatni pomiar w badaniu

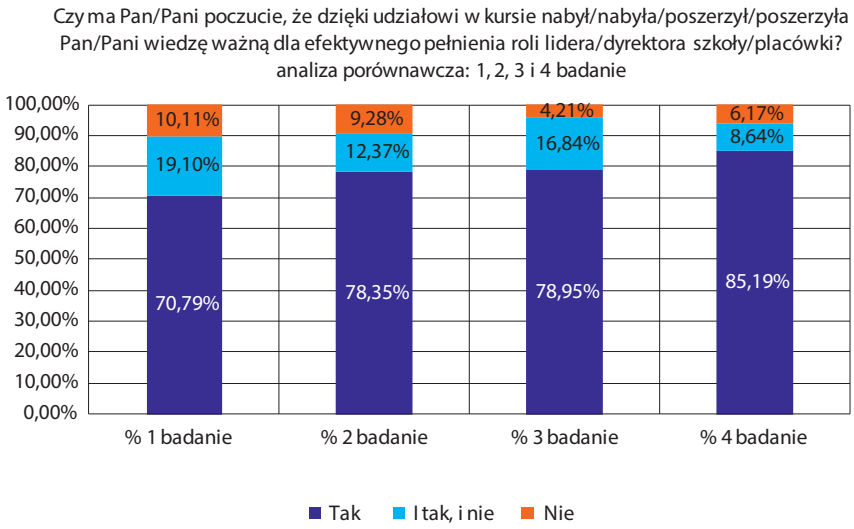
Źródło: opracowanie własne.

Pomiędzy pierwszym a czwartym (ostatnim) pomiarem obserwujemy wzrost odsetka deklarujących pozytywną zmianę w zakresie poczucia nabycia wiedzy – o 14,40 p.p. (wykresy 2 i 3).

W stosunku do wyników uzyskanych w pierwszej, drugiej i trzeciej fali badania w ostatnim (czwartym) pomiarze wzrósł odsetek formułujących opinię: „Dzięki udziałowi w kursie zdecydowanie poszerzyłem/poszerzyłam wiedzę ważną dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki" – z 25,84% w pierwszym badaniu do 37,11% w drugim, 44,21% w trzecim i 46,91% w czwartym badaniu (wykres 3).

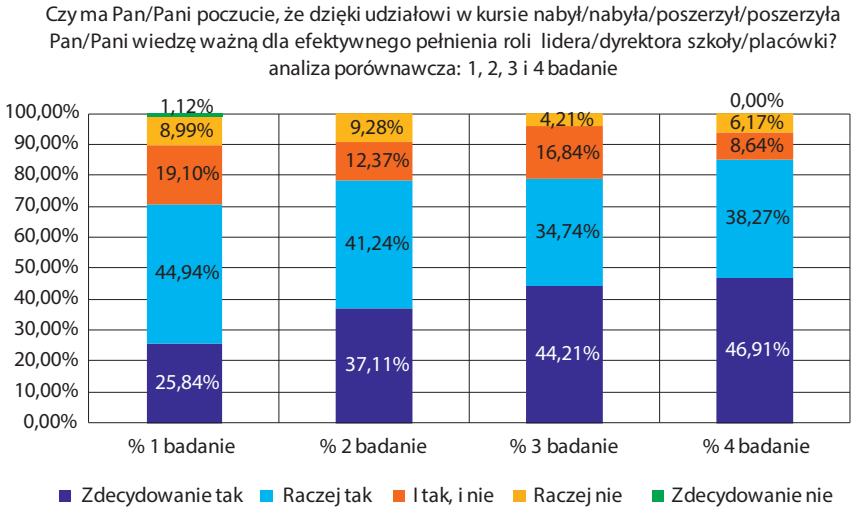
80,25% (łącznie odpowiedzi: „zdecydowanie tak" i „raczej tak") biorących udział w czwartym pomiarze ma poczucie pozytywnych zmian w zakresie nabycia **umiejętności** ważnych dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki (wykres 4), w tym:

- prawie 41% (n = 33) deklaruje – „Zdecydowanie nabyłem/nabyłam, rozwinąłem/rozwinęłam umiejętności ważne dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki";
- 39,51% (n = 32) stwierdza – „raczej nabyłem/nabyłam, rozwinąłem/rozwinęłam umiejętności ważne dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki";



Wykres 2. Poczucie nabycia/poszerzenia wiedzy ważnej dla pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki (łącznie odpowiedzi: „zdecydowanie tak" i „raczej tak" oraz „raczej nie" i „zdecydowanie nie") – zestawienie wyników uzyskanych w czterech pomiarach

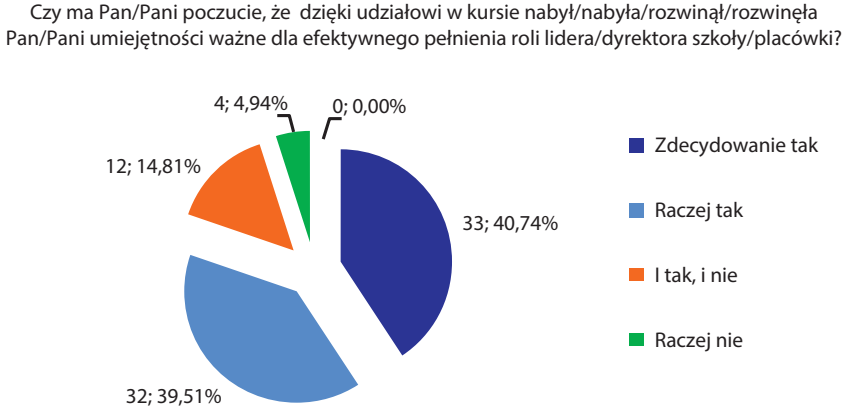
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Poczucie nabycia/poszerzenia wiedzy ważnej dla pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki – zestawienie wyników uzyskanych w czterech pomiarach

Źródło: opracowanie własne.

- zaledwie 4,94% (n = 4) deklaruje „**raczej nie nabyłem/nabyłam, rozwinąłem/rozwinęłam umiejętności** ważnych dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki".

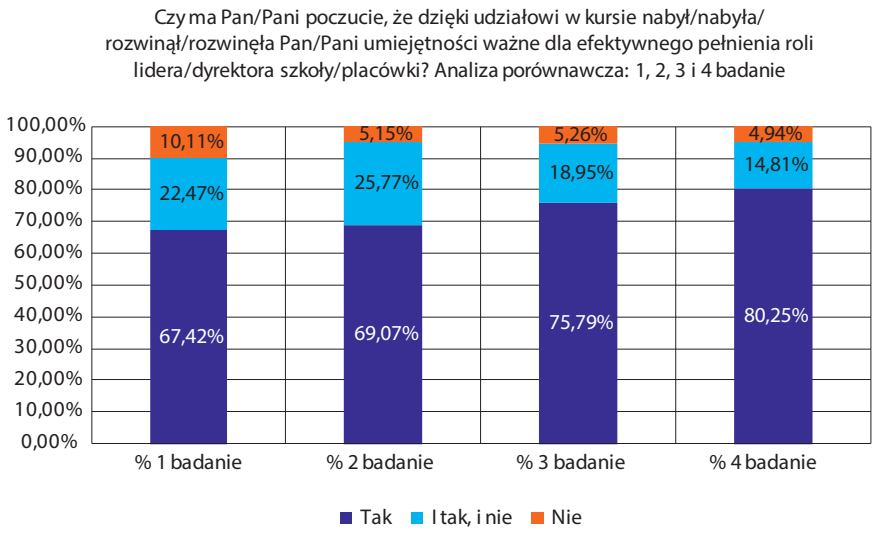


Wykres 4. Poczucie nabycia/rozwinięcia umiejętności ważnych dla pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki – ostatni pomiar w badaniu

Źródło: opracowanie własne.

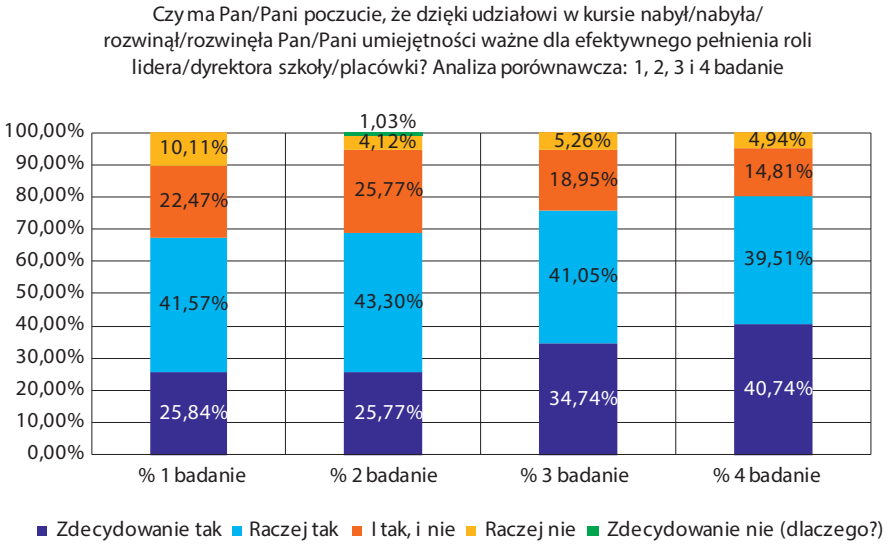
W kolejnych falach badania obserwujemy systematyczny wzrost odsetka formułujących opinię: „Dzięki udziałowi w kursie **nabyłem/nabyłam rozwinąłem/rozwinęłam umiejętności** ważne dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki" – z 67,42% w pierwszym badaniu, do 69,07% w drugim badaniu, 75,79% w trzecim badaniu, 80,25% w czwartym badaniu (wykresy 5 i 6). Między czwartym (ostatnim) a pierwszym pomiarem odsetek deklarujących pozytywną zmianę w zakresie umiejętności jest wyższy o 12,83 p.p.

W każdym z czterech pomiarów obserwujemy pozytywną zależność między poczuciem nabycia/poszerzenia wiedzy a zadowoleniem z udziału w kursie. Ambiwalencja dotycząca poczucia nabycia wiedzy lub opinia, że raczej się jej nie nabyło, zdecydowanie częściej występuje wśród wykazujących się ambiwalencją w zakresie zadowolenia z udziału w kursie. Ostatnia fala badania potwierdza, że deklarowany pozytywny efekt w postaci przyrostu wiedzy częściej występuje u osób zadowolonych (zdecydowanie zadowolonych i raczej zadowolonych) z udziału. Powyższa zależność charakteryzuje również relację odnoszącą się do poczucia zadowolenia z udziału w kursie a nabycia umiejętności przywódczych – deklarowany pozytywny efekt w postaci nabycia umiejętności częściej występuje u osób zadowolonych z udziału w kursie.



Wykres 5. Poczucie nabycia/rozwinięcia umiejętności ważnych dla pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki (łącznie odpowiedzi: „zdecydowanie tak" i „raczej tak" oraz „raczej nie" i „zdecydowanie nie") – zestawienie wyników uzyskanych w czterech pomiarach

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6. Poczucie nabycia/rozwinięcia umiejętności ważnych dla pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki – zestawienie wyników uzyskanych w czterech pomiarach

Źródło: opracowanie własne.

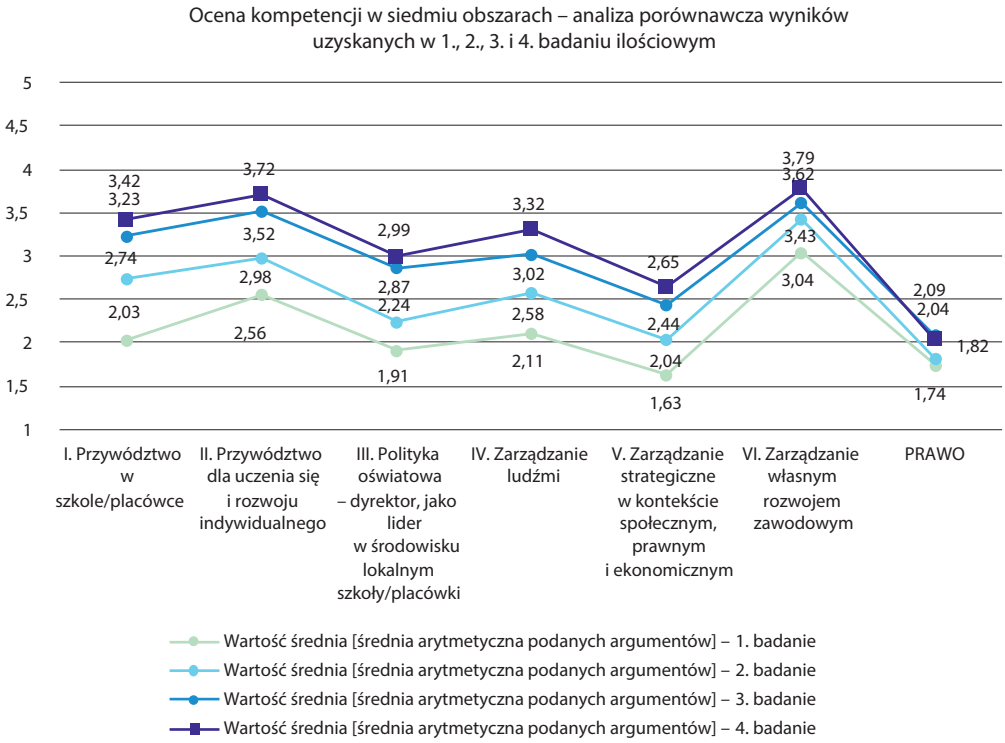
Wyniki następujących po sobie czterech fal badania ilościowego potwierdziły występowanie w badanej grupie pozytywnej zmiany w ocenie własnych kompetencji (wiedzy i umiejętności) we wszystkich obszarach merytorycznych kursu odnoszących się do efektywnego pełnienia roli dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki, ale też systematyczność/regularność tego postępu (wykres 7). Wynik uzyskany w czwartym badaniu ilościowym pokazał, że w stosunku do wyników uzyskanych w pierwszym, drugim i trzecim pomiarze respondenci w każdym z sześciu obszarów merytorycznych kursu oceniają swoje kompetencje lepiej; wyjątkiem jest prawo, w kolejnych pomiarach kompetencje własne w tym obszarze w percepcji dużej części uczestników/uczestniczek kursu są niskie, zatem oceniane gorzej niż inne kompetencje (tabela 1).

Tabela 1. Ocena własnych kompetencji (wiedzy i umiejętności) we wszystkich obszarach merytorycznych kursu odnoszących się do efektywnego pełnienia roli dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki – zestawienie wyników uzyskanych w czterech pomiarach

Obszar merytoryczny	Wartość średnia [średnia arytmetyczna podanych argumentów] 1. badanie	Wartość średnia [średnia arytmetyczna podanych argumentów] 2. badanie	Wartość średnia [średnia arytmetyczna podanych argumentów] 3. badanie	Wartość średnia [średnia arytmetyczna podanych argumentów] 4. badanie	Różnica między pierwszym a czwartym pomiarem
I. Przywództwo w szkole/placówce	2,03	2,74	3,23	3,42	1,39
II. Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego	2,56	2,98	3,52	3,72	1,16
III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku lokalnym szkoły/placówki	1,91	2,24	2,87	2,99	1,08
IV. Zarządzanie ludźmi	2,11	2,58	3,02	3,32	1,21
V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	1,63	2,04	2,44	2,65	1,02
VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	3,04	3,43	3,62	3,79	0,75
PRAWO	1,74	1,82	2,09	2,04	0,30

Źródło: opracowanie własne.

Prawo zostało wyodrębnione z obszaru *V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym* w pierwszym pomiarze i konsekwentnie było traktowane jako jeden z obszarów merytorycznych kursu w kolejnych falach badania; bardzo małej dynamice zmian w samoocenie kompetencji w tym obszarze można przyglądać się jako diagnostycznej, w szczególności w aspekcie niewielkiego ujęcia tego zagadnienia w programie kursu w stosunku do pozostałych zagadnień obecnych w programie. Wyraźny i systematyczny wzrost samooceny kompetencji w pozostałych obszarach merytorycznych kursu sugeruje dosyć oczywisty wniosek – im więcej w treściach badanego kursu zagadnień odnoszących się do konkretnego obszaru i im intensywniej są ćwiczone kompetencje w tym obszarze, tym lepszy wynik samooceny kompetencji. Kompetencje są konstruktem dynamicznym, gdyż mogą się rozwijać na skutek przyrostu wiedzy i/lub umiejętności bądź wzrostu chęci do działania u jednostki, z tego powodu wyżej oceniane przez respondentów są te kompetencje, nad którym badani mieli szansę pracować podczas kursu.



Wykres 7. Ocena własnych kompetencji (wiedzy i umiejętności) we wszystkich obszarach merytorycznych kursu odnoszących się do efektywnego pełnienia roli dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki – zestawienie wyników uzyskanych w czterech pomiarach

Źródło: opracowanie własne.

Wynik samooceny uczestników/uczestniczek kursu w odniesieniu do posiadanych kompetencji w ostatniej fali badania należy uznać za relatywnie dobry – osoby uczestniczące w kursie swoje kompetencje w poszczególnych obszarach oceniają w granicach poziomu powyżej średniego lub średniego, najczęściej wybierając na skali 1–5 ocenę 3 i 4 (3 – „raczej dobrze, nie najgorzej" i 4 – „dobrze, jest to obszar, z którym nie mam większych kłopotów") – zob. wykres 7.

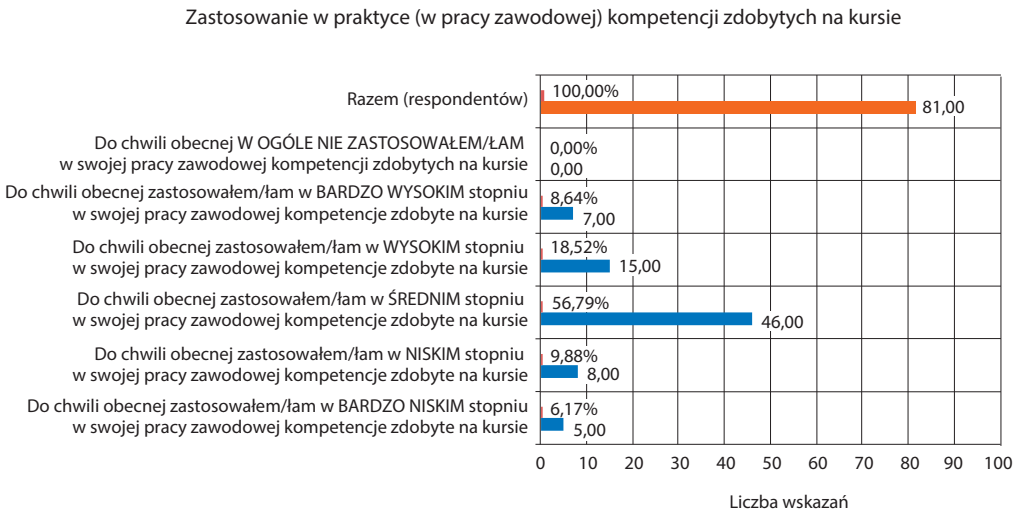
Mimo systematycznego wzrostu samooceny kompetencji w poszczególnych obszarach kursu, w kolejnych pomiarach obszary oceniane przez uczestników jako najsłabsze ciągle takimi pozostały. Były to: obszar *V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym*; obszar *III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku lokalnym szkoły/placówki*.

56,79% uczestników/uczestniczek kursu deklaruje zastosowanie w **średnim stopniu** w praktyce (w swojej pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie; 18,52% biorących udział w badaniu stwierdza: „Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w **wysokim stopniu** w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie". Prawie 9% uważa, że kompetencje nabyte na kursie zastosowało w praktyce w **bardzo wysokim stopniu**; jednocześnie nieznacznie wyższy odsetek badanych (9,88%) twierdzi, że do chwili obecnej zastosował je w stopniu **niskim. W bardzo niskim** stopniu kompetencje zdobyte na kursie zastosowało 6,17% badanych (tabela 2; wykres 8).

Tabela 2. Ocena zastosowania w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie – ostatni pomiar w badaniu

Odpowiedź	N	%
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	5	6,17
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	8	9,88
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w ŚREDNIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	46	56,79
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	15	18,52
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	7	8,64
Do chwili obecnej W OGÓLE NIE ZASTOSOWAŁEM/ZASTOSOWAŁAM w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie	0	0,00
Razem (respondentów)	**81**	**100,00**

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 8. Ocena zastosowania w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie – ostatni pomiar w badaniu

Źródło: opracowanie własne.

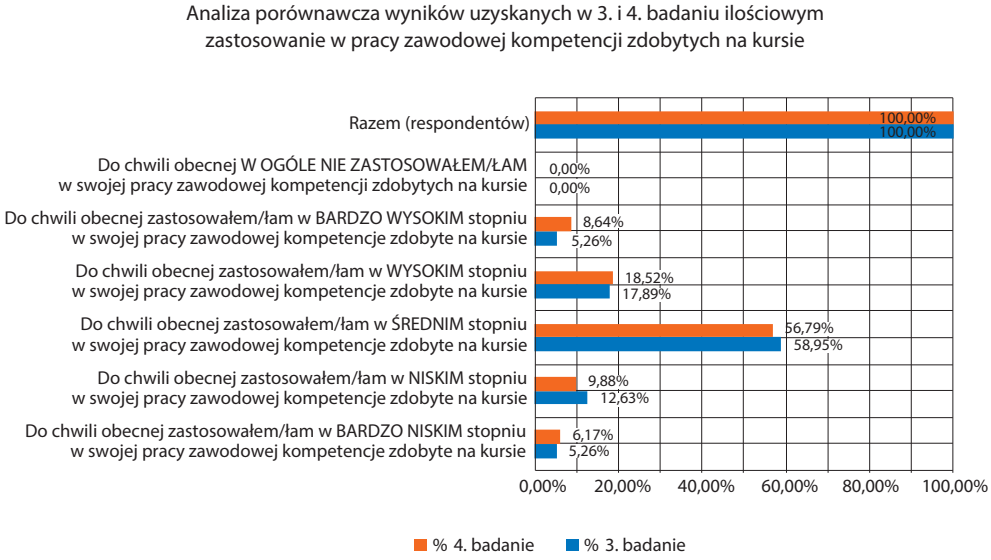
W badanej grupie nie było takiej osoby, która nie zastosowałaby w praktyce wiedzy i umiejętności zdobytych na kursie, to oznacza, że 100% badanych przeniosło do praktyki – choć w różnym stopniu – kompetencje zdobyte i/lub doskonalone na kursie. Warto wspomnieć, że wyniki drugiej fali badania (po III i IV zjeździe kursu) pokazały brak zastosowania w praktyce kompetencji zdobytych na kursie u nieco ponad 13% badanych.

Wyniki czwartej fali badania pokazują, że w stosunku do tych uzyskanych w trzecim pomiarze nieznacznie wzrósł odsetek stosujących w stopniu bardzo wysokim w pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie, zmniejszył się również odsetek przenoszących kompetencje zdobyte na kursie do praktyki zawodowej w bardzo niskim stopniu (tabela 3; wykres 9). Wiedzę i umiejętności doskonalone podczas kursu należy uznać za transferowalne do praktyki zawodowej.

Tabela 3. Ocena zastosowania w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie. Zestawienie wyników uzyskanych w dwóch ostatnich pomiarach

Odpowiedź	N – 3. badanie	% – 3. badanie	N – 4. badanie	% – 4. badanie
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	5	5,26	5	6,17
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	12	12,63	8	9,88
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w ŚREDNIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	56	58,95	46	56,79
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	17	17,89	15	18,52
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	5	5,26	7	8,64
Do chwili obecnej W OGÓLE NIE ZASTOSOWAŁEM/ZASTOSOWAŁAM w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie	0	0,00	0	0,00
Razem (respondentów)	**95**	**100,00**	**81**	**100,00**

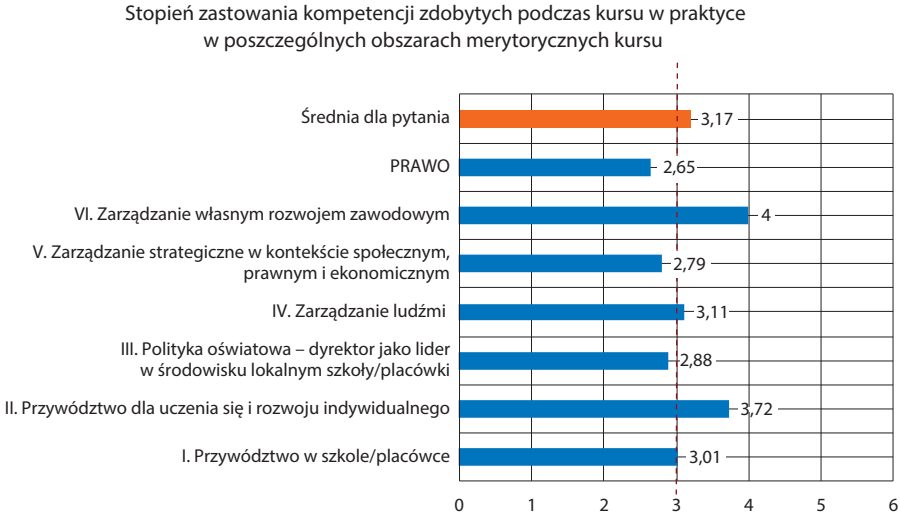
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 9. Ocena zastosowania w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie. Zestawienie wyników uzyskanych w dwóch ostatnich pomiarach

Źródło: opracowanie własne.

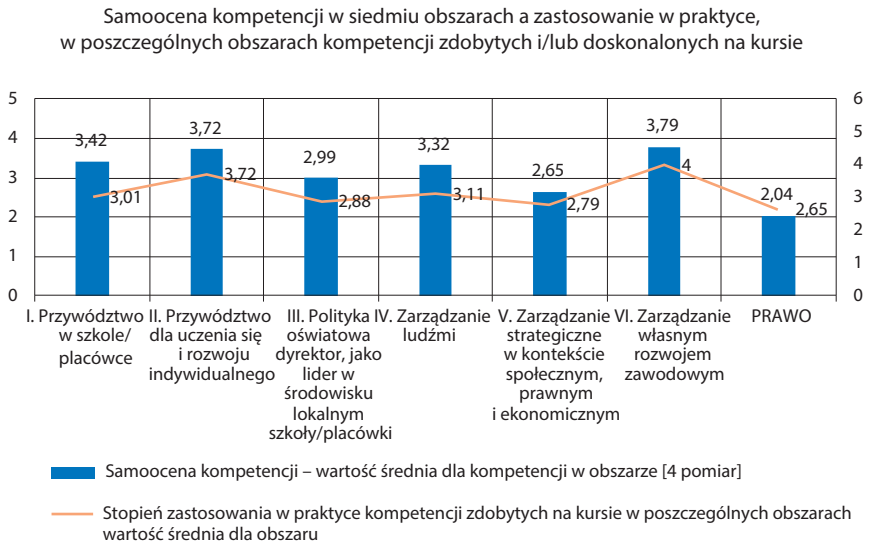
Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym to obszar, w którym w swojej pracy zawodowej w najwyższym stopniu respondenci zastosowali kompetencje (ocena średnia 4,0; skala 1–6); w nieco mniejszym stopniu w obszarze *Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego* (ocena średnia 3,72); następnie, w kolejności, w obszarach *Zarządzanie ludźmi* (ocena średnia 3,11) oraz *Przywództwo w szkole/placówce* (ocena średnia 3,01). W najniższym stopniu uczestnicy/uczestniczki kursu „konsumują" nabyte podczas kursu kompetencje w obszarach: *Prawo* (ocena średnia 2,65); *Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym prawnym i ekonomicznym* (ocena średnia 2,79); oraz *Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku lokalnym szkoły/placówki* (ocena średnia 2,88) – zob. wykres 10.



Wykres 10. Obszary merytoryczne kursu a zastosowanie kompetencji zdobytych podczas kursu w praktyce

Źródło: opracowanie własne.

Samoocena uczestników/uczestniczek kursu w odniesieniu do posiadanych kompetencji jest w dużym stopniu zbieżna z oceną zastosowania w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych i/lub doskonalonych na kursie (wykres 11).



Wykres 11. Obszary merytoryczne kursu a zastosowanie kompetencji zdobytych podczas kursu w praktyce

Źródło: opracowanie własne.

Istnieje wyraźna zależność między oceną poziomu posiadania kompetencji w poszczególnych obszarach merytorycznych kursu a skłonnością do ich wykorzystywania/zastosowania w praktyce – wyższemu poziomowi na skali oceny kompetencji w poszczególnych obszarach merytorycznych kursu odpowiada wyższy poziom ich zastosowania w praktyce w danym obszarze merytorycznym.

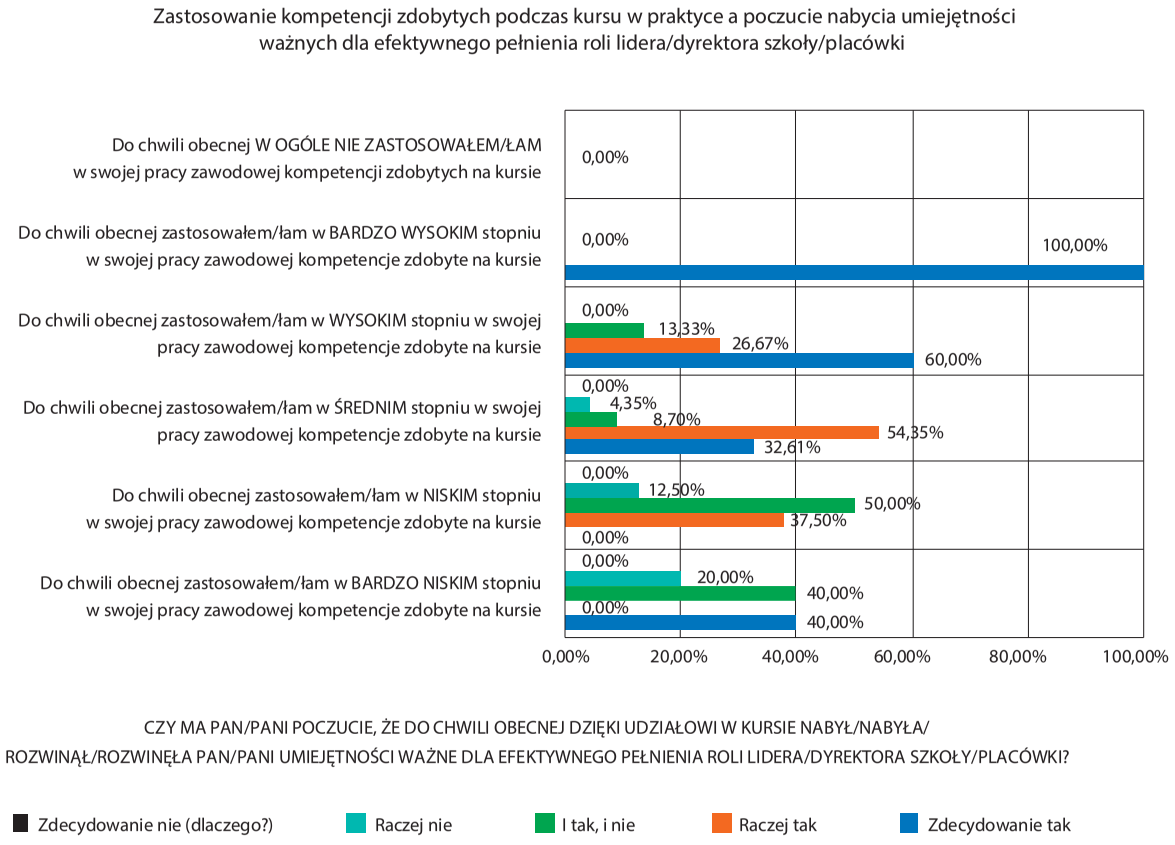
Wyżej oceniane jest posiadanie kompetencji odnoszących się do tych obszarów, w których te kompetencje są silniej wykorzystywane. Badania potwierdzają występowania takiej zależności. Można to interpretować jako wyraz jednostkowej racjonalności – w większym stopniu ludzie są skłonni do podejmowania działania w jakimś obszarze, jeśli oceniają, że podołają, że mają dyspozycje do działania, to jest wiedzę i umiejętności, by skutecznie działać, i analogicznie – maleje ich chęć do działania, jeśli wymaga ono wiedzy i umiejętności ocenianych przez nich gorzej.

Czwarta fala badania potwierdziła zależność zaobserwowaną w fali trzeciej i drugiej, polegającą na związku między bardzo niskim lub niskim zastosowaniem kompetencji w praktyce a ambiwalencją dotyczącą nabycia umiejętności lub poczuciem, że się ich podczas kursu raczej nie nabyło (tabela 4; wykres 12).

Tabela 4. Zastosowanie kompetencji zdobytych podczas kursu w praktyce a poczucie nabycia umiejętności ważnych dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki

Czy ma Pan/Pani poczucie, że dzięki udziałowi w kursie nabył/nabyła / rozwinął/ rozwinęła Pan/Pani UMIEJĘTNOŚCI ważne dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/ placówki?	Które z poniższych stwierdzeń najlepiej, Pana/Pani zdaniem, oddaje sytuację dotyczącą zastosowania przez Pana/Panią w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie? Proszę wskazać tylko jedno stwierdzenie najlepiej opisujące Pana/Pani sytuację i pamiętać, że stwierdzenia nie dotyczą aktywności polegających na wykonaniu zadanych na kursie prac domowych												
	Do chwili obecnej zastosowałem/ zastosowałam w BARDZO NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/ zastosowałam w NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/ zastosowałam w ŚREDNIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/ zastosowałam w WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/ zastosowałam w BARDZO WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej W OGÓLE NIE ZASTOSOWAŁEM/ ZASTOSOWAŁAM w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie		Razem (respon-dentów)
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Zdecydowanie tak	2	40,00	0	0,00	15	32,61	9	60,00	**7**	**100,00**	0	0,00	33
Raczej tak	0	0,00	3	37,50	25	54,35	4	26,67	0	0,00	0	0,00	32
I tak, i nie	**2**	**40,00**	**4**	**50,00**	4	8,70	2	13,33	0	0,00	0	0,00	12
Raczej nie	**1**	**20,00**	**1**	**12,50**	2	4,35	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4
Zdecydowanie nie (dlaczego?)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
Razem (respondentów)	**5**	**100,00%**	**8**	**100,00**	**46**	**100,00**	**15**	**100,00%**	**7**	**100,00**	**0**	**0,00**	**81**

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 12. Zastosowanie kompetencji zdobytych podczas kursu w praktyce a poczucie nabycia umiejętności ważnych dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki

Źródło: opracowanie własne.

Wśród wszystkich deklarujących zastosowanie w **bardzo niskim** stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie 60% stanowią ci, którzy na pytanie *Czy ma Pan/i poczucie, że do chwili obecnej, dzięki udziałowi w kursie nabył/nabyła/rozwinął/rozwinęła Pan/Pani umiejętności ważne dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki?* udzielili odpowiedzi: „I tak, i nie" (40%) oraz „Raczej nie" (20%).

Oznacza to, że w **bardzo niskim** stopniu kompetencje zastosowali w praktyce ci, którzy nie są pewni, że je podczas kursu nabyli i/lub są skłonni twierdzić, że raczej ich nie nabyli. W grupie deklarujących zastosowanie w **niskim** stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie 62,50% stanowią ci, którzy na pytanie *Czy ma Pan/Pani poczucie, że do chwili obecnej dzięki udziałowi w kursie nabył/nabyła/rozwinął/rozwinęła Pan/Pani umiejętności ważne dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki?* udzielili odpowiedzi: „I tak, i nie" (50%) oraz „Raczej nie" (12,50%).

Należy jednak zauważyć, że – podobnie jak w trzecim i drugim badaniu ilościowym – 40% stosujących kompetencje w praktyce w **bardzo niskim** stopniu to ci, którzy zadeklarowali, że dzięki udziałowi w kursie je zdecydowanie nabyli; a 37,50% stosujących kompetencje w niskim stopniu stanowią badani wyrażający opinie, że je „raczej nabyli". Jako aktualny należy zatem utrzymać wniosek płynący z trzeciej i drugiej fali badania – **problem z tranzycją/przenoszeniem kompetencji na grunt pracy zawodowej nie leży wyłącznie w ich posiadaniu**.

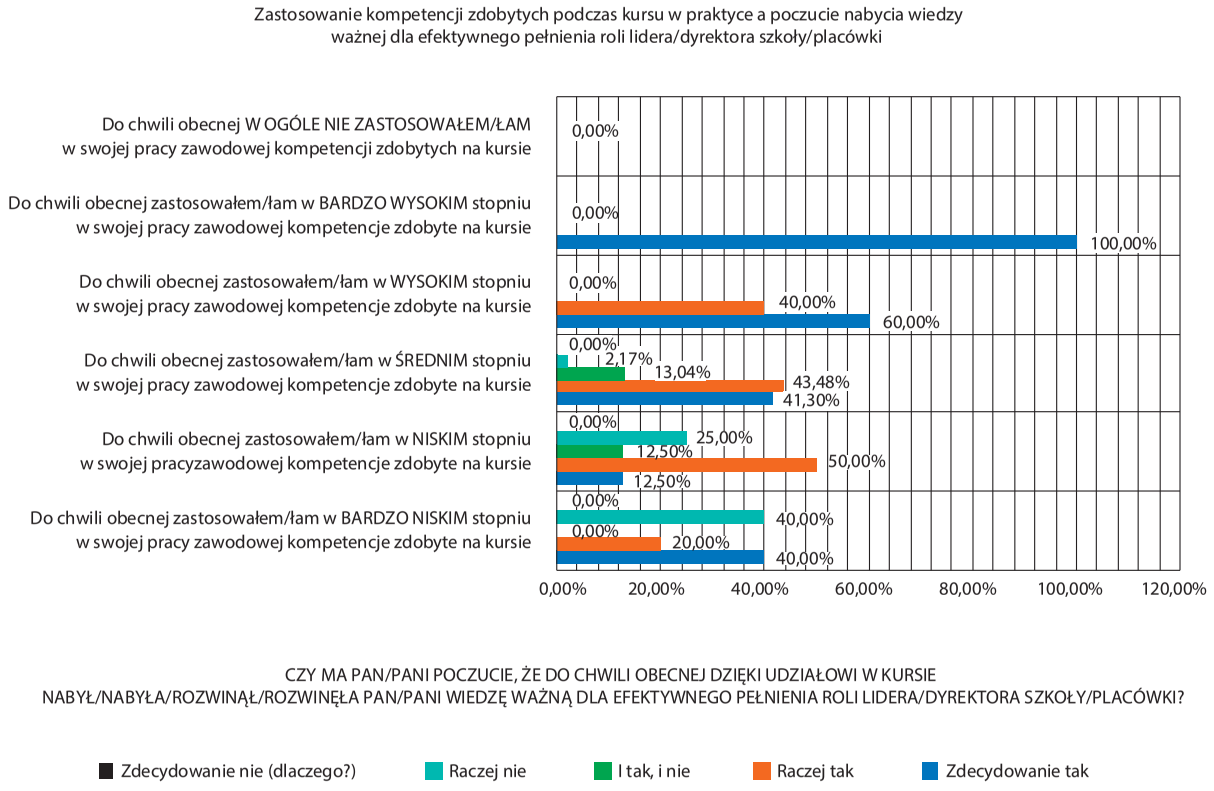
Podobnie przedstawia się zależność między stosowaniem kompetencji w praktyce a poczuciem nabycia wiedzy. W grupie osób, które zadeklarowały, że kompetencje zdobyte podczas kursu zastosowały w praktyce w **bardzo niskim** stopniu, 40% stanowią ci, którzy na pytanie *Czy ma Pan/Pani poczucie, że do chwili obecnej dzięki udziałowi w kursie nabył/nabyła/poszerzył/poszerzyła Pan/Pani wiedzę ważną dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki?* udzielili odpowiedzi: „Raczej nie". W grupie deklarujących zastosowanie w **niskim** stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie 37,50% stanowią ci, którzy na pytanie *Czy ma Pan/Pani poczucie, że do chwili obecnej, dzięki udziałowi w kursie nabył/nabyła/poszerzył/poszerzyła Pan/Pani wiedzę ważną dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki?* udzielili odpowiedzi: „I tak, i nie" (12,50%) oraz „Raczej nie" (25%). W analizowanym przypadku kompetencji nie zastosowali w praktyce ci, którzy mają poczucie, że raczej nie nabyli podczas kursu stosownej wiedzy lub mają ambiwalentny stosunek do kwestii jej nabycia.

Jednakże 60% z grupy stosujących kompetencje w praktyce w **bardzo niskim** stopniu to ci, którzy zadeklarowali, że dzięki udziałowi w kursie taką wiedzę zdecydowanie nabyli (40%) oraz raczej nabyli (20%) (tabela 5; wykres 13).

Tabela 5. Zastosowanie kompetencji zdobytych podczas kursu w praktyce a poczucie nabycia wiedzy ważnej dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki

Czy ma Pan/Pani poczucie, że dzięki udziałowi w kursie nabył/nabyła/poszerzył/poszerzyła Pan/Pani WIEDZĘ ważną dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki?	Które z poniższych stwierdzeń najlepiej, Pana/Pani zdaniem, oddaje sytuację dotyczącą zastosowania przez Pana/Panią w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie? Proszę wskazać tylko jedno stwierdzenie najlepiej opisujące Pana/Pani sytuację i pamiętać, że stwierdzenia nie dotyczą aktywności polegających na wykonaniu zadanych na kursie prac domowych												
	Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w ŚREDNIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej W OGÓLE NIE ZASTOSOWAŁEM/ZASTOSOWAŁAM w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie		Razem (respondentów)
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Zdecydowanie tak	2	40,00	1	12,50	19	41,30	9	60,00	**7**	**100,00**	0	0,00	38
Raczej tak	1	20,00	4	50,00	20	43,48	6	40,00	0	0,00	0	0,00	31
I tak, i nie	0	0,00	**1**	**12,50**	6	13,04	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7
Raczej nie	**2**	**40,00**	**2**	**25,00**	1	2,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5
Zdecydowanie nie (dlaczego?)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
Razem (respondentów)	**5**	**100,00**	**8**	**100,00**	**46**	**100,00**	**15**	**100,00**	**7**	**100,00**	**0**	**0,00**	**81**

Źródło: opracowanie własne.

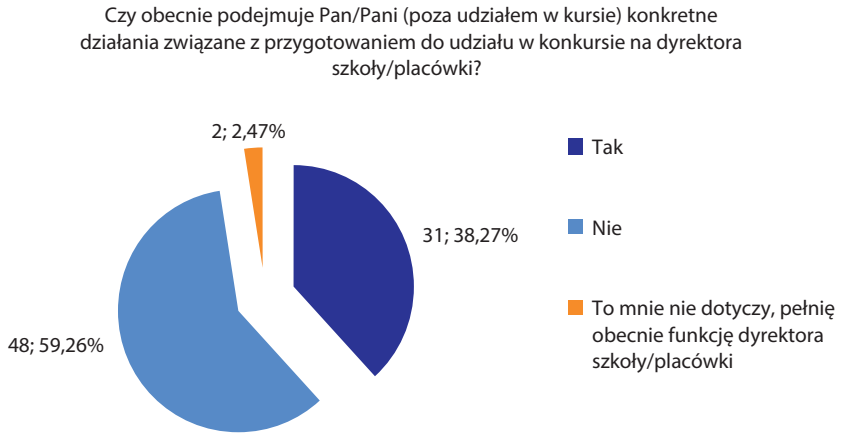


Wykres 13. Zastosowanie kompetencji zdobytych podczas kursu w praktyce a poczucie nabycia wiedzy ważnej dla efektywnego pełnienia roli lidera/dyrektora szkoły/placówki

Źródło: opracowanie własne.

Zależność między poczuciem nabycia wiedzy a stosowaniem w praktyce kompetencji nabytych poprzez udział w kursie silniej niż w przypadku relacji „umiejętności *versus* ich stosowanie w praktyce" uwypukla poczynione wcześniej obserwacje i płynące z nich wnioski dotyczące problemu tranzycji kompetencji doskonalonych na kursie do praktyki zawodowej i uwarunkowań tego problemu wychodzących poza poczucie dysponowania przedmiotową wiedzą.

Nieco ponad 38% uczestniczących w ostatniej fali badania w momencie badania zadeklarowało, że podejmuje (poza udziałem w kursie) konkretne działania związane z przygotowaniem do uczestnictwa w konkursie na dyrektora szkoły/placówki. 59,26% nie zadeklarowało (w ostatnim pomiarze) aktywności w tym obszarze, 2,47% badanych już pełni funkcję dyrektora szkoły/placówki (wykres 14).



Wykres 14. Podejmowanie konkretnych działań związanych z przygotowaniem do udziału w konkursie na dyrektora/dyrektorkę szkoły/placówki

Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje nabyte podczas kursu w średnim, wysokim i bardzo wysokim stopniu stosują w praktyce zarówno ci, którzy obecnie podejmują konkretne działania związane z przygotowaniem do udziału w konkursie na dyrektora szkoły/placówki, jak i ci, którzy w czasie badania zadeklarowali, że takich działań nie podejmują (tabela 6). Ta obserwacja jest wspólna dla trzeciej i czwartej fali badania.

Tabela 6. Podejmowanie konkretnych działań związanych z przygotowaniem do udziału w konkursie na dyrektora/dyrektorkę szkoły/placówki a zastosowanie w praktyce kompetencji zdobytych na kursie

Które z poniższych stwierdzeń najlepiej, Pana/Pani zdaniem, oddaje sytuację dotyczącą zastosowania przez Pana/Panią w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie? Proszę wskazać tylko jedno stwierdzenie najlepiej opisujące Pana/Pani sytuację i pamiętać, że stwierdzenia nie dotyczą aktywności polegających na wykonaniu zadanych na kursie prac domowych	**Czy obecnie podejmuje Pan/Pani (poza udziałem w kursie) konkretne działania związane z przygotowaniem do udziału w konkursie na dyrektora szkoły/placówki?**					
	Tak		**Nie**		**To mnie nie dotyczy, pełnię obecnie funkcję dyrektora szkoły/placówki**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	1	3,23	4	8,33	0	0,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	2	6,45	6	12,50	0	0,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w ŚREDNIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	16	51,61	29	60,42	1	50,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	7	22,58	8	16,67	0	0,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	**5**	**16,13**	1	2,08	1	50,00
Do chwili obecnej W OGÓLE NIE ZASTOSOWAŁEM/ZASTOSOWAŁAM w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem (respondentów)	**31**	**100,00**	**48**	**100,00**	**2**	**100,00**

Źródło: opracowanie własne.

W świetle zgromadzonych danych za aktualny można uznać wniosek sformułowany w drugiej i trzeciej fali badania: **przenoszenie na grunt pracy zawodowej kompetencji zdobywanych na kursie dla dyrektorów/dyrektorek szkół i placówek nie musi być powiązane z przygotowywaniem się do pełnienia tej roli, a doskonalone podczas kursu kompetencje mogą mieć bardziej uniwersalny i „interfunkcyjny" charakter.**

Należy jednak zauważyć, że odsetek stosujących kompetencje w praktyce w **bardzo niskim** oraz **niskim stopniu** jest wyższy w grupie niepodejmujących na moment badania (poza udziałem w kursie) konkretnych działań związanych z przygotowaniem do udziału w konkursie na dyrektora szkoły/placówki niż w grupie deklarujących podjęcie tego typu działań. Analogicznie, odsetek stosujących kompetencje w praktyce w **bardzo wysokim** oraz **wysokim stopniu** jest wyższy w grupie podejmujących na moment badania (poza udziałem w kursie) konkretne działania związane z przygotowaniem do udziału w konkursie na dyrektora szkoły/placówki niż w grupie deklarujących niepodejmowanie tego typu działań.

W odniesieniu do prawie 28% badanych dyrektor szkoły/placówki nie wie o udziale respondenta w kursie przygotowującym go do pełnienia tej roli (wykres 15).

Wykres 15. Jawność informacji o udziale respondenta w kursie przygotowującym do pełnienia roli dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki

Źródło: opracowanie własne.

Wydaje się, że nieujawnienie tej informacji w organizacji (w szkole/placówce) najczęściej służy ochronie przed wyobrażonym bądź realnym i spodziewanym zagrożeniem, ale również może „chroni" jednostkę i system przed zmianą, służy zatem zachowaniu spójność systemu. Każda tajemnica pełni w nim (np. w organizacji) swoją rolę. Najczęściej jest to rola spajania systemu, niedopuszczania do zaistnienia procesów mogących zagrażać jego istnieniu bądź w znacznym stopniu zmienieniu jego dotychczasowego funkcjonowania. Nauczyciel nieinformujący o tym, że doskonali swoje kompetencje liderskie, nie stawia siebie w sytuacji pretendenta do roli lidera, osoby konkurującej kompetencjami z obecnym liderem systemu, mogącej podważać autorytet lidera systemu – aktualnego dyrektora. Być może lider bądź cały system nie dopuszcza myśli o zmianie. Wówczas jednostka, chcąc się rozwijać, musi godzić dwie sprzeczne (bądź przeżywane przez nią jako sprzeczne) tendencje – indywiduacji (wyodrębniania się) oraz przynależności do systemu, zespołu nauczycielskiego. Zachowanie tajemnicy jest wobec tego najlepszą strategią radzenia sobie z doświadczanym przez jednostkę konfliktem wewnętrznym.

Kompetencje nabyte podczas kursu w średnim, wysokim i bardzo wysokim stopniu stosują w praktyce w środowisku zawodowym zarówno ci, których informacja o ich udziale w kursie przygotowującym do pełnienia roli dyrektora szkoły/placówki jest jawna, jak i ci, którzy taką wiadomością z dyrektorem/dyrektorką szkoły/placówki, gdzie pracują, się nie podzielili (tabela 7).

Oznacza to, że jawność – w środowisku pracy osoby uczestniczącej w kursie – informacji o udziale w formie doskonalenia przygotowującej do pełnienia roli dyrektora szkoły/placówki nie jest, w percepcji badanych, czynnikiem różnicującym wykorzystanie w praktyce kompetencji zdobywanych na kursie. Na tę sytuację można patrzeć w dwojaki sposób:

- z jednej strony należy uznać, że nieposiadanie przez przełożonego wiedzy o tym, gdzie i w jakim celu kształci się jego pracownik, nie stanowi bariery w „konsumowaniu" w środowisku pracy nowych kompetencji; to spostrzeżenie wspiera zasadność obserwacji odnoszącej się do bardziej uniwersalnego i „inter-funkcyjnego" charakteru kompetencji zdobywanych na kursie;
- z drugiej strony należy jednak poddać refleksji szanse szkoły/placówki jako systemu na świadome korzystanie z tych kompetencji – pełne i adekwatne, to jest zgodne z ich funkcją.

Ostatni, czwarty pomiar potwierdza rozpoznaną w drugiej i trzeciej fali badania zależność między dynamiką zajęć (tempem pracy podczas zajęć) a deklaracją co do stosowania kompetencji zdobytych podczas kursu w praktyce.

Tabela 7. Jawność informacji o udziale respondenta w kursie przygotowującym do pełnienia roli dyrektora szkoły/placówki a zastosowanie w praktyce kompetencji zdobytych na kursie

Które z poniższych stwierdzeń najlepiej, Pana/Pani zdaniem, oddaje sytuację dotyczącą zastosowania przez Pana/Panią w praktyce (w pracy zawodowej) kompetencji zdobytych na kursie? Proszę wskazać tylko jedno stwierdzenie najlepiej opisujące Pana/Pani sytuację i pamiętać, że stwierdzenia nie dotyczą aktywności polegających na wykonaniu zadanych na kursie prac domowych	Czy dyrektor szkoły/placówki, w której Pan/Pani pracuje, wie, że wziął/wzięła Pan/Pani udział w kursie przygotowującym do pełnienia roli dyrektora szkoły/placówki?					
	Tak		Nie		Ta sytuacja mnie nie dotyczy – obecnie pełnię funkcję dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki	
	N	%	N	%	N	%
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	3	5,26	2	9,09	0	0,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	7	12,28	1	4,55	0	0,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w ŚREDNIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	32	56,14	13	59,09	1	50,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	13	22,81	2	9,09	0	0,00
Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie	2	3,51	4	18,18	1	50,00
Do chwili obecnej W OGÓLE NIE ZASTOSOWAŁEM/ZASTOSOWAŁAM w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem (respondentów)	**57**	**100,00**	**22**	**100,00**	**2**	**100,00**

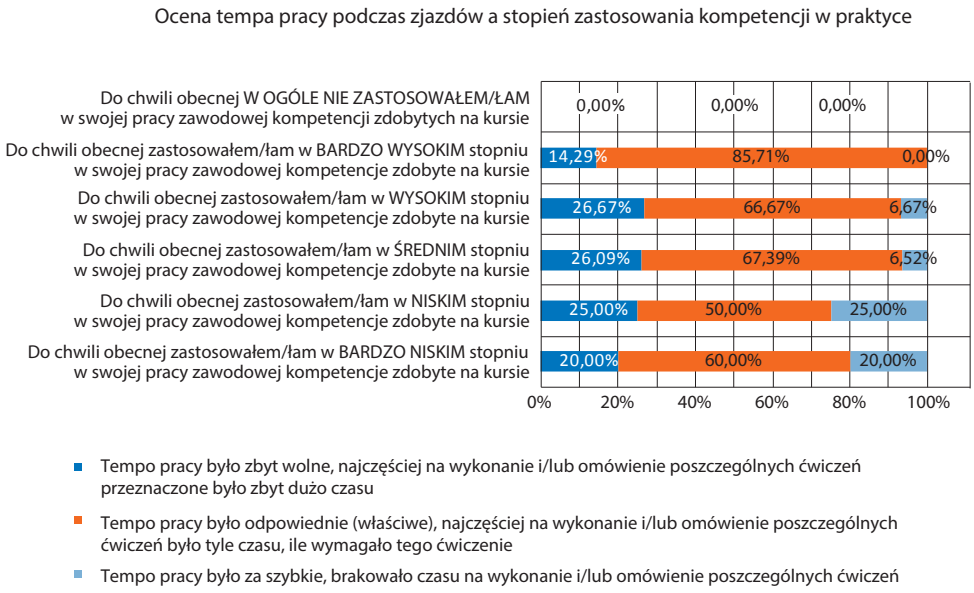
Źródło: opracowanie własne.

Poczucie, że najczęściej na wykonanie i/lub omówienie poszczególnych ćwiczeń jest tyle czasu, ile wymaga tego ćwiczenie, przekładające się na ocenę tempa pracy podczas zajęć jako odpowiedniego (właściwego), jest częściej powiązane ze średnim, wysokim i bardzo wysoki stopniem stosowania kompetencji w praktyce (tabela 8; wykres 16). Dla 40% badanych przenoszących kompetencje do praktyki w bardzo niskim stopniu i 50% wykorzystujących je w stopniu niskim tempo pracy w ostatnim pomiarze było zbyt wolne lub zbyt szybkie. Podobną zależność zaobserwowano w drugiej i trzeciej fali badania.

Tabela 8. Ocena tempa pracy podczas zajęć a stopień zastosowania w praktyce kompetencji zdobytych na kursie

Które z poniższych stwierdzeń, Pana/Pani zdaniem, najlepiej opisuje dynamikę zajęć TEMPO PRACY PODCZAS OSTATNICH DWÓCH ZJAZDÓW, w których Pan/Pani uczestniczył/uczestniczyła?													
	Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w NISKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w ŚREDNIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej zastosowałem/zastosowałam w BARDZO WYSOKIM stopniu w swojej pracy zawodowej kompetencje zdobyte na kursie		Do chwili obecnej W OGÓLE NIE ZASTOSOWAŁEM/ZASTOSOWAŁAM w swojej pracy zawodowej kompetencji zdobytych na kursie		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Razem
Tempo pracy było zbyt wolne, najczęściej na wykonanie i/lub omówienie poszczególnych ćwiczeń przeznaczone było zbyt dużo czasu	**1**	**20,00**	**2**	**25,00**	12	26,09	4	26,67	1	14,29	0	0,00	20
Tempo pracy było odpowiednie (właściwe), najczęściej na wykonanie i/lub omówienie poszczególnych ćwiczeń było tyle czasu, ile wymagało tego ćwiczenie	3	60,00	4	50,00	31	67,39	10	66,67	6	85,71	0	0,00	54
Tempo pracy było za szybkie, brakowało czasu na wykonanie i/lub omówienie poszczególnych ćwiczeń	**1**	**20,00**	**2**	**25,00**	3	6,52	1	6,67	0	0,00	0	0,00	7
Razem (respondentów)	**5**	**100,00**	**8**	**100,00**	**46**	**100,00**	**15**	**100,00**	**7**	**100,00**	**0**	**0,00**	**81**

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 16. Ocena tempa pracy podczas zajęć a stopień zastosowania w praktyce kompetencji zdobytych na kursie

Źródło: opracowanie własne.

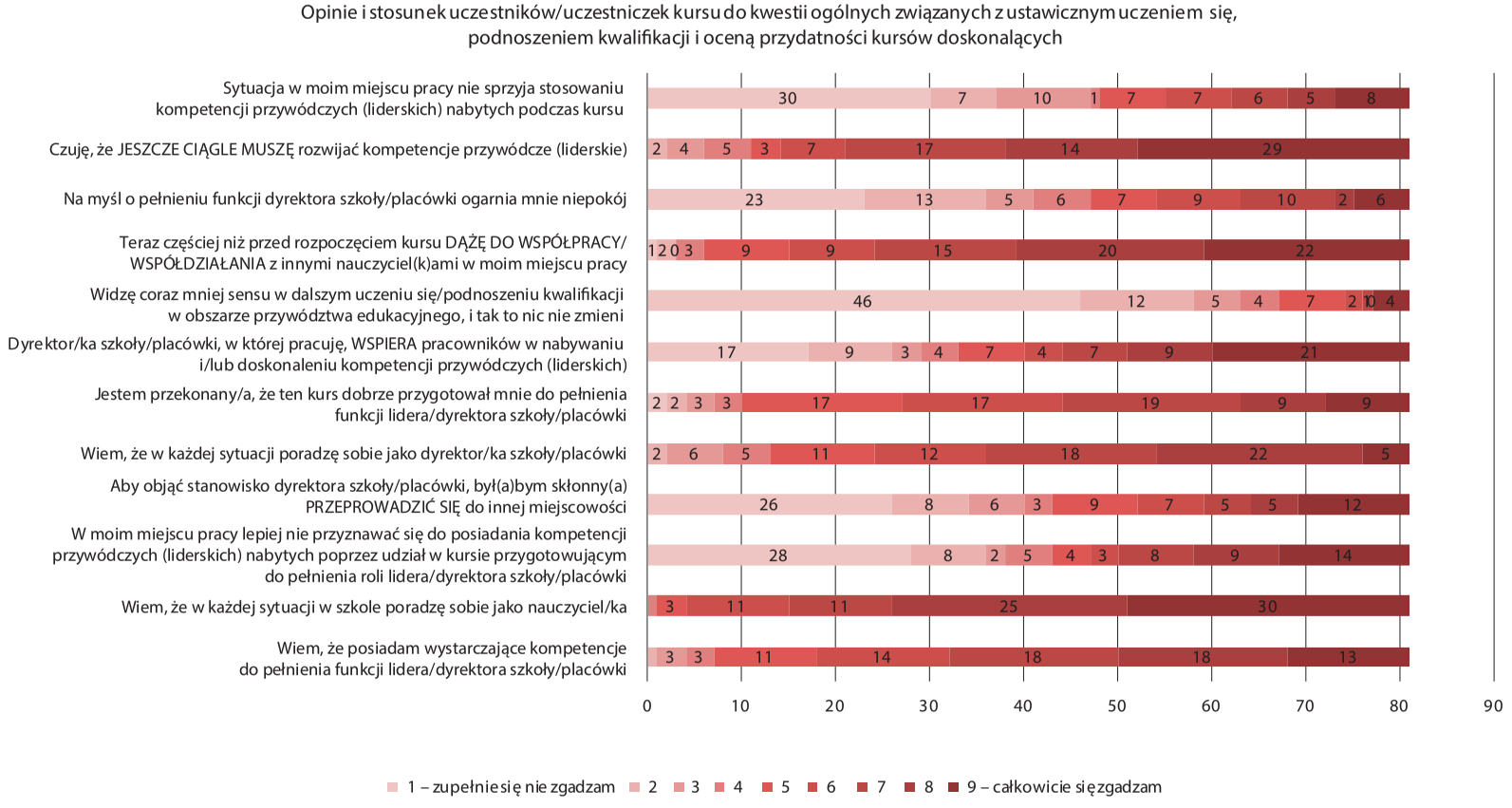
Biorący udział w badaniu w relatywnie wysokim stopniu zgadzają się z następującymi opiniami odnoszącymi się do procesu ustawicznego uczenia się, podnoszenia kwalifikacji (w tym przywódczych) i oceny przydatności kursów doskonalących (wykresy 17 i 18):

- W najwyższym stopniu podzielają stanowisko *Wiem, że w każdej sytuacji w szkole poradzę sobie jako nauczyciel/nauczycielka* – średnia ocena 7,80 w skali 1–9, gdzie 1 oznacza: „zupełnie się nie zgadzam" a 9 oznacza: „całkowicie się zgadzam". 67,9% (55 z 81 osób) biorących udział w badaniu podziela ten pogląd całkowicie i prawie całkowicie (ocena 9 i 8 na skali).
- W równie wysokim stopniu badani identyfikują się ze stanowiskiem *Czuję, że jeszcze ciągle muszę rozwijać kompetencje przywódcze (liderskie)* – średnia ocena 7,22. Z kolei 53% (43 z 81 osób) biorących udział w badaniu podziela ten pogląd całkowicie i prawie całkowicie.
- W relatywnie wysokim stopniu – średnia ocena 7,15, badani identyfikują się ze stanowiskiem *Teraz częściej niż przed rozpoczęciem kursu dążę do współpracy/współdziałania z innymi nauczyciel(k)ami w moim miejscu pracy.* 54,32% (44 z 81 osób) biorących udział w badaniu podziela ten pogląd całkowicie i prawie całkowicie.

- W relatywnie wysokim stopniu uczestnicy/uczestniczki kursu zgadzają się ze stwierdzeniem *Wiem, że posiadam wystarczające kompetencje do pełnienia funkcji lidera/dyrektora szkoły/placówki* – średnia ocena 6,78. 38,27% (31 osób z 81) badanych całkowicie i prawie całkowicie zgadza się z tą opinią. W tym przypadku warto zauważyć, że tylko 0,8% (7 z 81 osób) badanych ulokowało swój wybór na skali poniżej jej środka (na skali 1–9 wybrało ocenę 1, 2, 3 lub 4), co oznacza, że nie podziela i/lub raczej nie podziela tego przekonania.
- W nieco mniejszym stopniu, jednak ciągle relatywnie wysokim – średnia ocena 6,17 – uczestnicy/uczestniczki podzielają pogląd *Jestem przekonany/przekonana, że ten kurs dobrze przygotował mnie do pełnienia funkcji lidera/dyrektora szkoły/placówki* (22.22%, czyli 18 z 81 osób, całkowicie i prawie całkowicie zgadza się z tą opinią) oraz – średnia 6,37 – *Wiem, że w każdej sytuacji poradzę sobie jako dyrektor/ka szkoły/placówki*.
- Co ważne, 58% (47 z 81 osób) uczestników/uczestniczek kursu w odniesieniu do stwierdzenia *Na myśl o pełnieniu funkcji dyrektora szkoły/placówki ogarnia mnie niepokój* ulokowało swój wybór na skali poniżej jej środka (wskazało na ocenę 1, 2, 3 lub 4) – nie podzielając tej opinii, w tym 28,39% (23 osoby) zupełnie nie zgadza się z tym stwierdzeniem – średnia ocena 3,91.

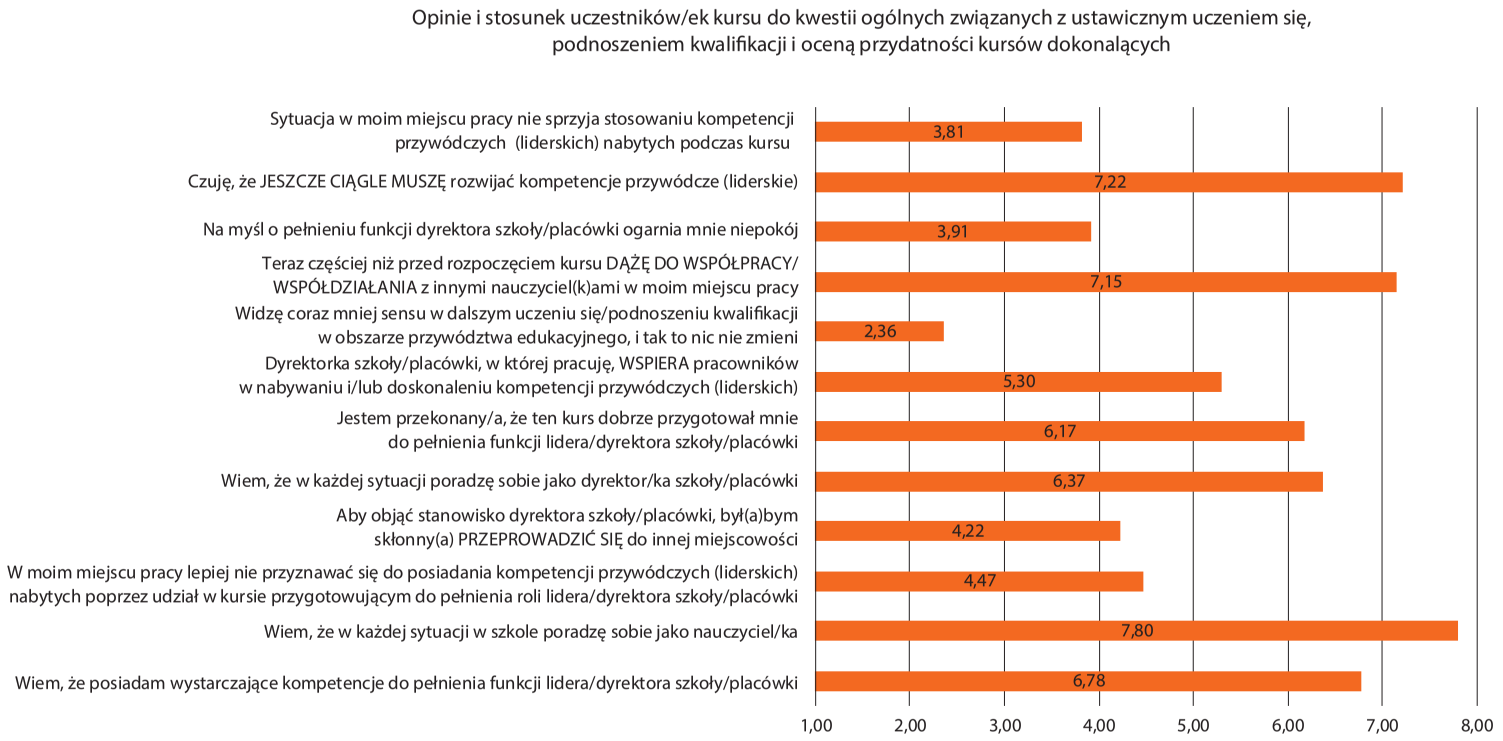
Powyższe wyniki można uznać za pozytywnie rokujący predyktor przygotowania do przyszłej roli dyrektora/dyrektorki szkoły/placówki.

- 37% (30 z 81) badanych całkowicie nie podziela poglądu *Sytuacja w moim miejscu pracy nie sprzyja stosowaniu kompetencji przywódczych (liderskich) nabytych podczas kursu* – wybierając na skali 1–9 ocenę 1. Jednocześnie 16% (13 z 81) respondentów identyfikuje się z tym stanowiskiem całkowicie i prawie całkowicie.
- Zdecydowana większość odrzuca przekonanie *Widzę coraz mniej sensu w dalszym uczeniu się/podnoszeniu kwalifikacji, i tak to nic nie zmieni* – średnia 2,36.
- Jednocześnie 40,74% (33 z 81 osób) całkowicie i/lub raczej nie identyfikuje się z opinią *Dyrektor/dyrektorka szkoły/placówki, w której pracuję, wspiera pracowników w nabywaniu i/lub doskonaleniu kompetencji przywódczych (liderskich)* – średnia ocena 5,30. Lokując swój wybór na skali poniżej jej środka (wskazując na ocenę 1, 2, 3 lub 4), zaprzecza tak sformułowanemu stanowisku. Należy jednak zauważyć, że podobny odsetek 37,03% (30 osób z 81) podziela ten pogląd całkowicie i prawie całkowicie.



Wykres 17. Opinie i stosunek uczestników/uczestniczek kursu do kwestii ogólnych związanych z ustawicznym uczeniem się, podnoszeniem kwalifikacji i oceną przydatności kursów doskonalących

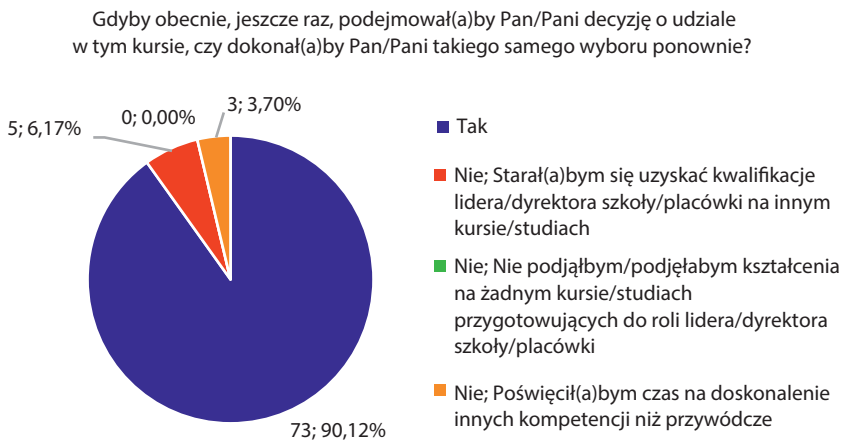
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 18. Opinie i stosunek uczestników/uczestniczek kursu do kwestii ogólnych związanych z ustawicznym uczeniem się, podnoszeniem kwalifikacji i oceną przydatności kursów doskonalących

Źródło: opracowanie własne.

Nieco ponad 90% szkolących się twierdzi, że gdyby obecnie, jeszcze raz, podejmowało decyzję o udziale w kursie, dokonałoby takiego samego wyboru ponownie; 3,7% poświęciłoby czas na doskonalenie innych kompetencji niż przywódcze; 6,17% starałoby się uzyskać kwalifikacje lidera/dyrektora szkoły/placówki na innym kursie/studiach. Wśród badanych nie ma osoby, która nie podjęłaby kształcenia na żadnym kursie/studiach przygotowujących do roli lidera/dyrektora szkoły/placówki (wykres 19).

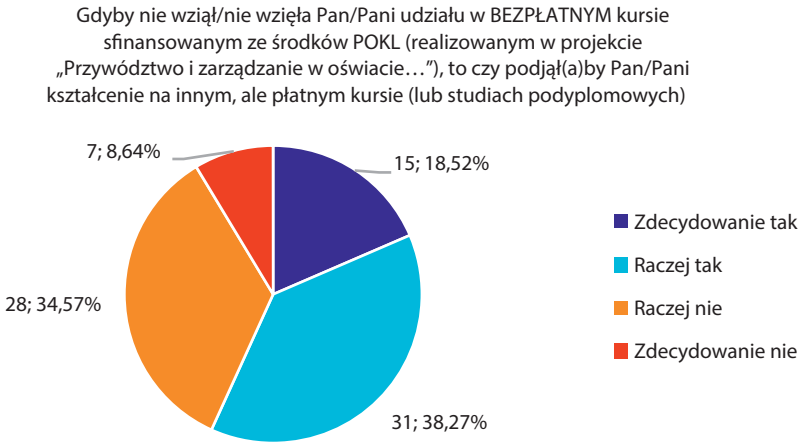


Wykres 19. Zrewidowanie przez respondentów decyzji o udziale w kursie

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie ponad połowa badanych (56,79%) deklaruje: „Gdyby nie udział w **bezpłatnym** kursie sfinansowanym ze środków POKL (realizowanym w projekcie »Przywództwo i zarządzanie w oświacie…«), podjąłbym/podjęłabym i raczej podjąłbym/podjęłabym kształcenie na innym, **płatnym** kursie (lub studiach podyplomowych) przygotowującym kandydatów na dyrektorów do pełnienia tej roli" (wykres 20).

Deklaratywna gotowość badanych do udziału w innym płatnym kursie może sugerować silne powiązanie tej deklaracji z posiadaniem przez respondentów bardziej precyzyjnych oczekiwań, konkretnych planów zawodowych czy celów do osiągnięcia. Jednakże 43,21% badanych wyraża opinię: „Gdyby nie udział w **bezpłatnym** kursie sfinansowanym ze środków POKL (realizowanym w projekcie »Przywództwo i zarządzanie w oświacie…«), nie podjąłbym/podjęłabym kształcenia na innym, **ale płatnym** kursie (lub studiach podyplomowych) przygotowującym kandydatów na dyrektorów do pełnienia tej roli".



Wykres 20. Decyzja o udziale w kursie w świetle dofinansowania udziału w kursie

Źródło: opracowanie własne.

W tym przypadku, jeśli kurs w ocenie badanych w jakimkolwiek stopniu rokuje na osiągnięcie wymiernych korzyści, warto spróbować; brak rzeczywistych efektów (np. w postaci przygotowań do udziału w konkursie na dyrektora szkoły) nie musi odgrywać decydującej roli w ocenie przedsięwzięcia i w „konsumowaniu" w inny sposób jego efektów. Postawa ta może stanowić barierę we włączaniu/adaptowaniu nauczycieli do roli dyrektora w ramach **modelu**, ograniczając powodzenie projektowanego rozwiązania.

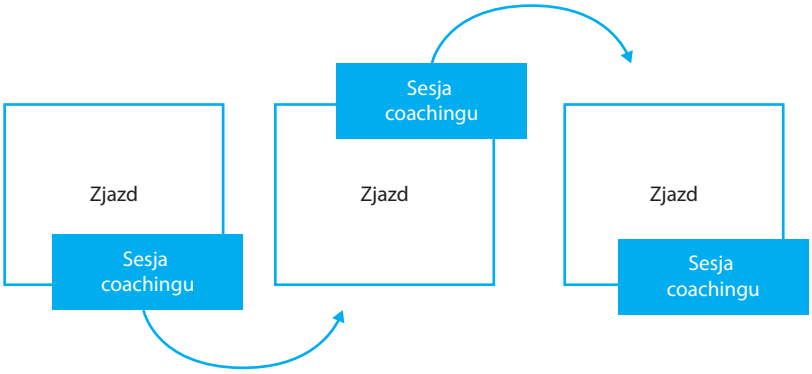
Wstępne rekomendacje dla modelu kształcenia przyszłej kadry kierowniczej szkół i placówek edukacyjnych

W poszukiwaniu rozwiązań podnoszących skuteczność kursu istotna wydaje się orientacja na zwiększenie procesu tranzycji kompetencji zdobywanych na nim do praktyki zawodowej, w szczególności poprzez:

1. Zwrócenie jeszcze większej uwagi (podczas pracy z grupą, ale też w zadaniach domowych i w planowanych dla uczestników/uczestniczek kursu aktywnościach poza salą szkoleniową) na element **planowania zastosowania lub zastosowania kompetencji** ćwiczonych podczas kursu w pracy zawodowej. Wymaga to zrewidowania obecności i, jeśli to konieczne, za-

bezpieczenia w scenariuszach kursu, w materiałach dla trenerów i uczestników/uczestniczek kursu takich sytuacji edukacyjnych (wyrażonych językiem ćwiczeń i zadań dla uczestników), które:
- z jednej strony pozwolą szkolącym się na budowanie analogii między sytuacją edukacyjną (doświadczeniem z kursu) a pracą zawodową,
- z drugiej strony pozwolą na silniejsze wiązanie tych dwóch rzeczywistości poprzez konieczność podejmowania działań wykorzystujących wiedzę i umiejętności zdobywane na kursie w pracy zawodowej;

2. Ze względu na relatywnie wysoką wśród badanych ocenę adekwatności do potrzeb i użyteczności narzędzi coachingu, zwłaszcza w obszarze własnego rozwoju zawodowego, atrakcyjnym/pożądanym rozwiązaniem może być potraktowanie sesji coachingu jako narzędzia wspierającego proces zmiany – instrumentu superwizji procesu zmiany zachodzącego (lub nie) wśród szkolących się. Proponowany model kursu polegałby na przeplataniu sesji szkoleniowych (zjazdów) sesjami coachingu (jak na schemacie 2).

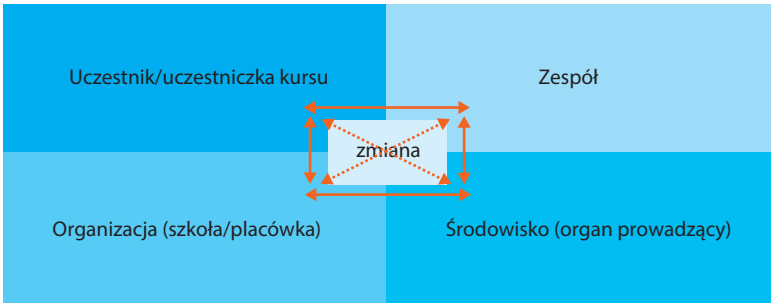


Schemat 2. Proponowany model kursu

Źródło: opracowanie własne.

Takie rozwiązanie mogłoby z jednej strony wesprzeć motywacje szkolących się i realizację projektowanych przez nich celów zawodowych; z drugiej zaś tworzyłoby możliwość rozpoznania barier utrudniających lub wręcz uniemożliwiających „konsumowanie" w praktyce kompetencji i doświadczeń zdobywanych na kursie. Sesje coachingu mogłyby być również szansą na wspólne z innymi opracowanie skutecznych sposobów radzenia sobie z trudnościami;

3. Ze względu na rozpoznane w badaniu różne motywacje szkolących się do udziału w kursie ponownej refleksji wymaga proces rekrutacji i selekcji kandydatów na kurs dla liderów/dyrektorów szkół i placówek:
   - w wymiarze formalnym, to jest spełniania przez kandydatów formalnych kryteriów dostępu, na przykład nauczyciel, miejsce pracy: szkoła, placówka edukacyjna itp.,
   - w wymiarze merytorycznym – w procesie skutecznego kwalifikowania na kurs potencjału wspierającego skuteczność tego procesu należy raczej upatrywać w technikach rekrutacji bezpośredniej, na przykład bezpośrednim wywiadzie rekrutacyjnym/selekcyjnym (rozmowie z kandydatem na kurs), w dążeniu do rozpoznania motywacji i oczekiwań kandydatów, ale też w sposobie i zakresie przekazywania potencjalnym kandydatom informacji na temat kursu – o jego celach, formule, koncepcji merytorycznej;
4. Nie bez znaczenia w tworzeniu warunków transferu kompetencji z kursu do praktyki zawodowej jest budowanie środowiskowego systemu wsparcia:
   - między innymi poprzez silniejsze powiązanie procesu kwalifikowania z rozpoznaniem sytuacji w miejscu pracy uczestnika/uczestniczki kursu,
   - poprzez włączenie do modelu kształcenia rozwiązań przeznaczonych nie tylko dla pojedynczego nauczyciela, ale też dla innych osób w środowisku zawodowym kandydata, na przykład kadry zarządzającej i/lub przedstawicieli organu prowadzącego (zob. schemat 3).



Schemat 3.

Źródło: opracowanie własne.

Redaktor prowadzący
Jadwiga Makowiec

Adiustacja językowo-stylistyczna
Gabriela Niemiec

Skład i łamanie
Hanna Wiechecka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83