

Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Jacek Pyżalski

Jacek Pyżalski

**Kompetencje przywódcze dyrektorów
szkół i placówek
w krajach Unii Europejskiej
oraz w Stanach Zjednoczonych**

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2014

Redakcja merytoryczna

Emilia Kowalczyk-Rumak

Redakcja językowa i korekta

Katarzyna Gańko

Opracowanie graficzne i skład

Aneta Witecka

Redakcja techniczna

Barbara Jechalska

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2014

ISBN 978-83-62360-73-4

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Spis treści

Cel raportu	8
Wstęp – przywództwo i kompetencje przywódcze w edukacji (założenia teoretyczne i stan badań)	9
Przywództwo na gruncie teorii zarządzania	18
Menedżer a lider/przywódcą	27
Przywództwo w szkole – modele, style i strategię przywództwa.....	41
Wybrane modele i typy przywództwa edukacyjnego	47
Polityczne i kulturowe wymagania wobec szkoły oraz „tłumaczenie” ich na wewnętrzne znaczenie i kierowanie placówką	45
Rozumienie i wspieranie nauczycieli i pozostałego personelu	45
Strukturyzacja i kulturyzacja szkoły	46
Współpraca z rodzicami i środowiskiem zewnętrznym	46
Rozwój osobisty	47
Patologie i pułapki przywództwa edukacyjnego.....	51
Stres i wypalenie zawodowe	52
Mobbing.....	56
Przywództwo dyrektora szkoły lub placówki a potrzeby nauczycieli w zakresie wsparcia w sferze wychowawczej	62
Umiejętność udzielania wsparcia społecznego pracownikom jako element kompetencji przywódczych dyrektora szkoły/placówki.....	64
Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły w zakresie komunikowania się z otoczeniem placówki.....	66
Otoczenie szkoły – interesariusze.....	69
Wizerunek placówki szkolnej.....	72

Relacje z mediami	74
<i>Social media relations</i>	78

Kompetencje dyrektora szkoły lub placówki a sytuacje kryzysowe w szkole	84
--	----

Przywództwo w kryzysie	91
-------------------------------------	----

Pracownik szkoły w przestrzeni mediów społecznościowych a wizerunek placówki	94
Wizerunek w sieci	94
Wizerunek szkoły w mediach społecznościowych a rekrutacja	98
Pracownik i pracodawca w przestrzeni mediów społecznościowych.	101
Aspekty formalnoprawne ochrony wizerunku organizacji	101
Zasady zachowania się w środowisku mediów społecznościowych..	102
Inne propozycje rozwiązań	109

Metodologia badania kompetencji dyrektorów szkół i placówek – krytyczny przegląd	110
Kompetencje dyrektorów szkół – akty normatywne	110
Kompetencje dyrektorów szkół – zastosowanie standardowych narzędzi psychologicznych	113
Kompetencje dyrektorów szkół – badania w perspektywie longitudinalnej	114
Kompetencje dyrektorów szkół – metaanalizy	115
Kompetencje dyrektorów szkół – narzędzia do oceny jakości pracy dyrektorów	117
Kompetencje dyrektorów szkół – badania jakościowe	118

Studia przypadków według wybranych krajów	119
--	-----

Podsumowanie i wnioski: postulowane i badane kompetencje przywódcze	133
--	-----

Bibliografia i literatura uzupełniająca	136
--	-----

Spis tabel	146
-------------------------	-----

„Przywódtwo jest sztuką osiągnięcia tego,
co nauka o zarządzaniu uznaje za niemożliwe”
– Colin Powell

Cel raportu

Raport stanowi krytyczną i autorską analizę badań naukowych oraz tekstów normatywnych (np. zaleceń organizacji branżowych czy instytucji szkolących) dotyczących przywódczych kompetencji dyrektorów szkół w Europie i Stanach Zjednoczonych.

Przygotowanie raportu rozpoczęło się od analizy baz tekstów naukowych SCOPUS i EBSCO oraz innych baz, tj. Google Scholar i Academia.edu, w celu odszukania artykułów naukowych dotyczących empirycznego rozpoznania kompetencji dyrektorów szkół oraz tekstów normatywnych dotyczących tej problematyki. Te wstępne poszukiwania wskazały na stosunkowo niewielką liczbę raportów, które mogły podlegać analizie i omówieniu. Okazuje się, że największa liczba prac powstała w Stanach Zjednoczonych, gdzie badania nad przywództwem edukacyjnym trwają, jeśli uwzględnimy także pionierskie projekty, około 70 lat.

W pierwszym rozdziale skoncentrowałem się na przywództwie w edukacji i kompetencjach przywódców edukacyjnych w kontekście teoretycznych i definicyjnych problemów związanych z tymi kwestiami. Rozdział drugi omawia problematykę przywództwa i kompetencji przywódcy/lidera w szerszym zakresie – wykorzystanie dłuższej tradycji badań kompetencji przywódczych poza kontekstem edukacyjnym daje punkt odniesienia dla zawartych w raporcie rozważań. W kolejnym rozdziale przywołuję teorie i definicje przywództwa (odnoszące się do edukacji i kierowania placówką oświatową), następnie omawiam jego modele i typy. Specjalny rozdział poświęcam pułapkom przywództwa edukacyjnego związanym z dwoma patologicznymi zjawiskami, na które narażeni są dyrektorzy szkół bądź placówek – ze stresem i wypaleniem zawodowym oraz mobbingiem. Kolejny rozdział dotyczy sytuacji kryzysowych w szkole i tych kompetencji dyrektora, które są mu niezbędne do kierowania placówką, gdy takie sytuacje występują. Wreszcie przedstawiam autorską typologię badań stosowanych w empirycznym rozpoznaniu kompetencji dyrektorów szkół zarówno w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych Ameryki. Następnie, w oparciu o tę typologię, prezentuję studia przypadków z wybranych krajów. Raport kończą podsumowanie i wnioski dotyczące badanych i postulowanych kompetencji przywódczych w kontekście polskich potrzeb w tym zakresie.

Wstęp – przywództwo i kompetencje przywódcze w edukacji (założenia teoretyczne i stan badań)

Chociaż namysł nad przywództwem może się wydać i jest bardzo współczesny, to jego początki sięgają starożytności. Marzano i in. (2005) piszą o tym, że problematyka ta była obecna już w pracach Sokratesa, Platona i Plutarcha.

Przywództwo rozumiane jest jako niezbędny element skutecznego funkcjonowania większych organizacji bez względu na ich charakter (Marzano i in., 2005)

Przywództwo w instytucjach edukacyjnych traktuje się jako kluczowy element ich prawidłowego działania oraz wysokich efektów edukacyjnych osiąganym przez uczniów (Rutherford, 2006; Robinson i in., 2009). Louis i in. (2010), bazując na przeglądzie literatury naukowej, wskazują, że przywództwo w szkole jest drugim w kolejności czynnikiem, który przekłada się na sukces edukacyjny uczniów, zaraz po sposobie nauczania na poziomie klasy. Inni autorzy (np. Thomas i in., 2000) traktują wysokiej jakości przywództwo w szkole jako warunek funkcjonowania szkoły efektywnej – skoncentrowanej na potrzebach uczniów, charakteryzującej się dobrym klimatem w kontekście nauczania–uczenia się, sprzyjającej współpracy wszystkich uczestników procesu edukacyjnego oraz wspierającej rozwój zawodowy personelu, przy jednoczesnym zaangażowaniu rodziców uczniów oraz innych podmiotów i osób ze społeczności lokalnej. W amerykańskiej literaturze poświęconej przywództwu edukacyjnemu zainteresowanie tym tematem wiąże się często z wdrożeniem reform dotyczących systemu edukacyjnego, które bez efektywnego przywództwa na poziomie szkoły byłyby niemożliwe bądź jedynie pozorne. Temu zainteresowaniu w USA w latach 80. XX w. towarzyszył rozwój różnych form kształcenia nastawionych na rozwój kompetencji przywódczych dyrektorów szkół (Hallinger, 2005). W tym kontekście dyrektorzy szkoły bywają także nazywani „strażnikami zmiany” (Park, 2012). To od ich kompetencji zależy bowiem, na ile zmiany dotyczące funkcjonowania konkretnej placówki edukacyjnej będą realne i przyniosą trwałe efekty (Michalak, 2007). Przekonanie o wielkim znaczeniu przywództwa edukacyjnego dla funkcjonowania szkoły jest zarówno elementem wiedzy potocznej, jak i prawidłowością, którą badacze (Chin, 2007; Marzano i in., 2005) starają się potwierdzać. Jednocześnie pojawiają się w literaturze głosy wska-

zujące, że oczekiwania wobec dyrektorów szkół i przekonanie o ich zasadniczej roli mają charakter wygórowany i nie są realistyczne w kontekście ich rzeczywistego wpływu na funkcjonowanie szkoły (Robinson, 2010). Warto zauważyć, że w większości zrealizowanych dotąd badań wykazano istotny, lecz słaby związek funkcjonowania przywództwa w szkole (bezpośrednio powiązanego z kompetencjami dyrektorów) a wynikami uczenia się. Okazuje się jednak, że związek ten jest silniejszy, gdy mierzymy go w szkołach funkcjonujących w trudnych warunkach społecznych lub znajdujących się w trudnej sytuacji. Leithwood i in. (2004, s. 3) wskazują, że w rzeczywistości „nie ma udokumentowanych sytuacji, gdzie szkoły, które znajdowały się w kłopotach i sobie poradziły, zrobiły to bez udziału silnego lidera”.

Rozważając przywództwo w szkole jako problem badawczy, należy zwrócić uwagę na liczne kwestie związane z metodologią badań. Wystarczy tutaj przywołać szereg pytań i dylematów, z którymi muszą się zmierzyć badacze biorący udział w projektach empirycznych dotyczących kompetencji dyrektorów szkół. Najważniejsze z nich to:

- Jak definiujemy kompetencje dyrektorów w badaniach?
- Czy są one bardziej abstrakcyjnymi tworamii wynikającymi z określonych klasyfikacji?
- Czy ich listę mamy wyznaczyć przed wykonaniem badań, czy też powinna ona powstać jako wynik postępowania empirycznego?
- Jak je badać – czy wystarczy sam opis dyrektorów?
- Czy o kompetencjach powinni się wypowiadać inni uczestnicy społeczności szkolnej – np. nauczyciele lub rodzice uczniów? (Mają oni możliwość obserwacji jedynie behawioralnych przejawów kompetencji, czyli konkretnych działań, które dyrektor podejmuje w szkole.)
- Czy działania skutecznie realizowane przez dyrektorów uważa się za efekt posiadania przez nich określonych kompetencji?
- Czy w badaniach powinniśmy bazować na paradygmacie ilościowym, który pozwoli nam na zobiektywizowany pomiar zmiennych związanych z kompetencjami przywódczymi w szkole? A może badana materia jest zbyt skomplikowana, osadzona kontekstowo i nie podda się łatwo rygorom badania ilościowego? Czy, być może, lepsze byłoby podejście jakościowe, które pozwoli w pogłębiony i kontekstowy sposób rozpoznać problematykę?

Przegląd literatury badawczej wskazuje, że badacze odmiennie odnoszą się do przedstawionych tu dylematów, co skutkuje za każdym razem wynikami, które z innej perspektywy mogą być podważane. Kiedy weźmiemy pod uwagę wszystkie te kwestie metodologiczne oraz praktykę

badawczą, powstanie eklektyczny i niejednoznaczny obraz problematyki przywództwa w szkole. Aby go uporządkować i czerpać z niego wiedzę, należy zatem nie tylko przyrzeć się samym wynikom badań, lecz także ich założeniom oraz zastosowanej metodologii – jej zaletom i ograniczeniom.

Przed przyjrzeniem się kompetencjom dyrektorów szkół warto zastanowić się, jak zmiany w systemach edukacyjnych oraz szeroko rozumiane przemiany społeczno-kulturowe wpłynęły na wymagania wobec dyrektorów szkół i pełnione przez nich role oraz wyzwania, przed którymi stają w swojej pracy.

Bauer i Stephenson (2010) stwierdzają, że ostatnich kilkadziesiąt lat znacząco zmieniło spojrzenie na rolę dyrektora szkoły. Zdaniem tych autorów dyrektor z biurokraty przerodził się w przywódcę odpowiedzialnego za każdy aspekt funkcjonowania szkoły. Tucker i in. (2012) wskazują, że odpowiedzialność dyrektora szkoły za efekty jej funkcjonowania (np. wyniki uczniów w nauce) podczas ostatnich dwóch dekad w Stanach Zjednoczonych (choć w ostatniej dekadzie także w Europie) nabrała szczególnego znaczenia. Jest ona efektem oczekiwań społecznych w tym zakresie, które przekładają się na konkretne rozwiązania systemowe związane z zewnętrzną i wewnętrzną ewaluacją zarówno całych placówek, jak i samych dyrektorów oraz kierowanych przez nich nauczycieli. Okazuje się, że dynamika i skuteczność tego typu zmian zależy od tradycji i uwarunkowań społeczno-kulturowych w danym kraju.

Przykładowo, Bolívar-Botía i Bolívar-Ruano (2011) wskazują, że chociaż system legislacyjny w Hiszpanii zaczyna wymagać obecnie nowoczesnego przywództwa edukacyjnego nastawionego na nauczanie oraz nowego zestawu kompetencji dyrektorów, to jego wdrożenie napotyka trudności, gdyż zderza się z wieloletnią tradycją funkcjonowania dyrektora szkoły jako jedynie administratora, zarządzającego głównie sprawami organizacyjnymi. Dodatkowo autorzy ci wskazują na ważną kategorię autonomii dyrektora – w kontekście podejmowania przez niego określonych decyzji i działań.

W tej perspektywie ważne jest zatem nie tylko to, jaką wiedzę i umiejętności posiada dyrektor, lecz także to, w jakich obszarach prawo pozwala mu podejmować decyzje i działać. Możliwości prawne i innego rodzaju ograniczenia społeczne przekładające się na sposób funkcjonowania przywództwa szkolnego są uważane za niezwykle istotny, choć wciąż słabo empirycznie rozpoznany problem (Hallinger i in., 1996).

Bolívar-Botía i Bolívar-Ruano (2011) podkreślają również, że obecny system w Hiszpanii daje dyrektorom nieporównywalnie większe możliwości podejmowania autonomicznych decyzji w zakresie funkcjonowania ich placówek, a jednocześnie wymaga posiadania zdecydowanie wyższych i bardziej zróżnicowanych kompetencji w obszarze przywództwa i zarządzania. Wskazują oni także na historyczne uwarunkowania rozwiązań dotyczących przywództwa w szkole w Hiszpanii. Stwierdzają, że jego znaczna demokratyzacja oraz decentralizacja przyznająca spore kompetencje radom szkoły pojawiły się w latach 80. XX w. jako przeciwwaga do wcześniejszych rozwiązań z czasów dyktatury Franco.

Istotną europejską tendencją, obecną w wielu krajach i powodującą wzrost roli dyrektora szkoły i jego kompetencji, jest postępująca autonomia placówek edukacyjnych, które mogą konstruować własny model funkcjonowania dostosowany do potrzeb zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych (Eurydice, 2007). Z drugiej strony, wskazuje się na istotną rolę przeobrażeń społeczno-kulturowych w zmianie sposobu myślenia o roli dyrektora szkoły oraz o tym, jak powinien ją wypełniać. Jako bardzo istotne czynniki przyjmuje się m.in. zmiany demograficzne, społeczne i kulturowe w społecznościach, w których funkcjonuje placówka edukacyjna, oraz dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych. Warto zauważyć, że tego typu zmiany niosą za sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia. Przykładowo, nowe technologie komunikacyjne dają placówce edukacyjnej szerokie możliwości budowania wewnętrznej i zewnętrznej sieci komunikacji, a z drugiej strony – stają się one w wielu przypadkach narzędziem realizowania agresji elektronicznej podejmowanej i doświadczanej przez osoby związane z daną placówką edukacyjną lub funkcjonujące w jej otoczeniu. W tym ujęciu przywódca edukacyjny musi równoważyć podejście polegające na wykorzystywaniu potencjału po jednej stronie, a ochroną przed ryzykiem po drugiej (Pyżalski, 2012).

Warto zwrócić uwagę, że problem przywództwa edukacyjnego wykracza poza obszar związany z rolą dyrektora szkoły i jego kompetencjami. Takie wąskie ujęcie, skoncentrowane głównie na kompetencjach i działaniach przywódczych dyrektora, bywa krytykowane w literaturze, czasami dosyć ostro. Jak ujmuje to Rutherford (2006, s. 59) – „zbyt często odnosi się ono do roli dyrektora szkoły, minimalizując obecność innych liderów, którzy mogą towarzyszyć w procesie poprawy szkoły”. Należy zatem, zdaniem tego autora, poszukiwać innego modelu przywództwa w szkole, gdyż funkcja edukacji w zmieniającym się świecie staje się zbyt wielowymiarowa, by jeden człowiek mógł stać się odpowiedzialny za jej wypełnianie. Pojawiają się zatem koncepcje przywództwa edu-

kacyjnego w szkole, które uwzględniają przywódcze role innych osób, a nie tylko samego dyrektora. Mamy wtedy do czynienia z tzw. **przywództwem kolektywnym** czy **rozproszonym** (ang. *distributed leadership*). W tym ujęciu przywództwo jest raczej „właściwością” systemu, a nie jednostki (Hale, Moorman, 2003; Louis i in., 2010). Warto tu zaznaczyć, że z tego typu rozproszeniem przywództwa będziemy mieć zawsze do czynienia w sytuacji budowania takiego systemu zarządzania szkołą, który wiąże się z odpowiedzialnością i zaangażowaniem wszystkich funkcjonujących w niej i w jej otoczeniu podmiotów, np. rad szkoły (Śliwerski, 2002). W takich przypadkach możliwa jest prawdziwa (a nie tylko biurokratyczna) kontrola pracy dyrektora, który musi dzielić się władzą, uwzględniając upelnomocnienie innych podmiotów.

Coraz częściej zwraca się także uwagę, że o tym, co się dzieje w szkole, decydują przecież także przywódcy edukacyjni wyższego szczebla działający w okręgu szkolnym, w regionie czy na poziomie krajowym (Louis i in., 2010). Analizując wpływ przywództwa edukacyjnego, należy uwzględniać rolę wszystkich tych poziomów przywództwa i ich holistyczne oddziaływanie.

Okazuje się jednak, że pomimo tej relewancji, na którą wskazują przytoczone wcześniej rozważania, tematyka przywództwa edukacyjnego i kompetencji dyrektorów szkół w tym zakresie nie jest szczególnie dobrze rozpoznana empirycznie. Długoletni badacze tej problematyki (Marzano i in., 2005) twierdzą, że analiza literatury naukowej z okresu 35 lat pozwoliła na odnalezienie jedynie 69 wysokiej jakości raportów badawczych, nastawionych na odnalezienie związku pomiędzy jakością przywództwa i sukcesem edukacyjnym uczniów. Warto zauważyć, że największe zainteresowanie badaczy związane z przywództwem edukacyjnym dotyczy początku lat 90. XX w. (Hallinger, 2005). W innym badaniu – którego kryteria nie były tak szczegółowe – obejmującym raporty badawcze od wczesnych lat 70., uwzględniono 5 tys. badań (Louis i in., 2010). Mimo wszystko wciąż trudno uznać problematykę przywództwa edukacyjnego za często podejmowaną przez badaczy, szczególnie w świetle jej społecznego znaczenia.

Stosunkowo niewielkiej ilości danych empirycznych towarzyszy naprawdę spore zamieszanie teoretyczne. Terminy kluczowe dla tej problematyki bywają rozumiane i definiowane w odmienny sposób, a czasami wcale nie są definiowane – autorzy opracowań traktują je jako kategorie o oczywistym znaczeniu; różnego rodzaju wymiary bywają przez jednych badaczy wprost definiowane jako kompetencje, podczas gdy inni nie na-

zywają ich w ten sposób. Stąd też przegląd badań kompetencji wymaga podjęcia *a priori* decyzji o zakresie pola znaczeniowego tego pojęcia oraz o sposobie uporządkowania wymiarów będących jego składowymi. Co więcej, dochodzi do wymieszania założeń podejścia normatywnego z empirycznym: pojawiają się prace dotyczące kompetencji niezbędnych do wykonywania obowiązków zawodowych przez dyrektora, zbieżne z założeniami danej koncepcji przywództwa, a z drugiej strony – są prace sprawdzające, które kompetencje dyrektora (rozumiane jako umiejętność wykonywania określonych zadań) wpływają na efekty pracy kierowanej przez niego szkoły.

Kompetencje przywódcze zwykle są definiowane bardzo szeroko. Przykładowo, Cavazos i Ovando (2012, s. 2) określają je jako „sumę wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do wykonywania obowiązków dyrektora”. Stoll i in. (2008) uważają, że tylko wtedy jakiś obszar wiedzy i umiejętności można uznać za kompetencję dyrektora, gdy da się udowodnić, że wyprowadzone z niego działania podnoszą jakość i efekty pracy szkoły. Jak wskazuje Hallinger (2005), kompetencje są niezbędne do zrównoważonego wypełniania funkcji politycznych, zarządczych i kierowniczych przez dyrektora.

Problematykę definiowania kompetencji przywódczych dyrektorów szkół podobnie rozważa autorka jednego ze znanych modeli takich kompetencji – Robinson (2010). Badaczka wskazuje, że konstrukcja modelu kompetencji dyrektorów nie może odbyć się bez wcześniejszego ustalenia, do jakiego modelu przywództwa te kompetencje mają się odnosić. Autorka egzemplifikuje swój sposób rozumowania na przykładzie kompetencji w zakresie udzielania nauczycielom informacji zwrotnych dotyczących prowadzonego procesu nauczania (w kontekście typu przywództwa skoncentrowanego na nauczaniu). Udzielanie takiej informacji zwrotnej może być kategoryzowane jako umiejętność (operacyjna zdolność wykonania tego działania), wiedza (niezbędna do prawidłowego wykonania zadania) oraz szerzej rozumiana dyspozycja osobista – np. otwartość czy dobre intencje (Robinson, 2010). Nawet pobieżny namysł nad tą kwestią wskazuje, że w praktyce wszystkie te rozważania się przeplatają i przekładają na jakość pracy dyrektora. Trudne byłoby nadanie wag wskazujących, co relatywnie jest najważniejsze i które z nakreślonych tu sposobów rozumienia kompetencji powinny być operacjonalizowane w badaniach.

Warto dokładniej przeanalizować zacytowaną tu definicję, wskazując na wszystkie wynikające z niej implikacje dla badań naukowych w tym ob-

szarze. Na próbę pogodzenia rozumienia przywództwa w szkole jako konstruktu obejmującego zarówno wiedzę i techniki dotyczące zarządzania, jak i „zespołu bardziej interpersonalnych i normatywnych zdolności związanych z wywieraniem wpływu na ludzi w organizacji” wskazuje także Dorczak (2012, s. 75). Jego zdaniem dopiero integracja obu zarysowanych tu konceptualizacji w praktyce pozwala przywódcy edukacyjnemu skutecznie funkcjonować.

Warto zauważyć, że mówiąc o kompetencjach przywódcy edukacyjnego, niekoniecznie powinniśmy myśleć o absolutnej, wszechstronnej wiedzy z danego obszaru. Jak pisze Mazurkiewicz (2012a, s. 143–144), „Na kompetencje zawodowe lidera składa się nie tylko nabyta wcześniej wiedza tematyczna, ale także zespół cech, wzbogacony w miarę potrzeby o umiejętności zdobyte w wyniku nieustannej nauki. Lider nie musi być omnibusem w każdej dziedzinie ani osobą najbardziej kompetentną w swojej grupie, choć powinien dobrze orientować się w obszarze przez siebie reprezentowanym. Konkretną wiedzę czerpie się od ekspertów, z którymi można współpracować stale lub okresowo. Bycie ekspertem sprawia, że człowiek sam zajmuje się każdą czynnością merytoryczną, kontroluje innych, a wykonywanie wszystkiego samemu czy ścisła kontrola pracy innych sprawia, że ci inni są pozbawieni odpowiedzialności, oraz hamuje rozwój podwładnych, którzy niczego się nie uczą. Takie działanie nie tylko nie wyzwala potencjału współpracowników lidera, ale działa wręcz na odwrót: niszczy go”. Kompetencje nauczyciela, który jest dyrektorem, znacząco wykraczają zatem poza kompetencje jedynie pedagogiczne.

Jeśli składową kompetencji są postawy, to – odwołując się do klasycznego podziału – mają one trzy komponenty: **emocjonalny, poznawczy i behawioralny**. W zakres kompetencji będą zatem wchodzić **motywacja** oraz **nastawienie** dyrektora do podejmowania i wykonywania określonych zadań i swojej pracy w ogólnym kontekście, a także wiedza pozwalająca prawidłowo wykonywać określone zadania i wreszcie samo wykonywanie zadań oraz jakość ich implementacji. Wymienione w definicji wiedza i umiejętności zawarte są właściwie w koncepcji postawy, przynajmniej kiedy rozumiemy ją w klasyczny, najczęściej przyjmowany sposób. Warto zauważyć, że zaproponowana definicja jest bardzo utylitarna i zupełnie pomija sferę wartości. To spory brak, gdyż właśnie z przyjętych wartości wynika, które zadania dyrektora będą pożądane oraz jaka będzie ich hierarchia. Warto zauważyć, że badacze analizują kompetencje przywódcze dyrektora, uwzględniając wszystkie lub tylko wybrane z wymienionych aspektów. Mogą zatem badać sferę emocjo-

nalno-motywacyjną dyrektorów, ich wiedzę czy wreszcie realizowane przez nich działania. Za każdym razem uzyskane wskaźniki będzie można jednak traktować jako odnoszące się do poziomu przywódczych kompetencji dyrektorów.

O tym, jak bardzo te koncepcje są teoretycznie nieostre, świadczą założenia prezentowane przez badaczy realizujących największe projekty empiryczne dotyczące przywództwa w szkole. Waters i in. (2003, s. 2), którzy dokonali zestawienia 5 tys. badań dotyczących przywództwa edukacyjnego, na podstawie tych ustaleń stworzyli listę kompetencji dyrektorów obejmującą „konkretne obowiązki, praktyki, wiedzę, strategie, narzędzia i zasoby”, niezbędne, by dyrektorzy mogli być efektywnymi przywódcami. Mamy tu zatem składowe z różnego poziomu – jedne z nich są behawioralne (praktyki), drugie odnoszą się do potencjalnych dyspozycji, które nie muszą być wykorzystane (np. wiedza), wreszcie trzecie obejmują zasoby, które z jednej strony są zastane, a z drugiej ich jakościowy i ilościowy aspekt także może podlegać wpływowi dyrektora. W bardzo szerokim ujęciu wszystkie wymienione tu składowe (może najmniej zasoby) można traktować jako elementy kompetencji dyrektora, rozumiane jak w przywołanych wcześniej definicjach. Jednocześnie przy takim ujęciu widzimy, jak potężnym metodologicznym wyzwaniem jest operacjonalizacja i pomiar takich kompetencji – właściwie nierealne wydaje się uwzględnienie ich wyczerpującej listy. Zawsze, jak zauważyłem wcześniej, badacze zajmujący się tymi zagadnieniami są skazani na wybór, który z kolei w każdym przypadku może być kwestionowany przez osoby przyjmujące inną perspektywę.

Powinniśmy zauważyć, że dopiero stosunkowo niedawno badacze zaczęli koncentrować się nie tylko na samym wpływie przywództwa na funkcjonowanie szkoły, lecz także na mechanizmach takiego wpływu. Najważniejsze pytania w tym kontekście brzmią następująco:

- Dlaczego dane kompetencje dyrektora przekładające się na określony sposób jego zawodowego działania przynoszą efekt, np. w postaci wyższych wyników w nauce osiągniętych przez uczniów?
- Na co tak naprawdę wpływa dyrektor?
- Jakie czynniki mają bezpośredni wpływ na działania uczniów i osiągnięte przez nich efekty edukacyjne?

Szczególnie niewiele jest badań longitudinalnych, które koncentrują się na takim wpływie w dłuższej perspektywie czasowej (Heck, Hallinger, 2010; Rutherford, 2006).

Warto zaznaczyć tutaj także pojawiające się w literaturze wąskie rozumienie kompetencji definiowanych jako takie decyzje i rozwiązania, które pozwalają dyrektorowi wprowadzać prawo (Bolívar-Botía i Bolívar-Ruano, 2011). W tym ujęciu każdy dyrektor funkcjonujący w określonym systemie prawnym posiada te same kompetencje, co nie oznacza oczywiście, że jego wiedza i umiejętności zawsze będą pozwalać mu na wykonanie określonego przez legislację zadania na wysokim poziomie i w sposób, który jest efektywny z punktu widzenia pracy placówki i potrzeb uczniów oraz innych osób związanych ze szkołą.

Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły są zwykle rozumiane jako właściwości, które mogą być nabyte w procesie kształcenia. Southern Regional Educational Board (2010) uwzględnia elementy kształcenia ustawicznego dyrektorów – niezbędne, by przywództwo edukacyjne mogło okazać się efektywne. Kształcenie ustawiczne dyrektorów:

- musi mieć profesjonalny charakter i odbywać się zarówno na poziomie regionalnym, jak i na poziomie szkoły;
- musi być powiązane ze strategicznymi celami skoncentrowanymi na rozwoju dyrektorów (a także pozostałego personelu) tak, by potrafili oni zapewnić uczniom bogate i angażujące doświadczenia edukacyjne;
- powinno bazować na regionalnych i lokalnych społecznościach uczących się profesjonalistów;
- powinno zapewniać rozwiązania mentorskie dla dyrektorów wchodzących do zawodu (a także pozostałych pracowników pedagogicznych);
- musi uwzględniać czas potrzebny na szkolenia;
- powinno wspierać dyrektorów, by potrafili budować kulturę szkoły nastawioną na sukces i zaangażowanie uczniów;
- musi bazować na jasnym planie kształcenia zawodowego wspieranym przez regionalną i lokalną administrację oświatową.

Najsilniej obecny w literaturze sposób badania kompetencji dyrektorów jako zestawu skutecznych działań, które prowadzą do określonych efektów po stronie uczniów (rozumianych głównie jako wysokie efekty uczenia się), jest silnie krytykowany przez Robinson (2010). Autorka podkreśla, że wiedza o tym, co robią skuteczni dyrektorzy, nie jest równoznaczna z informacją o tym, jaką wiedzę i umiejętności muszą posiadać przywódcy edukacyjni. Nie można zatem, korzystając z pierwszego rodzaju wiedzy, konstruować ani dobrych programów edukacyjnych przygotowujących dyrektorów do pracy, ani standardów edukacyjnych w tym obszarze.

Przywództwo na gruncie teorii zarządzania

Odwolując się do koncepcji przywództwa, często jako punkt wyjściowy przyjmuje się pozycję zajmowaną przez menedżera. W teorii zarządzania istnieją trzy definicje terminu *menedżer*. Pierwsza z nich – szeroka – zakłada, że menedżerem jest każda osoba wypełniająca zadania typu „kierowanie, zarządzanie pracą innych, wydawanie im poleceń, bycie ich zwierzchnikiem, szefem, przełożonym, zajmowanie jakiegoś szczebla w hierarchii zarządzania” (Ornarowicz, 2008, s. 16). Często w tym kontekście mówi się o menedżerach trzech szczebli (Ornarowicz, 2008): najwyższego (ang. *top management*), średniego (ang. *middle management*) oraz najniższego (ang. *first-line management, supervisory management*).

Według drugiego – znacznie węższego – podejścia menedżera zalicza się do określonej grupy pracowników, a nie odnosi do wszystkich zarządzających organizacją lub jej dowolną komórką. Także w tym przypadku wyróżnia się szczeble zarządzania (ang. *top management, middle management, lower management*), jednakże, w odróżnieniu od wyżej opisanej definicji, wyłącza się z tej grupy pracowników najniższego szczebla o charakterze nadzorca (w nomenklaturze anglosaskiej: *supervisor, foreman*) (Ornarowicz, 2008).

Trzecie podejście, najwężziej definiujące menedżera, obejmuje jedynie członków najwyższego szczebla zarządzania organizacją, co w praktyce oznacza osoby zajmujące stanowiska w zarządzie (dyrekcji generalnej) organizacji.

Tak rozległe pojmowanie samego terminu *menedżer* powoduje, że szczebel zarządzania przestaje być traktowany jako wyznacznik osoby menedżera. Według Ornarowicz o tym, czy stanowisko można uznać za spełniające wymogi menedżerskie, można przesądzać „jedynie na podstawie odpowiadającego mu zakresu zadań, praw, obowiązków i odpowiedzialności po ich uprzednim rozpoznaniu” (Ornarowicz, 2008, s. 19).

Menedżerowie, realizując swoje zadania, wypełniają określone **funkcje i role zarządzania** (role menedżerskie). Jak wskazuje Ornarowicz, role menedżerskie są mniej abstrakcyjne niż funkcje, ponieważ akcentują działania wykonawcze związane z realizacją oraz ukierunkowane na realizację założonych celów. Role określane są jako pogrupowane, konkretne działania, podczas gdy funkcje sprawiają wrażenie „zagregowanych, dość abstrakcyjnych działań, ciągów działań, procesów czy też etapów

tych procesów” (Ornarowicz, 2008, s. 21). Wielu autorów podkreśla, że dość trudne jest precyzyjne zdefiniowanie ról i funkcji menedżera, gdyż pojawiają się one – często w formie uproszczonej, zminimalizowanej – także w przypadku innych stanowisk (w tym również tych niezwiązanych z funkcjami menedżerskimi) w organizacji.

Istotnym aspektem pracy menedżera jest sfera związana z zarządzaniem zasobami ludzkimi, określana jako **przywództwo** i polegająca na relacjach pomiędzy menedżerem a jego podwładnymi w obszarze „oddziaływań na ich zachowania w postaci wpływania, motywowania, inspirowania, zjednywania, a także efektów tych działań” (Ornarowicz, 2008, s. 53). Zarówno w przypadku definiowania roli menedżera, jak i przywódcy, pojawia się szereg wątpliwości definicyjnych. Jedną z nich dotyczy relacji, różnic i podobieństw w definiowaniu kompetencji, kwalifikacji i umiejętności.

Ornarowicz (2008, s. 60) definiuje **umiejętność** z jednej strony jako sprawność manipulacyjną, a z drugiej – wiedzę praktyczną („wiedzieć jak”). Samo posiadanie umiejętności praktycznej będzie więc oznaczać posiadanie umiejętności projektowania i realizacji projektu. Równocześnie umiejętność nie uwzględnia chęci wykonania określonego działania.

Pojęcie umiejętności jest ściśle związane z posiadanymi **kwalifikacjami**, które na gruncie definicji należy ujmować szerzej, ponieważ w praktyce określony układ umiejętności będzie się składać na określone kwalifikacje (np. umiejętności takie jak „umie szybko pisać”, „jest miła w kontakcie z interesariuszem”, „jest zorganizowana”, „potrafi zarządzać pracą sekretariatu” są składowymi kwalifikacji typu „posiada kwalifikacje do tego, by być asystentką dyrektora”). Słownik języka polskiego definiuje **kwalifikacje** jako ‘wykształcenie, przygotowanie potrzebne do wykonywania zawodu, jakichś czynności; uzdolnienia, nadawanie się do czegoś’ (Szymczak, 1988, s. 1096), a Ornarowicz w swoich rozważaniach na temat kwalifikacji konkluduje: „zawsze jest to patrzenie przez pryzmat podmiotu działania – na ile umie, na ile może, na ile jest w stanie, na ile jest zdolny, na ile chce dane działanie wykonać” (Ornarowicz, 2008, s. 64).

Kwiatkowski (2006) wskazuje na cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych, a mianowicie:

1. **Kwalifikacje ponadzawodowe** – odzwierciedlenie podstawowych wymagań niezbędnych do wykonywania każdej pracy w odniesieniu zarówno do sfery zawodowej, jak i pozazawodowej (np. w działalności społecznej lub domowej). Wyrazem kwalifikacji ponadzawodowych są

pozytywne nastawienia i pozytywny stan fizyczny, a wyrażają się one poprzez ukształtowanie podstawowych umiejętności działania praktycznego i umysłowego. Nie są one ukierunkowane, jak również nie uprawniają do wykonywania żadnego konkretnego zawodu.

2. **Kwalifikacje ogólnozawodowe** – wprost przypisane i charakterystyczne dla obszaru zawodowego obejmującego zazwyczaj grupę zawodów.
3. **Kwalifikacje podstawowe dla zawodu** – związane z konkretnym zawodem i określające główne umiejętności niezbędne do efektywnego wykonywania zadań.
4. **Kwalifikacje specjalistyczne** – wyrażane poprzez umiejętności dodatkowe, charakterystyczne dla danego zawodu, utożsamiane ze specjalizacjami zawodowymi lub specjalnymi zakresami pracy.

Przywołany wyżej problem z rozróżnianiem umiejętności i kwalifikacji jest widoczny także w przypadku definiowania kompetencji. Kompetencje łączą „umiejętności, wiedzę i inne cechy podmiotu rozpatrywane w sferze dyspozycyjnej możliwości działania, możliwości dotyczącej samego podmiotu, z punktem odniesienia tych cech, sytuowanym poza podmiotem, w określonej organizacji, w miejscu wyznaczonym przez podział pracy i współdziałanie – w sferze sytuacyjnej możliwości działania” (Ornarowicz, 2008, s. 65). Kwiatkowski i Sepkowska wskazują, że „kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowiskach pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik” (Kwiatkowski, Sepkowska, 2000, s. 13). Lèvy-Leboyer równie mocno akcentuje skuteczność realizacji celów pracy. Píše on, że kompetencje „dotyczą zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności w celu doprowadzenia do pomyślnego wykorzystania złożonej misji w ramach przedsiębiorstwa, które obarczyło nią pracownika w duchu swojej strategii i swojej kultury” (Lèvy-Leboyer, 1997, s. 19). Również inni badacze – Nogalski i Śniadecki – definiując kompetencje, podkreślają element skuteczności w realizacji celów. Według nich kompetencje są „wypadkową ogółu wiedzy i umiejętności przyswajanych, opanowanych i zastosowanych w praktyce, zmobilizowanych przez człowieka do rozwiązania problemu zawodowego” (Nogalski, Śniadecki, 1998, s. 100). Ornarowicz przywołuje także definicję kompetencji uwzględnianą w brytyjskim narodowym projekcie badawczym, gdzie kompetencje zostały określone jako „zdolność do wykonywania działań w ramach zawodu, czyli funkcji, zgodnie z oczekiwanymi standardami. Kompetencja dotyczy zdolności do transferowania umiejętności

i wiedzy w nowych sytuacjach w ramach wykonywanego zawodu” (Ornarowicz, 2008, s. 67). Z kolei Pszczołowski wskazuje na posiadane kompetencje w powiązaniu z „uprawnieniem i obowiązkiem do wykonywania pewnych działań” (Pszczołowski, 1978, s. 99). Ornarowicz określa te umocowania jako formalnoprawne (Ornarowicz, 2008, s. 69).

Reasumując, kompetencje zawodowe rozpatrywane są jako:

1. odniesienie do standardów wymaganych na stanowisku pracy, utożsamiane z szeroko rozumianą zdolnością skutecznego działania;
2. ogniwo łączące funkcje, misje przedsiębiorstwa, wymagania stawiane po stronie przedsiębiorstwa z kwalifikacjami, które – odpowiednio wykorzystywane – pozwalają przejść od sfery kwalifikacji do sfery kompetencji;
3. zdolność (transferowanie zalet podmiotu działania) do wykonywania działań w ramach zawodu;
4. możliwość wykonywania określonej pracy w powiązaniu ze zdarzeniami zewnętrznymi w postaci uprawnień i obowiązków (ujęcie formalnoprawne).

To, co będzie mogło mieć przełożenie na pracę dyrektora-lidera, to fakt podnoszony przez Lèvy-Leboyer, a dotyczący wpływu zmienności środowiska działania na zakres kompetencji. Pisze on: „Z tą samą nazwą stanowiska pracy wiązać się mogą różne kompetencje, gdy sytuacja i środowisko są odmienne” (Ornarowicz, 2008, s. 73). Wspomniana przez Lèvy-Leboyer zmienność otoczenia będzie wpływać na trudność w przygotowaniu standaryzacji kompetencji menedżera.

Jak zauważają Kuc i Moczydłowska, określenie **przywódcą** najczęściej występuje „przy opisie działań (zachowań) kierownictwa współczesnych organizacji” (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 313). W literaturze przedmiotu określa się przywódcę zarówno z perspektywy cech osobowości, jakie można byłoby mu przypisać (jaki powinien być? kim powinien być?) jak i w kontekście szczególnego rodzaju zachowań (jak powinien działać przywódca?). Badacze wskazują, że władza przywódcy może być kojarzona w organizacji z dwoma źródłami uprawnień. Pierwsze z nich – **uprawnienia formalne** – bazują na systemie kar i nagród funkcjonującym w organizacji, zwierzchnictwie czy hierarchii. Drugie, **nieformalne**, odnoszą się do nieoficjalnych wpływów i dotyczą np. kompetencji przywódcy (cecha osobista, nieformalna) czy relacji pomiędzy przywódcą a zespołem i swoistych więzi wytworzonych podczas tych relacji (np. sympatii).

Na gruncie nauk o zarządzaniu zakłada się, że w każdym człowieku tkwi pewien „potencjał przywódczy”. Jednakże nie każdy jest i może być przywódcą, gdyż w różnym stopniu rozwija ten potencjał. Do najczęściej wymienianych cech, które przypisuje się przywódcom lub potencjalnym przywódcom, należą: chęć dominowania, narzucania swojego zdania i/lub woli, wyróżnianie się, imponowanie, osiąganie satysfakcji z realizacji celów (Dowgiałło, 1999, s. 118). Od przywódców oczekuje się wizji, inspiracji, kompetencji i uczciwości (Dowgiałło, 1999, s. 122). Covey natomiast (za: Dowgiałło, 1999, s. 118) uznaje, że aby przewodzić innym, należy panować nad samym sobą. Przyjmuje się także, że przywódca silnie oddziałuje na współpracowników.

Dowgiałło za cechy przywódcy uznaje:

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

Z pewnością istotne będą również cechy i umiejętności wyliczone poniżej.

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

- służą pomocą, radą, wskazówkami, a poprzez umiejętny podział i przydział zadań ukierunkowany na predyspozycje i zdolności poszczególnych członków zespołu pomagają w rozwijaniu ich zdolności.
- d) Odpowiedzialność za przyjmowanie i uwzględnianie wniosków, propozycji i uwag współpracowników.
- e) Odpowiedzialność za zgodność słów i czynów (słowność) polegającą na wywiązywaniu się ze zobowiązań – budowanie wiarygodności.
- 4. Umiejętność nawiązywania właściwych relacji w zespole, która polega z jednej strony na podejmowaniu kontaktów opartych na życzliwości, otwartości czy sympatii, a z drugiej – na zachowaniu charakteru relacji jako służbowych, co sprzyja egzekwowaniu realizacji celów (zarówno nadmierny dystans, jak i nadmierne spoufalanie może utrudniać budowanie autorytetu przywódcy, ale także wpływać negatywnie na możliwość egzekwowania wykonania zadań).
- 5. Umiejętność porozumienia, którą Kuc i Moczydłowska określają jako „umiejętność słuchania bez uprzedzeń i wysyłanie przekonujących komunikatów” (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 67). Przypisują one osobom posiadającym umiejętność porozumiewania następujące cechy:
 - a) skłonność do ustępstw, rejestrowanie sygnałów emocjonalnych i dostosowywanie do nich swoich komunikatów;
 - b) umiejętność rozmawiania wprost na trudne tematy;
 - c) umiejętność słuchania;
 - d) umiejętność poszukiwania wzajemnego zrozumienia;
 - e) otwartość w kontaktach z grupą;
 - f) umiejętność przyjmowania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych informacji;
 - g) umiejętność pośredniczenia w sporach i rozwiązywania ich poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu do dyskusji o problemach, umiejętność przewidywania i zauważania sytuacji mogących być źródłem kryzysu, umiejętność prowadzenia mediacji i osiągnięcia kompromisu.
- 6. Umiejętność komunikowania się przywódcy niezbędna na każdym etapie pracy z zespołem. Szczególnie istotna wydaje się rola komunikowania się w zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi (o tym szerzej w dalszej części opracowania) oraz w procesie zarządzania zmianą.

Jak podkreślają Kuc i Moczydłowska (2009, s. 263), cele, które wyznacza się procesom komunikowania w zarządzaniu zmianą, to:

- a) umożliwianie członkom zespołu poznania wizji zmian,
- b) informowanie o przebiegu procesu zmian,
- c) uzasadnianie zmiany,
- d) ułatwianie członkom zespołu ewolucji poglądów,

- e) możliwość szybkiej reakcji w obliczu trudności,
 - f) upowszechnianie postaw i zachowań wspierających zmiany.
7. Umiejętność tworzenia więzi polegająca na inicjowaniu, nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi w różnych obszarach – powiązań formalnych i nieformalnych.
8. Umiejętność kooperacji z grupą, którą prowadzi przywódca, polegająca na tworzeniu warunków do współpracy i współdziałania poprzez kreowanie przestrzeni życzliwości, właściwych relacji w zespole, uczestnictwie członków zespołu w planowaniu, dzieleniu się planami, informacjami, zasobami oraz motywowaniu i pokazywaniu możliwości wspólnej pracy członków zespołu. Na uwagę zasługuje szczególnie ten ostatni aspekt – umiejętność pracy zespołowej – gdyż często jest silnie związany z realizacją celów zarządczych organizacji. Może się okazać, że umiejętności w zakresie przywództwa będą oddziaływać na sferę zarządczą i wpływać na skuteczniejszą realizację celów organizacji. Generowanie potencjału w zakresie pracy zespołowej może być wyrażane np. poprzez:
- a) kształtowanie cech zespołu, takich jak wzajemny szacunek, chęć pomocy innym, współpraca;
 - b) inspirowanie i motywowanie członków zespołu do aktywnego uczestnictwa w pracach zespołu;
 - c) pokazywanie wartości pracy grupowej oraz inspirowanie i motywowanie członków zespołu do utożsamiania się z grupą, zaangażowania;
 - d) ochronę dawaną zespołowi przez przywódcę, jak również dbałość o reputację zespołu;
 - e) odpowiednie dzielenie się zasługami, które nie powoduje atomizacji zespołu, ale buduje wartość zarówno osoby nagradzanej, jak i zespołu jako całości.
9. Umiejętność wyznaczania celów organizacji ponad interesy osobiste.

Kuc i Moczydłowska (2009, s. 68) podkreślają także wagę tzw. charyzmy emocjonalnej, której występowanie uzależniają od trzech czynników: odczuwania silnych emocji, umiejętności ich pełnego wyrażania, większej gotowości do wysyłania komunikatów emocjonalnych niż do odbierania ich. Zdolność przywódców do okazywania energii emocjonalnej oraz posiadanie charyzmy emocjonalnej według wspomnianych autorów są związane z umiejętnością zarządzania zmianami.

W interesujący sposób kwestię bycia przywódcą i liderem formułują Bennis i Thomas. Piszą oni, że „Wszyscy jesteśmy poddawani próbom, jakie niesie ze sobą życie, ale tylko nieliczni z nas potrafią czerpać siłę i mądrość z najbardziej nawet przykrych doświadczeń. To właśnie ich

nazywamy liderami” (Bennis, Thomas, 2007, s. 49). Zastanawiając się nad cechami lidera, cytowani badacze sformułowali wniosek, że „jedną z najbardziej wiarygodnych cech znamionujących prawdziwego lidera jest zdolność do pozytywnego interpretowania niekorzystnych zdarzeń i wyciągania konstruktywnych wniosków z najbardziej nawet przykrych doświadczeń” (Bennis, Thomas, 2007, s. 50). Założyli oni również, że siła liderów pochodzi i wynika z ich przeżyć i zawodowych oraz osobistych doświadczeń. Według nich „osobowości liderów hartowały się w tyglu trudnych przeżyć. (...) Wymagały [trudne próby, przyp. aut.] od nich przeanalizowania swoich systemów wartości, zakwestionowania ważnych założeń, wyostrenia sądów. Być może dlatego liderzy wychodzili z tych sprawdzianów zawsze silniejsi, bardziej pewni siebie i swoich celów. Stanowiły one dla nich źródło prawdziwej metamorfozy” (Bennis, Thomas, 2007, s. 52–53).

Bennis i Thomas wskazali, że przywódcy odznaczają się czterema ważnymi umiejętnościami, a mianowicie:

1. zdolnością do zarażania innych wiarą w sens niemiłych zdarzeń,
2. wyjątkowym darem przekonywania,
3. etyczną integralnością związaną m.in. z mocnym systemem wartości,
4. zdolnością do adaptacji.

Ostatnią z wymienionych cech – zdolność do adaptacji – wspomniani autorzy wskazują jako najistotniejszą w byciu przywódcą. Wskazując jej składowe, wymieniają umiejętność uchwycenia kontekstu wydarzeń i niezłomność.

Umiejętność uchwycenia kontekstu wydarzeń według Bennis i Thomasa wymaga „zdolności do wyważenia szeregu czynników, do których mogą należeć tak odległe od siebie kwestie, jak wyczucie, w jaki sposób różne grupy ludzi odbiorą pewien gest, i zdolność do spojrzenia na sytuację z pewnej perspektywy” (Bennis, Thomas, 2007, s. 65). Ich zdaniem brak takich kompetencji u przywódcy powoduje, że jego działanie jest skazane na niepowodzenie, ponieważ nieutrzymywanie kontaktu i łączności z zespołem uniemożliwia liderowi pełnienie jego funkcji. Druga z cech związana ze zdolnością do adaptacji – niezłomność – jest składową oporu i wytrwałości, które pozwalają przywódcom widzieć szansę, gdy inni stracili już nadzieję. To m.in. dzięki tym cechom liderzy potrafią zarządzać zespołem w trudnych czasach i widzieć przyszłość w pozytywnej perspektywie, a na jej podstawie wyznaczać cele i przekładać je na konkretne działania.

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

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

Z pojęciem przywódcy nieodłącznie wiąże się władza rozumiana jako „współtworzenie lub wręcz narzucanie decyzji korzystnych, które umożliwiają realizację interesów” (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 312). Z punktu widzenia opisu roli przywódcy interesującą kwestią jest element władzy określany jako **władza osobista**, pozwalająca wyjść poza formalne role związane ze strukturami organizacyjnymi jednostki.

Okazuje się, że nie istnieją w strukturach organizacji przywódcy, którzy nie posiadaliby choćby minimum władzy formalnej. Równocześnie przywództwo odnosi się do zgodności celów pomiędzy liderem a zespołem (podwładnymi). Menedżerowi, kierownikowi czy innej osobie zarządzającej organizacją nie jest potrzebna zgodność celów, gdyż do ich realizacji wystarcza wykorzystywanie zależności formalnych. Takie stanowisko uznaje m.in. Hirszowicz, który twierdzi, że zwierzchnik (menedżer, kierownik, dyrektor itp.) w realizacji zadań odwołuje się do władzy prawomocnej, a także wykorzystuje sankcje organizacyjne i mechanizmy, poprzez które może oddziaływać na zachowania swoich podwładnych (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 362). Z kolei w odniesieniu do przywódców Hirszowicz wymienia następujące mechanizmy wpływające na pracę zespołu:

- podwładny/kierowany uznaje władzę i doświadczenie przywódcy;
- podwładny/kierowany ufa opiniom i poleceniom przywódcy;
- podwładny/kierowany czuje się zobowiązany wobec przywódcy, ponieważ ten zaspokaja jego pewne oczekiwania i potrzeby;
- podwładny/kierowany odczuwa sympatię i podziw dla przywódcy, daje wyraz życzliwości i lojalności;
- podwładny/kierowany stara się zdobyć szacunek i przychyłność przywódcy.

Menedżer a lider/przywódcą

Próbując zdefiniować wzajemną relację pomiędzy menedżerem a liderem, warto odnieść się do teorii zarządzania, a w niej do relacji pomiędzy działaniami związanymi z **kierowaniem i zarządzaniem**. Niektórzy autorzy przypisują kierowaniu zakres szerszy niż zarządzaniu (Tyrąła, 2003). Uznają, że kierowanie należy rozumieć jako „oddziaływania informacyjno-decyzyjne aparatu zarządzającego, przekazywane kanałami informacyjnymi ukształtowanymi przez stosunki organizacyjne, na komórki organizacyjne sfery realnej, oddziaływania te powodują, że emitowane przez te komórki oddziaływania materialno-energetyczne zmierzają do osiągnięcia celów organizacji” (Tyrąła, 2003). Kurnal – cytowany przez Tyrąłę – definiuje kierowanie jako „takie oddziaływanie na kogoś lub na coś, aby powodowało ono czyjeś lub czegoś zachowanie zgodne z wolą kierującego” (Tyrąła, 2003, s. 22), w odróżnieniu od zarządzania określanego przez Penca jako działalność kierowniczą polegająca na „ustalaniu celów i powodowaniu ich realizacji dzięki wykorzystaniu przez organizację zasobów, procesów i informacji w istniejących warunkach zewnętrznych jej działania (prawnych, społecznych, ekonomicznych itp.) w sposób sprawny i skuteczny oraz zgodny ze społeczną racjonalnością działań” (Tyrąła, 2003, s. 22). Kierowanie będzie więc związane z oddziaływaniem na zespół, aby zachowywał się on zgodnie z oczekiwaniami kierownika, natomiast zarządzanie dotyczy nie tylko ludzi (zasobów ludzkich), lecz także pozostałych zasobów organizacji w postaci maszyn, materiałów, energii i pieniędzy.

Trudności w określeniu zakresów kompetencji lidera związane są m.in. z występującym w języku potocznym zamiennym stosowaniem wielu określeń – np. zarządzający, kierownik menedżer, lider czy przywódca (Ornarowicz, 2008, s. 131; Pedler, 1994, s. 19–29). Być może wiąże się ono z przypisywaniem im różnych umiejętności. Motowidło, wskazując umiejętności menedżera (tab. 1.), jako jedną z nich – w zakresie umiejętności interpersonalnych – wymienia przywództwo (Motowidło, 1994).

Tab. 1. Grupy umiejętności menedżera

	Nazwa umiejętności	Opis
Umiejętności interpersonalne	Przywództwo	Osiąganie celów z innymi i dzięki nim, motywowanie podwładnych, ocenianie, korygowanie.
	Praca w zespole	Współpraca z innymi i stawianie interesów zespołu i firmy ponad osobiste korzyści, zainteresowanie potrzebami podwładnych.
	Zdecydowanie	Wykazywanie inicjatywy i wykorzystywanie okazji, skuteczne przekonywanie innych do własnych pomysłów, obstawanie przy własnym zdaniu.
	Negocjacyjność	Aktywne poszukiwanie porozumienia w sporach, uważne wysłuchiwanie opinii innych, skłonność do zmiany zdania po uzyskaniu nowych i przekonujących informacji.
Umiejętność rozwiązywania problemów	Sprawność organizacyjna	Metodyczne i systematyczne wykorzystanie informacji, rozwiązywanie problemów, zwracanie uwagi na etap preparacji, wypracowanie i ocena rozwiązań alternatywnych, przewidywanie trudności i sposobów redukcji ryzyka, wskazywanie priorytetów działania.
	Pomysłowość	Szybkość interpretacji i wykorzystania informacji, rozumienie zależności między różnymi informacjami, krytyczna i twórcza postawa podczas rozwiązywania problemów.
	Silna motywacja (aktywność)	Dążenie do najlepszego realizowania zadań, podejmowania problemów wykraczających poza obszar obowiązków służbowych. Wytwałość w pokonywaniu trudności; koncentrowanie energii na osiągnięciu sukcesów w pracy.
	Odporność na stres	Zrównoważenie emocjonalne i umiar pod presją sytuacji, umiejętność konstruktywnego wychodzenia z sytuacji krytycznych, samokontrola emocji, powstrzymanie się od wybuchów gniewu i irytacji.
Umiejętności komunikacyjne	Komunikacja pisemna	Prosty i zrozumiały sposób pisania, wykorzystywanie urzędowego słownika i stylu oraz typowych w biznesie form przekazu.
	Komunikacja werbalna	Prosty, zrozumiały i zwięzły sposób mówienia, znajomość urzędowego słownictwa i gramatyki.
	Usprawnianie obiegu informacji	Docenianie procesu stałego doskonalenia systemu informacyjnego użytecznego w zarządzaniu przedsiębiorstwem.

Źródło: Dowgiało (1999, s. 97–98)

Relacja pomiędzy terminami menedżer i przywódca zmieniała się w trakcie funkcjonowania obu pojęć. Jak pisze Tomaszuk: „W ubiegłym stuleciu rola przywódcy była pojęciem podrzędnym w stosunku do menedżera za sprawą H. Mintzberga, który opracował listę dziesięciu najczęściej odgrywanych przez menedżera ról. Zgodnie z tym opracowaniem rola przywódcy była jedną z ról interpersonalnych” (Tomaszuk, 2009, s. 143). Wspomniane role menedżera zestawiam w tabeli 2.

Tab. 2. Najczęściej pełnione role menedżerskie

Pozycja i władza formalna	Pełniona rola	Opis roli
Role interpersonalne	Reprezentant	Przedstawiciel organizacji
	Przywódca	Lider, osoba wyznaczająca cele i mobilizująca zespół do ich realizacji
	Łącznik	Osoba kontaktująca się z otoczeniem, kontaktująca osoby z otoczenia i wnętrza organizacji
Role informacyjne	Monitorujący	Osoba analizująca informacje z otoczenia
	Rozdzielający informacje	Osoba decydująca o podziale informacji
	Rzecznik	Osoba komunikująca na zewnątrz organizacji jej decyzje i pośrednicząca pomiędzy działami firmy
Role decyzyjne	Przedsiębiorca	Osoba świadomie wprowadzająca innowacje i podejmująca ryzyko tworzenia nowych przedsięwzięć
	Kierujący zaburzeniami	Osoba radząca sobie z niepewnością otoczenia i chaosem wewnątrz organizacji
	Rozdzielający zasoby	Osoba decydująca o dystrybucji środków
	Negocjator	Osoba pośrednicząca między różnymi grupami interesów, podejmująca bieżące decyzje o kompromisach i ustępstwach

Źródło: opracowanie własne (na podst. Koźmiński, Jemielniak, 2008, s. 35)

Porównanie relacji między menedżerem i przywódcą wskazuje, że znaczenie przywódcy wzrosło, zyskało na znaczeniu. Zestawienie składników obu tych ról zostało ujęte w poniższej tabeli (tab. 3.).

Tab. 3. Menedżer a przywódca – porównanie działań

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

Źródło: Tomaszuk (2009, s. 143)

Różnice między menedżerem a liderem Mazurkiewicz wyjaśnia następująco: „Według tradycyjnych koncepcji te dwie role różnią się zasadniczo. Menedżer planuje i sporządza kosztorysy, podczas gdy przywódca wyznacza kierunki. Pierwszy organizuje i wyznacza zadania, a drugi rozwija umiejętność współpracy. Menedżer to ten, kto odpowiada za realizację procesu zarządzania, planuje i podejmuje decyzje, organizuje, kontroluje zasoby i kieruje nimi; przywódca – bez przemocy potrafi przekonać innych do realizacji swoich celów. (...) Menedżerów interesuje stabilizacja, a przywódców – zmiana, menedżerowie koncentrują się na poleceniach, przywódcy owładnięci są wizją, szukają odpowiedzi na pytanie dlaczego

go?, a menedżerowie – jak?” (Mazurkiewicz, 2011, s. 50). Mazurkiewicz w swoim wywodzie podaje kolejne różnice pomiędzy menedżerem a liderem i konstatuje: „dla współczesnych organizacji korzystne jest unikanie ostrych rozróżnień między zarządzaniem a przywództwem, zwłaszcza gdy zgodnie z niektórymi paradygmatami mogą to być po prostu dwa odmienne sposoby pełnienia tej samej roli. (...) Henry Mintzberg przyznaje, że nie rozumie podziału na przywódców i menedżerów, dodaje, iż w praktyce nie można ich rozdzielić. Postuluje, aby zawsze widzieć menedżerów jako liderów, a przywództwo jako znakomicie prowadzone zarządzanie” (Mazurkiewicz, 2011, s. 50–51).

Tyrała, określając cechy kierownika, stwierdza, że znacznie wykraczają one poza sferę zarządczą, jak również poza działania związane z funkcją w systemie organizacji; przypisuje kierownikowi wiele cech z zakresu obszaru obecnie definiowanego jako przywództwo. Badacz definiuje zadania kierownika jako „zapewnienie współdziałania ludzi ze sobą w rozwiązywaniu problemów gospodarowania i mobilizowania ich energii i inteligencji do przemyślanego wypełniania postawionych przed nimi zadań oraz wyboru środków do ich osiągnięcia. (...) Kierownik, dążąc do realizacji określonych wartości – i w związku z tym narzucając swoją wolę podwładnym – nie może lekceważyć ich oczekiwań i ich postaw” (Tyrała, 2003, s. 23). Równocześnie Tyrała wskazuje role wypełniane przez wyżej określonych kierowników:

1. pracują z ludźmi i poprzez ludzi,
2. podejmują trudne decyzje,
3. są odpowiedzialni i ponoszą odpowiedzialność,
4. doprowadzają do równowagi pomiędzy konkurującymi celami i ustalają priorytety,
5. muszą myśleć analitycznie i syntetycznie,
6. stanowią kanały komunikacji w organizacji,
7. są rozjemcami,
8. są politykami,
9. są dyplomatami,
10. są symbolami (Tyrała, 2003, s. 23).

Wspomniany wyżej chaos semantyczny uzewnętrznia się również w przedstawionym przez Mintzberga schemacie ról kierownika (rys. 1.) – np. międzyludzkie role kierownika obejmują m.in. funkcje przywódcze (Tyrała, 2003, s. 24). Mintzberg postrzegał zatem kierownika jako tego, który obok funkcji zarządczych wypełnia także funkcje związane z przywództwem.

Rys. 1. Schemat ról kierownika



Źródło: Tyrła (2003, s. 24)

Tyrła (2003, s. 24), omawiając funkcje kierownika w modelu zarządzania, szczególną rolę przypisuje czterem z nich:

1. **planowaniu** – zakładającemu, że kierownicy planują sposoby realizacji celów i działań, które mają ich zbliżyć do realizacji tych przedsięwzięć. Planowanie zakłada realizację działań opartych na określonych metodach, zamierzeniach czy logice;
2. **organizowaniu** – polegającym na koordynowaniu ludzkich i materialnych zasobów organizacji. Organizowanie łączone jest z efektywnością zależną od „umiejętności gospodarowania zasobami dla osiągnięcia celów”;
3. **przewodzeniu, motywowaniu** – opisanym jako sposoby kierowania i wpływania przez kierowników na swoich podwładnych. Celem tych działań jest doprowadzanie podwładnych do skutecznej realizacji potrzebnych zadań;
4. **kontrolowaniu i informowaniu** – oznaczającym działania kierowników zmierzające do wypełniania celów organizacji. Rola kierownika będzie więc polegać na badaniu efektów działań organizacji oraz ewentualnej korekcie jej działań po to, aby zaplanowane działania były realizowane według ustalonych wcześniej zasad (strategii).

Nierozzerwalnie z pojęciem przywództwa związane jest pojęcie władzy. Weber, który wprowadził do zarządzania oba te terminy, definiuje władzę jako „prawdopodobieństwo, że pewne lub wszystkie polecenia pochodzące z danego źródła znajdą posłuch w danej grupie osób” (Tomaszuk,

2009, s. 139). Na gruncie teorii zarządzania French i Raven wyodrębnili pięć źródeł władzy (za: Stoner, Freeman, Gilbert, 2001, s. 336), jak poniżej:

1. **władzę nagradzania** związaną z faktem, że jedna osoba może nagrodzić inną osobę za wykonanie zadania;
2. **władzę wymuszania**, która jest przeciwieństwem władzy nagradzania, co będzie oznaczać możliwość karania za brak określonych efektów, wykonane działania itp.
3. **władzę z mocy prawa** (autorytet formalny) będącą odzwierciedleniem relacji przełożony–podwładny i uznaniem prawa przełożonego do wywierania wpływu. Podwładny uznaje, że ten wpływ może być wywierany i należy mu się podporządkować;
4. **władzę ekspercką** związaną z przekonaniem, że sprawujący władzę posiada wiedzę brakującą temu, na kogo wywierany jest wpływ;
5. **władzę odniesienia** polegającą na tym, że podwładny – poddający się władzy przełożonego – pragnie utożsamiać się z osobą sprawującą władzę lub też pragnie naśladować przełożonego.

Warto przy tym zaznaczyć, że niewłaściwe jest utożsamianie posiadania władzy z gwarancją wywierania wpływu, gdyż jak podkreśla Tomaszuk (2009, s. 140) – „w skuteczności bądź nieskuteczności zamierzonego wpływu kluczową rolę odgrywa osoba przywódcy”. Podobnie nie należy utożsamiać przywództwa z zarządzaniem, mimo że przewodzenie jest jedną – obok planowania, organizowania i kontroli – z funkcji zarządzania. Stąd też w literaturze przedmiotu pojawiają się typologie, definicje i opisy, które niejednokrotnie wskazują na przenikanie się obszarów zarządzania i przywództwa. Odrębność oraz wspólne elementy tych dwóch obszarów pokazuje poniższa grafika (rys. 2.).

Rys. 2. Zarządzanie i przywództwo – podobieństwa i różnice



Źródło: Koźmiński,
Jemielniak (2008, s. 16)

Być może to właśnie z tego chaosu semantycznego wynika trudność w zdefiniowaniu pojęcia przywództwa. Na gruncie teorii zarządzania istnieje wiele definicji tego terminu – w zależności od obranej perspektywy postrzegania tego działania. Tomaszuk, dokonując przeglądu najpopularniejszych definicji przywództwa w oparciu o prace Griffina, Armstronga, Stonera, Wankela i Jago, istotę przywództwa ujęła w dwóch perspektywach – przywództwo jako **proces** oraz przywództwo jako **właściwości** (tab. 4.).

Tab. 4. Istota przywództwa

Przywództwo jako proces		Przywództwo jako właściwości
Niepolegające na przymusie wykorzystanie wpływu do kształtowania celów grupy lub organizacji, motywowanie zachowań nastawionych na osiągnięcie tych celów oraz pomaganie w określaniu kultury grupy lub organizacji	Griffin ↔	Zestaw cech przypisany jednostkom, które są postrzegane jako przywódcy
Kierowanie i wpływanie na związaną z zadaniami działalność członków grupy	Wankel Stoner Armstrong ↔	Umiejętność przekonania innych, aby zechcieli zmienić swoje zachowanie
Nierepresyjny wpływ na członków zorganizowanej grupy służący koordynacji i nakierowaniu ich działań na osiągnięcie określonych celów	Jago ↔	Zespół cech i właściwości przypisywanych osobie, która jest w stanie taki wpływ wywierać

Źródło: Tomaszuk (2009, s. 141)

Tyrała (2003, s. 32), odnosząc się do kompetencji kierownika przez pryzmat cech przywódczych, wskazał jego następujące cechy:

- **wywieranie wpływu** na podwładnych oraz **motywowanie** ich w taki sposób, aby wykonywali zadania będące realizacją planu działań organizacji;
- **utrzymywanie właściwych relacji z podwładnymi** polegające na zachęcaniu ich do osiągnięcia wspólnych celów w przyszłości;

- **wytwarzanie właściwego klimatu podwładnym**, który pozwoli na możliwie najlepsze wykonywanie pracy;
- **umiejętność rozumienia celów zadań i ludzi**, którzy realizują zadania pod kierownictwem kierownika.

Na gruncie nauk o zarządzaniu sposób wyłaniania przywódcy określa się jako formalny lub nieformalny. Pierwszy typ przywódcy – **przywódca formalny** – zazwyczaj pochodzi z mianowania lub wyboru i ma do spełnienia funkcję prowadzącego (lidera) oraz wychowawcy (edukatora) (Tyrła, 2003, s. 113). Zachowanie przypisywane przywódcy formalnemu powinno cechować się celowością, systematycznością, autorytetem eksperta i hierarchicznością. Dyrektora placówki wyłania się jako przywódcę formalnego, co wiąże się z pełnieniem obowiązków służbowych i wykonywaniem zadań związanych z zarządzaniem powierzoną placówką.

Drugi z liderów – **przywódca nieformalny** – przeważnie wyłaniany jest spośród grupy, w której działa. Przywódca nieformalny zazwyczaj pełni kluczowe funkcje w zespole lub wykazuje cechy szczególnie wyróżniające. Rola przywódcy nieformalnego, mimo że nie dotyczy dyrektora placówki (jak wskazałem wyżej, z racji zajmowanego stanowiska może on pełnić jedynie rolę przywódcy formalnego), jest istotna z jego punktu widzenia. Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty, a mianowicie:

1. może wystąpić sytuacja, w której lider nieformalny będzie zagrażał liderowi formalnemu,
2. lidera/liderów nieformalnych warto identyfikować i angażować jego/ich potencjał w szczególnych sytuacjach.

Pierwsza ze wskazanych sytuacji może wystąpić w przypadku znacznych dysproporcji kompetencji przywódczych pomiędzy liderem formalnym a nieformalnym, czego konsekwencją może być np. pomniejszenie władzy dyrektora nad kierowanym zespołem. Druga sytuacja wiąże się z angażowaniem liderów nieformalnych w tych momentach życia organizacji, gdy niezbędne jest równoczesne przewodzenie wielu zespołom. Wówczas to liderzy nieformalni mogą i powinni pełnić funkcję liderów w wyznaczonych zespołach. Takie sytuacje są charakterystyczne np. w momencie zarządzania sytuacją kryzysową. W ostrej fazie kryzysu dyrektor placówki jako lider formalny może być wspomagany siłą liderów nieformalnych.

Rozważając rolę liderów nieformalnych, warto zauważyć również wszelkiego rodzaju grupy nieformalne w organizacji, które mogą być – jak w przypadku wskazanego wyżej lidera nieformalnego – źródłem zarówno

szans, jak i zagrożeń. Według Tyręły grupy nieformalne mogą spełniać cztery funkcje:

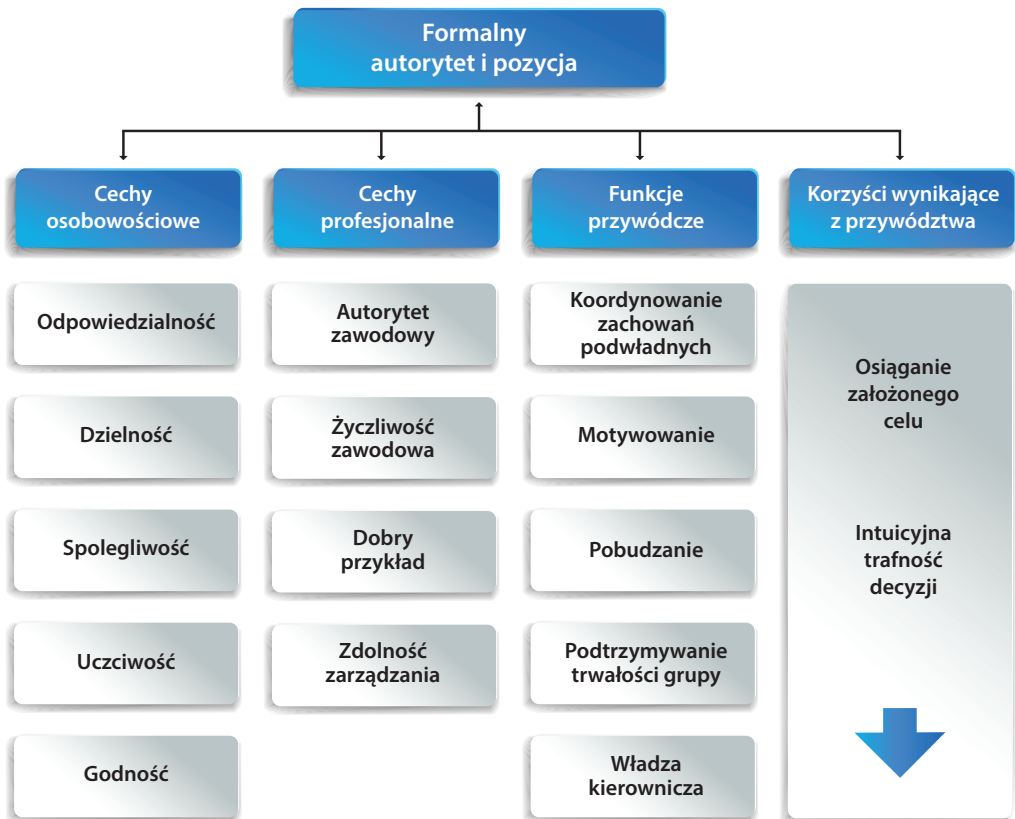
1. „utrzymują i wzmacniają normy oraz wartości grupowe, które mogą odbiegać od norm i wartości kierownictwa;
2. zapewniają członkom grupy zaspokojenie potrzeb społecznych i poczucie bezpieczeństwa;
3. pomagają członkom grupy w komunikowaniu się;
4. pomagają członkom grupy w rozwiązywaniu problemów” (Tyręła, 2003, s. 114).

Tyręła wspomina również o grupach, które określa jako **superzespoły** (Tyręła, 2003, s. 114). Powstają one w wyniku silnej integracji pozytywnej i mogą funkcjonować jako struktury wykazujące cechy zarówno grup formalnych, jak i nieformalnych. Superzespoły są opisywane jako zespoły o cechach pozytywnych, a najbardziej istotne z punktu widzenia przywództwa jest to, że posiadają niekonwencjonalną strukturę, potrafią być samorządne (kierują same sobą bez żadnego formalnego nadzoru), skutecznie dążą do realizacji wyznaczonych celów oraz współdziałają z otoczeniem zewnętrznym i wewnętrznym organizacji.

Wśród cech przypisywanych przywódcom, które poddawane są osądowi, można wymienić:

- zdolności,
- motywację,
- temperament,
- mechanizm kontroli (charakter),
- przygotowanie merytoryczne,
- pasję swojej pracy,
- inteligencję emocjonalną,
- przekonującą argumentację swojego stanowiska,
- niezależność,
- sprawność i tężyznę fizyczną (przyjmuje się, że człowiek dbający o zdrowie i tężyznę fizyczną jest bardziej zdolny do urzeczywistniania swoich celów, zarówno tych prywatnych, jak i zawodowych; uprawianie sportu niesie za sobą komunikat o takich cechach charakteru, jak np. konsekwencja, upór, umiejętność walki ze słabościami, umiejętność pokonywania trudności, hart ducha itp.) (Tyręła, 2003, s. 164).

Rys. 3. Cechy determinujące zdolności przywódcze



Źródło: Tyrła (2003, s. 166)

Inne cechy pożądane dla roli lidera (przywódcy) wskazuje Tomaszuk, która podkreśla, że na profil sylwetki mają wpływ następujące czynniki:

- wielkość zespołu zarządzanego przez lidera,
- struktura zespołu zarządzanego przez lidera,
- sposób odpowiedzialności za podejmowane decyzje,
- upoważnienia do podejmowanych decyzji,
- znaczenie realizowanych zadań w odniesieniu do wyniku organizacji,
- kultura organizacyjna organizacji (Tomaszuk, 2009, s. 143).

Wskazane powyżej czynniki mogą ulegać zmianie, wpływając jednocześnie na przesunięcia w obrębie struktury cech lidera-przywódcy

(przykładowo, zmiana wielkości zespołu zarządzanego przez lidera – np. znaczny wzrost jego liczebności – może wpłynąć w danym momencie na zmianę optyki przywódcy: mniejsze znaczenie będzie mieć realizacja zadań, większe natomiast wytworzenie odpowiednich relacji w grupie, tworzenie klimatu pracy, motywowanie nowych członków zespołu itp.; dopiero po ustabilizowaniu sytuacji związanej ze zmianą wielkości zespołu lider będzie przystępować do ukierunkowania się na realizację zadań).

Według Ciesielskiej (za: Tomaszuk, 2009, s. 143–144) „szkieletem” służącym do wypracowania profilu menedżera powinny być:

- **przywództwo** – rozumiane jako efektywne zarządzanie zorientowane zarówno na osiągnięcie założonych wyników, jak i na ludzi;
- **autorytet**;
- **umiejętność komunikacji** – rozumianej jako wymiana dwustronna, czyli zarówno proces skutecznego przekazywania komunikatów grupie, jak i słuchania – przyjmowania od grupy komunikatów zwrotnych;
- **umiejętność szerokiego i syntetycznego myślenia** – polegającego na ujmowaniu realizacji zadań w dwóch perspektywach, a mianowicie perspektywie założonych celów oraz perspektywie zespołu, któremu się przewodzi;
- **umiejętność rozwiązywania problemów** – zdolność do analizy potencjalnych sytuacji, które mogą powodować konflikty lub kryzysy, przewidywania możliwych scenariuszy oraz odpowiedniego reagowania poprzez dobór optymalnych rozwiązań (w dalszej części raportu omówię tę problematykę na przykładzie zarządzania sytuacjami kryzysowymi w perspektywie medialnej);
- **umiejętność podejmowania decyzji** – związanych z procesami zbierania, selekcji zebranych i dostarczonych informacji, a następnie analizą, wyborem i podejmowaniem słusznych – z punktu widzenia przedsięwziętych celów – decyzji.

Wśród badaczy przywództwa spotyka się opinie, że nie da się go nauczyć, można jedynie doskonalić się w tym zakresie (Ciesielska, 2007; Świerżewski, 2006). Równocześnie każdy z badaczy zajmujących się tym obszarem wskazuje szereg cech osobowościowych, umiejętności i kompetencji, które warto rozwijać, aby stawać się coraz lepszym przywódcą.

Tomaszuk przywołuje rok 1950, kiedy to w literaturze dotyczącej kadr kierowniczych próbowano stworzyć listę cech idealnego przywódcy (Tomaszuk, 2009, s. 144). Okazało się jednak, że zadanie to nie jest uzasadnione, gdyż taki przywódca byłby zbyt wyidealizowany. Warto też

uwzględniać zmienność potrzeb organizacji w zakresie przywództwa – być może inne jego cechy stają się dominujące w różnych okresach życia organizacji i są uzależnione od jej bieżącej sytuacji.

Przywoływane przez Tomaszuk (2009, s. 144) badania wyszczególniają najważniejsze cechy przywódcze:

- integralność rozumianą jako pozostawanie w zgodzie z wartościami deklarowanymi przez przywódcę,
- pewność siebie,
- ciekawość świata,
- pasję w dążeniu do doskonałości,
- rozsądek,
- intuicję,
- umiejętność przyjmowania różnych postaw.

Badaczka zwraca także uwagę na znacznie inteligencji emocjonalnej i społecznej (Tomaszuk, 2009, s. 144). Goleman, który wprowadził wspomniane pojęcia do teorii zarządzania, zauważył, że poza współczynnikami inteligencji i umiejętnościami technicznymi niezbędne w dążeniu do nowoczesnego, skutecznego przywództwa są **inteligencja emocjonalna** i społeczna. Goleman zdefiniował je następująco (za: Tomaszuk, 2009, s. 145):

1. **Inteligencja emocjonalna** – suma pięciu komponentów:

- a) samoświadomości rozumianej jako zdolność rozpoznawania i rozumienia własnych nastrojów, emocji i impulsów oraz ich wpływu na innych;
- b) samokontroli rozumianej jako zdolność panowania nad niszczącymi impulsami i nastrojami oraz umiejętność zmiany kierunku tych impulsów;
- c) motywacji rozumianej jako wykonywanie pracy z entuzjazmem – przy założeniu, że wynagrodzenie za pracę nie jest jedynym elementem motywującym – oraz wytrwałość w dążeniu do realizacji założonych celów;
- d) empatii rozumianej jako zdolność rozumienia emocjonalnej natury innych ludzi i uwzględniania ich emocjonalnych reakcji;
- e) umiejętności społecznych rozumianych jako zdolność budowania relacji i zarządzania nimi, co wpływa na jakość funkcjonowania poszczególnych członków zespołu.

2. **Inteligencja społeczna** – rozwinięcie omówionej wyżej inteligencji emocjonalnej. Założenia inteligencji społecznej koncentrują się wokół tezy, że pozytywna energia przywódcy jest w stanie oddziaływać

na członków kierowanego zespołu. Przywódca prezentujący pozytywne emocje, wzmacniający zespół oraz tworzący atmosferę sympatii i zaufania potrafi wpływać na motywację podwładnych i uczynić podejmowane działania efektywniejszymi. Stąd też maksymalną wydajność członków zespołu można uzyskać, stosując standardy oparte na wysokich wymaganiach przy jednoczesnym zapewnieniu komfortowej atmosfery pracy.

Analiza obszaru działań przywódcy i zakresu przywództwa skłania do refleksji nad poniższymi zagadnieniami (Tyrąła, 2003, s. 165).

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

Tyrąła (2003, s. 165) wskazuje dwa style przywództwa, które wynikają wprost ze wskazanej powyżej optyki realizacji funkcji przywódczych, czyli koncentrowania się na realizacji funkcji przywódczych poprzez wykonywanie zadań lub spełnianie funkcji społecznych. Pierwszy ze stylów przywództwa reprezentują **kierownicy o stylu zorientowanym na zadania**, których priorytetem jest takie prowadzenie nadzoru nad pracownikami, aby realizacja założonych celów była realna. W tym stylu przywództwa nadrzędna staje się koncentracja na wykonaniu pracy czy zadań, a nie nastawienie na rozwój pracowników, ich zadowolenie, satysfakcję itp.

Drugi ze stylów wskazanych przez Tyrąłę reprezentują **kierownicy o stylu zorientowanym na pracowników**, gdzie kluczowe staje się motywowanie i wspieranie ich. W tym stylu przywództwa kontrolowanie podwładnych jest mniej znaczące niż tworzenie atmosfery zaufania, partycypacji w podejmowaniu decyzji i różnych form wzmacniania zespołu.

Rozważania na temat przywództwa można zamknąć słowami Mazurkiewicza: „Przywództwo najczęściej definiuje się jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych celów organizacji. Można je więc rozumieć jako specyficzny proces grupowy zachodzący przez interakcje między ludźmi. Czasami przywództwo uznaje się za zachowanie, czasami pewną właściwość osobowości, zestaw cech – wzorców zachowań oraz cech osobowych – które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewne cele. Jeszcze kiedy indziej przywództwo analizuje się z perspektywy konkretnych umiejętności, na przykład zdobywania i przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, umiejętności społecznych, motywowania innych czy wiedzy. To ujęcie podkreśla znaczenie kompetencji i pokazuje perspektywę dorastania do roli lidera. Daje szansę każdemu na nauczenie się przywództwa, a podkreślając jego złożoność, jednocześnie pokazuje, z czego się składa. Bogactwo i różnorodność niezbędnych umiejętności czynią proces stawiania się przywódcą niezwykle skomplikowanym, a jednocześnie nie do końca wiadomo, w jaki sposób konkretne umiejętności przyczyniają się do pojawienia się danych efektów. Badania nad przywództwem pokazują bardzo skomplikowany obraz znacznie odbiegający od uproszczonego podejścia stosowanego w praktyce” (Mazurkiewicz, 2012b, s. 389).

Przywództwo w szkole – modele, style i strategie przywództwa

Na początku należy zaznaczyć, że sama kategoria przywództwa edukacyjnego, chociaż często podejmowana w literaturze naukowej i dyskusjach praktycznych, wcale nie jest klarowna i jednoznaczna. Dotyczy to także – jak ukazano wcześniej – przywództwa w szerszym zakresie. Przegląd różnych koncepcji wskazuje, że wiele proponowanych konstruktywów przywództwa edukacyjnego albo nakłada się na siebie, albo pozostaje ze sobą w sprzeczności (Rutherford, 2006; Leithwood, Jantzi, 1999).

Słowem – im bardziej ogólną definicję przywództwa przyjmiemy jako podstawę rozważań, tym mniej będzie sporów o to, czy jest ona prawdziwa i pełna. Przykładem może być generalizująca propozycja, którą przedstawili Leithwood i Jantzi (1999, s. 116), określając przywództwo jako „wywieranie wpływu na przekonania, działania i wartości innych osób”. Jednak nawet tak ogólna definicja bywa poddawana krytyce.

Przykładowo, Rutherford (2006) wskazuje, że nie możemy określać jako przywództwa wszystkich działań wywierających wpływ. Ten termin powinien być zarezerwowany wyłącznie dla sytuacji, w których działania przekładają się na osobisty rozwój jednostek lub grup. Adaptując tak rozumiane przywództwo do kontekstu funkcjonowania organizacji, jako działania przywódcze będziemy rozumieć jedynie te, które wpływają na wiedzę, działania i motywację członków organizacji realizujących jej kluczowe cele. W tym kontekście będziemy wykluczać z działań przywódczych wszystkie rutynowe, organizacyjne i zarządcze działania (np. delegowanie obowiązków, zarządzanie zasobami materialnymi itp.). W nakreślonej tu filozofii myślenia realizacja takich zadań prowadzi jedynie do podziału pracy zarządczej, nie przekłada się bezpośrednio na potencjał organizacji i jakość realizacji jej głównych celów (Bolívar-Botía, Bolívar-Ruano, 2011; Rutherford, 2006).

Louis i in. (2010) określają dwa zasadnicze cele przywództwa. Pierwszym z nich jest **nadawanie kierunku**, a drugim – **wywieranie wpływu**. Jednocześnie autorzy wskazują, że każda organizacja balansuje pomiędzy stabilizacją a zmianą w pożądanym kierunku. Nie negując ważności obydwu stanów, wskazują oni na zmianę jako efekt oddziaływania przywództwa i stabilizację jako efekt działania zarządzania.

Badania czynników wpływających na sukces placówek edukacyjnych wskazują, że kompetencje dyrektora oraz wynikający z nich styl zarządzania w znacznym stopniu decydują o sukcesie (Halinger, 2005; Leithwood i in., 2004; Karier, 1985). Wpływ ten nie jest raczej bezpośredni, lecz odbywa się poprzez oddziaływanie na struktury organizacji szkolnej oraz personel szkoły, a także – czasami – poprzez wpływ na określone właściwości uczniów, np. zaangażowanie w naukę (Silins, Mulford, 2002). W tym kontekście istotny jest pogląd, który głoszą Louis i in. (2010). Autorzy ci wskazują, że w rzeczywistości czynniki związane ze szkołą osobno mają niewielki wpływ na efekty nauczania. Dopiero ich synergia będzie prowadzić do sukcesu. W tym ujęciu podstawową rolę dyrektora jest wspieranie tej synergii, tak aby wszystkie potencjały organizacji mogły zostać uaktualnione. W modelu zastosowanym w badaniach wspomnianych autorów dyrektor wpływa na uczenie się uczniów poprzez oddziaływanie na nauczycieli oraz warunki panujące w szkole i klasie.

Marzano i in. (2005) łączą jakość zarządzania z efektywnością szkoły rozumianą jako zdolność takiego wspierania uczniów, by osiągnęli oni

sukcesy edukacyjne (redukcyjnie rozumiane zwykle jako wyższe wyniki w egzaminach zewnętrznych). Tego typu podejście wpisuje się w obecny od końca lat 70. XX w. paradygmat badawczy nastawiony na pomiar efektywności szkoły i jej uwarunkowań (Cavazos, Ovando, 2012).

Dyrektor szkoły, by mógł stać się skutecznym przywódcą, musi być liderem w trzech opisanych niżej obszarach (Institute for Educational Leadership, 2000).

1. **Nauczanie** – działania dyrektora muszą być skoncentrowane na ciągłym ulepszaniu procesu nauczania–uczenia się w oparciu o dane dotyczące jego skuteczności i uwarunkowań.
2. **Praca w społeczności** – działania dyrektora muszą bazować na świadomości roli szkoły w społeczności oraz współpracy z jej członkami – zarówno z instytucjami, jak i indywidualnymi osobami (w szczególności rodzicami uczniów). Działanie to polega także na wykorzystaniu zewnętrznego potencjału do wspierania realizacji celów szkoły.
3. **Realizacja wizji pedagogicznej** polegającej na założeniu, że wszystkie dzieci mogą realizować swój potencjał w sferze nauki. Dyrektor powinien też umieć inspirować tą wizją osoby zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz organizacji, którą kieruje.

Chociaż wszystkie wymienione wyżej obszary są ważne, jako najważniejszy obecnie określa się pierwszy z nich – **przywództwo skoncentrowane na nauczaniu**. Nauczanie i skorelowany z nim rozwój uczniów stanowią zatem, według najczęściej nagłaśnianych współcześnie koncepcji, kluczowy cel przywództwa edukacyjnego (Institute for Educational Leadership, 2000).

W zbliżonym do powyższego ujęciu efektywni dyrektorzy szkół posiadają kompetencje do działania w trzech głównych obszarach, tj. relacjach międzyludzkich, klimacie społecznym szkoły oraz nauczaniu–uczeniu się. Pierwszy z nich odnosi się do takiego wspierania kadry nauczycielskiej, by była ona zmotywowana do zaangażowanej pracy oraz chętna do wprowadzania innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Dyrektor ma także stymulować budowanie uczącej się społeczności w placówce oraz udzielać wsparcia społecznego wszystkim związanym z nią osobom. Efektywne działanie w tym obszarze ma być także związane z wysokim wartościowaniem kapitału ludzkiego szkoły (rozumianego głównie jako kadra pedagogiczna) oraz partycypacyjnym modelem zarządzania (Cavazos, Ovando, 2012).

Z kolei klimat społeczny rozumiany jest w tym ujęciu jako pozytywna kultura uczenia się (Hallinger, Murphy, 1985). Ma ona być budowana poprzez wspieranie i promowanie określonego stylu nauczania, który powinien prowadzić do podwyższenia osiągnięć uczniów. Wreszcie proces nauczania–uczenia się obejmuje działania dyrektora w następujących obszarach: prawidłowa rekrutacja nauczycieli (związana z priorytetami szkoły); wspieranie nauczycieli realizujących procesy edukacyjne, monitorowanie i ewaluację działań szkoły; dbałość o to, by praca nauczycieli nie była zakłócana przez zewnętrzne i wewnętrzne czynniki (Cavazos, Ovando, 2012).

Wspomniani Marzano i in. (2005) uszczegóławiają te obszary, łącząc z jakością przywództwa poniższe aspekty funkcjonowania szkoły: klimat społeczny placówki i zespołów klasowych, postawy nauczycieli, praktykę nauczania, możliwości uczenia się dostępne uczniom, realizację programu nauczania.

W tym podejściu szkoła bez efektywnego przywództwa nie może spełniać swoich funkcji. Modele przywództwa edukacyjnego wskazują zwykle na oddziaływanie dyrektora w tych właśnie zdefiniowanych wcześniej obszarach.

Model, który zaproponowali Hallinger i Murphy (Hallinger, 2005), lokuje oddziaływanie przywódcy edukacyjnego w trzech obszarach zawierających przyporządkowane do nich funkcje przywódcze (które w świetle wcześniej przytoczonych rozważań teoretycznych mogą być traktowane jako wskaźniki behawioralne szczegółowych kompetencji) –

1. **definiowanie misji szkoły**: formułowanie celów szkoły, upowszechnianie informacji o jej celach;
2. **zarządzanie procesem nauczania**: nadzorowanie i ewaluacja procesu nauczania, koordynowanie programu nauczania, monitorowanie postępów uczniów;
3. **tworzenie klimatu szkolnego sprzyjającego nauce** (ang. *learning climate*): dbałość o czas przeznaczony na nauczanie, promowanie rozwoju zawodowego, budowanie wizerunku placówki, nagradzanie i wspieranie nauczycieli, zapewnianie wzmocnień wspierających proces nauki.

Warto zauważyć, że przedstawiony tu model jest najczęściej operacjonalizowanym konstruktem dotyczącym przywództwa edukacyjnego w ostatnich 25 latach (Hallinger, 2005).

Z kolei autorzy jednego z najnowszych opracowań europejskich (*The Making of: Leadership in Education: A European Qualification Network for Effective Leadership*, EACEA, 2010) konstruują model przywództwa edukacyjnego, budując go na opisanych poniżej pięciu głównych domenach podzielonych na szczegółowe komponenty, które mogą być rozumiane jako kompetencje, jakie musi posiadać dyrektor szkoły.

Polityczne i kulturowe wymagania wobec szkoły oraz „tłumaczenie” ich na wewnętrzne znaczenie i kierowanie placówką

Obszar ten wiąże się z zewnętrznymi i wewnętrznymi wymaganiami, którym musi sprostać szkoła. Wiele z nich pozostaje ze sobą w sprzeczności. Rolą dyrektora szkoły jest takie interpretowanie zewnętrznych oczekiwań, by możliwe było ich wdrożenie w sposób zgodny z kulturą szkoły oraz zrozumiały dla wszystkich członków szkolnej społeczności. Domena ta obejmuje następujące szczegółowe komponenty:

- kierowanie zmianą,
- planowanie strategiczne,
- nadawanie wewnętrznego znaczenia zewnętrznym wymaganiom,
- negocjowanie i komunikowanie znaczenia, wizji i misji.

Rozumienie i wspieranie nauczycieli i pozostałego personelu

Ze względu na kluczową rolę nauczycieli w funkcjonowaniu szkoły zadaniem dyrektora jest zapewnienie im jak najlepszych warunków oraz rozwoju pozwalającego na systematyczne podnoszenie jakości pracy. Działania dyrektora w tej dziedzinie wymagają kompetencji w zakresie stymulowania skutecznej komunikacji wewnętrznej, organizacji systemu szkolenia dopasowanego do potrzeb nauczycieli, uwzględniającego także uczenie się nauczycieli od siebie oraz klarowne definiowanie wizji szkoły. Szczegółowe komponenty tej domeny to:

- poprawa nauczania i uczenia się uczniów;
- wspieranie kompetencji nauczycieli w zakresie umiejętności przedmiotowych, dydaktyki, zarządzania klasą oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych;

- budowanie pracy zespołowej i dystrybucja przywództwa;
- ocena i ewaluacja procesu nauczania–uczenia się;
- efektywne zarządzanie personelem;
- budowanie warunków dla zespołowego uczenia się.

Strukturyzacja i kultywacja szkoły

Działając w tym obszarze, dyrektor musi potrafić dopasować funkcjonowanie struktur szkoły, tak by współpracowały one ze sobą podczas realizacji celów związanych z nauczaniem–uczeniem się. Ważne jest, aby zarówno uczniowie, jak i nauczyciele nie tylko funkcjonowali w formalnych strukturach, lecz także budowali prawdziwą wspólnotę charakteryzującą się określonym etosem. Pierwszy obszar (strukturyzowanie) ma związek bardziej z zarządzaniem organizacyjnym ludźmi i zasobami, a drugi (kultywacja) – wiąże się z budowaniem zaangażowania i poczucia przynależności. Domena ta obejmuje:

- rozwój szkolnej kultury przywództwa i zarządzania,
- tworzenie efektywnej kultury organizacyjnej i komunikacyjnej,
- budowanie odpowiednich struktur organizacyjnych,
- planowanie i zarządzanie zasobami ludzkimi, finansowymi i materialnymi,
- zapewnienie transparentności procesu podejmowania decyzji

Współpraca z rodzicami i środowiskiem zewnętrznym

Istota kompetencji dyrektora w tym obszarze obejmuje umiejętność nawiązywania i utrzymywania relacji z zewnętrznymi podmiotami (np. organizacjami pozarządowymi). Zewnętrzni partnerzy, o których tu mowa, mogą funkcjonować zarówno w środowisku lokalnym, krajowym, jak i międzynarodowym. Relacje te powinny być podtrzymywane tak, by przynosiły korzyści nie tylko szkole, lecz także współpracującym z nią organizacjom.

Na tę domenę składają się następujące komponenty:

- budowanie i utrzymywanie relacji z rodzicami, szerszą społecznością oraz krajowymi lokalnymi i szkolnymi władzami;

- kooperacja z organizacjami i instytucjami na zewnątrz szkoły – na lokalnym, krajowym i międzynarodowym poziomie;
- współpraca z innymi szkołami.

Rozwój osobisty

Domena ta wiąże się z koniecznością ciągłego dokształcania się kadr zarządzających szkołami. Zawiera dwa szczegółowe komponenty:

- rozwój i utrzymanie kompetencji przywódczych dzięki ciągłemu profesjonalnemu rozwojowi (obejmuje zarówno edukację formalną, jak i pozaformalną);
- budowanie profesjonalnych sieci współpracy na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym.

Podobnie zbudowano schemat sześciu domen kompetencyjnych w USA (Council of Chief State School Officers, 2008). Obejmują one:

- budowanie wspólnej wizji dotyczącej nauczania;
- budowanie kultury szkolnej oraz systemu nauczania sprzyjającego uczeniu się uczniów i rozwojowi zawodowemu kadry;
- zapewnienie efektywnego zarządzania organizacją i jej zasobami na rzecz bezpiecznego i efektywnego środowiska uczenia się;
- współpracę z członkami kadry i osobami ze środowiska lokalnego w celu dopasowania działań do potrzeb środowiska lokalnego oraz mobilizowania jego zasobów;
- działanie w oparciu o etykę;
- rozumienie uwarunkowań i reagowanie na wpływy politycznego, społecznego, prawnego i kulturowego kontekstu.

Niektórzy twórcy modeli kompetencyjnych dyrektorów szkół dystansują się w pewnym stopniu od takich opracowań, zwracając uwagę na to, że ważniejsza jest umiejętność implementacji treści przedstawianych w modelach do programów przygotowania zawodowego dyrektorów (np. Robinson, 2010).

Wybrane modele i typy przywództwa edukacyjnego

Mazurkiewicz (2012a) proponuje do celów analizy przywództwa w szkole przyjąć podział sformułowany przez Avery (2009).

Pierwszym rodzajem przywództwa w tej typologii jest tzw. **przywództwo klasyczne**. Dominuje tutaj jedna osoba lub grupa osób, zarządzająca innymi poprzez wydawanie poleceń. Członkowie organizacji mają się zatem podporządkować zaleceniom, niekoniecznie znając cel funkcjonowania instytucji. Niedostosowanie się do wydawanych poleceń oznacza często konsekwencje, z którymi muszą liczyć się podwładni.

Drugi rodzaj przywództwa – **przywództwo transakcyjne** – „polega na tym, że przywódcy postrzegają członków grupy jako jednostki, poświęcając sporo uwagi ich umiejętnościom, potrzebom i motywom. Podstawowa koncepcja tego rodzaju przywództwa to przekonanie, że przywódca świadomie wykorzystuje swój wpływ, aby ukierunkowywać, porządkować oraz wspomagać czynności i relacje w grupie. Przywódcy i członkowie grupy negocjują, czyli zawierają transakcje, których rezultaty zależą w dużym stopniu od umiejętności wpływania przez przywódcę na innych w celu osiągnięcia określonych celów oraz zdolności do nagradzania lub karania członków grupy” (Mazurkiewicz, 2012a, s. 12–13).

Trzeci rodzaj przywództwa – **wizjonerskie (transformacyjne)** – jest najbardziej potrzebne w czasach niepewności i restrukturyzacji organizacyjnej. Przywódca według tej koncepcji przedstawia klarowną wizję przyszłości. W wyniku tego zostaje opracowany plan osiągnięcia przez organizację ustalonych celów, a jej członkowie są motywowani do realizacji tej wizji. Warto zwrócić uwagę, że wraz ze zmieniającą się sytuacją często dezaktualizują się także umiejętności i wizje tego typu przywódców.

Wreszcie ostatni rodzaj przywództwa – **przywództwo sieciowe (organiczne)**. Tutaj przywództwo przestaje być „liderocentryczne”. Organizacja według tego modelu nie stanowi hierarchicznej budowli, lecz sieć powiązań komunikacyjnych. Pracownicy tworzą grupy robocze o zmiennym składzie, które współdziałają ze sobą i często nie posiadają formalnego przywódcy (Avery, 2009; Mazurkiewicz, 2012a).

W literaturze znajdziemy typy przywództwa skonstruowane specjalnie do wykorzystania w szkole. Louis i in. (2010) jako najbardziej znany model przedstawiają wspomniane już wcześniej **przywództwo skoncentrowane na nauczaniu** (ang. *instructional leadership*). Ten typ przywództwa lokuje w centrum praktykę nauczania w klasie (Nelson, Sassi, 2005) i obejmuje działania przywódcze skoncentrowane na planowaniu, ewaluacji, koordynacji i ulepszaniu procesów nauczania i uczenia się (Robinson, 2010). Ten typ przywództwa opiera się na podstawowym założeniu, że poziom nauczania w szkole poprawi się, jeśli przywódca edukacyjni

będą potrafili zapewnić nauczycielom informację zwrotną dotyczącą ich pracy. Oznacza to, że dyrektorzy muszą mieć „czas, wiedzę i kompetencje pozwalające im pełnić rolę konsultanta, by zapewnić nauczycielom wszystkich poziomów nauczania właściwe i użyteczne rady dotyczące ich praktyki nauczania”. Dyrektor może także tak organizować system organizacji, by nie pełnić samemu roli doradcy/coacha, lecz by pełniły ją inne osoby (Louis i in., 2010, s. 11). Co warto podkreślić: badania pokazują, że pełnienie takiej roli przez dyrektora jest łatwiejsze w przypadku szkół podstawowych i staje się coraz trudniejsze w szkołach dla starszej młodzieży, gdzie przedmioty i metodyki nauczania stają się coraz bardziej skomplikowane.

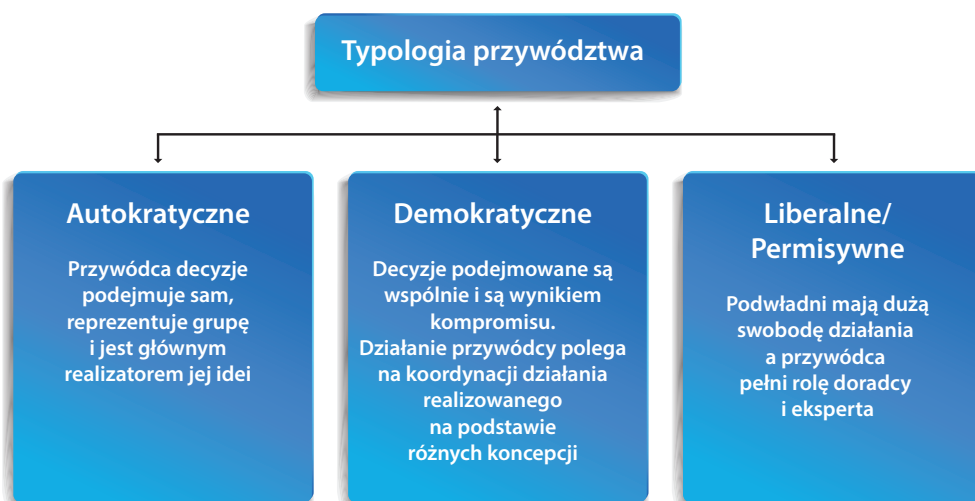
Interesującą typologię autorstwa Halla i George’a przywołuje Pork (2012). Nie odnosi się ona do stylów przywództwa dyrektora szkoły w ogólnym zakresie, a koncentruje się na dyrektorze jako facylitatorze zmiany w placówce. W tym kontekście wyróżniono i zoperacjonalizowano trzy typy dyrektorów:

1. **Dyrektorzy incjatorzy** (ang. *initiators*) – opowiadają się za jasną polityką osiągnięcia długofalowych celów oraz posiadają umiejętność włączania aktualnych innowacji w ich implementację. Umieją wprowadzać zmiany przy pełnym zaangażowaniu wszystkich grup w szkole – w szczególności nauczycieli. Osiągają to przy pomocy częstych spotkań, które mają na celu taki przekaz informacji, by wszyscy znali oczekiwania dyrektora oraz wiedzieli, jak funkcjonuje szkoła i jak powinien być zorganizowany proces nauczania.
2. **Dyrektorzy menedżerowie** (ang. *managers*) – koncentrują się głównie na zasadach i procedurach funkcjonujących w organizacji. Ich działania rzadko wychodzą poza inicjowanie innych zmian niż te narzucone z zewnątrz. Działanie dyrektorów tego typu ma więc głównie charakter responsywny.
3. **Dyrektorzy responderzy** (ang. *responders*) – w znacznym stopniu koncentrują się na odbiorze społecznym zmian i obawach personelu. Zostawiają oni sporo pola, by poszczególni członkowie personelu mogli przejąć część odpowiedzialności i zadań przywódczych.

Lapidarnie, ale bardzo trafnie przyjmuje się, że incjatorzy dokonują zmiany szkoły, menedżerowie pomagają w tym procesie, a responderzy pozwalają zmianie zajść. Można zatem powiedzieć, że przedstawiona kolejność odzwierciedla malejącą siłę centralnej roli osoby zarządzającej szkołą – od pełnego zaangażowania po delegowanie przywództwa na innych.

Z kolei Kwiatkowski (2011) jako podstawowe kryterium podziału przywództwa edukacyjnego traktuje stopień, w jakim dyrektor skupia podejmowanie decyzji w swoim ręku (rys. 4.). Jest to najbardziej widoczne w przypadku przywództwa autokratycznego, gdzie dyrektor znajduje się w centrum – sam podejmuje decyzje i jest głównym realizatorem idei. W przypadku przywództwa demokratycznego rola personelu jest znacznie bardziej istotna. Wyraża on swoje zdanie, które jest uwzględniane przez dyrektora – umożliwiającemu, dzięki kompromisowi, przynajmniej częściowe realizowanie różnych koncepcji. Wreszcie w przypadku przywództwa liberalnego (permisywnego) rola dyrektora ogranicza się do pełnienia funkcji doradczych lub eksperckich, a podwładni mają znaczącą swobodę w działaniu. Doświadczenie demokratycznych społeczeństw wskazuje, że formy przywództwa edukacyjnego uwzględniające dystrybucję wpływu (tzn. takie, gdzie władza nie jest skupiona w ręku jednej lub kilku osób) są bardziej efektywne w osiąganiu celów i generalnie lepiej odbierane przez osoby funkcjonujące w organizacji (Louis, 2010).

Rys. 4. Typologia przywództwa edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne (na podst. Kwiatkowski, 2011)

Warto zauważyć, że zwykle partycypacja w przywództwie dotyczy nauczycieli, ale może ona także odnosić się do innych partnerów społecznych – takich jak rodzice uczniów czy pracownicy obsługi (np. Pounder i in., 1995). Jednocześnie w literaturze zwraca się uwagę na to, że jesz-

cze w latach 70. XX w. dyrektor szkoły w Stanach Zjednoczonych był ośrodkiem formalnego przywództwa, a nauczyciele mieli udział w zarządzaniu jedynie wtedy, gdy pełnili formalne funkcje, np. w związkach zawodowych czy jako szefowie formalnych struktur lub zespołów w szkole (Rutherford, 2006).

Patologie i pułapki przywództwa edukacyjnego

Analizując kompetencje i role przywódcze dyrektora szkoły, trudno nie odnieść się do sytuacji patologicznych – zarówno w kontekście przywództwa, jak i zarządzania szkołą. W niektórych przypadkach dyrektor może podejmować takie działania, które trudno nazwać przywództwem. Jak wspomniałem wcześniej, niektórzy autorzy (np. Rutherford, 2006) rezerwują ten termin dla działań opierających się na określonym porządku etycznym prowadzącym do osobistego, grupowego i organizacyjnego rozwoju. W tym ujęciu niektóre aktywności dyrektora mogą sprawić, że przestanie on funkcjonować jako przywódca, gdyż jego działanie (np. mobbing wobec podwładnych) będą przynosić szkodę zarówno pracownikom, jak i samej szkole, która przestanie optymalnie realizować swoje zadania.

Sytuacje te mogą wynikać zarówno z różnego rodzaju problemów na poziomie indywidualnym (np. wypalenie zawodowe dyrektora), jak i problemów społeczno-organizacyjnych w instytucji (np. tradycja patologicznego zarządzania, negatywne oczekiwania społeczne ze strony personelu).

Wadliwe funkcjonowanie dyrektorów placówek edukacyjnych może mieć wiele przyczyn. Warto jednak wymienić te, które powtarzają się w literaturze naukowej wielu krajów (Chapman, 2005; Petzko i in., 2002):

- trudności w znalezieniu osób o rzeczywiście wysokich kwalifikacjach, które chcą pracować na stanowisku dyrektora;
- nieadekwatność programów szkoleniowych przygotowujących do pełnienia funkcji dyrektora;
- rozwój kompetencji u tych, którzy już objęli stanowiska, jest zwykle procesem słabo ustrukturalizowanym;
- ścieżki kariery zawodowej na tym stanowisku są zwykle stosunkowo krótkie – szybko pojawia się moment, kiedy nie ma już możliwości dalszego rozwoju;
- wielu utalentowanych dyrektorów wcześniej rezygnuje ze swojego stanowiska.

Stres i wypalenie zawodowe

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

Friedman (2002) wskazuje, że rola dyrektora szkoły jest związana z przeciążeniem obowiązkami i informacjami oraz znacznym obciążeniem emocjonalnym. Dodatkowo autor ten wskazuje, że dyrektor czuje się odpowiedzialny za realizację szeregu działań równocześnie. Wśród nich można wymienić: realizację misji szkoły, procesy grupowe angażujące personel do realizacji krótkoterminowych i długoterminowych celów, stawianie wysokich wymagań uczniom, personelowi, rodzicom i samemu sobie, a także procesy organizacyjne i polityczne (Friedman, 2002, s. 229).

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

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

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

- podwójna rola jako reprezentanta administracji i przedstawiciela społeczności szkolnej,
- brak autonomii i decyzyjności w zakresie podejmowania decyzji,
- braki w zakresie systemu szkolenia dyrektorów,
- brak motywatorów finansowych,
- znaczne obciążenie obowiązkami o charakterze biurokratycznym (Bolívar-Botía, Bolívar-Ruano, 2011).

Konsekwencją nieradzenia sobie w zakresie któregośkolwiek z wymienionych tu obszarów mogą być podważenie wiary we własne kompetencje przywódcze, poczucie osobistej i zawodowej porażki oraz zwiększony poziom stresu zawodowego. Te zjawiska z kolei – przy braku czynników chroniących (np. wsparcia społecznego) – mogą prowadzić do indukcji procesu wypalenia zawodowego.

Zjawisko wypalenia zawodowego zwykle jest definiowane jako rezultat oddziaływania szczególnie silnych bądź długotrwale występujących stresorów zawodowych, z którymi pracownik nie potrafi sobie poradzić (Maslach, 2000). Badania nad tym zjawiskiem doprowadziły do określenia trzech jakościowych wymiarów wypalenia zawodowego.

1. **Wyczerpanie emocjonalne** (ang. *emotional exhaustion*) – ma związek ze znacznym obciążeniem emocjonalnym związanym z pracą oraz poczuciem, że własne zasoby emocjonalne są na wyczerpaniu (Chang, 2009). Wymiar ten najczęściej bywa w literaturze traktowany jako zasadniczy dla całego konstruktów (Chang, 2009; Krawulska-Ptaszyńska, 1992). Należy rozumieć go jako emocjonalną składową wypalenia zawodowego.
2. **Obniżone osobiste zaangażowanie** (ang. *lower personal accomplishment*) – definiowane jako poczucie braku kompetencji i sukcesu zawodowego (Corrigan i in., 1994). Osoby doświadczające tego wymiaru wypalenia zawodowego mają poczucie, że ich praca na rzecz innych nie przynosi oczekiwanych rezultatów, a one same nie mają odpowiednich predyspozycji do pełnienia ról zawodowych. Ten wymiar wypalenia zawodowego ma charakter poznawczy (związany z myśleniem, przekonaniami).
3. **Cynizm** (ang. *depersonalization, cynicism*) – we wcześniejszych koncepcjach dotyczył stosunku do klientów instytucji, w której jest się zatrudnionym (np. uczniów czy wychowanków). Pracownicy przejawiający depersonalizację mają tendencję do zdystansowanego i niezaangażowanego traktowania innych osób (Chang, 2009; Noworol, Marek, 1993). Depersonalizacja jest zasadniczo traktowana jako rezultat wyczerpania emocjonalnego (Krawulska-Ptaszyńska, 1992). Ten aspekt wypalenia zawodowego stanowi – wykraczając poza osobę, której dotyczy wypalenie – jego interpersonalny wymiar.

Bauer i Stephenson (2010) stwierdzają, że oprócz wpisanych w pracę dyrektora stresorów zawodowych – takich jak konflikt ról, niejednoznaczność roli oraz przeładunek zadaniami – wpływ na pojawienie się wypalenia zawodowego ma jego funkcjonowanie w relatywnej izolacji. Tego

typu problem w znaczącym stopniu dotyczy dyrektorów rozpoczynających pierwszą pracę na stanowisku kierowniczym.

W kontekście pracy dyrektora szkoły Friedman (2002) proponuje teorię rozbieżności efektywności zawodowej (ang. *professional efficiency discrepancy*). Zakłada ona znaczącą rozbieżność między wysokimi oczekiwaniami dyrektora względem własnej efektywności zawodowej a realiami miejsca pracy, które nie pozwalają na tak skuteczne i efektywne działania.

Wyniki badań (Bauer, Stephenson, 2010) wskazują, że sensowne przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu dyrektorów powinno bazować na dwóch głównych grupach działań, polegających na budowaniu sieci wsparcia dla dyrektorów (wsparcie to powinno pochodzić od innych osób pełniących podobne stanowiska – czyli innych dyrektorów szkół) oraz zmniejszeniu przeciążenia obowiązkami.

Jednocześnie autorzy wskazują, że oba te rozwiązania są trudne do implementacji ze względu na specyfikę organizacji pracy w szkole i kryzys ekonomiczny niepozwalający zatrudniać dużej liczby osób, które mogłyby przejąć niektóre obowiązki tradycyjnie podejmowane przez dyrektora.

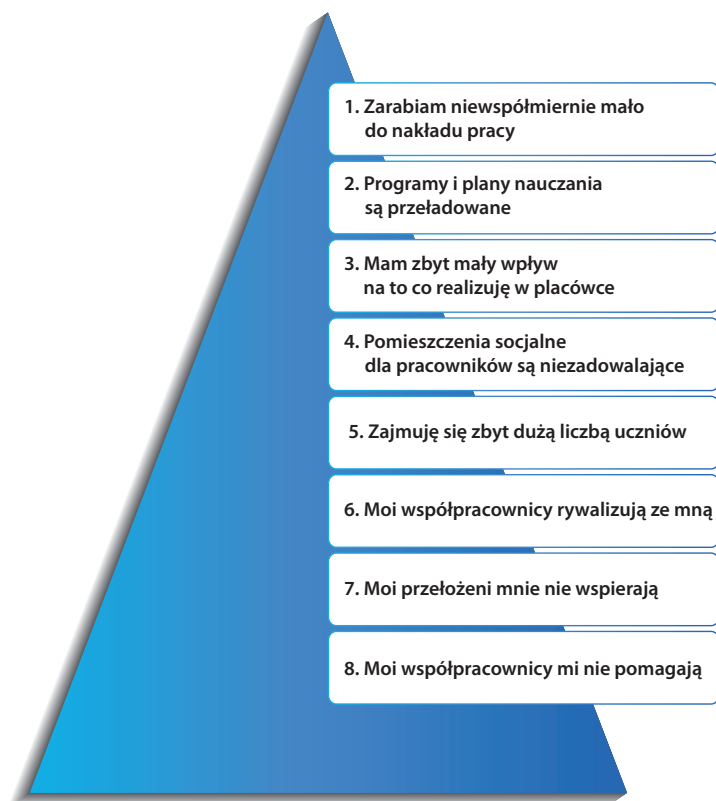
W literaturze funkcjonuje wiele klasyfikacji stresorów zawodowych w pracy dyrektora szkoły. Z reguły są one konstruowane na podstawie badań wykonywanych w konkretnych krajach. Przenoszenie uzyskanych wyników do innych kręgów społeczno-kulturowych musi być bardzo przemyślane, a typologia za każdym razem adaptowana do innego kontekstu. Przykładowo Borg i Riding (1993), na podstawie badań przeprowadzonych na Malcie, wyodrębnili następujące źródła stresu dyrektorów szkół pogrupowane w cztery kategorie: brak wsparcia i konieczność rozwiązywania konfliktów, brak zasobów, przeciążenie pracą, warunki pracy i obowiązki zawodowe.

Należy także zwrócić uwagę, że działania dyrektorów szkół bywają obciążeniem (stresorem) dla nauczycieli, którzy są ich podwładnymi. To z kolei oznacza, że dyrektorzy mogą mieć negatywny wpływ na jakość pracy nauczycieli (jakość procesu nauczania). Wystarczy przytoczyć wyniki dużych badań polskich nauczycieli przeprowadzonych w roku 2010 na próbie ponad 1200 osób.

Najbardziej przekrojowym narzędziem w tamtych badaniach była skala Obciążenia Organizacyjne stanowiąca część *Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga* (Pyżalski, Plichta, 2007). Skala ta mierzy, w ja-

kim stopniu badani odbierają różne elementy psychospołeczne swojego środowiska pracy jako obciążające. Okazuje się, że dwa spośród ośmiu najbardziej obciążających elementów psychospołecznego środowiska pracy wynikają bezpośrednio z działania lub niepodejmowania działania przez dyrektorów. Chodzi tu o obciążenia trzecie (poczucie zbyt małego wpływu na to, co się dzieje w szkole) oraz siódme (brak wsparcia ze strony przełożonych). Dodatkowo pojawiają się tam przynajmniej trzy obciążenia, na które dyrektor szkoły może mieć pośredni wpływ – są to zarobki niewspółmierne do nakładu pracy, przeładunek planów i programów nauczania oraz niski komfort pomieszczeń socjalnych. W przypadkach wszystkich tych obciążeń kompetentny dyrektor mógłby wprowadzić rozwiązania redukujące ich występowanie i oddziaływanie (rys. 5.).

Rys. 5. Ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli



Źródło: opracowanie własne (na podst. Pyżalski, Merecz, 2010, s. 53)

Powyższe rozważania wyraźnie wskazują na to, że wśród kompetencji dyrektora szkoły z pewnością muszą znajdować się takie, które wiążą się ze znajomością samego siebie, higieną psychiczną i samorozwojem. Ujmując to skrótowo, można powiedzieć, że dobrostan i zdrowie psychiczne dyrektora stanowią podstawowy warunek jego konstruktywnego i skutecznego przywództwa. Problemy w tym zakresie zawsze mogą prowadzić do patologii procesu zarządzania placówką oświatową, a przynajmniej działań w tym obszarze, które są dalekie od optymalnych.

Mobbing

Mobbing i wrogie zachowania w pracy są jednymi z poważniejszych – najgroźniejszych, jeśli idzie o skutki – stresorów zawodowych. Przekładają się na zdrowie psychiczne, fizyczne oraz funkcjonowanie zawodowe narażonych na nie pracowników. Szczególnie ważnymi konsekwencjami są te dotyczące zdrowia psychicznego: obejmują one szeroki zakres problemów, które mogą występować u ofiar mobbingu w pracy – od zaburzeń psychosomatycznych, obniżoną samoocenę, po tak poważne konsekwencje jak depresja (Mościcka, Drabek, 2010).

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

Analizując mobbing jako swoistą patologię przywództwa w szkole, powinniśmy przytoczyć definicje tego zjawiska, by nie określać w ten sposób sytuacji mniej poważnych. Klasyk problematyki Leymann określił mobbing jako „terror psychiczny w miejscu pracy, który angażuje wrogie nastawienie i nieetyczne komunikowanie się (stosowanie w codziennych

kontaktach w ramach stosunku pracy obelg, wyzwisk, pomówień, oszczerstw, krzyku itd.) systematycznie podtrzymywane przez jedną bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji spycha ofiarę do pozycji uniemożliwiającej jej obronę. Działania te zdarzają się często (co najmniej raz w tygodniu) i trwają przez dłuższy okres czasu (co najmniej pół roku). Z uwagi na czas trwania i częstość, maltretowanie to skutkuje zaburzeniami w sferze psychiki, zdrowia fizycznego i funkcjonowania społecznego ofiary” (Leymann, 1996).

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

Mobbing jest także zjawiskiem zdefiniowanym w krajowej legislacji. Definicja obowiązująca w prawodawstwie polskim (art. 943 § 2 Kodeksu pracy) charakteryzuje go następująco: „mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii lub zastraszaniu, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników” (Sejm, 1998).

Mimo że powyższe definicje różnią się co do podstawowego charakteru tego zjawiska, wśród badaczy panuje zgodność: mobbing to regularna forma celowego dręczenia fizycznego lub psychicznego, polegająca na prezentowaniu wrogich i nieetycznych zachowań wobec jednego pracownika bądź ich grupy, powodująca u ofiary/ofiar problemy w funkcjonowaniu osobistym i zawodowym.

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

Informacji dotyczących mobbingu w miejscu pracy możemy poszukiwać w wynikach badań przeprowadzonych w 2005 r. przez Europejską Fundację na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy. Objęto nimi prawie

30 tys. pracowników z 31 krajów (Parent-Thirion i in., 2007). Potwierdzają one szczególną wiktyimizację pracowników sektora edukacyjnego. Odsetek mobbowanych pracowników w tym sektorze wyniósł 6,5%.

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

W poniższej tabeli (tab. 5.) znajdują się dane dotyczące częstotliwości doświadczania wrogich zachowań (które niekoniecznie muszą być mobbingiem) przez polskich nauczycieli, ustalone w najnowszych krajowych badaniach dotyczących psychospołecznych warunków pracy nauczycieli (Mościcka, Drabek, 2010).

Tab. 5. Procentowy rozkład częstości doświadczania wrogich zachowań przez badanych nauczycieli ze strony przełożonych (n = 1076)

Działanie ze strony przełożonego	%					
	przynajmniej raz w tygodniu	raz w miesiącu	raz na 3 miesiące	raz na pół roku	rzadziej niż raz na pół roku	nigdy
Przełożony krytykuje twoją pracę, nie dając równocześnie żadnych wskazówek, jak poprawić błędy.	0	2	3	7	16	72
Przełożony przydziela ci zadania zawodowe w ten sposób, że nie możesz ich zrealizować na czas lub wykonać dobrze.	0	1	1	4	12	82
Kiedy coś zależy od dobrej woli przełożonego, nie możesz na nią liczyć.	1	1	2	4	9	83

Działanie ze strony przełożonego	%					
	przynajmniej raz w tygodniu	raz w miesiącu	raz na 3 miesiące	raz na pół roku	rzadziej niż raz na pół roku	nigdy
Przełożony wiele razy sprawdza, co i jak robisz, i nigdy nie zachowuje się tak wobec innych pracowników.	1	1	1	4	7	86
Przełożony kwestionuje podejmowane przez ciebie decyzje, pomniejsza znaczenie twoich opinii w sprawach, na których się znasz.	0	1	1	3	8	87
Przełożony uniemożliwia ci wypowiedzanie się we własnych sprawach i/lub sprawach firmy, w których masz prawo głosu.	1	2	1	2	6	88
Przełożony ostantacyjnie ignoruje cię i lekceważy.	0	1	1	3	6	89
Przełożony rzuca bezpodstawne oskarżenia pod twoim adresem.	0	0	1	1	4	94
Przełożony obgaduje cię z innymi pracownikami i/lub klientami.	0	1	1	1	5	92
Przełożony stosuje wobec ciebie wyjątkowe wymagania i nakazuje ci przestrzeganie procedur, które nie obowiązują innych pracowników.	0	1	1	1	5	92
Przełożony unika kontaktu z tobą, nie chce z tobą rozmawiać.	0	1	1	2	4	92
Przełożony ośmiesza cię w obecności innych lub drzwi z Ciebie, gdy jesteście sam na sam.	0	1	1	1	3	94
Przełożony pozbawia cię zadań wymagających odpowiedzialności, mimo że do tej pory go nie zawiodłeś/zawiodłaś.	0	0	1	1	3	95
Przełożony wyklucza cię ze zdarzeń społecznych.	0	0	1	1	3	95
Przełożony rozsiewa na twój temat nieprawdziwe informacje.	0	0	1	1	3	95
Przełożony ci grozi.	0	0	1	1	3	95
Przełożony sugeruje ci, abyś się sam zwolnił/zwolniła z pracy.	0	0	1	1	2	96
Przełożony obraźliwie komentuje twoją osobę lub twoje życie prywatne.	0	0	1	1	2	96
Przełożony rozmyślnie utrudnia ci dostęp do informacji/środków/materiałów.	0	0	0	1	2	97
Przełożony powoduje, że masz ograniczony kontakt z klientami i/lub współpracownikami.	0	0	0	1	2	97

Źródło: opracowanie własne (na podst. Mościcka, Drabek, 2010, s. 87)

Jak widać, najczęściej pojawiające się zachowania o charakterze mobbingu ze strony przełożonych, których doświadczają polscy nauczyciele, to: krytykowanie wykonywanej pracy bez podawania wskazówek, jak praca powinna być wykonana (co setny respondent stwierdził, że doświadcza takiego zachowania przynajmniej raz w tygodniu, prawie 2% nauczycieli stwierdziło, że raz w miesiącu, prawie 3% – raz na 3 miesiące, 7% – raz na pół roku, 16% – rzadziej niż raz na pół roku). Badani z podobną częstotliwością przyznawali, że przełożony przydzielał im zadania zawodowe w sposób uniemożliwiający ich realizację (18% nauczycieli doświadczyło takich zachowań), nie udzielał wsparcia i pomocy, gdy były one potrzebne (16%), wiele razy sprawdzał, co i jak robią respondenci, nie stosując takich standardów wobec innych pracowników (13%), kwestionował podejmowane przez respondentów decyzje zawodowe i redukowało znaczenie ich opinii w sprawach, na których się znajdują (12%), a także uniemożliwiał wypowiedzanie się we własnych sprawach i/lub sprawach organizacji, w których mieli prawo głosu (12%) oraz ostentacyjnie ignorował i lekceważył pracowników (doświadczył tego co dziesiąty nauczyciel) (Mościcka, Drabek, 2010).

Podsumowując, należy uznać mobbing za swoistą „antykompetencję” dyrektora szkoły. Osoba podejmująca działania o tym charakterze, nawet w sytuacji, kiedy w innych obszarach zarządzania szkołą będzie odnosić sukcesy, zbuduje patologiczne relacje w miejscu pracy oraz instytucję, która będzie funkcjonować w sposób daleki od optymalnego. Nie jest możliwe, by doświadczający mobbingu nauczyciele mogli prawidłowo realizować obowiązki dydaktyczne i wychowawcze – na ich pracę będą bowiem wpływać konsekwencje w obszarze zdrowia psychicznego. Mościcka i Drabek (2010) dokonali przeglądu literatury naukowej wskazującej na szereg problemów w funkcjonowaniu zawodowym pracownika doświadczającego mobbingu. Wśród najważniejszych należy wymienić tutaj częstsze konflikty interpersonalne ze współpracownikami, spadek poziomu zadowolenia z pracy (a nawet chęć zmiany zawodu czy miejsca pracy), rutynę w wykonywaniu zadań oraz zmniejszenie kreatywności w wykonywaniu zadań zawodowych. Co istotne z punktu widzenia pracy nauczyciela, emocje związane z doświadczaniem mobbingu mogą prowadzić do zachowań agresywnych względem podopiecznych. Zatem agresja ze strony dyrektora szkoły może „przechodzić na niższy poziom” i wpływać na to, że relacje nauczyciel–uczeń przestają być prawidłowe i zaczynają być nacechowane wrogością.

Warto wreszcie zwrócić uwagę na to, że wrogie zachowania występujące w relacjach pracowniczych nie zawsze muszą być na tyle długotrwa-

łe i intensywne, aby mogły być definiowane jako *bullying*. Wspomniane wcześniej badania wykazały, że tego typu zachowań w miejscu pracy doświadcza ponad połowa polskich nauczycieli (Mościcka, Drabek, 2010). Nie oznacza to jednak, że dyrektor nie powinien mieć świadomości ich występowania i konsekwencji oraz wiedzy dotyczącej tego, jak im przeciwdziałać i jak reagować, gdy występują.

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

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

- wiedzę dotyczącą psychologicznych i społecznych mechanizmów mobbingu (uwzględniającą aspekt jednostkowy i organizacyjny);
- wiedzę dotyczącą aspektów prawnych mobbingu (w Polsce chodzi głównie o regulacje Kodeksu pracy);
- umiejętność budowania jasnych kryteriów organizacji pracy w zakresie oceny pracowników, przydzielania zadań i wyróżnień;
- umiejętność organizacji kanałów i wzorów komunikacji w organizacji tak, by wszelkie problemy interpersonalne były szybko rozwiązywane;
- umiejętności mediacyjne w kontekście rozwiązywania konfliktów interpersonalnych w szkole.

Przywództwo dyrektora szkoły lub placówki a potrzeby nauczycieli w zakresie wsparcia w sferze wychowawczej

Jak wskazano wcześniej, działania dyrektora nie przekładają się bezpośrednio na sukces edukacyjny uczniów i zaspokajanie ich potrzeb, lecz wpływają w pierwszej kolejności na działania nauczycieli i jakość ich pracy. Warto zatem – zastanawiając się nad przywództwem w szkole i kompetencjami dyrektorów – sięgnąć po takie dane, które pozwolą przyjrzeć się potrzebom nauczycieli w tym zakresie.

Zwykle takie potrzeby nie są badane bezpośrednio – można natomiast wypowiedzieć się o nich na podstawie innych badań, dotyczących np. tych obszarów zadań nauczycielskich, do których nie czują się oni przygotowani pomimo przejścia przez proces formalnej edukacji do zawodu. Průcha (2006) przywołuje wyniki holenderskich badań przeprowadzonych przez Veenmana. Wskazują one, że początkujący nauczyciele mają problemy z realizowaniem wielu podstawowych zadań, które muszą wykonywać. Zestawienie wyników w tym zakresie znajduje się w tabeli poniżej (tab. 6.).

Tab. 6. Problemy, których doświadczają początkujący nauczyciele

	Problem	% badanych, którzy go doświadczają
1.	Utrzymywanie dyscypliny w klasie	85
2.	Motywowanie uczniów	50
3.	Przyzwyczajanie się do indywidualnych cech uczniów	46
4.	Ocenianie osiągnięć uczniów	38
5.	Rozwijanie relacji z rodzicami	36
6.	Nieodpowiednie pomoce i materiały	32
7.	Organizowanie pracy uczniów w klasie	20
8.	Rozwiązywanie indywidualnych problemów uczniów	30
9.	Zbyt wielkie obciążenie nauczaniem	29
10.	Relacje z kolegami	27

Źródło: opracowanie własne (na podst. Průcha, 2006, s. 297)

Warto przyrzeć się tym wynikom, cały czas pamiętając, że to pojedyncze badanie zostało zrealizowane w określonym kontekście społeczno-kulturowym.

Po pierwsze, najważniejsze trudności dotyczą realizacji procesu nauczania, który jest przecież w centrum modelu przywództwa szkolnego skoncentrowanego na nauczaniu. Oznacza to ogromne wyzwanie dla dyrektora szkoły, który przynajmniej w odniesieniu do początkujących nauczycieli musi wypracować metodologię wsparcia. Może ono być realizowane przez samego dyrektora lub inne osoby. Nie ulega jednak żadnej wątpliwości, że musi się pojawić. Potrzeby nauczycieli dotyczą wsparcia w sferze wychowawczej. Kluczowym problemem wydają się tutaj trudności z utrzymaniem dyscypliny w klasie (Pšunder, 2005), które stanowią wyzwanie i stresor zawodowy nauczycieli w większości krajów – bez względu na różnice społeczno-kulturowe. Co ważne, również w naszym kraju ponad 30% nauczycieli wskazuje, że nie otrzymało wsparcia w tym obszarze, kiedy rozpoczynali swoją karierę zawodową, a ok. 74% – że studia nauczycielskie nie dały im żadnej praktycznej wiedzy w zakresie komunikacyjnych i wychowawczych metod radzenia sobie z problemami wychowawczymi (Pyżalski, 2007; Pyżalski, Merecz, 2010). Po drugie, problemem dla nauczycieli jest komunikacja i współpraca z rodzicami uczniów oraz relacje ze współpracownikami. Jak wskazano wcześniej, przywództwo w szkole polega m.in. na działaniach związanych z obszarami współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz tzw. zarządzaniem zasobami ludzkimi.

Widać zatem, że dyrektor implementujący działania przywódcze napotka szereg trudności związanych głównie z deficytami nauczycieli (szczególnie tych na starcie kariery zawodowej). Istotnym aspektem w przywództwie edukacyjnym będzie zatem rozpoznanie tych deficytów i taka organizacja pracy, by zostały one zlikwidowane (czy bardziej realistycznie – zredukowane) lub skompensowane (np. w pracy zespołowej uwzględniającej różnice kompetencyjne członków zespołu).

Z drugiej strony, badania czeskie (Průcha, 2006) wskazują, że na adaptację zawodową nauczycieli – a co za tym idzie późniejszą jakością ich pracy – wpływają takie negatywne elementy, jak niesystematyczna pomoc kierownictwa szkół, niewłaściwa organizacja pracy (polegająca przykładowo na przeciążeniu obowiązkami czy niedostatecznym wyposażeniu szkoły). Taka adaptacja przebiega bardziej efektywnie, kiedy pojawia się wsparcie ze strony dyrektora i innych członków rady pedagogicznej, co stanowi istotny element kultury szkoły (Průcha, 2006). W tym kontekście

kompetencje dyrektora i wynikające z nich działania są bardzo istotne właśnie poprzez przełożenie na funkcjonowanie kultury szkoły lub innej placówki oświatowej.

Umiejętność udzielania wsparcia społecznego pracownikom jako element kompetencji przywódczych dyrektora szkoły/placówki

Często rozpatrywanym czynnikiem, który ma wpływ na poziom wypalenia zawodowego, jest wsparcie społeczne w miejscu pracy (zarówno ze strony współpracowników, jak i pracodawców). Uważa się je za podstawowy, jeżeli chodzi o prewencję powstawania syndromu *burn-out* i leczenie jego skutków (Dijk, 1995).

Uważa się, że wsparcie społeczne może mieć wpływ na wypalenie ze względu na wszystkie lub niektóre z wymienionych niżej czynników (Hasset i White, 1989; Sheffield, Carroll, 1994). Wsparcie społeczne:

1. zabezpiecza przed wpływem stresu wynikającego z pracy zawodowej,
2. modyfikuje postrzeganie sytuacji stresowej przez jednostkę zagrożoną wypaleniem,
3. bezpośrednio wpływa na zdrowie jednostki.

Greenglass i in. (1997) uzyskali podobne do powyższych wyniki badań dotyczące roli wsparcia społecznego w etiologii wypalenia. Stwierdzono, że osoby, które otrzymywały więcej wsparcia ze strony współpracowników, uzyskiwały niższe wyniki w zakresie depersonalizacji ($r = -,25$; $p <,001$) i wyczerpania emocjonalnego ($r = -,25$; $p <,001$) i wyższe w zakresie satysfakcji zawodowej ($r = -,23$; $p <,001$)¹. W tych samych badaniach wykazano podobne zależności w związku ze wsparciem ze strony przełożonych. Porównywalne wyniki uzyskano w innych badaniach podłużnych (Moyle, 1998). Wykazały one, że wsparcie ze strony przełożonych redukuje przeżywany przez jednostki stres związany z pracą zawodową.

¹ Ujemny znak współczynnika korelacji wynika z odwrócenia skali. Wyższa punktacja oznacza mniejsze zadowolenie z wykonywanej pracy.

² W rzeczywistości pytania dotyczące dyrektora szkoły wykraczają koncepcyjnie poza wsparcie społeczne i ocenę jakości jego pracy przez nauczycieli w szerszym ujęciu.

W badaniach (Pyżalski, Merecz, 2010) dotyczących postrzegania wsparcia społecznego udzielanego przez dyrektora szkoły poproszono nauczycieli, by ocenili prawdziwość szeregu zdań dotyczących własnych doświadczeń w tym zakresie². Okazało się, że aż 14% badanych nauczycieli wskazuje, że przełożony nie udziela im wsparcia, kiedy mają problemy osobiste. Zbliżony odsetek badanych uważa, że dyrektor nie ocenia sprawiedliwie jakości pracy nauczycieli.

Częściej niż co ósmy badany stwierdza, że dyrektor nie liczy się z opinią nauczycieli, a co dziewiąty – nie uważa dyrektora za osobę, z którą może porozmawiać o problemach zawodowych, 10% nauczycieli nie ocenia swojego dyrektora jako dobrego organizatora pracy. Nieco tylko niższy odsetek respondentów (8–9%) wskazuje, że ich dyrektor nie potrafi sensownie doradzić w sprawach zawodowych, nie dostosowuje szkoleń prowadzonych na terenie szkoły do potrzeb personelu oraz nie wspiera nauczycieli podczas trudnych sytuacji związanych z komunikacją z rodzicami uczniów. Stosunkowo najmniej jest nauczycieli, którzy krytycznie oceniają starania dyrektora o zapewnienie dobrego wyposażenia szkoły (7%) oraz jego ogólne zaangażowanie w pracę (6%). Okazuje się więc, że stosunkowo wysoko oceniane jest zarządzanie zasobami materialnymi, a gorzej – działania przywódcze wymagające kompetencji miękkich (por. tab. 7.).

Tab. 7. Opinie nauczycieli na temat udzielanego wsparcia ze strony dyrektora szkoły, w której pracują

Dyrektor szkoły, w której Pan(i) pracuje, jest osobą, ...	całkowicie nieprawdziwe	raczej nieprawdziwe	raczej prawdziwe	całkowicie prawdziwe
... która wspiera pracowników, gdy mają problemy osobiste.	3	11	33	54
... która sprawiedliwie ocenia jakość pracy podwładnych.	3	11	40	45
... która liczy się z opinią nauczycieli.	2	10	32	57
... z którą może Pan(i) porozmawiać o problemach napotykanym przez Pana (Panią) w pracy.	3	8	32	57
... która dobrze organizuje pracę personelu.	2	8	35	55
... która sensownie doradza w sprawach zawodowych.	1	7	34	57
... która dostosowuje doskonalenie zawodowe organizowane przez szkołę do potrzeb nauczycieli.	2	7	33	58
... która wspiera nauczycieli w przypadku trudnych sytuacji z rodzicami.	2	7	35	55
... która zapewnia odpowiednie wyposażenie szkoły.	1	6	38	56
... która jest prawdziwie zaangażowana w swoją pracę.	1	5	26	68

Źródło: opracowanie własne (na podst. Pyżalski, Merecz, 2010, s. 112)

Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły w zakresie komunikowania się z otoczeniem placówki

Traktując szkołę jako jednostkę organizacyjną, Behrnd-Wenzel i Wenzel (2013, s. 200) wyróżnili trzy poziomy umiejętności komunikacyjnych, a mianowicie:

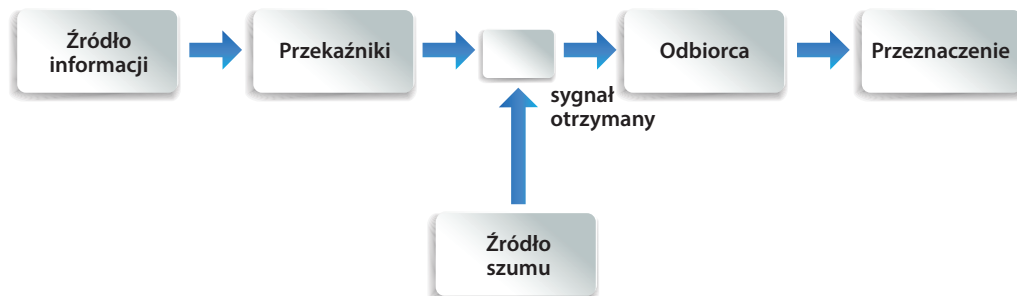
1. umiejętności komunikacyjne jednostki rozumiane jako **indywidualne umiejętności** każdego członka społeczności organizacji, sprzyjające udanej komunikacji i wpływające na nią;
2. umiejętności komunikacyjne grupy rozumiane jako **komunikacja wewnątrz grup szkolnych** różnego typu, pozwalające na efektywną komunikację w ich obrębie, jak również pomiędzy różnymi grupami organizacji;
3. umiejętności komunikacyjne całej grupy rozumiane jako **umiejętność szkoły** będącej organizacją funkcjonującą w otoczeniu społecznym i komunikującą się z jej podmiotami. W tym zakresie ujęto również kwestie wizerunkowe związane z postrzeganiem szkoły przez jej otoczenie zewnętrzne oraz umiejętność reagowania szkoły na zmiany zachodzące w jej przestrzeni zewnętrznej.

Kompetencje w zakresie komunikowania się są niezwykle istotne, w szczególności gdy dokona się analizy przykładowych modeli komunikowania. Znakomita większość z nich zakłada, że pomiędzy nadawcą przekazu a jego odbiorcą funkcjonują mechanizmy zakłócające, co może powodować błędne odczytywanie przesyłanych komunikatów, zarówno co do treści, jak i intencji. Same zakłócenia mogą też wynikać z wielu zmiennych w procesie komunikacji. W związku z tym dyrektor placówki powinien mieć kompetencje w zakresie komunikowania się ze swoim otoczeniem oraz umiejętność wpływania na właściwą komunikację pomiędzy członkami organizacji.

Jednym z podstawowych modeli komunikacji jest model Shanona–Weavera, który prezentuje komunikację jako proces prosty i linearny (rys. 6.). Badacze rozróżnili trzy poziomy problemów występujących w ramach studiów nad komunikacją (za: Fiske, 1998, s. 22):

1. **poziom A** wiąże się z kwestiami technicznymi i obejmuje zagadnienia dotyczące przesyłu komunikatów (w jaki sposób mogą być przesyłane?);
2. **poziom B** wiąże się z problemami semantycznymi i obejmuje wyjaśnianie wątpliwości odnośnie do precyzji przesyłanych symboli (na ile dokładnie i wiernie przekazują znaczenie požądane przez nadawcę?);
3. **poziom C** wiąże się z problemami efektywności i obejmuje analizę wpływu komunikatu na odbiorcę (z jaką efektywnością otrzymane znaczenie prowadzi do požądanego przez nadawcę zachowania?).

Rys. 6. Model komunikacji według Shannona–Weavera



Źródło: Fiske (1998, s. 22)

Dużo bardziej uszczegółowionym modelem komunikacji był model przedstawiony przez Berlo w latach 60. XX w. Model ten, nazwany S-M-C-R (S – *source* ‘źródło’, M – *message* ‘wiadomość’, C – *channel* ‘kanał’, R – *receiver* ‘odbiorca’), prezentuje poszczególne składniki procesu komunikacji, określając jednocześnie ich elementy składowe (rys. 7.).

Rys. 7. Model komunikacji według Berlo



Źródło internetowe: Seminale Country Public Schools (b.r.)

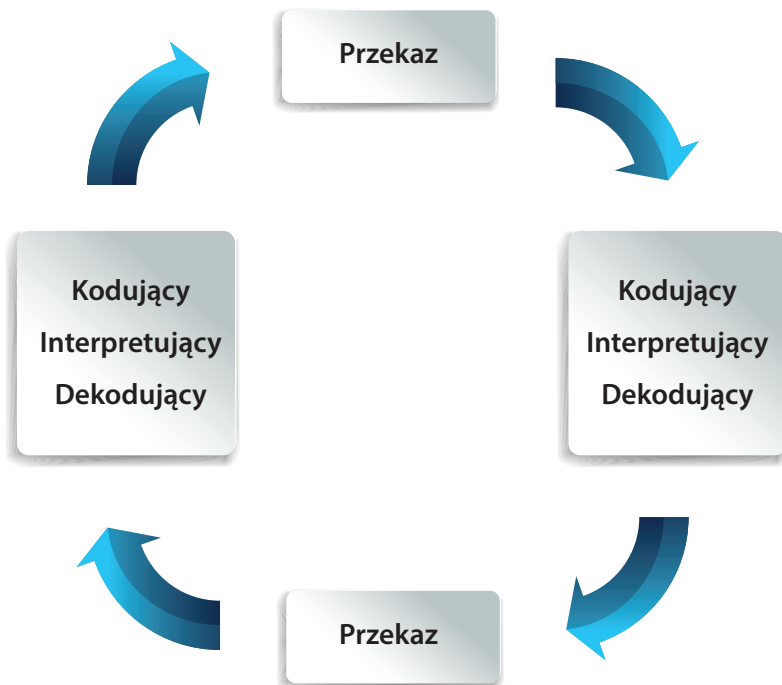
Elementy składowe poszczególnych składników procesu komunikacji Berlo opisał następująco:

- źródło (źródło pochodzenia wiadomości): umiejętności komunikacyjne, nastawienie, wiedza, uwarunkowania społeczne, kultura;
- wiadomość: zawartość, elementy, podejście, struktura, kod;
- kanał: słuch, wzrok, dotyk, węch, smak;
- odbiorca: umiejętności komunikacyjne, nastawienie, wiedza, uwarunkowania społeczne, kultura.

Dyskusja wokół procesu komunikacji dotyczyła tego, czy może on być procesem liniowym. Schramm zaproponował model cykliczny, który trwa, dopóki wszystkie strony procesu tego chcą (rys. 8.). Tym samym przyjął on dwustronność procesu komunikowania, jednak bez jasno określonych granic, z wyodrębnionym sprzężeniem zwrotnym. Jak pisze

Dobek-Ostrowska: „Komunikowanie oznacza dla Schramma dzielenie się jednostki jej doświadczeniami (z innymi jednostkami) i uczestniczenie w pewnej wspólnocie z tymi jednostkami” (Dobek-Ostrowska, 1999, s. 81).

Rys. 8. Model komunikacji według Schramma



Źródło: Dobek-Ostrowska (1999, s. 81)

Warto zwrócić uwagę na sprzężenie zwrotne, które *de facto* jest informacją zwrotną. Pełni ono istotną rolę, gdyż dzięki niemu nadawca przekazów może stwierdzić, jaka jest reakcja odbiorców komunikatu, jak on jest interpretowany, a następnie jak kolejny komunikat może być dostosowany – w zależności od reakcji na poprzedni. Następuje więc proces komunikacji dwustronnej, w której nadawca przekazu uwzględnia odpowiedź odbiorcy/odbiorców i dostosowuje do niego/nich kolejne komunikaty.

Wśród kompetencji komunikacyjnych dyrektora szkoły istotne będą dwie umiejętności: zarówno komunikowania jednostronnego (np. komunikowanie perswazyjne w momentach zagrożeń, gdy należy przekazać

informacje), jak i dwustronnego z uwzględnieniem sprzężenia zwrotnego (częściej wykorzystywana i zalecana w komunikacji związanej z działaniami *public relations*).

Otoczenie szkoły – interesariusze

Niezwykle istotnym aspektem kompetencji przywódcy-dyrektora placówki jest identyfikacja interesariuszy szkoły, rozumianych jako jej otoczenie zewnętrzne i wewnętrzne. Świadomość istnienia takich podmiotów pozwala skutecznie prowadzić komunikację, być wrażliwym na potencjalne symptomy sytuacji kryzysowych oraz skuteczniej realizować cele wyznaczone placówce, np. poprzez angażowanie otoczenia w jej działania, jak również oferowanie przedsięwzięć otwartych na społeczności zewnętrzne.

Grupy interesariuszy – określane także jako zewnętrzne lub wewnętrzne otoczenie organizacji – będą istotne ze względu na budowę strategii organizacji oraz określanie jej celów. Biorąc pod uwagę specyfikę placówek szkolnych, ich otoczenie możemy zidentyfikować jako:

1. Otoczenie wewnętrzne placówki:
 - a) uczniowie: obecni uczniowie szkoły, absolwenci szkoły, potencjalni kandydaci do placówki;
 - b) opiekunowie uczniów: rodzice, opiekunowie prawni, dziadkowie itp.;
 - c) rady rodziców;
 - d) dyrekcja szkoły;
 - e) kadra pedagogiczna;
 - f) personel administracyjno-techniczny placówki;
 - g) stowarzyszenia, związki, kluby działające w ramach struktur placówki.
2. Otoczenie zewnętrzne placówki:
 - a) samorząd lokalny;
 - b) organy kontrolne różnego szczebla;
 - c) konkurencyjne placówki szkolne;
 - d) stowarzyszenia, związki, kluby mające jakiegokolwiek powiązanie z placówką (np. organizujące wspólne przedsięwzięcia czy mające punkty sporne z placówką lub jej przedstawicielami);
 - e) media tradycyjne: ogólnopolskie, lokalne, branżowe;
 - f) nowe media: szczególną uwagę należy zwrócić na tzw. liderów opinii (co zostanie opisane w dalszej części raportu dotyczącej relacji z mediami).

Powyższy wykaz podmiotów otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego placówki jest jedynie szablonem. Każdy dyrektor-przywódca powinien mieć świadomość, że przygotowując plan działań czy strategię szkoły, należy uwzględnić podmioty obecne i wchodzące z nią w relacje. Różne placówki często będą działać w bardzo odmiennych obszarach związanych zarówno z ich specyfiką, jak i uwarunkowaniami – np. kulturowymi, społecznymi i innymi.

Warto mieć na względzie, że mimo zidentyfikowania istotnych grup otoczenia w swoim zasięgu działania, w praktyce może wystąpić niemożność nawiązywania i podtrzymywania relacji z każdą z nich. Ograniczeniem mogą okazać się zasoby kadrowe (brak osób w strukturze placówki, które w zakresie obowiązków mają powyższe zadania) czy finansowe. Wówczas dyrektor-przywódca powinien mieć kompetencje, aby z wyszczególnionych grup interesariuszy wybrać te o największym znaczeniu dla placówki.

Chcąc precyzyjniej wyodrębnić grupy otoczenia organizacji, w tym przypadku placówki szkolnej, warto uwzględnić typologię zaproponowaną przez Szymańską. Wyróżniła ona cztery kategorie publiczności (Szymańska, 2004, s. 88), definiując ją jako grupę ludzi, których „łączy wspólny problem lub cel i którzy są świadomi wspólnoty swoich interesów (np. akcjonariusze, pracownicy, lokalni mieszkańcy). Podzielają oni zainteresowanie danym tematem – każdej z tych grup dotyczy wspólna problematyka (np. ceny akcji, wynagrodzenia w przedsiębiorstwie czy też budowa nowej fabryki)” (Szymańska, 2004, s. 87).

Kategorie publiczności:

1. Publiczność **wewnętrzna i zewnętrzna** – ta pierwsza rozumiana jest jako publiczność związana z organizacją poprzez pozostawanie w jej strukturach, zaś ta druga – jako niezwiązana bezpośrednio z organizacją.
2. Publiczności **pierwotne, wtórne i marginalne**, określane przez badaczkę jako „Pierwotne grupy publiczności, [które] najbardziej mogą wspomóc – lub utrudnić – działania organizacyjne. Wtórne publiczności są mniej istotne, a marginalne – najmniej ważne ze wszystkich” (Szymańska, 2004, s. 88).
3. Publiczności **tradycyjne i przyszłe** określane poprzez relację z organizacją – aktualną (np. obecni uczniowie i nauczyciele) lub potencjalną/przyszłą (np. potencjalni/przyszli uczniowie lub kadra nauczycielska). Z punktu widzenia przyszłych interesów, jak również dbałości

o wizerunek, należy troszczyć się zarówno o tradycyjne, jak i przyszłe publiczności, gdyż powodzenie organizacji zależy od obu tych grup.

4. Publiczności określane jako **zwolennicy, przeciwnicy i niezaangażowani**. Relacje i komunikowanie się z każdą z trzech wymienionych grup będą wyglądać odmiennie:
 - a) publiczność typu „zwolennicy” będzie wymagać pielęgnowania relacji, która powinna być oparta na komunikowaniu bazującym na zaufaniu;
 - b) publiczność typu „przeciwnicy” będzie wymagać komunikacji opartej na perswazji, której celem jest zmiana nastawienia do organizacji, jej zadań, produktów itp.;
 - c) publiczność typu „niezaangażowana” będzie wymagać zarówno komunikacji perswazyjnej, która powinna spowodować opowiedzenie się po stronie wartości reprezentowanych przez organizację, jak i komunikacji opartej na zaufaniu, aby powiększyć grono publiczności typu „zwolennicy”.

Interesującą typologię, ułatwiającą w znacznym stopniu przygotowanie procedur na wypadek zarządzania sytuacją kryzysową (co zostanie omówione w dalszej części raportu), zaproponowała Wojcik. Jej klasyfikacja (Wojcik, 2013, s. 69) ujmuje otoczenie organizacji jako grupy interesariuszy różnego typu w zależności od stopnia wpływu na organizację. Równocześnie Wojcik, pisząc o otoczeniu organizacji, posługuje się określeniami takimi jak: grupy wpływu, interesariusze czy – wprost z języka angielskiego – *stakeholders*. Definiuje ich następująco: „Interesariusze to ludzie, którzy coś ryzykują, gdy organizacja podejmuje decyzje. Tkwią oni zarówno wewnątrz organizacji, jak i w jej zewnętrznym otoczeniu” (Wojcik, 2013, s. 65).

W takim ujęciu otoczenie organizacji zostało podzielone na trzy grupy (Wojcik, 2013, s. 69):

1. **Interesariusze podstawowego stopnia wpływu** określani jako:
 - a) wewnątrzni oraz bezpośrednio powiązani z zadaniami przedmiotowymi, definiowani jak we wcześniej przedstawionych typologiach;
 - b) zewnątrzni, czyli powiązani z zadaniami przedmiotowymi organizacji w sposób bardziej lub mniej pośredni.
2. **Interesariusze drugiego stopnia wpływu** określani także jako tzw. otoczenie ogólne w postaci władz różnych szczebli i instytucji regulacyjnych w gospodarce i życiu społecznym.
3. **Interesariusze dalszych stopni wpływu** rozumiani w sposób następujący:
 - a) środowiska opiniotwórcze reprezentowane np. przez media masowe, liderów poglądów i opinii wywodzących się z przestrzeni publicznej,

- reprezentantów instytucji opiniotwórczych w przestrzeni społecznej organizacji;
- b) inicjatywy obywatelskie i podobne, np. w postaci organizacji pozarządowych, różnego rodzaju stowarzyszeń i innych oddolnych instytucji życia publicznego – społecznego, oświatowego, kulturalnego, sportowego, religijnego (Wojcik, 2013, s. 69);
 - c) środowisko organizacji i instytucji międzynarodowych w postaci przedstawicielstw dyplomatycznych, konsularnych wydziałów ambasad, reprezentantów zagranicznych organizacji i władz czy afiliacji międzynarodowych organizacji mających przedstawicielstwa w Polsce.

Wizerunek placówki szkolnej

Kaczmarek-Śliwińska, opisując wizerunek, dokonała analizy literatury i określiła go w sposób następujący: „(...) wizerunek jest wyobrażeniem jednej lub wielu publiczności, przy czym nie jest to obraz rzeczywisty, dokładnie i szczegółowo nakreślony, ale raczej mozaika wielu szczegółów, podchwyconych przypadkowo, fragmentarycznie, o nieostrych różnicach” (za: Grunig, 2001, s. 364), nazywanych przez Krawulskiego „nabywaniem wyobrażenia” (Krawulski, 2000, s. 58). Wojcik przywołuje opinię Greena, który twierdzi, że „znaczenie wizerunku zależy przede wszystkim od tego, jak jest organizacja pojmowana, mniej – jak działa” (Wojcik, 2009, s. 44); wskazuje ona jednocześnie kompetencje działań *public relations* w kształtowaniu wizerunku jako stanu organizacji, intensywności i jakości komunikowania o stanie organizacji oraz odbioru, rezonansu społecznego wśród otoczenia organizacji (Wojcik, 2009, s. 44).

Davis definiuje wizerunek jako „złożoną percepcję firmy, jej produktów i usług. To ogólne wrażenie wywołane przez nazwę firmy, budowane dzięki obserwacji zachowań, czytaniu bądź słuchaniu informacji o jej działalności czy zapoznawaniu się z innymi materiałami na jej temat” (Davis, 2008, s. 25). Badacz określa taki wizerunek jako „wizerunek bieżący”, jednocześnie wskazując na istnienie „wizerunku pożądanego” (Davis, 2008, s. 26), czyli sposobu, w jaki firma chciałaby być postrzegana. Cenker (2000, s. 42) określiła funkcje wizerunku jako takie, które „zjednują opinię publiczną, usuwają anonimowość pomiędzy organizacją a jej otoczeniem, ułatwiają wzajemne porozumienie, sprzyjają wytworzeniu się korzystnego nastawienia, a także wpływają na uczucie akceptacji”. Kaczmarek-Śliwińska (2013b) wskazuje, że „Znaczące jest, że wizerunek tworzy się niezależnie od woli podmiotu, nie można powstrzymać

tego procesu, ale można na niego wpływać” (za: Olędzki, Tworzydło, 2009, s. 175).

Przywódca placówki szkolnej powinien więc mieć świadomość, że będzie ona posiadać określony wizerunek bez względu na to, czy i jakie działania podejmuje, oraz że to od jakości tych działań będzie zależeć wizerunek w otoczeniu. Im lepsza komunikacja z otoczeniem, im mniej sytuacji kryzysowych, im większa dbałość o reprezentację placówki w otoczeniu, tym bardziej wizerunek powinien być oceniany jako pozytywny. I przeciwnie – im mniej dbałości i komunikacji, im więcej sytuacji kryzysowych (szczególnie tych źle zarządzanych), tym bardziej wizerunek placówki może być postrzegany negatywnie.

Warto przy tym zauważyć, że kształtowanie się wizerunku związane jest z pewnymi cechami psychospołecznymi otoczenia, które warto wziąć pod uwagę, aby pozytywne działania wizerunkowe nie szły na marne.

Jednym z takich zjawisk jest **kontrastowanie wizerunku** (promienianie, irradycja), polegające na kształtowaniu opinii o organizacji (tu: placówce) na podstawie „cech, faktów, zdarzeń łatwych do dostrzeżenia, łatwo dostępnych, spektakularnych, dramatycznych” (Wojcik, 2013, s. 44). Istotne przy tym jest, że fakty nie są istotne ze względu na ich rangę: ich jedyny wpływ ogranicza się do tego, co zostanie wytworzone w ludzkim umyśle. Pojawiają się generalizacja, bazowanie na stereotypach, uproszczenia i skróty myślowe. W praktyce więc placówka szkolna może być postrzegana – pozytywnie lub negatywnie – przez pryzmat wielu elementów jej otoczenia, np. przez wygląd budynków, kondycję zieleni otaczającej szkołę, zachowania nauczycieli i uczniów, podejmowane inicjatywy, sukcesy, porażki i wiele innych.

Jest to szczególnie istotne w sytuacji, gdy uwzględni się kolejne zjawisko związane z tworzeniem wizerunku, a mianowicie **stabilizację wizerunku** definiowaną jako „utrzymywanie się dotychczasowego jego stanu mimo zmiany czynników, które w przeszłości ukształtowały ów wizerunek” (Wojcik, 2013, s. 46). Jeżeli wizerunek placówki jest pozytywnie oceniany przez jej otoczenie, zjawisko stabilizacji wydaje się bardzo pożądane. Gorzej natomiast, gdy placówka przez wcześniejsze złe zarządzanie wizerunkiem posiada negatywną opinię w otoczeniu. Wówczas wykonanie nawet wielu działań nie musi od razu skutecznie wpływać na pozytywną zmianę wizerunku. Często okazuje się, że odwrócenie wizerunku następuje dopiero po dłuższym czasie lub też w wyniku okoliczności radykalnie przeczących dotychczasowemu wizerunkowi (warto zaznaczyć, że działa to w obie strony – z pozytywnego na negatywny i odwrotnie).

W teorii i praktyce przedmiotu występuje również **zjawisko aureoli** (ang. *transfer image*) definiowane jako „wpływ ogólnego wrażenia na specjalne wrażenia” (Wojcik, 2013, s. 47). Określa ono sytuację, gdy nastawienie otoczenia wewnętrznego lub zewnętrznego do organizacji wpływa na postrzeganie jej właściwości. W praktyce może to oznaczać np. pozytywne postrzeganie zmian wprowadzanych przez placówkę, w sytuacji gdy ją samą oceniamy pozytywnie i odwrotnie.

Wreszcie warto zwrócić uwagę na zjawisko określane na gruncie działań *public relations* jako **zjawisko odwróconego efektu aureoli** (tzw. efekt diabelski), związane z tym, że „uprzedzenia i pierwsze wrażenie to podstawy, by pewnym ludziom przyprawić własną aureolę” (Wojcik, 2013, 48). Pokazuje to wagę pierwszego wrażenia – np. pierwsze spotkanie z dyrektorem szkoły będzie budować wyobrażenie rodziców o jego pracy i przekładać się na wiele aspektów pozornie niezwiązanych ze spotkaniem. Stąd tak znaczna waga kompetencji w zakresie komunikowania się z poszczególnymi grupami otoczenia placówki szkolnej. Gdy skutecznie zadziała „efekt diabelski”, współpraca z poszczególnymi podmiotami może okazać się bardzo trudna, a wręcz niemożliwa.

Relacje z mediami

Omawiając kwestię relacji z mediami (ang. *media relations*), należy podkreślić, że dyrektor szkoły-przywódcą powinien posiadać umiejętności w zakresie komunikowania się z otoczeniem placówki. Realizację zadań związanych z *media relations*, ze względu na ich szeroki zakres i konieczność wykorzystywania różnych kompetencji, powierza się osobom odpowiedzialnym za *public relations*. W polskich szkołach w zasadzie nie funkcjonują odrębne osoby/komórki w strukturach organizacyjnych placówek, które wypełniałyby jedynie funkcję PR-owców. Dlatego w praktyce okazuje się, że znaczna część działań związanych z relacjami z mediami przynależy do dyrektorów placówek. Jeszcze na początku lat 90., gdy organizacje działające w Polsce musiały nauczyć się funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej, pytania o wartość relacji z mediami czy komunikowania się z otoczeniem organizacji praktycznie nie istniały. Dziś, w dobie nieograniczonego dostępu do mediów, takie pytania zdarzają się coraz rzadziej. Obecnie waga wizerunku i znaczenie skutecznej komunikacji pomiędzy organizacją i jej otoczeniem wydają się oczywiste. Stąd też kompetencje dyrektora-przywódcy powinny obejmować również sferę komunikowania się placówki z istotnymi dla jej funkcjonowania

grupami otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego – z wykorzystaniem mediów instytucjonalnych (prasy, radia i telewizji) oraz nowych mediów (internetu i telefonii komórkowej), w tym mediów własnych (przestrzeni komunikacyjnych placówki w obszarze nowych mediów, np. strony internetowej, bloga, konta w serwisie społecznościowym itp.).

Aby uświadomić znaczenie właściwego i skutecznego komunikowania, warto sięgnąć do przeszłości. Historia profesjonalnych działań *media relations* ma już ponad sto lat, a rozpoczęła się w pierwszych dziesięcioleciach XX w. w Stanach Zjednoczonych (Kaczmarek-Śliwińska, 2013, s. 107–108). Wówczas to, w pewien październikowy poranek 1906 r., w wypadku pociągu obsługiwanego przez Pensylwania Railroad zginęło 50 osób.

Początkowo właściciel Pensylwania Railroad nie zamierzał nawiązywać relacji z mediami, ale jego doradca – Ivy Lee – przekonał go, by jednak podjął próbę otwartej komunikacji, polegającą na dostarczeniu opinii publicznej tyłu informacji, ile to możliwe, żeby wyjaśnić sytuację. Ivy Lee wykonał szereg zadań, które wówczas wydawały się innowacyjne, a dziś stanowią instrumentarium organizacji poważnie, świadomie i z szacunkiem traktujących komunikowanie się z otoczeniem. Napisał komunikat prasowy, doradził swojemu klientowi, aby ten specjalnym pociągiem zabrał reporterów na miejsce wypadku i cały czas podawał najświeższe doniesienia. Dostarczane przez niego informacje zaspokajały zainteresowanie mediów.

Tak prowadzona komunikacja – z jednej strony pełna otwartości na media, z drugiej z szacunkiem traktująca opinię publiczną – musiała zrobić wrażenie. Mimo tragedii i śmierci wielu osób firma nie była skazana na niebyt, nie spotkała się także z ostracyzmem ze strony opinii publicznej. Ivy Ledbetter Lee był zwolennikiem otwartości w komunikowaniu, a jego słowa, które można traktować jako filozofię komunikowania się organizacji z otoczeniem, przeszły do klasyki cytatów dotyczących relacji z mediami. „Społeczeństwo nie może być lekceważone” czy „Społeczeństwo należy informować” (Wojcik, 2009, s. 191) stały się hasłami, od których dla wielu zaczyna się definicja *public relations* (PR) jako działań zorganizowanych, opartych na strategii, polegających na rzetelnym informowaniu i nawiązywaniu relacji bazujących na zrozumieniu, szacunku i dialogu.

Przytoczona historia pokazuje znaczenie komunikacji – nawet z niekorzystnych zdarzeń czy sytuacji noszących znamiona kryzysowych można starać się wyjść obronną ręką, ale należy wiedzieć, jak się komuniko-

wać. Dyrektor-przywódca w swojej pracy zawodowej prawdopodobnie spotka się z sytuacjami, gdy konieczne będzie podjęcie działań komunikacyjnych.

Współczesny świat wymaga od przywódców umiejętności komunikowania się na kilku poziomach. Jeden, codziennie realizowany, to z pewnością komunikowanie się z podwładnymi, które też można realizować na wiele sposobów. Komunikowanie z otoczeniem zewnętrznym z kolei pozwala na wybór – można wykorzystać media instytucjonalne (tradycyjną prasę, radio, telewizję) lub skoncentrować się na budowie tzw. mediów własnych w oparciu o instrumenty i zasoby internetu.

Relacje z mediami są znaczącym obszarem działań *public relations*. W niektórych organizacjach z zakresu PR prowadzi się prawie wyłącznie media relations. Z jednej strony może to świadczyć o specyficznych potrzebach organizacji, z drugiej – o ubogim instrumentarium osób realizujących działania PR. Jedną z częściej cytowanych definicji *public relations* mówi, że PR „jest funkcją zarządzania o charakterze ciągłym i planowym, dzięki której organizacja pozyskuje i podtrzymuje zrozumienie, sympatię i poparcie tych, którymi jest zainteresowana obecnie lub może być zainteresowana w przyszłości – przez badanie ich opinii o organizacji, w celu maksymalnego dostosowania do nich swoich celów i swojej działalności, dla osiągnięcia – przez planowe, szerokie rozpowszechnianie informacji – lepszej współpracy ze społecznością oraz skuteczniejszej realizacji swoich celów” (Wojcik, 2009, s. 27). Jak pisze Kaczmarek-Śliwińska: „*media relations* są środkiem, który pozwala skutecznie komunikować o działaniach organizacji, kreować jej wizerunek, ułatwia zarządzanie sytuacją kryzysową. Właściwe nastawienie mediów do organizacji i odpowiednie komunikowanie o jej zadaniach czy problemach jest często podstawą do tworzenia właściwego nastawienia opinii publicznej do organizacji, budowania relacji opartych na zrozumieniu oraz pozyskiwania jej sympatii i zaufania” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 108).

Jedną z kwestii *media relations* są umiejętności związane z nawiązaniem i utrzymywaniem dobrych relacji z mediami instytucjonalnymi. Przeważnie te działania są skoncentrowane na współpracy z dziennikarzami i redaktorami. Dyrektor placówki powinien mieć świadomość, że – niestety – nawet najrzetelniej wykonana praca w zakresie przygotowania i dostarczenia informacji prasowej dla dziennikarzy lub redakcji mediów instytucjonalnych nie zapewnia publikacji materiału. Stąd też organizacja nie ma żadnej gwarancji, że poświęcony czas i wysiłek przyniosą efekty. Często przyczyną braku zainteresowania mediów dostarczoną informa-

cją są jej wady (np. informacja jest dostarczona zbyt późno, ma niewłaściwą formę, nie jest sprofilowana ze względu na odbiorcę danego typu mediów itp.). Czasami okazuje się, że przyczyną odrzucenia informacji przez medium jest nieinteresujący temat lub nieatrakcyjny sposób przedstawienia danej kwestii.

Stąd też umiejętność doboru odpowiedniej tematyki z zakresu pracy placówki oraz sposobu jej prezentacji jest kluczowa w dotarciu do mediów. W każdej placówce szkolnej występuje szereg zdarzeń, które z pozoru są nieatrakcyjne i zwyczajne, a dla mediów mogą stanowić element „zaczepienia się” w lokalnej przestrzeni. Sam dyrektor-przywódca w relacjach z mediami powinien próbować objaśniać lokalnej społeczności zmiany zachodzące w oświacie. Skutecznym pomysłem na zaistnienie w mediach może okazać się występowanie dyrektora-przywódcy w mediach tradycyjnych (w prasie, radiu, telewizji) w roli eksperta. Z jednej strony buduje to wizerunek dyrektora jako osoby aktywnej, otwartej, wychodzącej do społeczności lokalnej lub szerszej, a z drugiej – sukcesywnie wzmacnia jego rolę jako eksperta w zakresie swojej pracy i obowiązków. To ostatnie może mieć bardzo duże znaczenie w sytuacji, gdy placówka zostanie dotknięta sytuacją problemową czy kryzysem. Wówczas ugruntowana już świadomość opinii publicznej, a także zaufanie wypracowane w toku przekazywania kolejnych interpretacji prawa czy komentarzy do zachodzących zmian, mogą decydować o mniejszych problemach w zarządzaniu kryzysem.

Z powyższego wynika, że medialne funkcjonowanie placówki poprzez osobę dyrektora-lidera niesie za sobą same korzyści. Jednakże może się okazać, że mimo dobrych intencji materiały dostarczane przez dyrektora są wykorzystywane w mediach w sposób odmienny od zamierzonego. W skrajnym przypadku występują sytuacje, gdy zamiast wzmocnienia dobrego wizerunku placówka spotyka się z problemem po emisji materiału. Bywa również tak, że placówka nie ma żadnego wpływu na niewłaściwe wykorzystanie materiałów dostarczonych mediom. Zakłada się, że zadaniem dziennikarza jest zbieranie i publikowanie obiektywnych relacji dotyczących aktualnych wydarzeń (Cenker, 2000, s. 110). W związku z tym – zakładając dobre intencje i przesłankę rzetelności zawodowej – dyrektor mógłby mieć gwarancję publikacji dostarczonego materiału w niezmienionym kontekście. Okazuje się jednak, że proces tabloidyżacji mediów może wpływać na sposób przekazu materiału przez dziennikarza i może wystąpić sytuacja, „gdy dla dziennikarzy bardziej istotny jest materiał wzbudzający kontrowersje i epatujący skrajnymi emocjami niż prezentujący istotny problem społeczny” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 109).

Social media relations

W dobie internetu działania *media relations* zostały wzbogacone o możliwość wykorzystania wielu instrumentów mogących stanowić własny kanał komunikacyjny organizacji. Zmiana ta stała się w możliwa na gruncie zmian zachodzących w internecie, a ukrytych pod nazwą Web 2.0. Z punktu widzenia relacji z mediami Web 2.0 wiąże się z dużą zmianą – umożliwia internautom przejście od dotychczasowej roli odbiorcy komunikatów do roli ich nadawcy (Kaczmarek-Śliwińska, 2011a, 2013).

Rys. 9. Profile użytkowników w obszarze *social media* wg ich aktywności (dot. II kwartału 2010 r.)



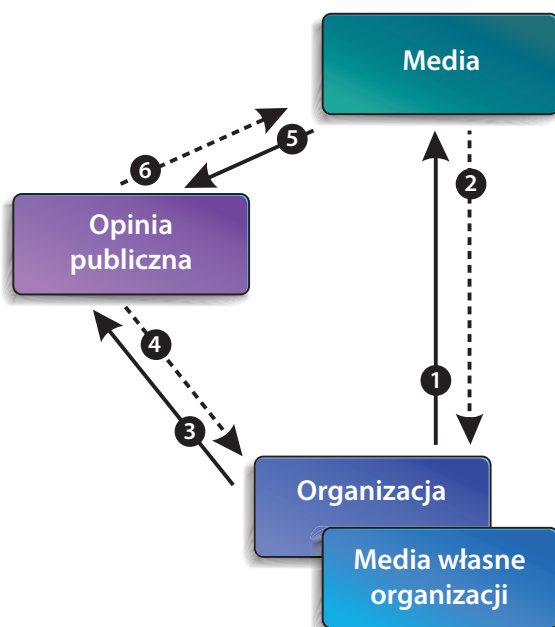
Źródło: Kaczmarek-Śliwińska (2013a, s. 36)

Jak pokazują badania realizowane co kwartał przez Forrester Research (rys. 9.), mimo możliwości przyjmowania roli nadawcy i kreowania treści w internecie, jedynie około 25% użytkowników internetu decyduje się na zaistnienie w takiej nowej roli.

Analiza poniższej grafiki wskazuje również na bardzo wysoki odsetek osób w grupie „widzów”, czyli przyjmujących w internecie role obserwatorów. Mimo braku aktywności charakterystycznej dla „twórców” pozwala to tworzyć wizerunek organizacji na bieżąco oraz wpływa na konsekwencje w przyszłości. Szerzej o poszczególnych grupach pisze Kaczmarek-Śliwińska (2013a, s. 34–39).

Kaczmarek-Śliwińska (2013a, s. 110), uwzględniając „zmianę roli i cech konsumentów mediów (przejście od konsumenta-odbiorcy do konsumenta-twórcy) oraz głęboką interaktywność, która w takiej formie nie była obecna dotychczas w żadnym innym medium”, określa działania *media relations* na gruncie *social media* jako *social media relations*.

Rys. 10. Uproszczony schemat rozchodzenia się komunikatów *public relations* w mediach tradycyjnych



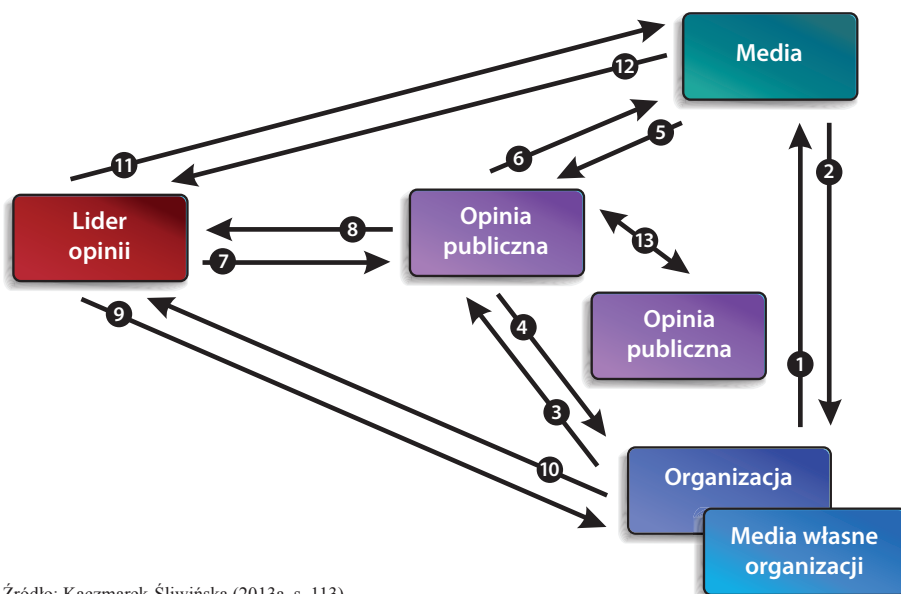
Źródło: Kaczmarek-Śliwińska (2013a, s. 111)

Powyższy schemat (rys. 10.) przedstawia rozchodzenie się komunikatów *public relations* w mediach tradycyjnych (prasa, radio, telewizja). Przepływy pojawiające się na schemacie wskazują kierunek dystrybucji materiałów oraz elementy biorące udział w tej wymianie. I tak przepływy 1 i 3 oznaczają sposób dystrybucji komunikatów organizacji z wykorzystaniem jej mediów własnych (np. gazetek firmowych, radiowęzłów, telewizji firmowej itp.). Przepływ 1 dotyczy sytuacji, w której organizacja – docierając do mediów instytucjonalnych – spotyka się z tzw. *gatekeeperem*, czyli jednostką lub instytucją, które „sprawują kontrolę nad przesyłanym do publiczności przekazem” (Molęda-Zdziech, 2001, s. 24). Przepływ 5 oznacza pozytywną weryfikację *gatekeepera* (redakcji, dziennikarza) i emisję materiałów w mediach. Przepływy 1, 3 i 5 oznaczone liniami ciągłymi prezentują częstszy sytuację w środowisku mediów tradycyjnych, a przepływy oznaczone linią przerywaną – 2, 4 i 6 – sytuacje rzadziej spotykane. Odpowiednio:

- Przepływ 2: komunikat od mediów do organizacji – w praktyce najczęściej są to pytania i kontakty związane z interwencją, np. wskutek sytuacji kryzysowej. Wówczas to media są zainteresowane pozyskaniem informacji wprost od organizacji – szybko i z wiarygodnego źródła. W takiej sytuacji osobą, którą media najczęściej wybierają do kontaktu, jest przedstawiciel organizacji na szczeblu zarządzania. W placówce szkolnej zazwyczaj będzie to dyrektor szkoły.
- Przepływ 4: komunikat od opinii publicznej do organizacji – w praktyce bardzo często związany z opisaną wyżej sytuacją kryzysową. Osobami kontaktującymi się z organizacją mogą być wszystkie osoby z jej otoczenia, nawet te niemające bezpośrednich kontaktów z placówką.
- Przepływ 6: komunikat od opinii publicznej do mediów – w praktyce często pojawiający się w sytuacji, gdy potrzebna lub wskazana jest interwencja. Najczęściej jest to sytuacja związana z zarządzaniem kryzysowym.

Przedstawiony na rys. 10. przepływ komunikatów PR-owskich w mediach tradycyjnych nie uwzględnia punktu widzenia liderów opinii, którzy często nie odgrywają tutaj większego znaczenia (a z pewnością jest ono o wiele mniejsze w przypadku przepływu takich komunikatów w internecie).

Rys. 11. Uproszczony schemat rozchodzenia się komunikatów *public relations* w obszarze mediów społecznościowych



Źródło: Kaczmarek-Śliwińska (2013a, s. 113)

Odmienne przedstawiają się działania *media relations* w obszarze mediów społecznościowych (rys. 11.). Powyższa typologia ról użytkowników internetu w przypadku dystrybucji komunikatów w środowisku mediów społecznościowych sugeruje, że przepływów może być znacznie więcej. Przedstawiony tutaj schemat prezentuje koncepcję tworzenia tzw. mediów własnych organizacji (mogą to być np. blogi organizacji, konta w serwisach społecznościowych, kanał na YouTube itp.) w środowisku mediów społecznościowych i „całkowicie niezależnych od mediów tradycyjnych, a więc też dysponujących możliwościami kolportażu odbiorcom tych komunikatów, którymi organizacja chce się dzielić. Powoduje to poczucie komfortu organizacji na etapie dystrybucji komunikatów. Odrębną kwestią pozostaje życie owych komunikatów w przestrzeni online i ewentualne przedostawanie się ich do mediów tradycyjnych, na co organizacja nie ma już w większości przypadków wpływu” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 113–114).

Powyższa grafika przedstawia przykładowe kierunki rozchodzenia się komunikatów PR w przestrzeni mediów społecznościowych. Można je opisać następująco:

- Przepływy 7, 9 i 11 oznaczają komunikaty kolportowane bezpośrednio od lidera opinii odpowiednio do opinii publicznej (np. poprzez wpis na blogu), organizacji (np. jako zapytanie, prośba o wyjaśnienie, uzupełnienie itp.) oraz mediów (jako dystrybucja materiału autorskiego o charakterze kreacji treści). Liderzy opinii w obszarze mediów społecznościowych „najczęściej są na przykład znanymi blogerami lub osobami publicznymi posiadającymi swoje profile w serwisach społecznościowych. Ale równie dobrze liderami opinii mogą być anonimowi internauci posiadający znaczne grono swoich odbiorców” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 114). Osoba odpowiedzialna za *media relations* powinna mieć świadomość roli liderów opinii, a także umiejętności identyfikowania tych najbardziej istotnych z punktu widzenia organizacji. W przypadku szkoły liderami opinii mogą być lokalni dziennikarze, dziennikarze obywatelscy, ale również lokalni politycy, osoby publiczne, rodzice uczniów czy też sami uczniowie/absolwenci/kandydaci. Takie postrzeganie mediów potrafi całkowicie zmienić układ relacji w kontekście relacji społecznej (Barger, 2012, s. 151–176; Przeździek, 2012, s. 20–22), gdyż może się okazać, że istotnym liderem opinii jest uczeń szkoły. Jak podkreśla Kaczmarek-Śliwińska, „istotna jest świadomość organizacji, iż liderzy opinii w przestrzeni mediów społecznościowych mogą zapewnić jej szeroki odbiór, a zidentyfikowanie kluczowych dla organizacji liderów opinii oraz nawiązanie z nimi relacji może spowodować uruchomienie kolejnego kanału komunikowania się z otoczeniem” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 114).
- Przepływ 3 w przestrzeni mediów społecznościowych oznacza przekazy organizacji kierowane wprost do opinii publicznej – bez pośredników w postaci np. *gatekeeperów*. „W obszarze *social media* w stosunku do mediów tradycyjnych jest to znacznie uproszczone, gdyż wcześniejsze zbudowanie społeczności wokół swojego fan page’a czy zgromadzenie publiczności wokół firmowego bloga pozwala na bezpośredni kolportaż przekazów” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 115).
- Przepływy 4, 6, 8 oznaczają pozyskiwanie komunikatów przez opinię publiczną bezpośrednio – odpowiednio od organizacji (szkoły), mediów czy liderów opinii.
- Przepływ 13 odnosi się do szczególnej sytuacji, wcześniej w zasadzie nieobserwowanej w systemie mediów tradycyjnych. Oznacza wymianę komunikatów pomiędzy społecznościami w przestrzeni internetu. Taka wymiana może obejmować np. dyskusje na fanpage’u organizacji, pod wpisem na blogu szkoły albo lidera opinii. Prakty-

cy *public relations* zwracają uwagę na rolę tej formy przepływu, gdyż z punktu widzenia odbiorcy ten przekaz potrafi być szczególnie wiarygodny (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 115).

- Przepływy 2, 5 i 12 oznaczają możliwość pobierania komunikatów przez media odpowiednio od organizacji, opinii publicznej i liderów opinii.
- Przepływy 1 i 10 oznaczają wreszcie aktywną rolę organizacji, która – często korzystając nie z tradycyjnych notatek prasowych, ale z mediów własnych – dystrybuuje przekazy odpowiednio do mediów i liderów opinii.

Dyrektor szkoły, chcąc komunikować się z otoczeniem zewnętrznym i wewnętrznym, powinien więc nabyć właściwych kompetencji – począwszy od znajomości nowych mediów, przez znajomość świata mediów tradycyjnych, po przestrzeń nowych mediów. Tę konieczność można podsumować następująco: „Obserwując trendy zauważalne w obszarze mediów społecznościowych i projektując strategie *public relations*, należy uwzględnić kilka istotnych zmian, a mianowicie: zmniejszającą się rolę dziennikarzy, wzrastającą rolę liderów opinii, przechodzenie z modelu konsumenta-odbiorcy mediów na rzecz konsumenta-twórcy (zdarza się, że konsumenci-twórcy tworzą treści o charakterze relacji medialnych, nie będąc zawodowymi dziennikarzami) oraz wysoką interakcję komunikacji często połączoną z obserwowalnymi emocjami. Uwzględniając powyżej opisane kierunki przepływu komunikatów PR w *social media* widocznym staje się ich znaczna liczba, która w naturalny sposób może być zarówno szansą, ale także zagrożeniem. Szansą, gdyż sprzyja samoistnemu kolportażowi przekazu PR poprzez różne społeczności oraz za pomocą różnych instrumentów social media (na przykład serwisy społecznościowe, blogi, fora, memy itp.), z drugiej zaś strony zagrożeniem, ponieważ samoistny kolportaż nie jest kontrolowany przez organizację. W związku z tym organizacja ma jedynie możliwość zintensyfikowania monitoringu obszaru social media, a w przypadku wystąpienia niepokojących sygnałów podjęcia dialogu z użytkownikami” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 115). Obiegowa opinia osób zawodowo zajmujących się komunikacją mówi, że komunikują się wszyscy, ale nie wszyscy robią to efektywnie i skutecznie.

Kompetencje dyrektora szkoły lub placówki a sytuacje kryzysowe w szkole

Sytuacje kryzysowe są zazwyczaj niespodziewanymi i niepożądanymi zdarzeniami lub serią takich wydarzeń. Mogą one stanowić istotne zagrożenie dla pozycji oraz stabilności organizacji, której dotyczą (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a). Z punktu widzenia dyrektora placówki jako jej lidera umiejętność radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi jest znaczącym elementem jego kompetencji przywódczych. Sytuacja kryzysowa jest więc pojęciem, które należy rozpatrywać przynajmniej z dwóch perspektyw.

Pierwszą z nich powinna być sytuacja kryzysowa widziana jako element zarządzania bezpieczeństwem, gdzie „celem jest przygotowanie ludzi do umiejętnego zachowania się oraz działania samoobronnego w sytuacjach trudnych” (Tyrała, 2003, s. 75). To przygotowanie zespołu do zmierzenia się z sytuacją kryzysową według Tyrały wynika z szybkiego tempa zmian w kryzysie, co zresztą jest jedną z cech charakteryzujących sytuacje kryzysowe. Tempo wspomnianych zmian, konieczność podejmowania działań zaradczych, a także równoczesna koordynacja czynności na wielu obszarach mogą odbijać się na zespole w postaci stresu i konieczności pracy pod presją czasu. Osoba koordynująca zarządzanie sytuacją kryzysową (ZSK) powinna uwzględniać to, że „stresorem jest każdy czynnik szkodliwy dla organizmu, czy to fizyczny, czy psychologiczny (utrata poczucia bezpieczeństwa). Reakcja alarmowa składa się z różnych skomplikowanych zmian biochemicznych zachodzących w organizmie, które zwykle mają te same ogólne właściwości – bez względu na charakter czynnika stresującego” (Tyrała, 2003, s.75).

Pierwsza perspektywa zarządzania sytuacją kryzysową jest istotna z perspektywy dyrektora-przywódcy, ponieważ wiąże się z koordynacją zespołów pracowniczych, motywowaniem ich do pracy i realizacji założonych celów w postaci neutralizacji sytuacji kryzysowej oraz minimalizacji skutków kryzysu. Trudność takich działań może być związana z tym, że:

- „sytuacje trudne zawierają czynniki zakłócające normalny tok aktywności człowieka,
- niosą ze sobą zagrożenia dla potrzeb, dążeń i wartości cenionych przez jednostkę,
- wywołują one u jednostki przykre przeżycia emocjonalne i stany silnego napięcia psychicznego, które są reakcją na przeciążenia psychiczne” (Tyrała, 2003, s. 76).

Druga perspektywa obejmuje działania związane z zarządzaniem sytuacją kryzysową z punktu widzenia zabezpieczenia wizerunku oraz komunikowania się z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, w tym również działania *media relations*.

Sytuacje kryzysowe – poza czynnikami ekonomicznymi, technicznymi, społecznymi czy organizacyjnymi – mogą mieć negatywne znaczenie dla relacji z szeroko pojętym otoczeniem, które z punktu widzenia organizacji może być istotne dla niej w chwili bieżącej lub w przyszłości, w sposób pośredni lub bezpośredni. Stąd też wdrożenie działań prewencyjnych oraz prowadzenie działań ZSK według wcześniej opracowanych procedur, które poddano symulacji, może ustrzec organizację przed rozprzestrzenieniem się kryzysu, jak również ochronić jej wizerunek. Z jednej strony kompetencje dyrektora placówki będą się koncentrować na działaniach z obszaru zarządzania placówką – zarządzaniu sytuacją kryzysową, z drugiej zaś będą wykorzystywane kompetencje przywódcze, które mogą umożliwić skuteczniejsze zażegnanie kryzysu lub przejście przez kryzys z mniejszymi stratami.

Jednym z działań w zarządzaniu sytuacją kryzysową będzie utrzymanie właściwej komunikacji oraz nawiązanie dialogu pomiędzy szkołą a jej otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. Podkreśla się tutaj znaczenie komunikowania i przepływów informacji – przekazywanych w miarę możliwości jak najszybciej, prawdziwych i wyrażających współczucie dla poszkodowanych. W procesie komunikowania należy uwzględnić obecność dwóch istotnych grup otoczenia, a mianowicie osób zaangażowanych – pośrednio lub bezpośrednio – w kryzys oraz mediów, które powinny stanowić „łącznik” pomiędzy organizacją a opinią publiczną (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a).

Dyrektor szkoły, przygotowując się do zarządzania sytuacją kryzysową, powinien uwzględnić w swoim otoczeniu interesariuszy, z którymi należy komunikować się podczas kryzysu. Z pewnością w kręgu jego zainteresowania powinny znaleźć się takie podmioty otoczenia jak: obecni uczniowie, absolwenci i kandydaci, ich rodzice, pracownicy szkoły – nauczyciele, pracownicy administracyjni i techniczni, placówki konkurencyjne, stowarzyszenia, samorząd lokalny, organy kontrolne i media. W zależności od typu kryzysu dyrektor będzie komunikował się z grupami otoczenia, które – z punktu widzenia ZSK – są najbardziej istotne. W organizacjach, gdzie kwestie związane z zarządzaniem sytuacją kryzysową są kluczowe, za opracowanie „planów kryzysowych” czy „planów zarządzania sytuacją kryzysową”, będących zbiorem wytycznych

odnośnie do postępowania w sytuacji zagrożenia w kontekście mediów, odpowiedzialne są działy i osoby prowadzące działalność *public relations*, mieszczące się w gronie osób odpowiedzialnych za komunikację społeczną itp. Niestety, praktyka pokazuje, że w polskich szkołach brakuje takich osób/działów, a ostatecznie w obliczu sytuacji kryzysowej to dyrektor placówki podejmuje się przewodzenia działaniom komunikacyjnym. Stąd tak istotne jest, aby kompetencje komunikacyjne dyrektora obejmowały nie tylko zakres komunikowania się w tzw. okresie pokoju, lecz także w burzliwym czasie, gdy szkoła i jej życie stają się przedmiotem zainteresowania mediów.

Kompetencje dyrektora szkoły w zakresie zarządzania sytuacjami kryzysowymi, które wpływają na zabezpieczanie wizerunku placówki, można określić jako:

1. umiejętność **oddziaływania prewencyjnego** w zakresie zarządzania sytuacją kryzysową, polegająca na skutecznej identyfikacji potencjalnych zagrożeń;
2. umiejętność **koordynacji zespołu** w zakresie tworzenia „księgi zarządzania kryzysowego”;
3. umiejętność **komunikowania się** w zarządzaniu sytuacją kryzysową, zarówno w zakresie komunikacji interpersonalnej (wewnątrz i na zewnątrz organizacji), jak i w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z mediami;
4. umiejętność **wykorzystywania mediów** tradycyjnych (prasy, radia, telewizji) oraz nowych mediów w zakresie komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej;
5. umiejętność **motywowania zespołu** do symulacji, ćwiczeń i aktualizacji „księgi zarządzania kryzysem” (działania prewencyjne sprawiają, że organizacja/placówka staje się coraz bardziej odporna na zagrożenia).

Analiza zakresu działań podejmowanych przez szkołę wskazuje, że liczba potencjalnych sytuacji kryzysowych jest znaczna: począwszy od okoliczności technicznych związanych z różnego rodzaju awariami, katastrofami transportowymi, wypadkami z udziałem uczniów i pracowników szkoły, przez konflikt z prawem (zarówno uczniów, jak i pracowników placówki), konflikty z lokalnym otoczeniem, strajki i protesty, aż po sytuacje najpoważniejsze – związane z zagrożeniem lub utratą zdrowia i życia.

Teoretycy i praktycy zagadnień związanych z zarządzaniem sytuacjami kryzysowymi opracowali wiele typologii, które grupują kryzysy pod względem tematycznym. Jedną z takich klasyfikacji opracowali Mitroff

i Pearson (1998, s. 40), którzy wśród zespołów sytuacji kryzysowych uwzględnili:

1. **problemy zewnętrzne o charakterze ekonomicznym:** wymuszenie, łapówki, bojkot, przejęcie majątku wbrew woli właściciela;
2. **problemy zewnętrzne o charakterze informacyjnym:** naruszenie praw autorskich, utrata danych, fałszerstwo;
3. **czynniki zawodowe:** zdrowie, choroby, AIDS;
4. **przerwy w pracy:** odwołanie ze stanowiska, wady produktu, awarie w zakładzie produkcyjnym, awarie systemów komputerowych, niskie kwalifikacje operatorów lub błędy, niski poziom bezpieczeństwa;
5. **psychopatologia:** terroryzm, nielegalne kopiowanie, akty sabotażu lub manipulacji na terenie zakładu lub poza nim, uprowadzenie wysokiego urzędnika, szykany na tle seksualnym, fałszywe pogłoski;
6. **widoczne szkody:** utrata reputacji;
7. **zasoby ludzkie:** przejęcie władzy wykonawczej przez następcę, niskie morale;
8. **szkody na wielką skalę:** szkody wyrządzone w środowisku naturalnym, wypadki.

Jak widać, powyższe sytuacje kryzysowe zostały sformułowane bardzo ogólnie, a poszczególne typy kryzysów czy wręcz kryzysy niekoniecznie muszą być udziałem placówki szkolnej. Stąd też niezwykle istotna jest weryfikacja przywołanej wyżej typologii pod kątem warunków funkcjonowania danej placówki. Warto zauważyć, że w grupie samych placówek szkolnych może nastąpić zróżnicowanie kryzysów, na co mają wpływ np. warunki lokalne, specyfika otoczenia, charakter szkoły itp.

Działania w kryzysie są o tyle poważnym zagadnieniem, że zachodzą w warunkach stresu, niestabilności i zazwyczaj przy bardzo ograniczonych zasobach informacji. Stąd też Black dzieli sytuacje kryzysowe na dwie grupy: „znane nieznanne” i „nieznane nieznanne” (Black, 1999, s. 152–153). Pierwsza z nich określa przewidywalne kryzysy (np. kryzys związany z problemami pracowniczymi polegający na niewłaściwej auto-prezentacji w przestrzeni internetu czy kryzys dotyczący uczniów, związany z aktami agresji elektronicznej wśród społeczności szkolnej, kryzys związany z uszkodzeniem części budynku szkoły lub pożarem, kryzys komunikacyjny – wypadek autokaru podczas wycieczki szkolnej itp.), które mogą zajść w dowolnym, nieprzewidywanym momencie. Ta „nieznajomość” momentu, w którym organizacja (przedsiębiorstwo, instytucja, osoba publiczna czy – w rozważanym przypadku – szkoła/placówka edukacyjna) będzie mierzyć się z kryzysem, w praktyce powinna oznaczać ciągłą gotowość do zarządzania sytuacją kryzysową. Element „nieznane”

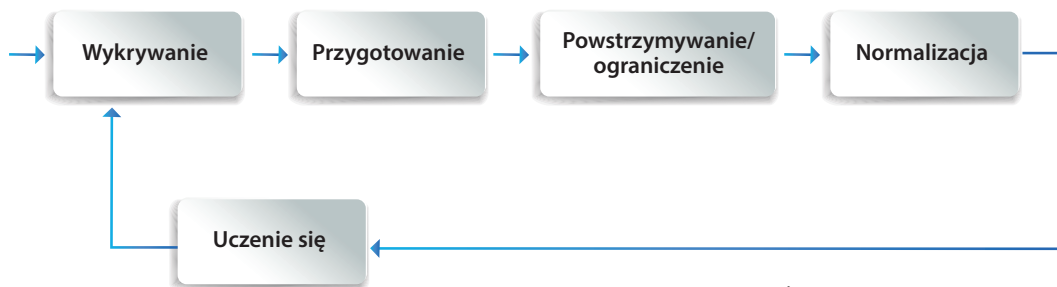
w nazwie grupy kryzysów „znane nieznanne” może budzić pewne obawy, gdyż komponent związany z brakiem informacji może zawsze wpływać na wyższy stopień niepowodzenia działań antykryzysowych.

Jeszcze bardziej skomplikowane są sytuacje kryzysowe z drugiej grupy wskazanej przez Blacka, a mianowicie „nieznane nieznanne”, ponieważ w tym przypadku komponent braku informacji związany jest zarówno z rodzajem kryzysu, jak i z momentem jego wystąpienia. Są to sytuacje, do których niezwykle trudno się przygotować, ponieważ liczba zmiennych czasami ogranicza możliwości opracowania scenariusza kryzysowego.

Wielość potencjalnych sytuacji kryzysowych może być niezliczona, a każdy – nawet podobny – kryzys może mieć odmienny przebieg i podlegać różnym, bardzo indywidualnym prawom. Mimo to wspomnianym już naukowcom kierującym pracami w Center for Crisis Management przy University of Southern California – Mitroffowi i Pearson (1998, s. 28) – udało się wyodrębnić pięć faz charakterystycznych dla wszystkich typów sytuacji kryzysowych (rys. 12.). Badacze nazwali je następująco:

1. faza pierwsza: wykrywanie sygnałów,
2. faza druga: przygotowanie/zapobieganie,
3. faza trzecia: powstrzymanie/ograniczenie szkód,
4. faza czwarta: normalizacja,
5. faza piąta: uczenie się.

Rys. 12. Pięć etapów zarządzania sytuacją kryzysową



Źródło: Mitroff, Pearson (1998, s. 28)

Pierwsza z faz – **wykrywanie sygnałów** – jest związana z interpretacją sygnałów pojawiających się w przestrzeni placówki, co oznacza zarówno wysoką wrażliwość na te sygnały, jak i ich umiejętną analizę. Każda z organizacji funkcjonuje wśród wielu, czasami sprzecznych czy wykluczających się informacji (poza informacjami wiarygodnymi pojawiają się także

szumy), zatem niezwykle pożądana staje się świadomość znaczenia identyfikacji takich sygnałów, a także kompetencje w zakresie skutecznego działania w przypadku pojawienia się niepokojących symptomów kryzysu.

Faza druga, czyli **przygotowanie/zapobieganie**, w praktyce oznacza ogół działań prewencyjnych, które powinny zapobiec sytuacji kryzysowej, a jeżeli to niemożliwe – doprowadzić do stanu, gdy organizacja (tu: placówka) będzie posiadać jak najpełniejszą informację i świadomość tego, co jeszcze może się wydarzyć. Nie oznacza to jednak, że organizacja będzie mieć pełną informację – zarządzanie sytuacjami kryzysowymi z zasady wiąże się z działaniami przy ograniczonej liczbie informacji.

Trzecia faza zarządzania sytuacją kryzysową – **powstrzymanie/ograniczenie szkód** – oznacza działania podejmowane w celu zabezpieczenia i ochrony tych części (różnego typu) otoczenia placówki, które jeszcze nie zostały dotknięte kryzysem. Faza ta charakteryzuje się działaniami podejmowanymi w celu minimalizacji skutków sytuacji kryzysowej.

Zarządzanie sytuacją kryzysową w czwartej fazie, czyli podczas **normalizacji**, doprowadza do tego, że organizacja powraca do stanu normalnego funkcjonowania (bez względu na to, czy działania w kryzysie były skuteczne, czy też wiązały się ze stratami różnego typu). Faza ta oznacza „wdrożenie długo- i krótkoterminowych programów naprawczych, których zadaniem jest umożliwienie przedsiębiorstwu [tu: placówce szkolnej] jak najszybszego powrotu do normalnego funkcjonowania” (Kaczmarek-Śliwińska, 2010, s. 117).

Ostatnia z faz zarządzania sytuacją kryzysową wskazana przez Mitroffa i Pearson – **uczenie się** – polega na analizie sytuacji kryzysowej, która była udziałem organizacji. W praktyce będzie to oznaczać analizę zarówno czynności podejmowanych przez otoczenie wewnętrzne (pracowników itp.), ich zasadność i skuteczność, jak i analizę działań otoczenia zewnętrznego organizacji (np. organów kontrolnych, opinii publicznej, związków/stowarzyszeń różnego typu, innych placówek szkolnych czy mediów). Zestawienie działań otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego pozwala wyjaśnić wzajemne reakcje na zaistniałe zdarzenia, co w efekcie powinno przynieść wnioski na przyszłość i odpowiedzi na pytanie, które z podjętych działań okazały się skuteczne, a które nie dały rezultatów lub wręcz przyniosły niepożądane efekty. Wszystko to oczywiście z założeniem, że nie ma dwóch identycznych sytuacji kryzysowych i jedynie część wniosków będzie można zastosować w przyszłości.

Efektom piątej fazy zarządzania sytuacją kryzysową powinna być także rewizja scenariusza kryzysowego dotyczącego zaistniałej sytuacji. Być może w efekcie analizy faza uczenia się przyniesie nowe rozwiązania, np. w postaci procedur, zmian organizacyjnych czy przepływu komunikatów. Za sprawą takich wniosków, a następnie ich wdrażania, organizacja ma szansę wzmocnić swoją odporność na kolejne sytuacje kryzysowe. Dlatego też ten etap nie powinien być pomijany, a jego rzetelne przejście zależy wprost od świadomości osoby przewodzącej zespołowi/organizacji.

Równocześnie trzeba zauważyć, że pięć powyższych faz charakterystycznych dla sytuacji kryzysowych nie musi odnosić się do wszystkich organizacji. Zdarzają się sytuacje kryzysowe, gdy któraś ze wskazanych faz ZSK zostaje całkowicie pominięta. Pominięcie wykrywania sygnałów pozbawia organizację odpowiedniego przygotowania w zakresie działania w kryzysie oraz umiejętności zauważania jego symptomów. Może ono wystąpić również wówczas, gdy sytuacja kryzysowa rozwija się bardzo dynamicznie (np. w przestrzeni internetu) i organizacja nie ma czasu, a czasami również możliwości, aby pojawiające się symptomy diagnozować jako kryzysowe. Skutkiem takiego nieprzygotowania i ominięcia pierwszej fazy ZSK jest wejście organizacji bezpośrednio w fazę sytuacji kryzysowej, wymagające kompetencji w zakresie zarządzania w warunkach „ostrzych” – nagle, bez przygotowania, w sposób niespodziewany.

Częstym przypadkiem jest również pomijanie fazy uczenia się. Może to być związane z faktem, że organizacja po przejściu kryzysu nie ma już potencjału, aby zająć się analizą wykonanych działań. Czasami pominięcie piątej fazy jest związane z euforią wynikającą z pozytywnie zakończonych działań kryzysowych lub wręcz przeciwnie – z przygnębieniem, że mimo wielu wysiłków nie udało się przejść przez sytuację kryzysową w oczekiwany sposób. Pominięcie piątego etapu ZSK, brak analizy podejmowanych działań oraz brak świadomości, jak poszczególne działania oddziaływały na opinię publiczną i proces wychodzenia z kryzysu, mogą skutkować tym, że podczas kolejnego – nawet bardzo podobnego – kryzysu organizacja będzie zachowywać się podobnie, co ma szczególnie istotne znaczenie wówczas, gdy w jej postępowaniu występowały błędy i różnego rodzaju niedociągnięcia.

Kaczmarek-Śliwińska podkreśla, że identyfikacja kryzysu – oraz ewentualnie jego etapu – zależy w dużej mierze od świadomości osób odpowiedzialnych za zarządzanie sytuacją kryzysową oraz momentu podjęcia działań przeciwdziałających kryzysom (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a). Stąd też z punktu widzenia dyrektora szkoły jako osoby zarządzającej pla-

cówką niezbędne wydaje się określenie kompetencji w zakresie przeciwdziałania kryzysom i zarządzania kryzysowego. Kompetencje te umożliwiają określone działania w sferze prewencji, które mogą wpływać na tyle wzmacniająco na organizację (szkołę), że całkowicie uchronią ją przed kryzysem. Z pewnością celem działań prewencyjnych jest takie zabezpieczenie organizacji, aby – poprzez wzmocnienie wewnętrznych procedur, szkoleń personelu i uczestników zespołów – maksymalnie skutecznie zabezpieczyć się przed skutkami kryzysu.

Dyrektor szkoły powinien posiadać kompetencje w zakresie komunikowania się z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym poprzez media (tradycyjne i nowe). Pierwsze z nich umożliwiają prowadzenie komunikacji z wykorzystaniem instytucjonalnych środków przekazu – prasy, radia i telewizji. Dlatego też, poza samą umiejętnością prowadzenia *media relations*, niezbędne będą umiejętności w zakresie interpersonalnym, aby skutecznie oddziaływać na media. Drugi typ mediów, tzw. nowe media, najczęściej definiowane przez pryzmat internetu i telefonii komórkowej, pozwalają na komunikowanie się z otoczeniem organizacji (wewnętrznym i zewnętrznym) za pomocą miejsc, przestrzeni i kanałów tworzonych przez samą organizację. W ten sposób powstają media własne, czyli takie, które można uznać za niezależne od redakcji i dziennikarzy. Dyrektor może więc mieć do dyspozycji narzędzia komunikowania się z otoczeniem placówki, jednakże aby właściwie – skutecznie i efektywnie – je wykorzystać, musi posiadać odpowiednie kompetencje.

Przywódtwo w kryzysie

Szczególną sytuacją przywództwa jest rozpatrywane na gruncie zarządzania zespołem tzw. **przywództwo w kryzysie**. Dotyczy ono specyficznej sytuacji – wydarzeń traumatycznych, które wiążą się z potrzebą określaną jako zaszczepienie współczucia na poziomie organizacyjnym (Dutton i in., 2007, s. 27). Jest to znacząca, ale też trudna kompetencja, gdyż w warunkach zarządzania sytuacją kryzysową, gdy dyrektor placówki w większości przypadków powinien stać się osobą koordynującą proces zarządzania, stany emocjonalne pracowników mogą być kwalifikowane jako te o mniejszym priorytecie. Może to powodować mniejszą skuteczność pracowników w prowadzeniu działań związanych z zarządzaniem kryzysowym wynikającą z ich negatywnych emocji. Wspomniani badacze przeprowadzili badania³, które wykazały, że „choć ludzka zdolność do okazywania współczucia jest powszechna, niektóre organizacje tłumią takie odruchy, a inne

³ Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Michigan oraz w ramach projektu CompassionLab na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej.

tworzą klimat, w którym współczucie nie tylko się przejawia, lecz także rozprzestrzenia”. Warto zauważyć, że sytuacje te obejmują zarówno przypadki kryzysu dotyczącego życia organizacji, jak i kryzysu związanego z życiem osobistym pracownika.

Naukowcy wskazali na wieloaspektowe pozytywne skutki okazywania współczucia przez przywódców. Pozwala ono na:

- łagodzenie cierpienia osób bezpośrednio doznających urazu psychicznego,
- szybsze i skuteczniejsze radzenie sobie z ewentualnymi powikłaniami,
- wzmacnianie integracji zespołu, jak również całej organizacji.

Jak podkreślają Dutton i in., empatia, która często jest kojarzona i utożsamiana ze współczuciem, „nie rodzi szerszej reakcji i tym samym ma ograniczoną zdolność organizacyjnego uzdrawiania. (...) Przywództwo pełne współczucia obejmuje pewną formę publicznych działań, które bez względu na skalę służą łagodzeniu ludzkiego cierpienia – a także mobilizują innych do działania” (Dutton i in., 2007, s. 30).

Według naukowców przywódca musi mieć świadomość, że stworzenie warunków do odczuwania współczucia powinno odbywać się na dwóch poziomach (Dutton i in., 2007, s. 32), a mianowicie:

- na poziomie pierwszym, określanym jako **podłoże do nadawania sensu**, co w praktyce będzie oznaczać np. budowę przestrzeni klimatu zaufania pozwalającą pracownikom i innym członkom organizacji na otwarte wyrażanie swoich uczuć, rozmowy na trudne tematy, wspólne poszukiwanie rozwiązań czy wsparcie poprzez aktywne słuchanie;
- na poziomie drugim, określanym jako **podłoże do działania**, co oznacza tworzenie przestrzeni ułatwiającej osobom doświadczającym cierpienia lub współcierpiącym (pomagającym im, obserwującym itp.) znalezienie sposobu łagodzenia i minimalizacji bólu.

W sytuacjach kryzysowych, podczas zdarzeń generujących znaczne pokłady emocji uniemożliwiających efektywną pracę, przywódca powinien wykazać się kompetencjami w zakresie stabilizacji emocji członków swojego zespołu podczas kryzysu oraz umożliwiania powrotu do stanu pracy w normalnych warunkach.

Przykładowe działania, które mogą być podjęte przez dyrektora-przywódcę (Dutton i in., 2007, s. 33–42), to:

- otwarte ujawnianie uczuć – lęku, niepewności, smutku, złości czy determinacji;

- wyrażanie uczuć, np. poprzez słowa współczucia, rozmowę o sytuacji;
- obecność fizyczna i emocjonalna;
- przebywanie z osobami w trudnej sytuacji;
- tworzenie klimatu do generowania tzw. pozytywnej spirali współczucia, czyli sytuacji, w której inicjatywy zarówno ze strony przywódcy i innych zarządzających, jak i pracowników „zarażają” wzajemnie do działania na rzecz przeciwdziałania negatywnym emocjom i wywołanym przez nie skutkom.

Dutton i in. (2007, s. 46–48) zaproponowali przywódcom organizacji wskaźniki pomiaru na poziomie organizacyjnym, które zdefiniowali jako:

- **Zasięg współczującej reakcji**, czyli „zakres zasobów wykorzystywanych w celu wsparcia osób w potrzebie”. Wśród zasobów można wymienić np. wsparcie finansowe, przejście na elastyczne formy czasu i zadań pracy, pomoc w zadaniach dnia codziennego itp.
- **Skalę współczującej reakcji**, czyli rozmiar zasobów, czasu i uwagi, które są udziałem osoby w trudnej sytuacji. Jak podkreślają wspomina ni wyżej badacze, organizacje, które „najskuteczniej wyzwala ją współczucie na poziomie organizacyjnym, dostosowują skalę pomocy do potrzeb poszkodowanych. (...)”. Wskazują oni również, że kompetencje organizacji w zakresie okazywania współczucia pozwalają pracownikom szybciej odzyskać stan równowagi oraz wzmacniają lojalność wobec organizacji.
- **Szybkość reakcji** związaną z działaniami podejmowanymi przez firmy, aby okazywane współczucie zapewniało poszkodowanym poczucie komfortu i bezpieczeństwa, a nie było źródłem dodatkowych frustracji.
- **Specjalizację** będącą miernikiem stopnia dopasowania przez organizację zasobów do konkretnych potrzeb w obliczu kryzysu (dotyczących poszczególnych osób czy też grup, jak również części organizacji). Dopasowanie jest związane z umiejętnością oceny przez lidera zarówno potrzeb osób czy grup w obliczu kryzysu, jak i możliwości organizacji w tym zakresie (rozsądne gospodarowanie zasobami).

Pracownik szkoły w przestrzeni mediów społecznościowych a wizerunek placówki

Wizerunek w sieci

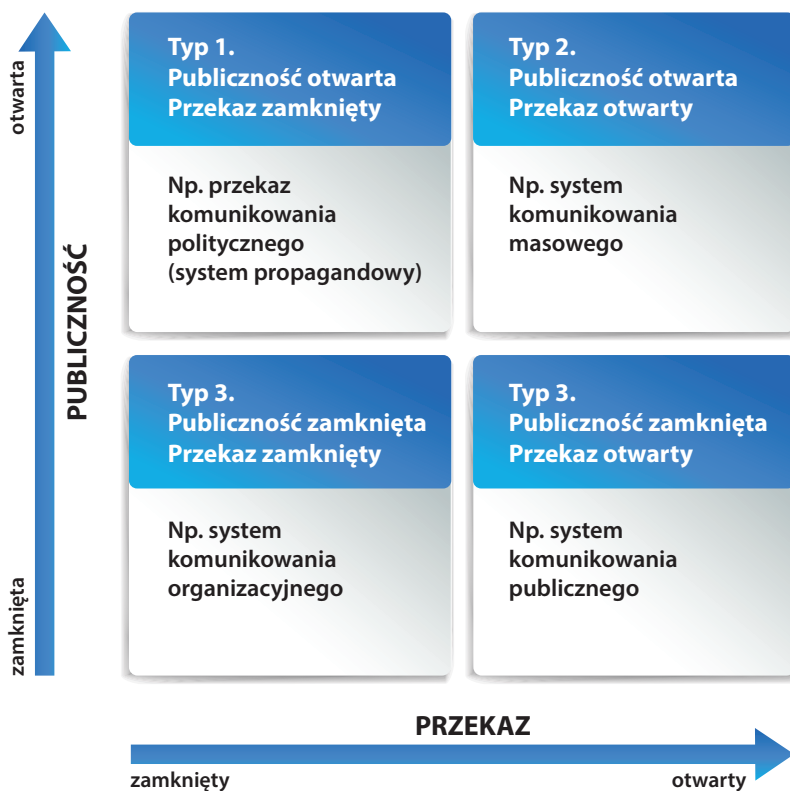
Jak wspomniano wcześniej, obecnie osoby zarządzające organizacjami mają dość dużą świadomość wagi wizerunku. Definiując pojęcie wizerunku organizacji, często przywołuje się różnorodne sformułowania, w których podkreśla się przede wszystkim, że wizerunek jest wyobrażeniem lub zbiorem wyobrażeń. Ten zbiór wyobrażeń może być zmienny w czasie, co powoduje, że praca nad wizerunkiem jest działaniem stałym i powinna być zaplanowana w strategii organizacji. Wojcik przywołuje definicję wizerunku według Marstona, który stwierdził, że jest to „obraz przedsiębiorstwa i korporacji w umysłach ludzi” (Wojcik, 2009, s. 41). Inni badacze wizerunku i jego wpływu na reputację organizacji definiują go jako „to, co ludzie na jej temat myślą” (Cenker, 2000, s. 41) czy też wynik „doświadczeń, wspomnień i wrażeń jakiejś osoby z przedsiębiorstwem” (Dąbrowski, 2010, s. 72). Lisowska-Magdziarz z kolei jako składowe mające wpływ na wizerunek firmy wymienia „jakość oferowanych produktów i usług, reklamę i promocję, podejmowane działania na rzecz otoczenia, współpracę z otoczeniem oraz władzami lokalnymi i krajowymi, sposób rozwiązywania konfliktów z otoczeniem, poczynania na planie międzynarodowym i in.” (Pisarek, 2006, s. 232).

Wojcik, omawiając kształtowanie ogólnego wizerunku organizacji, wskazała trzy zasadnicze grupy wpływających na niego czynników: stan organizacji, intensywność i jakość komunikowania oraz odbiór, rezonans społeczny (Wojcik, 2009, s. 42–45).

Według Kaczmarek-Śliwińskiej rzeczą znaną i charakterystyczną jest to, że „wielu autorów, omawiając zagadnienie wizerunku, znacznie większą wagę przykładają do aspektów organizacji ukierunkowanych na rzecz otoczenia zewnętrznego (realizacja tzw. działań *external public relations*), niż działań komunikacyjnych w obszarze relacji kierownictwo firmy–pracownicy (ang. *internal public relations*). Może wynikać to z tradycyjnie przyjmowanych modeli komunikacyjnych, gdzie relacja firma–pracownik w większości przypadków ograniczana była w tak zwanym systemie komunikowania organizacji, rzadko kiedy wychodząc w przestrzeń relacji społecznych” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 117). Dobek-Ostrowska (1999, s. 113) przedstawiła model systemów komunikacyjnych według Wiio, gdzie komunikacja organizacji reprezentowana jest przez typ trzeci (rys. 13.). Dobek-Ostrowska określiła

uczestników takiego systemu jako jednostki z reguły dobrowolnie przynależące do organizacji, której struktura jest hierarchiczna i zamknięta, uwzględniająca i różnicująca role ze względu na stopień w tej hierarchii. Jedną z cech charakterystycznych jest występowanie w organizacji reguł o charakterze prawnym oraz ujęcie zachowania jej członków w normy, zwyczaje i rytuały. Dla dyrektora-przywódcy może to oznaczać wykorzystywanie w relacji pomiędzy członkami zbiorowości przynależnych do komponentów władzy – zarówno formalnej, jak i nieformalnej.

Rys. 13. Model systemów komunikacyjnych według Wiio



Źródło: Dobek-Ostrowska (1999, s. 113)

Kaczmarek-Śliwińska przywołuje modele komunikacyjne organizacji: od tych najprostszych – model biurokracji Webera – aż po model organizacyjny typu „matryca” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 118–119). Zauważa jednak, że wspomniane wyżej modele komunikacyjne mają zastosowanie w organizacjach funkcjonujących w obszarze mediów tradycyjnych. Wskazuje: „Triada mediów – prasy, radia i telewizji – stanowiła swoisty układ komunikacyjny, w którym organizacja była jednym z podmiotów dostarczających komunikatów mediom. Te, w zależności od zainteresowania tematem, kolportowały je lub nie do opinii publicznej” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 119). W systemie mediów tradycyjnych organizacja o wiele częściej była odbiorcą komunikatów. Można przyjąć, że uczestnicy organizacji, np. pracownicy firmy, zazwyczaj pełnili jedynie rolę odbiorców (Kaczmarek-Śliwińska, 2010, s. 78–79).

W części raportu dotyczącej nowych mediów wskazałem rolę, które mogą przyjmować użytkownicy internetu – jedną z podstawowych jest rola kreatora treści. Co prawda w badaniach Forrester Research wskazano, że twórcy/kreatorzy stanowią jedynie około 25% wszystkich użytkowników internetu, warto jednak zastanowić się, czy rzeczywiście jest to wartość niska. Z punktu widzenia dyrektora-przywódcy – zarządzającego zespołem pracowników pedagogicznych oraz administracyjno-technicznych – fakt, że jedna czwarta członków zespołu może pełnić w przestrzeni internetu aktywną rolę i być nadawcą treści, może być informacją zarówno pozytywną, jak i negatywną. Pozytywną wówczas, gdy treści tworzone i dystrybuowane będą korzystnie wpływać na wizerunek zarówno placówki (szkoły, kadry i jej otoczenia), jak i samego pracownika. Z kolei gdy te treści nie zawsze będą pozytywne w wydźwięku, może się okazać, że prawdopodobne staną się zagrożenia czy przynajmniej sytuacje podwyższonego ryzyka. W konsekwencji wśród aktywnych członków organizacji w naturalny sposób mogą pojawiać się osoby lub podmioty charakteryzujące się autorytetem nieformalnym (wyżej wskazano, że takie osoby – nieformalni liderzy – w skrajnych przypadkach mogą nawet konkurować z liderem formalnym, czyli dyrektorem-przywódcą) i znaczną siłą oddziaływania swoich komunikatów (Kaczmarek-Śliwińska, 2011b, s. 79–80). Okazuje się więc, że członkowie organizacji mogą „stać się liderami opinii w ramach społeczności danej organizacji. Funkcjonowanie organizacji w przestrzeni mediów społecznościowych stwarza organizacji i jej członkom szansę budowania systemu własnych mediów niezależnych od formalnego systemu mediów, co powoduje, iż może ona całkowicie samodzielnie kolportować treści wprost do opinii publicznej” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 119).

Kluczowe staje się pytanie, czy warto uwzględniać ryzyko wystąpienia reperkusji dla placówki edukacyjnej związanych z działaniem jej członków. Wyniki badań potwierdzają, że należy uwzględniać takie ryzyko, monitorować sytuację, a także wprowadzać działania prewencyjne (o czym w dalszej części opracowania) – np. w procesie budowania strategii wizerunkowych stanowiących część strategii szkoły.

Niestety na rynku nie znaleziono kompletnych i reprezentatywnych wyników badań odnoszących się do aktywności szkół w mediach społecznościowych. Warto natomiast przyrzeć się badaniom, które dotyczą omawianego zakresu w kontekście przedsiębiorstw, gdyż trendy obserwowane na rynku usług komercyjnych po pewnym czasie są transferowane również w przestrzeń edukacyjną.

Kaczmarek-Śliwińska przytacza m.in. wyniki badania *Kandydat i firma w sieci. Czy w pełni wykorzystujemy potencjał Internetu w budowaniu wizerunku pracodawcy?*, które zostało przeprowadzone przez firmę doradztwa personalnego HRK S. A. (zespół Talent Finder) oraz portal rekrutacyjny GazetaPraca.pl na grupie użytkowników tego serwisu w lutym 2011 r. W badaniu wzięło udział 1685 osób, z czego 72 reprezentowały firmy, zaś 1613 poszukiwało pracy. Okazało się, że ponad połowa badanych przedsiębiorstw (51%) posiada swój profil w przynajmniej jednym serwisie społecznościowym, a kolejnych 15% deklarowało chęć stworzenia profilu w przyszłości. Aktywność pracodawców w mediach społecznościowych wyraża się poprzez prezentację oferty (20%), zamieszczenie informacji o firmie (20%), publikację filmów promocyjnych (18%), reklam (15%) oraz zamieszczanie materiałów promujących firmę jako pożądanego pracodawcę. Z cytowanych badań wynika, że większość firm biorących udział w badaniu wyznaczyło pracownika odpowiedzialnego za aktywną komunikację w portalach społecznościowych, przy czym w 25% przedsiębiorstw pełni on także inne funkcje.

Wyniki przywołują na myśl okres, gdy przedsiębiorstwa działające na polskim rynku rozpoczęły swoje działania *public relations* w internecie. Przeprowadzone wówczas badania⁴ dotyczące polskiego PR-u internetowego pokazały, że z grupy objętej badaniem dziewięć na dziesięć przedsiębiorstw wykorzystywało internet w działaniach PR, ale jednocześnie w 81,37% przypadków nie spowodowało to zmiany stanu zatrudnienia (Kaczmarek-Śliwińska, 2010, s. 83–91). Działania PR zostały wówczas włączone w zakres obowiązków osób już zatrudnionych w firmach, jedynie 12,75% firm zdecydowało się na zatrudnienie dodatkowych osób, a 5,88% kolejnych – na *outsourcing*.

⁴ Badania empiryczne online zrealizowano w okresie lipiec–grudzień 2002 r. na grupie przedsiębiorstw działających w Polsce w okresie transformacji i pochodzących z zestawienia LISTY500. Zwrotność wyniosła 57,4%. Badania przeprowadziła Kaczmarek-Śliwińska).

Mimo że ponad połowa ankietowanych firm posiada profil w serwisie społecznościowym, nie jest to równoznaczne z ocenianiem tych instrumentów internetowych jako wysoce skutecznych w budowaniu wizerunku pracodawcy. Respondenci uznali, że serwisom społecznościowym można przypisać umiarkowaną skuteczność, ale obecność i chęć funkcjonowania firm w mediach społecznościowych może oznaczać okres testowania nowych środków budowania wizerunku. Zastanawiająca jest grupa aż 34% badanych firm, które wcale nie rozważają swojej obecności w przestrzeni mediów społecznościowych. Być może wynika to z nieświadomości ich siły czy też obaw o potencjalne sytuacje kryzysowe, które mogą być związane z funkcjonowaniem organizacji w świecie online.

Wizerunek szkoły w mediach społecznościowych a rekrutacja

Obserwacje przestrzeni mediów społecznościowych dostarczają dowodów, że dość często internet jako medium jest traktowany przez jego użytkowników inaczej – mniej poważnie – niż media tradycyjne. Kaczmarek-Śliwińska wskazuje: „To, co w mediach tradycyjnych byłoby nie do przyjęcia lub trudne do wyobrażenia, w internecie traktowane jest jako forma wyrażania własnego ja” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 121). Świadomość, że działania w internecie pozostawiają ślady, które mogą negatywnie wpływać na wizerunek, wciąż jest niska. Jest to tym bardziej zastanawiające, że właśnie jednym z powodów aktywności w sieciach społecznościowych jest chęć pozyskania pracy lub zmiany dotychczasowego zatrudnienia. Mogłoby się więc wydawać, że przestrzeń online powinna być naturalnym sprzymierzeńcem służącym do tworzenia swojego cyfrowego *curriculum vitae*.

We wrześniu 2012 r. zostały przeprowadzone badania wśród użytkowników portalu GoldenLine. Próba objęto 1600 internautów, z czego 66% posiadało pracę, natomiast 23% aktualnie poszukiwało zatrudnienia. Raport *Socjalni Polacy (Polacy podzieleni: różne profile społecznościowe do różnych celów, 2012)* opracowany na podstawie wyników tych badań pokazał, że najważniejszymi czynnikami, które motywują Polaków do funkcjonowania w serwisach społecznościowych, są:

- możliwość podtrzymywania kontaktów ze znajomymi (51% respondentów),

- oczekiwania związane ze znalezieniem pracy poprzez fakt obecności w przestrzeni online (45%),
- budowanie za pomocą *social media* pozytywnego wizerunku w internecie (20%).

Niefrasobliwość osób starających się o pracę jest przyczyną tego, że firmy rekrutujące pracowników coraz częściej zwracają uwagę na ich aktywność online.

Sondaż Eurocom Worldwide The Global PR Network pokazał, że prawie 40% światowych przedsiębiorstw sprawdza profile potencjalnych pracowników w serwisach społecznościowych, a 20% kandydatów jest wykluczanych w procesie rekrutacji w związku z nieodpowiednimi treściami zawartymi na ich profilach (Eurocom Worldwide, 2012). Wyniki wcześniej cytowanych badań – Talent Finder i GazetaPraca.pl – pokazują, że ponad 80% firm wspierało procesy rekrutacyjne lub budujące wizerunek pracodawcy poprzez obserwację kandydatów w środowisku mediów społecznościowych. Prawie dwie trzecie (63%) firm z pozostałej grupy deklarowało zamiar podjęcia takich działań w ciągu roku. Wyniki badania Talent Finder i GazetaPraca.pl są zbieżne z cytowanym wcześniej badaniem Eurocom Worldwide w kwestii weryfikacji wiarygodności kandydatów do pracy dokonywanej przez pracodawców (42%).

Konsekwencje niewłaściwego zachowywania się w przestrzeni mediów społecznościowych dotyczą nie tylko osób rekrutowanych do pracy w placówce przez dyrektora-przywódcę, lecz także uczniów szkoły, którzy podczas nauki szkolnej niekonsekwentnie budują swój wizerunek lub też w ogóle nie mają świadomości, że należy i warto to robić. Dyrektor-lider ma do odegrania znaczną rolę – to on, poprzez odpowiednią komunikację z uczniami, jak również pozytywne przykłady zmotywowanych pracowników, będzie w stanie przekazać tę wiedzę.

Obecnie nawet prestiżowe uczelnie, cieszące się renomą i popularnością wśród kandydatów, decydują się na analizę ich działań w mediach społecznościowych. Konsekwencją nieodpowiedniego – z punktu widzenia uczelni – wizerunku w sieci bywa nawet odrzucenie potencjalnego studenta. Warto uświadomić sobie, że początkowe formy sprawdzania uczniowskiej aktywności online z pewnością będą się rozwijać.

Od maja do czerwca 2012 r. portal Jobvite (www.jobvite.com) przeprowadził badania⁵ wśród tysiąca specjalistów ds. zasobów ludzkich (HR) oraz specjalistów ds. rekrutacji. Wyniki nie pozostawiają wątpliwości –

⁵ Badania przeprowadzono na platformie online. Zaproszenia do udziału wysłano wcześniej drogą mailową zaproszenia wprost na skrzynki pocztowe poszczególnych osób.

okazuje się, że aż 92% respondentów używa albo planuje używać do celów rekrutacji instrumentów mediów społecznościowych, co oznacza prawie dziesięcioprocentowy wzrost (z 83%) w stosunku do roku 2010. Wyniki badań pokazały, że 73% badanych z powodzeniem zatrudnia kandydatów poprzez serwisy społecznościowe, traktując je jako wysoce efektywne źródło rekrutacji. Te same serwisy zostały także wskazane przez respondentów jako w znacznym stopniu umożliwiający zatrudnienie pracowników: 89% badanych zatrudniło pracowników w wyniku rekrutacji przeprowadzonej za sprawą LinkedIn, 26% – Facebooka i 15% – Twittera (Jobvite, 2012).

Jak przestrzega Kaczmarek-Śliwińska, poddająca analizie badania dotyczące relacji rekruter–kandydat w mediach społecznościowych, „Rekrutując potencjalnych pracowników w mediach społecznościowych, specjaliści ds. HR i rekrutacji nie ograniczają się jedynie do obserwacji profili kandydatów w serwisach społecznościowych dedykowanych poszukiwaniom pracy lub związanym z prezentacją profilu zawodowego (np. LinkedIn czy GoldenLine). Z badań wynika, że 86% rekruterów, obserwując kandydata, z chęcią zagląda na jego profile prywatne, z tego prawie połowa (48%) robi tak zawsze, 13% w sytuacji, gdy kandydat wskazał swoje profile online, 25% okazjonalnie, a 14% nigdy. Na pytanie o działania, które negatywnie wpływają na ich oceny, 78% rekruterów przyznało, iż są to odniesienia do narkotyków, dla 66% – posty lub tweety o charakterze seksualnym, a 61% – posty lub tweety zawierające przekleństwa. Prawie połowa ankietowanych (47%) negatywnie odnosi się do fotografii pokazujących konsumpcję alkoholu. Co może wydać się interesujące, negatywnie oceniani są również kandydaci, którzy w swoich działaniach w obszarze mediów społecznościowych popełniają błędy gramatyczne i ortograficzne. Jest to negatywnie oceniane przez 54% badanych rekruterów. Interesującą kwestią jest zaangażowanie polityczne i jawne wyrażanie się na tematy religijne. Dla 62% rekruterów posty lub tweety na tematy polityczne oraz dla 53% otwarte wypowiedziane się w tematach religijnych są neutralne. Pejoratywny wydźwięk mają natomiast odpowiednio dla 18% i 26% respondentów” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 124).

Dlatego właśnie – w obliczu przedstawionych wyżej wyników badań – dyrektor-lider powinien mieć kompetencje w zakresie funkcjonowania w mediach z punktu widzenia rekrutującego, ale także – ze względu na podopiecznych – przyszłego kandydata na rynku pracy.

Pracownik i pracodawca w przestrzeni mediów społecznościowych

W przestrzeni mediów społecznościowych można znaleźć wiele przykładów naruszeń wizerunku organizacji przez pracownika. Niektóre ze spraw znajdują swój finał w sądach powszechnych. Jak zauważa Kaczmarek-Śliwińska: „W internecie coraz częściej spotyka się podobne opisy, w których przeważanie można znaleźć elementy wspólne – z jednej strony pracodawców mówiących o utracie zaufania do pracownika, ryzyku nadszarpnięcia wizerunku firmy, a z drugiej pracowników podkreślających swoje konstytucyjne prawo do wolności wypowiedzi, prawo do wyrażania swych uczuć i emocji na prywatnych profilach serwisów społecznościowych, blogach i innych instrumentach komunikacji internetowej. W sporach sądowych stroną wygraną przeważnie są pracodawcy, a konsekwencje dla pracowników srogie – aż do utraty pracy łącznie lub też dochodzenia rekompensaty strat poniesionych w wyniku działań pracownika” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 128).

Aspekty formalnoprawne ochrony wizerunku organizacji

Zapisy prawa nie odnoszą się wprost do kwestii związanych z wizerunkiem organizacji w przestrzeni mediów społecznościowych. Chcąc wykorzystywać instrumenty prawne, należy odnosić się do zapisów widniejących np. w Kodeksie pracy (Sejm, 1998) i nakładających na pracowników określone obowiązki. W art. 100 § 1 tego dokumentu wskazane jest, że „pracownik jest obowiązany wykonywać pracę sumiennie i starannie oraz stosować się do poleceń przełożonych, które dotyczą pracy, jeżeli nie są one sprzeczne z przepisami prawa lub umową o pracę” i dalej w § 2.4 „pracownik jest obowiązany w szczególności (...) dbać o dobro zakładu pracy, chronić jego mienie oraz zachować w tajemnicy informacje, których ujawnienie mogłoby narazić pracodawcę na szkodę”. Jak zauważa Kaczmarek-Śliwińska: „Zapisy § 1 pracownik ma szansę wypełnić wtedy, gdy pracodawca poinformował go o swoich oczekiwaniach odnośnie działań w internecie. Coraz częściej podnoszone są dyskusje o potrzebie ujmowania działań pracowników online dotyczących blogowania, komentowania na forach, czy treści statusów w portalach społecznościowych. Proponuje się określenie oczekiwań pracodawcy jako elementów zapisu umowy o pracę, odrębnego pisemnego zobowiązania się pracow-

nika do zachowania się w sposób określony przez pracodawcę, formy regulaminu wewnętrznego organizacji lub ustnych poleceń i wskazówek. Sprawa ta jest dla wielu kontrowersyjna, ponieważ żaden internauta nie lubi być ograniczany w formie i stylu swych wypowiedzi, stąd często odwołania do prawa człowieka do wyrażania poglądów i wolności. Z drugiej zaś strony, ujęcie zasad funkcjonowania w przestrzeni mediów społecznościowych pozwoliłoby na określenie reguły komunikacji organizacji odnośnie jej pracowników, którzy decydując się na pracę w firmie mieliby świadomość nakładanych na niego ograniczeń” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 128–129). Powyższa uwaga wiąże się także z art. 94 kodeksu, gdzie w p. 1 ustawodawca zapisał, że „pracodawca jest obowiązany w szczególności: zaznajamiać pracowników podejmujących pracę z zakresem ich obowiązków, sposobem wykonywania pracy na wyznaczonych stanowiskach oraz ich podstawowymi uprawnieniami” (Sejm, 1998).

Także cytowany wcześniej zapis art. 100 § 2.4 może narazić pracownika na spór sądowy z pracodawcą. Wynika z niego, że – nie znając oczekiwań pracodawcy – można całkowicie nieświadomie zadziałać w sposób, który nie spotka się z aprobatą przełożonego, a może nawet będzie skutkować konsekwencjami. Stąd też istotna jest świadomość swoich czynów w zakresie autoprezentacji w przestrzeni mediów społecznościowych w kontekście zabezpieczenia wizerunku organizacji, którą się reprezentuje. Często pracownicy nie zdają sobie sprawy z konsekwencji swojej niefrasobliwości w przestrzeni online. Okazuje się, że powody naruszenia art. 100 § 2.4 mogą być różne. „Pracodawcy wskazują, że mogą to być fotografie przedstawiające pracownika w sytuacji, w której powiązanie jego osoby z firmą mogłoby przynieść jej ujmę. (...) Mogą to być komentarze krytykujące przełożonego czy sposób jego zarządzania firmą, opisujące zasady funkcjonowania firmy, wyśmiewające lub obrażające klientów czy opisujące zabawne sytuacje dotyczące relacji z klientami, zawilości realizowanego projektu, kontraktu itp. Zdarzają się komentarze zawierające szczegóły pozwalające na identyfikację klientów czy współpracujących firm, jak również zawierające wulgaryzmy” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 129).

Zasady zachowania się w środowisku mediów społecznościowych

Kolejną kompetencją dyrektora-przywódcy jest umiejętność konstruowania zasad oraz komunikowania o nich, a także egzekwowania ich

przestrzegania od członków organizacji. Według Kaczmarek-Śliwińskiej „Rozwiązaniem przynajmniej niektórych problemów związanych z działaniami online członków organizacji mogą być wytyczne określające pożądane oraz niedopuszczalne zachowania jej otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego, w tym pracowników” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 12–13).

Przygotowując się do sformalizowania zasad aktywności członków organizacji w przestrzeni mediów społecznościowych, warto zwrócić uwagę na wyniki badań dotyczących przedsiębiorstw. Kluczowe stają się odpowiedzi na następujące pytania: Czy jednak ograniczać? Czy wpływać? Sugerować, a może bardziej nastawić się na edukację w zakresie świadomości swoich działań? W tej kwestii interesujące wyniki badań przyniósł raport firmy Proskauer Rose LLP (2012) dotyczący tematyki serwisów społecznościowych w miejscu pracy. Badania przeprowadzone w 120 firmach z całego świata (uczestniczyły w nim firmy z następujących krajów: Argentyna, Brazylia, Kanada, Czechy, Anglia, Francja, Niemcy, Hong Kong, Włochy, Japonia, Meksyk, Singapur, Holandia, Hiszpania, Zjednoczone Emiraty Arabskie) wykazały, że wśród 76,3% przedsiębiorstw wykorzystujących instrumenty mediów społecznościowych w prowadzonej działalności mniej niż jedna trzecia nie wykonuje działań kontrolnych wobec aktywności pracowników w serwisach społecznościowych. Aż 70,7% pracodawców nie blokuje pracownikom dostępu do serwisów społecznościowych, a 72,6% nie monitoruje, w jaki sposób pracownicy wykorzystują w pracy serwisy społecznościowe.

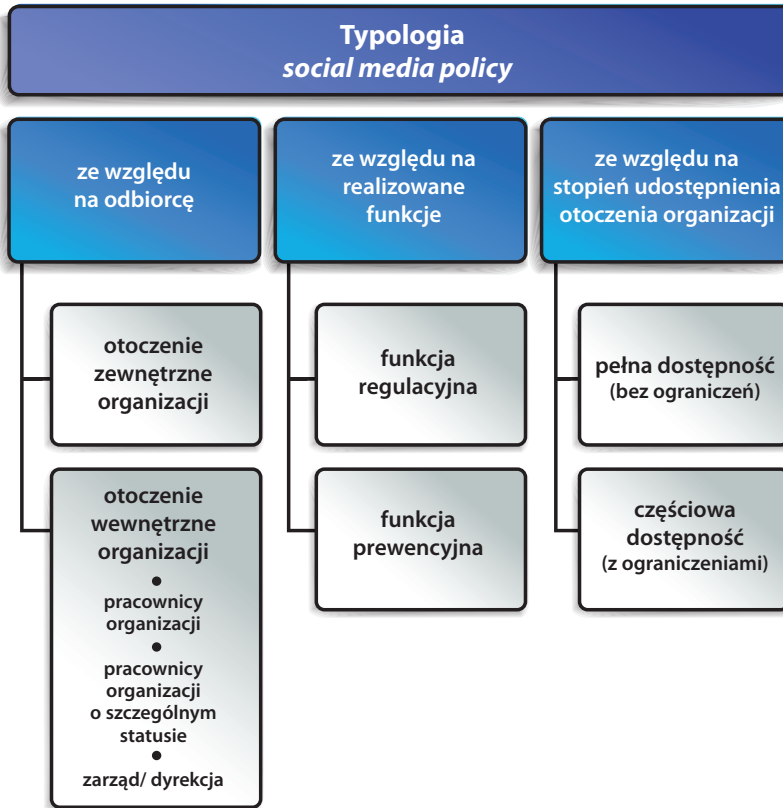
Warto zastanowić się, co wpływa na przytoczone wyniki badań – znaczne zaufanie pracodawców do swoich pracowników czy ignorancja i brak świadomości o negatywnych skutkach dla wizerunku firmy wynikających z nieodpowiedzialnych zachowań podwładnych. Być może taka postawa związana jest także z tym, że ponad połowa ankietowanych (55,1%) posiada politykę bezpieczeństwa – często określaną jako *social media policy* – w odniesieniu do serwisów społecznościowych, z czego 16,5% organizacji reguluje ramy zachowania pracowników w *social media* jedynie do pracy, a 44% zarówno do pracy, jak i poza nią. Okazuje się, że „to drugie rozwiązanie wydaje się być wysoce uzasadnionym, gdyż z obserwacji wynika, że pracownikom trudno przychodzi rozgraniczenie roli pracownika i osoby aktualnie przebywającej poza pracą” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 130). Dodatkowo, w przypadku placówki szkolnej i pracowników w większości będących nauczycielami (wykonującymi jeden z tzw. zawodów misyjnych, o znacznym kapitale zaufania społecznego), istotne staje się pytanie, na ile te dwie role – nauczyciela i osoby

prywatnej – można rozgraniczyć. Czy po godzinach pracy nauczyciel ma prawo zachowywać się w przestrzeni mediów społecznościowych podobnie jak osoby niewykonyjące tego zawodu? Okazuje się więc, że aktywność w przestrzeni online także jest jedną z dziedzin regulowanych przez kodeksy etyki zawodowej.

Uwzględniając także wcześniejsze rozważania na temat dystrybucji komunikatów w przestrzeni mediów społecznościowych, trzeba zwrócić uwagę, że przestrzeń traktowana przez pracownika jako prywatna być może wcale nią nie jest. Kaczmarek-Śliwińska zauważa: „Dodatkowo pojawia się kwestia, na ile osoba skupiająca w gronie swoich znajomych online pokaźne społeczności, może wciąż definiować swoje działania przez pryzmat obszaru prywatnego. Dość wysoki odsetek firm posiadających politykę bezpieczeństwa (55,1%) może być związany z faktem, iż prawie 1/3 badanych firm (31,3%) deklarowała, że musiała wyciągnąć konsekwencje w stosunku do pracownika w odniesieniu do nadużyć związanych z aktywnością w sieciach społecznych online. W obliczu przytoczonych wyników badań dość realne stają się sytuacje kryzysowe będące konsekwencją niewłaściwych zachowań online członków organizacji. Stąd też niektóre z nich decydują się na wprowadzenie zasad, które są pożądane oraz niedopuszczalne w wewnętrznych i zewnętrznych relacjach online. Dokumenty te funkcjonują w organizacjach pod różnymi nazwami jako na przykład regulaminy aktywności online, zestawy dobrych praktyk w social media, reguły zachowań online czy też jako *Social Media Policy* (SMP)” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 130–131).

Według tej badaczki „*Social Media Policy* to dokument określający procedury zachowania organizacji w mediach społecznych, zarówno w działaniach skierowanych na otoczenie zewnętrzne (klientów, kontrahentów, media itd.), jak również wewnętrzne (pracownicy lub procedury bezpieczeństwa informatycznego organizacji, na przykład, w kwestii zabezpieczania danych). Zapisy, które można znaleźć w dostępnych w internecie dokumentach korporacyjnych, instytucji publicznych i innych podmiotów, w części dotyczącej otoczenia zewnętrznego zawierają odniesienia do sposobu zachowania organizacji względem otoczenia (na przykład między innymi zapisy mówiące o tym w jaki sposób organizacja komunikuje się z otoczeniem w kluczowych kwestiach – serwis itp.), ale również mogą odnosić się do pożądanego przez organizację zachowania otoczenia zewnętrznego względem niej samej (na przykład zapisy informujące o zachowaniach niekulturalnych, agresywnych i in.)” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 131). Typologia *social media policy* została przedstawiona na rys. 14.

Rys. 14. Typologia *social media policy* (zespołu procedur zachowania się organizacji w mediach społecznościowych)



Źródło: Kaczmarek-Śliwińska (2013, s. 132)

Praktyka funkcjonowania dokumentów typu *social media policy* jest różna. W zależności od stopnia otwartości polityki informacyjnej firmy takie regulacje mogą przybierać formę dokumentu dostępnego bez żadnych ograniczeń zainteresowanym oraz udostępnianego szerokiemu (jedynie w części skierowanej do otoczenia zewnętrznego) oraz ograniczonemu (w części przeznaczony dla pracowników organizacji) gronu odbiorców (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 132; por. rys. 14.).

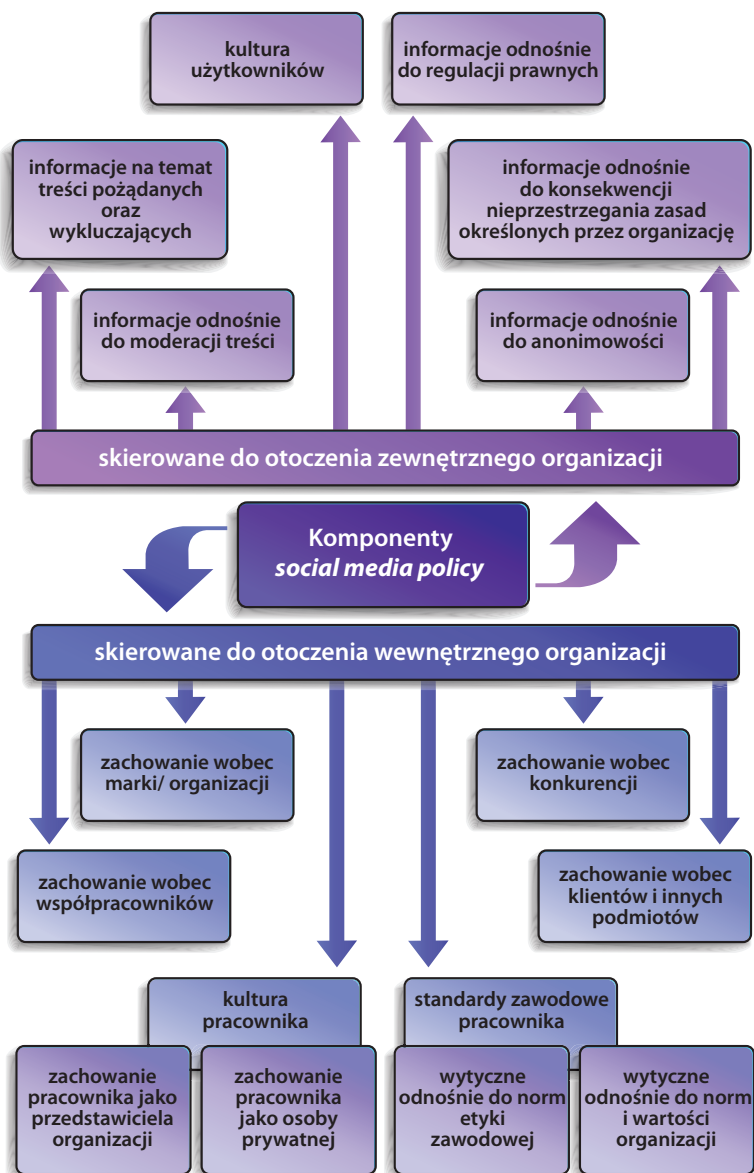
Social media policy może wypełniać w organizacji funkcje regulacyjne i prewencyjne. Modelowo organizacja, decydując się na opracowanie *social media policy*, powinna zwrócić uwagę na następujące elementy (Barger, 2012; Kaczmarek-Śliwińska, 2013a):

1. **Powołanie koordynatora *social media policy*** odpowiedzialnego za powołanie zespołu i koordynację zadań. Skład zespołu pracującego nad SMP powinien uwzględniać złożoną specyfikę prac, które obejmuje różne pola działań – aspekty informatyczne, prawne, kadrowe/personalne, a także związane z komunikowaniem, kwestiami wizerunkowymi i zagrożeniem potencjalnymi sytuacjami kryzysowymi.
2. **Dbłość o język i formę oraz styl dokumentu**, które przełożą się na potencjalnie wyższą chęć zapoznania się z dokumentem oraz jego zrozumienie. Warto zadbać, aby dokument zawierał najbardziej istotne kwestie, ale jednocześnie nie był zbyt długi. Analiza dokumentów *social media policy* stosowanych w polskich organizacjach pokazała, że przeważnie są one maksymalnie dwustronicowe, a często ich forma tekstowa jest uzupełniana atrakcyjnymi infografikami. Język dokumentu powinien być zrozumiały i w klarowny sposób wyrażać oczekiwania względem odbiorców. Dobrą praktyką jest również formułowanie dokumentu *social media policy* przez samych pracowników. Można zorganizować to podczas kilku sesji w ramach warsztatów lub też różnych form aktywizujących pracowników, które głównie mają uświadomić im skalę zagrożeń.
3. **Informację o wdrażaniu *social media policy*** skierowaną do otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego organizacji. Dla otoczenia zewnętrznego organizacji może to być odpowiednia sekcja strony internetowej, notatka lub opis w serwisie społecznościowym czy na blogu. Otoczeniu wewnętrznemu zasady funkcjonowania w internecie można natomiast przekazać w mailingu czy gazecie wewnętrznej lub umieścić w odpowiednich sekcjach (miejsca związane z komunikowaniem wewnętrznym) instrumentów internetowych wykorzystywanych przez organizację.
4. **Szkolenia w zakresie *social media policy*** stanowiące element wdrażania polityki w zakresie komunikowania i zachowania online. Idealnym rozwiązaniem są szkolenia wszystkich pracowników, ale w praktyce – szczególnie w przypadku dużych organizacji – nie jest to możliwe. Wówczas warto zadbać, aby szkoleniem zostały objęte osoby na stanowiskach kierowniczych i/lub zarządczych. Pozostali pracownicy mogą otrzymać dokument w mailingu. Chcąc zwiększyć znajomość zapisów *social media policy*, można także organizować działania w przestrzeni offline. Jednym ze sprawdzonych rozwiązań wspomagających proces edukowania w zakresie SMP są akcje plakatowe wewnątrz organizacji w miejscach ogólnie dostępnych i często uczęszczanych (windy, pomieszczenia kuchenne, do relaksu itp.). Dla lepszej percepcji plakaty zawierać powinny pojedyncze punkty regulaminu, które będą zmieniane np. co tydzień.

Zapisy dokumentów social media policy mogą określać:

- **cel powstania dokumentu**, który przybliży specyfikę środowiska mediów społecznych oraz uwrażliwi na potencjalne zagrożenia i pokaże odbiorcom dokumentów ich rolę oraz zależność odpowiedzialnego korzystania z instrumentów mediów społecznościowych i wizerunku organizacji, której są członkami;
- **wytyczne skierowane do otoczenia wewnętrznego organizacji** ujęte w formie reguł zachowania wobec marki/organizacji, współpracowników, konkurencji, klientów i innych podmiotów;
- **wytyczne odnoszące się do kultury pracownika** jako przedstawiciela organizacji oraz osoby prywatnej, opisujące standardy zawodu we pracownika w kontekście norm etyki zawodowej oraz norm i wartości organizacji;
- **wytyczne skierowane do otoczenia zewnętrznego organizacji** – zasady dotyczące moderacji treści zamieszczanych przez użytkowników-internautów, a także treści pożądaných oraz wykluczających komunikację z użytkownikiem-internautą, informacje dotyczące kwestii anonimowości internauty w przestrzeni instrumentów mediów społecznościowych organizacji, informacje dotyczące regulacji prawnych, wytyczne dotyczące kultury użytkowników w obrębie instrumentów SM organizacji, informacje dotyczące konsekwencji nieprzestrzegania zasad określonych przez organizację;
- **dane kontaktowe** osób, które aktualnie odpowiadają za prawidłowe wdrożenie i funkcjonowanie dokumentu. Jest to szczególnie istotne w początkowej fazie wdrażania zasad SMP, gdyż mogą pojawić się wątpliwości członków organizacji lub otoczenia zewnętrznego odnośnie do zapisów. W przypadku placówki szkolnej, z uwagi na fakt, że naruszenia będą dotyczyć kwestii istotnych dla szkoły – utraty wizerunku czy różnych form agresji elektronicznej – w praktyce może się okazać, że osobą kompetentną w tym obszarze jest sam dyrektor placówki.

Rys. 15. Komponenty social media policy skierowane do otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego organizacji



Źródło: Kaczmarek-Śliwińska (2013a, s. 136)

Inne propozycje rozwiązań

Kaczmarek-Śliwińska zauważa, że „Próbując uruchamiać działania prewencyjne, można zapobiegać takim sytuacjom i wprowadzić instrumenty minimalizujące niebezpieczeństwo, na przykład: wytyczne regulujące zasady aktywności pracowników w przestrzeni internetu, na przykład w postaci regulaminów (na przykład opisany wcześniej dokument *Social Media Policy*) lub/i zapisów w umowie o pracę. Warto zwrócić uwagę, aby zapisy owe przystawały do potencjalnych zagrożeń i nie były formułowane na wyrost, gdyż może to prowadzić do przesadnego ograniczenia swobody wypowiedzi. W związku z tym pracodawca powinien bardzo rozsądnie oddzielić działania czy sfery działań pracownika, które mogą mieć wpływ na wizerunek firmy, od tych, które pozbawione są takiego kontekstu. Wśród wielu działań w obszarze mediów społecznościowych z pewnością ewidentnym naruszeniem mogą być komentarze czy wpisy dotyczące sfery zawodowej, ale już sposób spędzania wolnego czasu, hobby pracownika – o ile nie naruszają przepisów prawa, dobrych obyczajów czy norm kulturowych – należą do delikatnej materii” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 141–142). Istotną kwestią będzie prowadzenie szkoleń dotyczących *social media* oraz bieżące wskazywanie pracownikom oczekiwanych i nieakceptowanych aktywności. Z punktu widzenia uczniów przydatne i skuteczne mogą się okazać wszelkiego rodzaju aktywne formy zwracające uwagę na omawiane zagadnienia, np. konkursy na plakaty, filmy, piosenki poruszające tematykę właściwych zachowań w internecie itp.

Analiza przypadków, które miały miejsce w warunkach krajowych, pokazuje, że przynajmniej część z nich mogłaby nie dojść do skutku lub też zakończyć się mniej dotkliwymi konsekwencjami, gdyby obie strony – pracodawca i pracownik – wykazały większe zrozumienie. Według Kaczmarek-Śliwińskiej: „W przypadku naruszenia zasad określonych przez pracodawcę, o ile nie stanowią one przypadku kwalifikującego się do najpoważniejszych sankcji, warto rozmawiać i wskazywać przekroczenia oraz negatywne skutki, jakie mogą stać się udziałem firmy. Zbyt nerwowe zachowanie, zarówno ze strony pracownika, jak i pracodawcy, może skutkować większymi negatywnymi konsekwencjami dla wizerunku firmy, niż samo kontrowersyjne działanie pracownika w przestrzeni mediów społecznościowych” (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a, s. 142)

Reasumując, warto mieć na względzie, że dyrektor-przywódcą nie musi wykorzystywać jedynie rozwiązań formalnych, do których jest uprawniony, ale jak najbardziej może próbować określać zasady aktywności

w ramach zrozumienia i dialogu pomiędzy członkami organizacji. Możliwe, że wspólnie wypracowane zasady, zaakceptowane i zrozumiane przez członków organizacji już na etapach ich tworzenia, staną się skuteczniejszą płaszczyzną do realizacji wspólnego celu, jakim jest z pewnością zabezpieczenie wizerunku szkoły.

Metodologia badania kompetencji dyrektorów szkół i placówek – krytyczny przegląd

Analiza literatury dotyczącej empirycznego rozpoznania problematyki kompetencji przywódczych dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej pozwoliła na wyodrębnienie różnych podejść metodologicznych do tej kwestii. Każde z nich ma swoje wady i zalety, dostarcza tym samym innego rodzaju wiedzy potrzebnej do analizy problematyki. Poniżej przedstawiam poszczególne podejścia metodologiczne wraz z ich krytyczną analizą wskazującą na mocne strony każdego z nich. Warto zaznaczyć, że podejścia te nie mogą podlegać prostemu porównaniu, jeśli idzie o jakość danych, które uzyskujemy przy pomocy każdego z nich. Należy je raczej traktować jako komplementarne – uzupełniające się.

Trzeba także wyraźnie wskazać, że nie są to podejścia rozłączne, można np. prowadzić badania podłużne o charakterze jakościowym. W tekście raportu dla potrzeb analitycznych zdecydowałem się jednak te podejścia rozdzielić i omówić w osobnych podrozdziałach.

Kompetencje dyrektorów szkół – akty normatywne

Pożądana lista kompetencji dyrektorów szkół i placówek bywa często formułowana z pozycji normatywnej – poprzez wskazanie listy działań, które musi potrafić wykonać osoba zarządzająca placówką. Są one często definiowane przez organizacje branżowe, np. stowarzyszenia dyrektorów szkół. Mają najczęściej charakter normatywny: wskazują idealny, pożądaný stan, bez odniesienia do empirycznych ustaleń wskazujących na faktyczne kompetencje dyrektorów szkół. Wiele tego typu raportów wprost zaznacza, że zostały przygotowane jako rodzaj zestawienia, które z jednej strony ma służyć rekrutacji odpowiednich osób, a z drugiej – stanowić wyznacznik dla programów stanowiących podstawę różnych form przygotowania zawodowego dyrektorów szkół.

Dobrym przykładem tego typu opracowania jest publikacja amerykańskiej National Association of Elementary School Principals (Krajowe Stowarzyszenie Syrektorów Szkół Podstawowych) *Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do* (*Być liderem społeczności uczących się. Standardy dotyczące tego, co dyrektorzy szkół powinni wiedzieć i potrafić wykonać*). Autorzy tego opracowania wskazują na pięć kluczowych obszarów działania dyrektora jako efektywnego lidera edukacyjnego. Dyrektor:

1. Powinien potrafić analizować dane zarówno w odniesieniu do stanu aktualnego, jak i występujących trendów w dłuższej perspektywie. Bazując na tym, powinien wspierać budowanie i realizację wspólnej wizji, której celem jest przygotowanie młodych ludzi do życia w ciągle zmieniającym się społeczeństwie.
2. Musi rozumieć, że jego praca wymaga zaawansowanych umiejętności *public relations* i marketingowych w odniesieniu do placówki, którą kieruje. Musi być liderem społeczności, potrafić umiejętnie koordynować pracę innych instytucji. W tym wymiarze szacunek społeczny, którym jest darzony, przekłada się na to, że może on stać się „ambasadorem” wysokiej jakości edukacji na poziomie lokalnym, regionalnym, a nawet krajowym.
3. Musi potrafić budować warunki rozwoju nie tylko dla uczniów, lecz także dorosłych osób ze społeczności szkolnej. Musi zapewniać kadrze możliwości udziału w uczących się społecznościach zarówno w szkole, jak i poza nią – rozumieć, że udział w nich stanowi niezbędny warunek innowacyjnego podejścia do edukacji.
4. Musi wykazywać chęć do uczenia się i rozwoju. Wyraża się to poprzez ciągłe korzystanie ze źródeł i analizowanie danych w celu wykorzystania ich do poprawy w zakresie funkcjonowania instytucji, którą kieruje.
5. Powinien umieć wspierać całościowy rozwój uczniów, tak by mogli oni w maksymalny sposób wykorzystać swój potencjał.

Analizując tego typu opisy idealnego wzorca dyrektora szkoły jako przywódcy, warto wspomnieć słowa jednego z czołowych badaczy tej problematyki. Hallinger wskazuje, że „opisy tego typu dyrektorów mają tendencję budować heroiczną wizję kompetencji, budząc jednocześnie nieprzyjemne odczucia od nieadekwatności do poczucia winy wśród większości dyrektorów, którzy nie mogą zrozumieć, dlaczego mają poważne trudności w wypełnieniu zadań tej roli (Hallinger, 2005, s. 4). Nie oznacza to, że należy rezygnować z budowania wizji wysokich standardów i kompetencji. Warto jednak tworzyć takie systemy przygotowania zawodowego dyrektorów, by osiągnięcie tych standardów było przez przedstawicieli tej grupy zawodowej odbierane jako realistyczne.

Podobne typologie bywają także formułowane przez naukowców – odnośną się często do poziomu generalnego i nie schodzą na poziom działań, które dyrektor musi potrafić wykonać. Egzemplifikacją może być tutaj cytowana przez Dorczaka (2012) typologia kompetencji przywódczych w kontekście edukacyjnym, którą zaproponował około 30 lat temu Sergiovani, wskazując, że są one niezbędne do budowania dobrej szkoły. Klasyfikacja obejmuje:

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

Dodatkowo, Dorczak (2012) proponuje, aby rozszerzyć zaprezentowaną typologię o **kompetencje intrapersonalne** pozwalające dyrektorowi świadomie kierować własnym rozwojem w oparciu o znajomość siebie – w idei bliskiej koncepcji samowychowania (Śliwerski, 2010). Kompetencje te obejmują także radzenie sobie ze stanami kryzysowymi, np. stresem i wypaleniem zawodowym (Pyżalski, Merecz, 2010). Warto zauważyć, że tak zarysowane kategorie są bardzo pojemne i zawierają szeroki zakres kompetencji szczegółowych, które trudno jest enumerować w wyczerpującej postaci.

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

Należy zauważyć także te głosy w literaturze, które wskazują, że bardzo trudno jest opracować pewien standardowy zestaw kompetencji pasujących do wszystkich dyrektorów szkół, gdyż w wielu przypadkach powinny one „brać pod uwagę lokalny kontekst i indywidualne potrzeby określonej szkoły” (Thomas i in., 2000, s. 218). Wydaje się, że to podej-

ście zbyt radykalne – trudno wyobrazić sobie takie lokalne wymagania, które likwidowałyby potrzebę legitymowania się przez dyrektora szkoły pewnymi podstawowymi kompetencjami, np. w obszarze komunikacji.

Kompetencje dyrektorów szkół – zastosowanie standardowych narzędzi psychologicznych

Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół są czasami rozpoznawane empirycznie przy zastosowaniu uniwersalnych narzędzi psychologicznych mierzących właściwości osobiste o zgeneralizowanym charakterze. Przykładem badań, w których zastosowano taką metodologię, jest słowackie badanie dyrektorów szkół (Birknerowa, 2011). Uwzględniono w nim powszechnie znane wymiary inteligencji społecznej i emocjonalnej. Warto zauważyć, że inteligencja społeczna wiąże się z wysokim wartościowaniem współpracy, także w kontekście edukacyjnym (Albrecht, 2006). Z kolei szeroko znany konstrukt inteligencji emocjonalnej został po raz pierwszy zarysowany przez Mayera i Saloveya (1997). Badacze odnieśli się do wcześniejszych prac Gardnera z lat 80., który w swojej teorii inteligencji wielorakich wyróżnił dwie składowe inteligencje – **inteligencję interpersonalną i intrapersonalną**. W najbardziej ogólnym ujęciu inteligencja emocjonalna obejmuje m.in. takie kompetencje: umiejętność właściwej percepcji, analizy i wyrażania emocji, dostęp do własnych uczuć, zdolność do indukowania uczuć w momentach, gdy mogą wspierać myślenie, umiejętność rozumienia emocji i ich regulowania (Mayer, Salovey, 1997; za Henne, 2003). Inteligencja emocjonalna jest także w znacznym stopniu powiązana z empatią (głównie jej emocjonalnym komponentem) i wiąże się z dobrym odczuwaniem emocji innych ludzi i uwzględnianiem ich występowania we własnych działaniach.

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

Przeprowadzone w późniejszym okresie przez Golemana badania *What makes a successful leader* wskazują, że osoby pełniące rolę liderów jako

kluczowe kompetencje lidera wskazują myślenie strategiczne, budowanie relacji i wspieranie rozwoju podwładnych. Wysoko oceniane są także właściwości składające się na konstrukt inteligencji emocjonalnej, tj. optymizm, empatia, samoświadomość. Warto zauważyć, że tego typu właściwości były oceniane wyżej niż tradycyjne kompetencje liderskie, jak choćby te związane z administracyjną częścią działań.

Kompetencje dyrektorów szkół – badania w perspektywie longitudinalnej

Większość badań zrealizowanych w perspektywie przekrojowej (jednorazowy pomiar zmiennych) wskazuje, że przywództwo w szkole wywiera jedynie niewielki i pośredni efekt na wyniki edukacyjne uczniów. Przykładowo, Creemers i Reezigt (1996) podają, że funkcjonowanie przywództwa w szkole wyjaśnia jedynie 5–7% wariacji jakości uczenia się w szkole. Jest to jednak i tak aż jedna czwarta całej wariacji wyjaśnianej przez czynniki związane z funkcjonowaniem szkoły. Krytycznie do tego stosunkowo słabego efektu podchodzą Heck i Hallinger (2010), którzy wskazują na procesualny charakter zmian spowodowanych funkcjonowaniem przywództwa w szkole. Twierdzą, że efekt ten może okazać się większy i bardziej znaczący wtedy, gdy będzie mierzony w perspektywie podłużnej, która „śledzi” efekty w dłuższej perspektywie czasowej. Trzeba podkreślić, że w badaniach tego typu o kompetencjach dyrektora wnioskuje się nie wprost na podstawie realizacji określonych działań stanowiących behawioralny desygnat takich kompetencji.

Niestety, badacze wskazują na niezwykle rzadkie podejmowanie badań kompetencji przywódczych oraz ich behawioralne odniesienie w postaci jakości i stylu zarządzania w perspektywie longitudinalnej (Heck, Hallinger, 2010). Większość prowadzonych badań ma charakter przekrojowy, co sprawia, że dyskusja na temat związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy kompetencjami przywódczymi dyrektora a różnego rodzaju wskaźnikami jakości pracy szkoły ma charakter jedynie spekulatywny. Do nielicznych wyjątków w tym zakresie należy wykonane w modelu podłużnym badanie w 197 szkołach podstawowych w Stanach Zjednoczonych (omówione niżej wśród studiów przypadku). Rzadkie podejmowanie badań w tym modelu ma dość prozaiczne przyczyny – badania w modelu podłużnym są bardziej czasochłonne, a przede wszystkim ich prowadzenie wiąże się zwykle ze znacznie wyższymi kosztami w zestawieniu z prowadzeniem badań w modelu przekrojowym. W gruncie

rzeczy jednak jedynie takie badania pozwalają na pewniejsze potwierdzenie hipotez o związkach przyczynowo-skutkowych i stwierdzenie, z większym prawdopodobieństwem, że to kompetencje przywódcze i ich behawioralne przejawy przyczyniły się do sukcesu szkoły. Dodatkowo, w badaniach podłużnych dane rzadziej poddają się zakłóceniom wynikającym z działania innych niekontrolowanych zmiennych.

Przykładem takich badań ilościowych są szeroko zakrojone badania, które przeprowadzili Louis i in. (2010). Trwały one sześć lat i w kwestii dotyczącej przywództwa na poziomie szkoły polegały na wywiadach z nauczycielami i uczniami (dla ustalenia funkcjonowania przywództwa). Zmienną zależną były z kolei wyniki uczniów uzyskane w teście *Adequate Yearly Progress* (w zakresie czytania i matematyki). Dane w badaniach były zbierane trzykrotnie w okresie trwania projektu.

Praktyka badań tego typu ma jednak sporo ograniczeń. Heck i Hallinger (2010) wskazują, że właściwie na całym świecie wskaźnikiem osiągnięć szkoły są najczęściej wyłącznie efekty edukacyjne uczniów – oznacza to, że przywództwo edukacyjne skoncentrowane jest na uczeniu się i jego efektach mierzonych za pomocą testów. Trzeba uzmysłowić sobie, że tak skonstruowany model badawczy jest jedynie jednym z możliwych i pomija on inne wskaźniki, choćby te związane ze sferą socjalizacyjną, m.in. relacjami społecznymi w szkole. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której badacze przyglądają się jedynie wycinkowi rzeczywistości związanemu z efektywnością przywództwa.

Zasadą jest, że w badaniu przywództwa w szkole w perspektywie podłużnej dominuje paradygmat ilościowy (zbiera się dane o charakterze ilościowym na dużych próbach respondentów). Istnieją jednak badania (np. Rutherford, 2006), gdzie dane zbierane w dłuższej perspektywie (w tym przypadku przez cztery lata) mają charakter jakościowy, np. w postaci wywiadów pogłębionych z nauczycielami czy dyrektorami.

Kompetencje dyrektorów szkół – metaanalizy

Istotny wkład w badania nad kompetencjami przywódczymi wnoszą metaanalizy uwzględniające dane z większej ilości badań dotyczących podobnego problemu. W badaniach nad przywództwem uwzględnia się zwykle kompetencje przywódcze jako zmienne niezależne oraz różne aspekty jakości funkcjonowania szkoły (głównie sukcesy edukacyjne

uczniów) jako zmienne zależne. Badacze zwykle *a priori* ustalają kryteria metodologiczne pozwalające włączyć określony artykuł czy raport badawczy do zbioru badań, których wyniki mogą być uwzględnione w analizie. Warunki te dotyczą zwykle wielkości i doboru próby (reprezentatywności), właściwości narzędzi badawczych, sposobu analizy statystycznej, kompletności danych itp. Jako respondenci w badaniach tego typu występują nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Co ważne, większość badań wskazuje na spójność odpowiedzi przedstawicieli tych trzech grup (Heck, Hallinger, 2010).

Przykładem badań tego typu jest metaanaliza, którą wykonali Marzano i in. (2005). Obejmowała ona artykuły empiryczne opublikowane w latach 1978–2001, które poszukiwały związków pomiędzy przywództwem w szkole a osiągnięciami uczniów. Z 300 odnalezionych badań 69 spełniło kryteria metodologiczne pozwalające na uzyskanie danych korelacyjnych. Łącznie uzyskane dane obejmują 2802 szkoły, 14 tys. nauczycieli oraz 1,4 mln uczniów (Marzano i in., 2005). Uzyskane wyniki pozwoliły na utworzenie typologii kompetencji dyrektora rozumianych jako behawioralne umiejętności pozwalające na wykonanie określonych zadań.

Klasyfikacja ta obejmowała 24 szczegółowe działania zgrupowane w pięciu obszarach, tj:

1. koncentracja na działaniach nastawionych na sukces edukacyjny uczniów,
2. ciągła poprawa jakości nauczania,
3. realny i pewny program nauczania,
4. współpraca i współdziałanie,
5. klimat szkoły.

W podobny sposób skonstruowano analizy wykonane przez China (2007). Tutaj uwzględniono 28 badań przeprowadzonych na Tajwanie i w USA. Stwierdzono, że określony sposób kierowania szkołą wpływa na takie zmienne, jak efektywność szkoły, satysfakcja zawodowa nauczycieli i osiągnięcia uczniów.

Inny przykład badań tego typu to metaanaliza, którą przeprowadzili Waters i in. (2003). Badacze ci uwzględnili aż pięć tysięcy badań wykonanych od wczesnych lat 70. do roku 2001. We wszystkich tych badaniach jako zmienną niezależną traktowano percepcję przywództwa w szkole przez nauczycieli, a jako zmienną zależną – wyniki nauczania mierzone standardowymi testami. W efekcie tak przeprowadzonych badań stwo-

rzyli oni konglomerat kompetencji składający się na konstrukt, który nazywali **przywództwem zrównoważonym** (ang. *balanced leadership*).

Należałoby zauważyć, że chociaż u podłoża badań tego typu leży paradygmat skuteczności (sprawdzamy jakie przywództwo w szkole poprawi efekty nauczania) to – interpretując uzyskane przez siebie wyniki (a zarazem założenia kompetencyjne) – badacze starają się je osadzić w systemie wartości.

Warta przywołania jest dłuższa wypowiedź twórców wspomnianego już wcześniej modelu zrównoważonego przywództwa, dotycząca sposobu jego implementacji (Waters, 2003, s. 2): „Efektywni przywódcy rozumieją jak zrównoważyć dążenie do zmiany z ochroną kultury, wartości i norm, które warto zachować. Wiedzą, które polityki, zasoby, praktyki i inicjatywy mają największe znaczenie dla organizacji i jaki każdej z nich nadać priorytet w organizacji. Wiedzą jak oszacować ogrom zmian, których wymagają oraz jak dopasować do nich odpowiednie strategie przywódcze. W końcu, szanują oni i rozumieją ludzi w organizacji. Wiedzą kiedy, jak i dlaczego kreować środowisko uczenia się, które wspiera ludzi, łączy ich razem i zapewnia wiedzę, umiejętności i zasoby, które są potrzebne do osiągnięcia sukcesu. Ta kombinacja wiedzy i umiejętności jest esencją zrównoważonego przywództwa”.

Kompetencje dyrektorów szkół – narzędzia do oceny jakości pracy dyrektorów

Kolejną grupą narzędzi są te służące do oceny kompetencji dyrektora. Polegają one na samopisie lub ocenie przez inne osoby, np. nauczycieli danej szkoły. Cele stosowania takich narzędzi są ściśle praktyczne: służą one albo temu, by przełożeni dyrektora (np. lokalna administracja oświatowa) zostali poinformowani o jakości jego pracy, albo temu, by sam dyrektor uzyskał rodzaj informacji zwrotnej dotyczącej jakości swojej pracy (Condon, Clifford, 2012). Celem tego typu ewaluacji może być wyłącznie podsumowanie (ang. *summative evaluation*) lub też uzyskanie informacji niezbędnych do podjęcia racjonalnych działań poprawiających efektywność pracy dyrektora – mamy wtedy do czynienia z **ewaluacją formatywną** (ang. *formative evaluation*). Najprościej można powiedzieć, że narzędzia do oceny jakości pracy dyrektorów odpowiadają na pytanie: „Do jakiego stopnia ja i inne osoby sądzimy, że to

jak działam wskazuje na posiadanie przeze mnie wysokich kompetencji profesjonalnych?” (Condon, Clifford, 2012).

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

- aby sprawdzić, czy kandydaci na dyrektorów charakteryzują się pożądanymi postawami i kompetencjami,
- aby sprawdzić, czy nadają się oni do pracy w konkretnej placówce,
- aby sprawdzić, czy ich praca w określonej placówce spełnia zakładany standard i/lub czy powinni oni być nagrodzeni za szczególne osiągnięcia.

Jednocześnie wskazuje się, że tego typu ewaluacja jest niełatwym zadaniem, gdyż trudno sprowadzić pracę dyrektora szkoły do prostych, mierzalnych charakterystyk. Dodatkowo, praca dyrektorów i potrzebne kompetencje są zróżnicowane w zależności od placówki, a wymagania formułowane przez poszczególnych partnerów społecznych bywają odmienne (Thomas in., 2000).

Warto tu zwrócić uwagę, że wiele narzędzi, w szczególności tych znajdujących zastosowanie w lokalnej ewaluacji formatywnej, jest niskiej jakości – często bywa tak, że ich właściwości psychometryczne nie zostały w ogóle określone (Heck, Marcoulides, 1996).

Kompetencje dyrektorów szkół – badania jakościowe

W badaniach nad przywództwem w szkole i kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół dominują projekty empiryczne realizowane w paradygmacie ilościowym. Dominacja ta prawdopodobnie jest związana głównie z wyrażaną przez badaczy potrzebą określenia empirycznie potwierzonego, skutecznego modelu przywódcy edukacyjnego czy wężziej – kompetencji przywódczych.

Louis i in. (2010) wskazują, że badania jakościowe nad przywództwem edukacyjnym dotyczą dwóch typów placówek:

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

W niektórych badaniach jakościowych (np. Leithwood, Steinbach, 1995) stosuje się obserwację jako metodę badawczą. Przywołani tu badacze byli zainteresowani kompetencjami dyrektorów w zakresie rozwiązywania problemów. Wnioski dotyczące kompetencji były wyciągane na podstawie obserwacji dyrektorów w codziennych sytuacjach zawodowych.

Należy jednak wskazać, że badania jakościowe, jak każdy inny typ badań, mają zarówno zalety, jak i ograniczenia. Po pierwsze, można dzięki nim w sposób pogłębiony i kontekstowy przyjrzeć się kompetencjami działaniom przywódców edukacyjnych. Wyniki uzyskane w takich analizach mogą stać się inspiracją dla podejmowania nowych wątków w badaniach przywództwa edukacyjnego bądź służyć jako podstawa do decyzji operacjonalizowania określonych zmiennych w badaniach ilościowych. Niewątpliwie jednak badania te ze względu na niewielką (w porównaniu z badaniami ilościowymi) liczbę obserwacji nie pozwalają na stwierdzenie, jakie kompetencje i działania dyrektora przekładają się na lepsze funkcjonowanie i wypełnianie celów przez placówkę, którą kieruje.

Studia przypadków według wybranych krajów

Słowacja

Źródło: Birknerowa (2011, s. 241–246)

Cel, metoda, narzędzia

Celem badań było określenie wybranych zawodowych kompetencji słowackich dyrektorów szkół (rozumianych jako zmienne psychologiczne, m.in. poziom inteligencji emocjonalnej).

Test *Tromso Social Intelligence Scale* (TSIS) (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001) pozwala uzyskać wyniki w zakresie inteligencji społecznej w następujących wymiarach:

1. przetwarzanie informacji społecznych (ang. *social information processing*),
2. kompetencje społeczne (ang. *social skills*),
3. świadomość społeczna (ang. *social awareness*).

Skala Likerta. Współczynniki alfa Cronbacha 0,72–0,85. Skale nie są ortogonalne. Adaptacja krajowa narzędzia.

Test *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form* (TelQue-SF) (Petrides, Furnham, 2001) pozwala na pomiar inteligencji emocjonalnej w 15 wymiarach (np. wyrażanie emocji, radzenie sobie z emocjami innych osób), które z kolei wchodzi w skład czterech głównych czynników: satysfakcji, samokontroli, emocjonalności, zachowań społecznych.

Słowacja		Źródło: Birknerowa (2011, s. 241–246)
Próba	<p>N = 569, w tym: nauczyciele (N = 297), dyrektorzy szkół (N = 157), uczniowie (N = 115).</p> <p>73% całej próby stanowiły kobiety. Średni wiek badanych to ok. 28 lat. Brak danych na temat rozkładu zmiennych społeczno-demograficznych w poszczególnych podgrupach próby.</p>	
Wyniki i wnioski	<p>Dyrektorzy szkół różnili się od szeregowych nauczycieli i uczniów w zakresie trzech wymiarów inteligencji emocjonalnej (autoszacunek, niska impulsywność, adaptacyjność). Dyrektorzy osiągnęli wyższe wyniki szczególnie w zakresie autoszacunku w porównaniu z nauczycielami. Oznacza to, że w większym stopniu znają oni swoją wartość i cenią sobie właściwości osobiste (osobowość). W zakresie dwóch pozostałych wymiarów wyniki dyrektorów były istotnie statystycznie wyższe niż wyniki uczniów. Taki wynik jest zgodny z teorią dotyczącą inteligencji emocjonalnej i jej roli w kontekście kompetencji przywódczych.</p> <p>Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic w zakresie inteligencji społecznej.</p>	
Ograniczenia metodologiczne	<p>Brak informacji dotyczących doboru próby. Badanie oparte na samoopisie – szczególnie w przypadku dyrektorów dużą rolę może odgrywać zmienna aprobaty społecznej. W przypadku TelQue-SF brak wyznaczonych właściwości psychometrycznych narzędzia dla kraju, gdzie zrealizowano badania.</p>	

Stany Zjednoczone		Źródło: Marzano i in. (2005)
Cel, metoda, narzędzia	<p>Celem badania było wypracowanie typologii istotnych kompetencji dyrektorów szkół. Skale zostały wypracowane na bazie przeglądu literatury. Wyodrębniono pięć obszarów kompetencyjnych z 24 kategoriami odnoszącymi się do konkretnych działań dyrektorów. Zestawienie powstało na podstawie metaanaliz badań dotyczących pożądaných kompetencji dyrektorów formułowanych przez istotnych interesariuszy (np. nauczycieli, uczniów, rodziców, profesjonalistów z obszaru usług społecznych).</p>	
Próba	<p>Brak typowej próby badawczej. Metaanaliza obejmowała literaturę badawczą opublikowaną w latach 1978–2001, która poszukiwała związków pomiędzy przywództwem w szkole a osiągnięciami uczniów. Z 300 odnalezionych badań 69 spełniło kryteria metodologiczne pozwalające na uzyskanie danych korelacyjnych. Łącznie uzyskane dane obejmują 2802 szkoły, 14 tys. nauczycieli oraz 1,4 mln uczniów.</p>	

Stany Zjednoczone

Źródło: Marzano i in. (2005)

Wyniki i wnioski

Wypracowana typologia definiuje kompetencje w sposób behawioralny. Poniżej przedstawiam jej tłumaczenie.

I. Koncentracja na działaniach nastawionych na sukces edukacyjny uczniów

Kategorie działań dyrektora:

1. Dyrektor stymuluje formułowanie jasnych i możliwych do ewaluacji celów związanych z poprawą osiągnięć uczniów.
2. Dyrektor stymuluje formułowanie jasnych i możliwych do ewaluacji celów nastawionych na sukces pojedynczych uczniów szkoły.
3. Dyrektor analizuje i interpretuje dane niezbędne do monitorowania w szkole procesów związanych z osiągnięciami uczniów.
4. Dyrektor analizuje i interpretuje dane niezbędne do monitorowania w szkole procesów związanych z indywidualnymi osiągnięciami uczniów.
5. Dyrektor stosuje odpowiednie programy (na poziomie szkoły I klasy), które pozwalają uczniom osiągać indywidualne cele.

II. Ciągła poprawa jakości nauczania

Kategorie działań dyrektora:

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

III. Realny i pewny program nauczania

Kategorie działań dyrektora:

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

IV. Współpraca i współdziałanie

Kategorie działań dyrektora:

1. Dyrektor zapewnia warunki, by nauczyciele mogli obserwować i analizować efektywne nauczanie.
2. Dyrektor umożliwia nauczycielom pełnienie formalnych ról pozwalających im wpływać na podejmowanie decyzji szkolnych.

Stany Zjednoczone

Źródło: Marzano i in. (2005)

Wyniki i wnioski

3. Dyrektor organizuje pracę współpracujących grup nauczycieli tak, by mogły one regularnie się spotykać i omawiać najważniejsze kwestie dotyczące programu, oceniania, nauczania oraz sukcesu edukacyjnego uczniów.
4. Dyrektor szkoły zapewnia nauczycielom i pozostałemu personelowi formalne możliwości wpływu na funkcjonowanie szkoły oraz w odpowiedni sposób deleguje odpowiedzialność.
5. Dyrektor szkoły zapewnia uczniom, rodzicom i społeczności lokalnej możliwości formalnego wpływu na lepsze funkcjonowanie szkoły.

V. Klimat szkoły

Kategorie działań dyrektora:

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

Ograniczenia metodologiczne

Odmienny sposób operacjonalizacji zmiennych w poszczególnych badaniach. Wątpliwości co do ekstrapolacji wyników na inne kraje – np. takie, gdzie nie wykonano badań, które weszły do metaanalizy.

Stany Zjednoczone

Źródło: Heck, Hallinger (2010)

Cel, metoda, narzędzia

Celem badania było określenie, które elementy przywództwa rozproszonego przekładają się na sukces edukacyjny uczniów.

Wskaźniki kontekstowe związane ze szkołą: wielkość szkoły, cechy społeczno-demograficzne uczniów (w tym wskaźniki dotyczące uczniów ze środowisk defaworyzowanych), stabilność zatrudnienia kadry (w ciągu pięciu lat) oraz stabilność zatrudnienia dyrektora (w okresie czterech lat).

Wskaźniki dotyczące modelu przywództwa: skale mierzyły implementację modelu przywództwa rozproszonego (poprawa funkcjonowania szkoły, zarządzanie szkołą, zarządzanie zasobami i rozwojem).

Stany Zjednoczone

Źródło: Heck, Hallinger (2010)

<p>Cel, metoda, narzędzia</p>	<p>Potencjał rozwojowy szkoły (bezpośrednio związany z implementacją modelu przywództwa rozproszonego) został zmierzony przy pomocy siedmiu podskal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Podkreślanie i wdrażanie standardów – dotyczy jakości wdrażania różnych aspektów procesu nauczania. 2. Ciągłe działania na rzecz ulepszania placówki – związane z wizją szkoły, stawianiem celów oraz angażowaniem wszystkich w ich osiągnięcie. 3. Jakość procesu wsparcia dla uczniów – związana ze standardami dyscypliny i metod służących jej utrzymaniu oraz wsparciu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. 4. Potencjał profesjonalny kadry – dotyczy zarówno kwalifikacji, jak i postaw oraz systemu rozwoju zawodowego. 5. Komunikacja w szkole – zarówno pomiędzy szkołą i otoczeniem zewnętrznym, jak i wewnątrz placówki. 6. Zaangażowanie partnerów społecznych – związany z partycypacją rodziców w procesach decyzyjnych placówki. 7. Bezpieczeństwo i dobrostan uczniów – związane z organizacją życia w szkole oraz relacjami nauczyciel–uczeń. <p>Wszystkie wymienione wyżej skale charakteryzują się wysoką rzetelnością (alfa Cronbacha powyżej 0,8) oraz wysoką trafnością teoretyczną i predyktywną.</p> <p>Umiejętności czytania i matematyczne mierzono przy pomocy wybranych zadań testowych pochodzących ze <i>Stanford Achievement Test</i> (SAT).</p>
<p>Próba</p>	<p>197 szkół podstawowych losowo dobranych spośród szkół zachodnich stanów USA. Badanie objęło trzy grupy respondentów: wszystkich nauczycieli, uczniów klas piątych oraz 20% rodziców dzieci z danego rocznika.</p>
<p>Wyniki i wnioski</p>	<p>Podłużny model wykazał, że przywództwo rozproszone wpływa na postrzeganie szkoły jako mającej coraz większy potencjał rozwojowy. Dodatkowo wstępny poziom potencjału rozwojowego był powiązany z wynikami uczniów w zakresie matematyki i czytania. Wdrażanie kluczowych elementów modelu przywództwa rozproszonego okazało się mieć większe znaczenie dla wyników w zakresie matematyki i czytania w porównaniu z takimi zmiennymi, jak cechy społeczno-demograficzne uczniów, wielkość szkoły czy stabilność zatrudnienia personelu.</p>
<p>Ograniczenia metodologiczne</p>	<p>Badanie nie pozwala na jednoznaczne określenie kierunku związku przyczynowo-skutkowego między zmiennymi, gdyż istnieje możliwość oddziaływania innych zmiennych, które nie podlegały pomiarowi.</p>

Stany Zjednoczone

Źródło: Leithwood i in. (2004)

Narzędzia	Analiza treści raportów badawczych dotycząca skuteczności przywództwa edukacyjnego na różnych poziomach.
Próba	Brak
Wyniki i wnioski	<p>O sukcesie przywództwa edukacyjnego decydują trzy grupy działań dyrektora (u podstaw których leżą kompetencje w określonych obszarach).</p> <ol style="list-style-type: none">1. Określanie celów. Dyrektor musi potrafić formułować cele działania placówki w taki sposób, by były one przyjmowane i akceptowane przez nauczycieli oraz by odbierali je oni jako możliwe do realizacji.2. Wspieranie rozwoju personelu. Ten obszar kompetencji obejmuje zakres budowania prawidłowej komunikacji w zespole oraz warunków pracy, które są postrzegane przez pracowników jako wspierające.3. Przekształcanie organizacji. Obszar ten dotyczy kompetencji dyrektora w zakresie wdrażania w szkole takich rozwiązań, które nadążają za zmieniającymi się potrzebami, a jednocześnie są zgodne z wizją szkoły i zasadami etycznymi. <p>Przegląd badań wykazał także, że w niektórych specyficznych placówkach (np. takich, gdzie większość uczniów prezentuje niski status społeczno-ekonomiczny) do skutecznego działania potrzebne są inne kompetencje dyrektorów.</p>
Ograniczenia metodologiczne	Badanie nie ma charakteru typowej metaanalizy, tym samym trudno uznać rezultaty badania jako możliwe do uogólnienia prawidłowości.

Stany Zjednoczone

Źródło: Louis i in. (2010)

Cel, metoda, narzędzia	<p>W badaniu poszukiwano związków pomiędzy funkcjonowaniem przywództwa a wynikami uczniów w nauce. Starano się rozpoznać, jakie są zmienne pośredniczące, które sprawiają, że przywództwo wywiera skuteczny efekt na zmienną zależną w postaci wyników w nauce.</p> <p>Wykorzystano mieszane podejście ilościowo-jakościowe – zastosowano kwestionariusze, wywiady nieustrukturyzowane oraz arkusze obserwacji specjalnie skonstruowane na potrzeby badania.</p>
-------------------------------	--

Stany Zjednoczone

Źródło: Louis i in. (2010)

Cel, metoda, narzędzia

W raporcie zastosowano wyniki uzyskane za pośrednictwem kwestionariuszy mierzących (łącznie 49 kwestionariuszy), dotyczące przywództwa rozproszonego, warunków pracy nauczycieli, poziomu motywacji nauczycieli oraz ich zdolności produkcyjnej.

Alfa Cronbacha narzędzi mieściła się pomiędzy 0,72 i 0,96.

Wykorzystano dane dotyczące alfabetyzmu (wyniki w zakresie języka) i wyników z matematyki uzyskane w teście *Adequate Yearly Progress* (wyniki zostały uśrednione dla każdej szkoły).

Próba

Dane z dziewięciu stanów USA, 43 szkolnych okręgów oraz 180 szkół różnych szczebli.

Badania na poziomie centralnym objęły wywiady z przedstawicielami instytucji ustawodawczych oraz państwowych urzędów zajmujących się edukacją. Na poziomie okręgów wywiady przeprowadzono z przedstawicielami administracji, reprezentantami mediów, a także z nauczycielami i osobami zarządzającymi. Badania te przeprowadzono w trzech cyklach podczas sześcioletniego procesu badawczego.

Łącznie skala badań była ogromna. Objęły one 8391 nauczycieli, 471 osób zarządzających szkołami; przeprowadzono wywiady z 581 nauczycielami i administratorami, 304 urzędnikami okręgowymi, 124 urzędnikami z poziomu krajowego oraz zebrano dane obserwacyjne z badań przeprowadzonych w 312 klasach.

Wyniki i wnioski

Przywództwo kolektywne (rozumiane głównie jako działania dyrektora i nauczycieli), gdzie więcej osób ma wpływ na to, co się dzieje w szkole (nie tylko dyrektor), przekłada się na wyższe sukcesy uczniów. Uzyskany efekt jest istotny, chociaż ma przeciętną siłę. Szkoły, których uczniowie osiągają wyższe wyniki, przekazują więcej władzy zespołom nauczycielskim, rodzicom uczniów i samym uczniom.

Działania dyrektora, wpływające na motywację nauczycieli i ich warunki pracy, znajdują odzwierciedlenie w osiągnięciach uczniów. Wpływ na wiedzę i umiejętności nauczycieli ma mniejsze znaczenie. Jednocześnie badania wskazują, że dystrybucja władzy nie zmienia tradycyjnej hierarchii wynikającej z ról i odpowiedzialności dyrektora. Tam, gdzie przywództwo jest dzielone pomiędzy dyrektora i nauczycieli, relacje społeczne między nauczycielami są lepsze.

W świetle uzyskanych wyników dyrektorzy, którzy chcą zwiększyć efektywność nauczania, powinni mieć kompetencje, żeby:

- delegować proces podejmowania decyzji na inne osoby w szkole, tak by

Stany Zjednoczone

Źródło: Louis i in. (2010)

Wyniki i wnioski	<p>wszyscy mogli korzystać z kolektywnej wiedzy i mądrości wewnątrz organizacji;</p> <ul style="list-style-type: none">• wpływać na warunki pracy, motywację i praktykę nauczania realizowaną przez nauczycieli;• budować profesjonalną społeczność szkoły poprzez umiejętność budowania współpracy nauczycieli w celu poprawienia jakości nauczania (na podstawie m.in. analizy efektów nauczania).
Ograniczenia metodologiczne	<p>Model zawiera jedynie kilka zmiennych, które mogą być traktowane jako pośredniczące pomiędzy przywództwem a wynikami nauczania. Wyjaśniają one jedynie niewielką część wariacji wyników uczniów.</p>

Stany Zjednoczone

Źródło: Rutherford (2006)

Cel, metoda, narzędzia	<p>Celem badania było sprawdzenie, jak struktura przywództwa w szkole może zmienić jej funkcjonowanie, także w kontekście sukcesu edukacyjnego uczniów.</p> <p>Badania jakościowe przeprowadzono w jednej szkole podstawowej, do której uczęszcza tysięcy uczniów. Szkoła funkcjonowała w trudnym środowisku, od wielu lat wyniki testów osiągnięte przez jej uczniów były bardzo niskie. Dodatkowo współpraca z rodzicami uczniów układała się generalnie źle. Dane statystyczne plasowały szkołę na pierwszym miejscu, jeśli idzie o problemy z zachowaniem uczniów (dyscypliną). Dodatkowo, w szkole wielu uczniów funkcjonowało jedynie tymczasowo – były to przykładowo dzieci robotników, którzy przybywali do pracy w rejonie, gdzie funkcjonowała szkoła, jedynie na pewien okres.</p> <p>Badania miały charakter jakościowy i były prowadzone w modelu longitudinalnym. W ciągu pięciu lat trwania projektu zespół badawczy czterokrotnie pojawił się w szkole, by przeprowadzić wywiady. Respondentami byli nauczyciele i inni pracownicy szkoły oraz administracja oświatowa z okręgu szkolnego i samej szkoły.</p>
Próba	<p>Zrealizowano łącznie 50 wywiadów z nauczycielami, innymi pracownikami szkoły oraz przedstawicielami administracji (zarówno z okręgu, jak i z samej szkoły).</p>

Stany Zjednoczone

Źródło: Rutherford (2006)

<p>Wyniki i wnioski</p>	<p>W ciągu pięciu lat szkoła zmieniła się całkowicie. Ze słabo funkcjonującej placówki stała się placówką bardzo dobrą, z kolejką kandydatów. Badania pozwoliły na wyodrębnienie kilku istotnych czynników sukcesu przywództwa. Są to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zaangażowanie nauczycieli w decyzje dotyczące programu, przywództwo związane z nauczaniem i rozwój zawodowy; • struktury funkcjonowania szkoły, które budują zaangażowanie i współpracę oraz motywują do rozwoju zawodowego; • stworzenie nauczycielom możliwości wywierania wpływu na profesjonalne funkcjonowanie innych osób <p>Badania potwierdziły skuteczność modelu przywództwa rozproszonego, gdzie nauczyciele posiadają władzę delegowaną (ale i odpowiedzialność) do decydowania o tym, co będzie się działo w określonych obszarach funkcjonowania organizacji.</p>
<p>Ograniczenia metodologiczne</p>	<p>Nie można ekstrapolować wyników i ustalonych prawidłowości na całą populację – osadzenie mierzonych aspektów w kulturze i sytuacji społeczno-demograficznej USA uniemożliwia przeniesienie wyników na polską sytuację.</p>

Hiszpania

Źródło: Bolívar-Botia, Bolívar-Ruano (2011)

<p>Cel, metoda, narzędzia</p>	<p>Celem badania była analiza nowych rozwiązań legislacyjnych reformujących system przywództwa szkolnego w Hiszpanii w kontekście nowych zadań i kompetencji dyrektora.</p> <p>Badania polegały na analizie dokumentów prawnych reformujących system przywództwa w szkole.</p>
<p>Próba</p>	<p>Brak</p>
<p>Wyniki i wnioski</p>	<p>Autorzy omówili niewydolność wcześniej funkcjonującego systemu przywództwa w szkole w Hiszpanii. Wskazali, że wcześniej dyrektorem był wybierany przez innych nauczycieli współpracownik, który obejmował rolę menedżera. Jego rola ograniczała się głównie do technicznego zarządzania szkołą – wpływ dyrektora na jakość procesu nauczania–uczenia się był bardzo ograniczony. Obecne rozwiązania prawne wskazują na przejście od modelu biurokratycznego do modelu przywództwa skoncentrowanym na uczeniu się. Prawo hiszpań-</p>

Hiszpania		Źródło: Bolívar-Botía, Bolívar-Ruano (2011)
Cel, metoda, narzędzia	<p>skie zmierza w kierunku coraz większej autonomii placówek, a tym samym nowych kompetencji dyrektora, tak by był on zdolny podejmować i implementować właściwe decyzje pozwalające zwiększać efekty nauczania.</p> <p>Autorzy wskazują, że wśród nowych kompetencji dyrektora pojawiają się takie, które dotyczą doradztwa w zakresie nauczania oraz promowania innowacji pedagogicznych. W świetle wcześniej omawianych modeli oznacza to przejście od zarządzania do przywództwa. Dodatkowo system prawny promuje obecnie współpracę (np. między szkołami realizującymi wspólne projekty) oraz różnorodność placówek jako wartość hiszpańskiego systemu edukacyjnego (a zarazem przeciwieństwo wcześniejszej uniformizacji). Szczególnie istotne w nowym – zderegulowanym względem wcześniejszego – systemie podstawowe kompetencje dyrektora odnoszą się do umiejętności budowania w miejscu pracy warunków dla nauczycieli, aby mogli oni na wysokim poziomie realizować swoje zadania (np. motywowanie, informacja zwrotna itd.).</p>	
Ograniczenia metodologiczne	Brak	

Belgia		Źródło: Day i in. (2008)
Cel, metoda, narzędzia	<p>Analiza systemu funkcjonowania przywództwa edukacyjnego w Belgii jako przykładu dobrej praktyki OECD. Badanie dotyczyło głównie kontekstu nowego systemu przywództwa bazującego na systemie społeczności międzyszkolnej.</p> <p>Badanie odbyło się podczas wizyty studyjnej i obejmowało wywiady z kluczowymi partnerami społecznymi (nauczycielami, dyrektorami, przedstawicielami administracji itd.).</p>	
Próba	Brak	
Wyniki i wnioski	<p>Analiza wykazała, że szkoły są zarządzane zespołowo ze stosunkowo słabym formalnym ulokowaniem dyrektora, który w belgijskim systemie (Flandria) miał stosunkowo niewielki wpływ na to, co się dzieje w szkole.</p> <p>Kompetencje w badaniach były analizowane w oparciu o wprowadzony w systemie flamandzkim system społeczności międzyszkolnych (ang. <i>school com-</i></p>	

Belgia	
	Źródło: Day i in. (2008)
Wyniki i wnioski	<p><i>munities</i>) polegających na ścisłej współpracy między szkołami tego samego typu w celu wymiany doświadczeń, racjonalizacji kosztów, szerszego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych, współpracy programowej itd. Jednym z zasadniczych celów takiego rozwiązania jest odciążenie dyrektora szkoły tak, by miał on możliwość zajmować się głównie pedagogicznym, a nie administracyjnym aspektem funkcjonowania placówki.</p> <p>Warto zaznaczyć, że pomimo uczestnictwa w sieci społeczności międzyszkolnych pojedyncze placówki wciąż zachowują sporą autonomię. Jednocześnie niezwykle istotnym celem takiego sposobu organizacji przywództwa jest wyrównanie wyników w nauce pomiędzy uczniami (badania PISA od lat wykazują znaczne rozwarstwienie w tym zakresie).</p> <p>Analiza wskazuje na różny poziom wdrożenia systemu społeczności międzyszkolnych jako innowacji – zmiana zakresu zadań, a zarazem wymagań kompetencyjnych wobec dyrektorów, których placówki funkcjonowały w sieci, w każdej ze szkół przebiegała inaczej.</p>
Ograniczenia metodologiczne	<p>Analiza w sposób pogłębiony koncentruje się na funkcjonowaniu przywództwa w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym. Jedyne ograniczenie może polegać na ekstrapolacji uzyskanych wyników do innego kontekstu.</p>

Austria	
	Źródło: Stoll i in. (2008)
Cel, metoda, narzędzia	<p>Analiza systemu funkcjonowania systemu przygotowania kompetencyjnego dyrektorów szkół w Austrii jako przykładu dobrej praktyki OECD. Badanie dotyczyło głównie The Leadership Academy (LEA) – instytucji powołanej w 2004 r., aby lepiej przygotowywać przywódców edukacyjnych do wypełniania swoich zadań.</p> <p>Badanie odbyło się podczas wizyty studyjnej i obejmowało wywiady z kluczowymi partnerami społecznymi (nauczycielami, dyrektorami, przedstawicielami administracji itd.).</p>
Próba	Brak
Wyniki i wnioski	<p>Każdy nowy dyrektor szkoły w Austrii podczas pierwszych czterech lat urzędowania ma obowiązek odbyć szkolenie, aby jego kontrakt mógł być odnowiony.</p>

Austria

Źródło: Stoll i in. (2008)

Wyniki i wnioski

Szkolenie obejmuje następujące obszary kompetencyjne (uznawane za kluczowe): komunikacja i przywództwo, zarządzanie konfliktem, hospitacja zajęć, rozwój szkoły, aspekty prawne zarządzania szkołą.

Te obszary przekładają się na następującą, uszczegółowioną listę kompetencji:

- budowanie samowiedzy dotyczącej własnych zasobów, aby radzić sobie ze stresującą intelektualnie i emocjonalnie pracą dyrektora szkoły;
- zdolność do proaktywnego działania w zarządzaniu szkołą;
- zdolność rozumienia mechanizmów uczenia się;
- zdolność zarządzania strategicznego w kontekście szerzej rozumianej implementacji reform szkolnych.

Szkolenie oprócz zajęć prowadzonych stacjonarnie obejmuje fazę samodzielnej nauki. Obecnie część kursu prowadzona jest w systemie blended learning.

Przeanalizowano przyczyny, dla których powyższe obszary kompetencyjne uznano za kluczowe. Należą do nich potrzeba przygotowania dyrektorów do wprowadzania reform edukacyjnych oraz konieczność przygotowania dyrektorów do autonomicznego działania. Jest to szczególnie ważne w świetle tego, że chociaż formalnie uzyskali oni autonomię, wielu z nich działa w oparciu o hierarchiczną i biurokratyczną strukturę, w której funkcjonowali wcześniej.

Każdy z 250–300 uczestników, którzy każdego roku kończą szkolenie, przechodzi następujące etapy edukacyjne: cztery spotkania (zwane forami), trzydniowe szkolenie obejmujące prezentacje, wykłady oraz pracę grupową – realizowaną zarówno w parach uczestników, jak i poprzez system coachingu grupowego. Bazując na tych doświadczeniach, każdy z uczestników buduje założenia projektu, który w ciągu roku musi wdrożyć w swojej instytucji. Partnerzy pracujący w parach i członkowie grupy coachingowej biorą udział w regularnych spotkaniach i tworzą regionalne sieci.

Twórcy projektu ambitnie zakładają, że obdarzeni nowymi kompetencjami przywódcy edukacyjni będą zmotywowani do tego, by zmieniać system edukacyjny, a nowa jakość przywództwa będzie zaczątkiem wdrażania innowacji w jego ramach.

Ograniczenia metodologiczne

Analiza w sposób pogłębiony koncentruje się na funkcjonowaniu systemu szkoleniowego dla dyrektorów w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym. Ograniczenie może polegać na ekstrapolacji uzyskanych wyników do innego kontekstu. Dodatkowo, wątpliwość budzi to, czy szkolenie obejmuje wszystkie istotne obszary kompetencyjne niezbędne do pełnienia roli dyrektora.

Włochy	
Źródło: Salvioni i in. (2012, s. 881–897)	
Cel, metoda, narzędzia	Celem badania było rozpoznanie ważności poszczególnych kompetencji dyrektorów szkół (w kontekście poprawy wyników nauczania i budowy uczącej się społeczności). Dodatkowo, skoncentrowano się na roli poszczególnych grup w szkole w procesie podejmowania decyzji. Badanie miało charakter jakościowy. Zrealizowano pięć wywiadów fokusowych (każdy trwał 120–140 minut).
Próba	W badaniu udział wzięło 50 osób (pięć wywiadów w grupach dziesięcioosobowych). Respondentami byli dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice i uczniowie.
Wyniki i wnioski	<p>Badani wskazywali na kluczowe kompetencje potrzebne dyrektorom do tego, by potrafili ulepszać procesy nauczania–uczenia się w szkole, a następnie głosowali nad ich ważnością. Na szczycie tak zbudowanego rankingu znalazły się kompetencje relacyjne (interpersonalne), kompetencje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi i procesem podejmowania decyzji oraz kompetencje pedagogiczne.</p> <p>Rozkład ważności postrzeganych kompetencji różnił się w poszczególnych podgrupach. Dyrektorzy wyraźnie podkreślali wyższą wartość kompetencji związanych z zarządzaniem w zestawieniu z kompetencjami przywódczymi (miękkimi).</p>
Ograniczenia metodologiczne	Ze względu na dobór próby trudno ekstrapolować wyniki na populację poszczególnych podgrup biorących udział w badaniu we Włoszech. Nie jest jasne, jak badani rozumieją zakres poszczególnych kompetencji. Zastosowany przez badaczy podział na kompetencje przywódcze, zarządcze i pedagogiczne nie odnosi się do jasnych kryteriów.

Rumunia	
Źródło: Radu (2011, s. 103–115)	
Cel, metoda, narzędzia	Celem badania był pomiar kompetencji przywódczych dyrektorów szkół w Rumunii i dziewięciu innych krajach (m.in. w Albanii, Macedonii, Serbii) w obszarze współpracy ze środowiskiem lokalnym (głównie rodzicami uczniów). Praktyczna realizacja takiej współpracy była analizowana kontekstowo w perspektywie funkcjonowania krajów postkomunistycznych, w których model tego typu kooperacji nie był wspierany.

Rumunia	
Źródło: Radu (2011, s. 103–115)	
Próba	W dwóch różnych badaniach wzięła udział reprezentatywna próba dyrektorów szkół i rodziców uczniów (brak jest dokładnych danych dotyczących doboru i wielkości próby).
Wyniki i wnioski	Dyrektorzy w rumuńskich szkołach mają raczej konserwatywne postawy względem współpracy z rodzicami. Uważają, że nie mają oni kompetencji, by w sposób partnerski partycypować w pracy szkoły. Wskazują, że mają wolę i kompetencje do współpracy z rodzicami o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, zwracają uwagę na wiele trudności we współpracy z rodzicami uczniów ze środowisk defaworyzowanych. Badania wykazały, że przy braku jednoznacznego dookreślenia obszaru i współpracy z rodzicami, przy jednoczesnym promowaniu takiej współpracy, znacząca ilość działań wspieranych przez dyrektora ma charakter jedynie fasadowy.
Ograniczenia metodologiczne	Wnioski z badania mogą być zasadniczo ograniczone jedynie do społeczno-kulturowego kontekstu Rumunii, chociaż niektóre odniesienia do tradycji współpracy szkoły z rodzicami wydają się prawdziwe także w odniesieniu do Polski.

Wielka Brytania	
Źródło: Hopkins (2008)	
Cel, metoda, narzędzia	Analiza systemu funkcjonowania systemowego przywództwa edukacyjnego w Wielkiej Brytanii jako przykładu dobrej praktyki OECD. Badanie dotyczyło głównie obszaru kompetencji i zadań dyrektora szkoły w tym modelu przywództwa). Badanie odbyło się podczas wizyty studyjnej i obejmowało wywiady z kluczowymi partnerami społecznymi (nauczycielami, dyrektorami, przedstawicielami administracji itd.).
Próba	Brak
Wyniki i wnioski	Dyrektor szkoły w modelu systemowego przywództwa edukacyjnego posiada kompetencje do pracy, która nie jest ograniczona wyłącznie do jego szkoły i jej otoczenia, lecz odnosi się także do innych szkół i społeczności. Kompetencje dyrektora muszą obejmować następujące obszary działania: <ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność budowania i utrzymania międzyszkolnego partnerstwa skoncentrowanego na celach, których osiągnięcie wykracza poza możliwości

Wielka Brytania

Źródło: Hopkins (2008)

<p>Wyniki i wnioski</p>	<p>jednej instytucji. Taka współpraca może polegać na wymianie informacji o innowacjach pedagogicznych, wspólnym konstruowaniu programów nauczania itd. Analiza praktyki w tym zakresie wskazuje, że niektórzy dyrektorzy zdecydowali się na sformalizowanie takiej współpracy, co pozwala im na łatwiejsze uzyskiwanie środków na działania zlecane przez lokalne władze.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność działania jako lider społeczności – który skupia wokół siebie innych partnerów i/lub sieci partnerstwa, tak by prowadziły one skoordynowane działania na rzecz dobra dzieci. U podłoża takiego działania leży przekonanie, że szereg problemów związanych z funkcjonowaniem szkolnym dzieci wymaga multisektorowego interdyscyplinarnego działania. • Działanie w roli adwokata zmiany/eksperta, który potrafi odnajdować w swojej placówce przykłady dobrej praktyki i przenosić je do innych szkół. W tym podejściu dyrektor pełni rolę menora wobec innych przywódców edukacyjnych (Hopkins, 2008).
<p>Ograniczenia metodologiczne</p>	<p>Badanie opisuje rozwiązanie mocno osadzone w systemie angielskim – chociaż jego założenia wydają się warte rozważenia w kontekście rozwoju kompetencji przywódczych polskich dyrektorów szkół.</p>

Podsumowanie i wnioski: postulowane i badane kompetencje przywódcze

Podsumowując raport dotyczący kompetencji dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych, warto w sposób syntetyczny podkreślić najistotniejsze ustalenia, które zostały w sposób szczegółowy omówione w poszczególnych rozdziałach. Dla klarowności przekazu przedstawiam je w formie punktów:

1. W raporcie zostały opisane różne modele i typy przywództwa oraz typologie kompetencji przywódczych. Wszystkie mają jeden punkt wspólny – wskazują, że nowoczesne przywództwo edukacyjne znacząco wykracza poza funkcje zarządcze i administracyjne związane z codziennym kierowaniem szkołą lub placówką oświatową.
2. Analiza literatury wskazuje na dwie główne tendencje dotyczące kompetencji przywódczych dyrektorów placówek edukacyjnych. Po pierwsze, mamy do czynienia z aktami normatywnymi, które są formułowane przez różne podmioty (np. organizacje zrzeszające praktyków, administrację, środowiska naukowe). W aktach tych

zostały określone listy kompetencji dyrektorów z punktu widzenia potrzeb widzianych przez autorów tych typologii, często z perspektywy określonego modelu przywództwa (np. przywództwo skoncentrowane na uczeniu się czy przywództwo rozproszone). Po drugie, mamy do czynienia z silnym nurtem badania związku kompetencji przywódczych (a właściwie ich wyniku w postaci działań dyrektorów) z efektywnością ich pracy rozumianą jako wpływ na proces nauczania–uczenia się. Wskaźnikiem są tutaj często wyniki uczniów w nauce. Oba te nurty nie są rozłączne – osoby tworzące akty normatywne korzystają z wyników badań, zatem ich ustalenia przenikają do aktów normatywnych, a ponadto podstawą badań bywa czasami operacjonalizowanie listy kompetencji wynikających z określonego (normatywnego) modelu przywództwa edukacyjnego. Sądzę, że nie da się uciec od wartości (na rzecz jakiejś indyferentnej skuteczności) – osoby tworzące nowy model przywództwa edukacyjnego w Polsce powinny najpierw przedyskutować i zdecydować, na jakim istniejącym bądź nowym modelu chcą się opierać. Z drugiej strony, warto także w naszym kraju podjąć dobrze przemyślane badania (niekoniecznie kopię badań zagranicznych) dotyczące skuteczności przywództwa edukacyjnego. Jedną z kluczowych zmiennych niezależnych powinny stać się kompetencje dyrektorów powiązane z wynikami pracy szkoły – niekoniecznie rozumianymi wyłącznie jako wyniki w nauce mierzone testami egzaminacyjnymi. Inspiracją do tego rodzaju badań może być typologia dotychczas zrealizowanych badań w tym obszarze przedstawiona w raporcie.

3. Rozumienie kompetencji przywódczych, w szczególności w kontekście edukacji, jest bardzo zróżnicowane. W literaturze są one przedstawiane jako postawy, zachowania, właściwości psychologiczne, delegacje prawne itp. Kiedy odnosimy ten eklektyzm terminologiczny do praktyki, okazuje się on w pełni zrozumiały. W rzeczywistości edukacyjnej wszystkie te obszary mają przełożenie na jakość pracy dyrektora, która jest najistotniejszą kategorią w kontekście jego kompetencji. Mimo to ustalenie, o jakim poziomie i rodzaju kompetencji mówimy, jest niezbędne przy konstrukcji polskiego modelu kompetencji przywódczych dyrektora szkoły.
4. Zastanawiając się nad kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół, nie możemy pomijać zjawisk i problemów patologii takiego przywództwa. W raporcie zostały opisane dwie istotne kwestie. Pierwszą z nich są wypalenie i stres zawodowy, które wiążą się zarówno z szerzej rozumianymi warunkami pracy dyrektora, jak i jego osobistym dobrostanem w obszarze zdrowia psychicznego. Dyrektor, który nie poradzi sobie z obciążeniami zawodowymi, nie ma szans,

by pracować skutecznie w roli przywódcy edukacyjnego. Drugie zjawisko to mobbing w miejscu pracy (przede wszystkim w sytuacji, gdy jego źródłem jest przełożony), będący zaprzeczeniem jakiegokolwiek modelu przywództwa opartego na wartościach. Placówka, w której dochodzi do mobbingu, staje się przykładem patologii zarządzania. W modelu przywództwa edukacyjnego w naszym kraju koniecznie powinien znaleźć się obszar dotyczący higieny psychicznej dyrektora szkoły w kontekście zawodowym.

5. Analiza przypadków konkretnych badań przeprowadzonych w Europie i Stanach Zjednoczonych Ameryki wskazuje z jednej strony na specyfikę społeczno-kulturową często związaną także z historycznymi doświadczeniami krajów w obszarze funkcjonowania przywództwa edukacyjnego. Widać tutaj szereg podobieństw Polski i innych krajów byłego bloku socjalistycznego (np. Rumunii). Z drugiej strony – możemy zaobserwować inspiracje systemów krajów europejskich modelami popularnymi w USA, jak choćby modelem przywództwa rozproszonego. Na decyzję o tym, jakie kompetencje są potrzebne polskim dyrektorom szkół i placówek oświatowych, mogą wpływać rozwiązania i typologie zaczerpnięte z innych systemów. Ważne jest jednak, by polskie rozwiązania w tym zakresie opierały się na fundamencie gruntownej analizy potrzeb w kontekście społeczno-kulturowym naszego kraju.

Bibliografia i literatura uzupełniająca

Albrecht K., (2006), *Social Intelligence: The New Science of Success*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Allison D.G., (1997), *Coping with stress in the principalship*, „Journal of Educational Administration”, nr 35, s. 39–55.

Alston J.A., (2002), *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millenium*, Nowy Jork – Oksford: University Press of America.

Avery G.C., (2009), *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty studia przypadków*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Barger C., (2012), *The Social Media Strategist. Build a Successful Program from the Inside Out*, Nowy Jork: McGraw-Hill.

Bauer S.C., Stephenson L., (2010), *The role of isolation in predicting new principals' burnout*, „International Journal of Education Policy and Leadership”, nr 5(9) (www.ijepi.ca, dostęp dn. 6.10.2013).

Behrnd-Wenzel B., Wenzel H., (2013), *Refleksje na temat umiejętności komunikacyjnych w szkole*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bennis W.E., Thomas R.J., (2007), *Liderzy rodzą się w tyglu trudnych doświadczeń*, [w:] Harvard Business Review, *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, Gliwice: HELION.

Birknerowa Z., (2011), *Social and emotional intelligence in school environment*, „Asian Social Science”, nr 7, s. 241–246.

Black S., (1999), *Public relations*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.

Bolívar-Botía A., Bolívar-Ruano R., (2011), *Schools principals in Spain: from manager to leader*, „International Journal of Education”, nr 3.

Borg M.G., Riding, R.J., (1993), *Occupational stress and job satisfaction among school. Administrators*, „Journal of Educational Administration”, nr 31(1), s. 4–21.

Cavazos A.J., Ovando M.N., (2012), *Important Competencies for the Selection of Effective School Leaders: Principals' Perceptions* (<http://www.hcisid.org/cms/lib4/TX01001784/Centricity/Domain/366/UCEA%202012Paper.pdf>, dostęp dn. 25.10.2013).

Center E.M., (2000), *Public relations*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Chang M., (2009), *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, „Educational Psychology Review”, nr 21(3).

Chapman J.D., (2005), *Recruitment, Retention and Development of School Principals*, Bruksela–Paryż: UNESCO.

Chin J.M., (2007), *Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA*, „Asia Pacific Education Review”, nr 8(2), s. 166–177.

Ciesielska M., (2007), *Lider poszukiwany. Jak stworzyć model kompetencji pożądanego lidera zespołu*, „Personel”, nr 7.

Condon Ch., Clifford M., (2012), *Measuring Principal Performance. How Rigorous Are Commonly Used Principal Performance Assessment Instruments?*, Waszyngton, DC: American Institutes for Research.

Copper R.K., Sawaf A., (2000), *EQ – inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Warszawa: Studio Emka.

Corrigan P.W., Holmes P.E., Luchins D., Buican B., Basit A., Parks J.J., (1994), *Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design*, „Journal of Organizational Behavior”, nr 15.

Council of Chief State School Officers, (2008), *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*, Waszyngton (http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf, dostęp dn. 9.11.2013).

Creemers B.P.M., Reezigt G.J., (1996), *School level conditions affecting the effectiveness of instruction*, „School Effectiveness and School Improvement”, nr 7, s. 197–228.

Davis A., (2008), *Wszystko, co powinienes wiedzieć o PR. Odpowiedzi na 500 najważniejszych pytań*, tłum. Sawicka-Chrapkowicz A., Poznań: REBIS.

Day Ch., Møller J., Nusche D., Pont B., (2008), *The Flemish (Belgian) approach to system leadership*, [w:] Pont B., Nusche D., Moorman H., *Improving School Leadership. Case studies on school leadership* (<http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>, dostęp dn. 9.11.2013).

Dąbrowski T.J., (2010), *Reputacja przedsiębiorstwa*, Kraków: Wolters Kluwer.

Dijk van F.J.H., (1995), *Work-related musculoskeletal and mental disorders*, „Central European Journal of Occupational and Environmental Medicine”, nr 1(4), s. 292–305.

Dobek-Ostrowska B., (1999), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław: ASTRUM.

Dorczał R., (2012), *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Dowgiało Z., (1999), *Praca menedżera*, Szczecin: Znicz.
- Dutton J.E., Frost P.J., Worline M.C., Lilius J.M., Kanov J.M., (2007), *Przywództwo w bolesnych chwilach*, [w:] Harvard Business Review, *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, Gliwice: HELION.
- EACEA, (2010), *The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective Leadership* (http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/comenius/all/com_nw_141730_mle.pdf, dostęp dn. 3.06.2014).
- EASH, (2002), *European Agency for Safety and Health at Work: Bullying at work*, „Facts”, nr 23.
- Eurocom Worldwide, (2012), *One in Five Technology Firms Has Rejected a Job Applicant Because of Social Media Profile – Eurocom Worldwide Annual Survey* (<http://www.eurocompr.com/prfitem.asp?id=14921>, dostęp dn. 17.03.2012).
- Eurydice, (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, Bruksela (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>, dostęp dn. 4.11.2013).
- Fiske J., (1998), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław: ASTRUM.
- Friedman I.A., (2002), *Burnout in School Principals*, „Social Psychology of Education”, s. 229–251.
- Goleman D., (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina.
- Greenglass E.R., Burke R.J., Konarski R., (1997), *The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model*, „Work & Stress”, nr 11, s. 267–278.
- Grunig J., (2001), *Two-way symmetrical public relations. Past, present and future*, [w:] Heath R.L., *Handbook of public relations*, [cyt. za:] Wojcik K., (2009), *Public relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem*, Warszawa: PLACET.
- Hale E.L, Moorman H.N, (2003), *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*, Waszyngton: Institute for Educational Leadership.
- Hallinger P.H., (2005), *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*, „Leadership and Policy in Schools”, nr 4, s. 221–239.
- Hallinger P.H., Bickman L., Davis K., (1996), *School context, principal leadership and student reading achievement*, „Elementary School Journal”, nr 96(5), s. 527–549.
- Hallinger P.H., Murphy J.F., (1985), *Assessing the instructional leadership behavior of principals*, „Elementary School Journal”, nr 86, s. 217–248.

Hasset J., White K.M., (1989), *Psychology in Perspective*, Nowy Jork: Harper&Row Publishers.

Heck R.H., Hallinger P.H., (2010), *Testing longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement*, „The Leadership Quarterly”, nr 21, s. 867–885.

Heck R.H., Marcoulides G.A., (1996), *The assessment of principal performance: A multilevel evaluation approach*, „Journal of Personnel Evaluation in Education”, nr 10(1), s. 11–28.

Henne K., (2003), *Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet*, „Psychologia Jakości Życia”, nr 2, s. 111–130.

Hopkins D., (2008), *Realising the potential of system leadership*, [w:] Pont B., Nusche D., Moorman H., (2008), *Improving School Leadership. Policy and Practice* (<http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>, dostęp 24.02.2014).

Institute for Educational Leadership, (2000), *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*, Waszyngton.

Kaczmarek-Śliwińska M., (2010), *Internet Public Relations. Polskie realia działań public relations w Sieci*, Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.

Kaczmarek-Śliwińska M., (2011a), *Komunikacja polityczna w cyberprzestrzeni jako nowy sposób uzyskiwania poparcia społecznego*, [w:] Zorska A. (red.), *Chaos czy twórcza destrukcja? Ku nowym modelom w gospodarce i polityce*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa.

Kaczmarek-Śliwińska M., (2011b), *Social media w Polsce i za granicą. Różnice w korzystaniu dla budowania wizerunku i innych działań PR*, [w:] Piechota G. (red.), *Public relations. Konteksty międzykulturowe i międzynarodowe*, Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Kaczmarek-Śliwińska M., (2013a), *Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.

Kaczmarek-Śliwińska M., (2013b), *Funkcjonowanie polityków w nowych mediach – pomiędzy kreowaniem wizerunku a agresją elektroniczną*, „Politeja”, nr 25.

Karier C.J., (1985), *The image and the reality [Review of high school by E.L. Boyer]*, „Curriculum Inquiry”, nr 15, s. 435–449.

Kets de Vries M., (2008), *Mistyka przywództwa. Wiodące zachowania w przedsiębiorczości*, Warszawa: Studio EMKA.

Koźminski A.K., Jemieliński D., (2008), *Zarządzanie od podstaw*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Krawulska-Ptaszyńska A., (1992), *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.

Krawulski J., (2000), *Public relations (wybrane zagadnienia). Materiały dydaktyczne – Akademia Ekonomiczna w Poznaniu*, nr 80, Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.

Kuc B.R., Moczyłowska J.M., (2009), *Zachowania organizacyjne. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Difin.

Kwiatkowski S.M., (2006), *Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 3.

Kwiatkowski S.M., (2011), *Typologie przywództwa*, [w:] Kwiatkowski S.M., Michalak J.M., Nowosad I. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa: Difin.

Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.), (2000), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Warszawa–Radom: IBEITeE.

Leithwood K., Jantzi D., (1999), *The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school*, „Educational Administration Quarterly”, nr 35 (suplement), s. 679–706.

Leithwood K., Louis K., Anderson S., Wahlstrom K., (2004), *Executive Summary: How Leadership Influences Student Learning*, Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.

Leithwood K., Steinbach R., (1995), *Expert Problem Solving: Evidence from School and District Leaders*, Nowy Jork: SUNY Press.

Lèvy-Leboyer C., (1997), *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych. Finanse – Zarządzanie – Rozwój*, Warszawa: Poltext.

Leymann H., (1996), *The content and development of mobbing at work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, nr 5(2).

Leymann H., (2013), *The Mobbing Encyclopaedia* (<http://www.leyman.se>, dostęp dn. 7.10.2013).

Louis K., Leithwood K., Wahlstrom K., Anderson S., (2010), *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*, Nowy Jork: Final report of research to the Wallace Foundation.

Marzano R.J., Waters T., McNulty B.A., (2005), *School Leadership that Works: From Research to Results*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maslach Ch., (2000), *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa: PWN.

Mayer J.D., Salovey P., (1997), *What is emotional intelligence?*, [w:] Salovey P., Sluyter D. (red.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Education*, Nowy Jork: Basic Books.

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

Mazurkiewicz G., (2012a), *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz G., (2012b), *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Michalak J. (red.), (2007), *Przywództwo w szkole*, Kraków: Impuls.

Mintzberg H., (2009), *Managing*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Mitroff I.I., Pearson C.M., (1998), *Zarządzanie sytuacją kryzysową, czyli jak ochronić firmę przed najgorszym*, Warszawa: Business Press.

Molęda-Zdziech M., (2001), *Socjologiczna problematyka komunikowania masowego*, [w:] Jung B. (red.), *Media. Komunikacja. Biznes elektroniczny*, Warszawa: Difin.

Mościcka A., Drabek M., (2010), *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] Pyżalski J., Merecz D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Impuls.

Motowidlo S.J., (1994), *Diagnoza behawioralna na użytej selekcji i rozwijania uzdolnień menedżerskich*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.

Moyle P., (1998), *Longitudinal influences of managerial support on employee well-being*, „Work&Stress”, nr 12, s. 29–49.

National Association of Elementary School Principals, (2008), *Leading Learning Communities: Standards for what Principals Should Know and Be Able to Do*, Virginia: Collaborative Communications Group (<http://www.naesp.org/resources/1/Pdfs/LLC2-ES.pdf>, dostęp dn. 24.02.2014).

Nelson B., Sassi A., (2005), *The Effective Principal: Instructional Leadership for High Quality Learning*, Nowy Jork, NY: Teachers College Press.

Nogalski B., Śniadecki J., (1998), *Kształtowanie umiejętności menedżera*, Bydgoszcz: TNOiK, Biblioteka Menedżera i Służby Pracowniczej.

Northouse P.G., (2007), *Leadership. Theory and Practice*, Londyn, Nowe Delhi: Sage Publications, Thousand Oaks.

Noworol C., Marek T., (1993), *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*, „Polish Psychological Bulletin”, nr 4.

Ołędzki J., Tworzydło D., (2009), *Leksykon public relations*, Rzeszów: Newslime, Bonus Liber.

Ornarowicz U., (2008), *Menedżer XXI wieku. Definicja, identyfikacja, edukacja*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.

Parent-Thirion A., Macías E.F., Hurley J., Vermeylen G., (2007), *Fourth European Working Conditions Survey*, Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Park J.H., (2012), *The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change*, „Asia Pacific Education Review”, nr 13, s. 89–102.

Pedler M., (1994), *Samodoskonalenie menedżerów*, [w:] Stewart D.M. (red.), *Praktyka kierowania. Jak kierować sobą, innymi i firmą*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

Petrides K.V., Furnham A., (2001), *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, „European Journal of Personality”, nr 15, s. 425–448.

Petrides K.V., Furnham A., (2006), *The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables*, „Journal of Applied Social Psychology”, nr 36, s. 552–569.

Petzko V.N., Clark D.C., Valentine J.W., Hackmann D.G., (2002), *Leaders and leadership in middle level schools*, „NASSP Bulletin (Reston)”, nr 86(631), s. 3.

Pisarek W. (red.), (2006), *Słownik terminologii medialnej*, Kraków: Universitas.

Pszczółowski T., (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław: Ossolineum.

Pounder D.G., Ogawa R.T., Adams E.A., (1995), *Leadership as an organization wide phenomena: Its impact on school performance*, „Educational Administration Quarterly”, nr 31(4), s. 564–588.

Proskauer Rose LLP, (2012), *Social Networks in the Workplace Around the World*, (<http://www.proskauer.com/files/uploads/Documents/Survey-Social-Networks-in-the-Workplace-Around-the-World.pdf>, dostęp dn. 1.10.2012).

Průcha J., (2006), *Pedeutologia*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, t. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki naukowej i badań oświatowych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Przeździeń A., (2012), *Ten pierwszy raz z blogerem*, „Marketing w Praktyce”, nr 6.

Pšunder M., (2005), *How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views*, „Teaching and Teacher Education”, nr 21, s. 273–286.

Pyżalski J., (2007), *Nauczyciele–uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków: Impuls.

Pyżalski J., (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Impuls.

Pyżalski J., Merecz D. (red.), (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Impuls.

Pyżalski J., Plichta P., (2007), *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Radu B.M., (2011), *Parental involvement in schools. A study of resources, mobilization and inherent inequality*, „Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology”, nr 2, s. 103–115.

Robinson V.M.J., (2010), *From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges*, „Leadership and Policy in Schools”, nr 9, s. 1–26.

Robinson V.M.J., Hohepa M., Lloyd C., (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, Auckland: University of Auckland.

Rutherford C., (2006), *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*, „Journal of Educational Change”, nr 7.

Salvioni D., Gandini G., Franzoni S., Gennari F., (2012), *The Role of Key Actors in School Governance: An Italian Evidence*, US-China Education Review B 10 (2012) 881–897.

Sejm, (1998), *Kodeks pracy* (Dz.U. 1974 nr 24, poz. 141).

Seminale Country Public Schools, (b.r.), *Berlos's SMCR Model of communication* (<http://www.scps.k12.fl.us/Portals/46/FLNexGenFLStandards-SeminoleWorkshop-ALLHandouts.pdf>, dostęp: 18.10.2013).

Sheffield D., Carroll D., (1994), *Social support and cardiovascular reactions to active laboratory stressors*, „Psychology & Health”, nr 9, s. 305–316.

Silins H., Mulford W., (2002), *Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning*, „Journal of Educational Administration”, nr 40, s. 425–446.

Silvera D.H., Martinussen M., Dahl T.I., (2001), *The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence*, „Scandinavian Journal of Psychology”, nr 42, s. 313–319.

Southern Regional Education Board, (2010), *The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership* (<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>, dostęp dn. 9.10.2013).

Steiner L., Hassel E.A., (2011), *Using Competencies to Improve School Turnaround Principal Success*, Charlottesville: University of Virginia's.

Stoll L., Moorman H., Rahm S., (2008), *Building leadership capacity for system improvement in Austria*, [w:] Pont B., Nusche D., Moorman H., *Improving School Leadership. Case Studies on School Leadership* (<http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>, dostęp dn. 9.11.2013).

Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert Jr D.R., (2001), *Kierowanie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

Szymańska A., (2004), *Public relations w systemie zintegrowanej komunikacji marketingowej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza UNIMEX.

Szymczak M., (1988), *Słownik języka polskiego*, t. I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Śliwerski B., (2002), *Rada szkoły, rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków: Impuls.

Śliwerski B., (2010), *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Impuls.

Świerżewski Ł., (2006), *Profil doskonałego menedżera*, „Harvard Business Review Polska”, nr 5 (specjalny dodatek promocyjny).

Thomas D.W., Holdaway E.A., Ward K.L., (2000), *Policies and practices involved in the evaluation of school principals*, „Journal of Personnel in Education”, nr 14, s. 215–240.

Tomaszuk A., (2009), *Koncepcje władzy i przywództwa*, [w:] Matwiejczuk W. (red.), *Koncepcje i metody zarządzania*, Białystok: Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.

Tucker P.D., Young M.D., Koschoreck J.W., (2012), *Leading research-based change in educational leadership preparation: an introduction*, „Journal of Research on Leadership Education”, nr 7, s. 155–171.

Tyrała P., (2003), *Kierowanie. Organizowanie. Zarządzanie. Zarys prakseologii*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Warszewska-Makuch M., (2008), *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 5.

Waters T., Marzano R.J., McNulty B., (2003), *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*, Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).

Wojcik K., (2009), *Public relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem*, Warszawa: Wydawnictwo PLACET.

Wojcik K., (2013), *Public relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem*, wyd. V, Warszawa: Wolters Kluwer.

WP PL, (2012), *Polacy podzieleni: różne profile społecznościowe do różnych celów* (<http://tech.wp.pl/kat.1009785,title.Polacy-podzieleni-rozne-profile-spolecznościowe-do-roznych-celow.wid.15084807.wiadomosc.html?ticaid=1124d5>, dostęp dn. 12.11.2013).

Spis tabel

Tab. 1.	Grupy umiejętności menedżera	28
Tab. 2.	Najczęściej pełnione role menedżerskie	29
Tab. 3.	Menedżer a przywódca – porównanie działań	30
Tab. 4.	Istota przywództwa	34
Tab. 5.	Procentowy rozkład częstości doświadczania wrogich zachowań przez badanych nauczycieli ze strony przełożonych (n = 1076)	58
Tab. 6.	Problemy doświadczane przez początkujących nauczycieli	62
Tab. 7.	Opinie nauczycieli na temat udzielanego wsparcia ze strony dyrektora szkoły, w której pracują	65

Spis rysunków

Rys. 1.	Schemat ról kierownika	32
Rys. 2.	Zarządzanie i przywództwo – podobieństwa i różnice	33
Rys. 3.	Cechy determinujące zdolności przywódcze	37
Rys. 4.	Typologia przywództwa edukacyjnego	50
Rys. 5.	Ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli	55
Rys. 6.	Model komunikacji według Shannona–Weavera	67
Rys. 7.	Model komunikacji według Berlo	67
Rys. 8.	Model komunikacji według Schramma	68
Rys. 9.	Profile użytkowników w obszarze <i>social media</i> wg ich aktywności (dot. II kwartału 2010 r.)	78
Rys. 10.	Uproszczony schemat rozchodzenia się komunikatów <i>public relations</i> w mediach tradycyjnych	79
Rys. 11.	Uproszczony schemat rozchodzenia się komunikatów <i>public relations</i> w obszarze mediów społecznościowych	81
Rys. 12.	Pięć etapów zarządzania sytuacją kryzysową	88
Rys. 13.	Model systemów komunikacyjnych według Wiio	95
Rys. 14.	Typologia <i>social media policy</i> (zespołu procedur zachowania się organizacji w mediach społecznościowych)	105
Rys. 15.	Komponenty <i>social media policy</i> skierowane do otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego organizacji	108

