

Dyrektor szkoły –
administrator, menedżer, przywódca

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 238

MAŁGORZATA ROSALSKA

Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca

Między szkolną codziennością a polityką oświatową



POZNAŃ 2016

ABSTRACT. Rosalska Małgorzata, *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca. Między szkolną codziennością a polityką oświatową* [The head teacher – administrator, manager, leader. Between daily school life and education policy]. Poznań 2016. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 238. Pp. 364. ISBN 978-83-232-3002-1. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

The monograph introduces current discussions on the role of the head teacher in the Polish school. It involves issues concerning leadership in education and educational leadership. Roles and tasks of head teachers are analyzed in terms of modern concepts of school management, as well as the challenges of daily school life. The book consists of two main parts. The first and theoretical part deals with crucial issues connected with basic research strategies in education policy and concepts of educational leadership, as well as the roles of the head teacher. The second part presents research findings on the real roles of school leaders. The study shows the complexity of tasks undertaken by head teachers and refers to current research trends in the field of education policy. The aim of this research is to identify not only how head teachers perform and perceive their roles, but also how this role is recognized and assessed those who are directly dependent on the head or cooperate with them. Opinions given by pupils, parents, teachers, local authorities and educational supervision representatives were analysed. The research conclusions can be useful in answering the question whether an educational partnership, also in terms of leadership in the broader sense, is possible in the Polish education system.

Małgorzata Rosalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: prof. dr hab. Beata Przyborowska

Publikacja dofinansowana przez
Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
oraz Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Małgorzata Rosalska 2016

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Zdjęcie na okładce: © Ionescu Bogdan/Fotolia

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redaktor: Małgorzata Szkudlarska

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie tekstu: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-3002-1

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 28,00. Ark. druk. 22,75.

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCLAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ 1. Badania edukacyjne jako element polityki oświatowej	21
Wprowadzenie	21
1.1. Polityka oświatowa i wybrane perspektywy jej analizowania	23
1.1.1. Perspektywa historyczna	28
1.1.2. Perspektywa ekonomiczna	34
1.1.3. Perspektywa polityczna	40
1.2. Monitorowanie oświaty	60
1.3. Ewaluacja procesów edukacyjnych	64
1.4. Zarządzanie strategiczne w oświacie jako strategia badawcza	76
1.5. Empowerment jako strategia badawcza	93
ROZDZIAŁ 2. Wybrane koncepcje przywództwa w edukacji	107
Wprowadzenie	107
2.1. Przywództwo w edukacji.....	110
2.2. Przywództwo edukacyjne	123
2.3. Wybrane typologie przywództwa w edukacji	140
2.4. Wybrane koncepcje sprawowania władzy w szkole	151
ROZDZIAŁ 3. Dyrektor szkoły – wybrane koncepcje teoretyczne	176
Wprowadzenie	176
3.1. Ewolucja postrzegania zadań i ról dyrektora szkoły	177
3.2. Dyrektor szkoły jako menedżer	182
3.3. Dyrektor jako lider społeczności szkolnej	187
3.4. Dyrektor jako profesjonalista	199
ROZDZIAŁ 4. Metodologiczne podstawy badań oraz społeczno-demograficzna charakterystyka badanej populacji	216
ROZDZIAŁ 5. Dyrektor szkoły jako administrator i menedżer	227
Wprowadzenie	227
5.1. Samoocena dyrektorów w zakresie kompetencji zarządczych	228
5.2. Postrzeganie roli dyrektora przez nadzór pedagogiczny	240
5.3. Dyrektor w relacji do przedstawicieli organów prowadzących szkoły	253
5.4. Dialog jako strategia uzgadniania wzajemnych oczekiwań	266

ROZDZIAŁ 6. Dyrektor jako lider społeczności szkolnej	275
Wprowadzenie.....	275
6.1. Dyrektor szkoły w opiniach i doświadczeniach uczniów	276
6.2. Dyrektor szkoły w opiniach i oczekiwaniach rodziców	289
6.3. Dyrektor szkoły w opiniach nauczycieli	303
6.4. Władza w szkole. Narracje dyrektorów	322
Zakończenie	342
Przywództwo w szkole jako element budowania kultury partycypacji.....	342
Bibliografia	352
The head teacher – administrator, manager, leader. Between daily school life and education policy (Summary)	362

Zagadnienie przywództwa w edukacji jest jednym z elementów szerokiego dyskursu na temat możliwości dynamizowania rozwoju polskiej szkoły i wspierania jakości jej pracy. Dyskusje w tym obszarze prowadzone są na różnym poziomie ogólności i dotyczą zróżnicowanych aspektów zarządzania szkołą oraz procesami w niej realizowanymi. Zarówno teoretycy, jak i praktycy polityki oświatowej rozważają zagadnienia związane już nie tylko z zarządzaniem instytucją i polityką kadrową, ale także wpływem preferowanych stylów sprawowania władzy na efektywność pracy szkoły. Analizując dominujące w tych narracjach wątki, można zauważyć, że odnoszą się one jednocześnie do ustaleń z zakresu ekonomii i psychologii zarządzania. Szkoła jest w nich postrzegana, jako kolejna instytucja, która dzięki sprawnemu zarządzaniu i kompetencjom dyrektora w roli przywódcy może znacząco zwiększyć swoje wyniki i poprawić efekty podejmowanych działań.

Pojawiają się także publikacje, które tematykę przywództwa sytuują w perspektywie edukacyjnej. Prace dotyczące tego tematu mają różny charakter i poruszają liczne wątki badawcze. Pionierskie na gruncie polskiej myśli pedagogicznej były w tym zakresie opracowania Romana Schulza. Autor w pracach *Szkoła – instytucja – system – rozwój* oraz *Szkoła jako organizacja* analizował instytucjonalne aspekty pracy szkoły. Warto odnotować, że w tych publikacjach aspekty organizacyjne i sposób zarządzania szkołami zostały ukazane w kontekście możliwości budowania kultury szkoły jako organizacji innowacyjnej¹. Wątki te są rozwijane aktualnie w badaniach Beaty Przyborowskiej. Kategoria innowacyjności jest w nich powiązana także z rozwiązaniami organizacyjnymi².

¹ Zob. R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń 1992; tenże, *Szkoła jako organizacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

² Zob. B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013; taż, *Kultura organizacyjna oświaty*

Analizy dokonywane przez badaczy dotyczą zarówno rekonstrukcji kluczowych teorii i perspektyw postrzegania przywództwa i przywództwa w edukacji, jak i opisu specyficznych rozwiązań stosowanych w Polsce. Uznać jednak należy, że większość z tych prac ma charakter teoretyczny lub porównawczy. Można wskazać trzy zasadnicze nurty analizowania przywództwa w edukacji lub roli dyrektorów w procesie zarządzania placówkami oświatowymi i procesami edukacyjnymi. Pierwszy sytuuje te zagadnienia w perspektywie przemian społecznych i politycznych, a podstawowym kontekstem rozpoznawania ich znaczenia jest polityka oświatowa. W tym ujęciu zagadnienie przywództwa analizują między innymi tacy polscy badacze, jak Ewa Solarczyk-Ambrozik, Kazimierz Przyszczypkowski, Bogusław Śliwerski, Inetta Nowosad, Stefan M. Kwiatkowski³. Badacze koncentrują się na relacjach między założeniami polityki oświatowej a ich urzeczywistnieniem w szkolnej codzienności. Warto odnotować, iż dokonywane w tym nurcie analizy uwzględniają kontekst makropolityczny, lokalny oraz samorządowy. Dyskutowane są także rozwiązania stosowane wewnątrz konkretnych placówek edukacyjnych. Niewątpliwą zaletą takiego projektowania analiz i badań edukacyjnych jest ich powiązanie z doświadczeniem i szkolnymi praktykami. Pozwalają one bowiem dokonywać konfrontacji między postulowanymi założeniami i realizowanymi działaniami, a także niekiedy obnażają pozorność proponowanych rozwiązań.

Drugim nurtem analizy przywództwa w edukacji są badania komparatywne. Można się w tym zakresie odwołać do prac Zbyszko Melosika, Jacka

w zmiennym otoczeniu, Wydawnictwo WSliE TWP w Olsztynie, Olsztyn 2007; też, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – Praktyka – Rozwój*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

³ Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004; też, *Makrostrukturalne uwarunkowania zmienności systemu oświaty dorosłych*, [w:] K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995; E. Solarczyk-Ambrozik, *Społeczne i ekonomiczne wyznaczniki zmian w praktyce oświaty dorosłych*, [w:] *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, red. M. Ochmański, Warszawa 1997; E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, *Diagnoza stanu oświaty w województwie wielkopolskim*, Sejmik Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2002; K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, Poznań 2002; K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012; tenże, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Edytor, Toruń–Poznań 1999; B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015; tenże, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013; tenże, *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły: szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003; *Szkoła a rynek pracy. Podręcznik akademicki*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Pyżalskiego, Joanny Madalińskiej-Michalak, Tomasza Gmerka, Inetty Nowosad⁴. Autorzy podejmują się nie tylko opisu ustaleń teoretycznych i zastosowanych rozwiązań, ale również proponują namysł nad możliwościami adaptacji tych ofert do polskich warunków. Prace te mają szczególne znaczenie w kontekście dyskusji nad różnymi inicjatywami w zakresie wskazywania modeli przywództwa w edukacji, modeli profili kompetencyjnych dyrektorów czy preferowanych rozwiązań w zakresie kształcenia dyrektorów, postrzeganych zarówno jako zasoby menedżerskie w oświacie, jak i przywódcy w procesach edukacyjnych. Także w odniesieniu do wzrastającej dynamiki projektów międzynarodowych, ukierunkowanych na wzmacnianie kompetencji w obszarze przywództwa edukacyjnego, prace porównawcze w tym zakresie umożliwiają rozpoznanie kluczowych kierunków dyskusji i refleksji nad złożoną rolą osób zarządzających szkołami.

Trzeci obszar to analizy dotyczące założeń przywództwa w edukacji oraz przywództwa edukacyjnego i możliwości, a także przykładów, jego implementacji w polskiej praktyce oświatowej. Kluczowe w tym zakresie są prace Joanny Madalińskiej-Michalak, Grzegorza Mazurkiewicza i Stefana M. Kwiatkowskiego⁵. Badacze odwołują się w tej perspektywie przede wszystkim do rekonstrukcji dominujących teorii i koncepcji. Jednocześnie – szczególnie w pracach Joanny Madalińskiej-Michalak – można zauważyć akcentowanie nie tylko indywidualnych i biograficznych czynników kształtujących podejście do kwestii związanych z zarządzaniem szkołą, ale także ich społecznych i środowiskowych implikacji⁶. Jest to ujęcie szczególnie istotne w kontekście refleksji dotyczącej poszukiwania rozwiązań adekwatnych do potrzeb, możliwości i oczekiwań polskich dyrektorów, nauczycieli, a także uczniów i ich rodziców.

⁴ Zob. Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Impuls, Kraków 2011; J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012; I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008; J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

⁵ Zob. *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Impuls, Kraków 2006, G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011; *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010; *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011; *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2013.

⁶ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*

Prezentowane w niniejszej pracy analizy wpisują się w nurt badań usytuowanych w perspektywie polityki oświatowej. Jest to ujęcie, które wykracza poza postrzeganie ról dyrektora wyłącznie w kontekście idei i rozwiązań w zakresie przywództwa w edukacji. Oznacza to, że zakres i możliwości działania dyrektorów warunkowane są nie tylko ich indywidualnymi przekonaniem i preferencjami w zakresie pełnienia roli, ale przede wszystkim kontekstem prawnym i szerszym systemem, w którym – i na rzecz którego – pracują. Pytanie o przywództwo w edukacji jest w tym ujęciu także pytaniem o sposób dystrybuowania i egzekwowania władzy. Dyrektor jest bowiem z jednej strony osobą, która ma usankcjonowane prawnie możliwości sprawowania władzy wobec uczniów, nauczycieli i rodziców, z drugiej strony podlega jednak wpływom i wymaganiom nadzoru pedagogicznego oraz władz samorządowych, które w polskim systemie oświatowym stanowią największą grupę organów prowadzących szkoły. Rola dyrektora jako przywódcy nie jest jednoznaczna. Można się nawet zastanawiać, na ile jest to rola rzeczywista, a na ile postulowana. Warto też rozważyć, w jaki sposób kontekst zewnętrzny, w którym działa dyrektor, oraz sieć zależności i relacji z interesariuszami warunkują, a może nawet determinują, charakter jego działań oraz kierunek i zakres podejmowanych decyzji. Ten prawny, ekonomiczny, a czasem także polityczny imperatyw stanowi ramy, w których dokonywać będą analizy uzyskanych danych empirycznych.

Jak zauważa Kazimierz Przyszczypkowski: „problem polityki czy polityczności edukacji przybierał na znaczeniu w okresie przełomów politycznych”⁷. W tych ważnych momentach dyskutowane były sprawy zasadnicze. Jak zauważa cytowany autor, w publikacjach z okresu transformacji ustrojowej podstawowymi kategoriami analizy problemów edukacji były: opór, emancypacja, transformacja, obywatelskość i habitus narodowy⁸. Można przyjąć, iż wątki te nadal, chociaż z różną siłą, omawiane są przy okazji kolejnych reform czy sporów ideologicznych, najczęściej warunkowanych zmianami na scenie politycznej. Należy jednak odnotować, że obok polityki na poziomie makro, spory toczą się także w przestrzeni społeczności lokalnych, władz samorządowych czy nawet wewnątrz poszczególnych szkół i innych placówek edukacyjnych. Decentralizacja oświaty sprawiła, że polityka oświatowa dotyczy już nie tylko założeń ideologicznych, ale także dystrybucji i alokacji zasobów, projektowania sieci szkół, poszukiwania rozwiązań ukierunkowanych na przeciwdziałanie zagrożeniom tkwiącym w środowiskach i poszukiwania rozwiązań problemów dotyczących tych środowisk i społeczności. Politycy oświatowi na wszystkich szczeblach zajmują się także takimi kategoriami, jak partycypacja, współodpowiedzialność

⁷ K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji...*, s. 10.

⁸ Tamże.

czy zaangażowanie. Demokratyzacja edukacji to istotna kategoria, w świetle której można analizować także przywództwo w edukacji. Chcę tę perspektywę mocno zaakcentować. Wychodzę z założenia, że rola dyrektora jest złożona. Istotną jej część stanowią zadania związane z zarządzaniem finansami, zasobami i realizowaniem prawa oświatowego. Za ten zakres zadań dyrektor ponosi indywidualną odpowiedzialność i ma prawo podejmowania wiążących decyzji. W zakresie realizacji celów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych powinien jednak uwzględniać prawo do współdecydowania rodziców, uczniów, nauczycieli oraz interesariuszy z otoczenia społecznego. Oznacza to, że – przynajmniej w pewnym zakresie – sprawowanie władzy w szkole warunkowane jest kompetencjami dyrektora w zakresie dzielenia się nią i budowania kultury partycypacji. Te przesłanki sprawiają, że analizowanie roli i zadań dyrektora w perspektywie polityki oświatowej jest tak atrakcyjne poznawczo. Z jednej strony należy uwzględniać zewnętrzny kontekst jego działań, a z drugiej diagnozie poddane powinny zostać wzajemne oczekiwania, przekonania i założenia różnych grup współpracujących z dyrektorem w zakresie efektywnego zarządzania procesami realizowanymi w szkole.

Panuje powszechna zgoda, że procesów edukacyjnych nie można interpretować bez uwzględnienia zmian w otoczeniu zewnętrznym. Także analiza teoretycznych koncepcji przywództwa i sposobów ich implementacji powinna być dokonywana z uwzględnieniem charakterystycznych cech środowisk i społeczności, w których – i na rzecz których – pracują edukacyjni liderzy. Zrozumienie kontekstu, jego dynamizmów i sił jest warunkiem koniecznym do interpretacji procesów zachodzących wewnątrz instytucji⁹. Zmiany natury społecznej, politycznej, gospodarczej i kulturowej stanowią ramy dla projektów oświatowych. Kolejne reformy mają na celu z jednej strony dostosowanie oferty edukacyjnej do wyzwań zmieniającego się świata, z drugiej strony natomiast mają pomóc jednostkom zrozumieć i przyswoić nowe zasady i normy skutecznego działania, mają także pomóc rozwijać te kompetencje, które stanowią podstawę działań ukierunkowanych na podejmowanie nowych wyzwań¹⁰. Podlegający ustawicznej zmianie kontekst zewnętrzny sprawia, że rolę edukacji trudno przecenić. Jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik, wyzwania i ryzyko są konstytutywnymi cechami rzeczywistości. Autorka pisze: „zmiany technologiczne, rozwój technik masowej komunikacji, przeobrażenia w sferze pracy, konkurencja na rynku pracy, potrzeba stałego dostosowywania się kreują fenomen zwany «edukacyjnym stylem życia» przejawiający się zarówno w obszarze pracy zawodowej, jak i w sferze kultury czy życia społecznym”¹¹. Świadomość konieczności uczenia

⁹ Zob. G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie...*, s. 61–68.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 15–16.

¹¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie...*, s. 7.

się oraz dostrzeganie wartości edukacji jako najbardziej skutecznej strategii umożliwiającej twórcze wykorzystywanie szans i możliwości powodują, iż pytania o skuteczne przywództwo w edukacji stają się codzienną praktyką coraz większej grupy uczestników różnorodnych form edukacji. Jeśli przyjąć, że szkoła ma być miejscem nie tylko uczenia się, ale przede wszystkim uczenia, jak się uczyć, to pytanie o kompetencje osób organizujących społeczności uczące się i zarządzających nimi zyskuje na znaczeniu. Sytuacja ta generuje także zagrożenia. Jako podstawowe, w kontekście omawianych w tej publikacji zagadnień, identyfikuję to, związane z przemijającymi modami na nowinkarskie metody i strategie zarządzania, także w obszarze edukacji. Mody te pochodzą najczęściej ze środowisk biznesowych ukierunkowanych na optymalizację zarządzania różnego typu organizacjami. Jeśli przyjąć, że przywództwo w edukacji ma być realizowane we współpracy, to zadanie przygotowania się do takiej relacji dotyczy nie tylko samego dyrektora, ale także osób z nim współpracujących. Wprowadzanie nowych rozwiązań nie może zatem dokonywać się na zasadzie prostej implementacji czy adaptacji preferowanych koncepcji, ale powinno być uzgadniane w drodze dialogu i wspólnego namysłu z osobami zaangażowanymi w procesy edukacyjne także na poziomie mezo i mikro.

Drugim, obok polityki oświatowej, kontekstem analizowania roli i zadań dyrektora szkoły jest doświadczenie szkolnej codzienności. Wprowadzenie tej perspektywy do analiz pedagogicznych pozwala uchwycić subiektywne znaczenia nadawane sytuacjom i procesom. W kontekście przywództwa realizowanego w szkołach jest to o tyle istotne, że pomaga spojrzeć na tę rzeczywistość z perspektywy uczestników i podjąć się próby rekonstrukcji subiektywnych znaczeń i interpretacji sytuacji, których nie tylko są uczestnikami, ale które poprzez swoją obecność także współtworzą. Jak zauważa Ewa Kurantowicz, społeczności uczące się są w ciągłym procesie stawania się, tworzenia. Są one usytuowane czasowo. „Z jednej strony społeczność może stanowić przestrzeń, ramę, tło dla procesów uczenia się, a z drugiej sama społeczność jest podmiotem uczącym się”¹². W kontekście problematyki, jaką podejmuję w prezentowanej publikacji, codzienność dyrektora szkoły będzie analizowana z perspektywy różnych podmiotów tę społeczność tworzących – nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ale także przedstawicieli władz samorządowych i nadzoru pedagogicznego. To relacje z tymi podmiotami tworzą ramy i kontekst do podejmowania zadań i ról dyrektora. Jak zauważa Piotr Sztompka: „Życie codzienne to zawsze życie z innymi, w obecności innych”¹³. Dyrektor szkoły pra-

¹² E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 32.

¹³ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008, s. 24.

kuje dla innych, ale pracuje także z innymi. Jego zadaniem jest nie tylko zarządzanie instytucją, ale także budowanie społeczności, wspólnoty uczących się. Ten relacyjny charakter zadań powoduje, że trudno jest analizować rzeczywiste zadania dyrektora tylko w kontekście postulatów i koncepcji przywództwa lub zarządzania oświatą. To, jak definiowane są jego role i w świetle jakich założeń interpretowane są jego decyzje, zależy w głównej mierze od indywidualnych i subiektywnych przekonań na temat cech i kompetencji *dobrego dyrektora*. Relacje, w których funkcjonuje dyrektor, są złożone i zróżnicowane. Można wskazać te, które opierają się na współpracy, ale także takie, które można opisywać w kategoriach zależności, nadzoru i kontroli. Ta wieloaspektowość i wielowymiarowość działań czyni codzienną praktykę zawodową dyrektora ciekawą poznawczo. Rozpoznanie, jak dyrektorzy godzą wielość i różnorodność oczekiwań oraz roszczeń wobec nich formułowanych, jakim celom i zadaniom nadają priorytety, jakie strategie stosują, aby godzić czasem wykluczające się lub przeciwstawne potrzeby i interesy nie tylko uczestników szkolnej społeczności, ale także różnych grup interesariuszy z otoczenia społecznego szkoły¹⁴. Codziennność prowokuje także do podejmowania analiz weryfikujących adekwatność modeli teoretycznych, koncepcji i ujęć do wyzwań codziennej praktyki. W kontekście przywództwa edukacyjnego temu aspektowi przypisują szczególne znaczenie. Warto poddawać rozpoznaniu, w jakim zakresie teoretyczne modele, często wypracowane w i dla odmiennych systemów społecznych, kulturowych i edukacyjnych, mogą przyjąć się w codziennej praktyce polskich szkół.

Niniejsza publikacja poświęcona jest analizie roli dyrektora polskiej szkoły. Omawiane treści dotyczą różnych kontekstów i wymiarów pracy osób odpowiedzialnych za działalność szkół. Od dyrektorów wymaga się, aby jednocześnie byli sprawnymi menedżerami i wrażliwymi społecznie liderami. Ta podstawowa dychotomia ról i rozpoznawany w wielu publikacjach konflikt między nimi jest dominującą perspektywą prezentowania zagadnień szczegółowych, tworzących wieloaspektowy dyskurs dotyczący przywództwa w edukacji i zarządzania oświatą. Takie usytuowanie refleksji i prezentowanych badań wynika nie tylko z wieloletnich doświadczeń autorki w zakresie pracy szkoleniowej z dyrektorami szkół oraz badań w obszarze polityki oświatowej, ale także z analizy ram prawnych, w jakich muszą działać dyrektorzy. Jednoczesne podporządkowanie wymogom nadzoru pedagogicznego oraz preferencjom i możliwościom władz samorządowych stwarza sytuację, w której realizacja postulowanych założeń dotyczących kreowania społeczności uczących się staje się nie tylko zadaniem, ale także wyzwaniem. Pytaniem, na które będą poszukiwa-

¹⁴ Por. J. Madalińska-Michalak, *Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkolnej*, [w:] *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.

ła odpowiedzi, nie jest kwestia, czy dyrektor jest bardziej liderem czy menedżerem placówki oświatowej, ale jak te role godzi.

Zagadnienia omawiane w tej publikacji dotyczą różnych kontekstów pracy dyrektora szkoły. Dwa kierunki analizy wydają się oczywiste. Pierwszym jest przywództwo, drugim zarządzanie organizacjami. Przywództwo to kategoria interdyscyplinarna. Przywoływane i analizowane jest najczęściej w kontekście działań związanych z zarządzaniem nie tylko organizacjami, ale także ludźmi. Panuje powszechna zgoda, że od cech przywódcy, lidera, od stylu jego działania zależy jakość funkcjonowania całych organizacji i projektów. Także w edukacji kategoria przywództwa to ważny kierunek rozważań teoretycznych i analiz empirycznych. Co ważne, jest to przedmiot zainteresowania nie tylko badaczy zajmujących się edukacją, ale także osób bezpośrednio zaangażowanych w kreowanie i realizację polityki oświatowej. Należy zauważyć, że promowane rozwiązania z zakresu przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego pochodzą przede wszystkim z krajów anglosaskich. Kategorie pojęciowe, typologie przywództwa, kategoryzacje cech liderów edukacyjnych, a także propozycje edukacyjnych mechanizmów rozwijania cech przywódczych dyrektorów szkół są często przenoszone z systemów amerykańskich i brytyjskich. Niejednokrotnie rodzi to problemy i niejednoznaczności translacyjne. Przykładem może tu być kategoria *instructional leadership*, dla której trudno jest znaleźć jednoznaczny odpowiednik w polskich rozwiązaniach edukacyjnych i zadaniach dyrektora szkoły. Bogata literatura z omawianego zakresu oraz wypracowane w innych systemach edukacyjnych rozwiązania są wykorzystywane w polskiej myśli i praktyce edukacyjnej w różnorodny sposób. Badacze zainteresowani tym tematem dokonują rekonstrukcji i opisu kluczowych dyskusji w omawianym obszarze. Wypracowane koncepcje wykorzystywane są także do projektowania badań nad przywództwem edukacyjnym, realizowanym w polskich warunkach lub w perspektywie porównawczej¹⁵. Wątkiem, który jest istotny także dla praktyki edukacyjnej, są koncepcje dotyczące rozwiązań w zakresie edukacyjnych i systemowych propozycji ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji przywódczych dyrektorów. Zbyszko Melosik, analizując systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych, wskazał, iż „zarówno na poziomie teorii, jak i praktyki, modele, zestawy kompetencji i profile osobowościowo-tożsamościowe dyrektorów [...] są adaptatywne wobec potrzeb oczekiwań społecznych oraz dominujących ideologii”¹⁶. Jest to bardzo ważna przesłanka, która będzie organizować sposób analizy roli i zadań dyrektorów polskich szkół. Jak już wcześniej zasygnalizowałam, podwójna podległość – wymogom nadzoru peda-

¹⁵ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*

¹⁶ Z. Melosik, dz. cyt., s. 131.

gogenicznego oraz władzom samorządowym – stwarza specyficzny klimat do realizacji zadań związanych z szeroko rozumianym przywództwem w edukacji. W tym kontekście można formułować pytania nie tylko o zakres i obszary realnego wpływu dyrektorów na rzeczywistość, którą mają zarządzać, i społeczność, której mają przewodzić, ale także o oczekiwania formułowane wobec dyrektorów przez różne grupy interesariuszy.

Druga z kluczowych perspektyw analizowania roli i zadań dyrektorów szkół to ta związana z zarządzaniem i akcentowaniem menedżerskich aspektów funkcji dyrektora. Jeśli założyć, że szkoła to specyficzny rodzaj organizacji, a jej celem jest sprawne i skuteczne realizowanie przypisanych jej funkcji, to podstawowym kryterium oceny pracy dyrektora staje się efektywność. Jest to kategoria, która w tej administracyjno-menedżerskiej perspektywie wykorzystywana jest już nie tylko do opisu zarządzania finansami i zasobami materialnymi, ale także do diagnozowania i ewaluowania procesów dydaktycznych, a niekiedy nawet także wychowawczych i opiekuńczych. Jest to jednocześnie główna perspektywa, w której dyrektor jest oceniany i nadzorowany. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż to właśnie w obszarze zarządzania można zastosować obiektywne i obserwowalne wskaźniki. To z kolei może stać się przyczyną przeakcentowania znaczenia menedżerskich funkcji dyrektorów szkół.

Te dwa podejścia łączą analizy i badania ukierunkowane na budowanie profili kompetencyjnych dyrektorów szkół. Nie jest to jednak zadanie oczywiste. Jak zauważa Jacek Pyżalski, badacze realizujący projekty ukierunkowane na rozpoznanie i opis kompetencji dyrektorów szkół muszą się zmierzyć z wieloma pytaniami i dylematami metodologicznymi. Wynikają one z jednej strony z przyjętych założeń dotyczących wskaźników tych kompetencji, a z drugiej z paradygmatów badawczych, na gruncie których takie badania mogą być projektowane i realizowane¹⁷. Można jednak przyjąć, że analiza promowanych profili kompetencyjnych jest jedną z możliwości rekonstrukcji dominujących współcześnie ideologii w zakresie przywództwa edukacyjnego. Ich zaletą jest odniesienie do behawioralnych wskaźników opisujących zachowania profesjonalnego dyrektora, a nie wyłącznie odwoływanie się do postulowanych cech zachowań lub cech osobowościowych.

Dominującą perspektywą przyjętą w tej publikacji są założone i rzeczywiste funkcje polityki oświatowej. Wychodząc z założenia, iż szkoła jest elementem systemu oświatowego, można przyjąć jednocześnie, że charakter pracy dyrektora i jego możliwości realizacji wybranych ideologii przywództwa w edukacji będą warunkowane czynnikami i siłami działającymi wewnątrz tego systemu. Poza elementami, należy tu wskazać także procesy, zasoby i dążenie do efektu synergii¹⁸.

¹⁷ J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów...*, s. 10.

¹⁸ Zob. K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty...*, s. 7.

Szkoła jawi się tutaj jako miejsce interakcji zachodzących na dwóch poziomach – między grupami tworzącymi społeczność szkolną oraz między szkołą a jej otoczeniem zewnętrznym. O ile dyrektor jako lider kształtuje rzeczywistość wewnątrz szkoły, o tyle władze oświatowe oraz jednostki samorządu terytorialnego kształtują ramy, w których dyrektor może działać i podejmować decyzje. Dyrektor projektuje i realizuje mikropolitykę szkoły, podejmuje decyzje dotyczące zasad i zakresu dzielenia się władzą z nauczycielami, rodzicami i uczniami¹⁹. Władze oświatowe oraz władze samorządowe projektują natomiast prawne, organizacyjne i finansowe ramy dla podejmowanych w szkołach działań. Szczególne znaczenie przypisuję w tym zakresie jednostkom samorządu terytorialnego. Realizacja polityki oświatowej państwa dokonuje się przede wszystkim na szczeblu samorządowym. W wyniku reform ukierunkowanych na decentralizację do zadań samorządów należy nie tylko prowadzenie szkół, inwestowanie w infrastrukturę, ale także prowadzenie polityki kadrowej. U podstaw decyzji o decentralizacji leżało przekonanie, że przekazanie oświaty samorządom uruchomi lokalne siły i zasoby. Można jednak postawić pytanie, na ile przedstawiciele gmin i powiatów są przygotowani do pełnienia tych zadań oraz jakie mają kompetencje do projektowania i budowania społeczności uczących się. Jak wskazuje nawet pobieżna analiza edukacyjnej codzienności, nie zawsze decyzje dotyczące sieci placówek czy polityki personalnej są na tym poziomie podejmowane przy uwzględnieniu argumentów pedagogicznych lub społecznych. Kluczowym argumentem są najczęściej możliwości i zasady alokacji środków finansowych lub partykularne i doraźne cele polityczne. W systemie oświatowym sytuuję zatem podstawowe bariery rozwoju praktyki przywództwa w edukacji, ale także w nim dostrzegam siły umożliwiające przeciwdziałanie tej sytuacji.

Celem prezentowanych badań było rozpoznanie nie tylko tego, w jakim zakresie dyrektorzy realizują lub postrzegają swoją rolę, ale także kwestii, jak ta rola jest rozpoznawana, nazywana i oceniana przez osoby lub podmioty, które są bezpośrednio zależne od dyrektora lub z nim współpracują. Uwzględniając postulat triangulacji, analizowane zagadnienie zostało rozpoznane poprzez uwzględnienie opinii nie tylko samych dyrektorów, ale także uczniów, rodziców, nauczycieli, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego i władz samorządowych. Dane uzyskane za pomocą sondażu diagnostycznego i analizy dokumentów umożliwiły dokonanie pogłębionej diagnozy postrzegania roli dyrektora szkoły. Mam nadzieję, że zaprezentowane wnioski staną się przyczynkiem do dyskusji na temat rzeczywistych działań ukierunkowanych na budowanie kultury przywództwa edukacyjnego w polskich szkołach.

¹⁹ I. Nowosad, *Kreowanie mikropolityki szkoły: uwarunkowania i złożoność*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2014, s. 209.

Dlatego jako ważnych adresatów tej pracy postrzegam osoby, które mają realny wpływ na charakter i dynamikę przemian w zakresie projektowania funkcji dyrektora szkoły i stwarzania mu prawnych, organizacyjnych i edukacyjnych możliwości działania na rzecz dobra szeroko rozumianej społeczności uczącej się. Szczególne znaczenie przypisuję w tym zakresie osobom decyzyjnym na poziomie gmin i powiatów, odpowiedzialnym za sieć szkół na swoich terenach. Wnioski z prezentowanych badań mogą – w mojej opinii – być także okazją do dyskusji nad programami kształcenia kadry kierowniczej szkół i placówek. Kształcenie to realizowane jest aktualnie na dwóch poziomach. Kontekst prawny sprawia, że osoby przystępujące do konkursów na stanowisko dyrektora szkoły muszą mieć ukończone studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne z zakresu zarządzania oświatą. Oferta tych studiów jest bogata. Programy nie są jednak ujednolicone i uczelnie realizują studia, które najczęściej są spójne z profilem uczelni lub z dominującą w danym środowisku ideologią przywództwa w edukacji. Można jednak zauważyć, iż przeważa w nich tematyka związana z menedżerskim aspektem roli dyrektora. Drugi poziom to oferta edukacyjna dla osób pełniących funkcje dyrektora. Warto przedyskutować jej jakość i zakres. Doskonalenie kadry kierowniczej w oświacie to interesujący wątek badawczy i wyzwanie dla praktyki edukacyjnej. Aktualnie można wskazać liczne i ciekawe inicjatywy oraz rozwiązania w tym zakresie. Można się jednak także zastanowić, na ile są to rozwiązania systemowe i jaką rolę w ich realizacji powinny pełnić samorządy terytorialne.

Książka *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca. Między szkolną codziennością a polityką oświatową* stanowi wyraz nie tylko moich zainteresowań badawczych, ale także wieloletnich doświadczeń ze współpracy z dyrektorami szkół i przedstawicielami innych grup interesariuszy zaangażowanych zarówno w projektowanie założeń polityki oświatowej, jak i ich implementację do szkolnej codzienności. Szczególnie ważna i inspirująca była dla mnie praca w zespole, który pod kierunkiem prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik i prof. Kazimierza Przyszczypkowskiego opracowywał *Diagnozę stanu oświaty w województwie wielkopolskim*²⁰. Badania ukierunkowane na rzetelną diagnozę stały się punktem wyjścia do rozważań nad poszukiwaniem optymalnych strategii rozwoju oświaty w regionie. To osadzenie w lokalnych uwarunkowaniach i zasobach nauczyło mnie postrzegania polityki oświatowej jako narzędzia wprowadzania realnych rozwiązań ukierunkowanych nie tylko na racjonalizację zarządzania, ale przede wszystkim na poszukiwanie propozycji sprzyjających budowaniu środowiska edukacyjnego i kultury pedagogicznej. Na podstawie doświadczeń z pracy nad diagnozą stanu edukacji oraz spotkań w ramach konsultacji społecznych ukształtowałam mocne przekonanie o waż-

²⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, *Diagnoza stanu oświaty...*

ności postulatu uwzględniania perspektyw, założeń, przekonań, ale także lęków i obaw wszystkich podmiotów zaangażowanych w analizowane procesy. Uwzględnienie założeń partycypacji stanowi w mojej opinii jeden z kluczowych czynników warunkujących efektywne wprowadzanie zmian i reform na polu edukacji. Na sposób oglądu tematyki związanej z przywództwem w edukacji miały także wpływ doświadczenia i refleksje związane z wizytami studyjnymi w szkołach w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech, Norwegii, Czechach oraz na Ukrainie. Spotkania z dyrektorami i osobami odpowiedzialnymi za projekty edukacyjne umożliwiły refleksję nie tylko nad stosowanymi tam rozwiązaniami, ale przede wszystkim nad czynnikami warunkującymi efektywność podejmowanych działań.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza ma charakter teoretyczny, zawiera trzy rozdziały. Rozdział pierwszy to zarysowanie tematyki polityki oświatowej i wybranych paradygmatów badawczych w jej obszarze. Wskazane zostały w nim nie tylko podstawowe perspektywy analizowania elementów i procesów tworzących politykę oświatową, ale także cztery kluczowe strategie badań oświatowych. Omówienie tych zagadnień w pierwszej części pracy umożliwiło zaprojektowanie badań, które uwzględniają nie tylko deskrypcyjny charakter diagnozy, ale także aplikacyjne możliwości wykorzystania wniosków. W sytuacji kiedy badania oświatowe coraz częściej kojarzą się z raportowaniem, audytem, sprawozdaniami, monitorowaniem i ewaluacją, konieczne wydało się zwrócenie uwagi również na inne strategie badawcze, które nie są tak mocno zakotwiczone w logice nadzoru, kontroli i sprawozdawczości.

Rozdział drugi to analiza wybranych koncepcji przywództwa w edukacji. Nie jest możliwe zaprezentowanie wszystkich nurtów i dyskusji, które aktualnie toczą się w zakresie teorii i praktyki realizacji funkcji przywódczych w oświacie. Wybrane zostały te koncepcje, które są postrzegane jako najważniejsze lub mają szczególną wartość w kontekście analizy relacji pomiędzy edukacyjnymi i społecznymi funkcjami dyrektora oraz administracyjno-menedżerskim aspektem jego działań. Zwróciłam także uwagę na możliwe interpretacje postrzegania roli władzy w szkolnej rzeczywistości. Odwołując się do zaproponowanych przez Jadwigę Staniszkis kategorii opisujących władzę, szczególną uwagę zwróciłam na *dyktat formy*²¹. Refleksji poddałam zależność pomiędzy normatywnymi rozwiązaniami w systemie oświaty a rzeczywistymi możliwościami realizacji postulatów i założeń nie tylko przywództwa edukacyjnego, ale także idei demokratyzacji oświaty i partycypacji społecznej na różnych poziomach uczestnictwa w procesach edukacyjnych realizowanych w szkole.

²¹ J. Staniszkis, *Zawładnąć! Zarys procesualnej teorii władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 36.

W rozdziale trzecim zaprezentowane zostały treści związane z identyfikacją kluczowych ról dyrektora w polskim systemie edukacyjnym. Zostały one opisane w kontekście zadań administracyjnych oraz oczekiwań społecznych. W tej części pracy wskazuję także na przesłanki, na podstawie których przyjąłam tezę o zapętleniu ról pełnionych przez dyrektora szkoły. Część teoretyczną kończą rozważania dotyczące możliwości budowania kapitału profesjonalnego²² dyrektorów szkół.

Część pracy, w której zaprezentowane zostały wyniki przeprowadzonych analiz, rozpoczyna objaśnienie metodologicznych założeń badań. Kolejne dwa rozdziały to prezentacja i omówienie danych uzyskanych podczas badań sondażowych oraz analizy dokumentów, dokonane według klucza zasygnalizowanego w tytule książki. Analizie poddane zostały zarówno administracyjne, jak i liderskie aspekty funkcjonowania w roli dyrektora. Na podstawie wypowiedzi dyrektorów dokonałam także rekonstrukcji ich podstawowych narracji w zakresie możliwości sprawowania władzy w szkole.

Wnioski zamieszczone na końcu opracowania służą budowaniu odpowiedzi na pytanie, czy w polskim systemie edukacyjnym możliwe jest partnerstwo edukacyjne także w zakresie szeroko rozumianego przywództwa. Jeśli postulat budowania społeczności uczących się nie ma pozostać w sferze postulowanych ideologii edukacyjnych, warto do dominujących dyskursów w zakresie zarządzania szkołami wprowadzić także wątki dotyczące partycypacji społecznej oraz dzielenia się nie tylko władzą, ale także odpowiedzialnością. Takie usytuowanie postrzegania przywództwa rodzi jednak kolejne pytanie o kompetencje osób, z którymi ta władza ma być dzielona. Badania zaprezentowane w niniejszej publikacji mogą być pomocne do analizy założeń i opinii podmiotów oraz osób, które do tej partycypacji, w różnym zakresie, mogą być zapraszane.

Oddając tę książkę do rąk Czytelników, pragnę podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do jej powstania. Szczególne podziękowania kieruję do Pani prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik za jej wnikliwe uwagi i komentarze uwrażliwiające mnie na analizowane w tej publikacji zagadnienia oraz za wszechstronną pomoc i umacnianie w podjętych poszukiwaniach badawczych. Praca w zespole Pani Profesor to liczne i cenne doświadczenia w obszarze badań z zakresu polityki oświatowej. Dzięki nim uczyłam się nie tylko projektowania badań, ale także dbałości o ich profesjonalny i pragmatyczny charakter. Te doświadczenia budowały mój sposób myślenia o polityce oświatowej w jej różnych wymiarach i perspektywach.

Podziękowania kieruję także do Pani prof. Beaty Przyborowskiej. Jej wnikliwe i życzliwe recenzenckie uwagi umożliwiły ukazanie się tej publikacji w obecnym kształcie.

²² Zob. A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Routledge 2012.

Badania edukacyjne jako element polityki oświatowej

Wprowadzenie

Przyjęta w tej książce perspektywa analizy roli dyrektorów szkół jest zakotwiczona w kategoriach proponowanych przez politykę oświatową. Jest to ujęcie, które wykracza poza postrzeganie i analizowanie ról dyrektora wyłącznie w kontekście idei i rozwiązań w zakresie przywództwa w edukacji. Jego status, rolę, zadania określają dokumenty formułowane zarówno w perspektywie makropolityki, jak i na poziomie polityki samorządowej. Jest to sytuacja stanowiąca wyzwanie – dyrektorzy z jednej strony mają realizować postulaty formułowane na zewnątrz, a jednocześnie ich rolą jest projektowanie, realizowanie i ewaluowanie mikropolityki prowadzonych przez siebie szkół i innych instytucji edukacyjnych. Chociaż w zdecentralizowanym systemie oświaty zakłada się współodpowiedzialność władz publicznych i samorządowych za kondycję systemu edukacji i jakość realizowanych w nim procesów, to praktyka społeczna wskazuje, iż stwierdzenie to można raczej traktować jako postulat z zakresu polityki oświatowej, a nie jako fakt opisujący szkolną codzienność. Za jakość procesów realizowanych w szkole odpowiedzialność ponosi przede wszystkim dyrektor. Stąd istotne wydaje się rozpoznanie, jak dyrektorzy godzą w codzienności szkolnej napięcie będące konsekwencją nakładania się ról, zadań i interesów poszczególnych aktorów nie tylko życia szkoły, ale także jej bliższego i dalszego otoczenia społecznego.

Badania nad przywództwem w edukacji od wielu lat stanowią ważną część badań edukacyjnych. Także w polskich pracach pedagogicznych badacze coraz częściej podejmują się rozpoznawania wątków dotyczących różnych perspektyw zarządzania szkołami¹. Kontekstem analiz czynione są najczęściej za-

¹ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

łożenia mikro-² lub makropolityki³ oświatowej. Usytuowanie badań nad rolą dyrektorów szkół w szerszym kontekście jest uzasadnione. Szczególnie istotne wydaje się być uwzględnienie zakresu i dynamiki zmian zachodzących w systemie społecznym. Jak zauważa Gerald Grace, w badaniach nad przywództwem edukacyjnym istnieje niebezpieczeństwo redukcji podejścia analitycznego, które prowadzi do powstawania quasi-naukowych opracowań dotyczących zarządzania placówkami edukacyjnymi, w niewielkim stopniu uwzględniającymi szerszy kontekst czynników warunkujących przebieg procesów realizowanych w szkołach. Autor zwraca uwagę na potrzebę projektowania badań nad przywództwem edukacyjnym z uwzględnieniem ich szerokiego politycznego, kulturowego, ekonomicznego i ideologicznego tła⁴. Zapobiegać ma to między innymi urzeczywistnieniu się ryzyka redukcji roli dyrektora do menedżera, którego zadaniem jest przede wszystkim zarządzanie szkołą. Takie menedżerskie podejście eliminuje pytania dotyczące zadań (i kompetencji warunkujących jakość ich realizacji) w zakresie kreowania społeczności uczącej się.

Pytanie o przywództwo edukacyjne jest także pytaniem o sposób dystrybuowania i egzekwowania władzy. Dyrektor jest z jednej strony osobą, która ma usankcjonowane prawnie możliwości sprawowania władzy wobec uczniów, nauczycieli i rodziców, z drugiej strony podlega wpływom i wymaganiom nadzoru pedagogicznego oraz władz samorządowych. Interesujące poznawczo i w kontekście praktyki edukacyjnej jest rozpoznanie, jakie czynniki kształtują relację władzy między wskazanymi uczestnikami procesów realizowanych w szkole i w jej otoczeniu, zarówno w zakresie lokalnym, jak i w szerszej, globalnej perspektywie. Szczególnie znaczenie przypisuję tu rozwiązaniom w sferze makropolityki. To, jak funkcjonuje dyrektor, w znacznym stopniu zależy od postulatów i dyrektyw formułowanych w polityce oświatowej projektowanej na poziomie ministerialnym. Tam ustalone są kierunki polityki oświatowej i strategii ich urzeczywistniania. Te przesłanki stanowią podstawę projektowania badań nad rolą/rolami dyrektora w szkole w perspektywie szeroko rozumianej polityki oświatowej.

Polityka oświatowa to rzeczywistość złożona i dynamiczna. Dyrektor szkoły jest mocno uwikłany w jej realizację na najniższym – i można założyć – najważ-

² I. Nowosad, *Kreowanie mikropolityki szkoły: uwarunkowania i złożoność*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014, s. 209.

³ W tej perspektywie można przywołać prace B. Śliwerskiego, K. Przyszczypkowskiego. Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015; K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

⁴ G. Grace, *School Leadership: Beyond Education Management – An Essay in Policy Scholarship*, Falmer Press, London 1995, s. 5.

niejszym poziomie systemu edukacyjnego. Szkoła to przestrzeń, w której poza oficjalną podstawą programową realizowane są interesy wielu aktorów edukacyjnej sceny. Dyrektor ma próbować te interesy godzić, dlatego m.in. ma pełnić rolę skutecznego polityka. Analizowanie roli dyrektora szkoły jako projektodawcy oraz – bardziej – realizatora polityki oświatowej wymaga zarysowania szerszego kontekstu. Istotne jest rozpoznanie licznych uwarunkowań kształtujących politykę oświatową w jej różnych wymiarach. Stąd w pierwszym rozdziale niniejszej książki chcę zaproponować rozważania dotyczące teoretycznych aspektów analizowania polityki oświatowej w wybranych perspektywach. Rozważania te będą punktem odniesienia do dalszych analiz ról dyrektora szkoły.

1.1. Polityka oświatowa i wybrane perspektywy jej analizowania

Polityka oświatowa to pojęcie wieloznaczne i umożliwiające wiele tropów interpretacyjnych. Nawet na poziomie ujęć definicyjnych można spotkać różne określenia dotyczące polityki związanej z oświatą i edukacją. Te niejednoznaczności semantyczne wprowadzają potrzebę wskazania kluczowych różnic między nimi. Nie jest to jednak zadanie proste i oczywiste. Mimo iż w literaturze można spotkać dwa podstawowe określenia – polityka oświatowa (częściej) oraz polityka edukacyjna, to są one definiowane poprzez akcentowanie różnych aspektów wskazujących na polityczny charakter oświaty lub edukacji. Na wstępie rozważań dotyczących możliwości realizowania badań w obszarze polityki oświatowej warto spróbować określić relacje pomiędzy tymi pojęciami. Prezentowane charakterystyki nie mają jednak charakteru rozstrzygającego lub oceniającego poprawność bądź zakres proponowanych definicji. Już na wstępie warto podkreślić, że zarówno badacze polityki oświatowej, jak i praktycy mają prawo przyjmować takie definicje, które najlepiej korespondują z ich postrzeganiem analizowanych struktur lub procesów. Należy także przyjąć, iż niektóre ustalenia definicyjne wynikają z dokumentów regulujących procesy edukacyjne. Ta perspektywa ma szczególne znaczenie, jeśli analizuje się relację między zmianami w obszarze polskiej edukacji a wytycznymi Unii Europejskiej w tym zakresie.

W dokumentach unijnych i tych, które opracowywane są przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), polityka edukacyjna (*educational policy*) opisywana jest przez analizę instytucji, praw i rozwiązań. Ukierunkowana jest przede wszystkim na budowanie równości i jakości⁵. Rozpoznanie głównych elementów, poprzez które analizuje się polityki poszczególnych

⁵ *Educational Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*, s. 43. (http://www.theewf.org/uploads/Education-Policy-Outlook%202015_Making-Reforms%20Happen.pdf) [dostęp: 14.01.2016].

państw, ma znaczenie w kontekście komparatystycznym. Wiele badań projektowanych jest tak, aby możliwe było dokonywanie analiz porównawczych nie tylko w obszarze rozwiązań, ale także ich efektywności. Są to najczęściej badania na dużych populacjach, jednak ich wartość aplikacyjna do projektowania rozwiązań w poszczególnych krajach jest dyskusyjna⁶.

Innym, oczywistym sposobem wyjaśnienia pojęcia polityka oświatowa może być wyjście od definicji samej polityki. Klasyczna arystotelesowska definicja polityki odwołuje się do kategorii dobra wspólnego. Postrzeganie edukacji w tej perspektywie będzie ukierunkowane na dbałość o odpowiednią dystrybucję tego dobra oraz o jego jakość. Edukacja będzie analizowana jako element wyrównywania szans społecznych i istotny element budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Współcześnie politykę definiuje się jako analizę działalności instytucji państwowych, jako układ stosunków społecznych, charakteryzujący się obecnością kontroli, wpływu, władzy, autorytetu, oraz jako służbę ukierunkowaną na usuwanie lub zmniejszanie ograniczeń w zaspokajaniu potrzeb ludzi. Możliwy jest także jej opis poprzez rozpoznanie funkcji systemu społecznego i sposób sprawowania władzy⁷. We wszystkich tych wymiarach można także analizować politykę oświatową. Badania mogą dotyczyć zarówno ewaluacji poszczególnych instytucji oświatowych, jak i całego systemu oświatowego. Rozpoznanie można poddawać sposób sprawowania władzy, dystrybuowania zasobów, ustalania prawa. Istotnym wątkiem badawczym mogą być społeczne funkcje edukacji, a także analiza barier w dostępie do usług edukacyjnych. Z tak szerokim ujęciem polityki oświatowej koresponduje definicja zaproponowana przez Inetę Nowosad, która określa ją jako działalność państwa i jego wyspecjalizowanych organów oraz instytucji społecznych, której celem jest „określenie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur organizacyjnych systemu oświaty i wychowania; planowanie jego rozwoju, a także ustalanie określonej strategii postępowania przez powołanie do tego celu wykwalifikowanej kadry”⁸. Autorka stwierdza także, że „polityka oświatowa podejmuje działania ukierunkowane na wdrożenie optymalnych zasad upowszechniania oświaty”⁹. To ujęcie de-

⁶ Zob. B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 4(50), s. 7 i nast.

⁷ *Leksykon politologii wraz z Aneksem o: reformie samorządowej, wyborach do Sejmu, prezydenckich oraz gabinetach rządowych*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wydawnictwo Alta 2, Wrocław 2004, s. 329.

⁸ I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 121.

⁹ Tamże.

finicyjne wskazuje, jak pojemne jest to pojęcie, i jednocześnie umożliwia namysł nad wieloaspektowością interpretacji działań określanych jako oferta w obszarze polityki oświatowej. Tak rozumiana polityka oświatowa obejmuje cele związane z realizacją zadań państwa w takich obszarach, jak szkolnictwo i wychowanie, zabezpieczenie podstaw materialno-technicznych systemu oświatowego oraz zarządzanie instytucjami tworzącymi ten system. Zadania te regulowane są prawem oświatowym, stanowiącym część prawa administracyjnego¹⁰. Prawny aspekt polityki oświatowej – w kontekście omawianej problematyki – jest niezwykle istotny. *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* wyraźnie zarysowuje prawne ramy funkcjonowania tego systemu oświaty w Polsce¹¹. Dokument ten, którego celem było między innymi zdecentralizowanie oświaty, zawiera bezpośrednio odniesienia do projektowania polityki na poziomie państwa, samorządu lokalnego oraz poszczególnych szkół. Na tych trzech poziomach można także analizować politykę wobec dyrektorów szkół i analizować postrzeganie ich roli jako osób, które jednocześnie mają tę politykę realizować i (w dość ograniczonym zakresie) projektować.

Dobromir Dziewulak proponuje węższe rozumienie polityki oświatowej. Definiuje ją jako „dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji w sprawach celu, kierunku, treści i organizacji oświaty, a także planowanie działalności oświatowo-wychowawczej”¹². Jest to bardzo wąskie i pragmatyczne pojmowanie polityki oświatowej. Autor, ujmując tak jej zakres, akcentuje jej aplikacyjny charakter. W mojej opinii jest to ujęcie mocno zubożone. Polityka oświatowa to jednak także jej ideologiczne uwarunkowania, które często mocniej niż aspekt ekonomiczny warunkują kierunki reform i działań na poszczególnych poziomach organizacyjnych i decyzyjnych. Dokonywanie wyborów, projektowanie celów oddziaływań edukacyjnych oraz stwarzanie organizacyjnych ram realizacji tych założeń powinno być także analizowane w kontekście ich ideowych i ideologicznych przesłanek. Brak tej perspektywy skutkować może powierzchownością podejmowanych analiz, tym bardziej że – jak wskazuje Bogusław Śliwerski – doświadczenia z wprowadzania reformy oświaty w Polsce są ilustracją „ustawicznego konfliktu między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich jawnymi lub skrytymi wrogami”¹³. Brak odniesień do sporów ideowych i nieuwzględnienie ideologii edukacyjnych skutkować

¹⁰ I. Nowosad, *Kreowanie mikropolityki szkoły: uwarunkowania i złożoność*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2014, s. 209.

¹¹ *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425 z późn. zm.

¹² D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 11.

¹³ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 15.

może wąskim, głównie ekonomicznym, postrzeganiem procesów edukacyjnych i interpretowaniem ich efektów.

Polityka edukacyjna to pojęcie niejednoznaczne i używane w różnych kontekstach. Może być rozumiana jako zasady organizacji systemów nauczania, zapewnienie im odpowiednich podstaw finansowych czy zasady zarządzania. Może być także postrzegana wąsko jako sposób doboru i organizacji treści nauczania¹⁴. Ireneusz Białecki wskazuje, że „politykę edukacyjną porządkują dwie zasady: równego dostępu do kształcenia i zasada merytokratyczna – najlepsze kształcenie dla najzdolniejszych i najsilniej motywowanych”¹⁵. W opinii cytowanego autora zasady te powstały na gruncie takich norm moralnych, jak norma równości i norma sprawiedliwości. Ta druga norma w kontekście edukacji rozumiana może być jako zasada proporcjonalności nagród do nakładów. O ile w teorii te założenia są powszechnie akceptowane, o tyle w praktyce edukacyjnej są jednocześnie trudne do pogodzenia i realizacji¹⁶. Badania dotyczące zmiennych warunkujących sukces edukacyjny lub strukturę i dynamikę nierówności w dostępie do edukacji wyraźnie wskazują, że są one zależne od wielu czynników, zarówno tych instytucjonalnych, związanych z systemem oświaty i dostępem do usług edukacyjnych, jak i czynników pozasystemowych, takich jak na przykład płeć¹⁷, status społeczno-ekonomiczny, przynależność rasowa i etniczna¹⁸.

Na podstawie powyżej prezentowanych ustaleń można zatem przyjąć założenie, że polityka oświatowa dotyczy systemu, a polityka edukacyjna procesów w nim zachodzących. Nie jest to jednak różnica ostra i jednoznaczna. System oświatowy stanowi ramę, środowisko, kontekst do realizacji procesów edukacyjnych. Procesy realizowane w tym systemie nie dotyczą jednak wyłącznie zadań edukacyjnych. Warto wskazać także na procesy, które są realizowane w ramach systemu oświaty, a których celem jest ułatwienie realizacji celów związanych z nauczaniem, wychowaniem i opieką. Te procesy to na przykład zarządzanie zasobami – finansami, infrastrukturą, kadrą. Polityka oświatowa jest więc pojęciem szerszym, chociaż jak wskazuje praktyka edukacyjna, a także analiza literatury przedmiotu, pojęcia te stosowane są często zamiennie.

¹⁴ D. Dziewulak, dz. cyt., s. 10–11.

¹⁵ I. Białecki, *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*, [w:] *Wartości, polityka, społeczeństwo*, red. M. Zahorska, E. Nasalska, Wydawnictwo Naukowe Scholar Warszawa 2009, s. 293.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Impuls, Kraków 2011.

¹⁸ Zob. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 39–66.

Ze względu na cele podjętych badań, bardziej uzasadnione jest w tej pracy odniesienie się do polityki oświatowej. Analizując pozycję zawodową i zadania dyrektorów szkół, należy uwzględnić szeroki kontekst czynników (społecznych, prawnych, ekonomicznych, politycznych) warunkujących ich funkcjonowanie w roli. Są to czynniki zarówno określone na gruncie prawa, jak i te, które wynikają z lokalnych, samorządowych strategii rozwoju. Dyrektor, jako realizator tych opracowanych na różnych poziomach polityk, nie jest wyłącznie organizatorem procesów kształcenia, wychowania i opieki w szkole, ale także osobą realizującą politykę kadrową, zarządzającą zasobami materialnymi i finansowymi oraz współpracującą z innymi podmiotami, aspirującymi do tego, aby mieć wpływ na procesy realizowane w szkole. W systemie edukacyjnym dyrektor pełni złożone role, nakładające się na siebie, często zapętlone, czasami musi realizować sprzeczne interesy różnych grup zaangażowanych w życie szkoły. Oznacza to, iż rozpatrywanie kompetencji dyrektora, jego cech wyłącznie w kontekście przywództwa w edukacji może być niewystarczające. O ile rola dyrektora jako lidera konkretnej szkoły lub placówki może być analizowana w kontekście różnych koncepcji przywództwa, w tym także przywództwa edukacyjnego, o tyle dyrektor jako realizator polityki wynikającej z przyjętego ustawą systemu oświaty oraz decyzji podejmowanych przez przedstawicieli organu prowadzącego szkołę jest uwikłany w dość gęstą sieć wzajemnych powiązań i uwarunkowań. Stąd postrzeganie roli i zadań dyrektora w kontekście założeń szeroko rozumianej polityki oświatowej może być inspirującą strategią badań nad rzeczywistymi, a nie tylko założonymi, funkcjami, rolami i zadaniami dyrektora w szkole.

Polityka oświatowa jest analizowana w różnych ujęciach i perspektywach. Zespół ekspertów zajmujących się zagadnieniem monitorowania reformy systemu edukacyjnego z roku 1999 zaproponował trzy poziomy ewaluowania reformy: analiza globalnych celów reformy, ustanowienie i opracowanie systemu monitoringu reformy na poziomie samorządów lokalnych oraz prowadzenie badań tematycznych dotyczących szczegółowych zagadnień wprowadzanej reformy. Na tym ostatnim poziomie zaproponowano takie obszary analizy, jak: relacje uczeń-nauczyciel, rola rodziców w szkole, analiza systemu wartości promowanego w programach szkolnych¹⁹. Te trzy perspektywy stanowią ciekawą propozycję do konstruowania problemów badawczych w obszarze polityki oświatowej. Pierwszy poziom dotyczy założeń teleologicznych w perspektywie makropolityki, drugi ich implementacji w sferze rozwiązań proponowanych przez samorządy lokalne, a trzeci to analiza mikropolityki poszczególnych szkół i innych placówek edukacyjnych. Można jednocześnie postawić pytanie, czy te aspekty namysłu nad systemem edukacji są wystarczające. Ideologie edukacyjne i programowe rozwiązania w zakresie ich implemen-

¹⁹ *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 6.

tacji stanowią niezwykle interesujący aspekt badań nad polityką oświatową. Warto jednak odnieść się także do kontekstów ekonomicznych i organizacyjnych. Szczególnie w kontekście decentralizacji istotnego znaczenia nabiera sposób postrzegania edukacji w społecznościach lokalnych i w samorządach. Politykę oświatową można analizować także w kontekście administracyjnym. W tym ujęciu należy rozpoznawać założone i rzeczywiste polityki na poziomie europejskim, państwowym, samorządowym oraz poszczególnych szkół lub innych instytucji edukacyjnych. Jest to bardzo atrakcyjne podejście zarówno dla analityków, jak i decydentów. W literaturze przedmiotu znajdują się opracowania dotyczące rozpoznania systemów i priorytetów edukacji na poziomie europejskim i ich zastosowanie do rozwiązań w polskim systemie edukacyjnym²⁰. Wiele jest także publikacji – często o charakterze raportów lub strategii – dotyczących samorządowych rozwiązań w obszarze polityki oświatowej²¹. Kolejna perspektywa oglądu to relacja między systemem a procesami w nim realizowanymi. Tu analizuje się efektywność jego działania, na przykład poprzez analizę wyników osiąganych przez uczniów w różnych systemach oświatowych. Kluczowe są w tym zakresie, realizowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), badania PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów). W obszarze badań ukierunkowanych na rozpoznanie sytuacji nauczycieli i problematyki przywództwa edukacyjnego można wskazać na badania TALIS (Teaching and Learning International Survey)²².

Tak szerokie ujęcie badań w obszarze polityki oświatowej daje badaczom duże możliwości. Projektowanie i realizowanie badań może obejmować wiele wątków, mogą być także podejmowane w wymiarze porównawczym. W niniejszym rozdziale zaproponuję analizę postrzegania polityki oświatowej i badań w trzech perspektywach: historycznej, ekonomicznej oraz politycznej. Nie jest to wyczerpujący katalog możliwych podejść do analizowania polityki oświatowej i badań w tym zakresie. Wyodrębnienie tych trzech perspektyw umożliwi jednak wskazanie najważniejszych kierunków w postrzeganiu kryteriów oceny polityki oświatowej i projektowania badań w tym obszarze.

1.1.1. Perspektywa historyczna

Orientacja historyczna w badaniach pedagogicznych ma długą tradycję. Przejawia się ona nie tylko w licznych publikacjach, ale także w procesie kształ-

²⁰ Zob. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, http://www.oa.uj.edu.pl/KRK/E.Chmielecka_Ramy_kwalifikacji.pdf [dostęp: 14.01. 2016].

²¹ Przykładem takich dokumentów są diagnozy i strategie opracowywane na zlecenie urzędów marszałkowskich lub władz samorządowych na poziomie powiatów i gmin.

²² Zob. OECD, Teaching and Learning International Survey. The TALIS 2013 Conceptual Framework, OECD Publishing, IEA, DPC 2013.

cenia studentów kierunków pedagogicznych. Polityka oświatowa jest ważnym wątkiem analiz dokonywanych w perspektywie historycznej²³. Analiza źródeł historycznych umożliwia bowiem nie tylko rozpoznanie dorobku minionych pokoleń, ale także zidentyfikowanie i opisanie wpływu różnych rozwiązań i ideologii edukacyjnych na współczesne praktyki edukacyjne. Jak zauważa Bogusław Śliwerski: „to w jaki sposób i na bazie jakich źródeł rekonstruujemy historyczne uwarunkowania bieżącej polityki oświatowej, [...] pozwala nam lepiej dostrzec i zrozumieć istotę i strukturę działania tej polityki”²⁴. Badania ukierunkowane na politykę oświatową w perspektywie historycznej mają zróżnicowany charakter. Zdaniem Marisa A. Vinovskisa, niektóre z nich ukierunkowane są na rozpoznanie wybranego zjawiska lub zagadnienia w określonej perspektywie czasowej i w wybranym przez badacza kontekście. Inne badania mogą dotyczyć roli państwa w realizacji celów i zadań edukacyjnych, inne natomiast koncentrują się na rozwiązaniach regionalnych lub lokalnych. Podejmowane są także badania monograficzne związane z rozpoznawaniem założonych i rzeczywistych funkcji konkretnych placówek lub rozwiązań edukacyjnych²⁵. W polskiej literaturze przedmiotu szczególne znaczenie mają publikacje, w których autorzy analizują związek pomiędzy wydarzeniami w sferze społeczno-politycznej a reformami edukacyjnymi. Zagadnienie to jest interesujące z kilku powodów. Permanentne zmiany, które zachodzą w polskiej oświacie od reformy z roku 1989, stanowią niezwykle ciekawy przedmiot analiz. Są to najczęściej badania z pogranicza badań historycznych i polityki oświatowej. Reformy kolejnych reform inspirują badaczy do rozpoznawania i opisywania dokonujących się zmian, ich uwarunkowań, przebiegu i konsekwencji. Niestety, jak zauważa M.A. Vinovskis, historyczne studia z zakresu polityki oświatowej czytane są przede wszystkim przez innych badaczy i naukowców zainteresowanych tą tematyką²⁶. Także na polskim gruncie można odnieść wrażenie, że recepcja tych analiz przez osoby mające realny wpływ na podejmowanie decyzji oświatowych jest znikoma. Analizy te przegrywają z opracowaniami odnoszącymi się do danych ekonomicznych, demograficznych i społecznych. Wyraźny brak zainteresowania studiami historycznymi skutkuje popełnianiem tych samych błę-

²³ Zob. J. Gulczyńska, *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944–1989*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013; K. Przyszczykowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Edytor, Poznań–Toruń 1993; tenże, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Edytor, Poznań–Toruń 1999; B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...; tenże, *Diagnoza społeczeństwa publicznego...**

²⁴ Tenże, *Edukacja (w) polityce...*, s. 388.

²⁵ M.A. Vinovskis, *Historians and Educational Policy Research in the United States*, [w:] *Handbook of Educational Policy Research*, red. G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank, Routledge, 2009, s. 21.

²⁶ Tamże, s. 24.

dów i projektowaniem rozwiązań nieuwzględniających kontekstu tradycji pedagogicznej i dorobku edukacyjnego. Wskazywany przez decydentów teoretyczny i nieaplikacyjny charakter badań realizowanych w perspektywie historycznej sprzyja także podważaniu znaczenia rekomendacji formułowanych na gruncie tych badań.

Sławomir Sztobryn wskazał trzy etapy (przełomy) w procesie kształtowania się polskiej historiografii pedagogicznej. Pierwszy przełom, czyli ukonstytuowanie się orientacji antypozytywistycznej, skutkowało badaniami łączącymi badania systematyczne z analizami historycznymi. Do tego nurtu należą prace Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Ludwika Chmaja i Kazimierza Sośnickiego. Drugi przełom, który w opinii cytowanego autora związany był z powstaniem pedagogiki ideologicznej o orientacji marksistowskiej, zaowocowało postrzeganiem historii jako uzasadnień dla nowych ustaleń ideologicznych. Szczególnie interesujący w perspektywie podjętej w tej publikacji tematyki jest przełom trzeci. S. Sztobryn pisze, iż „trzeci przełom (rok 1989) stanowi negację poprzedniego, ale i jednocześnie w jakimś stopniu zwrot ku pierwszemu okresowi. Jest on jednocześnie najbardziej dojrzałym w postrzeganiu wartości refleksji historycznej dla pedagogiki”²⁷. Ta niedojrzałość poprzednich etapów wynika stąd, iż w historii myśli pedagogicznej poszukiwano uzasadnień dla zachodzących zmian. W pierwszym etapie było to poszukiwanie uzasadnień dla ruchu Nowego Wychowania, w etapie drugim – dla pedagogiki uwikłanej w ideologię marksistowską. Autor wyraźnie wskazuje, że analizy historyczne po roku 1989 uwzględniają postulat pluralizmu w badaniach humanistycznych, a ich celem jest poszukiwanie argumentów, a nie jak w poprzednich etapach, uzasadnień²⁸. Rok 1989 jest ważny także z innych powodów. Stanowi punkt wyjścia do analiz i rozliczeń pedagogiki uwikłanej ideologicznie, a jednocześnie otwiera dyskusję nad możliwościami i kierunkami odnowy. Potrzeba radykalnej zmiany dotyczyła już nie tylko instytucji, ale także sfery mentalnej, kulturowej i intrapsychicznej każdego obywatela²⁹. Otwierało to przed badaczami nowe perspektywy analiz i badań. W kontekście badań historycznych pojawiły się prace dotyczące rekonstrukcji założeń i praktyk oświaty w okresie PRL³⁰, a jednocześnie badacze mogli analizować sposób implementacji idei demokracji i postulatu zaangażowania obywatelskiego w rzeczywistość oświatową. Szczególnie interesującym poznawczo wątkiem jest przebieg i konsekwencje decen-

²⁷ S. Sztobryn, *Narracja historyczna w polskiej pedagogice XX wieku*, [w:] *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemiannowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 46.

²⁸ Tamże.

²⁹ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 392.

³⁰ Zob. C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

tralizacji i uspołecznienia. W pracy *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*³¹ B. Śliwerski rekonstruuje mechanizmy sprawowania władzy polityczno-edukacyjnej w Polsce. Opisując decyzje kolejnych rządów, podkreśla pozorną realizację ideału uspołecznienia i demokracji. Zaproponowane przez autora analizy mają charakter już nie tylko rekonstruujący, ale także demaskacyjny.

Istotne z perspektywy podjętych w tej pracy rozważań są także publikacje ukierunkowane na rozpoznanie wpływu przemian politycznych, a w konsekwencji także społecznych i ekonomicznych na polski system oświaty. Bogusław Śliwerski wskazał katalog zmiennych, które mogą być rozpoznawane w kontekście analizy stanowisk partii politycznych w sprawach edukacji. Są to:

- miejsce szkolnictwa niepublicznego w państwie,
- sposób zarządzania systemem oświatowym (etatystyczny – samorządnościowy, centralistyczny – zdecentralizowany),
- zakres reform i innowacji edukacyjnych,
- finansowe zabezpieczenie kosztów kształcenia i wychowania,
- wysokość płac i zakres autonomii pedagogicznej nauczycieli,
- istota i zakres wychowania społeczno-moralnego oraz religijnego w edukacji publicznej,
- rola szkoły w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży,
- rola samorządów w reformowaniu oświaty (rady szkół, rady rodziców, samorząd uczniowski, rady pedagogiczne; oświatowe, uczniowskie i rodzicielskie organizacje pozarządowe itp.),
- rola i wpływ związków zawodowych na oświatę,
- temporalny i strukturalny wymiar kształcenia publicznego (rozpoczęcie obowiązku szkolnego, długość trwania edukacji, struktura systemu oświaty, plany kształcenia itp.),
- program kształcenia ogólnego i zawodowego (reformy treści kształcenia i wychowania),
- system egzekwowania i zapewniania jakości kształcenia (standardy, egzaminy zewnętrzne i wewnętrzne, systemy oceniania, selekcji itp.),
- konieczności ekonomiczne, problemy gospodarcze kraju, międzynarodowa polaryzacja polityczna i globalne zmiany w ekonomii, które powinny być rozwiązane z udziałem edukacji,
- kwestie równości i nierówności różnego rodzaju (dostęp do szkoły, płeć, religia itp.),
- sposób motywowania uczniów do uczenia się (dyrektywny, nakazowy, autorytarny – niedyrektywny, wspomagający, oparty na autorytecie osoby) itp.³²

³¹ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego...*

³² B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji...*, s. 17–18.

Ten rozbudowany katalog umożliwia nie tylko projektowanie analiz porównawczych pomiędzy ofertami poszczególnych partii politycznych, ale stanowi także punkt wyjścia do analizy założonych i rzeczywistych reform w obszarze oświaty. W tej perspektywie prace badaczy dokonujących rekonstrukcji ideologii politycznych, zmian w obszarze prawa oświatowego, zmian w organizacji systemu kształcenia i weryfikacji jego efektywności są propozycją pogłębionej analizy weryfikującej ideologiczne założenia w kontekście rzeczywistych efektów i skutków³³. Ta cecha badań może być jednocześnie przyczyną, dla której są one czytane głównie przez teoretyków. Politycy oświatowi często nie chcą pamiętać składanych obietnic, a nowe rządy chcą wyraźnie zademonstrować innowacyjny charakter proponowanych przez siebie rozwiązań i czynią to najczęściej poprzez kreślenie wyraźnej opozycji do rozwiązań promowanych przez poprzedników.

Badania dotyczące przebiegu i konsekwencji decentralizacji i deregulacji oświaty są interesujące także w perspektywie porównawczej. Peter Karstanje, wychodząc z założenia, że proces decentralizacji polega przede wszystkim na przesunięciu ośrodków podejmowania decyzji na niższe poziomy – z poziomu centralnego na poziom społeczności lokalnych, dokonał analizy przebiegu tego procesu na podstawie reform wprowadzanych w wybranych krajach Europy Centralnej i Wschodniej po roku 1989. Za kluczowe wskaźniki ilustrujące przebieg tego procesu, a jednocześnie lokujące politykę oświatową danego kraju na kontinuum centralizacja – decentralizacja, przyjął skrócenie dystansu między rządem a instytucjami odpowiedzialnymi za wdrożenie polityki (szkołami) oraz przeniesienie ryzyka finansowania placówek edukacyjnych na niższy, lokalny poziom. Zauważył jednocześnie, że decentralizacja nie musi oznaczać zwiększenia autonomii poszczególnych szkół. Czasem dyktat rządu zmienia się na dyktat samorządu terytorialnego³⁴. Większe znaczenie dla budowania autonomii szkół ma – w opinii autora – deregulacja. Potrzeba deregulacji wynika z założenia, iż władze na poziomie centralnym nie mają możliwości uwzględniania specyfiki sytuacji poszczególnych szkół. Z tego powodu postuluje się przekazanie władzy, i zarazem odpowiedzialności, na niższe – lokalne lub nawet instytucjonalne – poziomy zarządzania. Autor zauważa, że w krajach Europy Zachodniej postulaty te są przyjmowane bez zastrzeżeń i na różnym poziomie realizowane w praktyce edukacyjnej. W krajach postkomunistycznych

³³ Zob. I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 121 i nast.

³⁴ P. Karstanje, *Decentralisation and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework*, [w:] *Educational management. Redefining theory, policy and practice*, red. T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, P. Ribbins, Paul Chapman Publishing 1999, s. 29.

także przyjęto założenia o potrzebie decentralizacji i deregulacji, jednak z powodu uwarunkowań historycznych proces ich urzeczywistniania nie przebiega w sposób dynamiczny i napotyka opór zarówno instytucjonalny, jak i mentalny³⁵. Autor, wychodząc od analizy cech systemów edukacyjnych typowych dla krajów komunistycznych, poprzez wskazanie kluczowych kierunków reform, zaproponował model analizowania systemu edukacji w kontekście zakresu jej autonomii. Przedstawił wskaźniki opisujące zakres decentralizacji i deregulacji ze szczególnym uwzględnieniem takich obszarów zarządzania szkołami, jak: program nauczania, kadra, organizacja, zarządzanie finansami i zasobami materialnymi oraz budowanie relacji z otoczeniem³⁶. Jest to ciekawa koncepcja analityczna. Jej zaletą jest to, że umożliwia analizę poszczególnych pozycji polityk oświatowych na kontinuum między politykami silnie scentralizowanymi a tymi, które są postrzegane jako zdecentralizowane.

Perspektywa temporalna w badaniach z zakresu polityki oświatowej ma wiele zalet. Trzy z nich uważam za szczególnie istotne. Pierwsza dotyczy doboru analizowanych źródeł. Badania te oparte są na analizie dokumentów oraz źródeł publicystycznych. Dokumenty te stanowią wartościowy materiał ukazujący rzeczywiste działania i odnoszą się do informacji potwierdzonych danymi empirycznymi. Jest to sytuacja, która umożliwia konfrontację faktów z założeniami. W społeczeństwie obywatelskim i w edukacji samorządowej taki materiał powinien być postrzegany jako szczególnie wartościowy. Pojawia się tu jednak problem związany z dystrybucją i upowszechnianiem tych danych oraz kompetencjami związanymi z możliwością interpretacji i wykorzystania tych informacji. Druga zaleta badań historycznych to ich dekonstrukcyjny i demaskacyjny charakter. Szczególnie w obszarze polityki oświatowej istnieje wysokie ryzyko populistycznych ideologii i rozwiązań ukierunkowanych na doraźne korzyści (częściej polityczne niż edukacyjne). Zarówno badania monograficzne poszczególnych rozwiązań instytucjonalnych, jak i analiza ideologii edukacyjnych, na gruncie których proponowano rozwiązania w zakresie zmian organizacyjnych i programowych w polskiej oświacie, daje podstawy do rozpoznania rzeczywistych motywów podejmowanych decyzji, jak i – co wydaje się szczególnie istotne – wymiernych i ujawnionych po czasie ich efektów. Trzecia zaleta to możliwość wykorzystania badań monograficznych w zakresie historii idei oświatowych do budowania przestrzeni do aktualnego dialogu w obszarze oświaty i edukacji. Analiza dotychczasowych rozwiązań oraz założeń teoretycznych, a także ideologicznych stwarza bezpieczną przestrzeń do budowania dialogu na temat aktualnej sytuacji i bieżących rozwiązań. Namysł nad współczesną recepcją myśli pedagogów i ich klasycznych już pism pozwala uchwycić

³⁵ Tamże, s. 30.

³⁶ Tamże, s. 37.

nie tylko aktualne wątki z ich dorobku, ale także przeanalizować wpływ przemian politycznych, społecznych i gospodarczych na sposób postrzegania roli oświaty i edukacji w realizacji innych celów społecznych i politycznych. Takie analizy dokonywane są z powodzeniem na gruncie edukacji dorosłych, gdzie rozpoznaje się możliwości adaptacji rozwiązań proponowanych np. przez Mikołaja Fryderyka Seweryna Gruntviga lub Hansa Christiana Kofoeda do wyzwań współczesnych zadań w obszarze kształcenia ustawicznego. Także w badaniach nad polityką oświatową wraca się do propozycji teoretyków systemu oświatowego. Można zauważyć, że analizy nie dotyczą już wyłącznie konsekwencji reformy z roku 1998, ale pojawiają się także prace nawiązujące do myśli i propozycji pedagogów tworzących założenia edukacji samorządowej i obywatelskiej³⁷.

1.1.2. Perspektywa ekonomiczna

Współcześnie jest to dominująca perspektywa analizowania procesów i instytucji oświatowych. Trudno jest przeszacować znaczenie danych ekonomicznych w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych. Na te dane powołują się politycy oświatowi na wszystkich poziomach podejmowania decyzji³⁸. Intencjonalnie użyłam tu sformułowania politycy oświatowi. Warto odnotować, iż coraz częściej decyzje dotyczące instytucji i procesów edukacyjnych podejmowane są przez osoby niemające przygotowania i doświadczenia pedagogicznego. Ekspertami, na których powołują się kolejni reformatorzy, są często ekonomiści, demografowie, specjaliści z zakresu zarządzania i audytów. W celu racjonalizacji sieci placówek oświatowych oraz struktury zatrudnienia, administratorzy i przedstawiciele władz samorządowych powołują się przede wszystkim na wymierne dane finansowe i statystyczne³⁹. Istnieje tu ryzyko, iż racjonalizacja będzie coraz częściej oznaczać redukcję.

³⁷ Zob. B. Śliwerski, *Demokratyzacja, uspołecznienie i samorządność w oświacie publicznej III RP*, [w:] *Edukacja – Uniwersytet – Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, red. W. Ambroziak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

³⁸ Na poziomie makropolityki można odwołać się na przykład do badań dotyczących źródeł i kierunków finansowania oświaty, zob. *Prywatne i publiczne wydatki na oświatę*, red. A. Kopańska, U. Sztanderska, IBE, Warszawa 2015 oraz inne raporty opisujące wyniki badania ekonomicznych uwarunkowań celów i kierunków alokacji nakładów na edukację realizowanych przez podmioty publiczne i prywatne w Polsce (BECKER), dotyczące poszczególnych powiatów: giżyckiego, głogowskiego, pruszkowskiego, sępoleńskiego, sokólskiego oraz miast na prawach powiatu: Poznań, Tarnobrzega oraz Świnoujścia. Raporty z tych badań dostępne są na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych, zob.: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/2-uncategorised/860-lista-publikacji-w-projekcie-entuzjasci-edukacji.html> [dostęp: 14.01.2016].

³⁹ Warto w tym miejscu odwołać się do sposobu projektowania lokalnych polityk oświatowych. Głównym punktem odniesienia i przedmiotem diagnoz, na których oparte są założenia

Perspektywa ekonomiczna jest istotnym punktem odniesienia do badań dotyczących polityki oświatowej. Analizy socjoekonomiczne dają podstawy do formułowania wniosków dotyczących zasad finansowania i zarządzania szkolnictwem na poziomie kraju, samorządów lokalnych czy poszczególnych szkół. Na podstawie tych danych opracowywane są postulaty i podejmowane decyzje dotyczące sieci szkół, stanu zatrudnienia i zarządzania dostępnymi zasobami⁴⁰. Słabą stroną tych analiz jest jednak brak wystarczająco mocnego uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego. Dla pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków, oznaczać to może potrzebę mocniejszej współpracy z ekspertami z zakresu mikro- i makroekonomii, a także wzbogacenie własnego warsztatu badawczego o metody i techniki stosowane w badaniach dotyczących analiz uwarunkowań ekonomicznych. Przyjmując, że edukacja jest dobrem wspólnym⁴¹, analizy dotyczące zasad jej dystrybuowania są istotne nie tylko w wymiarze ekonomicznym, ale także społecznym i kulturowym. Stąd wzmocnienie interdyscyplinarnego charakteru badań z obszaru polityki oświatowej jest postulatem w pełni uzasadnionym.

Martin Carnoy zauważa, że ekonomiści poprzez wskazywanie na ekonomiczny wymiar edukacji sytuują ją w centrum analiz dotyczących rozwoju i wzrostu dobrobytu⁴². Powiązania edukacji z ekonomią dokonują na dwa sposoby. Pierwszy dotyczy wzmacniania myślenia o edukacji w kategoriach alokacji i zarządzania zasobami, tak aby osiągać określone efekty (*outputs*). Ekonomiści twierdzą, iż są w stanie tak zarządzać zasobami (*inputs*) oraz czynnikami wpływającymi na efektywność pracy nauczycieli i efektywność uczenia się uczniów, aby modelować wiele zagadnień związanych ze wzmacnianiem pracy szkół. Twierdzą także, że potrafią te procesy oceniać empirycznie. Drugi sposób wiązania edukacji z ekonomią polega – zdaniem M. Carnoya – na promowaniu przez ekonomistów nowych i coraz bardziej zaawansowanych technik statystycznych do ilościowej analizy procesów edukacyjnych, stanowiących przedmiot zainteresowania polityki oświatowej⁴³. Podejście to ma zastosowanie w procedurach projektowania i realizowania różnego rodzaju raportów, w których kluczowym punktem analizy jest relacja pomiędzy zasobami a efektami oraz między kosztami a zyskami. Na ten aspekt powiązania edukacji z danymi

polityk, są dane demograficzne, finansowe oraz analiza relacji między zapotrzebowaniem a ofertą usług edukacyjnych. Zob. *Polityka oświatowa dla Poznania. Założenia, diagnoza i kierunki zmian*, Urząd Miasta Poznania, Poznań 2006; *Finansowanie oświaty*, red. M. Herbst, Biblioteczka Oświaty Samorządowej 3, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

⁴⁰ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 88.

⁴¹ Tamże, s. 101.

⁴² M. Carnoy, *Policy Research in Education. The Economic View*, [w:] *Handbook of Educational Policy Research*, red. G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank, Routledge, 2009, s. 27.

⁴³ Tamże.

empirycznymi i wskaźnikami na gruncie polskiej polityki oświatowej wskazały Joanna M. Michalak i Małgorzata Marciniak. Autorki, analizując wybrane modele pracy z danymi w kontekście pracy szkoły oraz odwołując się do modeli wykorzystywanych w szkołach amerykańskich, zaproponowały rozwiązania, które wzmacniają badawcze postawy nauczycieli i ukierunkowane są na rozwój szkoły⁴⁴. O ile można przyjąć, że osoby odpowiednio przygotowane do projektowania, realizacji, analizy i interpretacji danych na gruncie badań edukacyjnych będą chciały i potrafiły wykorzystywać je do namysłu nad możliwościami wspierania rozwoju poszczególnych szkół, o tyle można także założyć, że te same narzędzia i dane mogą być wykorzystywane do analiz uwzględniających jedynie kontekst statystyczny i ekonomiczny, przy jednoczesnym pomijaniu specyficznych, jednostkowych uwarunkowań środowiskowego funkcjonowania poszczególnych placówek. Odwołując się do propozycji Alana Reida, cytowane autorki wskazały także katalog umiejętności warunkujących proces efektywnego poznawania szkolnej rzeczywistości. Są to: wyjaśnianie znaczeń badanych zdarzeń, identyfikacja problemów i dylematów, stawianie pytań i zbieranie danych, analizowanie i interpretowanie danych, odnajdywanie odniesień w literaturze fachowej, wyprowadzanie teorii na podstawie analizy danych ilościowych i jakościowych, rozwijanie i wprowadzanie strategii podnoszenia wyników nauczania oraz oceniania zakresu, w jakim wprowadzone działania przyczyniły się do poprawy nauczania⁴⁵. Te umiejętności można przyjąć za czynniki sprzyjające pogłębieniu badań edukacyjnych. Jeśli analiza danych będzie oparta wyłącznie na wskaźnikach liczbowych poddanych statystycznym korelacjom, może to prowadzić do nieuzasadnionych uproszczeń. Oddawanie coraz większego pola w badaniach nad systemem oświatowym i procesami edukacyjnymi ekspertom od audytów, sprawozdań i raportów może sprzyjać utrwalaniu się ekonomicznego paradygmatu przy analizie zjawisk natury społecznej i pedagogicznej. Można założyć, iż brak pogłębionej interpretacji i odniesień prezentowanych danych będzie coraz częściej słabą stroną raportów opracowywanych na zlecenie władz centralnych lub samorządowych. W sytuacji, kiedy te opracowania będą główną przesłanką do projektowania zmian i podejmowania decyzji, istnieje ryzyko kształtowania polityki oświatowej z uwzględnieniem tylko częściowej diagnozy i analizy rozpoznawanych zagadnień lub problemów.

U podstaw ekonomicznego podejścia do analizy procesów edukacyjnych leży teoria kapitału ludzkiego. W tej perspektywie edukacji przypisuje się klu-

⁴⁴ J.M. Michalak, M. Marciniak, *Ewaluacja a rozwój nauczyciela i szkoły w kontekście pracy z danymi*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, red. G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 64.

⁴⁵ Tamże, s. 73.

czowe znaczenie dla rozwoju społeczeństwa, wzrostu dobrobytu, przeciwdziałania niepowodzeniom na rynku pracy i procesom społecznej ekskluzji. Wykształcenie coraz częściej i powszechniej postrzegane jest jako inwestycja w kategoriach indywidualnych i społecznych. Wzrasta znaczenie instrumentalnej wartości wiedzy i dyplomu. Poziom i jakość wykształcenia stanowią istotny czynnik warunkujący szanse życiowe oraz miejsce w strukturze społecznej. Także w perspektywie polityki społecznej i gospodarczej edukację postrzega się jako formę inwestowania w kapitał ludzki, który uważany jest za zasadniczy czynnik decydujący o wzroście gospodarki i o jej konkurencyjnej przewadze⁴⁶. Mimo że w teorii kapitału społecznego podkreśla się znaczenie indywidualnych zachowań i decyzji w procesie projektowania własnego sukcesu (edukacyjnego, zawodowego, społecznego), to w sytuacji, kiedy większość ofert edukacyjnych jest generowana przez państwo, inwestowanie w kapitał ludzki ma niezwykle znaczenie w wymiarze nie tylko indywidualnym, ale także społecznym⁴⁷. Odniesienie tej koncepcji do edukacji przebiega – według M. Carnoya – na dwóch płaszczyznach. Pierwsza dotyczy wpływu edukacji na indywidualny sukces jednostki. Sukces ten jest analizowany przede wszystkim w aspekcie ekonomicznym, zawodowym i społecznym. Druga perspektywa opisuje relację między edukacją a rozwojem ekonomicznym w szerszym kontekście, czyli budowania kapitału społecznego i ekonomicznego państwa, grup społecznych, społeczności lokalnych. O ile ta pierwsza perspektywa może być dyskutowana w kontekście szans i zagrożeń w perspektywie indywidualnej⁴⁸, o tyle dla projektowania polityki oświatowej ważna jest perspektywa druga. To w tym kontekście najczęściej formułowane są odpowiedzi na pytania, czy i na ile warto inwestować w edukację oraz jakie obszary, tematy, dziedziny, procesy edukacyjne mają priorytetowe znaczenie i podlegają finansowaniu w pierwszej kolejności.

Analizując relację pomiędzy edukacją – jej długością, jakością i prestiżem ukończonych szkół i uczelni, trudno jest znaleźć dane potwierdzające kierunek i siłę zależności. Trudno jest też definitywnie oszacować, czy edukacja wspomaga sukces na rynku pracy, czy sukces edukacyjny osiągnany jest dzięki cechom, które i tak umożliwiłyby sukces na rynku pracy. Jakkolwiek generalnie osoby z wyższym wykształceniem statystycznie osiągają wyższe zarobki i w mniejszym stopniu dotyczy ich problem bezrobocia, a także krócej trwa u nich proces poszukiwania pracy, to jednak trudno jest jednoznacznie ocenić, czy to właśnie poziom i jakość wykształcenia determinują ich pozycję na rynku

⁴⁶ I. Białecki, dz. cyt., s. 293.

⁴⁷ M. Carnoy, dz. cyt., s. 27.

⁴⁸ Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 217 i nast.

pracy i miejsce w strukturze społecznej, czy są to raczej uwarunkowania indywidualne lub zasoby społeczne sprzyjające efektywnemu funkcjonowaniu na rynku pracy⁴⁹. Przykładem niejednoznaczności tej relacji jest problem bezrobocia wśród absolwentów uczelni wyższych oraz problem ze znalezieniem zatrudnienia przez osoby określane jako *over qualified*. Dane statystyczne mogą uzasadniać różne hipotezy, jednak na gruncie procesów edukacyjnych i społecznych można mówić raczej o pewnych przesłankach, uwarunkowaniach i zmiennych. Jednak siła zależności jest warunkowana wieloczynnikowo. Warto zatem uruchamiać tu myślenie heurystyczne, a nie – jak często się proponuje w raportach oświatowych – myślenie wyłącznie algorytmiczne.

Badania podejmowane w zakresie wykrycia relacji pomiędzy edukacją a wzrostem ekonomicznym to bardzo atrakcyjna aktualnie dziedzina badań pedagogicznych. Realizowane są one zarówno w perspektywie makro-, mezo-, jak i mikroekonomicznej. Dla polityki oświatowej kluczowe znaczenie ma podejście makroekonomiczne. W tym ujęciu rozpoznaje się korelacje pomiędzy edukacją a inwestowaniem w zasoby ludzkie. W kontekście przemian cywilizacyjnych i gospodarczych perspektywę tę rozszerzono. Globalizacja w przestrzeni społecznej i ekonomicznej oraz zmiana charakteru produkcji i świadczenia usług sprawiły, iż relację między edukacją a ekonomią postrzega się także w kontekście wzmacniania możliwości wykorzystywania szans wynikających z przeobrażeń przede wszystkim w sferze nowoczesnych technologii. Ewa Solarczyk-Ambrozik zauważa, że „wraz ze zmianami społecznymi edukacja staje się komponentem w międzynarodowej konkurencji ekonomicznej”⁵⁰. W gospodarce opartej na wiedzy edukacja stanowi konieczny warunek nie tylko do rozwoju, ale także do przeciwdziałania marginalizacji społecznej i gospodarczej jednostek i całych społeczeństw. Powiązanie edukacji z globalizacją i rewolucją technologiczną, a przez to z gospodarką i rynkiem pracy odbywa się na dwóch płaszczyznach. Pierwsza dotyczy roli edukacji w zakresie budowania rynku i generowania nowych zysków. Druga płaszczyzna dotyczy rozwijania kompetencji pracowników, które wzmacniają ich zdolność do produktywności i efektywności w zakresie wykorzystywania dostępnych zasobów. Pierwsza perspektywa ukierunkowana jest na kształtowanie rynku i kultury pracy, druga na przygotowanie kadry efektywnie pracującej w nowych warunkach. Perspektywy te są komplementarne i warunkują siebie wzajemnie, tym bardziej iż jedną z kluczowych kompetencji koniecznych na „nowym rynku pracy” jest innowacyjność. Tak silne zakotwiczenie edukacji w kategoriach rynku pracy niesie,

⁴⁹ M. Carnoy, dz. cyt., s. 27.

⁵⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, [w:] *Edukacja – Uniwersytet – Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczykowskiemu*, red. W. Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 267.

jak zauważa Kazimierz Przyszczykowski, ryzyko, że rynek będzie postrzegany jako kategoria uniwersalizująca⁵¹. Ta neoliberalna perspektywa oceny wartości edukacji sprawia, iż coraz mocniej jest ona analizowana w kontekście jej pragmatycznych i instrumentalnych aspektów. Wartości autoteliczne związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej są w tych analizach pomijane lub deprecjonowane.

Perspektywa neoliberalna jest wyraźnie obecna w dyskursie edukacyjnym. Zagadnienie ekonomizowania edukacji postrzegane jest już nie tylko jako jedna z dominujących narracji, ale także jako ideologia zmieniająca etos współczesnej szkoły⁵². Jak zauważa Bogusław Śliwerski, „neoliberalizm nie jest ideologią, ale zbiorem praktyk często wewnętrznie sprzecznych, które mają służyć realizacji interesów politycznych władzy zainteresowanej komercjalizacją edukacji”⁵³. Analizy Eugenii Potulickiej i Joanny Rutkowiak⁵⁴ demaskują negatywny wpływ idei korporacjonizmu w edukacji. Skutki budowania polityki edukacyjnej w oparciu o założenia neoliberalizmu dotyczą bezpośrednio nie tylko sfery ekonomicznej, ale mają także odzwierciedlenie w promowanych wartościach i preferowanych zachowaniach. Dla polityki oświatowej akcentowanie takich kategorii, jak wolny rynek i produktywność powoduje konsekwencje na wielu poziomach. Nie dotyczą one tylko sfery ekonomicznej, ale także aksjologicznej, teleologicznej oraz propozycji programowych metodycznych i organizacyjnych. Wzmacnianie znaczenia wiedzy instrumentalnej, akcentowanie celów edukacyjnych powiązanych z alokacją absolwentów na rynku pracy niesie ryzyko deprecjonowania znaczenia wartości obywatelskich i wspólnotowych. Zmienia także pozycję i rolę nauczyciela⁵⁵. Zjawiska te zmuszają do większej uwagi w określaniu czynników ekonomicznych kształtujących polityki edukacyjne. Postrzeganie ich wyłącznie w kategoriach finansowania i organizacji usług edukacyjnych jest ryzykownym uproszczeniem. Czynniki ekonomiczne, szczególnie w kontekście ideologii neoliberalnej, modelują sposób myślenia o celach i wartościach. Brak pogłębionej refleksji w tym obszarze oraz nieuwzględnianie obywatelskiego i społecznego wymiaru edukacji może prowadzić do intensyfikacji *antyedukacyjnych konsekwencji* promowanych rozwiązań⁵⁶.

⁵¹ K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji...*, s. 39.

⁵² D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 18.

⁵³ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 458.

⁵⁴ Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.

⁵⁵ Zob. S. Futyma, *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 2002, s. 139.

⁵⁶ Zob. D.A. Michałowska, dz. cyt., s. 114 i nast.

Można przyjąć założenie, że perspektywa ekonomiczna w badaniach nad edukacją będzie zyskiwać na znaczeniu. Za tą hipotezą mogą świadczyć przede wszystkim takie zjawiska, jak wzrost znaczenia raportów i badań porównawczych w zakresie efektów kształcenia oraz silna algorytmizacja kryteriów zarządzania zasobami. Algorytmizacja dotyczy już nie tylko zasad zarządzania zasobami finansowymi, ale także zarządzania strukturą zatrudnienia w oświacie i organizacją sieci placówek edukacyjnych. Wyzwaniem będzie tu dobór rzetelnych technik i narzędzi badawczych oraz opracowywanie danych w taki sposób, aby były użyteczne w procesie projektowania zmian oświatowych. Pozornie jest to założenie oczywiste, jednak warto odnotować, że same analizy statystyczne mogą zniekształcać analizowaną rzeczywistość. Przestrzeń procesów edukacyjnych, środowisko instytucji oświatowych, mnogość procesów społecznych i czynników je warunkujących nie zawsze dają się uchwycić w kategoriach zależności statystycznych. Perspektywa ekonomiczna jest w tych analizach bardzo istotna, ale nie powinna być ujęciem dominującym lub – jak pokazuje czasem praktyka edukacyjna – jedynym. Dla badaczy polityki oświatowej oznaczać to może potrzebę współpracy ze specjalistami z zakresu mikro- i makroekonomii lub konieczność korzystania w większym zakresie z analiz socjoekonomicznych.

1.1.3. Perspektywa polityczna

Perspektywa polityczna to kolejny z wybranych kierunków analizy polityki oświatowej. O ile perspektywa ekonomiczna koncentruje się na analizie relacji między zasobami i działaniami a osiąganymi rezultatami, a dane z tych badań mają znaczenie w procesie reformowania i reorganizacji systemu oświatowego, o tyle w perspektywie politycznej formułowane są priorytety, które warunkują trendy badań edukacyjnych i – co w obszarze polityki oświatowej jest niezwykle istotne – obszary i kierunki finansowania. Perspektywa polityczna jest przydatna także do rozpoznawania czynników sprzyjających zmianie oświatowej lub tych, które ukierunkowane są na zachowanie oświatowego *status quo*.

Relacja pomiędzy polityką a edukacją jest złożona i dynamiczna. Może być ona analizowana w kontekście wzajemności. Z jednej strony to polityka kształtuje edukację, a z drugiej edukacja przygotowuje do podjęcia ról i zadań związanych z odpowiedzialnością za funkcjonowanie państwa oraz odpowiedzialnego podejmowania ról w społeczeństwie obywatelskim⁵⁷. Wpływ polityki na edukację może być bezpośredni lub pośredni. Bezpośredni odnosi się do decy-

⁵⁷ Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie i nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Edytor, Poznań–Toruń 1998.

zji podejmowanych na różnych szczeblach administrowania oświatą. Decyzje te najczęściej dotyczą zasad finansowania oświaty oraz kształtowania podstaw programowych. Nie mniej istotny, choć mniej czytelny, jest wpływ pośredni, który widoczny jest na poziomie ideologii i postrzegania roli edukacji w procesie kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, promowania ideologicznie uzasadnianych systemów wartości oraz wskazywania użytecznych paradygmatów do interpretowania i uzasadniania zjawisk i procesów edukacyjnych⁵⁸.

Lorraine M. McDonnell wskazuje, iż współcześnie badacze relacji pomiędzy polityką a edukacją koncentrują się przede wszystkim na takich zagadnieniach, jak założenia i przesłanki do podejmowania decyzji politycznych w obszarze edukacji, działania aktorów sceny politycznej w zakresie realizacji interesów swoich lub grupy, którą reprezentują, oraz na kryteriach oceny i ewaluacji alternatywnych opcji rozwiązań problemów związanych z szeroko rozumianą edukacją⁵⁹. Tak szeroki zakres wątków badawczych daje możliwość wielu ścieżek interpretacyjnych procesów zachodzących w oświacie. Na ten aspekt wskazał także Tadeusz Lewowicki, pisząc, iż:

oświata zawsze w jakiejś mierze jest częścią ogólnego ładu społecznego, i ład ów odzwierciedla, ale również współtworzy czy utrwała. Zmiany filozofii życia społecznego w naszym kraju, poszukiwanie strategii przemian i namysł nad prawdopodobnymi i pożądanymi konsekwencjami zachodzących i zamierzonych przeobrażeń skłaniają do podjęcia rozważań także o edukacji, między innymi o jej miejscu i funkcjach w formującym się ładzie społecznym, podstawowych doktrynach i wizjach przekształceń, najważniejszych celach, ogólnych modelach funkcjonowania⁶⁰.

Warto jednak pamiętać, że szczególnie w obszarze analizy przesłanek ideologicznych istnieje kwestia indywidualnych preferencji politycznych badacza.

Także Kazimierz Przyszczykowski zwraca uwagę na relacje między polityką a edukacją. Relacje te ukazuje jako zależności i uwikłania. Autor proponuje rozróżnienie w postrzeganiu polityczności w edukacji i polityczności edukacji⁶¹. Dla podjętej w tej pracy tematyki jest to rozróżnienie bardzo istotne. W pierwszym ujęciu edukacja jest polityczna i poza kontekstem politycznym nie istnieje

⁵⁸ W kontekście polskiej polityki oświatowej warto odwoływać się do analiz podejmowanych w tym obszarze przez Z. Kwiecińskiego, K. Przyszczykowskiego oraz B. Śliwerskiego. Zob. K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji...*, B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

⁵⁹ L.M. McDonnell, *A Political Science Perspective on Educational Policy Analysis*, [w:] *Handbook of Educational Policy Research*, red. G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank, Routledge 2009, s. 57.

⁶⁰ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 13.

⁶¹ K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji...*, s. 37.

je. Można z tego wnioskować, że w tej perspektywie analiza procesów, zjawisk i instytucji edukacyjnych może (powinna) być rozpoznawana w szerszych ramach procesów, interesów i ideologii politycznych. Polityczność w edukacji wskazuje natomiast na to, iż poza politycznością są także w edukacji inne, „niepolityczne” obszary. Te dwa ujęcia wyrażają się, w opinii autora, w dwóch perspektywach. Pierwszą z nich jest perspektywa ideologii edukacyjnych, drugą – perspektywa praktyki edukacyjnej, czyli szkoły. Perspektywy te są ze sobą ściśle powiązane. Autor zauważa także, że „powiązanie edukacji z polityką, to związek z preferowanym typem ładu społecznego, ładu, w którym edukacja spełnia swoistą kontrolę społeczną, a szkoła staje się jego instytucjonalną emanacją”⁶². Mirosław Szymański zauważa, że przyjęcie rozróżnienia pomiędzy politycznością edukacji i politycznością w edukacji prowadzi do istotnych implikacji. Pierwsza z nich to założenie, że nie jest możliwe tworzenie „edukacji neutralnej politycznie, pluralistycznej, dopuszczającej jedynie swobodną ekspresję wszystkich niezabronionych konstytucyjnie ideologii”. Druga implikacja dotyczy proporcji pomiędzy „politycznym” i „niepolitycznym” wymiarem edukacji. Zdaniem cytowanego autora proporcje te odnoszą się zarówno do treści, jak i ich założeń ideologicznych i politycznych⁶³.

Dla potrzeb tego opracowania chcę zwrócić uwagę na dwa sposoby analizowania polityki oświatowej w perspektywie politycznej. Pierwszy sposób to rozpoznawanie polityki oświatowej w wymiarze prawno-administracyjnym. Tu można ją analizować na kilku poziomach – europejskim, narodowym i samorządowym. Cele polityki na tych poziomach powinny być zbieżne, jednak są formułowane na różnych poziomach uszczegółowienia, a relacje między nimi są zależne. Mimo iż w aktualnych debatach o edukacji podkreśla się potrzebę samorządności i autonomii, to nawet pobieżne zapoznanie się z praktyką edukacyjną wskazuje na silne powiązania i relacje zależności pomiędzy ustawodawstwem europejskim i krajowym oraz między regulacjami Ministerstwa Edukacji Narodowej a decyzjami samorządów czy dyrektorów poszczególnych szkół i placówek edukacyjnych. Drugi z wyróżnionych przeze mnie sposobów rozpoznawania polityki oświatowej w tej perspektywie nawiązuje do koncepcji zaproponowanej przez Lorraine M. McDonnell, w której autorka wskazuje na trzy podstawowe punkty analizy oświaty – instytucje, interes społeczny oraz ideologie⁶⁴.

⁶² Tamże.

⁶³ M.J. Szymański, *Między wolnością a standaryzacją. Balansowanie polityki oświatowej państwa od jednej skrajności do drugiej*, [w:] *Edukacja – Uniwersytet – Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, red. W. Ambroziak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 52–53.

⁶⁴ L.M. McDonnell, dz. cyt., s. 57.

W perspektywie administracyjno-prawnej politykę oświatową można analizować w kontekście rozwiązań systemowych i programowych. Oczywiście kanwą tych analiz jest aktualnie odniesienie się do polityk oświatowych w perspektywie Unii Europejskiej, perspektywie narodowej oraz w perspektywie samorządów lokalnych i mikropolityki poszczególnych szkół i placówek edukacyjnych. Podejście Unii Europejskiej do polityki edukacyjnej znajduje odzwierciedlenie w zapisach traktatów i wydawanych przez Parlament Europejski, Komisję lub Radę aktach normatywnych różnej mocy. Pierwsze regulacje wspólnotowe w zakresie edukacji zawarte zostały w traktacie rzymskim (1957). Dotyczyły one współpracy między członkami Wspólnoty w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz wzajemnego uznawania dyplomów⁶⁵. Kolejne dokumenty – traktat z Maastricht (1992) oraz traktat amsterdamski (1997) poszerzały postrzeganie znaczenia edukacji jako ważnego dobra Unii Europejskiej. Wyraźnie zauważyć można ewolucję formułowania celów edukacyjnych zorientowanych na kształcenie formalne i zawodowe w kierunku celów ukazujących znaczenie edukacji przez całe życie oraz uznawalności kwalifikacji zdobytych poza formalnym systemem edukacji⁶⁶. Ewa Solarczyk-Ambrozik wskazuje, że aktualna edukacyjna polityka unijna to głównie promocja idei uczenia się przez całe życie. Promocja ta realizowana jest przede wszystkim poprzez uświadamianie obywatelom konieczności oraz korzyści płynących ze stałego podnoszenia kwalifikacji. Adresatami tej promocji są także rządy państw członkowskich. Na poziomie makropolityki postuluje się podniesienie jakości kształcenia i szkoleń, potrzebę prognozowania popytu na pracę, rozwój pośrednictwa i doradztwa zawodowego oraz zmniejszenie odsetka osób, które przedwcześnie kończą naukę szkolną⁶⁷. Na podstawie wnikliwej analizy dokumentów unijnych budujących i odzwierciedlających rzeczywistość edukacyjną promowaną w Unii Europejskiej cytowana autorka wyodrębniła te elementy, które powinny być zawarte w spójnych i kompleksowych strategiach edukacyjnych uwzględniających kluczową dla postrzegania roli edukacji ideę uczenia się przez całe życie. Elementy te to zróżnicowane formy i miejsca uczenia się, wszystkie etapy uczenia się, efekty uczenia się formułowane dla wszystkich poziomów wskazanych w Europejskich Ramach Kwalifikacyjnych oraz wszyscy istotni realizatorzy edukacji – administracja publiczna (rządowa i samorządo-

⁶⁵ W. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korołewska, J. Osiecka-Chojnacka, „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu” 2010, 2(22), s. 67.

⁶⁶ Tamże, s. 68.

⁶⁷ E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całonocnego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*, [w:] *Całonocne uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 27.

wa), partnerzy i organizacje obywatelskie⁶⁸. Te wymiary kształtują nie tylko kierunki analizy procesów edukacyjnych w krajach członkowskich, ale – co w perspektywie także krajowej polityki jest niezwykle istotne – kierunki dystrybucji środków finansowych. W kontekście analizy polityki oświatowej te cztery wymiary stanowią ramy do projektowania badań będących podstawą planowania strategii rozwoju edukacji dla wspólnot w szerszym i węższym wymiarze. Dyrektywy unijne w oczywisty sposób przekładają się na politykę edukacyjną krajów członkowskich. Warto jednak także mocno podkreślić, że mogą one stanowić punkt odniesienia do analizy lub projektowania polityk edukacyjnych w perspektywie mezo. Mam tu przede wszystkim na myśli polityki opracowywane przez lub na zlecenie władz samorządowych różnego szczebla.

Omówienie wszystkich aspektów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej wykracza poza cele tej pracy. Wskazane zostaną jedynie te aspekty, które mają – w mojej opinii – szczególne znaczenie dla projektowania narodowych polityk edukacyjnych oraz badań w tym obszarze. Pierwsze założenie, które promowane jest w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej, a które może mieć istotny wpływ na realizację i promowanie narodowej polityki w omawianym zakresie, dotyczy sposobu funkcjonowania. Działania Unii Europejskiej w obszarze edukacji opierają się na otwartej metodzie koordynacji. Nazwa „otwarta metoda koordynacji” pojawiła się w strategii lizbońskiej (2000), w której sformułowano kluczowy, także dla polityki edukacyjnej Unii, cel strategiczny, czyli przekształcenie jej w „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną w świecie gospodarkę opartą na wiedzy, zdolną do zapewnienia trwałego wzrostu gospodarczego oraz tworzenia większej liczby i lepszej jakości miejsc zatrudnienia, a także większej spójności społecznej”⁶⁹. Realizacji właśnie tych założeń ma sprzyjać otwarta metoda koordynacji, której celem jest „zapewnienie spójniejszego kierownictwa oraz skutecznego nadzoru nad postępami”⁷⁰. Celem tej metody jest także rozpowszechnianie dobrych praktyk oraz pomoc państwom członkowskim w rozwoju ich własnych polityk. Otwarta metoda koordynacji obejmuje cztery kluczowe zadania: ustalenie wytycznych (*guidelines*) Unii z odpowiednimi ramami czasowymi osiągnięcia celów sformułowanych w perspektywie krótko-, średnio- i długoterminowej, wprowadzenie jakościowych i ilościowych wskaźników (*indicators*) i punktów odniesienia (*benchmarks*), przełożenie tych wytycznych na polityki narodowe i regionalne oraz okresową obserwację, przegląd i ocenę (*peer review*)⁷¹. Meto-

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ *Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ A. Gruszczak, *Otwarta metoda koordynacji w odniesieniu do swobody przepływu osób w Unii Europejskiej*, Forum, Wymiar Sprawiedliwości i Sprawy Wewnętrzne UE. Materiały robocze 5(9)/06, Centrum Europejskie – Natolin, Warszawa 2006.

da ta jest postrzegana jako alternatywa dla „twardych rozwiązań” w zakresie prawa wspólnotowego. Jej celem jest ułatwienie, dynamizowanie i wspieranie rozwoju na poziomie europejskim w dziedzinach, które tradycyjnie nie wykraçały poza granice państwowe. Intencją twórców tej koncepcji było, aby politycy państw członkowskich dzielili się informacjami w celu rozwijania i promowania działań w poszczególnych sektorach. W opinii Artura Gruszczaka metoda ta może być analizowana w trzech zasadniczych perspektywach: jako nowy paradygmat integracji europejskiej, jako metoda zarządzania w Unii Europejskiej oraz jako forma koordynacji różnorodnych form integracji w UE⁷². Warto podkreślić znaczenie tej metody dla polityki edukacyjnej jako nowej formy zarządzania i koordynowania integracji edukacyjnych polityk poszczególnych krajów członkowskich. Jeśli przyjąć, że rolą polityki narodowej jest „dostrojenie się” do strategicznych celów edukacyjnych Unii, oznaczać to może, iż zarówno cele operacyjne polityki narodowej, jak i środki finansowe będą ukierunkowane na realizację strategicznych celów unijnych. Promowane będą także (w formie tak zwanych dobrych praktyk) te rozwiązania, które najmocniej nawiązują do idei promowanych w polityce unijnej.

Drugi obszar polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, który istotnie wpływa na kształt polityki narodowej, to cele wskazywane jako zasadnicze i priorytetowe. Ta teleologiczna perspektywa analizowania edukacyjnej polityki unijnej jest istotna przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszy to odniesienie do założeń ideologicznych. Na podstawie wskazanych celów można rozpoznać kluczowe dla europejskich decydentów kierunki postrzegania edukacji w kontekście innych, strategicznych celów polityki Unii. Cele edukacyjne mogą być tu rozumiane jako wskaźniki sposobu operacjonalizacji takich ogólnych pojęć, jak rozwój społeczny, dobro wspólne, przeciwdziałanie społecznej ekskluzji. Edukacja ma w tej perspektywie być narzędziem do realizacji celów strategicznych Unii, sytuowanych między- i ponadsektorowo. Druga przesłanka ma charakter wysoce pragmatyczny. W sytuacji, kiedy znaczna część środków finansowania oświaty pochodzi z funduszy europejskich, niezwykle istotne są kompetencje w zakresie wnioskowania o te środki. Kompetencje te dotyczą głównie pisania oraz rozliczania projektów grantowych. Dotyczą one każdego poziomu edukacji. O ile programy systemowe to sfera makropolityki, to już w programach konkursowych mogą o środki ubiegać się zarówno samorządy lokalne, stowarzyszenia i fundacje prowadzące szkoły, jak i poszczególne placówki edukacyjne. W procesie formułowania wniosków o fundusze europejskie umieszczenie pomysłu na działania edukacyjne w celach wskazywanych w dokumentach europejskich jako priorytetowe jest konieczne. Cele stanowią tu najważniejszy

⁷² Tamże, s.10.

punkt odniesienia. Cele polityki edukacyjnej Unii Europejskiej zaprezentowane zostały w dokumencie *Edukacja i szkolenie (Education and Training)*. W zatwierdzonym w 2002 roku przez Radę Europejską programie *Edukacja i szkolenie 2010* wskazano cele i zadania w zakresie budowania systemu pomocy w doskonaleniu krajowych systemów kształcenia i szkolenia. W programie sformułowano trzy cele strategiczne: poprawę jakości i efektywności systemów edukacji UE, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji oraz otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat⁷³.

Aktualnie cele te zostały poszerzone i uzupełnione. W nowym programie *Edukacja i szkolenie 2020* przyjęto, że ramy współpracy będą nakierowane na cztery cele strategiczne: realizację koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności, poprawę jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia, promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej oraz zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia⁷⁴. Cele te stanowią punkty odniesienia do rozwiązań w zakresie programów europejskich i w sposób bezpośredni przekładają się na ocenę wniosków o finansowanie składanych w poszczególnych krajach Wspólnoty. Są to cele priorytetowe, które wskazują nie tylko obszary wzmocnienia oferty edukacyjnej, ale także kierunki badań, w tym szczególnie badań ewaluacyjnych i porównawczych. Mimo że powyżej przedstawione cele mają charakter bardzo ogólny, to w istotny sposób przekładają się one na celowe programy i projekty finansowane z budżetu Unii Europejskiej⁷⁵.

Sposób formułowania celów europejskiej polityki edukacyjnej wiąże się także z określaniem możliwie precyzyjnych ilościowych wskaźników ich realizacji⁷⁶. Działania unijne w obszarze edukacji oparte na otwartej metodzie koordynacji wymagają stosowania wskaźników – punktów odniesienia, które w założeniu mają umożliwiać monitorowanie postępów w realizacji celów, identyfikowanie problemów oraz, na podstawie danych, bieżące tworzenie polityki. Określenie zestawu wskaźników i ich dobór jest dużym wyzwaniem. Z jednej strony wskaźniki powinny opierać się na porównywalnych danych, z drugiej strony powinny uwzględniać odmienności poszczególnych państw członkowskich. Unia Europejska, przyjmując wskaźniki, korzysta z różnych źródeł, w tym z dorobku OECD, UNESCO czy europejskiej sieci informacji

⁷³ *Edukacja i szkolenia 2020 (ET 2020)*. Konkluzje Rady z 12.05.2009 w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Dz.Urz. UE C 119 z 28.05.2009).

⁷⁴ Tamże, s. 73.

⁷⁵ Egzemplifikacją takiego podejścia jest polityka w zakresie ustalania priorytetów w sferze finansowania aktualnych programów Unii Europejskiej w obszarze edukacji (Erasmus+).

⁷⁶ W. Zgliczyński, dz. cyt., s. 73.

o edukacji – Eurydice⁷⁷. W nowej strategii do roku 2020 państwa członkowskie uzgodniły pięć nowych poziomów odniesienia:

- średnio co najmniej 15% dorosłych powinno uczestniczyć w procesie uczenia się przez całe życie,
- odsetek 15-latków osiągających słabe wyniki w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych powinien wynosić poniżej 15%,
- odsetek osób w przedziale wiekowym 30–34 posiadających wyższe wykształcenie powinien wynosić co najmniej 40%,
- odsetek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie powinien wynosić poniżej 10%,
- co najmniej 95% dzieci w przedziale wiekowym od czterech lat do wieku podjęcia obowiązku szkolnego powinno uczestniczyć w edukacji elementarnej⁷⁸.

Europejskie poziomy odniesienia, czyli poziomy referencyjne wyznaczające średni europejski wynik, to bardzo mocne narzędzie z obszaru polityki oświatowej. Twórcy dokumentu ET 2020 wyraźnie wskazują, iż poziomy odniesienia zaproponowano właśnie po to, aby „monitorować postępy, identyfikować problemy oraz tworzyć politykę opartą na uzyskanych danych”⁷⁹. Polityki narodowe będą zatem projektowane i oceniane właśnie w kontekście tych wskaźników. W sposób pośredni – przede wszystkim przez mechanizmy finansowania – będą się one także przekładać na rozwiązania przyjmowane na poziomie polityki samorządowej oraz mikropolityk szkół i innych placówek edukacyjnych.

Na gruncie narodowym polityka oświatowa projektowana i nadzorowana jest przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Polityczny charakter prac ministerstwa jest oczywisty⁸⁰. Uzasadnienia nie wymaga także teza, że zmiany w polskim systemie oświatowym warunkowane i dynamizowane są przez zmiany ekonomiczne i społeczne. Mimo że rola władz centralnych zmieniła się diametralnie wraz z decentralizacją oświaty, to nadal ministerstwo odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu struktury szkolnictwa, podstawy programowej i finansowania promowanych przez siebie systemowych programów edukacyjnych. Praca MEN-u warunkowana jest dwoma silnymi przesłankami. Pierwszą z nich jest polityka edukacyjna Unii Europejskiej, drugą aktualna sytuacja społeczno-gospodarcza w kraju. Można sformułować tezę, że o ile cele polityki edukacyjnej UE wskazują stabilne i długoterminowe cele, o tyle decyzje podejmowane

⁷⁷ Tamże, s. 74.

⁷⁸ *Edukacja i szkolenia 2020 (ET 2020)*. Konkluzje Rady z 12.05.2009 w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Dz.Urz. UE C 119 z 28.05.2009).

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Zob. B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji...*

w odniesieniu do edukacyjnych rozwiązań w polskim systemie oświatowym są często chaotyczne, doraźne i koniunkturalne.

W odniesieniu do pierwszej przesłanki jednym z najważniejszych aktualnie celów polityki narodowej jest dostosowanie rozwiązań edukacyjnych do modelu promowanego w wymiarze europejskim. Działania podejmowane na różnych szczeblach szkolnictwa ukierunkowane są na budowanie i wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji w nawiązaniu do Europejskich Ram Kwalifikacji. Działania te mają nie tylko aspekt strukturalny. Ich celem jest także wspieranie mobilności zarówno na europejskim rynku usług edukacyjnych, jak i na rynku pracy. Warto podkreślić, iż postulat mobilności nie dotyczy już wyłącznie tradycyjnych adresatów oferty edukacyjnej, ale także nauczycieli i tak zwanej kadry zarządzającej. Drugą przesłanką kształtującą politykę oświatową na poziomie makro, w wymiarze narodowym, jest sytuacja społeczno-ekonomiczna kraju. Reformy strukturalne, organizacyjne oraz programowe ukierunkowane są, w założeniach, na poprawę sytuacji adresatów ofert edukacyjnych. Można zatem przyjąć, że proponowane przez Ministerstwo zmiany w zakresie funkcjonowania edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, ogólnej i zawodowej mają na celu podnoszenie jakości oferty oraz dostosowanie jej do wymagań współczesności. Takie założenie implikuje jednak ważne z perspektywy analizy polityki oświatowej pytania. Na podstawie jakich danych rozpoznawane i oceniane są aktualne potrzeby? Czy i w jaki sposób są konsultowane z adresatami i ekspertami? Jakie przesłanki decydują o formie i kierunku dystrybucji zasobów finansowych i rzeczowych? W jaki sposób adresaci zmian są o nich informowani i jakie są stosowane strategie wzmocnienia ich zaangażowania w proces zmiany? Są to pytania, które w społeczeństwach obywatelskich mogą być traktowane jako próba refleksyjnego zaangażowania się w tworzenie polityki oświatowej przez wszystkie podmioty zainteresowane stanem i kierunkiem zmian w edukacji. Doświadczenia z wprowadzania zmiany dotyczącej obowiązku szkolnego sześciolatków oraz propozycji nieodpłatnego podręcznika dla klasy pierwszej wskazują jednak wyraźnie, że na etapie konstruowania i realizowania edukacyjnej polityki na poziomie narodowym dominującym kryterium stosowanym w praktycznych rozstrzygnięciach jest kryterium polityczne. Kryteria związane z partycypacją społeczną, zaangażowaniem interesariuszy pozostają w sferze deklaracji.

Polityka oświatowa na poziomie narodowym to bardzo atrakcyjna badawczo perspektywa. Pułapką może być tu jednak zbytne zaangażowanie się w analizę samych elementów systemu oświatowego. Istotną aktualnie perspektywą badawczą staje się analiza mechanizmów implementacji, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych. To, jak zmiany są wprowadzane, jest niezwykle interesującym wskaźnikiem, na ile proponowane procedury uwzględniają standardy demokracji i społeczeństwa obywatelskiego. Szczególnie interesują-

ca badawczo jest przyjęta przez nadzór pedagogiczny strategia kontroli. Z jednej strony polityka unijna zachęca do możliwie szerokiego wykorzystywania wyników badań edukacyjnych, prowadzenia stałego monitoringu i szeroko rozumianej ewaluacji procesów edukacyjnych, z drugiej jednak strony na szczeblu rządowym projektuje się i uchwała rozporządzenia dotyczące nadzoru pedagogicznego, w których ewaluacja postrzegana jest jako jedno z narzędzi nadzoru i kontroli. Opresyjny charakter ewaluacji wskazywany jest przez samych nauczycieli i przez badaczy zajmujących się tym zagadnieniem⁸¹.

Realizacja polityki oświatowej państwa dokonuje się przede wszystkim na szczeblu samorządowym. W wyniku reform ukierunkowanych na decentralizację systemu oświatowego do zadań samorządów należy prowadzenie szkół, inwestowanie w infrastrukturę, prowadzenie polityki kadrowej, a także projektowanie wsparcia edukacyjnego dla dzieci i młodzieży poprzez organizację dodatkowej oferty edukacyjnej. Decentralizacja oświaty wprowadzona przez reformę z roku 1999 nadała samorządom wiele nowych praw i obowiązków. U podstaw decyzji o decentralizacji leżało przekonanie, że przekazanie oświaty samorządom uruchomi lokalne siły i zasoby. W opinii Justyny Osieckiej-Chojnackiej samorządność i częściowa autonomia samorządów w zakresie oświaty miała wyraźny cel polityczny – budowanie demokracji oraz cel społeczny – budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Jednocześnie autorka ta wskazuje, że „zdaniem części analityków te cele utrudniają podjęcie rzeczowej dyskusji o efektywności działań samorządów. Nawet podejmowanie tematu oczywistego zróżnicowania sytuacji szkolnictwa publicznego w różnych jednostkach samorządu bywa traktowane jako przejaw postawy bardziej ideologicznej niż analitycznej”⁸². Ważne pytanie, jakie można postawić w kontekście reformy, może brzmieć, czy i na ile władze samorządowe są przygotowane do zarządzania nie tylko siecią placówek edukacyjnych, ale także procesami w nich realizowanymi. Efektywne prowadzenie polityki oświatowej na poziomie lokalnym wymaga przecież określonej wiedzy oraz odpowiednio przygotowanych kadr i zasobów⁸³. Niezwykle interesującym poznawczo i znaczącym w kontekście praktyki edukacyjnej jest problem legitymizacji kompetencji do uprawiania polityki oświatowej. Jest to pytanie o to, kto i na mocy jakich ustaleń ma prawo decydować o polityce oświatowej. O ile na poziomie makro (europejskim i narodowym) przyjęła się praktyka konsultacji społecznych i eksperckich, o tyle pro-

⁸¹ J. Piekarski, *Jakość wiedzy pod kontrolą – uwagi na temat „klątwy” ewaluacji biurokratycznej*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki rozwiązań*, red. G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 29 i nast.

⁸² J. Osiecka-Chojnacka, *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu” 2010, 2(22), s. 16.

⁸³ Tamże, s. 17.

blem ten szczególnie istotny wydaje się na poziomie samorządowym. O ważnych dla realizacji celów edukacyjnych czynnikach decydują lokalni politycy i urzędnicy. Jest to niezwykle istotny obszar do badań edukacyjnych, na ile i w jakim zakresie osoby te przygotowane są do realizacji zadań i na podstawie jakich przesłanek podejmują decyzje. Jest to problem formalnego autorytetu lokalnych decydentów⁸⁴. Na problem ten zwraca uwagę Bogusław Śliwerski, wskazując na kwestię upartyjnienia polityki oświatowej na poziomie samorządów lokalnych⁸⁵. Zjawisko to można także rozpoznawać w kategoriach etycznych. Jak pisze Andrzej Radziewicz-Winnicki: „skoro istota polityki sprowadza się do udziału w sprawowaniu władzy, a zwłaszcza władzy publicznej, to autorytety stanowią jej znaczącą, integralną część. Kryzys jakiegokolwiek władzy, a szczególnie władzy politycznej w danym państwie czy regionie, nieuchronnie pociąga za sobą kryzys wszelkich autorytetów”⁸⁶. Analizując politykę oświatową w perspektywie administracyjno-prawnej, należy zwrócić uwagę na kwestię podziału kompetencyjnego oraz na problem wspierania samorządów ze szczególna centralnego. Jeśli – jak zakłada Justyna Osiecka-Chojnacka – relacje między rządem a samorządem mają stanowić system współzrządzenia państwem, to ważnym aspektem tej relacji powinno być wypracowanie mechanizmów koordynacji działań i uzgadniania celów⁸⁷.

Inną propozycję analizowania polityki oświatowej w kontekście politycznym zaproponowała Lorraine M. McDonnell. Autorka wskazała na trzy główne determinanty analizowania polityki oświatowej. Są to instytucje, interes społeczny oraz idee⁸⁸. Te trzy elementy stanowią konstrukcję do analizowania polityki oświatowej i są często stosowane przez politologów zajmujących się kwestiami edukacyjnymi. W opinii cytowanej autorki jest to dominująca strategia badań edukacyjnych w perspektywie politycznej, która ukierunkowana została na rozpoznanie dwóch podstawowych problemów. Pierwszy dotyczy warunków, które powodują trwanie i stabilność systemów oraz rozwiązań, lub ich zasadniczą zmianę, i ukierunkowany jest na rozpoznanie, jak poszczególne zagadnienia, wydarzenia i problemy wpływają na decydentów i polityków oświatowych. Drugi problem to pytanie o to, jak przyjęte rozwiązania w obszarze polityki oświatowej wpływają na postawy i działania adresatów tej oferty. Problem ten związany jest z potrzebą uzyskania informacji zwrotnej na temat

⁸⁴ L.M. McDonnell, dz. cyt., s. 58.

⁸⁵ B. Śliwerski, *Demokratyzacja, uspołecznienie i samorządność w oświacie publicznej III RP*, [w:] *Edukacja – Uniwersytet – Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczykowskiemu*, red. W. Ambroziak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 47.

⁸⁶ A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 128.

⁸⁷ J. Osiecka-Chojnacka, dz. cyt., s. 11.

⁸⁸ L.M. McDonnell, dz. cyt., s. 57–68.

konsekwencji wprowadzanych rozwiązań lub w szerszym zakresie reform⁸⁹. Na gruncie polskiej polityki oświatowej są to pytania uzasadnione i nieoczywiste. Takie podejście do analizowania polityki oświatowej jest bardziej wymagające niż rozpoznanie i opis rozwiązań podejmowanych na europejskim, narodowym czy samorządowym poziomie formułowania prawa i przekładania go na konkretne rozwiązania edukacyjne. Jest jednocześnie trudniejsze do rozpoznania i można założyć, że także uwikłane w spory ideologiczne. L. McDonnell pisze, iż w analizach dotyczących polityki oświatowej poszczególni badacze akcentują znaczenie jednego z tych trzech wyróżnionych czynników, jednak to, który z nich jest wyróżniony jako kluczowy, zależy przede wszystkim od celu badań:

[...] wybór czynnika, na który jest położony nacisk, zależy często od najlepszego rezultatu, jaki może być osiągnięty, biorąc pod uwagę rodzaj polityki lub badane zjawisko polityczne. Na przykład, w badaniach nad polityką edukacyjną, opracowania o charakterze wdrożeniowym opierają się zazwyczaj na perspektywie instytucjonalnej, natomiast badania nad polityką ustanawiania koncentrują się na interesach, a studia nad konfliktami wartości programowych często skupiają się na czynnikach ideowych⁹⁰.

Wymiar instytucjonalny integruje myślenie w kategoriach prawno-administracyjnych z badaniami monograficznymi i perspektywą zarządzania zasobami oświatowymi. Jest to koncepcja badań popularna w polskiej teorii i praktyce edukacyjnej. Badania monograficzne tego typu mają bogatą tradycję. Warto odwołać się do koncepcji Jana Szczepańskiego, który przedstawił analizę działalności instytucji w kontekście funkcji założonych i rzeczywistych. Autor zaproponował postrzeganie instytucji w czterech wymiarach jej funkcjonowania: jako grupy ludzi wykonującej określone funkcje społeczne, jako formy organizacyjnej zespołu czynności wykonywanych przez niektórych członków grupy w jej imieniu, jako zespołu urządzeń, środków, które pozwalają na wykonywanie publicznych funkcji oraz przez pryzmat ról społecznych⁹¹. W ujęciu J. Szczepańskiego celem działalności instytucji społecznych (a do takich można zaliczyć instytucje edukacyjne) jest stwarzanie członkom możliwości zaspokajania różnego rodzaju potrzeb, regulowanie działań w stosunkach społecznych, zapewnienie ciągłości życia społecznego przez utrzymanie i kontynuację czynności publicznych, impersonalnych, integrowanie dążeń, działań i stosunków jednostek oraz zapewnienie wewnętrznej spójności zbiorowości⁹². Zaprezen-

⁸⁹ Tamże, s. 57.

⁹⁰ Tamże, s. 58.

⁹¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963, s. 101.

⁹² Tamże, s. 103.

towany sposób analizy może być stosowany także w odniesieniu do badań nad instytucjami oświatowymi. Takie ujęcie badań monograficznych może stanowić zaś profilaktykę wobec zbyt uproszczonych i oczywistych opisów i sprawozdań. Popularne aktualnie raporty i sprawozdania często nie oddają pogłębionego obrazu rozpoznawanych zjawisk i procesów. Prezentowane w nich dane są opisywane i analizowane, ale już nie zawsze interpretowane. Ateoretyczność tych badań i brak odniesień interpretacyjnych w wielu przypadkach może stanowić istotną przesłankę do podważania jakości tego rodzaju opracowań i formułowanych na ich podstawie przesłanek aplikacyjnych.

Analiza polityki oświatowej w perspektywie instytucjonalnej jest ważna także z tego względu, iż to właśnie instytucje określają ramy do realizacji polityki oświatowej, a tym samym wpływają na jej realizację i efektywność. To oczywiste, że przyjmowane rozwiązania instytucjonalne kształtują przestrzeń do realizacji procesów edukacyjnych. W polskich warunkach kluczowy wpływ na jakość i efektywność funkcjonowania szkół mają Ministerstwo Edukacji Narodowej (poprzez projektowanie prawa) oraz samorządy lokalne (poprzez mechanizmy finansowania i politykę kadrową). Taka sytuacja rodzi pytania o jakość i stabilność tych ram. Jeśli przyjąć, że to właśnie w wymiarze instytucjonalnym podejmowane są decyzje o zasadach implementacji ogólnych rozwiązań dotyczących prawa oświatowego, to arena lokalnej polityki zaczyna mieć tu znaczenie zasadnicze. Założeniom decentralizacji oświaty oraz przekazania praw i obowiązków w zakresie zarządzania oświatą samorządom towarzyszyło przekonanie, że społeczność lokalna może lepiej zadbać o dobro wspólne, jakim jest edukacja, niż władze centralne. W praktyce często powoduje to sytuację mocniejszego uwikłania politycznego.

W badaniach nad instytucjonalnym aspektem polityki oświatowej można wskazać kilka poziomów projektowania i realizowania tych analiz. Pierwszy, omówiony już wcześniej, to działalność instytucji i celowych programów Unii Europejskiej. Drugi poziom to działalność instytucji i programów centralnych. Te dwa poziomy można ulokować w sferze makro. Poziom mezo – to instytucje samorządowe. Poziom mikro – to poszczególne szkoły lub inne instytucje edukacyjne. W praktyce często jest tak, iż na poziomie makro i mezo te same instytucje zlecają i finansują badania dotyczące ich działalności. Badania te mogą mieć różny charakter. Czasem jest to audyt, czasem ewaluacja, a niekiedy są to badania związane z założonymi celami realizowanych przez te instytucje programów edukacyjnych. Na poziomie mezo, czyli w perspektywie samorządów lokalnych, ważne jest także to, iż rekomendacje z badań muszą być zaakceptowane (przyjęte, przegłosowane) przez zleceniodawców. Oni mają także wpływ na to, czy wnioski i rekomendacje w jakikolwiek sposób zostaną wykorzystane do projektowania nowych rozwiązań lub reprojekowania tych, których efektywność, w świetle przeprowadzonych badań, jest dyskusyjna.

W projektowaniu badań nad instytucjonalnym kontekstem polityki oświatowej tradycyjnie dominowały zagadnienia związane z zarządzaniem oraz z monografią działalności poszczególnych placówek. Można wskazać tematy, które zyskały duże zainteresowanie badaczy: realizacja założonych i rzeczywistych funkcji szkoły, problemy demograficzne, relacje nauczyciel-uczeń. Decentralizacja oświaty wywołała zapotrzebowanie na nową tematykę badań: ocena jakości pracy szkoły, racjonalizacja sieci placówek, polityka zatrudnienia nauczycieli w kontekście niżu demograficznego. Można przyjąć tezę, że w związku z decentralizacją badania nad instytucjonalnym aspektem funkcjonowania oświaty zyskały wyraźny rys polityczny. Często służą one jako usprawiedliwienie dla podejmowanych decyzji politycznych. Przy obecnej organizacji systemu oświaty w Polsce mogą zaryzykować tezę, że badaniami monograficznymi konkretnych szkół i placówek edukacyjnych nikt nie jest zainteresowany. Sytuacja ta wynika z faktu, iż szkoły objęte są podwójnym systemem kontroli. Nadzór pedagogiczny stosuje ewaluację, do której wskaźniki są zawarte w rozporządzeniu, a organ prowadzący stosuje nadzór administracyjny i finansowy. Oznacza to, że szkoły zmuszone są do realizacji „badań” zaprojektowanych na zewnątrz. Na pogłębione analizy indywidualnej szkolnej rzeczywistości brakuje już czasu i motywacji.

Drugi z wyróżnionych przez L. McDonnell element analizowania polityki oświatowej to interes społeczny. Edukacja to przestrzeń, w której spotykają się (zderzają?) interesy nie tylko bezpośrednich uczestników procesów edukacyjnych, ale także interesy przedstawicieli otoczenia społecznego szkoły. Najbardziej oczywiste są badania dotyczące relacji pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami. Drugi obszar to rozpoznawanie relacji pomiędzy szkołą a organami ją kontrolującymi – organem prowadzącym i nadzorem pedagogicznym. W perspektywie polityki oświatowej niezwykle interesujące są także badania dotyczące relacji pomiędzy szkołą a tzw. interesariuszami. Zagadnienie to jest szczególnie widoczne w analizach dotyczących relacji pomiędzy szkołami a rynkiem pracy. Problem ten dotyczy przede wszystkim zawodowych szkół ponadgimnazjalnych oraz szkolnictwa wyższego. Wśród innych interesariuszy można wskazać związki zawodowe, kościoły i związki wyznaniowe, mniejszości – w tym także potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analizując system oświatowy w tym kontekście, warto podkreślić, że szkoła jawi się tu jako jeden z elementów tego systemu. Jest to myślenie szersze niż takie, w którym system edukacyjny widziany jest wyłącznie poprzez system szkolnictwa lub sieć szkół. Postrzegając szkołę w kategoriach jej usługowych funkcji, można zastanawiać się, jakie podmioty i w jaki sposób formułują swoje postulaty (interesy) wobec tej instytucji. Jednym ze sposobów ich rozpoznania i opisu jest analiza debat społecznych, które uruchamiane są w kontekście bieżących (co nie oznacza, że nieistotnych) problemów edukacyjnych. Do najważ-

niejszych sił otoczenia społecznego, które wywierają wielokierunkowy wpływ na szkoły i ich liderów oraz bezpośrednio lub pośrednio formułują swoje oczekiwania wobec działalności szkół, można zaliczyć państwo i jego organy, grupy o charakterze społecznym (partie polityczne, kościoły i związki wyznaniowe, stowarzyszenia i fundacje, związki zawodowe), media, a także środowiska akademickie i naukowe⁹³. Analizując wpływ otoczenia zewnętrznego, warto brać pod uwagę także otoczenie bliższe, lokalne. To na tym poziomie formułowane i negocjowane są ustalenia dotyczące sieci szkół i polityki kadrowej realizowanej przez organy prowadzące. Można przyjąć założenie, że o ile interesariusze ze strefy makro formułują postulaty o charakterze głównie ideologicznym, o tyle na poziomie lokalnym dominują interesy ekonomiczne i społeczne utożsamiane z partykularnymi potrzebami poszczególnych grup lokalnego wpływu.

Trzeci wyróżniony przez L.M. McDonnell wymiar analizowania polityki oświatowej to idee. Autorka wskazuje, iż jest to wymiar atrakcyjny dla tych badaczy, dla których postrzeganie edukacji jedynie w wymiarze realizacji interesu publicznego lub poszczególnych interesariuszy jest niewystarczające. L.M. McDonnell zauważa jednocześnie, że samo pojęcie idei może być rozumiane przez badaczy i polityków oświatowych w różny sposób. Wskazuje, że idee można definiować jako przekonania dotyczące preferowanych celów polityki oraz strategii ich osiągnięcia, a podstawowe rozstrzygnięcia w ich formułowaniu i uzasadnianiu dotyczą najczęściej dwóch alternatyw – kwestii nadrzędności interesu społecznego lub interesu jednostki⁹⁴. Ideologie edukacyjne spełniają jednocześnie funkcje instrumentalne i normatywne. Wymiar instrumentalny dotyczy zakotwiczenia postulatów w konkretnych wskaźnikach efektywności. To one podpowiadają ideologom lub decydentom, które rozwiązania są słuszne i uprawnione. Wymiar normatywny ujawnia się w preferowanych wartościach, zasadach i przekonaniach⁹⁵. Oba te podejścia mogą być dyskutowane i analizowane w debacie społecznej, ale także – co ma istotne znaczenie w kontekście tematyki niniejszej pracy – wpływać na politykę lokalną i mikropolitykę poszczególnych szkół. Przykładem mogą być tu dyskusje, w których nawiązuje się do ideologii neoliberalnych. Ten nurt jest już nie tylko silnie dyskutowany, ale także stanowi przesłankę do formułowania celów edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia. Dominuje tu ideologia neoliberalizmu ekonomicznego. Głównym wskaźnikiem efektywności rozwiązań edukacyjnych jest inwestowanie w kapitał ludzki oraz kwestia alokacji absolwentów na rynku pracy. Analizując przemiany w obszarze oświaty dorosłych, Ewa Solarczyk-Ambrozik

⁹³ H. Seitz, R. Capaul, *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien 2007, s. 33.

⁹⁴ L.M. McDonnell, dz. cyt., s. 62.

⁹⁵ Tamże.

zauważa, iż zarówno w perspektywie polityki, teorii, jak i praktyki, obowiązują nowe trendy oparte na indywidualizacji, prywatyzacji, konsumeryzmie i instrumentalizacji⁹⁶. Omówienie charakterystyki i poszczególnych nurtów ideologicznych, a nawet przynajmniej tych, które są najbardziej atrakcyjne w perspektywie projektowania i realizowania polityki oświatowej i definiują podstawowe spory ideologiczne, wykracza poza możliwości tej pracy. Odniosę się tylko do napięcia, które wynika z dyskusji w obszarze podejść neoliberalnych. Napięcie to widoczne jest na przykład w kontekście formułowania celów kształcenia. Konieczność dostosowania programów kształcenia na poziomie akademickim do wymogów Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji skutkowało dyskusją nad kluczowymi celami w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zasadniczym punktem odniesienia dla edukacji na poziomie wyższym stał się rynek pracy. Cele kształcenia formułowane są zatem w kategoriach profilaktyki bezrobocia, przygotowywania kadr dla gospodarki opartej na wiedzy, przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, inwestowania w zasoby ludzkie. Kierunki kształcenia i programy studiów oceniane są pod względem ich „atrakcyjności” i „przydatności”. Mocno akcentowany jest także pragmatyczny aspekt podejmowania kształcenia. Podobne wymagania formułowane są też wobec oferty edukacyjnej dedykowanej uczącym się dorosłym. Można postawić tu pytanie, czy aspekt ekonomiczny musi być wątkiem dominującym? Jest to z pewnością sposób myślenia i działania sprzyjający polityce oświatowej. W tym nurcie stosunkowo łatwo można zdefiniować wskaźniki efektywności i obliczyć zależności (najczęściej ekonomiczne) pomiędzy nakładami a uzyskanymi efektami. Trudno będzie zachęcić polityków oświatowych na różnych szczeblach decyzyjności, aby bardziej krytycznie podchodzili do audytów, raportów i sprawozdań. Uzyskane w ten sposób wymierne dane są bezpieczną podstawą do projektowania i realizowania decyzji, które bezpośrednio kształtują rzeczywistość i sposób pracy szkół, podlegających poszczególnym organom prowadzącym.

Przechodząc do kolejnej kwestii związanej z polityczną perspektywą ostrzegania procesów edukacyjnych, chcę zaznaczyć, iż dyskurs ekonomiczny nie jest jedynym, w którym można prowadzić namysł nad celami kształcenia. Wskazała na to Mirosława Nowak-Dziemianowicz, analizując wytyczne, na podstawie których definiowane są cele kształcenia na poziomie akademickim. Autorka swoją propozycję wyprowadza z założeń liberalizmu politycznego⁹⁷. Jest to istotna przesłanka, która przekierowuje siłę argumentów związanych

⁹⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie...*, s. 12.

⁹⁷ M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Warszawa 2012, s. 4.

wyłącznie z profilaktyką niepowodzeń na rynku pracy na aspekty związane z obywatelstwem, dobrem wspólnym i sprawiedliwością społeczną. Cele, które są podstawą do identyfikacji kluczowych kompetencji społecznych, autorka definiuje między innymi jako orientację na normy, reguły, procedury stanowiące podstawy ładu społecznego, budowanie podstaw zaufania w relacjach społecznych, zwiększenie partycypacji poprzez znajomość praw obywatelskich i praw człowieka oraz kształtowanie poczucia wpływu i sprawstwa⁹⁸. Autorka, odwołując się do trzech zasadniczych funkcji edukacji – adaptacyjnej, emancypacyjnej i krytycznej⁹⁹, wskazuje analogiczne obszary kompetencji społecznych, które powinny stać się istotnymi przesłankami dla rozważań nad celami proponowanych procesów edukacyjnych. Wśród kompetencji adaptacyjnych akcentuje te związane z edukacją całożyciową, postawami twórczymi i przedsiębiorczymi, a także umiejętnościami związanymi z komunikacją interpersonalną i efektywną pracą w zespołach. Kompetencje emancypacyjne związane są ze świadomością roli zawodowej, kulturowej i społecznej oraz umiejętnościami warunkującymi efektywne działania w zakresie zadań społecznych i obywatelskich. Ostatnia grupa kompetencji to kompetencje krytyczne związane z odpowiedzialnością i etycznym aspektem podejmowanych zadań i ról¹⁰⁰. Koncentrowanie się wyłącznie na ekonomicznym i rynkowym kontekście przygotowywania młodych pokoleń do życia, przy jednoczesnym pomijaniu funkcji związanych z postawami społecznymi i obywatelskimi, skutkować może procesem powiększania się grupy społecznej określanej przez Ferdynanda Savatera jako *ignoranci z dyplomami*¹⁰¹. Inną konsekwencją jest trudna sytuacja nowej klasy społecznej, nazwanej i zdefiniowanej przez Guya Standinga w pracy *The Precariat. The New Dangerous Class*¹⁰². Grupa ta opisywana jest najczęściej w perspektywie zagrożeń, które czekają na absolwentów wyższych uczelni na rynku pracy. Podkreślana jest trudna sytuacja absolwentów i brak możliwości podejmowania zatrudnienia adekwatnego do uzyskanych kwalifikacji, brak umów o pracę, brak perspektyw na planowanie i projektowanie przyszłości. Przyczyny tego sytuowane są przede wszystkim w rozwiązaniach systemowych, rynkowych i społecznych. W mniejszym zakresie formułowane są pytania o indywidualne zasoby i indywidualną odpowiedzialność za dokonywane wybory i stosowane strategie działania. Zasoby te analizowane mogą być nie tylko w kontekście wartości uzyskanego dyplomu, przewidywanych zarobków

⁹⁸ Tamże, s. 8.

⁹⁹ Tamże s. 9.

¹⁰⁰ Tamże, s. 19.

¹⁰¹ Zob. F. Savater, *Ignoranci z dyplomami*, „Forum” 2002, nr 4.

¹⁰² Zob. G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

i społecznego prestiżu zawodu, ale także postaw, wartości, przekonań. Cele kształcenia i przypisane do nich treści promują określony sposób definiowania sukcesu zarówno edukacyjnego, zawodowego, jak i szeroko ujmowanego sukcesu życiowego. Promowanie wskaźników określanych w kategoriach finansowych i prestiżowych jest przekazem silnie zideologizowanym. Promuje się tezę, że poziom zarobków i miejsce w stratyfikacji społecznej są wyznacznikiem sukcesu edukacyjnego i zawodowego. Uruchamia to także określony sposób narracji, w którym – posługując się rozróżnieniem zaproponowanym przez Tadeusza Gadacza – dominuje logika sukcesu, a nie szczęścia¹⁰³.

Problem promowanych ideologii i ich związku z treściami kształcenia oraz rozwiązaniami programowymi to domena przede wszystkim pedagogów i socjologów edukacji. Debaty na ten temat toczą się także w przestrzeni publicystycznej. Nie jest to jednak kwestia szczególnie istotna dla osób, które w praktyce edukacyjnej odpowiadają za proponowane i implementowane rozwiązania. W polskiej polityce oświatowej spory ideologiczne toczą się głównie na poziomie makro. Dotyczą one przede wszystkim kwestii związanych z wychowaniem, relacją państwo – Kościół oraz dystrybucji dostępnych zasobów. W pracach pedagogicznych analiza ideologii edukacyjnych ma najczęściej charakter dekonstrukcyjny. Analizy prowadzone przez Bogusława Śliwerskiego¹⁰⁴ i Kazimierza Przyszczykowskiego¹⁰⁵ wskazują, jak instrumentalnie ujmowane są ideologie w programach poszczególnych partii i w rozwiązaniach proponowanych przez kolejnych ministrów edukacji narodowej.

Przedstawiony powyżej sposób myślenia oparty na analizie perspektyw zogniskowanych na instytucjach, interesariuszach oraz ideach nie wyczerpuje wszystkich możliwości namysłu nad kierunkami definiowania i projektowania polityki oświatowej. Ważne jest jednak zaznaczenie, że całościowe badania, uwzględniające możliwie wiele stanowisk i perspektyw, są trudne do zaprojektowania i zrealizowania. Podejścia teoretyczne oraz metody badawcze wynikają z preferencji badaczy lub celów, jakim badania mają służyć. Na gruncie polityki oświatowej większość badań ma charakter pragmatyczny, a ich wyniki mają służyć do projektowania zmian. Potencjalne zastosowania tych empirycznych analiz warunkują nie tylko metodologię, ale także sposób analizy i interpretacji uzyskanych danych. L.M. McDonnell zauważa, że odwołanie się do instytucji, interesów i idei jako do podstawowych kategorii projektowania badań i analiz na gruncie polityki oświatowej jest uzasadnione przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, mogą być one rozpatrywane jako koncepcje reprezen-

¹⁰³ T. Gadacz, *Logika szczęścia, logika sukcesu*, [w:] *O umiejętności życia*, Iskry, Warszawa 2008.

¹⁰⁴ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*; tenże, *Diagnoza uspołecznienia publicznego...*

¹⁰⁵ Zob. K. Przyszczykowski, *Opozycja polityczna w Polsce...*; tenże, *Edukacja dla demokracji...*

tujące ogólne zmienne, które można analizować na gruncie badań dotyczących polityki oświatowej. Ich operacjonalizacja uzależniona jednak powinna być od celu i kontekstu realizowanych badań. Te trzy globalne zmienne nie stanowią szablonu teoretycznego, a jedynie wskazują badaczom ogólny zbiór założeń, które z kolei powinny być dostosowane do konkretnych zjawisk, procesów, kontekstów oraz celów i problemów badawczych¹⁰⁶. Druga przesłanka, stanowiąca o użyteczności takiego sposobu myślenia o badaniach na gruncie polityki oświatowej, to postrzeganie tych trzech zmiennych jako podstawowych części składowych badań monograficznych. L.M. McDonnell stwierdza, że chociaż mogą one „uchodzić za zmienne fundamentalne w danym opracowaniu, to jednak jest mało prawdopodobne, że pojedynczo dostarczą ważnego i wyczerpującego objaśnienia. To, jak te części składowe są zorganizowane, będzie zależec również od badanego zjawiska oraz strategii analitycznej. Jednym z zestawów pytań, dla których są szczególnie właściwe, są pytania dotyczące warunków stałości oraz zmiany polityki”¹⁰⁷.

Polityka oświatowa jest dziedziną o mocnym ukierunkowaniu praktycznym. Jednym z jej kluczowych celów jest projektowanie zmian. Podstawą do tych działań są współcześnie najczęściej dane empiryczne. Polityka oświatowa potrzebuje ich zarówno do uzasadniania projektowanych rozwiązań, jak i do badania ich efektywności w trakcie implementacji lub po zakończeniu tego procesu. Stąd tak silne zakotwiczenie w metodologii badań ukierunkowanej na poszukiwanie możliwie sprawdzalnych, obiektywnych i porównywalnych wskaźników. Justyna Osiecka-Chojnacka wskazuje, iż:

zalecany w dokumentach unijnych sposób prowadzenia polityki oświatowej zakłada możliwie szerokie wykorzystanie wyników badań edukacyjnych, prowadzonego stale monitoringu i ewaluacji funkcjonowania systemu edukacyjnego. Badania pozwalają oceniać samą politykę, monitorować skutki reform. Inspiracja unijna może też być impulsem do pewnej generalnej zmiany sposobu uprawiania polityki edukacyjnej¹⁰⁸.

W tym miejscu pojawia się pytanie, na czym ma polegać ta generalna zmiana w uprawianiu polityki edukacyjnej. Z jednej strony można zauważyć, iż polityka unijna wymusza – głównie poprzez mechanizmy finansowe i administracyjne – zmiany w sposobie monitorowania procesów edukacyjnych. Są to zmiany w kierunku upowszechniania badań porównawczych i „raportowania” procesów postrzeganych jako priorytetowe. Z drugiej jednak strony MEN promuje strategię ewaluacji pracy szkoły, która jest dyskusyjna zarówno pod względem metodologii, jak i samej procedury realizacji badań.

¹⁰⁶ L.M. McDonnell, dz. cyt., s. 63.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ J. Osiecka-Chojnacka, dz. cyt., s. 9.

Jak zauważa Botho von Kopp, w relacji między polityką oświatową a badaniami oświatowymi od lat osiemdziesiątych, dziewięćdziesiątych XX wieku zaszła wielka przemiana. Przejawia się ona się wzrostem znaczenia tej relacji. Autor podkreśla zmianę, jaka widoczna jest w koncepcjach i terminologii nowego sterowania oświatą, a polega ona na przejściu od *government* do *governance*. Oznacza to „odejście od bezpośredniego, jednopanstwowego hierarchicznego sterowania kontrolującego i zwrócenie się ku zasadom deregulacji liberalizacji, sterowaniu produktem wejściowym (*input*) i wyjściowym (*output*), bardziej lub mniej radykalnym modelom samosterowania czy też «sterowania rynkowego»”¹⁰⁹. Kopp zauważa także, że często strategie „decentralizacji” prowadzą w rzeczywistości do wzrostu centralizacji. Podkreśla również, że koncepcja *governance* ma ścisły związek z ekonomicznymi modelami racjonalności rynku. Modele te są jednak coraz mocniej podważane. „Jeszcze przed kryzysem z roku 2008 wielu pedagogów i badaczy oświatowych podjęło krytykę regulacji oświaty poprzez rynek, określając ją jako «ekonomizację» oświaty. Dzisiaj pogląd o regulacji oświaty przez rynek wydaje się mniej przekonujący niż kiedykolwiek, a wiarygodność naukowości ekonomicznych modeli została silnie zachwiana”¹¹⁰.

W badaniach nad polityką oświatową zaobserwować można wyraźne zróżnicowanie strategii badawczych. Kluczowym punktem odniesienia do ich analizy jest świadomość stosowanych podejść badawczych i ich epistemologicznych odniesień. Wielość przyjmowanych stanowisk wynika przede wszystkim z możliwości zróżnicowanego definiowania zakresu polityki oświatowej. Badacze mają prawo do ustanawiania zakresu dokonywanych analiz i przyjmowania teoretycznych ujęć analizowanych zjawisk. Jeśli badania w obszarze polityki oświatowej mają pogłębiać poczucie odpowiedzialności za edukację, mają motywować do konkretnego działania na wszystkich jej szczeblach i we wszystkich jej obszarach oraz mają przyczyniać się do podnoszenia jakości projektowanych i realizowanych ofert, powinny być oparte na rzetelnie zebranych i opracowanych danych. Oznacza to, iż analizy dokonane na podstawie danych ilościowych, akcentujące wskaźniki liczbowe i weryfikujące zależności statystyczne¹¹¹, winny być interpretowane w oparciu o przesłanki natury społecznej

¹⁰⁹ B. von Kopp, *Czy wczorajsze „nowe” sterowanie jest dzisiejszym „starym” sterowaniem? Polityka oświatowa między teorią a praktyką w czasach wielkiego kryzysu*, [w:] *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce*, red. M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 107.

¹¹⁰ Tamże, s. 108.

¹¹¹ H. Döbert, *Monitorowanie oświaty w Niemczech: strategie i problemy*, [w:] *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce*, red. M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 52.

i pedagogicznej. W kolejnych podrozdziałach zaprezentowane zostaną – subiektywnie wybrane – strategie badań, które w obszarze polityki oświatowej zyskują na znaczeniu lub popularności.

1.2. Monitorowanie oświaty

Monitorowanie oświaty to najbardziej powszechna forma analizowania działalności instytucji oświatowych i przebiegu procesów edukacyjnych. Jest to jednocześnie forma najprostsza. Badania te realizowane są poprzez rozpoznawanie i opis przyjętych zmiennych, a wskaźniki pozyskiwane drogą sondażu diagnostycznego lub analizy dokumentów mają charakter głównie ilościowy. Znaczenie tych badań dla praktyki edukacyjnej i rozwiązań w zakresie polityki oświatowej jest niezwykle istotne. Najczęściej na podstawie raportów, zestawień, analiz i porównań podejmowane są – na różnych szczeblach – decyzje dotyczące codziennej praktyki edukacyjnej. Ta decyzyjna funkcja monitorowania oświaty sprawia, że wobec raportów i innych opracowań danych formułuje się postulat szczególnej dbałości o odpowiednią jakość i spełnianie standardów rzetelności, trafności oraz etycznych aspektów realizowania badań w naukach społecznych. Jeśli przyjąć, że na podstawie danych statystycznych podejmowane są decyzje dotyczące funkcjonowania poszczególnych szkół, to warto zastanowić się nad standardami realizacji tego typu badań. W tym podrozdziale wskazane zostaną wybrane teoretyczne założenia dotyczące monitorowania instytucji oświatowych i procesów edukacyjnych.

W potocznym rozumieniu monitorowanie utożsamiane jest z obserwacją, nadzorem, kontrolą. Takie myślenie prezentują także niektórzy badacze procesów edukacyjnych. Na różnych poziomach opracowywane są raporty, których celem jest udokumentowanie przyjętych przez badaczy wskaźników. Raporty te sporządzane są na różnych poziomach – międzynarodowym, krajowym, wojewódzkim, lokalnym oraz na poziomie poszczególnych instytucji. Na poziomie międzynarodowym najbardziej znane i najmocniej dyskutowane są badania PISA (Programme for International Student Assessment). Realizowane są one pod auspicjami Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Celem tych badań jest dostarczenie informacji o jakości systemów kształcenia.

Na poziomie krajowym także dokonuje się porównań, zestawień i opracowań. W tej perspektywie kluczowym zestawieniem jest System Informacji Oświatowej. System ten wprowadzony ustawą służy do:

- prowadzenia polityki oświatowej państwa na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym, w tym wspomaganie zarządzania oświatą,
- efektywnego funkcjonowania systemu finansowania zadań oświatowych,
- analizy efektywności wykorzystania środków publicznych przeznaczonych na finansowanie zadań oświatowych,

- nadzorowania i koordynowania wykonywania nadzoru pedagogicznego oraz podnoszenia jakości edukacji¹¹².

Informacje, które są pozyskiwane i gromadzone w tym systemie, zostały dokładnie wskazane w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych*¹¹³.

Monitorowanie edukacji rozumiane jest jako „system organizacji gromadzenia, przechowywania, opracowywania i upowszechniania informacji o działalności systemu oświaty”¹¹⁴. Procesy te mają gwarantować stałe analizowanie stanu instytucji oświatowych i procesów edukacyjnych oraz umożliwiać prognozowanie ich rozwoju. Monitorowanie w tym ujęciu ukierunkowane jest na realizację trzech funkcji: zagwarantowania sprawozdawczości, udoskonalenia systemu edukacyjnego oraz certyfikacji stopnia jakości zgodnie z ustalonymi kryteriami i standardami¹¹⁵. O ile cele sprawozdawczości są czytelne, gdyż umożliwiają kontrolę i racjonalne planowanie dalszych działań, o tyle warto zwrócić uwagę na dwie pozostałe funkcje. W zakresie udoskonalania działalności instytucji i realizacji procesów edukacyjnych kluczową rolę mogą odgrywać wskaźniki ekonomiczne, polityczne, demograficzne. To od instytucji monitorującej zależy, według jakich kryteriów będzie oceniać efektywność oraz jakość procesów edukacyjnych. Ta sytuacja sprawia, że już dobór zmiennych poddawanych analizie oraz rodzaj i jakość wskaźników mogą mieć istotne znaczenie dla projektowania polityki oświatowej na różnych szczeblach. Jeśli przyjąć, że wyniki analiz wskaźników mają stanowić podstawę do proponowania zmian i reform, to warto zwrócić uwagę na poprawność metodologiczną nie tylko projektowania i realizacji badań, ale także interpretacji uzyskanych danych. W badaniach ukierunkowanych na monitorowanie procesów edukacyjnych lub form realizacji założonych i rzeczywistych funkcji instytucji oświatowych ważne jest uwzględnianie społecznych i kulturowych ram ich funkcjonowania. Ograniczenie się wyłącznie do danych statystycznych lub wskaźników ekono-

¹¹² Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej, Dz.U. nr 139, poz. 814.

¹¹³ *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych*, Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2012 r., poz. 957.

¹¹⁴ L. Hrynewycz, *Podstawowe zasady budowy systemu monitorowania jakości edukacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVII_KDE/pedefy/Hrynewycz.pdf [dostęp: 14.01.2016].

¹¹⁵ Tamże.

micznych może zniekształcać obraz przedmiotu analizy. Ostatnia funkcja – certyfikacja, związana jest procedurą oceny, czy dana instytucja lub proces realizowane są zgodnie z przyjętymi standardami. Ma to szczególne znaczenie dla instytucji oświatowych, które muszą spełniać kryteria akredytacji. Można przyjąć założenie, iż ta funkcja monitorowania będzie zyskiwać na znaczeniu. Ma to związek z postulatami akredytacji i certyfikacji kompetencji zdobytych poza systemem edukacyjnym. Oznacza to, że monitorowane i oceniane będą nie tylko efekty, ale także procedury i warunki ich osiągnięcia.

Jak zauważa Hans Döbert, wzrost zainteresowania badaniami systemu oświaty ma źródło w dwóch przyczynach. Pierwszą jest postrzeganie instytucji oświatowych w kontekście legitymizacji kosztów ich utrzymania oraz zasadności samego funkcjonowania poszczególnych placówek. Generuje to potrzebę analizowania ich działalności w kontekście relacji między kosztami a efektywnością działań i osiąganymi wynikami. Najczęściej zależność ta jest analizowana poprzez ocenę efektywności wykorzystywania zasobów materialnych i osobowych systemu. Jako drugą przyczynę Döbert wskazuje wpływ badań realizowanych na poziomie międzynarodowym, które wywołały dyskusję nad problemem jakości instytucji oświatowych oraz jakości badań realizowanych w tym obszarze. Wskazuje tu przede wszystkim na badania realizowane przez OECD (PISA) i IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)¹¹⁶. Badania te sprawiły, iż zarówno w obszarze polityki oświatowej, jak i codziennej praktyki szkolnej zaczęto poszukiwać instrumentów, „za pomocą których można by było rzetelnie informować opinię publiczną o jakości instytucji oświatowych, systematycznie jakość tę podnosić oraz dokonywać ich ewaluacji”¹¹⁷. Takim narzędziem jest monitorowanie oświaty, które przez cytowanego autora rozumiane jest jako „ciągły, przeważnie oparty na danych ilościowych proces obserwowania i analizowania zarówno całego systemu oświatowego, jak i poszczególnych jego obszarów czy też części w celu informowania polityki oświatowej, a także opinii publicznej o warunkach ramowych, przebiegu i efektach procesów kształcenia”¹¹⁸. Celem tych działań jest wzmacnianie transparentności procesów oświatowych oraz opracowywanie rzetelnych danych do dalszych dyskusji i decyzji oświatowych. Proces monitorowania oświaty spełnia w tym ujęciu trzy zasadnicze funkcje: funkcję obserwowania, analizowania i przedstawiania istotnych aspektów systemu oświatowego, funkcję kontrolowania systemu oświatowego, ze szczególnym uwzględnieniem różnych kryteriów osiągnięć, oraz funkcję diagnozowania systemu, której celem jest rozpoznanie tendencji rozwojowych i problemów¹¹⁹.

¹¹⁶ H. Döbert, dz. cyt., s. 46.

¹¹⁷ Tamże.

¹¹⁸ Tamże, s. 47.

¹¹⁹ Tamże.

W tym miejscu należy podkreślić intencję autora w kontekście formułowania funkcji tak postrzeganego monitorowania oświaty. Hans Döbert wyraźnie rozszerza obszar analizy poza kontekst instytucjonalny. Autor pisze:

Monitorowanie oświaty nie dostarcza wyłącznie wiedzy o zinstytucjonalizowanych ofertach edukacyjnych i możliwościach ich wykorzystywania, ale zajmuje się też takimi kwestiami, jak przyswajanie przez ludzi kulturowych tradycji i treści wiedzy, rozwój ich osobowości, przygotowanie ich do odpowiedzialnego życia w związku partnerskim i rodzinie, a także do pracy zawodowej oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym¹²⁰.

Jeśli przyjąć założenie, że *edukacja to proces, który kształtuje każdą jednostkę i jej środowisko społeczne*, to monitorowanie oświaty powinno koncentrować się na zadaniach społecznych – animowanych, organizowanych i realizowanych na poszczególnych poziomach systemu oświatowego. Oznacza to, że działania systemu można analizować – według autora – pod kątem tego, na ile są efektywne w aspekcie przygotowania jednostki do samodzielnego projektowania własnej biografii i odpowiedzialnego życia we wspólnocie i społeczeństwie. Ważnym kryterium będzie tu także ocena, na ile system ułatwia jednostkom zdobycie kompetencji niezbędnych na rynku pracy oraz przeciwdziałania ich wykluczeniu społecznemu¹²¹.

Na potrzebę krytycznej analizy uzyskiwanych poprzez monitoring oświatowy danych wskazuje Bogusław Śliwerski. Autor podkreśla polityczny charakter badań PISA i nikłą wartość pozyskiwanych danych do projektowania rzeczywistych zmian w edukacji. Podstawowe zarzuty kierowane pod adresem tych badań dotyczą oderwania od kontekstu społeczno-gospodarczego, kulturowego i tradycji narodowych poszczególnych krajów oraz koncepcji metodologicznej. Autor zauważa, że badania te, „choć są badaniami porównawczymi, to jednak nie są badaniami podłużnymi, ale poprzecznymi, które polegają na jednorazowym pomiarze zmiennej zależnej (wiedza i umiejętności) w wybranej próbie”¹²². Oznacza to, że porównywanie wyników tych badań w perspektywie czasowej jest nieuzasadnione. Można je jedynie postrzegać jako „statystyczną zaledwie fotografię stanu i poziomu osiągnięć piętnastolatków”¹²³. Zastrzeżenia sformułowane przez B. Śliwerskiego, które dotyczą upolitycznienia i merkantylnego wykorzystywania danych z badań PISA, można także odnieść do badań realizowanych na poziomie lokalnym lub monitoringu działalności poszczególnych szkół. Problem nieuzasadnionych (nad)interpretacji

¹²⁰ Tamże.

¹²¹ Tamże.

¹²² B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring...*, s. 12.

¹²³ Tamże.

dotyczy zwłaszcza badań służących tworzeniu rankingów. Badania takie służą często celom marketingowym lub politycznym. Brak rzetelnych analiz i wybiórcze traktowanie wskaźników nie tylko stanowi zarzut w kierunku metodologicznych podstaw tych badań, ale budzi także pytanie o ich etyczny wymiar.

Egzemplifikacją takiego ujęcia monitorowania procesów edukacyjnych może być badanie losów absolwentów. Jest to temat badań postulowany zarówno wobec uczelni wyższych, jak i ponadgimnazjalnych szkół zawodowych. Wychodzi się tu z założenia, iż losy absolwentów są wskaźnikiem jakości oferty edukacyjnej i jej adekwatności do wymogów rynku pracy. Jest to założenie wysoce dyskusyjne. Wskaźniki dotyczące alokacji absolwentów na rynku pracy lub odsetka uczniów podejmujących pracę w zawodzie, lub dostających się na studia, mogą być interpretowane w bardzo różnych kontekstach. Koncentrowanie się wyłącznie na wskaźnikach statystycznych może zniekształcać, a nawet zakłamywać analizowaną rzeczywistość. Natomiast pogłębiona analiza biografii edukacyjnych i zawodowych może dostarczyć przesłanek do refleksji, czy i na ile aktualna oferta edukacyjna sprzyja budowaniu kompetencji i zasobów (indywidualnych i społecznych) ucznia do konstruowania własnej ścieżki edukacyjnej, zawodowej i społecznej. Takie podejście do analizy losów absolwentów wykorzystywała Ewa Solarczyk-Ambrozik. Stosując metodę biograficzną do analizy dróg edukacyjnych dorosłych, wskazała na rolę edukacji wyższej w procesie kształtowania postaw obywatelskich i rozwijania indywidualnej odpowiedzialności za przebieg kariery edukacyjnej¹²⁴. W takim ujęciu analiza losów absolwentów przestaje być sprawozdawczością, a staje się możliwością wglądu w mechanizmy kształtujące postawy wobec karier edukacyjnych i zawodowych. Monitoring losów absolwentów opierający się wyłącznie na analizie danych statystycznych to strategia z łatwością poddająca się nie tylko nadinterpretacjom, ale także manipulacjom. Szczególnie w obszarze polityki oświatowej dane te mogą być wykorzystywane do uzasadnień w zakresie reorganizacji sieci szkół lub dystrybucji zasobów finansowych. Analizując znaczenie monitoringu edukacyjnego, należy wyraźnie zaznaczyć dyskusyjny walor podejmowania decyzji dotyczących oceny jakości pracy konkretnej szkoły wyłącznie na podstawie analizy danych statystycznych.

1.3. Ewaluacja procesów edukacyjnych

Pojęcie „ewaluacja” w ostatnich latach zyskało wielką popularność zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej. Niektórzy autorzy zauważają, że jest to słowo często nadużywane i wykorzystywane w bardzo różnych kontekstach

¹²⁴ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie...*, s. 200 i nast.

i związkach znaczeniowych¹²⁵. Ewa Marynowicz-Hetka twierdzi, że popularność ewaluacji jest „pośrednim efektem statusu wiedzy we współczesnych społeczeństwach, sposobów jej upowszechnienia w rezultacie demokratyzacji szkolnictwa i wynikającego z tego olbrzymienia pola praktyki edukacyjnej oraz jej usytuowania w relacji wymiany rynkowej, w społeczeństwie wiedzy”¹²⁶. Z tą tezą koresponduje mnogość ujęć definicyjnych ewaluacji. Wynikają one między innymi z różnic w postrzeganiu samego procesu ewaluacji, a także (a może przede wszystkim) jej funkcji i możliwości wykorzystywania, uzyskanych w toku procesu badawczego, danych do animowania, realizowania, monitorowania kontroli i nadzoru procesów edukacyjnych.

W literaturze przedmiotu można znaleźć różnorodne definicje pojęcia ewaluacja. Niektórzy autorzy odnoszą się do łacińskiej etymologii tego słowa, inni mocniej akcentują paradygmaty badawcze, na gruncie których postuluje się różne perspektywy stanowienia celów dla badań edukacyjnych. Nie jest celem tego podrozdziału wnikliwa analiza ewolucji postrzegania i rozumienia ewaluacji – stąd pominię historyczną i semantyczną analizę rozumienia tego pojęcia. Moją intencją jest zaproponowanie refleksji na temat tego, jak procedury ewaluacyjne wpływają na postrzeganie ich wyników w procesie projektowania polityki oświatowej w kontekście polskiej praktyki edukacyjnej. Ta perspektywa analizowania problematyki ewaluacyjnej ma szczególne znaczenie dla pogłębienia namysłu nad rolą tej procedury badawczej w procesie oceny pracy szkoły, a tym samym oceny pracy dyrektora, tym bardziej że w świetle ministerialnych koncepcji ewaluacji pracy szkoły działalność dyrektora też jest obszarem rozpoznania ewaluacyjnego¹²⁷. Stąd można wnioskować, iż ewaluacja stała się obecnie jednym z kluczowych narzędzi kontroli i oceny pracy osób zarządzających instytucjami edukacyjnymi. Warto więc się zastanowić, czy ewaluacja nadal może być postrzegana jako strategia rozpoznawania rzeczywistości edukacyjnej, czy raczej jest ona jednym z najważniejszych narzędzi nadzoru, kontroli i wywierania wpływu.

Pojęcie ewaluacja pojawia się w polskim piśmiennictwie już w okresie międzywojennym. Jako pierwszy zaproponował je Michał Arct w *Słowniku wyrazów obcych* (1928). Ewaluacja rozumiana jest tam jako „ocenianie, oszacowanie, określenie wartości”¹²⁸. Współcześnie można wskazać kilka kluczowych

¹²⁵ E. Marynowicz-Hetka, *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej – istota i sens*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki rozwiązań*, red. G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 13.

¹²⁶ Tamże, s. 15.

¹²⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560.

¹²⁸ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 94.

grup ujęć definicyjnych. Ewaluacja może być postrzegana wąsko – jako ocena, określanie wartości, lub szeroko – jako „sposób racjonalnego ingerowania w praktykę społeczną i inicjowania tą drogą pozytywnych zmian”¹²⁹. Może być rozumiana także jako proces pozyskiwania i analizowania danych lub jako efekt tych działań. Ewaluacja określana jako proces badawczy lub jako jego efekt zawsze związana jest z rozpoznawaniem praktyki edukacyjnej, z analizą realizowanych procesów lub ich efektów. Anna Brzezińska i Tomasz Czub zaproponowali postrzeganie ewaluacji jako „procedury uzyskiwania i dostarczania informacji zwrotnych na temat wartości, celów, metod i rezultatów działania”¹³⁰. W innym miejscu A. Brzezińska proponuje także definiowanie ewaluacji jako „procesu zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych celów”¹³¹.

Jacek Piekarski, nawiązując do rekonstrukcji niemieckiej dyskusji dotyczącej ewaluacji, której dokonała Inetta Nowosad¹³², wskazał, że ewaluacja może być definiowana także w kontekście jej kluczowych atrybutów. W takiej perspektywie może być ona określana jako środek interwencji społecznej lub jako badanie służące wyrażeniu oceny, może być praktyką oceny obiektu lub sposobem odnoszenia się do procesu. W definicjach różnie akcentowane mogą być także funkcje praktyki ewaluacyjnej – niektórzy autorzy podkreślają ich aspekt jakościowy i różnicujący, inni natomiast wskazują na znaczenie waloru decyzyjnego¹³³.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na definicje formułowane przez instytucje, które podejmują się lub są zobowiązane do realizowania badań ewaluacyjnych. Komisja Europejska definiuje ewaluację jako „oszacowanie wartości danego działania publicznego, a więc polityki, programu lub projektu, w odniesieniu do wcześniej zdefiniowanych kryteriów, na podstawie celowo zebranych i zanalizowanych informacji”¹³⁴. W dokumentach OECD natomiast ewaluacja postrzegana jest jako systematyczna i obiektywna ocena trwającego lub zakończonego projektu, programu lub polityki, procesu ich projektowania, realizacji

¹²⁹ J. Piekarski, dz. cyt., s. 29.

¹³⁰ A. Brzezińska, T. Czub, *Kształtowanie umiejętności projektowania i ewaluacji procesu kształcenia*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 148.

¹³¹ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia...*, s. 94.

¹³² I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, s. 216–217; J. Piekarski, dz. cyt., s. 29.

¹³³ J. Piekarski, dz. cyt., s. 30.

¹³⁴ EVALSED. The resource for the evaluation of the Socio-Economic Development, September 2013, http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide_evalsed.pdf [dostęp: 14.01.2016].

i osiągniętych wyników. Celem tak ujmowanej ewaluacji jest ustalenie znaczenia i realizacji celów, efektywności, skuteczności, wpływu i trwałości podejmowanych działań. Ewaluacja powinna dostarczyć informacji, które są wiarygodne i użyteczne, ma umożliwić analizę doświadczeń zdobytych w procesie podejmowania decyzji zarówno przez twórców oferty, jak i jej adresatów. Ewaluacja odnosi się także do procesu ustalania wartości lub znaczenia danego działania, polityki bądź programu. W niektórych przypadkach obejmuje ona także definicję odpowiednich norm, badanie wydajności wobec tych norm, ocenę rzeczywistych i oczekiwanych wyników i identyfikacji odpowiednich lekcji¹³⁵. W założeniach OECD ewaluacja ukierunkowana jest na proces badawczy, który ma sprzyjać rozwojowi i uczeniu się. Jest ona określana jako narzędzie sprzyjające efektywności. Jednak już sam fakt, iż w publikacji *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management* wskazanych i zdefiniowanych jest 19 rodzajów ewaluacji¹³⁶, wskazuje, że proces analizy i oceny różnych ofert dokonywany może być w wielu perspektywach i ze względu na zróżnicowane cele. Ewaluacja jest tu ujmowana jako środek prowadzący do racjonalizacji procesu i wykorzystywania dostępnych zasobów, a nie jako cel sam w sobie.

Interesującą z perspektywy celu podjętych rozważań jest także definicja zaproponowana przez Wolfgana Böttchera i Joachima Merchela. Autorzy w publikacji dotyczącej podstaw zarządzania edukacją zaproponowali myślenie o ewaluacji jako o „systematycznej ocenie wartości społecznej obiektu (programu, projektu, działania) na podstawie empirycznych danych, które zostały zebrane w odniesieniu do podstawowych kryteriów ratingowych”¹³⁷. W tym ujęciu badania ewaluacyjne ukierunkowane są na dostarczenie uczestnikom procesów edukacyjnych empirycznie sprawdzonej wiedzy praktycznej oraz podstaw do jej analizowania i oceny¹³⁸. Odniesienie się do wskaźników ratingowych otwiera nową perspektywę myślenia o ewaluacji. Różnego rodzaju zestawienia, porównania i rankingi są bardzo atrakcyjną formą oceny procesów i instytucji edukacyjnych. Jest to sposób myślenia i analizowania najczęściej wybierany przez urzędników, publicystów i polityków na różnych szczeblach zarządzania oświatą. Rankingi są bardzo pomocne w uzasadnianiu decyzji ekonomicznych i politycznych. Miejsce szkoły w rankingu w opinii decydentów, ale także często samych nauczycieli, dyrektorów i rodziców stanowi podstawę do formułowania wniosków o jakości procesów edukacyjnych realizowanych w szkole. Jest to bardzo dyskusyjny sposób ewaluowania pracy szkoły. Analizowane są wybrane zmienne, które najczęściej dotyczą rezultatów lub wskaź-

¹³⁵ *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*, OECD 2010, s. 21.

¹³⁶ Tamże.

¹³⁷ W. Böttcher, J. Merchel, *Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement*, Verlag Barbara Budrich, Stuttgart 2010, s. 144.

¹³⁸ Tamże.

ników statystycznych. Są to często dane dotyczące liczby laureatów olimpiad przedmiotowych, efektów egzaminów gimnazjalnych lub maturalnych, odsetka uczniów dostających się na studia. Analizowane są efekty, a nie procesy dochodzenia do nich. Sugerowanie się rankingami może prowadzić do nieadekwatnych wniosków. Warto jednak jednocześnie zauważyć, że takie dane, jak miejsce szkoły w rankingu lub tak zwany prestiż szkoły, są bardzo atrakcyjnym i łatwym do wykorzystania narzędziem marketingowym i politycznym. Szczególnie w przypadku osób bez profesjonalnego przygotowania do analizy i interpretacji procesów edukacyjnych ta informacja daje podstawę do podejmowania decyzji. Mogą to być decyzje dotyczące indywidualnych strategii podejmowania decyzji edukacyjnych, ale także mogą to być decyzje w skali makro dotyczące projektowania lub reprojektowania sieci placówek edukacyjnych na terenie społeczności lokalnej. W praktyce oznacza to najczęściej poszukiwanie uzasadnienia dla zamykania lub łączenia szkół.

Takie mechanizmy realizacji badań i interpretowania ich wyników można zidentyfikować także na poziomie badań w szerszej, międzynarodowej perspektywie. Ponownie można tu odwołać się do spostrzeżeń B. Śliwerskiego, który na podstawie analizy projektowania i realizacji badań PISA, a w dalszej kolejności wykorzystywania ich wyników do celów politycznych, wskazał słabe strony tak rozumianych i tak realizowanych badań ewaluacyjnych¹³⁹.

Ewaluacja postrzegana jako sposób rozpoznawania i oceniania praktyki edukacyjnej jest analizowana także w kontekście cech tego procesu. Ewa Marynowicz-Hetka wskazuje na takie cechy ewaluacji, jak: procesualność, temporalność, usytuowanie, wielokrotność, giętkość, rekonstrukcja i reorganizacja. Jednocześnie autorka stawia pytanie, w czym te cechy mają się przejawiać w badaniach nad edukacją¹⁴⁰. Kwestia ta jest szczególnie istotna, jeśli przyjąć, że w każdej ewaluacji pojawia się pytanie, na ile bada ona funkcje założone, a na ile rzeczywiste. Szczególnie w kontekście badań oświatowych warto mieć świadomość różnic, czasem bardzo głębokich, pomiędzy deklaracjami a rzeczywistą dynamiką i charakterem analizowanych działań. Zastrzeżenie to nie dotyczy tylko badań monograficznych. Także często stosowany w badaniach ewaluacyjnych sondaż diagnostyczny daje możliwość formułowania problemów badawczych, doboru zmiennych i budowy kwestionariuszy, które będą sprzyjać utrwalaniu postaw związanych z postulatywnością i myśleniem życzeniowym¹⁴¹.

Inne kategorie opisujące charakter badań ewaluacyjnych zaproponowali Wolfgang Böttcher i Joachim Merchel. Jako pierwszą cechą postulują racjonal-

¹³⁹ B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny...*, s. 7 i nast.

¹⁴⁰ E. Marynowicz-Hetka, dz. cyt., s. 14.

¹⁴¹ Zob. A. Sułek, *Ogród metodologii socjologicznej*, Scholar, Warszawa 2002, s. 46–48.

ność. Oznacza to, iż cele, kryteria i wskaźniki osiągnięcia zamierzonych celów należy sformułować na podstawie racjonalnych przesłanek. Przedmiotem badań powinny być zatem te zagadnienia, które mają wpływ na jakość i dynamikę realizacji procesów edukacyjnych. Postulat przestrzegania racjonalności stanowi profilaktykę badań pozornych i niepotrzebnych. Kolejna cecha – zrozumiałość – odnosi się zarówno do założeń metodologicznych, jak i do formy oraz sposobu prezentowania wniosków. Istotny jest język, w którym nazywane i opisywane są badane zjawiska. Postulat intersubiektywnej komunikowalności nabiera tu szczególnego znaczenia. W przypadku badań ewaluacyjnych wnioski i raporty powinny być opracowane w taki sposób, aby były zrozumiałe nie tylko dla badaczy (w przypadku polskich szkół są to głównie przedstawiciele nadzoru pedagogicznego), ale także dla grup nieprofesjonalistów uczestniczących w badaniach. W kontekście badań ewaluacyjnych są to przede wszystkim uczniowie i ich rodzice, ale także można tu wskazać przedstawicieli bliższego i dalszego otoczenia społecznego szkoły. Trzecią cechą wskazaną przez W. Böttchera i J. Merchela jest ważność. W opinii autorów przedmiot ewaluacji powinien mieć znaczenie dla dalszego rozwoju instytucji i powinien mieć odniesienie do jej kluczowych podstaw i kierunków działania. Kolejne cechy to efektywność i elastyczność. Efektywność odnosi się do postulatu poszukiwania właściwych relacji nakładów (finansowych, czasowych) do efektów badań, elastyczność natomiast wskazuje na potrzebę budowania takich systemów i narzędzi ewaluacji, które będą z jednej strony łatwe w zastosowaniu, a z drugiej będą dawały się dostosowywać do specyfiki analizowanych procesów lub instytucji¹⁴².

Podjęcie cytowanych autorów sugeruje, iż ewaluacja powinna mieć wysoki walor pragmatyczności. Jeśli ma mieć ona (a nie tylko jej wyniki) rzeczywisty wpływ na funkcjonowanie instytucji lub projektu, to także proces realizowania badań powinien być rozpoznawany przez uczestników projektu lub uczestników instytucji (a nie tylko jej pracowników) jako ważny, zrozumiały, przydatny i efektywny. Jeśli powyżej przedstawione cechy odnieść do sposobu postrzegania i realizowania ewaluacji w polskim systemie edukacyjnym, to warto zastanowić się, jak ta propozycja odbierana jest w polskich szkołach. O ile przez nadzór pedagogiczny ewaluacja traktowana jest jako element nadzoru i kontroli¹⁴³, o tyle przez wielu dyrektorów i nauczycieli może być postrzegana jako dodatkowy obowiązek, który w niewielkim stopniu wpływa na codzienną praktykę edukacyjną.

Powyżej zarysowane perspektywy postrzegania ewaluacji nie wyczerpują wszystkich możliwości analizowania tej strategii badań nad procesami i ofer-

¹⁴² W. Böttcher, J. Merchel, dz. cyt., s. 145.

¹⁴³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560.

tami edukacyjnymi. Dla potrzeb niniejszej pracy omówione tu trzy najistotniejsze ujęcia ewaluacji: jako procesu badawczego, narzędzia oceny oraz pod kątem charakterystycznych jej cech, pozwalają sformułować tezę, że w badaniach edukacyjnych ewaluacja może być wykorzystywana do różnych celów. Zasadniczą kwestią są tu intencje badacza. Można założyć, że od nich będą zależały sformułowane cele, wybrane do analizy zmienne oraz zastosowane metody i techniki badań. W dalszej części tego rozdziału zaprezentowane zostaną wybrane sposoby wykorzystywania ewaluacji w badaniach edukacyjnych.

W literaturze funkcjonują różne podziały strategii badań ewaluacyjnych. Są one warunkowane kryteriami, na podstawie których dokonuje się analizy celu, formy i sposobu realizacji badań ewaluacyjnych. Ze względu na cel można wyróżnić ewaluację końcową (*ex post*) i okresową (*mid-term*), ewaluację szacunkową (*ex ante*) oraz ewaluację bieżącą/formatywną (*on going*)¹⁴⁴. Ewaluacja końcowa ukierunkowana jest na ocenę efektów. Jest to najbardziej powszechny sposób myślenia o ewaluacji w polskich szkołach. Najczęściej dokonuje się pomiaru i oceny procesów zakończonych – służą do tego oceny, wyniki testów, matur, miejsca w konkursach i w rankingach. Ewaluacja okresowa dotyczy wskaźników ujawniających się podczas trwania analizowanego procesu. Jak zauważają Sławomir Krzychała i Beata Zamorska, jest to podstawowa forma ewaluacji w projektach realizowanych w ramach edukacji dorosłych. Ocenie poddawane są takie wskaźniki, jak: organizacja zajęć, praca wykładowców, przydatność treści, sposób pracy z uczestnikami zajęć. Strukturalnie ten rodzaj ewaluacji uznawany za formę ewaluacji końcowej, ponieważ odnosi się przede wszystkim do wskaźników „zastępczych”, na podstawie których można oszacować prognozyki wyników końcowych¹⁴⁵. Celem ewaluacji szacunkowej jest określenie i optymalizacja czynników wyjściowych. Takie podejście ma pomagać w identyfikacji czynników sprzyjających osiągnięciu zamierzonych rezultatów i wzmocnieniu efektywności podejmowanych działań. Ma to szczególne znaczenie przy realizacji projektów złożonych. Trzeci rodzaj ewaluacji, czyli ewaluacja bieżąca, „opiera się na refleksyjnym wglądzie w praktykę codzienności na bieżąco, na świadomej rekonstrukcji toku wydarzeń, na zrozumieniu procesów społecznych, kulturowych i organizacyjnych, w których się uczestniczy, tu i teraz”¹⁴⁶. Cytowani autorzy wskazują także, że chociaż myślenie w kategoriach ewaluacji bieżącej nawiązuje do bogatej tradycji badań w działaniu oraz tradycji kształcenia ustawicznego nauczycieli, nawiązujących do postrzegania nauczyciela w kategoriach profesjonalnego praktyka, to tradycja ta nie

¹⁴⁴ S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 20–25.

¹⁴⁵ Tamże, s. 21.

¹⁴⁶ Tamże, s. 24.

przekłada się na powszechną praktykę ewaluacji pracy szkoły. Jako przyczyny wskazywane są nawyki oceny pracy szkoły poprzez pryzmat efektów i osiągnięć oraz brak metodologicznie spójnych metod interpretacji danych jakościowych¹⁴⁷.

Do podobnych kryteriów odnosi się podział ewaluacji na reaktywną i proaktywną. Ewaluacja reaktywna jest podsumowaniem, oceną zakończonego już zadania. Oznacza to, że zebrane dane nie mogą zostać wykorzystane do korekty lub udoskonalenia działań. Mogą być one jednak pomocne w procesie wyjaśniania, generalizowania, szukania prawidłowości i mechanizmów. Ewaluacja proaktywna (formatywna) dotyczy procesu, który jest planowany, projektowany lub który trwa. Umożliwia zebranie informacji, które będą rzetelną podstawą do projektowanych działań lub umożliwią korektę procesu¹⁴⁸.

W kontekście badań ewaluacyjnych przeprowadzanych w polskim systemie edukacyjnym podstawowym rozróżnieniem jest podział na ewaluację wewnętrzną i zewnętrzną. Ewaluacja wewnętrzna jest procesem badawczym realizowanym wewnątrz instytucji przez jej pracowników. Ukierunkowana jest na „pozyskanie informacji zwrotnych przez instancję kierującą i odpowiedzialną za przebieg działalności edukacyjnej realizowanej przez nią”¹⁴⁹. „Ewaluacja zewnętrzna jest realizowana przez specjalnie do tego celu powołaną instancję, niezaangażowaną bezpośrednio w działalność edukacyjną, realizowaną przez podlegającą ewaluacji instytucję”¹⁵⁰. Jest to także podział zaproponowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w *Rozporządzeniu z dnia 10 maja 2013 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*¹⁵¹. Z tą typologią silnie koresponduje podział na ewaluację subiektywną i obiektywną. Subiektywna postrzegana jest jako jeden z aspektów samoregulacji, obiektywna natomiast ukierunkowana jest na pozyskiwanie niezależnych informacji zwrotnych od podmiotów niezaangażowanych w działalność ewaluowanej instytucji¹⁵². Badania ewaluacyjne obecnie są najczęściej stosowaną procedurą badawczą w polskich placówkach edukacyjnych. Owa popularność wynika z obligatoryjności realizowania ewaluacji wewnętrznej. Obowiązek ten zapisany został w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego*¹⁵³. W dokumencie tym ewalua-

¹⁴⁷ Tamże s. 25.

¹⁴⁸ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia...*, s. 95.

¹⁴⁹ A. Brzezińska, T. Czub, dz. cyt., s.148.

¹⁵⁰ Tamże.

¹⁵¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009*, Dz. U. nr 168, poz. 1324.

¹⁵² A. Brzezińska, T. Czub, dz. cyt., s. 148.

¹⁵³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009*, Dz.U. nr 168, poz. 1324.

cja definiowana jest jako *praktyczne badanie oceniające*. Ta definicja bezpośrednio wskazuje cel realizacji badań ewaluacyjnych, czyli ocenę. Obligatoryjność realizacji ewaluacji wewnętrznej wywołała wiele – najczęściej negatywnych – emocji. Nauczyciele demonstrowali bardziej lub mniej jawny opór wobec tego nowego zadania. System nadzoru i kontroli zaprojektowany został w taki sposób, że szkoła podlega zarówno ewaluacji wewnętrznej – projektowanej, realizowanej i opracowywanej przez pracowników szkoły, oraz ewaluacji zewnętrznej, za którą odpowiedzialni są przedstawiciele nadzoru pedagogicznego. Taki sposób myślenia i mówienia o ewaluacji przyniósł wiele negatywnych konsekwencji. Pierwszą, na którą chcę zwrócić szczególną uwagę, jest „spłylenie” myślenia o roli, formach, celach i funkcjach badań ewaluacyjnych oraz o możliwości wykorzystywania wyników badań do rzeczywistego wzmocnienia pracy szkoły. Ewaluacja jest postrzegana bardziej jako kolejne narzędzie sprawowania nadzoru i kontroli, niż jako monitorowanie procesu kształcenia, które umożliwia dokonywanie korekt, prowadzi do udoskonalenia stosowanych procedur, które w konsekwencji może się przyczynić do podniesienia jakości podejmowanych działań i projektowanych ofert¹⁵⁴. Analizując praktyki związane z realizacją ewaluacji w szkole, Sławomir Krzychała i Beata Zamorska wskazali listę nawyków, które w znacznym stopniu warunkują sposób myślenia o celach i sposobach realizacji badań ewaluacyjnych w szkole.

- W szkołach ewaluacja utożsamiona została z oceną.
- Ewaluacja ogranicza się do identyfikacji produktu (efektu).
- W ewaluacji rozdzielone zostają dwa obszary pracy szkoły – dydaktyka i wychowanie.
- Ewaluacja została zindywidualizowana.
- Nauczyciele z efektami ewaluacji pozostają często sami.
- Ewaluacja pozostaje często praktyką zewnętrzną wobec codziennej pracy nauczycieli¹⁵⁵.

W rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym wyróżniono 10 podstawowych obszarów ewaluacji¹⁵⁶. Dyrektorom zostały wskazane nie tylko obszary ewaluacji, ale także zdefiniowano poziomy ich oceny. Jednak zaproponowane określenie poziomów nie informuje o rzeczywistych wskaźnikach opisujących realizację zadań na poszczególnych obszarach. W załączniku do rozporządzenia przedstawiono wymagania, które muszą być spełnione dla poziomu B i D. Jednocześnie wskazano, że „poziom A ustala się, jeśli szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom B. Poziom C ustala się, jeżeli

¹⁵⁴ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia...*, s. 93.

¹⁵⁵ S. Krzychała, B. Zamorska, dz. cyt., s. 46–49.

¹⁵⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009, Dz. U. Nr 168, poz. 1324.*

szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom D, ale niższym niż poziom B. Poziom E ustala się, jeśli szkoła lub placówka nie spełnia danego wymagania na poziomie D¹⁵⁷. Tak zaprojektowana ewaluacja stanowi – w rozumieniu rozporządzenia – element nadzoru pedagogicznego. Dyrektor szkoły jest kontrolowany i oceniany już nie tylko na podstawie efektów działalności szkoły, ale także sposobu zastosowania procedury ewaluacyjnej. Oznacza to, iż w ramach nadzoru pedagogicznego została zdefiniowana nowa rola dyrektora szkoły – rola animatora i administratora procesu badawczego. Jest to rola istotna, wymagająca merytorycznego przygotowania. W dalszej części pracy zostaną zaprezentowane opinie dyrektorów na temat ich przygotowania do projektowania i realizacji badań ewaluacyjnych. W tym miejscu warto postawić pytanie, czy oferta edukacyjna dotycząca rozwijania kompetencji dyrektorów w zakresie realizacji ewaluacji proponowana przez kuratoria, organy prowadzące i instytucje zewnętrzne dotyczyła szeroko rozumianych badań ewaluacyjnych czy promowała wąskie rozumienie ewaluacji, propagowane i wymagane przez nadzór pedagogiczny. Pomiędzy jedną a drugą strategią jest dość istotna różnica. Można zaryzykować tezę, że dyrektorzy i nauczyciele dostali wsparcie dotyczące realizacji ewaluacji wymagań wskazanych i zdefiniowanych w cytowanym rozporządzeniu, a nie ofertę edukacyjną ukierunkowaną na wzmacnianie kompetencji z zakresu projektowania i realizacji szeroko rozumianych badań edukacyjnych. W praktyce oznaczać to może spłylenie myślenia o znaczeniu ewaluacji w projektowaniu strategii szkoły jako instytucji oraz procesów w niej realizowanych.

W opozycji do sposobu definiowania ewaluacji przez nadzór pedagogiczny jako narzędzia kontroli, warto wskazać te modele ewaluacji, które są ukierunkowane na bezpośrednią praktykę. Odniosę się do wyróżnionych przez Katarzynę Ornacką modeli ewaluacyjnych. I chociaż odnoszą się one do praktyki w obszarze pracy socjalnej, to ten sposób myślenia i działania może być z powodzeniem wykorzystywany w badaniach edukacyjnych. Autorka wyróżniła modele ewaluacji proaktywnej, wyjaśniającej, interaktywnej, monitorującej i ewaluacji typu „impact”¹⁵⁸. Warto zastanowić się nad możliwościami aplikacji tych strategii ewaluacyjnych do projektowania badań edukacyjnych.

Model ewaluacji proaktywnej ukierunkowany jest na rozpoznawanie potrzeb ewaluowanych podmiotów. Badania realizuje się w celu zgromadzenia rzetelnych i koniecznych danych do podjęcia decyzji o rozpoczęciu prac nad nowym projektem lub radykalnej zmiany projektu już zaplanowanego. Ważne jest to, iż ewaluacji dokonuje się nie tylko przed podjęciem działań, ale także

¹⁵⁷ Tamże, poz. 1324.

¹⁵⁸ K. Ornacka., *Ewaluacja między naukami społecznymi i pracą socjalną*, Uniwersytet Jagielloński. Instytut Socjologii, Kraków 2003, s. 129.

przed opracowaniem planu interwencji lub projektu. Jest to strategia ukierunkowana na oszacowanie rzeczywistych potrzeb jednostek, grup lub społeczności oraz rzeczywistych zasobów, które w procesie zaspokajania tych potrzeb mogą być wykorzystane¹⁵⁹.

Model ewaluacji wyjaśniającej ma wyraźny aspekt praktyczny – przyczynia się w znaczący sposób do poprawy funkcjonowania instytucji, lepszego projektowania programów. Model ten koncentruje się na wyjaśnianiu wewnętrznej struktury i logiki funkcjonowania określonego programu lub konkretnej instytucji. Takie podejście zorientowane jest na rozpoznanie mechanizmów służących do zrozumienia przyczyn i skutków podejmowanych działań. Projektowane są badania, których celem jest rozpoznanie i wyjaśnienie tych czynników, mechanizmów, założeń, które mają istotny wpływ na realizację ewaluowanych działań. Rozpoznanie tego dokonuje się poprzez różne techniki ewaluacyjne. Najczęściej jest to analiza logiki rozwoju programu, ocena ewaluacyjna oraz podejście akredytacyjne¹⁶⁰. W kontekście tematyki pracy – związanej z pełnieniem ról zawodowych przez dyrektorów szkół – istotne wydaje się być podejście akredytacyjne¹⁶¹. Cechą wyróżniającą to podejście jest wybór specjalistów niezwiązanych z ewaluowaną instytucją, których zadaniem jest ocena podejmowanych w niej działań.

Kolejny model to ewaluacja interakcyjna. Kluczowym pojęciem jest tu ustawiczny rozwój programów. Badania ewaluacyjne nastawione są na systematyczne gromadzenie danych, na podstawie których można podejmować decyzje dotyczące przyszłego charakteru i kształtu działań. Nacisk położony jest w tym modelu na rozwój mechanizmów kontroli oraz skutecznych strategii rozwiązywania trudności, problemów i konfliktów. Ta cecha ewaluacji interakcyjnej sprawia, iż jest ona przydatna w procesach autoewaluacji. Umożliwia nie tylko kontrolę i bieżące monitorowanie procesów, ale wyzwala także postawę ustawicznego namysłu nad jakością realizowanych zadań. Mimo że nie jest to ewaluacja nastawiona na efekty końcowe, to pozwala projektować i w sytuacji potrzeby tak redefiniować cele, reorganizować procesy i redystrybuować zasoby, aby proces był możliwie w najwyższym stopniu ukierunkowany na realizację potrzeb i wspieranie rozwoju¹⁶².

Model ewaluacji monitorującej wykorzystywany jest do zarządzania programami i projektami realizowanymi w ramach instytucji. Umożliwia zebranie danych z zakresu funkcjonowania programów, projektów i procesów. Ich celem jest opracowanie wskazówek i wytycznych dotyczących odpowiedniej alokacji

¹⁵⁹ Tamże, s. 130.

¹⁶⁰ Tamże, s. 136.

¹⁶¹ Tamże, s. 141.

¹⁶² Tamże, s. 142.

szeroko rozumianych zasobów i utrzymywania wysokiej jakości świadczonych usług¹⁶³.

Ostatni z wyodrębnionych przez K. Ornacką modeli ewaluacji to ewaluacja typu „impact”. Stosuje się ją w sytuacji, kiedy ewaluowany proces jest już zakończony. Podstawowym celem postępowania badawczego jest określenie wpływu i znaczenia zrealizowanych działań. Aby to zbadać, dokonuje się analizy celów, kryteriów, rozmiaru, zakresu i poziomu realizacji zaplanowanych działań. Zaletą tej strategii jest możliwość określenia, na podstawie zebranych danych, czy oceniany program lub proces należy zmodyfikować, udoskonalić, dostosować, czy być może warto go zakończyć, gdyż nie przynosi zakładanych efektów¹⁶⁴.

Na podstawie przedstawionej powyżej typologii ewaluacji stwierdzić można, że badania ewaluacyjne w edukacji mogą mieć zdecydowanie szersze zastosowanie niż tylko to w zakresie kontroli i nadzoru. Ewaluacja to sposób myślenia i działania badawczego. To nie tylko dobór metod, technik i umiejętność konstruowania raportów. W badaniach oświatowych dyskurs ewaluacyjny jest dyskursem powszechnym. Za Jackiem Piekarskim można przyjąć, że dyskurs ten ma względnie pełny, a jednocześnie wewnętrznie zróżnicowany charakter. Można w nim dostrzec cechy wskazujące na całościowe ujęcie paradygmatu: na opisy procedur badawczych, przesłanki teoretyczne, odniesienia ideologiczne oraz całościowe ujęcia warunków epistemologicznych¹⁶⁵. Warto jednak zauważyć wyraźne zróżnicowanie ustaleń na płaszczyźnie ontologicznej, dotyczącej pytania, czym jest badana rzeczywistość, oraz wynikających z tych ustaleń przesłanek metodologicznych. Należy założyć, że zwolennicy badań jakościowych i ilościowych będą inaczej postrzegać rolę własnych ustaleń badawczych w procesie projektowania zmian edukacyjnych. Różnie można także postrzegać funkcje ewaluacji. Może być ona postrzegana zarówno jako narzędzie sprawowania władzy, jak i narzędzie kreowania zmiany.

Analizując możliwości wykorzystania ewaluacji do badań w zakresie polityki oświatowej, nie należy pomijać jej opresyjnego wymiaru. Mimo że – jak zauważa Katarzyna Ornacka – popularność ewaluacji jest konsekwencją procesów demokratyzacji, urynkowienia i racjonalizacji systemów zarządzania, jakie miały miejsce w Polsce lat dziewięćdziesiątych¹⁶⁶ ubiegłego wieku, to współcześnie można zauważyć wyraźne postrzeganie ewaluacji w kategoriach nadzoru i kontroli. Istotne w tym kontekście jest spostrzeżenie Ewy Marynowicz-Hetki, która pisze, że:

¹⁶³ Tamże, s. 150.

¹⁶⁴ Tamże, s. 153.

¹⁶⁵ J. Piekarski, dz. cyt., s. 33.

¹⁶⁶ K. Ornacka, dz. cyt., s. 9.

[...] procesy demokratyzacji i decentralizacji podejmowania decyzji wywołują typowe dla siebie reorganizacje stosunków władzy, wyrażające się między innymi w intensyfikacji form kontroli. Na tym tle ewaluacja staje się swoistym narzędziem, rozstrzygającym odwieczny dylemat dotyczący proporcji swobody i przymusu w działaniu. Autonomia podmiotów działających, wzmacniana przez powszechne ideologie szczególnego wymogu wyjątkowości i indywidualizmu każdej jednostki, może być skutecznie ograniczana przez formy przymusu zewnętrznego. Jedną z nich mogą być różne postacie ewaluacji, które dla podmiotów działających, zwłaszcza zarządzających, stanowić mogą swoiste ramy działania¹⁶⁷.

Celem tego podrozdziału była próba rozpoznania, jaką rolę może pełnić ewaluacja w szeroko rozumianych badaniach oświatowych. W tym kontekście zaprezentowane zostały podstawowe perspektywy nie tylko definiowania tego pojęcia, ale także kluczowe tendencje w zakresie formułowania celów badań ewaluacyjnych i praktycznych możliwości wykorzystania ich wyników. Ważne jest, aby badania ewaluacyjne postrzegać szerzej, niż jest to zaproponowane w przywoływanym rozporządzeniu. To szersze ujęcie pozwoli dostrzec możliwości wykorzystania badań ewaluacyjnych do projektowania i realizowania polityk oświatowych na różnych poziomach organizacji systemu oświatowego. Ta formatywna funkcja ewaluacji może minimalizować jej opresyjny wymiar i traktowanie jej jako narzędzia władzy. W takim ujęciu ewaluacja nie tylko może służyć ocenie i kontroli, ale także poprzez rekonstruowanie i reorganizowanie działań może przyczynić się do ich modyfikacji¹⁶⁸.

1.4. Zarządzanie strategiczne w oświacie jako strategia badawcza

Podstawowym kontekstem rozwoju koncepcji zarządzania strategicznego są zmiany w otoczeniu. Bez względu na dziedzinę, w której stosowane są kryteria myślenia strategicznego, punktem wyjścia do uszczegółowionych analiz jest zawsze pogłębiona diagnoza uwarunkowań środowiskowych. Mimo że – jak zauważa Mieczysław Moszkowicz – takie określenie zarządzania strategicznego jest banalne, „gdyż nikt świadomie nie kieruje organizacją tak, aby działać niezgodnie z otoczeniem”¹⁶⁹, to w kontekście badań nad edukacją nie jest to rozstrzygnięcie oczywiste. Wynika to głównie ze złożoności kontekstów, w których otoczenie, środowisko edukacyjne może być rozpoznawane i analizowane. O ile na gruncie nauk ekonomicznych badacze posługują się schematami i algorytmami do oceny (głównie ilościowej) otoczenia biznesowego poszczególnych

¹⁶⁷ E. Marynowicz-Hetka, dz. cyt., s.15.

¹⁶⁸ Tamże, s.16.

¹⁶⁹ M. Moszkowicz, *Strategia przedsiębiorstwa okresu przemian*, PWE, Warszawa 2000, s. 26.

organizacji, o tyle na gruncie edukacji poszukiwania te są zdecydowanie bardziej oparte na heurystykach niż modelach i algorytmach. Ewa Marynowicz-Hetka zauważa, że działania strategiczne są:

[...] na ogół zorientowane indywidualnie na *homo oeconomicus*, kierującego się w swej aktywności wyraźnie ekonomicznymi kryteriami, takimi jak maksymalizacja zysków i minimalizacja kosztów, nastawienie na osiąganie sukcesu i powodzeń, bez porażek, oraz na różnicowanie i rywalizację. Cechą działań tego typu jest przyjmowanie głównie indywidualnej perspektywy aktywności, odnajdywanie jej sensu przede wszystkim w urzeczywistnieniu wcześniej przyjętego planu działania oraz kierowanie się racjonalną, celowościową/strategiczną, logiką przygotowania działania i jego przebiegu. Celem finalnym tak obmyślonego działania, który tym samym wskazuje na jego znaczenie dla całości, jest zapewnienie ładu instrumentalnego bądź społecznego¹⁷⁰.

W kontekście badań edukacyjnych zarządzanie strategiczne ukierunkowane jest także na efektywność, która jednak nie musi być utożsamiana z efektywnością w kategoriach wyłącznie ekonomicznych. Punktem odniesienia są tu cele strategiczne, które mogą być ukierunkowane na racjonalizację i optymalizację nie tylko kosztów, ale także sposobów wykorzystywania zasobów lub zarządzania procesami dydaktycznymi i wychowawczymi.

W ostatnich latach opracowano wiele strategii zorientowanych na planowanie zmian i rozwoju systemów, procesów lub instytucji edukacyjnych¹⁷¹. Pojęcie to coraz częściej i w coraz bardziej zróżnicowanych kontekstach wykorzystywane jest w edukacji¹⁷². Można nawet sformułować tezę, że – obok ewaluacji – analiza strategiczna jest jedną z najczęściej stosowanych strategii badawczych w obszarze polityki oświatowej. W niniejszym rozdziale chcę zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania tej koncepcji w realizacji badań oświatowych. Jest to konwencja badawcza silnie nawiązująca do perspektywy ekonomicznej. Analizy strategicznej dokonuje się w celu zaplanowania optymalnej strategii zarządzania organizacją, placówką lub procesem. W praktyce edukacyjnej badania takie podejmowane są często w kontekście planowanych zmian i reform. Przez niektórych mogą być także postrzegane jako poszukiwania danych uzasadniających niepopularne decyzje. Warto jednak dokładniej przeanalizować możliwości zastosowania analizy strategicznej w edukacji.

¹⁷⁰ E. Marynowicz-Hetka, dz. cyt., s. 14.

¹⁷¹ Są to strategie formułowane na różnych poziomach zarządzania. Najczęściej sporządzane są dla poszczególnych poziomów edukacyjnych (np. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*) lub dla jednostek terytorialnych związanych z procesami zarządzania, realizowanymi przez samorządy terytorialne.

¹⁷² Zob. K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji...*, s. 89.

Można przyjąć stanowisko, że – przy pewnych założeniach – może to być sposób postępowania badawczego uwzględniający społeczno-demograficzny (a nie tylko ekonomiczny) kontekst analizowania procesów i instytucji edukacyjnych. Założenia te dotyczą przede wszystkim rzetelności danych, na podstawie których dokonuje się rozpoznania posiadanych zasobów i które mogą stanowić formę profilaktyki w zakresie nieulegania doraźnym celom i politycznym naciskom.

Zarządzanie strategiczne nie jest zarządzaniem w ujęciu tradycyjnym, które odnosi się przede wszystkim do teraźniejszości. Jest ono ukierunkowane na realizację celów ulokowanych w dalszej przyszłości, dotyczy przyszłych skutków bieżących decyzji¹⁷³. W badaniach edukacyjnych cele te mogą być formułowane w dwóch podstawowych perspektywach. Pierwszą z nich jest perspektywa ekstrapolacyjna, drugą – antycypacyjna. W podejściu ekstrapolacyjnym przewiduje się trendy rozwoju i formułuje cele na podstawie zjawisk i procesów zachodzących w przeszłości lub w teraźniejszości. U podstaw tego podejścia leży przekonanie, że przyszłość jest prostą kontynuacją teraźniejszości. Antycypacja jest natomiast uznaniem braku ciągłości pomiędzy tym, co dzieje się aktualnie, a przyszłością¹⁷⁴. Przyjęcie jednej z powyższych perspektyw w znacznym stopniu determinuje sposób myślenia o zarządzaniu strategicznym w oświacie. W perspektywie ekstrapolacyjnej działania będą ukierunkowane na możliwie najlepsze i najbardziej efektywne wykorzystanie aktualnie dostępnych zasobów tkwiących w placówce i jej otoczeniu dla realizacji celów ulokowanych w dalszej lub bliższej przyszłości. W podejściu antycypacyjnym punktem odniesienia będzie wizja działalności placówki, cel rozwojowy lub zmiana. W tej perspektywie badania strategiczne służą głównie rozpoznaniu czynników sprzyjających osiągnięciu zamierzonych planów oraz tych, które będą je utrudniać. W perspektywie antycypacyjnej punktem odniesienia jest cel, a nie dostępne zasoby i warunki otoczenia. Jest to perspektywa zdecydowanie bardziej prorozwojowa.

W zarządzaniu strategicznym rozpoznanie otoczenia stanowi podstawowy punkt odniesienia do analizowania działalności instytucji lub realizacji procesów edukacyjnych. Jest ono postrzegane szeroko, przez pryzmat możliwych do wyodrębnienia czynników, które mogą wspierać lub utrudniać rozpoznawane instytucje bądź procesy. Kazimierz Przyszczypkowski, analizując strukturę planowania strategicznego w edukacji, wskazuje na znaczenie otoczenia demograficznego, ekonomicznego, naturalnego, technologicznego, politycznego oraz

¹⁷³ S. Galata, *Strategiczne zarządzanie organizacjami. Wiedza, intuicja, strategie, etyka*, Difin, Warszawa 2004, s. 89

¹⁷⁴ D. Elsner, *Założenia teoretyczne planowania rozwoju placówki oświatowej*, [w:] *Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka*, pod red. D. Elsner, Chorzów 2001, s. 17–18.

kulturowego¹⁷⁵. Czynniki te można także analizować w kontekście mikrootoczenia i makrootoczenia. Mikrootoczenie to konkurenci, sojusznicy, organizacje i instytucje wspomagające, dostawcy usług, pośrednicy. Makrootoczenie tworzą: otoczenie ekonomiczne, prawne, polityczne, społeczno-kulturowe, technologiczne, naturalne oraz klienci¹⁷⁶. Już nawet pobieżna analiza czynników warunkujących jakość i dynamikę rozwoju instytucji i procesów edukacyjnych wskazuje na rozległość badań realizowanych w ramach zarządzania strategicznego. Jeśli przyjąć, że są to badania zorientowane na rozpoznanie sił środowiska sprzyjających działalności instytucji edukacyjnej lub ją utrudniających, to muszą być one oparte na pogłębionej diagnozie. Najczęściej badania projektuje się na podstawie analizy dokumentów oraz badań sondażowych.

W teoretycznych ujęciach zarządzania strategicznego wyróżnia się cztery podstawowe kierunki. Pierwszym z nich jest *szkoła uczenia się*. Jest to podejście, w którym zakłada się, że organizacje dostosowują się do otoczenia, ucząc się nowych zachowań w miarę zachodzących zmian. Oznacza to, że całościowe, globalne zmiany i reformy są nieuzasadnione, gdyż organizacje mają zdolność adaptacji do nowych warunków, zadań, wyzwań. Drugie podejście to *szkoła logiczno-kulturowa*, która opiera się na założeniu, że największy wpływ na kształtowanie się strategii mają cechy głównych decydentów. Największe znaczenie przypisuje się ich indywidualnym preferencjom, normom, wartościom i stylom działania. Kolejne zostało określone jako *szkoła drobnej przedsiębiorczości*, w której zakłada się, że strategie małych przedsiębiorstw nie zawsze muszą być oraz nie zawsze mogą być sformalizowane. Ostatnie z wyodrębnionych podejść to *szkoła polityczna*, do której należą koncepcje oparte na założeniu, że wybór strategii jest procesem wykorzystywania władzy w organizacji¹⁷⁷. Podział ten może być inspirujący dla projektowania badań edukacyjnych nad zarządzaniem w oświacie. Jeśli przyjąć, że szkoła także stanowi organizację, to sposób jej funkcjonowania oraz style zarządzania mogą być analizowane w tych czterech perspektywach. Jest to o tyle istotne, że w takim ujęciu analizowania strategii zarządzania akcent z czynników ekonomicznych zostaje przeniesiony na inne aspekty warunkujące styl funkcjonowania poszczególnych placówek oraz kierunek i treść założeń dotyczących zarządzania oświatą. Szczególnie interesująca wydaje się tu być koncepcja związana ze sprawowaniem i wykorzystywaniem władzy w szkole. Jak zauważa Stanisław Galata, „strategie, które uzyskują poparcie większości decydentów, będą wdrażane bez względu na to, czy są dobre czy złe z punktu widzenia innych, zewnętrznych kryteriów oceny”¹⁷⁸.

¹⁷⁵ K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji...*, s. 86.

¹⁷⁶ S. Galata, dz. cyt., s. 107.

¹⁷⁷ Tamże, s. 89.

¹⁷⁸ Tamże.

Wpływ mają także czynniki polityczne – zarówno te z poziomu społeczności lokalnej, ujawniające się najczęściej poprzez decyzje organu prowadzącego szkołę, jak i tych z poziomu makro – czyli decyzji z poziomu odpowiednich ministerstw. Takie ujęcie ujawnia różne poziomy uwikłania osób zarządzających oświatą. Dyrektor szkoły, projektując plan rozwoju swojej placówki, powinien brać pod uwagę już nie tylko zasoby i wizje pracy swojego zespołu, ale także sugestie, wytyczne oraz postulaty organu prowadzącego, który z kolei projektuje politykę oświatową z perspektywy całej społeczności lokalnej (miasta, gminy lub powiatu). Taka sytuacja generuje pytanie, na ile oraz w jakich obszarach dyrektor szkoły i jego zespół (nauczyciele, rodzice, ale także uczniowie) mają autonomię w projektowaniu i realizacji wspólnej wizji pracy szkoły, a na ile powinni (muszą) realizować postulaty zawarte w polityce oświatowej zaprojektowanej dla miasta, gminy, powiatu, województwa lub regionu. Relacja pomiędzy kierunkami rozwoju oświaty, proponowanymi w strategiach formułowanych na różnych poziomach zarządzania, dotyczy wszystkich poziomów edukacji. Na poziomie szkolnictwa wyższego jest to na przykład pytanie, na ile uczelnie muszą się podporządkowywać wytycznym wynikającym z Krajowych Ram Kwalifikacji, a na ile mogą kierować się autonomią w zakresie projektowania ścieżek i programów kształcenia. Na niższych poziomach edukacyjnych pytania dotyczą przede wszystkim kryteriów alokacji zasobów finansowych i polityki kadrowej. W praktyce są to pytania o to, które przedszkola i szkoły zamknąć i jak projektować strategię zatrudniania nauczycieli, aby zoptymalizować koszty kształcenia. Warto także zauważyć, że przy takim postrzeganiu zarządzania strategicznego może stać się ono narzędziem politycznego wpływu. Przyjęcie dokumentu określającego kierunki rozwoju edukacji na najbliższe lata może stać się podstawą do podejmowania decyzji bezpośrednio ingerujących w praktykę edukacyjną. Dotyczy to głównie tworzenia sieci szkół i dystrybucji zasobów finansowych oraz infrastruktury. Stąd szczególne znaczenie ma jakość dokumentów i danych, na które powołują się autorzy strategii.

W procesie zarządzania strategicznego można wskazać dwie podstawowe fazy. Pierwszą z nich jest planowanie strategiczne, które implikuje działania poznawcze, ustalanie celów i formułowanie strategii; drugą – wdrażania strategii, która obejmuje działania wynikające z planowania strategicznego, czyli administrowanie i kontrolę strategiczną¹⁷⁹. Punktem wyjścia do formułowania strategii oświatowych jest zatem diagnoza, która uwzględnia dane dotyczące analizowanych procesów i zjawisk oraz czynników zewnętrznych, które je warunkują. W praktyce edukacyjnej dane do diagnozy pozyskiwane mogą być w różny sposób. Badania można zlecić niezależnym ekspertom lub zrealizować

¹⁷⁹ K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, Sejmik Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2002, s. 7.

je samodzielnie. W obu przypadkach ważne jest pytanie o metodologię badań, dobór próby, sposób realizacji badań i analizy uzyskanych danych. Poprawność metodologiczna ma znaczenie nie tylko w kontekście etyki lub profesjonalizmu zespołu badawczego, ale może być także argumentem w dyskusji nad wnioskami i postulatami dotyczącymi projektowanych zmian. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, kiedy dyskusja ta toczy się na poziomie lokalnych władz¹⁸⁰.

W procesie projektowania badań ukierunkowanych na pozyskanie danych do formułowania strategii należy odnieść się do podstawowych założeń dotyczących koncepcji zarządzania strategicznego. Ten rodzaj zarządzania definiowany jest jako „proces zarządzania nastawiony na formułowanie i wdrażanie strategii, które sprzyjają wyższemu stopniowi zgodności organizacji z jej otoczeniem i osiągnięciu celów strategicznych”¹⁸¹. Według koncepcji zaproponowanej przez Ricky’ego W. Griffina każda strategia obejmuje cztery podstawowe obszary: zasięg, dystrybucję zasobów, wyróżniającą kompetencję oraz synergiją¹⁸².

Zasięg określa zespół rynków, na których organizacja będzie konkurować. W kontekście badań edukacyjnych określenie zasięgu oznacza realizację badań ukierunkowanych na rozpoznanie kluczowych cech grupy adresatów usług edukacyjnych oraz cech środowiska funkcjonowania placówki, dla którego projektuje się ofertę nie tylko dydaktyczną, ale także wychowawczą, opiekuńczą, a czasem także socjalną. Określenie zasięgu może mieć charakter pogłębionej diagnozy środowiskowej, której celem nie będzie wyłącznie opis, ale przede wszystkim rozpoznanie potrzeb oraz czynników wspierających lub utrudniających ich realizację. Określenie zasięgu może mieć także znaczenie dla projektowania procedur marketingowych szkoły lub placówki edukacyjnej. W kontekście procesów demograficznych i problemów z naborem określenie profilu (także społeczno-ekonomicznego) adresatów oferty oraz specyficznych uwarunkowań środowiskowych może ułatwić placówkom opracowanie takiej oferty, która z jednej strony uwzględni indywidualne preferencje potencjalnych kandydatów, a z drugiej będzie korespondować z rzeczywistymi uwarunkowaniami społeczności lokalnej i potrzebami regionalnego rynku pracy.

Kolejny obszar zarządzania strategicznego to dystrybucja zasobów, czyli „sposób, w jaki organizacja rozdziela swe zasoby pomiędzy różne zastosowania”¹⁸³. Sposób zarządzania zasobami i ich alokacja oraz sposób wykorzystania

¹⁸⁰ Przykładem dyskusji dotyczących sposobu pozyskiwania danych, na podstawie których podejmowane są decyzje i wprowadzane reformy, jest dyskusja na temat badań dotyczących gotowości szkolnej sześciolatków.

¹⁸¹ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 233.

¹⁸² Tamże, s. 234.

¹⁸³ Tamże.

dotyczy wszystkich grup zasobów, którymi zarządza dyrektor szkoły lub innej placówki edukacyjnej. Analiza dystrybucji zasobów może dotyczyć zarówno wykorzystywania infrastruktury szkolnej, jak i sposobu zarządzania kadrami (nie tylko pedagogiczną). Myślenie w perspektywie zarządzania strategicznego pozwala na diagnozowanie alokacji zasobów w kontekście efektywności podejmowanych działań, gospodarności czy optymalizacji procesów. Otwiera także przestrzeń do poszukiwania rozwiązań nowych, nieszablonowych, czasem także eksperymentalnych. O ile w stosunku do infrastruktury szkolnej takie założenia nie budzą większych zastrzeżeń (dyrektorzy wynajmują sale na zajęcia, kursy i inne inicjatywy edukacyjne), o tyle w stosunku do zarządzania kadrami taki sposób myślenia często budzi opór.

Trzeci obszar to kompetencja wyróżniająca. Dla procesów edukacyjnych określa to, co szkołę wyróżnia, to, w czym jest ona szczególnie dobra, co jest jej specjalizacją, co daje jej przewagę konkurencyjną. W kontekście pracy szkoły może to być zarówno profil kształcenia, zajęcia dodatkowe, współpraca międzynarodowa, jak i propozycje dotyczące opieki, wychowania lub wsparcia terapeutycznego. Możliwości jest tu wiele. Punktem wyjścia do dyskusji nad własną kompetencją wyróżniającą jest zawsze analiza otoczenia społecznego szkoły, oferty szkół konkurujących o ucznia w tym samym środowisku oraz rzetelna diagnoza własnych zasobów i możliwości. Namysł nad kompetencją wyróżniającą jest szansą nie tylko na wzmocnienie pozycji szkoły na lokalnym rynku usług edukacyjnych, ale przede wszystkim na demokratyzację relacji wewnątrz szkoły. Wybór obszaru, w którym szkoła chce się specjalizować, dążyć do mistrzostwa, wymaga zaangażowania wszystkich pracowników placówki, które dotyczy zarówno etapu pracy koncepcyjnej, etapu implementacji pomysłu i ustawicznej ewaluacji zaplanowanego procesu. Wyróżniająca kompetencja umożliwia także budowanie przewagi konkurencyjnej szkoły na pozytywnych przesłankach.

Ostatni wyodrębniony przez R.W. Griffina obszar zarządzania strategicznego to synergia. Jest ona określana jako „sposób, w jaki różne dziedziny działalności organizacji uzupełniają się lub wspomagają”¹⁸⁴. Na poziomie szkoły synergia powinna dotyczyć realizacji procesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Jest ona przeciwieństwem rywalizacji. Opiera się na założeniu, że współpraca, koordynacja działań ma służyć wzmocnieniu efektywności. Mechanizm synergii może być wykorzystywany w zarządzaniu poszczególnymi szkołami, ale także może być jednym z punktów odniesienia dla projektowania polityki oświatowej na poziomie lokalnym lub regionalnym. Przyjęcie takiego sposobu oglądu i analizy zasobów edukacyjnych, aby wykorzystać ich potencjał do budowania potencjału społecznego, może wyzwolić synergię w szerszej

¹⁸⁴ Tamże, s. 235.

perspektywie. W praktyce edukacyjnej dyrektorzy szkół często zarządzają tak, aby wzmocnić znaczenie i efektywność pracy własnej placówki. Jest to podejście zrozumiałe, jednak w kontekście zarządzania strategicznego niewystarczające.

Analizując możliwość budowania efektu synergii, chcę podkreślić znaczenie dwóch perspektyw. W jednej dyrektor szkoły może rzetelnie rozpoznać zasoby placówki i otoczenia, aby zoptymalizować procesy nie tylko zarządzania, ale także nauczania, wychowania i opieki. Oznacza to na poziomie szkoły refleksyjne wykorzystywanie zasobów lokalowych, finansowych oraz ludzkich. W relacji do otoczenia społecznego jest to zapraszanie podmiotów wspomagających pracę szkoły w różnych obszarach działalności do pogłębionej współpracy. Ważne jest, aby zwrócić uwagę nie tylko na podmioty tradycyjnie współpracujące ze szkołą, np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy rodzinie, domy kultury, ale także społeczny i obywatelski potencjał środowiska ujawniający się poprzez działalność różnych stowarzyszeń, fundacji i klubów. Niezwykle ważnym aspektem działania zorientowanego na synergię jest budowanie kultury współpracy, pomocy, dążenia do wspólnych celów. W obszarze edukacji celem tym jest budowanie kapitału społecznego społeczności lokalnej. Znaczenie lokalnej perspektywy analizowania procesów edukacyjnych podkreśla w swoich pracach Ewa Solarczyk-Ambrozik:

Lokalność traktowana jako ideologia stanowiąca podstawę programów rozwoju lokalnego odnosi się do społeczności lokalnych, zorganizowanych w określony sposób, usytuowanych w określonej przestrzeni terytorialnej. Lokalizm w Polsce staje się zarówno alternatywną dla centralizmu, koncepcją rozwoju, jak i potrzebą osadzoną w szerszych wyzwaniach współczesności. Jawi się jako konieczność nowych relacji społecznych, obywatelskich i gospodarczych – kształtowanych nie centralnie, lecz powstających na bazie strategii lokalnych i regionalnych – nieefektywne i nierozwojowe stają się bowiem polityka makropolitycznego i makroekonomicznego centralizmu¹⁸⁵.

Cytowana autorka wyraźnie akcentuje znaczenie czynników warunkujących rozwój całych społeczności lokalnych dla projektowania zmian w obszarze edukacji. Szczegółnie związkę ukazuje między edukacją a gospodarką regionu i strategiami rozwiązywania problemu bezrobocia¹⁸⁶. Edukacja ukazana jest w tych analizach jako kluczowy mechanizm rozwijania potencjału społecznego oraz przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji całych społeczności lokalnych. To sytuje myślenie o edukacji w regionalnych i lokalnych strategiach rozwoju. Władze miast, gmin, powiatów, województw, które podejmują działa-

¹⁸⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie...*, s. 44.

¹⁸⁶ Tamże, s. 45.

nia zorientowane na rozwój swoich społeczności w różnych obszarach, muszą uwzględniać mechanizmy edukacyjne w projektowaniu rozwiązań kluczowych problemów społecznych. Zdaniem Ewy Solarczyk-Ambrozik edukacja zajmuje istotne miejsce w kreowaniu polityki społecznej i powinna być postrzegana nie tylko jako element planowania strategicznego, ale przede wszystkim jako jeden z kluczowych mechanizmów generowania zmian społecznych i gospodarczych regionu¹⁸⁷.

Powyższe ustalenia uzasadniają identyfikowanie zarządzania strategicznego jako jednej z najważniejszych strategii w badaniach edukacyjnych. Ten typ analizy różni się od innych strategii badawczych dwiema istotnymi cechami. Pierwszą z nich jest łączenie dwóch sposobów patrzenia na zarządzanie i integrowanie dwóch źródeł pozyskiwania danych – jednocześnie bada się otoczenie i samą organizację, a następnie konfrontuje uzyskane informacje. Drugą cechą to interdyscyplinarny charakter analizy, w ramach której wykorzystuje się zarówno ilościowe, jak i jakościowe dane z takich dziedzin, jak: ekonomia, finanse, socjologia, psychologia, pedagogika, demografia, statystyka i marketing¹⁸⁸. Równie istotny – w perspektywie polityki oświatowej – jest efekt tych analiz, czyli strategia rozwoju sprofilowana na konkretną placówkę lub sytuująca edukację w szerszym kontekście projektowanych zmian w społeczności lokalnej.

Paul M. Elkin definiuje strategię jako „proces podejmowania decyzji mających na celu zapewnienie organizacji jak najlepszej pozycji w konkurencyjnym środowisku i osiągnięcie oraz utrzymanie przewagi konkurencyjnej”¹⁸⁹. Tak rozumiana strategia może być formułowana zarówno na poziomie korporacyjnym, jak i na poziomie jednostki operacyjnej. W kontekście badań edukacyjnych poziomy te dotyczą całego systemu oświatowego, poziomu społeczności lokalnych lub poszczególnych placówek edukacyjnych. Proces analizy strategicznej opiera się na stopniowym zawężaniu badanego zakresu w celu dokładnego rozpoznania i zrozumienia czynników wpływających na funkcjonowanie systemu, organizacji lub instytucji¹⁹⁰. Zdaniem cytowanego autora pomocną do zilustrowania procesu analizy strategicznej może być metafora cebuli. Zanim dotrze się do analizy podstawowej jednostki rozpoznania diagnostycznego, najpierw należy dokonać analizy środowiska (otoczenia), a następnie analizy branży. W analizie strategicznej w badaniach oświatowych można wyróżnić trzy poziomy – analizę środowiska, kontekstu lokalnego oraz diagnozę szkoły.

¹⁸⁷ Tamże, s. 48.

¹⁸⁸ G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 18.

¹⁸⁹ P.M. Elkin, *Planowanie i strategie biznesowe*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 25.

¹⁹⁰ Tamże, s. 26.

Analiza środowiska to diagnoza na poziomie makro. Jest ona ukierunkowana na rozpoznanie kluczowych dla procesów i zjawisk edukacyjnych ogólnych trendów demograficznych, społecznych, ekonomicznych, gospodarczych i prawnych. Te megatrendy nie muszą bezpośrednio przekładać się na praktykę edukacyjną szkół i placówek edukacyjnych, stanowią jednak podstawowy punkt odniesienia dla projektowania zmian w dłuższej perspektywie czasowej. Trudno jest projektować politykę w zakresie sieci szkół bez uwzględnienia tendencji demograficznych, struktury społecznej na danym obszarze, ruchów migracyjnych czy struktury bezrobocia. Ważnym punktem odniesienia są także zmiany legislacyjne zarówno te proponowane przez MEN, jak i te, które wynikają z procesów integrowania systemów edukacyjnych w krajach Unii Europejskiej. Projektowanie strategii rozwoju edukacji bez uwzględnienia tych generalnych tendencji może skutkować brakiem teoretycznego tła realizowanych badań. Na to zjawisko zwraca uwagę Henryka Kwiatkowska:

Przyjmując założenie, że współczesne systemy edukacyjne winny być, w jakimś sensie, reakcją na diagnozę sytuacji człowieka w świecie, istnieje potrzeba odpowiedzi na pytanie, co określa współczesną rzeczywistość, jakie są jej wyznaczniki i własności konstytutywne. Rozpoznanie takie jest potrzebne dlatego, iż każda zasadnicza zmiana ludzkiego świata stawia pojedynczych ludzi i całe społeczeństwa przed koniecznością nabywania nowych sposobów zachowania i wartościowania, domaga się zasadniczych zmian mentalnych i świadomościowych, domaga się tym samym innej edukacji człowieka¹⁹¹.

Uwzględnienie szerokiego kontekstu procesów edukacyjnych jest profilaktyką zbytniego koncentrowania się na wskaźnikach bezpośrednio dotyczących analizowanej placówki lub środowiska lokalnego. Najczęściej są to wskaźniki ekonomiczne i demograficzne. Wprowadzenie do analizy konieczności uwzględnienia także kontekstu społecznego i kulturowego może otworzyć perspektywę do projektowania zmian ukierunkowanych nie tylko na optymalizację kosztów, ale także na wyrównywanie szans społecznych, wspieranie grup defaworyzowanych, profilaktykę niepowodzeń szkolnych czy budowanie społeczeństwa obywatelskiego.

Drugi poziom analizy strategicznej w badaniach oświatowych dotyczy kontekstu lokalnego. Rozpoznawane są tu rzeczywiste potrzeby edukacyjne i możliwości ich realizacji. Istotnym punktem odniesienia są lokalne zasoby – finansowe, rzeczowe, ludzkie czy informacyjne. Na tym poziomie analizuje się sieć szkół w relacji do rzeczywistych potrzeb społecznych i możliwości ekonomicznych organów prowadzących. Podobne kryterium stosowane jest do rozpoznania struktury zatrudnienia nauczycieli i innych pracowników szkół. Diagnozuje

¹⁹¹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, IBE, Warszawa 1997, s. 9.

się także, czy wybrane zadania nie są realizowane przez zbyt wiele podmiotów, czy nie można zoptymalizować organizacji, lepiej wykorzystać infrastrukturę. To na tym poziomie zarządzania strategicznego podejmowane są decyzje dotyczące reorganizacji sieci placówek i outsourcingu wybranych usług. Jest to także poziom, który może być najbardziej upolityczniony. Podejmowane są na nim decyzje przez przedstawicieli administracji samorządowej, które później przyjmowane są przez lokalne samorządy. Kierunek działań i decyzji może być zatem zależny od aktualnego rozkładu sił politycznych w danym samorządzie. To może budzić sprzeciw społeczny, tym bardziej że decyzje podejmowane na poziomie administracyjnym rzadko uwzględniają perspektywę konkretnych, małych społeczności lokalnych lub konkretnych szkół. Jednocześnie warto odnotować, że jest to poziom, na którym w istotnym stopniu może urzeczywistnić się postulat dialogu społecznego. To na tym poziomie warto stworzyć przestrzeń do negocjowania celów i rozwijania rzeczywistych – a nie tylko deklaracyjnych – postaw obywatelskich. Warunkiem jest jednak stworzenie odpowiedniego kontekstu do prowadzenia rozmów i postrzeganie uczestników debat jako równoprawnych podmiotów do kreowania rzeczywistości społecznej w danym środowisku. Bariery jest jednak często asymetryczna pozycja uczestników debat. Przedstawiciele środowisk nauczycieli, rodziców czy przedsiębiorców są zwykle postrzegani przez przedstawicieli władz samorządowych jako nieprofesjonalni oponenci¹⁹².

Ostatnim poziomem tej analizy jest sytuacja organizacji – szkoły lub innej placówki edukacyjnej. Nie jest to jednak wyłącznie diagnoza o charakterze deskryptywno-ewaluacyjnym. Jest ona zorientowana na wykazanie zależności pomiędzy sposobem funkcjonowania placówki, jej efektywnością a warunkami otoczenia, w jakim szkoła funkcjonuje. Badacze najczęściej odnoszą się na tym poziomie do analizy SWOT¹⁹³. Jest to popularna technika analityczna. Jej atutem jest prosta i uporządkowana forma. W badaniach edukacyjnych ma zastosowanie do rozpoznawania zasobów w kontekście planowanych zamierzeń, planów i wizji rozwoju szkoły. Zaletą tej techniki jest także poszerzenie perspektywy namysłu nad rzeczywistymi szansami na powodzenie w planowanym przedsięwzięciu. Daje szansę na oszacowanie, co rzeczywiście można zrobić, a co jest poza realnymi możliwościami.

Analiza SWOT opiera się na rozpoznaniu dwóch grup czynników: wewnętrznych (instytucjonalnych) i zewnętrznych. Każda z tych grup jest rozpatrywana ze względu na pozytywny i negatywny wpływ na analizowaną organi-

¹⁹² Por.: K. Tomasiak, *Rola i znaczenie debaty publicznej na rzecz edukacji*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010. s. 89.

¹⁹³ Nazwa SWOT pochodzi od czterech angielskich słów: *strengths* – mocne strony, *weaknesses* – słabe strony, *opportunities* – szanse, *threats* – zagrożenia.

zając. Mocne strony są zależne od organizacji. Mogą to być jej zasoby, tradycja, profesjonalna kadra, nowoczesna infrastruktura, konstruktywna współpraca z rodzicami. Słabe strony także są zależne od placówki. To one ograniczają możliwości i sprawiają, że wiele szans oraz możliwości nie zostaje wykorzystanych. Na szanse i zagrożenia szkoła nie ma wpływu. Są one ulokowane w otoczeniu, na zewnątrz. Można jedynie starać się unikać zagrożeń i próbować wykorzystywać pojawiające się szanse. Do zagrożeń można zaliczyć na przykład kryzys ekonomiczny, zwolnienia w danej branży, nadwyżkę absolwentów danego kierunku, brak dostępu do szkoleń lub instytucji edukacyjnych i wspomagających pracę szkoły. Szanse to między innymi dynamiczny rozwój branży, zapotrzebowanie na fachowców w danym zawodzie, oferta dofinansowanych szkoleń i kursów, programy oraz środki unijne. Inne techniki badań na tym poziomie zarządzania strategicznego to analiza przyczyn źródłowych oraz analiza OD-DO. Analiza przyczyn źródłowych jest ukierunkowana na diagnozę czynników utrudniających realizację zamierzonych celów. Jej przedmiotem jest ustalenie przyczyn źródłowych problemów, a wartością jest przekierowanie uwagi z samych problemów na ich przyczyny, co może skutkować większą efektywnością planowanych działań. Analiza OD-DO to technika mająca za zadanie uproszczenie wyborów strategicznych. Polega na zestawieniu obecnych oraz antycypowanych cech szkoły lub innej placówki edukacyjnej i przeanalizowaniu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencji wprowadzenia zmian¹⁹⁴.

W celu egzemplifikacji powyższych ustaleń chcę wskazać przykłady badań edukacyjnych ukierunkowanych na zarządzanie strategiczne oświatą. Odniosę się do analiz realizowanych w środowisku poznańskim na zlecenie władz samorządowych. Przykładem takiego podejścia badawczego są dokumenty opracowane na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego w Poznaniu, Urzędu Miasta Poznania oraz Starostwa Powiatowego w Poznaniu. Badania pod kierunkiem Ewy Solarczyk-Ambrozik i Kazimierza Przyszczypkowskiego miały charakter ekspercki i ukierunkowane były na pozyskanie danych umożliwiających opracowanie całościowych strategii rozwoju oświaty na analizowanym poziomie. Jako przykład zaprezentowane zostaną badania realizowane na poziomie makro (województwa), mezo (miasta) oraz mikro (szkoły).

Poziom makro

Pierwsze z tych dokumentów to *Diagnoza stanu oświaty w województwie wielkopolskim*¹⁹⁵ oraz powstała na jej podstawie *Strategia rozwoju oświaty*

¹⁹⁴ P.M. Elkin, dz.cyt., s. 40–41.

¹⁹⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski i zespół, *Diagnoza stanu oświaty w województwie wielkopolskim*, Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2002.

w województwie wielkopolskim¹⁹⁶. Autorzy omawianej *Strategii*, dążąc do wnikliwej diagnozy systemu oświaty w województwie, wykorzystali model diagnostyczny oparty na działaniach związanych ze strategicznym dopasowaniem. Zastosowali w swoich badaniach zarówno analizę problemów krytycznych, jak i analizę SWOT¹⁹⁷. Badania zrealizowano we wszystkich powiatach Wielkopolski. Jak zauważają sami autorzy:

Diagnoza ujmuje oświatę województwa wielkopolskiego w perspektywie jej dostępności na różnych poziomach dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Uwzględnia wskaźniki skolaryzacji mieszkańców Wielkopolski. Ocenia wpływ oświaty na stymulowanie przedsiębiorczości i przeciwdziałanie bezrobociu oraz jej funkcję kulturową. Przedstawia dynamikę rozwoju oświaty w ujęciach lokalnych i regionalnym. Dokonuje jej porównań z odpowiednimi wskaźnikami krajowymi¹⁹⁸.

Takie zdefiniowanie celów diagnozy wskazuje na jej kluczowe funkcje. Nie jest jej zadaniem wyłącznie opis stanu oświaty, ale oszacowanie jej zasobów, cech i procesów w kontekście szeroko rozumianego rozwoju społecznego i wzmocnienia szans edukacyjnych mieszkańców regionu. Warto zauważyć, że autorzy nie koncentrują się wyłącznie na ofercie edukacyjnej adresowanej do dzieci i młodzieży. Uwzględniają także dorosłych jako jej odbiorców, a dostępność do pozaszkolnych form edukacji postrzegają jako jeden z kluczowych mechanizmów przeciwdziałania marginalizacji osób dorosłych. Te cele pozwoliły także autorom „na określenie obszaru analiz dotyczących zarówno otoczenia systemu oświatowego (szans i zagrożeń), jak i samego systemu oświatowego (słabych i mocnych stron)”¹⁹⁹. To z kolei miało służyć „podejmowaniu decyzji dotyczących alokacji zasobów, priorytetów i działań niezbędnych do osiągnięcia celów strategicznych”²⁰⁰. W ramach badań diagnostycznych zorientowanych na pozyskanie danych niezbędnych do sformułowania strategii rozwoju oświaty w Wielkopolsce autorzy przeanalizowali w poszczególnych powiatach: sieć szkolnictwa publicznego i niepublicznego, edukację językową, współczynniki skolaryzacji netto i brutto, pozaszkolne formy kształcenia dzieci i młodzieży uczącej się, formy kształcenia ustawicznego, formy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli, instytucjonalne doradztwo zawodowe, dane i prognozy demograficzne, informacje o sytuacji ekonomiczno-gospodarczej, monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych oraz tendencje zatrudnieniowe na wielkopolskim rynku pracy, a także stopy bezrobocia w poszczególnych społecznościach lokalnych. Rozpoznawano też potencjał społeczno-gospo-

¹⁹⁶ K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty...*

¹⁹⁷ Tamże, s. 9.

¹⁹⁸ E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski i zespół, *Diagnoza stanu oświaty...*, s. 5.

¹⁹⁹ Tamże, s. 6.

²⁰⁰ Tamże.

darczy powiatów i ewentualne strategie rozwoju. Kontekstem analizy była także całościowa strategia rozwoju województwa wielkopolskiego²⁰¹. Na podstawie pogłębionej analizy dokumentów oraz danych z badań sondażowych autorzy diagnozy dokonali analizy SWOT. Na jej podstawie w opracowaniu *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*²⁰² zostały zdefiniowane kluczowe postulaty i propozycje dotyczące wspierania oświaty w regionie. Autorzy wskazali na następujące cele strategiczne:

- Podniesienie wskaźników skolaryzacji i poziomu jakości edukacji.
- Wyrównanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży na wszystkich poziomach kształcenia niezależnie od jej pochodzenia i miejsca zamieszkania.
- Zapewnienie drożności systemu kształcenia w perspektywie edukacji ustawicznej.
- Dostosowanie systemu oświatowego w całym województwie i w środowiskach lokalnych do wyzwań społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.
- Rozwijanie aktywnej współpracy różnych podmiotów lokalnego życia gospodarczego, społecznego i politycznego na rzecz edukacji.
- Zwiększenie efektywności zarządzania oświatą na poziomie wojewódzkim i lokalnym²⁰³.

Tak ogólnie i szeroko określone cele zostały zoperacjonalizowane w kontekście poszczególnych obszarów. Autorzy, uwzględniając uwarunkowania makrostrukturalne, regionalne, lokalne oraz demograficzne, opracowali konkretne dyrektywy dotyczące szkolnych form kształcenia dzieci i młodzieży, sieci szkół policealnych, szkolnictwa artystycznego oraz pozaszkolnej oferty edukacyjnej dla dzieci, młodzieży i dorosłych, szkolnictwa specjalnego, edukacji językowej i informatycznej, szkolnych i pozaszkolnych form edukacji dorosłych, szkolnictwa wyższego oraz kształcenia nauczycieli.

Poziom mezo

Zarządzanie strategiczne może być także projektowane na poziomie lokalnym. Przykładem takiego rozwiązania jest opracowanie *Polityka oświatowa dla Poznania. Założenia, diagnoza i kierunki zmian*²⁰⁴. Dokument ten stanowi pro-

²⁰¹ Tamże, s. 6–7.

²⁰² K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty...*

²⁰³ Tamże, s. 12.

²⁰⁴ K. Przyszczypkowski, A. Andrzejczak, A. Brzezińska, E. Solarczyk-Ambrozik, H. Jakubowska-Mroskowiak, S. Kańduła, B. Kwarcińska, M. Rosalska, A. Wawrzonek, E. Gońda, *Polityka oświatowa dla Poznania. Założenia, diagnoza i kierunki zmian*, Urząd Miasta Poznania, Poznań 2006.

pozycję rozwiązań w obszarze organizacji systemu oświaty ukierunkowanych na budowanie partnerstwa edukacyjnego oraz optymalne wykorzystanie potencjału dużego miasta. Interdyscyplinarny zespół pod kierunkiem Kazimierza Przyszczypkowskiego dokonał pogłębionej analizy danych dotyczących systemowych rozwiązań w zakresie organizacji oświaty w Poznaniu oraz jej społecznego, ekonomicznego i politycznego otoczenia. Uwzględniono także kontekst demograficzny. Rozpoznaniu poddano: sieć szkół i placówek oświatowych, finansowanie oświaty, strukturę zatrudnienia i kwalifikacje nauczycieli, działalność dydaktyczną i wychowawczą przedszkoli i szkół, instytucje oświaty pozaszkolnej i wspierające szkołę oraz utrzymanie i rozwój bazy oświatowej. Na podstawie diagnozy i analizy SWOT autorzy wskazali podstawowe zadania dla polityki oświatowej Poznania: racjonalizację sieci placówek oświatowych, racjonalizację kosztów ich utrzymania i funkcjonowania zgodnie z zadaniami statutowymi, dbałość o wysoką jakość ofert edukacyjnych oraz społeczną i kulturotwórczą funkcję szkoły²⁰⁵. Omawiany dokument jest przykładem badań z obszaru polityki oświatowej kładących nacisk na kontekst społeczny, demograficzny i ekonomiczny. Jest to także przykład obywatelskiego sposobu myślenia o rozwoju, partnerstwie i wprowadzaniu zmian. W opinii autorów tego dokumentu:

Zmiany w zakresie polityki oświatowej pociągają za sobą zmiany w sposobie funkcjonowania wielu instytucji, nierzadko wymuszają na nich radykalną modyfikację ofert. Może to budzić lęk przed zmianą oraz opór wobec zmiany tak u decydentów, jak i u osób bezpośrednio zaangażowanych w działania, np. dyrektorów i nauczycieli. Samodzielność i autonomia działania różnych instytucji i osób często są dla nich bardzo dużą wartością, ale gdy spojrzeć na to z perspektywy problemów całego miasta – może się to stać istotną przeszkodą we wspólnym poszukiwaniu rozwiązań zawsze trudnych do prostego rozwiązania problemów społecznych²⁰⁶.

Wskazane w przytaczanym dokumencie obszary budowania strategii w obszarze polityki oświatowej mogą stanowić inspirację i przykład dobrej praktyki dla wielu struktur samorządowych w Polsce.

Poziom mikro

Przykładem badań na poziomie mikro jest raport *Decyzje edukacyjne gimnazjalistów w kontekście szans i zagrożeń rozwoju Zespołu Szkół im. gen. D. Chłapowskiego i szkoły ponadgimnazjalnej w Murowanej Goślinie*²⁰⁷, opracowany na

²⁰⁵ Tamże, s. 253.

²⁰⁶ Tamże.

²⁰⁷ E. Solarczyk-Ambrozik, M. Rosalska, *Decyzje edukacyjne gimnazjalistów w kontekście szans i zagrożeń rozwoju Zespołu Szkół im. gen. D. Chłapowskiego i szkoły ponadgimnazjalnej w Murowa-*

zalecenie Starostwa Powiatowego w Poznaniu. Badania zrealizowano w celu rozpoznania przyczyn zmniejszenia się liczby kandydatów do wspomnianych szkół.

Projektując prezentowane badania, zwrócono szczególną uwagę na rozpoznanie uwarunkowań decyzji edukacyjnych gimnazjalistów. Autorki raportu przyjęły założenie o wieloaspektowym wymiarze procesu dotyczącego podejmowania decyzji związanych z miejscem kształcenia na kolejnym szczeblu edukacji. Analizując problem zmniejszania się liczby kandydatów do wskazanych szkół, założyły, iż koniecznym jest zdiagnozowanie tych czynników, które w najsilniejszy sposób kształtują decyzje gimnazjalistów, a za takie wskazano: opinie o szkołach będących przedmiotem zainteresowania badawczego, opinie o czynnikach warunkujących sukces edukacyjny, wpływ gimnazjów (głównie poprzez analizę oddziaływań doradczych) oraz wpływ rodziców. Uznano, że podstawową przesłanką podejmowania decyzji przez gimnazjalistów są opinie o szkołach ponadgimnazjalnych, a nie rzeczywiste oddziaływania szkół i ich oferta edukacyjna. Dlatego badania miały charakter sondażowy, a nie monograficzny, ukierunkowany na rozpoznanie jakości oferty edukacyjnej i strategii marketingowych szkół. Rozpoznane zostały opinie formułowane przez samych gimnazjalistów, ich rodziców oraz nauczycieli w gimnazjum. Założono także, że do analizy postawionych problemów badawczych nie są konieczne badania dotyczące struktury i prognoz demograficznych. Zasadniczym problemem jest bowiem odpływ gimnazjalistów, a nie ich brak. W tym kontekście ważniejsze jest pytanie o to, jakie są opinie respondentów i dostępność informacji o ofercie szkół, niż jakie działania szkoły podejmują w celu zachęcenia gimnazjalistów do skorzystania z oferty edukacyjnej. Założenia te implikowały rozległość podjętych badań. Na podstawie dokonanych analiz autorki wskazały dyspozycje do projektowania działań mających na celu konstruktywne rozwiązanie problemu. Należy pokreślić, iż postulaty te nie były formułowane wyłącznie w odniesieniu do szkół borykających się z malejącym naborem, ale do trzech podstawowych podmiotów, które w opinii autorek odgrywają zasadniczą rolę w procesie podejmowania przez uczniów decyzji edukacyjno-zawodowych. Postulaty te opracowano w odniesieniu do pracowników gimnazjów, pracowników lokalnych szkół ponadgimnazjalnych oraz wobec pracowników lokalnej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Postulaty wobec działań podejmowanych w lokalnych gimnazjach:

- Potrzeba wzmocnienia kompetencji doradczych nauczycieli.
- Potrzeba wykorzystania potencjału biblioteki szkolnej w procesie orientacji edukacyjno-zawodowej ucznia.

nej Goślinie. Raport z badań, Starostwo Powiatowe w Poznaniu, Poznań 2009, s. 80 (materiał niepublikowany).

- Potrzeba opracowania spójnego programu ukierunkowanego na wzmacnianie kompetencji ucznia w projektowaniu własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej.
- Potrzeba opracowania spójnego programu ukierunkowanego na wzmacnianie kompetencji rodziców w roli doradców nieprofesjonalnych.

Postulaty wobec działań podejmowanych w lokalnych szkołach ponadgimnazjalnych:

- Konieczność opracowania strategii marketingu edukacyjnego.
- Konieczność podjęcia działań wzmacniających pozytywny wizerunek szkół w społeczności lokalnej.
- Konieczność dbania o rozpowszechnianie informacji na temat działalności szkół.
- Potrzeba opracowania atrakcyjnych form komunikowania się z potencjalnymi uczniami (głównie poprzez stronę internetową).

Postulaty wobec działań podejmowanych przez lokalną poradnię psychologiczno-pedagogiczną:

- Wskazane jest uruchomienie potencjału poradni w celu podniesienia kompetencji doradczych zarówno nauczycieli, jak i rodziców²⁰⁸.

Szczegółowość i pragmatyczny charakter sformułowanych dyspozycji jest typowy dla strategii tworzonych na poziomie zarządzania związanym z poszczególnymi placówkami. Strategie te są ukierunkowane na rozwiązanie ujawniających się w praktyce edukacyjnej problemów lub na optymalne wykorzystanie szans tkwiących w otoczeniu społecznym. W powyższym przykładzie strategia dotyczyła głównie poszukiwania rozwiązań, jednak jej celem było także wskazanie kierunków oddziaływań profilaktycznych mających na celu przeciwdziałanie pojawianiu się problemów z naborem w przyszłości.

Zaprezentowana w niniejszym rozdziale koncepcja zarządzania strategicznego jest – w mojej opinii – przydatną ofertą w zakresie projektowania i realizacji badań w obszarze polityki oświatowej. Jej atrakcyjność wynika z jednej strony z interdyscyplinarnego charakteru, z drugiej natomiast ze zdecydowanego ukierunkowania na praktykę edukacyjną i powiązania z innymi wymiarami życia społecznego w środowiskach lokalnych. Myślenie strategiczne charakteryzuje się takimi cechami, jak: innowacyjność, systemowość, interdyscyplinarność i praktyczność. Jego przejawem jest między innymi dążenie do poznania sytuacji, badanie szans, wyborów, formułowanie celów, zasad czy ustalanie priorytetów. Myślenie strategiczne to także stała gotowość do zmiany sposobów działania zgodnie z dokonującymi się przeobrażeniami w działalności szkoły i otoczeniu²⁰⁹. Dla osób zarządzających oświatą – bez względu na

²⁰⁸ Tamże.

²⁰⁹ G. Gierszewska, M. Romanowska, dz. cyt., s. 18.

poziom zarządzania – oznacza to konieczność przyjęcia postaw proaktywnych wobec szeroko rozumianych zmian w otoczeniu społecznym i ekonomicznym oraz ciągłego wzmocnienia kompetencji w zakresie projektowania badań, zbierania rzetelnych danych i profesjonalnego ich analizowania. Oznacza to także, że każda osoba zarządzająca oświatą lub procesami edukacyjnymi powinna wzmocniać swoje kompetencje w roli analityka i stratega.

1.5. Empowerment jako strategia badawcza

Badania edukacyjne mogą służyć różnym celom. Niektóre z nich w większym stopniu ukierunkowane są na rozpoznanie i opis procesów oraz instytucji, inne stanowią punkt wyjścia do projektowania programów rozwojowych i naprawczych. W poprzednich podrozdziałach zaprezentowane zostały te koncepcje badawcze, które są obecne w praktyce edukacyjnej i są podejmowane przez różne podmioty w celu realizacji właściwych im zadań. Monitorowanie oświaty to domena polityków, ekspertów i dziennikarzy, zarządzanie strategiczne to podejście badawcze chętnie wykorzystywane przez administrację samorządową, a ewaluacja aktualnie najczęściej rozumiana jest, jako koncepcja badań narzucana szkołom przez nadzór pedagogiczny, którą dyrektorzy szkół muszą realizować w ramach procedur związanych z wewnętrzną i zewnętrzną oceną pracy szkoły. Każda z tych, opisanych uprzednio, strategii badawczych ma swoje zalety, ma też słabe strony. Ich ocena może być dokonywana w perspektywie różnych aspektów. Jednym z nich jest pragmatyczny charakter uzyskanych danych oraz cel wykonywania pogłębionej diagnozy i analizy. Obserwując rzeczywistość edukacyjną, można odnieść wrażenie, iż niektóre raporty i rankingi służą raczej celom politycznym i marketingowym niż edukacyjnym. Także dyskusyjne jest wykorzystywanie wyników ewaluacji wewnętrznej. Można założyć, że częściej są one wykorzystywane do oceny pracy dyrektora i nauczycieli, a nie jako punkt wyjścia do projektowania rozwiązań ukierunkowanych na wzmocnienie procesów edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych czy budowania społeczności uczącej się. Obszary do ewaluacji mogą być dobierane w taki sposób, aby wykazać, co szkoła robi dobrze. Te elementy, co do których można zakładać, że nie są najmocniejszą stroną placówki, mogą pozostawać poza diagnozą i analizą. Sytuacja ta zmieniła się, kiedy kuratoria oświaty zaczęły informować, które wymagania wskazane w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej o nadzorze pedagogicznym* będą analizowane w danym roku szkolnym²¹⁰. Dla niektórych dyrektorów był to jednocześnie impuls do zaprzestania

²¹⁰ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 10 maja 2010*, poz. 560.

ewaluacji w innych – być może istotniejszych w kontekście poszczególnych placówek – wymiarach pracy szkoły.

Warto zastanowić się, z czego taka postawa może wynikać. Myślenie o potrzebie lub konieczności bycia ocenianym może wzbudzać różne emocje. Niektórzy postrzegają tę sytuację jako punkt wyjścia do projektowania zmian i rozwoju, inni widzą w niej więcej zagrożeń niż szans. Często wynika to z optymistycznego charakteru oceny, inwazyjnej i wyrażanej bez poszanowania podmiotowości ocenianego, informacji zwrotnej. Przyczyną może być także sposób wykorzystywania uzyskanych danych i wniosków z analiz lub nawet brak przełożenia ustaleń badawczych na codzienną praktykę i rzeczywistość ocenianych placówek. Jeśli badania edukacyjne mają być postrzegane jako pożądany sposób zbierania danych, których analiza może pomóc szkole w przełamywaniu barier, pokonywaniu niepowodzeń, rozwijaniu i udoskonalaniu procesów, to szkoła i inne placówki edukacyjne nie mogą być postrzegane wyłącznie jako przedmiot badań, ale przede wszystkim jako podmiot zdolny do samoanalizy i projektowania zmian mających na celu rozwój. W praktyce edukacyjnej można zaobserwować wyraźny opór nauczycieli, dyrektorów oraz rodziców przed zmianami i reformami projektowanymi na podstawie rankingów, raportów i ekspertyz. Ukryte jest w nich niekiedy założenie, że inni (eksperci, badacze) lepiej – bo z dystansu – mogą ocenić rzeczywisty stan i aktualne potrzeby badanych instytucji lub procesów.

W tym podrozdziale odniosę się do ostatniej z wyodrębnionych przeze mnie – obok monitorowania, ewaluacji i zarządzania strategicznego – koncepcji badań w obszarze polityki oświatowej. Jeśli przyjąć, że celem instytucji oświatowych jest organizacja procesu edukacyjnego w taki sposób, aby w największym stopniu sprzyjał wszechstronnemu rozwojowi ucznia, to z tego założenia można wyprowadzić cel badań edukacyjnych – pomoc instytucjom i organizatorom procesów edukacyjnych w pozyskiwaniu rzetelnych i trafnych danych, służących do optymalizacji procesów, za które są odpowiedzialni. W takim myśleniu pomocna może być koncepcja empowermentu. Koncepcja ta nie jest nowa. Od wielu lat ma zastosowanie w takich obszarach praktyki społecznej, jak: psychoterapia, praca socjalna, edukacja prozdrowotna, a także promocja zdrowia, pielęgniarstwo i zarządzanie²¹¹. Jest także wykorzystywana w edukacji²¹². Po raz pierwszy pojęcie empowermentu zaproponowała na gruncie pracy socjalnej Barbara B. Solomon w 1976 roku. W pracy *Black Empowerment: Social work in oppressed communities* wskazała na problemy związane z pracą socjalną w murzyńskich gettach w dużych amerykańskich miastach²¹³. Autorka na pod-

²¹¹ P.-A. Tengland, *Empowerment: A Conceptual Discussion*, „Health Care Analysis” 2008, 16, s. 77–96.

²¹² M. Rosalska, *Empowerment w kształceniu ustawicznym*, „E-mentor” 2006, 3(15), s. 14.

²¹³ N. Herriger, *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart–Berlin–Köln 2002, s. 19.

stawie własnych obserwacji i badań stwierdziła, że dla osób z bardzo zróżnicowanymi problemami, doświadczających marginalizacji i trudności życiowych nie są potrzebne programy całościowe, globalne i że oferowanie takiej samej pomocy i takiego samego wsparcia dla wszystkich jest nieefektywne. Zaproponowała więc w zamian takie myślenie o pomocy i wsparciu, które oparte jest na rzetelnym zdiagnozowaniu deficytów konkretnej osoby, grupy lub szerszej społeczności. Stwierdziła, że przede wszystkim należy rozpoznać, czego danej osobie, grupie, instytucji lub społeczności brakuje do tego, aby samodzielnie i konstruktywnie mogła rozwiązywać swoje problemy. Koncepcja ta została szybko zaadaptowana przez inne obszary praktyki społecznej. Wśród przyczyn, dzięki którym szybko znalazła zastosowanie w tak licznych obszarach, Franz Stimmer wskazuje na jej etyczne podstawy i ukierunkowanie na działanie, którego celem ma być zmiana, reforma, poprawa. Istotną cechą metodyki empowermentu jest integrowanie działań na wielu płaszczyznach. Działania te jednocześnie skierowane są na poprawę funkcjonowania jednostek, grup, organizacji i społeczności. Ważne są także aksjologiczne i teleologiczne podstawy tej koncepcji. Stimmer stwierdza, że aksjologiczne podstawy empowermentu wywodzą się z koncepcji związanych z perspektywą ukierunkowaną na analizę deficytów oraz konfliktów i prowadzą do jednoznacznego nastawienia na analizę zasobów, która jest mocno osadzona w etycznych i socjalnych aspektach problemu. Oznacza to, że cele działań określane są głównie w kategoriach samostanowienia, sprawiedliwości społecznej oraz demokratycznej partycypacji²¹⁴. W praktyce cele te związane są z działaniami nastawionymi na wspieranie jednostek, grup, organizacji i społeczności, tak aby nabyły kompetencji, motywacji oraz zdolności do rozwiązywania własnych problemów i poprawy swojej sytuacji. W takim sposobie ujmowania pomocy podkreśla się konieczność upodmiotowienia jednostek, grup, organizacji i społeczności, z którymi się pracuje.

Tak szerokie zastosowanie koncepcji empowermentu sprawia, że pojęcie to jest odmiennie definiowane nie tylko przez różnych autorów, ale także różnie jest postrzegane jego znaczenie w procesach społecznych. Samo słowo empowerment funkcjonuje w języku polskim w swojej pierwotnej wersji, nie została przetłumaczona. Także w języku niemieckim autorzy posługują się tym określeniem, chociaż podejmowane są próby znalezienia odpowiedniego synonimu²¹⁵. Słownik tłumaczy je jako: *empower sb* – dawać komuś wiarę we własne siły, dawać komuś kontrolę nad własnym życiem; *empower sb to do sth* – dawać komuś pełnomocnictwo, upoważniać kogoś do zrobienia czegoś; *empowerment* –

²¹⁴ F. Stimmer, *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2000, s. 49–50.

²¹⁵ Tamże, s. 49.

upoważnienie, plenipotencje²¹⁶. Należy odnotować, że pojęcie to nie funkcjonuje w języku potocznym. Zwraca na to uwagę Per-Anders Tengland, który podkreśla, że słowo to zostało stworzone do opisu specjalistycznych procedur ukierunkowanych na zmianę sytuacji marginalizowanych grup społecznych. Można zatem przyjąć, że powinno być analizowane w kontekście teorii i praktyk stosowania koncepcji empowermentu w różnych obszarach życia społecznego²¹⁷.

W praktyce społecznej i literaturze przedmiotu empowerment jest postrzegany w niejednorodny sposób. Może być on analizowany jako:

- stan – wzmocnienia, upełnomocnienia, wzrostu, poczucia sprawstwa, poczucia siły i możliwości, sprawowania kontroli,
- proces – przywracania siły, godności, kontroli, wzmacniania kompetencji, dawania wsparcia, rozwijania umiejętności,
- cel szeroko rozumianych oddziaływań edukacyjnych i społecznych²¹⁸.

Podobne stanowisko przyjmuje P.-A. Tengland, który wskazuje na możliwość postrzegania empowermentu w dwóch perspektywach – jako celu oraz jako znaczenia. W tej drugiej perspektywie empowerment może być analizowany jako proces, metoda, podejście. Natomiast analizując perspektywę, w której empowerment postrzegany jest jako cel, autor dokonał operacjonalizacji wskaźników, które świadczą o tym, że stan empowermentu został osiągnięty, lub wskazują, do czego należy dążyć, aby ten stan osiągnąć. Są to: zdolność do kontroli nad własnym życiem (w wymiarze jednostkowym, rodzinnym, grupowym czy społeczności), poczucie autonomii, wiedza, świadomość rozwoju, kompetencje, poczucie własnej wartości, poczucie własnej skuteczności, a także wiara w siebie²¹⁹.

W kontekście badań oświatowych koncepcja ta sugeruje ważny kierunek myślenia i działania. Celem badań nie jest już proste określenie *jak jest?*, ale pomoc jednostkom, grupom, instytucjom i społecznościom w poznawaniu ich własnych zasobów, kapitału, możliwości i ograniczeń. Celem jest także nauczanie ich sposobów autoanalizy i autorefleksji. Jeśli nadrzędnym postulatem jest przywracanie poczucia siły, sprawstwa i możliwości, to także w obszarze badań nad procesami edukacyjnymi uczestnicy tych procesów nie powinni być uzależnieni od zewnętrznych ekspertów. Tam, gdzie jest to możliwe, powinni nauczyć się stosowania technik analizowania i oceniania własnych zasobów w kontekście zadań, które mają do wykonania. Nie jest tu intencją przerwienie

²¹⁶ *Nowy słownik Fundacji Kościuszkowskiej angielsko-polski*, red. J. Fisiak, Kosciuszko Foundation, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, New York, Kraków 2003.

²¹⁷ P.-A. Tengland, *Empowerment: A Conceptual Discussion*, „Health Care Analysis” 2008, 16, s. 77–96.

²¹⁸ M. Rosalska, *Empowerment w kształceniu ustawicznym...*

²¹⁹ P.-A. Tengland, dz. cyt., s. 77–96.

wszystkich zadań badawczych na dyrektorów i nauczycieli, ale raczej nauczanie ich uważnej refleksyjności na własny temat.

Dla podjętych rozważań istotny jest podział sposobów postrzegania empowermentu zaproponowany przez Taejun Cho i Sue R. Faerman. Autorki zauważają, że aktualnie koncepcja ta jest analizowana w dwóch podejściach. Pierwsze to empowerment strukturalny lub relacyjny, który odnosi się do reorganizacji praktyk związanych z zarządzaniem. Drugie to empowerment psychologiczny lub motywacyjny, który ukierunkowany jest na wzmacnianie indywidualnych potencjałów jednostek i grup²²⁰. Obie te strategie mają znaczenie dla zagadnień omawianych w tej pracy. W rozdziale tym jednak zwrócę szczególną uwagę na empowerment w podejściu strukturalnym, który związany jest z zarządzaniem instytucjami edukacyjnymi i planowaniem polityki oświatowej. Do analizy tej koncepcji w aspekcie motywacyjnym powrócę w rozdziale dotyczącym kompetencji dyrektora szkoły w zakresie budowania społeczności uczącej się.

T. Chuo i S.R. Faerman dokonały analizy różnych ujęć definicyjnych empowermentu. Wskazały, że w ujęciu strukturalnym empowerment postrzegany jest najczęściej jako nowa alternatywa zarządzania, która inaczej opisuje znaczenie relacji (w tym też władzy) w miejscu pracy. Jest także określany jako zmiana w praktyce zarządzania, która polega na przekazywaniu odpowiedzialności za podejmowanie decyzji pracownikom na niższych szczeblach struktury organizacyjnej, jako praktyka dzielenia się władzą, jako proces wzmacniania możliwości wpływania na wydarzenia, wyniki działań oraz jako redefinicja znaczenia jednostek i grup w organizacjach. Autorki zaproponowały także własną definicję, w której empowerment określają jako „ponowne określenie struktury lub sposobu zarządzania, w którym osoby zarządzające przekazują odpowiedzialność i informacje swoim podwładnym, aby umożliwić pracownikom udział w procesie podejmowania decyzji”²²¹. Definicja ta integruje dwa podejścia do prób definiowania empowermentu strukturalnego. W jednym autorzy akcentują uczestnictwo jako kluczowy element tego podejścia, inni wskazują na koncepcję dzielenia się władzą. Autorki zaproponowały wielowymiarowy model analizowania empowermentu w obszarze zarządzania. Jako konstytutywne dla tej koncepcji wskazały trzy wymiary:

- partycypacyjne podejmowanie decyzji,
- informacja zwrotna na temat efektywności działań,
- delegowanie²²².

Postulat partycypacji w procesie podejmowania decyzji opiera się na przekonaniu, że posiadanie wpływu na rzeczywistość, w której się uczestniczy,

²²⁰ T. Cho, S.R. Faerman, *An integrative approach to empowerment. Construct definition, measurement, and validation*, „Public management Review” 2010, Vol. 12, Issue 1, s. 33–51.

²²¹ Tamże.

²²² Tamże.

zawsze przynosi korzyści i wpływa na zmianę postaw i zachowań, podnosi poziom satysfakcji z wykonywanych działań oraz obniża poziom oporu i absencji. Partycypacyjne podejmowanie decyzji definiowane jest jako proces zarządzania, w którym dokonuje się alokacja władzy i autorytetu wśród pracowników poprzez zwiększanie poziomu ich zaangażowania²²³. Jest to istotna przesłanka do namysłu nad rolą badań oświatowych. W sytuacji, kiedy większość badań ma charakter raportów opracowywanych przez zewnętrzne, eksperckie zespoły, dyrektorzy szkół i ich nauczyciele mają niski poziom motywacji do podejmowania działań badawczych, których celem jest ciągłe rozpoznawanie sytuacji w ich placówce. Praktyka edukacyjna pokazuje, że dyrektorzy często otrzymują gotowe dyspozycje, postulaty, wskazówki i zadania do wykonania. Następnie są ponownie rozliczani z jakości realizacji tych wytycznych. Nie jest to sytuacja sprzyjająca upodmiotowieniu i budowaniu zaangażowania. W tym miejscu warto zastanowić się także, w jaki sposób wykorzystywany jest mechanizm ewaluacji wewnętrznej, która w założeniach miała sprzyjać podejmowaniu aktywności badawczej przez szkolne społeczności. W sytuacji, kiedy szkołom narzucane są obszary do analizy, trudno jest mówić o realnym wpływie na analizowaną rzeczywistość. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na problem przygotowania i kompetencji dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie projektowania, realizacji i opracowywania badań. Na specjalnościach nauczycielskich zbyt mało godzin przeznaczają się na realizację zajęć z pedagogiki, aby przygotować przyszłych nauczycieli do prowadzenia badań edukacyjnych. Oznacza to, że część z nich realizuje te badania intuicyjnie lub korzysta z wiedzy przekazanej podczas szkoleń dotyczących procedur ewaluacji.

Kolejny aspekt empowermentu strukturalnego to informacja zwrotna na temat efektywności podejmowanych działań i dzielenie się wiedzą. Jest to istotna przestrzeń do podejmowania aktywności badawczej. Jak zauważają T. Cho i S.R. Faerman, aby pracownik był zaangażowany w procesy zarządzania, powinien otrzymywać informacje od współpracowników i przełożonych oraz informacje o samej organizacji. Dane te pomagają zrozumieć kontekst podejmowanych działań, zasadność decyzji i sprzyjają procesowi budowania zaangażowania. Szczególne znaczenie przypisuje się w tym kontekście informacji zwrotnej, która definiowana jest jako „informacja o aktualnych wynikach lub działaniach systemu wykorzystywanych do sprawowania kontroli nad działaniami w przyszłości”²²⁴. Oznacza to, że w empowermentie strukturalnym informację zwrotną wykorzystuje się w celu projektowania zmian lub racjonalizacji procesów realizowanych wewnątrz organizacji. Takie podejście sprawia, że informacja zwrotna postrzegana jest jako jedno z narzędzi zarządzania. Za-

²²³ Tamże.

²²⁴ Tamże.

kłada się, że im bardziej pracownik jest świadomy procesów zachodzących w organizacji i im bardziej rzetelną i całościową wiedzę posiada na temat własnych kompetencji oraz działań, tym efektywniej może modyfikować własne postawy i zachowania.

Ostatni z wyróżnionych obszarów to delegowanie zadań i uprawnień. Niektórzy autorzy postrzegają te działania jako element partycypacyjnego podejmowania decyzji, inni natomiast uważają, że jest to osobny aspekt strukturalnego empowermentu²²⁵. Istotą jest tutaj zapraszanie do współdziałania i rozwijanie indywidualnej autonomii. W tym miejscu można postawić kolejne pytanie, czy polski system edukacyjny sprzyja delegowaniu zadań oraz dzieleniu się władzą i odpowiedzialnością. Odważę się sformułować tezę, że nie. W sytuacji, kiedy odpowiedzialność za wszystkie aspekty działalności szkoły ponosi dyrektor, trudno jest mówić o rzeczywistym dzieleniu się władzą i odpowiedzialnością. Można nawet sformułować pytanie, na ile i w jakich obszarach sam dyrektor ma realny wpływ na zarządzanie swoją placówką. Gdy szkoła podlega podwójnemu nadzorowi – przez organ prowadzący i nadzór pedagogiczny – dyrektor w pierwszej kolejności zobowiązany jest do realizacji zadań delegowanych przez te instytucje. Jednocześnie w ramach swojej działalności może delegować zadania dotyczące procesów kształcenia, wychowania i opieki. Jest to ważny obszar demokratyzacji życia szkoły. Pojawia się jednak pytanie, kogo i na podstawie jakich kryteriów dyrektor postrzega jako partnera do współpracy. Zwyczajowo partnerem są wicedyrektorzy i nauczyciele. Empowerment zakłada, że uprawnieni do współtworzenia wspólnej rzeczywistości są wszyscy, którzy w niej uczestniczą. W kontekście szkoły będą to także rodzice i uczniowie. To z kolei generuje pytanie, na ile dyrektor, jako lider społeczności szkolnej, nie tylko deleguje im zadania, ale umożliwia także rozwijanie kompetencji, które pomogą efektywnie i odpowiedzialnie podejmować i realizować powierzane im zadania.

Aby wskazać kluczowe cechy empowermentu w odniesieniu do zarządzania organizacjami, odwołam się do zaproponowanych przez Monikę Bobzien cech, które stanowią zasadnicze wyróżniki omawianej koncepcji. Są to:

- partycypacyjność – empowerment prowadzi do współuczestnictwa, co oznacza, że zawsze realizowany jest z zainteresowanymi osobami, grupami, instytucjami w celu wsparcia ich planów i działań;
- podejście ukierunkowane na zasoby – w badaniach nie należy koncentrować się na deficytach, ale na mocnych stronach i możliwościach jednostek i grup;
- osadzenie w kontekście społecznym – warunkiem koniecznym do realizacji działań ukierunkowanych na budowanie potencjału i poczucia

²²⁵ Tamże.

sprawstwa jest z jednej strony wsparcie uczestników tych procesów, z drugiej wykorzystanie wsparcia strukturalnego i instytucjonalnego;

- styl i metoda pracy w postępowaniu ukierunkowanym na empowerment jest zawsze zorientowana na rozwój, pomoc, współpracę i budowanie sieci kontaktów;
- celem jest poszerzanie możliwości działania wszystkich uczestników procesu;
- efekt empowermentu uzyskuje się poprzez wspieranie rozwoju kompetencji, redystrybucję władzy oraz aktywowanie działań demokratycznych wśród jednostek, grup, organizacji i społeczności²²⁶.

Ten zestaw określeń empowermentu strukturalnego może stanowić inspirację do projektowania celów badań w zakresie polityki oświatowej. Cele te ogniskują się na rozpoznaniu zasadniczych zasobów szkoły lub innej placówki edukacyjnej w celu wsparcia procesów w nich realizowanych. Akcentuje się tu nie tylko zdolności ustalania i rozwijania własnych zasobów, celów, priorytetów, ale także krytycznego myślenia i refleksyjnego oglądu możliwości rozwijania własnego potencjału. Osadzenie w kontekście społecznym sprawia, że rozpoznaje się także zasoby tkwiące w otoczeniu, np. instytucje wspomagające realizację różnych funkcji szkoły. Należy zaakcentować, że rozpoznawanie i budowanie sieci kontaktów nie jest tutaj rozumiane wyłącznie przez pryzmat relacji zawodowych, ale zdecydowanie szerszej, gdyż obejmuje także sieć wsparcia.

Empowerment opiera się na rozpoznaniu deficytów i zasobów, które wpływają na analizowaną sytuację. Badania obejmują najczęściej cztery podstawowe płaszczyzny:

- jednostkę,
- grupę,
- instytucję,
- środowisko lokalne²²⁷.

Celem badań jest zdiagnozowanie źródeł deficytów i podjęcie odpowiedniej interwencji. Diagnoza dotyczy rozpoznania obszarów deficytowych, zarówno indywidualnych, rodzinnych, grupowych, instytucjonalnych, środowiskowych, jak i systemowych. W obszarze pracy z jednostką empowerment zorientowany jest na doradztwo, edukację, udzielanie wsparcia (edukacyjnego, emocjonalnego, merytorycznego, socjalnego), towarzyszenie i wzmacnianie. W kontekście

²²⁶ M. Bobzien, *Auf dem Weg zur lernenden Gemeinschaft: Empowerment und Qualitätsmanagement. Hilfreiche Orientierungen im Dreiecksverhältnis öffentliche Verwaltung, Einrichtungen und NutzerInnen*, [w:] *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*, red. A. Lenz, W. Stark, DGVT Verlag, Tübingen 2002, s. 233.

²²⁷ F. Stimmer, dz. cyt., s. 53–56.

tematu podejmowanego w niniejszej pracy dotyczy także rozpoznania deficytów i zasobów poszczególnych dyrektorów. W obszarze pracy z grupą rozpoznawane są zasoby grupy, dynamika procesów grupowych, źródła i płaszczyzny konfliktów. Na poziomie instytucji analizowane są konkretne programy likwidujące bariery w dostępie do usług edukacyjnych, wychowawczych, profilaktycznych i doradczych, a także projekty zorientowane na wzmacnianie kompetencji społecznych i zawodowych. Może to być również ocena kompetencji pracowników szkoły i instytucji z nią współpracujących. Natomiast empowerment w obszarze społeczności lokalnej to przede wszystkim rozpoznawanie klimatu dla inicjatyw i możliwości aktywizowania lokalnych zasobów²²⁸. W tej koncepcji badania ukierunkowane są na jednoczesne wnikliwe rozpoznawanie problemu i równie wnikliwe poszukiwanie zasobów oraz możliwości jego rozwiązania.

Podobne spostrzeżenia czyni Wolfgang Stark, wskazując, że empowerment łączy trzy poziomy działania, które w dotychczasowej praktyce były zwyczajowo rozdzielane – poziom indywidualny, grupowy i strukturalny. Jego zdaniem właściwa siła empowermentu wynika z połączenia tych poziomów i wyzwolenia przez to efektu synergii. Integracja działań na tych poziomach jest zasadniczą cechą empowermentu²²⁹. Badania są zatem ukierunkowane na identyfikację problemów i ich źródeł oraz eksplorację różnorodnych zasobów w celu zaprojektowania optymalnych propozycji rozwiązań.

Jednym z najważniejszych warunków efektywnego wykorzystywania tej strategii badawczej, a jednocześnie jedną z powszechniejszych barier w tym procesie, jest potencjał jednostek, grup, instytucji i społeczności w zakresie podejmowania działań. Potencjał ten określa zdolność do efektywnego zaangażowania się. Często błędnie zakłada się, że warunkiem zmiany jest rozpoznanie problemu i wskazanie możliwości rozwiązań. Dave Adamson zauważa, że niezwykle istotna jest gotowość i zdolność jednostki, grupy lub społeczności do efektywnego udziału w procesie podejmowania decyzji, które dotyczą poprawy ich sytuacji. Im wyższa gotowość i szerszy zakres kompetencji, tym większe zaangażowanie i chęć podejmowania wysiłku, aby rozpoznać, zrozumieć i zmienić sytuację. Kompetencje te zdaniem Adamsona są potrzebne, aby efektywnie współpracować w procesie regeneracji lub reorganizacji struktur i działań, które w perspektywie reentywistycznej przestają spełniać oczekiwane funkcje lub osiągać zakładane standardy²³⁰. Oznacza to, że w perspektywie polityki

²²⁸ Tamże, s. 57.

²²⁹ *Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive in der Zivilgesellschaft. Ein Gespräch zwischen Heiner Keupp, Albert Lenz und Wolfgang Stark*, [w:] *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*, red. A. Lenz, W. Stark, DGVT Verlag, Tübingen 2002, s. 98.

²³⁰ D. Adamson, *Community empowerment. Identifying the barriers to „purposeful” citizen participation*, „International Journal of Sociology and Social Policy” 2010, Vol. 30, Nos. 3/4, pp. 114–126.

oświatowej koniecznym jest zadbanie o ustawiczne wzmacnianie kompetencji badawczych osób bezpośrednio zaangażowanych w procesy, w których uczestniczą i które współtworzą. Jako adresatów tych działań można wskazać dyrektorów i nauczycieli. Jednak jeśli poważnie potraktować ideę szkoły jako społeczności uczącej się, to szeroko rozumiane kompetencje badawcze powinny być także kształtowane, rozwijane i wspierane wśród uczniów, ich rodziców oraz przedstawicieli otoczenia społecznego szkoły. Ten postulat jest jednak często sprzeczny z procedurami i wytycznymi osób odpowiedzialnych za politykę oświatową. Zjawisko to w polskiej praktyce edukacyjnej opisał B. Śliwerski, który zauważył, iż:

W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w społecznościach edukacyjnych przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania²³¹.

Taki sposób myślenia ma konsekwencje nie tylko dla demokratyzacji rozwiązań oświatowych i samorządności szkół. Wpływa także na postrzeganie roli i znaczenia badań w obszarze polityki oświatowej. Większe znaczenie i wyższą jakość przypisuje się badaniom eksperckim podejmowanym przez wyspecjalizowane instytucje zewnętrzne, deprecjonując jednocześnie wartość pomysłów i badań realizowanych w szkołach. Zakłada się, że nawet w zakresie wyznaczenia obszarów do ewaluacji pracy szkoły nie można zaufać dyrektorom i nauczycielom i należy wskazać te, które w danym roku szkolnym powinny być poddane analizie.

Idea empowermentu zakłada, że uczestnicy procesów edukacyjnych mają prawo do posiadania wpływu i (współ)decydowania. Bariery może być jednak niewystarczający poziom wiedzy i umiejętności. W sytuacji, kiedy rozpozna się kompetencje do współdecydowania jako niewystarczające, zgodnie z założeniami tej koncepcji, podejmowane działania nie powinny być ukierunkowane na pozbawianie praw i narzucanie gotowych rozwiązań. Poszukuje się raczej możliwości wzmacniania potencjału jednostek, grup lub społeczności. Jest to podejście, którego celem jest rozwój, poszerzanie możliwości, uczenie się. Deficyty nie są argumentem do niepodejmowania działań, zabierania praw czy zdejmowania odpowiedzialności. Deficyt jest tu postrzegany jako wyzwanie, szansa bądź zadanie.

²³¹ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 209.

W polskim systemie oświatowym takie podejście częściej spotykane jest w szkolnictwie niepublicznym. W szkołach publicznych dominuje strategia realizacji założeń formułowanych przez nadzór pedagogiczny i organy prowadzące szkoły. W takim ujęciu dyrektorzy z jednej strony realizują wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej, a z drugiej muszą reagować na priorytety określone przez władze miast, gmin i powiatów. Często są to priorytety wynikające z przesłanek politycznych, ekonomicznych i demograficznych. Trudno znaleźć, promowane przez władze oświatowe, spójne modele, które ukierunkowane są na budowanie autonomii szkoły i uruchamianie mechanizmów sprzyjających budowaniu postaw proaktywnych i obywatelskich.

W celu zilustrowania, jak mogą wyglądać całościowe koncepcje ukierunkowane na wspomaganie rozwoju szkół realizowane na poziomie władz oświatowych, chciałabym odnieść się do dwóch przykładów dotyczących rozwiązań w szkolnictwie amerykańskim. Pierwszy przykład dotyczy założeń z zakresu wzmacniania efektywności pracy szkół, a zaprezentowany został w opracowaniu *Characteristic of Improved School Districts. Themes from Research*²³². Autorzy na podstawie analizy ponad 80 raportów i opracowań podjęli się próby opisu relacji pomiędzy polityką oświatową, realizowaną przez samorządy, programami i działaniami a poprawą efektów kształcenia uczniów. Przy założeniu, że poszczególne obszary administracyjne są złożonymi systemami z indywidualnymi kontekstami (społecznymi, ekonomicznymi, demograficznymi) działalności, opracowali model, który – jak sami zauważają – nie jest przepisem lub algorytmem, ale stanowi raczej przyczynek do namysłu i analiz, które ze wskazanych obszarów i mechanizmów warto brać pod uwagę, projektując politykę oświatową dla poszczególnych społeczności²³³. Na podstawie analizy raportów i dokumentów zidentyfikowano 13 wspólnych czynników warunkujących efektywną edukację. Podzielono je na cztery główne kategorie: efektywne przywództwo, jakość nauczania i uczenia się, wsparcie dla lepszego funkcjonowania systemu oraz relacje oparte na czytelnym i wspólnym zasadach. Obszary te są zintegrowane i pozostają we wzajemnych relacjach. Nie mogą być analizowane w izolacji. Jest to myślenie zgodne z logiką koncepcji empowermentu – skoro projektuje się rozwiązania dla systemu edukacyjnego, to należy rozpoznać wszystkie jego elementy oraz relacje między nimi, aby w dalszej kolejności zaproponować efektywny system wsparcia. Osoby odpowiedzialne za projektowanie systemu edukacyjnego mogą, odwołując się do powyższego modelu, opracować nie tylko działania ukierunkowane na poprawę efektywności pracy

²³² T. Bergeson, M.A. Heuschel, *Characteristic of Improved School Districts. Themes from Research*, Washington 2004, <http://www.k12.wa.us/research/pubdocs/DistrictImprovementReport.pdf>

²³³ Tamże, s. 1.

szkół na ich terenie, ale także – co w perspektywie podjętej w tym rozdziale tematyki wydaje się szczególnie ważne – zaprojektować spójny i całościowy projekt badań, których celem jest rozpoznanie deficytów utrudniających realizację założonych celów oraz zasobów, które można konstruktywnie wykorzystać i na podstawie których można budować nową jakość i proponować nowe rozwiązania.

Drugi przykład stanowią badania zrealizowane przez Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago²³⁴. Na podstawie wieloletnich badań, wizyt w szkołach, rozmów z ekspertami, pedagogami, politykami oświatowymi podjęto się próby określenia, jakie czynniki wpływają na sukces szkoły. Badania te wydają się szczególnie interesujące, ponieważ punktem odniesienia są zmiany wprowadzone przez reformę w roku 1988, u podstaw których stało założenie, że „lokalna demokracja jest dźwignią zmian”²³⁵. Konsekwencją takiego podejścia było pozostawienie dużej swobody w zakresie wprowadzania ogólnych założeń reformy. Zasadnicza zmiana dotyczyła odejścia od centralnej biurokracji w kierunku lokalnych inicjatyw edukacyjnych. Punktem wyjścia było założenie, że jeśli szkolni eksperci na nowo nawiążą współpracę z rodzicami i lokalnymi społecznościami, i jeśli wszyscy będą uprawnieni (*empowered*) do reformowania swoich szkół, wspólnie będą mogli bardziej efektywnie niż bezosobowa biurokracja rozwiązywać swoje lokalne problemy²³⁶. W ramach reformy z 1988 roku²³⁷ nie opracowano szczegółowych wytycznych dla szkół. Pozwolono natomiast lokalnym liderom na wprowadzanie i realizowanie własnych pomysłów na wspieranie procesów uczenia się. W latach 1990-1996 w Chicago realizowano naturalny eksperyment edukacyjny na niespotykaną dotąd skalę. W okresie tym dyrektorzy szkół realizowali różne pomysły na poprawę sytuacji w swoich szkołach, stosowali zróżnicowane style zarządzania, wprowadzali różnorodne rozwiązania. Efektem tej reformy nie była spektakularna poprawa sytuacji we wszystkich szkołach. Niektóre z nich odniosły sukces, inne nie poprawiły swojej sytuacji i wyników swoich uczniów. Niemniej jednak eksperyment ten umożliwił rozpoznanie, jakie zasoby dostępne w społecznościach lokalnych stanowią podstawę do wykorzystania szans i zaprojek-

²³⁴ Zob. <https://ccsr.uchicago.edu/>

²³⁵ A.S. Bryk, P. Bender Sebring, E. Allensworth, S. Luppescu, J.Q. Easton, *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*, The University of Chicago Press, Chicago, London 2010, s. 12.

²³⁶ Tamże.

²³⁷ Założenie to dotyczy przede wszystkim pierwszej fazy procesu wprowadzania reformy. Zob. S. Luppescu, E.M. Allensworth, P. Moore, M. de la Torre, J. Murphy, S. Jagesic, *Trends in Chicago's Schools across Three Eras of Reform: Summary of Key Findings. Research Summary, Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago*, Urban Education Institute, 2011.

towania nowych struktur oraz działań w taki sposób, aby wspierać procesy edukacyjne. Reforma ta i decentralizacja ośrodków decyzyjnych w zakresie polityki oświatowej dały także możliwość przeprowadzenia badań longitudinalnych, pozwalających na empiryczną weryfikację czynników wzmacniających strukturę i podnoszących efektywność procesów edukacyjnych²³⁸. Na podstawie analiz tego bogatego materiału empirycznego zespół badaczy zrzeszonych w Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago wskazał pięć kluczowych czynników wpływających na efektywność pracy szkół. W opinii autorów czynniki te powinny stanowić ramę dla polityk oświatowych projektowanych dla mniejszych społeczności lokalnych i szkół pracujących na rzecz tych społeczności. Są to:

1. przywództwo jako czynnik zmiany;
2. relacje między rodzicami, społecznością lokalną i szkołą;
3. rozwój profesjonalny kadry;
4. kultura organizacyjna wspierająca proces uczenia się ucznia;
5. poradnictwo w zakresie metodyki.

Powyższe elementy mogą stanowić cel polityki oświatowej, a także być zmiennymi poddawany mi analizie dla oceny potencjału edukacyjnego środowiska lub konkretnej szkoły. Ta perspektywa ma szczególne znaczenie dla analizy możliwości wykorzystania myślenia w perspektywie empowermentu do projektowania badań oświatowych. W raporcie dotyczącym analizy efektów reformy autorzy zaproponowali także wskaźniki dotyczące tych pięciu podstawowych zmiennych²³⁹. Mogą one być przydatne do projektowania koncepcji badań nad działalnością poszczególnych szkół lub placówek edukacyjnych, a jednocześnie stanowić inspirujący zestaw do autoanalizy dla dyrektorów, nauczycieli, rodziców, uczniów i innych osób zainteresowanych kształtowaniem środowisk sprzyjających uczeniu się. Jeśli przyjąć, że empowerment jest procesem prowadzącym do zmiany i nowej jakości, to etap poszukiwań badawczych i diagnostyki jawi się tu jako sposób pozyskiwania danych do optymalnego oszacowania deficytów i zasobów. W perspektywie empowermentu badania są zatem jednym z kluczowych czynników wzmacniających szanse na efektywne wprowadzanie zmian w strukturach organizacyjnych, w dynamice i kierunkach procesów edukacyjnych oraz – co wydaje się szczególnie istotne – w środowiskach uczenia się, tak by sprzyjały rozwojowi.

Zaprezentowana w tym rozdziale koncepcja empowermentu, mimo że ma długą i bogatą tradycję w naukach społecznych, a także zastosowanie w licznych obszarach praktyki społecznej, w polskiej myśli pedagogicznej nie ma zbyt wielu opracowań i odniesień. Wynikać to może z faktu, iż nie jest to propozycja

²³⁸ A.S. Bryk, P. Bender Sebring, E. Allensworth, S. Luppescu, J.Q. Easton, dz. cyt., s. 13.

²³⁹ Tamże, s. 82.

usystematyzowana i pozostawia wiele przestrzeni do wspólnych ustaleń, negocjowania obszarów i kierunków działania, doboru zmiennych i wskaźników. Jak zauważa Wolfgang Stark, empowerment jako podejście badawcze znajduje się jeszcze w fazie rozwoju²⁴⁰. Można jednak założyć, że jest to podejście o bardzo dużym potencjale w zakresie implementacji uzyskanych ustaleń empirycznych. Inną przyczyną może być także demokratyczny i pragmatyczny charakter badań. W tym ujęciu miano ekspertów uzyskują osoby, które nie są postrzegane jako profesjonalisci w dziedzinie badań nad edukacją. Prawo do wypowiedzi otrzymują rodzice, uczniowie, osoby z otoczenia społecznego. Nieprofesjonaliści są postrzegani jako eksperci od sytuacji, w których aktywnie uczestniczą i które współtworzą. Pragmatyczny charakter badań ujawnia się w tej strategii poprzez ich koncentrację na celach praktycznych. Nie podejmuje się tu diagnozy wyłącznie dla celów poznawczych. Uzyskane dane są przesłanką do konstruowania projektów zmian lub monitorowania procesów.

Tematykę podejmowaną w niniejszej pracy chciałabym usytuować właśnie w tej perspektywie badawczej. Empowerment postrzegam jako możliwość takiego zaprojektowania postępowania badawczego, aby uzyskane dane mogły być wykorzystane do budowania systemu wsparcia ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji, poczucia sprawstwa, wpływu i kontroli. Przedmiotem podjętych badań i analiz jest sytuacja dyrektorów polskich szkół, jednak zawężenie rozważań wyłącznie do opisu tej sytuacji wydaje się celem zbyt ograniczonym. Badania, których wyniki zaprezentuję w drugiej części pracy, zostały zaplanowane w taki sposób, aby możliwa była dyskusja nad rzeczywistymi możliwościami i realnymi mechanizmami uruchamiania i wzmacniania potencjału tej grupy zawodowej.

²⁴⁰ *Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive...*, s. 98.

Wybrane koncepcje przywództwa w edukacji

Wprowadzenie

Przywództwo to najpopularniejszy kontekst analizowania ról i zadań dyrektora szkoły. Wynika on z założenia, że dyrektor pełni, lub powinien pełnić, rolę lidera społeczności szkolnej, a jakość pracy szkoły zależna jest od jakości procesów, którymi zarządza dyrektor. Przywództwo prezentowane jest także coraz częściej jako warunek konieczny do zbudowania dobrej, efektywnej szkoły¹. Jest to teza powszechnie akceptowana, a jednocześnie bardzo atrakcyjna, ponieważ postrzeganie dyrektora szkoły jako przywódcy społeczności lub organizacji szkolnej powoduje znaczne konsekwencje nie tylko w zakresie projektowania perspektyw analizowania jego roli, ale daje też uprawnienie do dyskusji nad zróżnicowaniem jego zadań i postulowanym zestawem kompetencji, a nawet cech osobowości, specjalistom z wielu dziedzin. Przyjęta perspektywa (socjologiczna, politologiczna, ekonomiczna, edukacyjna) warunkuje w znacznym stopniu sposób nie tylko oglądu zagadnienia, ale także doboru podstawowych obszarów badawczych i sposobów argumentowania przyjętych stanowisk.

Zagadnienie przywództwa w edukacji jest istotne także z tego względu, że preferowane założenia mają bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną przynajmniej w dwóch wymiarach. Pierwszym, na który chcę wskazać, jest sposób formułowania kryteriów oceny kandydata na stanowisko dyrektora, a w dalszej perspektywie oceny sposobu jego pracy. Drugi obszar to programy kształcenia adresowane do kandydatów na kierownicze stanowiska w placów-

¹ Zob. K. Leithwood, *What we know about educational leadership*, [w]: *Intelligent Leadership. Constructs for thinking education leaders*, red. J.M. Burger, Ch.F. Webber, P. Klinck, Springer 2007.

kach edukacyjnych. Można przyjąć, iż programy te są egzemplifikacją uprzednio przyjętych założeń na temat wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dyrektora, który jednocześnie ma być przywódcą szkolnej społeczności.

Badacze zajmujący się ideą i praktyką przywództwa w edukacji wskazują jednak, że proste przeniesienie rozwiązań proponowanych w obszarze przywództwa w biznesie lub w innych dziedzinach w kontekście edukacji nie jest wystarczające. Stąd pojawiają się analizy i badania dotyczące możliwości adaptacji ogólnych teorii i trendów w przywództwie do edukacji. Joanna M. Michalak wskazuje, że kategoria ta występuje w badaniach nad szkołą przede wszystkim wtedy, gdy ich problematyka dotyczy takich zagadnień, jak efektywność pracy szkoły i jej uwarunkowania². Szczególnie widoczne jest to w literaturze dotyczącej edukacji amerykańskiej i brytyjskiej. Przywództwo analizowane jest tam najczęściej w powiązaniu z wynikami edukacyjnymi osiąganymi przez uczniów³. Jednocześnie można wskazać stanowiska, według których przekonanie o znaczącej roli przywództwa w zakresie rzeczywistego wpływu na funkcjonowanie szkół jest przeszacowane. Jacek Pyżalski zauważa, że w większości zrealizowanych badań wykazano istotny, lecz słaby związek między sposobem realizowania przywództwa w szkole a wynikami uczenia się. Związek ten zyskuje na sile, gdy analizuje się relację między tymi zmiennymi w szkołach funkcjonujących w trudnych warunkach lub zagrożonych marginalizacją⁴. Niemniej jednak dyskusja na temat roli przywództwa i przywództwa w edukacji w kontekście oceny pracy dyrektora szkoły nabiera na znaczeniu. Punktem wyjścia do namysłu, na ile może ono mieć rzeczywiste znaczenie, zarówno w projektowaniu polityki oświatowej, jak i kształtowaniu szkolnej codzienności, jest próba rekonstrukcji podstawowych ujęć definicyjnych przywództwa oraz przywództwa edukacyjnego i zestawianie ich z innymi procesami realizowanymi w szkole. Już w tym miejscu chcę wyraźnie zaznaczyć, iż zakładam, że przywództwo w edukacji i przywództwo edukacyjne nie są pojęciami tożsamymi. Nie zakładam także uproszczonej wizji przywództwa edukacyjnego, według której jest ono przywództwem realizowanym w kontekście edukacji. Takie ujęcie niesie ze sobą ryzyko menedżeryzmu, w którym szkoła postrzegana jest w kategoriach

² J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Impuls, Kraków 2006, s. 63.

³ J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 9. Zob. P. Hallinger, *Developing Instructional Leadership*, [w:] *Developing Successful Leadership*, red. B. Davies, M. Brundrett, Springer 2010, s. 61.

⁴ Zob. J. Pyżalski, dz. cyt., s. 10. Na związek między sposobem realizowania przywództwa a funkcjonowaniem szkół zagrożonych marginalizacją społeczną wskazuje także J. Madalińska-Michalak, zob.: J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

organizacji, a zarządzanie nią optymalizuje się poprzez odpowiednią dystrybucję zasobów i organizację procesów. Ze względu na specyfikę miejsca, jakim jest szkoła, i specyfikę celów, do których ma ona dążyć, wykorzystywanie założeń dotyczących przywództwa lub, w wąskim zakresie, zarządzania jest zdecydowanie niewystarczające.

Celem tego rozdziału jest poszukiwanie propozycji definiowania przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego w kontekście możliwości ich implementacji do praktyki zarówno na poziomie makro, mezo, jak i poszczególnych szkół. Nie jest to zadanie łatwe. Pierwsza trudność wynika z faktu, iż kluczowe koncepcje w tym zakresie powstały w innych systemach edukacyjnych, charakteryzujących się innym porządkiem prawnym. Trudno jest zatem przenieść proponowane tam rozwiązania bez próby adaptacji ich do polskich warunków i potrzeb. Można je zatem traktować przede wszystkim jako przykłady dobrych praktyk – warty zauważenia i przemyślenia, jednak, jeśli założyć pragmatyczne podejście do tych analiz, trudno nie zauważyć, że procesy zachodzące w polskich szkołach realizowane są w dość wyraźnie zdefiniowanym otoczeniu prawnym, społecznym i kulturowym.

Z pewnością przywództwo nie jest pojęciem dookreślonym – budzi wiele asocjacji i umożliwia liczne wątki interpretacyjne. Wielość teorii oraz koncepcji projektowania dyskursu i badań w obszarze przywództwa skutkuje licznymi ujęciami zarówno celów, zasad przywództwa, jak i koncepcji dotyczących tego, jakie cechy i kompetencje powinny charakteryzować osoby aspirujące do bycia liderem. Jacek Pyżalski wskazuje na rozmycie pojęć stosowanych do omówienia zjawisk i procesów opisujących szeroką kategorię przywództwa. Autor zauważa, iż przy stosunkowo ubogim dorobku empirycznym w analizowanym obszarze, w dyskursie na temat przywództwa edukacyjnego istnieje problem z definiowaniem i rozumieniem kluczowych dla tematów pojęć. Wskazuje nawet, że niektórzy autorzy nie definiują ich w ogóle, uznając je za kategorie o oczywistym znaczeniu⁵.

Przywództwo stanowi jedną z dwóch najważniejszych perspektyw wybranych przeze mnie do analizowania problemu, na ile dyrektor szkoły jest liderem, a w jakim zakresie pełni role administracyjne. Pierwszą perspektywą jest przedstawiona w poprzednim rozdziale polityka oświatowa definiowana na różnych poziomach zarządzania systemem oświatowym i procesami w nim realizowanymi. Druga perspektywa to przywództwo postrzegane jako sposób przewodzenia ludziom, jako styl bycia liderem. Badania dotyczące tego zagadnienia mają długą tradycję i powstało na ich temat wiele opracowań. W polskiej literaturze przedmiotu omawiane są nie tylko kluczowe trendy w przywództwie edukacyjnym dyskutowane w literaturze anglo- i niemieckojęzycznej, ale

⁵ J. Pyżalski, dz. cyt., s. 13.

także badania dotyczące sytuacji polskich dyrektorów⁶. Nie jest jednak celem tej publikacji streszczenie lub zreferowanie współczesnych debat w tym obszarze. W tym rozdziale odniosę się przede wszystkim do tych wątków, które są zasadnicze dla rozważań nad złożonością ról dyrektora polskiej szkoły. Za najważniejsze w tym kontekście postrzegam takie zagadnienia, jak: różnice pomiędzy zarządzaniem a przywództwem, różnice między przywództwem w edukacji a przywództwem edukacyjnym oraz sposoby sprawowania władzy w szkole.

2.1. Przywództwo w edukacji

Pierwszy podrozdział tej części pracy poświęcony jest omówieniu wybranych koncepcji postrzegania przywództwa w perspektywie edukacyjnej. Na wstępie chcę wyraźnie zaznaczyć, iż przywództwo będę postrzegać w jego dwóch odsłonach – jako koncepcji teoretycznej oraz jako codziennej praktyki szkolnej, co, jak sądzę, ułatwi odniesienie się zarówno do wybranych teorii i modeli przywództwa, a jednocześnie opisanie preferowanych w danych koncepcjach ról i cech przywódców. Rozróżnienie to wydaje się istotne także z tego względu, że umożliwi odniesienie teoretycznych założeń do społecznego i kulturowego kontekstu funkcjonowania polskiej szkoły. Jest to ważne także dlatego, iż – jak już wspomniałam – większość promowanych współcześnie koncepcji przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego powstała w innych systemach edukacyjnych i porządkach prawnych.

Można wskazać wiele ujęć definicyjnych przywództwa. Definicje te często odwołują się do odmiennych aspektów lub modeli, niekiedy także pozostają w stosunku do siebie w opozycji. Wynika to głównie z tego, że koncepcje przywództwa kształtowały się i ewoluowały wraz ze zmianami społeczno-ekonomicznymi oraz rozwojem nauk o organizacji i zarządzaniu, psychologii społecznej oraz socjologii. Z czasem okazywało się również, że wcześniejsze propozycje ustaleń definicyjnych są niepełne, odnoszą się do zbyt małej liczby aspektów, pomijają istotne w jakiejś dyscyplinie wątki. Ewolucji postrzegania i definiowania przywództwa sprzyja także zmiana w zakresie oczekiwań formułowanych wobec współczesnych liderów i przywódców. Grzegorz Mazurkiewicz pisze:

Twierdzi się, że nie ma uniwersalnego modelu przywództwa i jest to kolejna kotwica myślowa utrudniająca zmiany i motywująca do marnotrawienia energii na szukanie tej jedynej recepty zamiast koncentracji na wspólnym budowaniu rozwiązania adekwatnego w danym kontekście. Choć nie może ono (dobre przywództwo) się obejść bez jasnych celów, wartości i przekonań, to jednak wielość form, w jakich może się

⁶ Tamże, s. 10 i nast.

przejawiać, jest nieograniczona. Przywództwo jest tak wielowymiarowe, że próba stworzenia jakiegokolwiek jego algorytmu – recepty na sukces – jest niemożliwa⁷.

O ile mogę zgodzić się z założeniem, że nie ma algorytmu lub recepty określających przywództwo, a tym bardziej skuteczne przywództwo, o tyle analizę możliwych rozstrzygnięć definicyjnych postrzegam jako istotną i potrzebną. Celem tej książki i prezentowanych badań jest między innymi rozpoznanie, jakie role pełni dyrektor w szkole i jakich ról się od niego oczekuje. Codzienna praktyka w zakresie zarządzania, ale także założenia polityki oświatowej w znacznym stopniu opierają się na przyjętej lub preferowanej koncepcji przywództwa. Odważę się nawet sformułować tezę, że codzienna praktyka dyrektorów bardziej osadzona jest w przyjętych przez nich koncepcjach przywództwa niż przywództwa edukacyjnego. Związane jest to także z kontekstem edukacyjnym, w którym dyrektorzy zdobywali kwalifikacje umożliwiające aplikowanie na to stanowisko. Nawet pobieżna analiza programów studiów podyplomowych w zakresie zarządzania oświatą pozwala stwierdzić, iż ich program jest warunkowany specyfiką i specjalizacją uczelni. Inne treści, a przynajmniej proporcje między nimi, proponowane są na wydziałach pedagogicznych, a inne na uczelniach ekonomicznych. Kolejna przesłanka uzasadniająca podjęcie analizy możliwych kierunków postrzegania rozumienia i znaczenia przywództwa wywodzi się z konieczności uwzględnienia indywidualnych przekonań dyrektorów w tym zakresie. Można przyjąć, iż ich decyzje oraz styl przewodzenia szkolnej społeczności w istotnym stopniu są warunkowane tym, co dyrektorzy myślą na temat cech dobrego dyrektora, jakie mają sądy i opinie na ten temat, ale także tym, jakie doświadczenia modelowały ich aktualne postawy. Nie jest też oczywiste to, jak dyrektorzy definiują przywództwo edukacyjne. Nawet na gruncie teorii ta kwestia jest dyskutowana. Można przyjąć, iż jedną z możliwych, a nawet narzucających się odpowiedzi jest ta, że jest to przywództwo realizowane w systemie edukacyjnym, najczęściej na poziomie szkoły. Warto jednak odnotować, że o przywódcach edukacyjnych lub o liderach edukacyjnych mówi się najczęściej w kontekście roli dyrektora szkoły. Rzadziej tych określeń używa się w stosunku do osób kształtujących system edukacyjny na poziomie mezo i makro. Uzasadnione wydaje się jednak postrzeganie przywództwa w edukacji szerzej, włączając do analiz również działania podejmowane przez lokalnych polityków i działaczy społecznych, a także – na poziomie makro – działania podejmowane przez władze centralne⁸.

⁷ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011, s. 25.

⁸ Zob. K.S. Louis, K. Leithwood, K.L. Wahlstrom, S.E. Anderson, *Learning for Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*, Waller Foundation 2010.

Analizę wybranych koncepcji przywództwa edukacyjnego rozpocznę od wskazania na najbardziej popularne sposoby definiowania kategorii przywództwa. Nie jest to zadanie łatwe ze względu na wielość definicji, ujęć i koncepcji. Odwołam się przede wszystkim do tła teoretycznego, które stanowi podstawę do projektowania kierunków analizowania tej kategorii pojęciowej. Punktem odniesienia będą zatem założenia formułowane na gruncie nauk o zarządzaniu, socjologii, psychologii oraz w perspektywie edukacyjnej. Taki sposób analizy podyktowany jest założeniem, iż ustalenie wybranych, ale jednocześnie dominujących we współczesnym dyskursie edukacyjnym koncepcji przywództwa umożliwi sformułowanie odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie w dyskusjach nad przywództwem w polskich szkołach mówi się o samym przywództwie, a w jakim odwołuje się do koncepcji przywództwa edukacyjnego.

Zanim jednak odniosę się do poszczególnych perspektyw teoretycznych, chcę przywołać sposoby definiowania przywództwa zaproponowane przez Joannę Madalińską-Michalak. Autorka, dokonując analizy literatury przedmiotu, zauważa, że aktualnie „mamy sytuację, w której można się poczuć przytłoczonym ogromem informacji, przeciwstawnych poglądów, rozbieżnych teorii i ogólnego braku spójności odnośnie do pojęcia przywództwo”⁹. Ta sytuacja sprawia, że trudno jest także odnieść kategorię przywództwa do rzeczywistości edukacyjnej. Każda próba uporządkowania tej wielości i wieloaspektowości ujęć stwarza zatem szansę budowania perspektywy oglądu aktualnie dominujących narracji. W świetle tematyki niniejszej książki ważne jest zaproponowanie refleksji nad konsekwencjami wyboru danej definicji przywództwa. Zasygnalizowane w tytule książki napięcie między założeniami polityki oświatowej a codzienną praktyką dyrektora może mieć źródło także w odmiennych perspektywach nie tylko postrzegania roli przywództwa w edukacji, ale także jego definiowania.

Joanna Madalińska-Michalak proponuje cztery sposoby rozumienia pojęcia przywództwa – jako cechy, jako umiejętności, jako relacji oraz jako procesu społecznego. Jak sama autorka zauważa, nie jest to typologia wyczerpująca¹⁰, jednak pozwala uchwycić zasadnicze różnice między podstawowymi perspektywami ujmowania tego pojęcia. Przywództwo oparte na analizie cech koncentruje się na poszukiwaniu, a następnie opisywaniu stałych cech osoby, które predestynują ją do bycia liderem. Cechy te najczęściej odnoszą się do takich kategorii, jak charakter lub predyspozycje¹¹. Warto podkreślić, że źródłem takiego myślenia są popularne w połowie ubiegłego wieku teorie cechy i czynni-

⁹ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*, s. 63.

¹⁰ Tamże, s. 65.

¹¹ Tamże, s. 64.

ka, według których to indywidualne cechy są silnym predyktorem możliwości funkcjonowania w roli zawodowej. W świetle tych teorii dobór do zawodów opierał się na rozpoznaniu indywidualnych cech i uzdolnień¹². Przyjęcie tej perspektywy jako dominującej w definiowaniu przywództwa rodzi znaczące konsekwencje dla praktyki edukacyjnej. Pierwsza konsekwencja dotyczy sposobu określania, jakie cechy charakteru oraz jakie predyspozycje są preferowane w profilowaniu odpowiedniego kandydata na dyrektora szkoły lub lidera edukacyjnego. Można także analizę tę przeprowadzić według kategorii negatywnych i zastanawiać się, jakie cechy będą kandydatów dyskwalifikować. Warto przy tym zauważyć, że te cechy i predyspozycje będą zarazem istotnymi kryteriami oceny, jak dana osoba realizuje role i zadania przypisane wizerunkowi przywódcy. Druga konsekwencja dotyczy rozwoju zawodowego – jeśli przywództwo definiowane jest poprzez opis cech lub innych indywidualnych właściwości jednostki, to można postawić pytanie, czy liderem trzeba się urodzić, czy można jednak te cechy i predyspozycje rozwijać. Odpowiedź na to pytanie będzie z kolei jedną z głównych przesłanek do budowania oferty edukacyjnej dla dyrektorów i kandydatów na to stanowisko.

W definicjach koncentrujących się na umiejętnościach przywódczych nacisk położony jest na rozpoznanie zdolności przewodzenia innym. Joanna Madalińska-Michalak, powołując się na prace Jamesa M. Burnsa i Kena H. Blancharda, wskazuje, że analiza dotyczy tu przede wszystkim umiejętności związanych ze zdolnościami w zakresie angażowania ludzi w proces realizacji założonych celów lub skłaniania ich do podejmowania działań¹³. Ujmowanie przywództwa w kategoriach umiejętności jest bardzo użyteczne w zakresie projektowania oferty edukacyjnej. Dla dyrektorów, liderów i innych osób pełniących funkcje związane z przewodzeniem innym oferuje się kursy, szkolenia, warsztaty w zakresie globalnych umiejętności przywódczych lub umiejętności cząstkowych. W ofercie szkoleniowej można zatem odnaleźć zajęcia rozwijające umiejętności, np. w zakresie zarządzania czasem, zarządzania personelem, motywowania, udzielania informacji zwrotnych. Postrzeganie przywództwa w kategoriach umiejętności ma także tę zaletę, iż ułatwia ocenę sposobu realizowania zadań przypisanych przywódcom poprzez poszczególne osoby. Ocena jest wówczas oparta na behawioralnych wskaźnikach, które opisują zakres i poziom demonstrowania poszczególnych umiejętności. Ten sposób analizowania kompetencji przywódczych ma długą tradycję w środowiskach biznesowych. Wynika to głównie z faktu, iż ocena oparta na wskaźnikach behawioralnych ułatwia zarówno pomiar tych kompetencji, jak i formułowanie informacji zwrotnej, a ta

¹² Zob. A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 41.

¹³ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*, s. 65.

z kolei jest podstawą do projektów w zakresie wspierania kompetencji poprzez dopasowane rozwiązania edukacyjne.

Dwie kolejne, wyodrębnione przez cytowaną autorkę, perspektywy analizowania przywództwa opisują je w kategoriach relacji i procesu społecznego. Przywództwo rozumiane jako relacja akcentuje przede wszystkim relację wpływu, jaka wykształca się między przywódcami a osobami, które są ich zwolennikami lub – w sytuacjach formalnych – im podlegają¹⁴. Do tej relacji i mechanizmów ją kształtujących szerzej odniosę się w rozdziale 2.4. W definicjach określających przywództwo jako proces społeczny akcentuje się natomiast takie procesy, jak: tworzenie wizji, budowanie strategii, wpływanie na osiągnięcie wyników, zachęcanie do współpracy, motywowanie¹⁵.

Opisane powyżej kategorie zostały opracowane przez J. Madalińską-Michalak na podstawie analizy uszczegółowionych koncepcji proponowanych przez teoretyków przywództwa. Jest to jedna z perspektyw umożliwiających uporządkowanie wielu ujęć tego problemu. Tłem dla tych analiz można także uczynić ogólne kierunki postrzegania przywództwa, które formułowane są na gruncie nauk zainteresowanych – z różnych powodów – rozpoznawaniem i opisywaniem tego procesu. Klasyczne definicje przywództwa wywodzą się z ekonomii i zarządzania. Odnosząc się do definicji tradycyjnych, można przyjąć za Michaelem Armstrongiem, że przywództwo to „proces inspirowania ludzi do jak największych starań w celu osiągnięcia pożądanego wyniku. Można je również określić jako umiejętność przekonania innych do zmiany zachowania”¹⁶. Na gruncie ekonomii i zarządzania prowadzone są także rozważania dotyczące określania różnic między zarządzaniem i przywództwem. Ten wątek jest istotny dla podjętych w tej publikacji rozważań. Jeśli celem analiz jest rozpoznanie, na ile dyrektor szkoły jest menedżerem, a na ile przywódcą, to różnice między zarządzaniem a przywództwem są tu kluczową perspektywą odniesienia. Należy jednak podkreślić, iż przywództwo oraz zarządzanie są procesami, które się nie wykluczają – wręcz przeciwnie – uzupełniają się. Czasami, w dyskursie potocznym, można także zauważyć, że o przywództwie mówi się w kontekście wyższych stanowisk kierowniczych. Opisując zadania kierowników średniego szczebla, stosuje się najczęściej pojęcia związane z zarządzaniem. Oznacza to, że przywódca tworzy wizję, a menedżer ma ją skutecznie i efektywnie implementować. Nawiązując do tych ustaleń, można postawić pytanie, czy w kontekście szkoły kategoria przywództwa może być stosowana do opisu i analizy działań podejmowanych przez dyrektorów czy także przez nauczycieli. Jest to jednocześnie pytanie o to, czy nauczyciel ma być (może być) liderem w swojej

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 335.

klasie, czy raczej efektywnym wykonawcą założeń opracowywanych w innych ośrodkach decyzyjnych – mogą to być założenia opracowywane przez dyrektora, ale mogą także pochodzić od organu prowadzącego szkołę lub z rozporządzeń formułowanych na poziomie makro.

W tabeli 1. zaprezentowane zostały podstawowe różnice między zarządzaniem a przywództwem. Nawet ich pobieżna analiza pozwala stwierdzić, iż na gruncie rozważań teoretycznych konstruowanie tej dychotomii w zakresie postrzegania roli dyrektora szkoły jest nie tylko nieuzasadnione, ale nie ma odzwierciedlenia w koncepcyjnych założeniach funkcjonowania szkoły. Dyrektor pełni zadania przypisane zarówno do zarządzania, jak i przywództwa – definiowanych w dyskursie nauk o zarządzaniu. Do zadań menedżera należy bowiem planowanie, kierowanie oraz kontrola. Pełni on funkcję kierowniczą, zatem swoje założone cele osiąga dzięki pracy podległych mu pracowników. Ważne jest, aby potrafił planować odległe w czasie cele oraz posiadał umiejętność syntetycznego myślenia. Przywódca natomiast wskazuje kierunek rozwoju oraz buduje wizję. Należy podkreślić, iż proces ustalania i projektowania wizji pracy szkoły nie jest tożsamy z procesem planowania działalności. Wskazując na potrzebę integrowania tych dwóch ról, Joanna Madalińska-Michalak omawia jednocześnie czynniki, które warunkują to, jak w konkretnej rzeczywistości są one realizowane. Autorka zwraca szczególną uwagę na czynniki sytuacyjne i osobowe¹⁷.

Ustalając, w jakim zakresie dyrektor szkoły może pełnić obie funkcje – menedżera i przywódcy, chcę podkreślić znaczenie czynników sytuacyjnych związanych nie tylko ze strukturą i kulturą organizacyjną szkoły, której przewodzi i którą zarządza, ale także czynników ulokowanych w otoczeniu społecznym, kulturowym i gospodarczym szkoły. Wpływ organu prowadzącego i jego polityka w zakresie promowania określonych koncepcji edukacyjnych, wartości, zasad, kierunków rozwoju tworzą ramy, w których dyrektor może realizować swoje pomysły na rozwój szkoły. Warto też zauważyć, że wprawdzie niektórzy autorzy uznają za nieuzasadnione rozróżnienie między zadaniami lidera i menedżera, jednak w przypadku dyrektora szkoły jest on oceniany przez swego pracodawcę przede wszystkim na podstawie zadań wykonanych w ramach zarządzania.

Drugą perspektywą postrzegania przywództwa może być kierunek i zakres relacji społecznych. Jest to ujęcie w kontekście szkoły uzasadnione. Szkoła jest instytucją, w której realizowane są procesy socjalizacji, wychowania, opieki i kształcenia. Zdecydowana większość działań podejmowanych w ramach tych procesów opiera się na relacjach społecznych. Przywództwo jest jednym z tych procesów. Opisując je w kategoriach socjologicznych, należy podkreślić jego pro-

¹⁷ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*, s. 55.

Tabel 1. Zarządzanie a przywództwo

Zarządzanie: orientacja zadaniowo-wynikowa	Przywództwo: orientacja na ludzi i proces
Definiowanie zamiarów, celów i zadań	Komunikowanie wizji i misji
Ustalanie polityki i strategii	Uzgadnianie wartości – przywództwo przez inspirację
Planowanie, organizowanie i dostosowywanie zasobów	Angażowanie ludzi w realizowane projekty
Podjmowanie decyzji	Motywowanie
Zapewnianie struktury i systemów wspomagania	Tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy
Systemy planowania	Budowanie relacji i kultury organizacji
Koncentracja przede wszystkim na wynikach pracy jednostek i zespołów	Koncentracja jednocześnie na wykonywaniu zadań i przestrzeganiu obowiązujących zasad współpracy
Uzgadnianie harmonogramów	Krystalizowanie aspiracji i oczekiwań
Ustalanie parametrów kontroli, tworzenie zasad i procedur kontroli	Budowanie etyki wysokiej wydajności, tworzenie zasad wspierających rozwój zawodowy pracowników
Zarządzanie informacją i wiedzą	Identyfikowanie, rozwijanie i wykorzystywanie talentów
Koncentracja na teraźniejszości dla zapewnienia wyników	Koncentracja na przyszłości dla osiągnięcia wyższego celu

Źródło: J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 55.

procesowy i relacyjny charakter. W tym ujęciu jest ono powiązane z procesem sprawowania władzy oraz relacjami, jakie przywódca nawiązuje z osobami, którym ma przewodzić. Zagadnienie sprawowania władzy w szkole zostanie dokładniej omówione w dalszej części książki, teraz chcę zwrócić szczególną uwagę na sam sposób postrzegania przywództwa w perspektywie relacji społecznych. Interesujące dla podjętych rozważań uwagi dotyczące typologii przywództwa w kategoriach socjologicznych sformułował Edmund Wnuk-Lipiński. Nawiązując do koncepcji współczesnych reżimów Juana J. Linza i Alfreda Stepana¹⁸, scharakteryzował pozycje przywódców w systemie autorytarnym, totalitarnym i sułtańskim. Dyskusyjne może być porównanie szkoły do reżimu, jednak jeśli przyjąć jego definicję jako „ściśle ustalonego trybu postępowania”¹⁹ lub nawet jako „systemu rządów, w którym władza stosuje wobec społeczeństwa przemoc

¹⁸ Zob. *The Breakdown of Democratic Regimes: Europe*, red. J.J. Linz, A. Stepan, John Hopkins University Press 1978.

¹⁹ *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

i ucisk polityczny”²⁰, to analizowanie przywództwa w tym kontekście staje się zasadne. Autor zauważa, że przywództwo w systemie autorytarnym należy albo do jednego lidera, albo do wąskiego grona przywódców, którzy sprawują władzę według dość stabilnych i przewidywalnych reguł. W systemie totalitarnym natomiast przywódca ma władzę o niezdefiniowanych granicach i dużym stopniu arbitralności. Szczególnie ciekawy dla tematyki niniejszej publikacji jest jednak sposób postrzegania przywództwa w systemie sułtańskim. Jest ono tutaj wysoce arbitralne i osobiste. Przywódca nie jest ograniczany przepisami prawa, to jego wola jest głównym źródłem tymczasowych norm postępowania. Relacje w tym typie zarządzania regulowane są poprzez stosowanie mechanizmu kar i nagród. Dobór do najbliższego otoczenia lidera ma *skrajnie arbitralny* charakter, a pozycja w tej grupie zależna jest przede wszystkim od osobistej lojalności i podległości²¹. Sułtanizm z jednej strony charakteryzuje się daleko posuniętą tolerancją dla pluralizmu ekonomicznego i społecznego, jednak, jak zauważa E. Wnuk-Lipiński, jest on jednocześnie polem nieprzewidywalnych i despotycznych interwencji odgórnych. W systemie tym granica między tym, co publiczne, a tym, co prywatne, jest *płynna i nieskodyfikowana*²².

Współczesną szkołę trudno jest przypisać do któregośkolwiek z wyróżnionych typów, tym bardziej że każda typologia niesie pewne uproszczenia i generalizacje. Postulat demokratyzacji szkoły i dążenie do zwiększenia partycypacji wszystkich uczestników życia tej instytucji są promowane w zakresie dyskursu teoretycznego²³, a także jako przykłady dobrych praktyk w tym zakresie. Przejawy zachowań totalitarnych lub autorytarnych są naznaczane nie tylko medialnie i społecznie, ale budzą także sprzeciw uczniów i rodziców. Warto jednak dokładniej zastanowić się nad przejawami przywództwa wywodzącego się z systemu sułtańskiego. O ile dyrektor podlega pod względem prawnym i organizacyjnym lokalnym strukturom samorządowym, o tyle w wewnętrznym środowisku szkoły może przyjmować i realizować różne, preferowane przez siebie, koncepcje przywództwa. Czasami sformułowanie *moja szkoła* może być traktowane zbyt dosłownie. Przejawy sułtanizmu mogą ujawniać się poprzez politykę nagradzania nauczycieli, promowania konkretnych osób i idei, dystrybucję środków. Mogą także przejawiać się w relacjach z rodzicami. Analiza przywództwa w kontekście cech przypisywanych zarządzaniu sułtańskiemu nabiera szczególnego znaczenia w perspektywie promowanych w szkole założeń ideologicznych i aksjologicznych. Pytania, które można w tej perspektywie

²⁰ Tamże.

²¹ E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 31.

²² Tamże, s. 30.

²³ Zob. B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

sformułować, dotyczą przede wszystkim tego, na ile kanon wartości, założeń i przekonań demonstrowanych przez dyrektora ma obowiązywać jego współpracowników oraz uczniów i ich rodziców. Kwestia ta jest istotna nie tylko ze względu na dobór treści i proces nadawania im znaczenia, ale także dlatego, że ów kanon może stanowić ważny punkt odniesienia do oceny i interpretacji poszczególnych zjawisk oraz zachowań. To na bazie tych ocen i interpretacji dyrektor stosuje takie narzędzia, jak kary i nagrody w celu modelowania zachowań przez siebie preferowanych. Można zatem stwierdzić, iż chociaż dyrektor działa w ramach prawa, to sposób przewodzenia, a w tym wypadku stylu sprawowania władzy, zależy od jego osobistych preferencji. Styl sprawowania władzy w szkolnej codzienności silnie warunkowany jest indywidualną wizją przywództwa i przywódcy, którą dyrektor chce urzeczywistniać w *swojej szkole*. Dla polityki oświatowej konstatacje te mogą stać się punktem wyjścia do namysłu nad skutecznością rozwiązań prawnych w zakresie z jednej strony rzeczywistej demokratyzacji szkoły, a z drugiej ochrony osób, które demonstrują inny wzorzec preferowanych wartości i przekonań.

W perspektywie socjologicznej zagadnienie przywództwa może być także analizowane poprzez odwołanie się do takich kategorii, jak proces wyłaniania się przywódców oraz konstytuowanie się pozycji przywódczych. Na te aspekty zwrócił uwagę Piotr Sztompka, odwołując się do *konieczności funkcjonalnych* związanych ze strukturą i dynamiką małych grup. Pierwsza z nich dotyczy koordynacji działań ukierunkowanych na realizację celów grupowych, druga związana jest z potrzebą zapewnienia wewnętrznej integracji i spójności grupy, trzecia natomiast wyraża się w „potrzebie afirmowania ważnych dla grupy ideałów i wartości poprzez dostarczenie wzorów osobowych, a w razie potrzeby egzekwowanie właściwych sposobów postępowania”²⁴. Odnosząc tę perspektywę do analizy przywództwa realizowanego w szkole, można założyć, iż pierwsza ze wskazanych przez autora *konieczności funkcjonalnych* ściśle koresponduje z obszarem związanym z zarządzaniem. Dyrektor jako koordynator procesów realizowanych w szkole pełni funkcję osoby, która dba nie tylko o realizację celów, ale także zabezpiecza realizację interesów poszczególnych grup tworzących szkolną społeczność. Pozostałe dwie funkcje związane są z zadaniami przypisywanymi, także na gruncie nauk o zarządzaniu, przywództwu. Są one powiązane z przyjętą i promowaną w danej szkole kulturą organizacyjną, która wyraża się nie tylko poprzez artefakty szkolnej codzienności, ale także poprzez zestaw wartości, zasad, ideałów wychowawczych i dostarczanych wzorów osobowych²⁵.

²⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 381.

²⁵ Zob. P.O. Gonder, *Improving School Climate & Culture*, American Association of School Administrators, 1994, s. 14.

Trzecim kontekstem socjologicznego postrzegania przywództwa jest zagadnienie uprawomocnienia pozycji przywódcy²⁶. W środowisku szkolnym dyrektorem najczęściej zostaje się w wyniku konkursu²⁷. Wyraźnie należy jednak zaznaczyć, iż funkcji lub stanowiska dyrektora nie można utożsamiać z pozycją przywódcy. Dyrektor może zostać uznany przez szkolną społeczność za lidera, jednak samo objęcie stanowiska jest tu zdecydowanie niewystarczające. Proces stawania się przywódcą jest równoznaczny z przejmowaniem władzy. Dyrektor może ujawniać się jako lider poprzez demonstrowanie władzy eksperta, czyli tego, który ma przewagę w zakresie wiedzy i umiejętności, ale także może wpływać na społeczność szkolną poprzez intencjonalne wykorzystywanie talentów towarzyskich i animatorskich w kierunku budowania atmosfery solidarności, lojalności i wzajemnego zaufania. Można też w praktyce szkolnej wskazać dyrektorów, którzy zyskują pozycję lidera na podstawie swoich indywidualnych cech, postrzeganych przez szkolną społeczność jako pozytywne i pożądane w tej roli.

Proces stawania się przywódcą szkolnej społeczności jest interesujący także z tego względu, że często na to stanowisko aplikują nauczyciele z danej szkoły. Przejście z roli nauczyciela do roli dyrektora to nie tylko zmiana w zakresie realizowanych zadań i obowiązków, ale także zmiana charakteru relacji społecznych w obrębie grupy pracowników szkoły – zarówno nauczycieli, jak i pracowników administracyjnych. Jest to istotna reorganizacja struktury i hierarchii grupowej. Proces tranzycji z roli nauczyciela do roli osoby zarządzającej jest procesem wielowymiarowym. Poza koniecznością nabycia nowej wiedzy i umiejętności, pojawia się konieczność ustalenia nowych zasad funkcjonowania w relacjach społecznych, które do tej pory miały charakter koleżeński i towarzyski. Odwołując się do dynamiki procesu grupowego, można przyjąć, iż każda zmiana w strukturze wywołuje jej kryzys i próbę restrukturyzacji z uwzględnieniem nowych warunków, zasobów i zasad²⁸.

Kolejna perspektywa analizowania przywództwa nawiązuje do kategorii zaproponowanych przez psychologię. Jest to bardzo popularna perspektywa, a analizy dokonywane na jej gruncie dotyczą przede wszystkim sposobów wy-

²⁶ Zob. P. Sztompka, dz. cyt., s. 381.

²⁷ Możliwe są także inne drogi objęcia tego stanowiska. Coraz częściej dyrektorzy zatrudniani są na podstawie kontraktów menedżerskich.

²⁸ Ciekawie proces ten opisuje Denise E. Armstrong w książce *Administrative Passages. Navigating the Transition from Teacher to Assistant Principal*. Autorka opisuje przejście z roli nauczyciela do roli *assistant principal* w kategorii wyzwania i analizie poddaje dane empiryczne opisujące zmiany i trudności w sferze mentalnej, emocjonalnej, społecznej, a także fizycznej. Jest to niezwykle inspirujące studium zmiany nie tylko w zakresie roli, ale także umiejscowienia w strukturze społecznej instytucji. Zob. D.E. Armstrong, *Administrative Passages. Navigating the Transition from Teacher to Assistant Principal*, Springer 2009.

korzystywania wpływu społecznego oraz kierunków definiowania i rozwijania cech przywódczych, tworzących jeden z zasobów tak zwanego potencjału przywódczego. W perspektywie psychologicznej odwołać się można do klasycznej już typologii przywództwa, zaproponowanej przez Ralphe M. Stogdilla, w świetle której może być ono postrzegane, jako: procesy grupowe, osobowość i jej konsekwencje, sztuka wzbudzania posłuszeństwa, wywieranie wpływu, działanie lub zachowanie jednostki, forma perswazji, zróżnicowanie władzy, osiąganie celów, wynik interakcji, zróżnicowanie ról oraz jako inicjowanie struktury grupowej²⁹. Tak różne podejścia do przywództwa można skategoryzować w dwóch dominujących perspektywach – w paradygmacie cech oraz w paradygmacie behawioralnym. Analizie poddawane są nie tylko cechy liderów, ale także cechy interakcji przywódców z resztą grupy. Są to ujęcia bardzo popularne w perspektywie oceniania potencjału przywódczego konkretnych osób oraz projektowania ofert edukacyjnych ukierunkowanych na rozwijanie tak zwanych cech przywódczych. W tym miejscu warto jednak zauważyć za Rupertem Brownem, że R.M. Stogdill po dokonaniu analizy dostępnych badań nad cechami przywódczymi, odkrył niewiele rzetelnych korelatów przywództwa. Oznacza to, że wartość wyjaśniania przywództwa na podstawie cech osobowości ma swoje istotne ograniczenia i mimo że część autorów stara się obecnie przywrócić znaczenie tej perspektywy w dyskursie o przywództwie, to nadal żadna z badanych korelacji nie jest w tym obszarze szczególnie silna³⁰. Niemniej jednak w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku badacze przywództwa ponownie zwrócili swą uwagę na cechy osobowości i zdolności poznawcze, które mogą być postrzegane jako typowe dla przywódców. Systematyczne analizy indywidualnych cech psychologicznych przywódców wykazały, że niektóre z nich, np. inteligencja, asertywność, odporność na stres, stabilność emocjonalna, empatia, twórczość, niezależność, potrzeba działania i osiągania celów, wyróżniają przywódców od tych, którzy nimi nie są. Posiadanie różnej konfiguracji tych cech przez jednostkę może dodatkowo wspomóc wyjaśnienie tak bardzo pożądanej skuteczności w procesie kierowania. W toku rozwoju badań w dziedzinie przywództwa poszukiwano przede wszystkim wyjaśnienia kwestii istnienia związku między psychologicznymi cechami indywidualnymi a skutecznością kierowania³¹. Na tle tych ustaleń rozwija się koncepcja przy-

²⁹ Zob. R.M. Stogdill, *Handbook of leadership. A survey of theory and research*, The Free Press, New York 1974.

³⁰ R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, GWP, Gdańsk 2006, s. 91.

³¹ Zob. J. Babiak, *Cechy przywódcze jako determinanty sukcesu organizacyjnego: odradzający się kierunek w badaniach przywództwa w organizacji*, „Przegląd Psychologiczny” 2008, t. 51, nr 1, s. 87–97.

wództwa charyzmatycznego i transformacyjnego, które zostaną dokładnie omówione w dalszej części pracy.

W perspektywie psychologicznej warto także zwrócić uwagę na wyjaśnianie przywództwa w kategoriach funkcjonalnych wymogów sytuacji. Zgodnie z tą koncepcją najskuteczniejszym przywódcą w danym kontekście jest osoba najlepiej przygotowana do pomocy grupie w realizacji jej celów. W świetle takiego założenia to typ zadań i rodzaj sytuacji definiują postulowane cechy i kompetencje osoby najlepiej, w danym czasie i miejscu, nadającej się do przyjęcia roli lidera³². Takie ujęcie omawianego zagadnienia wydaje się użyteczne także w kontekście analizowania przywództwa w szkole i przywództwa w edukacji, zwłaszcza że postrzeganie przywództwa jest tu osadzone w kontekście organizacyjnym. W tej koncepcji zakłada się, iż przywództwo nie jest wyłącznie funkcją cech intelektu i osobowości lidera, ale jest ono także warunkowane takimi czynnikami zewnętrznymi, jak: kultura organizacyjna, swoboda w zakresie podejmowania decyzji, pozycja w hierarchii organizacyjnej oraz subordynacja podwładnych³³.

Przywództwo może być także analizowane w kontekście procesów edukacyjnych. Chcę jednak ponownie zaznaczyć, iż przywództwa w edukacji nie utożsamiam z przywództwem edukacyjnym. Joanna M. Michalak, powołując się na prace R.M. Stogdilla, wskazuje, iż może być ono postrzegane zarówno jako proces, jak i właściwość. Proces obejmuje takie działania, jak np.: tworzenie wizji, motywowanie do osiągania wyników i współpracy, budowanie zespołu. Przywództwo jako właściwość jest określone przez autorkę jako zbiór cech osobowości przypisywanych tym, których postrzega się jako przywódców³⁴. Joanna M. Michalak zaproponowała definicję przywództwa, która integruje te dwa podejścia. Przywództwo określa jako „zdolność do angażowania innych w proces realizacji celu w ramach większego systemu lub otoczenia”³⁵. W świetle tej definicji można uznać, że przywództwo edukacyjne jest częścią przywództwa w edukacji. Jest to jednak pojęcie węższe, które nie obejmuje wszystkich procesów realizowanych w ramach procesów edukacyjnych.

Tony Bush definiuje przywództwo na gruncie edukacji poprzez wskazanie trzech konstytutywnych dla niego wymiarów. W jego ujęciu jest ono procesem wpływania, powiązane jest z wartościami i opiera się na wizji³⁶. Wpływ oznacza, iż przywództwo występuje zawsze w relacji społecznej i może dotyczyć zarówno działań, jak i relacji. Tak definiowany wpływ powinien uwzględniać

³² R. Brown, dz. cyt., s. 91.

³³ J. Babiak, dz. cyt., 87–97.

³⁴ J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego...*, s. 64.

³⁵ Tamże, s. 65.

³⁶ T. Bush, *Theories of Educational Leadership & Management*, SAGE, London 2011, s. 5–7.

trzy kluczowe aspekty. Po pierwsze, autor zakłada, iż przywództwo nie jest zależne od sprawowanej funkcji, jest też niezależne od formalnego autorytetu. Jest to jedna z cech, które także pomagają odróżnić przywództwo od kierownictwa. Można przyjąć, że opiera się na relacjach nieformalnych. Drugi aspekt to intencjonalność. Działania podejmowane przez przywódcę zawsze powinny być ukierunkowane na realizację uprzednio założonych celów. Trzecia z wyróżnionych przez Busha cech wpływu to możliwość jego rozwijania zarówno przez jednostki, jak i grupy³⁷. Jest to istotne założenie. Takie ujęcie stosowania wpływu pozwala bowiem uwzględnić różne perspektywy pracy szkoły, ale także różne grupy budujące szkołę jako społeczność. Może być praktykowane jako przejaw dzielenia się władzą, ale także przyjmowania odpowiedzialności i współdecydowania opartego na uzgadnianiu znaczeń, negocjowaniu potrzeb i projektowaniu działań.

W opinii Tony'ego Busha przywództwo jest także silnie powiązane z wartościami. Autor zaznacza nawet, że od przywódców oczekuje się, iż będą swoje działania opierać na wyraźnie zdefiniowanych założeniach aksjologicznych³⁸. Wartości te można analizować na dwóch poziomach. Pierwszy dotyczy czytelności indywidualnych wartości preferowanych, deklarowanych i uwzględnianych w działaniach podejmowanych przez przywódcę. Osoby, które w jakimś stopniu podlegają wpływom przywódcy, mają prawo wiedzieć, na podstawie jakich przesłanek aksjologicznych nie tylko podejmuje działania, ale także interpretuje fakty. W kontekście pracy dyrektora szkoły jest to bardzo ważne zagadnienie, tym bardziej że wątki aksjologiczne mogą być podstawą konfliktów dotyczących interpretacji celów wychowania czy preferowanych treści edukacyjnych. Na podstawie przekazu medialnego można przyjąć, iż kwestie dotyczące wartości są omawiane z nauczycielami i rodzicami najczęściej wtedy, gdy wystąpi na ich tle konflikt. Wobec osoby, która pełni rolę przywódcy, formułowane są także oczekiwania dotyczące osobistych przymiotów. Osoba taka powinna charakteryzować się cechami, którym przypisuje się wysoką wartość, często także w kategoriach moralnych. Drugi poziom analizowania założeń aksjologicznych to wartości, na których zbudowana jest wizja działalności szkoły i wyprowadzone z niej cele. Wartości te mogą być rozpoznawane poprzez analizę treści programowych, ale także artefaktów szkolnej codzienności, rodzaju i sposobu celebrowania świąt, doboru współpracowników z otoczenia społecznego.

Trzecią cechą przywództwa realizowanego w obszarze edukacji jest wizja. Jednak, jak zauważa sam Tony Bush, kwestia znaczenia wizji w procesie przy-

³⁷ Tenże, *From management to leadership: semantic or meaningful change?* „Educational Management, Administration and Leadership” 2008, 36(2), s. 277.

³⁸ Tenże, *Theories of Educational Leadership...*, s. 6.

wództwa nie jest oczywista. Autor powołuje się na autorów, którzy ten aspekt przywództwa traktują jako konieczny i niezwykle istotny³⁹. Zwraca równocześnie uwagę na to, iż w kontekście edukacji wizja dyrektora szkoły jako przywódcy może być problematyczna. Pojęcie i koncepcja wizji jako elementu przywództwa wywodzi się ze środowisk biznesowych, w których najwięksi innowatorzy i ludzie sukcesu byli określani jako wizjonerzy w swojej branży lub dziedzinie. Szkoła nie jest jednak indywidualnym projektem dyrektora. Co prawda jest on zobowiązany do zaprezentowania własnych pomysłów na funkcjonowanie i rozwój prowadzonej przez siebie placówki, ale musi to być wizja spójna z wartościami i celami promowanymi w całym systemie edukacyjnym. Dyrektor jest zobowiązany nie tylko do poszanowania prawa, ale także uwzględniania podmiotowości współpracowników i adresatów oferty edukacyjnej.

Podsumowując rozważania dotyczące przywództwa, ponownie odwołam się do spostrzeżeń Joanny Madalińskiej-Michalak. Autorka sugeruje, iż warto odejść od postrzegania przywództwa wyłącznie w kontekście cech osobowościowych, umiejętności czy relacji. W zamian proponuje skupienie się na procesualnym charakterze przywództwa i na postrzeganiu go jako „skomplikowanego procesu społecznego, który sprzyja osiągnięciu przez jednostki i grupy określonego celu”⁴⁰. Ta perspektywa będzie punktem wyjścia do analiz zaproponowanych w kolejnym rozdziale. Jako istotne postrzegam rozróżnienie zasadniczych różnic pomiędzy przywództwem w edukacji a przywództwem edukacyjnym. Przyjmuję jednocześnie założenie, że o ile dyskusje na temat przywództwa są prowadzone w różnych środowiskach i poświęcane są im debaty o profilu teoretycznym oraz praktycznym, o tyle przywództwo edukacyjne w polskim systemie edukacyjnym analizowane jest jako idea, która nie ma zbyt wielu wyraźnych, systemowych przełożeń na codzienną praktykę pracy szkoły.

2.2. Przywództwo edukacyjne

Analizując tematykę przywództwa edukacyjnego, warto już na początku odnieść się do problemu językowego. Jak już wspomniałam w poprzednim podrozdziale, większość koncepcji i badań, na które powołują się teoretycy i praktycy z zakresu zarządzania oświatą, ma swoje źródło w literaturze amerykańskiej lub brytyjskiej. Generuje to pewne trudności z przełożeniem stosowanego tam języka na grunt rozwiązań stosowanych w polskiej edukacji. Związane jest to nie tylko z problemami translacyjnymi, ale także (a może przede wszystkim)

³⁹ Tamże, s. 7.

⁴⁰ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*, s. 65.

z różnicami w zakresie postrzegania, projektowania i realizacji polityki oświatowej. Kolejną trudność w analizowaniu zjawiska przywództwa edukacyjnego sprawiają, w analizowanym obszarze, asocjacje związane z samym pojęciem przywództwa. O ile w opracowaniach teoretycznych autorzy wskazują różnorodne perspektywy definiowania tego pojęcia i opisują ewolucję postrzegania zarówno samego przywództwa, jak i cech przypisywanych skutecznym liderom, o tyle niewiele jest badań dotyczących rzeczywistych poglądów dyrektorów polskich szkół na temat możliwości implementacji proponowanych rozwiązań do szkolnej codzienności. W tej części pracy chcę zatem odnieść się do szerszego kontekstu, w którym kształtowały się kluczowe koncepcje przywództwa edukacyjnego. Spróbuję także dokonać rekonstrukcji wybranych definicji, na podstawie których, być może, możliwe będzie ustalenie różnic pomiędzy takimi pojęciami, jak przywództwo edukacyjne i przywództwo w edukacji. Jest to o tyle istotne, że określenie tych różnic może ułatwić dyskusję nad propozycjami realnych rozwiązań nie tylko w zakresie zadań i funkcji dyrektora szkoły, ale także ewentualnych ofert edukacyjnych ukierunkowanych na wzmacnianie kompetencji przywódczych dyrektora.

Ponieważ kluczowe koncepcje dotyczące przywództwa edukacyjnego wywodzą się z kręgu teorii i praktyki edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii, uzasadnione wydaje się pytanie, na ile te rozwiązania mogą być w kontekście codziennej praktyki polskiej szkoły transferowane, a w jakim zakresie powinny być adaptowane poprzez refleksję podejmowaną w dialogu między dyrektorami szkół, teoretykami polityki oświatowej, decydentami w tym zakresie i innymi interesariuszami. Analizując poszczególne rozwiązania i propozycje, należy mieć na uwadze szerszy kontekst nie tylko uwarunkowań edukacyjnych, ale także społecznych i ekonomicznych, w których koncepcje te powstawały i były implementowane do praktyki szkolnej, ale także w świetle których była oceniana ich efektywność.

Odnosząc się do ustaleń teoretycznych i propozycji rozwiązań w obszarze przywództwa w edukacji powstałych w Stanach Zjednoczonych, należy mieć na uwadze, iż system amerykański charakteryzuje podejście oparte na szeroko zakrojonej decentralizacji. Mimo rosnącego wpływu rozwiązań legislacyjnych podejmowanych przez władze federalne, amerykański system edukacyjny składa się z 50, co prawda podobnych, ale nadal autonomicznych systemów⁴¹. Władze stanowe delegują znaczną część władzy i odpowiedzialności do okręgów szkolnych, które z kolei są nadzorowane przez rady szkół, mające rzeczywisty wpływ na kształt organizacyjny szkół, politykę kadrową, zarządzanie

⁴¹ Zob. C. Giles, S.L. Jacobson, L. Johnson, R. Ylimaki, *Against the odds: successful principals in challenging U.S. schools*, [w:] *Successful Principal Leadership in Times of Change. An international Perspective*, red. Ch. Day, K. Leithwood, Springer 2007, s. 155.

finansami i innymi zasobami. Założenia dotyczące edukacji także oparte są na zasadzie decentralizacji. Chociaż, jak zauważają niektórzy autorzy, wpływ władz centralnych jest coraz bardziej znaczący w zakresie poszukiwania rozwiązań ukierunkowanych na poszukiwanie sposobów warunkujących wyższe standardy osiągnięć uczniów⁴². Odnosząc się do instrumentów z zakresu polityki oświatowej, można także wskazać te, które bezpośrednio odnoszą się do kwestii pracy dyrektorów i zarządzania szkołami. Na podstawie założeń ustawy *No Child Left Behind* (2002) stworzono mechanizm motywujący dyrektorów do dbania o efektywność pracy edukacyjnej. Ustawa nakłada na poszczególne stany obowiązek przeprowadzania i monitorowania rocznych badań biegłości czytania i znajomości matematyki (AYP) dla wszystkich uczniów w klasach 3–8. Szkoły, które nie wykazują odpowiedniego postępu w ciągu dwóch lat monitorowania, uważa się za wymagające poprawy i kwalifikuje się je do dodatkowego wsparcia finansowego ze strony władz federalnych. Jednakże dalszy brak postępów uruchamia stopniowo surowe sankcje, takie jak np. zmiana struktury szkoły, wymiana personelu lub zmiana statusu szkoły na szkołę czarterową. Rodzice również zyskują wówczas prawo wyboru alternatywnej szkoły dla swoich dzieci w całym okręgu szkolnym. To z kolei bezpośrednio przekłada się na finanse szkoły⁴³. Ten mechanizm sprawia, że dyrektorzy amerykańskich szkół muszą angażować się w rozwiązania warunkujące efektywność nauczania w prowadzonych przez nich szkołach. Jak zauważają Deborah Land i Sam Stringfield, reformy wprowadzone na poziomie centralnym wymusiły przejście od myślenia w kategoriach administracji do myślenia w kategoriach polityki edukacyjnej także na poziomie lokalnym⁴⁴. Ten sposób myślenia w polskich szkołach nie jest dostatecznie promowany, a wynika to głównie z faktu, iż dyrektor nie jest oceniany przez pryzmat wyników uczniów w obszarze wybranych kompetencji. Zakłada się, że jest to przede wszystkim zadanie nauczycieli.

Na tle tych rozwiązań amerykańskich można zrozumieć, jakie czynniki kształtują potrzebę rozwijania kompetencji w zakresie *instructional leadership* (przywództwa instruktazowego), które związane jest z edukacyjnym, metodycznym aspektem roli dyrektora. Dyrektorzy są motywowani do tego, aby skutecznie wspierać swoich nauczycieli w efektywnym realizowaniu celów dydaktycznych. Leży to w interesie samego dyrektora i pracowników, ale także rady szkoły. Ponadto wskazania dotyczące efektywności szkół i czynników ją

⁴² Zob. tamże, s. 156.

⁴³ Zob. tamże.

⁴⁴ D. Land, S. Stringfield, *Educational governance reforms: the uncertain role of local school boards in the United States*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, red. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone, Springer 2005, s. 275.

kształtujących analizowane są w kontekście uwarunkowań społecznych i środowiskowych. Oznacza to poszukiwanie tych czynników, które w odniesieniu do danej szkoły i danego okręgu szkolnego mogą okazać się najbardziej efektywne w opisaney w rozdziale pierwszym koncepcji empowermentu. Zarysowane powyżej założenia sprawiają, że większość zadań związanych z zarządzaniem szkołami przejmują rada szkoły i zatrudniona przez okręg szkolny osoba odpowiedzialna za zarządzanie finansami i innymi zasobami. Dyrektor ma zatem więcej możliwości, ale także i motywacji, aby zajmować się procesami związanymi z dydaktyką, wychowaniem i opieką.

Także w Wielkiej Brytanii rozważanie nad rolą przywództwa edukacyjnego ma długą tradycję. Christopher Day, analizując brytyjską politykę wobec przywództwa realizowanego w szkołach, odwołuje się do ponaddwudziestoletnich doświadczeń. Był to – w opinii autora – proces wielu, często trudnych, zmian, które zaszły na skutek interwencji kolejnych rządów. Celem tych reform było dążenie do podniesienia efektywności pracy szkół. Zmiany te autor określa jako stopniową erozję tradycyjnej, autonomicznej pozycji nauczyciela poprzez wprowadzanie coraz bardziej rygorystycznych form odpowiedzialności i narodowych standardów w zakresie osiągnięć szkolnych. Dokonywało się to także poprzez wprowadzanie instrumentów polityki finansowej i kontroli. Ważnym czynnikiem stymulującym rozwój idei i praktyki szkolnego przywództwa były także środki finansowe przeznaczane na szkolenie i wsparcie dla nauczycieli. Wprowadzono wiele możliwości zdobywania kompetencji w zakresie zarządzania, zachęcano także szkoły do uczestniczenia w projektach i programach im dedykowanych. Postrzeganie przywództwa i zarządzania stawało się coraz bardziej złożone, refleksją i szkoleniami obejmowano nowe konteksty i nowe działania. Zarówno idea, jak i praktyka przywództwa w szkole i zarządzania nią wyraźnie się rozwinęły. Ewoluowało postrzeganie cech i kompetencji przywódcy edukacyjnego, ale także rozwijano formy doskonalenia umiejętności w tym zakresie⁴⁵. Mimo tak sprzyjających warunków proces ten nie był łatwy. Ch. Day określa go jako drogę od akceptacji do podjęcia odpowiedzialności. Wiodła ona poprzez kolejne reformy, w tle których były dyskusje na temat roli edukacji w budowaniu wzrostu gospodarczego, spójności społecznej oraz poszukiwania rozwiązań w konflikcie między edukacją traktowaną instrumentalnie lub jako samoistna wartość. Jednocześnie szkoły brytyjskie doświadczały decentralizacji w zakresie zarządzania finansami, kadrami, zasobami materialnymi. Decentralizacja dotyczyła także działań szkoły w zakresie realizacji programu, oceny oraz budowania systemu rozwoju zawodowego dla

⁴⁵ Ch. Day, *The UK policy for school leadership: uneasy transition*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, red. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone, Springer 2005, s. 393.

nauczycieli⁴⁶. Można przyjąć, iż zwiększanie uprawnień prowadziło do wzrostu odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania.

Odwołanie się do porządku prawnego i rozwiązań zastosowanych w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii ma na celu zarysowanie kontekstu, w jakim rodziły się kluczowe koncepcje przywództwa edukacyjnego. Wydaje się, iż jest to ważne w procesie badania, jakie role przyjmują dyrektorzy polskich szkół. Mając na uwadze, że dyskurs dotyczący przywództwa edukacyjnego lub przywództwa w edukacji często nawiązuje do prac i badań pochodzących z krajów anglosaskich, konieczne wydaje się podkreślenie znaczenia kontekstu społecznego i kulturowego, który – co chcę wyraźnie zaznaczyć – w mojej opinii jest podstawowym warunkiem powodzenia implementacji założeń i zasad. Zasadnicze pytanie dotyczy tego, czy koncepcje i rozwiązania wypracowane w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii można skopiować do polskiego systemu edukacji. Stoję na stanowisku, iż przykłady dobrych praktyk mogą być inspirujące i pomocne do projektowania propozycji w zakresie polskiej polityki oświatowej. Jednocześnie konieczne jest rozpoznanie, czy i na ile te propozycje spotkają się nie tylko z akceptacją samych dyrektorów, ale także tych, którzy ich zatrudniają i z którymi powinni oni współpracować. Rozpoznanie przekonań, potrzeb, ale także i obaw związanych z przyjmowaniem i realizacją zadań związanych z przywództwem realizowanym w kontekście szkoły lub przywództwem edukacyjnym powinno być pierwszym etapem projektowania polityki oświatowej dedykowanej dyrektorom polskich szkół. Elementy tej diagnozy zostaną zaprezentowane w drugiej, badawczej części pracy. W tym miejscu pragnę jedynie zasygnalizować, że konieczne jest rozpoznanie przesłanek warunkujących sposób myślenia o przywództwie i preferencje w zakresie koncepcji oraz rozwiązań. Uważam, że należy być ostrożnym w ocenianiu, czy i na ile dyrektorzy polskich szkół realizują to, co w literaturze przedmiotu określane jest jako przywództwo edukacyjne (*educational leadership*). Inny kontekst funkcjonowania szkół oraz odmienne funkcje wynikające z polityki oświatowej państwa sprawiają, że zakres roli dyrektora i ramy jej realizowania są inne. Oznacza to, że omawiane koncepcje mogą służyć jako przykłady dobrych praktyk i inspiracji teoretycznych lub też mogą stanowić interpretacyjne tło analizy wyników badań nad zadaniami dyrektorów polskich szkół. W badaniach prezentowanych w niniejszej publikacji zasadniczym celem jest rozpoznanie, jak rola dyrektora jest postrzegana przez przedstawicieli tej grupy zawodowej i innych interesariuszy szkoły, a podstawowym kontekstem analizy są założenia polityki oświatowej, stąd prezentowane tu koncepcje przywództwa edukacyjnego stanowią przede wszystkim ilustrację wybranych narracji w tym temacie. Odnosząc się do założeń polityki oświatowej na pozio-

⁴⁶ Tamże, s. 394.

mie centralnym, konieczne jest zaakcentowanie, iż w polskim systemie nie ma prawnych, motywacyjnych oraz edukacyjnych mechanizmów wspierających rozwój dyrektora w roli przywódcy edukacyjnego. Nacisk położony jest głównie na prawno-administracyjny charakter tej funkcji.

W literaturze przedmiotu dla opisu przywództwa edukacyjnego najczęściej można spotkać takie określenia, jak *school leadership*, *educational leadership*, *managerial leadership* oraz *instructional leadership*. O ile pojęcie *educational leadership* jest powszechnie tłumaczone i rozumiane jako przywództwo edukacyjne, o tyle pewne trudności tłumaczeniowe sprawia jeden z dwóch podstawowych filarów tej koncepcji, czyli *instructional leadership*. Dokładniejszą analizę tego pojęcia przedstawię w dalszej części rozdziału. Warto jednak już na wstępie zauważyć, że język, za pomocą którego opisywane są zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, często cechuje silne zabarwienie ekonomiczne. Oznacza to, że o rzeczywistości szkolnej mówi się językiem zarządzania (projektami, zasobami, kryzysami).

Pierwsze pojęcie, które warto objaśnić, to przywództwo szkolne (*school leadership*). Jest ono używane do opisu ogólnych strategii zarządzania i organizowania procesów realizowanych w szkołach. Należy podkreślić, że termin ten oznacza także zarządzanie oraz organizację procesów edukacyjnych i zarządzanie nimi. Znaczenie przywództwa szkolnego jest udowodniane poprzez liczne badania empiryczne. Warto tu odnieść się chociażby do analiz przeprowadzonych przez Philipa Hallingera i RONALDA H. HECKA, którzy wykazali zależność między sposobem sprawowania władzy przez dyrektora a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów⁴⁷. Autorzy dokonali analiz dostępnych badań dotyczących wpływu przywództwa szkolnego na efekty uczenia się uczniów. Ustalili, iż wpływ ten można określić jako pośredni. Zauważyli także, że zależność statystyczna pomiędzy tymi zmiennymi istnieje, ale na niskim poziomie. Pośredni wpływ wynika głównie z takich czynników, jak organizacja środowiska społecznego szkoły, formy motywowania do nauki i wspierania procesu uczenia się. Także badania realizowane współcześnie potwierdziły zależność pomiędzy stylem realizacji postulatów przywództwa szkolnego a efektami uczenia się uczniów⁴⁸. W wyniku powyższych ustaleń wielu badaczy oraz polityków oświatowych zaczęło zwracać większą uwagę na osoby, które pełniąc obowiązki dyrektora, aspirują jednocześnie do roli lidera prowadzonej przez siebie szkoły.

W obszarze przywództwa szkolnego (*school leadership*), jak zauważa Stephen L. Jacobson, dwa wnioski wywodzące się z badań są szczególnie istotne. Pierwszy dotyczy tego, iż przy założeniu, że wszystkie inne czynniki mają tę

⁴⁷ Zob. H. Hallinger, R. Heck, *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995*, „Educational Administration Quarterly” 1996, 32(1), s. 5–44.

⁴⁸ P. Hallinger, *Developing Instructional Leadership...*, s. 68.

samą wartość, szkoły z dobrym przywództwem powinny osiągać lepsze wyniki niż pozostałe szkoły. Drugi wniosek wskazuje, że przywództwo szkolne ma szczególne znaczenie w szkołach ulokowanych w środowiskach zagrożonych marginalizacją, w których uczy się znaczny odsetek uczniów z ryzykiem niepowodzeń szkolnych⁴⁹. Na gruncie polskich badań edukacyjnych na ten aspekt postrzegania roli przywództwa zwróciła uwagę Joanna Madalińska-Michalak, dokonując analizy porównawczej sposobu realizowania przywództwa przez dyrektorów na obszarach definiowanych jako zaniedbane w Polsce i w Wielkiej Brytanii⁵⁰. Można zatem przyjąć, iż jakość przywództwa w szkole odgrywa tym większą rolę, im w bardziej niesprzyjającym środowisku społeczno-ekonomicznym funkcjonuje dana placówka. Jest to jednocześnie wskazówka, którą szczególnie zainteresowani powinni być politycy samorządowi. Jeśli poważnie potraktować te dane, to zasadnicze znaczenie dla wspierania efektywności procesów realizowanych w szkole mają samorządy lokalne, stanowiące pracodawcę dla dyrektorów szkół publicznych. Samorządy powinny nadać szczególne znaczenie potrzebie inwestowania w te kompetencje dyrektorów, które umożliwią im efektywne realizowanie powierzonych im zadań. Oznacza to między innymi konieczność namysłu nad programami rozwoju zawodowego dyrektorów nie tylko w zakresie administrowania i zarządzania szkołami, ale także w zakresie kompetencji społecznych i pedagogicznych.

Ilustracją myślenia w kategoriach przywództwa szkolnego (*school leadership*) jest model zaproponowany w publikacji *The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*. Jest to propozycja o tyle ciekawa, iż powstała na gruncie analiz europejskich badaczy i praktyków edukacyjnych. Autorzy opracowali model zbudowany z pięciu podstawowych domen, z których każda zawiera uszczegółowione komponenty. Są to: polityczne i kulturowe wymagania wobec szkoły i ich przełożenie na wewnętrzny sens i kierunek rozwoju szkół, zrozumienie i wzmocnienie pozycji nauczycieli i innych pracowników, budowanie struktury i właściwych wzorców kulturowych, współpraca z partnerami i otoczeniem zewnętrznym oraz osobisty rozwój lidera⁵¹. Komponenty poszczególnych domen zaprezentowane zostały w tabeli 2.

Tak rozbudowany i uszczegółowiony model przywództwa szkolnego daje możliwość rozpoznania, jak wiele obszarów wpływa na jakość i efektywność

⁴⁹ S.L. Jacobson, *The Recruitment and Retention of School Leaders: Understanding Administrator Supply and Demand*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, red. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livinstone, Springer 2005, s. 457.

⁵⁰ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*

⁵¹ *Framework of Reference. The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*, 2011, s. 8. http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf [dostęp: 14.01.2016].

Tabela 2. Komponenty domen przywództwa szkolnego w modelu *A European Qualification Network for Effective School Leadership*

Domeny	Komponenty
Domena 1 Polityczne i kulturowe wymagania wobec szkoły i ich przełożenie na wewnętrzny sens i kierunek rozwoju szkół	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie kompetencji przywódczych i zarządzanie zmianą • Planowanie strategiczne • Przetłumaczenie zewnętrznych oczekiwań na wewnętrzne treści • Negocjowanie i komunikowanie • Definiowanie misji i wizji szkoły • Dbłość o zachowanie standardów etycznych
Domena 2 Zrozumienie i wzmocnienie pozycji nauczycieli i innych pracowników szkoły	<ul style="list-style-type: none"> • Podniesienie poziomu nauczania i uczenia się • Wspieranie kompetencji nauczycielskich w zakresie przedmiotów kierunkowych, dydaktyki, metodyki nauczania, zarządzania klasą i technologii informacyjno-komunikacyjnych • Organizowanie pracy zespołowej i kształtowanie kultury działania przywództwem • Ocena i ewaluacja • Efektywne zarządzanie personelem szkoły • Budowanie klimatu sprzyjającego zespołowemu uczeniu się nauczycieli i innych pracowników szkoły
Domena 3 Budowanie struktury i właściwych wzorców kulturowych	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie kultury przywództwa i zarządzania szkołą • Budowanie efektywnej kultury organizacyjnej i komunikacyjnej • Budowanie adekwatnych struktur organizacyjnych • Planowanie i zarządzanie zasobami ludzkimi, materialnymi i finansowymi • Zapewnienie transparentności procesu podejmowania decyzji
Domena 4 Współpraca z partnerami i otoczeniem społecznym szkoły	<ul style="list-style-type: none"> • Budowanie i utrzymywanie relacji z rodzicami, społecznością lokalną oraz z władzami na poziomie lokalnym i centralnym • Współpraca z instytucjonalnymi partnerami na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym • Współpraca z innymi szkołami
Domena 5 Rozwój osobisty	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie i utrzymywanie kompetencji przywódczych • Budowanie sieci współpracy na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Framework of Reference. The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership, 2011*, http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf [dostęp: 14.01.2016].

funkcjonowania szkoły. Jest to model, który sytuuje szkołę w szerszym – społecznym, kulturowym, ale także ekonomicznym – kontekście. Można zatem sformułować wniosek, że tak rozumiane przywództwo pozwala dopasować zasady pracy szkoły do jej szerszego otoczenia. Taki model przywództwa może być także użyteczny na potrzeby polityki oświatowej. Jeśli przełożyć powyżej przedstawione komponenty na konkretne zadania lub kompetencje lidera, to mogą one stanowić katalog preferowanych kompetencji nie tylko dyrektorów szkół, ale także lokalnych decydentów, nauczycieli i partnerów z otoczenia spo-

łecznego szkoły. Jednocześnie należy podkreślić deklaracyjny charakter tych ustaleń. O ile można zgodzić się, iż w modelu tym wskazano najważniejsze obszary przywództwa, o tyle otwartą kwestią pozostają pytania o możliwości przygotowania szkolnych liderów do realizacji tych zadań oraz o możliwość oceny ich bieżących kompetencji w tym zakresie. Chcę jednak zaznaczyć, iż wskazanie na szeroką perspektywę postrzegania przywództwa szkolnego jest istotne w kontekście budowania świadomości różnic pomiędzy takimi kategoriami pojęciowymi, jak przywództwo szkolne i przywództwo edukacyjne. Przywództwo szkolne ma zdecydowanie szerszy zakres i obejmuje wiele aspektów – zarówno tych wewnętrznych, jak i tych ułożonych w otoczeniu szkoły – które warunkują jej działalność i mogą sprzyjać realizacji założonych celów.

Kolejne, istotne dla podjętych analiz pojęcie to przywództwo edukacyjne (*educational leadership*). Sprawia ono wyjątkowe trudności w interpretacji. W literaturze trudno jest znaleźć pełne, klarowne i rozstrzygające definicje tego pojęcia. Grzegorz Mazurkiewicz określa je jako „proces, który dotyczy procesów nauczania i uczenia się”⁵². Jest to rozróżnienie zasadnicze. O ile można przyjąć, że przywództwo szkolne obejmuje przewodzenie wszystkim procesom realizowanym w szkole, o tyle przywództwo edukacyjne jest podzbiorem tych procesów i obejmuje te, które dotyczą procesu nauczania i uczenia się. Jego celem jest „tworzenie warunków do uczenia się indywidualnego i organizacyjnego”⁵³. Można zatem przyjąć, że przywództwo szkolne obejmuje dwa uszczegółowione obszary – przywództwo menedżerskie, obejmujące organizacyjny aspekt pracy szkoły, oraz przywództwo edukacyjne, ukierunkowane na efektywne realizowanie podstawowych funkcji szkoły, czyli budowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się. Istotne jest to, że pojęcie przywództwo edukacyjne może być wykorzystywane zarówno dla „oznaczenia przywództwa odnoszącego się do sfery edukacji, jak i przywództwa sprzyjającego kształtowaniu odpowiednich warunków edukacji na rzecz rozwoju wszystkich podmiotów edukacji”⁵⁴. Oznacza to, że może być wykorzystywane do analizy i opisu procesów realizowanych nie tylko w szkole, ale także w jej społecznym otoczeniu.

Szczególne znaczenie w obszarze przywództwa edukacyjnego warto przypisać przywództwu określanemu jako *instructional leadership*. Jest ono tłumaczone w polskich publikacjach jako przywództwo pedagogiczne, przywództwo instruktażowe lub przywództwo skoncentrowane na nauczaniu⁵⁵. Mimo iż nie-

⁵² G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się...*, s. 26.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ J.M. Michalak, *Przywództwo dla wzmocnienia szans edukacyjnych uczniów*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Morąg, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 190.

⁵⁵ Zob. Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 28; J. Pyżalski, dz. cyt., s. 48.

kiedy jest ono postrzegane jako jeden z rodzajów przywództwa edukacyjnego, to warto poświęcić mu szczególną uwagę. Jest ono interesujące przynajmniej z dwóch powodów. Przede wszystkim dlatego, iż wiele badań dotyczących relacji między przywództwem edukacyjnym a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów opiera się właśnie na modelu przywództwa instruktazowego. Badacze dokonują rozpoznania relacji i zależności pomiędzy indywidualnymi zachowaniami dyrektora a wynikami edukacyjnymi uczniów. Drugi powód to trudność w odniesieniu tej koncepcji przywództwa edukacyjnego do codziennych realiów polskiej szkoły. Ten wątek rozwinę w podsumowaniu tego rozdziału.

Philip Hallinger, który dokonał analizy rozwoju koncepcji przywództwa instruktazowego, zauważa, że przeszła ona wyraźną ewolucję nie tylko w sferze założeń teoretycznych, ale także jako praktyka edukacyjna. Autor twierdzi, że badania prowadzone w latach 80. XX wieku nad czynnikami warunkującymi efektywność pracy szkół na wiele lat zogniskowały uwagę polityków oświatowych i badaczy nad potencjałem osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie poszczególnych szkół. Mimo głosów krytycznych przez wiele lat była to dominująca perspektywa oglądu tematyki przywództwa w szkole. Dopiero w latach 90. pojawiły się narracje alternatywne, a wśród nich wyróżniająca się koncepcja przywództwa transformacyjnego. Hallinger zauważa, iż jakkolwiek wydawać się mogło, że przywództwo instruktazowe straci swą rangę, to jednak w kontekście nowych wyzwań edukacyjnych koncepcja ta ponownie zyskała na znaczeniu i popularności. W opinii autora przyczyniły się do tego ogólne trendy w edukacji – globalizacja i wyraźny nacisk na wyniki pracy nie tylko poszczególnych uczniów, ale także szkół. Ten powrót do idei przywództwa, a szczególnie przywództwa instruktazowego, nie jest już jednak zwykłym odtworzeniem i przywołaniem założeń powstałych w latach 80. Współcześnie jest ono określane jako *przywództwo dla uczenia się (leadership for learning)*⁵⁶.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć propozycje różnych modeli przywództwa instruktazowego, jednak najbardziej popularny jest ten opracowany przez Philipa Hallingera i Josepha Murphy'ego⁵⁷. Autorzy wskazali trzy jego kluczowe wymiary: definiowanie misji szkoły, zarządzanie programem oraz tworzenie pozytywnego klimatu szkoły. Te trzy istotne zadania zostały uszczegółowione poprzez odwołanie się do konkretnych zadań lidera.

Pierwszy wymiar to definiowanie misji szkoły. W polskiej edukacji także przyjęło się mówienie o potrzebie formułowania wizji i misji szkoły. Czasami te pojęcia się zlewają i są traktowane jako wprowadzenie, preambuła do statutów lub regulaminów. Chcę jednak wyraźnie zaznaczyć, że w przeciwieństwie

⁵⁶ P. Hallinger, dz. cyt., s. 61.

⁵⁷ Zob. P. Hallinger, J. Murphy, *Assessing the instructional leadership behaviour of principal*, „Elementary School Journal” 1985, 86(2), s. 217–248.

do wielu dokumentów formułowanych w polskich szkołach, ten wymiar przywództwa instruktazowego jest traktowany bardzo konkretnie i dosłownie. Zamiast słowa misja można tu używać także słowa cel (*purpose*)⁵⁸. W tym ujęciu cele nie dotyczą ogólnych założeń pracy szkoły, ale zdecydowanie ukierunkowane są na ich dydaktyczny aspekt. Autorzy wskazali tu dwa zadania szczegółowe: formułowanie jasnych, czytelnych i zrozumiałych dla wszystkich celów pracy szkoły oraz ich efektywne komunikowanie. Ten wymiar ogniskuje działania dyrektora na najważniejszych zadaniach, wskazuje perspektywę i cel. W praktyce oznacza to stałe upewnianie się, czy szkoła ma czytelne, mierzalne i określone w czasie cele ukierunkowane na progres uczniów w zakresie efektów kształcenia. W założeniach do zadań dyrektora należy komunikowanie tych celów w taki sposób, aby były nie tylko powszechnie znane, ale także motywowały całą społeczność szkolną do wspierania procesów realizacji tych założeń⁵⁹. Autorzy podkreślają także, że tak rozumianych celów nie należy utożsamiać z wynikami kształcenia. Cele, w odróżnieniu od założeń dotyczących efektów opisanych w podstawach programowych, są określane przez dyrektora szkoły we współpracy z pozostałymi pracownikami. Zasadniczą kwestią jest opracowanie ich na tyle przystępnie, aby możliwe było realizowanie ich w codziennej praktyce edukacyjnej. To z kolei wymusza szczególną dbałość o to, aby były one znane, akceptowane i czytelne nie tylko dla nauczycieli, ale także dla uczniów i ich rodziców. W tym celu dyrektor powinien wykorzystywać wszystkie dostępne formy komunikacji – zarówno te formalne, jak i nieformalne – z osobami, których zaangażowanie może warunkować zakres i efektywność realizacji założonych celów⁶⁰.

Drugi wymiar modelu przywództwa instruktazowego to zarządzanie procesem realizacji programu nauczania. Uwzględnia on zarówno dbałość o jakość metodyki, jak i prawne oraz organizacyjne aspekty realizacji programu. Hallinger i Murphy wskazali tu na trzy zadania szczegółowe: nadzorowanie (*supervision*) i ewaluację dotyczącą codziennej praktyki edukacyjnej realizowanej w klasie szkolnej przez konkretnych nauczycieli, koordynowanie realizacji programu nauczania oraz monitorowanie postępów uczniów. Od dyrektora wymaga się zaangażowania we wzmacnianie procesów uczenia się i nauczania, przy jednoczesnym nadzorze i monitorowaniu. Zagadnienia te wymagają od niego kompetencji i doświadczenia w realizacji zadań dydaktycznych oraz zaangażowania w proces wzmacniania szkoły⁶¹. Oznacza to, że dyrektor w tym modelu powinien charakteryzować się kompetencjami metodycznymi oraz przygoto-

⁵⁸ Zob. tamże, s. 221.

⁵⁹ P. Hallinger, dz. cyt., s. 66.

⁶⁰ P. Hallinger, J. Murphy, dz. cyt., s. 222.

⁶¹ P. Hallinger, dz. cyt., s. 66.

waniem pedagogicznym. Ten wymiar omawianego przywództwa dotyczy przede wszystkim pracy z nauczycielami. Hallinger zauważa, że istnieje tu niebezpieczeństwo zbyt mocnego akcentowania aspektu nadzoru i kontroli. Zaznacza, że zadaniem dyrektora jest głównie stwarzanie możliwości i dbanie o profesjonalny rozwój nauczycieli, przede wszystkim w zakresie efektywnego wykorzystywania rozwiązań metodycznych, które sprzyjają realizacji założonych w misji pracy szkoły celów⁶².

Trzeci z wyróżnionych wymiarów opisuje zadania związane z tworzeniem klimatu sprzyjającego uczeniu się. Ten wymiar ma szerszy zakres niż dwa poprzednie. Autorzy wyróżnili tu takie zadania, jak: zarządzanie czasem przeznaczonym na nauczanie, wspieranie profesjonalnego rozwoju nauczycieli, utrzymywanie wysokiej przejrzystości podejmowanych działań, budowanie motywacji nauczycieli oraz uczniów, a także rozwijanie wysokich wymagań i standardów⁶³. Ta sfera działań odnosi się do norm i postaw zarówno uczniów, jak i pracowników szkoły. Autorzy wychodzą z założenia, że to dyrektor tworzy sprzyjające ramy realizacji założonych celów. Poprzez czytelne formułowanie oczekiwań i standardów oraz stwarzanie warunków do pracy i projektowanie systemu wzmocnień dyrektor ma wpływ na indywidualne postawy i zachowania zarówno w środowisku uczniów, jak i w gronie nauczycieli. Pierwszy ze wskazanych obszarów dotyczy zarządzania czasem podczas lekcji. Hallinger i Murphy, nawiązując do badań dotyczących efektywnego wykorzystania czasu podczas zajęć, wskazują na znaczenie roli dyrektora w zakresie projektowania i realizacji założeń dotyczących procedur postępowania z uczniami sprawiającymi trudności, odwoływania zajęć i wykorzystywania czasu podczas lekcji na sprawy niezwiązane z nauczaniem⁶⁴. Drugi obszar związany jest z rozwiązaniami stosowanymi dla wspierania metodycznych kompetencji nauczycieli. Obejmuje nie tylko szkolenia, ale także wsparcie w zakresie implementowania ogólnych założeń lub rozwiązań do specyficznych potrzeb bądź uwarunkowań społeczności szkolnej czy grupy uczniów. Działania dyrektora powinny być widoczne dla otoczenia. W opinii autorów bycie obecnym w szkole, ale także podczas zajęć w klasach, sprawia, iż dyrektor może nie tylko budować relacje z nauczycielami i uczniami, ale także efektywnie komunikować cele i priorytety przyjęte w szkole. Nieformalne kontakty umożliwiają dyrektorowi rozpoznawanie rzeczywistych postaw i potrzeb uczniów. Obecność dyrektora na terenie szkoły wpływa także modelująco na zachowania uczniów i nauczycieli. Ostatnie zadania w tym obszarze związane są z budowaniem systemu motywacyjnego zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Rolą dyrektora jest dostarczanie bodź-

⁶² Tamże, s. 67.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ P. Hallinger, J. Murphy, dz. cyt., s. 223.

ców (nagród), które będą podtrzymywać lub wzmacniać zaangażowanie w proces nauczania lub uczenia się⁶⁵.

Współcześnie model ten ewoluuje w kierunku koncepcji *przywództwa dla uczenia się*. Coraz większe znaczenie przypisuje się organizacyjnym i metodycznym rozwiązaniom, które mogą pozytywnie lub destrukcyjnie modelować przebieg procesu uczenia się. Jak już wcześniej wspomniałam, idea przywództwa instruktazowego, rozwijana w latach 80. ubiegłego wieku, w latach 90. straciła na znaczeniu na rzecz koncepcji przywództwa transformacyjnego. Zasadniczą rolę odegrały wówczas badania Kennetha Leithwooda i jego zespołu. Jednak, jak zauważa P. Hallinger, współczesne badania nad przywództwem edukacyjnym, w tym także prace Leithwooda, wskazują na konieczność poszukiwania specyficznych, edukacyjnych czynników, które umożliwiają budowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się. Autorzy większą wagę w tym zakresie przypisują kompetencjom związanym z przywództwem instruktazowym niż teoretycznym założeniom przywództwa transformacyjnego⁶⁶.

Michael Schratz, proponując kategorię *przywództwa dla uczenia się*, nawiązuje do projektu *Carpe Vitam*, którego celem było rozpoznanie, jak ta koncepcja przywództwa edukacyjnego sprawdza się w szkolnej codzienności. Autor wskazuje na trzy płaszczyzny możliwych w tym obszarze analiz – uczenie się uczennic i uczniów, uczenie się nauczycieli i nauczycielek oraz uczenie się systemu⁶⁷. Jest to kolejna koncepcja przywództwa edukacyjnego, która skoncentrowana jest na budowaniu społeczności uczącej się. W tym ujęciu autor podkreśla znaczenie tych działań przywódcy, które ukierunkowane są na budowanie warunków do zmiany, rozwoju i uczenia się.

Interesującą propozycją postrzegania roli przywództwa i przywódców w szkołach jest także koncepcja *Total Leaders*. Jej autorzy – Charles Schwahn i William Spady zostali poproszeni w roku 1998 o napisanie dla American Association of School Administrators książki pt. *Total Leaders: Applying the Best Future-Focused Change Strategies to Education*. Treści zawarte w niej nawiązywały do koncepcji *Total Leaders*. Książka i prezentowane w niej założenia spotkały się z dużym zainteresowaniem i oddźwiękiem osób zaangażowanych w prowadzenie szkół. W roku 2010 ci sami autorzy opracowali kolejną publikację⁶⁸, w której rozszerzyli i uzupełnili swoje poglądy na temat budowania przywództwa edukacyjnego. Koncepcja ta ma charakter syntetyczny i integruje

⁶⁵ P. Hallinger, J. Murphy, dz. cyt., s. 223–224.

⁶⁶ P. Hallinger, *Developing Instructional Leadership...*, s. 69.

⁶⁷ M. Schratz, *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madałińska-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 25.

⁶⁸ Zob. Ch.J. Schwahn, W.G. Spady, *Total Leaders 2.0: Leading in the Age of Empowerment*, American Association of School Administrators 2010.

kluczowe współcześnie ujęcia przywództwa i promowanych postaw przywódczych. Autorzy piszą wprost: „gdyby Covey, Peters, Blanchard, Bennis, Senge, Wheatley, Maxwell, Buckingham, Drucker i inni byli w jednym pokoju i zostali zapytani co do jakich założeń na temat przywództwa wszyscy oni są zgodni, to ich odpowiedź stanowiłaby podstawę koncepcji Total Leaders”⁶⁹. Ta imponująca lista osób postrzeganych przez środowiska – głównie biznesowe – za autorytety w zakresie współcześnie rozumianego przywództwa, na które powołują się Schwahn i Spady, pozwala twierdzić, iż nadal poszukiwane są odpowiedzi, jak powinno wyglądać efektywne przywództwo. Autorzy, dokonując syntezy współczesnych dyskursów na temat przywództwa, zaproponowali rozwiązania w tym zakresie dla edukacji.

Model *Total Leaders* można analizować w dwóch perspektywach. Pierwsza dotyczy strategicznego aspektu przywództwa i zarządzania, druga opisuje poszczególne dziedziny tego procesu i relacje między nimi. Podejście strategiczne uwzględnia dwa obszary – kierunki strategiczne oraz strategiczną zgodność (*alignment*). Strategiczne kierunki działań określają takie zmienne, jak wartości organizacyjne oraz misję i wizję. Pojęcie misji jest w tej koncepcji związane z formułowaniem efektów kształcenia, natomiast wizja dotyczy zasad działania samej organizacji. Strategiczna zgodność to pojęcie opisujące proces budowania zgody wokół wizji. Proces ten obejmuje wszystkie elementy tworzące szkołę – ludzi, polityki, procesy, strukturę organizacyjną⁷⁰. Szczególnie ten drugi element ma istotne znaczenie dla namysłu nad możliwościami budowania przywództwa w polskich szkołach i stosowania go w codziennych szkolnych praktykach. Charles Schwahn i Wiliam G. Spady podkreślają znaczenie zgody (*alignment*) wszystkich podmiotów tworzących szkolną społeczność. Można w tym miejscu sformułować pytanie, czy w polskiej edukacji publicznej w ogóle istnieje przestrzeń umożliwiająca uzgadnianie celów kształcenia lub przynajmniej podejmowanie w tym temacie dyskusji. Można to zagadnienie potraktować wąsko i odnieść je wyłącznie do uzgodnień między dyrektorem i nauczycielami a uczniami i ich rodzicami. Można także spojrzeć na ten problem szerzej. Wówczas kierunek refleksji będzie związany z celami formułowanymi przez otoczenie społeczne szkoły oraz organ prowadzący i nadzór pedagogiczny. Dostrzegam w tym obszarze duże deficyty i bariery. Przede wszystkim lokuję je w mentalnym uznaniu, że szkoła jest rzeczywiście społecznością, a nie tylko instytucją socjalizacji, wychowania, kształcenia i opieki. Budowanie kapitału, na którym można projektować i realizować postulat zgodności i współpracy, to proces wzmacniania nie tylko kompetencji w zakresie negocjacji, ale także po-

⁶⁹ Ch. Schwahn, B. McGarvey, *Inevitable. Mass Customized Learning. Learning in the Age of Empowerment*, Charleston 2012, s. 160.

⁷⁰ Tamże, s. 161.

staw obywatelskich. Pisze o tym B. Śliwerski, wskazując wyraźnie, iż polska szkoła nadal funkcjonuje w *gorsecie centralizmu*⁷¹. Można zatem przyjąć, iż u podstaw strategicznego myślenia o przywództwie w koncepcji *Total Leaders* leży uznanie podmiotowości wszystkich partnerów oraz zgoda na współdecydowanie.

Druga perspektywa analizowania koncepcji *Total Leaders* odnosi się do dziedzin, poprzez które przywódca może wpływać na szkolną rzeczywistość i dokonywać zmian. Autorzy wskazują na celowość działań, wizję, odpowiedzialność (*ownership*), zdolność do podejmowania aktywności, umiejętność udzielania wsparcia⁷². Dziedziny te zostały zoperacjonalizowane poprzez wskazanie konkretnych starań podejmowanych przez szkolnych liderów. Przywódca buduje swoją działalność na celach, podejmuje zadania związane z tworzeniem istotnych kierunków działania na poziomie całej organizacji, ale jednocześnie są one zakotwiczone w najistotniejszych wartościach i zasadach. Te z kolei są punktem odniesienia zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Ważne jest to, że wartości i zasady nie są formułowane wyłącznie na poziomie deklaracyjnym. Są one nie tylko podstawą budowania programu wychowawczego, ale jednocześnie stanowią wyraźne kryteria oceny działań i zachowań. Rozwijanie wizji odnosi się do przyszłości. Przywódca określa pożądane kierunki rozwoju, jednocześnie stale i konsekwentnie zabiega o zaangażowanie uczestników szkolnej społeczności w ich implementowanie. Opiera się na założeniu, że urzeczywistnianie wizji wymaga zaangażowania i aktywności. Ma też na uwadze to, iż dzielenie się wizją to jednocześnie poszerzanie opcji rozwoju szkoły, otwarcie na dyskusje i spory. Trzecia dziedzina – odpowiedzialność – dotyczy relacji i budowania poczucia przynależności. W praktyce oznacza to podejmowanie działań zorientowanych na tworzenie kultury organizacyjnej sprzyjającej zmianie, a także zapraszanie do współuczestniczenia i współdziałania. To podejście opiera się na przekonaniu, że podstawą partycypacji jest poczucie sensu i znaczenia działań. Lider tworzy i wskazuje istotę podejmowania współpracy dla wszystkich zaproszonych partnerów. Zdolność do działania przejawia się z kolei w rozwijaniu i wzmacnianiu kompetencji wszystkich uczestników życia szkoły. Ta dziedzina związana jest z efektywnością podejmowanych wyzwań, jednak podstawowym założeniem jest tutaj, iż nie tylko od lidera zależy, w jakim zakresie i stopniu podejmowane działania będą wykonywane. Lider powinien dążyć do budowania potencjału wszystkich partnerów, z którymi chce współpracować. Ostatnia ze wskazanych przez autorów dziedzin to umiejętność udzielania wsparcia. Działania w tym zakresie można rozpatrywać na dwóch

⁷¹ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.

⁷² Ch. Schwahn, B. McGarvey, dz. cyt., s. 162.

poziomach. Pierwszy dotyczy rozwiązań na poziomie instytucjonalnym. Lider przygotowuje warunki sprzyjające efektywności, niweluje bariery, stwarza szanse i możliwości. Drugi poziom to relacje z poszczególnymi osobami – dostrzega wysiłki, nagradza podejmowanie konstruktywnej aktywności, pomaga pokonywać trudności⁷³.

Przedstawione w tym rozdziale ustalenia dotyczące podstawowych kategorii przywództwa realizowanego w kontekście edukacji nie wyczerpują szerokiego spektrum zagadnień analizowanych w tym obszarze. Głównym moim zamierzeniem w tej części pracy było jednak wskazanie na podstawowe różnice pomiędzy przywództwem w edukacji a przywództwem edukacyjnym. Jest to rozróżnienie o tyle istotne, iż inaczej ukierunkowuje rozważania i dominujące w dyskusjach na ten temat narracje. Inaczej też akcentuje aspekty postrzegane jako priorytetowe w zakresie efektywnego zarządzania szkołą i procesami w niej realizowanymi. O ile przywództwo w edukacji może polegać na transferowaniu rozwiązań z innych koncepcji i dziedzin, o tyle przywództwo edukacyjne osadzone jest w logice i dyskursach edukacyjnych. Nie wyklucza to możliwości i sensowności wykorzystywania ogólnych tendencji lub rozwiązań z obszaru zarządzania do oglądu szkoły i rozpoznawania procesów w niej realizowanych. Jest to jednak jedna z możliwych opcji. Ważne, aby nie była dominująca. Uwagę tę dedykuję przede wszystkim politykom oświatowym. Jak już wcześniej zasygnalizowałam, w polskiej praktyce edukacyjnej trudno odnaleźć przykłady rozwiązań nawiązujących do koncepcji przywództwa edukacyjnego. Promowane są natomiast rozstrzygnięcia i propozycje nawiązujące do różnorodnych aspektów związanych z przywództwem w edukacji. Potwierdzeniem tej tezy są wymogi wobec dyrektorów formułowane na różnych poziomach polityk oświatowych oraz programy studiów przygotowujących z zakresu zarządzania oświatą. Także oferta edukacyjna adresowana do dyrektorów koncentruje się bardziej na organizacyjnych i prawnych aspektach pełnienia tej roli niż na jej metodycznym, instruktażowym czy pedagogicznym wymiarze. Sytuacja ta koresponduje z uwagą Joanny Madalińskiej-Michalak, która nawiązując do ustaleń Thomasa J. Sergiovanniego, stwierdza, że „przywództwo w edukacji nie ma własnej tożsamości, a modele wykorzystywane w warunkach edukacyjnych to w większości modele stosowane w biznesie i zaadaptowane do potrzeb edukacji”⁷⁴. Taka sytuacja nie sprzyja budowaniu szkoły jako społeczności uczącej się. Jest ona jednocześnie ilustracją postrzegania roli dyrektora w szkole. Politycy oświatowi, szczególnie na poziomie lokalnym, formułują konkretne oczekiwania i wymagania wobec dyrektorów. Oni także projektują kryteria i narzędzia oceny pracy dyrektora. Nawet pobieżna analiza tych oczekiwań

⁷³ Tamże, s. 164.

⁷⁴ J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego...* s. 66.

pozwała stwierdzić, że akcentowany jest przede wszystkim menedżerski aspekt roli dyrektora. Wynika to także z faktu, iż w polskim systemie edukacyjnym brakuje formalnych mechanizmów motywujących dyrektorów do zwracania większej uwagi na budowanie efektywności pracy szkoły w zakresie edukacyjnych postępów uczniów. Przedstawione rozwiązania zastosowane w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii w sposób bezpośredni przyczyniły się do rozwoju nie tylko teorii, ale także praktyki w zakresie przywództwa skoncentrowanego na uczeniu się. Można zatem przyjąć, że założenia w zakresie polityki oświatowej spowodowały istotną zmianę praktyk realizowanych w szkolnej codzienności.

Analizując znaczenie przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego, poza konsekwencjami wynikającymi z przyjętych definicji, warto także nawiązać do sfery celów. Perspektywa teleologiczna stwarza możliwość namysłu nad kierunkami działania oraz nad doбором kryteriów, według których będzie oceniana ich efektywność. W opinii Grzegorza Mazurkiewicza to właśnie nieprawidłowo zdefiniowane cele są przyczyną porażek współczesnych organizacji. Autor wśród najczęściej popełnianych w tym obszarze błędów wymienia niewłaściwą (zbyt krótką) perspektywę czasową oraz koncentrowanie się na osiągnięciu natychmiastowego zysku⁷⁵. Warto zaproponować dyskusję nad rzeczywistymi, a nie tylko deklarowanymi celami pracy szkoły. Powinna to być jednak dyskusja, w której swoje stanowiska zaprezentują nie tylko eksperci, ale wszyscy uczestnicy procesów edukacyjnych i szeroko definiowani interesariusze systemu edukacyjnego. Wypracowane wnioski mogą stać się przesłanką do redefinicji lub zbudowania od podstaw kryteriów pracy efektywnego lidera szkolnej społeczności. Przypomnę, że to właśnie sferę celów Hallinger i Murphy ulokowali w pierwszej domenie opracowanego przez siebie modelu przywództwa instruktazowego.

Przywództwo edukacyjne może być także określane poprzez opisywanie praktyk, które okazują się skuteczne w procesie realizacji założonych celów. W tej perspektywie poszukuje się tak zwanych *dobrych praktyk*, by następnie dokonać ich dekonstrukcji w celu rozpoznania tych elementów, które są istotne dla efektywności całego procesu. Najczęściej poszukuje się szkół, które odniosły sukces, by następnie rozpoznać, jakie działania dyrektora do niego doprowadziły, oraz wskazać różnice w działaniach podejmowanych przez dyrektorów szkół, które odniosły sukces, i dyrektorów szkół pozostałych. Takie podejście oparte jest na założeniu, że jeśli rozpozna się różnicę między zachowaniami i działaniami podejmowanymi przez dyrektorów efektywnych i nieefektywnych, możliwe będzie wyabstrahowanie czynników opisujących działania przywódcy edukacyjnego. Konieczne jest tu jednak także uwzględnienie

⁷⁵ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się...*, s. 25.

czynnika społecznego, związanego ze specyfiką środowiska, na potrzeby którego szkoła pracuje. W odniesieniu do polskich szkół takie podejście ma także swoje ograniczenia. Przede wszystkim mają one charakter systemowy. Zasadnicze pytanie dotyczy w tym obszarze definicji i wskaźników efektywności oraz ich pomiaru i oceny. Stosowana zewnętrzna i wewnętrzna procedura ewaluacji daje słabe podstawy do formułowania wniosków dotyczących relacji między kompetencjami i zachowaniami przywódczymi dyrektora a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów.

2.3. Wybrane typologie przywództwa w edukacji

Celem niniejszego podrozdziału jest zaprezentowanie wybranych typologii przywództwa w edukacji. Wydaje się to uzasadnione z tego względu, iż zarówno teoretycy, jak i sami dyrektorzy odwołują się do różnych, preferowanych przez siebie koncepcji. Wyeksponowane poniżej treści dowodzą, w jak bardzo zróżnicowanych kierunkach rozwija się nie tylko teoria przywództwa, ale także jej praktyczne zastosowania. Przyjęcie tej perspektywy analizy przywództwa umożliwia, w miarę uporządkowane, zaprezentowanie różnych stanowisk teoretycznych. Podejście typologiczne ma tę zaletę, że ułatwia systematyzację analizowanej rzeczywistości, a jednocześnie pozwala na uwzględnienie nakładania się proponowanych koncepcji i rozwiązań. Istotne jest także, jak zauważa Zbyszko Melosik, iż w odniesieniu do debat dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów modele przywództwa dostarczają konceptualnego tła dla podejmowanych analiz⁷⁶. Już na początku warto podkreślić, iż próby uporządkowania istniejących koncepcji przywództwa dokonywane są na podstawie różnych kryteriów i w różnych celach. Omówienie wszystkich propozycji jest niemożliwe, dlatego zaproponuję te rozwiązania, które postrzegam jako szczególnie przydatne do budowania perspektywy rozważań nad zróżnicowaniem ról dyrektora szkoły. Trudność w tym zadaniu polega na tym, iż w literaturze przedmiotu autorzy, opisując różne podejścia do klasyfikacji przywództwa w edukacji, odnoszą się zarówno do ogólnych koncepcji przywództwa, do koncepcji powstałych lub promowanych na gruncie edukacji, a czasem ideę przywództwa ilustrują typologiami ról lub kompetencji dyrektorów szkół. Każde z tych ujęć ma swoje zalety i służy innym zadaniom. W zależności od celu projektowania badań dotyczących wybranych obszarów praktyki edukacyjnej dyrektorów szkół oraz wybranych zagadnień polityki oświatowej, poszczególne ujęcia będą miały większą wartość aplikacyjną. Istotne jest jednak – w mojej opinii – zaznaczenie, iż proponowane typologie są najczęściej

⁷⁶Z. Melosik, dz. cyt., s. 6.

konstruktami teoretycznymi. Powstały jako postulaty i promowane koncepcje pracy szkoły i jej lidera. Mogą one stanowić tło analiz codziennych praktyk dyrektora, ale także – co w kontekście celów niniejszej pracy jest szczególnie istotne – stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat roli, zadań i kompetencji dyrektora polskiej szkoły. Określenie preferowanego modelu przywództwa jest jednocześnie opowiedzeniem się za preferowanym sposobem funkcjonowania szkoły.

Nie jest moją intencją dokonanie przeglądu i analizy obecnych we współczesnym dyskursie edukacyjnym koncepcji przywództwa. Taki cel zdecydowanie wykraczałby poza możliwości tego opracowania. Nie będę zatem omawiać poszczególnych koncepcji, zaprezentuję jedynie wybrane sposoby ich porządkowania.

Pierwszą z przywołanych przeze mnie typologii jest propozycja Stefana M. Kwiatkowskiego. Autor dokonał klasyfikacji definicji pojęcia przywództwo, wprowadzając porządkujące kryterium ich podziału na definicje zastane oraz proponowane. Typologie zastane mają w opinii autora zakorzenienie w teoriach, co oznacza, że można je analizować w kontekście przyjętych modeli teoretycznych. Źródłem definicji proponowanych jest natomiast rzeczywistość społeczna⁷⁷.

Dla rozpoznania zasadniczych koncepcji dyskursu w obszarze przywództwa warto zwrócić szczególną uwagę na definicje określone przez autora jako zastane. To one zasadniczo kształtują kierunek kształcenia dyrektorów szkół oraz mogą stanowić ramy do badań nad zachowaniami przywódców w szkołach. Wśród definicji zastanych autor wskazał między innymi następujące typologie:

- ze względu na styl: przywództwo autokratyczne, demokratyczne, permisywne,
- przywództwo: transakcyjne i transformacyjne,
- ze względu na dystans władzy: emocjonalne i racjonalne,
- przywództwo zadaniowe, personalne, sytuacyjne,
- przywództwo ze względu na jego dominującą cechę: skoncentrowane na zasadach, normatywno-instrumentalne, wspierające, uprawniające, emancypacyjne,
- przywództwo ze względu na tryb wyłaniania przywódcy: formalne i nieformalne, legalne i tradycyjne,
- przywództwo ze względu na czas sprawowania: stałe i okresowe⁷⁸.

Podążając za proponowanym przez autora tropem interpretacyjnym, można zauważyć, że zastosowane kryteria nie są typowe dla kontekstu edukacyjne-

⁷⁷ S.M. Kwiatkowski, *Typologie przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011, s. 17.

⁷⁸ Tamże, s. 16.

go, ale opisują ogólne sposoby analizowania przywództwa. Szczegółowo odniosę się do kilku z nich.

Pierwszy podział uwzględnia kryterium sprawowania władzy. Jest to podział klasyczny i powszechnie akceptowany. Przywódca autokratyczny jest niezależny, samodzielny, nie konsultuje z grupą decyzji i zasad. Przywódca demokratyczny wchodzi w dialog, stosuje konsultacje. Jego decyzje są najczęściej wynikiem kompromisu, a dominującą rolą jest koordynowanie działań. Przywódca permissywny (leseferystyczny, liberalny) przyjmuje natomiast najczęściej rolę eksperta i doradcy. Prowadzony przez niego zespół otrzymuje dużą swobodę w zakresie podejmowania decyzji i działań⁷⁹. Ten podział jest powszechnie stosowany do określania stylu sprawowania władzy. Potocznie uważa się, że najlepszym z nich jest styl demokratyczny. Jest to jednak zbyt wąskie postrzeganie samego przywództwa. W kontekście pracy szkoły trzeba uwzględnić jej specyficzny, instytucjonalny charakter. Uznać należy, że nie wszystkie zasady i decyzje mogą podlegać negocjacjom i wspólnym ustaleniom. Styl sprawowania władzy oceniany jest najczęściej przez pryzmat interesów osoby lub grupy oceniającej. W odniesieniu do dyrektora inne preferencje w tym zakresie mogą formułować nauczyciele, a inne rodzice i przedstawiciele organu prowadzącego. Można również przyjąć tezę, że działania i decyzje dyrektora będą analizowane także w kontekście indywidualnych preferencji osoby oceniającej.

Podział na przywództwo transakcyjne i transformacyjne jest powszechnie dyskutowany w kontekście edukacyjnym. Można przyjąć, iż jest to jedna z podstawowych perspektyw opisywania i analizowania przywództwa w edukacji.

Podział ten jest bardzo popularny także w naukach społecznych. Zaproponował go politolog James M. Burns w latach 70. XX wieku, wskazując, że przywództwo transakcyjne występuje wówczas, gdy relacja polega na wymianie jakichś wartości, a charakter tych wartości może mieć zarówno charakter ekonomiczny, jak i psychologiczny⁸⁰. Charakterystyczne dla takiego budowania relacji jest to, iż jednostka lub zespół ludzi dominuje nad innymi. Paradygmat ten oparty jest na założeniu, że działania jednostek wybitnych pozwalają doprowadzić pozostałe osoby lub zespoły do osiągnięcia założonych celów⁸¹. W przywództwie transakcyjnym analizuje się i akcentuje rolę liderów tworzących zespoły. Przywódcy transakcyjni zwracają dużą uwagę na potrzeby, motywację oraz umiejętności pracowników, co pomaga w bardziej szczegółowym i efektywnym podporządkowaniu celów jednostki celom organizacji. Członkowie zespołu oraz przywódcy transakcyjni zawierają między sobą „transakcje”,

⁷⁹ Tamże, s.14.

⁸⁰ J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego...*, s. 70.

⁸¹ G.C. Avery, *Understanding Leadership. Paradigms and Cases*, SAGE, 2004, s. 41.

które mogą mieć formę zwykłej, codziennej komunikacji, ale także bardziej formalnych negocjacji lub umów. Czynnikiem motywującym są tu często podwyżki, premie i awanse⁸². W transakcyjnym ujęciu przywództwa organizacja postrzegana jest jako zamknięty system, „w którym zadania lub produkt organizacji są względnie łatwe do określenia, a wyraźne skale pozwalają na łatwy pomiar produktywności i jakości stosunków międzyludzkich”⁸³. Stąd można przyjąć założenie, że przy obowiązującej aktualnie organizacji systemu oświaty w Polsce ten typ przywództwa może być postrzegany jako sprzyjający budowaniu efektywności pracy szkół. W sytuacji, kiedy dyrektor szkoły zna wskaźniki, obszary i standardy ewaluacji pracy prowadzonej przez siebie szkoły, będzie wspierał te zachowania i działania nauczycieli, które są zbieżne z celami definiowanymi przez system, jako cele pracy szkoły.

Warto zatem przywrócić się także stylom pracy przywódcy, który działa według założeń przywództwa transakcyjnego. Można przyjąć, że skuteczność tej konwencji przewodzenia „zależy w bardzo dużym stopniu od umiejętności przywódcy, wiary w słuszność obranej drogi oraz zapewnienia sobie współpracy ze strony członków grupy. Przywódcy tego rodzaju starają się przekonać członków grupy i wpłynąć na ich działania, aby osiągnąć określone cele, uwzględniając do pewnego stopnia ich opinie w negocjacjach”⁸⁴. Przywódca pracujący według tego modelu korzysta ze swoich umiejętności interpersonalnych w celu motywowania, ukierunkowywania, kontrolowania, rozwijania i uczenia członków zespołu. Zazwyczaj przywódcy transakcyjni posiadają umiejętności i wiedzę, które są oceniane przez członków zespołu jako istotne, są opiniowani jako osoby optymalnie przygotowane podczas danego zadania oraz jako osoby, które mają w wysokim stopniu rozwinięte umiejętności motywowania, przekonywania i negocjacji. Najczęściej proces wpływania, który ma fundamentalne znaczenie dla tego modelu przywództwa, wiąże się z używaniem bodźców pozytywnych i negatywnych. Zdarzają się sytuacje, kiedy to przywódca transakcyjny przyjmuje postawę dominującą, zmuszając jednostki do realizacji wcześniej obranych działań, jednak bardziej charakterystyczne dla tego modelu jest obranie stylu konsultacyjnego w celu podejmowania decyzji⁸⁵.

Inne założenia leżą u podstaw koncepcji przywództwa transformacyjnego. Pod koniec XX wieku coraz większą popularność i uznanie zaczęły zyskiwać idee zarządzania, w których odwoływano się do emocji. Określono je mianem charyzmatycznych, wizjonerskich, inspirujących czy też transformacyjnych.

⁸² J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego...*, s. 71.

⁸³ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 177.

⁸⁴ G.C. Avery, dz. cyt. s. 42

⁸⁵ Tamże, s. 43.

Cechą charakterystyczną tych koncepcji było skupienie się na emocjach i reakcjach emocjonalnych członków zespołu. Na gruncie tych założeń wyłoniła się koncepcja przywództwa transformacyjnego. Liderami transformacyjnymi określano takie osoby, które potrafią zmienić kierunek dążenia swojego zespołu.

Koncepcja przywództwa transformacyjnego korzysta z wielu elementów zaczerpniętych z innych emocjonalnych teorii przywództwa. Badania, w których analizowano wpływ przywódców transformacyjnych oraz transakcyjnych na rezultaty pracy zespołu, wykazały, iż dowody empiryczne znajdują się po stronie przywództwa transformacyjnego. Bernard M. Bass jednak zauważa, iż tego stylu przywództwa nie można traktować jako swoistego panaceum, ponieważ w niektórych sytuacjach procesy transakcyjne są wręcz niezbędne⁸⁶.

Powracając do typologii koncepcji przywództwa zaproponowanej przez S.M. Kwiatkowskiego, warto przywołać kolejny podział. Jest to rozróżnienie na przywództwo emocjonalne i racjonalne. Kryterium, na podstawie którego dokonano tego podziału, jest dystans władzy. Jest to kategoria zaproponowana przez Geerta Hofstede, jako jeden z wymiarów analizowania różnic kulturowych, przede wszystkim w kontekście organizacyjnym. Dystans władzy definiowany jest przez niego jako „zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji”⁸⁷. Istotne jest, że terminem *instytucja* autor opisuje podstawowe struktury społeczne (rodzinę, szkołę, społeczność lokalną), natomiast pojęcie *organizacja* dotyczy miejsca pracy. Oznacza to, że dystans władzy to kategoria, którą można wykorzystać do opisu przywództwa w szkole zarówno jako społeczności osób uczących się, jak i organizacji, którą należy efektywnie zarządzać. Dla dużego dystansu władzy charakterystyczne jest przywództwo emocjonalne, zbliżone w opinii S.M. Kwiatkowskiego do przywództwa transformacyjnego. W tym ujęciu przywódca jest mistrzem, wzorem, przewodnikiem. To on wyznacza cele i wskazuje drogi do ich osiągnięcia. Przywódcy racjonalni pracują natomiast w instytucjach i organizacjach o małym dystansie władzy. Promują samodzielność, autonomię i aktywność podwładnych. Taki sposób postrzegania przywództwa jest zbieżny ze stylem demokratycznym, a nawet permissywnym⁸⁸.

Dystans władzy jest ciekawą kategorią opisującą preferowane sposoby budowania relacji między przełożonym i podwładnym. Preferowane nie tylko przez liderów, ale także oczekiwane przez podwładnych. Chcę w tym miejscu odnieść się do badań G. Hofstede nad kulturami narodowymi. W obszarze dy-

⁸⁶ G.C. Avery, dz. cyt., s. 123.

⁸⁷ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 59.

⁸⁸ S.M. Kwiatkowski, *Typologie przywództwa...*, s. 15.

stansu władzy wskaźnik PDI⁸⁹ dla Polski wynosi 68, jest to wynik wskazujący na wysoki dystans władzy. Oznacza to preferencję i akceptację hierarchicznego układu władzy. Pożądanym szefem jest w takiej kulturze życzliwy autokrata. Według G. Hofstede osoby preferujące ten styl sprawowania władzy oczekują od przełożonych jasnych, czytelnych wskazówek co do zasad i kierunków działania. W celu porównania – wynik dla Wielkiej Brytanii to 35, a dla Stanów Zjednoczonych 40⁹⁰. Są to kultury o zdecydowanie niższym dystansie władzy. Te dane mogą stanowić istotną przesłankę dla rozważań nad możliwościami adaptacji koncepcji przywództwa edukacyjnego powstałych w tych krajach. Jak już wcześniej zaznaczyłam, kontekst społeczny i kulturowy postrzegam jako ramy, w których koncepcje przywództwa są nie tylko rozwijane, ale także implemmentowane. Nie można zatem pomijać refleksji nad czynnikami modelującymi postrzeganie relacji między przełożonymi a podwładnymi oraz kształtującymi poziom akceptacji proponowanych rozwiązań w zakresie przywództwa, w tym także przywództwa edukacyjnego. W kulturach niskiego dystansu władzy promowana jest nie zależność, a współzależność. Także w zakresie sprawowania władzy częściej stosuje się konsultacje niż delegowanie zadań⁹¹. Oznaczać to może, iż jakkolwiek w dyskursie edukacyjnym rozważane są koncepcje partycypacyjne, to jednak polscy nauczyciele, rodzice, a także uczniowie nie oczekują od dyrektora zachowań ukierunkowanych na dzielenie się władzą i budowanie partnerstwa. Wyniki G. Hofstede mogą sugerować, że w polskim kontekście preferencje wskazują na bardziej dyrektywny styl sprawowania władzy. W tym miejscu wątek ten jedynie sygnalizuję, wróć do niego w części ilustrującej wyniki badań nad sposobem postrzegania władzy dyrektora w polskich szkołach.

Kolejne rozróżnienia to podział na przywództwo zadaniowe, czyli zorientowane na efektywność w zakresie realizacji zadań, oraz personalne, w którym dominującym celem jest satysfakcja osobista osób tworzących zespół. W kontekście szkoły będzie to satysfakcja nie tylko nauczycieli, ale także uczniów i ich rodziców. Jak zauważa S.M. Kwiatkowski, satysfakcja z udziału w pracach grupy jest uwarunkowana poziomem demokratyzacji przywództwa. Im jest on wyższy i zmierza w kierunku permissywnym, tym z reguły poczucie sprawstwa i związanej z tym satysfakcji jest wyższe⁹². Ponownie można się zastanawiać, w jakiej relacji koncepcja ta pozostaje do szkolnej codzienności. Jeśli odnieść ją do socjalizacyjnych i dydaktycznych celów szkoły, lub jeśli potraktować szkołę

⁸⁹ Power Distance Index jest jednym z wymiarów oceny kultury zaproponowanym przez Geerta Hofstede w jego modelu pięciu wymiarów różnic kulturowych.

⁹⁰ G. Hofstede, G.J. Hofstede, dz. cyt., s. 57.

⁹¹ Tamże, s. 58.

⁹² S.M. Kwiatkowski, *Typologie przywództwa...*, s. 15.

jako miejsce pracy, to osobista satysfakcja staje się jednym z celów, ale z pewnością nie jest celem najważniejszym, zwłaszcza że – w odróżnieniu od organizacji pracowniczych – relacja między dyrektorem a uczestnikami życia szkoły (uczniami, rodzicami i nauczycielami) jest złożona i wieloaspektowa. Postulat demokratyzacji szkoły jest mocno dyskutowany, jednak implementowanie konkretnych rozwiązań ograniczone jest zapisami prawa i organizacją systemu oświaty. Otwartą kwestia pozostaje, na ile sami nauczyciele, rodzice, a także uczniowie zainteresowani są zwiększeniem demokratyzacji życia szkoły.

Ostatnia propozycja typologii zastanych, na którą chcę zwrócić uwagę, to podział przywództwa z zastosowaniem kryterium jego dominującej cechy. Przypomnę, że autor wskazał tu na takie odmiany przywództwa, jak: skoncentrowane na zasadach, normatywno-instrumentalne, wspierające, uprawniające oraz emancypacyjne⁹³. Tego typu rozróżnienia nie pozwalają jednak uchwycić złożoności analizowanego zjawiska. Wyodrębnianie przywództwa na podstawie jednej, mimo że wyróżniającej cechy, zawęża perspektywę oglądu pozostałych aspektów pełnienia roli lidera. Trzeba jednak jednocześnie zauważyć, iż takie ujęcie ułatwia eksponowanie różnic między poszczególnymi modelami przywództwa. Dla celów porównawczych, ale także tych związanych z kształceniem liderów dla edukacji, taka perspektywa wydaje się być użyteczna.

Druga ze wskazanych możliwości analizowania różnych modeli przywództwa to typologie proponowane. Ich źródłem jest rzeczywistość społeczna⁹⁴, można zatem założyć, iż – w kontekście edukacyjnym – wywodzą się między innymi również ze szkolnej codzienności. Stefan M. Kwiatkowski wskazuje, że w takim przypadku można mówić na przykład o przywództwie: długookresowym, krótkookresowym, generacyjnym i transgeneracyjnym, konwencjonalnym i niekonwencjonalnym, autonomicznym i nieautonomicznym, stabilizującym i konfrontacyjnym, indywidualnym i grupowym, lokalnym i globalnym oraz stacjonarnym i niestacjonarnym⁹⁵.

Zaprezentowany powyżej podział nie wyczerpuje całego spektrum możliwości analizowania definicyjnych ujęć przywództwa. Jest on jednak, w kontekście podjętej tematyki, bardzo użyteczny, ponieważ porządkuje semantyczny zakres analizowanego zagadnienia. Jak już wcześniej zaznaczyłam, w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele propozycji definiowania przywództwa. Preferencje badaczy w zakresie wyboru poszczególnych definicji wynikają najczęściej z celu prowadzonych analiz lub kontekstu (np. zawodowego, branżowego) podjętych badań.

⁹³ Tamże, s. 16. Zob. także: J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach...*, s. 98. J. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego...*, s. 71–77.

⁹⁴ S.M. Kwiatkowski, *Typologie przywództwa...*, s. 17.

⁹⁵ Tamże, s.17-21.

Kolejna typologia to propozycja Tony'ego Busha. Jest to ujęcie porządkujące dominujące współcześnie zasadnicze ujęcia przywództwa w edukacji. Autor wskazał dziesięć modeli przywództwa: menedżerskie, instruktażowe, transformacyjne, uczestniczące, rozproszone, transakcyjne, postmodernistyczne, emocjonalne, uwarunkowane i moralne.

- Przywództwo kierownicze, menedżerskie (*managerial leadership*)

Przywództwo kierownicze jest analogiczne do formalnych modeli zarządzania. Jest ono często podważane i odrzucane jako ograniczone i techniczne, jednakże stanowi podstawowy element udanego przywództwa, zapewniając realizację wizji i strategii szkoły. W tym modelu wychodzi się z założenia, że ogólne wskazania określone w wizji i misji oraz uzgodnione cele muszą być przekształcone w zarządzanie strategiczne i operacyjne. Etap realizacji procesu decyzyjnego jest tak samo istotny jak rozwój wizji szkoły. Zarządzanie bez wizji jest słusznie krytykowane jako menedżerskie, jednakże wizja bez skutecznej realizacji zawsze doprowadza do frustracji. Przywództwo kierownicze jest istotną częścią arsenału odnoszącego sukcesy dyrektora szkoły⁹⁶.

- Przywództwo instruktażowe, przywództwo zorientowane na nauczanie (*instructional leadership*)

Ta koncepcja została już dokładniej omówiona w poprzednim rozdziale. W tym miejscu warto odnotować, iż T. Bush stwierdza, że ten rodzaj postrzegania przywództwa różni się od innych modeli pod tym względem, iż jest bardziej skoncentrowane na kierunku niż na samym procesie przywództwa. Akcentuje się tu przede wszystkim cele edukacji i podkreśla potrzebę skupienia się na nauczaniu i uczeniu się jako głównych zadaniach instytucji edukacyjnych. W opinii T. Busha model ten posiada jednak dwa główne słabe punkty. Po pierwsze, nie docenia innych ważnych celów edukacji, w tym dobra ucznia oraz zadań związanych z socjalizacją i dynamiką rozwojową. Marginalizuje on również mniej naukowe aspekty edukacji, w tym sport, teatr i muzykę. Drugi zarzut dotyczy koncentrowania się na celach, bez pogłębionej refleksji nad sposobami ich osiągnięcia. Pod tym względem jest to model, w opinii autora, ograniczony i częściowy⁹⁷.

- Przywództwo transformacyjne (*transformational leadership*)

W opinii T. Busha jest to obecnie jedno z najbardziej modnych ujęć przywództwa w edukacji, głównie z tego względu, że koresponduje z dominującymi narracjami opisującymi współczesne założenia teoretyczne i promowane roz-

⁹⁶ T. Bush, *Theories of Educational Leadership...*, s. 201.

⁹⁷ Tamże.

wiązania w przywództwie. Najważniejsze oczekiwanie kierowane wobec przywódców transformacyjnych związane jest z podejmowaniem działań budujących i wzmacniających poziom zaangażowania wszystkich uczestników społeczności szkolnej. To zaangażowanie budowane jest między innymi przez takie działania, jak: kreowanie wizji, ustalanie wspólnych celów czy przełamywanie hierarchii. Bush zwraca uwagę także na ograniczenia tego modelu. Wskazuje na ryzyko manipulacji, której mogą być poddawani nauczyciele w celu realizacji założeń i wartości promowanych przez lidera. Autor, odnosząc się do działań rządu brytyjskiego, wspomina również, że możliwe jest posługiwanie się „językiem transformacyjnym” w celu implementacji centralnie zaprojektowanych polityk i rozwiązań⁹⁸.

- Przywództwo uczestniczące, kolegialne (*participative leadership*)

Przywództwo uczestniczące jest atrakcyjnym modelem, ponieważ uwzględnia udział nauczycieli oraz innych zainteresowanych grup w procesie decyzyjnym. Opiera się na przełamanej hierarchii, współpracy i współodpowiedzialności. W modelu tym akcentuje się takie zachowania, jak kolektywne podejmowanie decyzji, podział odpowiedzialności za proces decyzyjny na określone jednostki i grupy, dyskutowanie i mediowanie. Zakłada się, że takie podejście może pomóc skutecznie zwiększać zaangażowanie uczestników i rozwijać pracę zespołową. Jednak ma ono także swoje ograniczenia. Skutkiem przestrzegania zasad partycypacji i kolegialności może okazać się dłuższy czas potrzebny na osiągnięcie porozumienia oraz wyraźnie zdefiniowana rola formalnego lidera, który z jednej strony jest odpowiedzialny za stwarzanie warunków do debat i dyskusji, a z drugiej nadal indywidualnie ponosi odpowiedzialność za decyzje podejmowane kolektywnie⁹⁹.

- Przywództwo rozproszone (*distributed leadership*)

Przywództwo rozproszone stało się normatywnie preferowanym modelem przywództwa w XXI wieku, zastępując model partycypacyjny. Wyróżnia się na tle wielu innych modeli mocniejszym akcentowaniem kolektywnego podejmowania decyzji. Tony Bush, nawiązując do badań na temat wpływu przywództwa szkolnego przeprowadzonych przez Kennetha Leithwooda, podkreśla, że przywództwo ma większy wpływ na szkoły i uczniów, jeśli jest znacznie rozproszone¹⁰⁰.

- Przywództwo transakcyjne (*transactional leadership*)

W przywództwie transakcyjnym związki między dyrektorami, nauczycielami i innymi zainteresowanymi stronami polegają na procesie wymiany. Rela-

⁹⁸Tamże.

⁹⁹Tamże, s. 202.

¹⁰⁰Tamże.

cje między nimi opierają się na konflikcie interesów. Przywódcy oferują nagrody lub zachęty zwolennikom, nie starają się jednak poprawić ich zaangażowania lub motywacji wewnętrznej, jak to zakłada model transformacyjny. W swojej podstawowej formie model ten ujawnia się w umowach o pracę, w których warunki zatrudnienia pracownika są wyliczone, a struktura i procesy nagradzania wyjaśnione. Podczas codziennego zarządzania dyrektorzy szkół mogą oferować zachęty, takie jak awans lub podwyżki, tym samym przekonując innych do wspierania ich planów lub podjęcia się określonych zadań. Głównym ograniczeniem modelu transakcyjnego jest to, że wymiana jest zazwyczaj krótkotrwała i ograniczona do konkretnej sprawy będącej przedmiotem dyskusji. Nie ma ona większego wpływu na zachowanie nauczyciela lub wyniki szkoły. Przywództwo transakcyjne nie skutkuje długoterminowym zaangażowaniem się w wartości i wizje promowane przez przywódców szkolnych¹⁰¹.

- Przywództwo postmodernistyczne (*postmodern leadership*)

Przywództwo postmodernistyczne jest bardzo zbliżone do subiektywnego modelu zarządzania. Akcentuje konieczność uwzględniania wielorakich indywidualnych uwarunkowań. Rzeczywistości nie postrzega się tutaj jako obiektywnie zdefiniowanej. Każdemu uczestnikowi życia szkoły daje się prawo do unikalnych, subiektywnych ocen i interpretacji sytuacji oraz procesów. Zakłada się, że nie istnieje prawda absolutna, a jedynie zbiór indywidualnych spostrzeżeń. Zamiast jednej wizji, sformułowanej przez przywódców, istnieją wielorakie wizje oraz zróżnicowane znaczenia kulturowe. Głównym ograniczeniem tego modelu, tak jak w przypadku zbliżonej perspektywy subiektywnej, jest fakt, że oferuje on niewiele wskazówek dotyczących działań przywódczych. Do teorii przywództwa przyczynia się on głównie poprzez skupianie się na indywidualnych spostrzeżeniach oraz podkreślanie potrzeby zajmowania się ludźmi jako poszczególnymi jednostkami, a nie jako niezróżnicowaną grupą¹⁰².

- Przywództwo emocjonalne (*emotional leadership*)

W tym modelu akcentuje się znaczenie indywidualnych motywacji i interpretacji zdarzeń. Wychodzi się z założenia, że emocje są konstruowane społecznie i są jednocześnie wskaźnikiem tego, jakie znaczenie danym wydarzeniom, procesom, zjawiskom przypisuje jednostka. Sposób percepcji, nadawania znaczeń czy interpretowania traktowany jest jako rzeczywistość. W tym modelu zakłada się także, że to emocje, a nie fakty kształtują postawy i zachowania. W związku z tym racjonalne podejście nie jest wystarczające do wyjaśniania tego, jak liderzy postrzegają i realizują swoją rolę¹⁰³.

¹⁰¹ Tamże, s. 203.

¹⁰² Tamże.

¹⁰³ Tamże, s. 204.

- Przywództwo warunkowe (uwarunkowane, prowizoryczne) (*contingent leadership*)

Przywództwo warunkowe uznaje zróżnicowaną naturę kontekstu szkolnego oraz korzyści wynikające z przystosowania stylów przywództwa do określonych sytuacji, zamiast przyjmowania jednej postawy, która byłaby odpowiednia we wszystkich przypadkach. Kontekst edukacyjny jest zbyt złożony i nieprzewidywalny, aby stosować jedno podejście przywódcze do wszystkich wydarzeń i spraw. Biorąc pod uwagę niestabilne, niejednoznaczne otoczenie, przywódcy muszą być w stanie określić sytuację i dostosować do niej najważniejszą reakcję. Tym samym przywództwo warunkowe nie stanowi pojedynczego modelu, ale reprezentuje postawę elastycznego reagowania, które wymaga skutecznej oceny, a następnie rozważnego wyboru najważniejszego stylu przywództwa. Model ten jest pragmatyczny, ale krytycy dostrzegają jego ograniczenie wynikające z braku osadzenia w zasadach. Zauważają także, że przy takim podejściu trudno jest uwzględnić całościowy obraz procesów realizowanych w szkole¹⁰⁴.

- Przywództwo moralne (*moral leadership*)

Ten model przywództwa budowany jest na podstawie indywidualnych, zdefiniowanych subiektywnie przez lidera wartościach, przekonaniach i założeniach etycznych. To lider decyduje, które z decyzji i zachowań są oceniane jako dobre lub złe, jako pożądane lub nieakceptowane. Postawy etyczne lidera są tu zasadniczym punktem odniesienia. Ten model przywództwa można odnaleźć w szkołach wyznaniowych lub w szkołach opartych na silnie zdefiniowanych aksjologiach. Zasadniczym problemem jest tu jednak konflikt dotyczący różnic między założeniami aksjologicznymi, lub duchowymi, lidera a pozostałych członków szkolnej społeczności¹⁰⁵.

Omówiona powyżej typologia ogniskuje dominujące wątki interpretacyjne w zakresie przywództwa w edukacji. Nie oznacza to jednak, że jest to katalog zamknięty. Można przyjąć, że przywództwo w edukacji to zjawisko podlegające ciągłej ewolucji. Warunkowane jest to zmianami nie tylko szkoły, ale także jej społecznego i kulturowego otoczenia. Założyć można zatem, że stale będą pojawiać się nowe koncepcje i nowe propozycje. Kierunkiem tych zmian jest wzmacnianie partycypacji wszystkich uczestników życia szkoły i budowanie kultury sprzyjającej współpracy. Przykładem takiego postrzegania przywództwa jest koncepcja przywództwa służebnego, która akcentuje takie działania, jak służbę innym, holistyczne podejście do pracy, promowanie poczucia pod-

¹⁰⁴ Tamże.

¹⁰⁵ Tamże.

miotowości oraz partycypację w podejmowaniu decyzji¹⁰⁶. Nie jest to idea nowa, powstała ona w latach 60. ubiegłego wieku¹⁰⁷, niemniej w polskim kontekście edukacyjnym może być postrzegana jako wprowadzająca nowe ujęcie roli dyrektora, szczególnie w relacji do innych uczestników życia szkoły. Wynika to, w mojej opinii, z faktu, iż propozycje poszczególnych modeli przywództwa oceniane są w kontekście wielu czynników, także tych kulturowych i społecznych. Poziom akceptacji koncepcji teoretycznych oraz propozycji sposobów działania w szkolnej codzienności warunkowany jest zarówno kulturą organizacyjną szkół, jak i indywidualnymi preferencjami oraz przekonaniami dyrektorów. Można nawet przyjąć, iż teoretyczne propozycje są szybciej i łatwiej przyswajane niż propozycje zmiany działań i zachowań. Tony Bush, zastanawiając się nad uwarunkowaniami implementowania modeli przywództwa do szkół, wskazał pięć, nakładających się na siebie, czynników: wielkość instytucji, jej organizacyjną strukturę, czas przeznaczony na zarządzanie, dostępne zasoby oraz środowisko zewnętrzne¹⁰⁸. W kontekście polskich szkół istotnym czynnikiem są indywidualne doświadczenia, przekonania i aspiracje dyrektorów. Jako kluczowy czynnik, obok ram systemowych i organizacyjnych, postrzegam w tym zakresie osobiste preferencje i wyobrażenia dyrektorów na temat charakteru ich funkcji i sposobu pełnienia roli. Istotną kwestią są tu także przekonania na temat możliwości sprawowania władzy w szkole. Temu zagadnieniu poświęcony zostanie kolejny rozdział.

2.4. Wybrane koncepcje sprawowania władzy w szkole

Analizując przywództwo w edukacji, warto uwzględnić jeszcze jeden aspekt związany z realizacją zadań ukierunkowanych na zarządzanie placówką i przewodzenie ludziom. Jeśli przyjąć, że zarządzanie jest związane przede wszystkim z zadaniami ukierunkowanymi na wpływanie lub modyfikowanie zachowań, to należy uznać także, że istotnym zadaniem analiz w tym obszarze jest poszukiwanie środków i mechanizmów powodujących i utrzymujących ten wpływ. Bez wątplenia najważniejszym mechanizmem jest w tym zakresie władza¹⁰⁹. Za Piotrem Sztompką można przyjąć, że to *złożone pojęcie o uniwersalnej stosowalności* urzeczywistnia się zarówno w makro- jak i mikroskali¹¹⁰. Władza opi-

¹⁰⁶ Ch. Bezzina, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 84.

¹⁰⁷ Tamże, s. 82.

¹⁰⁸ T. Bush, *Theories of Educational Leadership...*, s. 205.

¹⁰⁹ C. Hales, *Power, authority and influence*, [w:] *Organizational effectiveness and improvement in education*, red. A. Harris, N. Bennett, M. Preedy, Open University Press, Philadelphia 2003, s. 22

¹¹⁰ P. Sztompka, dz. cyt., s. 369.

sująca relację między dyrektorem a pozostałymi uczestnikami życia szkoły to jeden z przejawów władzy w skali mikro, która ujawnia się w każdej sytuacji obejmującej kontakty i interakcje międzyludzkie. Takie ujęcie jest wystarczające, jeśli przyjmie się, że relacje pomiędzy dyrektorem a pozostałymi uczestnikami życia szkoły oparte są wyłącznie na osobistych atrybutach. Jednak w kontekście pracy szkoły taka perspektywa oglądu zagadnienia władzy jest niewystarczająca¹¹¹. Jakość i styl sprawowania władzy w szkole w znacznej mierze zależą od osobistych założeń, przekonań, preferencji i możliwości dyrektora. Są to ważne przesłanki, ale nie pozwalają one na dokonanie pełnego oglądu zagadnienia. Władza w szkole przejawia się także w „stosunkach społecznych pomiędzy abstrakcyjnymi, niezależnymi od konkretnych osób pozycjami społecznymi (statusami)”¹¹². Jak pisze Piotr Sztompka:

Zestaw obowiązków i uprawnień określony w stosunku społecznym może mianowicie zawierać dla jednej strony powinność podporządkowania się, a dla drugiej prawo decydowania, wydawania wiążących poleceń, rozkazów itp. W takim asymetrycznym stosunku społecznym jedna ze stron uzyskuje prerogatywy władcze. Są one niezależne od indywidualnych przymiotów danej osoby, a zależą jedynie od zajmowania przez nią pewnej – obdarzonej władzą nad innymi – pozycji społecznej (statusu)¹¹³.

To ujęcie pozwala na szersze spojrzenie na temat władzy dyrektora szkoły. Mimo że jego rola i zadania są często analizowane w kontekście idei przywództwa lub przywództwa edukacyjnego, to jednak należy zauważyć, iż władza dyrektora ma charakter legitymizowany, a jego pozycja ma charakter autorytetu pozycji¹¹⁴. Zakres władzy i możliwość wpływu nie są warunkowane wyłącznie indywidualnymi przymiotami, kompetencjami i osobistym autorytetem. Dyrektor ma prawnie usankcjonowaną możliwość stosowania przymusu. Redukowanie dyskusji na temat roli i zadań dyrektora w kontekście cech przywódcy i możliwości ich rozwijania nie jest uzasadnione. Można przyjąć, że jest to jedna z możliwych perspektyw analizowania tej roli. Jest ona jednak niepełna i niewystarczająca. Warto dopełnić ją rozpoznaniem konsekwencji wynikających z relacji władzy dla dynamiki i zakresu budowania relacji wewnątrz szkoły i w jej otoczeniu społecznym.

W życiu każdej zbiorowości, także szkoły, można wskazać dwa systemy odniesień, według których regulowane są postawy i zachowania. Są to normy moralne oraz utylitarne reguły postępowania. Edmund Wnuk-Lipiński zauwa-

¹¹¹ Zob. S.M. Kwiatkowski, *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 37.

¹¹² P. Sztompka, dz. cyt., s. 373.

¹¹³ Tamże, s. 374.

¹¹⁴ Tamże, s. 374.

za, że w kontekście życia publicznego odniesienia te nabierają szczególnego znaczenia, ponieważ kształtują relacje między indywidualnymi i grupowymi aktorami działającymi w tej przestrzeni¹¹⁵. Szkoła jest przykładem instytucji publicznej, więc kryteria analizy zaproponowane przez socjologów mogą być użyteczne do opisu procesu kształtowania się relacji władzy i jej wykorzystywania w codziennej praktyce funkcjonowania tej specyficznej instytucji. Perspektywę oglądu relacji władzy w szkole warunkuje założenie, że tworzą ją zarówno aktorzy indywidualni, jak i grupowi (instytucjonalni), a sieć relacji między nimi jest zróżnicowana pod względem kierunku oraz siły. Pierwszy zbiór odniesień, który w mojej opinii silnie warunkuje relację władzy, to normy, na podstawie których aktorzy oceniają swoje postawy w kategoriach *moralnej prawości*, a jego treścią są zasady, opierające się na wartościach poszczególnych aktorów, które oni uznają za ważne i wiążące¹¹⁶. Już na tym poziomie analizy można przyjąć, że wartości przyjmowane lub promowane przez poszczególnych aktorów życia szkoły mogą się różnić lub nawet być wobec siebie w opozycji. Perspektywa aksjologiczna jest niezwykle istotna w kontekście relacji władzy, ponieważ jest nienegocjowalna. Konflikty dotyczące wartości, na których powinien być budowany proces wychowawczy i dydaktyczny, nie poddają się kompromisom. O ile w szkołach wyznaniowych lub w szkołach działających w oparciu o wyraźnie zdefiniowane pedagogie rodzice mogą świadomie podjąć decyzję, w jakim klimacie aksjologicznym będzie wychowywane ich dziecko, o tyle w szkołach publicznych problem ten wydaje się być bardziej złożony. Wynika to z faktu, iż samo pojęcie wartości ma charakter polisemantyczny. Ta mnogość ujęć definicyjnych koresponduje z mnogością rozwiązań stosowanych w szkolnej codzienności. Nie jest celem tego rozdziału zaprezentowanie możliwych ujęć definicyjnych pojęcia wartości, jednak chcę mocno podkreślić, że sposób definiowania wartości, określania perspektywy ich doboru oraz źródła lub źródeł ich uzasadniania silnie korespondują z postrzeganiem i realizowaniem władzy w szkole¹¹⁷. Podstawowe pytania mogą się odnosić do tego, kto i na jakiej podstawie ustala kanon aksjologiczny oraz jaką rolę w tym zakresie przypisuje się rodzicom i uczniom, a jaką dyrektorowi i zespołowi nauczycieli. Warto też zauważyć, że wpływ na kształt przekazu aksjologicznego mają także

¹¹⁵ E. Wnuk-Lipiński, dz. cyt., s. 178.

¹¹⁶ Tamże.

¹¹⁷ Kwestie aksjologiczne podejmowane są nie tylko w kontekście analizy imperatywów kulturowych w procesach społecznych, ale coraz częściej także w kontekście polityki oświatowej. Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 180; P. Sztompka, dz. cyt., s. 259; B. Muchacka, *Codziennosc szkoły: między pedagogiką a etyką*, [w:] *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014; K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012, s. 120 i nast.; B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków 2015.

aktorzy (interesariusze) ze sfery makro i mezo. W perspektywie makro założenia dotyczące wartości zawarte są w podstawie programowej, natomiast organ prowadzący kształtuje przekaz aksjologiczny, np. nadając imię konkretnego patrona prowadzonym przez siebie szkołom. Nie można w perspektywie aksjologicznej pominąć także wpływu Kościoła katolickiego (i w mniejszym stopniu innych kościołów i związków wyznaniowych)¹¹⁸, który także aspiruje do tego, aby zarówno na poziomie makro, mezo, jak i mikro nie tylko kształtować kanon promowanych wartości, ale także wskazywać formy i zasady ich implementacji.

Drugim obszarem, który warto uwzględnić, analizując relację władzy w szkole, są interesy poszczególnych uczestników życia szkoły. Jest to wątek o tyle istotny, że w literaturze przedmiotu coraz częściej mówi się o znaczeniu i roli interesariuszy w procesie budowania społeczności uczących się. Są oni definiowani jako „wszelkie osoby oraz podmioty aktywnie zaangażowane w realizację projektu oraz korzystające z efektów jego realizacji, a także wszelkie osoby i organizacje, których interesy mogą być dotknięte przez jego realizację, jak i efekty jego realizacji”¹¹⁹. Mimo że proponowana definicja odnosi się do zarządzania projektem, to z powodzeniem można ją wykorzystać do opisu i analizy relacji władzy i konfliktu interesów rozgrywających się w przestrzeni szkoły. Interesariusze to jednostki, grupy lub instytucje, które utrzymują relację ze szkołą ze względu na jakiś interes. Interesy te mogą mieć różny charakter – mogą być pośrednie lub bezpośrednie, aktywne lub pasywne, uświadomione lub nieuświadomione, uznane lub nieznanne, bliskie lub odległe w czasie¹²⁰. Mogą one dotyczyć spraw finansowych i materialnych, mogą także wynikać z założeń aksjologicznych lub ideologicznych. Jeśli uwzględni się liczbę osób, grup i instytucji, które w mniej lub bardziej jawny sposób demonstrują swoje oczekiwania wobec szkoły, problem uzgadniania zakresu i siły roszczeń jest nie tylko obecny w zakresie teorii zarządzania szkołą lub przewodzenia jej, jest także codziennym doświadczeniem dyrektora.

Jak zauważa Adriana Paliwoda-Matiolańska, stopień wpływu interesariuszy oraz zakres, w jakim są uwzględniane ich oczekiwania, zależy od trzech atrybutów. Pierwszym z nich jest władza, jaką dany interesariusz posiada. Jest to pytanie o zdolność jego wpływania na działania i decyzje innych. Drugim atrybutem jest legitymizacja, czyli prawny, zwyczajowy, ale także moralny sposób uzasadniania znaczenia relacji między interesariuszem a instytucją. Trzecim wyróżnionym atrybutem jest pierwszeństwo definiowane jako szybkość reakcji wymagana od kierownictwa instytucji w odpowiedzi na roszczenia i oczekiwa-

¹¹⁸ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 197 i nast.

¹¹⁹ J. Bogdanienko, *W pogoni za nowoczesnością. Wybrane aspekty tworzenia i wprowadzania zmian*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Toruń 2008, s. 211.

¹²⁰ A. Davis, *Public Relations*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 89.

nia interesariusza. Pierwszeństwo charakteryzowane jest poprzez analizę takich wskaźników, jak rozmiar i wrażliwość wzajemnych relacji, a także ich ważność i krytyczność¹²¹. Ta mapa możliwych kierunków rozpoznawania i analizowania relacji wpływu otoczenia zewnętrznego na pracę szkoły i jej dyrektora pozwala uchwycić bogactwo i wieloaspektowość możliwych relacji. Poza instytucjami, które w kontekście prawa do formułowania roszczeń wydają się oczywiste, można wskazać także interesariuszy, których wpływ nie jest jawnie formułowany, natomiast ma istotny zakres i wrażliwy charakter. Panuje powszechna zgoda i akceptacja faktu, iż państwo na poziomie centralnym i samorządowym, poprzez swoje organy, formułuje cele oraz egzekwuje realizację przez poszczególne szkoły konkretnych oczekiwań i roszczeń, które są określone w odpowiednich aktach prawnych. Ciekawą, zarówno w perspektywie poznawczej, jak i w kontekście szkolnej codzienności, jest analiza relacji pomiędzy interesariuszami, których wpływ nie jest uzasadniany władzą płynącą z mocy prawa. Mam tu na uwadze sponsorów, przedstawicieli stowarzyszeń, fundacji, podmiotów rynku pracy oraz organizacji działających w danej społeczności lokalnej. Ich wpływ nie jest może silny, ale z pewnością bardzo znaczący. To od kompetencji dyrektora w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji zależy jakość procesu uzgadniania wzajemnych oczekiwań i realnych możliwości nie tylko ich akceptacji, ale także realizacji. Można przyjąć założenie, że rzetelne określenie i ujawnienie wzajemnych interesów jest podstawą do refleksji nad zakresem i kierunkiem współpracy oraz nad zasadami regulującymi wzajemne relacje.

Dyrektor szkoły pracuje w różnych relacjach i powiązaniach z powyżej wskazanymi interesariuszami. Każdy z nich ma bardziej lub mniej zdefiniowane i bardziej lub mniej ujawniane interesy. Dyrektor szkoły nie może ich nie zauważać, nie powinien ich także ignorować. Na relacje dyrektor – interesariusze można zatem patrzeć w perspektywie „dynamiki procesu uzgadniania roszczeń”¹²². Ta pragmatyczna perspektywa pozwala dokonać analizy władzy dyrektora w kontekście powiązań z innymi ośrodkami interesów, a także władzy. Przypomnę, iż kluczowi interesariusze szkoły mogą formułować swoje roszczenia zarówno w perspektywie ideologicznej, jak i użytecznej. Można zatem przyjąć, że w tym kontekście jednymi z kluczowych (koniecznych) kompetencji dyrektora powinny być te związane z mediacjami oraz budowaniem dialogu społecznego. Jeśli jednak dyrektor będzie skłaniał się do promowania swojej wizji pracy szkoły lub interesów (ideologicznych lub pragmatycznych) formułowanych przez jednego z interesariuszy, wówczas najbardziej przydatne będą kompetencje związane z wywieraniem wpływu i negocjowaniem.

¹²¹ A. Paliwoda-Matiolańska, *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 58.

¹²² E. Wnuk-Lipiński, dz. cyt., s. 179.

Konieczne w tym aspekcie wydaje się podkreślenie różnicy między mediacją a negocjowaniem. Są to dwie strategie działania wykorzystywane w procesie rozwiązywania konfliktów, także tych związanych ze sprawowaniem władzy i przewodzeniem ludziom. Mediacje zorientowane są na ugodowe rozwiązanie sporów i konfliktów z udziałem bezstronnego, neutralnego oraz profesjonalnego pośrednika (mediatora)¹²³. Już w świetle tej definicji można przyjąć, że funkcjonowanie dyrektora w roli mediatora jest bardzo dyskusyjne. Pytanie o jego bezstronność i neutralność jest jednocześnie pytaniem o to, czy dyrektor jest uczestnikiem szkolnej codzienności, czy tylko ją organizuje, zarządza nią i przewodzi jej. Jeśli założyć, że dyrektor jest członkiem szkolnej wspólnoty, to jego rola jako mediatora jest wysoce problematyczna. Przyjmując jednak za Ewą Bieńkowską, że mediacje to dobrowolne negocjacje między jednostkami, lub grupami, pozostającymi w konflikcie z udziałem mediatora, mającego za zadanie podtrzymywanie i ułatwianie przebiegu tych mediacji bez narzucania stronom rozstrzygnięcia¹²⁴, można założyć, że dyrektor jako mediator będzie odpowiedzialny za zapewnienie odpowiednich warunków do rozwiązania konfliktu dla wszystkich stron sporu. Podkreślić jednak należy, że nie mogą to być konflikty, w których dyrektor występuje jako strona. W szkolnej codzienności do tak zdefiniowanych mediacji będą kwalifikować się konflikty na linii uczeń – nauczyciel, rodzic – nauczyciel, a niekiedy także uczeń – rodzic lub konflikty między grupami uczniów, nauczycieli i rodziców. W konfliktach między szkołą a interesariuszami oraz między dyrektorem a uczniami lub nauczycielami, lub rodzicami, mediatorem powinna być osoba, która nie jest związana ze szkołą.

Praktyka szkolnej codzienności wykazuje, że dyrektor częściej występuje w roli negocjatora. Negocjacje opierają się na potrzebie rozwiązania konfliktu. Spory w kontekście pracy szkoły mogą dotyczyć nie tylko konfliktu interesów, ale także konfliktu pozycji i ról oraz dysonansu pomiędzy poglądami, przekonaniami i wartościami preferowanymi przez uczestników sporu¹²⁵. Konflikty, które dyrektor rozwiązuje między uczniami a nauczycielami oraz na linii rodzice – nauczyciele, często mają źródło w sposobie postrzegania i interpretowania wzajemnych powinności i uprawnień. Niekiedy dotyczą one faktów, a niekiedy wyłącznie ich interpretacji. Przykładem może być stosowana przez nauczycieli kategoria opisująca zachowania niektórych rodziców – „rodzic roszczeniowy”. Można się zastanowić, w jakim stopniu kategoria ta jest warunkowana indywi-

¹²³ R. Morek, *Wprowadzenie*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 17 i nast.

¹²⁴ E. Bieńkowska, *Istota i znaczenie mediacji w prawie karnym*, [w:] *U progu nowych kodyfikacji karnych. Księga pamiątkowa ofiarowana prof. L. Tyszkiewiczowi*, red. O. Górniok, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 22.

¹²⁵ Zob. P. Sztompka, dz. cyt., s. 118–120.

dualnymi przekonaniem i nauczyciela, na ile i w jakim zakresie aktywność rodzica w szkole jest uzasadniona, a kiedy przekracza on dopuszczalne (w opinii nauczyciela) uprawnienia. Przekonania te wynikają z przyjętej i zaakceptowanej definicji roli nauczyciela i rodzica. Podobny rodzaj refleksji można zastosować, analizując konflikty między uczniami a nauczycielami, a także dyrektorem a jego pracownikami.

Negocjacje określane jako *komunikacja perswazyjna*¹²⁶ wymagają uszczegółowienia w zakresie przedmiotu i celu. Jak zauważa Jan F. Jacko, negocjacje mogą służyć dwóm zasadniczym celom bezpośrednio związanym z zarządzaniem. Cele te mogą być ukierunkowane na proces tworzenia wartości lub wymiany, mogą być także zorientowane na podejmowanie decyzji, zarządzanie konfliktami, osiąganie własnych celów, uzyskanie optymalnych wyników lub porozumienia¹²⁷. Dyrektor szkoły stale uczestniczy w procesie rozwiązywania konfliktów. Są one formułowane na różnych poziomach uszczegółowienia i dotyczą rozmaitych sfer pracy szkoły. Można jednak przyjąć, że zarządzanie konfliktami rozumianymi jako rozbieżność interesów i wzajemnych roszczeń to jedno z bardziej powszechnych zadań i doświadczeń dyrektora szkoły. Jednocześnie należy założyć, że to kompetencje dyrektora w tym zakresie determinują kulturę zarządzania konfliktami i jakość uzyskiwanych porozumień. Franz Seitz i Roman Capaul sytuują kompetencje związane z zarządzaniem konfliktami w sferze budowania kultury organizacyjnej szkoły. Autorzy wskazują, że od stylu funkcjonowania w konfliktach zależy wiele innych procesów realizowanych w szkole. Podkreślić należy, że mowa jest tutaj o zarządzaniu konfliktami, a nie tylko ich rozwiązywaniu. F. Seitz i R. Capaul wśród konfliktów występujących w szkole wyróżniają te dotyczące celów, korzyści, ról, relacji, opinii oraz przekonań. Jest to w ich opinii szkolna codzienność¹²⁸. Można zatem przyjąć, że sposób postrzegania konfliktów oraz zasób wiedzy na temat ich struktury i dynamiki, a także zasób umiejętności w zakresie stosowania adekwatnych metod i technik, bezpośrednio kształtują nie tylko relacje między dyrektorem i jego współpracownikami, ale także, w szerszej perspektywie, modelują dominujący w szkole styl postrzegania i rozwiązywania konfliktów.

Na znaczenie kompetencji w zakresie rozwiązywania konfliktów wskazuje również Bożena Tołwińska. Autorka, realizując badania dotyczące kompetencji społecznych dyrektorów szkół, przeanalizowała także ich umiejętności w zakresie rozwiązywania konfliktów. Zmienne, na podstawie których oceniane

¹²⁶ Zob. Z. Nęcki, *Negocjacje w biznesie*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2000, s. 75.

¹²⁷ J.F. Jacko, *Fenomenologia negocjacji w zarządzaniu*, „Współczesne Zarządzanie” 2013, 1, s. 195.

¹²⁸ H. Seitz, R. Capaul, *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, Haupt Verlag 2007, s. 250.

były kompetencje dyrektorów w omawianym zakresie, to: posiadanie wiedzy o sytuacji konfliktowej, świadomość własnych przekonań na temat konfliktów, umiejętności potrzebne do ich konstruktywnego rozwiązywania, znajomość czynników, które wywołują konflikty, znajomość własnego stylu reagowania w sytuacji konfliktowej oraz rozwijanie kompetencji umożliwiających rozwiązywanie konfliktów¹²⁹. Na podstawie uzyskanych danych autorka stwierdza, że wśród dyrektorów przeważa tradycyjne, negatywne postrzeganie sytuacji konfliktowych, utożsamiające je z walką. Tołwińska wskazuje, iż w przebadanej przez nią grupie tylko 1/3 respondentów prezentuje nowoczesne podejście do zarządzania konfliktami, w którym zakłada się, że są one naturalnym, powszechnym doświadczeniem każdej organizacji. Badani dyrektorzy także częściej wskazywali unikanie i dostosowywanie się jako wykorzystywane strategie funkcjonowania w konflikcie¹³⁰. W kontekście tych danych oraz przyjmując założenie, że władza w szkole to także sposób uzgadniania wzajemnych rozstrzeżeń, raz jeszcze chcę wyraźnie zaznaczyć, iż konflikty (różnice interesów) postrzegam jako powszechne i naturalne doświadczenie każdej organizacji. Szkoła nie jest instytucją, w której można zastosować algorytmy związane z rozwiązywaniem sytuacji konfliktowych. Sfera aksjologii, źródła uzasadniania celów edukacyjnych czy nawet wielość perspektyw definiowania pojęcia *dobro ucznia* kreują przestrzeń do postrzegania konfliktu jako szansy na dialog i wymianę znaczeń. To, jak dyrektor postrzega siebie w roli tego, który *ma władzę*, będzie w istotnym stopniu warunkowało to, jak będzie postrzegał osoby formułujące odmienne stanowiska i interesy. Istotnym zagadnieniem jest w tym kontekście także kwestia realnych kompetencji dyrektora nie tylko w zakresie rozwiązywania konfliktów, ale także konstruktywnego i pełnego poszanowania adwersarza nastawienia w sytuacjach, kiedy konflikty lub spory są nierozwiązywalne. Ma to miejsce w sytuacji konfliktów aksjologicznych i ideologicznych oraz tych, które wynikają z nierównego dostępu do informacji.

Interes to kategoria analityczna wykorzystywana do rozpoznawania dynamiki procesów społecznych. Może być definiowany jako „sytuacja, której osiągnięcie jest z jakiegoś punktu widzenia korzystne”¹³¹. W kontekście szkoły analizowanie interesów jest szczególnie złożone, a zarazem niezwykle ważne. Wynika to przede wszystkim z wielości interesariuszy, którzy formułują zróżnicowane postulaty i akcentują różne cele działalności szkoły. Czasem są one deklarowane wprost, bywają jednak także ukryte. Rekonstrukcja podstawowych interesów poszczególnych jednostek i grup w perspektywie działań dyrektora jest zadaniem ważnym. Podjęcie mediacji i negocjacji pomiędzy potrze-

¹²⁹ B. Tołwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Impuls, Kraków 2011, s. 189.

¹³⁰ Tamże, s. 206.

¹³¹ E. Wnuk-Lipiński, dz. cyt., s. 184.

bami i priorytetami poszczególnych interesariuszy wymaga dogłębnej i wnikliwej diagnozy. Chcę zaznaczyć, że podstawą do profesjonalnego wypełniania tej roli jest świadomość wielości scen, na których rozgrywają się próby rozwiązywania konfliktów, oraz wielości perspektyw, w których analizowane mogą być partykularne interesy i potrzeby. Pomocną do tych analiz może być typologia kategorii interesów społecznych zaproponowana przez Edmunda Wnuka-Lipińskiego. Autor wskazał na cztery grupy interesów: subiektywne indywidualne, subiektywne grupowe, obiektywne indywidualne oraz obiektywne grupowe¹³². Ten podział wyraźnie koresponduje, w mojej opinii, ze szkolną codziennością. Interesy subiektywne indywidualne definiowane są przez konkretne jednostki. Mogą one się wywodzić zarówno z grupy uczniów, nauczycieli, rodziców lub poszczególnych interesariuszy. Dla podjętych rozważań istotne jest to, iż są one formułowane na podstawie indywidualnych przekonań, doświadczeń, potrzeb, możliwości, a także wiedzy. Dyrektor w codziennej pracy musi konfrontować się z tymi interesami najczęściej w sytuacjach konfliktowych, kiedy poszczególne jednostki skarżą się, że ich potrzeby są deprecjonowane lub pomijane. Takie roszczenia mogą zgłaszać dyrektorowi uczniowie, ich rodzice, ale także i nauczyciele. Dyrektor często przyjmuje rolę sędziego lub mediatora w konfliktach interesów między konkretnymi osobami. Kierunek, płaszczyzna i siła tych konfliktów bywają bardzo zróżnicowane. Mogą one dotyczyć relacji między samymi uczniami, między uczniem a nauczycielem, ale także między nauczycielem a rodzicem oraz poszczególnymi nauczycielami. W sferze interesów subiektywnych i indywidualnych władza dyrektora w szkole przybiera charakter sądowniczy. To on ma rozstrzygać spory, ale także orzekać ewentualne kary. Można założyć, że od dyrektora oczekuje się w tym zakresie takich cech, jak mądrość, sprawiedliwość czy obiektywizm. Jednocześnie chcę podkreślić, że sam dyrektor również posiada swoje subiektywne interesy, które zależą od jego indywidualnych przekonań, wartości, doświadczeń i wyobrażeń na temat pełnionej roli oraz wiedzy i możliwości poznawczych. Nie zawsze uświadomione oczekiwania społeczne przypisują dyrektorowi cechy, które mają sprawić, iż będzie on osobą bezstronnie orzekającą. W szkolnej codzienności postulat bezstronnej, obiektywnej władzy jest, moim zdaniem, przejawem myślenia życzeniowego. Dyrektor nie jest wyłącznie reżyserem szkolnej sceny, jest także aktorem z wyraźnie zdefiniowaną rolą i rozgrywającym swoje subiektywne interesy.

Drugą grupą interesów, z którymi musi zmierzyć się dyrektor szkoły, są te, które zostały określone przez E. Wnuka-Lipińskiego jako subiektywne grupowe. Według autora ujawniają się one w „obrębie zbiorowości społecznych, których granice są stosunkowo ostro zakreślone, to znaczy nie ma większych wąt-

¹³² Tamże.

pliwości, czy określona jednostka należy do nich czy nie”¹³³. W szkolnej codzienności takimi grupami są uczniowie, ich rodzice lub opiekunowie, nauczyciele oraz przedstawiciele dokładnie zdefiniowanych grup interesariuszy z otoczenia społecznego szkoły. Należy za autorem podkreślić, iż subiektywnie zdefiniowany interes grupowy nie jest prostą sumą indywidualnych definicji interesu ani nawet ich wypadkową. E. Wnuk-Lipiński wskazuje, że „obok procesu uzgadniania i agregacji subiektywnie definiowanych interesów poszczególnych członków zbiorowości pojawia się i krystalizuje interes owej zbiorowości jako całości, który jest nową jakością”¹³⁴. Można zatem mówić o grupowym interesie uczniów, nauczycieli i rodziców danej szkoły, a także o subiektywnym interesie przedstawicieli grup ze społeczności lokalnej. Interesy te mogą być spójne, mogą być rywalizacyjne względem siebie, mogą być także wykluczające się. Ich przedmiotem mogą być zagadnienia pragmatyczne i utylitarne, ale również te dotyczące kwestii ideologicznych, aksjologicznych lub metodycznych. W szkolnej codzienności oraz w przekazach medialnych można odnotować konflikty interesów dotyczących poszczególnych grup. Zwykle są one demonstrowane przez rodziców¹³⁵ lub nauczycieli i najczęściej są one jawne. W przypadku nauczycieli są one na ogół werbalizowane przez związki zawodowe. Można jednak także wskazać na interesy grupowe o charakterze subiektywnym, które nie są ujawniane, a w celu ich realizacji i zaspokojenia podejmowane są konkretne działania. Za przykład posłużyć może tu sytuacja, gdy w gimnazjach promuje się kształcenie w zawodach, które oferują lokalne szkoły ponadgimnazjalne. Subiektywny interes organu prowadzącego i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych jest tu oczywisty. Jeśli wobec uczniów i rodziców projektuje się taką propozycję doradczą, która promuje dostępną lokalnie ofertę, nie informując jednocześnie o innych alternatywach, to sytuacja jest dyskusyjna zarówno pod względem merytorycznym, jak i etycznym. Warto podkreślić, że odpowiedź na pytanie, czyje interesy dyrektor powinien uwzględniać w pierwszej kolejności i którym nadawać znaczenie priorytetowe, nie jest oczywista. A nasuwająca się na myśl jako pierwsza, że najważniejsze jest dobro ucznia – w kontekście polityki oświatowej i sprawowania władzy – jest tylko jedną z wielu opcji. Dyrektor jest także pracodawcą dla nauczycieli oraz repre-

¹³³ Tamże, s. 185.

¹³⁴ Tamże.

¹³⁵ Egzemplifikacją tego typu konfliktów mogą być protesty rodziców w sprawie założeń reformy wprowadzającej obowiązek szkolny dla sześciolatek. W perspektywie mezo protesty dotyczą najczęściej kwestii zamykania lub łączenia konkretnych szkół. Na podstawie doniesień medialnych można stwierdzić, że w kontekście pracy poszczególnych szkół rodzice jako grupa protestują rzadko, najczęściej protesty dotyczą sytuacji, w której jeden z nauczycieli stosuje czytelną dla środowiska lokalnego przemoc. W perspektywie konkretnych placówek przeważają jednak konflikty dotyczące subiektywnych interesów indywidualnych.

zentantem lokalnych władz samorządowych. Do jego obowiązków należy więc realizowanie interesów swoich pracowników i przedstawicieli różnych grup stanowiących lokalną społeczność.

Ponownie nawiązując do zaproponowanej powyżej typologii interesów, można stwierdzić, iż dyrektor szkoły jest zobowiązany także do realizowania interesów zdefiniowanych jako obiektywne. Wynikają one z aktów prawnych, które nakładają na dyrektora wiele zadań i obowiązków, zaniechanie ich realizacji niesie ze sobą konsekwencje administracyjne i prawne. Edmund Wnuk-Lipiński podkreśla, że „interes obiektywny może być zdefiniowany przez zewnętrzne wobec jednostki czy grupy obiektywne miary pozwalające racjonalnie ustalić optimum korzyści, to jednak owo optimum korzyści musi być relatywizowane do kontekstu społecznego”¹³⁶. Zdaniem autora oznacza to, że w sytuacji zmiany społecznej redefinicji powinny być poddawane także kryteria określające optimum korzyści. Można się zastanawiać, na ile polski system edukacyjny umożliwia jego dostosowywanie do dynamiki i kierunku przemian społecznych oraz na ile pozwala dyrektorom dostosowywać ofertę szkoły do przemian w perspektywie lokalnej. W mojej opinii jest to istotna kwestia, która pozwala na zaprojektowanie perspektywy analizy problemu, w jakim stopniu dyrektor w swojej codziennej pracy jest wykonawcą cudzych pomysłów i inicjatyw, a w jakim ma realny wpływ na politykę edukacyjną kierowanej przez siebie placówki. Wyraźnie zarysowują się tutaj dwa poziomy analizy i dwa kierunki działania sił władzy. Pierwsza perspektywa to kontekst prawny. Dyrektor ma bezwzględny obowiązek: realizować zapisy zawarte w ustawie o systemie oświaty, uwzględniać ustalenia zawarte w *Karcie nauczyciela*, a także realizować podstawę programową. Obowiązują go także zapisy prawne z zakresu prawa zamówień publicznych, prawa administracyjnego i prawa pracy. Druga perspektywa to poziom lokalny oraz poziom konkretnej placówki. Intencjonalnie dokonałam integracji poziomu mezo i mikro, ponieważ charakter działań poszczególnych szkół ściśle zależy od rozwiązań zaproponowanych przez organy prowadzące, ich możliwości finansowych oraz preferowanych założeń co do roli i znaczenia edukacji, a także rozkładu sił politycznych w radzie gminy lub powiatu. Ten ostatni aspekt ma szczególne znaczenie w przypadku sporów o charakterze ideologicznym. O ile pierwsza perspektywa jest przestrzenią, w której nie są możliwe negocjacje, o tyle już na poziomie lokalnym dyrektor ma duże możliwości wpływania na podejmowane decyzje i promowanie konkretnych rozwiązań wśród decydentów. To w tej drugiej perspektywie może wykazać się jako lider, animator, moderator, facylitator czy mediator. Tutaj także może zaistnieć jako przywódca społeczności uczącej się. Dla postrzegania roli dyrektora jako osoby, która sprawuje władzę, wyróżnienie tych dwóch

¹³⁶ E. Wnuk-Lipiński, dz. cyt., 185.

perspektyw jest pomocne, moim zdaniem, dla rozpoznania, na co dyrektor ma rzeczywisty wpływ, a w jakich przypadkach jest wyłącznie administratorem. Jednocześnie chcę wyraźnie zaznaczyć, iż roli administratora nie postrzegam jako gorszej, nie deprecjonuję jej. Dyrektor jako sprawny zarządca, znający swoje zadania i jednocześnie biegły w ich realizacji, jest gwarantem efektywnego funkcjonowania szkoły w jej instytucjonalnym, organizacyjnym wymiarze.

Mając na uwadze zarysowane powyżej dwie perspektywy analizowania relacji władzy między dyrektorem a pozostałymi uczestnikami życia szkoły, należy przyjąć, że jest to relacja bardzo złożona. Nie można tu wskazać schematów i algorytmów postępowania. Jej specyficzność wynika nie tylko z wielości podmiotów budujących tę relację, ale też ze zróżnicowanej siły wzajemnych roszczeń i możliwości ich egzekwowania. Pozycja dyrektora jest uprawomocniana, ale także jednocześnie nadzorowana przez władze oświatowe (kuratorium) oraz przez władze samorządowe (organ prowadzący). Z jednej strony oznacza to, że w tym kontekście dyrektor jest wykonawcą decyzji podejmowanych w innych ośrodkach władzy. Decyzje te nie dotyczą tylko kwestii zarządzania zasobami materialnymi, ale także oferty dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Z drugiej strony dyrektor jest postrzegany jako ten, który ma prawo podejmować decyzje bezpośrednio wpływające na sytuację uczniów, nauczycieli oraz w niektórych przypadkach także rodziców. Analizując władzę w kontekście szkoły, warto uwzględnić to nałożenie się siły i ośrodków wpływu.

Władzę dyrektora szkoły można analizować na linii szkoła – otoczenie zewnętrzne, ale także można się jej przyglądać w kontekście mechanizmów działających wewnątrz poszczególnych placówek. Wewnątrz szkoły władza opiera się przede wszystkim na relacjach interpersonalnych. Dyrektor w tym ujęciu to osoba, która przewodzi pozostałym w realizacji założonych i przypisanych im zadań. Jego pozycja, jak już wcześniej zaznaczyłam, jest legitymizowana prawnie, zauważyć jednak należy, że można także wskazać inne źródła uzasadniania władzy i pozycji dyrektora. Jednym z nich jest autorytet. Liczne dyskusje w zakresie konceptualizacji idei władzy prowadzone przez teoretyków dowodzą jednakże, jak trudno jest ustalić różnice i granice między takimi pojęciami, jak: władza, wpływ i autorytet¹³⁷. Colin Hales komentuje te sytuacje następująco:

Postrzeżenie władzy jako zdolności jest samo w sobie obciążone przez dyskusje po pierwsze, na temat tego, gdzie owe zdolności mogą być ulokowane: w indywidualnych osobach, w pozycjach społecznych, w relacjach społecznych lub w takowych strukturach. Po drugie, dyskusja ta dotyczy tego, czy jest to ogólna czy specyficzna zdolność do dominowania nad innymi. Jeżeli władza jest postrzegana jako proces, wówczas dyskutuje się o tym, czy manifestuje się ona tylko w pozytywnych działaniach czy także poprzez działania negatywne/zachowawcze lub ich zaniechanie,

¹³⁷ C. Hales, dz. cyt., s. 22.

oraz o tym, czy może być rozpoznana tylko poprzez jej rezultaty. Wpływ postrzegany jest jako synonim władzy lub jako proces czerpiący z zasobów władzy. Jako proces wpływ może być charakteryzowany jako ogólny lub specyficzny, zamierzony (intencjonalny) lub niezamierzony¹³⁸.

Władza może być zatem różnorodnie definiowana: jako formalnie ukonstytuowana siła tkwiąca w pozycji społecznej, jako efekt specyficznej konstelacji zasobów indywidualnych i cech osobowościowych. Może być sankcjonowana także ze względu na potrzebę przestrzegania zasad lub dążenie do wspólnych celów¹³⁹. Jest to, jak sądzę, ważna przesłanka do refleksji nad możliwościami budowania relacji władzy ukierunkowanej na dobro wspólne. Perspektywa teleologiczna ukierunkowuje myślenie na poszukiwanie wspólnych rozwiązań. Zanim jednak podjęta zostanie współpraca w zakresie poszukiwań metod, środków i rozwiązań, istotne jest, aby podjąć dialog ukierunkowany na uzgodnienie znaczeń. Można postawić pytanie, czy wszyscy uczestnicy realizowanych w szkole procesów w podobny, zbliżony sposób postrzegają kategorie, które konstytuują dyskurs na temat celów edukacji i jej efektywności.

Dyskusje te szczególnie można odnieść do władzy związanej z przywództwem. Osoba przewodząca zespołowi lub zespołom potrzebuje uzasadnienia swojej pozycji, jej władza wymaga legitymizacji. Ponownie odwołując się do tekstu C. Halesa, można wskazać cztery podstawowe obszary uzasadnień władzy przywódcy. Są to: władza fizyczna, ekonomiczna, władza wynikająca z wiedzy oraz z przesłanek normatywnych. Obszary te mogą stanowić punkt odniesienia do analizy pozycji przywódców lub menedżerów. Należy jednak wskazać, że w zależności od branży i środowiska pracy, zakresu zadań i odpowiedzialności, poszczególne rodzaje uzasadnień władzy będą różnie akcentowane i można im przypisywać różne znaczenia¹⁴⁰. W kontekście pracy dyrektora szkoły szczególnie istotne wydają się uzasadnienia pochodzące z zasobów ekonomicznych, normatywnych i z obszaru wiedzy.

Ekonomiczne przesłanki władzy są bardzo istotne w pracy osoby zarządzającej, w niektórych organizacjach są one niepodważalne i ostateczne. Można je analizować zarówno w kontekście możliwości decydowania o przepływie i alokacji środków finansowych związanych z funkcjonowaniem i rozwojem organizacji oraz w kontekście decydowania o finansowej gratyfikacji poszczególnych pracowników. Analizując pozycję dyrektora polskiej szkoły, wolno także postawić tezę, że w obszarze ekonomicznym jego władza jest ograniczona. Na większość decyzji podejmowanych w zakresie finansowym zgodę wydaje organ prowadzący. Także w zakresie stosowania finansowych mechanizmów

¹³⁸ Tamże, s. 22.

¹³⁹ Tamże, s. 23.

¹⁴⁰ Tamże, s. 24.

motywacyjnych możliwości dyrektora są ograniczone. Ponadto finansowe uzasadnienia władzy dotyczą tylko jednej grupy tworzącej społeczność szkolną – nauczycieli i pracowników administracji. Rodzice i uczniowie w niewielkim stopniu doświadczają relacji ekonomicznych.

Zdecydowanie bardziej pozycję dyrektora uzasadniają argumenty normatywne i te, które wynikają z przewagi wiedzy. Argumenty normatywne mają swe źródło w przekonaniach i oczekiwaniach dotyczących osoby i roli przywódcy. Formułuje się wobec niego zestaw oczekiwań w zakresie umiejętności, cech i kompetencji. Oznacza to, że osoby, którym dyrektor przewodzi, chcą w nim widzieć przywódcę. Najczęściej takie myślenie ujawnia się poprzez werbalizację kategorii opisujących „dobrego” i „złego” dyrektora lub kategorii wskazujących, kto się do tej roli „nadaje”. Przywództwo uzasadniane normatywnie ma także swoje korzenie w promowanych w szkołach kulturach organizacyjnych i wykorzystywanych artefaktach¹⁴¹. Dyrektor ujawnia się jako osoba, która ma kontrolę nad wszystkimi procesami realizowanymi w szkole. To on ma dostęp do narzędzi kontroli, takich jak kary i nagrody. W sytuacjach formalnych (rozpoczęcie i zakończenie roku, uroczystości szkolne) występuje jako ten, który przewodniczy i przewodzi. Władza normatywna dyrektora szkoły często odwołuje się do figury kapłana, który jest odpowiedzialny za depozyt wartości przekazywanych w procesie socjalizacji i wychowania¹⁴². Można dyskutować z takim postrzeganiem roli dyrektora, szczególnie w kontekście postulatu demokratyzacji edukacji i budowania społeczeństwa obywatelskiego. Można także postawić pytanie, czy taka rola w perspektywie oczekiwań części rodziców i otoczenia społecznego nie jest silnie uzasadniana i utrwalana. Rodzice chcą widzieć w dyrektorsze autorytet. Nie tylko autorytet pozycji (statusu), ale także autorytet osobisty. Postrzeganie dyrektora jako kogoś, kto prezentuje oczekiwane i przypisane roli przymioty nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności, ale także w zakresie cech, przymiotów (cnót) osobistych, ułatwia rodzicom akceptację sytuacji zależności lub nawet podległości. Jednocześnie można założyć, iż rodzice, którzy realnie oceniają indywidualne zasoby osoby pełniącej rolę i funkcję dyrektora, będą odważniej wchodzić z nim w dialog lub nawet w sytuacje konfrontacyjne. Przesłanki normatywne, uzasadniające postrzeganie dyrektora jako autorytetu, są silnie osadzone w preferowanej kulturze organizacyjnej i mogą stanowić istotną barierę w budowaniu kultury dialogu i partycypacji. Analiza tej grupy przesłanek legitymizujących władzę dyrektora może być także użyteczna w namyśle nad zagadnieniem, na ile dyrektor ma się ujawniać jako autorytet, a na ile ma wchodzić w rolę partne-

¹⁴¹ Zob. H. Seitz, R. Capaul, dz. cyt., s. 231 i nast.

¹⁴² Zob. P.O. Gonder, *Improving School Climate & Culture*, American Association of School Administrators, 1994, s. 29.

ra lub współpracownika. Jest to pytanie szczególnie istotne w kontekście projektowania i budowania relacji z rodzicami¹⁴³. W kontekście relacji z nauczycielami dyrektor pełni jednocześnie rolę pracodawcy i osoby zarządzającej jakością pracy nauczycieli. Taka zależność mocno warunkuje kształt relacji i zależności.

O ile uzasadnienia normatywne mają szczególne znaczenie dla uczniów i ich rodziców, o tyle przewaga dotycząca wiedzy i kompetencji silnie kształtuje relację między dyrektorem a nauczycielami. W sytuacji, kiedy dyrektorzy szkół wywodzą się ze środowiska, któremu mają przewodniczyć, ważne jest, aby posiadali zakres wiedzy, umiejętności i uprawnień z różnych powodów niedostępnych dla pozostałej części zespołu nauczycieli. Ta przewaga uzasadnia władzę, która w polskich warunkach często oznacza podporządkowanie. C. Hales wskazuje na dwa rodzaje wiedzy uzasadniającej władzę. Pierwszy rodzaj dotyczy procedur administracyjnych, drugi procedur technicznych, instruktażowych, metodycznych¹⁴⁴. W polskich warunkach wiedza ta związana jest przede wszystkim ze znajomością i umiejętnością stosowania prawa oświatowego oraz prawa z zakresu postępowania administracyjnego i prawa pracy. Funkcjonowanie szkoły obwarowane jest przepisami z wielu dziedzin. Dla nauczycieli istotna jest znajomość przez dyrektora tych procedur, które bezpośrednio wpływają na jakość ich pracy oraz procedurę awansu zawodowego. Opisując relację władzy między dyrektorem a nauczycielami polskiej szkoły, należy także wskazać na czynnik silnie tę relację kształtujący (zaburzający). *Karta nauczyciela* jest dokumentem gwarantującym nauczycielom zarówno poczucie bezpieczeństwa, jak i prawne ramy do podejmowania lub niepodejmowania określonych działań. Można przyjąć, że dyrektor działa w dyktacie ustawy *Karta nauczyciela*.

Jednocześnie trudno przyjąć założenie, że relacja władzy dyrektora w odniesieniu do nauczycieli może być budowana na podstawie wiedzy lub kompetencji metodycznych i instruktażowych. Jest to myślenie mocno osadzone w koncepcji przywództwa edukacyjnego (instruktażowego, pedagogicznego), które omówione zostało w poprzednim podrozdziale. Nie ma przesłanek wynikających z programów podyplomowego kształcenia polskich dyrektorów, aby twierdzić, że pod względem dydaktycznym i metodycznym są oni przygotowani lepiej niż ich nauczyciele. Mimo że to dyrektor jest zobowiązany do oceny pracy nauczyciela poprzez hospitacje, to warto poddać dalszym wnikliwym analizom

¹⁴³ W tym zakresie pogłębionej analizie warto poddać zarówno preferowane narracje w kontakcie z rodzicami (w niektórych placówkach rodzice są nadal *wzywani do/przez* dyrektora) oraz artefakty dominujące w szkolnej przestrzeni. To, w jakich warunkach, w jakiej aranżacji przestrzeni dyrektor spotyka się z rodzicem lub opiekunem ucznia także świadczy o sposobie postrzegania relacji i definiowania ról wszystkich jej uczestników.

¹⁴⁴ C. Hales, dz. cyt., s. 24.

merytoryczne przesłanki realizacji tego typu zadań. W tym obszarze władza dyrektora jest uzasadniana, w mojej opinii, przede wszystkim na poziomie prawnym, a nie kompetencyjnym. Jednocześnie moc formułowanych przez dyrektora wniosków ma niezwykle istotne znaczenie przy ocenie dokonywanej w ramach awansu zawodowego nauczyciela.

Analizując władzę dyrektora szkoły, można także odnieść się do klasycznej definicji Maxa Webera, który pisze, iż „Władza oznacza szansę przeprowadzenia swej woli, także wbrew oporowi, w ramach pewnego stosunku społecznego, bez względu na to, na czym ta szansa polega”¹⁴⁵. Przyjmując, że szkoła jest społecznością i opiera się na poszanowaniu podmiotowości wszystkich jej uczestników, definicja ta wydaje się ostra i nieprzystająca. Jednak, idąc dalej tropem zaproponowanym przez Webera i odnosząc się do zaproponowanej przez niego typologii władzy prawomocnej, można odnaleźć argumenty uzasadniające ten typ myślenia także w stosunku do polskiej szkoły. M. Weber wyróżnił władzę tradycyjną, opartą na tradycji i obyczaju, władzę charyzmatyczną, wynikającą z wiary szerokich kręgów społecznych w niezwykle zdolności i umiejętności przywódcy, oraz władzę legalną, której podstawą są przepisy prawne¹⁴⁶. Władza charyzmatyczna wydaje się być najbardziej naturalną oraz w najmniejszym stopniu powodującą sprzeciw osób jej podlegających. W sytuacji szkoły jest to jednak jedynie postulat i przejaw myślenia życzeniowego. W szkolnej codzienności nie jest tak, że wokół charyzmatycznego przywódcy gromadzą się nauczyciele, uczniowie i rodzice, a następnie nadają mu rolę i status dyrektora. Nie jest też tak, że dyrektor jest wybierany w powszechnych i demokratycznych wyborach, w których prawo wyborcze mają wszyscy uczestnicy życia szkoły (uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, pracownicy administracji). Dyrektor jest wybierany według procedury konkursu. Wybór dokonywany jest spośród grona kandydatów, którzy sami do konkursu się zgłoszą. Oznacza to, że są to osoby, które chcą sprawować władzę, ale nie jest to jednoznaczne z tym, że posiadają zestaw cech typowych dla charyzmatycznych przywódców. Można także postawić pytanie, czy procedura konkursu sprzyja premiowaniu kandydatów o silnym rysie przywódczym. Jest to jednocześnie pytanie o preferowane cechy, wartości i przekonania, które ocenia komisja konkursowa. Można przyjąć, że konkursy na stanowisko dyrektora szkoły częściej są przejawem lokalnych, doraźnych gier politycznych, niż przemyślanym elementem długofalowej polityki oświatowej dla danej społeczności lokalnej.

Silniejszy wpływ na postrzeganie władzy w szkole ma perspektywa tradycyjna. Społecznie i kulturowo warunkowany odbiór roli dyrektora szkoły po-

¹⁴⁵ M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 39.

¹⁴⁶ Tamże.

zwala na postrzeganie go, jako tego, kto dzierży władzę. Jak już wcześniej zaznaczyłam, w tej perspektywie rolę dyrektora postrzegają przede wszystkim rodzice i uczniowie. Można jednak założyć, że – podobnie jak w przypadku nauczycieli – formalny autorytet dyrektora w oczach rodziców także maleje. Słabnie tradycja postrzegania dyrektora jako kogoś wyjątkowego.

Największe znaczenie ma władza legalna, wynikająca z przepisów prawnych. Siła oddziaływania tej władzy dotyczy zarówno uczniów i rodziców, jak i nauczycieli. Przepisy stanowią podstawowy kontekst dla wszystkich realizowanych w szkole procesów. Są one najważniejszym narzędziem sprawowania władzy w szkole. Dotyczą one także zakresu funkcjonowania w roli dyrektora. Interesy obiektywne w kontekście założonych funkcji szkoły zdefiniowane są w aktach prawnych. Począwszy od *Ustawy o systemie oświaty*, przez rozporządzenia ministra edukacji narodowej, po zarządzenia organów prowadzących dyrektor może znaleźć dyrektywy wyznaczające obszary i kierunki swoich zadań. To zakreślenie interesów obiektywnych jest o tyle istotne, że to właśnie w ich świetle dyrektor jest oceniany. Można zatem zaryzykować tezę, że dyrektor jest oceniany przez pryzmat tego, jak realizuje cele i zadania zaprojektowane w innych ośrodkach władzy i interesów. Ta specyficzna sytuacja wynika z tego, iż szkoła jest nie tylko przestrzenią wspierania indywidualnego rozwoju ucznia, ale także główną instytucją socjalizacji i inkulturacji, a transmitowane wartości i treści ustalane są na poziomie ministerialnym. To napięcie czyni pytanie o zakres autonomii szkoły stale aktualnym¹⁴⁷. Także kryteria oceny dyrektora zaprojektowane są na poziomie makro. Warto zwrócić uwagę na to, iż realizowana aktualnie w polskich szkołach ewaluacja, która została zaprojektowana jako element nadzoru pedagogicznego, kontroluje, w jakim stopniu (dosłownie) dyrektor realizuje wymagania zarysowane w załączniku *do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku, zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*¹⁴⁸. Dyrektor zatem dokładnie wie nie tylko, jakie obszary jego pracy będą oceniane (kontrolowane), ale także, co musi zrobić, aby otrzymać określoną ocenę.

Ponieważ praca dyrektora i jego funkcjonowanie w roli jest wyraźnie zdefiniowane ustaleniami na poziomie legislacyjnym, do analizy dostępnej mu władzy można zatem także zastosować zaproponowane przez Jadwigę Staniszkis

¹⁴⁷ Problem autonomii szkoły jest analizowany zarówno w odniesieniu do polskiej rzeczywistości edukacyjnej, jak i w aspekcie porównawczym. Prace B. Śliwerskiego i I. Nowosad wskazują, że poszukiwania w zakresie ustalenia relacji między autonomią a zależnością szkoły mogą być procesem pełnym napięć i konfliktów. Zob. I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008; też, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003, B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego...*

¹⁴⁸ Dz.U. 2013 poz. 560.

perspektywy opisywania sposobów istnienia władzy w jej aspekcie ontologicznym. W tym ujęciu władza to *proces zawładnięcia*¹⁴⁹. Autorka, rozpoznając formy urzeczywistniania się określonych formuł władzy, odeszła od jej analizy w kontekście możliwości wpływów poszczególnych jednostek lub instytucji oraz formalnych reguł dystrybucji i legitymizacji władzy. Zaproponowała natomiast kategorie opisujące procesualny aspekt formowania się władzy. Kluczowe dla tej koncepcji są założenia dotyczące tego, w jaki sposób następuje proces zawładnięcia, czyli jakie elementy są konieczne w procesie „wytwarzania zależności ścieżkowej, a więc zdolności wyprodukowania i utrwalenia »bias links« (ukierunkowanych powiązań ograniczających dowolność i losowość)”¹⁵⁰. Odnosząc to ogólne założenie do rzeczywistości szkolnej, można sformułować pytanie, jakie elementy są konieczne, aby osoba, która do tej pory była członkiem zespołu nauczycieli lub nie była w ogóle związana z daną placówką, *stała się* dyrektorem.

Jadwiga Staniszkis wskazuje, że dla każdej z wyodrębnionych przez nią formuł władzy – dyktatu idei, dyktatu formy i dyktatu mocy, sekwencja tych kroków jest inna¹⁵¹. Dyktat idei obejmuje wprowadzenie do dyskursu określonej koncepcji podmiotu oraz przyjęcie *epistemologii pozoru jako wyznacznika granic dyskursu i zmian instytucjonalnych*. Ta epistemologia pozoru jest jednocześnie – w opinii cytowanej autorki – podstawą wewnętrznej racjonalności poszczególnych procedur i elementów systemu¹⁵². Można się w tym kontekście zastanowić, w jakim stopniu idee dotyczące przywództwa w edukacji i – przynajmniej teoretycznego – konfliktu między koncepcjami ukierunkowanymi na budowanie społeczności uczących się a koncepcjami ukierunkowanymi na sprawne zarządzanie instytucjami budują oczekiwania wobec osób chcących zostać dyrektorami, na ile kształtują programy kształcenia oraz doskonalenia i na ile określają kryteria wykorzystywane podczas konkursów na stanowisko. Dyktat idei, obejmujący dominujące założenia dotyczące roli dyrektora, kształtuje nie tylko zawartość treściową dominującego dyskursu, ale także specyficzną narrację. W kontekście analizy roli dyrektora szkoły dyskurs treściowy nie jest jednolity. Konkurują ze sobą nie tylko założenia dotyczące roli dyrektora, ale także ideologii sprawowania władzy. Już sama wielość koncepcji przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego sprawia, że przyjęcie jednoznacznej opcji lub opracowanie definitywnej odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być dyrektor, jest w praktyce nieosiągalne. O ile teoretycy przywództwa w edu-

¹⁴⁹ Zob. J. Staniszkis, *Zawładnąć! Zarys procesualnej teorii władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 9.

¹⁵⁰ Tamże, s. 10.

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² Tamże, s. 11.

kacji mogą analizować wybrane wątki budujące owo przywództwo, o tyle w praktyce szkolnej *dzieje się* ono jednocześnie w wielu wymiarach, a jego charakter, zakres i kierunek warunkowany jest czynnikami, które nie mają bezpośredniego związku z przyjętą koncepcją władzy. Te czynniki to na przykład cechy osobowościowe dyrektora, cechy kultury organizacyjnej, otoczenie społeczne i dostępne zasoby.

W znacznie większym stopniu działania dyrektora poddają się dyktatowi formy. Jadwiga Staniszkis opisuje tę formułę władzy w sposób następujący:

O ile dyktat idei opiera się na egzekwowaniu realizacji określonych treści (założeń ideologicznych), to dyktat formy odwołuje się do poziomu metaregulacji. Tworzy strukturę ograniczeń (warunki brzegowe, minimalne standardy i wyznaczone przez nie pole możliwych zachowań); procedury (czyli ścieżki postępowania w danej sytuacji) oraz – w warunkach złożoności – epistemologiczne podstawy przyjęcia określonych procedur, czyli sposoby typologizowania (rozpoznawania) sensów określonych bodźców i przypisywania im określonej procedury. Dopiero na tej opartej na dyktacie formy „absorpcji” niepewności (i redukcji wieloznaczności) pozostawia się podporządkowanym autorom wybór zachowań dopuszczalnych przez ową procedurę¹⁵³.

Dyrektor pracuje w dyktacie formy, ale jednocześnie wymaga tego od osób od niego zależnych. Podlega on nie tylko prawu oświatowemu, ale także regulacjom z innych dziedzin prawa. Jego zadania są często skatalogowane w formie regulaminów, procedur i algorytmów. Dotyczą one nie tylko spraw związanych z bezpieczeństwem i reagowaniem w sytuacjach kryzysowych. Opisują one także procedury przeprowadzania egzaminów, awansu zawodowego, gromadzenia i opracowywania dokumentacji. Jednocześnie sam dyrektor jest twórcą procedur, regulaminów i wewnętrznych przepisów, które dotyczą uczniów, nauczycieli i rodziców. Za przejaw dyktatu formy można także uznać podstawę programową oraz sposób sprawdzania, czy i w jakim zakresie została zrealizowana. Szczególnym rodzajem dyktatu formy, z którym dyrektor musi się zmierzyć, jest *Karta nauczyciela*. Ustawa ta w istotnym stopniu ogranicza samodzielność dyrektora w zakresie projektowania i realizacji polityki personalnej w szkole. Warto także odnotować, że na każde działanie, które wykracza poza przyjęte rozwiązania, dyrektor musi uzyskać zgodę organu prowadzącego lub nadzoru pedagogicznego. Czasami rozwiązania nietypowe zyskują miano projektu, eksperymentu lub innowacji. Zawsze są one jednak objęte szczególną uwagą.

Analizując sytuację dyrektora w perspektywie dyktatu formy, można przyjąć, że musi on działać w ramach precyzyjnie zakreślonych ram prawnych

¹⁵³ Tamże, s. 36.

i organizacyjnych. Ramy te projektowane są przez dwa podstawowe podmioty – nadzór pedagogiczny, reprezentowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i kuratoria, oraz przez władze samorządowe różnego szczebla. To te instytucje formułują prawo, do którego przestrzegania zobowiązany jest dyrektor. Podczas gdy prawo oświatowe jest formułowane w postaci ustaw i rozporządzeń, i jest wspólne dla wszystkich publicznych szkół w Polsce, to na pracę poszczególnych szkół silnie oddziałują decyzje podejmowane przez organy prowadzące. To samorząd ma moc projektowania polityki oświatowej na poziomie lokalnym. Najsilniejszym mechanizmem w tym zakresie są zasady finansowania oraz polityka personalna. W kontekście tego ustalenia warto raz jeszcze podkreślić konieczność formułowania pytań o merytoryczne przygotowanie władz samorządowych do projektowania polityki oświatowej, a nie tylko zarządzania siecią lokalnych placówek.

Powyższe ustalenia dotyczą przede wszystkim sposobu postrzegania władzy należnej dyrektorowi i sposobów jej uzasadniania. Ustalenia prawne i normatywne stanowią podstawę działań podejmowanych przez dyrektora w konkretnej szkole, którą zarządza i której przewodzi. Najczęściej sposób sprawowania władzy jest analizowany w kontekście stylów zarządzania. W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na możliwość analizowania roli dyrektora, jako osoby, która nie tylko zarządza, ale także sprawuje władzę. Warto odnieść się tu do koncepcji władzy w szkole zaproponowanej przez Seta Kreisberga. Autor w książce *Transforming Power. Domination, empowerment and education* zastanawia się nad dwoma podstawowymi zagadnieniami – jak władza manifestuje się w szkolnej codzienności oraz jak można ją wykorzystać do budowania i wzmacniania postaw związanych z przygotowaniem wszystkich uczestników życia szkoły do partycypacji w szeroko rozumianym życiu społecznym. Kreisberg stwierdza, że władza może być rozumiana jako dominacja, ale także – przy spełnieniu określonych warunków, można wykorzystać jej transformacyjną siłę¹⁵⁴. Postrzeganie władzy w szkole może dokonywać się zatem poprzez analizę tego, jak manifestuje się ona na kontinuum rozciągniętym między dominacją a empowermentem.

Dominacja w zarządzaniu jest zjawiskiem powszechnym. Kreisberg podkreśla, iż w edukacji obowiązują te same wzorce dominacji co w instytucjach ekonomicznych, politycznych, religijnych czy w rodzinie. Autorytaryzm i hierarchiczność są w jego opinii odtwarzane w szkolnej codzienności z *przerażającą częstotliwością*¹⁵⁵. Wzorce te dotyczą nie tylko relacji nauczyciel – uczeń, ale są także replikowane w relacjach między dyrektorem a nauczycielami, między

¹⁵⁴ S. Kreisberg, *Transforming Power. Domination, empowerment and education*, State University of New York Press, Albany 1992, s. XXI.

¹⁵⁵ Tamże, s. 13.

dyrektorem a rodzicami, a także między nauczycielami a rodzicami. Dla zrozumienia tej relacji kluczowe jest pojęcie kultury. Autor, wykorzystując zaproponowaną przez Petera L. McLarena definicję kultury jako „szczególnych sposobów, poprzez które grupy społeczne wypełniają swoje przeznaczenie i nadają sens »otrzymanym« okolicznościom i warunkom życia”¹⁵⁶, próbuje wyjaśnić, jak przyjęte, a zarazem dominujące zestawy praktyk, ideologii i wartości utrwalają relacje dominacji także w obszarze edukacji¹⁵⁷. Szkoła w swojej klasycznej formie jest w założeniu społecznością silnie hierarchiczną. Dyrektor jest tym, któremu podlegają zarówno pracownicy, jak i adresaci oferty dydaktycznej i wychowawczej. To dyrektor odpowiada za jakość i kierunek procesów socjalizacyjnych, on ma prawnie legitymizowaną moc podejmowania decyzji dotyczących nie tylko spraw organizacyjnych, ale także z zakresu ideologii wychowawczych i przekazu aksjologicznego. W szkolnej codzienności te aspekty działań szkolnych rzadko poddawane są negocjacom. Dyrektor ma do dyspozycji symbole, treści, wartości, które uzasadniają przyjętą i stosowaną strukturę. Jest także dysponentem systemu kar i nagród. W opinii autora zgoda na dominację jest jednocześnie zgodą na to, aby zasadniczym rysem szkolnych relacji był ich wertykalny charakter¹⁵⁸. Ta koncepcja kultury koresponduje z pojęciem władzy wykorzystującej przewagę sił i pozycji do transmisji uprzednio założonych treści i wartości, jest on kalką dominacji odtwarzanej w przestrzeni społeczno-politycznej.

Opozycją do dominacji jest w opinii S. Kreisberga empowerment. Autor stosuje to pojęcie do opisu nowej ideologii postrzegania władzy w szkole. Mając na uwadze, jak wieloznaczne jest to określenie i jak w wielu kontekstach jest stosowane, przyjmuje definicję empowermentu „jako procesu, dzięki któremu ludzie i/lub społeczności wzmacniają swoją kontrolę lub władzę nad ich własnym życiem oraz decyzjami, które to życie kształtują”¹⁵⁹. Tak zdefiniowany empowerment może być rozpoznawany w kategoriach psychologicznych jako proces ukierunkowany na budowanie indywidualnego poczucia wartości, sensu i sprawstwa. Może być także wykorzystywany do analizy procesów społecznych i działań podejmowanych w obrębie konkretnych instytucji. W kontekście pracy szkoły jest to koncepcja, której celem jest przygotowywanie wszystkich członków szkolnych społeczności do praktykowania partycypacji. Kreisberg zaznacza jednak, że aby ten postulat urzeczywistnić, konieczne jest oddanie kontroli i wpływu wszystkim osobom uczestniczącym w procesie. Oznacza to

¹⁵⁶ Tamże, za: P. McLaren, *On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of education*, „Social Text”, 19-20, Fall 1988, 153-85, s. 171.

¹⁵⁷ Tamże.

¹⁵⁸ Tamże.

¹⁵⁹ Tamże, s. 19.

konieczność podzielenia się władzą. Uszczegóławiając to założenie, można przyjąć, że oznacza to nie tylko podzielenie się możliwością podejmowania decyzji i posiadania realnego wpływu, ale także udostępnienie zasobów, które do tej pory były do wyłącznej dyspozycji dyrektora. Nawiązując do prac prekursorki myślenia w kategoriach empowermentu – Barbary Solomon oraz Charlesa Kieffera, S. Kreisberg zwraca uwagę na jeszcze jeden warunek powołania pracy szkoły według tej koncepcji. Są to kompetencje osób współtworzących daną wspólnotę. Za Ch. Kiefferem nazywa je *kompetencjami partycypacyjnymi*¹⁶⁰. Związane są one nie tylko z indywidualnymi zasobami intelektualnymi czy cechami osobowościowymi, ale także z takimi umiejętnościami, jak świadomość i definiowanie własnych potrzeb i celów oraz krytycznej analizy społecznego i kulturowego kontekstu podejmowanych działań. Dzielenie się władzą wymaga jednocześnie dzielenia się odpowiedzialnością. Oznacza to, że osoby, z którymi dyrektor chce się tą władzą podzielić, muszą chcieć zgodzić się na to, iż w ograniczonym zakresie przejmą także odpowiedzialność. Kreisberg wyraźnie zaznacza, że do wzięcia odpowiedzialności należy osoby tworzące szkolną społeczność odpowiednio przygotować. Ten wątek rozwinę w dalszej części pracy, jednak już teraz chcę zasygnalizować, iż przygotowanie do bycia liderem postrzegam jako jeden z kluczowych elementów kształcenia nauczycieli. W polskim systemie potencjalnie każdy nauczyciel może zostać dyrektorem szkoły lub jego zastępcą. Warto zatem, na możliwie wczesnych etapach przygotowania do zawodu, kształtować i rozwijać te kompetencje, które będą sprzyjały podejmowaniu działań, współdecydowaniu, ale także gotowości do brania odpowiedzialności.

Seth Kreisberg, wychodząc od analizy przesłanek uzasadniających stosowanie dominacji lub empowermentu, zaproponował dwa ujęcia władzy w szkole – *władzę nad (power over)* oraz *władzę z (power with)*. *Władza nad* charakteryzuje się silnym powiązaniem z kontrolą i dominacją, jest hierarchiczna, oparta na relacji góra-dół. Objawia się nie tylko przez zachowania, ale także symbole i takie artefakty, jak np. organizacja przestrzeni. Jest ściśle powiązana z dominacją i nakazami¹⁶¹. *Władza z* opiera się na kilku podstawowych założeniach. Najważniejszym z nich jest przekonanie, że konwencja zarządzania góra-dół w instytucjach edukacyjnych nie sprawdziła się przede wszystkim dlatego, że jest zaprzeczeniem celów, jakim szkoła powinna sprzyjać. Taka konwencja postrzegania władzy służy odtwarzaniu podporządkowania, a nie emancypacji i rozwojowi. Jeśli przyjąć, że rolą szkoły jest także przygotowanie ucznia do partycypacji społecznej, to powinna ona być też przestrzenią, w której kompetencje partycypacyjne będą nie tylko szanowane, ale także kształto-

¹⁶⁰ Tamże.

¹⁶¹ Tamże, s. 32

wane, rozwijane, wzmacniane, a przede wszystkim praktykowane. W tej konwencji postuluje się współdecydowanie, współdziałanie i współodpowiedzialność wszystkich aktorów społecznych. Jest to założenie, w moim przekonaniu, trudne do zrealizowania w polskiej szkolnej codzienności. Opiera się bowiem na wspomnianych powyżej kompetencjach partycypacyjnych oraz na gotowości do dzielenia się odpowiedzialnością. Kształtowanie tych kompetencji oraz postaw jest procesem, a za najbardziej skuteczny mechanizm uczenia się można tu wskazać modelowanie. Nie można oczekiwać od nauczycieli, rodziców i uczniów na co dzień doświadczających hierarchiczności szkolnej władzy, iż bez przygotowania, motywacji i pozytywnych doświadczeń podejmą się zadań współtworzenia szkolnej rzeczywistości w innych niż dotąd akceptowanych wymiarach. Także dla dyrektorów odnalezienie lub wypracowanie właściwych proporcji pomiędzy autokratyzmem a autonomią oraz pomiędzy realizacją *władzy nad* oraz *władzy z* będzie nie tylko zadaniem w sferze projektu własnej roli zawodowej, ale przede wszystkim codziennym wyzwaniem w kontaktach ze wszystkimi uczestnikami życia szkoły i jej interesariuszami z otoczenia społecznego¹⁶².

Warto podkreślić, iż w literaturze dotyczącej władzy w szkole akcent położony jest na analizę relacji pomiędzy dyrektorem a nauczycielami, a w dalszej kolejności pomiędzy dyrektorem a uczniami i ich rodzicami. Moim zdaniem niedostatecznie akcentowane jest znaczenie relacji władzy pomiędzy dyrektorem a organami go nadzorującymi. Kończąc rozważania dotyczące władzy dyrektora, chcę wskazać na potrzebę pogłębionej dyskusji na temat tego aspektu sprawowania władzy w szkołach. Przyjmuję bowiem, że to właśnie przedstawiciele tych instytucji mają silny wpływ na to, w jaki sposób i w jakim zakresie dyrektor będzie mógł urzeczywistniać własne, lub wypracowane we współpracy z całą społecznością szkolną, koncepcje przywództwa. Ponownie warto tu przywołać omówioną wcześniej ideę dyktatu formy. Dyrektor szkoły publicznej najczęściej jest zatrudniany przez lokalny samorząd, więc to jego wizję szkoły i edukacji ma realizować w zakresie swoich obowiązków.

Szczególne znaczenie nadają w tym kontekście kwestii kompetencji partycypacyjnych, ale także i merytorycznych, osób mających wpływ na politykę oświatową na poziomie samorządów lokalnych. O ile z łatwością można wskazać programy i projekty edukacyjne, których celem jest wzmacnianie kompetencji dyrektorów, o tyle oferta dedykowana przedstawicielom samorządów jest zdecydowanie bardziej uboga. Inną kwestią jest także to, iż dyrektorzy są często zobowiązani do podnoszenia kwalifikacji i kompetencji, natomiast pracownicy samorządów już nie. Chcę podkreślić znaczenie konsekwencji faktu, iż w radach gmin i powiatów pracują osoby pochodzące z wyborów. Oznacza to, że ich przygotowanie merytoryczne w zakresie procesów edukacyjnych może

¹⁶² Zob. Ch. Day, *Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole?*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Impuls, Kraków 2006, s. 93.

być bardzo zróżnicowane i wynikać z różnych przesłanek. Może to być wiedza merytoryczna i aktualna, ale także przekonania lub założenia ideologiczne. Na potrzebę namysłu nad kompetencjami przedstawicieli samorządów lokalnych w obszarze polityki oświatowej zwraca uwagę Kazimierz Przyszczypkowski. Autor zauważa, że konieczność budowania partnerstwa edukacyjnego wynika także z rozwiązań formułowanych na gruncie prawa¹⁶³. Nie jest to zatem już tylko postulat, ale kierunek projektowania i implementowania założeń polityki oświatowej. W sytuacji, kiedy zakres wpływu polityki samorządowej na zakres i kierunek realizacji zadań przypisanych poszczególnym szkołom wyraźnie się zwiększa, pytanie o kompetencje przedstawicieli samorządu lokalnego staje się pytaniem ważnym również w perspektywie interesu społecznego.

Podsumowując powyższe ustalenia, można przyjąć, że mówienie o władzy w szkole jest jednocześnie pytaniem o możliwości budowania partnerstwa edukacyjnego i o jego granice. To partnerstwo może być realizowane na wszystkich poziomach. Grzegorz Mazurkiewicz, pisząc o konieczności zintegrowania działań podejmowanych w obszarze edukacji na poziomie makro, mezo i mikro, wskazuje na dwie grupy zadań, które powinny być podjęte w celu urzeczywistnienia tego postulatu. Pierwszy zestaw zadań to zwiększenie potencjału przywódczego osób odpowiedzialnych za kierowanie instytucjami edukacyjnymi. Drugi związany jest ze sposobem wprowadzania zmian w sposobie funkcjonowania nie tylko szkół i placówek, ale także całego systemu oświatowego¹⁶⁴. Autor zauważa jednocześnie, że oferta związana z budowaniem potencjału przywódczego powinna dotyczyć nie tylko osób odpowiedzialnych aktualnie, ale także odpowiedzialnych potencjalnie. Ten sposób myślenia dobitnie koresponduje z tezą S. Kreisberga, że w obszarze sprawowania władzy w edukacji osoby aspirujące lub powołane, by w tej władzy uczestniczyć, powinny być przygotowane do podjęcia zadań, tak by realizować je merytorycznie i odpowiedzialnie. Wychodząc z założenia, że partnerstwo edukacyjne oraz dzielenie się władzą jest postulowanym kierunkiem zmian i panuje powszechna zgoda co do tego, że demokratyzacja procesów edukacyjnych jest akceptowana przez wszystkich uczestników tych procesów, to konieczne jest budowanie i wzmacnianie kompetencji w zakresie dzielenia się władzą oraz podejmowania odpowiedzialności. O tym, że nie jest to proces łatwy i oczywisty, przekonują analizy prowadzone przez Bogusława Śliwerskiego w zakresie demokratyzacji szkolnej codzienności i budowania warunków do rozwoju postaw samorządności¹⁶⁵.

¹⁶³ K. Przyszczypkowski, *Polityka oświatowa samorządów...*, s. 45.

¹⁶⁴ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 115.

¹⁶⁵ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej części centralizmu*, Impuls, Kraków 2013; tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Budowanie postawy współpracy i współdziałania wymaga działań związanych z profilaktyką pozorności w tym zakresie. Łatwo jest mówić o założeniach i postulatach. Szkolna, a także szerzej – samorządowa – codzienność dowodzi, że proces dzielenia się władzą, ale także proces negocjowania wzajemnych roszczeń, nacechowane są konfliktami i emocjami. Funkcjonowanie w tych naturalnych konfliktach i poszukiwanie rozwiązań opartych na wynegocjowanych zasadach, normach i wartościach wymaga kompetencji partycypacyjnych od wszystkich partnerów. Istotną rolę w tym procesie będą pełnić osoby tradycyjnie, zwyczajowo postrzegane jako liderzy lub przywódcy. Mogą to być zarówno dyrektorzy szkół, jak i lokalni liderzy polityczni lub społeczni. Mocno jednak chcę podkreślić, że jakość, a także efektywność tych procesów będą warunkowały kompetencje partycypacyjne także nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Takie myślenie wyraźnie koresponduje z założeniami koncepcji empowermentu. W rozdziale 1.5. koncepcja ta została zaprezentowana jako jedna z możliwych perspektyw projektowania i realizowania badań z zakresu polityki oświatowej. W tym miejscu chciałabym podkreślić znaczenie tego sposobu myślenia i działania w budowaniu społeczności uczących się. Empowerment, rozumiany jako *upełnomocnienie*, jest zarówno sposobem myślenia, jak i działania ukierunkowanego na budowanie potencjału. Podstawą tej strategii jest jednak rzetelna diagnoza oraz uzgodnienie, zaakceptowanie i przyjęcie wspólnej koncepcji władzy sprzyjającej realizacji celów edukacyjnych. Bez rozpoznania stanu wyjściowego trudno jest zaplanować racjonalne i zorientowane na dookreślone cele działania. Diagnoza jest także profilaktyką działań pozornych. Wiele projektów ma charakter postulatywny i życzeniowy. Nie uwzględnia rzeczywistych zasobów i deficytów, nie koresponduje także z oczekiwaniami, potrzebami, ale także obawami i barierami. Rozpoznaniu warto poddać także sposób definiowania władzy i przypisane jej funkcje. Jest to temat do dyskusji, które mogą być podejmowane nie tylko podczas eksperckich konferencji naukowych, ale także podczas debat i spotkań osób tworzących daną społeczność lokalną. Punktem wyjścia może być analiza zaproponowanego przez Setha Kreisberga kontinuum między władzą jako dominacją i władzą jako upełnomocnieniem. Uznanie założenia, że władza nie jest ograniczona ilościowo, nie musi być limitowana lub gromadzona, a także, że nie jest ona wyłącznie przejawem sukcesu i kariery, być może pozwoli na budowanie postaw i podejmowanie działań, których celem będzie nie rywalizacja, ale synergia.

Dyrektor szkoły – wybrane koncepcje teoretyczne

Wprowadzenie

Rola dyrektora szkoły jest definiowana z uwzględnieniem oczekiwań wielu grup interesariuszy. Jest to rola złożona i nieoczywista. Mimo wyraźnych ram prawnych i rozwiązań o charakterze administracyjnym dokładne określenie tego, co należy do zadań dyrektora oraz adekwatnego do tych ustaleń profilu preferowanych kompetencji, nie jest zadaniem łatwym. Tradycyjna dychotomia, pozwalająca analizować, na ile dyrektor pełni rolę menedżera, a na ile jest liderem szkolnej społeczności, straciła znaczenie. Jak pisze Joanna Madalińska-Michalak: „We współczesnej literaturze przedmiotu [...] akcentuje się, że przywództwo i zarządzanie tworzą wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. Należy postrzegać je na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej, gdzie obie kategorie, choć ze sobą związane, są jednak odmienne”¹. Myśl ta zwraca uwagę na konieczność komplementarnego postrzegania poszczególnych aspektów roli dyrektora szkoły. Budowanie opozycji między rolą menedżera i lidera nie ma we współczesnej szkole uzasadnienia. Najważniejszym zadaniem jest w tym obszarze poszukiwanie możliwości integrowania tych zadań i sfer pracy, a celem jest wyzwalanie efektu synergii.

W rozdziale tym omówione zostaną sposoby postrzegania tych dwóch zasadniczych aspektów pracy dyrektora szkoły. Wskazane też będą zarówno ramy określające administracyjne i kierownicze zadania dyrektora, jak i wybrane sposoby definiowania przywódczego aspektu jego roli. Jak już wielokrotnie

¹ M. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 107.

podkreślałam, sposób analizowania roli dyrektora i definiowania jego zasadniczych zadań oraz funkcji nie jest statyczny. Poglądy na ten temat są wtórne wobec dominujących koncepcji pracy szkoły. Należy także uwzględnić różne perspektywy formułowania oczekiwań wobec dyrektora. Stąd, jako istotne postrzegam zasygnalizowanie zasadniczych czynników dynamizujących ewolucję postrzegania roli i miejsca dyrektora w ogólnych koncepcjach polityki oświatowej. Przyjmuję bowiem założenie, że dla polityków oświatowych różnego szczebla dyrektor może jawić się jako osoba, który w największym stopniu odpowiada za jakość i przebieg procesu implementacji zaprojektowanych przez nich ustaleń.

Role menedżera i lidera nie wyczerpują katalogu możliwości analizowania zadań i sposobu pełnienia funkcji dyrektora w szkole. W ostatnim podrozdziale proponuję jeszcze jedną perspektywę. Zakładam, że dyrektor powinien być także profesjonalistą w realizacji powierzonych mu obowiązków. Ze względu na to, że zadania te są wieloaspektowe i mają różny charakter, ten kierunek analizy wydaje się być interesujący. Uznając, że dyrektor szkoły to także zawód, warto odwołać się do wybranych koncepcji profesjonalizmu i wskazać na możliwości rozwijania potencjału zawodowego.

3.1. Ewolucja postrzegania zadań i ról dyrektora szkoły

Sposób definiowania ról i zadań dyrektora ulega wyraźniej ewolucji. Podstawowym kierunkiem tych zmian jest, jak zauważa Zbyszko Melosik, wyraźne przejście od administracyjnego kierowania szkołą do modelu opartego na zarządzaniu oraz przywództwie edukacyjnym². W pracach badaczy zajmujących się analizą zjawiska przywództwa w edukacji można odnotować, iż zasadniczym czynnikiem powodującym zmianę postrzegania roli dyrektora są reformy projektowane i wprowadzone na poziomie centralnym. Ideologie w zakresie makropolityki przekładane są na postulaty dotyczące nie tylko podstawy programowej i zasad funkcjonowania szkół, ale także opisują oczekiwane sposoby pełnienia roli dyrektora. Jednakże warto także zauważyć za Philipem Hallingerem, iż określanie ról i zadań dyrektorów szkół nie należy do priorytetów reformatorów. Autor stwierdza, że w perspektywie całego XX wieku obraz dyrektora można określić jako stosunkowo stabilny mimo realizacji wielu reform dotyczących ogólnych założeń i rozwiązań w edukacji³. Hallinger zauważa także, że sposób postrzegania znaczenia i roli dyrektora zależny jest od dominują-

² Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 6.

³ P. Hallinger, *The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders*, „Journal of Educational Administration” 1992, vol. 30, Iss. 3.

cych ideologii edukacyjnych, a także promowanych koncepcji przywództwa. Dyrektor ma być w stosunku do nich kompatybilny, dopasowany⁴. W praktyce oznacza to, iż ma efektywnie realizować formułowane na wyższych poziomach założenia i dyrektywy. Jeśli zatem dominuje podejście centralistyczne, preferowany dyrektor będzie skutecznym kierownikiem, menedżerem dbającym o sprawne i skuteczne realizowanie założeń, celów, wskaźników. Jeśli w koncepcjach edukacyjnych podkreśla się znaczenie decentralizacji i potrzebę budowania szkolnych społeczności uczących się, rola dyrektora będzie opisywana poprzez akcentowanie innych cech i kompetencji. Szczególne znaczenie będzie przypisywane umiejętnościom motywowania, mediowania i budowania zespołów.

Jacek Pyżalski zaznacza, że sposób definiowania roli dyrektora zależy od tradycji i uwarunkowań społeczno-kulturowych w danym kraju⁵. Zależność ta dotyczy także polskiego systemu edukacji. Analizując kierunki zmian w zarządzaniu oświatą, Stefan M. Kwiatkowski wyróżnił dwa zjawiska, które w największym stopniu warunkowały ich charakter. Autor wskazał na decentralizację oraz na uspołecznienie procesu podejmowania decyzji⁶. Ten pierwszy proces skutkowało rozproszeniem miejsc, w których podejmowane są kluczowe dla oświaty decyzje, i przeniesieniem części zadań i odpowiedzialności na poziom lokalny. Decyzje te mogą dotyczyć zarówno struktury systemu oświatowego, programów nauczania, polityki kadrowej, jak i finansowania oświaty⁷. Uspołecznienie procesu podejmowania decyzji jest natomiast skutkiem decentralizacji i demokratyzacji zarządzania⁸. Zmiany te wymuszały ewolucję postrzegania roli i zadań przypisanych dyrektorowi. Odejście od koncepcji szkoły scentralizowanej, podległej, realizującej centralnie zaprojektowane rozwiązania wymusiło dyskusję nad nowymi kompetencjami dyrektora, który ma nie tylko realizować politykę edukacyjną, ale także ją projektować i negocjować.

Wśród czynników dynamizujących dyskusję nad profilem kompetencyjnym dyrektora polskiej szkoły należy także wskazać postulaty formułowane na poziomie polityki europejskiej. Do tej kwestii szerzej odniosłam się w pierwszym rozdziale książki. W tym miejscu chcę jeszcze raz zaakcentować, iż dyrektywy formułowane w dokumentach Unii Europejskiej nie tylko wskazują cele ewentualnych zmian, ale – co wydaje się szczególnie istotne – wskazują kryteria warunkujące dystrybucję środków finansowych. Projekty zarówno systemowe, jak

⁴ Tamże.

⁵ J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 11.

⁶ S.M. Kwiatkowski, *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Menedżer i kreator edukacji*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008, s. 47.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 49.

i te realizowane poprzez procedury konkursowe nawiązują do dominujących narracji i preferowanych ideologii dotyczących przywództwa w edukacji. Dyrektorom proponowana jest oferta edukacyjna, która poprzez kongresy, konferencje, sympozja czy publikacje promuje współczesne koncepcje przywództwa w edukacji. Należy jednak uwzględnić, że styl pełnienia roli zawodowej nie zależy wyłącznie od indywidualnych przekonań, a także kompetencji i kwalifikacji dyrektora. Istotne znaczenie w tym zakresie mają oczekiwania podmiotów, od których, w różnych zakresach, dyrektor jest zależny. Szczególne znaczenie nadaje w tym kontekście przedstawicielom organów prowadzących szkoły.

P. Hallinger wskazał trzy główne fazy definiowania koncepcji sprawowania ról i zadań dyrektora szkoły. Typologia ta nawiązuje do sytuacji dyrektorów szkół amerykańskich. Warto jednak ją przywołać, gdyż ukazuje relację pomiędzy dominującymi ideologiami a elementami zawodowego profilu preferowanego dyrektora. Analiza tej typologii daje też interesujące przesłanki do namysłu nad czynnikami kształtującymi dyskusje na temat roli i kompetencji dyrektora, które toczą się w polskim środowisku edukacyjnym.

Pierwsza faza obejmuje lata 60. i 70. XX wieku. Dominowało wówczas menedżerskie postrzeganie roli dyrektora. Jego zadaniem było sprawne implementowanie zaprojektowanych w innych ośrodkach decyzyjnych założeń na temat priorytetów w edukacji i preferowanych form ich realizacji. W szkołach publicznych zadaniem dyrektora było takie administrowanie placówką, aby jak najlepiej wypełniała założenia polityki oświatowej. Dyrektor był urzędnikiem, administratorem, zarządcą. W sytuacji, kiedy celem polityki było utrzymanie *status quo*, zadaniem dyrektora było jedynie sprawne zarządzanie, natomiast w sytuacjach związanych z reformami zadaniem dyrektora było przyjęcie roli *agenta zmiany*⁹. Charakteryzując tę fazę, Hallinger podkreśla dwa zjawiska. Pierwsze dotyczy tego, iż wprowadzane zmiany, innowacje i reformy były projektowane poza lokalną szkołą. Ich twórcami byli politycy oświatowi, a rola dyrektorów ograniczona została do zarządzania procesem wdrażania zaprojektowanych na zewnątrz zmian. Drugie zjawisko opisuje postawę dyrektorów wobec tych innowacji. Jak autor wskazuje, mimo że proponowane zmiany ukierunkowane były na poprawę procesów edukacyjnych i pracy szkoły, to dla części dyrektorów istotniejsza była zgodność realizowanych procesów z założeniami niż wyniki programów. Wdrożenie programu postrzegane było jako osiągnięcie celu, a nie jako sposób realizacji zadań związanych z potrzebami uczniów. W opinii P. Hallingera ten wzór zachowań kierowniczych wspierany był przez polityki dotyczące oceny i ewaluacji podejmowanych działań, w których analizowano przede wszystkim zgodność z przyjętymi kryteriami i wskaźnikami, a nie rzeczywiste wyniki i efekty wprowadzanych zmian¹⁰.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

Druga faza rozpoczęła się w połowie lat 80. XX wieku. Dominującą koncepcją stało się wówczas przywództwo instruktażowe (*instructional leadership*). Ta „nowa ortodoksja” przekierowała uwagę na rolę dyrektora już nie jako menedżera, ale także jako lidera¹¹. W przeciwieństwie do osoby zarządzającej realizacją podstawy programowej lub innych programów edukacyjnych, dyrektor zaczął być postrzegany jako podstawowe źródło wiedzy o możliwościach rozwijania szkolnej oferty i zapewnienia efektywności realizowanych w szkole programów. W jego profilu kompetencyjnym zaczęto wskazywać wiedzę i umiejętności związane z nauczaniem, wychowaniem i monitorowaniem zarówno działań nauczycieli, jak i wyników uczniów. Zadania dyrektora opisywano w kategoriach monitorowania, koordynowania, instruowania, nadzorowania. Jako słabą stronę tego modelu realizowania roli dyrektora wskazuje się jednak brak możliwości dokumentowania i opisu procesu, za pomocą którego dyrektor pomaga swoim szkołom stać się dydaktycznie i wychowawczo efektywnymi (*instructionally effective*). Trudno jest dokonać rekonstrukcji działań skutecznych dyrektorów. Trudności sprawia także zaprojektowanie oferty edukacyjnej dla dyrektorów, która ukierunkowana będzie na rozwijanie kompetencji w zakresie przywództwa instruktążowego. Jak zauważa P. Hallinger, w analizowanym okresie były opracowywane programy doskonalenia dla kadry kierowniczej szkół, jednak – jak podkreślali analitycy tych procesów – programy tych ofert były mocno zakotwiczone w indywidualnych preferencjach i doświadczeniach autorów. Poszukiwanie algorytmów działania skutecznego dyrektora okazywało się trudne do zrealizowania. Efektywność pracy szkoły nie była bowiem zależna wyłącznie od kompetencji dyrektora. Istotną rolę odgrywały także czynniki środowiskowe. Analizując tę fazę, Hallinger zauważył także, że jakkolwiek w postrzeganiu roli dyrektora nastąpiły istotne zmiany jakościowe i zaczęto poszukiwać nowych rozwiązań, to nadal podejmowano próby ujednolicenia i scentralizowania sposobu kształcenia dyrektorów. A to, jak podkreśla sam autor, są zachowania typowe dla myślenia w kategoriach menedżerskich¹².

Trzecia z wyróżnionych faz to lata 90. i dominacja koncepcji przywództwa transformacyjnego. To podejście opierało się na założeniu, że szkoła jest przestrzenią inicjowania zmian, a nie tylko ich implementowania. Istotną przesłanką było tu także uznanie znaczenia decentralizacji i podmiotowości poszczególnych szkół. Te założenia doprowadziły do większego zabiegania przez dyrektorów o zaangażowanie nauczycieli i innych partnerów społecznych w procesy identyfikacji głównych problemów i działań ukierunkowanych na realizację celów zdefiniowanych jako priorytetowe¹³. P. Hallinger zauważa, że

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ T. Bush, *Theories of Educational Leadership & Management*, Sage, London 2011, s. 200.

istotnym pojęciem dla tej koncepcji jest *restrukturyzacja*. Opiera się ona jednak na diagnozach i rozstrzygnięciach dokonywanych na niższych poziomach decyzyjnych – społeczności lokalnej lub poszczególnych szkół. Przesłanki do podejmowania reform są ulokowane w najbliższym otoczeniu szkoły, w nim też tkwią siły umożliwiające efektywne dokonywanie zmian. Zadaniem władz centralnych jest w tym ujęciu monitorowanie i nadzorowanie działań projektowanych i implementowanych na poziomie lokalnym¹⁴.

Zaproponowany przez Philippe'a Hallingera podział pozwala stwierdzić, że zasadniczymi czynnikami dynamizującymi ewolucję postrzegania roli dyrektora szkoły są dominujące ideologie edukacyjne oraz stopień centralizacji oświaty. Im bardziej jest ona scentralizowana, tym wyraźniej preferowany będzie menedżerski lub nawet administracyjny model pełnienia tej roli. Jeśli w tej perspektywie analizować ewolucję postrzegania dyrektora polskiej szkoły, to odważę się sformułować tezę, iż kontekst polityczny i organizacyjny niejako wymusza mocniejsze akcentowanie zadań menedżerskich. Mimo że w dyskursie edukacyjnym dominują narracje wskazujące na znaczenie i korzyści wynikające z implementacji współczesnych koncepcji przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego, to w szkolnej codzienności dyrektor kontrolowany jest przede wszystkim w zakresie realizacji zadań definiowanych w ramach makropolityki oświatowej. Także na poziomie lokalnym dyrektor postrzegany jest przez pryzmat skuteczności realizacji założeń polityki oświatowej projektowanej przez rady gmin lub powiatów. Dokonując analiz sytuacji dotyczących polskich dyrektorów, zasadne wydaje się zatem rozpoznawanie relacji pomiędzy założeniami i deklaracjami a codziennymi praktykami stanowiącymi realne dowody ilustrujące sposoby postrzegania roli i zadań dyrektora szkoły.

Chcę w tym miejscu zasygnalizować także fakt, iż sposób definiowania roli dyrektora szkoły ujawnia się również poprzez projekty profili kompetencyjnych i w dalszej konsekwencji poprzez modele kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów. Ten wątek w kontekście porównawczym w odniesieniu do makropolityki przeanalizował i opisał Zbyszko Melosik¹⁵. W kontekście polskiej szkoły warto zaakcentować także znaczenie poziomu mezo. O ile studia kwalifikacyjne dla osób chcących przystąpić do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły są projektowane głównie przez ośrodki akademickie, o tyle rozwiązania ukierunkowane na doskonalenie aktywnych zawodowo dyrektorów to domena organów prowadzących. To na tym poziomie podejmowane są decyzje, w zakresie jakich kompetencji dyrektorzy mają poszerzać wiedzę i umiejętności. Tematyka oferty szkoleniowej projektowanej i finansowanej przez organy

¹⁴ P. Hallinger, dz. cyt.

¹⁵ Zob. Z. Melosik, dz. cyt.

prowadzące może być interesującym wskaźnikiem preferowanego na tym poziomie sposobu pełnienia roli dyrektora.

Jak już wielokrotnie podkreślałam, zmiany w postrzeganiu roli dyrektora szkoły percypuję jako konsekwencje przemian w zakresie generalnego definiowania roli szkoły. Rola ta jest jednak stale redefiniowana. Można nawet przyjąć, że dominująca koncepcja szkoły jest pochodną dominujących koncepcji politycznych. Jeśli uznać, że szkoła ma być instytucją, która sprawnie i skutecznie będzie realizować program socjalizacji, kształcenia i wychowania, to oczekiwaną kompetencją dyrektora będzie sprawne zarządzanie tym procesem. Taka szkoła nie potrzebuje dyrektora-lidera. Efektywny menedżer jest warunkiem skutecznej implementacji założeń i rozwiązań. Dyrektor-lider jest potrzebny w szkołach, w których postulaty podmiotowości, współpracy i partycypacji traktowane są jako zadania, a nie wyłącznie jako idee. Pisząc o ewolucji postrzegania roli dyrektora w szkole, uznać zatem należy, iż jest ona stale określana na nowo. Kierunki tych zmian warunkowane są aktualnymi przekonaniami polityków różnego szczebla na temat dobrej, efektywnej szkoły. Takie myślenie w polskich warunkach jest silnie warunkowane ideologicznie.

3.2. Dyrektor szkoły jako menedżer

Sposób myślenia o dyrektorze jako menedżerze wywodzi się od postrzegania szkoły jako organizacji. W tym ekonomicznym ujęciu rolę dyrektora jest takie zarządzanie instytucją, aby jej cele realizować sprawnie i skutecznie¹⁶. Jest to nurt myślenia o szkole popularny i promowany w kontekście zadań związanych z polityką oświatową oraz z praktycznym przygotowaniem dyrektora do pełnienia zadań zawodowych. Nawet pobieżna analiza programów studiów podyplomowych wskazuje, iż wątki menedżerskie są w nich mocno akcentowane. Dobry dyrektor szkoły to jej dobry menedżer, gospodarz. Jego zadaniem jest takie zarządzanie dostępnymi zasobami, aby założone cele realizować możliwie efektywnie. Jest to koncepcja także bardzo użyteczna przy ocenie pracy dyrektora. Postrzeganie jej poprzez efektywność zarządzania elementami organizacji daje szansę na dobór wymiernych i sprawdzalnych kryteriów tej oceny.

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne podejścia do definiowania organizacji i analizowania jej atrybutów¹⁷. Celem tej publikacji nie jest jednak wnikliwa analiza dostępnych koncepcji organizacji i modeli jej zarządzania.

¹⁶ Zob. R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

¹⁷ Zarządzanie polską szkołą w jej organizacyjnym wymiarze zanalizował Rafał Otręba, Zob. R. Otręba, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012.

Zaprezentuję jedynie te sposoby postrzegania szkoły jako organizacji, które w mojej opinii najdobitniej wskazują cechy i zadania dyrektora w roli menedżera, a jednocześnie są przesłankami do tego, aby także na poziomie zadań menedżerskich postrzegać tę rolę jako złożoną i w niektórych aspektach sprzeczną. Organizacja definiowana jest najczęściej jako „pewna całość składająca się z określonej liczby elementów, których aktywność skierowana jest na realizację wspólnego celu. Elementy te są ze sobą powiązane na zasadzie różnego rodzaju współzależności”¹⁸. Takie ujęcie definicyjne już na początku prowokuje pytanie, czyje cele ma realizować szkoła i jej dyrektor. Ponownie przywołam rozróżnienie na cele założone i rzeczywiste. O ile na poziomie deklaracyjnym można uznać, iż najważniejszym adresatem ofert realizowanych w szkole jest uczeń, a zasadniczym celem tej instytucji jest dobro i rozwój ucznia, o tyle w perspektywie szkolnej codzienności i praktyki oświatowej cele te nie są oczywiste. Szkoła jako instytucja realizuje cele dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Procesy te są jednak realizowane w wyraźnie zdefiniowanych ramach prawnych, finansowych i organizacyjnych.

Rozpoznanie prawno-administracyjnych aspektów roli dyrektora szkoły ma istotne znaczenie w procesie poszukiwania odpowiedzi, na ile w aktualnym systemie edukacyjnym i w kontekście proponowanych rozwiązań z obszaru polityki oświatowej dyrektor ma możliwość rzeczywistego, a nie tylko postulatywnego, zarządzania powierzoną mu placówką.

Administracyjne zadania związane z realizacją roli dyrektora placówki oświatowej regulują stosowne akty prawne. Najważniejszym dokumentem jest *Ustawa o systemie oświaty*. Zmiany wprowadzone 7 września 1991 roku w znacznym stopniu zmieniły zakres działań przypisywanych dyrektorowi oraz ukształtowały sposób myślenia o jego roli w zakresie realizacji zadań związanych z szeroko rozumianą polityką oświatową. W świetle tej ustawy dyrektorzy uzyskali (w założeniach) więcej autonomii, zwiększono zarówno zakres uprawnień, jak i obowiązków, wprowadzono także konkursową procedurę powoływania na to stanowisko.

Dyrektor administracyjnie pełni kilka ról: reprezentuje szkołę na zewnątrz, jest przełożonym wszystkich pracowników oraz przewodniczącym rady pedagogicznej. W świetle *Ustawy o systemie oświaty* (art. 39) dyrektor szkoły:

- kieruje działalnością szkoły i reprezentuje ją na zewnątrz,
- sprawuje nadzór pedagogiczny,
- sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne,
- realizuje uchwały rady szkoły oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących,

¹⁸ J. Machaczka, *Podstawy zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1999, s. 7.

- dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły zaopiniowanym przez radę szkoły i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły,
- wykonuje inne zadania wynikające z przepisów ogólnych,
- współdziała ze szkołami wyższymi oraz zakładami kształcenia nauczycieli w organizacji praktyk pedagogicznych,
- odpowiada za właściwą organizację i przebieg sprawdzianu i egzaminów przeprowadzanych w szkole¹⁹.

Według *Karty nauczyciela* (art. 7) do zadań dyrektora należy także zapewnienie odpowiedniego dydaktycznego i wychowawczego poziomu szkoły, tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów oraz zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych²⁰.

Analizując zadania i zakres odpowiedzialności dyrektora w perspektywie administracyjnej, Andrzej Pery uporządkował je w trzy duże zbiory: zadania w zakresie zarządzania personelem, zadania w zakresie administracji i finansów szkoły, zadania w zakresie podstawowej działalności szkoły²¹. W zakresie zarządzania personelem dyrektor zobowiązany jest do realizacji czynności z zakresu prawa pracy, określonych w ustawie *Karta nauczyciela*, w ustawie o pracownikach samorządowych oraz w *Kodeksie pracy*. Jest to bardzo rozbudowany katalog zadań, niektóre z nich mają charakter wyłącznie prawno-administracyjny, inne natomiast zawierają elementy wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli²². W tym zakresie warto zaakcentować takie zadania, jak: ocena pracy nauczyciela, nadawanie nauczycielowi stażyście stopnia nauczyciela kontraktowego (art. 9b KN) oraz zatwierdzanie planu rozwoju zawodowego na każdy stopień awansu, przydzielanie opiekuna stażu i ocena dorobku zawodowego nauczyciela kończącego staż (art. 9c KN). Drugi obszar zarządzania to administracja i finanse szkoły. Dyrektor, jako kierownik jednostki sektora finansów publicznych III stopnia, podejmuje działania wynikające z ustawy o rachunkowości, z ustawy o finansach publicznych oraz rozporządzenia w sprawie sprawozdawczości budżetowej²³, odpowiada za całokształt gospodarki finansowej szkoły. Jest to zarówno odpowiedzialność karna, karno-skarbowa, jak i cywilno-prawna. Uszczegóławiając zadania w zakresie administracji

¹⁹ *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. z późn. zm.* (Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572).

²⁰ *Karta nauczyciela*, Dz. U. z 2006 r., nr 97, poz. 674.

²¹ A. Pery, *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

²² Zob. tamże, s. 73.

²³ Tamże, s. 74.

i finansów, dyrektor szkoły odpowiada za zapewnienie jawności i przejrzystości finansów publicznych, prowadzenie właściwej polityki rachunkowości, proces planowania i wykonywania budżetu, zamówienia publiczne oraz kontrolę zarządczą²⁴. Trzeci obszar administracyjno-prawny dotyczy podstawowej działalności szkoły, czyli zadań z zakresu organizacyjnej i dydaktycznej działalności szkoły. W tym obszarze dyrektor odpowiedzialny jest za tworzenie wewnętrznego prawa w szkole, współpracę z innymi podmiotami wewnętrznymi, administrowanie danymi oraz ochronę danych osobowych²⁵. Najważniejsze w kontekście podejmowanej tematyki są zadania związane z prawidłową organizacją pracy szkoły w kontekście realizacji przypisanych zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Dyrektor w tym zakresie odpowiada za organizację roku szkolnego. Odpowiada także za wewnętrzne prawo szkoły, które spisane jest w takich dokumentach, jak statut szkoły, regulaminy i zarządzenia dyrektora szkoły.

Powyższe zadania wyraźnie definiują profil kompetencyjny dyrektora szkoły. Jeśli odpowiada on przed nadzorem pedagogicznym lub organem prowadzącym za jakość realizacji prawa oświatowego oraz innych szczegółowych przepisów z zakresu prawa pracy, prawa administracyjnego i prawa zamówień publicznych, to tym zadaniom będzie nadawał szczególne znaczenie. Można także przyjąć, iż szkolenia i inne formy doskonalenia dyrektorów obejmujące menedżerski aspekt wykonywanej pracy będą spotykać się z dużym zainteresowaniem adresatów.

W literaturze przedmiotu można znaleźć katalogi zarówno działań składających się na menedżerską sferę pracy dyrektora szkoły, jak i zestawy cech oraz kompetencji warunkujących skuteczne realizowanie tych zadań. Katalogi działań wynikają przede wszystkim ze sfer zarządzania organizacją. Dla potrzeb tej publikacji wykorzystam katalog zaproponowany przez Hansa Seitza i Romana Capuala. Autorzy wykorzystali popularny w krajach niemieckojęzycznych zintegrowany model zarządzania St. Galler. Model ten zawiera sześć kategorii wyznaczających główne wymiary zarządzania. Są to: sfery otoczenia (*Umwelt-sphären*), interesariusze (*Anspruchsgruppen*), sfery interakcji (*Interaktionsthemen*), siły sprawcze (*Ordnungsmomente*), procesy (*Prozesse*) oraz zasady rozwoju (*Entwicklungsmodi*)²⁶. Dla potrzeb analizy roli dyrektora jako menedżera najważniejsze wydają się być procesy realizowane wewnątrz szkoły.

Autorzy, omawiając zarządzanie procesami realizowanymi w szkole, podzielili je na trzy grupy: procesy zarządzania, procesy zasadnicze oraz proce-

²⁴ Tamże, s. 75.

²⁵ Tamże, s. 83.

²⁶ Tłumaczenie wymiarów zarządzania w modelu St. Galler podają za Rafałem Otrębą, Zob. R. Otręba, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012, s. 166.

sy wspierające pracę szkoły²⁷. Do pierwszej grupy autorzy zaliczyli przede wszystkim zarządzanie personelem oraz zarządzanie procesami społecznymi w szkole. Procesy te obejmują: delegowanie zadań, komunikację, zarządzanie konfliktami, motywowanie, nagradzanie i wywieranie wpływu. Ważnym obszarem zarządzania jest w tym modelu także zbiór kompetencji związanych z zarządzaniem samym sobą²⁸. Do zasadniczych procesów realizowanych w szkole zaliczono: organizację i planowanie, zarządzanie procesem nauczania oraz zadania związane z organizacją i przeprowadzaniem różnego typu egzaminów²⁹. Trzeci zbiór – zadania wspierające pracę szkoły – zawiera takie elementy, jak: finansowanie, przestrzeganie prawa, zarządzanie informacjami i komunikacją, wykorzystywanie technologii informacyjnych oraz zarządzanie wiedzą³⁰.

Z zadań przypisanych roli menedżera szkoły można wyprowadzić profil kompetentnego dyrektora. Zdaniem Petera F. Druckera dobry menedżer powinien być przede wszystkim skuteczny³¹. Ta uwaga w świetle wcześniej wymienionych zadań wydaje się stanowić poważne wyzwanie. Propozycji opisujących pożądane umiejętności dyrektora w zakresie zarządzania szkołą jest wiele. Nie jest moją intencją dokonywanie przeglądu literatury na ten temat. Wskażę tylko na subiektywnie wybrane typologie, które ilustrują, jak trudno jest zdefiniować kompletny profil dyrektora szkoły, który ma efektywnie realizować zadania związane z administrowaniem i zarządzaniem.

Profile kompetencyjne projektowane są na podstawie typowych zadań, jakie wykonywane są na danym stanowisku. W kontekście zarządzania szkołą zostały one zarysowane powyżej. Drugim tropem są role, które przyjmuje dyrektor w ramach realizacji zadań związanych z zarządzaniem. Andrzej K. Koźmiński i Dariusz Jemielniak wskazują na trzy grupy ról pełnionych przez menedżerów. Pierwsza z nich to role interpersonalne. Można tu wskazać takie role szczegółowe, jak: reprezentant, przywódca, łącznik. Grupa ról informacyjnych obejmuje zadania przypisane takim rolom, jak: monitorujący, rozdzielający informacje, rzecznik. Trzecia grupa to role decyzyjne. Obejmuje ona takie role szczegółowe, jak: przedsiębiorca, kierujący kryzysami, rozdzielający zasoby, negocjator³². Ten katalog może stanowić przesłankę do rozważań nie tylko nad postulowanymi cechami i kompetencjami dyrektora. Jako istotniejsze postrzegam pytanie o to, jak te kompetencje oceniać i jak je rozwijać. Literatura z dzie-

²⁷ H. Seitz, R. Capual, *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, Haupt Verlag, Bern–Stuttgart–Wien 2007.

²⁸ Zob. tamże, s. 321–409.

²⁹ Zob. tamże, s. 412–450.

³⁰ Zob. tamże, s. 455–532.

³¹ P.F. Drucker, *Menedżer skuteczny*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1994, s. 186.

³² A.P. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2008, s. 35.

dziny zarządzania obfituje w rozmaite typologie, zastawienia i katalogi. Są one transferowane do zarządzania oświatą i polityki oświatowej. U podstaw takiego postrzegania kompetencji menedżerskich dyrektora szkoły leży przekonanie, że szkoła jest jedną z organizacji, którymi można zarządzać. Na gruncie zarządzania taka teza wydaje się uzasadniona, jednak w perspektywie edukacyjnej powinna być analizowana w kontekście drugiego istotnego założenia, że szkoła jest także społecznością. Dopiero zestawienie tych dwóch perspektyw i dwóch narracji może dać podstawę do rozważań nad próbą określenia pełnego i spójnego profilu kompetencyjnego dyrektora szkoły.

Tak jak zapowiedziałam we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału, nie uważam za uzasadnione budowanie opozycji pomiędzy rolą menedżera i lidera. Role te uzupełniają się. Niemniej jednak należy odnotować, iż kontekst prawny i organizacyjny niejako wymusza na dyrektorze mocniejsze akcentowanie tej menedżerskiej, zarządczej sfery pracy. Podczas gdy trudno jest wskazać na mechanizmy oceny dyrektora w zakresie zadań związanych z animowaniem szkolnej społeczności, to w zakresie sprawowania funkcji zarządczych zestaw dostępnych mechanizmów i narzędzi kontroli oraz nadzoru jest rozbudowany,

Podsumowując zaprezentowane w tym podrozdziale treści, chcę zaakcentować dwie kwestie. Pierwsza odnosi się do pytania, czy profile kompetencyjne i zestawy cech projektowane dla menedżerów są adekwatne do zadań i roli dyrektora szkoły. Druga kwestia dotyczy pytania, czy można zdefiniować modelowy zestaw cech idealnego menedżera oświaty. Odpowiedzi na te pytania nie są oczywiste, chociaż jestem bardziej skłonna udzielić tu odpowiedzi negatywnych. Przede wszystkim dlatego, że rzeczywistość szkolna jest zbyt bogata i różnorodna, aby poszukiwać algorytmów ją porządkujących. Pytania te traktuję raczej jako przesłankę i zaproszenie do dyskusji nad tym, jak te kwestie postrzegają wszyscy interesariusze zaangażowani w pracę szkoły. Przyjmując stanowisko, że modele projektowane przez specjalistów z zakresu zarządzania mogą stanowić punkt wyjścia do tych dyskusji oraz punkt odniesienia w procesie opracowywania programów kształcenia i doskonalenia dyrektorów, zwracam jednocześnie uwagę na możliwość i potrzebę dyskusowania profilu kompetencyjnego dyrektora na poziomie mezo i mikro. Wówczas możliwe jest zaprojektowanie oferty edukacyjnej wzmacniającej te obszary kompetencyjne dyrektora, które w kontekście specyficznych, lokalnych wyzwań będą miały szczególne znaczenie.

3.3. Dyrektor jako lider społeczności szkolnej

Celem niniejszego podrozdziału jest zaprezentowanie drugiej, obok menedżerskiej, z zasadniczych perspektyw analizowania roli dyrektora szkoły. Jest to perspektywa przywódcy. Na początku chcę się jednak odnieść do dwóch

trudności, które powodują, że analiza roli dyrektora szkoły jako lidera jest trudna. Pierwsza z nich odnosi się do ogólnych koncepcji przywództwa. Jak już zaznaczyłam w rozdziale drugim, kategoria ta może być analizowana na gruncie różnych założeń teoretycznych. Nawet na poziomie językowym przywództwo może być interpretowane jako zespół cech lub jako działanie³³. Przyjęcie określonego paradygmatu analizowania przywództwa skutkuje jednocześnie przyjęciem proponowanego modelu funkcjonowania dyrektora w roli lidera. To z kolei wyznacza sposób definiowania postulowanych cech, kompetencji i postaw. Fakt ten tłumaczy wielość ofert w tym zakresie. Druga trudność wypływa z postulatywnego charakteru przedstawianych modeli. Większość koncepcji profili kompetencyjnych wynika z przyjętych założeń dotyczących efektywnego przywództwa i efektywnego lidera. Autorzy wskazują, jaki lider ma być, lub jakie zachowania powinien demonstrować, aby sprawnie i skutecznie realizować cele i zadania związane z przywództwem. Brakuje jednak analiz empirycznych, które będą stanowiły podstawę do uogólnień i które mogą zostać wykorzystane do namysłu nad przywódczym aspektem pracy dyrektora polskiej szkoły³⁴.

W dyskusjach nad rolą dyrektora szkoły teza, że powinien on być także liderem szkolnej codzienności, wydaje się oczywista. O ile zarządzaniu szkołą jako instytucją lub organizacją odpowiada menedżerski aspekt roli dyrektora, o tyle mówiąc o szkole jako o społeczności, wskazuje się na dyrektora jako na jej przywódcę, lidera. Można w tej perspektywie uznać, że lider to osoba, która w praktyce urzeczywistnia przywództwo. Takie ujęcie nie ułatwia jednak rozważań o tym, jakie zadania i jakie funkcje ma realizować w szkole jej lider.

W tym miejscu chcę się odwołać do założeń na temat przywództwa w szkole zaproponowanych przez Marty Linsky i Jeffrey'a Lawrence'a. Autorzy wskazują, że przywództwo jest kategorią złożoną, nie ma tu prostych rozwiązań, nie można też wskazać zestawu zachowań gwarantujących efektywne przewodzenie. Twierdzą także, iż przywództwo należy analizować w kontekście zachowań, a nie cech osoby. Przewodzenie jest w ich opinii czynnością, aktywnością. Przyjęli także stanowisko, że przewodzenia można się nauczyć, a szansą na rozwijanie tej umiejętności jest codzienna praktyka i codzienne doświadczenie³⁵. Dla podjętych rozważań szczególnie istotne jest założenie, że przywódcz-

³³ Zob. *Nowy słownik Fundacji Kościuszkowskiej angielsko-polski*, red. J. Fisiak, Fundacja Kościuszkowska, New York, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2003, s. 832.

³⁴ W odniesieniu do rzeczywistości polskiej szkoły można odwołać się do badań Joanny Madalińskiej-Michalak, zob. J. Madalińska-Michalak, dz. cyt., oraz badań Bożeny Tołwińskiej, Zob. B. Tołwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Impuls, Kraków 2011.

³⁵ M. Linsky, J. Lawrence, *Adaptive Challenges for School Leadership*, [w:] *Leading and Managing Schools*, red. H. O'Sullivan, J. West-Burnham, Sage 2011, s. 5–6.

two nie jest przywilejem osób posiadających władzę formalną. Autorzy zauważają, że „w sektorze edukacji przywództwo może ujawniać się w każdej z zainteresowanych grup: nauczycieli, uczniów, dyrektorów, rodziców, urzędników, a także osób z otoczenia biznesowego i politycznego”³⁶. Jest to w mojej opinii ważna konstatacja. Uważam, że rezerwowanie kategorii lidera wyłącznie dla dyrektora szkoły jest szkodliwym uproszczeniem. Bezkrzytyczne przyjęcie tezy, że dana osoba, przyjmując stanowisko dyrektora i pełniąc jego funkcje, jednocześnie staje się liderem, jest nieuzasadnione. Dyrektor może być liderem, powinien się nim stawać, powinien także kompetencje przewodzenia stale rozwijać.

Mając na uwadze powyżej zarysowane uwagi i postrzegając przywództwo szkolne jako szeroko zakrojone zadanie nie tylko dyrektora, ale także innych jednostek i grup tworzących szkolną społeczność, dalszą część tego podrozdziału, zgodnie z tematyką niniejszej pracy, poświęcę na wskazanie wybranych aspektów pełnienia roli lidera właśnie przez dyrektora. Na podstawie analizy literatury przedmiotu mogę przyjąć, że dyrektor jako lider najczęściej opisywany jest poprzez odwoływanie się do trzech podstawowych kategorii. Są to: cechy osobowościowe lidera, jego kompetencje oraz prezentowane postawy.

W różnych opracowaniach spotyka się katalogi cech, na podstawie których można wnioskować, że dana osoba ma potencjał lidera. Katalogi te, w odniesieniu do dyrektora szkoły, mogą być konstruowane w trzech perspektywach. Pierwszy koresponduje z ogólnymi teoriami na temat przywództwa utożsamianego z cechą. O tych koncepcjach pisałam w rozdziale drugim niniejszej pracy. Zakłada się, że pewne cechy charakteru lub predyspozycje predestynują do bycia liderem lub ułatwiają pełnienie roli przywódcy. Takie myślenie wyraźnie koresponduje także z transformacyjnym modelem przywództwa. W tym ujęciu wskazuje się na cechy lidera, które mają dopomagać w przełamywaniu hierarchii i budowaniu zespołu zaangażowanego w realizację wspólnie uzgodnionej wizji³⁷. Do takich cech zaliczyć można np. koncyliacyjność, otwartość, nastawienie na współpracę.

Drugi kierunek to dane pochodzące z badań nad przywódcami. Na podstawie danych empirycznych wskazuje się na te cechy, które są wspólne dla osób pełniących w sposób efektywny rolę lidera. Odwołać się tu można do badań Grażyny Bartkowiak, która dokonała empirycznej weryfikacji modelu skutecznego kierownika. Autorka wskazała, iż osoby odznaczające się skutecznością w zadaniach związanych z kierowaniem charakteryzują się nie tylko wysokim poziomem kompetencji kierowniczych, ale także autokonceptcją i poczuciem własnej tożsamości oraz są pozytywnie nastawione do własnego rozwoju i uczenia się³⁸.

³⁶ Tamże, s. 6.

³⁷ T. Bush, *Theories of Educational Leadership & Management*, Sage, 2011, s. 201.

³⁸ G. Bartkowiak, *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2002, s. 212.

Trzeci sposób określania katalogu cech skutecznych liderów zakotwiczony jest w badaniach realizowanych na gruncie edukacji. Joanna Madalińska-Michalak, powołując się na badania zrealizowane przez Ch. Daya i jego współpracowników, wskazuje na zestaw cech, które opisują dyrektorów w roli efektywnych liderów. W świetle tych danych można przyjąć, że dyrektorzy jako skuteczni przywódcy są: kreatywni, kompetentni, nastawieni na współpracę, kierują się wartościami, są otwarci na zmiany oraz gotowi do uczenia. Skuteczny lider charakteryzuje się także elastycznym podejściem do planowania i działania, potrafi być odporny emocjonalnie i jest optymistą³⁹.

Drugą perspektywą opisywania roli lidera jest operacjonalizacja jego kompetencji⁴⁰. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele propozycji profili kompetencyjnych dyrektora jako lidera szkolnej społeczności. Ogólnie można wskazać, iż efektywne przewodzenie wymaga opanowania różnego rodzaju umiejętności osobistych, społecznych i przywódczych. W zakresie umiejętności osobistych Tomasz Czub wskazuje na znaczenie przygotowania w zakresie refleksji nad swoim działaniem, radzenia sobie ze stresem i napięciem emocjonalnym, nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi ludźmi, rozwiązywania konfliktów, budowania i utrzymywania klimatu grupy. Wskazuje także na znaczenie kompetencji organizacyjnych i wykonawczych⁴¹. To rozróżnienie jest o tyle ważne, iż objęcie stanowiska dyrektora nie czyni z danej osoby lidera szkolnej społeczności. Założenie to pozwala także na przyjęcie tezy, że efektywne realizowanie roli menedżera jest warunkowane innymi cechami i kompetencjami, niż te, które umożliwiają efektywne realizowanie roli lidera.

Trop interpretacji roli lidera w szkolnej społeczności będzie wyznaczać definicja zaproponowana przez Błażeja Smykowskiego. Według tego autora „lider to osoba, która skutecznie przewodzi ludziom w procesie prowadzącym do realizacji ich własnych potrzeb”⁴².

W zakresie tak opisanej roli lider podejmuje cztery podstawowe funkcje przywódcze:

- animacja inicjatyw,
- mediacja potrzeb,
- doradztwo,
- opieka⁴³.

³⁹ J. Madalińska-Michalak, dz. cyt., s. 119.

⁴⁰ Pogłębionej analizy sposobów projektowania profili kompetencyjnych dyrektora szkoły dokonał Jacek Pyżalski. Zob. J. Pyżalski, dz. cyt.

⁴¹ T. Czub, *Sens, cele i zasady kształcenia liderów*, [w:] *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Fundusz Współpracy, Poznań 1996, s. 75.

⁴² B. Smykowski, *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Fundusz Współpracy, Poznań 1996, s. 57.

⁴³ Tamże, s. 64.

W zakresie animacji potrzeb wskazuje się na takie działania, jak rozpoznawanie potrzeb wszystkich grup tworzących społeczność szkoły oraz tych, które aspirują do kształtowania kierunku i celu jej działalności, organizowanie i koordynowanie pracy poszczególnych grup i zespołów, motywowanie ludzi do wspólnych działań. Mediacja potrzeb z kolei ukierunkowana jest na pośredniczenie między interesami poszczególnych jednostek i grup, wskazywanie na dostępne rozwiązania, na kontekst, reguły, prawo, dostępne środki. Rola dyrektora szkoły jako mediatora jest szczególnie istotna. Można nawet przyjąć, że jedną z kluczowych ról dyrektora jako lidera jest godzenie interesów jednostek z interesami szkoły jako społeczności. Wskazać można także na zadania związane z rozwijaniem u wszystkich partnerów umiejętności ukierunkowanych na pracę w sytuacjach konfliktów. Dostarczanie informacji o prawnych, administracyjnych i ekonomicznych ramach, które określają granice możliwych mediacji, to istotny aspekt edukacyjny, który przygotowuje wszystkich interesariuszy do rzeczowych rozmów i konstruktywnych poszukiwań wspólnych uzgodnień. Trzecia funkcja przywódcza – doradztwo, obejmuje działania ukierunkowane na specjalistyczny aspekt wykonywanych działań. W kontekście pracy szkoły oznacza to, iż od dyrektora oczekuje się, że w zakresie powierzonych mu działań będzie dążył do profesjonalnego rozwoju oraz jednocześnie będzie podejmował działania, np. edukacyjne i doradcze, które będą umożliwiały pozyskiwanie przez uczniów, nauczycieli i rodziców specjalistycznych, rzetelnych merytorycznie i aktualnych informacji na temat interesujących procesów i zjawisk. Ostatnia funkcja ma charakter opiekuńczy. Zadaniem lidera jest w tym zakresie rozładowywanie negatywnych napięć i emocji, budowanie dobrej atmosfery, która sprzyja podejmowaniu wspólnych działań, oraz poszukiwanie kompromisów i zasobów do rozwiązywania konfliktów⁴⁴.

Trzecia perspektywa analizowania roli lidera koncentruje się wokół pojęcia postawy. Takie podejście do omawianego zagadnienia zaproponował Jacek Pyżalski. Autor, wychodząc od trójskładnikowej koncepcji postawy, zwrócił uwagę na możliwość rozpoznawania potencjału przywódczego dyrektora w trzech wymiarach – wiedzy, nastawień oraz zachowań⁴⁵. Takie ujęcie ma wart odnotowania walor diagnostyczny. Wskazane zostały tu obszary, które mogą być wykorzystane do budowania strategii oceny funkcjonowania lidera oraz, co wydaje się być istotne, do samooceny własnych kompetencji dokonywanych przez dyrektorów, a także osoby aspirujące do tej funkcji. Jako walor tego modelu postrzegam także zwrócenie uwagi na znaczenie komponentu emocjonalno-oceniającego. Zawierają się w nim sądy, opinie, przekonania i nastawienia. Moim zdaniem są to czynniki silnie dynamizujące działania

⁴⁴ Zob. tamże, s. 64–65.

⁴⁵ J. Pyżalski, dz. cyt., s. 15.

ujawniające się w behawioralnym komponente postawy. To, jakie działania dyrektor podejmuje oraz z jakich rezygnuje lub jakie ogranicza, wynikać może z przyjętych sądów, opinii, nastawień. Warto zauważyć, że ten aspekt jest często pomijany w propozycjach profili kompetencyjnych dyrektora-lidera. Zdecydowanie większą wagę przykładą się do indywidualnych cech i kompetencji definiowanych poprzez zestaw wiedzy i umiejętności.

Jak już zaznaczyłam powyżej, większość propozycji konwencji analizowania profilu kompetencyjnego dyrektora szkoły ma charakter postulatywny. Są to najczęściej propozycje teoretycznych modeli, które mogą być wykorzystywane do oceny zasobów dyrektora lub mogą być przesłanką do opracowywania ofert edukacyjnych adresowanych do dyrektorów lub do kandydatów na to stanowisko. Dlatego jako szczególnie interesujące postrzegam dane ilustrujące, w jaki sposób dyrektorzy urzeczywistniają swoje indywidualne koncepcje realizowania się w roli dyrektora. W tym miejscu chcę się odnieść do badań zrealizowanych przez Krzysztofa Polaka. Autor, analizując sposób opisywania przez dyrektorów ich własnej roli, wyodrębnił cztery typy narracji. Kryterium zróżnicowania zastosowanym do opracowania tej typologii jest deklarowana wizja roli dyrektora szkoły wśród pozostałych pracowników szkoły i całej społeczności szkolnej. Autor wychodzi z założenia, że właśnie ta wizja pozwala rozpoznać indywidualne preferencje i przekonania w zakresie rozumienia i postrzegania szkoły jako instytucji, funkcji dyrektora i specyfiki jego pracy, roli partnerów oraz sposobie ich definiowania⁴⁶.

Pierwszy typ narracji to *biurokrata z ludzką twarzą*. Ten typ prezentują dyrektorzy, którzy postrzegają szkołę jako instytucję o charakterze biurokratycznym. Szkoła jawi się tu jako sprawnie działająca struktura, a kompetencje, zadania na poszczególnych stanowiskach są jasno zdefiniowane. Czytelnie określone są także kryteria oceny, wskaźniki efektywności i jakości. W takiej instytucji dyrektor jest postacią centralną, a jego zasadnicze zadania to koordynacja działań, kontrola, motywowanie innych do sumiennego realizowania powierzonych im zadań. Dyrektor jest tu jednocześnie administratorem, strażnikiem, nadzorcą, kontrolerem. Jego uwaga jest skierowana na skuteczność i efektywność podejmowanych zadań. Można go określić także mianem stanowczego i jednocześnie życzliwego pragmatyka. Krzysztof Polak zauważa, że „biurokratyczny» sposób interpretacji przez część dyrektorów swojej roli zawodowej kojarzy się z propagowaniem zdepersonalizowanego i hierarchicznego systemu zarządzania placówką. Dyrektorzy ci chcą być skuteczni, definiując tę skuteczność w kategoriach »kontroli aktywności innych«”. Skuteczność tę

⁴⁶ K. Polak, *Realizacja funkcji dyrektora szkoły: cztery narracje*, [w:] *Dyrektor i szkoła. Wspomaganie rozwoju ucznia*, red. K. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 16.

osiągają najczęściej poprzez eliminowanie konfliktów, rozwiązywanie problemów, ocenę działań podejmowanych przez siebie i innych pracowników szkoły, a przede wszystkim poprzez system nagród i kar⁴⁷.

Drugi sposób myślenia to postrzeżenie dyrektora jako członka wspólnoty podmiotów. W takim ujęciu szkoła rozumiana jest, jako: wspólnota, społeczność, dobro wspólne, a wszyscy uczestnicy jej życia zapraszani są do współtworzenia, współzarządzania i współodpowiedzialności. Dyrektor myśli tu o swojej roli jako o *pierwszym nauczycielu*. Swoje zadania określa jako kreowanie środowiska sprzyjającego rozwojowi nie tylko uczniów, ale także całej szkolnej społeczności. Zasadą działania są konsultacje, mediacje, negocjacje, ustalenia, kompromisy. Zasady te obowiązują wszystkich bez względu na status zawodu lub miejsce w szkolnej strukturze. Dla takiego dyrektora demokratyzacja stosunków panujących w szkole nie jest ideologiczną deklaracją, ale codzienną praktyką. Praktyka ta, oparta na współdecydowaniu przy jednoczesnej współodpowiedzialności, uwzględnia różnicę interesów poszczególnych grup i jednostek tworzących szkolną wspólnotę⁴⁸.

Kolejny styl prowadzenia narracji na temat roli dyrektora szkoły został określony jako polityczny gracz. Krzysztof Polak wskazuje, że nie jest to typ tradycyjnie utożsamiany ze światem wartości promowanych w edukacji i w wychowaniu⁴⁹. Można jednak przyjąć, że ten rodzaj myślenia o funkcjonowaniu w roli dyrektora będzie coraz bardziej widoczny w praktyce edukacyjnej. W pierwszym rozdziale tej publikacji próbowałam wykazać, jak bardzo edukacja i polityka są wzajemnie powiązane i jak bardzo wzajemnie się warunkują. Rozwiązania legislacyjne dotyczące polityki oświatowej wzmocniają tę zależność. W kontekście pracy dyrektorów jest to szczególnie widoczne. Sposób powoływania dyrektora na stanowisko, formy i kryteria jego oceny, podległość zarówno przedstawicielom organu prowadzącego, jak i nadzorowi pedagogicznemu, ograniczone *Kartą nauczyciela* możliwości egzekwowania jakości pracy nauczycieli to czynniki sprawiające, że dyrektorzy, których celem jest utrzymywanie dobrych relacji ze wszystkimi, którym podlegają, ze współpracownikami oraz innymi interesariuszami, będą musieli wykazać się odpowiednio wysokim poziomem kompetencji w zakresie „uprawiania polityki”. Negatywne asocjacje związane z tym sformułowaniem są w pełni uzasadnione. Praktyka społeczna pokazuje, na czym może polegać „polityczny pragmatyzm”. Na gruncie edukacji taka postawa może być analizowana w dwóch perspektywach. Pierwsza dotyczy relacji na poziomie instytucji z otoczenia społecznego szkoły. Do tej grupy należą zarówno organ prowadzący, jak i nadzór pedagogiczny oraz

⁴⁷ Tamże, s. 16.

⁴⁸ Tamże, s. 17.

⁴⁹ Tamże, s. 18.

inni interesariusze: kościoły, stowarzyszenia, fundacje, instytucje rynku pracy, zrzeszenia pracodawców. Prowadzenie polityki ukierunkowanej na uwzględnienie, w określonych proporcjach, interesów formułowanych przez nadzór i interesariuszy jest uzasadnione. Niekorzystna sytuacja pojawia się wówczas, gdy mechanizmy związane z uprawianiem polityki i „rozgrywaniem” interesów przenoszone są na grunt społeczności szkolnej. Dyrektor w roli polityka może mieć w sytuacjach konfliktowych skłonność bardziej do manipulowania niż mediowania. Szkolne konflikty obejmujące triadę: uczniowie – nauczyciele – rodzice mogą występować w różnych konstelacjach i z różnym nasileniem. Dyrektor-polityk będzie próbował te konflikty rozgrywać, a nie rozwiązywać.

Ostatnia z wyróżnionych przez Krzysztofa Polaka narracji opisuje dyrektora jako lidera w instytucji „migoczących znaczeń”. Jest to sposób myślenia cechujący się świadomością „nieokreśloności celów działania i niepewności towarzyszącej osiąganym rezultatom pracy lidera”⁵⁰. Dyrektorzy preferujący postrzeganie swojej roli w kontekście jej projektowania, a nie tylko realizowania, uwzględniają fakt, iż rzeczywistość edukacyjna jest dynamiczna i warunkowana wieloma czynnikami. Ich rolą jest rozpoznawanie procesów i wydarzeń kształtujących funkcjonowanie szkoły i budujących jej kulturę oraz nadawanie im znaczeń.

Ten przykład analizy rzeczywistych ról dyrektora szkoły pokazuje, jak role menedżera i lidera są ze sobą ściśle powiązane. Można nawet przyjąć, że zakres tych ról wyznaczają z jednej strony indywidualne preferencje dyrektora co do stylu realizowania się w roli, z drugiej natomiast są to cechy i zasoby kontekstu zewnętrznego, przy czym szczególne znaczenie trzeba tu przypisać ustaleniom legislacyjnym na poziomie makro oraz lokalnej polityce edukacyjnej.

Z prezentowanymi powyżej treściami korespondują wyniki badań zrealizowanych w ramach diagnozy systemu edukacji w jednej z zachodniopomorskich gmin. Albert Trelak, Bolesław Klepajczuk oraz Sebastian Kołodziejczak opracowali dokument, którego celem było rozpoznanie przesłanek, na podstawie których będzie można zaprojektować działania racjonalizatorskie w gminnym systemie edukacji⁵¹. Jedną z płaszczyzn problemowych, którą poddano analizie, były organizacyjne ramy pracy dyrektorów szkół. Rozwiązania w zakresie organizacji pracy dyrektorów analizowano w kontekście wymogów racjonalizacji miejscowego systemu edukacji. Autorzy starali się między innymi rozpoznać, jakie relacje między władzami samorządowymi a dyrektorami szkół stanowią barierę sprawnego i efektywnego zarządzania placówkami. Tak szeroki pro-

⁵⁰ Tamże, s. 19.

⁵¹ A. Trelak, B. Klepajczuk, S. Kołodziejczak, *Socjologiczne konteksty projektowania zmiany w gminnym systemie edukacji*, [w:] *Zawirowania systemu edukacji*, red. M. Zahorska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 139.

blem badawczy uszczegółowiono poprzez analizę trzech, istotnych w perspektywie zarządzania, obszarów, takich jak:

- autonomiczność dyrektora w zarządzaniu szkołą,
- czynniki ograniczające sprawne i efektywne zarządzanie placówką,
- obszary koniecznej racjonalizacji w obrębie relacji dyrektor szkoły – samorząd⁵².

W odniesieniu do pierwszego pola problemowego autorzy ustalili, iż badani dyrektorzy w dużym stopniu wskazują na dysproporcję pomiędzy zadaniami przypisanymi do roli dyrektora a możliwościami realnego wpływu na zarządzaną rzeczywistość. Autonomia jest w ich opinii wyraźnie ograniczana przez decyzje urzędu miasta i gminy. Jest ona ograniczona nie tylko w sferze podejmowania decyzji dotyczących zarządzania budżetem, zasobami lokalowymi oraz polityką kadrową, ale interwencje władz samorządowych dotyczą także organizacji procesów edukacyjnych i wychowawczych. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów ustalono też, jakie bariery utrudniające sprawne zarządzanie identyfikują dyrektorzy. Najczęściej wskazywano na: ograniczone zaufanie ze strony władz samorządowych, biurokratyczną drobiazgowość w rozliczaniu i ocenie pracy dyrektorów, niejednoznaczny charakter podległości służbowej oraz pojawiające się sprzeczności między wymaganiami administracyjnymi formułowanymi przez MEN i lokalny samorząd. Dyrektorzy wskazywali także na ryzyko upolitycznienia relacji z przedstawicielami samorządu. Z jednej strony relacje te mogą być zakłócane przez sympatie i antypatie polityczne, a z drugiej motywem podejmowania lub zaniechania konkretnych działań przez dyrektora może być kryterium politycznej poprawności⁵³.

Autorzy badań formułują tezę, że relacja między dyrektorami szkół a samorządem lokalnym zawiera element uwikłania funkcji dyrektora pomiędzy działania adaptatywne i racjonalizacyjne. Tym pierwszym przypisuje się większe znaczenie i siłę⁵⁴. Wynika to z faktu, iż presję na utrzymywanie równowagi i swego rodzaju *status quo* wywiera nie tylko samorząd, ale także rada pedagogiczna i inni interesariusze zainteresowani utrzymaniem wpływu na procesy realizowane w szkole. Dla dyrektora oznacza to, że jednym z jego zadań jest rozpoznawanie jawnie określanych lub ukrytych potrzeb poszczególnych grup wpływu. Taka sytuacja rodzi napięcie pomiędzy możliwością realizacji celów edukacyjnych i wychowawczych oraz innych, formułowanych w odniesieniu do dyrektora i kierowanej przez niego szkoły. Napięcie to może zmniejszać efektywność stosowanych rozwiązań, wpływać na motywację pracowników, a także hamować postawy innowacyjne. Może się to ujawniać na przykład w obszarze

⁵² Tamże, s. 154.

⁵³ Tamże, s. 156.

⁵⁴ Tamże.

organizacji pracy szkoły, projektowaniu siatki godzin, wprowadzaniu innowacji i eksperymentów pedagogicznych. Od finansowego i organizacyjnego wsparcia samorządu zależy też możliwość pozyskiwania dodatkowych środków finansowych z projektów konkursowych. Możliwość pozyskania grantów ministerialnych lub środków z programów unijnych często warunkowana jest częściową partycypacją środków własnych. W takiej sytuacji to władze samorządowe decydują o zaangażowaniu finansowym. Rolą dyrektora jest tu jedynie przekonanie rady o sensowności, efektywności i skuteczności projektowanych działań.

Autorzy prezentowanych badań sformułowali trzy wnioski dotyczące obszarów koniecznych zmian. Pierwszy obszar to zmiany legislacyjne na poziomie *Karty nauczyciela*. W aktualnym jej kształcie z triady – władza samorządowa, nauczyciele i dyrektor – najsłabszą pozycję ma właśnie dyrektor. Niejednoznaczność legislacyjna otwiera przestrzeń do odmiennych interpretacji i prób wywierania nacisków. Sytuację tę wykorzystują zarówno samorządy, jak i nauczyciele zatrudnieni według *Karty nauczyciela*. Brak rozsądnych proporcji między wymaganiami i przywilejami oraz stosunkowo ograniczone możliwości egzekwowania obowiązków nauczycieli, przy jednoczesnym ograniczonym wpływie na politykę kadrową szkoły, stawia dyrektorów w niekomfortowej sytuacji. Drugi wniosek jest spójny z dotychczasowymi ustaleniami dotyczącymi zapętlenia ról pełnionych przez dyrektora w szkole. Autorzy zauważają, że aktywność dyrektora bliższa jest roli administratora niż menedżera. Sytuacja ta wynika nie tylko z ograniczonej autonomii w zakresie podejmowania decyzji, ale także z promowania ilościowych wskaźników do oceny efektywności pracy szkoły. Wskaźniki ilościowe stosowane są także do merytorycznej oceny pracy dyrektora. Trzeci wniosek dotyczy kultury zarządzania. Autorzy zauważają, że „logika kontekstu samorządowo-politycznego zbyt łatwo przenosi się na funkcję dyrektora szkoły”. Oznacza to budowanie zależności na różnych poziomach. Ze względu na jakość funkcjonowania szkoły znaczenie ma już nie tylko kształtowanie relacji między dyrektorem a władzą samorządową, ale także między dyrektorem a nauczycielami i innymi pracownikami szkoły. Jeśli styl zarządzania na linii szkoła – samorząd jest budowany na zasadzie tworzenia zależności prawnych, finansowych i organizacyjnych, to istnieje uzasadniona obawa, iż taka kultura zarządzania będzie realizowana także w szkole. We wnioskach z cytowanych badań autorzy mówią wprost o „poczuciu decyzyjnego ubezwłasnowolnienia menedżerów w oświacie”⁵⁵.

W tym miejscu warto także powrócić do sygnalizowanego już w tej książce zagadnienia legitymizacji uprawnień i kompetencji pracowników samorządów oraz osób zasiadających w radach miast, gmin i powiatów do podejmowania

⁵⁵ Tamże, s. 158.

decyzji w obszarze edukacji. Jeśli na pracę dyrektorów (ale także na proces ich powoływania i oceny) mają tak duży wpływ osoby z obszaru administracji samorządowej, to pytanie o ich kwalifikacje i kompetencje staje się ważne i uzasadnione.

W tym miejscu można także odwołać się do badań zrealizowanych przez Szymona Więśława. Autor na podstawie analizy statusu zawodowego dyrektorów szkół zaproponował trzy rekomendacje, których założeniem jest uporządkowanie zasad dotyczących realizacji tej funkcji i roli. Są to propozycje ukierunkowane na jednoznaczne określenie zakresu odpowiedzialności poszczególnych podmiotów za funkcjonowanie szkół i innych placówek oświatowych. Pierwsza propozycja dotyczy wyłączenia dyrektora spod przepisów *Karty nauczyciela*. W zamian dyrektor na czas trwania kadencji byłby zatrudniany jako pracownik samorządowy. To rozwiązanie pozwoliłoby na wyeliminowanie niespójności w zakresie zatrudnienia dyrektora i jego podległości służbowej oraz dałoby podstawę do budowy nowego systemu wynagradzania i motywowania dyrektorów⁵⁶. Druga propozycja związana jest z umożliwieniem samorządom powoływania inspektorów oświatowych pełniących funkcję pracodawcy dla pracowników wybranych grup szkół i placówek. Jest to propozycja mocno ingerująca w aktualny system. To rozwiązanie jest bowiem związane z odebraniem wybranym szkołom pełnej samodzielności finansowej. W propozycji tej zakłada się, że samorząd mógłby powołać w jednostce samorządu terytorialnego lokalnego inspektora oświaty, który odpowiadałby za finanse wybranej grupy szkół, pełniłby obowiązki pracodawcy, byłby kierownikiem jednostki finansów publicznych. Konsekwencją tego rozwiązania byłaby sytuacja, kiedy w szkołach tworzących daną grupę nie byłoby dyrektora, a jedynie kierownik odpowiedzialny za organizację procesu dydaktycznego. W opinii autora tej rekomendacji takie rozwiązanie umożliwiłoby wyeliminowanie rozmycia odpowiedzialności w zakresie decyzji finansowych i prawnych. Pozwoliłoby także na projektowanie odpowiedniego systemu rozwoju zawodowego skierowanego do dyrektorów i kierowników szkół⁵⁷. Trzecia, ostatnia, propozycja dotyczy budowy nowego systemu kształcenia zawodowego dyrektorów oraz rozwiązań sprzyjających mobilności zawodowej. Ta rekomendacja wynika z rozpoznanej w badaniach stabilności zatrudnienia dyrektorów i niewielkiego doświadczenia tej grupy zawodowej w pracy poza kierowaną placówką. Autor wprost pisze o naglącej potrzebie stworzenia rozwiązań sprzyjających mobilności zawodowej dyrektorów. Rozwiązania te proponuje w dwóch perspektywach. Pierwsza z nich to rozwiązania prawne, które mogłyby wzmocnić mo-

⁵⁶ S. Więśław, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 24.

⁵⁷ Tamże.

bilność zawodową dyrektorów, na przykład poprzez takie regulacje, jak ograniczenie czasu pełnienia funkcji dyrektora w danej placówce do dwóch kadencji lub zakaz pełnienia funkcji kierowniczej w placówce, w której uprzednio dyrektor pracował jako nauczyciel. Te, mocno dyskusyjne, rozwiązania związane są z postulatem i potrzebą transferu wiedzy i doświadczeń. Druga perspektywa uwzględnia edukacyjne mechanizmy stymulowania kompetencji zawodowych związanych z realizacją funkcji i roli dyrektora szkoły. Z badań wynika, iż większość dyrektorów nie ma wcześniejszego doświadczenia w zakresie zarządzania. W związku z tym autor proponuje budowę nowego systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów, który byłby oparty na rozwiązaniach stosowanych w projektowaniu i organizacji studiów menedżerskich. Swoją propozycję postrzega jako rozwiązanie dwuetapowe. Pierwszy etap, teoretyczny, miałby być zbliżony do aktualnie proponowanych studiów podyplomowych z zakresu zarządzania oświatą. Byłaby to oferta obowiązkowa dla wszystkich, którzy chcą podjąć się zadań kierowania szkołą lub inną placówką edukacyjną. Drugi etap, praktyczny, to propozycja dedykowana wszystkim dyrektorom w okresie dwóch pierwszych lat od objęcia po raz pierwszy stanowiska. Wzorem dla tego rozwiązania są studia podyplomowe typu MBA, których celem jest wzmocnienie praktycznych kompetencji w zakresie realizacji zadań, wymiana doświadczeń i mocne powiązanie z praktyką⁵⁸.

Przytoczyłam powyższe dane pochodzące z analiz empirycznych, aby zilustrować rzeczywiste dyskusje toczące się wokół zagadnienia roli dyrektora. Dyskusje te nie dotyczą namysłu, czy dyrektor powinien pełnić bardziej rolę menedżera czy lidera, nie dotyczą nawet tego, jak te role realizować. Główny wątek w prezentowanych badaniach dotyczy tego, jak dyrektor może pełnić swoją rolę w tak zdefiniowanym kontekście prawnym, administracyjnym i organizacyjnym. Można nawet zaryzykować tezę, że to, na ile dyrektor może być liderem w swojej szkole, w znacznym stopniu zależy od wizji pracy tej szkoły, która jest przyjęta i akceptowana w środowiskach silnie decyzyjnych. Ponownie szczególną rolę w tym zakresie przypisuję władzom samorządowym.

Kończąc rozważania dotyczące roli dyrektora jako lidera, chcę podkreślić dwa zagadnienia. Problem profilu kompetencyjnego dyrektora, zarówno w jego menedżerskim, jak i przywódczym aspekcie, nie może być wyłącznie modelem teoretycznym. Jest on przedmiotem ustaleń i mediacji, do których powinni być zaproszeni uczestnicy życia szkoły oraz przedstawiciele otoczenia społecznego. Uważam także, że taki profil nie musi stanowić propozycji ogólnej, wystandaryzowanej. Jeśli przyjąć, że każda szkoła ma specyficzny charakter i działa w zróżnicowanym otoczeniu społecznym, być może warto wprowadzić katego-

⁵⁸ Tamże, s. 25.

rię dopasowania profilu kompetencyjnego dyrektora do rzeczywistych potrzeb, wyzwań i zasobów konkretnych szkół i konkretnych środowisk.

Drugie zagadnienie, które chcę zaakcentować, to problem kształcenia liderów dla edukacji. Studia podyplomowe projektowane i adresowane są przede wszystkim do osób aspirujących do tej roli. Układ treści i formy ich realizacji ukierunkowane są na budowanie kompetencji bazowych, podstawowych, zarówno w obszarze wiedzy, jak i (choć w mniejszym zakresie) umiejętności. Trudno jest mówić o możliwości rozwijania cech przywódczych czy trenowania umiejętności związanych z budowaniem zespołu, mediowaniem, budowaniem kultury partycypacji. Można założyć, że zagadnienia kluczowe w tym obszarze są omawiane na poziomie teorii, postulatów i deklaracji. W dyskusji nad możliwościami rozwoju potencjału przywódczego dyrektorów można także przyjąć stanowisko, iż zasadniczą rolę w tym zakresie powinien odegrać dobrze zaprojektowany proces rekrutacji i selekcji. Rozwiązania systemowe powodują tu jednak wyraźne ograniczenia. Procedura konkursowa nie daje wielu możliwości rzeczywistego oszacowania potencjału kandydata. Zagadnienie to postrzegam jako istotne, dlatego kwestii oceny potencjału profesjonalnego dyrektora więcej uwagi poświęcę w kolejnym podrozdziale.

Podsumowując tę część, chcę odwołać się do założenia Błażeja Smykowskiego, który twierdzi, że dobry lider realizuje trzy zasadnicze zadania: proponuje innym kierunki, w których mogłyby przebiegać ich działania, pomaga innym poczuć sens własnej pracy oraz pomaga odkryć rzeczywistą wartość wykonywanych działań⁵⁹. Warto promować takie myślenie zarówno w szkolnej codzienności, jak i w obszarze polityki oświatowej. I warto podkreślać, że adresaci działań dyrektora-lidera to nie tylko nauczyciele, uczniowie i rodzice. Te cele można ukierunkować także na nietypowe grupy adresatów – przedstawicieli samorządu lokalnego oraz interesariuszy z szerszego otoczenia społecznego. W interesie dyrektora jest poszerzanie granic społeczności poza budynek szkolny. Budowanie perspektywy wspólnych celów stwarza szansę na podejmowanie wspólnych działań.

3.4. Dyrektor jako profesjonalista

Kolejnym aspektem analizowania roli dyrektora szkoły jest perspektywa rozwoju zawodowego oraz rozwoju profesjonalnego. Istotne dla podjętych rozważań jest rozróżnienie, czy dyrektor szkoły to zawód czy funkcja. Według *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku*

⁵⁹ B. Smykowski, *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996, s. 57.

w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania⁶⁰ dyrektor szkoły należy do pierwszej grupy zawodów o nazwie *przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy*, podgrupa *kierownicy do spraw produkcji i usług* (13), do podgrupy *kierownicy/dyrektorzy w instytucjach wyspecjalizowanych* (134), *Kierownicy w instytucjach edukacyjnych* (1345). W tej kategorii zawodów dyrektor szkoły ma kod 134501. Warto odnotować, iż w tym ministerialnym dokumencie nie wskazano dyrektora przedszkola, jest natomiast kierownik przedszkola (134102), który należy do grupy zawodów *kierownicy w instytucjach opieki nad dziećmi* (1341). Jak zauważa sam ustawodawca, klasyfikacja ta została opracowana na potrzeby pośrednictwa pracy i poradnictwa zawodowego, szkolenia zawodowego, gromadzenia danych do określania polityki zatrudnienia i kształcenia ustawicznego, a także prowadzenia badań, analiz, prognoz i innych opracowań dotyczących rynku pracy⁶¹. Dla organów prowadzących nie jest to informacja ani istotna, ani tym bardziej wiążąca. Zasady zatrudniania dyrektora oraz wymogi stawiane osobom kandydującym na to stanowisko i chcącym pełnić tę funkcję opisane są w innym dokumencie⁶². Dla podjętych analiz ważne jest to, iż kategoria *dyrektor szkoły* może być analizowana w kontekście realizacji zadań przypisanych tej funkcji, ale może być także rozpatrywana w kategoriach wyznaczonych do analizy i opisu funkcjonowania w zawodzie. W tym podrozdziale ta druga perspektywa będzie dominować.

Zawód jest kategorią dynamiczną i może być definiowany na różne sposoby. Najczęściej używa się tego określenia do opisania wewnątrznie spójnego systemu czynności, stanowiących dla jednostki źródło utrzymania i określających jego pozycję społeczną. Tak zdefiniowany zawód zawiera opis wyodrębnionych i powtarzalnych czynności, co z kolei jest podstawową przesłanką do opracowania profilu kompetencyjnego osoby chcącej ten zawód wykonywać oraz sugerowanej lub wymaganej ścieżki przygotowania zawodowego⁶³. W kontekście zawodów społecznych, szczególnie tych opartych na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem, często pojawia się pojęcie *powołanie*. W kategoriach socjologicznych jest to „zawód wykonywany z pobudek autotelicznych, jako sposób samorealizacji, bez względu na jakiegokolwiek korzyści, jakie może przynieść”⁶⁴. Wydaje się, że w kontekście tej definicji bardziej sto-

⁶⁰ Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz.U. z 2014 r., poz. 1145.

⁶¹ Tamże.

⁶² Zob. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991, Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 ze zm.

⁶³ Z. Wołk, *Całocielowe poradnictwo zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007, s. 117.

⁶⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 368.

sowne jest mówienie o zawodzie dyrektora, a nie o powołaniu do pełnienia tej funkcji. Trudno jest założyć, iż zawód ten wykonywany jest wyłącznie z pobudek autotelicznych. Gratyfikacje finansowe oraz w zakresie awansu w strukturze społecznej są tutaj oczywiste.

Zastanawiając się nad rozwojem zawodowym dyrektora szkoły, odniosę się do dwóch zagadnień. Pierwszym z nich będzie kwestia doboru kryteriów oceny przydatności do zawodu, drugim zagadnienie rozwoju potencjału zawodowego. Zatrudnianie dyrektora najczęściej dokonywane jest na podstawie konkursu. Ważne jest zatem określenie kryteriów, na podstawie których możliwe jest rozpoznanie, jaki potencjał zawodowy prezentują poszczególni kandydaci. Poza kryteriami formalnymi, istotne znaczenie mają także czynniki indywidualne. Nie wymaga uzasadnienia teza, iż osobiste uzdolnienia, cechy, preferencje czy predyspozycje będą zdecydowanie warunkować styl i jakość funkcjonowania w zawodzie i w roli. Można zatem mówić o pewnych dyspozycjach zawodowych, czyli „skłonnościach lub zdolnościach do wykonywania czynności zawodowych w określony sposób”⁶⁵. A zatem to te indywidualne cechy będą warunkować sposób i styl wykorzystywania kompetencji merytorycznych, czyli wiedzy i umiejętności związanych z zarządzaniem szkołą i procesami w niej realizowanymi.

Opisując potencjał zawodowy kandydata na dyrektora szkoły, można odnieść się do kategorii zatrudnialności (ang. *employability*). Jest to zdolność do bycia zatrudnionym, termin ten oznacza także posiadanie cech i kompetencji atrakcyjnych z perspektywy potencjalnych pracodawców. Augustyn Bańka wskazuje, że cecha ta w gospodarce opartej na wiedzy staje się „coraz bardziej znaczącym źródłem przewagi konkurencyjnej jednostki”⁶⁶. Dla osób chcących pracować jako dyrektor szkoły oznacza to budowanie własnej pozycji przez pryzmat atrakcyjności posiadanej w danym czasie wiedzy, umiejętności, kompetencji i uzdolnień. Cytowany autor wskazuje także, że przy definiowaniu zdolności zatrudnieniowej jednostki jako „możności znalezienia się w stanie zatrudnienia, podtrzymania go lub stworzenia perspektywy nowego zatrudnienia w razie potrzeby” obarcza się osoby, które nie mogą znaleźć pracy, winą za taki stan rzeczy⁶⁷. Takie myślenie powoduje bardzo istotne implikacje dla formułowania wskaźników potencjału zawodowego dyrektora szkoły. Dyrektorzy lub kandydaci do tej roli powinni rozpoznać, jakie kwalifikacje i kompetencje są pożądane i premiowane w konkursach na to stanowisko. Oznacza to także in-

⁶⁵ M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, ODDK, Gdańsk 2003, s. 27.

⁶⁶ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 74.

⁶⁷ Tamże.

dywidualną odpowiedzialność za rozwój zawodowy w tym zakresie i budowanie osobistej przewagi konkurencyjnej. Można przyjąć, iż wszyscy kandydaci aplikujący do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły będą spełniać wymogi formalne. Oznacza to, że są one warunkiem koniecznym, ale już niewystarczającym. Budowanie przewagi konkurencyjnej może także zachęcać do myślenia i działania ukierunkowanego na poszukiwanie kompetencji wyróżniającej. Jest to kategoria, która została opisana w rozdziale dotyczącym zarządzania strategicznego. Powracam do niej w kontekście oceniania i budowania potencjału zawodowego dyrektora, wychodząc z założenia, że jest to element projektowania kariery zawodowej. Kompetencja wyróżniająca może w tym kontekście oznaczać zarówno odpowiednie doświadczenie, specyficzne kwalifikacje lub kompetencje, jak i cechy osobowe lub sieć relacji i kontaktów społecznych. Inwestowanie w zdolność zatrudnieniową oznacza także przyjęcie proaktywnej postawy wobec wyzwań zawodowych. Jest to jednocześnie rezygnacja z przekonania, iż bycie dyrektorem to nagroda za lata pracy lub wyraz uznania za dotychczasowe osiągnięcia.

Kolejna perspektywa postrzegania potencjału zawodowego dyrektora szkoły to rozpoznanie jego kwalifikacji i kompetencji według kategorii odpowiedniości i dopasowania. Są to kategorie zaproponowane przez Meredith Belbina. Autor wyszedł z założenia, że na współczesnym rynku pracy formalne wykształcenie nie jest wystarczającą informacją na temat przydatności kandydata do pracy. Jeśli wszyscy kandydaci na stanowisko dyrektora szkoły mają ukończone studia z zakresu zarządzania oświatą, to z pewnością nie będzie to czynnik różnicujący ocenę potencjału zawodowego poszczególnych osób. Nawet jeśli dyplom poświadcza kwalifikacje, to niewiele mówi na temat kompetencji, które we współczesnych strategiach rekrutacyjnych są czynnikiem rozstrzygającym o zatrudnieniu kandydata. Belbin proponuje zatem, aby kandydata oceniać zarówno pod względem jego odpowiedniości, jak i dopasowania do kultury organizacyjnej placówki, którą ma kierować. Kategoria odpowiedniości dotyczy wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, uprawnień, certyfikatów, doświadczenia zawodowego czy znajomości wymaganych języków obcych. Kategoria dopasowania to kompetencje społeczne, cechy osobowościowe, styl funkcjonowania w zespole, elastyczność i umiejętność uczenia się nowych ról i zadań. Doświadczenia rekrutacyjne dowodzą, że na rynku pracy częściej zatrudniane są osoby nieodpowiednie, ale dopasowane, niż niedopasowane i odpowiednie⁶⁸. Oceniając zatem kandydata na stanowisko dyrektora szkoły, należy ocenić, na ile *pasuje on* sposobem myślenia i działania do społeczności, której ma przewodzić. Nie są to kryteria łatwo sprawdzalne. Nie można nawet założyć, że

⁶⁸ M. Belbin, *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 55–57.

są one obserwowalne. Konkursy mają formę rozmowy oraz analizy dokumentów, wskaźniki mają tu zatem charakter inferencyjny. Na podstawie deklaracji kandydatów oceniane jest ich dopasowanie zarówno do konkretnej szkoły, jak i oczekiwania pracodawcy, czyli najczęściej organu prowadzącego szkołę.

Konkursy, na podstawie których dokonuje się oceny potencjału zawodowego kandydata, obarczone są istotnym ryzykiem błędu. Przede wszystkim należy mieć na uwadze możliwość popełnienia takich błędów, jak: błąd niedoszacowania potencjału zawodowego, błąd nietrafnego rozpoznania i złęgo ukierunkowania oraz błąd przeszacowania potencjału zawodowego. W opinii Marka Suchara są to najczęściej pojawiające się błędy podczas procesu rekrutacji i selekcji. Autor sugeruje jednocześnie, że w procesie oceny przydatności kandydata do objęcia stanowiska warto przyjąć postawę badacza, a nie osoby oceniającej. Zbyt często oceniane kryteria są bowiem postrzegane przez pryzmat indywidualnych przekonań lub stereotypów osób, które podejmują decyzje⁶⁹. Mogą to być przekonania dotyczące nie tylko tego, jaką wiedzę, umiejętności i doświadczenie powinna mieć osoba aspirująca do bycia dyrektorem szkoły, ale także przekonania na temat preferowanych przez niego wartości czy nawet stylu życia.

Z wyróżnionych przez M. Suchara błędów szczególną uwagę – w kontekście oceny potencjału zawodowego dyrektora szkoły – warto zwrócić na błąd związany z przeszacowaniem indywidualnych zasobów. Polega on na „zbyt wysokiej, w stosunku do rzeczywistych możliwości, ocenie potencjału danej osoby i w konsekwencji skierowaniu jej na ścieżkę rozwoju zbyt dla niej trudną i groźącą zawodową porażką”⁷⁰. Ten błąd warto przeanalizować w dwóch perspektywach. Pierwsze istotne pytanie dotyczy tego, na podstawie jakich przesłanek osoby zgłaszające się do konkursów na stanowisko dyrektora szkoły uznają, że nadają się do tej roli. Jest to o tyle istotne, iż najczęściej dyrektor wybierany jest spośród tych osób, które same deklarują chęć podjęcia się tej roli. Druga perspektywa dotyczy wskaźników, na podstawie których komisja konkursowa ocenia rzeczywiste, a nie tylko deklaratywne osiągnięcia i zasoby kandydata. Jeśli pochodzi on z lokalnego środowiska i zaprezentował swoje kompetencje w pracy jako nauczyciel, lub też jest to osoba, która już wcześniej pełniła funkcje kierownicze w oświacie, można odnieść się do faktów, w sytuacji jednak, kiedy jest to osoba z zewnątrz, nieznaną komisji, może ona opierać się wyłącznie na przesłankach deklarowanych przez kandydata oraz informacjach zawartych w dokumentach. Osoby związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi i w sposób profesjonalny realizujące procedury rekrutacji i selekcji pracowników mają świadomość, jak bardzo łatwo w takiej sytuacji popełnić błędy zwią-

⁶⁹ M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, ODDK, Gdańsk 2003, s. 97.

⁷⁰ Tamże, s. 96.

zane z oceną rzeczywistego potencjału kandydata. Warto odnieść się chociażby do problemu heurystyk. Są to pewne zasady, które w ocenie potencjału zawodowego kandydata mogą być użyteczne, ale nie dają gwarancji pewności. Są to raczej przypuszczenia, wskazówki interpretacyjne. Małgorzata Kossowska wskazuje na trzy – wyodrębnione przez Amosa Tversky'ego i Daniela Kahnemana – zasady, które często wykorzystywane są w procesie oceniania i interpretowania zdarzeń oraz osób⁷¹. Są to: zasada reprezentatywności, zasada zakotwiczenia oraz zasada dostępności. Zasada reprezentatywności ma duże znaczenie w diagnostyce personalnej. Najczęściej ujawnia się podczas oceny kompetencji kandydata do pracy lub oceny oferty edukacyjnej. Dotyczy ona tła, backgroundu. Na przykład komisja może sugerować się tym, na jakiej uczelni kandydat ukończył studia podyplomowe z zakresu zarządzania oświatą. Może to być przesłanka sugerująca kierunek myślenia o rzeczywistych kompetencjach kandydata. Każdy z oceniających może kierować się rankingami lub opiniami osób znaczących w środowisku na temat jakości kształcenia na poszczególnych uczelniach. Warto zauważyć, że generalnie znaczenie przypisywane dyplomom poszczególnych uczelni opiera się właśnie na tej heurystyce. Zasada zakotwiczenia powoduje natomiast, że oceny zależą od przyjętego punktu odniesienia. Komisja może oceniać propozycje poszczególnych kandydatów w kontekście tego, jak oceniają działania poprzedniego dyrektora i dokonywać porównania, na ile nowe rozwiązania są różne lub zbieżne z poprzednimi. Ważnym czynnikiem jest także jakość wszystkich kandydatów, którzy zgłosili się do konkursu. Będą oni oceniani także w kontekście tego, jak ich kwalifikacje i kompetencje prezentują się na tle pozostałych osób. Kandydaci przeciętni na tle kandydatów słabych będą postrzegani jako lepsi, niż są w rzeczywistości. Porównywanie nie jest zatem najlepszą strategią, lepiej zastanowić się, czy posiadane zasoby są adekwatne do realizacji przyjętych celów i kryteriów oceny. Ostatnia ze wskazanych heurystyk – zasada dostępności sprawia, że informacje częściej powtarzane mają większą moc oddziaływania. Na przykład trudniej jest niżej ocenić ofertę osoby, o której wszyscy wiedzą, że odnosi sukcesy i sprawdziła się w innej szkole lub na innym stanowisku. Przy tej heurystyce warto także wskazać na konsekwencje częstego powtarzania w szkołach, że ktoś „nadaje się” lub „nie nadaje” do roli dyrektora, bądź do zarządzania szkołą. Warto się zastanowić, na podstawie jakich kryteriów i przesłanek formułowane są takie opinie.

Przyjęta w tym podrozdziale perspektywa postrzegania dyrektora szkoły w kontekście zawodowym ma swoje ograniczenia. O ile na rynku pracy procedury rekrutacji i selekcji pracowników są dobrze rozpoznane i opisane także

⁷¹ M. Kossowska, *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001, s. 44.

pod kątem doboru metod i technik ułatwiających możliwie obiektywizowaną, rzetelną i trafną ocenę, o tyle w przypadku zatrudniania nauczycieli i dyrektorów sprawdzane są przede wszystkim kwalifikacje formalne. Metody i techniki stosowane do oceny kandydata, jak i w dalszej kolejności do oceny pracownika, takie jak na przykład *feedback 360°*, *assessment center* lub *development center*, w oświacie nie są stosowane. Ocena opiera się tu przede wszystkim na obserwacji, rozmowie i analizie wskazanych dokumentów. Wśród technik służących do oceny potencjału zawodowego są to techniki obarczone wysokim ryzykiem błędu zarówno w sferze obiektywizmu, jak i trafności. Sytuacja ta wynika, w mojej opinii, głównie z faktu, iż procedury zatrudniania dyrektorów szkół są obwarowane przepisami prawa. Nie mogą tu być wykorzystane procedury od lat z powodzeniem stosowane w przedsiębiorstwach i instytucjach biznesowych. Oczywiście szkoła nie może być porównywana z fabryką, jednak pewne procedury dotyczące oceny pracownika warte są przynajmniej namysłu i refleksji. Ustawa *Karta nauczyciela* mocno utrudnia to, co na rynku pracy określone jest jako zarządzanie personelem. Ani dyrektor szkoły, ani nauczyciel nie są oceniani ze względu na efektywność swojej pracy. Ponadto efektywność rozumiana jako stopień realizacji założonych celów także nie jest wskaźnikiem oceny pracy szkoły. Dyrektor jest oceniany przede wszystkim w zakresie poprawności stosowania prawa oświatowego i innych rozporządzeń regulujących różne sfery pracy szkoły. Można zaryzykować tezę, iż organ prowadzący szkołę bardziej jest zainteresowany tym, aby dyrektor był biegłym menedżerem niż liderem szkolnej społeczności.

Namysł nad problemem oceny potencjału zawodowego do projektowania i realizowania polityki oświatowej na poziomie poszczególnych szkół może być także przeprowadzony w perspektywie kształtowania kapitału profesjonalnego. Jest to perspektywa szersza od propozycji analizowania kompetencji dyrektora tylko w kontekście preferowanych cech i umiejętności. Kategoria kapitału profesjonalnego może być wykorzystana do opisu wymagań stawianych w każdym zawodzie. Kluczową kwestią jest tu szukanie odpowiedzi na pytanie, jakie zasoby powinna mieć osoba, aby optymalnie realizować zadania przypisane do branży i zawodu. W kontekście dyrektora tak specyficznej instytucji, jaką jest szkoła, jest to pytanie o to, na podstawie jakich wskaźników można stwierdzić, że ktoś tę rolę wykonuje profesjonalnie lub jakie wskaźniki mają istotną wartość predykcyjną w określaniu, czy dana osoba sprosta stawianym przed nią zadaniom, obowiązkom, a często także wyzwaniom.

Istotne wydaje się być wskazywanie na te elementy potencjału zawodowego, które umożliwiają twórcze i elastyczne (w zakresie ról, zadań i form pracy) funkcjonowanie w zawodzie dyrektora szkoły. W tym aspekcie dyrektor jest postrzegany jako osoba wykonująca zawód z grupy profesji społecznych. Jak zauważa Bogusława D. Gołębiak: „profesja w tradycyjnym tego słowa znacze-

niu oznacza ten rodzaj (dziedzinę) praktyki, która ma bardziej charakter publicznej służby dla publicznego dobra, niż zajmowania się czymś (jakimś przedmiotem) głównie ze względu na wymierne, materialne korzyści (osobiste profity)⁷². W takim ujęciu profesjonalistą jest osoba demonstrująca wysoki poziom wiedzy eksperckiej, biegle posługująca się specjalistycznym językiem, charakteryzująca się starannym zachowywaniem standardów działania i relacji wobec klientów. Wskazuje się tu także na potrzebę kontynuowania tradycji, autonomii w zakresie osądu działań profesjonalnych, zasad dotyczących standaryzacji kształcenia i certyfikacji, a także zasad współpracy z innymi profesjonalistami w celu rozwiązywania kompleksowych zadań oraz reguł uaktualniania wiedzy i kształcenia ustawicznego⁷³. To tradycyjne ujmowanie profesjonalizmu traci współcześnie na znaczeniu. B.D. Gołębnik zwraca uwagę na proces deprofesjonalizacji, który jest konsekwencją kryzysu społecznego zaufania do profesjonalistów. Proces ten doprowadził do przeobrażeń w zakresie definiowania zachowań profesjonalnych. Cytowana autorka wskazuje, że współcześnie termin profesjonalizm staje się synonimem biegłości i sprawności w wykonywaniu działań zawodowych⁷⁴. Coraz częściej, mówiąc o profesjonalizmie, akcentuje się efektywność, a nie takie „tradycyjne” jego cechy, jak standardy, etyczność, jakość i tradycja.

W kontekście powyższych ustaleń ciekawą propozycję stanowi model kapitału profesjonalnego. Pojęcie to zaproponowali Andy Hargreaves i Michael Fullan w pracy *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. W tej koncepcji kapitał profesjonalny jest funkcją kapitału ludzkiego, kapitału społecznego oraz kapitału decyzyjnego. Autorzy wskazują jednak na konieczność podkreślenia różnicy w zakresie interpretowania pojęcia kapitał ludzki w naukach ekonomicznych i w kontekście edukacyjnym. O ile na gruncie ekonomii jest on postrzegany jako „ekonomicznie wartościowa wiedza i kompetencje, które mogą być rozwijane w ludziach szczególnie poprzez edukację i szkolenia”⁷⁵, o tyle w perspektywie pedagogicznej kapitał ludzki odnosi się bardziej do wiedzy i umiejętności, które pozwalają uczestniczyć, współtworzyć, uczyć się. Są to kompetencje związane z przyszłością w taki sposób, że pozwalają optymalnie wykorzystywać szanse, które są aktualne tu i teraz. Rozwijanie kapitału rozumianego w kategoriach ekonomicznych ma przynieść rezultaty dopiero w przyszłości (dorosłości). Kapitał ludzki w ujęciu edukacyjnym daje możliwość odczytywania, interpretowania, wartościowania spraw, wydarzeń

⁷² B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń-Poznań, 1998, s. 114.

⁷³ A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Teacher College Press, Ontario Principals' Council New York 2012, s. 80.

⁷⁴ B.D. Gołębnik, dz. cyt., s. 115.

⁷⁵ A. Hargreaves, M. Fullan, dz. cyt. s. 89.

i trendów ważnych w perspektywie recentywistycznej. Jest to bardzo ważna przesłanka dla oceny kompetencji dyrektora. Powinien on demonstrować odpowiednio zaawansowany poziom umiejętności związanych z analizą, argumentowaniem, porównywaniem, nadawaniem znaczeń, w kontekście różnych wyzwań natury wychowawczej, z którymi będzie musiał zmierzyć się w szkole. Są to umiejętności, które umożliwiają podejmowanie decyzji opartych na przemyślanych i racjonalnych przesłankach.

Kapitał społeczny to w opinii autorów przede wszystkim zasoby społeczne. Są one konieczne w procesie realizacji wszystkich zadań dyrektora. A. Hargreaves i M. Fullan tak podkreślają jego znaczenie: „kapitał społeczny odnosi się do tego, jak ilość i jakość interakcji i relacji społecznych wśród ludzi wpływa na ich dostęp do wiedzy i informacji, odnosi się do ich oczekiwań, poczucia obowiązku i zaufania; do tego, jak daleko mogą oni stosować się do tych samych norm i kodeksów postępowania”⁷⁶. Kapitał społeczny to jeden z kluczowych zasobów dyrektora. Umiejętności w zakresie networkingu i efektywnej pracy zespołowej to kompetencje transferowalne, określają one umiejętności w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji zawodowych i korzystania z zasobów tkwiących w szeroko rozumianym otoczeniu społecznym. Dla dyrektora oznacza to potrzebę nie tylko aktywnego uczestniczenia w organizacjach i stowarzyszeniach oświatowych, ale także konieczność wysokiego poziomu kompetencji w zakresie autoprezentacji indywidualnych zasobów – zarówno w kontaktach indywidualnych, na forum grup i społeczności, ale także za pomocą technologii informacyjnych.

Cytowani autorzy, poza kapitałem ludzkim i społecznym, wskazują także na trzeci komponent kapitału profesjonalnego – kapitał decyzyjny. Jest on definiowany jako „zdolność do podejmowania samodzielnych osądów”⁷⁷. Tak rozumiany kapitał związany jest z takimi kategoriami, jak: wewnątrzsterowność, proaktywność, refleksyjność, niezależność myślenia. Kapitał decyzyjny odnosi się zarówno do myślenia, jak i działania. Pozwala uniezależnić się od myślenia grupowego, sposobu interpretowania świata narzucanego przez media, grupy społeczne, ale także inne instytucje edukacyjne i rynek pracy. Umożliwia podejmowanie decyzji ukierunkowanych na realizację indywidualnych celów i wartości, pozwala na realne szacowanie własnych zasobów i możliwości w kontekście planowanych zamierzeń. Pozwala na uniezależnienie się od rankingów szkół i uczelni, prognoz dotyczących rynku pracy i analiz losów absolwentów. Dane te są nadal brane pod uwagę, ale jako jedne z wielu przesłanek mających wpływ na projektowanie indywidualnej ścieżki kariery dyrektora oraz wizji pracy prowadzonej przez niego szkoły. Można przyjąć, że kapitał

⁷⁶ Tamże, s. 90.

⁷⁷ Tamże, s. 93.

decyzyjny jest w pewnym stopniu związany z profilaktyką postaw oportunistycznych. Pozwala ustalić punkt odniesienia, który będzie wykorzystywany nie tylko w sytuacjach konfliktowych, ale także podczas negocjacji z przedstawicielami organu prowadzącego czy rozmów z interesariuszami, nauczycielami, rodzicami oraz uczniami.

Do oceny potencjału zawodowego dyrektora szkoły można także wykorzystać koncepcję kapitału i zasobów kapitałowych w karierze. Augustyn Bańka pisze, iż zarówno zdolność zatrudnieniowa jednostki, jak i zdolność realizowania kariery jest funkcją zasobów personalnych oraz obiektywnych uwarunkowań zewnętrznych⁷⁸. Zasoby personalne jest to czynnik różnicujący indywidualne ścieżki karier w zbliżonych warunkach zewnętrznych. Te indywidualne zasoby mogą przybierać różne formy, wśród najważniejszych autor wymienia kapitał ludzki, kapitał kulturowy, kapitał społeczny, kapitał edukacyjny, kapitał reputacji, kapitał profesjonalny oraz kapitał doświadczenia⁷⁹. Ta typologia elementów skumulowanej wartości kapitałowej jednostki może stanowić interesujący punkt odniesienia do analizy wartości zatrudnieniowej dyrektora szkoły. Szczególne znaczenie przypisuję tu zasobom z zakresu kapitału społecznego, reputacji i doświadczenia.

Kapitał społeczny to pojęcie, któremu przypisuje się szczególne znaczenie. Jest on definiowany zarówno jako „więzi zaufania i solidarności, znajdujące wyraz w samoorganizowaniu się i w samorządności”⁸⁰, jak i jako kategoria opisująca zasoby społeczne jednostki, zarówno te o charakterze mikrospołecznym, jak i te lokowane w wymiarze lokalnym. W tym drugim ujęciu kapitał społeczny może także uzasadniać pozycję dyrektora w lokalnej strukturze społecznej⁸¹. Jak pisze Ewa Solarczyk-Ambrozik: „koncepcja kapitału społecznego akcentuje aspekt strukturalny społecznego funkcjonowania, poprzez który kapitał społeczny jednej osoby bądź organizacji tworzy powiązania z kapitałem innej osoby czy też organizacji”⁸². Ta konstatacja pozwala postrzegać zasoby społeczne dyrektora szkoły w perspektywie dążenia do efektu synergii. Jednym z zadań dyrektora jest budowanie społeczności uczącej się. Pojęcie to można rozumieć wąsko i utożsamiać je z wewnętrznymi uczestnikami życia szkoły. W sytuacji, kiedy pojęcie społeczności odniesie się także do kontekstu lokalnego, znaczenie indywidualnych kontaktów społecznych dyrektora nabiera większego znaczenia. Efekt synergii zakłada współdziałanie i potęgowanie. Oznacza to, iż relacje

⁷⁸ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, PRINT-B, Poznań 2007, s. 63.

⁷⁹ Tamże, s. 64.

⁸⁰ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 224.

⁸¹ H. Domański, *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 16.

⁸² E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 39.

społeczne dyrektora nie kumulują się arytmetycznie, ale poprzez stwarzanie sposobności do wymiany doświadczeń dyrektor może tworzyć nową jakość i nowe zasady wymiany zasobów społecznych. Nawiązując do zarysowanej w poprzednim rozdziale roli dyrektora jako lidera, można także założyć, że zakres i jakość kapitału społecznego dyrektora w istotnym stopniu warunkuje jego funkcjonowanie w roli lidera szkolnej społeczności.

Rezygnując z uszczegółowionej analizy licznych koncepcji kapitału społecznego, ograniczę się do zaprezentowania tych sposobów jego postrzegania, które mogą mieć znaczenie dla rozpoznawania funkcjonowania w zawodzie dyrektora szkoły. Istotną rolę przypisuję w tym zakresie mechanizmowi wsparcia społecznego. Kapitał społeczny obejmuje realne lub potencjalne zasoby, jakie dyrektor może zmobilizować w celu realizacji założonych celów. Ta mobilizacja może dotyczyć zarówno zasobów tkwiących w instytucjach społecznych, jak i w indywidualnych sieciach zależności i relacji. Oznacza to, iż w tym kontekście kapitał społeczny ułatwia, lub czasami nawet umożliwia, skuteczne i efektywne działanie. Konsekwencją posiadania bogatych relacji społecznych jest także uprzywilejowanie w dostępie do informacji. To z kolei pozwala postrzegać ten zasób kapitałowy w kategorii dobra kolektywnego, które jest źródłem *samoskuteczności kolektywnej*⁸³. W tym wymiarze kapitał społeczny ułatwia urzeczywistnianie kapitałów indywidualnych poszczególnych osób tworzących daną grupę lub społeczność. W kontekście pracy szkoły prywatne relacje dyrektora mogą przekładać się nie tylko na jego postrzeganie w społeczności lokalnej, ale mogą przynosić także konkretne – finansowe i materialne – korzyści dla uczniów lub nauczycieli. Motywacja do sponsorowania stypendiów dla uczniów lub pomocy materialnej dla całych rodzin, wsparcie finansowe w zakresie pomocy dydaktycznych lub remontów szkolnej infrastruktury może mieć źródło w nieformalnych relacjach dyrektora szkoły.

Kapitał społeczny ma też swój wymiar negatywny. Ujawnia się on wówczas, gdy grupy lub jednostki wykorzystują sieć wzajemnych powiązań w sposób przynoszący szkodę innym. A. Bańka wskazuje, za Alejandro Portesem, na cztery negatywne konsekwencje tak wykorzystywanego kapitału społecznego: wykluczanie outsiderów, nadmierny dostęp tylko dla „swoich”, restrykcje nakładane na wolność jednostek oraz ściąganie norm w dół⁸⁴. W sytuacji, kiedy na politykę zatrudnieniową w oświacie silny wpływ ma organ prowadzący, nie można pomijać negatywnych aspektów wykorzystywania kapitału społecznego. Pomijając tak skrajne zjawiska jak nepotyzm czy łamanie lub obchodzenie prawa w procedurach zatrudnieniowych, o czym co jakiś czas można usłyszeć w przekazach medialnych, problemem jest także upolitycznienie decyzji i po-

⁸³ Zob. A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, PRINT-B, Poznań 2007, s. 67.

⁸⁴ Tamże, s. 69.

wiązanie ich z doraźnymi celami ugrupowań mających władzę w danym powiecie lub gminie. Zjawiskom tym towarzyszyć może również zanik myślenia w kategoriach dobra wspólnego, a w skrajnych przypadkach nawet *amoralny kolektywizm*, czyli bezwzględne dążenie do realizacji interesów grupowych nawet kosztem innych grup interesu⁸⁵.

Paradoksalnie wydaje się, iż kapitał edukacyjny w kontekście projektowania i realizacji kariery dyrektora szkoły nie ma większego znaczenia. Jak już wcześniej wspomniałam, dla osób oceniających potencjał zawodowy dyrektora lub kandydata na to stanowisko istotne jest to, czy osoba ta posiada odpowiednie kwalifikacje. Najczęściej są to ukończone studia z zakresu zarządzania oświatą. Wykształcenie kierunkowe nie ma tu większego znaczenia, natomiast dodatkowe kwalifikacje mogą stanowić kompetencję wyróżniającą, nie są one jednak z pewnością warunkiem koniecznym. Zdecydowanie większe znaczenie można przypisać kapitałowi doświadczenia i reputacji. Kapitał doświadczenia, definiowany jako „zakumulowane doświadczenia życiowe, jako transsytuacyjne dobra umożliwiające zwiększać skuteczność działania”, pozwala dyrektorowi wykorzystać uprzednie doświadczenia do realizacji aktualnych działań. W perspektywie zarządzania jest to niezwykle istotny zasób, tym bardziej że poza sferą materialną, finansową i proceduralną rzeczywistość szkolna nie daje się zamknąć w algorytmach. Dyrektor, który ma doświadczenie nie tylko z okresu bycia nauczycielem, ale także z funkcjonowania w innych kontekstach i relacjach społecznych, może dokonać transferu zarówno kontaktów społecznych, jak i wiedzy oraz umiejętności. Kapitał reputacji natomiast to w ujęciu A. Bańki „wycena wartości rynkowej jednostki na podstawie marki”⁸⁶. Ta bardzo rynkowa definicja może mieć znaczenie w rozpoznawaniu zasobów indywidualnych dyrektora. Kapitał ten posiada dwie odsłony. Pierwsza dotyczy reputacji, jaką dyrektor ma w środowisku profesjonalistów. Opinia, jaką posiada wśród nauczycieli, będzie warunkować to, w jakim stopniu będą akceptowane jego propozycje i styl zarządzania. Ważna jest także reputacja dyrektora wśród przedstawicieli organu prowadzącego, nadzoru pedagogicznego, interesariuszy i przedstawicieli szeroko rozumianej społeczności lokalnej.

Jak zatem można wspierać profesjonalny rozwój zawodowy dyrektora szkoły? Odpowiedź na to pytanie nie jest oczywista. Należy wyraźnie podkreślić, że rozwój w profesjonalnym wypełnianiu roli zawodowej nie jest jednoznaczny z ideą rozwijania kompetencji przywódczych, ani tym bardziej z formalnymi wymogami dotyczącymi przygotowania do podjęcia funkcji dyrektora szkoły. Kolejne pytanie, które w tym obszarze można sformułować, dotyczy tego, kto ten rozwój powinien organizować, wspierać, a także finansować.

⁸⁵ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 134.

⁸⁶ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo...*, s. 64.

Pomocną może tu być zaproponowana przez Davida Tuohy'ego koncepcja podziału sfer rozwoju zawodowego nauczyciela na trzy poziomy – sferę ekstrapersonalną, sferę interpersonalną oraz sferę intrapersonalną⁸⁷. Typologię tę można także z powodzeniem wykorzystać do projektu wspierania rozwoju zawodowego dyrektora szkoły.

Sfera ekstrapersonalna obejmuje aspekty techniczne, prawne i merytoryczne związane ze sprawowaniem funkcji. Każdy dyrektor powinien być ekspertem w zakresie stosowania prawa oświatowego oraz procedur obowiązujących w szkole. Im bardziej biegły jest w zakresie prawa pracy i zamówień publicznych, tym łatwiej jest mu zarządzać zasobami materialnymi i pracownikami. To właśnie sfery ekstrapersonalnej dotyczy większość szkoleń, kursów, warsztatów i konferencji dla dyrektorów. Są one dla nich także najbardziej atrakcyjne, ponieważ są najmocniej osadzone w codziennych problemach i zadaniach dyrektora. Szkolenia te dotyczą najczęściej zasad, procedur, systemów, programów i rozwiązań. Przykładem może tu być oferta edukacyjna dotycząca procedur egzaminów, zasad i technik ewaluacji, rozwiązań w zakresie budżetowania, programów informatycznych ułatwiających zarządzanie zasobami szkoły. Oferta ta najczęściej koresponduje z menedżerskim aspektem pracy dyrektora.

Sfera interpersonalna obejmuje kompetencje w obszarze interakcji społecznych. Są to przede wszystkim kompetencje dotyczące komunikowania się, motywowania, oceniania, mediowania, negocjowania, funkcjonowania w konfliktach. To one warunkują jakość realizowania zadań dyrektora i sprawność w zakresie budowania społeczności uczącej się. Są to kompetencje związane z realizacją roli przywódcy i lidera. Ta sfera objęta jest także ofertą szkoleniową, ale organizacja procesu rzeczywistego uczenia się i rozwoju w zakresie kompetencji społecznych jest trudna z przynajmniej dwóch powodów. Pierwszym z nich jest kwestia definiowania i rozpoznawania kompetencji społecznych. Jest to jednocześnie pytanie o trafne i rzetelne metody rozpoznawania i pomiaru tej grupy indywidualnych zasobów. Drugą kwestią jest problem poszukiwania propozycji rozwiązań metodycznych ukierunkowanych na rzeczywiste, a nie tylko deklaratywne, kształtowanie, rozwijanie i wzmacnianie kompetencji w omawianym zakresie. Na poziomie deklaratywnym można wskazywać i uzasadniać potrzebę, a nawet konieczność rozwijania kompetencji społecznych, jednak przełożenie tych teoretycznych postulatów na rozwiązania praktyczne nie jest oczywiste. Przekonanie, że samo uczestniczenie w warsztatach jest wystarczającym warunkiem, aby kompetencje te wzmacniać i rozwijać, może wynikać z założenia, że uczenie się poprzez doświadczenie jest najbardziej efektywną formą uczenia się w tym zakresie. Jest to myślenie na-

⁸⁷ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 155.

wiążące do koncepcji przez Davida Kolba. W modelu tym zakłada się, że na podstawie indywidualnych doświadczeń, poprzez ich obserwację i analizę, można dojść do generalizacji, a wnioski i nową wiedzę zweryfikować poprzez nowe doświadczenie⁸⁸. Należy jednak przyjąć, że doświadczenie, na którym dyrektorzy mieliby się uczyć, to nie tylko ich indywidualne zasoby, ale także i deficyty. Praca na własnym doświadczeniu wymaga z jednej strony zgody na konfrontację wyobrażeń na temat własnych możliwości z ich rzeczywistym obrazem. Często praca oparta na własnym potencjale w zakresie kompetencji społecznych bywa doświadczeniem trudnym. Proponowane dyrektorom, a także nauczycielom warsztaty czy szkolenia w tym zakresie nierzadko mają charakter wykładowy lub treningowy. Ze względu na ich cel i specyfikę mają one formę grupową. Nie każdy z uczestników wykazuje jednak gotowość, aby swoje ewentualne deficyty ujawniać na forum grupy. Można założyć, że ma to także związek z postrzeganiem roli dyrektora jako tego, który „wie i potrafi”. Taka postawa może być uzasadniana tym, iż w aktualnie obowiązującym systemie oceny pracy nauczyciela to dyrektor ocenia jego umiejętności także w obszarze kompetencji miękkich.

Trzecia sfera – intrapersonalna – obejmuje poczucie sensu wykonywanej pracy oraz odczuwanie wewnętrznej satysfakcji. Ta sfera jest także mocno związana z indywidualnymi wartościami i priorytetami dyrektora. Poczucie spełnienia i zadowolenia z wykonywanej pracy związane jest nie tylko z wewnętrznym odczuwaniem misji, ale także z tym, w jakim zakresie podejmowane działania korespondują z innymi zadaniami i sferami życia. Trudno jest zaplanować w tym obszarze ofertę edukacyjną. Treści związane z nim powinny obejmować takie zagadnienia, jak: postawy wobec pracy i osób, z którymi się współpracuje, postrzeganie roli zawodowej, redukcja stresu i profilaktyka wypalenia zawodowego. Treściom tym trudno nadać formę szkolenia. Są to kwestie, z którymi każdy z dyrektorów powinien się zmierzyć indywidualnie, a podstawową formą pracy nad rozwojem w tym zakresie może być refleksja i namysł nad własnymi przekonaniami. Należy także uwzględnić, iż rozwój tej sfery ma charakter dynamiczny.

Ów dynamizm wynika z faktu, iż postrzeganie siebie w roli zawodowej związane jest także ze sferą wartości. Preferowane lub oczekiwane wartości dotyczące pracy zmieniają się w ciągu życia i są silnie powiązane z innymi, pozazawodowymi sferami aktywności. Można przyjąć, że wartości są stale aktualizowane i w ich świetle nie tylko podejmowane są kolejne decyzje, ale także interpretowana jest rzeczywistość i procesy w niej zachodzące. Rolę wartości w procesie projektowania kariery oraz w zakresie rozwoju zawodowego pod-

⁸⁸ T. Fischer, J. Lehmann, *Studienbuch Erlebnispädagogik*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, s. 163.

kreślają zarówno teorie andragogiczne, jak i teorie bezpośrednio odnoszące się do doradztwa zawodowego i poradnictwa kariery. W obszarze teorii andragogicznych warto odnieść się do koncepcji Kjella Rubensona i jego paradygmatu wartości oczekiwanej. Autor nawiązuje do psychologicznej teorii oczekiwań, w świetle której siła tendencji do działania w określony sposób zależy od siły oczekiwania, że działaniu towarzyszyć będą pewne konsekwencje, i od wartości tych konsekwencji dla działającego⁸⁹. Teoria ta może być pomocna w zrozumieniu zróżnicowanego poziomu zaangażowania dyrektorów w realizację powierzanych im zadań. Poza cechami osobowościowymi postrzeganie wartości podejmowanych działań może sprzyjać aktywności lub ją osłabiać. Brak sensu i poczucia wpływu w skrajnych przypadkach może prowadzić do wypalenia zawodowego. Rola wartości uwzględniona została także w takich koncepcjach wyjaśniających aktywność edukacyjną dorosłych, jak *Model łańcucha interakcji* Patrycji Cross czy *Koncepcja sił pola* Harry'ego L. Millera⁹⁰. Wszyscy autorzy podkreślają dynamizującą rolę wartości i potrzebę poczucia sensu realizowanych działań. Sens ten jednakże może być lokowany w różnych sferach. Podejmowanie pracy na stanowisku dyrektora szkoły może wynikać ze zróżnicowanych przesłanek. Nawiązując do koncepcji *kotwic* kariery Edgara Scheina, warto zauważyć, iż dla poszczególnych dyrektorów ważność i atrakcyjność stanowiska oraz zadań z nim związanych może być określana poprzez jedną ze wskazanych przez autora kotwic. Są to: kompetencje zawodowe i dążenie do profesjonalizmu oraz mistrzostwa, kompetencje menedżerskie, czyli zarządzanie, kierowanie, posiadanie władzy i wpływu, autonomia i niezależność, bezpieczeństwo i stabilizacja, kreatywność, usługi i poświęcenie dla innych, wyzwanie oraz styl życia⁹¹. Nie ma potrzeby oceniania, która z tych kotwic ma większe znaczenie lub jest bardziej pożądana w perspektywie efektywnego zarządzania szkołą. Jak już wcześniej zaznaczyłam, wartości, na podstawie których dyrektor buduje swój profesjonalizm, należą do sfery intrapersonalnej. Każdy z dyrektorów ma prawo budować swój profesjonalizm oraz projektować ścieżkę kariery zawodowej na tych przesłankach, które w danym czasie są dla niego priorytetowe⁹². Natomiast w świetle rozważań dotyczących wspierania profesjonalnego rozwoju dyrektora istotne jest zwiększenie refleksyjności nad tymi czynnikami, które warunkują styl funkcjonowania w roli, a jednocześnie stanowią ważny czynnik profilaktyki w zakresie wypalenia zawodowego.

⁸⁹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 95.

⁹⁰ Szerzej na ten temat piszą: M. Malewski, dz. cyt.; E. Solarczyk-Ambrozik, dz. cyt.

⁹¹ Zob. E.H. Schein, *Career Anchors*, 3th Edition, Wiley/Pfeiffer, 2006.

⁹² Zob. N.E. Amundson, *Active Engagement. The being and doing of career counselling*, Ergon Communications, Richmond 2009, s. 233.

Na zakończenie tego rozdziału chcę raz jeszcze odnieść się do koncepcji współcześnie rozumianego profesjonalizmu. Bogusława D. Gołębnik, analizując koncepcje Erica Hoyla, Lawrence'a Stenhousa, Donalda Schöna, Johna Elliotta czy Delli Fish, dokonała rekonstrukcji cech nowego podejścia do profesjonalizmu realizowanego w środowisku szkolnym⁹³. Autorka zwraca uwagę między innymi na napięcie pomiędzy modelem kompetencyjnym a filozofią refleksyjnej praktyki⁹⁴. Napięcie to można odczytać także w postrzeganiu profesjonalnego wizerunku dyrektora szkoły. Pierwsza perspektywa opisuje zakres wiedzy i umiejętności w kategoriach technicznych. Dotyczy zarówno kwalifikacji, jak i koniecznych kompetencji rozumianych właśnie jako wiedza i umiejętności. Model refleksyjnej praktyki opisuje sposób działania w szkolnej codzienności, a także zdolność do oceny i interpretacji podejmowanych działań oraz decyzji, by w dalszej kolejności – poprzez refleksje – dokonywać zmiany w kierunku postrzeganym jako konstruktywny. Badaczka formułuje pytanie, czy te dwie perspektywy mogą się uzupełniać, czy mogą być postrzegane jako *dwa ekstremalne punkty kontinuum*? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie, zdaniem autorki, jest przecząca. Wynika ona między innymi z odmiennego podejścia do problemu uczenia się profesjonalnego wypełniania roli zawodowej. Refleksyjny praktyk uczy się poprzez analizę własnych działań. W modelu kompetencyjnym od profesjonalisty wymaga się odpowiedniego przygotowania, zanim podejmie się funkcji lub przypisanych jej zadań. Późniejszy rozwój zawodowy w tym modelu opisywany jest raczej jako doskonalenie lub doszkadzanie zawodowe. Takie myślenie dominuje w zakresie kształcenia dyrektorów. Związane jest to także z systemem oceny dyrektora, oczekuje się od niego, iż będzie przede wszystkim sprawnym menedżerem. Kryteria oceny kandydata na dyrektora, a w dalszej kolejności ocena efektywności jego pracy, opiera się głównie na wskaźnikach obserwowalnych i wymiernych. A te z kolei najczęściej nawiązują do zarządzania zasobami i sprawności w zakresie stosowania prawa. W konsekwencji rodzi to postawę, w której zarówno dyrektorowi, jak i władzom oświatowym zależy na biegłości kompetencyjnej w zakresie ekstrapersonalnej sfery rozwoju zawodowego. Nie neguję ważności tych kompetencji, jednak patrząc globalnie na rozwój profesjonalny dyrektora, warto uwzględnić także sferę warunkującą jakość kontaktów społecznych zarówno z uczniami, ich rodzicami, jak i innymi pracownikami w szkole. Nie można pomijać również sfery intrapersonalnej. Jej rozwój z jednej strony sprzyja profilaktyce wypalenia zawodowego, z drugiej silnie koresponduje z budowaniem postawy refleksyjnej praktyka.

⁹³ B.D. Gołębnik, dz. cyt.

⁹⁴ Tamże, s. 142.

Mam świadomość teoretyczności, a czasem nawet braku odniesień prezentowanych tu założeń i rozwiązań do szkolnej rzeczywistości. Praktyka konkursowa i szkolna codzienność dostarczają wiele dowodów na to, iż to sfera extrapersonalna jest tym obszarem rozwoju profesjonalnego dyrektora, która cieszy się szczególnym zainteresowaniem samych dyrektorów, podmiotów ich zatrudniających, ale także autorów oferty szkoleniowej i edukacyjnej dla tej grupy zawodowej. Wynika to, w moim przekonaniu, z faktu, iż ofertą o silnym charakterze pragmatycznym łatwiej jest zainteresować adresatów, co jest jednoznaczne z tym, iż łatwiej jest ją zaprezentować marketingowo i sprzedać. Chciałabym jednak stanowczo podkreślić, iż spójna koncepcja rozwoju profesjonalnego dyrektora nie może przeszacowywać znaczenia kompetencji technicznych. Konieczne jest odniesienie zarówno do kompetencji miękkich, jak i do wspierania krytycznego oglądu własnych praktyk w zakresie sprawowania funkcji lub wykonywania zawodu.

Metodologiczne podstawy badań oraz społeczno-demograficzna charakterystyka badanej populacji

Badania nad przywództwem podejmowane są na gruncie różnych dyscyplin naukowych. Autorzy podejmujący tę tematykę przyjmują różne strategie badawcze adekwatne zarówno do dominujących w danej dyscyplinie paradygmatów metodologicznych, jak i do założonych celów badań. Analiza literatury wskazuje na wielość tych perspektyw. Można przyjąć, iż przywództwo jest atrakcyjną kategorią badawczą, gdyż analizowane zachowania lub cechy liderów można interpretować w odniesieniu do różnorodnych założeń. Najbardziej podstawowe i oczywiste są nawiązania do ustaleń nauk o zarządzaniu lub psychologii pracy i organizacji.

Przywództwo to także przedmiot poszukiwań badawczych w edukacji. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż jest ono coraz częściej postrzegane jako istotny element efektywnego działania instytucji edukacyjnych oraz wysokich wyników osiąganych przez uczniów. Przegląd literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że najbardziej popularnym wątkiem analizowanym przez badaczy jest relacja między stylem przywództwa a wynikami edukacyjnymi uczniów. Przykładem są tu liczne badania rozpoznające znaczenie stylu pracy szkolnych liderów. Większość z tych badań odnosi się jednak do edukacji brytyjskiej lub amerykańskiej. W innych krajach najczęściej weryfikuje się te koncepcje w odniesieniu do innych populacji i innych systemów edukacyjnych¹.

¹ Zob. P. Hallinger, R.H. Heck, J. Murphy, *Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2014, 26(1), s. 5–28; P. Hallinger, *Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Assessment*, „Educational Administration Quarterly” 2013, Retrieved on October 23.

W polskiej edukacji tematyka przywództwa staje się coraz intensywniej widoczna i dyskutowana. Prace dotyczące tego tematu mają różny charakter i poruszają różne wątki badawcze. Dotyczą one zarówno rekonstrukcji kluczowych teorii i perspektyw postrzegania przywództwa i przywództwa w edukacji, jak i opisu rozwiązań stosowanych w Polsce. Pojawiają się także badania o charakterze diagnostycznym, opisujące sytuację dyrektorów polskich szkół. Uznać jednak należy, że większość z tych prac ma charakter teoretyczny lub porównawczy².

Jak zauważa Jacek Pyżalski, zajmowanie się przywództwem w szkole w perspektywie badawczej wymaga rozstrzygnięcia kilku istotnych kwestii metodologicznych. Najważniejsze z nich dotyczą sposobu definiowania i operacjonalizowania rozpoznawanych kategorii. Autor sformułował to spostrzeżenie w odniesieniu do problemu badania kompetencji dyrektorów, jednak można przyjąć, że także definiowanie innych zachowań lub atrybutów związanych z przywództwem może badaczom sprawiać trudności. Inne dylematy dotyczą także doboru próby badawczej oraz przyjęcia paradygmatu badawczego. Podstawowe napięcie w tym obszarze dotyczy rozpoznania zalet i ograniczeń metod ilościowych i jakościowych w badaniach nad przywództwem w szkole³.

Prezentowane w niniejszej pracy analizy wpisują się w nurt badań usytuowanych w perspektywie polityki oświatowej. Jak już zasygnalizowałam we wstępie do książki, jest to ujęcie, które wykracza poza postrzeganie ról dyrektora wyłącznie w kontekście idei i rozwiązań w zakresie przywództwa w szkole lub w kontekście opisu cech, kompetencji, zachowań lub zasobów osób wypełniających przywódcze zadania na polu edukacji. Moją intencją jest rozpoznanie, jak dyrektorzy polskich szkół postrzegają siebie w roli przywódcy, a także to, jakie oczekiwania wobec nich demonstrują osoby, z którymi – i na rzecz których – mają pracować.

Koncepcja badań prezentowanych w tej publikacji opiera się na trzech zasadniczych przesłankach. Pierwsza odnosi się do wątpliwości, czy koncepcje dotyczące przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego opracowane w systemach nie tylko edukacyjnych, ale także społecznych i kulturowych, mogą być w prosty sposób kopiowane do polskiego systemu edukacyjnego i kształtować sposób myślenia o pracy dyrektora, a także w istotny sposób modelować preferowane kierunki kształcenia dyrektorów polskich szkół. Przypominę, iż w zakresie *Power Distance Index* Polska ma wyraźnie niższy wskaźnik

² Z prac o charakterze empirycznym, nawiązujących do metodologii badań ilościowych, można przywołać badania B. Tołwińskiej, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Impuls, Kraków 2011, oraz R. Otręby, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012.

³ J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 10.

niż Wielka Brytania i Stany Zjednoczone⁴. Można zatem wyciągnąć wniosek, że sposób postrzegania władzy w szkole, a także oczekiwania sformułowane wobec dyrektorów będą różnicowane przez warunki, w których idee przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego będą urzeczywistniane. Oznaczać to może także, że w szkolnej codzienności koncepcje partycypacyjne nie spotykają się z oczekiwaną akceptacją.

Druga przesłanka dotyczy znaczenia otoczenia społecznego szkoły. Praca dyrektora warunkowana jest nie tylko rozwiązaniami prawnymi, ale także oczekiwaniami i roszczeniami szeroko rozumianych interesariuszy. Istotne jest, że roszczenia te mogą być wobec siebie sprzeczne, a czasem nawet się wykluczać. Ta konstatacja pozwala zbudować tezę, że rola dyrektora w zakresie budowania społeczności uczącej się bywa nieoczywista. Uwzględnianie potrzeb i oczekiwań bliższych oraz dalszych interesariuszy oznacza potrzebę pogłębionej diagnozy poszczególnych stanowisk. Nie zgadzam się ze stanowiskiem, iż kultura organizacyjna szkoły zależy przede wszystkim od stylu zarządzania demonstrowanego przez dyrektora lub przyjętej przez niego koncepcji przywództwa. Mimo że w codzienności polskiej szkoły może to tak wyglądać, to skłaniam się ku idei, iż – jeśli potraktować poważnie postulat demokratyzacji pracy szkoły i rzeczywistego uwzględniania praw rodziców – koncepcja sprawowania władzy w szkole oraz roli dyrektora powinna być negocjowana, mediowana, albo przynajmniej dyskutowana.

Trzecia przesłanka to nawiązanie do koncepcji empowermentu. Jeśli przyjąć, że empowerment jest procesem prowadzącym do zmiany i nowej jakości, to etap poszukiwań badawczych jawi się tu jako sposób pozyskiwania danych do optymalnego oszacowania deficytów i zasobów. W tej perspektywie badania są jednym z najważniejszych czynników wzmacniających szanse na efektywne wprowadzanie zmian w strukturach organizacyjnych. Jak już zasygnalizowałam w pierwszej części pracy, koncepcja empowermentu w polskiej pedagogice nie ma zbyt wielu opracowań i odniesień. Wynikać to może z faktu, iż nie jest to propozycja usystematyzowana. Jak zauważa Wolfgang Stark, empowerment jako podejście badawcze jest jeszcze w procesie rozwoju⁵. Można jednak założyć, że jest to podejście o bardzo dużym potencjale w zakresie implementacji uzyskanych ustaleń empirycznych. Jako jego szczególną wartość postrzegam podkreślenie demokratycznego i pragmatycznego charakteru badań. W tym ujęciu miano ekspertów zyskują osoby, które nie są postrzegane jako profesjo-

⁴ Zob. G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 57.

⁵ *Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive in der Zivilgesellschaft. Ein Gespräch zwischen Heiner Keupp, Albert Lenz und Wolfgang Stark*, [w:] *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*, red. A. Lenz, W. Stark, DGVT Verlag, Tübingen 2002, s. 98.

naliści w dziedzinie badań nad edukacją. Prawo do wypowiedzi mają rodzice, uczniowie, osoby z otoczenia społecznego. Nieprofesjonaliści są postrzegani jako eksperci od sytuacji, w których aktywnie uczestniczą i które współtworzą. Pragmatyczny charakter badań ujawnia się w tej strategii poprzez silne zorientowanie na cele praktyczne. Nie podejmują się tu diagnozy wyłącznie dla celów poznawczych. Uzyskane dane są przesłanką do konstruowania projektów zmian lub monitorowania procesów.

Przedmiotem przedstawianych badań są opinie na temat ról i zadań dyrektorów polskich szkół formułowane przez różne grupy respondentów. Badania mają charakter diagnostyczny. Zasadniczy cel pracy dotyczy rozpoznania, jak rola dyrektora jest postrzegana przez nauczycieli, uczniów, rodziców, przedstawicieli organów prowadzących szkoły i przedstawicieli nadzoru pedagogicznego oraz jak tę rolę definiują sami dyrektorzy. Opieram się bowiem na założeniu, że rozpoznanie wzajemnych przekonań i oczekiwań, a jednocześnie ewentualnych pól konfliktów może stanowić podstawę do podjęcia działań ukierunkowanych na rzeczową współpracę i dialog.

Zgodnie z powyżej zarysowanymi założeniami określiłam cztery zasadnicze cele poznawcze badań:

- rozpoznanie, w jaki sposób dyrektorzy postrzegają własną rolę w szkole i sposób przygotowania do realizacji powierzonych im zadań,
- rozpoznanie sposobu postrzegania roli dyrektora przez podstawowych interesariuszy – uczniów, nauczycieli, rodziców,
- rozpoznanie sposobu postrzegania roli i zadań dyrektora szkoły przez przedstawicieli instytucji nadzorujących pracę szkoły – przedstawicieli samorządów lokalnych oraz przedstawicieli nadzoru pedagogicznego,
- rozpoznanie, w jakim zakresie deklarowane oczekiwania i opinie respondentów korespondują z koncepcjami przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego.

Cel praktyczny – zgodnie z założeniami empowermentu – ukierunkowany jest na rozpoznanie zasobów i deficytów umożliwiających lub utrudniających budowanie kultury partycypacji i dialogu. Wychodzę bowiem z założenia, że realny i rzetelny obraz rzeczywistości jest kluczową przesłanką do projektów ukierunkowanych na modernizację, optymalizację lub po prostu zmianę dotychczasowych działań. Nie roszczę sobie jednak prawa do formułowania ogólnych dyrektyw lub postulatów dotyczących zmian systemowych. Stoję na stanowisku, że pozyskane podczas badań dane mogą raczej stanowić impuls, przesłankę do merytorycznych dyskusji na poziomie mezo i mikro. Dyskusje na poziomie szkoły lub społeczności lokalnej mogą przynosić wymierne efekty w zakresie projektowania kultury organizacyjnej szkoły, w tym także modelowania myślenia o przywództwie i czynnikach warunkujących efektywność procesów dydaktycznych i wychowawczych. Poziom mezo postrzegam w tym za-

kresie jako szczególnie istotny, gdyż właśnie tu w największym zakresie można uwzględniać i modyfikować wpływ czynników tkwiących w otoczeniu społecznym i kulturowym szkoły.

Problemy badawcze, które porządkują proces realizowania powyżej przedstawionych celów, to:

1. W jaki sposób dyrektorzy definiują własną rolę w szkole?
2. Jakie są wzajemne oczekiwania w relacjach między dyrektorami a instytucjami nadzorującymi pracę szkół?
3. Jak rolę dyrektora szkoły rozpoznają nauczyciele, uczniowie i ich rodzice?
4. Jakie obszary kompetencyjne dyrektorów wymagają wsparcia edukacyjnego w opinii samych dyrektorów i głównych interesariuszy szkoły?
5. Jakie założenia w zakresie sprawowania władzy w szkole ujawniają dyrektorzy?

W odniesieniu do problemów – drugiego, trzeciego i czwartego podstawową strategią poszukiwania odpowiedzi jest porównywanie wypowiedzi przedstawicieli wybranych grup respondentów. Na potrzeby badań wykorzystałam dane pochodzące od dyrektorów, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, przedstawicieli władz samorządowych oraz nauczycieli, uczniów i rodziców. Poza zmiennymi typowymi dla poszczególnych grup wyodrębniłam także takie, które mogą stanowić punkt wyjścia do analizy postrzegania wybranych obszarów przez te wyodrębnione grupy. W ten sposób przeanalizowane zostaną takie zmienne, jak: ocena (oraz samoocena) wybranych kompetencji dyrektorów szkół, ocena (oraz samoocena) w zakresie potrzeb edukacyjnych dyrektorów szkół, opinie na temat preferowanych kwalifikacji zawodowych osoby pełniącej funkcję dyrektora szkoły oraz opinie na temat preferowanych cech dobrego dyrektora szkoły.

Analizowane kompetencje zostały podzielone na cztery duże kategorie. Są to kompetencje w zakresie oceny pracy szkoły, w zakresie zadań prawno-administracyjnych, w zakresie pracy z nauczycielami oraz kompetencje psychopedagogiczne. Chcę jednak wyraźnie zaznaczyć, że analizie nie podlegają same kompetencje, ale jedynie opinie na ich temat formułowane przez przedstawicieli poszczególnych grup respondentów. Podziału dokonałam subiektywnie, powołując się na te obszary pracy dyrektora, które w kontekście podjętej tematyki uznałam za szczególnie istotne. Ważnym kryterium była tu także możliwość zaobserwowania i oceny przez respondentów wybranych zachowań i działań podejmowanych przez dyrektorów.

Druga grupa zmiennych to opinie respondentów na temat potrzeb edukacyjnych dyrektorów szkół. Badani zostali poproszeni o wskazanie tych obszarów w zakresie wiedzy i umiejętności, w których ich zdaniem dyrektorzy powinni się doksztacić. Wypowiedzi na ten temat traktuję jako inferencyjny wskaźnik dwóch zmiennych. Pierwsza to opinie na temat potrzeb edukacyj-

nych, rozumianych jako deficyty. Zakładam, że respondenci będą wskazywać te obszary, w których demonstrowane przez dyrektorów kompetencje postrzegają jako niewystarczające. Druga zmienna to sposób oglądu tych danych jako wskaźnika opisującego te obszary, które respondenci określają jako szczególnie istotne. Takie podejście pozwala postrzegać wskazywane obszary nie jako deficytowe, ale jako te, które wymagają ustawicznego doskonalenia. Wskazując na te dwie perspektywy, odnoszę się do koncepcji doskonalenia nauczycieli opisanej przez Thomasa J. Sergiovanniego i Roberta J. Starratta w rozdziale trzecim. Przypomnę, że w ujęciu tych autorów do kwestii doskonalenia nauczycieli można podejść jako do procesu usuwania braków lub wzbogacania zasobów. Jednakże podejście pełne, całościowe ma miejsce wówczas, kiedy integruje się zarówno potrzeby edukacyjne nauczycieli, jak i potrzeby szkoły⁶. Te ostatnie mogą być rozpoznawane także przez analizę opinii interesariuszy szkoły lub bezpośrednich adresatów oferty edukacyjnej, dlatego wykorzystany w badaniach katalog obszarów wymagających wzmocnienia kompetencyjnego dyrektorów szkół został opracowany we współpracy z dyrektorami, rodzicami oraz przedstawicielami samorządów lokalnych. Podobny cel ma rozpoznanie preferowanych przez respondentów cech dobrego dyrektora szkoły oraz oczekiwań w zakresie wykształcenia. Wychodzę z założenia, że na podstawie tych danych można sformułować wnioski dotyczące nie tylko postulowanych i oczekiwanych cech dyrektora, ale także, traktując te wypowiedzi jako wskaźniki inferencyjne, można rozpoznać oczekiwania w zakresie ról, zadań i zachowań.

Ostatni problem badawczy dotyczy poznania przekonań dyrektorów na temat możliwości sprawowania władzy w szkole. Jest to, w moim przekonaniu, niezwykle istotna kwestia. Jeśli przyjąć, że jednym z celów prezentowanych badań jest rozpoznanie, jak dyrektorzy odczytują swoją rolę i swoje zadania w kontekście szkolnej codzienności, to warto rozeznaczyć, jakie są ich indywidualne przekonania dotyczące sposobu sprawowania lub dystrybuowania władzy w szkole i w jaki sposób korespondują one z dominującym dyskursem prowadzenia refleksji nad przywództwem w edukacji.

Do realizacji przedstawionych powyżej założeń badawczych wykorzystam podejście integrujące strategie ilościowe i jakościowe. Jak już zaznaczyłam we wstępie do niniejszej książki, postulat triangulacji realizowany będzie nie tylko poprzez odwołanie się do opinii pięciu grup respondentów, ale także poprzez zastosowanie metod odwołujących się zarówno do badań populacyjnych, jak i tych opartych na pogłębionej analizie dyskursu.

Do rozpoznania opinii respondentów wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego. Za pomocą pięciu kwestionariuszy ankiety badaniami

⁶ Zob. D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 167.

objęto łącznie 911 respondentów. Ze względu na to, że badania sondażowe dają możliwość uchwycenia zjawisk rozproszonych społecznie, wykorzystano je do rozpoznania stanowisk dyrektorów, przedstawicieli samorządów lokalnych oraz kuratoriów, nauczycieli, uczniów i rodziców na tematy będące przedmiotem prezentowanych analiz. Mimo świadomości ograniczeń, jakie stwarza metoda sondażu diagnostycznego, szczególnie tych związanych z doбором próby oraz generalizacją wniosków, uznałam ją za odpowiednią dla wielokontekstowego rozpoznania stanowisk zróżnicowanych grup respondentów. Metoda ta pozwala także na zastosowanie wybranych technik statystycznych, za pomocą których możliwe stało się nie tylko uchwycenie zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi, ale także określenie siły tego związku.

W tym miejscu konieczne jest jednak wyjaśnienie doboru próby i sposobu realizacji badań. W metodologii badań ilościowych opracowane są strategie doboru próby, w praktyce badań pedagogicznych najczęściej stosuje się dobór według schematu losowo-celowego. W przypadku prezentowanych badań dobór próby sprawiał szczególną trudność, wynikającą z postulatu anonimowości i dobrowolności udziału w badaniach. Sondaż został zrealizowany na terenie dwóch województw – lubuskiego oraz wielkopolskiego. O ile w przypadku pracowników kuratoriów zrealizowanie badań z zachowaniem postulatu anonimowości nie stwarzało trudności, o tyle w przypadku pozostałych grup respondentów wymagało to zapewnienia, iż nie zostaną ujawnione dane szkół, w których respondenci pełnią funkcję dyrektora. Podobnego zapewnienia oczekiwali przedstawiciele samorządów lokalnych. Jednocześnie istotny był dobór respondentów reprezentujących uczniów, nauczycieli i rodziców. Przyjęłam zasadę, iż z jednej szkoły nie może wypowiedzieć się więcej niż 10 nauczycieli, 30 uczniów oraz 30 rodziców. Taki zabieg pozwolił na uchwycenie opinii rzeczywiście rozproszonych, a nie wyłącznie licznych opinii na temat kilku dyrektorów. W związku z tym chcę w tym miejscu zdecydowanie podkreślić, że uzyskane dane nie stanowią podstawy do generalizacji wniosków ani w odniesieniu do całej populacji poszczególnych grup respondentów, ani do populacji reprezentującej teren, na którym zrealizowane zostały badania. Dane te traktuję jako ilustrację generalnych tendencji oraz – co w kontekście praktycznego celu badań wydaje się szczególnie istotne – jako punkt odniesienia do dyskusji i debat projektowanych i realizowanych w społecznościach lokalnych lub w konkretnych szkołach.

Ostatni z wyróżnionych problemów badawczych dotyczy rekonstrukcji sposobu postrzegania władzy w szkole. Dane umożliwiające rozpoznanie indywidualnych przekonań i założeń dyrektorów na ten temat pochodzą z badań jakościowych. Punktem wyjścia do takiego projektu analiz było sformułowane przez Normana Denzina i Yvonnę S. Lincoln założenie, że „badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która [...] składa się z zespołu interpretatywnych,

materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym”⁷. W perspektywie tej definicji namysł nad postrzeganiem władzy w szkole przez samych dyrektorów jest *czynieniem widzialnym* ich indywidualnych przekonań. Ma to o tyle znaczenie, iż w dyskursie dotyczącym przywództwa w edukacji istnieje wiele koncepcji teoretycznych, które są dyrektorom proponowane lub zadawane. Jak już wielokrotnie podkreślałam, dostrzegam pewne napięcie pomiędzy teoriami proponowanymi czy dominującymi w dyskursie przywództwa w edukacji a codzienną praktyką szkolną, czy nawet opiniami i sądami formułowanymi przez samych dyrektorów. Odkrywanie sensu i znaczenia nadawanego przez dyrektorów władzy w szkole daje możliwość osadzenia dyskusji na temat przywództwa w kontekście praktyki edukacyjnej. Ponownie odwołując się do koncepcji empowermentu, chcę zwrócić uwagę, że wszelkie projekty zmian poprzedzane są rzetelną diagnozą zarówno dostępnych zasobów, jak i ograniczających deficytów. To ekstrapolacyjne podejście umożliwia realne określenie stanu zastanego oraz opracowanie takich strategii i kierunków działań, w których uwzględnione zostaną warunki wyjściowe. Takie podejście do badań edukacyjnych uważam także za istotne w kontekście profilaktyki niepowodzeń w procesie implementowania nowych rozwiązań lub idei. Na aplikacyjny charakter badań jakościowych zwrócił uwagę Uwe Flick. Autor zauważa, że „badania jakościowe nie ograniczają się jednak do wytwarzania wiedzy czy interpretacji dla celów czysto naukowych. Często zamiarem badaczy jest przekształcenie badanego obszaru lub wytworzenie wiedzy użytecznej w praktyce, pozwalającej formułować lub wspierać określone rozwiązania dla konkretnych problemów praktycznych”⁸. Idąc tym tropem, rozpoznanie narracji dyrektorów na temat ich sposobu rozumienia władzy w szkole postrzegam jako istotną przesłankę do budowania możliwości dyskusji i rozważań nad koncepcją roli dyrektorów polskich szkół. Do analizy wykorzystane zostało 55 esejów napisanych przez dyrektorów, wicedyrektorów oraz osoby przygotowujące się do pełnienia tej funkcji. Temat pracy dotyczył postrzegania władzy w szkole w nawiązaniu do koncepcji Setha Kreisberga. Teorię tę przedstawiłam w drugim rozdziale książki. W tym miejscu ważne jest zaznaczenie, że wszyscy autorzy analizowanych tekstów uczestniczyli w seminarium dotyczącym strategii sprawowania władzy w szkole oraz dominujących stylów zarządzania. W przyjętym przeze mnie zamyśle badawczym wyszłam z założenia, że „budowanie narracji jest jednym z podstawowych sposobów, w jaki ludzie organizują swoje rozumienie świata”⁹.

⁷ *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 23.

⁸ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 28.

⁹ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 108.

Dlatego wypowiedzi dyrektorów traktuję jako możliwość rekonstrukcji ich osobistych, indywidualnych przekonań. Jako badaczka zagadnieniem tym jestem zainteresowana szczególnie. Ramy tego projektu badawczego dotyczą nie tylko teoretycznych koncepcji przywództwa, ale także kontekstu szkolnej codzienności. Dyrektorzy szkół mają coraz więcej ofert edukacyjnych, umożliwiających im zapoznanie się z najnowszymi trendami w przywództwie i zarządzaniu. Jednak sposób ich postrzegania, interpretowania oraz zaangażowanie w implementację do codziennej praktyki zależy od indywidualnych przekonań i preferencji dyrektora. Zasadna jest zatem próba rozpoznania i opisu wybranych aspektów ujmowania władzy i rozpoznawania czynników warunkujących jej sprawowanie.

Jak już wcześniej wspomniałam, w badaniach sondażowych uczestniczyło pięć grup respondentów. Pierwszą grupę stanowili dyrektorzy szkół. W grupie 104 dyrektorów, których wypowiedzi zawarte w kwestionariuszach zostały wykorzystane w analizie statystycznej, 75% stanowią kobiety. Prawie wszyscy respondenci posiadają stopień nauczyciela dyplomowanego. Tylko pięciu badanych (4,8%) jest nauczycielami mianowanymi. 41% dyrektorów zarządza szkołami podstawowymi, 27,9% gimnazjami i zespołami szkół (szkoła podstawowa i gimnazjum), a 30,8% badanych to dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych. Prawie wszyscy (96,2%) pracują w oświacie ponad 15 lat. Uczestniczących w badaniach dyrektorów różnicuje natomiast staż pracy na stanowisku kierowniczym w oświacie. Najliczniejszą grupę (34,6%) stanowią osoby pełniące funkcje kierownicze od 11 do 15 lat. Niewiele mniej osób (29,8%) pracuje na stanowisku dyrektora od 6 do 10 lat, 19,2% badanych pełni funkcję kierowniczą od roku do pięciu lat, a 16,3% jest dyrektorem ponad 15 lat. Dyrektorzy, których wypowiedzi stanowią podstawę prezentowanych analiz, pochodzą z różnych środowisk. Połowa z nich (54,1%) to respondenci kierujący szkołami w miejscowościach liczących powyżej 50 tys. mieszkańców, dyrektorzy szkół wiejskich i w małych miastach (do 10 tys. mieszkańców) stanowią 17,4% respondentów. Pozostali dyrektorzy (28,6%) pochodzą z miast średniej wielkości. W badanej grupie 43,7% dyrektorów deklaruje zamiar kandydowania na to stanowisko po zakończeniu aktualnej kadencji, natomiast 17,5% badanych wskazało, iż nie zamierza ponownie ubiegać się o stanowisko dyrektora. Pozostali respondenci (28,8%) deklarują, iż jeszcze nie podjęli w tym zakresie decyzji.

W badaniach uwzględniono także opinie 173 nauczycieli. W tej grupie respondentów dominują kobiety – 84,2%. Badani pracują w szkołach podstawowych (35,9%), gimnazjach (37%) oraz szkołach ponadgimnazjalnych (27,1%). Ponad połowa respondentów (60,5%) posiada stopień awansu nauczyciela dyplomowanego, 21,5% to nauczyciele mianowani, 15,1% pracuje w szkołach jako nauczyciele kontraktowi, a 2,9% jako stażyści. Kolejną cechą różnicującą tę

grupę jest staż pracy w oświacie. Połowa badanych (53,8%) pracuje w szkole ponad 15 lat, osoby o stażu pracy 11–15 lat stanowią 20,1% badanych, a o stażu 6–10 lat 16,6%. Najmniejszą grupę (9,5%) stanowią osoby o najkrótszym stażu pracy w szkole (od roku do pięciu lat). Większość respondentów (46,7%) pracuje w szkołach w dużych miastach – powyżej 50 tys. mieszkańców. Pozostali nauczyciele pracują w szkołach wiejskich i w miejscowościach do 10 tys. mieszkańców (27,8%) oraz w szkołach w miejscowościach średniej wielkości (34,5%).

Rodzice objęci badaniami to grupa 183 osób, z których 60,4% to kobiety. Respondenci pochodzą z dużych miast (41,2%), z miast średniej wielkości (39%), reprezentują także szkoły wiejskie i te ulokowane w małych miastach (19,7%). 40% badanych to rodzice dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej. Rodzice gimnazjalistów stanowią 31,7% respondentów, a rodzice uczniów szkół ponadgimnazjalnych to 28,3% badanych.

W badaniach wzięło udział 279 uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Gimnazjaliści stanowią 73,3% tej grupy respondentów. Respondentki stanowią 51,3% ogółu badanych. Zmienną różnicującą grupę uczniów jest także miejsce zamieszkania. 30% badanych mieszka na wsi, 12,5% w mieście do 10 tys. mieszkańców, 18,5% to mieszkańcy miast do 25 tys. mieszkańców, a pozostali (38,7%) pochodzą z miast dużych (powyżej 25 tys.). Należy zauważyć, iż deklaracja miejsca zamieszkania nie musi być jednoznaczna z uczęszczaniem do szkoły w tej samej miejscowości.

Kwestionariusze ankiety wypełniły także 52 osoby pracujące w samorządzie lokalnym, w jednostkach podejmujących decyzje w zakresie oświaty. Dane pochodzą z sześciu samorządów lokalnych – trzy z województwa lubuskiego oraz trzy z województwa wielkopolskiego.

Kolejną grupą osób, których opinie mogą przyczynić się do rozpoznania rzeczywistej roli dyrektora szkoły, są przedstawiciele nadzoru pedagogicznego. W badaniach wypowiedziało się 120 pracowników Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim oraz w Poznaniu.

Dane uzyskane poprzez wykorzystanie metody sondażu diagnostycznego zostały poddane analizie statystycznej. Zastosowane techniki umożliwiły stwierdzenie związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi, a także ocenę siły tego związku. W zależności od rodzaju ocenianych zmiennych wykorzystywałam adekwatne miary korelacji. Szczegółowe uzasadnienie zastosowania poszczególnych testów zamieściłam w komentarzach w części empirycznej. W tym miejscu chcę jedynie zapowiedzieć, iż do analiz statystycznych odwołuję się w tych sytuacjach, kiedy analiza korelacji lub sił związku między zmiennymi ma znaczenie dla realizacji celów badań. Mimo diagnostycznego charakteru badań, moim celem nie jest dokonywanie analiz statystycznych pomiędzy wszystkimi

zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Ponownie chcę podkreślić, że prezentowany sondaż zaprojektowany i zrealizowany został z mocnym nachyleniem na realizację celu praktycznego, związanego z dostarczeniem przesłanek do dyskusji i refleksji na temat postrzegania roli dyrektora w szkole. Stąd w obrębie poszczególnych grup adresatów dokonuję uszczegółowień analizy ze względu na poziom edukacyjny tylko wówczas, kiedy postrzegam to jako uzasadnione w kontekście realizacji założeń badawczych. Zasadniczą zmienną, różnicującą analizowane zagadnienia, jest w przyjętej koncepcji badań przynależność do jednej z pięciu grup respondentów.

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na trudności i przeszkody w realizacji badań. Usytuowanie analizowanej tematyki w kontekście polityki oświatowej spowodowało, iż niektórzy respondenci odmawiali udzielania informacji. Szczególne trudności sprawiało pozyskiwanie wypowiedzi od dyrektorów, nauczycieli oraz przedstawicieli władz samorządowych. Osoby wywodzące się z tych grup respondentów znaczną uwagę zwracały na kwestie anonimowości, poufności oraz sposobu wykorzystania i prezentowania danych. Domagały się zapewnienia, że informacje te nie zostaną udostępnione dyrektorom (w przypadku nauczycieli i przedstawicieli władz samorządowych) lub przedstawicielom organów prowadzących (w przypadku dyrektorów). Jednocześnie niektórzy dyrektorzy domagali się poznania danych dotyczących wypowiedzi ich nauczycieli, uczniów i rodziców. Dopiero wyraźne zapewnienie o anonimowości badań i wyjaśnienie procedury pozyskiwania danych sprawiło, że respondenci początkowo nieufni zgadzali się na wypełnienie kwestionariuszy.

Sytuacje te są dla mnie jako badacza kolejnym argumentem za tym, że warto podejmować badania, których wyniki mogą sprzyjać budowaniu kultury dialogu i partycypacji. Rozpoznawanie wzajemnych przekonań, sądów, ale także ocen może być pomocne w budowaniu postaw zrozumienia i współpracy. Mimo że poszczególne grupy prezentują odmienne interesy oraz perspektywy oglądu roli i zadań dyrektora, to w kontekście poszukiwania płaszczyzny porozumienia i współpracy konieczne jest poznawanie wzajemnych stanowisk i oczekiwań. Dyrektor jest zobowiązany do tej współpracy. Warto zatem prezentowane w dalszej części książki wyniki badań empirycznych traktować nie jako oceny jego pracy, ale bardziej jako informacje zwrotne, ilustrujące potrzeby i oczekiwania osób pracujących na rzecz szkoły lub jej interesariuszy.

Dyrektor szkoły jako administrator i menedżer

Wprowadzenie

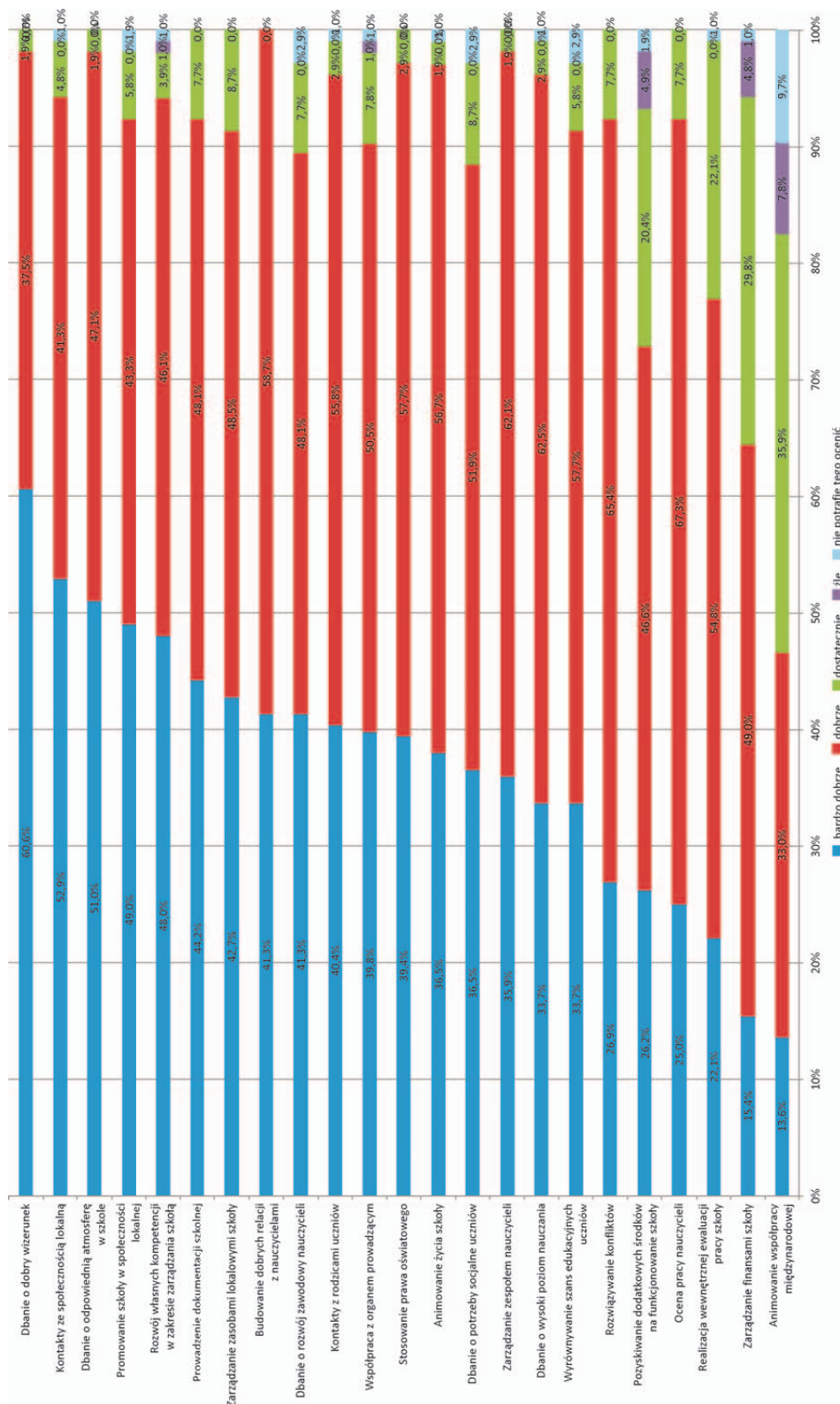
W pierwszym rozdziale części empirycznej niniejszej pracy zaprezentowane zostaną wyniki badań dotyczące administracyjnego aspektu realizacji zadań związanych z rolą dyrektora. Funkcje administracyjne i menedżerskie postrzegam tu jako te, które bezpośrednio związane są z realizacją prawa oświatowego oraz zarządzaniem powierzonymi zasobami. Analizie poddana zostanie samoocena dyrektorów w kontekście kompetencji do realizacji powierzonych im zadań. Omówione zostaną także dane ilustrujące deklaracje dyrektorów w zakresie ich potrzeb związanych z rozwojem umiejętności przydatnych w realizacji zadań zawodowych. W dwóch kolejnych podrozdziałach odniosę się do wyników badań sondażowych, zrealizowanych wśród przedstawicieli nadzoru pedagogicznego oraz władz samorządowych. Wychodzę bowiem z założenia, że to relacje z tymi dwoma instytucjami w największym stopniu warunkują charakter pracy dyrektora szkoły. Zarówno nadzór pedagogiczny, jak i organ prowadzący szkołę formułują wobec niego wiele oczekiwań. Na podstawie stopnia ich realizacji dokonują następnie oceny, w jakim zakresie dyrektor sprawdza się na swoim stanowisku. Rozpoznanie wzajemnych oczekiwań, a także przekonań dotyczących roli dyrektora i wskaźników oceny efektywności jego pracy, moim zdaniem, jest jedną z podstawowych przesłanek dla rzeczywistej, a nie tylko deklarowanej partycypacji w zakresie budowania społeczności uczących się. Jak już zaznaczyłam w poprzednich rozdziałach, rozpoznanie wzajemnych oczekiwań, roszczeń i interesów poszczególnych podmiotów aspirujących do wywierania wpływu na szkolną rzeczywistość stanowi podstawową przesłankę do podjęcia dialogu.

W ostatnim podrozdziale zaprezentowana zostanie także propozycja wykorzystania techniki oceny 360 stopni, jako jednej z możliwości budowania płaszczyzny i warunków do podjęcia dialogu na temat preferowanego profilu kompetencyjnego dyrektora przez poszczególne grupy interesariuszy. Jak już wielokrotnie podkreślałam, badania prezentowane w tej książce nawiązują do koncepcji empowermentu. Jednym z ich głównych celów jest rozpoznanie obszarów problemowych w postrzeganiu i definiowaniu roli dyrektora polskiej szkoły oraz poszukiwanie możliwości budowania postawy dialogu i partnerstwa edukacyjnego. Punktem wyjścia do wspólnego namysłu w tym obszarze jest rzetelna diagnoza stanowisk, potrzeb i oczekiwań możliwie szerokiego zbioru interesariuszy. Stąd w ostatnim podrozdziale odwołam się do wyników badań sondażowych zrealizowanych wśród pięciu grup respondentów – dyrektorów, nauczycieli, rodziców oraz przedstawicieli władz samorządowych i kuratoriów. Porównanie ich opinii na temat postulowanych obszarów kompetencyjnych dyrektora, w których dostrzegają oni potrzebę wsparcia edukacyjnego i dalszego rozwoju profesjonalnego, może stanowić interesujący impuls do rozważań i wieloaspektowej dyskusji nie tylko nad profilem kompetencyjnym osoby pełniącej rolę dyrektora szkoły, ale także, szerzej, nad koncepcjami roli zawodowej dyrektora i jego zadań w kontekście zarządzania szkołą jako instytucją oraz budowania sprzyjających warunków do rozwoju społeczności uczącej się.

5.1. Samoocena dyrektorów w zakresie kompetencji zarządczych

Istotnym aspektem postrzegania siebie w roli zawodowej jest ocena własnych kompetencji w zakresie realizacji typowych zadań zawodowych. Badani dyrektorzy zostali poproszeni o ocenę własnych kompetencji w obszarach, które należą do podstawowych zadań dyrektora szkoły. Uzyskane dane zostały zaprezentowane na wykresie 5.1. Respondenci najlepiej ocenili własne kompetencje w zakresie dbania o wizerunek szkoły, budowania dobrych relacji ze społecznością lokalną oraz dbania o odpowiednią atmosferę w szkole. W tych obszarach ponad 50% respondentów oceniło swoje kompetencje na poziomie bardzo dobrym. Sumując oceny bardzo dobre i dobre, można zauważyć, że generalnie badani dyrektorzy pozytywnie oceniają własne kompetencje i przygotowanie do realizacji powierzonych im zadań. Najwięcej wskazań na poziomie bardzo dobrym i dobrym uzyskały kompetencje w zakresie budowania dobrych relacji z nauczycielami (100%), dbania o dobry wizerunek szkoły, dbania o odpowiednią atmosferę (98,1%), zarządzania zespołem nauczycieli (98%), stosowania prawa oświatowego (97,1%), budowania relacji z rodzicami, dbania o wysoki poziom nauczania (96,2%), rozwoju własnych kompetencji związanych

Wykres 5.1. Samoocena dyrektorów szkół w zakresie poziomu wybranych kompetencji



Źródło: badania własne.

z zarządzaniem szkołą (94,1%) oraz w zakresie oceny podległych im nauczycieli (94,1%).

Analizując uzyskane dane, można także zidentyfikować obszary kompetencyjne, które badani dyrektorzy postrzegają jako słabsze. Najmniej ocen bardzo dobrych respondenci przyznali sobie w takich obszarach, jak: animowanie współpracy międzynarodowej (13,6%), zarządzanie finansami szkoły (15,4%), ocena pracy nauczycieli (25%), pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych na funkcjonowanie szkoły (26,2%) oraz rozwiązywanie konfliktów (26,9%). Jednocześnie dyrektorzy jako dostateczne ocenili swoje umiejętności w zakresie animowania współpracy międzynarodowej (35,9%), zarządzania finansami szkoły (29,8%), realizacji wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły (22,1%) oraz pozyskiwania dodatkowych środków finansowych (20,4%). Także w tych trzech obszarach pojawiły się, nieliczne, wskazania opisujące kompetencje jako niedostateczne.

Odnosząc się do tych danych, można zauważyć, że badani dyrektorzy są bardziej krytyczni w ocenie tych kompetencji, które można zweryfikować poprzez sprawdzalne wskaźniki. Oceny dostateczne i niedostateczne pojawiły się tylko w tych obszarach, które podlegają kontroli zewnętrznej ze strony organu prowadzącego lub nadzoru pedagogicznego. Można zatem przyjąć tezę, że niższe oceny w zakresie własnych kompetencji dyrektorzy prezentują w tych obszarach, w których mają szansę uzyskać informację zwrotną od osób bezpośrednio niezaangażowanych w pracę szkoły. Jeśli oceny krytyczne pochodzą od nauczycieli lub od rodziców, to łatwiej jest z nimi polemizować, a nawet racjonalizować je. Informacje zwrotne na temat zarządzania środkami finansowymi mają charakter obiektywny i sprawdzalny. Także różnice w wynikach w zakresie ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej mają inną moc argumentacyjną. Można z nimi dyskutować, ale dyskusja ta musi mieć charakter merytoryczny zarówno pod względem treści, jak i metodologii badań. Trudniej jest stosować tutaj argumenty z poziomu emocji, przekonań czy ideologii. Interesujący poznawczo jest fakt, że stosunkowo słabo badani dyrektorzy oceniają swoje kompetencje do animowania współpracy międzynarodowej. W sytuacji, kiedy możliwości w tym zakresie są bardzo duże¹, nawiązywanie współpracy ze szkołami lub innymi instytucjami edukacyjnymi nie powinno sprawiać problemu. Można założyć, że te niskie oceny mogą wynikać z dwóch powodów. Pierwszym są deficyty dyrektorów w zakresie znajomości języków obcych². Drugi powód jest ściśle związany z pierwszym – dyrektorzy ten obszar odpowiedzialności po-

¹ Dostępność współpracy międzynarodowej dla szkół warunkowana jest między innymi dostępnością programu ERASMUS+.

² Jak wskazują dane ukazane na wykresie 5.3, ponad ¼ badanych dyrektorów deklaruje potrzebę dokształcenia się w zakresie znajomości języka angielskiego.

wierzają nauczycielom języków obcych, którym prowadzenie spraw organizacyjnych i podtrzymywanie kontaktu z zagranicznymi partnerami nie sprawia trudności z powodu bariery językowej.

Analiza statystyczna powyższych danych wykazała, iż samoocena dyrektorów w obszarze niektórych ocenianych kompetencji jest różnicowana przez płeć, typ szkoły lub staż na stanowisku kierowniczym³. W pierwszej kolejności weryfikacji poddano założenie, że poziom samooceny dyrektorów w zakresie badanych kompetencji jest różnicowany przez płeć. W tym celu zastosowano nieparametryczny test U (Manna-Whitneya), oparty na analizie różnicy rang. Jak wykazała analiza, można wskazać te obszary, w których istnieje istotna statystycznie różnica w samoocenie kobiet i mężczyzn dyrektorów w zakresie wybranych kompetencji. Kobiety lepiej niż mężczyźni oceniali swoje kompetencje w takich obszarach, jak: zarządzanie zespołem nauczycieli, dbanie o rozwój zawodowy nauczycieli, dbanie o swój własny profesjonalny rozwój w zakresie zarządzania szkołą, rozwiązywanie konfliktów, realizacja wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły oraz prowadzenia dokumentacji szkolnej. Informacje na temat różnic rang w analizowanych obszarach zawiera tabela 5.1.

Tabela 5.1. Test Manna-Whitneya dla analizy samooceny dyrektorów w zakresie wybranych kompetencji x płeć

Obszar kompetencyjny	Płeć	Średnia ranga	Wartość U
Zarządzanie zespołem nauczycieli	kobieta	55,49	U = 732,50; p < 0,05
	mężczyzna	41,67	
Dbanie o rozwój zawodowy nauczycieli	kobieta	55,75	U = 619,00; p < 0,05
	mężczyzna	37,31	
Realizacja wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły	kobieta	56,62	U = 615,00; p < 0,05
	mężczyzna	37,60	
Własny rozwój profesjonalny w zakresie zarządzania szkołą	kobieta	54,49	U = 685,00; p < 0,05
	mężczyzna	40,40	
Rozwiązywanie konfliktów	kobieta	55,32	U = 794,00; p < 0,05
	mężczyzna	44,04	
Prowadzenie dokumentacji szkolnej	kobieta	57,24	U = 644,00; p < 0,05
	mężczyzna	38,27	

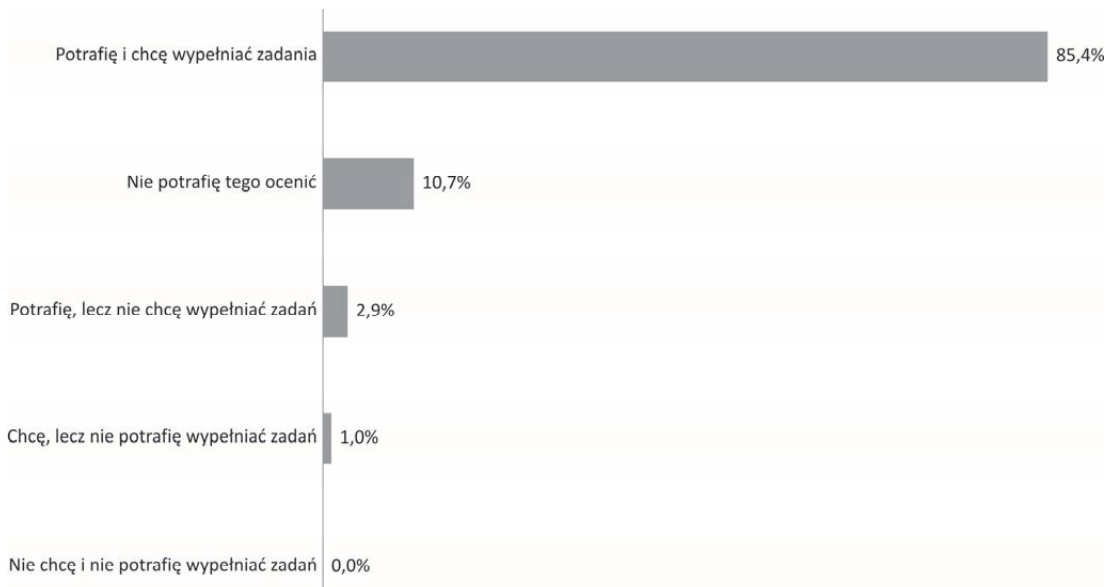
Źródło: badania własne.

³ Pierwszym krokiem analizy było sprawdzenie normalności rozkładów zmiennych dla każdej z kompetencji, które przyniosło negatywne wyniki weryfikacji każdej z kompetencji, z wykorzystaniem testu K-S (p < 0,05), w związku z tym zrezygnowano z wykorzystania testów parametrycznych (np. testu t-Studenta, jednoczynnikowej analizy wariancji) na rzecz ich nieparametrycznych odpowiedników.

Następnie weryfikacji poddano hipotezę dotyczącą różnic w ocenie poszczególnych kompetencji w badanych typach szkoły (podstawowa, gimnazjalna i ponadgimnazjalna). W tym celu zastosowano nieparametryczny test H (Kruskala-Wallisa). Jak wykazała analiza statystyczna, poziom niektórych ocenianych przez dyrektorów kompetencji jest różny (na poziomie istotności $p < 0,05$) w zależności od typu szkoły. Samoocena w zakresie kompetencji wyrównywania szans edukacyjnych uczniów jest najwyższa u dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych, a najniższa u dyrektorów gimnazjów ($H_{2,104} = 8,655$; $p < 0,05$; $M_{rangponadgimnazjalna} = 62,03$; $M_{ranggimnazjum} = 42,07$; $M_{rangpodstawowa} = 52,44$). Dyrektorzy gimnazjów najlepiej ocenili się natomiast w zakresie budowania relacji z rodzicami ($H_{2,103} = 6,867$; $p < 0,05$; $M_{ranggimnazjum} = 62,48$; $M_{rangpodstawowa} = 49,23$; $M_{rangponadgimnazjalna} = 46,03$) oraz w zakresie współpracy z władzami samorządowymi ($H_{2,102} = 7,049$; $p < 0,05$; $M_{ranggimnazjum} = 62,29$; $M_{rangpodstawowa} = 48,78$; $M_{rangponadgimnazjalna} = 45,20$).

Ostatnią zmienną różnicującą samoocenę badanych dyrektorów jest staż pracy na stanowisku kierowniczym w oświacie. Na podstawie obliczeń statystycznych związek wykazano tylko w jednym obszarze. W tym zakresie animowania życia szkoły najlepiej swoje umiejętności ocenili dyrektorzy, którzy na stanowisku kierowniczym pracują najkrócej ($H_{3,99} = 8,379$; $p < 0,05$; $M_{rang 1-5 lat} = 63,58$; $M_{rang 6-10 lat} = 42,45$; $M_{rang 11-15 lat} = 49,64$; $M_{rangpow 15 lat} = 41,62$).

Wykres 5.2. Podejście dyrektorów do zadań zawodowych



Źródło: badania własne.

Powyższe wyniki są spójne z danymi zaprezentowanymi na wykresie 5.2. – większość badanych dyrektorów twierdzi, że jest przygotowana do realizacji powierzonych im zadań i jest zmotywowana do ich wykonania. Tylko 10,7% badanych nie potrafiło tego ocenić. Warto odnotować, że żaden z respondentów nie zadeklarował braku motywacji i braku kompetencji do wypełniania obowiązków dyrektora. Także niewielki odsetek dyrektorów (2,9%) wskazał, że ma motywację do pracy, jednak brakuje mu przygotowania w zakresie kompetencji.

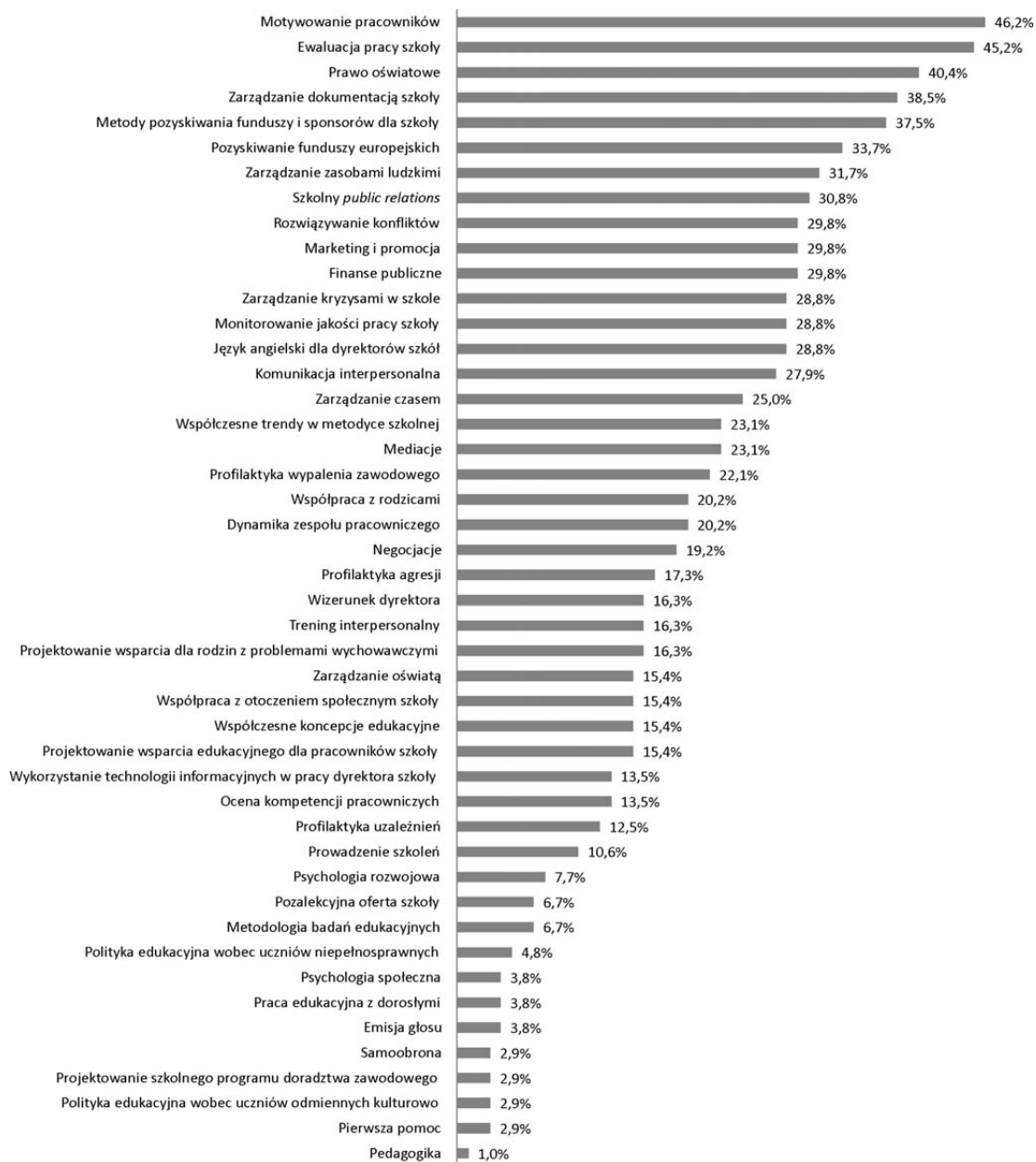
Za zmienne, opisujące to, jak dyrektorzy postrzegają własne kompetencje w kontekście pełnionej funkcji, można przyjąć także deklarowane przez nich potrzeby edukacyjne. Dane zamieszczone na wykresie 5.3. opisują, w jakich tematach respondenci deklarują potrzebę doksztalcenia. Największa grupa respondentów wskazała potrzebę edukacji w takich zagadnieniach, jak: motywowanie pracowników (46,2%), ewaluacja pracy szkoły (45,2%), prawo oświatowe (40,4%), zarządzanie dokumentacją szkoły (38,5%), metody pozyskiwania funduszy i sponsorów (37,5%), pozyskiwanie funduszy europejskich (33,7%), zarządzanie zasobami ludzkimi (31,7%) oraz szkolny PR (30,8%). Najbardziej potrzebę kształcenia dyrektorzy deklarowali w odniesieniu do takich tematów, jak: pedagogika (1%), polityka edukacyjna wobec uczniów odmiennych kulturowo, projektowanie szkolnego programu doradztwa zawodowego, pierwsza pomoc, samoobrona⁴ (2,9%), psychologia społeczna (3,8%), polityka edukacyjna wobec uczniów niepełnosprawnych (4,9%), projektowanie pozalekcyjnej oferty szkoły⁵ oraz metodologia badań edukacyjnych (6,7%).

Nawet pobieżna analiza tych danych pozwala uchwycić pewną prawidłowość. Potrzeby edukacyjne dyrektorów nawiązują przede wszystkim do tej sfery działań, które związane są z zarządzaniem i administrowaniem. Deklarowane potrzeby edukacyjne dotyczą zarządzania zarówno zasobami finansowymi,

⁴ Kategoria samoobrony została wprowadzona jako jeden z obszarów kompetencyjnych dyrektorów na podstawie analizy ofert edukacyjnych dla dyrektorów szkół amerykańskich. Mimo że w różnych stanach i okręgach szkolnych proponowane są rozmaite rozwiązania w tym zakresie, to zasadniczo dyrektorzy zobowiązani są do regularnego wzmocnienia kompetencji do pracy z uczniem agresywnym. Kompetencje te związane są z ochroną samego ucznia, innych uczniów i pracowników szkoły, ale także dyrektora. Przykładową ofertą jest program Safety-Care™. Zob. <http://www.qbscompanies.com/site/training/safety-care>.

⁵ Kompetencje z zakresu projektowania pozalekcyjnej oferty szkoły nie dotyczą wyłącznie działań podejmowanych w ramach pracy świetlic szkolnych oraz kół zainteresowań. Jest to oferta określana raczej jako programy *after-school*, które adresowane są do zróżnicowanych grup uczniów i mają charakter długoterminowych programów lub krótkoterminowych projektów. Mogą być one dedykowane wszystkim uczniom lub tylko uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bądź wychowawczymi. Kompetencje w zakresie organizacji programów *after-school* obejmują nie tylko kwestie organizacji i planowania ciekawych ofert, ale także poszukiwania środków na ich realizację.

Wykres 5.3. Deklaracje dyrektorów w zakresie własnych potrzeb edukacyjnych



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

ludzkimi, jak i informacyjnymi. Wśród najbardziej preferowanych tematów żaden nie dotyczy kwestii związanych bezpośrednio z procesami edukacyjnymi lub wychowawczymi, żaden też nie odnosi się do bezpośrednich relacji z uczniami i ich rodzicami. Tematy związane z szeroko rozumianą pedagogiką, psychologią, metodyką są tu marginalizowane. Konstatacja ta jest szczególnie istotna w kontekście analizy, w jaki sposób swoją rolę postrzegają sami dyrektorzy. Odwołując się do ustaleń dotyczących różnych kategorii przywództwa w edukacji oraz przywództwa edukacyjnego, omówionych w rozdziale 2. niniejszej pracy, można stwierdzić, iż wątki tematyczne dotyczące kategorii przywództwa edukacyjnego są pomijane. Dyrektorzy zdecydowanie mocniej akcentują potrzebę rozwoju profesjonalnego w zagadnieniach związanych z menedżerskim aspektem ich zawodowej roli.

Interpretacja tych danych może następować przynajmniej trzema tropami. Pierwszy z nich zakłada, że dyrektorzy czują się wystarczająco kompetentni w zakresie tematyki pedagogicznej. Można założyć, że część z nich postrzega swoją dotychczasową wiedzę i doświadczenie jako wystarczającą przesłankę do podejmowania działań w tym obszarze. Przypomnę, że 96,5% dyrektorów zadeklarowało, iż w oświacie pracuje ponad 15 lat. Przyjęcie założenia, że dotychczasowe kompetencje pedagogiczne, dydaktyczne lub wychowawcze są wystarczające, to jednak postawa dość ryzykowna zarówno w kontekście pracy dyrektora, jak i każdego nauczyciela. Ponadto warto podkreślić, iż kompetencje pedagogiczne lub kompetencje w zakresie przywództwa edukacyjnego nie są w przypadku dyrektora tożsame z tymi, których oczekuje się od nauczycieli. Dyrektor podejmuje się innych zadań i innej roli w stosunku do uczniów, rodziców, ale także i nauczycieli. O ile nauczyciele pracują przede wszystkim z uczniem, o tyle zadania dyrektora powinny być także ukierunkowane na wsparcie rodziców i nauczycieli. To rozszerzenie zadań wymaga nowych kompetencji, szczególnie w obszarze pracy edukacyjnej z dorosłymi. Na ten aspekt w zakresie potrzeb edukacyjnych wskazało 3,8% dyrektorów. Dane te nie są różnicowane przez typ szkoły. Jednocześnie warto podkreślić, iż kompetencje dotyczące realizacji procesów edukacyjnych i rozwiązania problemów w tym zakresie nie są statyczne. Zmiana kontekstu społecznego i kulturowego w makroskali zawsze generuje skutki dla sytuacji dzieci i młodzieży w konkretnym środowisku. Przemiany społeczne i kulturowe stają się wyzwaniem pedagogicznymi. Nie można zakładać, iż wiedza i doświadczenie zdobyte uprzednio nie wymagają aktualizacji, tym bardziej że większość dyrektorów wywodzi się z grupy nauczycieli, a to najczęściej oznacza, że przygotowanie pedagogiczne zdobyli podczas studiów na specjalnościach nauczycielskich lub podczas kursów z zakresu przygotowania pedagogicznego. W kontekście wyzwań stojących przed dyrektorami można sformułować pytanie, czy jest to wiedza wystarczająca i adekwatna do stale pojawiających się nowych wyzwań pedagogicznych.

Kolejnym wątkiem, który warto poddać pogłębionym analizom i dalszym poszukiwaniom badawczym, jest pytanie, czy dyrektorzy, podejmując działania w obszarze wychowania, dydaktyki i opieki, kierują się wiedzą czy własnymi przekonaniem i dotychczasowymi doświadczeniami. Ten wątek zasygnalizowany już był w części teoretycznej niniejszej pracy. Samo doświadczenie nie jest błędną przesłanką, ważne jest jednak, aby było poddawane krytycznej refleksji.

Drugi trop dotyczy perspektywy postrzegania ważności zadań przypisanych dyrektorowi. Jeśli dyrektor doświadcza, iż oceniany jest przez organ prowadzący szkołę głównie w zakresie zarządzania zasobami i przestrzegania prawa, to racjonalnym zachowaniem jest inwestowanie właśnie w te kompetencje. Podobnie można analizować relację między dyrektorem a nadzorem pedagogicznym. Podstawowym narzędziem nadzoru i kontroli jest zewnętrzna ewaluacja pracy szkoły, stąd tak duży odsetek respondentów wskazał potrzebę dokształcania się w takich zagadnieniach, jak ewaluacja pracy szkoły (45,2%) oraz monitorowanie jakości pracy szkoły (28,8%). Można zatem przyjąć, że potrzeby edukacyjne dyrektorów umocowane są w perspektywie recentywistycznej i mają charakter pragmatyczny. Dyrektor zasadniczo nie jest oceniany przez pryzmat efektywności działań w obszarze dydaktyki i wychowania. Właściwie trudno jest nawet wskazać, jakimi kryteriami należałoby się posługiwać w procesie oceny tej sfery pracy dyrektora. Efekty w nauce czy sposób rozwiązywania problemów wychowawczych to kryteria oceny pracowników szkoły – nauczycieli, pedagoga, psychologa. Dyrektor jest oceniany w tej sferze przede wszystkim w sytuacjach kryzysowych. Być może taka umowa co do podziału obowiązków w szkole sprawia, że dyrektorzy nie deklarują potrzeby rozwijania kompetencji w obszarach, w które nie muszą się angażować. Być może sprawne zarządzanie w tym zakresie polega na tym, aby zadania związane z nauczaniem i wychowaniem powierzać odpowiednim osobom i efektywnie motywować je do pracy. Trudno jednak przyjąć, że można skutecznie zarządzać procesami, których się nie zna lub nie rozumie.

Trzecia perspektywa analizy uzyskanych danych ogniskuje się wokół pojęcia nieuświadomionej kompetencji⁶. Na ten trop naprowadzają wyniki dotyczące potrzeb edukacyjnych w zakresie ewaluacji pracy szkoły. Przypomnę, że 22,1% badanych ocenia swoje umiejętności w zakresie wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły na poziomie bardzo dobrym, 54,8% ocenia je jako dobre, a 22,1% jako dostateczne. Jednocześnie 45,2% respondentów deklaruje chęć poszerze-

⁶ Jest to kategoria zapożyczona z koncepcji czterech etapów poznawania nowych umiejętności Noela Burcha. W niektórych publikacjach autorstwo tej koncepcji przypisuje się Abrahamowi Maslowowi. W ujęciu tego modelu osoby w fazie nieświadomej niekompetencji nie potrafią rozpoznać swoich deficytów, mogą także podważać przydatność konkretnych nowych umiejętności.

nia kompetencji w tym zakresie, a 28,8% w zakresie monitorowania jakości pracy szkoły. Jak w tym kontekście interpretować dane, że zaledwie 6,7% badanych dyrektorów deklaruje potrzebę uzupełnienia swoich kompetencji w zakresie metodologii badań edukacyjnych? Odważę się sformułować tezę, że w obszarze zarządzania oświatą ewaluacji nie utożsamia się już z badaniem, rozpoznaniem, diagnozowaniem, ale raczej z nadzorem i kontrolą. To bardzo zawęży postrzeganie roli rzetelnych badań dotyczących procesów realizowanych w szkole. Punktem odniesienia są wskazania zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej, zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*⁷. Dyrektorzy projektują ewaluację tak, aby w największym stopniu korespondowała z ministerialnymi założeniami. Dotyczy to zarówno wskazanych w rozporządzeniu obszarów oceny, jak i preferowanych metod oraz technik badawczych. Praktyka szkolna dowodzi, że zdecydowana większość badań realizowanych na potrzeby ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej ma charakter sondażowy, a dominującą techniką badań jest ankieta. Konsekwencją takiego postrzegania badań może być zawężenie świadomości na temat różnorodności i wieloaspektowości celów diagnoz realizowanych na gruncie edukacji. Odwołam się tutaj do treści prezentowanych w pierwszym rozdziale niniejszej pracy. Badania edukacyjne na poziomie mikro powinny stanowić podstawę do planowania i projektowania oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na budowanie jakości pracy konkretnej szkoły. Ograniczanie się do badań sondażowych niesie ryzyko pominięcia wielu istotnych aspektów, które mogłyby być zauważone i rozpoznane poprzez wzbogacenie badań metodami jakościowymi. Prezentowana przez dyrektorów dysproporcja pomiędzy potrzebami doksztalcenia się w zakresie ewaluacji i monitorowania a potrzebami rozwijania kompetencji w zakresie metodologii badań edukacyjnych może sugerować brak wiedzy, czym są badania edukacyjne, jakie są ich rodzaje, jakim celem mogą służyć. Trudno jest formułować oczekiwania i demonstrować potrzeby wobec tematyki, która jest rozpoznana pobieżnie.

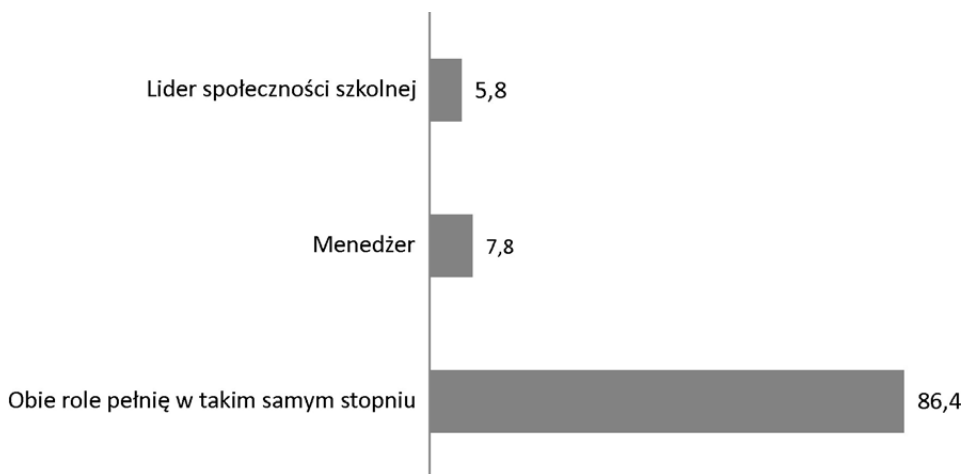
Podobne założenie można przyjąć, analizując dane dotyczące potrzeb edukacyjnych w takich obszarach, jak: polityka edukacyjna wobec uczniów odmiennych kulturowo (2,9%), doradztwo edukacyjno-zawodowe (2,9%), ale także profilaktyka agresji (17,3%) i profilaktyka uzależnień (12,5%). Są to zjawiska niezwykle dynamiczne i w znacznym stopniu wpływające na kierunek i zakres pracy szkoły w obszarze zadań związanych z wychowaniem. O ile można przyjąć, że praca z uczniem odmiennym kulturowo to kwestia przyszłości, o tyle w zakresie uzależnień i przemocy aktualna wiedza jest konieczna nie tylko po to, aby projektować adekwatne oddziaływania profilaktyczne, ale tak-

⁷ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560.

że, aby na bieżąco reagować na pojawiające się problemy. Mogłoby się wydawać, iż przynajmniej na poziomie gimnazjum te zagadnienia będą postrzegane przez dyrektorów jako istotne, jednak analiza statystyczna wykazała, że typ szkoły nie jest zmienną różnicującą wyniki w tym zakresie – dla profilaktyki agresji ($\chi^2 = 1,423$; $df = 2$, $p = 0,491$, ni) oraz profilaktyki uzależnień ($\chi^2 = 2,081$; $df = 2$; $p = 0,353$, ni) współzależność jest nieistotna statystycznie.

Jak wskazują dane przedstawione na wykresie 5.4, sami dyrektorzy twierdzą, iż w swojej codziennej praktyce integrują rolę lidera szkolnej społeczności oraz menedżera organizacji, jaką bez wątplenia jest szkoła. Deklaruje tak 86,4% respondentów. Niewielki odsetek badanych twierdzi, że w szkole jest przede wszystkim menedżerem (7,8%), jeszcze mniejszy (5,8%) wskazuje, że pełni głównie rolę lidera szkolnej społeczności.

Wykres 5.4. Deklaracje dyrektorów, jaką rolę w szkolnej codzienności pełnią w większym stopniu



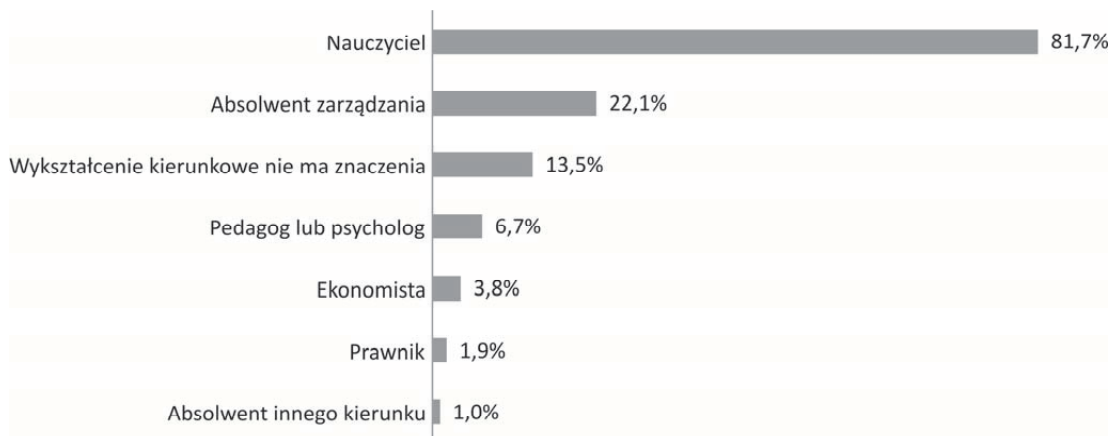
Źródło: badania własne.

Odnosząc te deklaracje do danych dotyczących potrzeb edukacyjnych, można zauważyć pewną sprzeczność. W sferze deklaracji dotyczących potrzeby wzmocnienia zasobów kompetencyjnych dyrektorzy zdecydowanie mocniej akcentują sferę menedżerską, niż tę związaną z procesami edukacyjnymi. Jednocześnie wskazują, że obie te role pełnią w takim samym zakresie. Można się zastanawiać, na ile jest to przejaw myślenia życzeniowego, a na ile szkolna codzienność. Dyrektorzy wiedzą, że w założeniach powinni być osobą, która przewodzi, animuje, współtworzy społeczność szkolną. Jednocześnie doświadczają, iż większą część ich czasu, uwagi i odpowiedzialności zajmują sprawy

związane z administrowaniem i zarządzaniem. Ilustracją mogą być tu dane dotyczące aktywności, którym dyrektorzy poświęcają w pracy najwięcej czasu. Badani zadeklarowali, iż najwięcej czasu zajmuje im: bieżąca organizacja pracy szkoły (84,5%), rozwiązywanie konfliktów (70,2%), prowadzenie dokumentacji (53,8%), promocja szkoły (43,3%). Jednocześnie dyrektorzy zapytani o to, na co chcieliby poświęcić więcej czasu i uwagi, wskazywali na: kontakt z nauczycielami (86,4%), kontakt z uczniami (81,7%), aktywny udział w projektach edukacyjnych (64,4%) oraz własny rozwój zawodowy (43,3%). Dane te wydają się potwierdzać tezę, iż dyrektorzy znają, rozumieją i odczuwają potrzebę bycia kimś więcej niż tylko sprawnym zarządcą. Taki układ odpowiedzi pozwala formułować pytania o czynniki, które utrudniają dyrektorom realizowanie własnej wizji bycia liderem szkolnej codzienności, tym bardziej że wizja ta koresponduje z promowanymi współcześnie koncepcjami przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego. Główną barierą są tu, w mojej opinii, zarówno rozwiązania prawne, jak i oczekiwania oraz przekonania formułowane przez otoczenie zewnętrzne szkoły. Stąd uzasadnione wydaje się dokonanie analizy wzajemnych oczekiwań i roszczeń. Tym zagadnieniom poświęcone będą dwa kolejne podrozdziały.

Na zakończenie tej części rozważań chcę się odwołać do danych sondażowych, dotyczących opinii respondentów na temat preferowanego rodzaju wykształcenia osoby aspirującej na stanowisko dyrektora szkoły. Jak wskazują dane przedstawione na wykresie 5.5, zdecydowana większość badanych dyrektorów (81,5%) jest zdania, iż dyrektorem szkoły powinien być nauczyciel.

Wykres 5.5. Opinie dyrektorów na temat preferowanych kwalifikacji osoby pełniącej funkcję dyrektora szkoły



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Co prawda, co piąty respondent (22,1%) wskazał na absolwenta zarządzania, ale można przyjąć, że dla dyrektorów ważny jest pedagogiczny, edukacyjny aspekt wykonywanej przez nich pracy. Badani nie utożsamiają szkoły z kolejną *organizacją*, której może przewodzić każdy specjalista od zarządzania. Taka postawa może świadczyć o tym, iż procesy wychowawcze i dydaktyczne są postrzegane przez dyrektorów jako ważne, specyficzne i wymagające specjalistycznych kompetencji.

Podsumowując rozważania zaprezentowane w tym podrozdziale, można wskazać na zarysowujące się napięcie pomiędzy zadaniami wynikającymi z codzienności szkolnej a aspiracjami i przekonaniami dyrektorów. Kontekst prawny i organizacyjny sprawia, że dyrektor przyjmuje przede wszystkim rolę menedżera. Zadania związane z byciem liderem szkolnej społeczności realizuje w dalszej kolejności. Kolejność ta nie wynika jednak z mniejszej rangi przypisywanej tym zadaniom, ale z faktu, iż dyrektor jest oceniany i rozliczany przede wszystkim w kontekście wskaźników prawnych, administracyjnych i ekonomicznych. W ramach rozwiązań projektowanych na gruncie polityki oświatowej brakuje mechanizmów, które z założenia dynamizowałyby przywódczy aspekt roli dyrektora. Dyrektor oceniany jest przez dwa podmioty powołane do tego, aby nadzorować pracę szkoły – organ prowadzący oraz nadzór pedagogiczny. Zarówno władze samorządowe, jak i kuratoria akcentują te aspekty pracy dyrektora, które w świetle obowiązującego prawa stanowią o wywiązywaniu się z zadań nałożonych przez ustawodawcę. Istotnym punktem odniesienia są także przyjęte założenia dotyczące efektywności pracy szkoły i skuteczności działań podejmowanych przez dyrektora. W dalszej części tego rozdziału analizie poddane zostaną opinie przedstawicieli tych dwóch podmiotów w zakresie preferowanych cech i kompetencji dyrektorów szkół. Ustalenia te mogą być pomocne w zrozumieniu działań podejmowanych przez samych dyrektorów.

5.2. Postrzeganie roli dyrektora przez nadzór pedagogiczny

Relacje między nadzorem pedagogicznym a dyrektorami szkół określone zostały w *Ustawie o systemie oświaty*. Szczegółowe wytyczne dotyczące tej relacji zostały zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego*. W świetle tego dokumentu do zadań kuratora oświaty należy realizowanie ewaluacji zewnętrznej, kontrola przestrzegania prawa oraz wspomaganie pracy szkół⁸.

⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z 2009 r., poz. 168 z późn. zm.

Ewaluacja i kontrola pracy szkół mogą mieć charakter planowy lub doraźny. Działania planowe wynikają z aktualnej polityki Ministerstwa Edukacji Narodowej i korespondują z przyjętymi w danym czasie założeniami i priorytetami. Działania doraźne wynikają z bieżących, uzasadnionych, przesłanek. Przedstawiciele kuratora oświaty mają prawo wstępu do szkół, wglądu do dokumentacji dotyczącej realizacji podstawy programowej, organizacji pracy, realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych. Po powiadomieniu dyrektora mogą także brać udział w posiedzeniu rady pedagogicznej oraz uczestniczyć w roli obserwatora w zajęciach dydaktycznych⁹.

Kompetencje kuratora oświaty w stosunku do dyrektora szkoły obejmują:

- opiniowanie w przypadku powoływania na stanowisko dyrektora osoby niebędącej nauczycielem,
- wyznaczenie/oddelegowanie dwóch przedstawicieli do komisji konkursowej na stanowisko dyrektora szkoły,
- uzgodnienia w zakresie przedłużenia kadencji dyrektora,
- składanie wniosku o odwołanie dyrektora,
- wydawanie opinii przy odwołaniu dyrektora w szczególnie uzasadnionych przypadkach,
- ocenianie pracy dyrektora wspólnie z organem prowadzącym,
- składanie wniosku o ocenę pracy dyrektora¹⁰.

Kurator oświaty w zakresie oceny pracy dyrektora przekazuje władzom samorządowym informacje o wynikach ewaluacji zewnętrznej. Dane te w założeniach mają umożliwić ocenę pracy dyrektora w obszarze nauczania i wychowania. Zgodnie z prawem oświatowym dyrektor szkoły występuje do kuratora oświaty w sytuacji, gdy chce się odwołać od uchwał rady pedagogicznej, które ocenia jako niezgodne z prawem, chcąc zatrudnić nauczyciela bez kwalifikacji oraz gdy zgłasza informację o zmianach w statucie szkoły. Istotnym przedmiotem kontaktów jest także procedura awansu zawodowego nauczycieli. W każdej sprawie związanej z awansem zarówno dyrektor, jak i nauczyciele mają prawo prosić o konsultację i obowiązującą wykładnię prawną¹¹.

Przedstawione powyżej prawne ramy relacji między dyrektorem szkoły a nadzorem pedagogicznym są jasno określone, jednak na jakość, kierunek i dynamikę tych relacji oddziałują także wzajemne nastawienia i oczekiwania. Stąd jednym z celów prezentowanych badań jest ustalenie wzajemnych relacji i oczekiwań między dyrektorami a przedstawicielami nadzoru pedagogicznego. Badania sondażowe zrealizowane wśród pracowników wielkopolskiego i lubu-

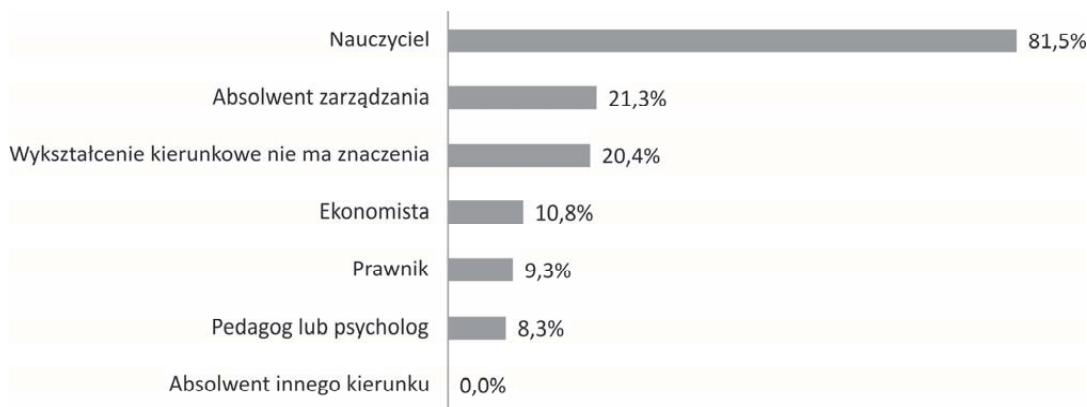
⁹ A. Pery, *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 71.

¹⁰ Tamże, s. 72.

¹¹ Tamże.

skiego kuratorium oświaty pozwoliły uzyskać informacje, na podstawie których można rozpoznać opinie respondentów w zakresie preferowanych kompetencji dyrektorów i charakteru relacji: nadzór pedagogiczny – dyrektor szkoły. W badaniu uczestniczyło 120 osób, jednak do analizy wykorzystano wypowiedzi zawarte w 112 kwestionariuszach. Osiem kwestionariuszy zawierało istotne braki w odpowiedziach.

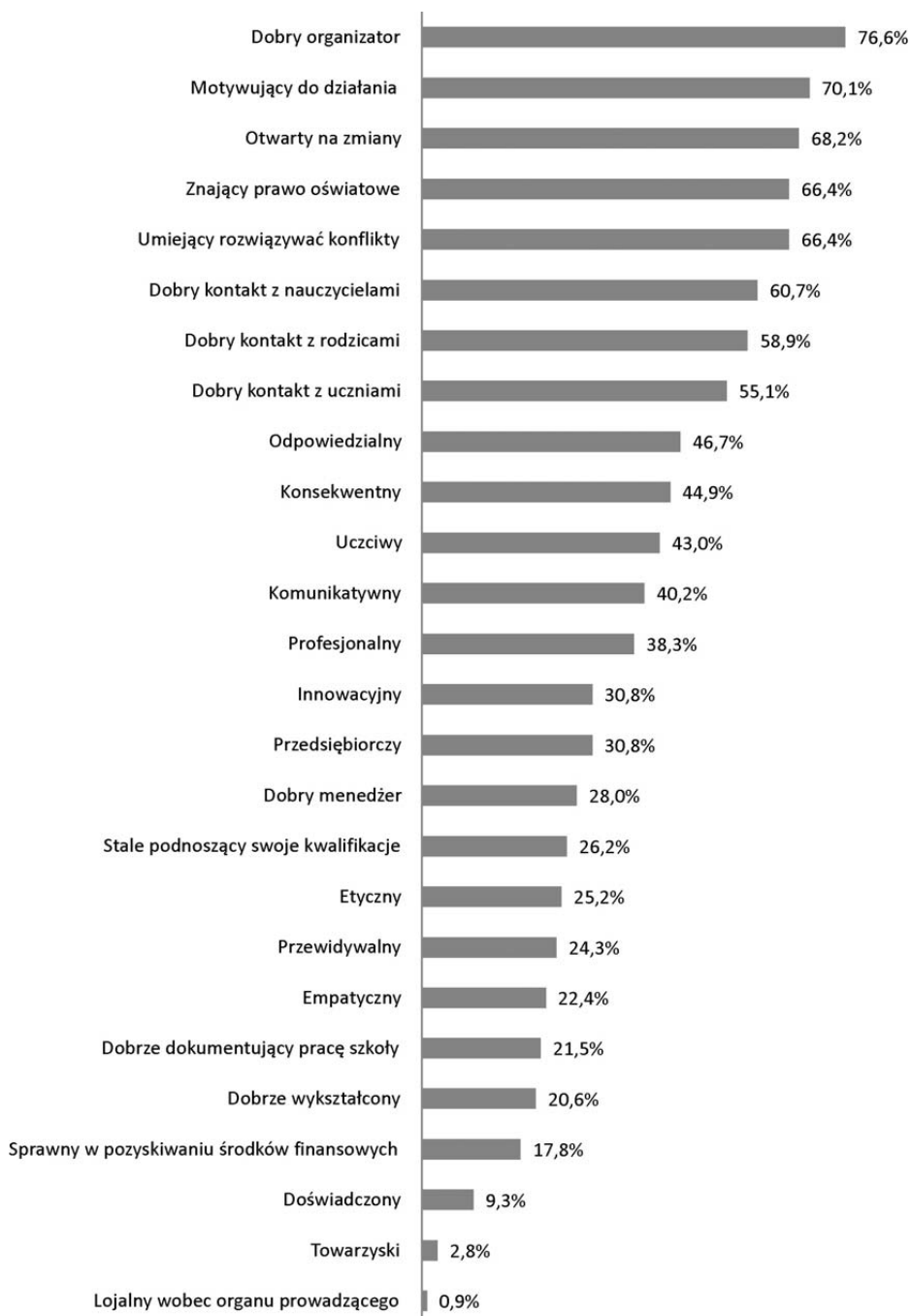
Wykres 5.6. Opinie przedstawicieli nadzoru pedagogicznego na temat preferowanych kwalifikacji osoby pełniącej funkcję dyrektora szkoły



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Pierwszą kwestią, na którą chcę zwrócić uwagę, są opinie pracowników kuratoriów na temat preferowanego rodzaju wykształcenia osoby aspirującej do bycia dyrektorem szkoły. Zdecydowana większość (81,5%) przedstawicieli nadzoru pedagogicznego wskazała, że dyrektorem powinna być osoba posiadająca kwalifikacje nauczyciela. Tylko co piąty respondent (21,3%) widziałby na tym stanowisku osobę, która ukończyła studia związane z zarządzaniem. Jednocześnie podobny odsetek badanych wskazał, że ukończony kierunek studiów nie ma w tym zakresie większego znaczenia. Na ekonomistę wskazało 10,8% badanych, a na prawnika 9,3%. Istotna przewaga wskazań na nauczyciela, jako na osobę, która w opinii przedstawicieli nadzoru pedagogicznego sprawdziłaby się w realizacji zadań dyrektora szkoły, dowodzi, że rolę dyrektora szkoły pracownicy kuratorium postrzegają przez pryzmat dydaktycznych i wychowawczych funkcji szkoły. W odróżnieniu od administracyjno-ekonomicznej perspektywy przedstawicieli organów prowadzących, przedstawiciele kuratorium dostrzegają znaczenie kompetencji pedagogicznych, doświadczenia w zakresie realizacji zadań związanych ze szkolną codziennością oraz znajomości środowiska szkolnego w jego dynamice, zróżnicowaniu i wielowymiarowości.

Wykres 5.7. Preferowane cechy dyrektora szkoły w opiniach przedstawicieli nadzoru pedagogicznego



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Badani zostali poproszeni o wskazanie cech, którymi powinien charakteryzować się dobry dyrektor szkoły. Wyniki tych wskazań ilustruje wykres 5.7. Respondenci najmocniej zaakcentowali potrzebę takich cech, jak: dobry organizator (76,6%), motywujący do działania (70,1%), otwarty na zmiany (68,2%), znający prawo oświatowe i umiejący rozwiązywać konflikty (66,4%) oraz umiejętność budowania i utrzymywania dobrych relacji z nauczycielami (60,7%) i rodzicami (58,9%). Wśród cech dobrego dyrektora szkoły respondenci najrzadziej wskazywali: lojalność wobec organu prowadzącego (0,9%), towarzyskość (2,8%) oraz doświadczenie (9,3%). Szczególnie ta ostatnia cecha może zaskakiwać. Przedstawiciele nadzoru pedagogicznego nie postrzegają doświadczenia jako istotnej cechy dyrektora. Zestawiając ten wynik z cechami preferowanymi, można sformułować założenie, że przedstawiciele kuratoriów jako najistotniejsze postrzegają te cechy, które kształtują kompetencje dyrektora w zarządzaniu szkołą w perspektywie bieżącej. Świadomość niestabilności prawa oświatowego i wielozadaniowości w pracy dyrektora może być przesłanką do wskazywania na te cechy, które warunkują efektywne funkcjonowanie w sytuacji częstych zmian i wielokontekstowych uwarunkowań efektywnej realizacji podejmowanych zadań. Tezę tę potwierdzają także wskazania dotyczące umiejętności rozwiązywania konfliktów i budowania dobrych relacji zarówno z nauczycielami, jak i z rodzicami uczniów.

Przedstawiciele nadzoru pedagogicznego poproszeni zostali także o ocenę kompetencji dyrektorów, z którymi współpracują w obszarze wybranych zadań związanych z pełnieniem roli dyrektora. Jak wskazują dane przedstawione na wykresie 5.8, najwyżej oceniono (przyznano najwięcej ocen bardzo dobrych) kompetencje w zakresie budowania relacji ze społecznością lokalną (23,1%), promowania szkoły w społeczności lokalnej (18,7%), dbania o dobry własny wizerunek dyrektora (17,6%) oraz zarządzania zasobami lokalowymi szkół (16,3%). Warto zauważyć, iż sumując oceny bardzo dobre i dobre, można przyjąć, że najlepsze opinie pracownicy kuratoriów formułują w zakresie takich kompetencji dyrektorów, jak dbanie o własny wizerunek oraz promowanie szkoły w społeczności lokalnej.

Najsłabiej oceniono wiedzę i umiejętności dyrektorów w takich obszarach, jak: animowanie współpracy międzynarodowej, ocena pracy nauczycieli, realizacja wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły oraz rozwiązywanie konfliktów. Należy odnotować, że najwięcej negatywnych opinii na temat kompetencji dyrektorów dotyczyło tych zadań, które podlegają ocenie kuratorium. Ocena bardzo dobra nie została wskazana przez żadnego z respondentów w takich obszarach, jak: animowanie współpracy międzynarodowej, realizacja wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły, rozwiązywanie konfliktów, budowanie dobrych relacji z nauczycielami, stosowanie prawa oświatowego. Poniżej 5% respondentów jako bardzo dobre oceniło kompetencje dyrektorów w zakresie oceny pracy nauczycieli, prowadzenia dokumentacji szkolnej, dbania o dobrą atmosferę w szkole,

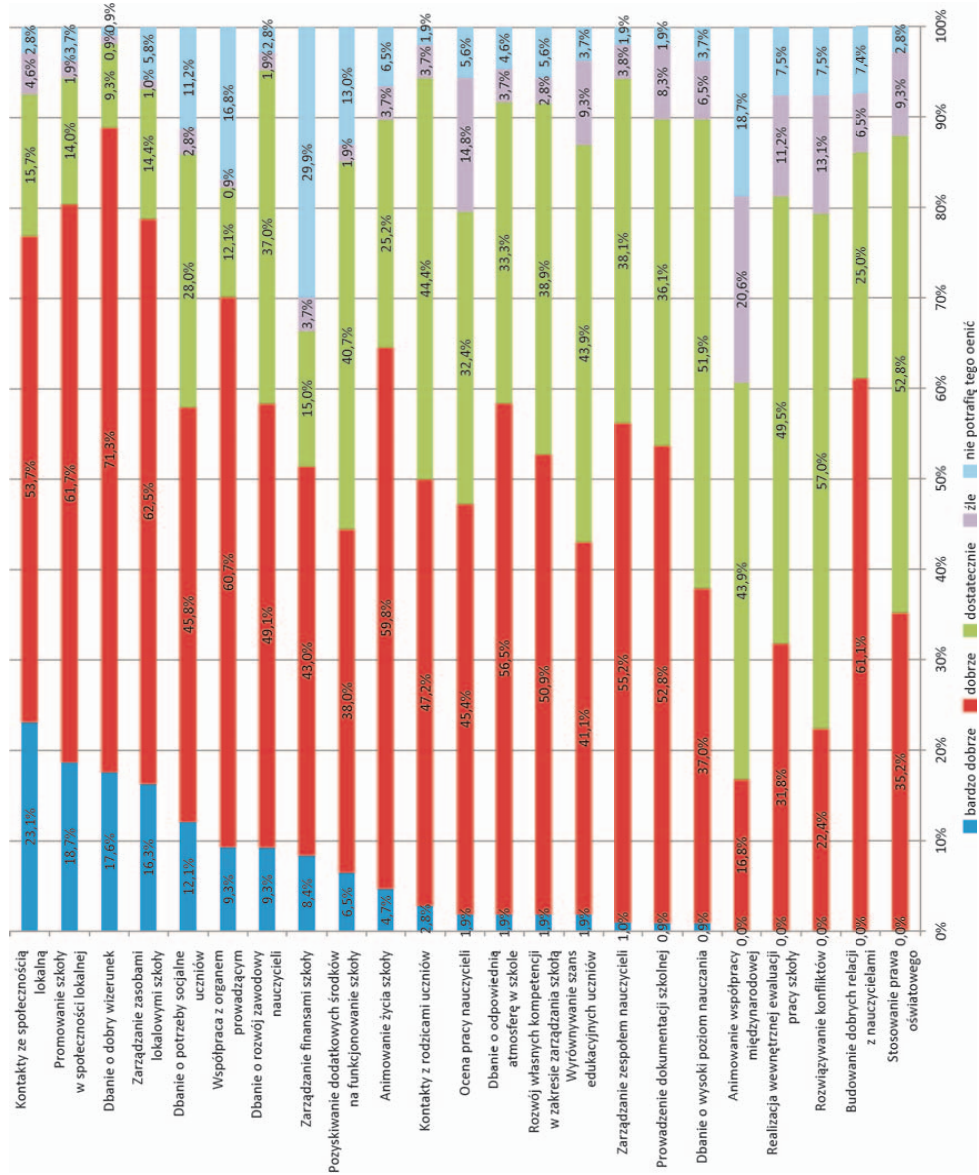
animowania życia szkoły, dbania o wysoki poziom nauczania w prowadzonej placówce, budowania dobrych relacji z rodzicami, wyrównywania szans edukacyjnych uczniów oraz zarządzania zespołem nauczycieli. Niewielu przedstawicieli nadzoru pedagogicznego bardzo dobrze ocenia także kompetencje dyrektorów w zakresie dbania o ich własny rozwój profesjonalny.

Pracownicy nadzoru pedagogicznego najslabiej ocenili ten obszar kompetencyjny dyrektorów, który związany jest z realizacją zadań pedagogicznych. Wynikać to może z faktu, iż właśnie ta sfera podlega opiniowaniu przez kuratorium i na ten temat jego przedstawiciele mają najwięcej danych. Rolą kuratorium jest także wypowiadanie się w sytuacjach konfliktowych i spornych. To tutaj trafiają skargi nauczycieli i rodziców, stąd może wynikać stosunkowo niska ocena kompetencji dyrektorów w zakresie rozwiązywania konfliktów i budowania relacji z nauczycielami oraz rodzicami. Interesujące są także dane dotyczące opinii przedstawicieli nadzoru pedagogicznego w zakresie kompetencji dyrektora związanych z wewnętrzną ewaluacją pracy szkoły. Ten rodzaj ewaluacji jest wewnętrznym zadaniem szkoły, dyrektorzy wraz z radą pedagogiczną ustalają, jakie obszary funkcjonowania szkoły i w jaki sposób będą poddane ocenie. Do zadań nadzoru pedagogicznego należy natomiast zewnętrzna ewaluacja pracy szkoły, której zakres i sposób realizacji określony jest w stosownym akcie prawnym. Można zatem założyć, że w ocenie sposobu realizacji ewaluacji wewnętrznej przedstawiciele kuratorium będą posługiwać się kryteriami, które dotyczą zasad realizacji ewaluacji zewnętrznej. W założeniach są to jednak dwie różne ewaluacje i – co ważniejsze – mają one służyć innym celom. Praktyka edukacyjna wskazuje jednak, że dyrektorzy szkół w projektowaniu ewaluacji wewnętrznej stosują kryteria i zasady opisujące cele i funkcje ewaluacji realizowanej przez nadzór pedagogiczny. Sytuację tę postrzegam jako niekorzystną w perspektywie budowania autonomii szkoły i wspierania roli dyrektora i nauczycieli jako refleksyjnych badaczy rzeczywistości, w której nie tylko pracują, ale także którą współtworzą.

Ciekawym wątkiem jest również niska ocena kompetencji dyrektorów w zakresie animowania współpracy międzynarodowej. Ten obszar zyskał także niskie noty w samoocenie dokonywanej przez dyrektorów. Wśród pracowników kuratorium 16,8% oceniło kompetencje dyrektorów w tym zakresie jako dobre, 43,9% jako dostateczne, a 9% jako złe. Obserwacja ta warta jest dodatkowych, pogłębionych analiz badawczych. Na potrzeby tych badań mogą jedynie przyjąć tezę, iż być może podaż w zakresie współpracy międzynarodowej jest większa niż popyt, a kuratoria mają problem ze znalezieniem polskich partnerów do programów, którym patronują lub które koordynują.

Przedstawiciele kuratoriów wypowiedzieli się także na temat obszarów, w których dyrektorzy powinni wzmocnić swoje kompetencje. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, w zakresie jakich zagadnień, w ich opinii, dyrektorzy powinni się dokształcić. Ponad połowa badanych wskazała takie obszary tema-

Wykres 5.8. Opinie przedstawicieli nadzoru pedagogicznego na temat poziomu wybranych kompetencji dyrektorów szkół



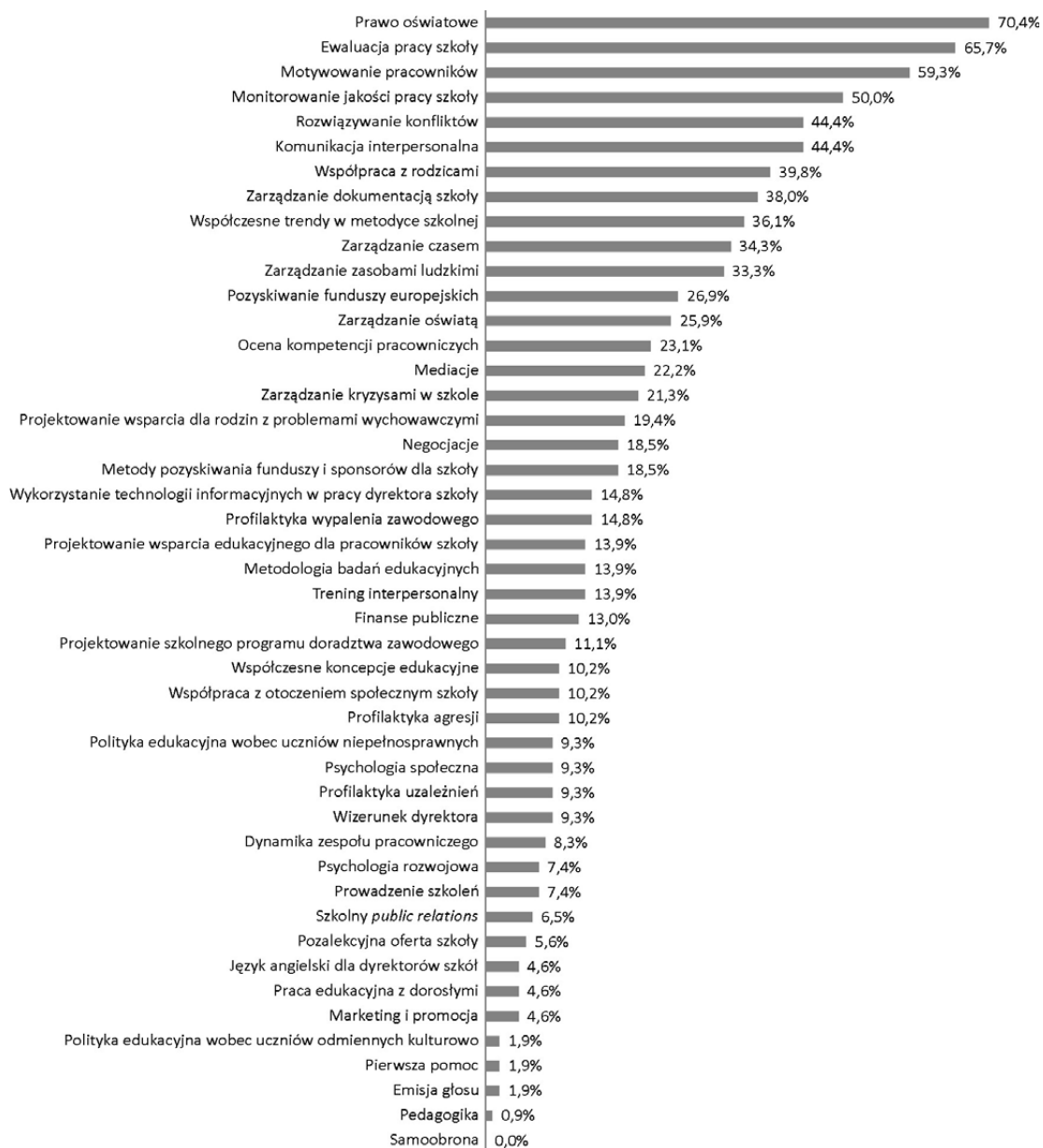
Źródło: badania własne.

tyczne, jak: prawo oświatowe (70,4%), ewaluacja pracy szkoły (65,7%), motywowanie pracowników (59,3%) oraz monitorowanie pracy szkoły (50%). Najmniej wskazań otrzymały takie zagadnienia, jak: samoobrona (0%), pedagogika (0,9%), polityka wobec uczniów odmiennych kulturowo (1,9%), pierwsza pomoc (1,9%), emisja głosu (1,9%), język angielski dla dyrektorów szkół (4,6%), marketing i promocja (4,6%), praca edukacyjna z osobami dorosłymi (4,6%). Stosunkowo niewielu respondentów wskazało również na potrzebę rozwijania kompetencji dyrektorów w zakresie psychologii rozwojowej (7,4%) i społecznej (9,3%) oraz profilaktyki uzależnień (9,3%) i agresji (10,2%).

Dane te potwierdzają już wcześniej sformułowane spostrzeżenia, że perspektywa nadzoru pedagogicznego skoncentrowana jest na zagadnieniach prawno-administracyjnych oraz na ocenie pracy szkoły. Jeśli przyjąć, że wskazane przez badanych obszary wzmacniania kompetencji są także sposobem myślenia o profesjonalnym rozwoju dyrektora, to można tu odczytać pewną sprzeczność. W zakresie oceny kompetencji przedstawiciele kuratoriów formułowali zastrzeżenia dotyczące umiejętności rozwiązywania konfliktów, zarządzania zespołem, budowania relacji zarówno z nauczycielami, jak i z rodzicami, jednak te obszary nie są wskazywane jako wymagające wzmocnienia w zakresie rozwoju wiedzy i umiejętności. Interesujące jest także to, jak badani przedstawiciele nadzoru pedagogicznego interpretują znaczenie wiedzy ogólnej, szczególnie w takich obszarach, jak wychowanie i profilaktyka. Zwracam także uwagę na tematy związane z polityką wobec uczniów zróżnicowanych kulturowo. Jest to temat istotny aktualnie przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszym jest problem reemigracji rodzin z dziećmi w wieku szkolnym, które część cyklu szkolnego odbyły w innych systemach edukacyjnych. Drugim powodem jest perspektywa włączania w polski system edukacyjny dzieci migrantów i uchodźców z różnych powodów trafiających do Polski. Można założyć, że na poziomie ministerialnym zostaną opracowane stosowne procedury, jednak ich implementacja będzie zależała nie tylko od wrażliwości, ale także wiedzy i umiejętności międzykulturowych dyrektora. O ile dyrektorzy mogą jeszcze nie odczuwać konieczności budowania własnego kapitału kompetencyjnego w tym zakresie, o tyle władze oświatowe – zarówno na poziomie centralnym, jak i regionalnym – powinny mieć nie tylko uświadomiony, ale także rozpoznany zakres potrzeb w obszarze oferty dla uczniów z doświadczeniami edukacyjnymi, zdobywanymi w innych systemach edukacyjnych, oraz koniecznego wsparcia dla ich rodziców.

Na podstawie uzyskanych danych można również odczytać przeakcentowanie znaczenia roli oceny, monitorowania i nadzoru. Są to zagadnienia bardzo istotne w perspektywie dbania o jakość procesów realizowanych w szkołach. Dyskusyjne są jednak proporcje w nadawaniu znaczenia. Analogicznie sytuację tę można porównać do kształcenia i oceny nauczycieli w obszarze oceny efektów nauczania i pracy ucznia bez odpowiedniego zainwestowania w wiedzę i umiejętności związane z nauczaniem i organizacją środowiska sprzyjającego uczeniu się.

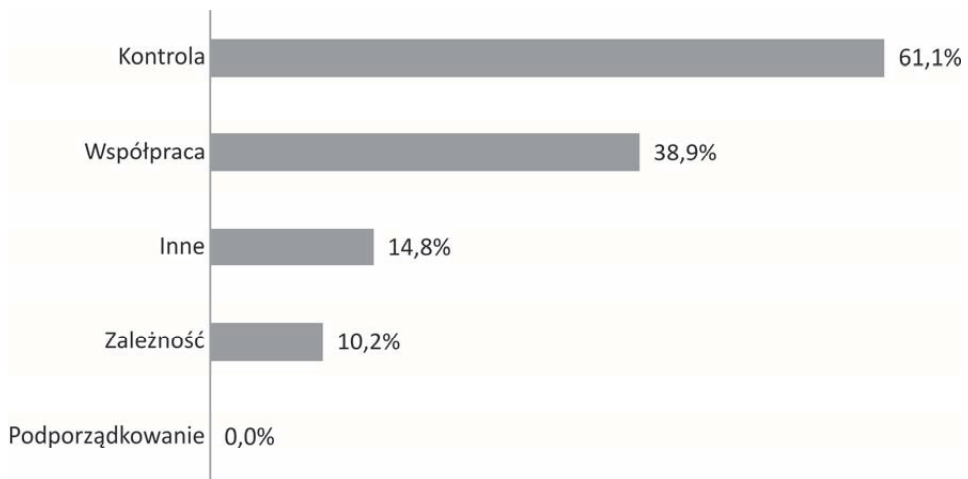
Wykres 5.9. Opinie przedstawicieli nadzoru pedagogicznego na temat zagadnień, w których dyrektorzy powinni się dokształcić



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Kolejną zmienną poddaną analizie jest sposób postrzegania relacji między kuratorium a dyrektorami szkół. Na podstawie danych zaprezentowanych na wykresie 5.10. można stwierdzić, iż badani postrzegają relację między reprezentowaną przez siebie instytucją a dyrektorami głównie w kategoriach kontroli. Tak tę relację oceniło 61,1% respondentów. 38,9% badanych wskazało na współpracę, a 10,2% na relację opartą na zależności. W tym miejscu warto ponownie odnieść się do rozporządzenia MEN dotyczącego nadzoru pedagogicznego. W dokumencie tym ustawodawca zaznaczył, że formami nadzoru są: ewaluacja, kontrola oraz wspomaganie. W kontekście uzyskanych danych można postawić pytanie o proporcje w zakresie podejmowanych działań. Dyskusyjna i nieostra może być także różnica w postrzeganiu ewaluacji i kontroli. Mimo że w teoretycznych ustaleniach są to dwie różne formy sprawowania nadzoru, to w szkolnej codzienności ewaluacja zewnętrzna jest postrzegana także jako narzędzie kontroli.

Wykres 5.10. Charakter relacji między nadzorem pedagogicznym a dyrektorami szkół w opinii przedstawicieli kuratorium

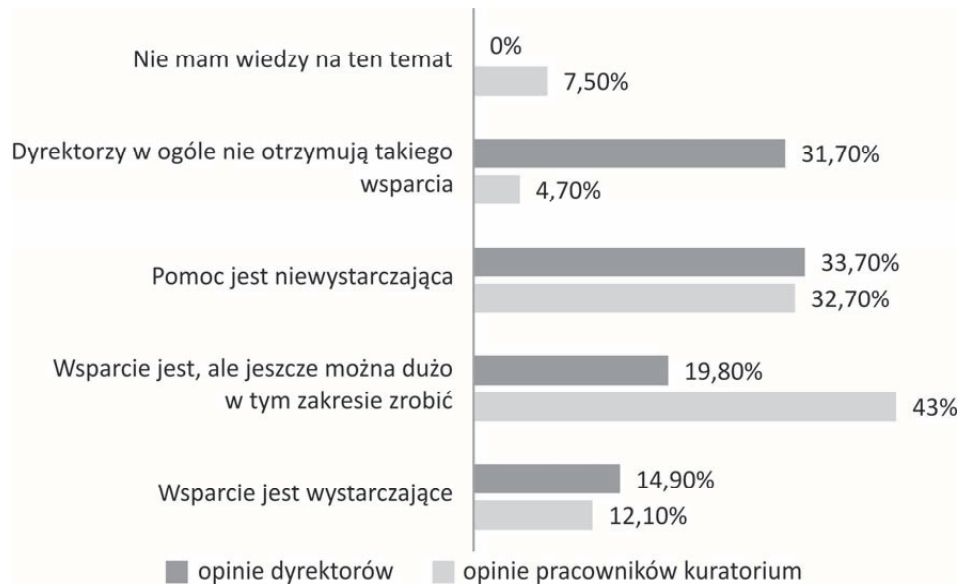


Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Analizie został poddany także sposób postrzegania zasad udzielania wsparcia przez pracowników nadzoru pedagogicznego. Poniższy wykres prezentuje dane dotyczące stanowisk zarówno pracowników kuratorium, jak i dyrektorów. Zbliżony odsetek dyrektorów (14,9%) i pracowników kuratoriów (12,1%) uważa, że świadczone aktualnie wsparcie jest wystarczające. Co trzeci dyrektor

i pracownik kuratorium zauważają zgodnie, że pomoc jest niewystarczająca. Jednocześnie co trzeci dyrektor twierdzi, że nie otrzymuje żadnego wsparcia ze strony nadzoru pedagogicznego. Pozytywne w tych danych jest jednak to, że 43% badanych przedstawicieli kuratorium zauważa, iż jeszcze dużo można w zakresie pomocy poprawić. Być może respondenci dostrzegają inne obszary potencjalnej współpracy niż tylko kontrola i nadzór.

Wykres 5.11. Opinie przedstawicieli nadzoru pedagogicznego oraz dyrektorów szkół na temat wsparcia udzielanego przez kuratoria



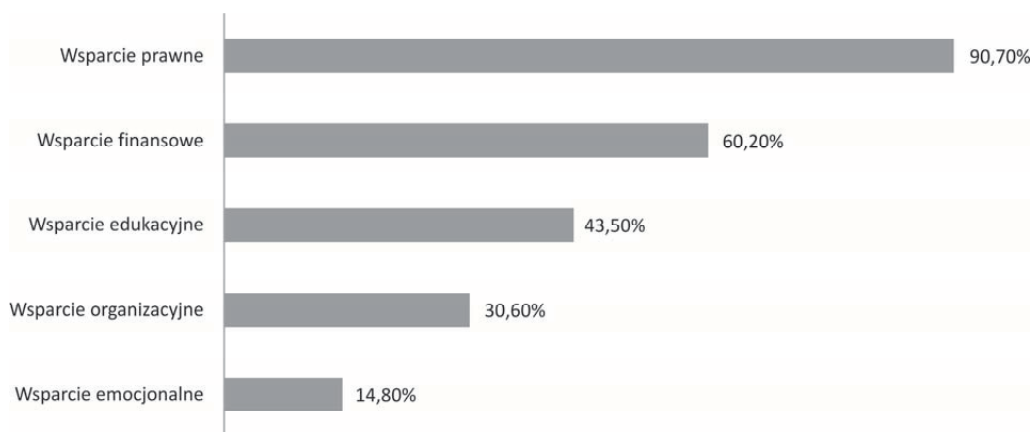
Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Wyniki zaprezentowane na wykresie 5.12. wydają się potwierdzać, że swoją rolę przedstawiciele kuratorium postrzegają w kategoriach prawno-administracyjnych. Aż 90,7% badanych wskazało, że podstawowym obszarem, w którym mogą udzielać wsparcia dyrektorom szkół, jest interpretacja prawa oświatowego i rozstrzyganie ewentualnych problemów i sporów w tym zakresie. W dalszej kolejności wskazano na wsparcie finansowe. Jest to związane z tym, iż kuratorium ma możliwości prawne i organizacyjne w zakresie rozporządzania środkami przyznawanymi na poziomie centralnym oraz grantów urzędów marszałkowskich. Oznacza to, że kuratorium może finansować wspierane przez politykę ministra edukacji narodowej priorytetowe programy, może także

wspierać te projekty, które w kontekście regionalnej polityki oświatowej zyskują charakter priorytetowych.

Na wsparcie edukacyjne wskazało 43,5% respondentów. Moim zdaniem ten obszar współpracy między nadzorem pedagogicznym jest niedoceniony i niewykorzystany. Organ powołany do kontroli i nadzoru może nie tylko pilnować standardów, ale także stwarzać szanse i możliwości do jak najlepszego realizowania celów i funkcji szkoły. Zanim podejmie się kontroli, warto wskazywać i modelować zachowania pożądane, zwłaszcza że kuratoria mają możliwości i narzędzia ku temu. Można także założyć, iż to bardziej nadzór pedagogiczny niż władze samorządowe mają kompetencje do projektowania i realizowania adekwatnej do potrzeb dyrektorów oferty edukacyjnej. Jeśli przyjąć, że wyniki ewaluacji zewnętrznych stanowią specyficzną informację zwrotną na temat obszarów, w których warto wzmocnić kompetencje dyrektorów, to na tej podstawie można także projektować komplementarną do rzeczywistych potrzeb ofertę edukacyjną.

Wykres 5.12. Charakter wsparcia udzielanego dyrektorom szkół przez nadzór pedagogiczny

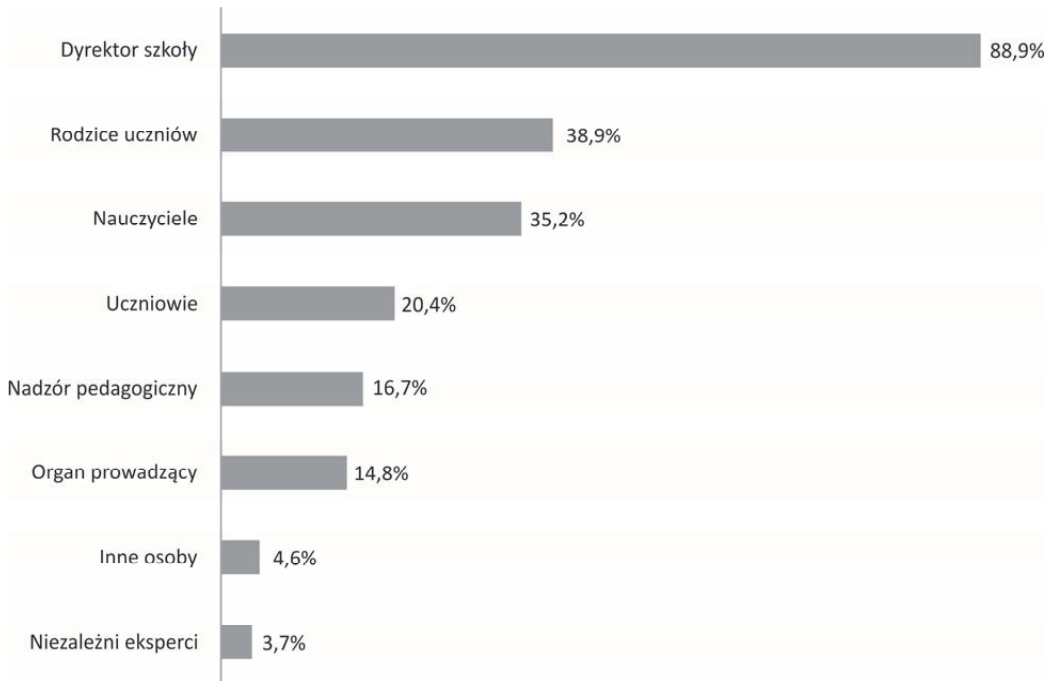


Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Ostatnią zmienną, analizowaną w kontekście rozpoznania wzajemnych relacji między nadzorem pedagogicznym a dyrektorami szkół, jest postrzeganie przez przedstawicieli kuratorium roli dyrektora w zakresie zarządzania szkołą. Dane na wykresie 5.13. ilustrują strukturę odpowiedzi tej grupy respondentów na pytanie, kto ich zdaniem powinien mieć największy wpływ na sposób zarządzania szkołą. W tej grupie zdecydowanie najczęściej osób (88,9%) wskazało na dyrektora. W dalszej kolejności wskazywano także na rodziców (38,9%), nauczycieli (35,2%) oraz uczniów (20,45). Dane te sugerują, iż respondenci po-

strzegają szkołę jako rzeczywistą społeczność uczących się. Mimo że zdecydowanie najważniejszą rolę przypisują dyrektorowi, to znaczeniu pozostałych uczestników życia szkoły jest przypisywana podobna wartość. Interesujące jest jednak to, że respondenci większe prawo do zarządzania szkołą przypisują nadzorowi pedagogicznemu (16,7%) niż władzom samorządowym (14,8%).

Wykres 5.13. Podmioty, które w opinii przedstawicieli kuratorium powinny mieć największy wpływ na sposób zarządzania szkołą



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Opinie przedstawicieli nadzoru pedagogicznego mogą stanowić istotną przesłankę do dyskusji o tym, jaki model profesjonalnego funkcjonowania zawodowego dyrektora szkoły promowany jest przez władze oświatowe. Jest to perspektywa oglądu zagadnienia o tyle istotna, że ma swe źródło w prawie oświatowym. Prawo z kolei stanowi nie tylko ramy funkcjonowania dyrektora w szkolnej codzienności, ale jest jednocześnie podstawowym kryterium oceny jego pracy. Ten kontekst jest szczególnie ważny w sytuacjach konfliktowych i kryzysowych. Dyrektorzy muszą brać pod uwagę kryteria promowane przez nadzór pedagogiczny, ponieważ to właśnie w kontekście tych kryteriów rozpoznawana jest ich skuteczność jako osób odpowiedzialnych za realizację nie

tylko podstawy programowej, ale także innych założeń proponowanych i promowanych w systemie edukacyjnym. W szkołach publicznych to dyrektor odpowiada za implementację założeń projektowanych na poziomie centralnym. Nadzór pedagogiczny w aspekcie tych zadań jest odpowiedzialny za to, aby kontrolować zakres i jakość tych działań.

5.3. Dyrektor w relacji do przedstawicieli organów prowadzących szkoły

Implementacja założeń polityki oświatowej w Polsce realizowana jest przede wszystkim poprzez decyzje i działania władz samorządowych. Jak zauważa Justyna Osiecka-Chojnacka, Polska ma obecnie jeden z najbardziej zdecentralizowanych systemów zarządzania oświatą na świecie, w którym to systemie odpowiedzialność samorządów za prowadzenie szkół, utrzymanie infrastruktury oświatowej, politykę kadrową, rozwój sieci placówek jest pełna¹². Rozpoznanie przekonań i oczekiwań przedstawicieli samorządu lokalnego postrzegam zatem jako istotny element budowania polityki oświatowej na poziomie rzeczywistym, a nie tylko deklaratywnym. Jeśli uznać, że większość decyzji, które kształtują realne zasady funkcjonowania konkretnych szkół i w znacznym stopniu wpływają na kierunek i efektywność pracy dyrektora, powstaje na poziomie samorządowym, to istotne wydaje się rozpoznanie, jakie oczekiwania formułują przedstawiciele samorządów wobec dyrektorów oraz jakie przekonania towarzyszą im w rozważaniach nad preferowanymi cechami tak zwanego *dobrego dyrektora*.

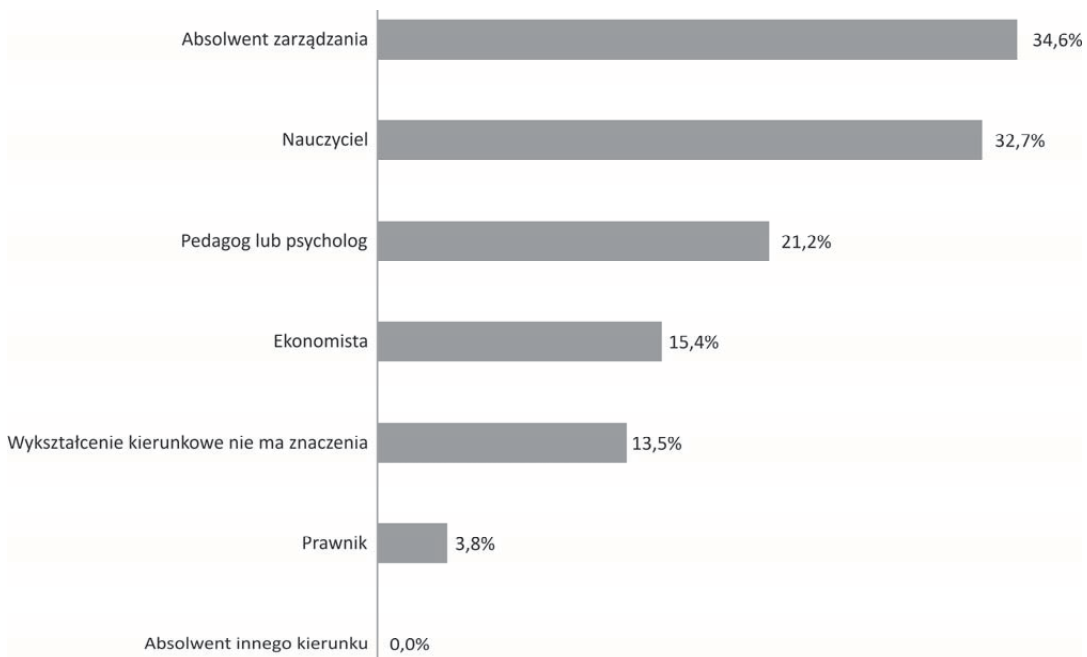
W tej części rozdziału zaprezentowane zostaną dane pozyskane od przedstawicieli sześciu organów prowadzących. Jak już zasygnalizowałam w części metodologicznej, badania zostały zrealizowane na terenie województw wielkopolskiego i lubuskiego. Miały one charakter sondażowy, po wstępnej ocenie uzyskanych danych do dalszych analiz zakwalifikowano kwestionariusze wypełnione przez 52 przedstawicieli władzy samorządowej, którzy mają realny wpływ na decyzje podejmowane w zakresie oświaty.

W opiniach przedstawicieli organów prowadzących szkoły dominuje przekonanie, że najbardziej na stanowisko dyrektora szkoły nadają się absolwenci zarządzania (34,6%) lub osoby pracujące na stanowisku nauczyciela (32,7%). Tylko w tej grupie respondentów tak wysoki odsetek badanych wskazał na osoby, które nie mają przygotowania pedagogicznego, a które postrzegane są jako odpowiednie, aby sprawować funkcję dyrektora. Łączny odsetek wskazań

¹² J. Osiecka-Chojnacka, *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu” 2010, 2(22), s. 10.

na osoby z przygotowaniem ekonomicznym, prawniczym lub związanym z zarządzaniem wynosi 53,8% wypowiedzi. Na podstawie tych danych można sformułować wniosek, że połowa przedstawicieli organów prowadzących postrzega rolę dyrektora szkoły przez pryzmat jego zadań administracyjno-prawnych. Można przyjąć tezę, że aspektem pedagogicznym zadań dyrektora ta grupa respondentów przypisuje mniejsze znaczenie. Warto w tym miejscu przypomnieć, że zadania dyrektora opisane w aktach prawnych dotyczą zarówno kwestii pedagogicznych, jak i organizacyjnych¹³. Jednak to zadania związane z organizacją i zarządzaniem zasobami są łatwiejsze do zbadania, opisanie i ocenienia. W tym kontekście pytania o wiedzę i przekonania przedstawicieli samorządów lokalnych zyskują na znaczeniu. Zasadnicze pytanie dotyczy tego, czy postrzegają oni szkołę jako kolejną jednostkę samorządową, która musi być sprawnie i skutecznie zarządzana, czy zauważają także inne aspekty i cele pracy szkoły.

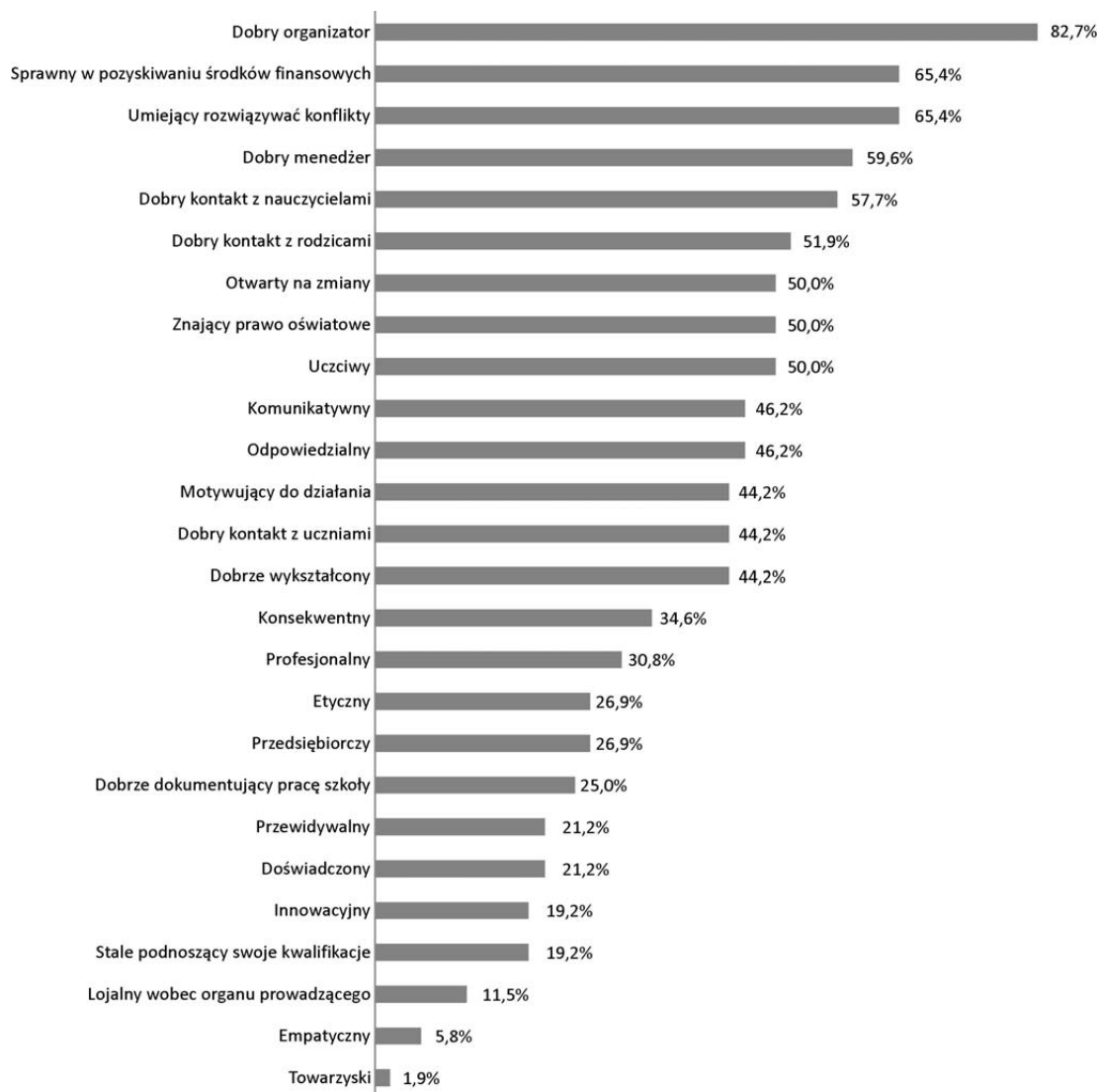
Wykres 5.14. Opinie przedstawicieli samorządu lokalnego na temat preferowanego przygotowania zawodowego dyrektora szkoły



Źródło: badania własne.

¹³ Zadania dyrektora szkoły opisane są w licznych dokumentach. Podstawowa jest tu *Ustawa o systemie oświaty* (art. 39, 40) oraz *Karta nauczyciela* (art. 7). Nie można jednak pomijać innych rozporządzeń MEN, które regulują zagadnienia szczegółowe.

Wykres 5.15. Opinie przedstawicieli samorządu lokalnego na temat preferowanych cech dyrektora szkoły



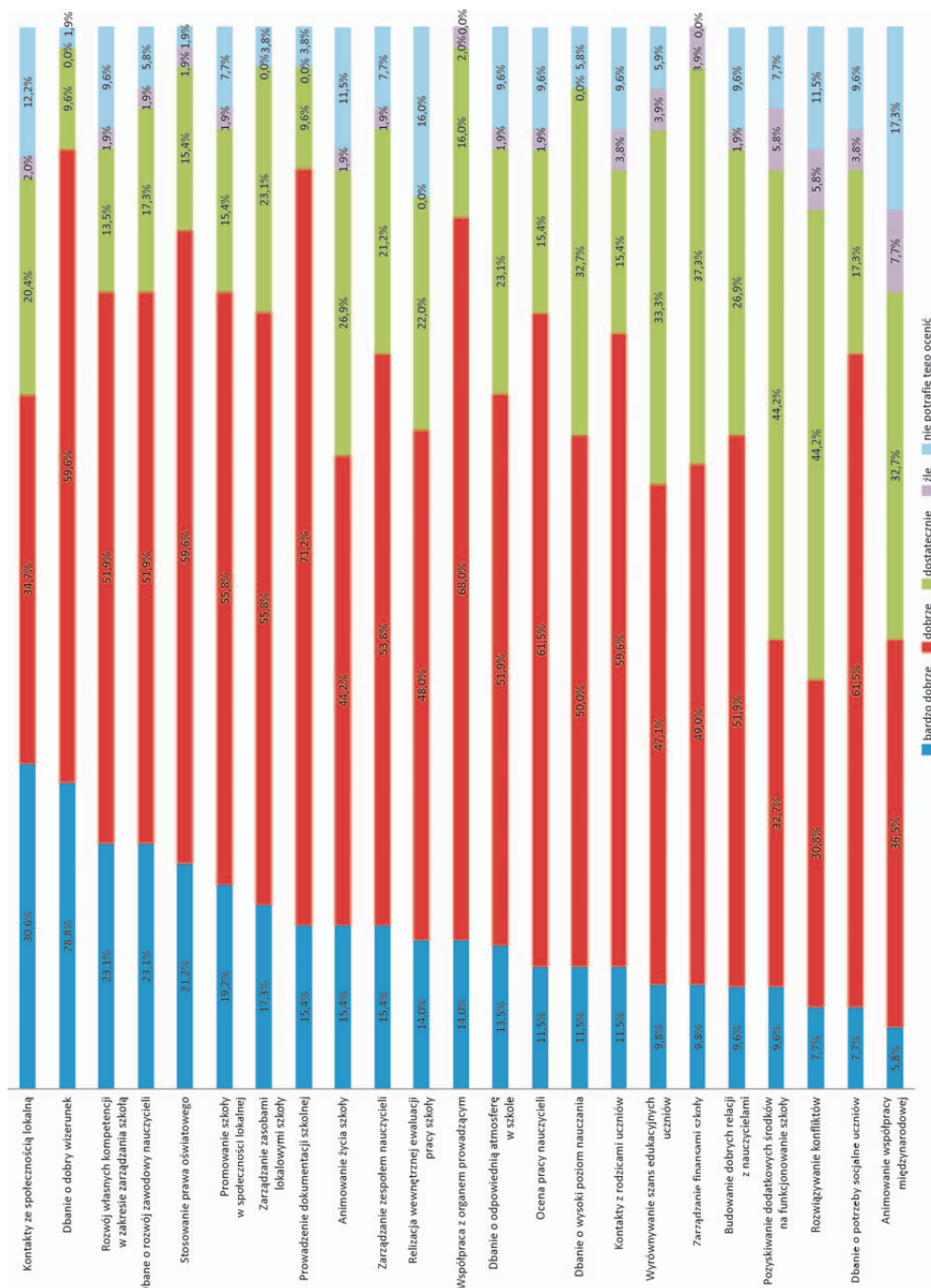
Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Dane zaprezentowane na wykresie 5.14. korespondują z opiniami przedstawicieli organów prowadzących szkoły na temat cech pożądanых na stanowisku dyrektora. Na podstawie danych przedstawionych na wykresie 5.15. można zauważyć, iż preferowane są takie cechy, jak: dobry organizator (82,7%),

sprawnym w pozyskiwaniu środków finansowych (65,4%), umiejący rozwiązywać konflikty (65,4%), dobrym menedżerem (59,6%), mającym dobry kontakt z nauczycielami (57,7%) oraz rodzicami (51,9%). Warto odnotować, że umiejętność budowania dobrych relacji z nauczycielami i rodzicami jest postrzegana jako bardziej istotna niż kompetencje w zakresie budowania dobrego kontaktu z uczniami (44,2%). Respondenci najrzadziej wskazywali na przydatność w pełnieniu roli dyrektora takich cech, jak: towarzyskość (1,9%), empatia (5,8%), lojalność wobec organu prowadzącego (11,5%), innowacyjność (19,2%) oraz ustawiczne podnoszenie swoich kwalifikacji (19,2%). Przedstawiciele organu prowadzącego zaakcentowali przede wszystkim te cechy dyrektora, które mogą mu pomóc sprawnie i efektywnie pełnić funkcje menedżera. Jest to przesłanka do sformułowania opinii, że perspektywa oglądu rzeczywistości szkolnej przez organy prowadzące jest silnie technokratyczna. Dominuje postrzeganie dyrektora, jako osoby, która ma skutecznie zarządzać dostępnymi zasobami, a nawet – w zakresie zasobów finansowych – je pomnażać.

Przedstawiciele organów prowadzących szkoły poproszeni zostali także o ocenę kompetencji dyrektorów, z którymi współpracują w obszarze wybranych zadań związanych z pełnieniem roli dyrektora. Jak wskazują dane przedstawione na wykresie 5.16, najwyżej oceniono kompetencje w zakresie budowania relacji ze społecznością lokalną (30,6% ocen bardzo dobrych), dbania o dobry wizerunek (28,8% bardzo dobrych), dbania o rozwój nauczycieli oraz rozwój własnych kompetencji w zakresie zarządzania szkołą (po 23,10% ocen bardzo dobrych). Sumując oceny bardzo dobre i dobre, można zauważyć, że najlepiej postrzegane są kompetencje dyrektorów w takich obszarach, jak: prowadzenie dokumentacji szkolnej, stosowanie prawa oświatowego oraz współpraca z organem prowadzącym. Najslabiej oceniane były kompetencje związane z poszukiwaniem dodatkowych środków na utrzymanie szkoły, rozwiązywaniem konfliktów oraz animowaniem współpracy międzynarodowej. Dane te mogą być interpretowane w różnych perspektywach. Pierwszym tropem są kompetencje przedstawicieli samorządu lokalnego w zakresie oceny rzeczywistych umiejętności dyrektorów oraz dobór wskaźników, które brane są pod uwagę w procesie oceny pracy dyrektora. Rozpoznając te obszary, w których dyrektorzy otrzymali największy odsetek ocen dostatecznych (rozwiązywanie konfliktów oraz pozyskiwanie dodatkowych środków na funkcjonowanie szkoły), można się zastanowić, czy dane te dotyczą kompetencji dyrektorów, czy stopnia realizacji oczekiwań organu prowadzącego w analizowanych obszarach. Można założyć, że im mniej próśb o interwencję w sytuacjach konfliktowych oraz im większa niezależność finansowa szkoły i mniej wniosków o dofinansowanie poszczególnych działań, tym lepiej dyrektor jest postrzegany i oceniany przez tę grupę respondentów.

Wykres 5.16. Kompetencje dyrektorów szkół w ocenie przedstawicieli samorządu lokalnego



Źródło: badania własne.

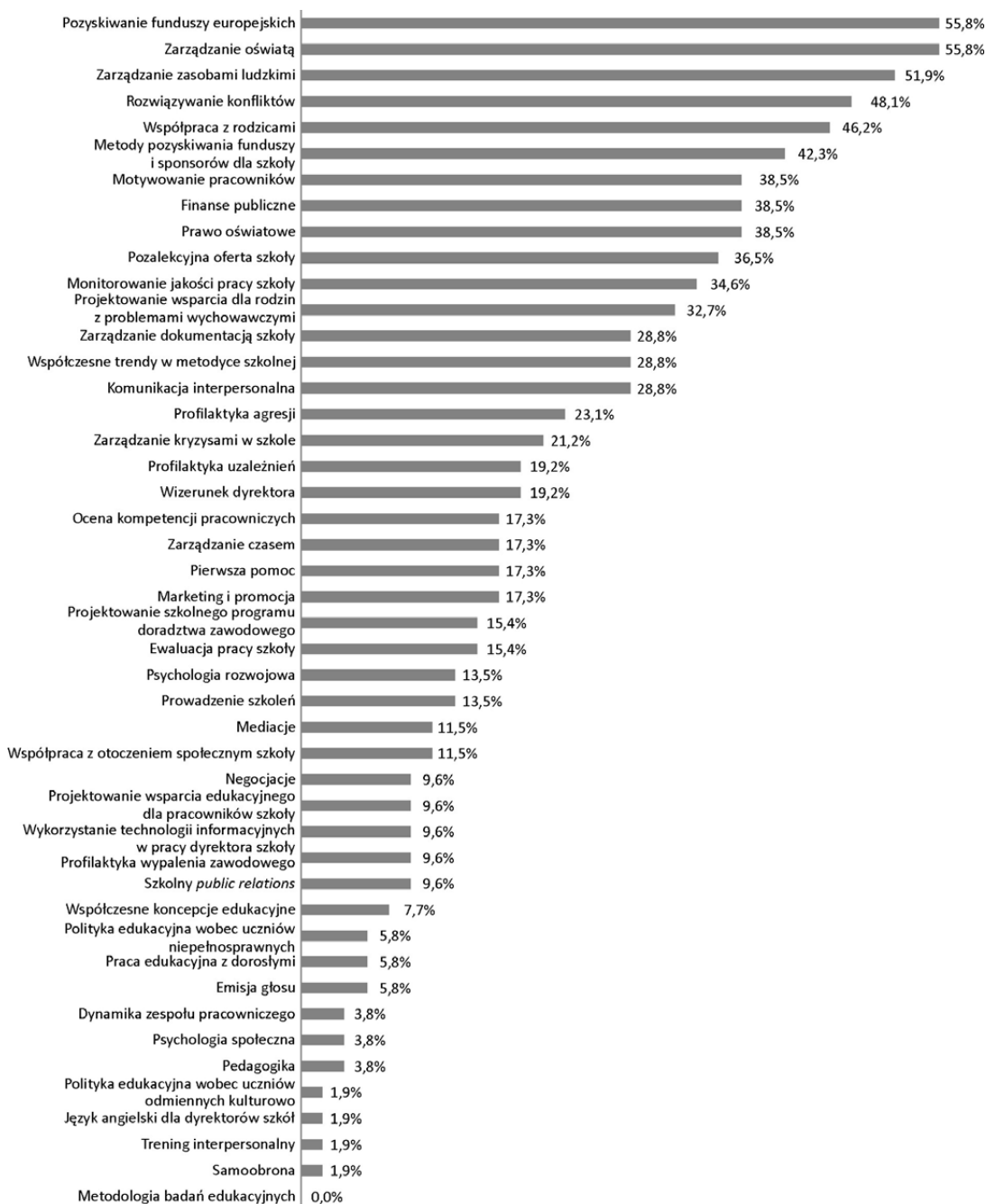
Kolejnym aspektem postrzegania kompetencji dyrektorów szkół przez przedstawicieli organów prowadzących są opinie na temat potrzeb edukacyjnych dyrektorów. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie tych zagadnień, w obrębie których dyrektorzy powinni wzmocnić i rozwinąć własną wiedzę i umiejętności. Najczęściej badani wskazywali na takie tematy, jak: pozyskiwanie funduszy europejskich, zarządzanie oświatą (55,8%), zarządzanie zasobami ludzkimi (51,9%), rozwiązywanie konfliktów (48,1%), współpraca z rodzicami (46,2%) oraz metody pozyskiwania funduszy i sponsorów (42,3%). Najmniej wskazań dotyczyło takich zagadnień, jak: metodologia badań edukacyjnych, polityka edukacyjna wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, język angielski dla dyrektorów szkół, trening interpersonalny, samoobrona, dynamika zespołu pracowniczego, psychologia społeczna i pedagogika. Jeśli dane dotyczące diagnozowanych potrzeb edukacyjnych dyrektorów potraktować jako inferencyjny wskaźnik sposobu postrzegania roli dyrektora w szkole, to prezentowane dane wyraźnie wskazują na administracyjną i menedżerską perspektywę oglądu zagadnienia. Przedstawiciele organów prowadzących szkoły sugerują potrzebę wzmocnienia kompetencji dyrektorów przede wszystkim w tych obszarach realizowania funkcji dyrektora, które związane są z pozyskiwaniem środków finansowych oraz zarządzaniem zasobami ludzkimi. Zagadnienia związane z dydaktyką, wychowaniem i kształtowaniem społeczności uczącej się nie są w wypowiedziach respondentów postrzegane jako priorytetowe i wymagające wsparcia edukacyjnego. Zaledwie 3,8% badanych wskazało, że dyrektorzy powinni wzmacniać i rozwijać swoje kompetencje pedagogiczne oraz w zakresie psychologii społecznej. Jest to bardzo niepokojące zjawisko. Także niewiele wskazań otrzymały takie tematy, jak: polityka edukacyjna wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz współczesne koncepcje pedagogiczne. Dane te można potraktować jako ilustrację problemu podejmowanego już w poprzednich rozdziałach. Jest to przede wszystkim pytanie o to, jak przedstawiciele organów prowadzących są przygotowani do prowadzenia szkół z uwzględnieniem tych zadań, które szkoła ma realizować w stosunku do uczniów, rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnej. Sposób postrzegania dyrektora i jego zadań w szkole warunkuje sposób definiowania tych cech i kompetencji, które sprawiają, że dana osoba jest postrzegana jako odpowiednia do pełnienia tej funkcji. Można założyć, że takie administracyjno-menedżerskie sytuowanie dyrektora w instytucji skutkuje ocenianiem jego pracy przede wszystkim poprzez kryterium efektywności w realizowaniu powierzanych mu zadań. Zarówno w zakresie finansowania placówek, zarządzania zasobami lokalowymi i ludzkimi, jak i rozwiązywania konfliktów, skuteczność oznaczać będzie stosowanie wymiernych i sprawdzalnych wskaźników. Odniesienie takiego sposobu myślenia do procesów dydaktycznych, wycho-

wawczych i opiekuńczych może sprzyjać wyraźnemu nastawieniu na wyniki testów, liczbę wygranych olimpiad i sprawozdawczość.

W kontekście omawianych danych warto zwrócić jeszcze uwagę na dwa zagadnienia. Pierwsze dotyczy kwestii rozwiązywania konfliktów. Według danych zaprezentowanych na wykresie 5.16, 7,7% respondentów oceniło kompetencje dyrektorów w tym obszarze jako bardzo dobre, 30,8% postrzega je jako dobre, 44,3% jako dostateczne, a 5,8% jako niedostateczne. Jednocześnie prawie połowa respondentów (48,1%) wskazała potrzebę dokończenia się dyrektorów w tym zakresie. Powyższe dane są spójne i pokazują, że dla przedstawicieli organów prowadzących kompetencje dyrektora w zakresie rozwiązywania konfliktów są istotne w perspektywie sprawnego zarządzania szkołą. W tym kontekście interesujące są dane, że tylko 9,6% respondentów wskazało na potrzebę rozwijania kompetencji dyrektorów w zakresie negocjacji, a 11,5% w zakresie mediacji. Można zatem tutaj sformułować pytanie, jakie strategie rozwiązywania konfliktów są promowane przez przedstawicieli organów prowadzących. Skoro respondenci dostrzegają potrzebę wzmocnienia wiedzy i umiejętności w zakresie rozwiązywania konfliktów, a jednocześnie pomijają dwie z konstruktywnych propozycji w tym zakresie, to pytanie może dotyczyć tego, jakich zachowań w sytuacjach konfliktowych oczekują przedstawiciele organów prowadzących od podległych im dyrektorów oraz jakie sytuacje rozpoznają jako konfliktowe.

Drugie zagadnienie, które warto odnotować, to podejście respondentów do kompetencji dyrektorów w zakresie realizacji zadań związanych z wewnętrzną ewaluacją pracy szkoły. Badani ocenili przygotowanie dyrektorów do tych działań wysoko – 14% respondentów jako bardzo dobre, 48% jako dobre, a 22% jako dostateczne. Jednocześnie, odnosząc się do potrzeb edukacyjnych podległych dyrektorów, badani wskazali na takie zagadnienia, jak: ewaluacja pracy szkoły (15,4%) oraz monitorowanie jakości pracy szkoły (34,6%). Warto odnotować, że żaden z respondentów nie wskazał potrzeby rozwijania kompetencji dyrektorów w zakresie metodologii badań edukacyjnych. Dane te również dobrze mogą świadczyć o wąskim postrzeganiu ewaluacji jako elementu kontroli i nadzoru, a także o ignorancji w sferze rozpoznawania potrzeb w zakresie badania procesów zachodzących w szkole. Jak już wcześniej zaznaczyłam, ewaluacja wewnętrzna pracy szkoły to obszar silnie powiązany z nadzorem pedagogicznym. Sposób interpretowania ewaluacji zaproponowany w dokumentach MEN-u niestety utrwala myślenie o ewaluacji, jako o elemencie nadzoru i kontroli. Jednak samorząd zainteresowany tym, aby wzmocnić jakość pracy szkół na swoim terenie, może postrzegać badania ewaluacyjne szerzej, jako jeden z instrumentów tworzenia kultury organizacyjnej i wspierania rozwiązań, które budują jakość i wynikają z lokalnych uwarunkowań i potrzeb. Jest to kolejny obszar, który, moim zdaniem, powinien być wkomponowany w projekty podno-

Wykres 5.17. Obszary, w których – w opinii przedstawicieli organów prowadzących szkoły – dyrektorzy powinni uzupełnić swoje kompetencje

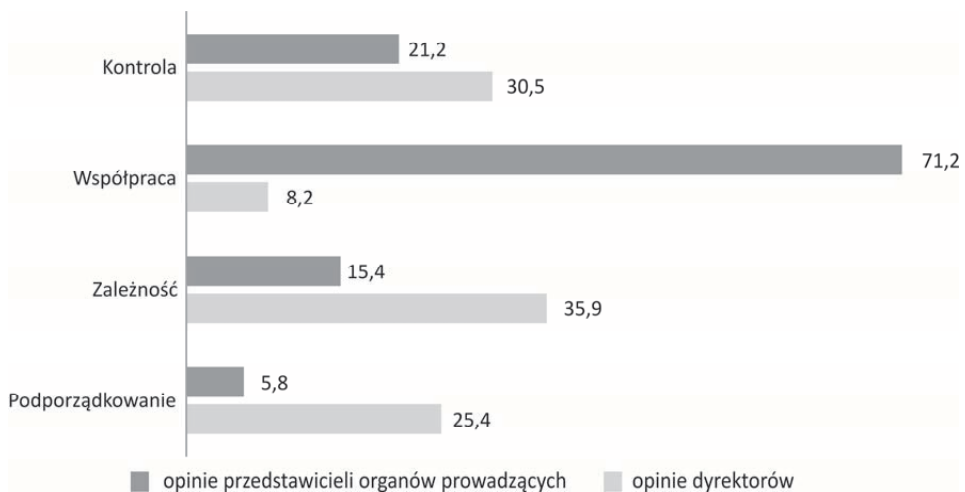


Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

noszące kulturę pedagogiczną osób odpowiedzialnych za decyzje w zakresie polityki oświatowej. Jako wyjątkowo niekorzystne zjawisko postrzegam redukcję badań w obszarze edukacji do ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Analizując publikacje dotyczące zarządzania oświatą i polityki oświatowej dedykowane przedstawicielom samorządów lokalnych, można zauważyć, iż dominują wśród nich opracowania o charakterze raportów, sprawozdań czy audytów. Nie można zaprzeczyć ich wartości, jednak należy zwrócić uwagę na potrzebę pogłębionych analiz i wyraźnie zakreślonego tła interpretacyjnego. Ograniczanie się do statystycznych opracowań uzyskanych danych może pogłębiać, i tak obserwowaną, redukcję w zakresie interpretacji procesów realizowanych w szkołach z wykorzystaniem szerszej perspektywy społecznej i pedagogicznej. Na ten wątek zwracam szczególną uwagę w kontekście analizy relacji dyrektorzy a przedstawiciele struktur samorządowych. Jeśli to decydenci z rad gmin i powiatów oraz urzędnicy samorządowi mają kształtować obraz szkoły, to w interesie publicznym jest zadbanie o kompetencje w zakresie edukacji i polityki oświatowej tej grupy interesariuszy.

Kolejną zmienną, która została poddana analizie, jest sposób postrzegania wzajemnej relacji pomiędzy dyrektorami a organem prowadzącym. Na wykresie 5.18. zaprezentowane zostały opinie na ten temat, formułowane zarówno przez jedną, jak i drugą grupę. Zdecydowana większość przedstawicieli organów prowadzących (71,2%) postrzega tę relację w kategoriach współpracy. 21,2% badanych opisało ją w kategoriach kontroli, a 15,4% jako zależność. Inną

Wykres 5.18. Charakter wzajemnych relacji w opiniach przedstawicieli organu prowadzącego szkołę i dyrektorów



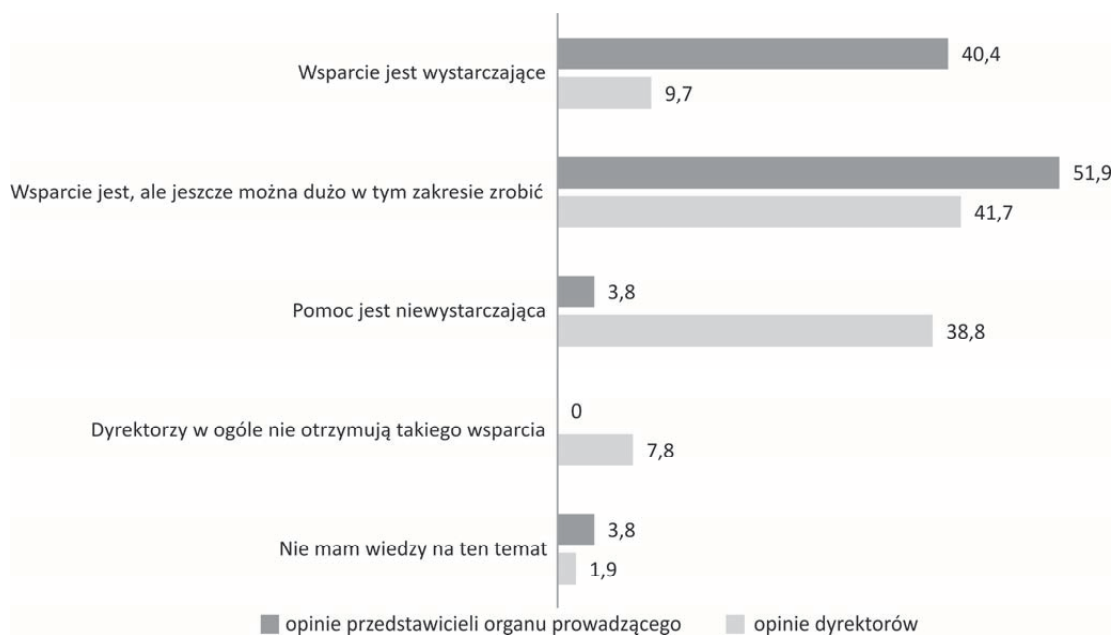
Źródło: badania własne.

percepcję sytuacji prezentują dyrektorzy. W ich opiniach relację między nimi bardziej opisują kategorie kontroli, podporządkowania i zależności.

Respondenci zostali poproszeni także o ocenę tej współpracy. Opinie dyrektorów i przedstawicieli organów prowadzących są wyraźnie różne. Przedstawiciele samorządów są ze współpracy zadowoleni – 40,4% respondentów twierdzi, że wsparcie, którego gminy lub powiaty udzielają dyrektorom, jest wystarczające. Jednocześnie połowa badanych (51,9%) zauważa, że chociaż wsparcie jest udzielane, to jeszcze dużo można zrobić w tym zakresie. Inaczej analizowaną sytuację widzą dyrektorzy. 38,8% dyrektorów stwierdza, że wsparcie ze strony organów prowadzących jest niewystarczające, a 7,8% badanych uważa nawet, że takiego wsparcia w ogóle nie otrzymuje. Tylko co dziesiąty dyrektor deklaruje, że otrzymywana pomoc jest wystarczająca. Warto odnotować, że połowa z objętych badaniami przedstawicieli organów prowadzących i dyrektorów dostrzega możliwość polepszenia współpracy i zauważa obszary, w których wsparcie można by było zintensyfikować.

Różnice wynikające z postrzegania wsparcia udzielanego dyrektorom przez samorząd lokalny mogą wynikać także z tego, jak swoją rolę w tym zakresie percypują przedstawiciele organu prowadzącego oraz jakie oczekiwania formu-

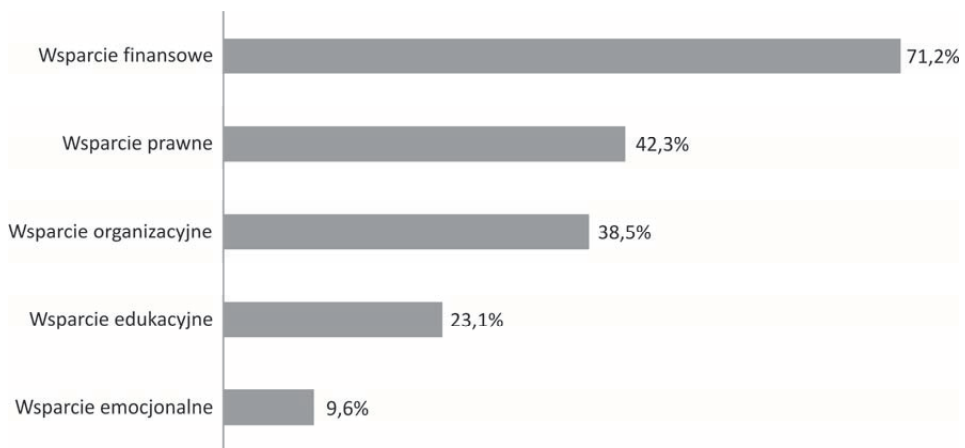
Wykres 5.19. Zakres pomocy udzielanej szkołom przez samorzady w opiniach przedstawicieli organu prowadzącego szkołę i dyrektorów



Źródło: badania własne.

łowane są w tym zakresie przez dyrektorów. Według danych przedstawionych na wykresie 5.20. przedstawiciele organów prowadzących deklarują przede wszystkim pomoc finansową (71,2%). W dalszej kolejności wskazano na pomoc prawną oraz wsparcie organizacyjne. Wsparcie edukacyjne zadeklarowało 23,1% badanych.

Wykres 5.20. Obszary wsparcia udzielanego dyrektorom w deklaracjach przedstawicieli organu prowadzącego szkołę

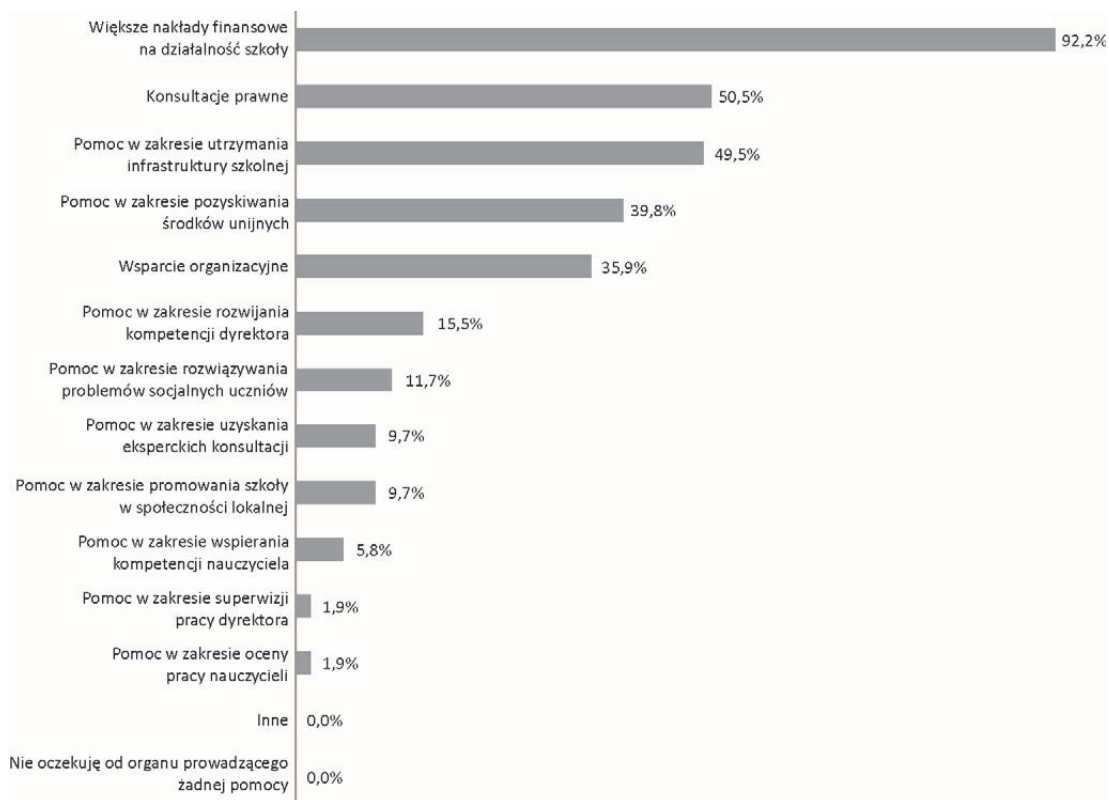


Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Dyrektorzy poproszeni o określenie, w jakich dziedzinach oczekują wsparcia od organów prowadzących, wskazywali przede wszystkim obszary związane ze wsparciem finansowym, prawnym i organizacyjnym. Najwięcej dyrektorów (92,2%) wskazało na potrzebę większych nakładów finansowych na funkcjonowanie szkoły. Połowa zadeklarowała także oczekiwania w zakresie obsługi prawnej szkół oraz pomocy związanej z utrzymaniem szkolnej infrastruktury. Dyrektorzy oczekują również wsparcia w rozwiązywaniu problemów organizacyjnych oraz w procedurach pozyskiwania środków z dostępnych programów Unii Europejskiej. Najmniej wskazań dotyczyło pomocy w zakresie oceny pracy nauczycieli oraz superwizji pracy dyrektora.

W świetle tych danych można zauważyć, że relacje między dyrektorem a organem prowadzącym dotyczą przede wszystkim sfery związanej z zarządzaniem, a ocena pracy dyrektora zogniskowana jest na wskaźnikach opisujących menedżerski aspekt funkcjonowania w roli. Władze samorządowe chcą, aby na tym stanowisku była osoba sprawnie zarządzająca powierzonymi zasobami i biegła w stosowaniu prawa. Kwestie edukacyjne nie stanowią tu priory-

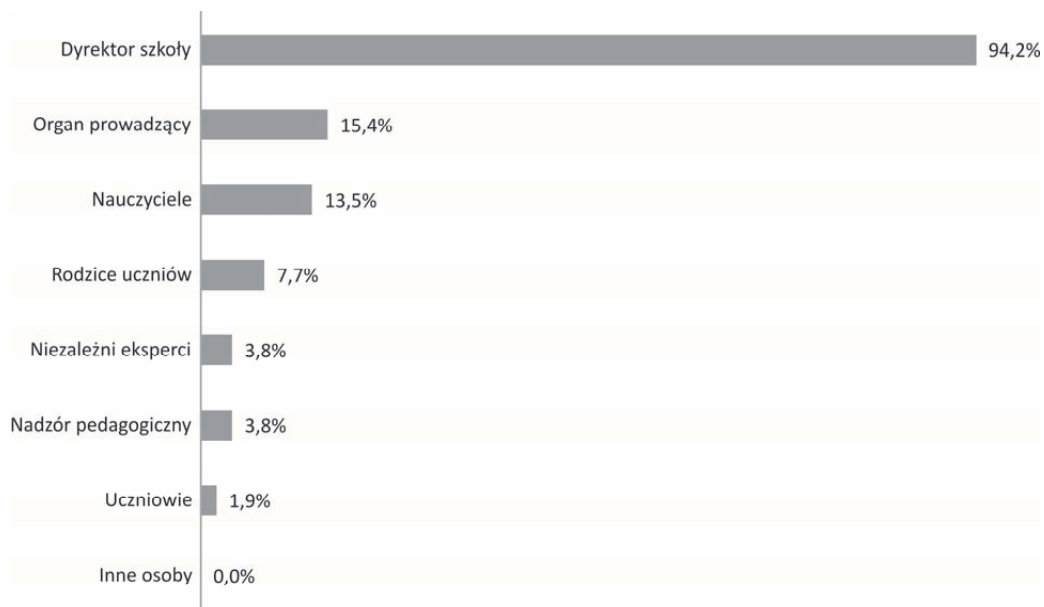
Wykres 5.21. Obszary, w zakresie których dyrektorzy oczekują wsparcia od organu prowadzącego szkołę



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

tetowego punktu odniesienia. Jednocześnie – jak wskazują dane zamieszczone na wykresie 5.22. – przedstawiciele samorządu lokalnego nie deklarują chęci większej partycypacji w zarządzaniu szkołami. W opinii 94,2% respondentów to właśnie dyrektor szkoły powinien mieć największy wpływ na sposób zarządzania szkołą. Kluczową rolę w tym zakresie przypisuje lokalnym władzom jedynie 15,4% respondentów. W tym kontekście zastanawiające są dane dotyczące postulowanej partycypacji rodziców i uczniów w zarządzaniu szkołami. Jedynie 7,7% respondentów wskazuje rodziców, jako grupę, która powinna mieć największy wpływ na sposób zarządzania szkołą, a uczniom takie prawo przypisuje 1,9% badanych. Dane te mogą stanowić przesłankę dla podjęcia analiz na temat rzeczywistych, a nie tylko deklarowanych przekonań przedstawicieli lokalnych władz na temat szkoły jako instytucji i charakteru procesów w niej realizowanych.

Wykres 5.22. Podmioty, które w opinii przedstawicieli organów prowadzących powinny mieć największy wpływ na sposób zarządzania szkołą



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Analizując zaprezentowane w tym rozdziale dane, można zaproponować tezę, że relacje między władzami samorządowymi a dyrektorami są oparte na założeniach dotyczących sprawnego zarządzania. Dyrektorzy sytuują rolę samorządu lokalnego głównie w sferze finansowania oświaty i wsparcia organizacyjno-prawnego. Samorząd nie jest dla dyrektorów partnerem do rozstrzygnięcia kwestii związanych z procesami edukacyjnymi, realizowanymi w szkołach. Samorząd nie jest nawet partnerem w zakresie projektowania polityki personalnej. Jednocześnie badani przedstawiciele władz samorządowych nie deklarują chęci ani większej współpracy, ani poszerzenia pól, w jakich mogłaby się ona kształtować.

Być może te dane mogą stanowić przesłankę dla sformułowania wniosku o potrzebie wzmocnienia wiedzy o edukacji wśród pracowników organów prowadzących szkoły oraz przedstawicieli gminnych i powiatowych komisji do spraw edukacji. Przesłanka ta wynika z dwóch założeń promowanych w teoretycznej części tej pracy. Pierwszą z nich jest koncepcja empowermentu. Jeśli lokalna szkoła ma być postrzegana jako dobro wspólne, a jakość realizowanych w niej procesów ma stanowić część wspólną interesów poszczególnych grup interesariuszy, to warto wzmocnić kompetencje wszystkich uczestników procesów decyzyjnych. To z kolei wiąże się z drugim założeniem, dotyczącym po-

trzeby partycypacji i budowania partnerstwa lokalnego. Jakość współpracy zależy tu będzie od jakości rozwiązań i propozycji wnoszonych przez kolejnych decydentów. Aby współpraca oparta była na postulacie synergii, konieczne jest zadbanie o jakość pracy poszczególnych partnerów. O ile można założyć, że dyrektor i nauczyciele rozumieją dynamikę i znaczenie procesów edukacyjnych, wychowawczych, socjalnych i – szerzej – społecznych, o tyle nie zawsze są one czytelne dla przedstawicieli władz lokalnych. Wspólny namysł nad edukacją i wspólne projekty w tym zakresie wymagają ustaleń wspólnych priorytetów, które najczęściej formułowane są w formie wizji pracy szkoły, a na poziomie mezo w formie strategii rozwoju oświaty. Szczególnie ten drugi rodzaj dokumentu opracowywany jest na różnym poziomie ogólności. Warto przeanalizować te dokumenty, czy w ramach rozwoju edukacji na swoim terenie autorzy zakładają także rozwój kompetencji osób odpowiedzialnych w powiecie i gminie za oświatę. Można oczywiście założyć, że osobom, które *jedynie* zarządzają oświatą pod względem finansowym, prawnym i organizacyjnym, wiedza o współczesnych koncepcjach pedagogicznych nie jest konieczna. Trudno jest jednak zarządzać procesami, których się nie rozumie, trudno jest także prowadzić wspólne dyskusje nad poszukiwaniem dobrych rozwiązań, w sytuacji kiedy strona decyzyjna ma władzę, ale nie jest ona legitymizowana przez wiedzę i rzeczywiste kompetencje.

5.4. Dialog jako strategia uzgadniania wzajemnych oczekiwań

Dane zaprezentowane w tym rozdziale dowodzą, że rola i zadania dyrektora interpretowane są w świetle oczekiwań podmiotów, które w różnym zakresie wpływają na zakres i jakość realizowanych w szkole procesów. Na podstawie zaprezentowanych wyników można także stwierdzić, iż to, jak dyrektor jest postrzegany i oceniany, zależy przede wszystkim od kryteriów, które w kontekście priorytetów poszczególnych grup interesariuszy definiowane są jako istotne. Poszczególne grupy formułują je najczęściej jako kryteria oceny lub nagłaśniają swoje opinie bądź roszczenia, kiedy ich oczekiwania nie są uwzględniane i respektowane. Dyrektor szkoły otrzymuje wówczas informację zwrotną, która może być formułowana w bardzo zróżnicowanej formie. Mogą to być zarówno oceny, postulaty, skargi, uwagi, prośby, jak i żądania.

W szkolnej codzienności niewiele jest sytuacji, kiedy może dojść do dialogu i rzeczowej rozmowy na temat roli i zadań dyrektora, w której uczestniczą wszyscy interesariusze zaangażowani – na różnym poziomie i w różnych zakresach – w procesy realizowane w szkole. Jest to raczej przedmiot konferencji, sympozjów czy kongresów. Na ten temat wypowiadają się równie często politycy, jak i eksperci z różnych dziedzin. Dla budowania jakości pracy poszcze-

gólnych placówek istotniejszy jest jednak dialog prowadzony w środowisku lokalnym z uwzględnieniem i wysłuchaniem opinii i stanowisk wszystkich najważniejszych grup interesariuszy. Ważne jest, aby był to dialog wspólny, jednocześnie i wielokierunkowy. W procesie budowania szkoły jako społeczności, która jest częścią większej społeczności lokalnej, istotne jest, aby nie tylko dyrektor usłyszał oczekiwania rodziców, ale również, aby mogli je usłyszeć przedstawiciele władz samorządowych, nadzoru pedagogicznego oraz nauczyciele. Także informacja na temat prawnych, organizacyjnych i programowych ram pracy szkoły może pomóc rodzicom we właściwym zinterpretowaniu działań i decyzji podejmowanych przez dyrektora szkoły.

Postulat dialogu i działań podejmowanych w celu zrozumienia oczekiwań, przekonań i roszczeń może wydawać się utopijny. Bariery organizacyjne, a także mentalne oraz różny poziom kultury dyskusji w poszczególnych szkołach i samorządach, a także role przypisywane poszczególnym partnerom, sprawiają, że urzeczywistnianie idei partnerstwa edukacyjnego w szkolnej codzienności nie jest zadaniem łatwym i oczywistym. Warto jednak podjąć to wyzwanie. Aby dialog był konstruktywny, należy go budować na dobrze dobranych przesłankach. W kontekście podjętych rozważań mogą to być dane empiryczne dotyczące oczekiwań poszczególnych partnerów. W zakresie analizy przekonań istotne jest nie to, kto ma rację, ale na podstawie jakich założeń formułuje swoje tezy. Celem jest uczenie się wzajemnych narracji, poszukiwanie rozwiązań, dyskusja nad wspólnymi kryteriami oceny proponowanych opcji. W realizacji tak rozumianego dialogu pomocna może być koncepcja zapożyczona z zarządzania zasobami ludzkimi – ocena pracownicza 360 stopni. Jest to metoda oparta na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Na gruncie oceny pracowniczej jest ona definiowana jako „systematyczne zbieranie i przekazywanie informacji zwrotnych o efektach uzyskiwanych przez osobę lub zespół osób na podstawie opinii wyrażanych przez określone grupy interesów”¹⁴. Tradycyjnie metoda ta była wykorzystywana do oceny efektywności pracy pracownika lub oceny jego zasobów kompetencyjnych. Z czasem zaczęto dostrzegać zalety tej metody i wykorzystywać ją w innych kontekstach.

Istotne dla tematyki omawianej w tej publikacji są trzy, konstytutywne dla tej metody, założenia. Pierwsze dotyczy systematyczności podejmowanych działań. Dane pozyskiwane są regularnie za pomocą kwestionariuszy lub wywiadów. Wychodzi się bowiem z założenia, że ocena, poza funkcją kontrolną, pełni także rolę monitorującą i korygującą. Jeśli systematycznie dokonuje się uważnej oceny, można na bieżąco dokonywać korekt w sposobie realizowania wybranych procesów i zadań. Drugie założenie dotyczy komplementarności

¹⁴ P. Ward, *Ocena pracownicza 360 stopni. Metoda sprzężenia zwrotnego*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 20.

dwóch procesów – gromadzenia informacji oraz ich zwrotnego przekazywania. Informacja zwrotna formułowana jest w taki sposób, aby była czytelna i zrozumiała dla adresatów, ale także, aby przyczyniała się do pogłębienia zrozumienia i refleksji w obszarze analizowanych zagadnień. Celem jest tu przede wszystkim przygotowanie gruntu i wzmacnianie zaangażowania do wprowadzenia zmian nie tylko w zachowaniu, ale także w wiedzy i w przekonaniach. Trzecie założenie opisuje sposób postrzegania źródeł informacji. Danych o efektywności analizowanych procesów dostarczają poszczególne grupy interesów, które odczuwają wpływ i konsekwencje tych działań, a jednocześnie są na tyle mocno zaangażowane, że mogą udzielić odpowiedzi na szczegółowe, konkretne, umocowane w praktyce, a nawet behawioralnych wskaźnikach, pytania¹⁵. Należy podkreślić, że osoby, które uprawnia się do formułowania ocen i opinii, nie muszą być ekspertami. Warunkiem koniecznym jest natomiast to, aby były zaangażowane w oceniane procesy. W kontekście oceny pracy dyrektora można wyartykułować zarzut, że ewentualne oceny i opinie powinny formułować osoby, które mają wystarczającą wiedzę i kompetencje, aby w odpowiedniej perspektywie interpretować analizowane zachowania czy decyzje. Ten zarzut byłby uzasadniony tylko wówczas, gdyby ocenę potraktować wyłącznie w perspektywie ewaluacji lub badań diagnostycznych. Jeśli natomiast ma ona stanowić punkt wyjścia do dialogu, ważne jest przyznanie prawa do wyrażania opinii i sądów także nieprofesjonalnym interesariuszom oraz odbiorcom oferty edukacyjnej.

W kontekście oceny pracy dyrektora zgoda na tę metodę wymaga odwagi. Dyrektor jest tu bowiem oceniany nie tylko tradycyjnie przez nadzór pedagogiczny i organ prowadzący szkołę, ale również opinie nauczycieli, rodziców, a także uczniów zyskują postać bardziej formalną i zobowiązującą. W związku z tym mogą pojawić się głosy dotyczące prawa i kompetencji interesariuszy nieprofesjonalnych, a przede wszystkim rodziców i uczniów do formułowania ocen i sądów. W tym kontekście chcę się odnieść do dwóch zagadnień. Pierwszym jest tradycja i kultura oceniania. Przyjmuje się, że do formułowania ocen, szczególnie w kontekście edukacyjnym, trzeba mieć kwalifikacje i uprawnienia. Można założyć, iż ukryte jest tu przekonanie, że wiedza i potwierdzone dyplomem lub stanowiskiem kwalifikacje dają podstawę do formułowania ocen obiektywnych. Być może właśnie z postulatu dążenia do obiektywności wynikają trudności z przyjęciem tezy o prawie do subiektywnych ocen, sądów i przekonań. Metoda 360 stopni ukierunkowana jest na uzgadnianie znaczeń i dzielenie się interpretacjami. Ocena nie jest tu wyrokiem, ale przyczynkiem do dalszego namysłu i refleksji nad możliwościami zmiany i rozwoju. W takiej perspektywie rozpoznanie sposobu myślenia i interpretowania rzeczywistości

¹⁵ Tamże, s. 21.

leży w interesie wszystkich grup zaangażowanych w budowanie konkretnej szkolnej społeczności. Drugie zagadnienie, warunkujące trudność w przyjęciu takiej filozofii oceny, to sposób definiowania i postrzegania przedmiotu oceny. W doświadczeniach edukacyjnych wielu osób utrwalił się przekaz, że ocena dotyczy osoby. W metodzie 360 stopni ocenia się kompetencje, zachowania, ale kluczowym punktem analizy nie jest to, na jakim są one rzeczywiście poziomie, ale na czym polegają różnice w postrzeganiu tych samych cech lub zachowań przez poszczególnych interesariuszy.

To podejście ma także swoje ograniczenia. W kontekście analizowanych zagadnień, jako jedną z ważniejszych kwestii, należy wskazać potrzebę rzeczywistego, a nie tylko deklaratywnego zaangażowania. Wielopodmiotowy system oceny projektuje się po to, aby zaproponować kierunki zmian i adekwatne sposoby ich implementacji. Jeśli nie ma gotowości i sposobności do zmiany, realizacja tego typu badań nie niesie wartości aplikacyjnej. Wówczas są to kolejne badania o charakterze diagnostycznym, ukierunkowane na rozpoznanie i opis sytuacji. Istotne jest także to, do jakich celów decydenci wykorzystają wyniki wspólnej pracy. Jeśli będzie to tylko praca pozorna, to trudno oczekiwać, iż następnym razem poszczególni interesariusze zaangażują się w ten sposób budowania podstaw do dialogu i współpracy.

W ramach zaprezentowanych powyżej egzemplifikacji założeń chcę odwołać się ponownie do wyników badań sondażowych. W tabeli 5.2. zestawiałam dane dotyczące wybranych potrzeb edukacyjnych dyrektorów. Zostały w niej zaprezentowane dane procentowe, ilustrujące deklaracje dyrektorów w zakresie tych obszarów, które uważają za wymagające wzmocnienia kompetencyjnego. W tabeli ujęto także dane ilustrujące opinie innych grup interesu (nauczycieli, rodziców, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego i władz samorządowych) na temat tego, w jakich obszarach dyrektorzy powinni się dokształcić. Porównanie potrzeb dyrektorów i opinii poszczególnych grup interesu jest nie tylko ciekawym materiałem badawczym, ale może być także inspirującym punktem rozpoczęcia dyskusji i dialogu na temat percepcji roli dyrektora i formułowanych wobec niego oczekiwań. Dla ilustracji możliwości wykorzystania tego typu myślenia do budowania podstaw dialogu wybrane obszary kompetencyjne uporządkowane zostały w szersze kategorie. Ilościowa analiza wykazała, że we wszystkich ocenianych obszarach kompetencyjnych istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy deklarowanymi opiniami a grupą, którą reprezentują respondenci.

Odniosę się do kilku wybranych przykładów, które w sposób czytelny ilustrują różnicę w postrzeganiu profilu kompetencyjnego dyrektorów. Pierwszą kategorią są kompetencje związane z oceną pracy szkoły. W obszarze ewaluacji zdecydowanie najczęściej na potrzebę wzmocnienia wiedzy i umiejętności wskazywali przedstawiciele nadzoru pedagogicznego (65,7%) oraz dyrektorzy

Tabela 5.2. Opinie dyrektorów i wybranych grup interesariuszy na temat obszarów kompetencyjnych, w których dyrektorzy powinni się dokształcić

	Dyrektorzy	Nauczyciele	Rodzice	Nadzór pedagogiczny	Organ prowadzący	
Kompetencje w zakresie oceny pracy szkoły						
Ewaluacja pracy szkoły	45,20%	28,80%	12,6%	65,70%	15,40%	Chi2=103,911, df=4, p<0,05
Monitorowanie jakości pracy szkoły	28,80%	19,20%	40,40%	50%	34,60%	Chi2=34,334, df=4, p<0,05
Metodologia badań edukacyjnych	6,70%	4,50%	1,10%	13,90%	0,00%	Chi2=26,657, df=4, p<0,05
Kompetencje w zakresie zadań prawno-administracyjnych						
Prawo oświatowe	40,40%	25,40%	24,6%	70,40%	38,50%	Chi2=74,754, df=4, p<0,05
Finanse publiczne	29,80%	9,60%	10,90%	13%	38,50%	Chi2=43,096, df=4, p<0,05
Zarządzanie oświatą	15,40%	20,90%	18,6%	25,90%	55,80%	Chi2=37,825, df=4, p<0,05
Pozyskiwanie funduszy europejskich	33,70%	34,50%	31,7%	26,90%	55,80%	Chi2=13,902, df=4, p<0,05
Marketing i promocja	29,80%	21,50%	9,3%	4,60%	17,30%	Chi2=35,232, df=4, p<0,05
Metody pozyskiwania funduszy i sponsorów dla szkoły	37,50%	32,80%	64,50%	18,50%	42,30%	Chi2=69,693, df=4, p<0,05
Szkolny <i>public relations</i>	30,80%	18,60%	20,20%	6,50%	9,60%	Chi2=24,024, df=4, p<0,05
Zarządzanie dokumentacją szkoły	38,50%	13,60%	7,70%	38%	28,80%	Chi2=64,200, df=4, p<0,05
Kompetencje w zakresie pracy z nauczycielami						
Zarządzanie zasobami ludzkimi	31,70%	21,50%	10,40%	33,30%	51,90%	Chi2=49,207, df=4, p<0,05
Motywowanie pracowników	46,20%	42,90%	21,90%	59,30%	38,50%	Chi2=44,195, df=4, p<0,05
Ocena kompetencji pracowników	13,50%	10,70%	6%	23,10%	17,30%	Chi2=19,932, df=4, p<0,05
Dynamika zespołu pracowniczego	20,20%	9%	6%	8,30%	3,80%	Chi2=18,646, df=4, p<0,05
Kompetencje psychopedagogiczne						
Profilaktyka uzależnień	12,50%	26%	16,9%	9,30%	19,20%	Chi2=15,765, df=4, p<0,05
Profilaktyka agresji	17,30%	35,00%	49,2%	10,20%	23,10%	Chi2=62,214, df=4, p<0,05
Rozwiązywanie konfliktów	29,80%	44,60%	54,10%	44,40%	48,10%	Chi2=16,020, df=4, p<0,05
Pedagogika	1%	2,30%	43,2%	0,90%	3,80%	Chi2=184,693, df=4, p<0,05
Współpraca z rodzicami	20,20%	36,20%	44,3%	39,80%	46,20%	Chi2=18,933, df=4, p<0,05
Pozalekcyjna oferta szkoły	6,70%	18,10%	30,10%	5,60%	36,50%	Chi2=47,741, df=4, p<0,05
Współczesne koncepcje edukacyjne	15,40%	22%	49,20%	10,20%	7,70%	Chi2=82,446, df=4, p<0,05

	Dyrektorzy	Nauczyciele	Rodzice	Nadzór pedagogiczny	Organ prowadzący	
Współczesne trendy w metodyce szkolnej	23,10%	35,60%	53,00%	36,10%	28,80%	Chi2=29,720, df=4, p<0,05
Projektowanie wsparcia dla rodzin z problemami wychowawczymi	16,30%	29,40%	55,20%	19,40%	32,70%	Chi2=63,479, df=4, p<0,05

Źródło: badania własne.

szkół (45,2%). Natomiast na kompetencje związane z monitorowaniem pracy szkoły najczęściej wskazywali, obok przedstawicieli kuratorium (50,0%), także rodzice (40,4%). Te wyniki są, w mojej ocenie, ważnym argumentem ilustrującym potrzebę uzgadniania znaczeń. Najistotniejsze staje się w tym kontekście pytanie, czy swoje opinie poszczególni interesariusze formułują na podstawie wiedzy, czy na podstawie własnych przekonań, wyobrażeń, intuicji i skojarzeń. O ile dla rodziców pojęcie ewaluacja może być nieznane lub nieczytelne, to już monitorowanie może kojarzyć się z monitoringiem i kontrolą. Ponownie chcę podkreślić niski odsetek respondentów, którzy wskazali na metodologię badań edukacyjnych, jako na obszar kompetencyjny dyrektorów, który wart jest wsparcia edukacyjnego. Być może takie ujęcie tego zagadnienia wynika z niezrozumienia, czym jest, lub może być, dobrze realizowana ewaluacja i jak projektować trafny i rzetelny proces monitorowania jakości pracy szkoły.

Kolejnym obszarem, który jest wyraźnie inaczej postrzegany przez poszczególne grupy interesariuszy, są kompetencje związane z prawno-administracyjnym aspektem pracy szkoły. Znaczenie tych kompetencji podkreślają przede wszystkim przedstawiciele organów prowadzących, nadzoru pedagogicznego oraz sami dyrektorzy. Można jednak zauważyć, że akcenty są tu rozłożone nierównomiernie. Analizując odsetek wskazań w poszczególnych grupach respondentów, należy odnotować, że dyrektorzy podkreślali potrzebę doksztalcenia się w zakresie zarządzania dokumentacją szkolną (38,5%) oraz w zakresie szkolnego PR-u (30,8%). W przypadku tej ostatniej kompetencji różnica w odsetku wskazań między dyrektorami a pozostałymi grupami respondentów jest wyraźna. Można założyć, iż dyrektorzy wiedzę i umiejętności z zakresu *public relations* postrzegają, jako jedno z kluczowych narzędzi mogących zapewnić nabór do szkoły na oczekiwanym poziomie. Rodzice natomiast wyraźnie zaakcentowali potrzebę wzmocnienia kompetencji dyrektora w zakresie pozyskiwania funduszy i sponsorów dla szkoły. Na ten aspekt rozwoju profesjonalnego dyrektora zwróciło uwagę 64,5% badanych rodziców. Być może jest

to związane ze zbyt częstymi doświadczeniami rodziców w partycypowaniu w kosztach dotyczących różnych sfer działalności szkoły. Na kwestie finansowe zwrócili też uwagę przedstawiciele samorządów. W opinii tej grupy respondentów dyrektorzy powinni wzmocnić kompetencje w takich obszarach, jak: finanse publiczne (38,5%), zarządzanie oświatą (55,8%) i pozyskiwanie funduszy europejskich (55,8%).

W obszarze kompetencji związanych z zarządzaniem zespołem nauczycieli analizie poddano dane dotyczące czterech kompetencji szczegółowych. Z danych zamieszczonych w tabeli 5.2. wynika, że najmniejsze znaczenie tym kompetencjom przypisują rodzice. W perspektywie organów prowadzących szczególne znaczenie mają kompetencje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Na potrzebę ich rozwijania wskazało 51,9% przedstawicieli tej grupy respondentów. Zasadniczo wszystkie grupy dostrzegają potrzebę rozwijania kompetencji w zakresie motywowania nauczycieli, jednak tylko dyrektorzy częściej niż przedstawiciele pozostałych grup respondentów wskazywali na potrzebę wzmocnienia własnych kompetencji w zakresie dynamiki zespołu pracowniczego. Ponownie w tym miejscu można postawić pytanie o to, jak ta kategoria jest rozpoznawana przez przedstawicieli poszczególnych grup interesariuszy i jakie przypisują jej znaczenie w kontekście innych kompetencji dyrektora, warunkujących efektywne zarządzanie zespołem nauczycieli.

Szczególnie interesujące wydają się być dane dotyczące kompetencji psychopedagogicznych. Tej grupie kompetencji istotne znaczenie przypisują przede wszystkim rodzice. Warto zwrócić uwagę na wyniki dotyczące potrzeby rozwijania kompetencji w zakresie pedagogiki. O ile w percepcji dyrektorów (1%), nauczycieli (2,3%), przedstawicieli samorządów (0,9%) i kuratorów (3,8%) ten obszar kompetencyjnego profilu dyrektora jest marginalizowany, o tyle prawie co drugi badany rodzic (43,2%) dostrzega potrzebę doskonalenia się dyrektorów w zakresie zagadnień związanych z pedagogiką. Dane zamieszczone w tabeli 5.2. dają podstawę, by twierdzić, że rodzice chcą postrzegać dyrektora w jego roli jako pedagoga, jako osobę, która troszczy się o wszechstronny rozwój ich dzieci. Połowa badanych rodziców wskazywała także na potrzebę doskonalenia się dyrektorów w zakresie projektowania wsparcia dla rodzin z problemami wychowawczymi (55,2%), współczesnych trendów w szkolnej metodyce (53%), współczesnych koncepcji edukacyjnych (49,2%), profilaktyki agresji (49,2%) oraz rozwiązywania konfliktów (54,1%). W perspektywie rodzica kompetencje pedagogiczne są zdecydowanie bardziej istotne, niż te, które warunkują sprawne i efektywne zarządzanie szkołą jako instytucją.

Powyższe dane mogą być wykorzystywane do budowania dialogu w dwóch perspektywach. W pierwszej można dokonać analizy oczekiwań i opinii poszczególnych grup interesariuszy – rodziców, nauczycieli, przedstawicieli władz samorządowych i nadzoru pedagogicznego. Rozpoznanie wyobrażeń na

temat postulowanych kompetencji dyrektora może stanowić dobry punkt wyjścia do dyskusji na temat ogólnej wizji roli dyrektora w szkole. Rozpoznanie priorytetów i zagadnień marginalizowanych może przyczynić się do rekonstrukcji kluczowych perspektyw postrzegania roli i zadań dyrektora. Te ustalenia mogą z kolei stać się podłożem do budowy postaw ukierunkowanych na zrozumienie odmiennych stanowisk i oczekiwań. Rzetelna diagnoza może być w tym ujęciu postrzegana jako podstawa do dyskusji merytorycznej i ukierunkowanej na poszukiwanie wspólnych ustaleń i rozwiązań.

Druga perspektywa ma charakter horyzontalny – poprzez analizę znaczenia przypisanego poszczególnym kompetencjom można próbować zdiagnozować, co interesariusze sądzą na temat poszczególnych obszarów kompetencyjnych i jakie przypisują im znaczenia. Rozpoznanie ewentualnych różnic w prezentowanych stanowiskach może stać się zaproszeniem do rozmowy na temat rozumienia i interpretowania zadań i ról dyrektora. Taka analiza może się także przyczynić do zidentyfikowania tych zagadnień, które wymagają wsparcia merytorycznego. Wyjaśnienie przyczyn wzmacniania lub marginalizowania poszczególnych komponentów profilu kompetencyjnego dyrektora może ułatwić innym grupom interesariuszy zrozumienie i zaakceptowanie odmiennych, a czasem także opozycyjnych, stanowisk. Dla niektórych może stać się także inspiracją do pogłębienia wiedzy na temat pedagogicznych, społecznych, ekonomicznych, prawnych i organizacyjnych uwarunkowań funkcjonowania szkoły.

Podsumowując ustalenia zaprezentowane w tym rozdziale, chcę zaakcentować trzy wnioski. W perspektywie oglądu roli dyrektora w szkole deklarowanej w wypowiedziach przedstawicieli samorządów lokalnych oraz kuratorów dominuje aspekt administracyjno-prawny. Dyrektor postrzegany jest przez respondentów z nadzoru pedagogicznego przede wszystkim jako osoba odpowiedzialna za implementację prawa oświatowego i skuteczną realizację podstawy oświatowej. W opiniach przedstawicieli organów prowadzących szkoły dominuje aspekt menedżerski, związany ze sprawnym zarządzaniem dostępnymi zasobami. Taka perspektywa postrzegania roli i zadań dyrektora bezpośrednio przekłada się na dobór kryteriów oceny pracy dyrektora. Oznacza to, że jakość i efektywność jego działań recenzowana jest głównie w kontekście wywiązywania się z zadań nałożonych przez stosowne akty prawne, a stosowane kryteria oceny mają przede wszystkim charakter wskaźników obserwowalnych i mierzalnych.

Dyrektorzy, pracując w wyraźnie zdefiniowanych ramach prawnych i określonych wskaźnikach oceny, podejmują te działania, które budują ich profesjonalny wizerunek w kontekście oczekiwań podmiotów mających największy wpływ na ich funkcjonowanie w zawodzie. W związku z tym, że dyrektor podlega formalnej ocenie ze strony władz samorządowych i kuratorium, to przede wszystkim realizuje oczekiwania i potrzeby tych dwóch podmiotów.

Opinie nauczycieli, rodziców i uczniów nie mają tak dużej mocy formalnej, jak stanowiska przedstawicieli nadzoru i władz samorządowych.

Trzeci wniosek dotyczy marginalizacji znaczenia kompetencji pedagogicznych w profilu zawodowym dyrektora. Mimo że przedstawiciele kuratoriów akcentowali je nieco mocniej niż respondenci reprezentujący władze samorządowe, to można stwierdzić, iż obie grupy większe znaczenie przywiązują do administracyjno-prawnego aspektu pracy dyrektora. Dyrektor bardziej postrzegany jest jako osoba zarządzająca szkołą jako instytucją niż jako osoba odpowiedzialna za procesy w niej realizowane. Poszukując tropów ułatwiających interpretację tych ustaleń, warto przyjąć, iż być może przyczyną takiej sytuacji jest brak mechanizmów systemowych – prawnych i organizacyjnych, motywujących dyrektora do większego zaangażowania się w zadania związane z przywództwem edukacyjnym, czyli wzmocnieniem potencjału nauczycieli, ale także rodziców i uczniów, który może być wykorzystywany do budowania kultury sprzyjającej nie tylko nauczaniu i uczeniu się, ale również wzmocnieniu efektywności procesów wychowawczych i opiekuńczych.

Dyrektor jako lider społeczności szkolnej

Wprowadzenie

Kontekstem analizy danych prezentowanych w niniejszym rozdziale jest kategoria społeczności. O ile w poprzednim rozdziale dominował aspekt organizacyjny, o tyle teraz zaakcentować chcę te wątki, które, w założeniach, mają ilustrować pełnienie przez dyrektora roli lidera. Rolę tę, w nawiązaniu do wybranych koncepcji teoretycznych, scharakteryzowałam w rozdziale trzecim, obecnie chcę się odnieść do wypowiedzi przedstawicieli najważniejszych grup, które tę społeczność tworzą. Odwołanie się do wypowiedzi uczniów, rodziców i nauczycieli pozwoli na budowanie odpowiedzi na pytanie, na ile postrzeganie szkoły jako społeczności, a dyrektora jako lidera, jest uzasadnione. Na ile jest to opis szkolnej codzienności, a na ile wizja preferowanych założeń lub ideałów.

O szkole coraz częściej mówi się jako o społeczności uczących się. Należy jednak zauważyć, że wśród definicji opisujących szkołę nadal dominuje jej instytucjonalny, a zarazem socjalizacyjny charakter¹. Postrzegając szkołę w perspektywie polityki oświatowej, można analizować jej funkcje w aspekcie miejsca pracy nauczycieli, pedagogizacji rodziców, ale także przestrzeni socjalizacji do wartości promowanych w zewnętrznych wobec szkoły instytucjach. Analizowanie roli dyrektora w tym kontekście staje się bardziej różnorodne i wielowątkowe.

Społeczność szkolna – określana jako wspólnota osób uczących się i proces ten wspierających – jest częścią instytucji i w ramach rozwiązań instytucjonal-

¹ Można się tu odwołać do zaproponowanej przez M.J. Szymańskiego definicji szkoły, którą autor zawarł w *Socjologii edukacji. Zarys problematyki* (Impuls, Kraków 2013). Szkoła jest tu definiowana jako „instytucja społeczna i organizacja formalna celowo tworzona do realizacji zadań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych uznanych za niezbędne do przygotowania dzieci, młodzieży i dorosłych do życia społecznego i pracy zawodowej” (s. 137).

nych musi funkcjonować. Stąd ponownie chcę zaznaczyć, iż wprowadzanie dychotomii opisującej menedżerski i liderekski aspekt pracy dyrektora jest, w mojej opinii, nieuzasadnione. Budowanie społeczności dokonuje się w ramach instytucji, która działa według ustalonych i przejętych praw, reguł i zasad. Oznacza to, że dyrektor obie te role pełni jednocześnie. W zakresie aktywizowania społeczności jego zadania dotyczą przede wszystkim budowania i utrzymywania relacji z grupami tę społeczność tworzącymi oraz animowania i moderowania procesów społecznych, edukacyjnych i wychowawczych. Można także przyjąć, iż w tym zakresie jego rolą jest budowanie kultury partycypacji i współpracy.

W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną wyniki badań ilustrujące postrzeganie dyrektora szkoły przez uczniów, rodziców i nauczycieli. Zilustrowane zostaną zarówno doświadczenia, jak i oczekiwania tych grup. Rozpoznanie i opisanie sposobu postrzegania przez uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli relacji z dyrektorem może przyczynić się do określenia rzeczywistych ról dyrektora. Rozpoznanie wzajemnych oczekiwań i roszczeń jest koniecznym warunkiem do rozpoczęcia współpracy². Raz jeszcze odwołam się do założenia, na podstawie którego opracowana została koncepcja prezentowanych badań – diagnoza rzeczywistych relacji jest w mojej opinii punktem wyjścia do namysłu nad sposobami promowania konstruktywnych i nowoczesnych ujęć przywództwa w edukacji. Diagnoza powinna dotyczyć zatem także tego, czy – i w jakim zakresie – inni uczestnicy życia szkoły oczekują od dyrektora zmian w sposobie sprawowania władzy i pełnienia funkcji. Istotnym aspektem jest także rozpoznanie, jak sami dyrektorzy postrzegają proces sprawowania władzy, ideę dzielenia się odpowiedzialnością oraz zwiększanie partycypacji w sprawowaniu władzy przez inne grupy tworzące szkolną społeczność. Stąd ostatni podrozdział tej części pracy będzie ilustracją tego, jak dyrektorzy postrzegają swoją rolę w kontekście zadań i celów przypisanych funkcji lidera.

6.1. Dyrektor szkoły w opiniach i doświadczeniach uczniów

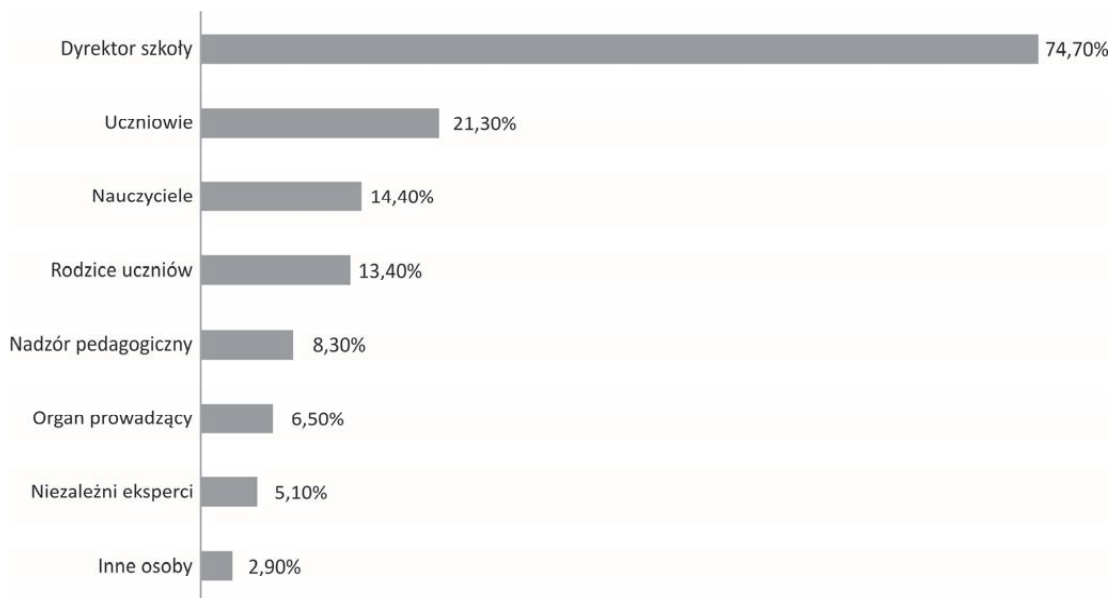
W tym podrozdziale zaprezentowane zostaną dane opisujące, jak uczniowie postrzegają rolę i zadania dyrektora szkoły. Dane empiryczne pochodzą z badań sondażowych, zrealizowanych zarówno w gimnazjach, jak i szkołach ponadgimnazjalnych.

W świetle uzyskanych danych można stwierdzić, że dyrektor jest dla uczniów osobą rozpoznawalną i ważną. Zdecydowana większość respondentów

² I. Nowosad, *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 343.

(90%) deklaruje, iż zna imię i nazwisko dyrektora swojej szkoły. Jednocześnie, jak wskazują dane zawarte na wykresie 6.1, w opiniach uczniów, to właśnie dyrektor powinien mieć największy wpływ na to, jak szkoła funkcjonuje. Naczelną rolę w tym zakresie przypisało mu 74,7% respondentów. Warto odnotować, że nauczycielom taką rolę przypisało jedynie 14,4% badanych, a samym uczniom 21,3%. Dominującą rolę w zakresie zarządzania szkołą przypisują dyrektorowi zarówno uczniowie gimnazjów, jak i szkół ponadgimnazjalnych. Na podstawie analizy statystycznej ($\chi^2(1, N = 268) = 0,521; ni$) wykazano, że poziom edukacyjny badanych nie różnicuje opinii uczniów na ten temat. Można zatem przyjąć, że respondenci prezentują stanowisko, iż dyrektor szkoły jest osobą, od której zależy większość procesów realizowanych w szkole, i – co wydaje się istotne – nie negują takiej roli dyrektora.

Wykres 6.1. Podmioty, które w opinii uczniów powinny mieć największy wpływ na funkcjonowanie szkoły



Źródło: badania własne.

Wyobrażenia na temat zadań, a także charakter bezpośrednich kontaktów ucznia z dyrektorem to zagadnienia wymagające dokładniejszego rozpoznania i analizy. Dane zamieszczone na wykresie 6.2. ilustrują, z jakimi sytuacjami badanych uczniów dyrektor szkoły kojarzy się najczęściej. Największy odsetek respondentów (63,8%) wskazał, że dyrektor kojarzy im się przede wszystkim

z przemówieniami podczas oficjalnych uroczystości szkolnych. Prawie połowa badanych (43%) wskazała także na kontekst oficjalny związany z rozpoczęciem i zakończeniem roku szkolnego. W dalszej kolejności uczniowie wskazali na takie sytuacje, jak wręczanie nagród (28,7%) czy udzielanie nagan (17,2%). Tylko 15,1% badanych uczniów przywołuje skojarzenia dotyczące indywidualnych spotkań i rozmów. Już na podstawie danych dotyczących tych asocjacji, które uczniowie przywołują w kontekście roli dyrektora, można odnotować, iż mają one charakter przede wszystkim formalny i nieosobisty. Przeważają wskazania ukazujące dyrektora w roli osoby, która przewodzi, przemawia, nagradza i karze. W prezentowanych skojarzeniach dominuje dystans i oficjalny charakter kontaktów.

Wykres 6.2. Sytuacje, które kojarzą się uczniom z dyrektorem szkoły



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Na podstawie analizy statystycznej testem χ^2 określiłam tylko dwie asocjacje, które są różnicowane przez typ szkoły, do której uczęszcza uczeń. Są to – wizyta dyrektora w klasie oraz załatwianie spraw w sekretariacie. Szczególnie interesujące są doświadczenia związane z wizytami dyrektora w klasie. Test

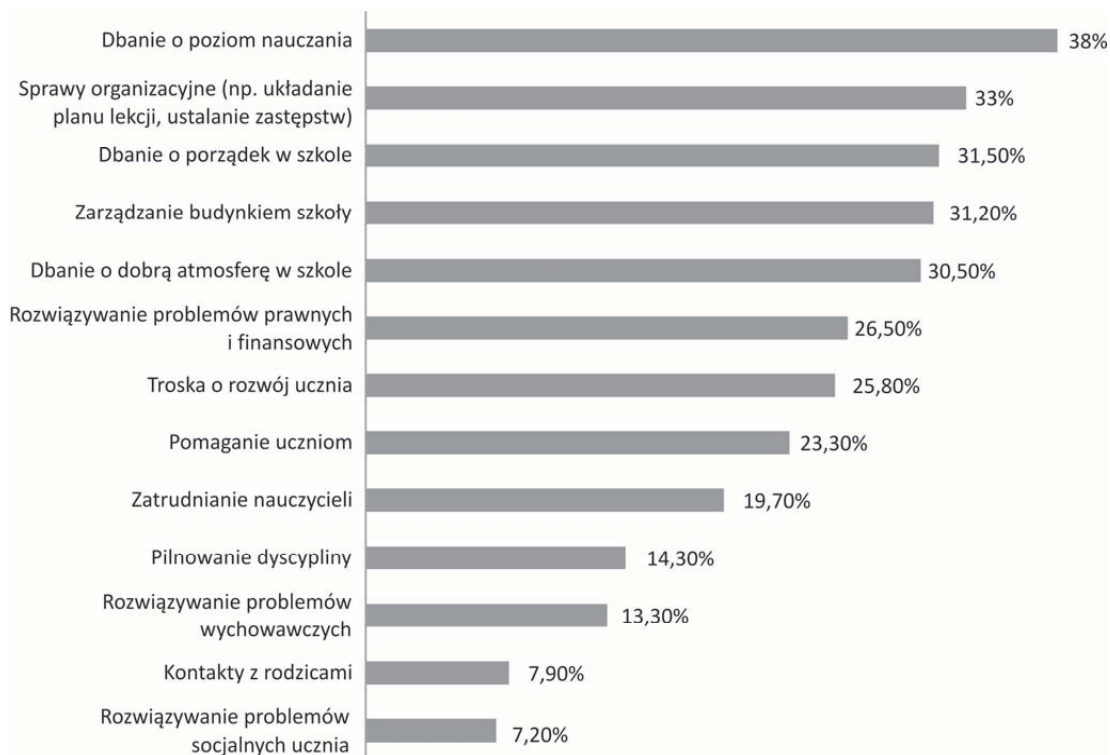
$\chi^2(1, N = 270) = 4,439, p < 0,05$ wykazał istotną statystycznie różnicę między doświadczeniami gimnazjalistów a uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Na podstawie analizy reszt standaryzowanych można stwierdzić, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych rzadziej doświadczają sytuacji, kiedy dyrektor spotyka się z całą klasą. Zależność ta ma jednak charakter słaby, o czym świadczy wartość testu Fishera $F_i = 0,144$. Należy jednak zwrócić uwagę, iż generalnie w obu grupach uczniów rzadko wskazywano na asocjacje dotyczące spotkań z dyrektorem w klasie. Takie skojarzenia przywołało 10,1% gimnazjalistów i tylko 1,4% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Na podstawie tych danych można sformułować tezę, iż dyrektor, jeśli spotyka się z uczniami, to spotkania te mają formę kontaktów ze społecznością uczniów, rozumianą jako wszyscy uczniowie danej szkoły, lub indywidualnych spotkań z poszczególnymi uczniami. Na podstawie wypowiedzi respondentów można przyjąć, iż klasa rozumiana jako grupa uczniów nie jest kontekstem, w którym dyrektor ujawnia się w swojej roli.

Drugą sytuacją, z którą uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych kojarzą dyrektora, jest załatwianie spraw w sekretariacie. Test $\chi^2(1, N = 270) = 4,439, p < 0,05$ ponownie wykazał istotną statystycznie różnicę w deklaracjach gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W sekretariacie częściej bywają uczniowie starsi. Jest to jednak ponownie kontakt oficjalny, ukierunkowany na załatwienie konkretnej sprawy. Można przyjąć, że te różnice wynikają głównie z faktu, iż w przypadku gimnazjalistów większość spraw formalnych załatwiają za nich rodzice.

Respondenci wypowiedzieli się także na temat obowiązków, jakie należą do dyrektora szkoły. Najwięcej osób wskazało na: dbanie o poziom nauczania (38%), bieżącą organizację pracy szkoły (33%), dbanie o porządek (31,5%), zarządzanie budynkiem szkoły (30,5%). W dalszej kolejności uczniowie wskazywali na zadania w zakresie rozwiązywania problemów prawnych i finansowych szkoły, ale także troskę o rozwój ucznia (25,8%) oraz pomoc uczniom w rozwiązywaniu ich problemów (23,3%). Analizując dane zaprezentowane na wykresie 6.3, można odnieść wrażenie, iż rola dyrektora postrzegana jest przez uczniów głównie przez pryzmat funkcji związanych z zarządzaniem i nadzorem. Zadania o charakterze wychowawczym, lub te oparte na bezpośrednim kontakcie z uczniem i jego rodzicem, nie są postrzegane przez ucznia jako te, które należą do zasadniczych obowiązków dyrektora. Warto odnotować, iż tylko 13,3% respondentów wskazało na zadania związane z rozwiązywaniem problemów wychowawczych, a 7,2% na zadania związane z rozwiązywaniem problemów socjalnych ucznia.

Dane te można analizować w perspektywie pytania, w jaki sposób dyrektor ujawnia się w szkole. Rozpoznanie, w jakich sytuacjach uczniowie mają możliwość obserwowania dyrektora, może ułatwić poszukiwanie odpowiedzi na py-

Wykres 6.3. Obowiązki dyrektora szkoły w opinii badanych uczniów



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

tanie, dlaczego uczniowie postrzegają go głównie w kontekście zadań związanych z zarządzaniem. Można przyjąć założenie, że w obszarze zagadnień wychowawczych i socjalnych uczeń częściej doświadcza działań podejmowanych przez wychowawcę, nauczycieli lub innych specjalistów. Może to oznaczać, że o ile na poziomie koncepcyjnym i decyzyjnym rozwiązywanych problemów dyrektor odgrywa istotną lub nawet zasadniczą rolę, o tyle konkretne zadania podejmowane wobec ucznia lub jego rodziców realizowane są przez wychowawcę, pedagoga bądź psychologa szkolnego. Moim zdaniem jest to istotna przesłanka dla rozważań nie tylko nad tym, kim dyrektor w szkole ma być, ale także jak i w jaki sposób chce się ujawniać również wobec społeczności uczniów. Można przyjąć, że postrzeganie roli dyrektora przez uczniów jest warunkowane dwoma czynnikami. Pierwszym z nich jest generalny sposób pojmowania roli dyrektora. Bez względu na kontekst zawodowy i branżowy, dyrektor kojarzy się przede wszystkim z zarządzaniem i sprawowaniem władzy. Druga przesłanka to modelowanie opinii poprzez odnoszenie się do konkret-

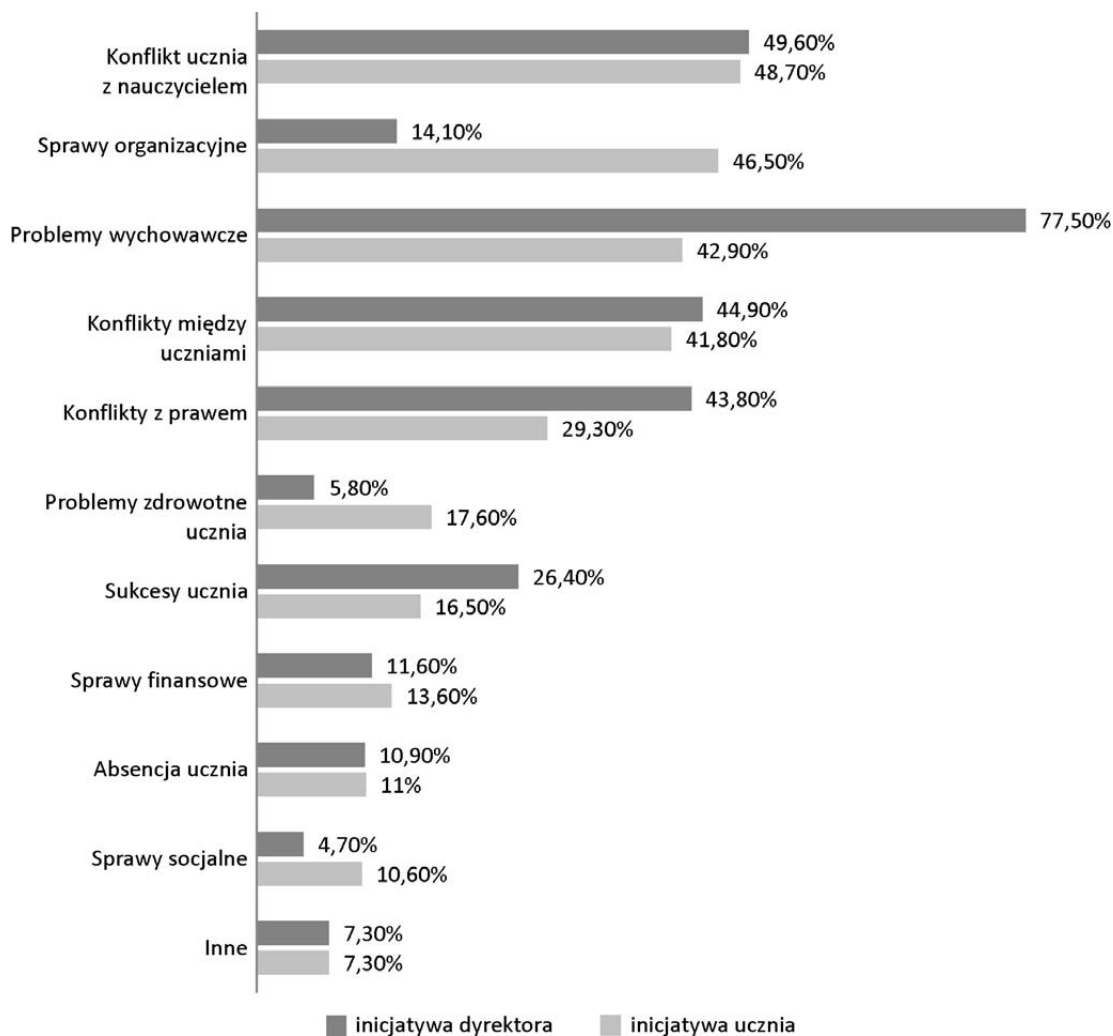
nych zachowań, zasad, reguł i rozwiązań. Dyrektor z jednej strony ujawnia swoją pozycję poprzez konkretne zachowania lub ich zaniechanie, a z drugiej strony sposób postrzegania jego pozycji jest modelowany uczniom poprzez komentarze i zachowania nauczycieli oraz rodziców. Zasadniczą rolę należy jednak przypisać indywidualnym doświadczeniom ucznia.

Z danych zaprezentowanych na wykresie 6.4. wynika, że uczniowie podejmują inicjatywę w zakresie rozmowy z dyrektorem szkoły przede wszystkim w sytuacjach konfliktu. Sprawy sporne mogą mieć różny charakter i dotyczyć różnych spraw. Respondenci, jako najczęstszy powód kontaktowania się z dyrektorem wskazali konflikty z nauczycielami (48,7%). Spotkania dotyczą także konfliktów między uczniami (41,8%) oraz problemów natury prawnej (29,3%). Warto w tym miejscu odwołać się do danych, które zaprezentowałam na początku tego rozdziału – 74,7% badanych twierdzi, że to dyrektor powinien mieć największy wpływ na sposób zarządzania szkołą. Nauczycielom takie prawo przyznało 14,4% respondentów. W świetle tych ustaleń uzasadniona wydaje się teza, iż uczniowie postrzegają dyrektora także jako sędziego, który jest uprawniony do tego, aby rozstrzygać konflikty między uczniami a ich nauczycielami. Można tu zaryzykować tezę, że dyrektor nie jest przez uczniów postrzegany jako zwykły członek grona pedagogicznego, ale jako osoba, której nauczyciele podlegają nie tylko jako pracownicy, ale także jako dydaktycy i wychowawcy. Być może uczniowie oczekują, że dyrektor w sytuacjach konfliktowych będzie przyjmował szerszą perspektywę oglądu problemu oraz będzie próbował poszukiwać sprawiedliwych i bezstronnych rozwiązań. Poza sytuacjami konfliktowymi, uczniowie proszą o spotkanie z dyrektorem w sprawach organizacyjnych, dotyczących zagadnień formalnych. Tak zadeklarowała prawie połowa badanych (46,5%). Dane te różnicuje poziom edukacyjny respondentów. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych częściej niż uczniowie gimnazjum inicjują rozmowę z dyrektorem w sprawach organizacyjnych ($\text{Chi}^2(1, N = 265) = 10,784; p < 0,01$). Taki przedmiot rozmów zadeklarowało 62,5% uczniów szkół ponadgimnazjalnych i 39,9% gimnazjalistów. Młodszy uczniowie natomiast częściej udają się do dyrektora w sprawach konfliktowych. Są to zarówno problemy prawne ($\text{Chi}^2(1, N = 265) = 7,362; p < 0,01$), jak i konflikty z innymi uczniami ($\text{Chi}^2(1, N = 265) = 7,281; p < 0,01$). Warto także zwrócić uwagę na dane procentowe. W grupie gimnazjalistów 33,7% badanych deklaruje, iż zwraca się do dyrektora w sprawach związanych z prawem, a prawie połowa (46,1%) prosi o wsparcie w sytuacji konfliktu z innymi uczniami. W grupie respondentów ze szkół ponadgimnazjalnych odsetki te są wyraźnie niższe: 16,7% badanych inicjuje spotkanie z dyrektorem w sprawach związanych z prawem, a 27,8% w sytuacji problemów z innymi uczniami. Taki rozkład danych uzasadniony jest dynamiką rozwojową. Starsi uczniowie są bardziej samodzielni i niezależni w zakresie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych.

Częściej także podejmują działania w zakresie osobistego załatwiania spraw organizacyjnych i formalnych.

Interesujące są także dane, opisujące, w jakich sprawach uczniowie są przez dyrektora zapraszani na rozmowę. Respondenci zdecydowanie najczęściej wskazywali na problemy wychowawcze (77,5%). W dalszej kolejności wymieniali takie powody, jak: konflikty z nauczycielami (49,6%), konflikty między uczniami (44,9%) oraz konflikty z prawem (43,8%). Tylko 26,4% badanych ucz-

Wykres 6.4. Przedmiot indywidualnych rozmów dyrektora z uczniem



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

niów wskazało, iż powodem rozmowy z dyrektorem są indywidualne sukcesy ucznia.

Warto odnotować, że dane te nieznacznie różnicuje płeć respondentów. Na poziomie istotnym statystycznie uczniowie częściej niż uczennice deklarują, że tematem rozmów inicjowanych przez dyrektora są sprawy organizacyjne ($\text{Chi}^2 (1, N = 268) = 11,578; p < 0,01$). Taki temat rozmów inicjowanych przez dyrektora wskazało tylko 7,2% respondentek i 21,7% respondentów. Interesujące jest także to, iż w świetle zebranych danych uczennice częściej deklarują, że przedmiotem inicjowanych przez dyrektora rozmów są problemy wychowawcze ($\text{Chi}^2 (1, N = 268) = 6,440; p < 0,01$).

Inaczej tę kwestię postrzegają także uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Młodszy uczniowie częściej, na poziomie istotnym statystycznie, wskazywali, iż dyrektor zaprasza na rozmowę z powodu konfliktów z prawem ($\text{Chi}^2 (1, N = 267) = 4,808; p < 0,05$). Zależność ta ma jednak charakter słaby, o czym świadczy wartość współczynnika kontyngencji $C = 0,133 [-1, 1]$. Taki powód rozmów zadeklarowała prawie połowa gimnazjalistów (47,4%) oraz 32,4% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Gimnazjaliści także częściej jako powód rozmów inicjowanych przez dyrektora podawali konflikty między uczniami ($\text{Chi}^2 (1, N = 267) = 9,671; p < 0,01$). Na ten powód wskazała połowa badanych gimnazjalistów (51%) oraz 29,6% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Starsi uczniowie częściej natomiast ($\text{Chi}^2 (1, N = 267) = 7,473; p < 0,01$) wskazywali na sprawy organizacyjne, jako na powód zapraszania ucznia przez dyrektora na rozmowę. Zadeklarowało tak 23,9% badanych z tego poziomu edukacyjnego i tylko 10,7% gimnazjalistów.

Warto odnotować, że zarówno ze strony uczniów, jak i dyrektorów nie pojawia się inicjatywa rozmów dotyczących spraw socjalnych ucznia. Nieuprawnionym wydaje się jednak wniosek, iż te kwestie nie znajdują się w kręgu zainteresowań dyrektora. Bardziej jestem skłonna uznać, że są to zadania, które dyrektor deleguje do pedagoga lub psychologa szkolnego. Wydaje się jednak, iż ten wątek warto pogłębić w kolejnych badaniach. Szkoła, jako instytucja nie tylko dydaktyczna, ale także wychowawcza i opiekuńcza, jest zobowiązana do reagowania na problemy i trudności także w sferze socjalnej. Mając na uwadze, iż w różnych szkołach będzie zróżnicowany odsetek uczniów wymagających wsparcia, a jego charakter będzie także silnie warunkowany środowiskowo, istotnym wydaje się rozpoznanie rzeczywistych strategii, jakie są stosowane przez dyrektorów w zakresie rozwiązywania problemów socjalnych ucznia.

Zestawiając dane dotyczące tematów spotkań inicjowanych przez uczniów i dyrektorów, można zauważyć dwie charakterystyczne tendencje. Pierwszą z nich są podobne proporcje w ilości wskazań w zakresie rozmów inicjowanych zarówno przez uczniów, jak i dyrektorów na temat konfliktów z nauczycielami

oraz konfliktów z innymi uczniami. Jak już uprzednio zauważyłam, nie tylko nauczyciele postrzegają dyrektora jako osobę, do której należą ostateczne rozstrzygnięcia. Także uczniowie oceniają go jako osobę, która w sytuacjach konfliktowych może sprawiedliwie ocenić sytuację i – co w sytuacjach konfliktowych jest niezwykle istotne – ma moc decyzyjną oraz może proponować rozstrzygające rozwiązania.

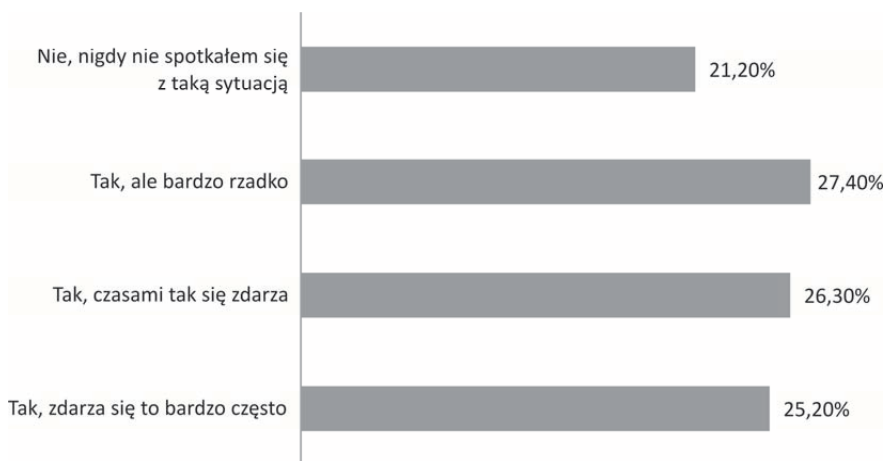
Drugą charakterystyczną cechą tych kontaktów jest dominujący wątek problemów wychowawczych w rozmowach inicjowanych przez dyrektorów. Można przyjąć, że dyrektor w sprawach związanych z wychowaniem jest postrzegany przez nauczycieli i wychowawców jako *najwyższa instancja*. W sytuacjach kiedy nauczyciele lub wychowawcy nie radzą sobie z sytuacją, proszą o interwencję dyrektora. Tezę tę potwierdzają także dane zamieszczone na poniższych wykresach. Uczniowie zostali zapytani o to, jak często zdarza im się, że nauczyciele w ich klasie informują (straszą?) ucznia, że wyśle go do dyrektora i jak często to robią. Tylko 21,2% badanych uczniów nie spotkało się z sytuacją, kiedy nauczyciel informował ucznia, że odeśle go do dyrektora, jeśli nie zmieni swojego zachowania. Jednocześnie podobny odsetek respondentów (25,2%) spotyka się z taką sytuacją często. Mimo że realizacja tych zapowiedzi nie występuje tak intensywnie w szkolnej codzienności (40,9% badanych nigdy się z taką sytuacją nie spotkało), to można przyjąć, iż sama deklaracja może w znacznym stopniu kształtować sposób postrzegania dyrektora szkoły przez uczniów. To, jak dyrektora przedstawiają nauczyciele, w znacznym stopniu modeluje sposób myślenia uczniów o jego roli i zadaniach. Ponad połowa respondentów była jednak świadkiem, kiedy nauczyciel podczas lekcji odesłał ucznia sprawiającego problem do dyrektora. Myślę, że jest to zjawisko, które wymaga dalszych uszczegółowionych analiz. Rozpoznaniu warto poddać nie tylko to, w jakich sytuacjach nauczyciele ujawniają swoją bezradność, ale także – a w kontekście analizowanej tematyki przede wszystkim – jakie strategie pracy z uczniem stosuje w takich sytuacjach dyrektor. Jest to o tyle istotne, że w sytuacjach dyscyplinowania ucznia powinny ujawniać się te kompetencje dyrektora, które należą do sfery pedagogicznej, wychowawczej, a czasem także resocjalizacyjnej. Interesujące poznawczo byłoby także rozpoznanie, czy stosuje on ewentualne interwencje tylko w stosunku do ucznia i jego rodziców, czy także pracuje z nauczycielem w celu wyjaśnienia sytuacji i rozwijania proaktywności oraz samodzielności w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

Na podstawie uzyskanych od uczniów deklaracji można stwierdzić, że powyżej opisane zachowania częściej występują w gimnazjach. Analiza statystyczna, dokonana na podstawie nieparametrycznego testu U (Manna-Whitneya), opartego na analizie różnicy rang ($U = 4564,00$, $p < 0,001$, $M_{ranggimnazjum} = 144,97$; $M_{rangponadgimnazjalna} = 100,28$), potwierdziła, że gimnazjaliści częściej słyszą od nauczycieli, iż zostaną odesłani do dyrektora. W gimnazjach częściej także na-

uczyciele realizują tę obietnicę ($U = 4202,00$, $p < 0,001$, $M_{\text{ranggimnazjum}} = 147,84$; $M_{\text{rangponadgimnazjalna}} = 94,86$).

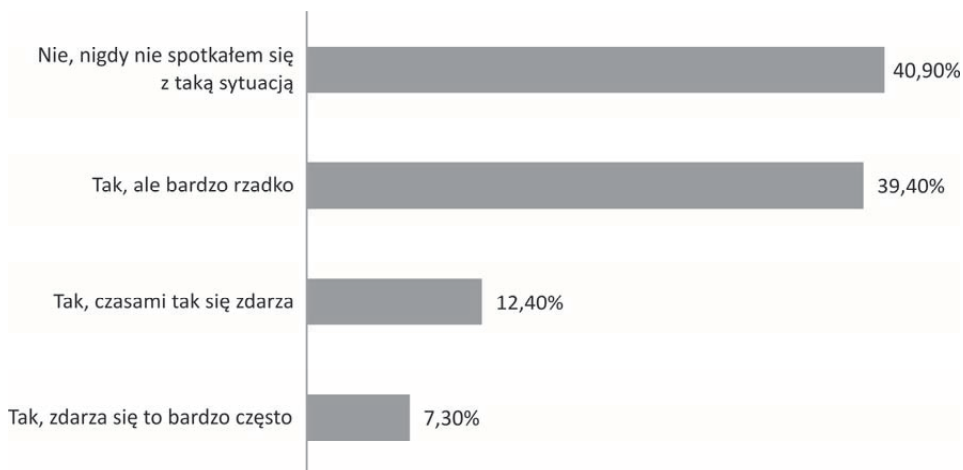
Wpływ nauczycieli na sposób postrzegania przez uczniów roli dyrektora szkoły może mieć znaczną siłę także dlatego, że sami uczniowie mają niewiele

Wykres 6.5. Struktura odpowiedzi na pytanie „Czy zdarza się w Twojej klasie, że podczas lekcji nauczyciele straszą ucznia wysłaniem go do dyrektora, w sytuacji kiedy uczeń zachowuje się niewłaściwie?”



Źródło: badania własne.

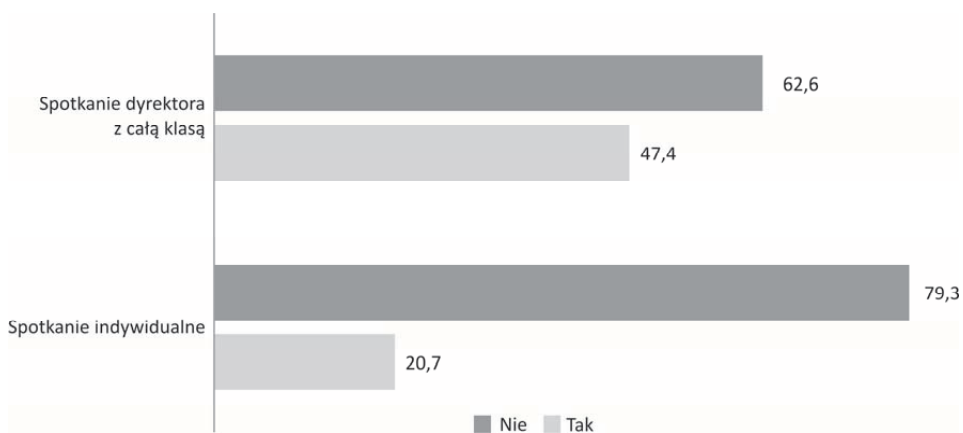
Wykres 6.6. Struktura odpowiedzi na pytanie „Czy zdarza się w Twojej klasie, że podczas lekcji nauczyciel wysyła ucznia do dyrektora, w sytuacji kiedy uczeń zachowuje się niewłaściwie?”



Źródło: badania własne.

doświadczeń z kontaktów z dyrektorem. Na wykresie 6.7. przedstawione zostały dane ilustrujące wypowiedzi badanych uczniów na temat tego, czy w całym roku szkolnym poprzedzającym wypełnianie kwestionariusza do niniejszych badań mieli indywidualny kontakt z dyrektorem lub czy dyrektor spotkał się tylko z ich klasą. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że zdecydowana większość respondentów (79,3%) nie miała okazji do indywidualnej rozmowy z dyrektorem swojej szkoły. Także ponad połowa badanych (62,6%) twierdzi, że nie odbyło się żadne spotkanie dyrektora z jego klasą. Mając jednak na uwadze, że większość kontaktów dyrektora z uczniami dotyczy problemów wychowawczych i różnego rodzaju konfliktów, dane te odczytywać można także w pozytywnej perspektywie.

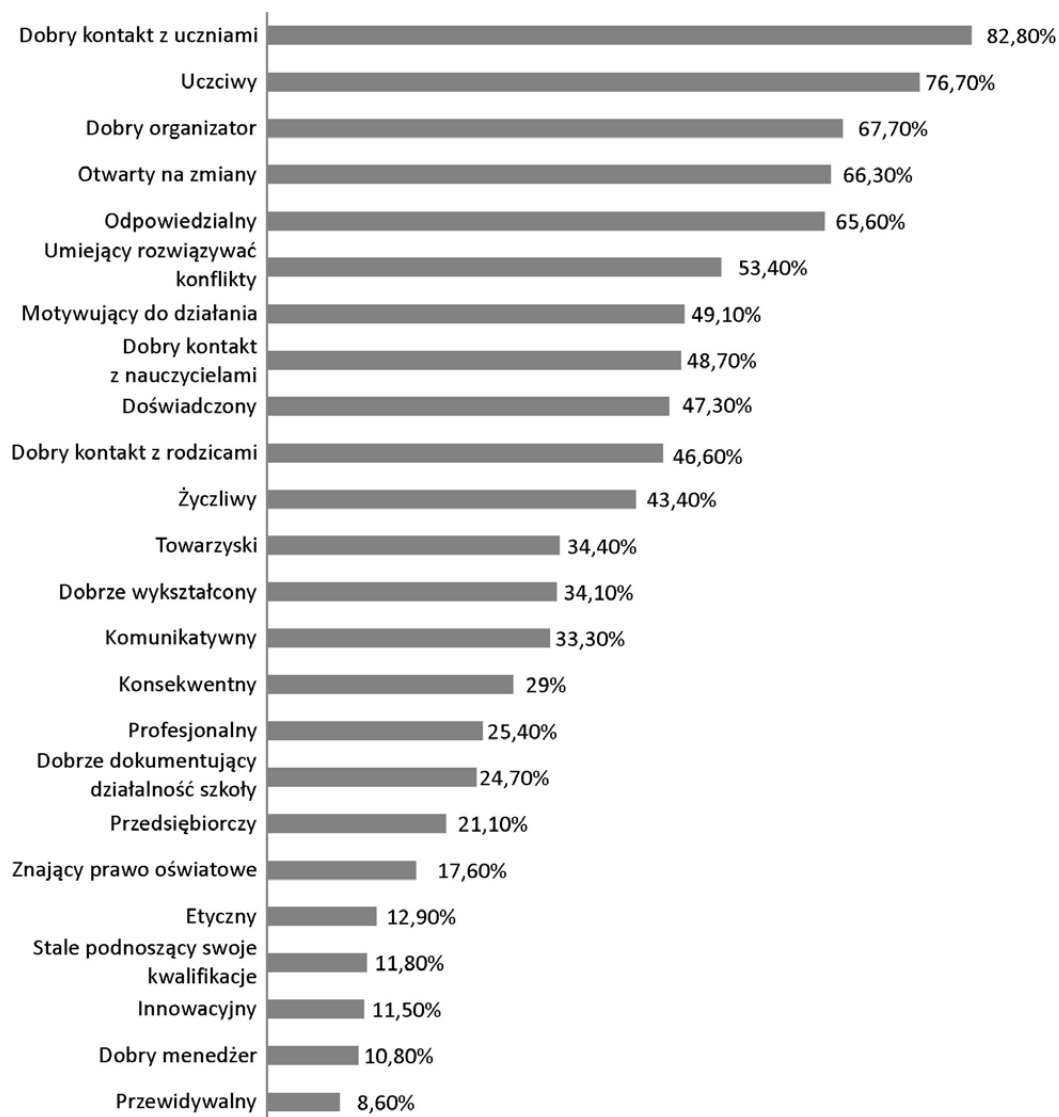
Wykres 6.7. Struktura odpowiedzi na pytania dotyczące tego, czy respondent w ostatnim roku szkolnym miał kontakt z dyrektorem swojej szkoły



Źródło: badania własne.

Jednak, jeśli przedstawione powyżej dane interpretować w świetle różnych koncepcji przywództwa, to można zauważyć, iż dla uczniów dyrektor jest raczej osobą znaczącą, ale równocześnie mało dostępną. Można nawet przyjąć tezę, że z perspektywy ucznia im mniej jest kontaktów z dyrektorem, tym lepiej. Dane te mogą być także ilustracją tego, jak bardzo założone i promowane koncepcje przywództwa edukacyjnego i postulowane role dyrektora jako lidera szkolnej społeczności mogą być nieadekwatne do codziennych doświadczeń ucznia. Jednocześnie, uwzględniając wskazania uczniów opisujące cechy dobrego dyrektora szkoły (wykres 6.8), można zauważyć, iż potrzebują oni dyrektora, który będzie mocniej zaangażowany w sprawy uczniów. Najważniejszą cechą dy-

Wykres 6.8. Cechy dobrego dyrektora w opiniach uczniów



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

rektora w opinii 82% respondentów jest właśnie dobry kontakt z uczniami. Ponad połowa badanych wskazała także na takie cechy, jak: sprawiedliwy (76,6%), dobry organizator (67,7%), otwarty na zmiany (66,3%), odpowiedzialny (65,6%) oraz umiejący rozwiązywać konflikty (53,45). Cechy związane z menedżerskim aspektem realizacji zadań dyrektora są dla uczniów zdecydo-

wanie mniej istotne. Na podstawie tych danych można przyjąć, że uczniowie chcą w dyrektorze widzieć sprawiedliwego sojusznika lub przynajmniej mediatora.

Podsumowując zaprezentowane w tym podrozdziale dane, chcę zaakcentować dwie kwestie. Pierwsza dotyczy kompetencji wychowawczych dyrektora. Mając na uwadze, iż uczniowie właśnie poprzez ten aspekt pracy dyrektora mają z nim najczęstszy kontakt, warto zastanowić się, czy i w jakim zakresie dyrektor jest przygotowywany do podjęcia się tych zadań. Przyjmuję stanowisko, iż kompetencje wychowawcze nauczyciela i dyrektora, mimo że mają duży wspólny zbiór, to jednak nie są tożsame. Do dyrektora najczęściej trafiają uczniowie sprawiający trudności, z którymi nauczyciele i wychowawcy nie potrafią sobie poradzić, lub przejawiający zachowania nietypowe. Ponadto uczniowie oczekują od dyrektora przyjmowania roli mediatora. Także nauczyciele, odsyłając ucznia, oczekują, że dyrektor rozwiąże konkretny konflikt. Na znaczenie kompetencji związanych z rozwiązywaniem konfliktów zwróciłam już uwagę w poprzednim rozdziale. Teraz chcę podkreślić raz jeszcze ich znaczenie. Dla osób tworzących szkolną społeczność ta rola dyrektora wydaje się mieć szczególne znaczenie. Można także założyć, iż poprzez styl rozwiązywania konfliktów, ale także szerzej – poprzez styl budowania i rozwijania relacji interpersonalnych, uczniowie oceniają dyrektora w kontekście jego roli.

Druga kwestia to sposób ujawniania się dyrektora w szkole. Ma to związek zarówno z promowaną kulturą organizacyjną, jak i z indywidualnymi preferencjami dyrektora. W tym kontekście warto jednak przypomnieć koncepcję zarządzania MBWA (*Managing by wandering around* lub *Managing by walking around*). Jest to *zarządzanie przez przechadzanie się*, można je także tłumaczyć jako *zarządzanie przez obecność*. Jest to koncepcja, w której zakłada się aktywne uczestnictwo i bycie obecnym w procesach, którymi się zarządza. Dyrektor szkoły pracujący według tych zasad jest blisko wydarzeń i ludzi. Oznacza to przełamywanie biurokratycznych zasad komunikowania się na rzecz wykorzystywania sytuacji nieformalnych do nawiązywania relacji z uczniami, nauczycielami i rodzicami. Dyrektor jest obecny na terenie szkoły nie tylko podczas przerw, ale aktywnie uczestniczy także w wydarzeniach, imprezach szkolnych, wycieczkach³. Ta koncepcja nie jest nowa, można nawet przyjąć, iż opiera się na dość zdroworozsądkowych założeniach. Istotne jest jednak to, że podkreśla znaczenie rzeczywistej partycypacji i uważnego słuchania potrzeb, oczekiwań i problemów osób, którymi się zarządza lub na rzecz których się pracuje. W świetle zaprezentowanych danych można uznać, iż w opinii uczniów dyrektor jest zbyt mało widoczny w szkolnej codzienności. Sytuacje, w których się ujawnia, są najczęściej formalne i mają charakter okazjonalny. Trudno jest za-

³ W.A. Streshly, S.P. Gray, L.E. Frase, *The new school management by wandering around*, Corwin a SAGE Company, 2012, s. 2.

tem zakładać, iż taki sposób pełnienia roli będzie identyfikowany w kategoriach lidera. Ujawnianie się w sytuacjach formalnych lub w sytuacjach konfliktowych nie tylko buduje określony obraz dyrektora, ale także utrudnia budowanie jakichkolwiek relacji z uczniami. W tym kontekście konieczne jest jednak postawienie pytania, czy dyrektorzy w swojej codziennej aktywności zawodowej chcą tę konwencję przełamywać. Jest to jednocześnie pytanie o indywidualne przekonania na temat roli dyrektora i własne pomysły na budowanie profesjonalnego wizerunku. Być może dla wielu osób z kadry zarządzającej to właśnie aspekty menedżerskie są najbardziej atrakcyjną częścią tej roli zawodowej. Dane pochodzące z wypowiedzi uczniów mogą, w mojej opinii, stanowić interesującą przesłankę dla rozważań na temat rozbieżności między oczekiwanymi, promowanymi i postulowanymi zachowaniami dyrektorów wobec uczniów a stosowaną przez tych dyrektorów codzienną praktyką.

6.2. Dyrektor szkoły w opiniach i oczekiwaniach rodziców

Rola rodziców w szkolnej przestrzeni edukacyjnej dyskutowana jest coraz intensywniej. Niewątpliwie ma na to wpływ większa świadomość rodziców w zakresie ich praw oraz chęć współuczestnictwa w procesach realizowanych w szkole. Wprowadzenie regulacji prawnych, które umożliwiają rodzicom pracę w organach społecznych mających wpływ na funkcjonowanie szkoły, to szansa przede wszystkim dla rodziców aktywnych i zaangażowanych. Analizując jednak codzienność szkoły, należy mieć na uwadze także tych rodziców, którzy nie są zainteresowani większą partycypacją w radach, stowarzyszeniach i innych prawnych formach współdziałania i współdecydowania. W Polsce obligatoryjnym organem reprezentującym ogół rodziców uczniów danej szkoły jest rada rodziców. Do jej kompetencji należy uchwalanie wraz z radą pedagogiczną programu wychowawczego, programu profilaktyki, a także opiniowanie dokumentów dotyczących takich spraw, jak programy naprawcze czy plany finansowe⁴. Rodzice mogą zaangażować się także w prace rady szkoły⁵. Na poziomie rozwiązań systemowych rodzice mają zagwarantowane prawa indywidualne i zbiorowe, jednak ich implementacja do szkolnej codzienności warunkowana jest nie tylko czynnikami społecznymi, kulturowymi, ale także indywidualnymi przekonaniem dyrektora i kulturą organizacyjną poszczególnych placówek.

Jeśli przyjąć, że rodzice uczniów to kolejna grupa tworząca szkolną społeczność, to należy także uznać, że ich pozycja w szkole jest niedookreślona.

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, art. 53–54 z późn. zm.

⁵ Tamże, art. 50.

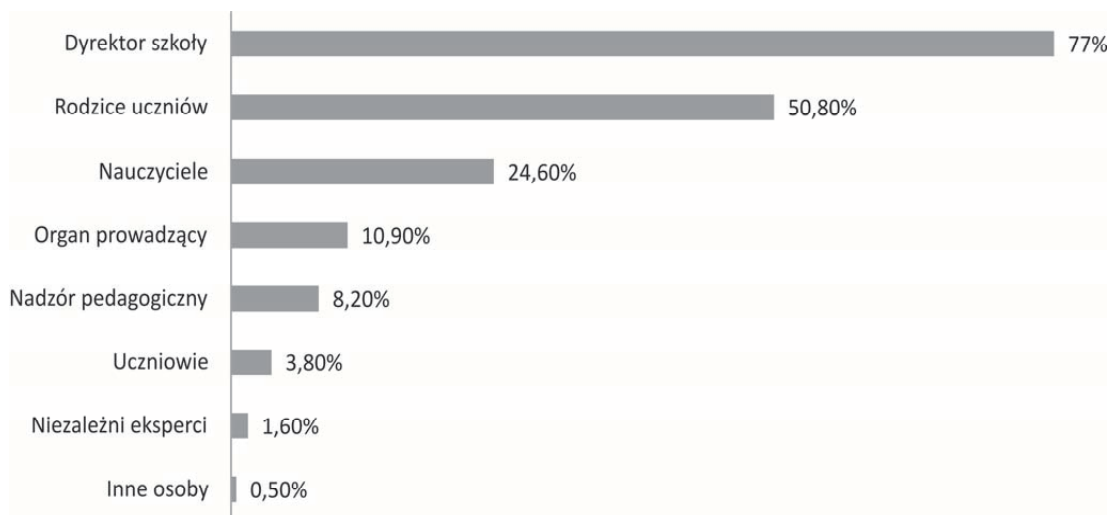
Mimo że nadaje im się wiele praw i poszerza możliwości wpływu, to w szkolnej codzienności nadal można spotkać sytuacje, kiedy rodzica się do szkoły *wzywa*, a tych, którzy mają potrzebę pełniejszego uczestniczenia w procesach realizowanych w szkole, określa się mianem roszczeniowych. Rozpoznanie opinii rodziców na temat pracy dyrektora i oczekiwań wobec niego postrzegam jako kolejny element budowania przestrzeni do rzeczywistej partycypacji. Zarówno w potocznym, jak i naukowym oraz politycznym dyskursie wskazuje się na potrzebę większego zaangażowania się rodziców w pracę szkoły⁶. Podstawą do budowania takiej postawy jest rozpoznanie dotychczasowych oczekiwań oraz opinii, jakie rodzice formułują na temat pracy dyrektora. Diagnoza w tym zakresie może stać się punktem wyjścia do proponowania kierunków dyskusji nie tylko na temat realnych możliwości współpracy, ale także nad doborem metod zmiany wzajemnych postaw.

W opinii badanych rodziców największy wpływ na sposób zarządzania szkołą powinien mieć dyrektor (77%). Jednocześnie połowa respondentów uważa, że istotny wpływ na sposób pracy szkoły powinni mieć także rodzice uczniów. W dalszej kolejności wskazani zostali nauczyciele oraz przedstawiciele władz samorządowych i nadzoru pedagogicznego. Uwagę zwraca fakt, iż tylko 3,8% rodziców przyznało prawo w tym zakresie uczniom. Uzyskane dane pozwalają twierdzić, że rodzice widzą możliwość i potrzebę współpracy z dyrektorem w zakresie wypracowywania koncepcji i zasad funkcjonowania szkoły. Warto zwrócić uwagę także na to, iż jako partnera w tym zakresie rodzice postrzegają dyrektora, a nie nauczycieli. Interesujące są także dane dotyczące postrzegania roli ucznia w procesie współdecydowania o procesach realizowanych w szkole. Rodzice wyraźnie marginalizują możliwość partycypacji ich dzieci w różnych formach zarządzania szkołą. Nie jest to przedmiotem analiz podjętych w tym opracowaniu, ale rozpoznanie indywidualnych przekonań i ideologii edukacyjnych preferowanych przez rodziców wydaje się niezwykle atrakcyjne poznawczo. Szczególnie w odniesieniu do postulatów demokratyzacji relacji i procesów realizowanych w szkole.

Interesujące są także dane dotyczące tego, jakie przygotowanie merytoryczne powinna posiadać osoba pełniąca funkcję dyrektora. Jak wskazują dane przedstawione na wykresie 6.9, w opinii rodziców dyrektorem powinien być nauczyciel lub osoba z wykształceniem pedagogicznym, lub psychologicznym. Zadeklarowało tak 79,8% respondentów. Jest to istotna przesłanka, pozwalająca twierdzić, że rodzice postrzegają dyrektora przede wszystkim przez pryzmat jego zadań dydaktycznych i wychowawczych. Na wykształcenie związane z za-

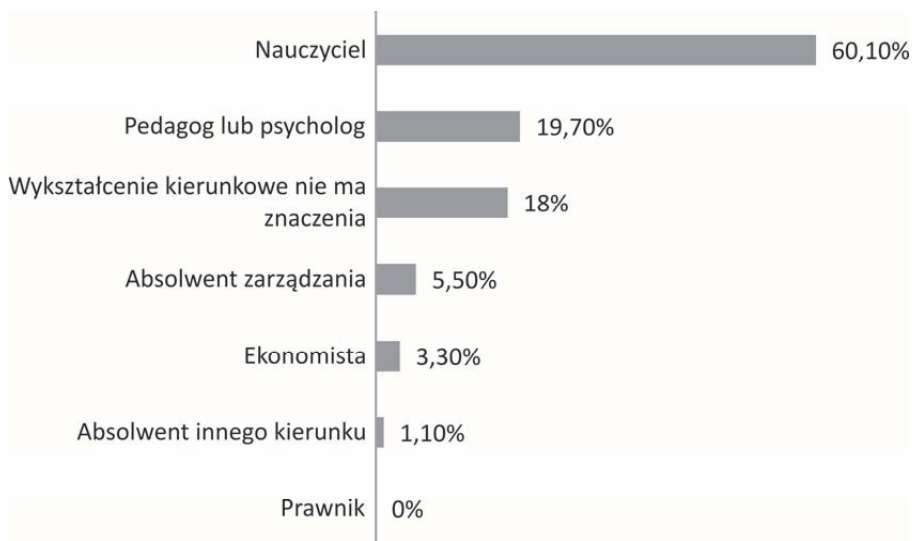
⁶ Zob. K. Błaszczyk, *Rola rodziców w polskiej szkole w kontekście strategii oświatowych wybranych państw europejskich*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.

Wykres 6.9. Podmioty, które w opinii uczniów powinny mieć największy wpływ na funkcjonowanie szkoły



Źródło: badania własne.

Wykres 6.10. Opinie nauczycieli na temat preferowanych kwalifikacji osoby pełniącej funkcję dyrektora szkoły



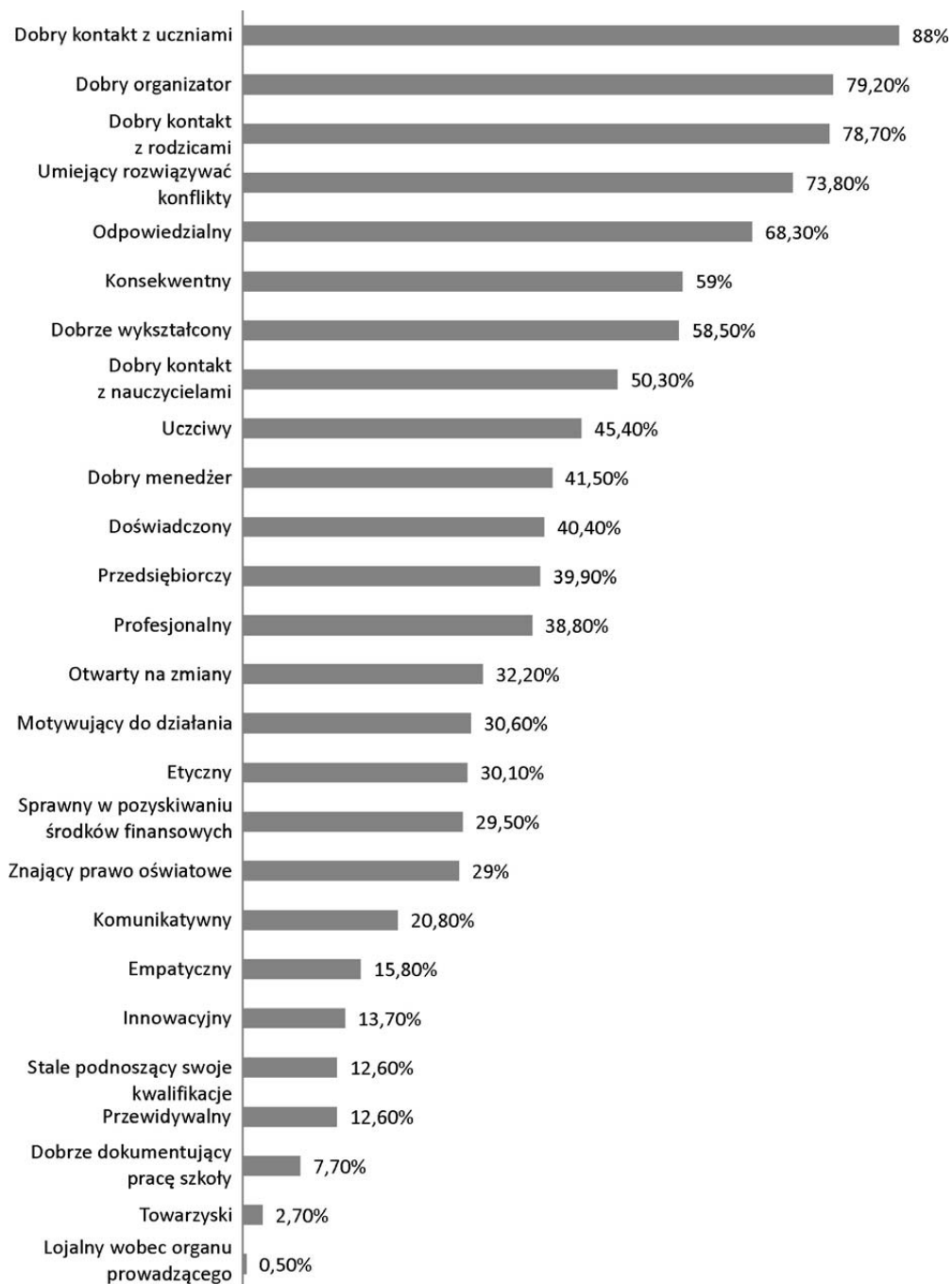
Źródło: badania własne.

rzządzaniem, ekonomią lub prawem wskazało łącznie 8,8% badanych. Pozwala to także przypuszczać, że dyrektor jest dla rodziców osobą, która ma przede wszystkim troszczyć się o rozwój dzieci, w zdecydowanie mniejszym stopniu rodzice akcentują kompetencje związane z menedżerskim aspektem jego pracy.

Dane te korespondują z preferowanymi przez rodziców cechami dobrego dyrektora. Respondenci najmocniej podkreślili znaczenie takich cech, jak: umiejętność budowania dobrego kontaktu z uczniami (88%), sprawność organizacyjna (79,2%), utrzymywanie dobrych relacji z rodzicami (78,7%) i nauczycielami (50,3%), odpowiedzialność (68,3%) i konsekwencja (59%), a także kompetencje w zakresie rozwiązywania konfliktów (73,8%). Wśród cech dobrego dyrektora szkoły rodzice najrzadziej wskazywali natomiast: lojalność wobec organu prowadzącego (0,5%), towarzyskość (2,7%) oraz umiejętności w zakresie dokumentowania pracy szkoły (7,7%). Na podstawie tych danych ujawnia się oczekiwanie rodziców, że dyrektor będzie osobą odpowiedzialną za sprawną organizację dydaktycznych i wychowawczych procesów realizowanych w szkole. Poza cechą opisującą dobre wykształcenie, pozostałe preferowane cechy dotyczą kompetencji miękkich, społecznych, które determinują styl funkcjonowania w roli. Dla rodziców wyraźnie istotniejsze jest to, aby dyrektor był bardziej pedagogiem i wychowawcą niż osobą zarządzającą instytucją.

Rodzice poproszeni zostali także o ocenę kompetencji dyrektorów szkół, do których uczęszczają ich dzieci, w obszarze wybranych zadań związanych z pełnieniem roli dyrektora. Jak wskazują dane przedstawione na wykresie 6.12, rodzice najwyżej ocenili (przyznali najwięcej ocen bardzo dobrych) kompetencje w zakresie zarządzania zasobami lokalowymi (46,1%), stosowania prawa oświatowego (38,8%), dbania o dobry własny wizerunek dyrektora (25,3%), animowania współpracy międzynarodowej (23,6%) oraz promowania szkoły w społeczności lokalnej (21,5%). Najślabiej (najwięcej ocen niedostatecznych) oceniono kompetencje dyrektorów w takich obszarach, jak: dbanie o wysoki poziom nauczania (37,2%), kontakty z rodzicami (30,6%) oraz dbanie o potrzeby socjalne uczniów (30,4%). Słabo zostały także ocenione kompetencje dyrektorów w zakresie rozwiązywania konfliktów i wyrównywania szans edukacyjnych uczniów. Dane te umożliwiają sformułowanie wniosku, iż najbardziej krytycznie rodzice oceniają te kompetencje dyrektora, które dotyczą pedagogicznego aspektu jego pracy. Można także przyjąć, że uwagi krytyczne ujawniają się przede wszystkim tam, gdzie rodzice mogą formułować oceny na podstawie własnych doświadczeń lub na podstawie konfrontowania zachowań i decyzji dyrektora z oczekiwaniami rodzica. Chcę podkreślić, iż rodzice pozytywnie oceniali te aspekty pracy dyrektora, które nie dotyczą bezpośrednio ich dziecka, oraz te, które związane są z zadaniami administracyjnymi i zarządczymi. Zestawiając te dane z preferowanymi przez rodziców cechami dobrego dyrektora, można zauważyć, iż rodzice najślabiej ocenili te kompetencje, które

Wykres 6.11. Preferowane przez rodziców cechy dyrektora szkoły



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

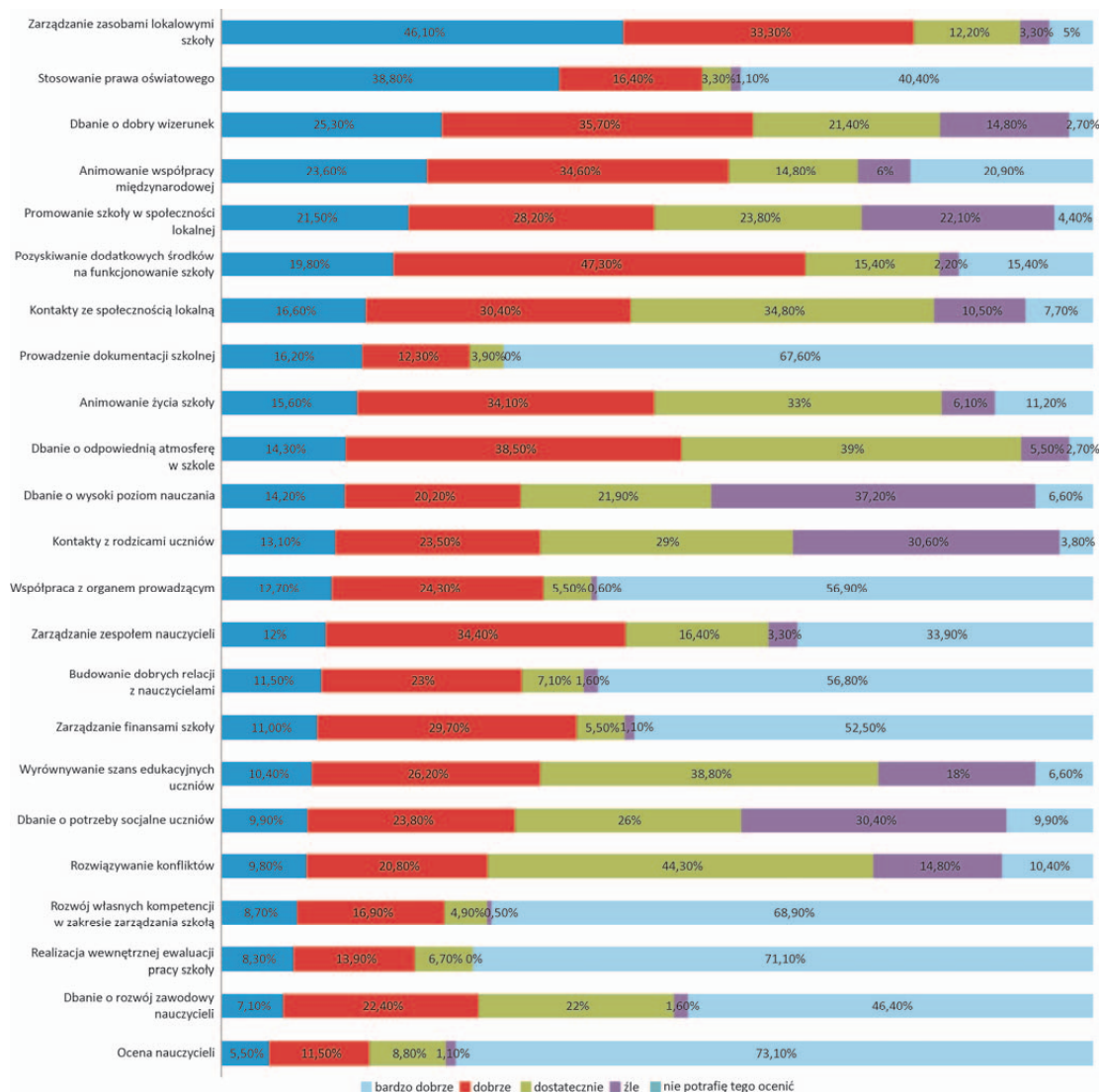
jednocześnie postrzegają jako istotne w profilu kompetencyjnym osoby pełniącej rolę dyrektora szkoły.

Warto także zwrócić uwagę na te obszary, w których rodzice zadeklarowali, że nie potrafią ocenić rzeczywistych kompetencji dyrektora. Najwięcej takich wskazań pojawiło się przy ocenie kompetencji w zakresie: oceny pracy nauczycieli (73,1%), realizacji wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły (71,1%), rozwoju własnych kompetencji dyrektora w zakresie zarządzania szkołą (68,9%) oraz prowadzenia dokumentacji szkolnej (67,6%). O ile dwa ostatnie obszary nie są dla rodziców widoczne i rzeczywiście trudno może być im ocenić umiejętności dyrektora w tym zakresie, o tyle tak wysoki odsetek respondentów niepotrafiących ocenić kompetencji dyrektora w zakresie realizacji wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły oraz oceny pracy nauczyciela jest interesujący nie tylko poznawczo, ale może także stanowić istotną przesłankę dla analiz, w jakim zakresie i w jaki sposób rodzice są zapraszani do współtworzenia szkoły jako społeczności.

W założeniach ewaluacja wewnętrzna ma być sposobem badania, w jaki sposób założone cele są w szkole realizowane oraz w jakich obszarach można procesy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze poprawić lub zoptymalizować. Jeśli uznać, że ewaluacja jest sposobem analizowania szkolnej codzienności, to istotnym wydaje się pytanie o to, jaką rolę przypisuje się rodzicom w tym procesie. W najbardziej ograniczonej formie rodzice mogą być potraktowani jako grupa badawcza, jako źródło informacji i opinii. W praktyce oznacza to najczęściej, iż wypełniają oni zaprojektowane w szkole kwestionariusze. Jeśli jednak proces ten potraktować poważnie, to rodzice powinni mieć wpływ także na projektowanie badań, szczególnie w zakresie proponowania obszarów, które warto objąć pogłębioną diagnozą i analizą. Tak wysoki odsetek respondentów, którzy nie są w stanie ocenić kompetencji dyrektora w zakresie realizacji ewaluacji wewnętrznej, może sugerować, że rodzice nie tylko nie są zapraszani do współtworzenia koncepcji badań, ale nie są także zapoznawani z wynikami ewaluacji i nie są zachęcani do prac nad aplikacją wniosków do programów naprawczych. Wątek ten wymaga dalszej, pogłębionej analizy. Mam świadomość ryzyka nadinterpretacji w tym zakresie, jednak sytuując prezentowane badania w koncepcji empowermentu i w perspektywie poszukiwania płaszczyzn do budowania rzeczywistej partycypacji w zarządzaniu szkołą, dane te wydają się szczególnie istotne. Sfera rzetelnej oceny, diagnozy i analizy to także sfera kontroli i budowania realnego wpływu. Zapraszanie rodziców do współpracy w tym zakresie związane jest z ryzykiem ujawniania słabych stron szkoły, ale jednocześnie jest doskonałą okazją do budowania postawy współodpowiedzialności.

Podobnie można interpretować kwestię postrzegania kompetencji dyrektora w zakresie oceny pracy nauczycieli. Aż 73,1% badanych rodziców zadeklarowało, iż nie ma wiedzy, aby te kompetencje ocenić. W mojej opinii jest to ko-

Wykres 6.12. Oceny rodziców na temat poziomu wybranych kompetencji dyrektora szkoły



Źródło: badania własne.

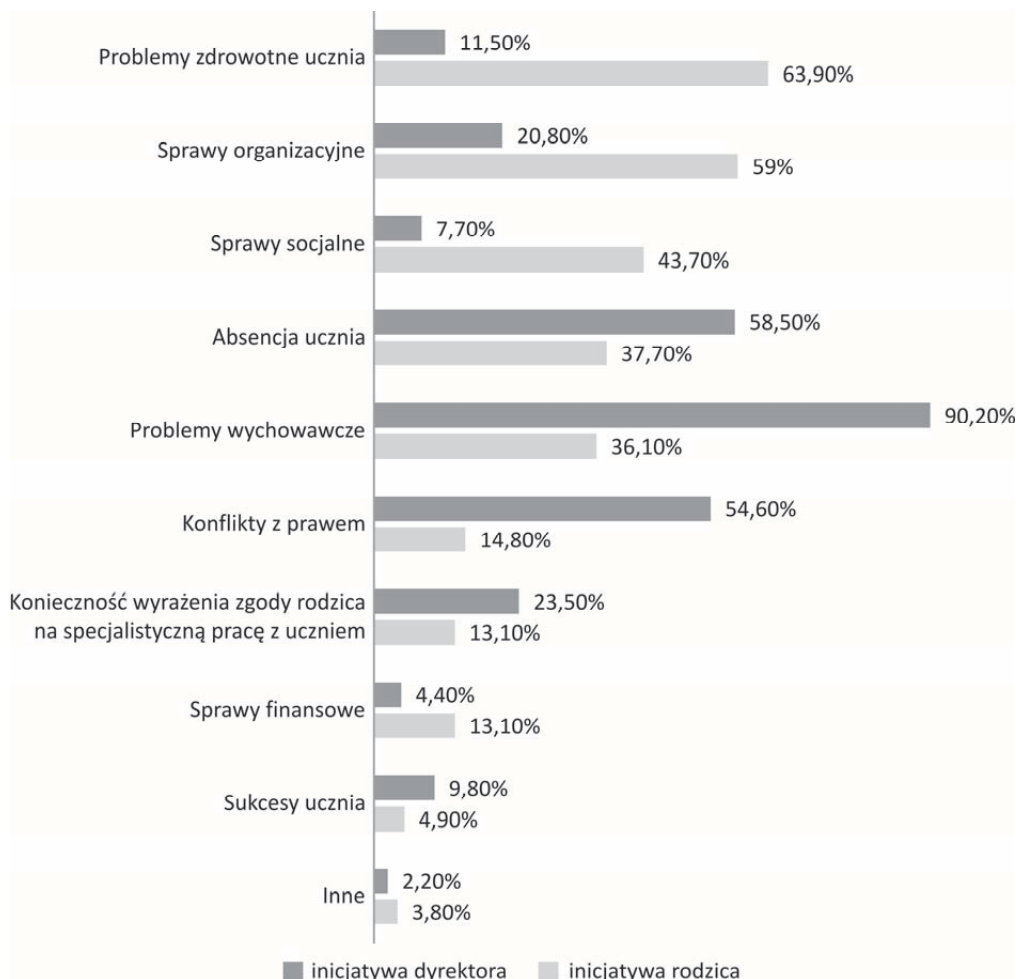
lejna przestrzeń, w której można rozwijać współpracę między dyrektorem a rodzicami, tym bardziej że szkoła jest instytucją, w której nie tylko uczniowie są oceniani. Często ocenie poddawani są także rodzice. Stąd istotnym wydaje się, aby i oni zostali zapoznani nie tylko z kryteriami oceny pracy nauczycieli i stosowanymi w tym zakresie technikami, ale także z zasadami i procedurami

tych ocen. Za szczególnie istotne uważam udostępnienie rodzicom wyników tych ocen. Jeśli traktować partycypację i współpracę realnie, a nie tylko w sferze deklaracji i postulatów, to należy uznać, iż dostęp do informacji jest jednym z kluczowych wymiarów budowania relacji nie tylko partnerstwa, ale przede wszystkim zaufania. Wydaje się, iż ta sfera jest wyjątkowo drażliwa. Można jednak przyjąć, iż sposób postrzegania możliwości i potrzeby ujawniania rodzicom ocen pracy nauczycieli jest rzeczywistym wskaźnikiem tego, jaką rolę i pozycję przypisuje się im w szkole. Przypomnę, że w koncepcji empowermentu zakłada się upełnomocnienie wszystkich uczestników danego procesu. O ile na poziomie makropolityki oświatowej rodzicom przypisuje się wiele praw, o tyle ich realizacja na poziomie mezo i mikro przebiega różnie.

Jeśli przyjąć, że sposób budowania relacji z rodzicami można potraktować jako jeden ze wskaźników demokratyzacji szkoły, to warto przyjrzeć się rzeczywistym doświadczeniom rodziców z kontaktów z dyrektorem. Respondenci zostali poproszeni o podanie tematów ich spotkań z dyrektorem szkoły. Analizie poddano zarówno rozmowy inicjowane przez rodzica, jak i przez dyrektora. Jak wskazują dane zaprezentowane na poniższym wykresie, najczęstszym tematem spotkań, na które rodzic był zapraszany do szkoły, były problemy wychowawcze. Zadeklarowało tak 90,2% respondentów. W dalszej kolejności wskazywane były takie motywy spotkań, jak absencja ucznia (58,5%) i konflikty z prawem (54,6%). Można zatem przyjąć, że rodzic jest zapraszany (wzywany) do szkoły w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Wśród motywów, którymi kieruje się rodzic, kontaktując się z dyrektorem, dominują natomiast problemy zdrowotne ucznia (63,9%) oraz sprawy organizacyjne (59%). Warto także zauważyć stosunkowo wysoki odsetek wypowiedzi wskazujących, iż tematem spotkania są kwestie socjalne (43,7%), a czasem także finansowe (13,10%). Analizując dane dotyczące spotkań inicjowanych przez dyrektora, można stwierdzić, iż w kontakcie z rodzicami ujawnia się on przede wszystkim jako osoba oceniająca, czasem także osądzająca. Jeśli uznać, że dominującym motywem kontaktów są problemy wychowawcze i sytuacje konfliktowe, to trudno spodziewać się, iż rodzic będzie poszukiwał kontaktu z dyrektorem. Tezę tę wydają się potwierdzać dane ilustrujące to, że rodzice rozmawiają z dyrektorem głównie na tematy formalne i organizacyjne, w sytuacjach kiedy kontekst prawny lub administracyjny ich do tego zmusza.

Dane te w niewielkim stopniu różnicuje typ szkoły. Test χ^2 (2, N = 180) = 12,716, $p < 0,01$ wykazał istotną statystycznie różnicę w zakresie liczby wskazań dotyczących zapraszania rodziców na indywidualną rozmowę z powodu konfliktu ucznia z prawem. Na podstawie analizy reszt standaryzowanych można stwierdzić, iż rodzice uczniów szkół podstawowych są z tego powodu zapraszani przez dyrektorów rzadziej niż rodzice gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Zależność ta ma jednak charakter słaby, o czym świad-

Wykres 6.13. Przedmiot indywidualnych rozmów dyrektora z rodzicem



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

czy wartość współczynnika kontyngencji $C = 0,256$ $[-1, 1]$. Warto jednak zwrócić uwagę na deklarowaną częstotliwość takich rozmów wśród rodziców uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Z powodu konfliktu dziecka z prawem zapraszani są oni przez dyrektora szkoły prawie dwa razy częściej niż rodzice uczniów szkół podstawowych (odpowiednio: rodzice gimnazjalisty – 66,7%, rodzice ucznia szkoły ponadgimnazjalnej – 64,7%).

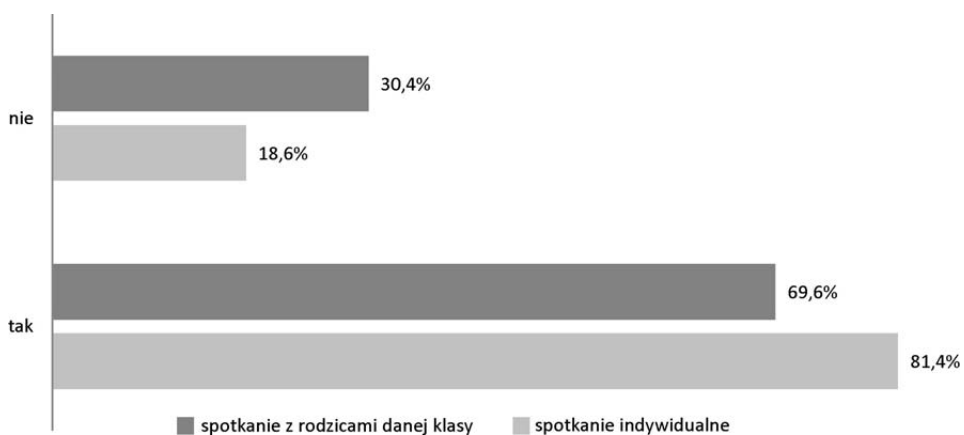
Także w zakresie tematów rozmów inicjowanych przez rodziców można wskazać istotne statystycznie zależności. Dotyczą one takich tematów, jak problemy wychowawcze oraz problemy zdrowotne ucznia. W przypadku pro-

blemów wychowawczych analiza statystyczna z wykorzystaniem testu χ^2 ($2, N = 180$) = 11,159; $p < 0,01$ wykazała, że istnieje istotna statystycznie różnica między typem szkoły, w której uczy się dziecko, a częstotliwością inicjowania przez rodziców kontaktu z dyrektorem ze względu na problemy wychowawcze. Rodzice uczniów uczących się w szkołach podstawowych istotnie statystycznie częściej, w porównaniu do rodziców uczniów uczących się w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, inicjują indywidualny kontakt z dyrektorem na ten temat. Ponad połowa respondentów (56,3%) inicjujących kontakt z dyrektorem z powodu problemów wychowawczych to rodzice uczniów podstawówek. Zależność ta ma jednak charakter słaby (wartość współczynnika kontyngencji $C = 0,242 [-1, 1]$). Pomimo nieistotnych statystycznie różnic (wartość reszt standaryzowanych niewykraczających poza $<-1,96 : 1,96>$) pomiędzy wartościami empirycznymi a wartościami oczekiwanymi w przypadku odpowiedzi rodziców uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych warto jednak zwrócić uwagę na to, iż rodzice z obu tych grup deklarują w ponad 2/3 przypadków (odpowiednio: rodzice ucznia gimnazjum: 71,9%, rodzice ucznia szkoły ponadgimnazjalnej: 76,5%), że problemy wychowawcze nie były powodem, dla którego inicjowali kontakt z dyrektorem. Dane te można interpretować w różnych kierunkach. Można założyć dość prawdopodobną tezę, że na podstawie własnych doświadczeń w kontaktach ze szkołą, rodzice nie postrzegają dyrektora jako osoby, która mogłaby im pomóc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Uzasadnionym tropem interpretacyjnym może być także założenie, że ujawnienie w szkole specyficznych problemów wychowawczych może obrócić się przeciw uczniowi i jego rodzicom. Pytaniem, które także warto postawić, jest to o rzeczywiste kompetencje dyrektora i pracowników szkoły w zakresie rozwiązywania specyficznych problemów wychowawczych. O ile szkoły podstawowe oferują rozbudowaną ofertę zajęć kompensacyjnych, zarówno grupowych, jak i indywidualnych, o tyle w przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych praca w zakresie profilaktyki lub rozwiązywania problemów wychowawczych nie jest obudowana spójną ofertą, realizowaną wewnątrz szkoły. W sytuacji problemów wychowawczych uczniowie i ich rodzice często odsyłani są do specjalistów spoza szkoły. Ten wątek, szczególnie w odniesieniu do rodziców gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, wydaje się być wartym pogłębionych analiz. Zagadnienie to powinno zostać usytuowane w szerszej perspektywie postrzegania nie tylko kompetencji pedagogicznych pracowników szkoły, ale także zoperacjonalizowania ogólnych założeń postrzegania szkoły jako instytucji nie tylko kształcenia, ale także wychowania. Zagadnienie to zdecydowanie wykracza jednak poza cele tego opracowania. Sygnalizuję je tylko, jako istotną kwestię, wynikającą z uzyskanych danych, która może być wykorzystana do dalszych projektów badawczych.

Problemy zdrowotne ucznia to drugi zakres tematyczny, którego częstotliwość pojawiania się w indywidualnych rozmowach z dyrektorem szkoły, inicjowanych przez rodziców ucznia, jest różnicowana przez typ szkoły. Test χ^2 (2, N = 180) = 14,516; $p < 0,01$ wykazał istotną statystycznie różnicę w tym obszarze. Analiza reszt standaryzowanych dowiodła, że rodzice uczniów szkół podstawowych istotnie rzadziej niż rodzice uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych inicjują kontakt z dyrektorem szkoły z powodu problemów zdrowotnych dziecka. Zależność ta ma jednakże charakter słaby, o czym świadczy wartość współczynnika kontyngencji $C = 0,273$ [-1, 1]. Trudno jest jednak interpretować te ustalenia w świetle danych uzyskanych w ramach badań sondażowych. Możliwym wątkiem interpretacyjnym jest ten, że kwestie zdrowotne w przypadku gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych mogą mieć znaczenie przy uzyskiwaniu prawa do udogodnień podczas egzaminu gimnazjalnego, maturalnego lub potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie⁷.

Analizując relacje między dyrektorem a rodzicami, warto także uwzględnić indywidualne doświadczenia rodziców. Respondenci zostali poproszeni o wska-

Wykres 6.14. Struktura odpowiedzi na pytania dotyczące tego, czy respondent w ostatnim roku szkolnym miał kontakt z dyrektorem szkoły, do której uczęszcza jego dziecko



Źródło: badania własne.

⁷ Zob. Komunikat Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 7 września 2015 w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego w roku szkolnym 2015/2016; Komunikat Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 7 września 2015 w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2015/2016; Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 1 września 2015 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie do potrzeb i możliwości zdających ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w roku szkolnym 2015/2016.

zanie, czy w roku szkolnym poprzedzającym wypełnianie kwestionariusza do prezentowanych badań uczestniczyli w indywidualnym spotkaniu z dyrektorem lub czy dyrektor spotkał się z rodzicami uczniów z klasy, do której uczęszcza dziecko respondenta. Według danych zaprezentowanych na wykresie 6.14. zdecydowana większość badanych (81,4%) nie miała okazji do indywidualnej rozmowy z dyrektorem, także ponad połowa (69,6%) zadeklarowała, iż nie uczestniczyła w klasowym spotkaniu z dyrektorem. Na podstawie analizy statystycznej (testu Chi²) wykazano, że nawet typ szkoły nie różnicuje danych w tym zakresie.

W kontekście uprzednio przedstawionych danych dotyczących tematyki spotkań można założyć, iż z perspektywy rodzica im mniej spotkań z dyrektorem, tym lepiej. Jednakże, jeśli przeanalizować opinie rodziców na temat preferowanej częstotliwości kontaktów z dyrektorem oraz przedkładanych form tych kontaktów, to wniosek ten można podważyć. Respondenci zostali poproszeni, aby ocenili, w jakim stopniu odpowiada im aktualna częstotliwość spotkań z dyrektorem. 44% badanych rodziców twierdzi, iż takie spotkania odbywają się za rzadko, a 24,7%, że zdecydowanie za rzadko. W świetle tych danych można założyć, iż rodzice deklarują większą potrzebę kontaktów z dyrektorem szkoły. Tylko co piąty rodzic (21,4%) twierdzi, iż jest ona wystarczająca. Warto jednak także odnotować, iż co dziesiąty badany rodzic deklaruje, że dyrektor szkoły, do której uczęszcza jego dziecko, w ogóle nie kontaktuje się z rodzicami. Dane te znajdują potwierdzenie w analizie oceny częstotliwości kontaktu z dyrektorem, opartej na porównaniu średnich w podziale na typ szkoły. Na sześciostopniowej skali (gdzie 1 oznaczało „dyrektor w ogóle nie kontaktuje się z rodzicami”, a 6 „zdecydowanie za często”) wartości średnich ocen znajdują się po stronie odpowiedzi sugerujących zbyt rzadki kontakt.

Tabela 6.1 Wybrane miary tendencji centralnej oceny przez rodziców częstotliwości kontaktowania się z nimi dyrektora

Typ szkoły	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Podstawowa	72	2,63	2,5	1,02
Gimnazjum	57	2,94	3,0	0,81
Ponadgimnazjalna	50	2,90	3,0	0,78

Źródło: badania własne

Jak pokazuje tabela 6.1, najwyższa średnia, a więc najlepiej oceniana przez rodziców częstotliwość kontaktów dyrektora z rodzicami, ma miejsce w gimnazjum, następnie w szkole ponadgimnazjalnej, a najniższa w szkole podstawowej. Oznacza to, że najmniej zadowolony z częstotliwości kontaktów dy-

rektora z rodzicami są rodzice uczniów szkół podstawowych. To założenie poddane zostało dalszej weryfikacji statystycznej. W tym celu zastosowano nieparametryczny test U (Manna-Whitneya) oparty na analizie różnicy rang. Analiza statystyczna porównań międzygrupowych wykazała, że rodzice gimnazjalistów lepiej oceniają częstotliwość kontaktów z dyrektorem niż rodzice uczniów szkół podstawowych ($U = 1614,50$, $p < 0,05$, $M_{rangpodstawowa} = 58,92$; $M_{ranggimnazjalna} = 72,68$). Różnice w ocenie rodziców uczniów szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych oraz rodziców uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych nie są istotne statystycznie. W świetle powyższych ustaleń interesująca wydaje się odpowiedź respondentów na pytanie, czy chcieliby, aby dyrektor kontaktował się z nimi częściej. Tylko 22,4% respondentów deklaruje, iż chce, aby te kontakty były bardziej intensywne. Ponad połowa badanych rodziców (57,9%) stwierdza, iż nie chce, aby dyrektor kontaktował się z nimi częściej. Co piąty respondent (19,7%) nie potrafił ocenić swojego stanowiska w tym temacie.

Rodzice zostali także zapytani o preferowane formy kontaktu. Uzyskane dane zaprezentowane są w poniższej tabeli. Zdecydowana większość rodziców preferuje kontakt osobisty (74,3%), w dalszej kolejności wskazano korespondencję poprzez e-maile (21,9%) oraz rozmowy telefoniczne (7,1). Najmniejszym zainteresowaniem rodziców cieszą się takie rozwiązania w zakresie komunikacji, jak fora dyskusyjne (6,6%), korespondencja pisemna (0,5%) oraz SMS-y (0,5%). Można odnotować w tych deklaracjach pewną tendencję – im uczeń jest młodszy, tym rodzice bardziej preferują kontakt osobisty z dyrektorem, natomiast rodzice uczniów szkół ponadgimnazjalnych częściej wskazują na pośrednie formy kontaktu, poprzez pocztę elektroniczną.

Na zakończenie analizy danych uzyskanych od rodziców chcę odnieść się do pytania, w którym rodzice poproszeni zostali wprost o ocenienie, którą z ról – lidera czy menedżera, dyrektor szkoły, do której uczęszcza ich dziecko, pełni

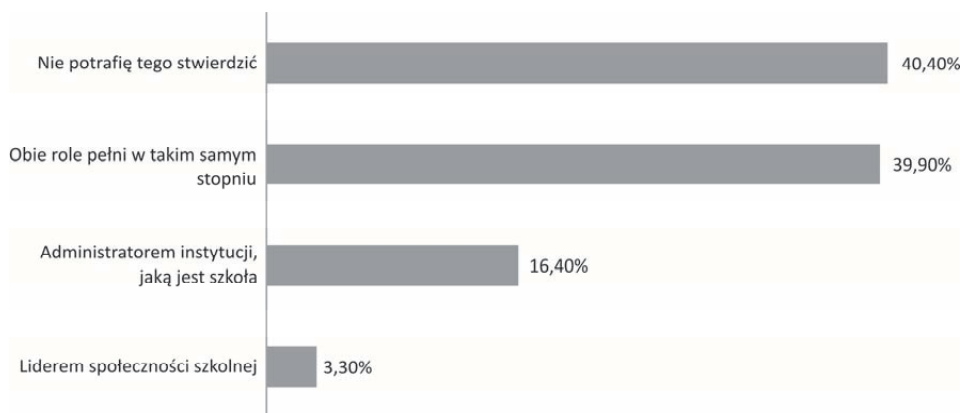
Tabela 6.2. Preferowane przez rodziców formy kontaktu z dyrektorem szkoły

Forma kontaktu	Szkoła podstawowa (N=72)	Gimnazjum (N=57)	Szkoła ponadgimnazjalna (N=51)
Spotkanie osobiste	76,4%	78,9%	66,7%
Na piśmie	1,4%	0%	0%
Rozmowa telefoniczna	1,4%	10,5%	11,8%
Poprzez e-maile	19,4%	21,1%	27,5%
Poprzez SMS-y	1,4%	0%	0%
Forum dyskusyjne	9,7%	1,8%	5,9%
Inne	0%	0%	2%

Źródło: badania własne.

w większym stopniu. 40% badanych zadeklarowało, iż dyrektor role te pełni w takim samym zakresie. 16% respondentów wyraziło opinię, że dyrektor jest przede wszystkim administratorem, a zaledwie 3% uznało, iż przede wszystkim pełni rolę lidera społeczności szkolnej. Jednocześnie 41% badanych rodziców zadeklarowało, iż nie potrafi ocenić, którą z tych ról dyrektor pełni w większym stopniu. Ta ostatnia opinia wydaje się szczególnie interesująca. Brak możliwości określenia, w jakiej roli dyrektor częściej ujawnia się rodzicom, generuje ogólne pytanie, czy i w jakim zakresie rodzice mogą obserwować pracę dyrektora oraz jakimi kryteriami mogą się posługiwać, oceniając efektywność podejmowanych przez niego działań.

Wykres 6.15. Ocena rodziców, którą z ról – menedżera czy lidera – w większym stopniu pełni dyrektor szkoły, do której uczęszcza ich dziecko



Źródło: badania własne.

Podsumowując, chcę zaproponować trzy wnioski dotyczące tej części prezentowanych badań. Pierwszy z nich dotyczy dość oczywistej tezy, że grupa rodziców jest wewnętrznie silnie zróżnicowana. Są rodzice z silną potrzebą współuczestniczenia w życiu szkoły i współdecydowania o procesach w niej realizowanych. Są także rodzice, którzy preferują dystans i postawę obserwatora. Z pewnością można wskazać także takich, którzy w ogóle, lub w minimalnym stopniu, są zainteresowani tym, co dzieje się w szkole. Przyjęta postawa – formułowane jawnie lub nieujawniane na forum – oczekiwania, potrzeby, a czasem nawet roszczenia, silnie określają perspektywę oceny działań podejmowanych przez dyrektora. Można założyć także, że każdy z rodziców może mieć odmienne wyobrażenia na temat funkcjonowania dyrektora w roli lidera. Ta sytuacja powoduje, że niemożliwe jest, aby dyrektor spełniał oczekiwania

i wymagania wszystkich rodziców. Taka postawa generowałaby niebezpieczeństwo rozproszenia wizji i działań ukierunkowanych na realizację celów pracy szkoły. Istotniejsze wydaje mi się to, aby dyrektor swoją koncepcję współpracy i relacji z rodzicami czytelnie im komunikował. Tylko wówczas rodzice mogą się do tej koncepcji ustosunkować, a nawet z nią polemizować. A to z kolei otwiera przestrzeń do rzeczywistego dialogu.

Z tych przesłanek wynika drugi wniosek. Wydaje się, iż w kontekście powyższych ustaleń rolą dyrektora jest stwarzanie warunków do współpracy rodziców ze szkołą i szkoły z rodzicami. Te warunki mogą być budowane poprzez proponowanie możliwości, projektowanie zróżnicowanych ofert, zapraszanie do angażowania się na miarę indywidualnych potrzeb. Trudno jest oczekiwać, że każdy rodzic będzie chciał aktywnie uczestniczyć w pracach rady rodziców. Zadaniem dyrektora jako lidera jest nie tylko budowanie i utrzymywanie relacji z rodzicami, ale także budowanie kultury partycypacji. Oznacza to także wzmacnianie kompetencji nauczycieli w tym zakresie oraz rekonstrukcję ich indywidualnych przekonań na temat roli i miejsca rodzica w szkole. Jak wskazują przywołane w tym rozdziale dane, rodzice bardziej ufają dyrektorowi niż nauczycielom. Wydaje się, iż jest to niezwykle istotna przesłanka dla przemyśleń, jak efektywnie budować kulturę partycypacji.

Ostatnia rzecz, na którą chcę zwrócić uwagę, to sposób ujawniania się dyrektora wobec rodziców. W sytuacji, kiedy przedmiotem kontaktów są problemy wychowawcze lub sprawy formalne, trudno jest mówić o budowaniu relacji sprzyjającej współpracy i zaufaniu. Dyrektor, jeśli rzeczywiście chce dążyć do budowania szkoły rozumianej jako społeczność uczących się, powinien przeanalizować własne przekonania dotyczące roli rodzica w szkole. Refleksja i identyfikacja własnego sposobu postrzegania pożądanych cech tej relacji pozwolą na opracowanie efektywnych narzędzi do realizacji przyjętej koncepcji.

6.3. Dyrektor szkoły w opiniach nauczycieli

Nauczyciele to grupa, z którą dyrektor pozostaje w szczególnych relacjach. Z jednej strony jest on dla nauczycieli pracodawcą, a zakres wzajemnych zobowiązań, praw i obowiązków zakreślają i regulują stosowne akty prawne. Jednocześnie dyrektor i nauczyciele mają współtworzyć społeczność szkolną i wspólnie działać na rzecz budowania środowiska sprzyjającego rozwojowi. O ile relacje na linii pracodawca – pracobiorcy są regulowane administracyjnie, o tyle jakość relacji w zespole określanym jako grono pedagogiczne jest zależna od wielu czynników. Do najważniejszych z nich zaliczam cechy osobowościowe dyrektora, jego przekonania na temat własnej roli zawodowej oraz kompeten-

cje w zakresie zarządzania zespołem. Jakość tych relacji warunkowana jest także oczekiwaniami samych nauczycieli. Dodatkowo należy uwzględnić także fakt, iż w wielu przypadkach dyrektorzy wywodzą się z grona nauczycieli, którym mają w nowej roli przewodzić. Sytuacja ta generuje wiele nowych wyzwań, czasem problemów lub nawet konfliktów. Ten aspekt wzajemnych relacji zaakcentowałam w rozdziale drugim. W tej części pracy chcę zwrócić uwagę na to, jak badani nauczyciele postrzegają rolę, zadania i kompetencje dyrektora szkoły. Rozpoznanie oczekiwań i spostrzeżeń nauczycieli moim zdaniem stanowi podstawę do projektowania płaszczyzny dialogu.

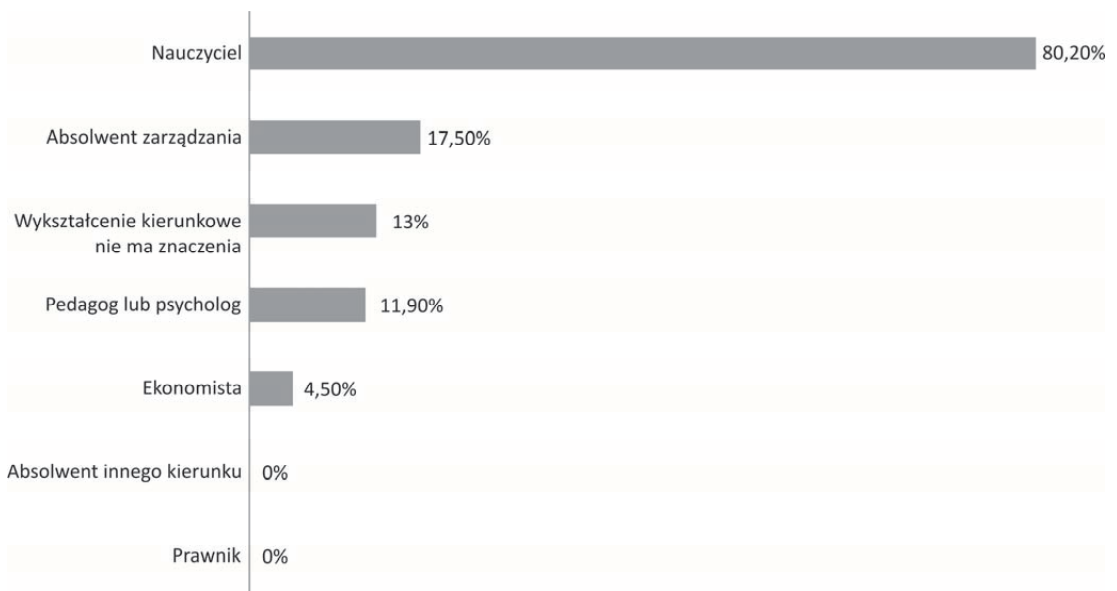
Polityka personalna wyznacza ogólny kierunek działań związanych z zarządzaniem personelem, jest ona także przejawem preferowanego podejścia do ludzi, ale także wyrazem perspektywy postrzegania możliwości kształtowania i wykorzystywania ich potencjału⁸. Takie ujmowanie polityki personalnej ma swą genezę w narracjach związanych z zasobami ludzkimi w organizacji. Dyrektor jako menedżer będzie koncentrował swe wysiłki na takich zadaniach, jak rekrutacja i selekcja nowych nauczycieli, ocena pracowników, planowanie ich rozwoju zawodowego, dbanie o odpowiednie czynniki motywacyjne. Chcę jednak podkreślić, iż w kontekście pracy szkoły podstawowym czynnikiem kształtującym politykę personalną jest ustawa *Karta nauczyciela*. Dyrektor szkoły jest zobowiązany do działania w ramach, które ten dokument zakreśla. Oznacza to, że mechanizmy rynkowe w kontekście pracy szkoły nie działają tak mocno, jak w innych organizacjach. Ponadto, istotne wydaje się zaznaczenie, że postrzeganie szkoły wyłącznie jako organizacji jest niepełne. Przyjęta przeze mnie perspektywa analizy tej instytucji uwzględnia jej społeczny charakter. Oznacza to, że chociaż dyrektor pełni w niej nadrzędną rolę, to nie może pomijać postulatów, oczekiwań i potrzeb innych partnerów. Szczególne znaczenie przypisuję w tym zakresie nauczycielom i rodzicom. Jak już kilkakrotnie zaznaczyłam, relacja między dyrektorem a nauczycielami jest złożona. Analizowanie jej wyłącznie w perspektywie pracodawca – pracobiorca jest niepełne i nieuzasadnione. Stąd w tej części pracy zaprezentuję dane dotyczące postrzegania przez nauczycieli roli dyrektora. Dla rekonstrukcji percepcji wybranych aspektów tej roli przeanalizowane zostały wypowiedzi nauczycieli nie tylko na temat preferowanych cech i kompetencji zawodowych dyrektora, ale także opinie na temat realizacji wybranych zadań.

Pierwszą kwestią, którą chcę poddać analizie, są formułowane przez nauczycieli opinie na temat przygotowania zawodowego dyrektora szkoły. Według danych przedstawionych na wykresie 6.16. zdecydowana większość (80,2%) badanych deklaruje, iż tę funkcję powinien sprawować nauczyciel. W dalszej

⁸ K. Piwowar-Sulej, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 83.

kolejności respondenci wskazywali na absolwentów zarządzania (17,5%) lub takich kierunków, jak pedagogika bądź psychologia (11,9%). Warto także zauważyć, że co dziesiąty badany stwierdził, iż wykształcenie kierunkowe nie odgrywa większego znaczenia. Dane te pozwalają zakładać, iż respondenci postrzegają funkcję dyrektora szkoły w perspektywie pedagogicznej. Chce podkreślić, iż w pytaniu o preferowane kwalifikacje zawodowe dyrektora badani mogli wskazać więcej niż jedną kategorię. Tak duża różnica pomiędzy wskazaniami na nauczyciela a na kolejne kategorie sygnalizuje, jak bardzo nauczyciele oczekują, aby na tym stanowisku pracowała osoba, która nie tylko zna i rozumie szkołę jako specyficzną instytucję, ale także potrafi oceniać i interpretować procesy w niej realizowane. Nie bez znaczenia wydaje się także fakt, iż nauczyciele mogą zakładać, że osoba wywodząca się z ich środowiska i posiadająca podobne doświadczenia lepiej będzie rozumieć ich potrzeby, problemy i oczekiwania. Niski odsetek wskazań na osoby legitymujące się wykształceniem z zakresu zarządzania lub prawa może być także wskaźnikiem obaw przed traktowaniem szkoły jako kolejnej firmy, którą należy zarządzać tak, aby przynosiła spodziewane efekty (zyski). Być może na tę postawę mają wpływ także doświadczenia z relacji z organami prowadzącymi szkoły, które – co wykazały wcześniej prezentowane dane – prezentują podejście mocno osadzone w kontekście finansowo-administracyjnym.

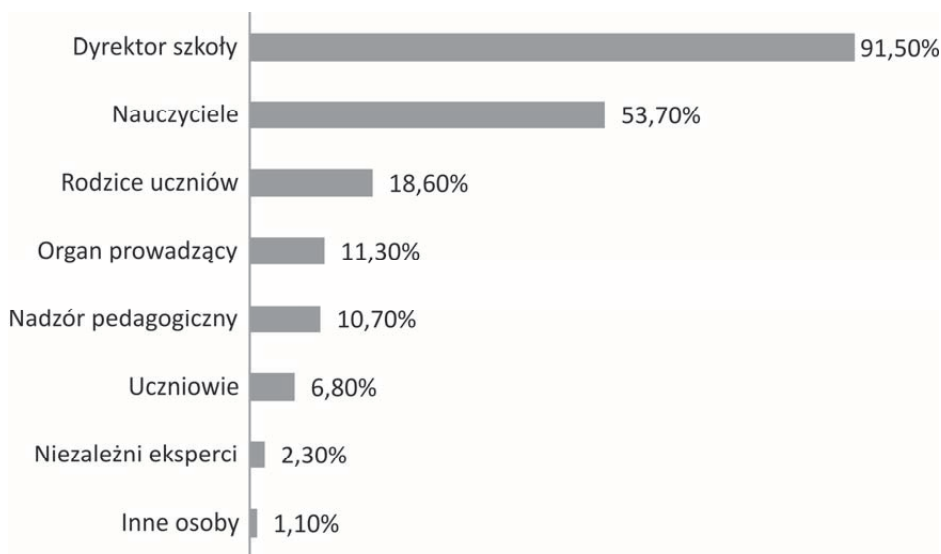
Wykres 6.16. Opinie nauczycieli na temat preferowanych kwalifikacji osoby pełniącej funkcję dyrektora szkoły



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Dane te korespondują ze wskazaniami nauczycieli na temat osób, które powinny mieć zasadniczy wpływ na sposób zarządzania szkołą. Według danych ukazanych na wykresie 6.17, zdecydowana większość badanych (91,5%) przypisała tu główną rolę dyrektorowi szkoły. W dalszej kolejności wskazano na nauczycieli (53,7%), rodziców (18,6%), przedstawicieli organu prowadzącego szkołę (11,3%) oraz nadzoru pedagogicznego (10,7%). Najmniej wskazań otrzymali uczniowie (6,8%) i niezależni eksperci (2,3%).

Wykres 6.17. Podmioty, które w opinii nauczycieli powinny mieć największy wpływ na sposób zarządzania szkołą



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Dane te są interesujące z kilku powodów. Pierwszą rzeczą, na którą chcę zwrócić uwagę, jest marginalizowanie możliwości współdecydowania rodziców. Test χ^2 ($\chi^2(1, N = 360) = 39,542$; $p < 0,001$) wykazał istotną statystycznie różnicę między rodzicami uczniów a nauczycielami w ocenie tego, na ile rodzice powinni mieć wpływ na sposób zarządzania szkołą. Analiza reszt standaryzowanych między wartościami empirycznymi (obserwowanymi) i teoretycznymi (oczekiwanymi, wynikającymi z rozkładu losowego) wykazała⁹, iż rodzice istotnie częściej niż nauczyciele uznają, że to oni powinni mieć wpływ na sposób zarządzania szkołą. Nauczyciele natomiast istotnie statystycznie

⁹ Za wartości graniczne reszt standaryzowanych przyjęto -1,96 oraz 1,96, wynikające z rozkładu Z.

rzadziej uznają, że rodzice uczniów powinni mieć prawo do współdecydowania w tym zakresie. Zależność ta ma charakter umiarkowanie silny, o czym świadczy współczynnik V Cramera ($V = 0,337 [-1,1]$). Jest to wniosek wart nie tylko odnotowania, ale także pogłębionej analizy. W kontekście dyskusji na temat demokratyzacji, dialogu i zwiększonej partycypacji, warto rozpoznać rzeczywiste postawy nauczycieli wobec większego zaangażowania rodziców w życie szkoły. Ten wątek nie jest przedmiotem prezentowanych badań, dlatego nie będę go pogłębiać. Jest on jednak, w mojej opinii, kolejnym przykładem rozdźwięku między ideologicznymi deklaracjami, czy teoretycznymi założeniami, a codzienną praktyką pracy szkoły. W kontekście narracji o demokratyzacji pracy szkoły i budowaniu jej jako społeczności uczącej się jest to wynik niepokojący. Nie chodzi tu nawet o ilość wskazań, ale o różnicę w przyznawaniu prawa do współdecydowania między rodzicami a nauczycielami. Różnica ta jest na tyle duża, że prowokuje do postawienia pytania, czy nauczyciele postrzegają rodziców jako rzeczywistych partnerów, sprzymierzeńców w procesie realizowania zadań przypisanych szkole.

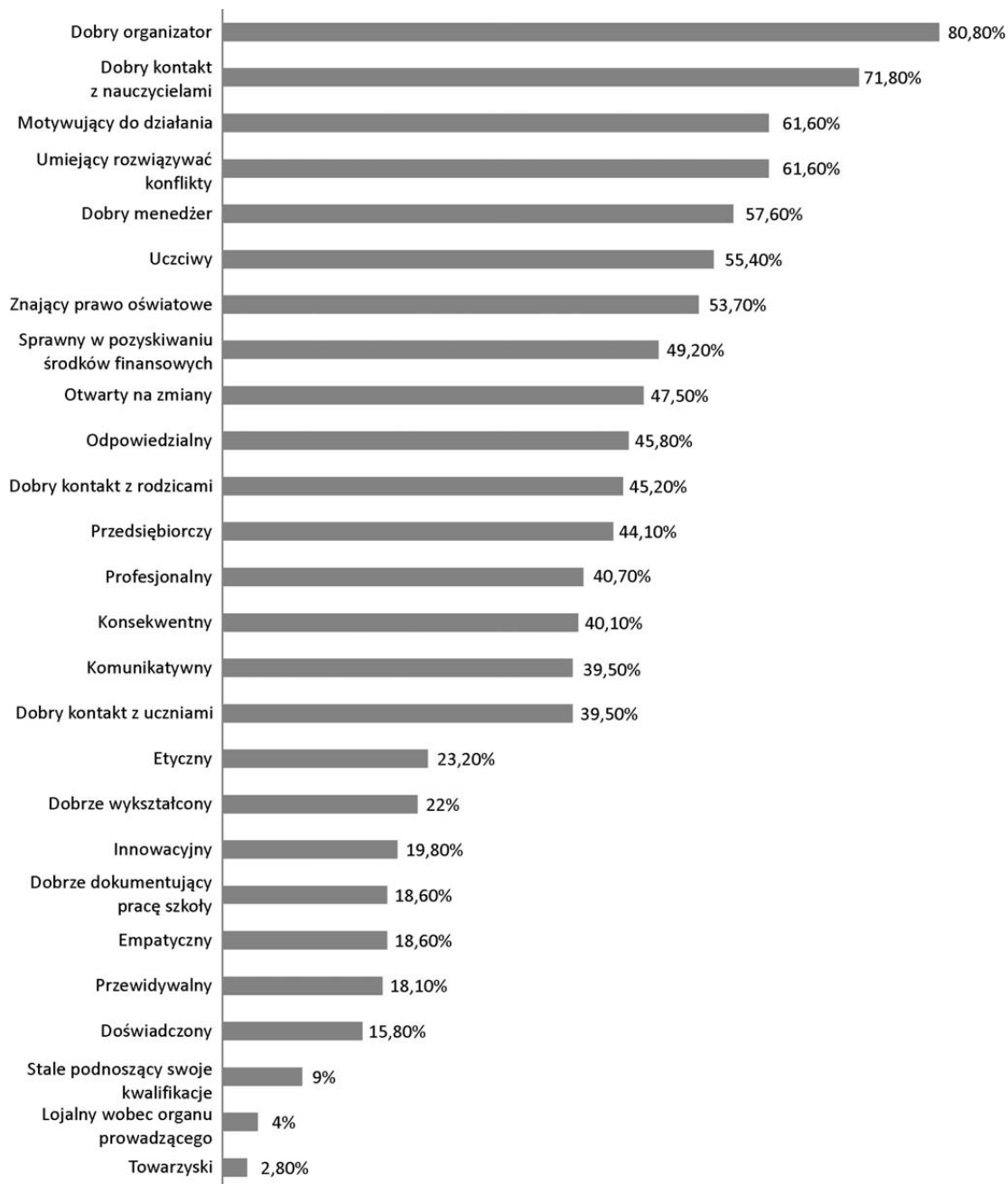
Interesujące poznawczo jest także ujęcie przez nauczycieli roli samorządu lokalnego w zakresie wpływania na sposób zarządzania szkołą. Mimo że przedstawione na powyższym wykresie dane są w niewielkim stopniu różnicowane przez typ szkoły, w której pracują respondenci, to analiza testem χ^2 ($2, N = 170$) = 9,337; $p < 0,01$ wykazała istotną statystycznie różnicę jedynie w przypadku postrzegania roli organu prowadzącego. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych istotnie statystycznie częściej, niż nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów, wyrażają aprobatę dla wpływu władz samorządowych na zarządzanie szkołą. 52,6% respondentów opowiadających się za większą partycypacją organu prowadzącego w procesie zarządzania szkołą stanowili nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych. Fakt ten tłumaczyć można rolą, jaką szkołom ponadgimnazjalnym przypisuje się w społecznościach lokalnych. O ile szkoły podstawowe i gimnazja, a także w znacznym stopniu licea ogólnokształcące, realizują edukację na poziomie ogólnym i obowiązkowym, o tyle ponadgimnazjalne szkoły zawodowe powinny być bardziej umocowane nie tylko na lokalnym rynku pracy, ale ich działalność powinna także korespondować ze specyficznymi – społecznymi i gospodarczymi – warunkami otoczenia społecznego szkoły. Nie bez znaczenia wydaje się tu także fakt, iż nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych mają świadomość większej zależności pomiędzy ich sytuacją zawodową a decyzjami organu prowadzącego. Prowadzenie publicznych szkół podstawowych i gimnazjów to obowiązek samorządów. Jednak w stosunku do szkół zawodowych decyzje mogą dotyczyć już nie tylko ryzyka zamknięcia poszczególnych placówek, ale także zmian profili kształcenia.

Zaprezentowane dane są także dogodnym punktem wyjścia do analizy relacji między dyrektorem a nauczycielami. W tym miejscu chcę się ponownie od-

wołać do współczesnych koncepcji przywództwa w edukacji, w których jednym z wyróżniających się założeń jest dążenie do dzielenia się władzą i odpowiedzialnością. Pomijając aspekt prawny, który w polskim systemie edukacyjnym dość jednoznacznie czyni dyrektora odpowiedzialnym za całość procesów realizowanych w szkole, także w kontekście przywództwa można postawić pytanie, czy nauczyciele są zainteresowani współuczestnictwem i zaangażowaniem w procesy decyzyjne. Mając na uwadze, że połowa badanych postuluje, aby nauczyciele odgrywali istotną rolę w zakresie zarządzania szkołą, można jednocześnie założyć, iż pozostała część nie jest zainteresowana większą intensywnością w zakresie współdziałania. W literaturze przedmiotu autorzy, którzy wskazują na znaczenie i korzyści płynące z przywództwa partycypacyjnego, zasadniczą uwagę kierują na kompetencje dyrektorów w tym zakresie. Akcentując korzyści z dzielenia się władzą i odpowiedzialnością, podkreślają rolę i zadania dyrektorów w tym zakresie. Nie można jednak pomijać aspektu przygotowania osób, które do tej współpracy i partycypacji są zapraszane. Jak wskazują uzyskane dane, badani nauczyciele nie wykazują silnej tendencji w kierunku partycypacji w sprawowaniu władzy i brania na siebie odpowiedzialności. Moim zdaniem dane te mogą być przesłanką nie tylko dla dalszych badań, ale także dla dyskusji na temat preferowanego stylu sprawowania władzy w szkole. Proponowane modele teoretyczne mogą tu stanowić kontekst, ale nie warto przypisywać im znaczenia normatywnego. Uważam, że rzetelne rozpoznanie rzeczywistych preferencji zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli będzie stanowiło adekwatny punkt wyjścia do poszukiwania katalogów zarówno wspólnych dążeń i oczekiwań, jak i naturalnych różnic. Należy także uwzględnić kontekst społeczny i kulturowy. Do tego wątku odnosiłam się już kilkakrotnie, ale raz jeszcze chcę podkreślić, że *Power Distance Index* jest określony przez Geerta Hofstede dla Polski jako niższy niż w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, gdzie powstała większość współcześnie promowanych koncepcji przywództwa i przywództwa edukacyjnego. Warto zatem poświęcić należną uwagę rzetelnej diagnozie także na poziomie mikro. Okazać się bowiem może, że oczekiwania nauczycieli w zakresie współuczestniczenia w sprawowaniu władzy nie są takie, jak się zakłada.

Nauczyciele zostali także poproszeni o wskazanie tych cech, którymi w ich opinii powinien charakteryzować się dyrektor szkoły. Uzyskane dane ilustruje wykres 6.18. W opinii badanych dyrektor powinien być przede wszystkim dobrym organizatorem (80,8%), powinien także demonstrować odpowiedni poziom kompetencji w zakresie budowania i utrzymywania dobrych relacji z nauczycielami (71,8%), motywować do działania (61,6%), sprawnie rozwiązywać konflikty (61,6%), być efektywnym menedżerem (57,6%), sprawiedliwie i sprawnie rozwiązywać problemy (55,4%) oraz znać prawo oświatowe (53,7%). Te cechy zostały wskazane przez co drugiego respondenta. Oznacza

Wykres 6.18. Preferowane przez nauczycieli cechy dyrektora szkoły



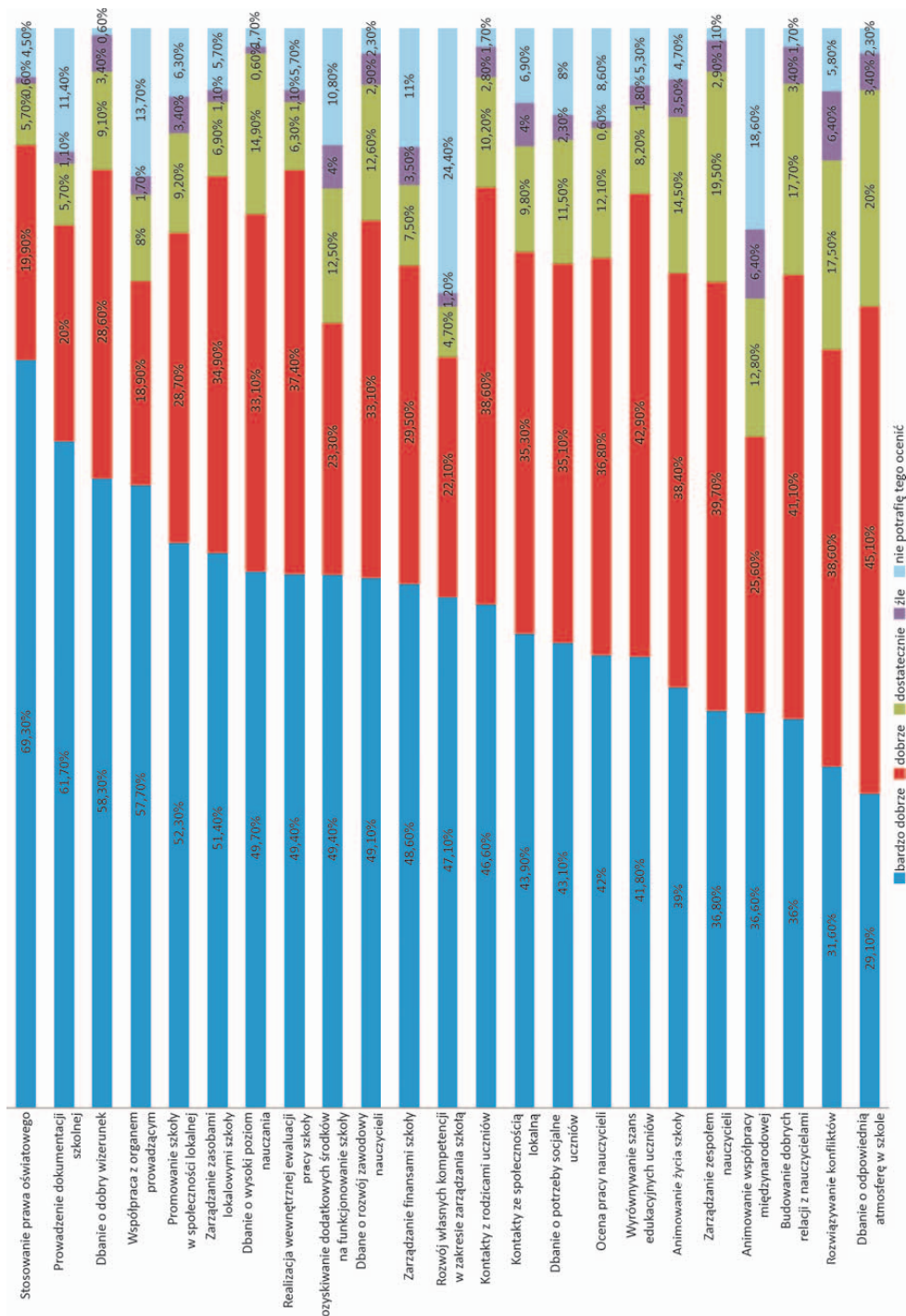
Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

to, że zasadnicze znaczenie mają dla badanych nauczycieli te cechy, które warunkują sprawne i efektywne funkcjonowanie dyrektora w roli menedżera i w roli pracodawcy. Najmniej badanych wskazało na takie cechy, jak: towarzyskość (2,8%), lojalność wobec organu prowadzącego (4%), dążenie do podnoszenia kwalifikacji (9%), doświadczenie (15,8%) oraz przewidywalność (18,1%). Warto zauważyć, że taka cecha, jak umiejętność budowania dobrego kontaktu z uczniami, także nie jest umiejscowiona w gronie kluczowych. Zwróciła na nią uwagę mniej niż połowa badanych (39,5%). Dla większej grupy respondentów istotniejsze są kompetencje w zakresie budowania relacji z nauczycielami (71,8%) i rodzicami (45,2%). Można postawić tu tezę, iż taki ogół postulowanych kompetencji wynika z codziennych szkolnych doświadczeń nauczycieli. W ich odbiorze dyrektor jawi się jako osoba, która zdecydowanie częściej wchodzi w relacje z nauczycielami i rodzicami. Relacje z uczniami to domena wychowawców i nauczycieli. W perspektywie nauczycieli kompetencje w zakresie budowania i utrzymywania dobrych relacji z rodzicami i gronem pedagogicznym mogą wydawać się zauważalnie bardziej istotne w profilu kompetencyjnym dyrektora. Taki układ preferowanych cech sugeruje, iż respondenci akcentują jednak mocniej menedżerski, administracyjny aspekt roli dyrektora.

Analizie poddano także to, jak badani nauczyciele oceniają wybrane kompetencje dyrektorów szkół. Generalnie opinie nauczycieli są tu bardzo dobre i można wnioskować, iż w kategoriach realizacji zadań zawodowych dyrektorzy są oceniani przez nauczycieli bardzo pozytywnie. Jak wskazują dane przedstawione na wykresie 6.4, najwyżej oceniono (przyznano najwięcej ocen bardzo dobrych) kompetencje w zakresie stosowania prawa oświatowego (69,3%), dokumentowania pracy szkoły (61,7%), dbania o dobry własny wizerunek dyrektora (58,3%), współpracy z organem prowadzącym (57,7%), promowania szkoły w społeczności lokalnej (52,3%) oraz zarządzania zasobami lokalowymi szkół (51,4%). Warto zauważyć, iż sumując oceny bardzo dobre i dobre, można przyjąć, że pozytywne opinie nauczyciele formułują w zakresie także takich kompetencji dyrektorów, jak realizacja wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły, kontakty z rodzicami, dbanie o rozwój zawodowy nauczycieli oraz wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów.

Najsłabiej oceniono kompetencje dyrektorów w takich obszarach, jak: dbanie o odpowiednią atmosferę w szkole, rozwiązywanie konfliktów, budowanie dobrych relacji z nauczycielami. Można założyć, że są to obszary, w których respondenci mogą bezpośrednio ocenić kompetencje dyrektora w sprawach, w które są zaangażowani bezpośrednio. Te obszary, które zostały ocenione przez nauczycieli wysoko, albo są dla nich mało widoczne, jak na przykład współpraca z organem prowadzącym, albo też nie dotyczą spraw, które bezpośrednio warunkują komfort pracy nauczyciela. Interesujące są także obszary,

Wykres 6.19. Opinie nauczycieli na temat poziomu wybranych kompetencji dyrektorów szkół



Źródło: badania własne.

w których większy odsetek respondentów wskazał, że nie potrafi ocenić kompetencji dyrektora. Na podstawie uzyskanych danych można tu wyróżnić dwie takie sfery – rozwój własnych kompetencji w zakresie zarządzania (24,4%) i animowanie współpracy międzynarodowej (18,6%). O ile pierwszy obszar rzeczywiście może być dla nauczycieli trudny do ocenienia, o tyle współpraca międzynarodowa jest dziedziną, która jest widoczna na forum szkoły i dotyczy większej grupy pracowników. Mając na uwadze opinie nadzoru pedagogicznego, gdzie współpraca międzynarodowa była także postrzegana jako słaba strona dyrektorów, warto pogłębić analizy w tym obszarze, tym bardziej że oferta w tym zakresie jest bardzo rozbudowana.

Opinie nauczycieli na temat wybranych kompetencji dyrektorów szkół przeanalizowano także na podstawie wyliczonych średnich ocen przyznawanych poszczególnym kompetencjom. Te układają się w nieco inny wzór najwyżej ocenianych kompetencji¹⁰. Analizowane obszary wiedzy i umiejętności zostały podzielone na trzy duże zbiory – kompetencje w zakresie zadań prawno-administracyjnych, w zakresie współpracy z nauczycielami oraz w zakresie realizacji procesów edukacyjnych. Mimo że prezentowane w tabeli 6.3. oceny nie są silnie zróżnicowane, a jednocześnie są bardzo pozytywne, to chcę podkreślić dwie tendencje, które z tych analiz wynikają. Pierwsza wskazuje na to, że nauczyciele najwyżej oceniają kompetencje w zakresie zadań prawno-administracyjnych. Szczególnie wysoko oceniany jest sposób stosowania prawa oświatowego oraz prowadzenie szkolnej dokumentacji. Tak pozytywne oceny mogą wynikać zarówno z faktu, że nauczyciele nie mają możliwości rzeczywistej i rzetelnej oceny tych zasobów, ale także z tego, że w ich opinii kompetencje te są z pewnością wyższe, niż te, które nauczyciele sami demonstrują w omawianym zakresie. Bardziej krytyczne oceny formułowane są tam, gdzie nauczyciele mają podstawy – zarówno merytoryczne, jak i te wynikające z indywidualnego doświadczenia – do oceny działań podejmowanych przez dyrektora. Druga tendencja to niższe oceny przyznawane w tych obszarach, których sposób działania warunkowany jest poziomem kompetencji miękkich dyrektora. Uwagę zwracają niższe oceny w takich obszarach, jak: rozwiązywanie konfliktów (3,01), dbanie o odpowiednią atmosferę w szkole (3,02) oraz budowanie dobrych relacji z nauczycielami (3,11). Jest to, w mojej opinii, kolejna przesłanka do dyskusji nad sposobem kształcenia lub profesjonalnego doskonalenia dyrektorów szkół. O ile w zakresie kompetencji twardych takie formy, jak: studia podyplomowe, seminaria, konferencje, sympozja, są adekwatną i efektywną formą pracy, o tyle należy się zastanowić na rzeczywistymi możliwościami rozwijania kom-

¹⁰ W tym celu zrekodowano wartości przypisane pierwotnie odpowiedziom. W wyniku rekodowania powstała czterostopniowa skala, gdzie 1 oznaczało „niedostatecznie”, 2 – „dostatecznie”, 3 – „dobrze”, 4 – „bardzo dobrze”. Z analiz średnich usunięto odpowiedź „nie potrafię tego ocenić”.

Tabela 6.3. Wybrane miary tendencji centralnych ocenianych przez nauczycieli kompetencji dyrektorów szkół

	Ważnych N	średnia	Odchylenie standardowe
Kompetencje w zakresie zadań prawno-administracyjnych			
Stosowanie prawa oświatowego	168	3,65	0,618
Prowadzenie dokumentacji szkolnej	155	3,60	0,669
Współpraca z organem prowadzącym	151	3,53	0,746
Rozwój własnych kompetencji w zakresie zarządzania szkołą	129	3,53	0,685
Zarządzanie zasobami lokalowymi szkoły	165	3,44	0,684
Realizacja wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły	164	3,43	0,674
Zarządzanie finansami szkoły	154	3,38	0,801
Promowanie szkoły w społeczności lokalnej	163	3,38	0,811
Pozyskiwanie dodatkowych środków na funkcjonowanie szkoły	157	3,32	0,878
Kontakty ze społecznością lokalną	161	3,27	0,823
Kompetencje w zakresie współpracy z nauczycielami			
Dbanie o rozwój zawodowy nauczycieli	171	3,31	0,807
Ocena nauczycieli	159	3,31	0,721
Zarządzanie zespołem nauczycieli	172	3,11	0,822
Budowanie dobrych relacji z nauczycielami	172	3,11	0,822
Kompetencje związane z procesami edukacyjnymi			
Dbanie o wysoki poziom nauczania	172	3,34	0,752
Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów	161	3,31	0,710
Kontakty z rodzicami uczniów	173	3,31	0,774
Dbanie o potrzeby socjalne uczniów	160	3,29	0,781
Animowanie życia szkoły	164	3,18	0,823
Animowanie współpracy międzynarodowej	140	3,13	0,953
Dbanie o odpowiednią atmosferę w szkole	171	3,02	0,804
Rozwiązywanie konfliktów	161	3,01	0,894

Źródło: badania własne.

petencji społecznych, które w istotny sposób kształtują styl i sposób funkcjonowania w roli dyrektora.

Kolejnym aspektem postrzegania kompetencji dyrektorów szkół przez nauczycieli są opinie na temat potrzeb edukacyjnych dyrektorów. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie tych zagadnień, w obrębie których dyrektorzy powinni wzmocnić i rozwinąć własną wiedzę i umiejętności. Najwięcej badanych wskazało na takie tematy, jak: zarządzanie kryzysami w szkole (44,6%),

polityka edukacyjna wobec uczniów odmiennych kulturowo (42,9%), polityka edukacyjna wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (36,2%), monitorowanie jakości pracy szkoły (35,6%), ocena kompetencji pracowni-
czych (35%), pozalekcyjna oferta szkoły (34,5%), negocjacje oraz mediacje (32,8%), a także projektowanie wsparcia dla rodzin z problemami wychowaw-
czymi (32,2%). Najmniej respondentów wskazało na takie obszary, jak: zarzą-
dzanie oświatą oraz marketing i promocja (2,3%), prawo oświatowe i ewalua-
cja pracy szkoły (3,4%), wizerunek dyrektora oraz pozyskiwanie funduszy
europejskich (4%).

Powyższe dane są w kontekście analizowanej tematyki interesujące i warte
dokładniejszej analizy. Według wskazań nauczycieli wzmocnienia kompeten-
cyjnego wymagają przede wszystkim obszary, które związane są z *nietypowymi*
sytuacjami pedagogicznymi. To sformułowanie może w kontekście procesów
realizowanych w szkole budzić pewne zastrzeżenia, ale użyłam go intencjonal-
nie dla zaznaczenia różnic między zadaniami charakterystycznymi i typowymi,
reprezentatywnymi dla szkolnej codzienności. Można zatem przyjąć, że badani
oczekują, iż dyrektor będzie profesjonalnie reagował w sytuacji trudnych, nie-
szablonowych, niespodziewanych, kryzysowych i niepożądanych, a jednocze-
śnie zaryzykować tezę, że ujawnia się tutaj oczekiwanie, iż dyrektor będzie
realizował – odwołując się podziału zaproponowanego przez Błażeja Smykow-
skiego – funkcje doradcze i opiekuńcze również wobec nauczycieli¹¹.

W opinii znacznej grupy respondentów dyrektor powinien uzupełnić wie-
dzę i umiejętności w zakresie zarządzania kryzysami oraz w zakresie polityki
edukacyjnej wobec uczniów odmiennych kulturowo. Te dwa obszary tematycz-
ne zostały wskazane przez ponad 40% respondentów. Na znaczenie kompeten-
cji dyrektora w zakresie zarządzania kryzysami w szkole zwrócił uwagę Jacek
Pyżalski. Autor zauważa, że znaczenie kompetencji w tym obszarze można ana-
lizować w dwóch perspektywach. Pierwszą jest zarządzanie szeroko rozumia-
nym bezpieczeństwem, drugą – zarządzanie wizerunkiem oraz komunikowanie
się z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym¹². Oba obszary wydają się istot-
ne z punktu widzenia nauczyciela. Wysoki poziom kompetencji dyrektora
w zakresie reagowania na sytuacje nietypowe i nieszablonowe może dawać
poczucie bezpieczeństwa, szczególnie w sytuacjach, kiedy szkolne kryzysy stają
się ciekawym wydarzeniem medialnym.

Drugim obszarem, który został zidentyfikowany przez nauczycieli, jako ten,
w którym dyrektor powinien wzmocnić swoje kompetencje, jest polityka wo-

¹¹ Zob. B. Smykowski, *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Fundacja Fundusz Współpracy, Poznań 1996, s. 57.

¹² J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 84–85.

bec uczniów odmiennych kulturowo. Może zaskakiwać fakt, iż ten obszar kompetencyjny uzyskał tak wiele wskazań, tym bardziej że temat ten był marginalizowany zarówno przez dyrektorów (2,9%), przedstawicieli organów prowadzących (1,9%), przedstawicieli kuratoriów (1,9%), a także przez samych rodziców (4,4%). Tropem interpretacyjnym, który chcę zaproponować w tym miejscu, jest codzienne doświadczenie nauczycieli. Jest to doświadczenie nowe, ale przybierające na sile. Należy także uznać, że będzie stawać się coraz bardziej powszechne. W polskich szkołach można wskazać dwie grupy uczniów odmiennych kulturowo. Pierwszą stanowią dzieci imigrantów. Druga to dzieci reemigrantów. Są to grupy wymagające odmiennego wsparcia edukacyjnego, a jednocześnie wewnątrz niejednorodne. Wyzwania, przed którymi stoją nauczyciele, mają nie tylko charakter prawny i organizacyjny, ale coraz częściej także społeczny, kulturowy czy religijny. O ile sytuację imigrantów regulują stosowne akty prawne, o tyle dzieci polskich reemigrantów mają prawo do realizacji obowiązku szkolnego w polskich szkołach bez względu na moment, kiedy powrócą do kraju. To stwarza problemy, z którymi polscy nauczyciele nie mieli dotąd do czynienia w takiej skali. Ze względu na to, iż większość reemigracji to powroty z krajów Unii Europejskiej, problemy prawne nie są tu najistotniejsze. Poważnym wyzwaniem staje się praca z uczniem, który nie włada biegle językiem polskim, a wczesną edukację zrealizował na bazie innej podstawy programowej, przeszedł inny trening w zakresie socjalizacji i inkultracji. Interesujące jest to, że tak wysoki odsetek respondentów identyfikuje te zagadnienia jako istotny problem kompetencyjny. Można założyć, że kwestie te są pomijane, lub przynajmniej marginalizowane, nie tylko w formalnym kształceniu nauczycieli, ale także w podyplomowym kształceniu dyrektorów. Zwracam na ten problem uwagę, ponieważ codzienne doświadczenie pracy wielu nauczycieli coraz częściej będzie konfrontowało ich z tym nowym wyzwaniem pedagogicznym. Emigracje i reemigracje generują specyficzne problemy wychowawcze i społeczne¹³. W profilu kompetencyjnym zarówno dyrektora, jak i nauczycieli umiejętności w zakresie pracy z uczniem doświadczającym euro-sieroctwa oraz powracającego do Polski kontynuować edukację zyskują na znaczeniu. Można postawić tezę, iż nauczyciele oczekują, że dyrektor będzie przewodnikiem w procesie wzmocnienia tego rodzaju specjalistycznych kompetencji, a przynajmniej organizatorem odpowiednich ku temu warunków.

Warto także odnotować obszary, na które nauczyciele zwrócili najmniejszą uwagę. Analizując te dane, można stwierdzić, że należą one głównie do sfery działań dyrektora. Można zaproponować tu dwa wnioski. Pierwszy skłania do przyjęcia założenia, że nauczyciele postrzegają kompetencje dyrektorów

¹³ Zob. A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, *Psychologiczne konsekwencje (euro)sieroctwa: styl życia rodziny, diagnoza i wsparcie*, „Studia Edukacyjne” 2011, 17, s. 71–88.

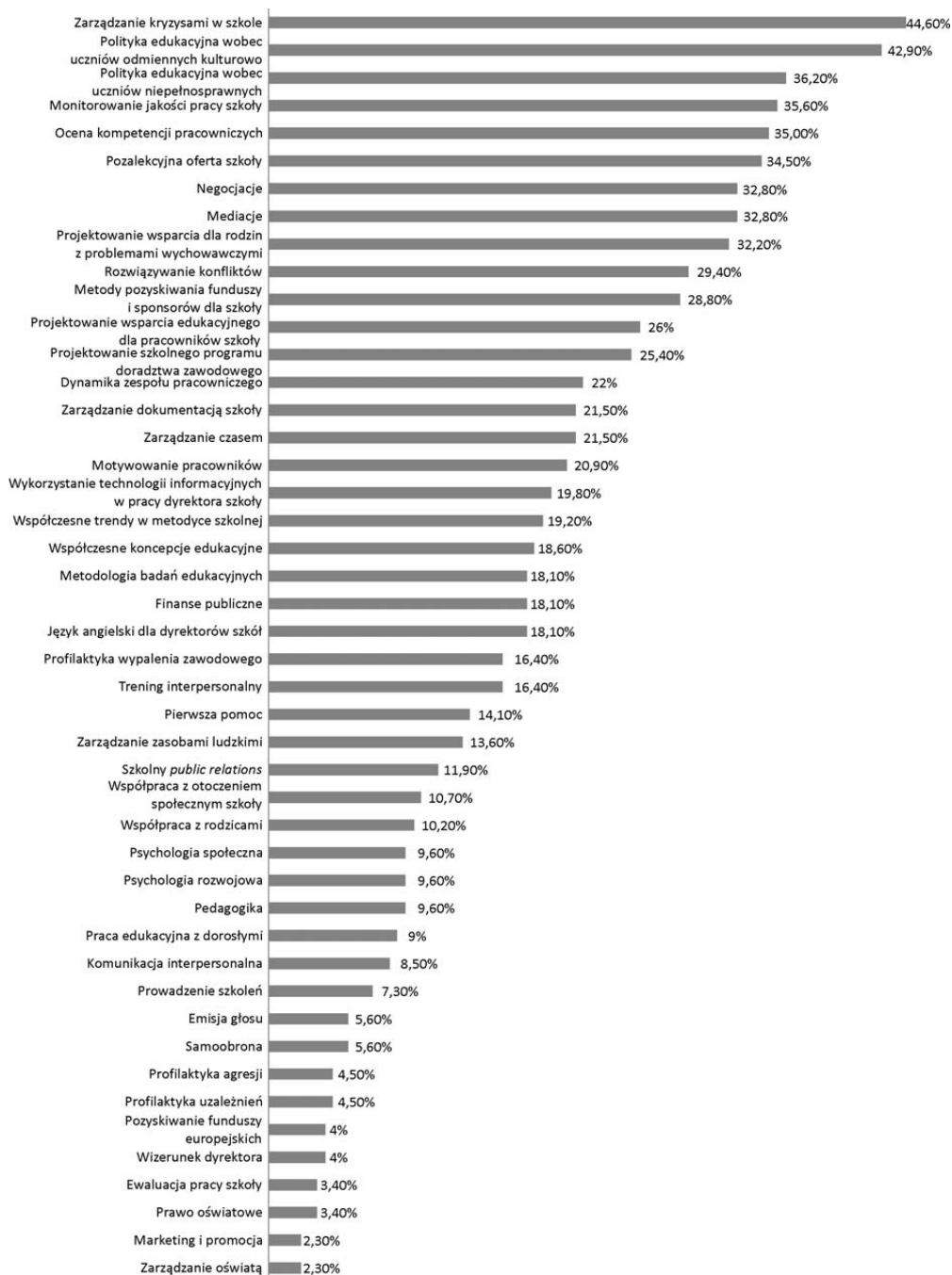
w takich obszarach, jak: zarządzanie oświatą, marketing i promocja, prawo oświatowe i ewaluacja pracy szkoły, za wysokie i wystarczające. Można także przyjąć, iż dla większości respondentów kompetencje dyrektora w tych dziedzinach są zdecydowanie wyższe, niż te, które oni reprezentują, więc trudno jest im określić dalsze potrzeby edukacyjne w tym zakresie. Drugi wniosek dotyczy postrzegania ważności tych obszarów. O ile kompetencje w zakresie zarządzania, promocji i stosowania prawa warunkują funkcjonowanie instytucji oraz jakość i efektywność realizacji zadań samego dyrektora, o tyle kompetencje w zakresie zarządzania kryzysami oraz projektowania oferty dla uczniów w nietypowej sytuacji społecznej czy edukacyjnej warunkują jakość i kierunek procesów realizowanych w szkole i zasadniczo wpływają na komfort pracy nauczycieli.

W tym kontekście warto także odnotować, jak niewielki odsetek respondentów zaakcentował potrzebę doksztalcenia się dyrektorów w takich obszarach, jak profilaktyka agresji (4,5%) i profilaktyka uzależnień (4,5%). W kontekście współczesnych zjawisk pedagogicznych są to dane niepokojące. Zakres spraw związanych z uzależnieniami dawno już wykroczył poza problematykę alkoholizmu i narkomanii. Współcześni nauczyciele muszą zmierzać się również ze zjawiskami uzależnień od gier i mediów społecznościowych, z problemami agresji i autoagresji, cyberprzemocy i zaburzeń odżywiania. Mimo że nie są to zjawiska zupełnie nowe, to ich dynamika, przebieg i specyficzny charakter ulegają intensywnym zmianom¹⁴. Jeśli przyjąć, że dyrektor szkoły ma być animatorem w zakresie rozwoju profesjonalnego nauczycieli, to sam powinien mieć stale aktualizowaną i poprawną merytorycznie wiedzę.

Podsumowując powyższe ustalenia, można przyjąć tezę, że nauczyciele oczekują od dyrektora, że będzie dla nich przewodnikiem w sytuacjach nowych, trudnych, nieszablonowych. Z uzyskanych danych wynika także, iż dyrektor ma służyć wsparciem w sytuacjach, które wykraczają poza codzienną rutynę pracy nauczyciela. Słowa rutyna użyłam tu w jego pozytywnym znaczeniu – jako codzienne, typowe doświadczenie. Jest to wniosek o tyle istotny, iż wskazuje jeden z kierunków profesjonalnego rozwoju dyrektora. Jeśli ma on być osobą, która pomaga nauczycielom nie tylko realizować ich bieżące zadania, ale także możliwie wcześniej przygotować się do nowych wyzwań wychowawczych, to można przyjąć, iż powinien być on szczególnie uważny na te zjawiska wychowawcze, ale także społeczne i kulturowe, które kształtują obraz aktualnych i przyszłych zmagania wychowawczych. Szczególne znaczenie w tym obszarze przypisuję wyzwaniom wynikającym z migracji i reemigracji oraz będącym konsekwencją nowych zagrożeń cywilizacyjnych.

¹⁴ Zob. *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J Pyżalski, theQ studio, Łódź 2015.

Wykres 6.20. Opinie nauczycieli na temat zagadnień, w których dyrektorzy powinni się dokształcić



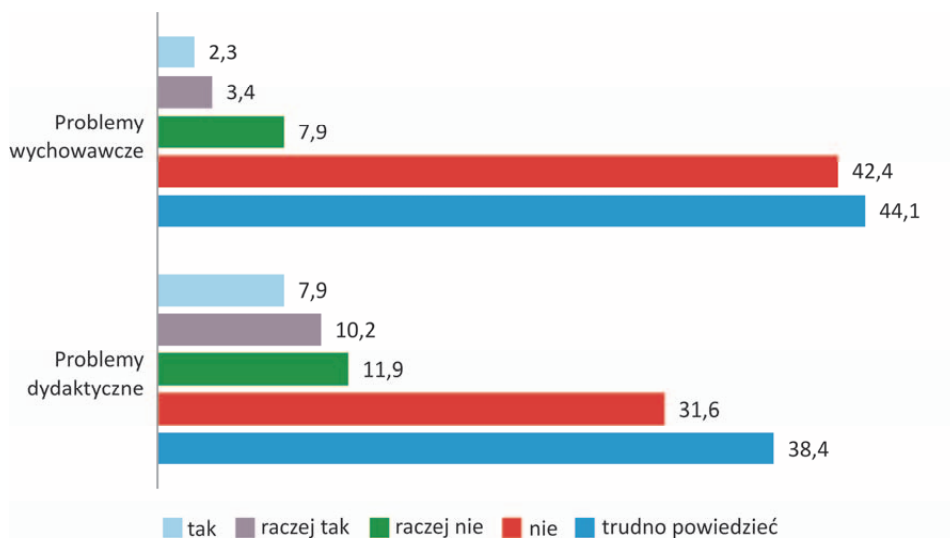
Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Kolejnym zagadnieniem, które warto rozpoznać, jest postrzeganie dyrektora w perspektywie wybranych obszarów przywództwa edukacyjnego. Założenia tej koncepcji przedstawiłam w rozdziale drugim niniejszej publikacji. W tym miejscu odniosę się do wypowiedzi respondentów, które ilustrują, jak postrzegają oni przywódcze funkcje dyrektora w kontekście wychowawczych i dydaktycznych zadań szkoły. Respondenci zostali zapytani, czy dyrektor ich szkoły jest osobą, do której zwracają się o pomoc w sytuacji, kiedy mają problemy wychowawcze z uczniami lub trudności z realizacją zadań dydaktycznych. Uzyskane dane ilustruje wykres 6.21. Pomijając wysoki odsetek odpowiedzi wskazujących, iż trudno jest respondentom wypowiedzieć się na ten temat, uwagę zwraca fakt, że 42,4% badanych deklaruje, iż dyrektor ich szkoły nie jest osobą, do której chcą zwracać się o pomoc w sytuacji problemów wychowawczych. Jeśli dodać do tego wypowiedzi *raczej nie* (7,9%), to okazuje się, że połowa respondentów nie dostrzega w dyrektorze osoby, z którą można podzielić się trudnościami lub skonsultować alternatywne rozwiązania. Tylko 2,3% badanych zadeklarowało, iż jest skłonne omawiać zagadnienia wychowawcze z dyrektorem. Jest to zaskakująco niski odsetek. Nieco lepiej przedstawia się to zagadnienie w kontekście problemów z realizacją celów dydaktycznych. W tym obszarze 7,9% respondentów wskazuje, iż dyrektor jest dla nich osobą, z którą mogą skonsultować ewentualne trudności. Niemniej jednak ponownie uwagę przykuwają dane, że 31,6% badanych nauczycieli deklaruje, iż dyrektor nie jest osobą, z którą chcą omawiać problemy w zakresie realizacji dydaktyki. Jakkolwiek uzasadniona wydawała się hipoteza, iż przynajmniej nauczyciele na początkowych etapach kariery zawodowej będą częściej zwracać się o konsultacje do dyrektora, to analiza statystyczna testem Kruskala-Wallisa wykazała, że danych tych nie różnicuje nawet poziom awansu zawodowego respondentów (problemy wychowawcze: $H_{3,172} = 3,502 = ni$, problemy dydaktyczne: $H_{3,172} = 4,127 = ni$).

Mając na uwadze powyższe ustalenia, trudno powiedzieć, że dyrektor jest postrzegany jako osoba, która może udzielać wsparcia w profesjonalnym rozwoju swoich pracowników. Przyczyn tej sytuacji można upatrywać w różnych obszarach. Za najważniejsze uważam rozwiązania systemowe związane z awansem zawodowym nauczyciela. W sytuacji, kiedy dyrektor jest główną postacią w tym procesie i opiniuje pracę nauczyciela na poszczególnych etapach awansu, trudno oczekiwać od nauczycieli, iż sami będą ujawniać swoje niekompetencje i trudności. Bardziej racjonalne wydają się w tym zakresie konsultacje z opiekunem stażu lub z innymi nauczycielami. Można się także zastanawiać, czy wyłącznie z racji zajmowanego stanowiska dyrektor ma wyższe kompetencje do rozwiązywania problemów wychowawczych i dydaktycznych. Taka teza wydaje się bardzo dyskusyjna. Można nawet pójść krok dalej i przyjąć, że pełnienie funkcji dyrektora ogranicza doświadczenia związane z realizacją zarów-

no zadań wychowawczych, jak i dydaktycznych, zwłaszcza że – jak pokazuje nawet pobieżna analiza podyplomowego kształcenia osób aspirujących do bycia dyrektorem szkoły – nie proponuje się w nich zagadnień związanych z doradztwem metodycznym czy poszerzaniem szeroko rozumianych kompetencji wychowawczych. W systemie kształcenia dyrektorów szkół nie zakłada się także, iż mają być oni *nauczycielami* nauczycieli. Zdecydowanie mocniej akcentowane są wątki administracyjne, zarządcze i prawne.

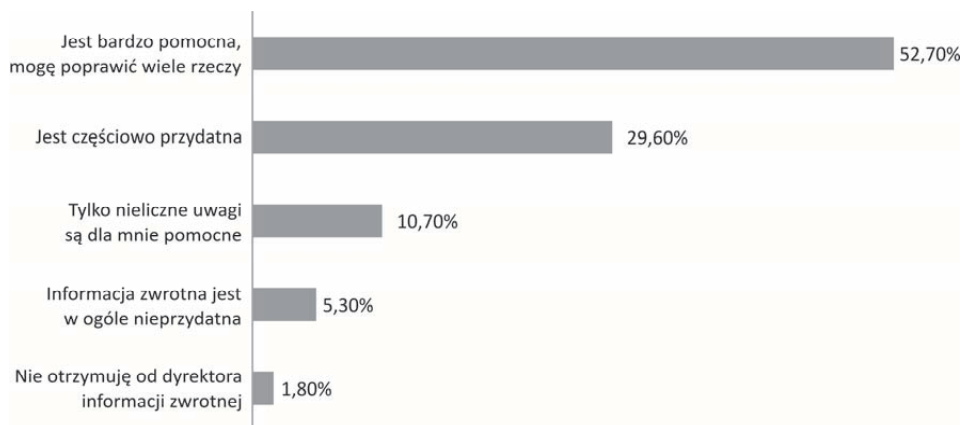
Wykres 6.21. Deklaracje nauczycieli, czy zgłosiliby się do dyrektora szkoły z trudnościami w realizacji zadań wychowawczych lub dydaktycznych



Źródło: badania własne.

Pozytywne natomiast jest w analizowanym obszarze podejście badanych do zagadnienia hospitacji przeprowadzanych przez dyrektora. Połowa respondentów (52,7%) zadeklarowała, iż wnioski z tych hospitacji są dla nich pomocne w projektowaniu dalszej pracy. Tylko 5,3% badanych twierdzi, iż taka informacja zwrotna nie przynosi im żadnych korzyści. Można potraktować te dane jako sygnał, iż pewne działania związane z przywództwem edukacyjnym, szczególnie w jego instruktażowym wymiarze, są przez nauczycieli postrzegane pozytywnie. Potrzeba informacji zwrotnej związana jest z możliwością pozyskiwania danych, które w bezpieczny sposób mogą modelować działania nauczycieli w obszarze dydaktyki, a także mogą być przydatne w projektowaniu rozwoju zawodowego. Wydaje się, iż taka rola dyrektora jest postrzegana pozytywnie przez większość nauczycieli. Także i w tym obszarze analiza statystyczna testem

Wykres 6.22. Opinie respondentów na temat przydatności wniosków pohospitacyjnych

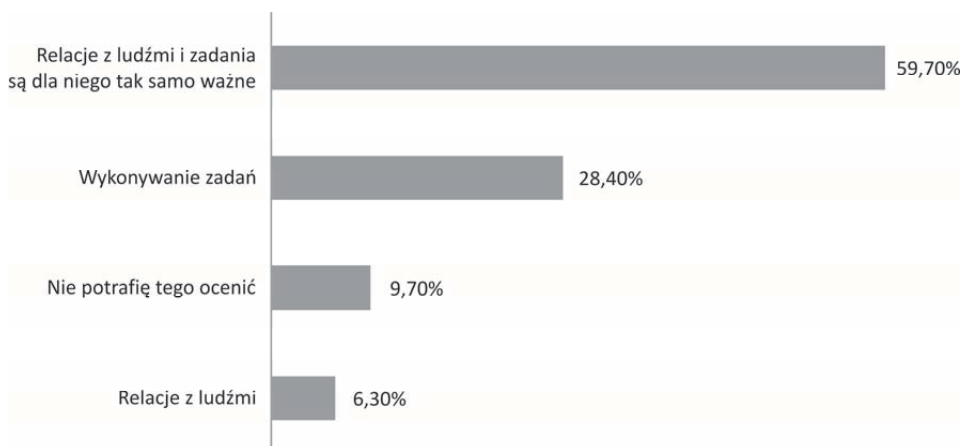


Źródło: badania własne.

Kruskala-Wallisa wykazała, że danych tych nie różnicuje poziom awansu zawodowego respondentów ($H_{3,164} = 1,291 = ni$).

Kończąc analizę danych ilustrujących to, jak nauczyciele postrzegają wybrane aspekty roli i działań dyrektora szkoły, chcę zwrócić uwagę na to, iż dominują oceny pozytywne, a percepcja działań podejmowanych przez dyrektora najczęściej spotyka się z aprobatą i akceptacją nauczycieli. Na podstawie zaprezentowanych danych można jednak odczytać pewną prawidłowość w ocenie kompetencji dyrektora. Zdecydowanie lepiej oceniane są te umiejętności, które warunkują sprawne i efektywne funkcjonowanie w roli menedżera. Kompetencje związane z przewodzeniem procesom wychowawczym i dydaktycznym oraz w zakresie budowania relacji z nauczycielami ocenione zostały słabiej. Jest to kolejne zagadnienie, które warto uwzględnić w planie dyskusji nad rolą dyrektora polskiej szkoły i możliwościami realizacji tych teoretycznych założeń. Budowanie dychotomii lider – menedżer nie jest uzasadnione, tym bardziej że jak pokazuje praktyka edukacyjna, w szkolnej codzienności role te dyrektor musi integrować. Jak wskazują dane zaprezentowane na wykresie 6.23, także w opinii badanych nauczycieli dyrektorzy prezentują postawę integrującą podejście na zadania i relacje. Ponad połowa respondentów (59,7%) deklaruje, że w ich szkołach relacje z uczniami, nauczycielami i rodzicami są dla dyrektora równie ważne, jak realizacja powierzonych mu zadań. Niemal co trzeci badany (28,4%) wskazał jednakże, iż w jego szkole dyrektor koncentruje się przede wszystkim na zadaniach. W mojej opinii dane te ilustrują sytuację, w której dyrektorzy muszą w swojej pracy starać się walczyć o zachowanie odpowiednich proporcji, tym bardziej że – jak wynika z zaprezentowanych danych – łatwiej jest zaangażować się w zadania niż w relacje.

Wykres 6.23. Opinie respondentów na temat zaangażowania dyrektorów w realizację zadań lub w budowanie relacji

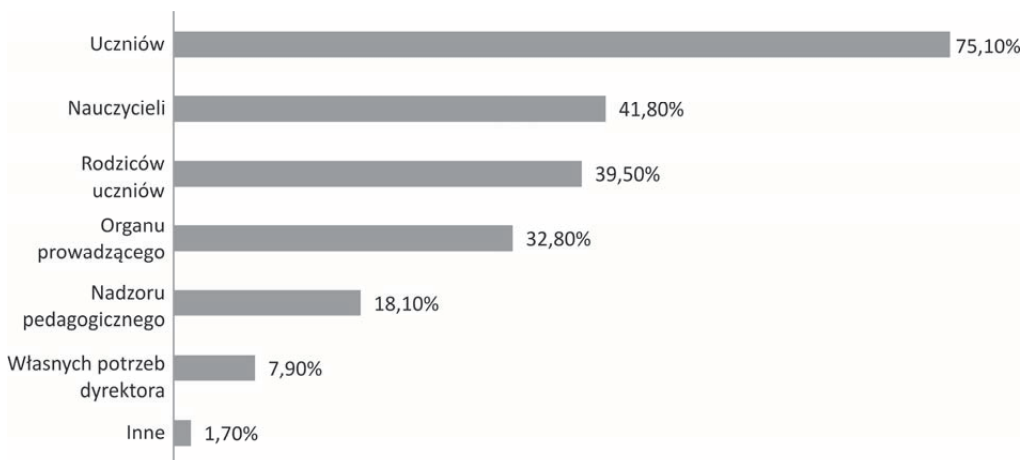


Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele także wyraźnie wskazują, że dyrektor nastawiony jest przede wszystkim na realizację potrzeb ucznia. Tak zadeklarowało 75,1% respondentów. W dalszej kolejności wskazywano na pracę na rzecz nauczycieli (41,8%) i rodziców (39,5%). Można zatem przyjąć, iż w opinii respondentów ich dyrektorzy pracują na rzecz szkolnej społeczności. Na kolejnych miejscach uwzględniono potrzeby i oczekiwania organu prowadzącego i nadzoru pedagogicznego. Na końcu natomiast odnotowano własne potrzeby dyrektora.

Przedstawiony w tym rozdziale obraz dyrektora szkoły zarysowany przez nauczycieli wydaje się być bardzo pozytywny. Nauczyciele nie tylko dobrze oceniają jego zaangażowanie, ale także wysoko recenzują jego kompetencje. Można postawić również tezę, iż dominujący w szkołach model sprawowania tej funkcji odpowiada nauczycielom. Badani dali temu wyraz, przyznając dyrektorowi prawo do największego wpływu na to, jak szkoła jest zarządzana. Nauczyciele szczególnie wysoko ocenili kompetencje dyrektorów w obszarze zadań związanych z administracyjnym i menedżerskim aspektem ich pracy. Jednocześnie można zauważyć oczekiwania dotyczące wzmocnienia kompetencyjnego dyrektorów w zakresie zadań wychowawczych i dydaktycznych. Moim zdaniem jest to bardzo ważny wniosek. Jeśli w praktyce edukacyjnej zmierzamy do promocji, a nawet implementacji założeń przywództwa edukacyjnego, to konieczne staje się zastanowienie, w jaki sposób – realnie i efektywnie – wzmacniać te zasoby dyrektorów, które w dalszej perspektywie będą się przekładać na budowanie szkoły jako społeczności uczących się. W kontekście zadań dyrektora jest to szczególnie trudne, gdyż jego działania ukierunkowane są

Wykres 6.24. Opinie respondentów na temat: na realizację czyich potrzeb ukierunkowany jest dyrektor szkoły



Źródło: badania własne. Dane nie sumują się do 100%, respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

zarówno na budowanie przestrzeni rozwoju dla ucznia, płaszczyzny współpracy dla rodzica, ale także miejsca pracy dla nauczycieli.

Wniosek ten jest podstawą do namysłu nie tylko dla teoretyków polityki oświatowej. Jest to jednocześnie wyzwanie dla organizatorów różnych form doskonalenia zawodowego dla dyrektorów oraz kandydatów na to stanowisko. Szczególnie zainteresowanymi rozwiązaniami w tym obszarze powinni być, w mojej opinii, przede wszystkim samorządowcy. Władze gmin i powiatów odpowiedzialne za funkcjonowanie szkół na swoim terenie powinny szukać takich rozwiązań wsparcia dyrektorów swoich szkół, które ukierunkowane będą na komplementarne wzmacnianie ich kompetencji zarówno w menedżerskim, jak i edukacyjnym aspekcie ich pracy. W świetle opinii nauczycieli można stwierdzić, że właśnie ten pedagogiczny wymiar pracy wymaga wzmocnienia i profesjonalnego rozwoju.

6.4. Władza w szkole. Narracje dyrektorów

Opisy zawierające profile kompetencyjne dyrektorów mają najczęściej charakter postulatywny. Formułowane są – na różnych poziomach uszczegółowienia – jako propozycje cech, zestawy kompetencji oraz katalogi zachowań określające współczesnego, efektywnego dyrektora szkoły¹⁵. Ze względu na

¹⁵ Zob. G. Bartkowiak, *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2002, s. 14.

pierwotne założenia i koncepcje nie tylko zarządzania, ale także roli i zadań współczesnej szkoły, teoretycy polityki oświatowej i zarządzania w oświacie konceptualizują profile kompetencyjne dyrektorów w odniesieniu do promowanych przez siebie założeń. Z tego względu w propozycjach tych czasem mocniej akcentowane są wątki związane z zarządzaniem lub aspekty nawiązujące do przywódczego charakteru roli dyrektora. Można jednak przyjąć, że profile te mają charakter założony, a niekiedy nawet życzeniowy lub nakazowy. Dyrektorom proponuje się, jakimi mają być, jak pełnić swoją rolę, a nawet jak budować swój profesjonalny wizerunek. Szkolenia i inne formy edukacyjne adresowane do dyrektorów mają często charakter transmisyjny. Omawiane są na nich kluczowe tendencje w zarządzaniu szkołami i w definiowaniu roli dyrektora oraz, ewentualnie, ćwiczone są te umiejętności, które w danej koncepcji postrzegane są jako istotne i pożądane.

Styl pracy dyrektora nie jest jednak zależny wyłącznie od stale aktualizowanej wiedzy na temat zarządzania i przywództwa. Analizując jego postawę wobec przewodzenia szkole, można popełnić błąd zbyt silnego akcentowania poznawczego komponentu tej postawy. Nawiązując do trójskładnikowej koncepcji postaw Stefana Nowaka¹⁶, można przyjąć, iż komponent behawioralny postaw, czyli podejmowanie konkretnych działań wobec pojawiających się zadań i wyzwań, warunkowany jest zarówno komponentem poznawczym, czyli wiedzą, jak i komponentem afektywnym. Ten ostatni komponent odnosi się do ocen, opinii, indywidualnych przekonań, a także oczekiwań. Komponent afektywny ma dużą siłę motywującą do podejmowania lub zaniechania działań. Można zatem postawić tezę, iż dyrektorzy będą skłonni akceptować te ustalenia teoretyczne i podejmować te zadania, które będą osadzone w ich indywidualnych sądach, opiniach, przekonaniach i preferencjach. Stąd jako ważne i potrzebne postrzegam rozpoznawanie opinii i sądów dyrektorów na temat proponowanych im rozwiązań. Na podstawie osobistych doświadczeń, i to zarówno tych jako nauczyciela, jak i dyrektora, przemyśleń i przekonań dyrektorzy budują własne, „prywatne” koncepcje bycia dyrektorem i sprawowania władzy w szkole.

Celem tego podrozdziału jest rozpoznanie dominujących narracji dyrektorów w zakresie postrzegania władzy w szkole. W wyniku przeprowadzonych badań zgromadziłam 55 pisemnych wypowiedzi dyrektorów szkół, w których ujawnili oni własny sposób postrzegania tego zagadnienia. Wszyscy autorzy są czynnymi zawodowo dyrektorami lub wicedyrektorami szkół publicznych. Jest to o tyle istotna przesłanka, że przewodzenie szkole publicznej związane jest z przestrzeganiem wyraźnie zdefiniowanych ram prawnych, silnie regulujących

¹⁶ Zob. S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych naukach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa 1973.

charakter relacji zawodowych z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły. Szczególnie w przypadku nauczycieli czynnikiem istotnie kształtującym te relacje jest ustawa *Karta nauczyciela*.

Zebrane wypowiedzi były elementem zajęć, które realizowałam z dyrektorami. Ich temat nawiązuje do omówionej w rozdziale drugim koncepcji sprawowania władzy w szkole, zaproponowanej przez Seta Kreisberga. Koncepcja ta została uprzednio omówiona z dyrektorami i poddana dyskusji oraz analizie. Ich zadaniem było ustosunkowanie się do zaproponowanych tez, odniesienie do ich indywidualnego kontekstu pracy, a przede wszystkim skonfrontowanie z własnymi przekonaniami na temat roli dyrektora w szkole i specyfiki sprawowania władzy w tej instytucji. Uzyskany materiał jest bardzo bogaty w treści i przemyślenia. Stąd istotnym – moim zadaniem jako badacza – stało się zidentyfikowanie dominujących wątków i kategorii analitycznych, które ukierunkowują mój sposób myślenia o zebranych materiale i jego interpretację. Kategorie te można tworzyć na podstawie teorii lub na podstawie danych¹⁷. Mimo że punktem odniesienia prezentowanych analiz jest koncepcja *transformacyjnej władzy* S. Kreisberga, to przyjmuję, że stanowi ona przede wszystkim tło, inspirację do rozpoznawanych opinii. Ze względu na to, iż celem badań nie był sposób recepcji przywoływanej teorii, ale indywidualne przekonania dyrektorów na temat możliwości sprawowania władzy w ich kontekście zawodowym, wybrałam styl kodowania otwartego, coraz wyraźniej obecnego w naukach społecznych. Zarówno zwolennicy teorii ugruntowanych, jak i podejścia fenomenologicznego postulują koncentrowanie się na danych bez narzucania interpretacji wynikających z uprzednio przyjętego stanowiska teoretycznego¹⁸.

Analiza uzyskanych wypowiedzi stała się punktem wyjścia do wyróżnienia podstawowych kategorii, za pomocą których badani określają własne stanowisko wobec władzy w szkole. Są nimi:

- rozstrzygnięcie, który sposób sprawowania władzy koresponduje z ich indywidualnymi preferencjami,
- relacja między władzą a stylem zarządzania,
- podmioty, z którymi dyrektor wchodzi w relacje w procesie sprawowania władzy,
- czynniki warunkujące sposób sprawowania władzy.

Dominującą narracją jest opowiadanie się za kooperacyjnym stylem władzy, przy jednoczesnym argumentowaniu, dlaczego ten, preferowany sposób przywództwa powinien być urzeczywistniany w ograniczonym zakresie. Dyrektorzy ujawniają stanowisko, w którym uwidacznia się przekonanie, że wła-

¹⁷ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 90.

¹⁸ Tamże, s. 91.

dza z jest pożądanym współcześnie sposobem budowania relacji w szkole. Takie przekonanie budowane jest poprzez tworzenie dość prostej opozycji, polegającej na przekazie, iż współczesne przywództwo w edukacji polega na przejściu od *władzy nad* w kierunku przełamywania hierarchii i dzielenia się zarówno władzą, jak i odpowiedzialnością. *Władza nad* kojarzy się respondentom z systemem autorytarnym, który w ich opinii nie jest aktualnie adekwatny do promowanych, przynajmniej w założeniach, wizji szkoły jako społeczności uczących się lub proces ten organizujących i wspierających. Jednocześnie badani argumentują, dlaczego ten kooperacyjny sposób sprawowania władzy w warunkach polskiej szkoły nie może być jedynym, a nawet dominującym.

Nie można rozpatrywać roli dyrektora tylko w kontekście „z” lub tylko w kontekście „nad”. Chcąc prawidłowo, z korzyścią dla wszystkich, kierować szkołą, dyrektor zmuszony jest w określonych sytuacjach być „nad”. Nad pracownikiem, uczniem, rodzicem. Musi realizować narzucone mu odgórnie przez ustawodawcę prawa. Ale istnieją sytuacje, a jest ich wiele, kiedy ten sam dyrektor musi być „z” pracownikiem, uczniem, rodzicem, spełniając rolę podpowiadacza, patrona, autorytetu, kolegi czy koleżanki. Jest zmuszony swoje skrzydła rozciągać nad słabszymi od siebie i prowadząc ich mądrą drogą, wskazać, że wiele potrafią i osiągnięcie sukcesu bez nich jest zwyczajnie, po ludzku, niemożliwe. To dyrektor swoją postawą i właściwym zarządzaniem pokazuje i utwierdza wszystkich, że zespół jest jak łańcuszek, brak jednego ogniwa powoduje zerwanie tego, co się stworzyło. (A.P.)

Uważam, że funkcja dyrektora szkoły wymaga łączenia „władzy z” i „władzy nad”. Zdawałoby się, że te dwa podejścia wykluczają się, ale tak nie jest. Wręcz przeciwnie, dyrektor powinien tak sprawować swoją funkcję, aby wzajemnie się uzupełniały. Z pewnością nie jest to sprawa łatwa, choćby ze względu na fakt, że w każdym człowieku dominują określone cechy osobowości. Jedni są bardziej nastawieni na współpracę z podwładnymi, inni preferują „twarde” rządy, oparte na podejściu autorytarnym. Moim zdaniem w przypadku dyrektora szkoły żadna z tych opcji się nie sprawdza. Nie można być skoncentrowanym wyłącznie na „władzy z” lub tylko na „władzy nad”. Funkcja ta wymaga pewnej elastyczności w podejściu do konkretnych spraw, a są one przecież bardzo różne. Dyrektor nie tylko realizuje wszelkie zadania wewnątrz szkoły, ale też reprezentuje ją na zewnątrz. (K.B.)

Moim zdaniem słowo „władza” nie powinno pojawiać się w kontekście szkoły. Wyraz ten narzuca pewien autorytaryzm, który według mnie w szkole nie powinien mieć miejsca. Zdecydowanie uważam, że żeby dobrze zarządzać szkołą, potrzebny jest zespół osób o odpowiednich kwalifikacjach i „władza z”. Władza z”, czyli dyrektor lub manager posiadający umiejętność zarządzania zasobami ludzkimi, który dobrze zna swoich pracowników i rozsądnie rozdziela zadania. Drugi „ojciec/matka” dla uczniów. Rozmawiający z nimi, znający ich problemy. Uczniowie powinni odczuwać obecność dyrektora. Ten „ojciec/matka” jako szef dla pracowników. Ponieważ w szkole najważniejszy powinien być uczeń, i przyjmijmy, że tak jest, władza musi zakładać

czynnik ludzki. Problemy nie są, niestety, czarno-białe, dlatego ich rozwiązywanie musi być również wielowymiarowe. (M.P.)

„Władza z czy władza nad?” na to pytanie nie można odpowiedzieć w sposób jednoznaczny. Uważam, że władzę można się dzielić, ale nie z każdym i nie zawsze. Partycypacja nauczycieli, uczniów i rodziców jest warta uwagi i na pewno słuszna, ale pamiętajmy, że i tak na końcu za wszystko w szkole odpowiada dyrektor. On może i powinien delegować uprawnienia na rzecz podwładnych, tworzyć szkołę demokratyczną, a tak naprawdę to powinnam napisać, że współtworzyć z nauczycielami, uczniami i rodzicami, w myśl hasła, że razem można więcej. Szkoła może dbać o podnoszenie jakości swojej pracy wtedy, gdy cały personel, uczniowie i rodzice podejmują wspólny wysiłek w tym celu. (M.Ł.)

Makbet – szkocki wódz, niezwykle waleczny i honorowy, za namową swojej zepsutej do szpiku kości żony, decyduje się zamordować swojego króla, by przejąć po nim koronę. Rozważa wszystkie za i przeciw, stawiać wielkość i dokonania swojego pana. Właściwie nie ma żadnego powodu, by króla pozbawiać władzy, wręcz przeciwnie, jego krew może zbudzić Erynie. Wtedy Makbet wypowiada jedno z najbardziej znanych i znamienitych słów w literaturze:

Jeden, wyłącznie jeden tylko bodziec
podżega we mnie tę pokusę, to jest
ambicja, która przeskakując siebie
spada po drugiej stronie.

(W. Shakespeare, *Makbet*, w przekł. S. Barańczaka)

Władza niszczy Makbeta, zmienia jego optykę patrzenia na świat, podsyca kolejne żądze. Makbet jest symptomatycznym toposem władcy, którego życie stanowi bezskuteczną przestrożę dla kolejnych pokoleń. Wspomniałem o Makbecie, bo szkoła często jawi mi się jako królestwo, ze swoją hierarchią feudalną, przywilejami szlacheckimi, obyczajowością, kulturą, strażnikami. Na szkołę można patrzeć jak na mikrokosmos, mikrokrólestwo. Pozycja dyrektora w szkole z punktu widzenia idei władzy jest niezwykle ciekawa. On sam wybiera styl rządzenia, może przyjąć styl autorytarny, typowy dla mocarstw i totalitaryzmów. Może starać się tworzyć demokrację szlachecką czy parlamentarną. Nikt mu nie narzuca, czy będzie dzielił i rządził, czy podzieli odpowiedzialność, czy zapyta nauczycieli o zdanie. Sam sobie sterem, żeglarzem, okrętem. (T.K.)

Jeśli zostanę zapytany, jak – jako dyrektor – postrzegam moją przyszłą rolę w szkole i padnie pytanie tego typu: Władza z czy władza nad, to z całą stanowczością będę przekonywał, że nie zgodzę się z żadnym ze stwierdzeń, nie będzie to władza „z” ani władza „nad” – bo chcę być dyrektorem, który na swoją rolę w szkole spojrzy z różnych perspektyw. (T.B.)

Uważam, że dyrektor szkoły powinien sprawować zarówno władzę z..., jak i również władzę nad. Argumenty za „władzą z” – dyrektor w celu stworzenia zgranego zespołu powinien sprawiedliwie przydzielać godziny, nadgodziny, wszelakie czynności i obowiązki. Dyrektor szkoły ma bardzo dużo obowiązków, sam wszystkiego nie jest w stanie udźwignąć – wskazane jest delegowanie uprawnień.

Myśląc natomiast o władzy „nad”, mam na myśli takie przesłanki, jak: dyrektor szkoły jest zawsze organem pierwszej instancji. Dyrektor musi prowadzić dokumentację w sprawach związanych ze stosunkiem pracy oraz akta osobowe pracowników. Dyrektor jest odpowiedzialny za dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły, realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, odpowiedzialny jest za tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków, zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym, zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych. Dyrektor powinien świetnie znać prawo i tym samym starać się pomóc każdemu pracownikowi, w zależności od zaistniałej sytuacji. (I.CH.)

Moim zdaniem rola dyrektora nie jest prosta do zdefiniowania. Dyrektor w wielu sytuacjach powinien pełnić swoją rolę z, a czasem nad. Dyrektor w swojej pracy powinien być przede wszystkim przygotowany do swoich obowiązków i wiedzieć, co do niego należy. Powinien wiedzieć, jaki jest jego zakres obowiązków. A także sprawować nadzór nad osobami, które mu podlegają. Praca dyrektora nie jest na pewno łatwa, ale jest bardzo odpowiedzialna, ale uważam, że może być przyjemna, jeśli się robi to, co sprawia przyjemność. Zarządzanie ludźmi może być przyjemne, choć nie jest to tylko jedna strona tej pracy. Praca z ludźmi nigdy nie należy do łatwych, każdy jest inny i inaczej rozumie wykonywanie swoich obowiązków, dlatego w kwestii dyrektora leży, aby jasno i konkretnie precyzował swoje oczekiwania wobec osób, które mu podlegają. (M.K.)

Uważam, że nie można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie zawarte w temacie. Może osoby pełniące stanowisko dyrektora od wielu lat, bazujące na swoim doświadczeniu, bez dłuższego namysłu wskazałyby dla nich poprawną odpowiedź, ale ja, bazując głównie na opiniach nauczycieli i kilku przedstawicieli dyrektorów, uwzględniając własne przekonania, sądzę, że po prostu trzeba być zawsze elastycznym. Należy wejść do placówki zdecydowanie (nawet mimo braku doświadczenia) i pierwszy okres „sprawowania rządów” poświęcić na obserwacje. Obserwacje kadry placówki, uczniów, pracowników obsługi. Kolejno na zapoznanie się z dotychczasowym modelem funkcjonowania szkoły, czy przedszkola. Kiedy jako nowi dyrektorzy będziemy w stanie ocenić sytuację, oszacować ewentualne korzyści, czy straty związane z kontynuacją zastanego modelu funkcjonowania placówki, wówczas możemy przystąpić do działania. Uważam, że warto na jednym z pierwszych zebrań otwarcie powiedzieć, że nam, jako dyrektorom, podoba się sposób działania związany z tym i tym aspektem życia szkoły, a nie do końca przemawia do nas inny aspekt. Można zapytać, jak to w rzeczywistości funkcjonuje, co nauczyciele sądzą na dany temat. Możemy poprosić o pomysły ewentualnych zmian, wówczas dajemy pracownikom poczucie, że chcemy z nimi współpracować, liczymy się z ich zdaniem, a w sytuacji, kiedy ich pomysły nie do końca wydają nam się słuszne, odrzucając je, zawsze musimy swoją decyzję rzetelnie uargumentować, przedstawić kilka konkretnych powodów ich negacji. Również proponując nowe pomysły, musimy być odpowiednio przygotowani, powinniśmy przedstawiać swoje plany zdecydowanie, z przekonaniem, ale z otwartością na ewentualne uwagi nauczycieli. (R.R.)

Moim zdaniem zdecydowanie lepszą formą rządów w każdej szkole jest „władza z”, którą rozumiem jako władzę sprawowaną wraz z tworzącymi szkołę ludźmi. Na czele tej całej społeczności powinien stać charyzmatyczny lider – dyrektor, który będzie odpowiednio nimi zarządzał. Będzie to jednak dyrektor słuchający swoich pracowników i potrafiący ich odpowiednio motywować do pracy, empatyczny, mający wśród swoich podwładnych autorytet. „Władza nad” ludźmi była typowa dla poprzedniego ustroju i dziś się absolutnie nie sprawdza. Modelu władzy autokratycznej, wymagającej bezwzględnego podporządkowania, nie powinno być zwłaszcza w szkole, gdzie wzorce z dorosłych mają brać dzieci i młodzież. (K.M.)

Przedstawione powyżej, wybrane, wypowiedzi dyrektorów ilustrują dominujący w badanej grupie sposób postrzegania władzy w szkole. Warto zauważyć, że w tych wypowiedziach wybór między *władzą nad* i *władzą z* nie jest wyborem alternatywnym i rozstrzygającym. Kwestią podkreślaną przez dyrektorów jest problem doboru odpowiedniej strategii sprawowania władzy w szkole w relacji do szerszego kontekstu. Respondenci wskazują przede wszystkim na kontekst prawny oraz charakterystykę zespołu pracowników, którymi dyrektor ma zarządzać lub – mówiąc językiem opisującym kooperacyjne podejście do władzy – z którymi ma współpracować.

Czynnikiem determinującym sposób postrzegania władzy, jaki można wskazać na podstawie analizy zebranego materiału badawczego, jest kwestia odpowiedzialności. Dyrektorzy postrzegają swoją rolę w całej jej złożoności. Jednym z jej aspektów jest odpowiedzialność prawna, finansowa, organizacyjna. Dyrektor, szczególnie w obszarze menedżerskich zadań, jest zobowiązany do przestrzegania prawa formułowanego na różnych poziomach. W sytuacjach formalnych nie ma zbyt dużej przestrzeni do negocjacji, zwłaszcza że o ile władzą, wpływem, możliwością podejmowania decyzji dyrektor może się dzielić, o tyle w zakresie ponoszenia odpowiedzialności za decyzje i działania podejmowane w szkole prawo wyraźnie definiuje obszary odpowiedzialności i katalogi konsekwencji przypisane do roli dyrektora szkoły.

W tym miejscu ponownie odwołam się do kategorii opisywania władzy zaproponowanych przez Jadwigę Staniszkis¹⁹. Wydaje się, iż w zakresie postrzegania władzy w szkole dyrektorzy odwołują się przede wszystkim do kategorii opisujących *dyktat formy. Struktura ograniczeń* jest przez dyrektorów wyraźnie odkodowana i opisana. Badani wskazują na procedury oraz kategorie możliwych zachowań, przewidzianych w rozwiązaniach prawnych. W świetle tych formalnych ram odczytywane są możliwości rzeczywistej implementacji postulatów związanych z partycypacyjnym postrzeganiem władzy. O ile badani dostrzegają zalety dzielenia się władzą i przełamywania szkolnej hierarchii, o tyle

¹⁹ Zob. J. Staniszkis, *Zawładnąć! Zarys procesualnej teorii władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 36.

jednocześnie potrafią wskazać te argumenty, które uzasadniają, dlaczego w warunkach polskiej szkoły proste, a czasem nawet bezkrytyczne, przekładanie idei przywództwa w edukacji nie zawsze jest nie tylko możliwe, ale także uzasadnione.

Moim zdaniem jest to niezwykle istotna przesłanka dla rozważań nad rzeczywistymi możliwościami dzielenia się władzą i odpowiedzialnością w szkole. Powracając do koncepcji empowermentu, chcę ponownie przywołać te perspektywy, w których można projektować działania ukierunkowane na poprawę sytuacji, postrzeganej jako trudna lub jako wymagająca wzmocnienia. Wolfgang Stark zauważa, że empowerment łączy trzy poziomy działania – poziom indywidualny, grupowy i strukturalny. Jego zdaniem właściwa siła empowermentu wynika z połączenia tych poziomów i wyzwolenia przez to efektu synergii. Integracja działań jest według autora zasadniczą cechą tego sposobu myślenia i działania²⁰. Na podstawie uzyskanych wypowiedzi mogę przyjąć, iż badani dyrektorzy deklarują zarówno akceptację idei przywództwa w edukacji, jak i chęć podejmowania działań ukierunkowanych na budowanie kultury kooperacji i partycypacji. Dyrektorzy nie ujawniają sprzeciwu wobec postulowanych koncepcji postrzegania ich roli w szkole. W ich wypowiedziach akcentowane są korzyści wynikające z partycypacyjnego postrzegania władzy. Słabszym ogniwem są natomiast rozwiązania systemowe. Nie roszczę sobie prawa do postulowania zmian na poziomie makropolityki, te wymagają dyskusji i refleksji w szerokich gremiach politycznych i eksperckich. Na tle uzyskanych danych chcę jednak zasygnalizować potrzebę namysłu nad rolą samorządu lokalnego w kształtowaniu polityki oświatowej, ułatwiającej dzielenie się władzą w szkole. Mam tu na myśli przede wszystkim rozwiązania w większym zakresie zachęcające do współpracy rodziców i uczniów.

Można przyjąć, iż w szerokiej perspektywie oglądu omawianego zagadnienia współdecydowanie o procesach realizowanych w szkole jest urzeczywistnieniem na poziomie lokalnym idei społeczeństwa obywatelskiego. O ile podstawa programowa wyraziście zarysowuje możliwości realizacji procesu kształcenia, o tyle w obszarze zadań wychowawczych i opiekuńczych można wskazać pola do wspólnych ustaleń i rozstrzygnięć. Rodzice wydają się tu być naturalnym partnerem. Do współpracy można zaprosić także specjalistów, których wiedza, umiejętności i doświadczenie mogą okazać się przydatne nie tylko w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, ale także w procesie projektowania środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów i realizacji założonych funkcji szkoły. Taka postawa wymaga jednak przemyślenia przekonań

²⁰ *Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive in der Zivilgesellschaft. Ein Gespräch zwischen Heiner Keupp, Albert Lenz und Wolfgang Stark, [w:] Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation, red. A. Lenz, W. Stark, DGVT Verlag, Tübingen 2002, s. 98.*

na temat aktywności obywatelskiej i prawa do współdecydowania przez przedstawicieli wszystkich zaangażowanych w te procesy podmiotów. Ewa Solarczyk-Ambrozik wskazuje, że w procesie kształtowania postaw obywatelskich należy brać pod uwagę znaczenie wielu różnych elementów. Autorka podkreśla znaczenie zarówno wiedzy i zrozumienia zasad demokracji, jak i wartości umożliwiających aktywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim oraz potrzebę rozwijania konkretnych umiejętności związanych z realizacją tych postaw²¹. Ten układ elementów wydaje się mocno korespondować z postulatami przełamывania hierarchii i budowania kultury partycypacji w szkole. Jest to jednak zadanie dla wszystkich partnerów. Jeśli uznać to, co sygnalizują respondenci, że podstawowym ograniczeniem dla kultury współdziałania są bariery prawne i organizacyjne, to do dyskusji nad możliwościami ich redukcji powinni być zaproszeni przedstawiciele tych grup, które mogą podejmować konkretne działania i brać za nie odpowiedzialność. Moim zdaniem moderatorem tych dyskusji powinien być lokalny samorząd lub inne organizacje społeczne działające w lokalnej społeczności. Zagadnieniem, które wymaga jednak dodatkowych, pogłębionych analiz, są rzeczywiste, a nie tylko deklaratywne, opinie przedstawicieli władz samorządowych na temat postulatu zwiększenia zakresu decyzyjności innych partnerów społecznych.

Drugim wnioskiem, który można sformułować na podstawie analizy zgromadzonego materiału badawczego, jest utożsamianie sposobu sprawowania władzy w szkole ze stylem zarządzania. Dyrektorzy, pisząc o władzy, utożsamiali ją ze sposobem zarządzania zasobami ludzkimi w szkole.

Jestem przekonany, że podzielenie się władzą jest korzystne dla szkoły. Pośród wielu powodów jest jeden związany z motywacją. Ludzie, którzy czują, że mają wpływ na to, co robią, czują się za to bardziej odpowiedzialni, a za tym również idzie większe zaangażowanie. Jeśli mają wpływ na kształt swojego dzieła, czują się również docenieni. Kolejnym pozytywem jest możliwość nadrobienia braków dyrektora, który rzadko jest w stanie zająć się wszystkim, ze względu na brak czasu czy kompetencji. Wśród grona pedagogicznego, rodziców, uczniów znajdują się osoby, które często mają bardzo pożądane kompetencje, które warto jest wykorzystać. Jednak pomimo swoich zalet, styl demokratyczny ma również swoje wady. Przede wszystkim jest to czas działania. Decyzja podjęta w sposób autokratyczny jest decyzją, którą można podjąć szybciej. Długie konsultacje wszystkich osób zainteresowanych mogą sprawić, że decyzja podejmowana demokratycznie będzie się odwlekała w czasie. (K.T.)

Rządzić „z” czy rządzić „nad” – to pytanie o formy sprawowania władzy. Można rządzić stylem miękkim. Podwładni mają wówczas dość dużą swobodę działania, upatru-

²¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 144.

ją w rządzącym „kolegę”, przez którego są traktowani podmiotowo. Często w takiej sytuacji „szefowi” może być trudno o dyscyplinę oraz o utrzymanie terminowości wykonywanych zadań ze względu na brak lub bardzo niewielki dystans między nim a podwładnymi. Jest to wygodne zarówno dla rządzącego – wydaje mu się, że nie ma wrogów, jak i dla rządzonych – mają, kolokwialnie nazywając, luz i spokój. Ten styl z całą pewnością nie sprawdzi się w zarządzaniu osobami słabo zmotywowanymi i niezbyt pracowitymi, może też mieć negatywny wpływ na cały zespół i placówkę.

Władzę można też sprawować stylem twardym. Ogromna żądza władzy powoduje wówczas traktowanie podwładnych przedmiotowo i bardzo restrykcyjnie. Skrupulatnie rozlicza się pracowników z wykonywanej pracy i realizacji zadań, utrzymując przy tym ogromny dystans. Rządzący prowadzi stały nadzór nad kadrą, stosując przykładowe kary i motywujące nagrody, czytelnie dając do zrozumienia, jak ocenia pracę poszczególnych osób. Często takie „rzędy” mogą budzić lęk, ale sprawdzają się znakomicie w grupie podwładnych potrzebujących konkretnych i sprecyzowanych zadań. Taka forma władzy może również sprzyjać konfliktom w grupie oraz wzbudzać nienawiść podwładnych, a ponieważ władzy nie da się zlikwidować, można ją w takim wypadku co najwyżej zastąpić inną, teoretycznie lepszą.

Wydaje się zatem, że umiejętne połączenie obu stylów byłoby rozwiązaniem w miarę optymalnym. Swego rodzaju demokratyczny autorytaryzm, czasem narzucający despotyczny porządek, a niekiedy tolerujący daleko idące ustępstwa. W naszym polskim wydaniu takie połączenie Cyrankiewicza i Gierka. Obaj mieli ten sam cel, reprezentowali ten sam system, tyle że reprezentowali przeciwstawne style sprawowania władzy. Pierwszy groził ludowi obcięciem ręki przez władzę, jeśli zostanie na nią podniesiona, drugi temu samemu ludowi zadał pytanie – pomożecie(?) i uzyskał aplauz aprobaty. (R.G.)

Dyskurs nad pytaniem: Władza „z” czy władza „nad”? oparty na analizie niektórych z zadań dyrektora, wynikających ze sprawowanej funkcji, ukazuje, że współczesna szkoła stawiająca na jakość swojej pracy na pewno potrzebuje w większym stopniu dyrektorów przewodników, aniżeli zarządców. Według mojej opinii, dyrektor szkoły powinien reprezentować demokratyczny styl zarządzania, a zatem dążyć do określonych celów przez kierowanie w pracy „z” zespołem (grupą ludzi). Skuteczne zarządzanie i kierowanie szkołą powinno bowiem opierać się na interpersonalnych relacjach między dyrektorem i pracownikiem. Rozumienie innych ludzi, dostrzeganie ich potrzeb oraz pozytywna motywacja powinny być umiejętnościami cechującymi każdego dyrektora, który przewodzi społeczności szkolnej (uczniom, nauczycielom). (A.W.)

Są to narracje prowadzone z perspektywy menedżerskiej. Można przyjąć tezę, że w wielu przypadkach ten sposób myślenia i mówienia o władzy w szkole kształtowany jest w procesie formalnego kształcenia, ukierunkowanego na zdobycie kwalifikacji umożliwiających udział w konkursie na dyrektora szkoły. Zarządzanie personelem można traktować jako sposób sprawowania władzy, ale jest to ujęcie zdecydowanie zbyt wąskie i redukujące możliwość refleksji nad uprawnionymi sposobami ujawniania się władzy w szkole. Nawet na po-

ziomie definicyjnym można wskazać istotne różnice między tymi pojęciami. Władza to kontakty międzyludzkie, relacje i interakcje między jednostkami lub grupami²². Zarządzanie zasobami ludzkimi to w klasycznej definicji Michaela Armstronga: „strategiczne, zintegrowane i spójne podejście do zatrudniania, rozwoju i dobrostanu ludzi zatrudnionych w organizacji”²³. Myślenie w kategoriach stylów zarządzania zawęża refleksję na temat władzy w szkole do relacji wyłącznie między dyrektorem a jego pracownikami. Jest to, w mojej opinii, perspektywa ograniczona. Styl zarządzania opisuje względnie trwałą sposób realizowania funkcji kierowniczych, akcentuje więc wyłącznie menedżerski aspekt pracy dyrektora szkoły.

Sądzę jednak, że taki sposób myślenia i mówienia modelowany jest także poprzez ofertę szkoleniową adresowaną do dyrektorów szkół, szczególnie tę o charakterze biznesowym. Jest to narracja atrakcyjna, ponieważ podkreśla kierowniczy charakter tego stanowiska. Akcentuje te aspekty pełnienia roli, które związane są z elementami bycia liderem i przywódcą w wymiarze formalnym. Istotne jest jednak także akcentowanie potrzeby refleksji nad różnicami pomiędzy szkołą a innymi organizacjami, nawet tymi, które określane są jako organizacje uczące się. Nie jest moją intencją negowanie znaczenia profesjonalnego rozwoju dyrektora szkoły w menedżerskim aspekcie jego roli. Chcę jednak podkreślić potrzebę głębszej refleksji nad indywidualnymi przekonaniami w zakresie rodzaju preferowanych relacji ze wszystkimi uczestnikami życia szkoły. Takie pojęcia, jak misja i wizja w tym kontekście nabierają pragmatycznego wymiaru. To te generalne założenia warunkują konkretne decyzje i zachowania dyrektora. Warto, szczególnie na poziomie kształcenia o charakterze kwalifikacyjnym, rozwijać nawyk refleksji w szerszej perspektywie na temat założonych i rzeczywistych przekonań o charakterze władzy w szkole. Warto także poszukiwać odpowiednich proporcji między treściami nawiązującymi do zadań menedżerskich i do tych, które związane są z kreowaniem szkoły rozumianej jako społeczność, a nie tylko jako instytucja lub organizacja.

Kolejna kwestia, która została poddana analizie, to podmioty, z którymi dyrektor wchodzi w relacje w procesie sprawowania władzy. Jak wskazują cytowane poniżej wypowiedzi, badani najczęściej wskazywali w tym zakresie na nauczycieli. Pojawiały się także wypowiedzi wskazujące na uczniów i rodziców. Dyrektorzy nie eksponowali jednak w ogóle organu prowadzącego, nadzoru pedagogicznego czy innych instytucji ze społecznego otoczenia szkoły.

Najbardziej złożone wydaje mi się określenie charakteru władzy dyrektora szkoły w stosunku do nauczycieli. Wobec nich dyrektor jest nie tylko liderem zespołu, ale

²² Zob. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 369.

²³ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 26.

także pracodawcą. Te dwie funkcje mogą się wzajemnie uzupełniać, jednak niekiedy mogą prowadzić do sprzeczności. Skuteczne przywództwo nie musi bowiem być związane z całkowitym podporządkowaniem się liderowi, natomiast rygor związany z dyscypliną stosunku pracy prowadzi często do jednoznacznej konieczności posłuszeństwa. Oddzielenie spraw, w których podwładny może mieć inną wizję własnej pracy i całej organizacji, od spraw wymagających podporządkowania wydaje mi się istotnym wyzwaniem dla obu stron. (T.K.)

Skupiłam się na tradycyjnych modelach kierowania, które wiążą się z rolą dyrektora jako osoby odgórnie sterującej wszystkimi procesami zachodzącymi w placówce. Jednak w obecnej rzeczywistości lepsze rezultaty uzyskuje się, stosując partycypacyjny system zarządzania. „Partycypacja” i „delegowanie uprawnień” to proces angażowania pracowników w podejmowanie decyzji, zwiększania przepływu informacji pomiędzy kierownictwem a pracownikami, co sprzyja lepszemu wykorzystaniu umiejętności pracowników, a także ich rozwijaniu. Korzystnie to wpływa również na zwiększenie satysfakcji z wykonywanej pracy. (A.W.)

Bardzo ważnym jest, aby rządząc w stylu demokratycznym, dzielić się władzą nie tylko z nauczycielami, ale również z rodzicami oraz uczniami. Przecież to dla tych ostatnich szkoła funkcjonuje. (K.T.)

Dlaczego warto włączać uczniów w decydowanie o szkole? Korzyści jest bardzo dużo, ale najistotniejsze to: lepsza atmosfera między dyrekcją i nauczycielami a uczniami, wsparcie w zarządzaniu szkołą, większe przywiązanie uczniów do szkoły i traktowanie jej jako wspólnego dobra, poznanie potrzeb i opinii uczniów, lepszy kontakt z nimi, demokratyzacja szkoły, większa integracja i poprawne relacje pomiędzy uczniami, umiejętność pracy w grupie, większa motywacja uczniów do działania i wzmocnienie pewności siebie oraz branie odpowiedzialności za swoje otoczenie. (M.Ł.)

Dyrektor szkoły powinien również wychodzić naprzeciw oczekiwaniom rodziców uczniów, środowiska lokalnego, być ich partnerem i przewodnikiem we wspólnie organizowanych przedsięwzięciach. Z pełnym przekonaniem mogę zatem stwierdzić, iż współuczestniczący styl zarządzania, oparty na partnerstwie i współdziałaniu osób kierujących i kierowanych, jest filarem dobrej szkoły, budującej swój wizerunek na rynku oświatowym. (A.W.)

Interesujące jest to, jak respondenci postrzegają nauczycieli oraz, w dalszej kolejności, rodziców i uczniów. Dominującym wątkiem jest odwoływanie się do kategorii sojusznika. Dyrektorzy wskazywali, iż warto dzielić się władzą, gdyż takie zachowanie wzmacnia zaangażowanie i motywację (przede wszystkim nauczycieli) do realizowania zadań związanych z funkcjami szkoły. Można postawić tu tezę, iż dzielenie się władzą, w świetle wypowiedzi dyrektorów, nie tyle ma upodmiotowić partnerów, ile głównie wzmocnić ich aktywność oraz poziom akceptacji decyzji i działań dyrektora. Takie myślenie jest typowe dla przywództwa transakcyjnego. Sojusznik to osoba, która pozwala efektywnie

realizować cele innych osób. W kontekście pracy szkoły będą to cele definiowane i proponowane przez dyrektora. Można przyjąć, że jego cele są ukierunkowane na dobro i rozwój uczniów. Ale można także sobie wyobrazić, że dyrektor realizuje własne, partykularne cele lub promuje interesy jednej z grup tworzących szkolną społeczność. Zapraszanie do partycypacji we władzy w takim ujęciu postrzegane jest jako jeden z mechanizmów wzmacniania motywacji do współdziałania. Jest to z pewnością zjawisko pozytywne, niemniej jednak nie jest ono spójne z założeniami *władzy z. W* przywództwie ukierunkowanym na przełamywanie hierarchii nie ma potrzeby poszukiwania sojuszników. Działania skoncentrowane są na definiowaniu wspólnych celów, na poszukiwaniu wspólnych zbiorów deklarowanych potrzeb i oczekiwań. Uzgadnianie wartości jest punktem wyjścia do rozmów na temat celów i możliwych sposobów ich osiągnięcia²⁴.

Sojusznik to kategoria pojęciowa, która koresponduje z opisanym w rozdziale drugim sułtańskim modelem sprawowania władzy. Przypomnę, że jest on wysoce arbitralny i osobisty. Wola, cele, preferencje, interesy przywódcy są zasadniczym źródłem tymczasowych norm postępowania. Relacje w tym typie sprawowania władzy regulowane są poprzez stosowanie kar i nagród. Dobór do najbliższego otoczenia lidera ma *skrajnie arbitralny* charakter, a pozycja w tej grupie zależna jest przede wszystkim od osobistej lojalności i podległości²⁵. Oznacza to, że do realizacji własnych celów przywódca potrzebuje sojuszników, sprzymierzeńców, koalicjantów, a czasem także zwolenników i popleczników. Zwracam szczególną uwagę na ten typ narracji, ponieważ w świetle uzyskanych danych uzasadnione staje się pytanie, na ile koncepcje budowania relacji opartych na kooperacji i partycypacji są w szkolnej codzienności przez dyrektorów akceptowane. O ile na poziomie deklaratywnym panuje powszechna zgoda co do postulatu demokratyzacji życia szkoły, o tyle w analizowanych narracjach można dostrzec tendencje do budowania relacji opartych na wymianach i transakcjach.

Ciekawy poznawczo jest także fakt, że respondenci, pisząc o władzy w szkole, wskazywali tylko te podmioty, które są od dyrektora z różnych powodów zależne. W żadnej wypowiedzi nie pojawiły się refleksje dotyczące tych relacji, w których dyrektor jest stroną podległą. Mam tu na myśli przede wszystkim relacje z organem prowadzącym i przedstawicielami nadzoru pedagogicznego. Ten aspekt wypowiedzi dyrektorów ukierunkowuje analizę odpowiadającą na pytanie, w jaki sposób dyrektorzy postrzegają swoją pozycję w strukturze za-

²⁴ Zob. J. West-Burnham, *Rethinking Educational Leadership*, [w:] *Leading and Managing Schools*, red. H. O'Sullivan, J. West-Burnham, Sage, 2011, s. 167.

²⁵ E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 31.

leżności służbowych. Sądzę, że ten wątek wart jest pogłębionego rozpoznania. Brak odniesień do podmiotów, od których dyrektor jest w znacznym stopniu zależny, które kontrolują, nadzorują i oceniają jego pracę, może sugerować, że badani odczytują sprawowanie władzy w szkole wyłącznie w relacjach z podwładnymi, na linii góra-dół. Wniosek ten jest o tyle istotny, że szkoła jako instytucja funkcjonuje w wyraźnie zdefiniowanym otoczeniu społecznym. Budowanie relacji wpływu powinno zatem obejmować wszystkie podmioty zaangażowane w budowanie szkoły jako społeczności.

Ostatnią kategorią, która została wyodrębniona do analizy sposobu postrzegania przez badanych możliwości ujawniania się władzy w szkole, są czynniki, które w opinii dyrektorów warunkują sposób sprawowania przez nich władzy. Dyrektorzy najczęściej odwoływali się do aspektu prawnego i organizacyjnego.

Rozpoczynając moje rozważania dotyczące postrzegania i roli dyrektora, myślę, że należy rozpocząć od przypomnienia, jakie są jego obowiązki w szkole w świetle prawa polskiego. Obowiązki narzucają bycie „nad” wszystkimi i konieczność szerokiej obserwacji działań we wszystkich obszarach. Karta nauczyciela w artykule 7 pkt 1 określa ogólny zarys odpowiedzialności osoby kierującej, a brzmi ona następująco:

„Szkołą kieruje dyrektor, który jest jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej. Dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole.”

W dalszej części KN uszczegóławia odpowiedzialność dyrektora w zakresie realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, tworzenia warunków do prawidłowego rozwoju powierzonych dzieci, organizacji doskonalenia pracujących tu nauczycieli. O wiele bardziej szczegółowo obowiązki dyrektora szkoły lub placówki znajdujemy w art. 39 Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. O ogromie odpowiedzialności mówią już tylko same czasowniki zawarte w poszczególnych podpunktach punktu 1. wymienionego artykułu:

„kieruje [...], sprawuje [...], realizuje [...], dysponuje [...], wykonuje [...], współdziała [...], odpowiada [...]”

Reasumując, dyrektor w placówce – szkole odpowiada za całokształt jej funkcjonowania, ponosi odpowiedzialność za wszystko. Punkt trzeci wymienionego artykułu ustawy dokładnie określa obowiązki wobec pracowników:

„[...] jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami. [...] w szczególności decyduje w sprawach:

- 1. Zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników [...],*
- 2. Przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych [...],*
- 3. Występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły [...], w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników [...].”*

Taki jest zapis ustawodawczy w zakresie obowiązków i odpowiedzialności. Przytoczone przeze mnie obowiązki świadczyć mogą o „władzy nad”. Jest to zwyczajne rozli-

czanie z zakresu i prawidłowości wykonania nadanych z urzędu obowiązków w obszarze edukacji, opieki, wychowania, ale również w zakresie bezpieczeństwa i finansów. (AP)

Jest sporo zadań, którymi nie wolno się dzielić. Czasami „władza z...” jest niemożliwa. W gestii dyrektora pozostają obowiązki związane z polityką kadrową szkoły, czyli zatrudnianie nauczycieli, motywowanie, ocenianie, awansowanie i zwalnianie. Kontrola obowiązku szkolnego to również jedna z podstawowych funkcji dyrektora. O nadzorze pedagogicznym nie będę pisać, ponieważ wspomniałam o nim wcześniej. Wszystkie działania związane z egzaminami należą do dyrektora i tylko on może być przewodniczącym rady pedagogicznej. Wreszcie dyrektor musi być zawsze gotów do kontaktu z uczniami, do udzielania im pomocy i do zapewnienia warunków bezpiecznej nauki i pobytu w szkole. (M.Ł.)

Ramy prawne wydają się oczywistym czynnikiem warunkującym sposób pracy dyrektora. Respondenci właśnie temu elementowi przyznawali największą siłę. Rozwiązania prawne, administracyjne i organizacyjne stanowią podstawową barierę do praktykowania w szkolnej codzienności bardziej partycypacyjnych strategii działania. Dyrektorzy podkreślają, że kontekst prawny sprawia, iż dzielenie się władzą bez możliwości dzielenia się także odpowiedzialnością, obciążone jest dość znacznym ryzykiem.

Drugą grupą czynników, które w opinii badanych warunkują sposób sprawowania władzy w szkole, są czynniki społeczne. Respondenci wskazują przede wszystkim na charakterystykę zespołu nauczycieli oraz na dynamikę procesów rozgrywających się wewnątrz tej grupy.

*Niestety, my nauczyciele jesteśmy grupą wyjątkowo drażliwą, a często zadufaną w sobie i mało krytyczną wobec własnych działań. Po kilku latach pracy wielu z nas otacza się aureolą nieomyślności, uznając, że „ja to wiem, a reszta się myli”. Tylko od mądrości szefa zależy, jak pokierować i naprowadzić pracownika na właściwe tory z jednoczesnym dostosowaniem się do szybko następujących po sobie zmian. A przecież w pracy tak podlegającej kontroli, jak to jest w polskich placówkach oświatowych, trzeba dostosować się do reguły z *Les Miserables* i „wszystkich praw – dobrych, złych i nijakich – trzeba przestrzegać co do litery”. Pracując z wieloosobową załogą, należy mieć świadomość, że pracuje się z różnymi ludźmi. Każdy jest inny pod względem charakteru, temperamentu. Każdy pracownik dźwiga ze sobą swój indywidualny bagaż doświadczeń osobistych, w tym radości i smutków, sukcesów i porażek. Każdy ma też odmienną postawę, wiedzę i umiejętności. Z niektórymi osobami pracuje się łatwo, idąc ręką w rękę, z innymi pracuje się trudniej i należy ich naprowadzić na właściwe tory i delikatnie wyjaśnić brak słuszności. Wszyscy powinni mieć satysfakcję z wykonywanej pracy, a to już w dużej mierze może zależeć będzie od mądrości dyrektora. To on jak gdyby z urzędu tworzy lub utrzymuje atmosferę w szkole, tworząc z różnych osobowości emocjonalnie zaangażowany zespół. Na pewno jest to postawa „władza z”. Musi na tyle znać swoich współpracowników pedagogicznych i niepedagogicznych, aby przydzielane zadania były często zgodne z ich zainteresowaniami, umiejętnościami i sprawiały im satysfakcję. (AP)*

Piramidalny system działa w szkole niezawodnie, pod warunkiem że są odpowiednie osoby przydzielone do bardziej lub mniej ważnych zadań. Dlatego istotne jest, aby dobrze znać swoich pracowników. Zatrudniać nowych, młodych z energią i potencjałem i co jakiś czas zmieniać funkcje przydzielone, aby zmotywować do działania. (M.P.)

Zauważam, że zarządzanie placówką oświatową zmieniło się nie tylko od czasów, kiedy ja chodziłam do szkoły, a dyrektorem zostawało się „z klucza partyjnego” i domerytalnie, ale także na przestrzeni ostatnich lat. Wprowadzane są w życie teorie zarządzania skutecznego, zorientowanego na sukces uczniów i placówki, ale najczęściej odbieranego tylko przez pryzmat wyniku sprawdzianu/egzaminu zewnętrznego. Zapoznaje się grono nauczycieli ze zdobytymi (nie wiem, jakimi kanałami, bo upublicznianie jest podobno zabronione) osiągnięciami na tym polu innych szkół i na tej podstawie wyznacza cele. Jednak mimo tych zauważalnych zmian, nie spotkałam jeszcze szkoły, której dyrektor, czerpiąc z nowoczesnej sztuki zarządzania, dbałby o równowagę między pracą a odpoczynkiem pracownika, między jego życiem zawodowym a rodzinnym. (U.P.)

Nowy (rozsądny) dyrektor sam szukał będzie swojej drogi, oceniając zespół, zadecyduje, która ścieżka „dyrektorowania” będzie dla niego odpowiedniejsza. Podejmie decyzję, czy będzie rządził „z” czy „nad”. Oczywiście sytuacja jest o wiele prostsza, kiedy do placówki trafia dyrektor z długim stażem pracy na tym stanowisku, z dużym bagażem doświadczeń, które umocniły go w przekonaniu, że tylko ta i żadna inna droga rządzenia jest słuszna. Wówczas zdecydowanym krokiem wchodzi on w zespół, jasno określa zasady i wypełnia swoją misję. Oczywiście, pod warunkiem, że nie trafi na zespół kreatywnych nauczycieli, równie mocno przekonanych o słuszności kierunku swojego postępowania, niekoniecznie zgadzających się z często nieaktualnymi przekonaniem nowego dyrektora. Wówczas nawet doświadczony dyrektor ma przed sobą nowe wyzwanie i choć wydawałoby się to niemożliwe, zostaje zmuszony do poszukiwania rozwiązania: trwać przy swoich przekonaniach, narzucając swój schemat rządzenia kadrze, czy wysłuchać jej racji i zacząć współpracować z podwładnymi. Osobiście nie wyobrażam sobie wejścia do placówki, stworzenia planu działania nieuwzględniającego dotychczasowych realiów i ślepej realizacji wyznaczonych przez siebie celów, nawet jeśli moje pomysły byłyby genialne (a zakładamy, że jesteśmy zdolni, kreatywni i z pewnością takie pomysły mieć będziemy). Rozpoczynamy pracę z ludźmi, którzy do tej pory funkcjonowali w rzeczywistości, która nie musi być spójna z tym, co mamy do zaproponowania. Uważam, że nastawiając się na współpracę z nimi, a nie na autorytarne sprawowanie rządów, możemy zyskać o wiele więcej. (R.R.)

Na podstawie analizy zebranych wypowiedzi można założyć, że efektywność własnych działań i charakter relacji z nauczycielami dyrektorzy kształtują i oceniają przez pryzmat cech zespołu, z którym pracują. Oznacza to, iż im lepszy zespół, tym sprawowanie władzy jest skuteczniejsze i mniej autorytarne. Warto zastanowić się zatem, jakie cechy sprawiają, że zespół postrzegany jest przez dyrektorów jako odpowiedni do tego, aby z nim współpracować. W wy-

powiedziach dyrektorów ujawnia się oczekiwanie, że nauczyciele będą przejawiać wysoki poziom akceptacji proponowanych przez niego rozwiązań. Mogą być twórczy, ale w zakresie realizacji zadań wyznaczonych przez dyrektora. Mam wrażenie, że grono nauczycieli może być postrzegane przez dyrektora jako dany mu zespół, który poprzez swoją pracę ma pomagać urzeczywistniać wizję pracy szkoły, opracowaną przez dyrektora. Takiemu myśleniu sprzyja także kontekst prawny. Formuła konkursu zakłada, iż kandydat na dyrektora szkoły prezentuje swój pomysł na funkcjonowanie placówki. Przynajmniej w założeniach wygrywa ten kandydat, którego wizja pracy szkoły najbardziej przekona komisję. Konsekwencją takiego rozwiązania jest to, że działalność danego dyrektora oceniana jest także w kontekście tego, czy i w jakim zakresie wywiązuje się z zaproponowanych przez siebie pomysłów. Dla dyrektora zatem zespół nauczycieli może stanowić grupę ludzi, którzy będą sojusznikami w zakresie postulowanych działań lub będą je utrudniać.

Ponownie w tym miejscu chcę się odwołać do relacji między promowanymi współcześnie koncepcjami przywództwa w edukacji a praktyką pełnienia zadań i roli dyrektora w codzienności polskiej szkoły. Zarówno dane pochodzące z badań sondażowych, jak i wypowiedzi badanych dyrektorów dają podstawę, by sformułować wniosek, że mimo znajomości i akceptacji dominujących trendów w przywództwie dyrektorzy ujawniają opinie, które sugerują, iż swoją rolę w szkole odczytują jako naczelną. Uczniów i ich rodziców postrzegają jako adresatów swoich działań, a nauczycieli jako zespół współpracowników. Ujawniane w taki sposób stanowisko sugeruje akceptację hierarchicznego myślenia o strukturze szkoły. W niektórych wypowiedziach nauczyciele byli nawet wprost określani jako podwładni. Wydaje mi się, iż te spostrzeżenia warte są kolejnych, pogłębionych analiz. Ich celem mogłoby być nie tylko rozpoznanie, jak kształtują się rzeczywiste postawy dyrektorów wobec współpracy i współuczestniczenia, ale także przemyślenia, jak projektować ofertę edukacyjną dla dyrektorów i kandydatów na to stanowisko, aby sprzyjała ona refleksji nad osobistymi przekonaniem i preferencjami, a jednocześnie pozwalała na rozwijanie umiejętności związanych z przełamywaniem hierarchii.

Przydatna może się okazać w tym zakresie koncepcja postawy. Uzyskane dane pozwalają zakładać, iż w strukturze postaw respondentów wobec zagadnienia władzy w szkole komponent poznawczy jest wyraźnie rozbudowany. Dyrektorzy mają rozległą i aktualną wiedzę na temat współczesnych trendów w przywództwie w edukacji. Jednocześnie informacje te konfrontują z własnymi opiniami, sądami oraz przekonaniem. Te, jak można wnioskować na podstawie zebranego materiału badawczego, oparte są na doświadczeniach, które związane są z funkcjonowaniem w układzie hierarchicznym. Jeśli do tego dołoży się jeszcze zewnętrzny, prawno-administracyjny kontekst pracy dyrektora, to uzasadnione stają się wypowiedzi, w świetle których dyrektorzy wyjaśniają,

dłaczego stosowanie w szkolnej, codziennej praktyce działań typowych dla nowych, partycypacyjnych modeli przywództwa i sprawowania władzy jest trudne, a czasem, w kontekście efektywności pełnionej roli, także niekorzystne.

Respondenci wskazali na jeszcze jedną grupę czynników warunkujących sposób sprawowania władzy w szkole. Są to indywidualne cechy dyrektora. Badani mają świadomość, iż styl ich pracy w dużej mierze wynika z indywidualnych sposobów reagowania, budowania i utrzymywania relacji, funkcjonowania w konfliktach.

W zależności od tego, jakie cechy osobowościowe posiada dany lider, taki styl zarządzania placówką przyjmie. Okazuje się, że od: samoświadomości, samorealizacji, wykorzystania własnego potencjału przez szefa bardzo dużo zależy. To, jaki on przyjmie styl zarządzania placówką, czyli ludźmi, takie cele osiągnie. [...] Jeśli na stanowisko dyrektora szkoły wybierze się człowieka, który wie, kim jest, zna swoją wartość, jest kompetentny, pracuje nad sobą, jest otwarty i refleksyjny, wówczas wprowadzi on takie standardy pracy, relacje międzyludzkie, że proces edukacji będzie przyjemny dla: jego pracowników – nauczycieli, jego podopiecznych – uczniów i jego partnerów, czyli rodziców. (L.D.)

Dyrektor nie jest w stanie uwolnić się od swoich predyspozycji osobowościowych, kompetencji społecznych czy interpersonalnych. Już sam charakter predysponuje dyrektora do określonego stylu prowadzenia szkoły. Bywa, że dyrektorzy nie posiadają odpowiednich umiejętności komunikacji, mają złe nawyki, które ukształtowały ich apodyktyczny charakter. Mogę sobie tylko wyobrazić dyrektora, który w szkole wprowadza strach i atmosferę grozy [...]. Świetnie ujął to Alan Parker w filmie The Wall. To tam dzieci i młodzież śpiewają: Nie potrzebujemy edukacji, nauczycielu zostaw dzieci w spokoju i nie buduj muru. Autorytarny styl rządzenia mógłby skłonić nauczycieli do podobnej konkluzji: w sumie jest to następna cegła w murze. (T.K.)

Dyrektor musi być wzorem, musi dużo wymagać od siebie, aby później wymagać od innych. Dyrektor powinien być pierwszym nauczycielem. Żadnych spóźnień. Dyrektor powinien mieć wypracowane sposoby na kontrolę nauczycieli, żeby każdy nauczyciel wiedział, że jego praca podlega oglądowi, jest monitorowana pomimo braku ciągłych hospicjacji. (I.Ch.)

Dyrektor szkoły – chce czy nie – swoją postawą wyznacza określony standard zachowań. Dlatego ważne jest, według mojej opinii, aby był otwarty na wszelkiego rodzaju zmiany, budował w zespole nauczycieli atmosferę sprzyjającą nabywaniu i pogłębianiu wiedzy oraz umiejętności zawodowych. Jeżeli sam dąży do wszechstronnego osobistego rozwoju, ma osiągnięcia zawodowe oraz chce i potrafi dzielić się nimi z podwładnymi, będzie również stymulował ich rozwój, a tym samym budował własny autorytet. Wiadomo, że uczniowie oraz pracownicy szkoły, w tym nauczyciele – świadomie bądź nieświadomie – wzorują się na dyrektorskiej szkole, naśladowują jego sposób bycia i zachowania, jego stosunek do pracy, do wykonywanych zadań, podejmowanych obowiązków. (A.W.)

Dyrektor, który zdaje sobie sprawę zarówno ze swoich mocnych, jak i słabych stron, potrafi elastycznie modyfikować swoje zachowanie. Trudno jest osiągnąć trwały sukces w zarządzaniu, jeżeli dyrektor nie potrafi zidentyfikować własnego stylu kierowania placówką i dopasować się do zmieniających się okoliczności. (M.B.)

Dyrektora powinny cechować wysokie kompetencje intelektualne połączone z umiejętnościami technicznymi, organizacyjnymi, zainteresowanie ludźmi, spełnianie roli opiekuna i społecznika. Dyrektor to człowiek posiadający umiejętność rozpoznawania, rozwiązywania problemów i konfliktów, to człowiek zarządzający wiedzą i ludźmi, wspomagający rozwój innych. (A.B.)

Powyższe wypowiedzi wskazują, iż respondenci mają świadomość potrzeby nie tylko rozwijania swoich indywidualnych zasobów, ale także ich rzetelnej i uczciwej oceny. Wskazują także na te przymioty dyrektora, które dają podstawę sądzić, że będzie konstruktywnie wypełniał swoje zadania. Respondenci wskazywali przede wszystkim na samoświadomość, refleksyjność, konciliacyjne nastawienie do współpracowników. Istotną cechą są także w ich opinii kompetencje komunikacyjne i mediacyjne. Są to cechy, które korespondują z omówionym w trzecim rozdziale modelem kompetencji lidera. Dyrektorzy dostrzegają znaczenie zarówno kompetencji osobistych, wynikających z cech osobowościowych, jak i tych interpersonalnych. Mają też świadomość, iż ich niektóre przymioty charakteru mogą ułatwiać lub utrudniać funkcjonowanie w roli dyrektora.

Wnioski z analizy wypowiedzi dyrektorów na temat ich sposobu postrzegania władzy w szkole spróbuję wypunktować. Stanowią one dla mnie tezy, które warto poddać dalszej, pogłębionej refleksji. Realizacja prezentowanych w tej publikacji badań, poza celem poznawczym, jakim było rozpoznanie indywidualnych przekonań dyrektorów w zakresie definiowania i rozumienia władzy w szkole, ma także cel praktyczny, ukierunkowany na poszukiwanie tych czynników, które mogą ułatwiać dyrektorom sposób pełnienia zadań i roli lidera. Zakładam, że dyrektor może władzę sprawować, ale także może się nią dzielić. Jeśli założyć, że przełamywanie hierarchii i budowanie kultury partycypacji jest preferowanym i postulowanym stylem przywództwa w polskich szkołach, to warto wskazać te czynniki, które proces urzeczywistniania tego modelu mogą ułatwiać lub blokować. Wśród wniosków, które mogą stanowić przesłankę do refleksji w tym zakresie, mogę wskazać:

- Respondenci utożsamiają sposób sprawowania władzy w szkole ze stylem zarządzania.
- Kluczową perspektywą analizowania sposobu sprawowania władzy w szkole jest relacja dyrektor – nauczyciele. Znaczenie innych podmiotów jest w tej analizie marginalizowane. Dyrektorzy odwoływali się przede wszystkim do relacji między nimi a osobami od nich zależnymi w strukturze hie-

rarchicznej. Nie odnosili się natomiast do relacji z podmiotami, którym sami podlegają.

- Na podstawie uzyskanych wypowiedzi mogę sformułować tezę, że respondenci demonstrowali trudność w wyrażaniu swojego stanowiska. Wypowiedzi często nawiązywały do dominujących narracji w dyskursie na temat przywództwa w edukacji. Dyrektorzy częściej odwoływali się do preferowanych przez siebie teorii niż do własnych przemyśleń, doświadczeń i przekonań. Myślę, że istotne jest tworzenie okazji do konfrontowania założeń teoretycznych w obszarze przywództwa z indywidualnymi preferencjami i postawami dyrektorów.
- Interesująca wydaje się także struktura postaw badanych dyrektorów wobec zagadnienia sprawowania władzy. Budowanie postaw to nie tylko inwestowanie w komponent poznawczy, to także wzmacnianie komponentu afektywnego i behawioralnego. Na podstawie zebranych danych odważę się stwierdzić, iż w strukturze postaw wobec władzy w szkole demonstrowanych przez respondentów przeakcentowany jest komponent poznawczy. Wzmacnianie pozostałych komponentów to wyzwanie dla osób projektujących ofertę edukacyjną zarówno dla dyrektorów, jak i kandydatów na to stanowisko.

Przywództwo w szkole jako element budowania kultury partycypacji

Podjęta w tej pracy problematyka ról zawodowych dyrektora szkoły analizowana była w odniesieniu do dwóch kluczowych kontekstów. Pierwszym, wyraźnie zarysowanym w części teoretycznej, jest polityka oświatowa. To w perspektywie politycznej formułowane i promowane są nie tylko założenia dotyczące roli dyrektora w szkole, ale także kreowane są warunki do ich implementacji. Sfera promowanych ideologii i koncepcji przywództwa obejmuje zarówno liczne dyskursy teoretyczne, jak i rozwiązania projektowane w ramach makropolityki. Poprzez projekty adresowane do dyrektorów, poprzez programy kształcenia w zakresie zarządzania oświatą, proponowane są koncepcje, które są spójne z dominującymi współcześnie założeniami na temat przywództwa oraz przywództwa w edukacji. Analiza tych założeń, uwzględniająca szeroką perspektywę zmian społecznych, kulturowych, ale także ekonomicznych, pozwala stwierdzić, jak wieloaspektowe jest to zagadnienie i jak wieloma czynnikami jest warunkowane. Różnorodność i złożoność koncepcji sprawia, że zasadne staje się pytanie o kryteria doboru tych propozycji i rozwiązań, które w danym systemie edukacyjnym są przyjmowane i promowane. Tak sformułowane pytanie prowokuje do kolejnych, szczególnie do tych, które dotyczą aksjologicznych i teleologicznych podstaw promowanych koncepcji.

Przywództwo edukacyjne, jako element polityki oświatowej, staje się także przedmiotem refleksji dotyczącej pragmatycznych aspektów sprawowania władzy w szkole. Do tej kategorii odniosłam się szczegółowo w części teoretycznej, dokonałam także rekonstrukcji kluczowych narracji dyrektorów szkół w zakresie ich indywidualnych sposobów postrzegania i sprawowania władzy w szkole. W zakończeniu chcę jednak ponownie zaakcentować, że tę kategorię

postrzegam jako zasadniczą w namyśle nad rozwiązaniami w zakresie przywództwa, proponowanymi w polskich szkołach. Istotne jest, moim zdaniem, rozpoznawanie nie tylko indywidualnych przekonań w tym zakresie decydentów oświatowych i dyrektorów szkół, ale także nauczycieli, uczniów i ich rodziców. W kontekście przywództwa władza może być postrzegana w jej autorytarnych rysach lub jako kultura współdzielenia się odpowiedzialnością. Nie jest to jednak podział dychotomiczny. Postawy i oczekiwania wobec władzy mogą być opisywane w perspektywie kontinuum. Dla praktycznych rozwiązań proponowanych w szkołach ważne jest rozpoznanie, jakie preferencje i oczekiwania ujawniają wszyscy tworzący daną społeczność szkolną. Jest to wniosek, który wydaje mi się wart podkreślenia także z tego względu, że analiz na gruncie polityki oświatowej nie można ograniczać wyłącznie do poziomu makro. Polityka oświatowa to także decyzje podejmowane przez władze lokalnych samorządów oraz *organy szkolnej demokracji*. Jak zauważa Bogusław Śliwerski: „Szkoła jako instytucja społeczna broni się przed publicznymi ocenami i interwencjami rodziców, przed ich gotowością do niestereotypowej współpracy, która obwarowana jest sztywnym gorsetem przepisów i zarządzeń. Stoi zatem przed samymi nauczycielami, rodzicami i ich dziećmi niezwykle istotne zadanie uświadomienia sobie nowego rozumienia siebie – jako nosiciela prawa moralnego, jako odpowiedzialnego za siebie podmiotu zmian”²⁶. Ta myśl ukierunkowuje myślenie o władzy, podmiotowości i odpowiedzialności na poziom mikropolityki oświatowej. Odczytuję tę sytuację jako kontekst do poszukiwania odpowiedzi nie tylko na pytanie, jaki ma być dyrektor szkoły, ale także, jak ma funkcjonować w relacjach z innymi uczestnikami życia szkoły, na jakich zasadach i wartościach je budować.

Przywództwo stało się popularną i atrakcyjną kategorią, opisującą procesy edukacyjne realizowane w szkole. Autorzy chętnie podejmują się analiz kluczowych koncepcji przywództwa w edukacji i przywództwa edukacyjnego. O ile w literaturze można odnaleźć liczne propozycje katalogów cech dobrego dyrektora, jego pożądanych kompetencji, o tyle badań konfrontujących te założenia z codziennością polskiej szkoły jest niewiele. Dlatego drugim, obok polityki oświatowej, kontekstem analizowania zawodowych ról dyrektora uczyniłam codzienność.

Codziennosc ma charakter weryfikujący. Pozwala odróżnić założenia od rzeczywistości lub sprawdzić, jakie czynniki warunkują efektywność implementacji ogólnych koncepcji do *szkolnych praktyk*²⁷. Analiza tego, jak założenia

²⁶ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013, s. 100.

²⁷ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008, s. 27.

przywództwa urzeczywistniane są w kontekście pracy konkretnych szkół, jest niezwykle ciekawa poznawczo. Dostrzegając istotne znaczenie rozpoznania tego, jak w codziennym życiu szkoły ujawnia się przywództwo, analizie poddałam wypowiedzi *uczestników zdarzeń*²⁸. W przypadku szkoły grono to obejmuje nie tylko samych dyrektorów, ale także nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz w nieco dalszej perspektywie przedstawicieli władz samorządowych i nadzoru pedagogicznego. Warto się wsłuchiwać w ich wypowiedzi. Często błędem, popełnianym przy wprowadzaniu kolejnych reform lub innowacji pedagogicznych, jest pomijanie możliwości, potrzeb i stanowisk adresatów. Większość współczesnych koncepcji przywództwa w edukacji zakłada dzielenie się władzą, przełamywanie hierarchii, usprawnianie komunikacji. Są to założenia bardzo demokratyczne i ukierunkowane na budowanie kultury partycypacji i dialogu. Jako błąd postrzegam jednak aprioryczne założenie, że skoro ktoś zamierza tą władzą i odpowiedzialnością się podzielić, to inni będą chcieli tę propozycję przyjąć. Budowanie przywództwa w edukacji, jako sposobu nie tylko działania dyrektora, ale także jako sposobu współdziałania i współuczestniczenia innych uczestników życia szkoły, to proces wymagający czasu i obejmujący wiele szczegółowych aspektów. Nie jest to tylko przyjęcie określonych koncepcji czy nawet strategii działania. To przede wszystkim kształtowanie postaw. Zaprezentowane w tej książce wyniki badań ujawniają, że postulat dzielenia się władzą i odpowiedzialnością jest dość dyskusyjny. Z jednej strony dyrektorzy wskazują na pułapki prawne i administracyjne w tym procesie, z drugiej natomiast nauczyciele nie przejawiają wyraźnej motywacji do przejmowania odpowiedzialności za pracę szkoły i jakość realizowanych niej procesów. Także rodzice oczekują, że dyrektor będzie wyrazistym liderem, zarządzającym procesami realizowanymi w szkole.

Podejściem, które integruje kategorie polityki oświatowej i codzienności, jest empowerment. Przypomnę, że jest to koncepcja, która ukierunkowuje myślenie i działanie na poszukiwanie rozwiązań adekwatnych do rzeczywistych możliwości i ograniczeń jednostek, grup i społeczności. Podstawą tych działań jest rzetelna diagnoza. Koncepcja empowermentu wydaje się bardzo użyteczna do refleksji o tym, w jaki sposób teoretyczne założenia przywództwa w edukacji wprowadzać do szkolnej codzienności. Mam nadzieję, że prezentowane w tej książce dane będą impulsem do wniosków w tym obszarze. Nawiązując do omówionego w części metodologicznej pracy celu praktycznego badań, czyli rozpoznania zasobów i deficytów umożliwiających lub utrudniających budowanie kultury partycypacji i dialogu, wskazałabym, w świetle uzyskanych danych empirycznych, na dwie grupy barier, które mogą utrudniać urzeczywistnianie przywództwa w szkolnej codzienności. Pierwsza z nich to bariery

²⁸ Por. tamże, s. 26.

systemowe, ujawniające się w rozwiązaniach prawno-administracyjnych. Prawo oświatowe, regulujące zarówno sposób realizowania procesów edukacyjnych, jak i politykę kadrową, stwarza dość sztywne ramy pełnienia ról zawodowych przez dyrektorów. Zależność organizacyjna, administracyjna oraz finansowa od władz samorządowych sprawia, że dyrektor jest zależny od decyzji podejmowanych poza szkołą. Uznać także należy, że kryteria, którymi przy podejmowaniu decyzji kierują się lokalni politycy, nie zawsze związane są z szeroko rozumianym interesem szkoły jako społeczności. W kontekście decyzji organizacyjnych i finansowych dyrektor ma wyraźnie ograniczoną autonomię.

Druga grupa barier związana jest z postawami ujawnianymi przez rodziców, nauczycieli i uczniów. Na podstawie uzyskanych danych mogę stwierdzić, iż oczekiwania w zakresie demokratyzacji relacji w obszarze władzy w szkole nie są tak wyraźne, jak by można było oczekiwać. Na podstawie literatury, szczególnie powstałej w nawiązaniu do rozwiązań proponowanych edukacji brytyjskiej i amerykańskiej, można odnieść wrażenie, iż przywództwo w edukacji i przywództwo edukacyjne to kolejny etap ewolucji postrzegania władzy w szkole i zarządzania procesami w niej realizowanymi. Na podstawie uzyskanych danych, ale także licznych rozmów przeprowadzonych z dyrektorami i nauczycielami, mogę przyjąć, że implementacja tych ogólnych założeń jest warunkowana czynnikami kulturowymi. W pracy nie raz odwoływałam się już do koncepcji Geerta Hofstede, który *dystans władzy* traktuje jako jeden z zasadniczych elementów opisujących dominujące w danym kraju kultury organizacyjne. Polska ma w tym obszarze inne wyniki, niż te określone dla Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii²⁹. Na tej podstawie można przyjąć tezę, że procesy demokratyzacji życia szkoły są odzwierciedleniem tego, jak w skali społecznej postrzegana jest władza, jakie zadania przypisuje się liderom i jakie formułuje się wobec nich oczekiwania. Budowanie kultury przywództwa, a jednocześnie kultury partycypacji, to zadanie dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w realizowane w szkole procesy. Inwestowanie wyłącznie w profesjonalne kompetencje dyrektorów jest działaniem połowicznym. Powodzenie implementacji zależy od kompetencji obywatelskich wszystkich podmiotów, szczególnie tych, które mogą mieć realny wpływ na podejmowane w obszarze edukacji decyzje. Na ten aspekt zwraca uwagę Ewa Solarczyk-Ambrozik, pisząc, „iż interwencja edukacyjna zorientowana jest na wyposażenie dorosłych, których socjalizacja i edukacja szkolna przebiegała w warunkach ładu monocentrycznego, w nowe schematy działań. Stąd tak ważnym jej elementem jest stwarzanie sytuacji do zdobywania nowych doświadczeń dotyczących sposobów dzia-

²⁹ Zob. G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 57.

łania zorientowanych na kooperację”³⁰. Wspominając o barierach związanych z postawami, mam na myśli deficyty dotyczące nie tylko kompetencji społecznych, ale także wynikających z indywidualnych doświadczeń. Sposób postrzegania władzy w szkole oraz zakres oczekiwań formułowanych wobec dyrektora często jest modelowany szkolnymi doświadczeniami dorosłych już teraz nauczycieli i rodziców. Doświadczenia te dotyczą zasad relacji i komunikacji, struktury zależności, artefaktów władzy, form sprawowania władzy i egzekwowania obowiązków. Kultura partycypacji nie jest w tych doświadczeniach intensywnie obecna.

Strategia empowermentu ukierunkowana jest na poszukiwanie rozwiązań. Rozpoznanie barier i deficytów stanowi punkt wyjścia do projektowania wniosków, postulatów i propozycji dla praktyki. Celem tej pracy jest także wskazanie propozycji rozwiązań, które mogą sprzyjać implementacji założeń przywództwa w edukacji oraz budowaniu kultury współuczestniczenia i współdziałania. Nie roszczę sobie jednak prawa do formułowania ogólnych dyrektyw lub postulatów dotyczących zmian systemowych. Mam świadomość, że prezentowanie wniosków z badań sondażowych zawsze obarczone jest ryzykiem nadinterpretacji. Uzyskane dane nie dają także podstaw do formułowania wniosków dotyczących całej populacji, tym bardziej że każda szkoła to inna społeczność, funkcjonująca w zróżnicowanym otoczeniu społecznym, kulturowym, a także ekonomicznym. Traktuję je raczej jako ilustrację postaw i stanowisk oraz jednocześnie jako punkt wyjścia do dalszych dyskusji i poszukiwań badawczych.

Kierując się jednak logiką empowermentu, chcę zaproponować wnioski i refleksje, które mogą być, w mojej opinii, przydatne do identyfikowania rzeczywistych możliwości wpływu na to, jak kategoria przywództwa będzie się ujawniać w praktykach edukacyjnych na różnych poziomach projektowania polityki oświatowej.

Pierwsze zagadnienie, na które chcę zwrócić uwagę, to poziomy projektowania polityki oświatowej w odniesieniu do przywództwa w edukacji. O ile na poziomie makro definiowane są postulaty dotyczące profilu kompetencyjnego dyrektora szkoły oraz proponowane są projekty edukacyjne zawierające ofertę publikacji, raportów z badań, konferencji i szkoleń, o tyle na poziomie samorządowym i w szkolnej codzienności zagadnienia te wydają się być pomijane lub marginalizowane. Moim zdaniem nie jest to sytuacja korzystna. Przywództwo to kategoria, która powinna stać się przedmiotem zainteresowania polityków każdego szczebla. Jeśli nowoczesne koncepcje przewodzenia społeczności szkolnej i zarządzania szkołą jako instytucją mają mieć odzwierciedlenie w edu-

³⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 121.

kacyjnej codzienności, analizowanie ich tylko na poziomie makro jest zdecydowanie niewystarczające. Można przyjąć, że na poszczególnych poziomach przywództwo będzie analizowane w różnych perspektywach i inne jego aspekty będą akcentowane. Podczas gdy na poziomie makro dominować będą ustalenia systemowe obejmujące regulacje prawne oraz oferty w zakresie promowania wybranych koncepcji przywództwa, to na poziomie samorządowym szczególnie ważne wydają się być dwa obszary. Pierwszym z nich jest budowanie zasad i rozwiązań w zakresie współpracy, drugim inwestowanie w kapitał profesjonalny osób pełniących funkcje kierownicze w oświacie. Jestem przekonana, że każdy samorząd powinien być zainteresowany tym, aby szkoły, za które odpowiada, były prowadzone przez osoby kompetentne zarówno w obszarze zadań menedżerskich, jak i w zakresie realizowania procesów edukacyjnych, wychowawczych oraz opiekuńczych. Funkcja dyrektora, o ile nie jest postrzegana jako awans, kolejny szczebel kariery lub nawet nagroda za efektywną pracę, obejmuje wiele zadań, które wymagają szczegółowych i zróżnicowanych kompetencji. Rozumienie rozległości tych zadań i dyskusja nad możliwymi formami wsparcia dyrektorów wymaga także odpowiedniego przygotowania osób podejmujących decyzje na szczeblu lokalnym. W świetle uzyskanych danych mogę uznać, iż wśród przedstawicieli władz samorządowych dominuje menedżerska perspektywa postrzegania roli dyrektora. Dlatego tym bardziej potrzebna jest płaszczyzna do dyskusji i debat umożliwiających prezentację różnych stanowisk i perspektyw. Dyskusje na poziomie społeczności lokalnej mogą przynosić wymierne skutki w zakresie projektowania kultury organizacyjnej szkół, w tym także modelowania myślenia o przywództwie i czynnikach warunkujących efektywność pracy szkół. Oznacza to jednak, iż politycy samorządowi muszą uznać prawo innych podmiotów do artykułowania swoich przekonań, sądów, opinii i propozycji. Uprawomocnienie stanowisk innych podmiotów zainteresowanych pracą szkoły jest zasadniczym rysem empowermentu. Trzeci poziom – mikro – to rzeczywistość konkretnej szkoły. Na tym poziomie celem kształtowania polityki oświatowej powinny być, w mojej opinii, relacje. Budowanie relacji uwzględniających prawo do uczestnictwa, współdziałania i ujawniania własnych stanowisk to działania, które w dalszej perspektywie mogą przynieść wymierne korzyści dyrektorowi. Jest to jednak złożony proces. Ponownie odwołując się do przytoczonej powyżej myśli Ewy Solarczyk-Ambrozik, chcę podkreślić, że gotowość dyrektora do budowania relacji z nauczycielami, rodzicami i uczniami to warunek konieczny, ale niewystarczający. Niezbędne jest także przygotowanie potencjalnych partnerów do podjęcia współpracy i przejmowania odpowiedzialności. Proces budowania wzajemnych relacji powinien zatem opierać się na nowych, pozytywnych doświadczeniach, które mogą korygować dotychczasowe postawy. Zasad przyjętej i zaakceptowanej w danej szkole koncepcji przywództwa muszą uczyć się

wszyscy. Mam świadomość, że jest to postulat dość życzeniowy. W szkolnej codzienności dominują sytuacje, w których jakość i charakter relacji wynikają przede wszystkim z preferowanego przez dyrektora stylu zarządzania. Zakładam jednak, że dyrektor jako polityk oświatowy w skali mikro powinien otaczać refleksją własne praktyki i podejmować działania ukierunkowane na realizację uprzednio sformułowanych celów, także tych związanych z indywidualnymi preferencjami w zakresie stylu pełnienia roli. Tylko poprzez ćwiczenie dialogu w relacjach może pozyskać informacje zwrotne na temat efektywności przyjętych założeń i rozwiązań.

Drugie zagadnienie, które chcę wyeksponować jako wniosek z przeprowadzonych analiz, to potrzeba refleksji nad rolą badań w obszarze polityki oświatowej, zwłaszcza że w ostatnich latach wyraźnie zapanowała moda na raporty. Mają one niejednokrotnie formę analizy statystycznej danych, pozyskanych w ramach badań sondażowych, ze zwięzłą częścią dotyczącą wniosków. Od opracowań naukowych odróżnia je najczęściej zubożona część teoretyczna, wyjaśniająca przyjęte przez autora stanowisko, oraz przewaga analizy nad interpretacją. Raporty postrzegam jako konsekwencję dominacji uproszczonych koncepcji ewaluacji i monitorowania procesów edukacyjnych. Ewaluacja ma swoje uzasadnienie w badaniach na potrzeby polityki oświatowej. Pisałam o tym w pierwszej części niniejszej pracy. Problem jednak dostrzegam w instrumentalnym podejściu do tej koncepcji analizowania procesów edukacyjnych. Dominacja raportów jest, moim zdaniem, także następstwem promowanej kultury analizowania procesów na rzecz różnego rodzaju projektów, w tym także finansowanych ze środków Unii Europejskiej, oraz promowanych koncepcji realizowania wewnętrznej ewaluacji pracy szkoły, która służy przede wszystkim nadzorowi i kontroli. Politycy oświatowi na każdym szczeblu zarządzania oświatą powinni być przygotowani do podejmowania działań ukierunkowanych na rzetelne rozpoznawanie, diagnozowanie zjawisk i procesów, którymi mają zarządzać. Także dyrektora szkoły postrzegam jako uważnego i refleksyjnego badacza szkolnej rzeczywistości. Aby tę rolę mógł pełnić efektywnie, konieczne jest wzmocnienie jego kompetencji metodologicznych nie tylko w zakresie realizacji badań, ale także ich projektowania i analizowania. Badania dotyczące efektywności procesów edukacyjnych lub działalności poszczególnych szkół realizowane są na dużym poziomie ogólności i najczęściej mają charakter anonimowy. Postuluje się, aby były one obiektywne i rzetelne. Założenia te są charakterystyczne dla ilościowego paradygmatu badań społecznych. O ile można się zgodzić, że w zakresie projektowania polityki oświatowej, ewaluacji czy badań sondażowych, których wyniki mają być generalizowane na większe populacje, takie podejście badawcze bywa uzasadnione i użyteczne, o tyle w kontekście rozpoznawania procesów mających miejsce w konkretnej szkole przydatne są techniki i narzędzia pozwalające uchwycić i opisać subiek-

tywne znaczenia, interpretacje i motywacje. Jeśli założyć, że szkoła i procesy w niej realizowane stanowią przestrzeń wzajemnych, niepowtarzalnych relacji, to pytanie o kompetencje dyrektora w zakresie rozpoznawania treści tych procesów i sił je dynamizujących staje się ważne i warte pogłębionej analizy. Dyrektor uczestniczy w tych procesach w wielu rolach. Jest w nich liderem, animatorem, ekspertem, uczestnikiem. Powinien być także uważnym, refleksyjnym i krytycznym obserwatorem. Nawiązując do teorii współczesnego profesjonalizmu³¹, przyjmuje się, że uważność, krytyczność oraz rozwijanie wiedzy ukierunkowanej na zrozumienie istoty i dynamiki procesów to ważniejsze z cech nauczyciela, który chce budować swój profesjonalny kapitał³². Warto zatem zastanowić się nad formami pracy z osobami aspirującymi do sprawowania funkcji dyrektora, tak aby budować nie tylko ich krytyczną postawę wobec własnej praktyki, ale także wzmocnić te obszary kompetencyjne, które będą sprzyjały uważności i biegłości przy zbieraniu danych o procesach edukacyjnych oraz ich analizowaniu i interpretowaniu. Być może warto w tym kontekście przypomnieć znaczenie badań monograficznych. Monografia, jako jedna z klasycznych metod badań pedagogicznych, sprzyja rozpoznawaniu założonych i rzeczywistych funkcji instytucji. Takie podejście ma bogatą tradycję w praktyce badań edukacyjnych. Można jednak odnieść wrażenie, że monografia straciła na znaczeniu na rzecz badań sondażowych, realizowanych na dużych populacjach. Trzeba jednakże zauważyć, że obie metody służą innym celom. Podczas gdy sondaż pozwala uchwycić zjawiska rozproszone społecznie, to monografia daje możliwość dokładnego rozpoznania zjawisk i procesów realizowanych w konkretnej szkole, instytucji czy społeczności. W kontekście polityki oświatowej można założyć, że ta cecha monografii sprawia, iż może być ona bardzo użyteczna w diagnozowaniu szkolnej codzienności. Zogniskowanie badań na konkretnej społeczności, z uwzględnieniem specyficznego kontekstu jej funkcjonowania, może dawać dyrektorowi bardziej rzetelne przesłanki do projektowania nowych ofert lub działań naprawczych.

Kolejna kwestia warta zauważenia to strategie przygotowywania nauczycieli do realizowania założeń przywództwa w edukacji. Intencjonalnie nie używam tu sformułowania dotyczącego przygotowania kadr do zarządzania oświatą. Takie podejście do kształcenia dyrektorów postrzegam jako zdecydowanie zbyt wąskie. W zamian proponuję refleksję nad propozycją trzech poziomów przygotowania do podjęcia się zadań przywódczych w edukacji. Pierwszy poziom, podstawowy, dotyczy kompetencji bazowych – społecznych i zawodo-

³¹ Zob. B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń–Poznań 1998, s. 119.

³² Zob. A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Routledge, New York 2012, s. 80.

wych. Przyjmuję założenie, że – przynajmniej potencjalnie – każdy nauczyciel może w przyszłości zostać dyrektorem szkoły. Oznacza to, że w profesjonalnym kształceniu nauczycieli warto rozwijać postawy przywódcze, które w obszarze zachowań powinny obejmować przynajmniej katalog kompetencji związanych ze współpracą i rozwiązywaniem konfliktów, a w komponencie poznawczym uwzględniać takie zagadnienia, jak uwarunkowania realizowania polityki oświatowej na poziomie szkoły. Nawet jeśli dany nauczyciel nigdy nie podejmie się zadań dyrektora, to można przyjąć, że ten podstawowy zestaw kompetencji ułatwi mu nawiązanie współpracy z dyrektorem i rozumienie podejmowanych przez niego decyzji i działań. Drugi poziom to przygotowanie kandydatów do pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Ten poziom jest w naszym systemie edukacyjnym rozwinięty najlepiej. Zadania w tym zakresie realizowane są poprzez kwalifikacyjne studia podyplomowe. Weryfikacji warto poddać jednak proporcje między kształceniem do zadań menedżerskich a ofertą w zakresie miękkich, społecznych uwarunkowań, które budują kompetencje do pełnienia roli lidera społeczności szkolnej. Trzeci poziom to doskonalenie dyrektorów, którzy już tę funkcję pełnią. Program adresowany do tej grupy powinien wynikać z profilu kompetencyjnego. Profil ten wymaga jednak dokładnego sprecyzowania. Profesjonalny dyrektor będzie przede wszystkim dobrym mediatorem w odniesieniu do potrzeb deklarowanych przez wszystkie podmioty życia szkoły: nauczycieli, uczniów i ich rodziców, nadzór pedagogiczny i organ prowadzący. Opracowanie profilu wymaga pogłębionych badań dotyczących aktualnie prezentowanych przez dyrektorów kompetencji oraz stworzenia profilu pożądanego, korespondującego zarówno z oczekiwaniami różnych podmiotów wobec roli dyrektora, jak i nawiązujących do podstawowych teorii zarządzania zasobami ludzkimi i przywództwa w edukacji. Należy także zwrócić uwagę na formy doskonalenia dyrektorów szkół. Formuła studiów podyplomowych, w głównej mierze oparta na wykładach, jest tu zdecydowanie niewystarczająca. W odniesieniu do osób pełniących funkcję dyrektora ważne jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni do przetrenowania postulowanych zachowań oraz wymiany doświadczeń pomiędzy dyrektorami poszczególnych szkół. Szczególnie ważne jest wzmacnianie kompetencji edukatorskich, uwzględniających specyfikę pracy edukacyjnej z dorosłymi, oraz umiejętności trenerskich. Jeżeli dyrektor ma rozwijać kompetencje pedagogiczne zatrudnionych w jego szkole nauczycieli, powinien charakteryzować się wiedzą i umiejętnościami także w zakresie edukacji dorosłych.

Ostatnią kwestią, którą chcę uczynić przedmiotem refleksji, są narracje dominujące w dyskusjach nad rolą dyrektora w szkole. Dyrektor szkoły to, w mojej opinii, ktoś więcej niż administrator, menedżer, lider czy facylitator. To nawet nie jest rola stanowiąca wypadkową tych ról szczegółowych. Naczelnym hasłem opisującym charakter pracy dyrektora jest, moim zdaniem, synergia.

Kompetencje składające się na wyróżnione role tworzą nową jakość. Dyrektor pracujący efektywnie potrafi korzystać z zasobów własnych i z zasobów otoczenia. Potrafi zarządzać, kierować i kontrolować, a jednocześnie rozumie procesy, którym przewodzi. Przyjęcie perspektywy postrzegania roli dyrektora szkoły, która silnie uwzględnia społeczny, kulturowy i ekonomiczny kontekst jego pracy, poddaje pod dyskusję kwestię możliwości transferu dominujących koncepcji w zakresie przywództwa w edukacji do codzienności polskiej szkoły. Na ten problem adaptatywności modeli kompetencyjnych i profili osobowościowo-tożsamościowych dyrektorów zwrócił uwagę Zbyszko Melosik. Autor zauważył, że są one dostosowywane zarówno do potrzeb i oczekiwań społecznych, jak i dominujących ideologii³³. Ta konstatacja uświadamia konieczność pogłębionych analiz nad społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami postrzegania kategorii przywództwa w polskim kontekście edukacyjnym. Uważam, że bez rzetelnej diagnozy w tym zakresie bezpośredni transfer dominujących koncepcji może napotykać bariery. O ile dyrektorzy w coraz większym stopniu są przygotowani do podejmowania działań związanych nie tylko z zarządzaniem, ale także z przywództwem, o tyle rozpoznaniu warto poddać, na ile do podjęcia współpracy w tym zakresie są przygotowani inni uczestnicy życia szkoły.

³³ Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 131.

Bibliografia

- D. Adamson, *Community empowerment. Identifying the barriers to „purposeful” citizen participation*, „International Journal of Sociology and Social Policy” 2010, Vol. 30 Nos. 3/4.
- N.E. Amundson, *Active Engagement. The being and doing of career counselling*, Ergon Communications, Richmond 2009.
- M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- D.E. Armstrong, *Administrative Passages. Navigating the Transition from Teacher to Assistant Principal*, Springer 2009.
- Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielnicka, http://www.oa.uj.edu.pl/KRK/E.Chmielecka_Ramy_kwalifikacji.pdf.
- G.C. Avery, *Understanding Leadership. Paradigms and Cases*, SAGE, London 2004.
- J. Babiak, *Cechy przywódcze jako determinanty sukcesu organizacyjnego: odradzający się kierunek w badaniach przywództwa w organizacji*, „Przegląd Psychologiczny” 2008, t. 51, nr 1, s. 87–97.
- A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- G. Bartkowiak, *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.
- M. Belbin, *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- T. Bergeson, M.A. Heuschel, *Characteristic of Improved School Districts. Themes from Research*, Washington 2004.
- J. Bezzina, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- I. Białecki, *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*, [w:] *Wartości, polityka, społeczeństwo*, red. M. Zahorska, E. Nasalska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- E. Bienkowska, *Istota i znaczenie mediacji*, [w:] *U progu nowych kodyfikacji karnych. Księga pamiątkowa ofiarowana prof. L. Tyszkiewiczowi*, red. O. Górniok, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- K. Błaszczyk, *Rola rodziców w polskiej szkole w kontekście strategii oświatowych wybranych państw europejskich*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.

- M. Bobzien, *Auf dem Weg zur lernenden Gemeinschaft: Empowerment und Qualitätsmanagement. Hilfreiche Orientierungen im Dreiecksverhältnis öffentliche Verwaltung, Einrichtungen und NutzerInnen*, [w:] *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*, red. A. Lenz, W. Stark, DGVT Verlag, Tübingen 2002.
- J. Bogdanienko, *W pogoni za nowoczesnością. Wybrane aspekty tworzenia i wprowadzania zmian*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Toruń 2008.
- W. Böttcher, J. Merchel, *Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement*, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2010.
- The Breakdown of Democratic Regimes: Europe*, red. J.J. Linz, A. Stepan, John Hopkins University Press, 1978.
- R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, GWP, Gdańsk 2006.
- A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- A. Brzezińska, T. Czub, *Kształtowanie umiejętności projektowania i ewaluacji procesu kształcenia*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, *Psychologiczne konsekwencje (euro)sieroctwa: styl życia rodziny, diagnoza i wsparcie*, „Studia Edukacyjne” 2011, 17, s. 71–88.
- A.S. Bryk, P. Bender Sebring, E. Allensworth, S. Luppescu, J.Q. Easton, *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*, The University of Chicago Press, Chicago, London 2010.
- T. Bush, *From management to leadership: semantic or meaningful change?* „Educational Management, Administration and Leadership” 2008, 36(2), s. 277.
- T. Bush, *Theories of Educational Leadership & Management*, SAGE, London 2011.
- M. Carnoy, *Policy Research in Education. The Economic View*, [w:] *Handbook of Educational Policy Research*, red. G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank, Routledge, 2009.
- T. Cho, S.R. Faerman, *An integrative approach to empowerment. Construct definition, measurement, and validation*, „Public management Review” 2010, Vol. 12, Issue 1.
- A. Cybal-Michalska, *Młódzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.
- T. Czub, *Sens, cele i zasady kształcenia liderów*, [w:] *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Fundusz Współpracy, Poznań 1996.
- A. Davis, *Public Relations*, tłum. G. Dąbkowski, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
- Ch. Day, *The UK policy for school leadership: uneasy transition*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, red. N. Brascia, A. Cumming, A. Datnow, D. Livingstone, Springer 2005.
- Ch. Day, *Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole?*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Impuls, Kraków 2006.
- H. Domański, *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- H. Döbert, *Monitorowanie oświaty w Niemczech: strategie i problemy*, [w:] *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce*, red. M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

- P.F. Drucker, *Menedżer skuteczny*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1994.
- D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.
- Educational Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen.*
- Edukacja i szkolenia 2020 (ET 2020). Konkluzje Rady z 12.05.2009 w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, Dz.Urz. UE C 119 z 28.05.2009.
- P.M. Elkin, *Planowanie i strategie biznesowe*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- D. Elsner, *Założenia teoretyczne planowania rozwoju placówki oświatowej*, [w:] *Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Chorzów 2001.
- Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive in der Zivilgesellschaft. Ein Gespräch zwischen Heiner Keupp, Albert Lenz und Wolfgang Stark*, [w:] *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*, red. A. Lenz, W. Stark, DGVT Verlag, Tübingen 2002.
- EVALSED. The resource for the evaluation of the Socio-Economic Development, September 2013*, http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide_evalsed.pdf.
- T. Fischer, J. Lehmann, *Studienbuch Erlebnispädagogik*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009.
- U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Framework of Reference. The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*, 2011.
- S. Futyma, *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 2002.
- T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Iskry, Warszawa 2008.
- S. Galata, *Strategiczne zarządzanie organizacjami. Wiedza, intuicja, strategie, etyka*, Difin, Warszawa 2004.
- G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- C. Giles, S.L. Jacobson, L. Johnson, R. Ylimaki, *Against the odds: successful principals in challenging U.S. schools*, [w:] *Successful Principal Leadership in Times of Change. An international Perspective*, red. Ch. Day, K. Leithwood, Springer 2007.
- Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*, OECD 2010.
- T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Impuls, Kraków 2011.
- B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń–Poznań 1998.
- P.O. Gonder, D. Hymes, *Improving School Climate & Culture*, AASA, 1994.
- G. Grace, *School Leadership: Beyond Education Management – An Essay in Policy Scholarship*, Falmer Press, London 1995.

- R.W. Griffin., *Podstawy zarządzania organizacjami*, tłum. M. Rusiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Impuls, Kraków 2011.
- A. Gruszczyk, *Otwarta metoda koordynacji w odniesieniu do swobody przepływu osób w Unii Europejskiej*, *Forum, Wymiar Sprawiedliwości i Sprawy Wewnętrzne UE. Materiały robocze 5(9)/06*, Centrum Europejskie – Natolin, Warszawa 2006.
- J. Gulczyńska, *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944–1989*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- C. Hales, *Power, authority and influence*, [w:] *Organizational effectiveness and improvement in education*, red. A. Harris, N. Bennett, M. Preedy, Open University Press, Philadelphia 2003.
- P. Hallinger, *The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders*, „Journal of Educational Administration” 1992, vol 30, Iss. 3.
- P. Hallinger, *Developing Instructional Leadership*, [w:] *Developing Successful Leadership*, red. B. Davies, M. Brundrett, Springer, 2010.
- P. Hallinger, R. Heck, *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995*, „Educational Administration Quarterly” 1996, 32(1), s. 5–44.
- P. Hallinger, J. Murphy, *Assessing the instructional leadership behaviour of principal*, „Elementary School Journal” 1985, 86(2), s. 217–248.
- A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Routledge 2012.
- N. Herriger, *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart–Berlin–Köln 2002.
- G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
- L. Hrynewycz, *Podstawowe zasady budowy systemu monitorowania jakości edukacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011.
- J.F. Jacko, *Fenomenologia negocjacji w zarządzaniu*, „Współczesne Zarządzanie” 2013, 1.
- S.L. Jacobson, *The Recruitment and Retention of School Leaders: Understanding Administrator Supply and Demand*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, red. N. Brascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood and D. Livinstone, Springer 2005.
- P. Karstanje, *Decentralisation and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework*, [w:] *Educational management. Redefining theory, policy and practice*, red. T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, P. Ribbins, Paul Chapman Publishing, 1999.
- B. Kopp von, *Czy wczorajsze „nowe” sterowanie jest dzisiejszym „starym” sterowaniem? Polityka oświatowa między teorią a praktyką w czasach wielkiego kryzysu*, [w:] *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce*, red. M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- M. Kossowska, *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Wydawnictwo Akade, Kraków 2001.
- A.P. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2008.
- S. Kreisberg, *Transforming Power. Domination, empowerment and education*, State University of New York Press, Albany 1992.
- S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

- H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- S.M. Kwiatkowski, *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- S.M. Kwiatkowski, *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Menedżer i kreator edukacji*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
- S.M. Kwiatkowski, *Typologie przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011.
- Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejsciu stuleci*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.
- Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- D. Land, S. Stringfield, *Educational governance reforms: the uncertain role of local school boards in the United States*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, red. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone, Springer 2005.
- K. Leithwood, *What we know about educational leadership*, [w:] *Intelligent Leadership. Constructs for thinking education leaders*, red. J.M. Burger, Ch.F. Webber, P. Klinck, Springer, 2007.
- Leksykon politologii wraz z Aneksem o: reformie samorządowej, wyborach do Sejmu, prezydenckich oraz gabinetach rządowych*. Praca zbiorowa pod red. A. Antoszewskiego i R. Herbuta, Atla 2, Wrocław 2004.
- T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- M. Linsky, J. Lawrence, *Adaptive Challenges for School Leadership*, [w:] *Leading and Managing Schools*, red. H. O’Sullivan, J. West-Burnham, SAGE Los Angeles 2011.
- K.S. Louis, K. Leithwood, K.L. Wahlstrom, S.E. Anderson, *Learning for Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*, Walles Foundation, 2010.
- S. Lupescu, E.M. Allensworth, P. Moore, M. de la Torre, J. Murphy, S. Jagesic, *Trends in Chicago’s Schools across Three Eras of Reform: Summary of Key Findings. Research Summary, Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago*, Urban Education Institute, 2011.
- J. Machaczka, *Podstawy zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1999.
- J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- J. Madalińska-Michalak, *Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkolnej*, [w:] *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
- M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- E. Marynowicz-Hetka, *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej – istota i sens*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki rozwiązań*, red. G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

- G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011.
- G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- L.M. McDonnell, *A Political Science Perspective on Educational Policy Analysis*, [w:] *Handbook of Educational Policy Research*, red. G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank, Routledge 2009.
- Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie i nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Poznań–Toruń 1998.
- Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- J.M. Michalak, M. Marciniak, *Ewaluacja a rozwój nauczyciela i szkoły w kontekście pracy z danymi*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, red. G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- R. Morek, *Wprowadzenie*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- M. Moszkowicz, *Strategia przedsiębiorstwa okresu przemian*, PWE, Warszawa 2000.
- B. Muchacka, *Codziennosc szkoły: między pedagogiką a etyką*, [w:] *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
- Z. Nęcki, *Negocjacje w biznesie*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2000.
- S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych naukach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa 1973.
- M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Warszawa 2012.
- I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Nowosad I., *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- I. Nowosad, *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

- I. Nowosad, *Kreowanie mikropolityki szkoły: uwarunkowania i złożoność*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.
- Nowy słownik Fundacji Kościuszkowskiej angielsko-polski, red. J. Fisiak, The Kosciuszko Foundation, New York; Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2003.
- OECD, *Teaching and Learning International Survey. The TALIS 2013 Conceptual Framework*, OECD Publishing, IEA, DPC 2013.
- K. Ornacka, *Ewaluacja między naukami społecznymi i pracą socjalną*, „Zeszyty Pracy Socjalnej” 2003, nr 8.
- J. Osiecka-Chojnacka, *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu” 2010, 2(22).
- R. Otręba, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012.
- A. Paliwoda-Matiolańska, *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009.
- A. Pery, *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- J. Piekarski, *Jakość wiedzy pod kontrolą – uwagi na temat „kłótwy” ewaluacji biurokratycznej*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki rozwiązań*, red. G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- K. Piwowar-Sulej, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- K. Polak, *Realizacja funkcji dyrektora szkoły: cztery narracje*, [w:] *Dyrektor i szkoła. Wspomaganie rozwoju ucznia*, red. K. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.
- E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Prywatne i publiczne wydatki na oświatę*, red. A. Kopańska, U. Sztanderska, IBE, Warszawa 2015.
- K. Przyszczypkowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Edytor, Poznań–Toruń 1993.
- K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Edytor, Toruń–Poznań 1999.
- K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- K. Przyszczypkowski, A. Andrzejczak, A. Brzezińska, E. Solarczyk-Ambrozik, H. Jakubowska-Mroskowiak, S. Kańduła, B. Kwarciańska, M. Rosalska, A. Wawrzonek, E. Gońda, *Polityka oświatowa dla Poznania. Założenia, diagnoza i kierunki zmian*, Urząd Miasta Poznania, Poznań 2006.
- K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, Sejmik Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2002.

- Przywództwo w szkole, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- A. Radziejewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- M. Rosalska, *Empowerment w kształceniu ustawicznym*, „E-mentor” 2006, 3(15).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009, Dz. U. Nr 168, poz. 1324.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 10 maja 2010, poz. 560.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych, Dz. U. Z dnia 24 sierpnia 2012, poz. 957.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. Zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz.U. 2014, poz. 1145.
- Savater F., Ignoranci z dyplomami, El Paris International, „Forum” 2002, nr 4.
- E.H. Schein, *Career Anchors*, 3th Edition, Wiley/Pfeiffer, 2006.
- M. Schratz, *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Ch.J. Schwahn, B. McGarvey, *Inevitable. Mass Customized Learning. Learning in the Age of Empowerment*, Charleston 2012.
- Ch.J. Schwahn, W.G. Spady, *Total Leaders 2.0: Leading in the Age of Empowerment*, American Association of School Administrators, 2010.
- H. Seitz, R. Capaul, *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, Haupt Verlag 2007.
- Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- B. Smykowski, *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Fundacja Fundusz Współpracy, Poznań 1996.
- E. Solarczyk-Ambrozik, *Makrostrukturalne uwarunkowania zmienności systemu oświaty dorosłych*, [w:] K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Miscellanea, Koszalin 1995.
- E. Solarczyk-Ambrozik, *Społeczne i ekonomiczne wyznaczniki zmian w praktyce oświaty dorosłych*, [w:] *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, red. M. Ochmański, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1997.
- E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

- E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całościowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*, [w:] *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- E. Solarczyk-Ambrozik, *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, [w:] *Edukacja – Uniwersytet – Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczykowskiemu*, red. W. Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski, *Diagnoza stanu oświaty w województwie wielkopolskim*, Sejmik Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2002.
- E. Solarczyk-Ambrozik, M. Rosalska, *Decyzje edukacyjne gimnazjalistów w kontekście szans i zagrożeń rozwoju Zespołu Szkół im. Gen. D. Chłapowskiego i szkoły ponadgimnazjalnej w Murowanej Goślinie. Raport z badań*, Starostwo Powiatowe w Poznaniu, Poznań 2009 (materiał niepublikowany).
- G. Stadning, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- J. Staniszkis, *Zawładnąć! Zarys procesualnej teorii władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- F. Stimmer, *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2000.
- R.M. Stodgill, *Handbook of leadership. A survey of theory and research*, New York 1974.
- Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
- W.A. Streshly, S.P. Gray, L.E. Frase, *The new school management by wandering around*, Corwin a SAGE Company, 2012.
- M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, ODDK, Gdańsk 2003.
- A. Sułek, *Ogród metodologii socjologicznej*, Scholar, Warszawa 2002.
- J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963.
- S. Sztobryn, *Narracja historyczna w polskiej pedagogice XX wieku*, [w:] *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- M.J. Szymański, *Między wolnością a standaryzacją. Balansowanie polityki oświatowej państwa od jednej skrajności do drugiej*, [w:] *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczykowskiemu*, red. W. Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Podręcznik akademicki*, Impuls, Kraków 2013.
- B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

- B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.
- B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 4(50).
- B. Śliwerski, *Demokratyzacja, uspołecznienie i samorządność w oświacie publicznej III RP*, [w:] *Edukacja, uniwersytet, oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, red. W. Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.
- P.-A. Tengland, *Empowerment: A Conceptual Discussion*, „Health Care Analysys” 2008, 16, s. 77–96.
- B. Tołwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Impuls, Kraków 2011.
- K. Tomasiak, *Rola i znaczenie debaty publicznej na rzecz edukacji*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, pod red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- A. Trelak, B. Klepajczuk, S. Kołodziejczak, *Socjologiczne konteksty projektowania zmiany w gminnym systemie edukacji*, [w:] *Zawirowania systemu edukacji*, red. M. Zahorska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Ustawa Karta nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, Dz.U. z 2006 r., nr 97, poz. 674.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991*, Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej*, Dz.U. 139, poz. 814.
- P. Ward, *Ocena pracownicza 360 stopni. Metoda sprzężenia zwrotnego*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. i wstępem opatrzyła D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- J. West-Burnahm, *Rethinking Educational Leadership*, [w:] *Leading and Managing Schools*, red. H. O’Sullivan, J. West-Burnahm, Sage, 2011.
- S. Więśław, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, ORE, Warszawa 2012.
- E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Z. Wołk, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007.
- M.A. Vinovskis, *Historians and Educational Policy Research in the United States*, [w:] *Handbook of Educational Policy Research*, red. G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank, Routledge 2009.
- W. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu”, 2(22) 2010.

The head teacher – administrator, manager, leader

Between daily school life and education policy

Summary

The issue of leadership in education is one of the elements of a broad discourse on the possibilities of dynamizing the development of Polish schools and supporting their quality. Discussions are conducted in this field on different levels of generality and concern various aspects of school management and the processes taking place there. Analyses conducted by the researchers involve reconstructing key theories and perspectives on leadership in general and leadership in education in particular, as well as describing specific solutions and good practices. Three fundamental research trends can be indicated in this field. The first confronts the issues discussed in terms of social and political changes, with education policy constituting the basic context to determine their significance. The second trend involves comparative studies. The third field comprises analyses concerning the principles of leadership in education, educational leadership, including examples of this, and also the possibilities for implementing this in Polish education.

The analyses presented in this study refer to research trends in the field of education policy. It is an approach which goes beyond perceiving the roles of the head teacher only in terms of ideas and solutions regarding leadership in education. It is assumed that the scope of head teachers' activities is determined not only by their individual beliefs and preference in terms of performing their role, but mainly by the legal context and the wider system within which they work. The question of leadership in education in this perspective is also a question of delegating and exercising authority in school.

This book is dedicated to analysing the role of the Polish school head. The discussion concerns various contexts and dimensions of the work of people responsible for how schools function. Head teachers are required to be effective managers and sensitive social leaders at the same time. This basic dichotomy of roles and the conflict between them is highlighted in many publications and constitutes the predominant way of presenting detailed issues which create the multifaceted discourse on leadership in education and education management. The dominating aspect of the analysis involves assumed and actual functions of education policy. Assuming that the school is an element of the education system, it can be also claimed that head teachers' work and their possibilities of developing selected ideologies of leadership in education will be determined by the factors and forces at work inside this system. School seems to be a place of interaction on two levels - between groups constituting the school community and between

the school and its external environment. While the head teacher as a leader creates the reality inside school, education authorities and local government units provide the framework within which the head can operate and take decisions.

The objective of the research was to identify not only how head teachers perform or perceive their role, but also how this role is recognized, named and assessed by people or entities directly dependent on head teachers or cooperating with them. This issue was identified through considering not only head teachers, but also pupils, parents, teachers, local authorities and educational supervision representatives. Survey findings and data from the analysis of documents enabled a thorough diagnosis of how the role of head teacher is perceived.

The book consists of two main parts. The first is theoretical and consists of three chapters. The first chapter outlines education policy issues and selected research paradigms. The author indicates fundamental perspectives on analyzing the elements and processes which develop education policy, but also four main strategies in educational research - monitoring, evaluation, strategic management and empowerment. Discussion of these issues in the first part of the study led to research which takes account of the descriptive nature of this diagnosis as well as the possibilities of applying the conclusions drawn. As educational research is increasingly associated with reporting, auditing, reports, monitoring and evaluation, it seemed necessary to highlight other research strategies which are not as deeply rooted in the logic of supervision, control and reporting.

The second chapter includes an analysis of selected concepts of leadership in education. Due to the fact that it is not possible to present all trends and discussions currently taking place in the context of theory and practice of implementing leadership functions in education, the author presents only those concepts that are considered essential or have a special value in terms of analysing relations between the educational and social functions of head teachers and the administrative or managerial aspects of their actions. Moreover, a possible interpretation of how authority is perceived in schools is also presented. The author reflects on the relation between standard solutions in the education system and actual possibilities of implementing demands and principles not only of educational leadership, but also the idea of democratizing education and social participation at various levels of leadership in the educational processes underway in schools.

The third chapter identifies the key roles of the head teacher in the Polish education system. These are described in terms of administrative tasks and social expectations. This part also indicates reasons justifying the proposition on the complex nature of roles performed by the head teacher. The theoretical part finishes with deliberations on the possibilities of building head teachers' professional capital.

The empirical part of the book begins with a presentation of research methodology principles. The following two chapters present and analyze the data obtained during the survey and an analysis of documents. The fifth chapter investigates the research findings concerning the administrative aspects of carrying out tasks connected with the role of the head teacher. It also presents the data describing head teachers' self-evaluation in terms of the competence to perform the tasks they are entrusted with. Furthermore, a proposal to use 360-degree feedback is presented as one of possibilities for building

a platform and conditions to discuss a head teacher competence profile preferred by particular interested parties. The sixth chapter presents research findings illustrating how the head teacher is perceived by pupils, parents and teachers as well as the experience and expectations of these groups. On the basis of head teachers' own accounts, their basic narrative concerning the possibilities of school governance was also reconstructed.

The final research conclusions are useful in answering the question of whether an educational partnership, in terms of leadership in a broad sense, is possible in the Polish education system. If the demand for building learning communities is not to remain just in the sphere of educational ideologies, it is worth supplementing the dominant discourse on school management with aspects concerning social participation and sharing authority as well as accountability. This manner of considering leadership raises further questions about the competences of those with whom this authority should be shared. The research presented in this book might prove useful in analysing the assumptions and opinions of entities and people who might, to varying extents, be invited to this social participation.