

DYREKTOR SZKOŁY JAKO PRZYWÓDCA EDUKACYJNY – PRÓBA OKREŚLENIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

WPROWADZENIE

W ostatnich kilku dekadach coraz wyraźniej dostrzega się znaczenie jakości zarządzania oraz przywództwa edukacyjnego dla funkcjonowania i efektywności pracy szkół. Niektórzy autorzy podkreślają wręcz kluczową rolę właściwego przywództwa edukacyjnego dla poprawy jakości w organizacjach sfery edukacji¹. W rozważaniach tych dużo miejsca poświęcano przy tym próbom rozróżnienia zarządzania w edukacji, widzianego bardziej jako zespół rodzajów wiedzy i technik zarządzania, od przywództwa w edukacji, ujmowanego jako zespół bardziej interpersonalnych i normatywnych zdolności związanych z wywieraniem wpływu na ludzi w organizacji.

Współczesne koncepcje wydają się te dwie perspektywy integrować, próbując definiować przywództwo edukacyjne jako zespół kompetencji pozwalających kierować procesem wpływania na siebie i innych, aby umożliwić wspólne osiągnięcia celów zakładanych przez szkołę jako organizację². Podkreślić należy przy tym rozwojowy aspekt tak rozumianego przywództwa edukacyjnego, składającego się z zespołu kompetencji, które należy kształtować, stając się w toku tego procesu rozwojowego przywódcą edukacyjnym, co jest jednocześnie potencjalną możliwością dostępną każdemu uczestnikowi procesu edukacyjnego³. W tym kontekście niezwykle istotne wydaje się dobre określenie zbioru kompetencji niezbędnych w procesie kształtowania zdolności przywódczych w edukacji, co może pozwolić lepiej planować formy przygotowania i doskonalenia liderów edukacyjnych.

¹ R.J. Marzano, T. Walters, B.A. McNulty, *School Leadership that Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

² J.A. Alston, *Multi-leadership in Urban Schools*, University Press of America, Lanham–New York–Oxford 2002.

³ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

SPECYFIKA KOMPETENCJI PRZYWÓDCY EDUKACYJNEGO

Opisanie takiego zbioru kompetencji kluczowych dla przywódcy edukacyjnego nie wydaje się możliwe bez pokazania specyfiki przywództwa edukacyjnego. Rodzaj przywództwa będzie bowiem zdecydowanie określał rodzaj i kształt kompetencji z nim związanych.

Na taki związek wskazuje w swej klasyfikacji rodzajów przywództwa Avery, wymieniając cztery jego rodzaje: klasyczne, transakcyjne, transformacyjne oraz organiczne. Z przywództwem klasycznym wiąże on kompetencje wywierania wpływu rozumianego jako narzucanie i egzekwowanie swej woli przy użyciu władzy i siły. Przywództwo transakcyjne to takie, w którym kluczową rolę odgrywają kompetencje interpersonalne, takie jak wywieranie wpływu społecznego, przekonanie, negocjowanie i dokonywanie transakcji. Przywództwo transformacyjne to wywieranie wpływu poprzez wizję, kreatywność i oryginalność idei osoby będącej przywódcą. Przywództwo organiczne wreszcie to zdolność osiągnięcia celów poprzez inspirowanie wszystkich członków organizacji do rozwoju i udziału w urzeczywistnianiu tych celów, przez umacnianie ich woli i zdolności (*empowerment*) do aktywnego uczestnictwa we wszystkich procesach organizacyjnych⁴.

Ten ostatni rodzaj przywództwa i związanych z nim kompetencji wydaje się najbliższy temu, co powinno się znaleźć w centrum uwagi przy określaniu specyfiki przywództwa właściwego dla organizacji w sferze edukacji. Kluczowymi elementami takiego rodzaju przywództwa, jakim jest przywództwo edukacyjne, są następujące, wzajemnie się przenikające cechy: po pierwsze musi się ono koncentrować przede wszystkim na procesach rozwoju indywidualnego jednostki i uczenia się jako centralnych i najważniejszych dla szkoły jako organizacji⁵. Po drugie musi starać się włączać w procesy przywódcze wszystkich członków organizacji (tak jak przywództwo organiczne), dając im tym samym możliwość rozwijania swych potencjalnych możliwości. Po trzecie musi być, i zawsze jest, procesem toczącym się w relacjach interpersonalnych pomiędzy różnymi osobami i zespołami osób w organizacji. Po czwarte wreszcie, z racji swego rozwojowego charakteru, musi być nastawione na nieustanną zmianę, która zachodzi zarówno na indywidualnym, jak i zespołowym oraz organizacyjnym poziomie. Zbierając najważniejsze słowa kluczowe określające istotę przywództwa edukacyjnego, powiedzieć można, że koncentruje się ono na: rozwoju, uczestnictwie wszystkich, wchodzeniu

⁴ G. Avery, *Przywództwo w organizacji*, PWE, Warszawa 2009.

⁵ J. Łuczynski, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

w relacje i zmianie. Wyłania się z tego opisu niezwykle dynamiczny, złożony i wymagający kontekst, w jakim kształtować się musi przywództwo edukacyjne adekwatne do wyzwań współczesności⁶. Określenie zbioru kompetencji, które mają pomóc rozwijać takie przywództwo, staje się w tej sytuacji nie lada wyzwaniem.

Próby wskazania takiego zbioru kompetencji kluczowych dla przywództwa edukacyjnego znaleźć można u wielu autorów zajmujących się przywództwem edukacyjnym w ciągu ostatnich kilku dekad. Jedną z pierwszych przedstawił Sergiovanni, który za kluczowe dla budowania dobrej szkoły uznał takie kompetencje przywódcze, jak:

- techniczne (*technical*) – rozumiane jako organizowanie pracy szkoły w takich obszarach, jak przydział zadań, podział godzin, zarządzanie zasobami materialnymi itp.;
- ludzkie (*human*) – składające się ze zdolności komunikacji, radzenia sobie z dynamiką grupy oraz radzenia sobie z konfliktami;
- edukacyjne (*educational*) – dotyczące rozumienia procesów nauczania i uczenia się;
- symboliczne (*symbolic*) – związane z wiedzą o wartościach kluczowych dla organizacji, jaką jest szkoła i kształtowaniem tych wartości;
- kulturowe (*cultural*) – związane z budowaniem systemu normatywnego w szkole jako organizacji⁷.

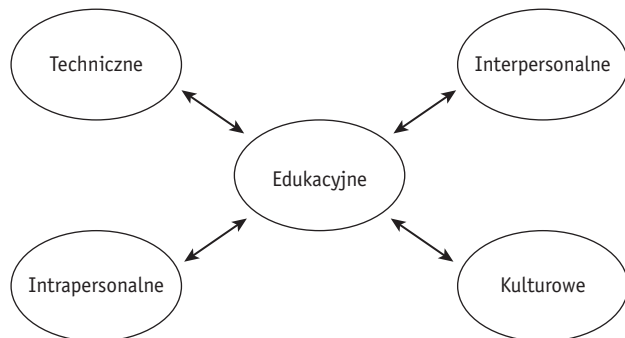
Propozycja ta wydaje się dość dobrze odpowiadać potrzebom określenia specyfiki przywództwa edukacyjnego, stąd jej ciągła aktualność. Inni autorzy podejmujący od tamtej pory próby wskazania kompetencji kluczowych z punktu widzenia dobrego przewodzenia szkołą powielają w zasadzie wyżej wymienione, czasem inaczej je szeregując lub nawet nazywając, czasem koncentrując się bardziej na którymś z obszarów⁸.

Przyjmując więc przedstawioną wyżej klasyfikację za dobry punkt wyjścia, trzeba jednak dodać do listy pewien obszar kompetencji, nazwany tu kompetencjami intrapersonalnymi, oraz inaczej nieco niektóre z nich nazwać (interpersonalne zamiast ludzkie) i uporządkować (połączenie symbolicznych i kulturowych oraz umieszczenie edukacyjnych jako centralnych). Propozycję taką przedstawia rycina 1.

⁶ T. Bush, L. Bell, D. Middlewood, *The Principles of Educational Leadership and Management*, wyd. 2, Sage Publications Ltd., London 2010.

⁷ T. Sergiovanni, *Leadership and Excellence in Schooling*, „Educational Leadership”, 1984, t. 41, s. 4–13

⁸ R. Smith, *Successful School Management*, Cassell, London 1995; R. Gorton, J.A. Alston, *School Leadership and Administration*, wyd. 9, The MacGraw-Hill Companies, New York 2012.



Rycina 1. Kompetencje kluczowe przywódcy edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Centralne, jak widać, miejsce w proponowanym zbiorze kompetencji kluczowych dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego zajmują kompetencje określone jako edukacyjne. Związane są one ze specyfiką organizacji sfery edukacji z ich szczególnymi celami i zadaniami, które decydują o charakterze wszystkich innych kompetencji przywódczych znajdujących się na proponowanej liście, takich jak: techniczne, interpersonalne, intrapersonalne i kulturowe.

KOMPETENCJE EDUKACYJNE

Kompetencje te można budować na podstawie psychologicznej i pedagogicznej wiedzy i wrażliwości kształtowanej wokół wartości centralnych dla szkoły. Organizacje, jakimi są szkoły, mają, lub powinny mieć, cele bardzo specyficzne i jednocześnie wyraźnie odróżniające je od innych organizacji. Cele te określone są przez wartość centralną edukacji, jaką jest rozwój indywidualny człowieka⁹. Kompetencje edukacyjne przywódcy edukacyjnego związane są nie tylko ze świadomością wagi tej centralnej wartości dla kierowania procesami toczącymi się w szkole, ale także ze świadomością różnych znaczeń i sposobów rozumienia tej wartości oraz ich wpływu na kształt i przebieg procesów edukacyjnych w szkole.

Wiedza psychologiczna dotycząca rozwoju indywidualnego człowieka zna wiele różniących się znacząco sposobów patrzenia na rozwój człowieka. Jedne z teorii, jak wciąż wielce popularny od swych narodzin na początku dwudziestego

⁹ L. Kohlberg, R. Meyer, *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993, s. 51–93.

wieku behawioryzm, widzą ten proces jako ciąg zmian w zachowaniu człowieka zdeterminowany przez działanie bodźców środowiskowych i w związku z tym podatny na kształtowanie oraz dający się kontrolować. Inne ujmują rozwój raczej jako proces naturalny, zachodzący w interakcji z otoczeniem, ale zależny bardziej od nazywanych predyspozycjami czynników, które dane są jednostce i określają niemal całkowicie jej rozwój. Takie spojrzenie obecne jest w licznych teoriach z obszaru psychoanalizy czy też psychologii humanistycznej, równie jak behawioryzm popularnych w minionym stuleciu. Kolejny, alternatywny dla dwóch poprzednich sposób widzenia rozwoju, reprezentowany na przykład przez najwybitniejszego psychologa zajmującego się rozwojem człowieka w dwudziestym wieku Jeana Piageta, nazywany jest konstruktywizmem¹⁰. Akcentuje on znaczenie aktywności własnej rozwijającej się w kontekście fizycznym i społecznym jednostki. Kontekst ów jest dla człowieka niezbędnym elementem, bez którego rozwój nie mógłby się toczyć, niemniej jednak aktywność własna jednostki pozwala jej przekraczać w pewnym stopniu ograniczenia tego kontekstu i zmieniać tym samym siebie oraz świat. Ostatni wreszcie sposób rozumienia rozwoju, określany jako teoria rozwoju autonomicznego, pomimo uznania znaczenia kontekstu, w jakim rozwój następuje, akcentuje jego specyfikę i zależność od samej zmieniającej się osoby (autodeterminizm) oraz jej autonomicznych decyzji¹¹. Przyjęcie któregoś z przedstawionych wyżej sposobów rozumienia rozwoju ma decydujące znaczenie dla kształtu różnych procesów toczących się w szkole jako organizacji. Z jednej strony inaczej wyglądać będzie zarządzanie szkołą w jego różnych aspektach, takich jak planowanie, organizowanie, realizowanie, motywowanie i kontrola; z drugiej zaś strony inny kształt przyjmować będą procesy edukacyjne i kluczowy dla nich proces uczenia się¹². Przywódca edukacyjny to osoba mająca świadomość tych konsekwencji i umiejąca dostrzegać wpływ przyjęcia zasady centralności rozwoju indywidualnego człowieka jako wartości na podejmowanie decyzji we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły jako organizacji.

Kształtowanie takich kompetencji wymaga po pierwsze dostarczenia szerokiej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej o sposobach myślenia o edukacji, naturze rozwoju indywidualnego jednostki, specyfice procesów uczenia się i nauczania oraz czynnikach je określających, po drugie zaś wymaga też stworzenia warunków

¹⁰ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.

¹¹ J. Łuczyński, *Rozumienie celów edukacji a ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 73–90.

¹² R. Dorczak, *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne”, 2012, t. 3, s. 38–48.

do kształtowania krytycznej refleksji nad tymi zagadnieniami, co jest warunkiem niezbędnym w zmiennym i dynamicznym kontekście procesów edukacyjnych, nad którymi przywódca edukacyjny powinien panować.

Tak rozumiane kompetencje edukacyjne muszą być traktowane jako centralne i nadrzędne wobec wszystkich innych, jeśli szkoła ma dobrze realizować swój podstawowy cel, jakim powinien być rozwój, zarówno na indywidualnym, jak i grupowym oraz społecznym poziomie.

KOMPETENCJE TECHNICZNE

Patrząc na ten rodzaj kompetencji przez pryzmat zasady o nadrzędności wartości edukacyjnych, można by zdefiniować je jako zdolność do takiego kształtowania warunków materialnych i organizacyjnych w szkole, by służyły one najpełniej realizacji podstawowych zadań związanych ze wspieraniem rozwoju indywidualnego uczących się. Na poziomie praktycznym kompetencje tak określone składać się będą z następujących rodzajów kompetencji szczegółowych:

- kształtowanie warunków lokalowych i przestrzennych – przez działania zmierzające do zapewnienia odpowiednio skonstruowanej przestrzeni i miejsca, w którym uczenie może się odbywać w najwłaściwszych do tego warunkach (odpowiednio zbudowane i urządzone przestrzennie sale dydaktyczne);
- zapewnienie odpowiedniego sprzętu i wyposażenia – oparte na dobrej znajomości potrzeb procesu edukacyjnego budowanie zasobów sprzętowych, adekwatnych do możliwości szkoły, ale przede wszystkim potrzeb uczących się;
- właściwe gospodarowanie czasem – przez taką jego organizację, która biorąc pod uwagę wiedzę o zasadach uczenia się (na przykład zmienność poziomu uwagi, rytmy dobowe, elementy cyklu uczenia się itd.), uwzględnia najlepiej jak to możliwe potrzeby uczących się, a nie szkoły jako organizacji i pracujących w niej nauczycieli;
- organizacja pracy zespołu i szkoły – przez właściwe przygotowanie spotkań i pracy poszczególnych nauczycieli i zespołów;
- znajomość technik i metod nowoczesnego nauczania – bardzo obszerny zbiór kompetencji związanych ze znajomością technik i metod nauczania, kontekstów ich stosowania oraz wszystkich czynników mających wpływ na ich stosowanie, pozwalających na ich właściwy dobór do potrzeb uczących się¹³;

¹³ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie, praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

- zarządzanie personelem szkoły – wykorzystujące wiedzę o zasadach rekrutacji, selekcji, wprowadzania do zawodu, doskonalenia, oceniania i motywowania, tak by najlepiej służyło to realizacji celu głównego szkoły, jakim jest rozwój uczniów¹⁴;
- znajomość przepisów i regulacji określających funkcjonowanie szkoły i ich odpowiednie wykorzystywanie dla dobra procesów edukacyjnych, które są najistotniejsze w szkole.

Jak widać kompetencje techniczne to bardzo złożony i skomplikowany obszar kompetencji, bez których jednak trudno sobie wyobrazić dobre i efektywne funkcjonowanie szkoły. Powinny one jednak zawsze być rozwijane w kontekście wartości edukacyjnych, którym mają służyć, co niestety nie zawsze jest w centrum uwagi odpowiedzialnych za organizację cykli edukacyjnych nastawionych na kształcenie kadr kierowniczych dla edukacji.

KOMPETENCJE INTERPERSONALNE

Przywództwo, szczególnie edukacyjne, zawsze kształtuje się w interakcji z innymi ludźmi, wymaga więc wielu złożonych kompetencji interpersonalnych a wśród nich **kompetencji komunikacyjnych** jako kluczowych dla rozwoju wszystkich pozostałych w tym obszarze¹⁵. Zawierają one w sobie między innymi takie elementy szeroko rozumianych zdolności komunikacyjnych, jak:

- wiedzę o regułach komunikacji interpersonalnej i komunikacji w organizacji;
- znajomość stylów komunikowania i ich praktycznych konsekwencji;
- zdolność skutecznego komunikowania się z innymi;
- zdolność aktywnego słuchania i rozumienia innych;
- radzenie sobie z komunikacją zadaniową;
- radzenie sobie z barierami i trudnościami w komunikowaniu się;
- komunikowanie w sytuacjach trudnych i kryzysowych.

Równie istotne w kontekście edukacyjnym, w którym zawsze mamy do czynienia z relacjami społecznymi, wydają się kompetencje, które można określić jako **kompetencje zespołowe**. Podzielić można je na dwie ściśle z sobą związane kategorie łączące się z pozytywnymi i negatywnymi aspektami pracy zespołowej.

¹⁴ J. Łuczynski, *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 379–392.

¹⁵ S.R. Komives, N. Lucas, T.R. McMahon, *Exploring Leadership for College Students Who Want to Make a Difference*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.

Pierwsze z nich pozwalają lepiej wykorzystać potencjalne możliwości osiągnięcia efektu synergii, jakie daje praca w zespołach i znajomość zasad jej dobrej organizacji. Należą do nich takie szczegółowe kompetencje, jak między innymi:

- umiejętność doboru ludzi do zespołu i jego budowania;
- umiejętność właściwego podziału zadań i koordynacji ich realizacji;
- umiejętność komunikowania się w grupie¹⁶;
- identyfikacja różnego rodzaju zachowań w zespole i ich umiejętne wykorzystanie do celów pracy zespołowej;
- monitorowanie pracy, ocenianie i motywowanie członków zespołu;
- stymulowanie kreatywności zespołowej i jej właściwe wykorzystanie;
- znajomość dynamiki grupowej i jej wykorzystanie do realizacji celów zespołu¹⁷.

Drugi rodzaj kompetencji wiąże się z negatywnymi zjawiskami pojawiającymi się w pracy zespołowej i w funkcjonowaniu zespołów, których zrozumienie i umiejętna kontrola pozwalają unikać ich negatywnych konsekwencji obniżających efekt synergii lub wręcz szkodliwych dla realizacji celów zespołu. Do najistotniejszych spośród nich zaliczyć należy:

- umiejętność zarządzania konfliktem w zespole – poprzez stosowanie działań prewencyjnych, które minimalizują liczbę konfliktów w zespole, oraz radzenie sobie z konfliktem już się pojawiającym, w sposób niezagrażający efektywności zespołu¹⁸;
- znajomość dynamiki grup i zespołów oraz związanych z nią zjawisk dysfunkcyjnych i sposobów radzenia sobie z nimi;
- znajomość zachowań dysfunkcyjnych w grupie (takich jak na przykład agresja, dominacja, negatywizm itp.), ich źródeł i sposobów radzenia sobie z nimi;
- wiedza o negatywnych zjawiskach pojawiających się w kontekście pracy zespołowej, które mogą destrukcyjnie wpływać na ich efektywność, takich jak konformizm, syndrom grupowego myślenia, wpływ autorytetu, wpływ pełnionych funkcji, próżniactwo grupowe, dyfuzja odpowiedzialności, polaryzacja grupowa itp.¹⁹

Trzecią grupą kompetencji z obszaru kompetencji interpersonalnych, nierozdzielnie z poprzednimi związaną, można nazwać **kompetencjami społecznymi**.

¹⁶ P. Hartley, *Komunikacja w grupie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

¹⁷ B. Kozusznik, *Psychologia zespołu pracowniczego. Doskonalenie efektywności*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1998.

¹⁸ S. Chelpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, Wydawnictwo Moderator, Wrocław 2004.

¹⁹ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna, Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Należy zwrócić uwagę, że termin ten często bywa używany w szerszym znaczeniu na określenie wszystkich kompetencji nazwanych tu interpersonalnymi. W przedstawianym zestawieniu rozumie się je wąsko jako zespół kompetencji radzenia sobie w społecznych relacjach z innymi w takich sytuacjach, jak:

- budowanie pozycji w grupie i kształtowanie relacji z innymi ludźmi;
- wpływ społeczny i presja otoczenia oraz radzenie sobie z nimi;
- udział w podejmowaniu decyzji grupowych i w kontekście grupy;
- negocjowanie i dokonywanie transakcji społecznych;
- znajomość zasad szeroko rozumianego rozwoju społecznego i jego wpływu na inne sfery rozwoju człowieka (szczególnie istotne w kontekście wartości centralnej edukacji, jaką jest rozwój indywidualny);
- rozumienie prawidłowości rozwoju myślenia społecznego i społeczno-moralnego oraz świadome korzystanie z jego rezultatów w budowaniu swych relacji z otoczeniem społecznym²⁰.

Wszystkie wymienione w trzech obszarach kompetencje są z sobą ściśle związane i nie można wyobrazić ich sobie funkcjonujących w izolacji; ich wyróżnienie pozwala jednak zdać sobie sprawę ze złożoności kompetencji interpersonalnych i ich wagi dla przywództwa edukacyjnego oraz dobra procesów edukacyjnych będących jego celem.

KOMPETENCJE INTRAPERSONALNE

Przywództwo edukacyjne stawia sobie za cel rozwój indywidualny człowieka, a jego istotą jest ciągły rozwój kompetencji w kontekście społecznym szkoły jako organizacji. Jednocześnie właściwym dla przywództwa edukacyjnego rozumieniem rozwoju jest sposób charakterystyczny dla podejścia określanego mianem teorii rozwoju autonomicznego, która podkreśla znaczenie aktywności jednostki wobec własnego rozwoju.

W tym świetle szczególnego znaczenia nabierają kompetencje intrapersonalne, które określić można jako znajomość swych stanów i procesów psychicznych oraz możliwość wywierania na nie wpływu, prowadzącego do coraz to bardziej adekwatnych sposobów układania sobie relacji z sobą samym i ze swym otoczeniem, wspierających rozwój indywidualny i pełne wykorzystanie swych kompetencji. Zespół zdolności i kompetencji z tego obszaru uważany jest od pewnego czasu za jeden z ważniejszych aspektów składających się na potencjał intelektualny

²⁰ C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.

człowieka²¹. W obszarze nauk o zarządzaniu kwestie związane ze zdolnościami przywódczymi, stylami kierowania i innymi kompetencjami menedżera od dawna już stanowiły obiekt zainteresowań zarówno badawczych, jak i praktycznych²². Dość często jednak zajmujący się tym zagadnieniem autorzy koncentrują się na wąsko rozumianych zdolnościach menedżerskich związanych bezpośrednio z procesem zarządzania w organizacji ujmowanym klasycznie jako ciąg działań polegających na planowaniu, organizowaniu, motywowaniu i kontroli działania. Wydaje się jednakże, że kompetencje intrapersonalne to o wiele szerszy zbiór różnorodnych kompetencji pozwalających jednostce aktualizować swój potencjał w toku działań w kontekście organizacyjnym.

Kompetencje te to jednocześnie niewątpliwie bardzo złożony zespół potencjalnych możliwości jednostki, na które składają się między innymi takie szczegółowe kompetencje intrapersonalne, jak:

- zdrowy, adekwatny obraz samego siebie integrujący konstruktywnie pozytywne i mniej pozytywne aspekty ważne z punktu widzenia pełnego obrazu siebie;
- poczucie tożsamości, w tym poczucie tożsamości nazywanej tożsamością profesjonalną, budującej się wokół rozwijających się kompetencji profesjonalnych²³;
- znajomość różnych aspektów własnej osobowości i intelektu oraz zdolność korzystania z ich potencjału i przekraczania ich ograniczeń;
- zdolność zrozumienia swych stanów emocjonalnych i kontrolowania swej emocjonalności, w tym w kontekście społecznych relacji oraz korzystania z zasobów inteligencji emocjonalnej do realizacji celów własnych i organizacyjnych²⁴;
- zdolność motywowania siebie i kontrolowania swej aktywności w celu pełniejszej realizacji aspiracji własnych i organizacyjnych;
- świadomość tych zjawisk i radzenie sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym w pracy w środowisku edukacyjnym²⁵.

²¹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2009.

²² Cz. Nosal, *Psychologia myślenia i działania menedżera: rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, kreowanie strategii*, Wydawnictwo Akademickie, Kraków 2001.

²³ L. Blum, *Moral Perceptron and Particularity*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1994.

²⁴ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.

²⁵ R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004; J. Pyżalski, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Potrzeba kształtowania tych kompetencji w kontekście zadań stojących przed dyrektorem szkoły jako przywódcą edukacyjnym ciągle domaga się większej uwagi zarówno ze strony tych, którzy decydują o kształtowaniu kompetencji dyrektorów szkół, jak i ze strony samych zainteresowanych, którzy często bardziej koncentrują się na zewnętrznych aspektach rozwoju w roli dyrektora, zaniedbując ten kluczowy element, jakim jest rozwój własny.

KOMPETENCJE KULTUROWE

Kulturowe podejście do opisu i zrozumienia funkcjonowania szkół jako organizacji uznawane jest przez wielu autorów za najbardziej właściwą próbę zastosowania wiedzy z dziedziny zarządzania ogólnego do zarządzania w sferze edukacji²⁶. Kulturę organizacji rozumie się w ramach tego podejścia jako zespół podzielanych przez członków organizacji norm, reguł, wartości i sposobów ich rozumienia. W klasycznej już definicji Geert Hofstede nazwał kulturę organizacyjną „zbiorowym zaprogramowaniem umysłu”²⁷. Kompetencje kulturowe przywódcy edukacyjnego wiązać się będą zatem ze zdolnością do kształtowania systemu normatywnego i systemu znaczeń w organizacji. W tym aspekcie kompetencje kulturowe łączą się najściślej z kompetencjami określonymi wcześniej jako edukacyjne. Zrozumienie i kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły wymaga bowiem refleksji nad wartościami centralnymi w edukacji, jakimi są rozwój indywidualny i uczenie się. Wymaga też ono jednak specyficznych kompetencji pozwalających na stymulowanie rozwoju kultury organizacyjnej w kierunku takiej, która w najlepszym stopniu sprzyja realizacji celów edukacyjnych. Do szczegółowych kompetencji w tym zakresie zaliczyć można:

- świadomość złożoności i wielowymiarowości fenomenu kultury organizacyjnej i wielości czynników określających jej kształt oraz potencjalną zdolność jej modelowania²⁸;
- świadomość istniejącego systemu znaczeń i systemu normatywnego w organizacji i kierunków oraz sposobów pożądanej ich zmiany;
- wizję kształtu kultury organizacyjnej adekwatnej do potrzeb procesu edukacyjnego i funkcjonowania szkoły jako specyficznej organizacji nastawionej

²⁶ M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992; R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne”, 2009, t. 2, s. 11–26.

²⁷ G. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 9.

²⁸ C. Anderson, *The Search of School Climate: the Review of a Research*, „Review of Educational Research”, 1982, t. 52, s. 368–420.

na wspieranie rozwoju indywidualnego człowieka wraz z umiejętnością jej kreowania²⁹;

- zdolność do rozumienia i kontrolowania oddziaływań kulturowych ze strony innych organizacji działających w kontekście szkoły i szerszej kulturowych czynników związanych z kształtem kultury lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i globalnej, w której kontekście szkoła funkcjonuje;
- zdolności do włączania wszystkich członków organizacji w proces budowania kultury organizacyjnej szkoły, którą można w związku z tym określić jako kulturę inkluzywną³⁰.

Dzięki tym kompetencjom dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny może się stać aktywnym współtwórcą kultury organizacyjnej, a przez jej szersze oddziaływanie współtwórcą w procesie zmiany społecznej, tak istotnej w demokratycznym społeczeństwie. Kulturowe kompetencje rzadko bywają dostrzegane jako ważny element kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół, stanowią jednak niezbędny filar dobrego przywództwa edukacyjnego, zdolnego do budowania trwałej kultury organizacyjnej stanowiącej podstawę wysokiej jakości procesów edukacyjnych, dających rezultaty w postaci pełnego rozwoju indywidualnego uczących się.

KONKLUZJE

Właściwe przygotowanie i doskonalenie kadr kierowniczych w sferze edukacji wymaga dobrego określenia kompetencji kluczowych z punktu widzenia zadań, jakie stoją przed dyrektorami szkół. Coraz bardziej zmienny i zróżnicowany kontekst, w jakim przychodzi szkołom działać, wymaga złożonych i wielowymiarowych kompetencji, których rozwój przekracza możliwości istniejących sposobów kształcenia i rozwoju zawodowego kadr kierowniczych w sferze edukacji. Zaproponowana klasyfikacja kompetencji kluczowych dla przywództwa edukacyjnego może stanowić dobry punkt wyjścia do budowania lepszych, bardziej adekwatnych do potrzeb cykli kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół i innych osób kluczowych w procesie kierowania szkołą. Ich szczegółowy program oraz

²⁹ R. Dorczak, *Reforma Systemu Nadzoru Pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 255–276.

³⁰ R. Dorczak, *Inclusion Through the Lens of School Culture*, [w:] G. MacRuairc, E. Ottesen, R. Precey, *Leadership for Inclusive Education, Values, Vision and Voices*, „Sense Publishers”, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.

konkretne metody kształtowania różnorodnych opisanych wyżej kompetencji wymagają jeszcze jednak bardziej precyzyjnego określenia.

BIBLIOGRAFIA

- Alston J.A., *Multi-leadership in Urban Schools*, University Press of America, Lanham–New York–Oxford 2002.
- Anderson C., *The Search of School Climate: The Review of a Research*, „Review of Educational Research”, 1982, vol. 52, s. 368–420.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Avery G., *Przywództwo w organizacji*, PWE, Warszawa 2009.
- Blum L., *Moral Perceptron and Particularity*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1994.
- Bottery M., *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.
- Bush T., Bell L., Middlewood D., *The Principles of Educational Leadership and Management*, wyd. 2, Sage Publications Ltd., London 2010.
- Chełpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów*, Wydawnictwo Moderator, Wrocław 2004.
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne”, 2009, nr 2, s. 11–26.
- Dorczak R., *Reforma Systemu Nadzoru Pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 255–276.
- Dorczak R., *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne”, 2012, nr 3, s. 38–48.
- Dorczak R., *Inclusion Through the Lens of School Culture*, [w:] G. MacRuaric, E. Ottesen, R. Precey, *Leadership for Inclusive Education, Values, Vision and Voices*, „Sense Publishers”, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.
- Gardnem H., *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2009.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gorton R., Alston J.A., *School Leadership and Administration*, ninth ed., The MacGrow-Hill Companies, New York 2012.
- Hartley P., *Komunikacja w grupie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

- Kohlberg L., Meyer, R., *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993, s. 51–93.
- Komives S.R., Lucas N., McMahon T.R., *Exploring Leadership for College Students Who Want to Make a Difference*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Kożusznik B., *Psychologia zespołu pracowniczego. Doskonalenie efektywności*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1998.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Łuczyński J., *Rozumienie celów edukacji a ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 73–90.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 379–392.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Marzano R.J., Walters T., McNulty B.A., *School Leadership that Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Nosal Cz., *Psychologia myślenia i działania menedżera: rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, kreowanie strategii*, Wydawnictwo Akade, Kraków 2001.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie, praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Power C., Higgins A., Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.
- Pyżalski J., *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Sergiovanni T., *Leadership and Excellence in Schooling*, „Educational Leadership”, 1984, vol. 41, s. 4–13.
- Smith R., *Successful School Management*, Cassell, London 1995.