

Roman Dorczak

Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy

Wprowadzenie

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

Za szczególnie ważny obszar zmian uznano na początku tego procesu reform wprowadzenie do systemu edukacji myślenia o potrzebie zarządzania szkołami oraz konieczności przygotowania kadr kierowniczych zdolnych do podjęcia tego zadania. Stało się tak na samym początku transformacji ustrojowej, wraz z przyjęciem nowej ustawy oświatowej na początku lat dziewięćdziesiątych¹. Niestety, zmiana ta jest jedną z nielicznych, jeśli nie jedyną, która przez dwadzieścia pięć lat, w przeciwieństwie do prawie wszystkich innych zmian, przetrwała w niemal niezmienionej postaci. Doświadczenia kilku ostatnich lat coraz wyraźniej skłaniają do konstatacji, że teoria, a przede wszystkim praktyka zarzą-

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

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

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

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

Kiedy więc pojawiła się myśl o potrzebie bardziej systematycznego kierowania szkołami jako organizacjami i przygotowania kadr kierowniczych oświaty do tego zadania, zdominowało ją podejście menedżerskie. Uznano, że dyrektorowi szkoły jest niezbędne wykształcenie menedżerskie lub jego odpowiednik w postaci studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych z zarządzania w oświacie. Pomysł na zakres tego kształcenia powstał w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych i nieznacznie tylko zmodyfikowany przybrał kształt ostateczny, który został przedstawiony w rozporządzeniu z roku 1999 określającym precyzyjnie zakres tematyczny kursów przygotowujących do roli dyrektora szkoły, formalnie wymaganych, jako warunek konieczny, od kandydatów na stanowiska kierownicze w szkołach i placówkach oświatowych. Jak widać w przedstawionym zestawieniu (zob. tabela 1), ramowy program takich kursów przygotowawczych zawiera 210 godzin zajęć w kilkunastu blokach tematycznych. Patrząc na szczegółowe moduły tego ramowego programu, można zauważyć, że dominują w nim twarde treści menedżerskie związane z tradycyjnie rozumianym zarządzaniem i administrowaniem².

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

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

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

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

Podejście takie, wartościujące twarde, menedżerskie treści, było w dekadzie lat dziewięćdziesiątych w Polsce i na świecie dominującym sposobem myślenia o kierowaniu szkołami i przygotowaniu kadr kierowniczych dla szkół, zarówno w teorii, jak i w praktyce zarządzania edukacyjnego, które powstawało wtedy jako odrębna dziedzina, głównie poprzez prosty transfer teorii z ogólnej teorii zarządzania do zarządzania w edukacji, bez uwzględnienia specyfiki tej sfery³. Przedstawiony ramowy program nie odbiegał zasadniczo od podobnych cykli kształcenia oferowanych przyszłym dyrektorom szkół w innych krajach, które przyjęły taki, zbudowany na menedżerskim myśleniu, sposób spojrzenia na szkołę jako organizację. Myślenie o kształceniu kadr kierowniczych oświaty było w ramach tego podejścia ściśle związane z idącą z nim w parze praktyką zarządzania edukacyjnego oraz formalnym (w sensie regulacji w prawie oświato-

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

wym) opisaniem roli i zadań dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych, w którym zdecydowanie dominował formalno-prawny i menedżerski żargon⁴.

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

Pierwszy z nich nie wychodzi poza przyjęty dwie dekady temu menedżerski schemat myślenia i postuluje wzbogacenie treści takich cykli kształcenia o kwestie, które stały się aktualne z powodu zmieniających się regulacji prawnych w systemie oświaty i szerzej poza nim. Podejście to postuluje wprowadzenie do ramowego programu takich na przykład kwestii, jak zamówienia publiczne, prawo pracy, kontrola zarządcza, ewaluacja i wiele innych szczegółowych zagadnień wynikających ze zmieniających się formalnych wymagań stawianych szkołom i ich dyrektorom⁵. Tego typu zmiany są tak naprawdę oczywistą koniecznością w zmieniającym się świecie i działające w polskim systemie uczelnie i inne placówki oferujące kursy z zarządzania w oświacie nieformalnie treści takie wprowadzały w ramach oferowanych przez siebie kursów, pomimo braku oficjalnej regulacji w ramowym programie określonym w rozporządzeniu. Należy zwrócić uwagę, że postulowane w ramach tego podejścia zmiany mają czysto techniczny charakter i nie mogą, jak się zdaje, prowadzić do znaczącej jakościowo zmiany w sposobach przygotowania kadr kierowniczych, a w konsekwencji – zmiany w kierowaniu szkołami.

Drugi rodzaj krytyki i postulowanych zmian ma głębszy charakter. Zwraca on uwagę na fakt, że wiedza (oraz idąca za nią praktyka) na temat zarządzania w edukacji musi być zbudowana z uwzględnieniem specyfiki szkół jako organizacji nastawionych na rozwój i uczenie się człowieka oraz na podstawie tych i innych podstawowych wartości edukacyjnych – co menedżerskie podejścia wyraźnie ignorowały, posługując się frazeologią uniwersalizmu nakazującego traktować wszystkie organizacje w podobny sposób i aplikując rozwiązania wypracowywane w ogólnej teorii zarządzania do wszystkich sfer życia⁶.

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

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

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

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

sfery wartości⁷. Innym ważnym elementem takiego podejścia jest to, że coraz wyraźniej zaczęło ono stawiać tezę, iż myślenie o kierowaniu szkołami, akcentujące wagę wąsko i tradycyjnie rozumianego zarządzania, trzeba zastąpić lub – co wydaje się właściwsze – uzupełnić o kwestię przywództwa⁸.

Przywództwo właśnie stało się w ostatniej dekadzie najczęściej akcentowanym elementem pożądanego „nowego myślenia” o kierowaniu szkołami. Jakość pracy kadr kierowniczych szkół coraz częściej jest uznawana za jeden z kluczowych czynników przyczyniających się do sukcesu edukacyjnego uczniów, szkół i całych systemów edukacyjnych⁹. Ważnym elementem poprawy jakości pracy tych kadr wydaje się wzbogacenie czy też rozszerzenie kompetencji kierowniczych o wykraczające poza kompetencje menedżerskie kompetencje przywódcze. Na konieczność takiej redefinicji roli kierowniczej w edukacji zwraca uwagę większość autorów zajmujących się teorią i praktyką zarządzania i przywództwa edukacyjnego. Postulat ten znajduje także powszechne uznanie, wyrażane w ważnych dokumentach i rekomendacjach organizacji takich jak OECD czy też Komisja Europejska¹⁰.

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

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

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

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

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

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

Drugi rodzaj braku spójności wydaje się jeszcze istotniejszym problemem. Chodzi o brak koherencji pomiędzy sposobem przygotowania, kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych w różnych fazach rozwoju profesjonalnego przyszłych i następnie już funkcjonujących dyrektorów szkół i placówek. Kursy przygotowujące i studia podyplomowe nie są w sposób systemowy powiązane i skoordynowane z kursami dla dyrektorów początkujących oraz różnymi formami rozwoju i doskonalenia działających już dłużej w swych rolach doświadczonych dyrektorów szkół. Dyrektorzy szkół i placówek są kształceni i doskonaleni, dostrzega się wartość ciągłego uczenia się (modne *life-long learning*) profesjonalnego w toku kariery kierowniczej. To uczenie się jest niestety widziane jako mechaniczny proces nabywania kolejnych umiejętności i kompetencji. Podejmowane jest też zazwyczaj wtedy, kiedy pojawia się nagła potrzeba, najczęściej zmiana regulacji i wymagań wobec dyrektora, co wymaga aktualizacji wiedzy. Takie właśnie, podejmowane *ad hoc*, krótkie zazwyczaj formy doskonalenia zawodowego dominują w ofercie placówek doskonalenia. Uczą one konkretnych rzeczy, potrzebnych do radzenia sobie z konkretnymi zadaniami, czy też rozwiązywania konkretnych praktycznych problemów w codziennej pracy. Ceniąc wartość uczenia się, nie widzi się wartości rozwoju indywidualnego i profesjonalnego, który jest procesem ciągłym, a kolejne jego etapy są, a nawet muszą być, ściśle z sobą związane w tym sensie, że następujące po sobie osiągnięcia rozwojowe są budowane na poprzednich, będąc ich naturalną konsekwencją. Istniejące w Polsce ośrodki zajmujące się kształceniem kadr kierowniczych oświaty rzadko lub wcale nie uświadamiają sobie tego problemu, tak przynajmniej wynika z analizy zawartości oferowanych przez nie kursów i studiów różnego typu¹¹.

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

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

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

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

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

Wyzwania przywództwa edukacyjnego

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

Pierwsze z nich to zmieniające się podejście do wiedzy czy też konieczność zmiany tego podejścia – od traktowania wiedzy jako stanu czy też zasobu i jej przekazywania w kierunku rozumienia wiedzy jako procesu i jej przetwarzania, radzenia sobie z nią oraz nieustannego jej tworzenia. Wymaga ono zmiany sposobów i metod pracy szkół, a co za tym idzie – nowych sposobów kierowania procesami edukacyjnymi i szkołami jako organizacjami uczącymi się i służącymi do tworzenia wiedzy, co obliuguje dyrektora szkoły do posiadania szczególnych umiejętności i kompetencji¹².

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

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

maksymalnemu wykorzystaniu potencjału wszystkich członków społeczności. Sprostanie temu wyzwaniu poprzez zbudowanie inkluzywnej szkoły wymaga również bardzo szczególnych kompetencji i umiejętności przywódczych¹³.

Nie sposób wyobrazić sobie skuteczności działań złożonych zespołów ludzkich bez fundamentu pozwalającego na pełne zaangażowanie we wspólne działania, którym jest zaufanie. Jego deficyt jest, jak się zdaje, jednym z głównych, a być może najważniejszym problemem współczesnego świata¹⁴. Umiejętność budowania klimatu zaufania jest szczególnie ważną kompetencją w kierowaniu szkołą – miejscu głębokich interpersonalnych relacji i procesów, które bez tego fundamentu nie mogą się w pełni rozwijać. Stąd kształtowanie w przywódcach edukacyjnych umiejętności i kompetencji tworzenia takiej, zbudowanej na zaufaniu, kultury szkoły wydaje się niezwykle istotne¹⁵.

Kolejnym wyzwaniem stojącym przed współczesną szkołą i jej przywództwem jest konieczność budowania zdolności podejmowania decyzji i idących za tym działań na podstawie rzetelnie zebranych, przetworzonych i zrozumianych informacji. To oparcie działań szkoły na danych jest z jednej strony konieczne z punktu widzenia racjonalności podejmowanych decyzji i działań, a z drugiej może się przyczyniać w ten sposób do rozwijania takiej zdolności u uczniów, a co za tym idzie – szerzej, w przestrzeni społecznej szkoły. Zdolność takiego działania jest uważana za jedną z kluczowych kompetencji we współczesnym przywództwie edukacyjnym, pozwalającą efektywnie stymulować procesy edukacyjne w szkołach¹⁶.

Wyzwaniem szczególnie, wpływającym z centralnej funkcji szkoły w społeczeństwie, jest zadanie stymulowania uczenia się i rozwoju na różnych poziomach: indywidualnym, grupowym, organizacyjnym i wreszcie społecznym. Szkoła musi się stać organizacją niosącą – poprzez uczenie się i rozwój jednostki – także uczenie się i rozwój na innych poziomach. Takiego szerszego, wykraczającego poza indywidualny punkt widzenia spojrzenia wyraźnie współczesnym szkołom brak. By takimi się stały, kadry kierujące szkołami muszą posiadać umiejętności i kompetencje, które umożliwią aktywne kształtowanie przez szkołę rzeczywistości zarówno w jej najbliższym, jak i dalszym otoczeniu. To przywódcy edukacyjni muszą się stać agentami zmiany poruszającymi procesy przekształcania świata¹⁷.

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

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

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

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

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

¹⁷ G. Mazurkiewicz, *op.cit.*

ich do wspólnego działania, wzmacniania do podejmowania wspólnych działań i pełnej, aktywnej i twórczej partycypacji w nich, uwalniającej potencjał jednostek i tworzącej wartość dodaną dzięki efektowi synergii. Uczestnictwo w opartych na demokratycznych zasadach procesach organizacyjnych i społecznych jest przez wielu uważane za kluczową kompetencję współczesnego przywództwa edukacyjnego¹⁸. Budowanie relacji i sieci profesjonalnej współpracy jest też jednym z najważniejszych sposobów na stymulowanie ciągłego rozwoju zawodowego przywódców edukacyjnych¹⁹. Sprostanie temu wyzwaniu poprzez umiejętne tworzenie warunków do partycypacji może, jak się wydaje, znacząco ułatwić poradzenie sobie z innymi zadaniami, przed jakimi stoi przywództwo edukacyjne.

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

Wartości przywództwa edukacyjnego

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

- wolność,
- równość i sprawiedliwość społeczną,

¹⁸ P. Woods, *Democratic leadership in Education*, Sage, London 2005.

¹⁹ D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

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

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

Kompetencje kluczowe dla przywództwa edukacyjnego

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



Rysunek 1. Drzewo wartości i kompetencji przywództwa edukacyjnego

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

Drugim istotnym czynnikiem, który miał znaczenie w procesie wyboru kompetencji, były analizy istniejących w świecie modeli kompetencji i sposobów ich kształcenia oraz badania kompetencji dyrektorów szkół polskich przeprowadzone na początku realizacji projektu²⁰. Powstała początkowo na tej podstawie listę dziewięćdziesięciu sześciu kompetencji uporządkowano i doprecyzowano, dokonując łączenia i selekcji najważniejszych, w czego rezultacie powstała skrócona, ale też dobrze opisana lista kompetencji przywództwa edukacyjnego, przedstawiona w tabeli 2.

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

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

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

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

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

Tabela 2. Lista kompetencji przywództwa edukacyjnego

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

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

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

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

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

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

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

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

Zakończenie

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

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

Bibliografia

- Bottery M., *The morality of the school: The theory and practice of values in education*, Cassell, London 1990.
- Bottery M., *The ethics of educational management*, Cassell, London 1992.
- Bush T., Bell L., Middlewood D., *The principles of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles 2010.
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2 (6), s. 11–26.
- Dorczak R., *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 3 (19), s. 42–52.
- Dorczak R., Kołodziejczyk J. (red.), *Raport kompetencji przywódczych kadry kierowniczej szkół/placówek w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- DuFour R., Marzano R.J., *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*, Solution Tree Press, Bloomington 2011.
- Elsner D., *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Hattie J., *Visible learning*, Routledge, Abingdon 2009.
- Łuczynski J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mac Ruairc G., Ottesen E., Precey R. (red.), *Leadership for inclusive education. Values, vision, voices*, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Melosik Z., *Raport o kształceniu dyrektorów w Unii Europejskiej i USA*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- OECD, *Improving school leadership*, t. 1: *Policy and Practice*, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, OECD Publishing, Paris 2008, s. 1–199.
- OECD, *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD Publishing, Paris 2012.
- Pery A., *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Precey R., *Leadership and trust in education – the often missing magic glue*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 1, s. 329–337.
- Pyzalski J., *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

- Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacyjnego*, Sekretariat Generalny Rady, Bruksela 2013.
- Raport stanu kształcenia kadr kierowniczych w oświacie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji–Uniwersytet Jagielloński, Warszawa–Kraków 2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 1999 r., Dz.U. Nr 14, poz. 126.
- Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. G. Łuczkiwicz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.
- Więśław S., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Badanie zrealizowane w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Woods P., *Democratic leadership in Education*, Sage, London 2005.