

Jakub Kołodziejczyk, Piotr Tałań

Poszerzanie perspektywy. Przywództwo edukacyjne – zmiany rozumienia kluczowych pojęć

Wprowadzenie

Jednym z kluczowych celów projektu było przygotowanie cyklu szkoleniowego dla przyszłych dyrektorów, który przyczyniłby się do rozwinięcia ich kompetencji potrzebnych do pełnienia w przyszłości kierowniczego stanowiska w szkole. Zwykle ocena procesu szkoleniowego koncentruje się na czterech poziomach¹: reakcji (opinie o szkoleniu), wiedzy (ocena zdobytych lub rozwiniętych umiejętności, wiedzy teoretycznej), zachowania (ocena wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce), organizacji (ocena czy szkolenie przyczyniło się do rozwoju organizacji). Wydaje się jednak, że model ten nie pozwala uchwycić zmiany, jaka mogła zajść pod wpływem udziału w szkoleniu na poziomie rozumienia ważnych dla przywództwa edukacyjnego terminów.

Znaczenie terminów takich jak: „szkoła”, „przywództwo”, „lider”, „uczenie się”, „rozwój”, „współpraca”² można rozpatrywać w kontekście wpływu, jaki sposób ich rozumienia wywiera na kierowanie ludzkim działaniem. John Macnamara dowodzi, że immanentną cechą ludzkiego umysłu jest dokonywanie operacji umysłowych nazywanych idealizacją³. Polega ona na tworzeniu przez ludzki umysł wyobrażeń obrazów i stanów fizycznego świata wyznaczających granice,

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

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

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

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

Przytoczone wyżej terminy (jako swego rodzaju ideały) podlegają odmiennym interpretacjom dokonywanym przez ludzi. Interpretacje te zmieniają się w perspektywie kulturowej i historycznej. Przykładem może tu być odmienne na przestrzeni lat rozumienie przywództwa, poczynając od pierwotnego pojmowania go według paradygmatu klasycznego, a skończywszy na paradygmacie organicznym⁴. Zmianę w rozumieniu terminów można też rozpatrywać w perspektywie rozwoju ontogenetycznego (osobniczego). Celem artykułu jest opisanie, jakie zmiany zaszły w rozumieniu omawianych terminów przez uczestników kursu przygotowującego do pełnienia roli dyrektora szkoły pomiędzy jego rozpoczęciem a zakończeniem.

Metodologia badania/analizy

Gromadzenie materiału

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

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

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

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

Selekcja materiału

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

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

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

Metoda analizy materiału

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

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

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

Kryterium 1. Ciągłości: Jakie treści powtarzają się w pierwszym i drugim eseju?

Kryterium 2. Nowości: Jakie treści pojawiają się w materiale pochodzącym z drugiego badania, które nie występowały w pierwszym?

Kryterium 3. Głębszego i szerszego rozumienia: Jakie treści znajdujące się w materiale pochodzącym z drugiego eseju przedstawiają głębsze i szersze rozumienie badanego terminu niż w materiale z pierwszego eseju?

Wyniki

Lider

Początkowe rozumienie terminu „lider”

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

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

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

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

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

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

Po zakończeniu kursu

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

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

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

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

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

Przywództwo

Początkowe rozumienie terminu „przywództwo”

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

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

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

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

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

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

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

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

Po zakończeniu kursu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Współpraca

Początkowe rozumienie terminu „współpraca”

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

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

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

Po zakończeniu kursu

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

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

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

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

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

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

Szkoła

Początkowe rozumienie terminu „szkoła”

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

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

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

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

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

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

Po zakończeniu kursu

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

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

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

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

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

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

Wnioski

Lider

Rozumienie tego pojęcia przez uczestników kursu przeszło znaczącą zmianę w czasie jego trwania. Początkowa różnorodność interpretacyjna sytuowała to pojęcie w obszarze cech osobowościowych, formalnych lub nieformalnych funkcji w zespole lub jako osobową reprezentację różnych typów przywództwa; w wypowiedziach dostrzec można było poszukiwanie skojarzeń w bezpośrednim otoczeniu z perspektywy zajmowanego aktualnie stanowiska. Zmiana dokonana się zarówno w ujednoczeniu rozumienia pojęcia, jak i modyfikacji perspektywy, z której jest ono definiowane, oraz dookreślenia praktyk i strategii liderek. W toku kursu uczestnicy zaczęli dostrzegać wzajemny wpływ organizacji i lidera na siebie, a władza nadawana liderowi poprzez dawanie mu kompetencji do zarządzania i kierowania przeszła ewolucję w *empowerment*, definiowany przez Blancharda jako władza wiedzy, doświadczenia i motywacji zespołu⁶. Dostrzegalna stała się też inna rola definiujących, którzy z pozycji opisujących

⁶ *Ibidem*.

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

Przywództwo

Obserwację zmiany w interpretacji przywództwa utrudnił moment pierwszego badania, który nastąpił już po sesjach na ten temat. Dlatego opinie początkowe są już „skalibrowane” na definicje zbliżone do przywództwa edukacyjnego. Niemniej dostrzegalne było osadzenie tego rozumienia na dwóch rdzeniach: wyznaczania kierunków i chęci działania. Takie rozumienie jest spójne z wynikami badań przeprowadzonych wśród polskich dyrektorów w 2013 roku⁸.

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

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

Współpraca

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

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

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

radzanie⁹. Przez część autorów esejów wyraźnie została zarysowana kwestia przeciwstawienia współpracy rywalizacji, która wszechogarnia codzienne doświadczenia¹⁰. Przeprowadzona analiza wskazuje na poszerzenie semantycznego pola terminu „współpraca” używanego przez autorów esejów, dokonuje się to jednak w obszarze treści, które wnosili z sobą do grupy poszczególni uczestnicy na początku zajęć. Może być to rezultatem wspólnego uczestnictwa w kursie, którego konsekwencją była wymiana idei między biorącymi w nim udział. Widoczne jest także pogłębienie rozumienia omawianego terminu: choćby od wymiany do wspólnego działania¹¹. Najwyraźniejsza i najbardziej powszechna zmiana dotyczyła pogłębienia rozumienia roli wzajemnych relacji w trakcie współpracy oraz czynników wpływających na jej efektywność (a przez innych jako jej immanentnych cech): zaufania, szacunku, zaangażowania i odpowiedzialności.

Szkoła

Wyjaśnienie tego terminu okazało się dla autorów wyzwaniem. Sięgają oni do opisów zadań szkoły określonych w przepisach prawa, wymieniają jej atrybuty, począwszy od cech fizycznych, opisują szkołę jako miejsce pracy, spotkania, kształcenia i rozwoju. Widoczne są także różne ujęcia celów szkoły w kontekście indywidualnych teorii edukacji, transmisji kulturowej, pragmatyzmu, naturalizmu¹². Podkreślić należy wpływ uczestnictwa w kursie na spojrzenie na szkołę z nowej perspektywy (np. dyrektora szkoły), niepodejmowanej przez autorów esejów przed rozpoczęciem kursu.

Ograniczenia przeprowadzonych analiz

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

⁹ J. Kołodziejczyk, *Analiza danych dotyczących wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli”*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013; *idem*, *Collaboration of teachers in planning and execution of educational processes in school*, ICE-RI2013 Proceedings, Seville, Spain 2013, s. 4033–4041.

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

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

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

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

Bibliografia

- Avery G.C., *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*, przeł. G. Dąbkowski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Blanchard K.H., *Przywództwo wyższego stopnia: Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, przeł. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Dorczał R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 311–331.
- Jakubowski J., *Lider zmiany*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 89–103.
- Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D., *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs: Easyread large edition*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2009.
- Kołodziejczyk J., *Analiza danych dotyczących wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli”*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 109–121.
- Kołodziejczyk J., *Collaboration of teachers in planning and execution of educational processes in school*, ICERI 2013 Proceedings, Seville, Spain 2013, s. 4033–4041.
- Kołodziejczyk J., *School cooperation with the local environment for mutual development*, ICERI 2013 Proceedings, Seville, Spain 2013, s. 3936–3944.
- Kołodziejczyk J., *Leadership and Management in the Definitions of School Heads*, „Athens Journal of Education” 2015, nr 2, s. 123–135.
- Macnamara J., *Ideals and psychology*, „Canadian Psychology/Psychologie Canadienne” 1990, nr 31 (1).
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.