

Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Zbyszko Melosik

Redakcja merytoryczna
Emilia Kowalczyk-Rumak

Redakcja językowa i korekta
Anna Fus

Opracowanie graficzne i skład
Aneta Witecka

Redakcja techniczna
Aneta Witecka
Marcin Grzelak

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2014

ISBN 978-83-62360-75-1



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70



Zbyszko Melosik

**Systemy kształcenia i doskonalenia
kadry kierowniczej
w krajach Unii Europejskiej
i Stanach Zjednoczonych**

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2014



Spis treści

Wstęp	5
Cel i zakres raportu	14
Przegląd literatury i źródeł wykorzystanych w raporcie	17
Metodologia i podstawy teoretyczne	18
Dyrektorzy i idea przywództwa edukacyjnego w szkołach	23
Przygotowanie zawodowe, kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów szkół w krajach Unii Europejskiej – analiza porównawcza	36
Pogłębione studium przypadku: kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów szkół w Stanach Zjednoczonych	45
Wielka Brytania: przywództwo w szkole w tradycyjnym systemie szkolnictwa	85
Kształcenie i doksztalcanie dyrektorów w wybranych krajach Unii Europejskiej – analiza przypadków	98
Wnioski i zalecenia	131
Bibliografia	135
Aneksy	141

Wstęp

Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych

Celem raportu jest przedstawienie systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych. Przeanalizowane zostały główne formy oraz sposoby kształcenia i doskonalenia zawodowego w poszczególnych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem tendencji wspólnych, ale także występujących różnic.

Do analizy procesów związanych z kształceniem i doskonaleniem zawodowym dyrektorów wykorzystano teorię socjologiczną funkcjonalizmu strukturalnego. Podejście funkcjonalno-strukturalne ujmuje związki między edukacją a społeczeństwem jako racjonalny proces adaptacji, w którym potrzeby coraz bardziej złożonego społeczeństwa, dotyczące wykwalifikowanego personelu, realizowane są przez system edukacyjny, przekazujący jednostkom umiejętności i selekcjonujący najbardziej uzdolnione i umotywowane z nich¹. Podejście to znajduje znakomite zastosowanie do zrozumienia istoty i kierunków zmian w kształceniu i doskonaleniu zawodowym dyrektorów, które – niezależnie od zmieniających się warunków – zawsze ma charakter adaptacyjny w stosunku do potrzeb szkolnictwa oraz dominującej ideologii oświatowej.

Metodologiczne podstawy badań przeprowadzonych w punkcie wyjścia przygotowania raportu odwołują się do procedur badawczych związanych z:

- analizą dokumentów wg D. Kubinowskiego „jakościowe badanie (...) dokumentów (...) zakłada (...) poddanie ich gruntownej analizie treściowej i formalnej, w połączeniu z interpretacją kontekstualną (...)”². W przypadku niniejszego raportu analizowane są i interpretowane dokumenty odnoszące się do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów.
- studium przypadku. Punktem wyjścia jest (podobnie, jak ma to miejsce w przypadku badań ilościowych) jest odpowiednia identyfikacja przypadku. R. E. Stake dokonuje w tym kontekście zasadnych klasyfikacji motywów i wyborów dotyczących studiów przypadku. W tym przypadku zainteresowanie badacza ma charakter, jak to ujmuje R. E. Stake „wewnętrzny”, w tym sensie, że odwołuje się do cech „wnętrza” danego przypadku; „niezależnie od swojej partykularności lub zwyczajności obiektem zainteresowania jest przypadek sam w sobie”³.

Analiza konkretnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów wymaga uprzedniego omówienie pozycji dyrektora we

¹ Hurn C., (1978), *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*, Boston: Allyn and Bacon, s. 34.

² Kubinowski D., (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metoda. Ewaluacja*, Lublin: UMCS, s. 219.

³ Por. Stake R. E., (1994), „Case studies”, [w:] Denzin N. K., Lincoln Y. S., (1994), *Handbook of Qualitative Research* (red.), Thousand Oaks: Sage Publications, s. 237.

współczesnej teorii i praktyce szkolnej, przede wszystkim w kontekście idei przywództwa edukacyjnego. Wyjść tutaj należy od zrozumienia zmian w zakresie postrzegania ról i funkcji dyrektorów; a w szczególności wyraźnego przejścia od administracyjnego modelu kierowania szkołą do modelu opartego na zarządzaniu oraz przywództwie edukacyjnym. Jednym z integralnych komponentów takiego podejścia jest występująca w wielu krajach orientacja na stworzenie systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

- W odniesieniu do debat dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów modele przywództwa edukacyjnego (menedżerski, transformacyjny, uczestniczący, transakcyjny, postmodernistyczny, moralny, zorientowany na nauczanie)⁴ dostarczają konceptualnego tła do debat... Zdefiniowane zakresy odpowiedzialności dyrektora w środowisku szkolnym pozwalają zrozumieć zakres i istotę proponowanych profili kształcenia i doskonalenia zawodowego (21 obowiązków dyrektora w szkole):
- umiejętność doceniania osiągnięć, ale i też uczenie się na błędach i wyciąganie wniosków;
- wejście w rolę podmiotu zmiany;
- indywidualne nagradzanie;
- komunikacja;
- kultura szkolna;
- tworzenie dla nauczycieli „buforów ochronnych”;
- elastyczność działania;
- koncentracja na realizacji celów,
- ideały/przekonania;
- dane na wejściu;
- intelektualna stymulacja;
- włączanie się do działań w dziedzinie programu szkolnego;
- nauczania i oceniania;
- wiedza na temat programu szkolnego, nauczania oraz oceniania;
- monitorowanie/ewaluowanie;
- podmiot upowszechnienia optymistycznego podejścia;
- uporządkowanie;
- zasięg działania;
- relacje międzyludzkie;
- zasoby;
- świadomość sytuacyjna;
- widoczność (albo – widzialność)⁵.

⁴ Bush T., (2007), *Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice*, „South African Journal of Education”, vol. 27, nr 3.

⁵ Marzano R. J., T. Waters, B. McNulty, (2005), *School Leadership that Works: From Research to Results*, Alexandria: VaASCD, s. 41-61.

Równie ważne, w zrozumieniu kierunków i tendencji w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów są zadania dyrektora

(planowanie, organizowanie, sprawowanie władzy, monitorowanie) oraz kompetencje (konceptualne, osobowościowe, techniczne)⁶.

To samo odnosi się do wyróżnionych w jednym z raportów OECD płaszczyzn przywództwa: przywództwo techniczne; przywództwo osobowościowe; przywództwo edukacyjne; przywództwo symboliczne; przywództwo kulturowe⁷.

Już wstępna analiza porównawcza przygotowania zawodowego, kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół w krajach Unii Europejskiej pozwala na uchwycenie kilku tendencji w tym zakresie. W punkcie wyjścia istnieje jednak potrzeba określenia statusu zawodowego dyrektorów. W większości krajów dyrektorzy szkół mają status urzędników państwowych, opłacanych bezpośrednio przez państwo. Z kolei, w innych krajach są pracownikami zatrudnionymi przez gminę. W Niemczech zatrudniani są przez władze krajów związkowych (landów). Patrząc na tę kwestię z innej perspektywy można stwierdzić, że w Szwecji, Danii i Niemczech dyrektorzy mają także status urzędnika służby cywilnej⁸.

Ważny jest także sposób powoływania dyrektorów. W wielu krajach dyrektor szkoły mianowany jest na to stanowisko przez władze lokalne. Tylko w kilku krajach dyrektorzy są zatrudnieni bezpośrednio przez szkoły lub mianowani przez rząd centralny/regionalny⁹. W niektórych krajach, dyrektorzy są powoływani na swoje stanowisko przez specjalne komisje o zróżnicowanym składzie¹⁰.

Zrozumienie specyfiki kształcenia, doskonalenia zawodowego i dokształcania dyrektorów wymaga również poznania przygotowania zawodowego wymaganego od kandydatów na stanowisko dyrektora. W niemalże wszystkich krajach (z wyjątkiem Szwecji), aby zostać dyrektorem szkoły konieczne jest wykształcenie pedagogiczne. W kilku krajach konieczne jest, aby kandydaci na dyrektorów legitymowali się specjalnymi dyplomami w zakresie przywództwa (leadership)¹¹ lub szczególnymi dyplomami, względnie certyfikatami wskazującymi na udział w szkoleniach przygotowujących do objęcia tego stanowiska.

W niektórych krajach nie istnieją formalnie określone wymagania od kandydatów na dyrektorów, jednakże korzystne jest – w procesie konkursowym na to stanowisko – aby wykazali się uczestnictwem w kursach o odpowiednim profilu¹².

Zakres oczekiwań od kandydatów na dyrektorów w zakresie posiadanych kompetencji i formalnych dyplomów w dużej mierze zależy od ról pełnionych przez nich w szkole.

W szerszym podejściu zakłada się, że dyrektor pełni trzy role: administracyjną, pedagogiczną i strategiczną. W ujęciu węższym rolę dyrektora ogranicza się do administrowania szkołą¹³.

⁶ Lunenburg F.C., (2010), *The Principal and the School: What do Principals Do?*, „National Forum of Educational Administration and Supervision Journal”, vol. 27, nr 4, 2010, s. 2; <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20The%20Principal%20and%20the%20School%20-%20What%20Do%20Principals%20Do%20NFEASJ%20V27,%20N4,%202010.pdf>

⁷ Pont B., Nusche D., Moorman H., (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1, „Policy and Practice”, OECD, s. 164.

⁸ Balanskat A., Gerhard P., *Head teachers' professional profile and roles across Europe. Insight observatory*. http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/Head_teachers_profile_part%20B_final.pdf

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Balanskat A., Gerhard P., (2001), *Head teachers' professional profile and roles across Europe* http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/Head_teachers_profile_part%20B_final.pdf

Dawniej od dyrektora nie wymagano specjalistycznego wykształcenia, w ostatnich dwudziestu latach wystąpiła zmiana. Dotyczy to zarówno przygotowania do pełnienia tej funkcji, jak i doskonalenia zawodowego¹⁴. W konsekwencji, stanowisko dyrektora staje się w coraz większym stopniu profesjonalizowane¹⁵. Kształcenie dyrektorów przyjmuje dwie formy. Pierwsza z nich odnosi się do okresu przed podjęciem funkcji, druga odbywa się w czasie jej pełnienia. Szkolenia dla początkujących dyrektorów odbywają się na trzy sposoby. W związku z tym kraje i regiony można, w zależności od owych sposobów podzielić na trzy grupy¹⁶:

1. Kraje, w których kształcenie dyrektorów zaczyna się dopiero po powołaniu na stanowisko, ale przed objęciem stanowiska, względnie zaraz po objęciu stanowiska (np. Niemcy czy Francja)¹⁷.
2. Kraje, w których jednym z formalnych warunków przystąpienia do konkursu na stanowisko dyrektora jest przedstawienie certyfikatu uczestnictwa w kształceniu przedwstępnym Szkocja, Stany Zjednoczone (Nowy Jork, Kalifornia) i Rosja (St. Petersburg)¹⁸.
3. Kraje, w których osobom zainteresowanym kandydowaniem na stanowisko dyrektora oferuje się różne kursy przygotowawcze, **niedające jednoznacznie formalnych uprawnień do objęcia dyrektora**, ale mogące mieć wpływ na powodzenie w procesie rekrutacji na to stanowisko (np. Dania, Norwegia, Szwecja czy Holandia)¹⁹.

W ostatnim okresie, zarówno w świadomości władz oświatowych, jak i organizatorów systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów, narasta przekonanie o konieczności rezygnacji w tym zakresie z dominacji podejścia akademickiego, na rzecz praktycznego. W związku z tym pojawia się coraz więcej kursów, których program skoncentrowany jest na „kształceniu podczas pracy” (*on job training*). Tradycyjne podejście, którego istotą było przyswajanie wiedzy książkowej ustępuje podejściu, którego istotą jest wykorzystanie mentoringu. Programy stają się coraz bardziej pragmatyczne, zmierzają do dostarczenia takiej wiedzy, którą można wykorzystać w praktyce. Dotyczy to także kwalifikacji i kompetencji dyrektorów na różnych etapach kariery²⁰.

Można więc stwierdzić, że w ostatnim okresie mamy do czynienia z występującymi w wielu krajach dwoma równoległymi podejściami do kształcenia liderów szkolnych. Z jednej strony ciągle spotkać można tradycyjne programy uniwersyteckie ich istotą są zajęcia akademickie z udziałem profesorów nauk o edukacji, uzupełniane przez zajęcia z dyrektorami praktykami. Natomiast nowe szkolenia mają charakter empiryczny, zorientowany na praktykę; prowadzone są przede wszystkim przez praktyków i **profesorów szkół biznesu**²¹.

¹⁴ OECD, *New School Management Approaches Education and Skills*, Paris, s. 50.

¹⁵ Tamże, s. 51.

¹⁶ Taipale A., (2012), *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education; Finnish National Board of Education nr 12?*, s. 21, http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

¹⁷ Tamże, s. 21.

¹⁸ Tamże, s. 21.

¹⁹ Tamże, s. 25.

²⁰ Levine A., *Educating School Leaders*, (2005), bez miejsca wydania, s. 51 (<http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>).

²¹ Tamże, s. 51.

Analizując literaturę dotyczącą zadań/obowiązków dyrektorów w szkołach różnego typu, szczególnie w kontekście problemu przywództwa edukacyjnego można zauważyć, iż największe zainteresowanie tą problematyką ma miejsce w Stanach Zjednoczonych. Niezależnie przy tym, pomimo ciągle dominującej w oświacie amerykańskiej decentralizacji, od niemalże dwóch dekad podejmowane są wysiłki na rzecz ujednoczenia standardów odnoszących się do posiadanych przez dyrektorów kompetencji, kwalifikacji, wiedzy oraz – w szerszym ujęciu – ich profilu osobowościowo-tożsamościowego.

I tak w roku 1996 Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) przygotowało zestaw standardów odnoszących się do dyrektorów szkół²² – *Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders*. W następnych lat standardy ISLLC stały się niemal powszechnie akceptowane w Stanach Zjednoczonych, a w roku 2005 już 46 stanów dostosowało się do nich²³. Wypracowane standardy pozwoliły Stanom na wdrożenie jasno zdefiniowanych sposobów akredytacji wszystkich programów przygotowujących do pełnienia ról kierowniczych w oświacie/edukacji. W Stanach Zjednoczonych powstał więc spójny ogólnokrajowy system w zakresie kształcenia dla przywództwa edukacyjnego²⁵.

Innym ważnym przykładem, odnoszącym się do Stanów Zjednoczonych jest prowadzony przez Executive Leadership Institute program dokształcania pod nazwą „Advanced Leadership Program for Assistant Principals” (ALPAP), którego celem jest dostarczanie możliwości awansu zawodowego wicedyrektorów szkół – na stanowisko dyrektora²⁶. Szkolenia dla dyrektorów prowadzi także nowojorski Department of Education oraz położony w nowojorskim Bronxie Fordham University²⁷. Trudno także nie wspomnieć o działalności California School Leadership Academy (CSLA), która działała w okresie lat 1985–2002, posiadając 12 regionalnych filii w całym stanie. Wykształciła ona ponad 15 000 szkolnych liderów²⁸.

Jeden z najlepiej opracowanych programów kształcenia dyrektorów w Stanach Zjednoczonych, opublikowany został w listopadzie 2008 roku przez Southern Regional Educational Board pod nazwą: „SREB Leadership Curriculum Modules: Involving Leaders in Solving Real School Problems”. Celem programu jest „zmiana sposobu kształcenia liderów szkolnych na poziomie uniwersyteckim, a także stanowym i okręgów szkolnych”. W latach 2003–2008 program ten stanowił podstawę tworzenia cykliów szkoleniowych dla kandydatów na dyrektorów oraz dyrektorów pełniących funkcję w 48 stanach, z udziałem ponad 2 000 uczestników²⁹.

²² Canole M., Young M., (2013), *Standards for Educational Leaders: An Analysis*, Washington: Council of the Chief State School Officers, s. 5 (<http://www.ccsso.org/Documents/Analysis%20of%20Leadership%20Standards-Final-070913-RGB.pdf>).

²³ McCarthy M., Forsyth P., (2009), [w:] Young M.D., Crow G., Murphy J., & Ogawa, R. (red.), *The handbook of research on the education of school leaders*, New York: podaję za: Canole M., Young M., *Standards for Educational...*, op. cit., s. 5.

²⁴ Canole M., Young M., *Standards for Educational...*, op. cit., s. 5.

²⁵ Tamże, s. 5.

²⁶ Por. strona główna CSA. Executive Leadership Institute, adres Internetowy: <http://www.csa-nyc.org/executive-leadership-institute/advanced-leadership-program-assistant-principals>

²⁷ Tamże, s. 36

²⁸ Levine A., *Educating School...*, op. cit., s. 51.

²⁹ SREB Leadership Curriculum Modules: Engaging Leaders in Solving Real School Problems, Atlanta 2008, s. 5.

Można podać także przykłady różnego typu placówek edukacji wyższej, takich jak Maryville University w stanie Missouri, czy Northcentral University w Arizonie lub Asbury University w stanie Kentucky.

Trzeba dodać, że duża liczba, bardzo zróżnicowanych, programów kształcenia i dokształcania w Stanach Zjednoczonych powoduje, iż nie wszystkie z nich posiadają, zdaniem krytyków, odpowiedni poziom.

Krytyczne argumenty podnoszone w tym zakresie stanowią źródło tworzenia standardów oceny programów kształcenia dyrektorów. Najbardziej znana propozycja w tym zakresie powstała z inicjatywy Education Leadership Development Systems and Programs (2009). Jej celem jest przekształcenie programów kształcenia dyrektorów, aby „w mniejszym stopniu ogniskować się na tworzeniu wydajnych menedżerów, a w większym stopniu na rozwijaniu osobowości przywódców, którzy posiadają kompetencje w zakresie kierowania szkołą (...)”³⁰.

Drugim krajem, który wyróżnia się dbałością o kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów jest Wielka Brytania, a w szczególności Anglia, mająca w tym zakresie długą tradycję. W roku 2004 opracowano, narodowe standardy dotyczące profilu dyrektorów. Składa się na nie sześć grup ogólnych kompetencji:

- kształtowanie przyszłości;
- kierowanie procesem uczenia się i nauczania;
- rozwijanie samego siebie i działania z innymi;
- zarządzanie organizacją;
- podejmowanie odpowiedzialności;
- wzmacnianie działań społeczności szkolnej³¹.

Narodowe standardy stanowią integralny system współczesnego angielskiego systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów, który w ostatnich dekadach podlegał znaczącej ewolucji. Zwiększenie możliwości w zakresie kształcenia dyrektorów nastąpiło wskutek powołania na początku lat osiemdziesiątych, z inicjatywy rządowego Departamentu Edukacji, programów „One Term Training Opportunities” (OTTO), kierowanego do dyrektorów i kadry wyższego szczebla, dzięki czemu dyrektorzy mieli być przygotowani do „coraz trudniejszych i bardziej skomplikowanych zadań zarządzania”³². Programy OTTO stały się punktem wyjścia bardzo dużej aktywności interwencyjnej rządu, kiedy to od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęły powstawać coraz bardziej inwazyjne programy państwowe, które – jak ujmuje to Brundrett – zmieniły znacząco „relacje władzy” między rządem a dotychczas istniejącymi, głównie lokalnymi agendami, organizującymi różne formy doskonalenia zawodowego³³. W rządowych ramach organizacyjnych, powstały kolejne innowacyjne programy w zakresie kształcenia³⁴.

³⁰ Principal Preparation Program Quality Self-Assessment Rubrics. Course Content and Pedagogy and Clinical Practice, 2009 edition, s. 1.

³¹ The new roles of secondary school headteachers, UNESCO, Paris 2006, s. 53-54.

³² Brundrett M., Fitzgerald T., Sommefeldt D., *The Creation of National Programmes of School Leadership Development in England and New Zealand: A Comparative Study*, bez daty wydania, <http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1326/fulltext.pdf?sequence=1>, ..., s. 9.

³³ Tamże, s.10.

³⁴ Tamże, s. 10.

Pierwszym z nich był Headteachers' Leadership and Management Programme (HEADLAMP). Dotyczył on rozwoju kompetencji w zakresie przywództwa dyrektorów i rozpoczął swoją działalność w 1995 roku. Stworzył on duże możliwości elastyczności dla dyrektorów szkół (i innych menedżerów) w sektorze oświaty w zakresie indywidualnego wyboru form i sposobów kształcenia, czy to organizowanych na poziomie szkolnictwa wyższego, czy prywatnych instytucji szkoleniowych³⁵. Schemat działania HEADLAMP, stanowił podstawę stworzenia, późniejszego siostrzanego programu National Professional Qualification for Headship (NPQH). Istotne jest również to, iż stał się centralnie sterowaną inicjatywą, wprowadzającą do praktyki (wbrew opinii krytyków) zestaw takich ogólnych norm, które zdefiniowały wymagania w zakresie funkcji przywództwa i zarządzania liderów szkolnych³⁶.

Drugi komponent w strategii kształcenia dyrektorów w Wielkiej Brytanii związany był z programem Leadership Programme for Serving Headteachers (LPSH). Wprowadzono w nim bardzo scentralizowaną kontrolę w tym zakresie. Umowę na konstruowanie programów i materiałów dydaktycznych w jego ramach podpisano z firmą konsultingową w zakresie zarządzania³⁷, która opracowała model przywództwa Leadership Effectiveness Model³⁸. Model ten składał się z czterech elementów:

- Wymagania stawiane przed dyrektorem.
- Konteksty doskonalenia szkoły.
- Style przywództwa.
- Indywidualne cechy dyrektora.

Punkt ciężkości w programie tym położony był na „skuteczności przywództwa” oraz „działanie poprzez przywództwo”³⁹.

Trzeci komponent strategii kształcenia dyrektorów w Wielkiej Brytanii związany był (i jest nadal) z „The National Qualification For Headship” (NPQH) – i jest najbardziej znaczący. Trzeba wyjść od stwierdzenia, że w 1998 roku premier Tony Blair założył tam The National College for School Leadership (NCSL). Dwa lata później College podjął swoją działalność (na terenie University of Nottingham), pod hasłem „Każde dziecko uczy się w szkole dobrze prowadzonej przez lidera, każdy lider uczy się”⁴⁰. Jego celem jest zarówno kształcenie liderów szkolnych, jak i prowadzenie badań w tym zakresie oraz stymulowanie dyskusji, również i w skali międzynarodowej⁴¹. Działalność NCSL w dziedzinie kształcenia liderów szkolnych opierała się na jasno określonych założeniach odnośnie ich profilu.

Kształcenie i doskonalenie dyrektorów w Wielkiej Brytanii odbywa się również na poziomie akademickim, czego najlepszym przykładem jest

³⁵ Tamże, s. 11.

³⁶ Tamże, s. 12.

³⁷ Tamże, s. 14.

³⁸ Tamże, s. 14.

³⁹ Tamże, s. 15.

⁴⁰ Levine A., *Educating School Leaders...*, op. cit., s. 54.

⁴¹ Tamże, s. 54.

program oferowany przez University of Buckingham, Masters in Education, Department of Education, specjalność „Educational Leadership” – przede wszystkim dla dyrektorów lub wice-dyrektorów lub innych osób, które mają przynajmniej cztery lata doświadczenia w pracy w szkole (w tym w charakterze nauczyciela)⁴². Przykładem ciekawych rozwiązań w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów w Unii Europejskiej są studia przypadków kilku wybranych krajów. Można tutaj przywołać takie przykłady, jak, Austria, Belgia, Cypr, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Szwecja, Węgry, Włochy. Kontekst analityczny może być tutaj wyznaczony przez następujące grupy problemów: zasady regulujące przyjmowanie na stanowisko dyrektora, w tym oczekiwania dotyczące jego wykształcenia; przyjęte sposoby sprawowania władzy przez dyrektorów; zakładane role dyrektora (od administratora poprzez menedżera do przywódcy edukacyjnego); wymagania dotyczące kompetencji, kwalifikacji i wiedzy posiadanej przez dyrektora oraz jego profilu osobowościowego; formy, metody i sposoby kształcenia oraz doskonalenia zawodowego dyrektorów.

Podsumowując można stwierdzić, iż w ostatnim okresie ma miejsce w krajach Unii Europejskiej coraz większa profesjonalizacja przygotowania do pełnienia funkcji i stanowisk przywódczych w szkołach. Wyróżnić można w tym kontekście trzy typy kształcenia.

- a. Kształcenie typu pre-service (przygotowawcze) w okresie przed objęciem stanowiska dyrektora.
- b. Kształcenie indukcyjne w okresie bezpośrednio po objęciu stanowiska dyrektora.
- c. Kształcenie typu in-service, realizowane już w okresie wypełnienia przez dyrektora obowiązków⁴³.

W niektórych krajach Unii Europejskiej istnieją wszystkie trzy typy kształcenia (np. Anglia, Finlandia, Irlandia Północna, Słowenia). W innych uwaga skoncentrowana jest przede wszystkim na doskonaleniu zawodowym osób już zajmujących stanowisko dyrektora. W innych wreszcie następuje różnorodne rozłożenie akcentów w tej kwestii. Długość i rodzaj szkolenia są bardzo zróżnicowane – „od krótkich, po których otrzymuje się certyfikat, do post-magisterskich lub doktorskich programów”. Niektóre z kursów trwają kilka dni, inne – rok. Warto przytoczyć w tym miejscu fragment z cytowanego już wcześniej raportu OECD, ponieważ dobrze opisuje/przedstawia tendencje w kształceniu i doskonaleniu zawodowym dyrektorów: „Kształcenie może (...) dopasować się do kolejnych etapów kariery lidera, względnie może być oferowane w <<uniwersalnym kształceniu dla wszystkich>>, (...) może być ono skoncentrowane na dostarczeniu liderom szkolnym wiedzy i kompetencji praktycznych w dziedzinie

⁴² Założenia programu por. <http://www.buckingham.ac.uk/wp-content/uploads/2012/02/handbook-education.pdf#page=2>

⁴³ Por. Pont B., Nusche B., Moorman H. (red.), (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1: „Policy and Practice”, Miejsce wydania, OECD, s. 109. <http://www.oecd.org/education/school/improving-school-leadership-home.htm>

obowiązującej legislacji w odniesieniu do prerogatyw lidera; (...) może orientować się na głębszym pojęciu przywództwa na rzecz zmiany [edukacyjnej]. Charakter kształcenia zależy także od ról i rodzajów odpowiedzialności, związanych z przywództwem w określonym kraju, bowiem od tego właśnie zależą wymagania w zakresie posiadanych kompetencji. W krajach, gdzie szkoły i dyrektorzy posiadają niski stopień autonomii, dominujące podejścia w zakresie kształcenia mogą koncentrować się na praktycznych lub prawnych aspektach tego stanowiska. W przypadku krajów, w których występuje wysoki poziom autonomii i odpowiedzialności na poziomie szkoły, kształcenie może mieć szerszy charakter, a jego punktem wyjścia może być szersze pojmowanie przywództwa⁴⁴.

W kolejnych raportach OECD dotyczących dyrektorowania i edukacyjnego przywództwa w krajach Unii Europejskiej (i innych zrzeszonych w tej organizacji, chociaż zwykle wyłącza się Stany Zjednoczone) daje się zauważyć wyraźne przesunięcie w kierunku holistycznego podejścia do przywództwa. Dostrzec to można wyraźnie w poniższym fragmencie, pochodzącym z ważnego, cytowanego już dokumentu: „Eksperti w dziedzinie przywództwa argumentują, że działania na rzecz profesjonalizmu [liderów szkolnych] powinny przybrać postać trwającego procesu, związanego z etapami kariery i nieprzerwanego>> (...) Rozwój profesjonalizmu zawodowego stanowi w tym kontekście integralną część kariery dyrektora szkoły lub innego lidera. Jest także komponentem szerszego, trwającego w czasie i spójnego układu doświadczeń istniejących w ramach trwającej bardzo długo kariery – w kontekście osobistego rozwoju jednostki oraz zwiększenia jej kompetencji zawodowych⁴⁵.

⁴⁴ Tamże, s. 108-109.

⁴⁵ Tamże s. 113.

Cel i zakres raportu

Celem raportu jest przedstawienie systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej oraz Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, w kontekście osób pełniących stanowisko dyrektora szkół na poziomie szkolnictwa podstawowego lub średniego oraz osób starających się o uzyskanie tego stanowiska. W związku z tym przeanalizowane zostały główne formy oraz sposoby kształcenia i doskonalenia zawodowego w tym zakresie w poszczególnych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem tendencji wspólnych, ale także występującego zróżnicowania.

Dokonano analizy modeli przywództwa edukacyjnego, w aspekcie zakresu obowiązków dyrektorów szkół. Omówiono problemy związane z: sytuacją zawodową dyrektorów w ostatnich dekadach, ze szczególnym uwzględnieniem ich rozwoju zawodowego; zmiany sposobów postrzegania ról pełnionych przez dyrektorów oraz istniejące w tym zakresie podejścia i modele (w tym również analiza napięcia występującego między orientacją na zarządzanie, a orientacją na przywództwo); określenie kompetencji zawodowych dyrektorów.

Przeprowadzono analizę porównawczą odnoszącą się do przygotowania zawodowego, kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych. W jej ramach omówione zostały – na poziomie porównawczym zagadnienia: sposób rekrutacji osób obejmujących stanowisko dyrektora (ze szczególnym uwzględnieniem wymaganych od nich kwalifikacji oraz formalnego wykształcenia), a przede wszystkim sposoby i formy kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów (zarówno przed objęciem przez nich stanowiska, jak i trakcie pełnienia funkcji dyrektora); metody kształcenia dyrektorów; cechy programów szkolenia (dynamika napięcia między treściami stricte akademickimi a orientacją na praktykę); podmioty przeprowadzające szkolenia. Zagadnienia te omówione zostały na tle statusu zawodu dyrektora w poszczególnych krajach oraz zmieniających się założeń w zakresie sposobu instytucjonalnego działania współczesnej szkoły. Stopień i zakres omówienia tych zagadnień, w odniesieniu do poszczególnych krajów, związany jest z dostępnością źródeł i materiałów w tym zakresie.

Szczegółowe analizy dostępnych źródeł i materiałów odnoszących się do przygotowania zawodowego, kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół wykazały, iż istniejące w poszczególnych krajach

systemy w tym zakresie są bardzo zróżnicowane, zarówno pod względem formy, jak i treści. W wielu krajach działania w tej sferze znajdują się dopiero w sferze początkowej. Krajami, w których kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów jest bardzo dobrze rozwinięte są: Stany Zjednoczone i Wielka Brytania.

W raporcie przedstawione zostały sposoby kształcenia i doskonalenia dyrektorów w Stanach Zjednoczonych. Jest to kraj, w którym debata w tym zakresie jest najbardziej ożywiona, podejmuje się tutaj również najdalej idące działania na rzecz wprowadzenia nowych rozwiązań praktycznych. Stany Zjednoczone stanowią także źródło nowych idei w tym zakresie - w związku z tym poświęcono temu krajowi w raporcie dużo miejsca. Przedstawiono dyskusję odnoszącą się do standardów wyznaczających obowiązujący profil czy wręcz model dyrektorów w Stanach Zjednoczonych (i ich „dyrektorowania”), ale także stanowiących podstawę konstruowania programów kształcenia i programów doskonalenia zawodowego dyrektorów. Szczególnie dużo miejsca poświęcono, traktowanym w Stanach Zjednoczonych niemalże jako uniwersalne, standardom wypracowanym przez ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium). Przedstawione zostały także konkretne programy przygotowania zawodowego i doskonalenia zawodowego dyrektorów, wypracowane przez „New York City Leadership Academy”: „Aspiring Principal Program” oraz „New York City School Coaching” (na tle ogólnych tendencji odnoszących się do zakresu obowiązków dyrektorów w okręgu szkolnym Nowego Jorku szczególnie, choć nie tylko, w kontekście posiadanego przez nich wykształcenia oraz relacji między kompetencjami i cechami osobowościowymi dyrektora a osiągnięciami kierowanej przez niego szkoły). Przeanalizowano także unikatowe formy doksztalcania dyrektorów w nowojorskim programie noszącym nazwę „The Cahn Fellow Program for Distinguished Principals” (prowadzonym w ramach bardzo prestiżowego Teachers College Columbia University). Ponadto, omówiono założenia jednego z najważniejszych programów kształcenia dyrektorów „SREB Leadership Curriculum Modules: Involving Leaders in Solving Real School Problems”, jak również programy doskonalenia zawodowego dyrektorów oferowane przez Harvard University, Maryville University w stanie Illinois, Arizonie, Northcentral University w stanie Arizonie i Asbury University w stanie Kentucky. W rozdziale tym dokonano także analizy krytycznej amerykańskich programów kształcenia dyrektorów oraz propozycji zmian w tym zakresie, jak również wypracowane przez amerykański Education Leadership Development Systems and Programs standardy oceny tych programów. Z kolei na kontynencie europejskim, najbardziej rozwinięty system

kształcenia i doskonalenia zawodowego istnieje w Wielkiej Brytanii, stąd przeprowadzone w rozdział ósmym raportu analizy dotyczą właśnie jego. Przedstawiono w nim szczegółowo ewolucję systemu kształcenia dyrektorów w tym kraju, ze szczególnym uwzględnieniem programów OTTO i HEADLSAMP. Omówiono również obowiązujące tam standardy kształcenia dyrektorów oraz założenia Leadership Programme for Serving Headteachers (LPSH), a w szczególności National Professional Qualification for Headship (NPQH), którego celem jest dostarczanie formalnych kwalifikacji osobom pragnącym objąć funkcję dyrektora szkoły. Omówiono również ofertę edukacyjną skierowaną do dyrektorów szkół. Oferowaną przez University of Buckingham.

W ostatnim rozdziale raportu, na przykładzie wybranych krajów europejskich, omówiono kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów. Odnoszą się one do krajów: Belgia, Cypr, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Szwecja, Węgry, Włochy. W raporcie przedstawiono wspólne tendencje, jak i różnice w zakresie kształcenia dyrektorów.

Uzyskany obraz pozwolił na uzyskanie względnie całościowe spojrzenie na kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów, zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych.

Przeгляд literatury i źródeł wykorzystanych w raporcie

W trakcie przygotowania raportu korzystano z szeregu pozycji książkowych i artykułów opublikowanych w renomowanych czasopismach oraz źródeł w postaci raportów i dokumentacji. Na szczególną uwagę zasługują:

- a. Pozycje z zakresu pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji, które pozwalają na konkretyzację teoretycznych podstaw badań i analiz (np. Edwards 1973, Melosik 1995, Meighan 1986, Hurn 1978, Parsons 1989).
- b. Książki i artykuły naukowe dotyczące teoretycznych kontekstów przywództwa edukacyjnego oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów (np. Bush 2007; Marzano, Waters i McNulty 2005; Lunenburg 2010).
- c. Raporty OECD, UNESCO i innych międzynarodowych lub krajowych organizacji względnie stowarzyszeń lub fundacji, odnoszące się do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów (np. Chapman 2005; OECD 2001; OECD 2008, Taipale 2012; Wallace Foundation 2012).
- d. Programy kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów i kandydatów na to stanowisko oraz inne dokumenty dotyczące tej kwestii, w tym również zamieszczone na stronach internetowych uniwersytetów i innych agend zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym dyrektorów (np. SREB 2008).

Należy stwierdzić, iż literatura dotycząca problematyki kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów jest – za wyjątkiem Stanów Zjednoczonych – fragmentaryczna i uboga; nie ma zwartych, spójnych opracowań w tym zakresie. Raport w dużej mierze opiera się na analizie anglojęzycznych dokumentów dotyczących zagadnień kształcenia i doskonalenia dyrektorów w USA i wybranych krajach Unii Europejskiej.

Metodologia i podstawy teoretyczne

W raporcie wykorzystano, typową dla pedagogiki porównawczej, procedurę badawczą. W swojej klasycznej formie, stworzonej przez Beredej'a, składa się ona z czterech etapów:

- a. **Deskrypcja** – opis procesów i zjawisk, które wchodzą w skład głównego problemu badawczego. W tym przypadku problemem tym jest kształcenie i doskonalenie kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych Ameryki. Stąd istotą deskrypcji w tym raporcie jest rekonstrukcja różnorodnych form uczestnictwa kandydatów na dyrektorów i osób pełniących już funkcje dyrektorów (w wyżej wymienionych krajach) w kształceniu i doskonaleniu zawodowym.
- b. **Interpretacja** – wyjaśnianie opisanych wcześniej procesów i zjawisk, wchodzących w skład głównego problemu badawczego, na tle istniejących związków i współzależności; w kontekście ekonomicznym, prawnym, społecznym i kulturowym. W przypadku niniejszego raportu istotą interpretacji jest umieszczenie kształcenia i doskonalenia zawodowego kandydatów na dyrektorów oraz osób pełniących już te funkcje na tle szerszych tendencji rozwojowych poszczególnych systemów edukacyjnych, jak również zmieniających się ról i funkcji liderów edukacyjnych w szkolnictwie poszczególnych krajów.
- c. **Jukstapozycja** – zestawienie opisanych i zinterpretowanych wcześniej procesów i zjawisk, wchodzących w skład głównego problemu badawczego. W tym przypadku istotą jukstapozycji jest zestawienie danych dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego kandydatów na dyrektorów oraz osób pełniących już te funkcje w poszczególnych krajach Unii Europejskiej oraz Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.
- d. **Porównanie** – dokonanie analizy porównawczej danych uzyskanych na etapie jukstapozycji w celu sformułowania wniosków. W przypadku niniejszego raportu porównaniu podlegają: formy i funkcje wcześniej opisanych i zinterpretowanych oraz zestawionych na etapie jukstapozycji danych dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego kandydatów na dyrektorów i osób pełniących te funkcje⁴⁶.

⁴⁶ Por. Edwards R., (1973), *Introduction, do części: Some Theoretical Methods for Comparative Education*, [w:] Edwards R., Holmes B., Graaf J. van den (red.) *Relevant Methods in Comparative Education*, Hamburg, s. 97.

⁴⁷ Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji (i jej krytyka) została omówiona w książce: Melosik Z., (1995) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 17-50.

Analizy głównego problemu badawczego dokonano wykorzystując *teorię funkcjonalizmu strukturalnego*⁴⁷. Jego przedstawiciele interpretują życie społeczne w kategoriach wzajemnego dostosowania się komple-

mentarnych elementów systemu społecznego – dla sprawnego działania w całości⁴⁸. W związku z tym, podejście funkcjonalno-strukturalne ujmuje związki między edukacją a społeczeństwem jako racjonalny proces adaptacji, w którym potrzeby wzrastająco złożonego społeczeństwa, dotyczące wykwalifikowanego personelu, realizowane są przez system edukacyjny, przekazujący jednostkom umiejętności i selekcjonujący najbardziej uzdolnione i umotywowane z nich⁴⁹. Jak twierdzą T.K. Dougherty i F.M. Hammack, przedstawiciele omawianej koncepcji „argumentują, iż szkoły odgrywają unikatową rolę w przekazywaniu fundamentalnych wartości i norm społecznych”⁵⁰.

We współczesnych społeczeństwach edukacja pełni, zdaniem T. Parsonsa, najwybitniejszego przedstawiciela funkcjonalizmu strukturalnego, dwie zasadnicze funkcje:

- socjalizacji
- stratyfikacji .

Ta pierwsza, bardziej interesująca w kontekście głównego problemu tego raportu, odnosi się do rozwijania zaangażowania i umiejętności umożliwiających efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie. T. Parsons dzieli zaangażowanie na dwa elementy:

1. Gotowość do uprawomocniania szeroko rozumianych wartości społecznych.
2. Gotowość wypełniania określonych ról w społeczeństwie.

Umiejętności również można podzielić na dwa elementy:

1. Kompetencje i kwalifikacje, pozwalające realizować zadania związane z indywidualnymi rolami.
2. Odpowiedzialność za rolę – zgodne z oczekiwaniami innych ludzi zachowywanie się w kontaktach interpersonalnych, związanych z funkcjonowaniem w danej roli⁵¹.

Zdaniem T. Parsonsa, istnieją dwa typy osiągnięć edukacyjnych:

- Kognitywne (przyswajanie informacji, kwalifikacji, wiedzy).
- Moralne („odpowiedzialne obywatelstwo”, obejmujące m. in. szacunek dla innych, rozwagę, umiejętność współpracy, zdolność do kierowania innymi, inicjatywy)⁵².

Wszystkie te założenia odnoszą się w sposób zdecydowany zarówno do postaci dyrektora, jak i jego ról oraz funkcji zawodowych i społecznych, jak również do form i sposobów kształcenia i doskonalenia zawodowego. Można stwierdzić, że we wszystkich systemach szkolnych dyrektor postępuje w sposób funkcjonalny wobec oczekiwań społecznych,

⁴⁸ Por. Meighan R., (1986), *A Sociology of Educating*, London, s. 241.

⁴⁹ Hurn C., (1978), *The Limits and Possibilities of Schooling*.

An Introduction to the Sociology of Education, Boston: Allyn and Bacon, s. 34.

⁵⁰ Por. Dougherty T. K., Hammack F. M. (red.), (1990), *Education and Society: A Reader*, San Diego s. 13 14.

⁵¹ Parsons T., (1989), *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*, [w:] Ballantine J. H., (red.), *School and society. A Unified Reader*, Moutin View 1989, s. 155.

⁵² Parsons T., *The School Class...*, op. cit., ss. 159 160.

artykułowanych głównie przez władze oświatowe. Z kolei kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów jest funkcjonalne wobec zestawu kompetencji, zarówno stricte zawodowych, jak i osobowościowych, które dyrektor powinien posiadać, po to, aby w sposób optymalny pełnić swoją rolę (zgodnie z oczekiwaniami władz oświatowych i szerszego społeczeństwa).

Wybrane procedury metodologiczne wykorzystane w raporcie, to:
analiza dokumentów i studium przypadku.

1. Analiza dokumentów

Stanowi formę badań jakościowych, której celem jest analiza i interpretacja źródeł pisanych – w celu wykorzystania zdobytej w ten sposób wiedzy do zrozumienia i opisania problemu, stanowiącego obiekt zainteresowania. Istotą jest więc tutaj dekodowanie treści dokumentu – w tym przypadku w kontekście zawartej w nich *implicite* lub *explicite* wiedzy w kwestii kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

W literaturze występuje podział dokumentów na cztery typy:
(za S. B. Mersian – podaję za D. Kubinowskim⁵³):

1. „zapisy publiczne (...), przede wszystkim oficjalne dokumenty”, w tym między innymi „akta policyjne i sądowe, regulaminy, statuty i rozporządzenia, publikowane dane statystyczne oraz wszelkiego typu <<teksty kulturowe>> znajdujące się w obiegu publicznym (...), w tym publikacje internetowe”.
2. „Dokumenty osobiste, jak na przykład „pamiętniki, listy, rodzinne zapisy wideo, albumy fotograficzne ze zdjęciami (...), zapisy podróży (...)”.
3. „Materiały fizyczne, czyli wszelkie obiekty i przedmioty fizyczne, znajdujące się w badanych miejscach (...)”.
4. „Dokumenty tworzone przez badacza (...), głównie notatki, fotografie, zapisy filmowe (...)”.

„Jakościowe badanie (...) dokumentów (...) zakłada (...) poddanie ich gruntownej analizie treściowej i formalnej, w połączeniu z interpretacją kontekstualną (...)”⁵⁴. W przypadku niniejszego raportu analizowane są i interpretowane dokumenty pierwszego typu, odnoszące się do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

⁵³ Kubinowski D., (2010). Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metoda. Ewaluacja, Lublin: UMCS., s. 215-216.

⁵⁴ Tamże, s. 219.

2. Studium przypadku

Kolejna, wykorzystana w raporcie procedura badawcza, to **studium przypadku**.

Punktem wyjścia do badań jest (podobnie, jak ma to miejsce w przypadku badań ilościowych) odpowiednia identyfikacja przypadku. R. E. Stake dokonuje w tym kontekście zasadnych klasyfikacji motywów i wyborów dotyczących studiów przypadku. I tak, studium przypadku może mieć charakter partykularystyczny – wybiera się wówczas przypadek w celu jego poznania i zrozumienia, a nie dlatego „że stanowi on reprezentację innych przypadków lecz dlatego że posiada on pewne cechy lub ilustruje pewien problem”. Zainteresowanie badacza ma charakter (jak to ujmie R. E. Stake) „wewnętrzny”, w tym sensie, że odwołuje się do cech „wnętrza” danego przypadku; „niezależnie od swojej partykularności lub zwyczajności obiektem zainteresowania jest przypadek sam w sobie”⁵⁵. Tego typu studium przypadku wykorzystane zostało w niniejszym raporcie szczególnie w kontekście szczegółowej analizy i interpretacji problemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów w Stanach Zjednoczonych a także w Wielkiej Brytanii. W obu tych przypadkach celem była rekonstrukcja badanego zjawiska w ramach systemu oświatowego tego właśnie kraju, choć oczywiście miało to następnie posłużyć porównaniom.

W raporcie w dużym stopniu odwołuję się do kolektywnego studium przypadku, który polega na „studiowaniu pewnej liczby przypadków w cel poznania zjawiska (...)”. W takiej sytuacji „indywidualne przypadki w kolekcji mogą, ale nie muszą, być wybierane z uwagi na posiadanie już na wstępie jakichś wspólnych cech”; „one mogą być podobne lub odmienne”, jednak w swojej całości pozwalają na zrozumienie specyfiki jakiegoś zjawiska czy problemu⁵⁶. W tym przypadku kolektywne studium przypadku odnosi się do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów w odniesieniu do krajów Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych, w celu łatwiejszego zrozumienia, dzięki omówionym przykładom, istoty zagadnienia.

W ramach studium przypadku można wyróżnić za R. E Stake’em, sześć faz:

1. Wybór przypadków (tutaj: kraje Unii Europejskiej i Stany Zjednoczone).
2. Zdefiniowanie zjawiska, problemu lub zagadnienia, które ma być zbadane (tutaj: kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów).

⁵⁵ Por. Stake R. E., (1994), Case studies, w: Handbook of Qualitative Research, Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.), Miejsce wydania/wydawnictwo: Thousand Oaks, s. 237.

⁵⁶ Tamże, s. 237.

3. Określenie poszukiwanych i następnie analizowanych typów danych, które wyjaśniają owo zjawisko, problem, czy zagadnienie, w odniesieniu do każdego przypadku (tutaj: status i role dyrektorów w poszczególnych krajach, a także przyjęte sposoby, formy i metody kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów).
4. Triangulacja kluczowych wyników i tworzenie podstaw pod interpretację, czyli definiowanie najważniejszych „znaczeń”, poprzez przyjęcie różnych sposobów postrzegania badanych zjawisk, problemów czy zagadnień oraz weryfikowanie powtarzalności wyników (tutaj: triangulacja odnosi się do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów).
5. Stosowanie alternatywnych interpretacji zjawisk, problemów czy zagadnień (tutaj: odnoszących się do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów).
6. Formułowanie twierdzeń lub generalizacji dotyczących analizowanych przypadków (tutaj: w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów)⁵⁷.

Przyjęte i wykorzystane, opisane wyżej procedury badawcze umożliwiły w wyczerpujący sposób wyjaśnienie zagadnienia kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

⁵⁷ Tamże, s. 241, 244.

Dyrektorzy i idea przywództwa edukacyjnego w szkołach

Wydawać by się mogło, że stanowisko dyrektora szkoły stanowi posadę atrakcyjną, bowiem zapewnia prestiż i pozycję, (relatywnie) wysokie zarobki oraz możliwość samorealizacji aspiracji zawodowych. W praktyce okazuje się jednak, że jest to stanowisko „kontrowersyjne”, obciążone – w świadomości zarówno kandydatów na dyrektorów, jak i osób pełniących te funkcje – wieloma niedogodnościami. Judith D. Chapman, w studium dotyczącym sytuacji dyrektorów, w oparciu o porównawcze analizy badań zawodowej sytuacji dyrektorów przedstawia następujące, odnoszące się do wielu krajów, ogólne wnioski:

- jest bardzo trudno znaleźć odpowiednio przygotowanych kandydatów na stanowisko dyrektora;
- programy kształcenia dyrektorów są bardzo często nieadekwatne w stosunku do przyszłych zadań, jakie przed nimi stoją;
- rozwój zawodowy dyrektorów ma zwykle charakter „epizodyczny” i „nieskoordynowany”;
- w ostatnim okresie pojawiło się coraz więcej przeszkód w zakresie definiowania ścieżek dalszego awansu zawodowego osób zajmujących stanowisko dyrektora oraz uzyskiwania przez nich promocji;
- coraz większa liczba, bardzo zaangażowanych w pełnienie swoich funkcji dyrektorów, rezygnuje z pełnienia tej funkcji w relatywnie młodym wieku⁵⁸.

W konsekwencji powstaje pytanie dotyczące adekwatności „struktur i kultur, w ramach których liderzy działają i są kształceni”⁵⁹. Jednocześnie przy tym, aby raz jeszcze odwołać się do analiz tej autorki, międzynarodowe badania porównawcze wykazują powstanie wielu nowych tendencji w zakresie wypełniania obowiązków dyrektorów:

- coraz częściej wskazuje się na fakt, iż kierowanie szkołą nie ogranicza się do osoby dyrektora, ale [jak pisze J.D. Chapman] „pojawia się w wielu miejscach szkoły”;
- występuje [jak pisze J.D. Chapman] coraz „większa integracja w przygotowaniu do pełnienia roli przywódcy na poszczególnych etapach zawodowej kariery” (łączę tę tezę z faktem, iż kształcenie do roli dyrektora nie ogranicza się do wstępnego, a nawet „przedwstępnego”, pierwszego etapu jego działalności);

⁵⁸ Por. Chapman J. D., (2005), Recruitment, Retention and Development of School Principals. The International Academy of Education, Bruksela: UNESCO, s. 2;

⁵⁹ Tamże, s. 2.

- mamy do czynienia z coraz większym zróżnicowaniem „strategii uczenia się i technologiami” (związanymi z przygotowaniem do pełnienia funkcji dyrektora);
- powstają coraz to nowe programy rozwojowe wspierające, nie tylko dyrektora, ale także całe „zespoły przywódcze ” w szkołach;
- długoletni dyrektorzy/dyrektorki z dużym stażem służą swoim doświadczeniem mniej doświadczonym.
- coraz częściej uznaje się, że szkoła stanowi uczącą się instytucję i związku z tym dyrektorzy powinni „korzystać z teorii i badań w celu usprawnienia swojej codziennej działalności”;
- istnieje przekonanie o konieczności tworzenia centrów przywództwa, które inicjowałyby badania „w celu identyfikowania i upowszechniania dobrych praktyk”⁶⁰.

W ostatnim okresie mamy do czynienia z wyraźnym zmniejszaniem się liczby kandydatów na stanowisko dyrektora oraz z coraz większą liczbą osób rezygnujących z pełnienia tej funkcji. W tym drugim przypadku, odejście dyrektora jest równoznaczne z utratą przywódczego doświadczenia, ekspertyzy, wiedzy i mądrości, co ma potencjalnie niekorzystny wpływ na jakość działania szkoły i procesy kształcenia uczniów⁶¹. Warto przytoczyć w tym miejscu fragment tekstu Judith D. Chapman, bowiem dobrze ilustruje on problemy w tym zakresie: „szczególny niepokój wzbudza, występująca w niektórych układach [społecznych] trudność w zachęceniu do starania się o stanowisko dyrektora i pozostania na nim przez dłuższy czas kobiet i członków grup etnicznych i mniejszościowych, jak również wypełnienia wakatów w rejonach wiejskich, oddalonych od wielkich miast oraz znajdujących się w nieuprzywilejowanej sytuacji ekonomicznej”⁶².

Z badań porównawczych wynika, że trudności w pozyskaniu odpowiednich kandydatów na stanowisko dyrektora, a następnie zatrzymania ich na stanowisku przez dłuższy czas wynikają z następujących przyczyn: mało atrakcyjnych warunków w konkretnych miejscach pracy, przepracowania, związanego ze wzrastającą intensyfikacją zadań; niskiej płacy; wzrastającą odpowiedzialnością przy coraz mniejszym uprawomocnieniu autorytetu w zakresie podejmowania decyzji; coraz bardziej skomplikowanymi wewnątrznie rolami zawodowymi; zmianami w zakresie pożądanej „tożsamości zawodowej”; wzrastającym wpływem pogłębiającego się (z uwagi na wymagania miejsca pracy) zaangażowania zawodowego na osobiste życie jednostki⁶³.

W konsekwencji J.D. Chapman eksponuje konieczność stworzenia takiego podejścia do kariery zawodowej dyrektora, które jest „systema-

⁶⁰ Tamże, s. 3.

⁶¹ Tamże, s. 4.

⁶² Tamże, s. 4.

⁶³ Tamże, s. 5.

tyczne, zintegrowane i współzależne”⁶⁴.

J.D. Chapman obszernie opisuje sytuację zawodową dyrektorów szkół w przeszłości i współcześnie. Warto przytoczyć w tym kontekście dłuższy fragment jej komentarzy. „W bardzo scentralizowanych systemach szkolnictwa istota roli dyrektora związana była z właściwą interpretacją – określonych na poziomie narodowym czy państwowym – zasad i regulacji oraz urzeczywistnieniu posiadanych prerogatyw w płaszczyznach funkcjonalnych jak: administrowanie, planowanie, finanse, działania na rzecz dobra uczniów i sprawozdawczość. W takiej sytuacji rola dyrektora jako decydenta oraz lidera edukacyjnego w optymalizacji działania szkoły i jakości kształcenia była znacznie mniejsza”. W systemach tradycyjnych dominowało „podejście hierarchiczne i biurokratyczne do pozyskiwania, utrzymywania na stanowisku i rozwoju zawodowego dyrektorów”⁶⁵.

Umieszczenie szkolnictwa w systemie rynkowym (jako jego integralnej części) miało duży wpływ na postrzeganie roli i osoby dyrektora (decentralizacja procesów zarządzania szkołą, szczególnie w kontekście procesów decyzyjnych). Jak ujmuje to J. D. Chapman: „nastąpiło wzmocnienie znaczenia i odpowiedzialności dyrektora, pogłębiło się zróżnicowanie procesów podejmowania decyzji”⁶⁶.

Wzmocnieniu roli dyrektorów nie towarzyszył wzrost wsparcia społecznego i wsparcia w zakresie (do)kształcania. W konsekwencji wśród wielu dyrektorów narastał brak satysfakcji z pełnienia roli zawodowej, co miało wpływ na proces zatrudniania, długość sprawowania przez nich funkcji oraz rozwój zawodowy⁶⁷. W konsekwencji powstał szereg nowych podejść do roli dyrektora, w tym: model ko-dyrektorowania; model dyrektor-menedżer; model multidyrektor; model dyrektor-nauczyciel/dyrektor-administrator; model dyrektor-zastępca dyrektora; model dyrektor-/specjalista w dziedzinie edukacji⁶⁸. Skutkiem tego jest powstawanie obecnie dyskusji w kwestii certyfikatów dla dyrektorów.

Tylko w przypadku niewielkiej liczby krajów zakłada się, że kandydat na dyrektora, aby sprawować swoją funkcję, powinien ukończyć określony kierunek studiów w zakresie przywództwa i administracji i posiadać dodatkowe certyfikaty. W przypadku większości krajów zakłada się, że kształcenie uniwersyteckie w tych zakresach nie jest konieczne, trzeba natomiast mieć praktyczne doświadczenie w pracy zawodowej w dziedzinie edukacji⁶⁹.

Główne napięcie w teoretycznych dyskusjach na temat dyrektora szkoły odnosi się do sporu dotyczącego pojęć *zarządzanie* i *przywództwo*.

⁶⁵ Tamże, s. 7.

⁶⁶ Tamże, s. 7.

⁶⁷ Tamże, s. 8.

⁶⁸ Por. Zeitoun P., Newton R. M., (2005), *Strategies for reinventing the principalship. Evaluative report*; podają za J Chapman, *Recruitment, Retention and Development of School Principals. The International Academy of Education*, Bruksela: UNESCO, s. 8.

⁶⁹ J. Chapman, *Recruitment, Retention and Development of School Principals...*, op. cit., s. 19.

Występuje wyraźne przeniesienie środka ciężkości w kierunku zakresu znaczeniowego tego drugiego pojęcia, czemu towarzyszy krytyka „menadżeryzmu”, w którym występuje „nacisk na procedury, kosztem celów i wartości edukacyjnych”⁷⁰.

Jeden z największych autorytetów w tej dziedzinie T. Bush wyróżnił osiem modeli przywództwa edukacyjnego, przy czym w każdy z nich znakomicie wpisuje się problem sposobu działania dyrektora w szkole:

- 1) Model w największym stopniu nawiązujący do klasycznych podejść z niedalekiej jeszcze przeszłości, nazywany jest wręcz „przywództwem menedżerskim”. Zakłada się w nim, jak to ujmuje Leithwood, że „przywódcy powinni orientować się na funkcje, zadania i zachowania”, przy czym panuje przekonanie, iż „zachowania członków organizacji są u podstaw racjonalne”. Jednocześnie, jak twierdzi ten sam autor, „władza i możliwość wpływu są rozdzielone według formalnie określonych stanowisk w zależności od miejsca, jakie zajmują one w hierarchii w ramach organizacji”⁷¹. Taki typ przywództwa nie zawiera w sobie wizji, która byłaby zorientowana na „tworzenie lepszej przyszłości dla szkoły”. W większym stopniu orientuje się on na optymalizowanie funkcjonowania w ramach warunków istniejących/zastanych. T. Bush ocenia ten model: „takie podejście jest bardzo odpowiednie dla liderów szkolnych, którzy działają w systemach scentralizowanych, jako że nadaje ono największy priorytet wydajnemu wprowadzaniu w życie imperatywów zewnętrznych, przede wszystkim tych, które są przepisane przez osoby znajdujące się na wyższych szczeblach hierarchii biurokratycznej”⁷².
- 2) Przywództwo transformacyjne. W tym przypadku można odwołać się do poglądów Leithwooda, który wyróżnia (jak ujmuje to T. Bush) osiem wymiarów takiego przywództwa:
 - kreowanie wizji szkoły,
 - ustanowienie celów szkoły,
 - dostarczanie intelektualnej stymulacji,
 - oferowanie indywidualnego wsparcia,
 - wyznaczanie optymalnych praktyk i ważnych wartości organizacyjnych,
 - demonstrowanie oczekiwań dotyczących wysokich standardów działania,

⁷⁰ T. Bush, (2007). *Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice*, „South African Journal of Education”, vol. 27, nr 3, s. 391.

⁷¹ Podaję za: Bush T., *Educational Leadership...* op. cit., s. 395.

⁷² Tamże, s. 395.

- tworzenie produktywnej kultury szkolnej,
- tworzenie warunków strukturalnych na rzecz uczestnictwa w podejmowaniu decyzji w szkole.

W takim ujęciu zaangażowanie na rzecz szkoły staje się wręcz „imperatywem moralnym”, co prowadzi wręcz do nakładania się na siebie celów liderów i innych członków społeczności (a to z kolei może przynieść, jak twierdzą krytycy, kontrolowanie zachowań tej drugiej grupy)⁷³.

- 3) W modelu uczestniczącym, nacisk położony jest, zdaniem Leithwooda, na trzy założenia: „uczestnictwo [członków społeczności szkolnej] przynosi zwiększenie wydajności szkoły; uczestnictwo jest uprawomocnione przez zasadę demokracji”, a ponadto „przywództwo stanowić może potencjalnie własność każdego uprawomocnionego interesariusza”. W takim podejściu „przywództwo dyrektora” zastąpione zostaje przez „przywództwo współdzielone”⁷⁴.
- 4) Model transakcyjny, zakłada, że w szkole występuje konflikt między różnymi grupami interesariuszy, który rozwiązany jest w „interesie najbardziej potężnych protagonistów”. Następuje to w procesie „wymiany” między członkami organizacji. T. Bush komentujący poglądy T.W. Miller i J.M. Miller, „dyrektorzy mają władzę wynikającą z ich stanowiska jako formalnych liderów swoich szkół”, jednakże w procesie owej wymiany korzystać muszą – w mniejszym lub większym stopniu – wszyscy interesariusze. Krytycy twierdzą, że zaangażowanie poszczególnych członków społeczności szkolnej nie wychodzi poza korzyści wynikające z owej „wymiany”⁷⁵.
- 5) Model postmodernistyczny, odwołuje się do subiektywności „aktorów szkolnych”. Przyjmuje się, że organizacje nie mają „ontologicznej rzeczywistości” lecz są – jak ujmuje to T. Bush – „stworzone przez ludzi, znajdujących się w ich ramach, posiadających różne poglądy”. Píše on dalej: „model postmodernistyczny sugeruje, że przywódcy powinni szanować (...) różnorodne i jednostkowe perspektywy interesariuszy”, przy zniesieniu typowej dla tradycyjnych podejść orientacji na hierarchię w ramach organizacji⁷⁶.
- 6) Model nazwany przywództwem moralnym. Przyjmuje się tutaj, że „decydujący fokus przywództwa odnaleźć można w (...) etyce samych liderów”. T. Bush przywołuje tutaj pogląd, który eksponuje

⁷³ Por. tamże, s. 396.

⁷⁴ Podaję za Bush T., *Educational Leadership...*, op. cit., s. 397.

⁷⁵ Por. Miller T. W., Miller J. M., *Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020*, „International Journal of Leadership in Education” 2001, nr 4, s. 202 oraz T. Bush, *Educational Leadership...*, op. cit., s. 398.

⁷⁶ Tamże, s. 399.

⁷⁷ Tamże, s. 400.

Sergiovanni: „doskonałe szkoły (...) stworzone są z wartości i przekonań, które odwołują się do uświęconych lub kulturowych cech”⁷⁷. Wyróżnić można w tym modelu dwie perspektywy. Pierwsza eksponuje „duchowy” charakter przywództwa, przy oczywistym odwołaniu się do wartości religijnych; druga – do „moralnej pewności”, czyli „zdolności do działania w sposób zgodny z systemem przekonań etycznych, i to bardzo konsekwentnie wraz z upływem czasu”⁷⁸.

- 7) Przywództwo zorientowane na nauczanie polega na; „zarządzaniu nauczaniem i uczeniem się, jako kluczową formę działalności instytucji edukacyjnych”. Istotą jest tutaj modelowanie, monitorowanie rzeczywistości szkolnej oraz „profesjonalna dyskusja”. Twierdzi się, iż podejście to ma charakter redukcjonistyczny, bowiem pomija się w nim socjalizację uczniów oraz ich osobowość⁷⁹.
- 8) Przywództwo prowizoryczne (albo uwarunkowane). W podejściu tym twierdzi się, że szkoła stanowi bardzo zróżnicowane wewnętrznie środowisko i korzystna jest „adaptacja stylów przywództwa do partykularnej sytuacji”, bez próby uniwersalizacji działań w tej sferze. Liderzy powinni więc w sposób bardzo zróżnicowany odpowiadać na „unikatowe warunki organizacyjne”⁸⁰. Przywoływany przez T. Busha Morgan pisze „przywództwo wymaga efektywnej diagnozy problemów, po której następuje wybór najwłaściwszej odpowiedzi na kwestię lub sytuację”⁸¹.

W wielu tekstach poświęconych roli i funkcjonowaniu dyrektora ma miejsce krytyka menedżerskiego podejścia do jego roli i funkcjonowania. Z drugiej jednak strony, w warunkach przekształcania szkoły w instytucję niemalże wolnorynkową, działającą w warunkach konkurencji na rynku edukacyjnym, ewaluowaną w oparciu o zasadę inwestycje-zysk, czy koszty-korzyści (a także skoncentrowaną na tym kryterium efektywności, jaką są wyniki testów uczniów), menedżerskie zarządzanie szkołą staje się codzienną koniecznością.

W rezultacie, autorzy wielu publikacji eksponują taki model pełnienia funkcji dyrektora, który jest tożsamy z „profesjonalnym menedżerem”, odpowiedzialnym za finansową stronę działalności szkoły i „zasoby ludzkie”. Istotą przywództwa takiego dyrektora jest umiejętność tworzenia optymalnych warunków dla realizacji przez szkołę swoich funkcji⁸². W takiej sytuacji, jak ujęto to w jednym z ważnych dokumentów OECD, przed

⁷⁸ Tamże, s. 400.

⁷⁹ Tamże, s. 400-401.

⁸⁰ Tamże, s. 402.

⁸¹ Tamże, s. 402.

⁸² New School Management Approaches. Education and Skills, OECD, Paris 2001, s. 17, 51.

dyrektorem profesjonalnym menedżerem stoją trzy kluczowe wyzwania:

- zarządzanie zmianą edukacyjną w okresie redefiniowania charakteru i misji szkół;
- rezygnacja z typowego dla przeszłości biurokratyczno-instytucjonalnego podejścia do sprawowania władzy na rzecz realizacji świadczeń dla sektora publicznego, którego częścią jest szkoła;
- orientacja na efektywne sposoby zarządzania wiedzą w ramach organizacji, która sama musi permanentnie uczyć się⁸³.

Nie mamy tutaj do czynienia z menedżeryzmem w wąskim tego słowa znaczeniu. Dyrektor nie ma być menedżerem, „adaptatywnym” (czy po prostu administratorem), lecz „transformatywnym menedżerem uczącej się organizacji”, „strategicznym liderem” i „refleksyjnym praktykiem”. Zarządzanie poszczególnymi sferami szkolnej rzeczywistości ma być tylko jednym z jego celów; podobnie jak dążenie do zapewnienia wysokiej jakości procesu nauczania/uczenia się. Ważne jest także (co stanowi całkowite zerwanie z modelem biurokratycznym) definiowanie etosu konkretnej szkoły, wspomniane już wyznaczanie kierunków zmiany edukacyjnej oraz utrzymywanie dobrych relacji ze środowiskiem lokalnym⁸⁴.

W ramach takiego podejścia autorzy cytowanego już dokumentu OECD wyróżnili kilka „profilu orientacyjnych” przywództwa edukacyjnego w szkołach, przy czym w każdym z nich występuje nieco odmienne rozłożenie akcentów. I tak istnieje przywództwo zorientowane na nauczanie lub przywództwo zorientowane na integrację. W dokumencie OECD nieco inaczej definiuje się też, niż to czynił T. Bush, przywództwo transformacyjne. Twierdzi się, że transformacyjni liderzy posiadają charyzmę, zdolność do upowszechniania swojej wizji i misji szkoły oraz kompetencje w zakresie inspirowania na jej terenie innowacji. Zorientowani są na rozwijanie profesjonalnej współpracy między nauczycielami oraz wspieranie ich profesjonalnego rozwoju i ich wysiłków, podejmowanych w zakresie efektywnego rozwiązywania problemów⁸⁵. Trudno nie wspomnieć także o tym modelu szkolnego przywództwa, który oparty jest na idei „kolektywnej odpowiedzialności”. Zakłada się w nim, że we współczesnej organizacji takiej, jaką jest szkoła, zarządzanie musi stanowić „wspólną odpowiedzialność”. Dotyczy to zarówno organizowania procesu kształcenia, jak i konstruowania wizji rozwoju szkoły, definiowania standardowych procedur, monitorowania procesu zmiany, a także profesjonalnego rozwoju nauczycieli oraz motywowania ich i nagradzania. Takie postrzeganie przywództwa często określane jest mianem „interakcjonistycznego”. W oczywisty bowiem sposób wymaga ono pogłębienia interak-

⁸³ New School Management Approaches Education and Skills, OECD, Paris 2001, s. 17.

⁸⁴ Tamże, s. 32.

⁸⁵ Tamże, s. 156.

cji społecznych, zaufania i jedności w tej organizacji, jaką jest szkoła. Występuje tutaj rezygnacja z eksponowania nadrzędności osobistych umiejętności jednej osoby wyznaczonego przez zewnętrzne władze szkolne dyrektora (taki model współdzielenia odpowiedzialności jest najczęstszy w szkołach w Holandii)⁸⁶.

Na zakończenie tego fragmentu tekstu warto odwołać się, do wielokrotnie cytowanego w literaturze zestawu dwudziestu jeden zakresów odpowiedzialności dyrektora szkoły, który wypracowali Robert J. Marzano, Timothy Waters i Brian McNulty. Zawarte są one w ich książce *School Leadership that Works: From Research to Results*⁸⁷. Odpowiedzialności te pozwalają też zrozumieć wprowadzane w życie profile kształcenia dyrektorów.

1. Afirmacja - odnosi się do „stopnia, do którego lider potrafi rozpoznać i docenić osiągnięcia szkoły oraz uznać, iż w niektórych sferach ponosi ona porażki”⁸⁸. Istotą jest tutaj „zrównoważone i uczciwe sprawozdanie z osiągnięć i porażek szkoły”⁸⁹.
2. Wejście w rolę podmiotu zmiany - związane jest z posiadaniem przez lidera „dyspozycji do kwestionowania istniejącego status quo”, przy możliwości „zakłócenia istniejącego stanu równowagi” oraz podejmowania pewnego ryzyka⁹⁰.
3. Sytuacyjne nagradzanie - dotyczy „stopnia, do którego lider szkoły potrafi dostrzec i nagrodzić osiągnięcia jednostek”; związane jest z transakcyjną rolą lidera⁹¹. Dyrektor przywódca zawiera z poszczególnymi członkami zespołu nauczycieli transakcje – mowy, których celem jest realizacja założonych celów.
4. Komunikacja - wynika „ze stopnia, w którym lider szkolny ustanawia uprawomocnione sposoby komunikacji między nauczycielami i uczniami”. Ta forma odpowiedzialności jest kluczowa w urzeczywistnianiu zadań dyrektora jako lidera szkolnego⁹².
5. Kultura szkolna - „Efektywny lider szkoły tworzy taką kulturę, która ma pozytywny wpływ na nauczycieli, którzy w konsekwencji pozytywnie wpływają na uczniów”. „Efektywna kultura” stanowi także „narzędzie wprowadzania zmiany przez lidera”, przy czym ważne jest w kontekście kształtowanie „wspólnych przekonań oraz poczucia społeczności i współpracy u personelu”⁹³.
6. Tworzenie „buforów ochronnych” wokół nauczycieli - celem jest

⁸⁶ Tamże, s. 156-157.

⁸⁷ Marzano R. J., Waters T., McNulty B., (2005), *School Leadership that Works: From Research to Results*, Alexandria.

⁸⁸ Tamże, s. 41.

⁸⁹ Tamże, s. 43.

⁹⁰ Tamże, s. 44-45.

⁹¹ Tamże, s. 45.

⁹² Tamże, s. 46-47.

⁹³ Tamże, s. 47-48.

⁹⁴ Tamże, s. 48.

- tutaj blokowanie czynników zakłócających – zorientowane stricte na nauczanie – codziennych działań nauczycieli⁹⁴.
7. Elastyczność działania odnosi się do „zakresu w jakim lider szkoły potrafi dostosować swoje zachowania przywódcze do potrzeb aktualnej sytuacji, przy tym nie wzbudzają w nim dyskomfortu odmienne opinie”⁹⁵.
 8. Koncentracja na realizacji celów związana jest ze zdolnością lidera do „ustanawiania jasno zdefiniowanych celów oraz utrzymywania tych celów w centrum uwagi życia szkoły”⁹⁶.
 9. Idealy/przekonania – wychodzi się tutaj z założenia, że „przekonania stanowią subtelny ale potężny czynnik, który może być wykorzystywany przez dyrektora do wprowadzania zmiany” na terenie szkoły.
 10. Dane na wejściu – ten zakres odpowiedzialności dotyczy „stopnia, do którego lider szkolny włącza nauczycieli do procesu projektowania i wprowadzania w życie ważnych decyzji”. W tym kontekście też pojawia się idea „partycypacyjnego zarządzania”⁹⁷.
 11. Stymulacja intelektualna odnosi się do stopnia, w którym „lider szkoły zapewnia, że nauczyciele i pozostały personel są zaznajamiani z najnowszymi teoriami i praktykami dotyczącymi efektywnie funkcjonującego szkolnictwa oraz iż dyskusje (...) [nad nimi] stanowią regularny aspekt kultury szkoły”⁹⁸.
 12. Włączanie się do działań w dziedzinie programu szkolnego, nauczania oraz oceniania, dyrektor nie może być oderwany od tej podstawowej funkcji szkoły, jaką jest codzienny proces kształcenia, na płaszczyźnie nauczyciele-uczniowie⁹⁹.
 13. Wiedza na temat programu szkolnego, nauczania oraz oceniania – dyrektor, by wchodzić w rolę doradcy nauczycieli, musi mieć znajomość „najlepszych praktyk” w wymienionych wyżej dziedzinach,. W związku z tym dyrektor powinien się nieustannie dokształcać¹⁰⁰.
 14. Monitorowanie/ewaluowanie. W tym przypadku, istotą jest „stopień do którego liderzy monitorują efektywność praktyk szkolnych w kontekście ich wpływu na osiągnięcia uczniów”; ważna jest tutaj także kategoria „permanentnej ewaluacji”¹⁰¹.

⁹⁵ Tamże, s. 49.

⁹⁶ Tamże, s. 51.

⁹⁷ Tamże, s. 51-52.

⁹⁸ Tamże, s. 52-53.

⁹⁹ Tamże, s. 53-54.

¹⁰⁰ Tamże s. 54-55.

¹⁰¹ Tamże, s. 55-56.

15. Podmiot upowszechnienia optymistycznego podejścia. Postrzega się tutaj „optymizm jako ważną cechę efektywnego lidera szkolnego”. Wzbudza to bowiem pozytywne emocje i pozytywne inspiracje u wszystkich członków społeczności szkolnej¹⁰².
16. Uporządkowanie – zakłada się tutaj, że „porządek w każdym dynamicznym środowisku jest tworzony przez strukturę”. W takim kontekście zadaniem, lidera jest „ustanowienie układu standardów, tworzących operacyjne zasady i sposoby postępowania”¹⁰³.
17. Zasięg działania – odwołuje się on do pojęcia interesariuszy jako integralnej części społeczności szkolnej. Pojawia się tutaj idea partnerstwa z jednostkami i grupami osób, funkcjonującymi w szkolnej społeczności lokalnej¹⁰⁴.
18. Relacje międzyludzkie – czynnik odnosi się do zdolności uwzględniania przez dyrektora również i aspektu „osobistego życia nauczycieli i pozostałego personelu szkolnego”. Oznacza to konieczność rezygnacji z biurokratyzowania stosunków międzyludzkich na rzecz bardziej bliskich relacji, typu „twarzą w twarz”¹⁰⁵.
19. Zasoby – ten zakres odpowiedzialności definiowany jest w kontekście dostarczania nauczycielom przez dyrektora możliwości „profesjonalnego rozwoju, który pozwoli im na wykonywanie swoich obowiązków z powodzeniem”¹⁰⁶.
20. Świadomość sytuacyjna - odnosi się to do umiejętności podejmowania „aktualnych i potencjalnych problemów” (nadażanie „za tym, co się zdarza”, przy zachowaniu odpowiedniego dystansu). Mamy tu też w dużej mierze do czynienia z przywództwem „antycypacyjnym”¹⁰⁷.
21. Widoczność (albo – widzialność) – odnosi się to do potrzeby posiadania przez dyrektora codziennych kontaktów z nauczycielami, uczniami i całym personelem szkoły, co uwzględnia również gotowość do udziału w jej życiu społeczno-kulturalnym¹⁰⁸.

¹⁰² Tamże, s. 56-57.

¹⁰³ Tamże, s. 57.

¹⁰⁴ Tamże, s. 58.

¹⁰⁵ Tamże, s. 58-59.

¹⁰⁶ Tamże, s. 59-60.

¹⁰⁷ Tamże, s. s. 60.

¹⁰⁸ Tamże, s. 61.

W nieco innym kontekście opisuje zadania dyrektora szkoły F.C. Lunenburg, wyróżniając:

- 1) planowanie,
- 2) organizowanie,
- 3) sprawowanie władzy,
- 4) monitorowanie.

Planowanie „stawia przed szkołą zadania i nadaje jej kierunek rozwojowy szkole”. Stanowi przy tym ono „warunek wstępny innych funkcji dyrektora”, a w szczególności monitorowania: „plan stanowi kryterium w oparciu, o które mierzone są rzeczywiste osiągnięcia”. Bez planu, „nie istnieje solidna podstawa dla mierzenia efektywności rezultatów szkoły”, przy czym „porównywanie planowanych i rzeczywistych rezultatów dostarcza dyrektorowi jasnych podstaw, na podstawie których, dokonuje się koniecznego dostosowania planu działania szkoły [do rzeczywistości]”¹⁰⁹. Organizowanie działalności szkoły wynika z przyjętych wcześniej planów, bowiem jej celem jest wprowadzenie ich w życie. Włącza ono trzy podstawowe komponenty: „tworzenie struktury organizacji, pozyskiwanie i rozwijanie zasobów ludzkich oraz ustanawianie powszechnie stosowanych wzorów i układów działania”, w tym również określanie zakresu obowiązków i odpowiedzialności¹¹⁰. Kolejna rola dyrektora, to sprawowanie władzy. Polega ona na „kierowaniu ludźmi i wywieraniu na nich wpływu”: „dyrektorzy muszą swoimi działaniami powodować określone ukierunkowanie zachowań ludzi”. Stąd też muszą posiadać wiedzę na temat mechanizmów władzy, struktury motywacji, komunikacji, a także „dynamiki grupy”. Celem jest tutaj zawsze wzbudzenie takiego działania, które przyniesie znakomite rezultaty¹¹¹. Czwarta, wymieniona rola dyrektora, polega na monitorowaniu działania szkoły, w celu określenia stopnia realizacji założonych celów i zadań, co ma ewentualnie prowadzić do ich zmiany/przeorganizowania i aktualizacji¹¹².

Jak słusznie zauważa F.C. Lunenburg, wszystkie te funkcje są realizowane w codziennej aktywności dyrektorów. Opierając się o wyniki dostępnych badań twierdzi on, że można w tym kontekście wyróżnić trzy cechy w codziennej pracy dyrektora.

- 1) „duży nakład pracy, przy dużej szybkości działań”. Stąd praca dyrektora jest „nerwowa”, zabiera mu bardzo dużo czasu i nie ma go na odpoczynek. Działa w warunkach „nieustannej presji”¹¹³.
- 2) konieczność podejmowania przez niego działań o bardzo różnorodnym charakterze, a przy tym we fragmentarycznym warun-

¹⁰⁹ Lunenburg F. C., *The Principal and the School: What do Principals Do?*, „National Forum of Educational Administration and Supervision Journal”, vol. 27, nr 4, 2010, s. 2; <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20The%20Principal%20and%20the%20School%20-%20What%20Do%20Principals%20Do%20NFEASJ%20V27,%20N4,%202010.pdf>

¹¹⁰ Tamże, s. 3.

¹¹¹ Tamże, s. 3-4.

¹¹² Tamże, s. 4.

¹¹³ Tamże, s. 5.

kach, przy konieczności podejmowania nagłych decyzji. Nie ma czasu na refleksję, przechodzenie od działania do działania ma miejsce bardzo szybko, a niekiedy pojawia się konieczność „gąszenia nagłych pożarów”¹¹⁴.

- 3) koncentracja działań dyrektora na werbalnej komunikacji, która zabiera około 75% jego czasu. Są to kontakty twarzą w twarz lub telefonicznie, lub e-mailowe, z osobami wewnątrz społeczności szkolnej lub interesariuszami zewnętrznymi, w warunkach „upowszechniania plotek”. Osobiste, werbalne kontakty są w pracy dyrektora bardzo ważne, bowiem odpowiadają na „potrzeby ludzi w zakresie interakcji społecznych”¹¹⁵.

W celu realizacji swoich zadań w omówionych wyżej warunkach dyrektor musi posiadać określonego typu kompetencje.

F.C. Lunenburg wyróżnił trzy typy kompetencji:

Pierwszy typ ma charakter konceptualny. Związany jest, ze „zdolnością umysłową do uzyskiwania, analizowania i interpretowania informacji, otrzymywanych z różnych źródeł, jak również podejmowania złożonych w swojej strukturze decyzji, których celem jest urzeczywistnianie celów szkoły”. Szkoła jest tutaj postrzegana jako jedna całość, a zadaniem dyrektora jest „określenie, w jaki sposób różne komponenty szkoły korelują ze sobą, wchodząc we wzajemne interakcje i w jaki sposób zmiana mająca miejsce w jednej części wpływa na funkcjonowanie innych”. Kompetencje konceptualne odnoszą się także do „myślenia w kategoriach możliwych do wystąpienia tendencji, a także w kategoriach prawdopodobieństw, wzorów i związków”¹¹⁶.

Drugi typ kompetencji nazwać można osobowościowymi. Związany jest ze zdolnością dyrektorów do kierowania jednostkami i grupami ludzi, ich motywowania, koordynowania działań, komunikowania się z nimi oraz zarządzania konfliktami. Kompetencja ta dotyczy nawiązywania relacji międzyludzkich. Lunenburg podsumowuje omówienie tych kompetencji: „Doskonałe szkoły i doskonali liderzy tworzą środowisko serdeczne, opiekuńcze, pełne troski i zaufania, a także stwarzające ciągle nowe wyzwania. W tym kontekście, efektywni dyrektorzy (...) budują środowisko poprzez ludzi. Efektywnie działające cechy osobowościowe pozwalają dyrektorom wzbudzać energię wśród personelu i wspierać jego rozwój, co ostatecznie przyczynia się do maksymalizacji osiągnięć oraz uzyskiwania założonych celów”¹¹⁷.

¹¹⁴ Tamże, s. 5.

¹¹⁵ Tamże, s. 5.

¹¹⁶ Tamże, s. 6.

¹¹⁷ Tamże, s. 7.

Kompetencje techniczne z kolei odnoszą się do „wykorzystywania wiedzy, metod i technik”. Dyrektorzy, jeśli mają efektywnie kierować szkołą, muszą być ekspertami w tym zakresie¹¹⁸.

Można także w tym miejscu pokazać nowe tendencje w podejściu do przywództwa dyrektorów. W raporcie OECD zwrócono uwagę na pięć aspektów przywództwa:

1. techniczne: związane jest ze zdolnością do „efektywnego wykorzystywania finansowych, materialnych i ludzkich zasobów szkoły poprzez jasno zdefiniowane praktyki zarządzania oraz systemy organizacyjne i procesy, które przyczyniają się do wprowadzenia w życie wizji i celów szkoły”;
2. osobowościowe: związane jest ze zdolnością do „tworzenia bezpiecznego, zorientowanego na realizację celów i inkluzywnego środowiska uczenia się, jak również zdolnością do tworzenia konstruktywnych i pełnych wzajemnego szacunku relacji z personelem, uczniami, rodzicami i innymi interesariuszami”;
3. edukacyjne: związane jest ze zdolnością „do kierowania, zarządzania i monitorowania procesu zarządzania szkołą, poprzez aktualne i krytyczne w swojej istocie postrzeganie procesu uczenia się oraz jego implikacji dla podnoszenia jakości nauczania i uczenia się w każdej klasie szkolnej”;
4. symboliczne: związane jest ze zdolnością do „kształtowania ważnych wartości i zachowań, zarówno w szkole, jak i lokalnej społeczności, włączając w to zaangażowanie na rzecz tworzenia i dalszego wspierania efektywnych społeczności uczących się w obu tych sferach”;
5. kulturowe: „umiejętność definiowania cech efektywnej szkoły i wyraźna zdolność do przewodzenia społeczności szkolnej w celu promowania wizji przyszłości, u podstaw której znajdują się wspólne cele i wartości, dzięki czemu można będzie uzyskać za zaangażowanie (...) wszystkich interesariuszy w kwestii urzeczywistnienia potencjału wszystkich uczących się¹¹⁹.

¹¹⁸ Tamże, s. 8.

¹¹⁹ Improving School Leadership, vol. 1: Policy and Practice, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, OECD 2008, s. 164.

Przygotowanie zawodowe, kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów szkół w krajach Unii Europejskiej – analiza porównawcza

Zrozumienie mechanizmów i procesów związanych z przygotowaniem zawodowym, kształceniem i doskonaleniem zawodowym dyrektorów szkół w poszczególnych krajach Unii Europejskiej (a także w Stanach Zjednoczonych) wymaga zdefiniowania, związanego z nimi, pola problemowego. I tak, po pierwsze, istnieje potrzeba określenia statusu zawodowego dyrektorów. W większości krajów dyrektorzy szkół posiadają status urzędników państwowych, opłacanych bezpośrednio przez państwo. Dotyczy to między innymi: belgijskiej Flandrii, Węgrzech, Katalonii, Irlandii, Słowenii, Portugalii. Z kolei, w innych krajach posiadają oni status pracownika gminy; można podać tutaj takie przykłady, jak Anglia, Dania, Szwecja, Szwajcaria i Estonia. W Niemczech zatrudniani są przez władze krajów związkowych. Patrząc na tę kwestię z innej perspektywy można stwierdzić, że w Szwecji, Danii i Niemczech mają także status urzędnika służby cywilnej¹²⁰.

Ważny jest także sposób rekrutacji dyrektorów. W takich krajach, jak Anglia, Dania, Szwecja, Szwajcaria, Norwegia i Irlandia, a także Słowenia, Litwa, Estonia i Węgry, dyrektor szkoły powoływany jest przez władze lokalne. Tylko w kilku krajach dyrektorzy są bezpośrednio zatrudnieni przez szkoły (Katalonia, Portugalia) lub mianowani przez rząd centralny/regionalny rząd (Słowenia, Niemcy)¹²¹. Na stanowisko dyrektora w niektórych krajach, takich jak na przykład Irlandia, dyrektorzy są powoływani przez specjalną komisję, (która przeprowadza z kandydatami rozmowy kwalifikacyjne), w skład której wchodzi nie tylko reprezentanci szkoły ale także zewnętrzny ekspert¹²². Konkursy na stanowisko dyrektorów szkół są poprzedzone zwykle (na przykład w Wielkiej Brytanii) publicznym ogłoszeniem. W skład komisji konkursowych wchodzi, jak to ma miejsce na przykład w Danii, reprezentanci szkoły, przedstawiciele rodziców i władz miejskich¹²³.

Zrozumienie specyfiki kształcenia, doskonalenia zawodowego i dokształcania dyrektorów wymaga również poznania warunków wstępnych odnoszących się do wykształcenia posiadanego przez potencjalnych dyrektorów szkół. W niemalże wszystkich krajach, aby zostać dyrektorem szkoły konieczne jest posiadanie pełnego wykształcenia nauczycielskiego. Wyjątkiem jest tutaj Szwecja, gdzie dyrektorzy szkół mogą także pochodzić z innego sektora niż nauczycielski¹²⁴. W niektórych krajach

¹²⁰ A. Balanskat, P. Gerhardt, Head teachers' professional profile and roles across Europe; adres Internetowy: http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/Head_teachers_profile_part%20B_final.pdf

¹²¹ Tamże.

¹²² Tamże.

¹²³ Tamże.

¹²⁴ Tamże.

określona jest w sposób precyzyjny liczba lat, które kandydat na dyrektora musiał przepracować wcześniej w charakterze nauczyciela – wynosi ona zwykle od pięciu do dziesięciu lat. Charakterystycznymi przykładami są w tym zakresie: Wielka Brytania, Węgry, Irlandia, Estonia czy Flandria w Belgii. W Katalonii, Irlandii i na Węgrzech konieczne jest, aby kandydaci na dyrektorów legitymowali się specjalnymi dyplomami w zakresie przywództwa (leadership)¹²⁵. Z kolei Słowenia, Estonia i Katalonia to przykłady krajów, w których wśród wymagań od kandydata na dyrektora wymagane jest wykazanie się szczególnymi dyplomami lub certyfikatami wskazującymi na udział w szkoleniach przygotowawczych. I tak, w Katalonii, potencjalny dyrektor szkoły musi posiadać świadectwo kompetencji w zakresie zarządzania szkołą. W Słowenii nauczyciel, który zamierza kandydować na stanowisko dyrektora szkół, muszą ukończyć specjalne kursy. Wreszcie, w Estonii, kandydaci muszą wykazać się co najmniej pięcioletnim doświadczeniem w pracy nauczyciela i wykazać się 240 godzinami szkolenia z zakresu przywództwa edukacyjnego¹²⁶. W Anglii kandydaci na dyrektora muszą uzyskać dokument certyfikacyjny, wydany przez National College for School Leadership. Warto omówić również krótko wymogi stawiane potencjalnym dyrektorom szkół w Irlandii Północnej. I tak, muszą być oni wykwalifikowanymi i uznanymi nauczycielami oraz posiadać odpowiednie doświadczenie i wiedzę. W praktyce jednak, występują w tym kraju wobec nich oczekiwania, iż będą mieć ukończone kwalifikacje zawodowe, zgodnie z obowiązującymi na terenie tego kraju standardami (Professional Qualification for Headship). Chociaż nie jest to obowiązkowe, to może się stać takie w niedalekiej przyszłości¹²⁷. Z kolei na Węgrzech od 2006 roku propozycje, aby zostać dyrektorem mogą być składane tylko tym osobom, które posiadają kwalifikacje lidera służby publicznej (uzyskane na przykład w trakcie kursów podyplomowych). W niektórych krajach nie istnieją formalnie określone wymagania, aby zostać dyrektorem, jednakże korzystne jest – w procesie konkursowym na to stanowisko – aby wykazali się uczestnictwem w kursach. Na przykład w Szwecji i w Szwajcarii są to kursy dla przyszłych dyrektorów, a w Anglii udział w programach w ramach National College for School Leadership¹²⁸.

W 2009 r. ukazał się raport UNESCO, w którym podnoszone są problemy przygotowania, kształcenia i doskonalenia dyrektorów. Według jego autorów istnieją dwie „kultury rekrutacji” na stanowisko dyrektora. Zgodnie z założeniami leżącymi u podstaw pierwszej z tych kultur, dyrektorzy są rekrutowani z spośród nauczycieli (pracujących zwykle w szkole, w której otworzono konkurs na to stanowisko). Takie podejście ma miejsce w następujących krajach: Wielka Brytania, Katalonia, Szwajcaria,

¹²⁵ Tamże.

¹²⁶ Tamże.

¹²⁷ Tamże.

¹²⁸ Tamże.

Słowenia, Estonia i Portugalia. Z kolei, w drugiej „kulturze rekrutacji” dyrektorzy wywodzą się ze środowiska zewnętrznego – w stosunku do danej szkoły. Mogą pracować wcześniej w innych szkołach względnie w jakimś sektorze oświaty. Dotyczy to takich krajów, jak Dania, Irlandia, Niemcy i Irlandia Północna. W niektórych przypadkach dyrektor może być rekrutowany zarówno z wewnątrz danej szkoły, jak i z innej szkoły (Litwa, Irlandia, Węgry, Norwegia). Szwecja stanowi jedyny przypadek kraju europejskiego, w którym dyrektorzy szkół mogą być rekrutowani spoza sektora oświaty¹²⁹. Podobny model, jak w Szwecji występuje w Stanach Zjednoczonych, gdzie osoby powoływane na stanowisko dyrektora mogą uprzednio pracować w wojsku czy w biznesie¹³⁰.

Zakres oczekiwań w zakresie posiadanych kompetencji i formalnych dyplomów od kandydatów na dyrektorów zależy w dużej mierze ról pełnionych w szkole, w ramach systemu szkolnego określonego kraju. W szerszym podejściu do funkcji dyrektora zakłada się, że pełnią oni trzy role: administracyjną, pedagogiczną i strategiczną. W ujęciu węższym ogranicza się rolę dyrektora do administrowania szkołą¹³¹. W odniesieniu do pierwszego podejścia podać można przykłady następujących krajów: Niemcy, Portugalia, Słowenia, Hiszpania (Katalonia), Szwecja, Wielka Brytania. Z kolei na Litwie dyrektor szkoły tradycyjnie pełni funkcje: pedagogiczną i administracyjną. Nie odgrywa jednak roli stratega, który wyznacza kierunki rozwoju szkoły¹³². W Norwegii czy Irlandii działania dyrektora mają, podobnie jak w kilku wyżej wymienionych krajach charakter zdecydowanie administracyjny¹³³.

Trzeba w tym miejscu dodać, że o ile w przeszłości od dyrektora nie wymagano specjalistycznego wykształcenia, to w ostatnich dwudziestu latach wystąpiła zmiana tej sytuacji. Dotyczy to zarówno przygotowania do pełnienia tej funkcji, jaki doskonalenia zawodowego¹³⁴. W konsekwencji, stanowisko dyrektorów staje się w coraz większym stopniu profesjonalizowane¹³⁵. Kształcenie dyrektorów przyjmuje, omówione poniżej, dwie formy.

Pierwsza z nich odnosi się do okresu przed podjęciem funkcji, druga odbywa się w czasie jej pełnienia. Szkolenia dla początkujących dyrektorów odbywają się na trzy sposoby.

Kraje i regiony można tu, w zależności od owych sposobów podzielić na trzy grupy¹³⁶:

1. Kraje, w których kształcenie dyrektorów zaczyna się dopiero po powołaniu na stanowisko, ale przed objęciem stanowiska, względnie

¹²⁹ Tamże.

¹³⁰ *New School Management Approaches Education and Skills*, (2001), Paris: OECD, s. 48.

¹³¹ Balanskat A., Gerhardt P., *Head teachers' professional profile and roles across Europe*; http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/Head_teachers_profile_part%20B_final.pdf.

¹³² Tamże.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ *New School Management Approaches Education and Skills*, OECD, Paris 2001, s. 50.

¹³⁵ Tamże, s. 51.

¹³⁶ Taipale A., *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 21 http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

- nie natychmiast po objęciu stanowiska lub w jasno określonym czasie po tym fakcie. Zasada ta jest stosowana w takich krajach europejskich, jak Niemcy czy Francja oraz na przykład w Chinach i w Korei Południowej (gdzie szkolenie wstępne stanowi pierwszą fazę doskonalenia zawodowego dyrektorów)¹³⁷.
2. Kraje, w których jeden z formalnych warunków przystąpienia do konkursu na stanowisko dyrektora polega na przedstawieniu certyfikatu uczestnictwa w kształceniu przed-wstępnym. Taka zasada ma miejsce w Szkocji, Australii (Victoria), Kanadzie (Ontario), a także w Stanach Zjednoczonych (Nowy Jork, Kalifornia) i Rosji (St. Petersburg)¹³⁸.
 3. Kraje, w których osobom zainteresowanym karierą dyrektora oferuje się różne kursy przygotowawcze, które nie dają jednoznacznie formalnych uprawnień do objęcia funkcji dyrektora, ale mogą mieć wpływ na powodzenie w procesie rekrutacji na to stanowisko. Tego typu sytuacja występuje w Danii, Norwegii, Szwecji, Holandii i Nowej Zelandii¹³⁹.

Szkolenia zawodowe dyrektorów mogą być organizowane na wiele sposobów. Zależy to od zdefiniowania roli dyrektora i określenia sposobu pełnienia przez niego funkcji, ale także dostępnych zasobów w tym zakresie. Można w tym kontekście postawić, za autorami raportu UNESCO z roku 2009, szereg pytań.

Czy rekrutacja na stanowisko dyrektora powinna poprzedzać szkolenie rozwijające kompetencje osób je zajmujących, czy też odbywać się już po nim¹⁴⁰? W odpowiedzi na to pytanie, można stwierdzić, że – jak wynika to z analizy dostępnych danych – w większości krajów oferta w tym zakresie dotyczy obu tych okresów. Oto, w tych krajach, gdzie przyjęcie kandydata na stanowisko dyrektora uzależnione jest od posiadania przez niego formalnych certyfikatów lub dyplomów szkolnictwa wyższego w zakresie określonej specjalizacji, szkolenia poprzedzające rozstrzygnięcia konkursu odbywają się na poziomie uniwersyteckim. Jak stwierdzają autorzy cytowanego raportu, niektóre uniwersytety „wytwarzają” wręcz absolwentów „gotowych do zatrudnienia” na stanowisku dyrektora. Wówczas, druga część kształcenia/szkolenia odbywa się już po zatrudnieniu, a zrównoważenie między obu częściami zależy od przyjętych założeń w kwestii pełnienia przez dyrektora swojej funkcji. W większości jednak krajów nie oczekuje się posiadania przez osobę, która zaczyna pracować na stanowisku dyrektora jakiegokolwiek specjalistycznego wykształcenia. W praktyce, często jedyny formalny wymóg odnosi się

¹³⁷ Tamże, s. 21.

¹³⁸ Tamże, s. 21.

¹³⁹ Tamże, s. 25.

¹⁴⁰ *The new roles of secondary school headteachers*, UNESCO, Paris 2006, s. 40.

do liczby lat zatrudniania (i zdobywania doświadczenia) na stanowisku nauczyciela lub innym – sektorze oświaty. Jedynym wymogiem jest, aby nauczał lub pracował w sektorze edukacji przez określoną liczbę lat; szkolenia, jeśli w ogóle mają miejsce, odbywają się już po objęciu stanowiska¹⁴¹.

Komu należy powierzyć organizację szkoleń dyrektorów? W niektórych krajach istnieją instytucje lub organy, które są odpowiedzialne za szkolenia dyrektorów szkół. Niekiedy też zleca się organizację doksztalcania dyrektorów specjalistycznym jednostkom organizującym odpowiednie kursy czy programy¹⁴².

Jakie należy wybrać metody szkolenia dyrektorów¹⁴³? Tradycyjne programy szkolenia w tym zakresie zawierają bardzo jednoznaczną, niekiedy wręcz uniwersalną strukturę lub składają się z katalogu krótkich kursów, z których można wybierać. Zaletą ujednoczonych programów jest ich wewnętrzna spójność i integracja. Nie są one jednak adekwatne dla zróżnicowanej w zakresie edukacyjnych potrzeb - grupy odbiorców. Z kolei krótkie kursy są realizowane w sposób stacjonarny w ośrodkach szkoleniowych lub w formie nauczania na odległość. Kształcenie na odległość jest często stosowane w krajach, w których występuje niska gęstość zaludnienia i duże odległości między skupiskami miejskimi, stąd szkolenie stacjonarne byłoby zbyt kosztowne. Nauczanie na odległość może łączyć w sobie samodzielną naukę z nadzorem opiekuna/doradcy lub sesje mentoringu. Wreszcie, zwrócić należy uwagę na te nowe formy kształcenia, które powstały dzięki postępowi w technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Są one szczególnie cenne dla tej grupy osób, które już pracują na stanowisku dyrektora (i posiadają dużą liczbę obowiązków), ponieważ zawierają dużą dozę elastyczności¹⁴⁴.

Stwierdzono już, że podejście do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów, (jak również przyjęte w tym zakresie cele i metody) wynikają w dużej mierze z interpretacji roli, jaką dyrektorzy mają pełnić w szkole. W przypadku, gdy postrzega się dyrektora głównie jako administratora szkoły, wówczas istotą kursów są zajęcia z administracji publicznej, finansów publicznych i prawa budżetowego. W związku z rozszerzaniem zakresu pełnionych przez dyrektorów ról powstaje jednak coraz większa liczba kursów „zaawansowanych”, w których liczba odwołujących się do kompetencji w zakresie administrowania szkoły jest coraz mniejsza¹⁴⁵. W wielu programach nacisk położony jest na zarządzanie szkołą, przyjmując niekiedy wręcz postać „menu treningowego” – zbioru konkretnych programów do realizacji, z którego nowo mianowany

¹⁴¹ Tamże, s. 40.

¹⁴² Tamże, s. 40.

¹⁴³ Tamże, s. 40.

¹⁴⁴ Tamże, s. 40.

¹⁴⁵ Tamże, s. 39.

dyrektor szkoły wybiera komponenty, zgodnie ze swoimi potrzebami¹⁴⁶. Z kolei wiele tworzonych w ostatnich latach kursów szkoleniowych opiera się o zasadę sieci i „doradztwa”. Wykorzystuje się tutaj w dużym stopniu metodę wymiany doświadczenia dyrektorów, które znakomicie „pasują” do sytuacji sfragmentaryzowanego (przynajmniej do pewnego stopnia) przywództwa we współczesnej szkole. W takim podejściu kładzie się nacisk na indywidualizację kształcenia, z orientacją na zróżnicowane, wręcz spersonalizowane potrzeby dyrektorów¹⁴⁷.

W ostatnim okresie narasta, zarówno w świadomości władz oświatowych, jak i organizatorów systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów, przekonanie o konieczności rezygnacji w tym zakresie z dominacji podejścia akademickiego, na rzecz praktycznego. W związku z tym pojawia się coraz więcej kursów, które orientują się na „kształcenie podczas pracy” (on job training). Tradycyjne podejście, którego istotą było studiowanie wiedzy książkowej ustępuje stosowaniu mentoringu. Programy kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów stają się coraz bardziej pragmatyczne, zmierzają do dostarczenia takiej wiedzy, którą można wykorzystać w praktyce. Dotyczy to także kwalifikacji i kompetencji dyrektorów na różnych etapach kariery¹⁴⁸. W przygotowywaniu i realizowaniu programów kształcenia coraz częściej występuje minimalizacja udziału uniwersyteckich wydziałów edukacji oraz rezygnacja z wiedzy profesorów w nich wykładających (niekiedy przyznaje się wręcz, że korzysta się z wiedzy profesorów tylko dlatego, że tradycja wymaga, aby dyplomy kursów posiadały swoje akademickie usytuowanie¹⁴⁹). Paradoksalnie przy tym narasta jednak równoległa tendencja do korzystania z usług profesorów szkół biznesu, których udział jest spektakularnie eksponowany na stronach internetowych kursów i w materiałach promocyjnych¹⁵⁰. Stanowią oni niejako „akademicką okrasę” praktycznie zorientowanych programów kształcenia, stanowiąc przy tym integralną część podejścia w którym traktuje się szkołę jako jeszcze jedną instytucję biznesową.

Można więc stwierdzić, że w ostatnim okresie mamy do czynienia z występującymi w wielu krajach dwoma równoległymi podejściami do kształcenia liderów szkolnych. Z jednej strony ciągle spotkać można tradycyjne programy uniwersyteckie, które są oparte na – urzeczywistnianym w trybie stacjonarnym – nauczaniu w klasie szkolnej czy sali wykładowej. Opierają się one głównie na standardowych kryteriach (w zakresie długości i struktury). Ich istotą są zajęcia akademickie z udziałem profesorów nauk o edukacji, uzupełniane przez zajęcia z praktykami. Natomiast nowe szkolenia posiadają zmienną długość w czasie, mają „charakter

¹⁴⁶ Tamże, s. 39.

¹⁴⁷ Tamże, s. 39.

¹⁴⁸ Levine A., *Educating School Leaders*, 2005, s. 51, adres Internetowy <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>

¹⁴⁹ Tamże, s. 51.

¹⁵⁰ Tamże, s. 52.

empiryczny”, prowadzone są przede wszystkim przez praktyków. Uzupełniane są przy tym przez wykłady profesorów szkół biznesu, szczególnie w zakresie zarządzania. O ile w tradycyjnych programach, nawiązujących do specyfiki kształcenia uniwersyteckiego istotną rolę odgrywała teoria, to w tych, które konstruowane są współcześnie główną rolę odgrywa praktyka¹⁵¹.

Warto dodać, że w roku 2010, pod auspicjami Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury, odbyło się spotkanie ekspertów z szeregu krajów, dotyczące standardów kształcenia i funkcjonowania liderów szkolnych. Można w tym miejscu przytoczyć niektóre wspólne ustalenia ekspertów, zamieszczone w raporcie z tego spotkania, bowiem dają one dobry wgląd w potencjalne tendencje rozwojowe w zakresie kształcenia dyrektorów w Europie. Wychodzą oni od zdefiniowania istoty zmiany instytucjonalnego działania szkoły współczesnej stwierdzając: „W ostatnich latach występuje wzrastająca presja na szkoły – w kontekście uzyskiwania coraz lepszych, a przy tym kwantyfikowanych rezultatów oraz mierzenia i porównywania ich efektywności. W wyniku coraz większej dominacji tendencji na rzecz zwiększenia autonomii szkoły i decentralizacji procesu podejmowania decyzji, na szkolnych liderów wyższego stopnia nakłada się coraz większą odpowiedzialność (...) Związane jest to także z „nowymi podejściami do nauczania i uczenia się, mającymi charakter konstruktywistyczny, a także naciskiem na bardziej negocjacyjne praktyki kształcenia, uwzględniające rolę potrzeb każdego pojedynczego ucznia”. Wszystko to „tworzy nowe oczekiwania od dyrektorów w zakresie doskonalenia jakości uczenia się”¹⁵². W tym kontekście stwierdzono, że w „mających miejsce ostatnio dyskusjach na poziomie poszczególnych krajów i Europy eksponowano decydującą rolę dyrektorów w promowaniu efektywnego uczenia się i zapewnieniu, że młodzi ludzie uzyskają kompetencje do rozwoju swojego pełnego potencjału i staną się aktywnymi członkami społeczeństwa i częścią siły roboczej”. W tym kontekście reprezentanci państw Unii Europejskiej, obradujący na Cyprze uznali, że dyrektorzy powinni uczestniczyć w „pogłębionym kształceniu zawodowym (...) oraz angażować się w badania pedagogiczne”, przy jednoczesnym przyjęciu założenia, że nastąpi zmniejszenie ich obowiązków administracyjnych, na rzecz „skoncentrowania się na takich podstawowych zadaniach, jak jakość uczenia się, program szkolny, funkcjonowanie personelu szkolnego”¹⁵³. Uznano przy tym, że: „Przywództwo opiera się na pełnieniu roli, a nie na pełnieniu stanowiska czy zajmowaniu miejsca w strukturze. Może mieć charakter formalny lub nieformalny. Jest możliwe pełnienie funkcji dyrektora bez pełnienia roli przywódcy. Jest także możliwe, że role przywódców przyjmą inne oso-

¹⁵¹ Tamże, s. 51.

¹⁵² European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020 programme, Thematic Working Group „Teacher Professional Development, Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus 17–21 October 2010, *School Leadership for learning*, punkt 2 (http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/leader_en.pdf)

¹⁵³ Tamże, punkty 5 i 7.

by, wchodzące w skład personelu szkolnego”. Podstawą pełnienia przez dyrektora roli przywódcy są przy tym dwa pojęcia: władzy i odpowiedzialności. To z kolei wymaga posiadania odpowiednich kompetencji. W tym miejscu liderzy edukacyjni krajów Unii Europejskiej przechodzą do problemu kształcenia dyrektorów i innych liderów szkolnych, stwierdzając, że potrzebują oni „kształcenia wstępnego w zakresie przywództwa, a także wprowadzającego w pierwszych latach pełnienia swojego stanowiska oraz ciągłego dokształcania zawodowego w trakcie swojej kariery”. Przy tym, „kształcenie na etapie przed powołaniem na stanowisko dla grupy potencjalnych liderów może być powiązane z procesem identyfikowania tych osób, które posiadają odpowiednie kompetencje (...)”¹⁵⁴. Twórcy dokumentu zdają sobie sprawę, że „nie ma jednego stylu przywództwa, jednak można zidentyfikować główne kompetencje wymagane od ludzi pełniących rolę liderów, mimo że niektóre mają charakter kontekstualny i zależny od specyficznej kultury”. Są to:

- wizja, opierająca się na zdolności do inspirowania personelu i uczniów;
- strategiczne myślenie, zdolność do myślenia w kategoriach holistycznych;
- zdolność do doskonalenia jakości uczenia się uczniów i ich rezultatów w tym zakresie;
- umiejętność zwiększania jakości środowiska uczenia się i kultury uczenia się;
- umiejętność efektywnego zarządzania dostępnymi środkami;
- pogłębiona wiedza na temat systemu edukacyjnego;
- silne kompetencje w zakresie prowadzenia komunikacji, otwartość w tym zakresie;
- kompetencje w zakresie rozwiązywania problemów¹⁵⁵.

Docenia się także znaczenie cech osobistych dyrektorów i innych liderów szkolnych, co nie jest typowe dla wielu raportów i dokumentów, odnoszących się do przywództwa szkolnego. Szczególną wagę nadaje się w tym zakresie: odwadze, optymizmowi i wytrwałości, tolerancji, inteligencji emocjonalnej oraz samoświadomości, energii, ambicji i zaangażowaniu, woli stałego uczenia się¹⁵⁶.

Z kolei omawiając profil potencjalnych programów kształcenia liderów szkolnych podkreśla się, że muszą one odwoływać się do: wyników badań, polityki edukacyjnej, teorii edukacyjnej, praktyki edukacyjnej. Programy takie powinny posiadać swój następujący wspólny rdzeń: rozwijanie kompetencji w zakresie swobodnego poruszania się po za-

¹⁵⁴ Tamże, pkt. 18, 23.

¹⁵⁵ Tamże, pkt. 27.

¹⁵⁶ Tamże, pkt. 29.

gadnieniach prawnych; strategiczne przywództwo; tworzenie efektywnego środowiska uczenia się; rozwijanie lidera w kontekście osobowościowym; motywowanie innych osób; ocenianie i doskonalenie procesów nauczania się i uczenia się. Wyróżnia się też następujące, optymalne cechy programów kształcenia dyrektorów i innych liderów szkolnych: zawierają jasno zdefiniowane rezultaty w zakresie uczenia się, oparte są na aktywnym uczeniu się, używa się w ich ramach różnorodnych metod i nauczania i uczenia się (np. autorefleksji, coachingu, uczenia się w zespołach, badania w działaniu), odwołują się do indywidualnych potrzeb każdego uczestnika¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Tamże, pkt. 32 i 33

Pogłębione studium przypadku: kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów szkół w Stanach Zjednoczonych

Amerykański system edukacji ma, we wszystkich aspektach swojego funkcjonowania, zdecydowanie zdecentralizowany charakter. Dotyczy to także systemu wymagań, które stawiane są kandydatom na dyrektorów szkół, w tym również w zakresie posiadanego wykształcenia i certyfikatów. Zróżnicowanie to odnosi się również do oferowanych osobom już zajmującym stanowisko dyrektora możliwości doksztalcenia się. Analizując literaturę dotyczącą zadań dyrektorów oraz – w szerszym kontekście – podejmującą problem edukacyjnego przywództwa trudno jednak nie zauważyć, iż to właśnie w Stanach Zjednoczonych zainteresowanie tą problematyką jest największe. Z jednej strony, związane to jest z typową dla amerykańskiego społeczeństwa orientacją na indywidualizm i jednostkowe osiągnięcia. Tradycje w dziedzinie walki jednostki o swój sukces społeczny stanowią integralny komponent amerykańskiej tradycji społeczno-kulturowej. Logicznie, w tradycję tę wpisuje się idea „przywództwa” („leadership”) – istnieje przekonanie, iż najlepsi przeznaczeni są do tego, aby przewodzić innym w życiu społecznym. To z kolei wpisuje się w ideologię konkurencyjności (czy rywalizacji), która charakteryzuje społeczeństwo amerykańskie – niekiedy ma się wrażenie, że składa się ono z rywalizujących ze sobą jednostek. Osoba dyrektora zdaje się niemalże krystalizować powyższe tezy. Jest on edukacyjnym przywódcą, który przewodzi swojej lokalnej mini-społeczności (szkole), a jego zadaniem jest odnosić kolejne sukcesy (w amerykańskim szkolnictwie panuje niemalże obsesja w kwestii, opartych niekiedy o bardzo skomplikowane metody, porównań między rezultatami, jakie w swojej pracy zawodowej uzyskują dyrektorzy, a w szczególności – porównań wyników nauczania uczniów). Uważa się też, że dyrektor szkoły stanowi – w wielokulturowym, zróżnicowanym ekonomicznie – społeczeństwie jeden z ważnych czynników walki o zapewnienie równości edukacyjnej, a w konsekwencji – równości społecznej. Mimo iż amerykańskie marzenia dotyczące wykorzystania edukacji do stworzenia warunków dla równości – przynajmniej od rządów R. Reagana – nie są już rzeczywistością, to na poziomie ideologicznej retoryki, pojęcie równości zdaje się być nadal jednym z kluczowych pojęć, wręcz uniwersalnym kryterium oceny działań pedagogiczno-edukacyjnych.

W rozdziale zostaną omówione główne tendencje w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego (doksztalcenia) dyrektorów w Stanach

Zjednoczonych. Niezależnie od ciągle dominującej w rzeczywistości amerykańskiej i przywoływanej już decentralizacji, od niemalże dwóch dekad podejmowane są wysiłki na rzecz ujednoczenia standardów odnoszących się do kompetencji, kwalifikacji, wiedzy posiadanych przez dyrektorów oraz – w szerszym ujęciu – do ich profilu osobowościowo-tężsamościowego. Inaczej mówiąc, w świadomości Amerykanów istnieje przeświadczenie, iż trzeba odpowiedzieć napytanie: co to znaczy być dobrym dyrektorem szkoły? W literaturze spotkać można bardzo dużo prób odpowiedzi na to pytanie, jednakże skoncentruję uwagę na, akceptowanych w coraz większym stopniu jako uniwersalnych, standardach ISLLC, które wyznaczają obecnie nie tylko profil czy wręcz model dyrektorów (i dyrektorowania), ale także stanowią podstawę konstruowania programów ich kształcenia i programów doskonalenia zawodowego.

W połowie lat dziewięćdziesiątych amerykańska National Policy Board for Educational Administration (NPBEA – Narodowa Rada Polityki ds. Administracji Oświatowej, stanowiąca konsorcjum organizacji związanych z rozwijaniem przywództwa edukacyjnego) stworzyła Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC). Celem jego działalności było zaprojektowanie uniwersalnych standardów odnoszących się do zdefiniowania wizerunku liderów edukacji, w tym dyrektorów szkół, co stanowić miało także podstawę ich kształcenia i doksztalcenia oraz zdefiniowania pożądanych u nich cech. Rozwój tego konsorcjum był wspierany przez CCSSO (Council of School Chief Officers). W roku 1996 konsorcjum to przygotowało Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders, które zostały przyjęte przez NPBEA i wydane w CCSSO¹⁵⁸. Osiem amerykańskich stanów przyjęło standardy ISLLC wprost, 23 dokonały ich adaptacji do swoich lokalnych warunków i wymagań, a dziesięć kolejnych opracowało własne standardy, przy wyraźnym jednak uwzględnieniu zasad towarzyszących tworzeniu ISLLC. W następnych latach standardy ISLLC stały się niemal powszechnie akceptowane w Stanach Zjednoczonych, a w roku 2005 już 46 stanów dostosowało się do nich¹⁵⁹ (N. M. Sanders i J. Simpson podkreślają, że stany oficjalnie nie korzystające ze standardów ISLLC i działają w dużym stopniu w oparciu o nie¹⁶⁰).

Uniwersalnie akceptowane standardy pozwoliły stanom na wdrożenie jasno zdefiniowanych sposobów zatwierdzenia/dopuszczenia do użytku wszystkich programów przygotowujących do pełnienia ról kierowniczych na płaszczyźnie edukacji¹⁶¹. Powszechne korzystanie ze standardów ISLLC w zakresie kształcenia dla przywództwa edukacyjnego, praktyki jego urzeczywistniania oraz ewaluacji doprowadziło do powstania spójnego ogólnokrajowego systemu w tym zakresie¹⁶².

¹⁵⁸ Canole M., Young M., (2013), *Standards for Educational Leaders: An Analysis*, Washington, s. 5 (<http://www.ccsso.org/Documents/Analysis%20o%20Leadership%20Standards-Final-070913-RGB.pdf>)

¹⁵⁹ McCarthy M., Forsyth P., (2009), *An historical review of research and development activities pertaining to the preparation of school leaders*, [w:] Young M. D., G. Crow, Murphy G.J., Ogawa R. (red.), *The handbook of research on the education of school leaders*, New York 2009; podają za: M. Canole, M. Young, *Standards for Educational...*, op. cit., s. 5.

¹⁶⁰ Sanders N.M., Simpson J., (2005), *State policy framework to develop highly qualified administrators*, Washington, DC: CCSSO, podają za: M. Canole, M. Young, *Standards for Educational...*, op. cit., s. 5.

¹⁶¹ Canole M., Young M., *Standards for Educational...*, op. cit., s.5.

¹⁶² Tamże, s. 5.

Zrewidowana wersja standardów w dokumencie „Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008” został opublikowany 12 grudnia 2007 roku i zaakceptowany przez „National Policy Board for Educational Administration”¹⁶³.

Warto porównać standardy odnoszące się do edukacyjnych liderów w Stanach Zjednoczonych z roku 1996 i roku 2008, ponieważ pozwalają one także na zrozumienie istoty akceptowanego profilu dyrektorów oraz ewolucji poglądów w tym zakresie, jak również stanowią podstawę konstruowania programów ich kształcenia i doksztalcenia.

Raport, który przygotowała Linda Darling Hammon wskazuje, że obecnie amerykańskie programy kształcenia i doksztalcenia dyrektorów mają bardzo wiele wspólnych cech, w tym „wszechstronny i spójny program nauczania, związany z państwowymi i profesjonalnymi standardami, a w szczególności (...) z School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)”¹⁶⁴. Najważniejszym komponentem kreowania edukacyjnego przywódcy są „standardy, które zarówno artykułują oczekiwania odnośnie tego, co liderzy powinni wiedzieć i co powinni robić, aby udoskonalić nauczanie i uczenie się, jak i [te standardy] kreują podstawy uczynienia ich odpowiedzialnymi za rezultaty”¹⁶⁵. W tym kontekście w raporcie Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008 napisano: „badania wykazały, iż programy, które skutecznie kształcą przywódców – szczególnie te, w których uczestniczą dyrektorzy, zamierzający (...) pracować w najtrudniejszych szkołach – są konstruowane wokół jasnych celów, dla określonych systemowo wartości i uczenia się”¹⁶⁶. „Standardy ISLLC 2008 wspierają rolę dyrektora jako przywódcy w sferze nauczania oraz znaczenie jasno zdefiniowanej edukacji dla przywództwa (...) i przedstawiają konkretne rekomendacje (...)”¹⁶⁷.

Treść standardu pierwszego w dokumencie z roku 1996 była następująca: „administrator szkoły jest liderem edukacji, który promuje sukcesy wszystkich uczniów przez tworzenie warunków rozwoju, wyrażania oczekiwań, wprowadzania w życie i zarządzania taką wizją uczenia się, która jest podzielana i wspierana przez społeczność szkoły”.

W ramach tego standardu zdefiniowano trzy priorytety.

1. wiedza, w ramach której nakreślono następujące cechy szczególne: świadomość celów uczenia się w społeczeństwie pluralistycznym; znajomość zasad opracowywania i wdrażania planów strategicznych; znajomość teorii systemów; zrozumienie znaczenia źródeł informacji, zbierania danych i sposobów analizy danych; świadomość kluczowej roli skutecznej komunikacji i konieczności rozwoju kompetencji w zakresie kreowania konsensusu i orientacji na negocjacyjny sposób funkcjonowania.

¹⁶³ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008, as adopted by the National Policy Board for Educational Administration on December 12, 2007, The Council of Chief State Officers, Washington 2008.

¹⁶⁴ Educational Leadership Policy Standards, (2008).: ISLLC ..., op, cit, s. 10.

¹⁶⁵ Tamże, s. 10.

¹⁶⁶ Tamże, s. 9-10

¹⁶⁷ Tamże, s. 17.

2. Lider edukacyjny powinien też (w ramach tego standardu) posiadać następujące – jak to nazwano – dyspozycje, związane z wartościami i przekonaniami: każda osoba może zostać wykształcona; zasadna jest idea ciągłego doskonalenia szkoły, jak również włączenia wszystkich członków społeczności szkolnej; przekonanie, iż konieczne jest zapewnienie, aby uczniowie uzyskali wiedzę, umiejętności i wartości, które pozwolą im jako dorosłym odnosić sukcesy; gotowość do stałego weryfikowania swoich własnych założeń, przekonań i praktyk; orientacja na działania osobiste i organizacyjne opierające się o wysoką jakość standardu pierwszego
3. wyróżniono szereg konkretnych działań lidera edukacji na rzecz: skutecznego przekazywania wizji i misji szkoły pracownikom, rodzicom, uczniom i członkom społeczności, przy wykorzystywaniu w tym procesie odpowiednich symboli, ceremonii i in.; ujednolicenia postrzegania przez wszystkich interesariuszy podstawowych komponentów wizji szkoły, która powstaje przy ich współuczestnictwie; docenianie wkładu społeczności szkolnej w urzeczywistnienie wizji rozwoju szkoły; przekazywanie wszystkim interesariuszom wiedzy na temat wdrażania postępów w urzeczywistnianiu wizji i misji szkoły; angażowania całej społeczności szkoły w działania na rzecz jej udoskonalenia; zapewnienie, aby wizja szkoły stanowiła punkt wyjścia kreowania programów i planów edukacyjnych, a także wszelkich form aktywności; jasne zdefiniowanie sposobów wdrażania wizji i celów; wykorzystywanie dostępnych danych odnoszących się do wyników nauczania do tworzenia wizji, misji i celów szkoły, podobnie jak danych demograficznych, dotyczących uczniów i ich rodzin; identyfikowanie i wyjaśnianie przeszkód w urzeczywistnianiu wizji szkoły, wykorzystywanie istniejących zasobów są w celu wspierania realizacji wizji szkoły, poszukiwanie też w tym zakresie nowych zasobów¹⁶⁸.

Treść standardu pierwszego w dokumencie z roku 2008 jest następująca: „lider edukacyjny promuje sukces każdego ucznia przez tworzenie warunków rozwoju, artykulacji, wdrażania w życie i zarządzania taką wizją uczenia się, która jest podzielana i wspierana przez wszystkich interesariuszy”¹⁶⁹. Tak więc w dokumencie z roku 1996 administrator szkolny ma wchodzić w rolę lidera edukacyjnego, obecnie występuje tylko postać lidera – osoby o wyrazistej tożsamości, która przejmuje pełną odpowiedzialność za wyniki działania społeczności szkolnej. Poza tym w 1996 roku postrzega się szkołę jako całość funkcjonującą niejako jako „samą

¹⁶⁸ Por. szczegółowe omówienie standardów na stronie Internetowej: <http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/islstandards.htm>

¹⁶⁹ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008 ..., op. cit., s. 14.

w sobie”; obecnie nie ulega wątpliwości, że szkoła postrzegana jest w dużym stopniu jako instytucja, która funkcjonuje w sieci społecznej, konstytuowanej nie tylko przez komponenty wnętrza szkoły, ale także takie grupy interesariuszy, jak lokalna społeczność czy potencjalni pracodawcy. Poza tym pojęcie „wszystkich uczniów” zastąpione zostało pojęciem „każdego ucznia”, co stanowi zdecydowanie wynik neoliberalnej zmiany w interpretacjach szkoły; przesuwającej punkt ciężkości wszelkich kryteriów oceny z grupy na jednostkę¹⁷⁰. W dokumencie z roku 2008 nie ma przy tym podziału – w ramach standardu – na związaną z nim wiedzę, dyspozycje i działania. Wyróżnia się w nim natomiast, w odniesieniu do każdego standardu, jego funkcje. W przypadku standardu pierwszego zdefiniowano je następująco:

1. Wspólne wypracowanie i urzeczywistnianie powszechnie akceptowanej wizji i misji.
2. Gromadzenie i wykorzystywanie danych w celu zidentyfikowania celów, oszacowania organizacyjnej efektywności oraz promowania organizacyjnego uczenia się.
3. Tworzenie i propagowanie planów, prowadzących do osiągnięcia celów.
4. Orientacja na stałe i zrównoważone doskonalenie.
5. Monitorowanie i ewaluacja uzyskanego postępu oraz zgodnie z tym weryfikowanie planów działania¹⁷¹.

W dokumencie z roku 1996 standard drugi został zdefiniowany w sposób następujący: „Administrator szkoły jest liderem edukacji, który promuje sukcesy wszystkich uczniów poprzez popieranie, kultywowanie i wzmacnianie kultury szkoły oraz programów nauczania sprzyjających uczeniu się uczniów i zawodowemu rozwojowi pracowników”¹⁷². W ramach tego standardu, podobnie, jak to miało miejsce w pierwszym przypadku, zdefiniowano trzy priorytety. W przypadku wiedzy, nakreślono następujące cechy szczegółowe: wiedza dotycząca wzrastania i rozwoju uczniów; znajomość odpowiednich teorii uczenia się oraz teorii motywacji; znajomość metod projektowania programów nauczania, ich realizacji, oceny i udoskonalania; znajomość zasad efektywnego nauczania, strategii pomiaru, ewaluacji i diagnozy; zrozumienie znaczenia kategorii różnorodności dla programów edukacyjnych; zrozumienie wagi uczenia się dorosłych oraz znajomość profesjonalnych modeli rozwoju; zrozumienie procesów zmiany odnoszących się zarówno do systemów, organizacji, jak i jednostek; wiedza o roli technologii w kreowaniu możliwości w zakresie uczenia się oraz profesjonalnego rozwoju; znajomość kultur szkolnych¹⁷³. Lider edukacyjny powinien też (w ramach tego standardu) posiadać następujące

¹⁷⁰ Ogólne omówienie zasad polityki neoliberalnej w edukacji por. Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.

¹⁷¹ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008..., op. cit., s. 3.
¹⁷² Por. <http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/isllcstandards.htm>

¹⁷³ Tamże.

dyspozycje: przekonanie, że kształcenie uczniów stanowi podstawowy cel nauki szkolnej oraz przekonanie, że wszyscy uczniowie posiadają predyspozycje, aby się uczyć, jak również, że istnieją różnorodne sposoby uczenia się uczniów, przy czym należy uczyć się przez całe życie; przeświadczenie, że rozwój zawodowy stanowi integralną część doskonalenia szkoły, a różnorodność wewnętrzna przynosi korzyści całej społeczności szkolnej oraz że należy stworzyć w szkole bezpieczne i wspierające środowisko uczenia się; orientację na przygotowanie uczniów do uczestnictwa w życiu jako członków społeczeństwa¹⁷⁴. W ramach standardu pierwszego wyróżniono szereg konkretnych działań lidera w edukacji na rzecz: uczciwego, z godnością oraz szacunkiem traktowania wszystkich członków społeczności szkolnej; wspierania takiego rozwoju zawodowego nauczycieli, który orientuje uczenie się zgodnie z wizją i celami szkoły; doceniania i podkreślania znaczenia zarówno uczniów, jak i pracowników; doceniania wagi obowiązków oraz zaangażowania poszczególnych osób; identyfikowania się i wyjaśniania przeszkód w ramach procesu kształcenia uczniów oraz podejmowania odpowiednich działań zaradczych w tym zakresie; uwypuklania znaczenia różnorodności w rozwijaniu doświadczeń edukacyjnych; dostarczania możliwości uczenia się przez całe życie; stawiania wysokich oczekiwań samemu sobie uczniom i pracownikom; wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu i uczeniu się; rozpoznawania i doceniania osiągnięć uczniów i pracowników; dostarczania wszystkim uczniom różnorodnych możliwości w zakresie uczenia się; organizowania działalności szkoły wokół kategorii sukcesu; projektowania programów szkolnych i programów zajęć pozaszkolnych, jak również wprowadzania ich w życie, ewaluowania i doskonalenia; regularnej ewaluacji kultury szkolnej i klimatu w niej panującego; opierania decyzji dotyczących kształtu programów szkolnych na badaniach i ekspertyzach naukowych; wykorzystywania w trakcie podejmowania decyzji różnorodnych źródeł informacji; wykorzystywania do oceny postępów w nauczaniu różnorodnych technik; wykorzystywania – zarówno przez personel, jak i uczniów – zróżnicowanych źródeł informacji na temat funkcjonowania szkoły; stosowania różnorodnych modeli nadzoru i oceny; tworzenia i dostosowywania do potrzeb uczniów i ich rodzin programów wykwalifikowanej opieki¹⁷⁵.

Treść standardu drugiego w dokumencie z roku 2008 jest następująca: „Lider edukacyjny promuje sukcesy każdego ucznia (indywidualne podejście) poprzez popieranie, kultywowanie i wzmacnianie kultury szkoły oraz programów nauczania sprzyjających uczeniu się uczniów i zawodowemu rozwojowi pracowników”¹⁷⁶. Zakres merytoryczny tego standardu w porównaniu z rokiem 1996 jest identyczny, występują jedynie omówione już w przypadku standardu pierwszego „przesunięcia pojęciowe”.

¹⁷⁴ Tamże.

¹⁷⁵ Tamże.

¹⁷⁶ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008..., op. cit., s. 14.

Wyróżnia się w nim przy tym, w odniesieniu do standardu drugiego, następujące funkcje:

1. Stworzenie i podtrzymywanie kultury współpracy, zaufania, uczenia się i wysokich oczekiwań.
2. Stworzenie wszechstronnego i rygorystycznego oraz spójnego programu szkolnego.
3. Tworzenie spersonalizowanych i motywujących środowisk uczenia się dla uczniów;
4. Nadzorowanie procesu nauczania.
5. Rozwijanie systemu diagnozy i sprawozdawczości w celu monitorowania postępów uczniów¹⁷⁷.

W dokumencie z roku 1996 standard trzeci został zdefiniowany w sposób następujący: „Administrator szkoły jest liderem edukacyjnym, który promuje sukces wszystkich uczniów poprzez zapewnienie zarządzania organizacją, działaniami i zasobami na rzecz bezpiecznego, efektywnego i skutecznego środowiska uczenia się”¹⁷⁸. W przypadku priorytetu wiedza, nakreślono następujące cechy szczegółowe: znajomość teorii i modeli organizacji oraz zasad rozwoju organizacyjnego; znajomość procedur operacyjnych, obowiązujących na poziomie szkoły i okręgu szkolnego; wiedza w dziedzinie bezpieczeństwa i ochrony zdrowia w szkole; znajomość zasad w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi i ich rozwoju; wiedza w zakresie rachunkowości – w odniesieniu do zarządzania szkołą; znajomość zagadnień dotyczących obiektów szkolnych oraz wykorzystania przestrzeni, jak również związanych z funkcjonowaniem szkoły zagadnień prawnych oraz technologii wspierających zarządzanie. Lider edukacyjny powinien też (w ramach tego standardu) posiadać następujące dyspozycje: podejmowanie – na rzecz wzbogacenia procesów uczenia się i nauczania – odpowiednich decyzji w zakresie zarządzania; podejmowanie ryzyka w celu udoskonalenia szkoły; posiadania zaufania do ludzi oraz ich opinii; akceptowania odpowiedzialności; akceptowania wysokiej jakości standardów, oczekiwań i działań; angażowania interesariuszy w proces zarządzania; orientacji na bezpieczne środowisko. W ramach standardu tego wyróżniono też szereg konkretnych działań lidera edukacyjnego na rzecz: wykorzystywania w decyzjach związanych z zarządzaniem wiedzy odnoszącej się do uczenia się, nauczania oraz rozwoju uczniów; projektowania i optymalizowania procedur operacyjnych odnoszących się do maksymalizacji efektywnego uczenia się; reaktywności na wyłaniające się tendencje, które są rozpoznawane i badane, a wnioski w tym zakresie stanowią punkt wyjścia odpowiednich działań; wykorzystywania planów operacyjnych i procedur do urzeczywistnie-

¹⁷⁷ Tamże, s. 3.

¹⁷⁸ Tamże.

nia wizji i celów szkoły; realizowania treści wszelkich umów odnoszących się do działalności szkoły; zapewniania bezpiecznego i sprawnego działania wszelkiego, znajdującego się na terenie szkoły, sprzętu; optymalnego zarządzania czasem – w celu maksymalizacji realizacji celów organizacyjnych; rozpoznawania potencjalnych problemów i wyłanianych się możliwości; wychodzenia naprzeciw problemom i rozwiązywanie ich w odpowiednim czasie; optymalizacji wykorzystania zasobów finansowych, ludzkich i materialnych; podejmowania przedsiębiorczych działań na rzecz udoskonalenia funkcjonowania szkoły; modyfikowania i monitorowania systemów organizacyjnych w szkole – w zależności od zmieniających się potrzeb; zaangażowania wszystkich interesariuszy w proces podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły; generowania poczucia współodpowiedzialności w celu maksymalizacji działania na rzecz wspólnego dobra; wykorzystywania metod „ramowania problemów” i „rozwiązywania problemów”; stosowania efektywnych metod rozwiązywania konfliktów oraz efektywnych metod „procesów grupowych” i „kreowania konsensusu”; wykorzystywania metod skutecznej komunikacji; wykorzystania technologii do zarządzania działalnością szkoły; odpowiedzialnego i sprawnego zarządzania zasobami budżetowymi; stworzenia i utrzymywania bezpiecznego, czystego i estetycznego środowiska szkolnego; wykorzystywania zasobów ludzkich do osiągnięcia celów związanych z działalnością szkoły; zapewniania poufności i prywatności danych szkolnych¹⁷⁹.

Treść standardu trzeciego w dokumencie z roku 2008 jest następująca: „Lider edukacyjny promuje sukces każdego ucznia poprzez zapewnienie zarządzania organizacją, działaniami i zasobami na rzecz bezpiecznego, efektywnego i skutecznego środowiska uczenia się”. W odniesieniu do standardu trzeciego wyróżniono, następujące funkcje:

1. Monitorowanie i ewaluacja zarówno sposobów zarządzania, jak i systemów operacyjnych.
2. Uzyskiwanie, rozmieszczanie, odpowiednie szeregowanie oraz efektywne wykorzystywanie środków ludzkich, finansowych i technologicznych.
3. Promowanie i chronienie dobrostanu i bezpieczeństwa uczniów oraz personelu szkolnego;
4. Rozwijanie możliwości w sferze dystrybuowanego przywództwa.
5. Zapewnienie, aby czas – jak to ujęto „nauczycielski” i „organizacyjny” – wykorzystywany był w interesie jakości nauczania i uczenia się uczniów. Rozwijanie systemu diagnozy i sprawozdawczości w celu monitorowania postępów uczniów¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Tamże.

¹⁸⁰ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008..., op. cit., s. 14.

W dokumencie z roku 1996 standard czwarty został zdefiniowany w sposób następujący: „Administrator szkoły jest liderem edukacyjnym, który promuje sukces wszystkich uczniów przez współpracę z rodzinami i członkami społeczności, odpowiadając w ten sposób na różnorodne zainteresowania i potrzeby członków społeczności i mobilizując jej zasoby”¹⁸¹. W przypadku priorytetu wiedza, nakreślono następujące cechy szczegółowe: rozumienie problemów i tendencji, które mogą potencjalnie wpłynąć na społeczność szkolną; rozumienie warunków i dynamiki wewnętrznie zróżnicowanej społeczności szkolnej, jak również mających w jej ramach relacji społecznych i procesów; wiedza o zasobach tej społeczności, rozumienie znaczenia budowy partnerstwa między szkołą a rodziną, biznesem, lokalną społecznością, rządem oraz instytucjami edukacji wyższej. Lider edukacyjny powinien też (w ramach tego standardu) posiadać następujące dyspozycje: przekonanie, iż szkoła stanowi integralną część większej społeczności, a także, że istnieje konieczność współpracy i komunikacji z rodzinami; dążenie do zaangażowania rodzin i innych interesariuszy w procesy podejmowania decyzji w szkole; przeswiadczenie, że różnorodność stanowi bogactwo szkoły, a rodzina jest partnerem w wychowaniu dzieci, przy czym jej zasoby (podobnie, jak zasoby lokalnej społeczności) muszą być wykorzystane w kształceniu uczniów, jak również, iż rodzice są szczególnie zainteresowani dobrem swoich dzieci; akceptowanie konieczności angażowania się na rzecz „świadomego siebie społeczeństwa”¹⁸². W ramach standardu tego wyróżniono też szereg konkretnych działań lidera edukacyjnego, a są to: aktywne zaangażowanie na rzecz szerszej społeczności oraz konsekwentne komunikowanie się z nią; podtrzymywanie relacji z zidentyfikowanymi liderami tejże społeczności; wykorzystywanie informacji związanych z potrzebami i oczekiwaniami rodziny oraz lokalnej społeczności; pogłębianie relacji z różnymi biznesowymi, religijnymi, politycznymi i usługowymi agendami oraz organizacjami; uwzględnianie – jako możliwie równie wiarygodnych – pozostających ze sobą w sprzeczności wartości i opinii różnych osób i grup; akceptowanie faktu, że szkoła i społeczność lokalna stanowią dla siebie wzajemnie „zasoby”; zapewnienie, aby środki lokalnej społeczności były wykorzystywane do rozwiązywania jej problemów i osiągania celów; wzbogacanie programów szkolnych i wspieranie realizacji celów szkolnych poprzez urzeczywistnianie partnerskiej współpracy z biznesem, instytucjami szkolnictwa wyższego i środowisk ze społeczności lokalnych; integrowanie programów szkolnych z działaniami lokalnych organizacji wspierających rodziny w wychowaniu młodzieży; traktowanie interesariuszy ze społeczności lokalnej w sposób jednakowy; uznawanie i docenianie różnorodności; nawiązywanie i podtrzymywanie efektywnych relacji z mass mediami; ustanowienie wszechstronnych

¹⁸¹ Por. <http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/isllstandards.htm>

¹⁸² Tamże.

relacji ze społecznością lokalną; mądre i optymalne wykorzystywanie środków i funduszy publicznych; organizowanie różnych form współpracy ze społecznością lokalną dla personelu szkolnego; tworzenie personelowi szkolnemu warunków do rozwijania umiejętności współpracy¹⁸³.

Treść standardu czwartego w dokumencie z roku 2008 jest następująca: „Edukacyjny lider promuje sukces każdego ucznia przez współpracę z członkami różnorodnych grup i członkami społeczności, odpowiadając w ten sposób na różnorodne zainteresowania i potrzeby członków społeczności i mobilizując jej zasoby”. W odniesieniu do tego standardu wyróżniono, następujące funkcje:

1. Gromadzenie i analizowanie danych oraz informacji, mających związek z istniejącym środowiskiem edukacyjnym.
2. Promowanie zrozumienia i docenienia oraz wykorzystywania różnorodnych kulturowych, społecznych i intelektualnych środków, posiadanych przez daną społeczność lokalną.
3. Tworzenie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z rodzinami i opiekunami.
4. Tworzenie i podtrzymywanie efektywnych relacji z partnerami ze społeczności lokalnych¹⁸⁴.

W dokumencie z roku 1996 standard piąty został zdefiniowany w sposób następujący: „Administrator szkoły jest liderem edukacyjnym, który promuje sukces wszystkich uczniów poprzez działanie zgodnie z zasadami prawości, sprawiedliwości i etyczności”¹⁸⁵. W przypadku priorytetu *wiedza*, nakreślono następujące cechy szczegółowe: znajomość ogólnych celów, jakie ma zrealizować edukacja oraz roli przywództwa w nowoczesnym społeczeństwie, jak również różnych perspektyw etycznych i podejść do etyki oraz kodeksu etyki zawodowej i filozofii i historii edukacji; docenienie wartości zróżnicowanej wewnątrz społeczności szkolnej. Lider edukacyjny powinien też (w ramach tego standardu) posiadać następujące *dyspozycje*: akceptowanie ideału wspólnego dobra oraz zasad zawartych w Karcie Praw Stanów Zjednoczonych; respektowanie prawa każdego ucznia do bezpłatnej, wysokiej jakości edukacji; uwzględnianie zasad etycznych w procesie podejmowania decyzji; podporządkowanie własnego interesu dobru społeczności szkolnej; akceptowanie konsekwencji przestrzegania własnych zasad i działań; wykorzystanie władzy sprawowanego przez siebie urzędu w sposób konstruktywny i wydajny w służbie wszystkim uczniom i ich rodzin; rozwijanie przyjaznej społeczności szkolnej¹⁸⁶. W ramach tego standardu wyróżniono też szereg konkretnych działań lidera edukacyjnego są to: uwzględnianie wartości

¹⁸³ Tamże.

¹⁸⁴ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008..., op. cit., s. 15.

¹⁸⁵ Por. adres Internetowy: <http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/isllcstandards.htm>

¹⁸⁶ Tamże.

osobistych i zawodowych; wierność osobistemu i zawodowemu kodeksowi etycznemu, eksponowanie wartości, przekonań i postaw, które motywują innych do osiągania lepszych rezultatów działania; stanowienie wzoru do naśladowania; akceptowanie odpowiedzialności za funkcjonowanie szkoły; uwzględnianie wpływu swoich administracyjnych decyzji na innych; wykorzystywanie władzy swojego urzędu dla wzbogacania programu edukacyjnego, a nie dla osobistych korzyści; traktowanie ludzi w sposób uczciwy, sprawiedliwy, z godnością i szacunkiem; chronienie praw i prywatności uczniów i pracowników; wykazywanie szacunku i wrażliwości w obliczu różnorodności społeczności szkolnej; uznawanie i szanowanie uprawomocnionego autorytetu innych ludzi; analizowanie i uwzględnianie dominujących wartości preferowanych w ramach zróżnicowanej wewnętrznie społeczności szkolnej; oczekiwanie od innych członków społeczności szkolnej, iż będą postępować w sposób prawy i etyczny; poddawanie szkoły publicznej kontroli; wypełnianie zobowiązań, zarówno prawnych, jak i umownych; stosowanie przepisów i procedur w sposób uczciwy, mądry i rozważny¹⁸⁷.

Treść standardu piątego w dokumencie z roku 2008 jest następująca: „Lider edukacji promuje sukces każdego ucznia poprzez działanie zgodnie z zasadami prawości, sprawiedliwości i etyczności”. Wyróżniono, w odniesieniu do standardu piątego, następujące funkcje:

1. Stworzenie systemu sprawozdawczości sukcesów akademickich i społecznych każdego ucznia.
2. Skrytalizowanie zasad samoświadomości, refleksyjnej praktyki, przejrzystości i zachowań etycznych.
3. Zachowanie wartości demokracji, sprawiedliwości i różnorodności;
4. Branie pod uwagę i ocenianie potencjalnych moralnych i prawnych konsekwencji podejmowanych decyzji.
5. Promowanie sprawiedliwości społecznej i zapewnienie, że potrzeby indywidualnego ucznia są uwzględniane we wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły¹⁸⁸.

W dokumencie z roku 1996 standard szósty został zdefiniowany w sposób następujący: „Administrator szkoły jest liderem edukacyjnym, który promuje sukces wszystkich uczniów poprzez zrozumienie szerszego politycznego, społecznego, ekonomicznego, prawnego i kulturowego kontekstu, wykazuje reaktywność na niego oraz podejmuje próby wpływania na niego”¹⁸⁹. W przypadku priorytetu wiedza, nakreślono następujące cechy szczegółowe: posiadanie wiedzy na temat zasad, które leżą

¹⁸⁷ Tamże.

¹⁸⁸ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008...., op. cit., s. 15.

¹⁸⁹ Por. adres Internetowy: <http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/isllcstandards.htm>

u podstaw demokracji przedstawicielskiej, jak również wiedzy o roli edukacji publicznej w rozwoju demokratycznego państwa i wydajnej gospodarki oraz zastosowania prawa do edukacji i szkolnictwa; posiadanie znajomości tych politycznych, społecznych, kulturalnych i ekonomicznych systemów i procesów, które mają wpływ na szkołę oraz modeli i strategii zmian i rozwiązywania konfliktów (w kontekście szerszych politycznych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych kontekstów szkolnictwa); posiadanie wiedzy na temat problemów i czynników globalnych, które mają wpływ na procesy nauczania i uczenia się, a także dynamiki trendów politycznych w ramach demokracji amerykańskiej; zrozumienie znaczenia różnorodności i równości w społeczeństwie demokratycznym¹⁹⁰. Lider edukacyjny powinien też (w ramach tego standardu) posiadać następujące dyspozycje: przekonanie, iż edukacja jest kluczowym czynnikiem ruchliwości społecznej; umiejętność rozpoznawania różnych idei, wartości i kultur; docenienie znaczenia stałego dialogu z innymi decydentami mającymi wpływ na edukację; aktywne uczestnictwo w tych aspektach działania politycznego, które związane są z edukacją; wykorzystywanie mechanizmów prawnych do ochrony praw uczniowskich i zwiększenia społecznych szans uczniów¹⁹¹. W ramach standardu tego wyróżniono też szereg konkretnych działań lidera edukacyjnego na rzecz: dążenia do takiego kształtowania środowiska, w którym szkoła działa, aby było ono korzystne dla uczniów i ich rodzin; rozwijania komunikacji w ramach społeczności szkolnej w zakresie trendów, problemów i potencjalnych zmian w środowisku, w którym istnieje szkoła; podejmowania nieustannego dialogu z przedstawicielami tych różnych grup społecznych, które istnieją w lokalnej społeczności; uwzględniania w działalności szkoły zasad polityki społecznej, praw i przepisów przyjętych przez władze działające na poziomie lokalnym, stanowych i federalnym; podejmowania takich działań wpływających na publiczną politykę, aby pozytywnie wpływała ona na wysoką jakość kształcenia; stworzenia systemu komunikacji z decydentami spoza społeczności szkolnej¹⁹².

Treść standardu szóstego w dokumencie z roku 2008 jest następująca: „Lider edukacji promuje sukces każdego ucznia poprzez zrozumienie szerszego politycznego, społecznego, ekonomicznego, prawnego i kulturowego kontekstu, reaktywność na niego oraz podejmowania prób wpływania na niego”. Wyróżniono, w odniesieniu do standardu piątego, następujące funkcje:

1. Wspieranie dzieci, rodziców i opiekunów.
2. Oddziaływanie na podejmowane na poziomie lokalnym, na poziomie okręgu szkolnego, stanu oraz na poziomie narodowym decyzje, które mają wpływ na procesy uczenia się.

¹⁹⁰ Tamże.

¹⁹¹ Tamże.

¹⁹² Tamże.

3. Diagnozowanie, analizowanie i antycypowanie wyłaniających się tendencji i inicjatyw w celu zastosowania odpowiednich strategii przywództwa¹⁹³.

Warto w tym miejscu podać przykłady najbardziej spektakularnych form kształcenia kandydatów na dyrektorów i doksztalcenia dyrektorów, które funkcjonują w oparciu o standardy wypracowane przez ISLLC. Odnoszą się one do działalności „New York City Leadership Academy” i obejmują dwa powszechnie uznawane i prestiżowe programy: „Aspiring Principal Program” oraz „New York City School Coaching”. W punkcie wyjścia analizy tych programów warto jednak przedstawić kilka ogólnych tendencji odnoszących się do funkcjonowania dyrektorów w okręgu szkolnym Nowego Jorku, szczególnie (choć nie tylko) w kontekście posiadanego przez nich wykształcenia.

W przeprowadzonych dotychczas badaniach dotyczących funkcjonowania dyrektorów w tym okręgu dążono przede wszystkim do określenia relacji między posiadanym przez nich wykształceniem (oraz posiadanym przez nich doświadczeniem zawodowym) a osiągnięciami uczniów uczęszczających do szkoły, którą oni kierują. Damon Clark, Paco Martorell i Jonah Rockoff, w swojej publikacji z roku 2009, dokonali podsumowania badań w tym zakresie (okręg szkolny Nowego Jorku jest największy w Stanach Zjednoczonych; zatrudnionych jest w nim ponad 1000 dyrektorów). Wyniki badań były nadzwyczaj interesujące. Otóż okazało się, że nie istnieje żadna korelacja między wynikami nauczania uczniów a prestiżem uczelni (na poziomie pierwszego lub drugiego stopnia), której dyplom posiadali dyrektorzy. Okazało się więc, że konkretne kompetencje, kwalifikacje i cechy osobowościowe dyrektorów (w tym motywacja) są bardziej znaczące w tym zakresie niż jakość formalnej edukacji, tak jak wyraża się ona w selektywności uczelni wyższej, którą ukończyli (łatwości/trudności dostępu do niej). Jednakże taki brak korelacji może wynikać z faktu, iż najlepiej wyedukowani dyrektorzy są mianowani na swoje stanowiska w położonych w ekonomicznie zmarginalizowanych rejonach, których uczniowie, pochodzący z najniższych klas społecznych i posiadający niewielki kapitał społeczno-kulturowy zawsze uzyskiwali niskie wyniki. Nie występuje też zasadnicza korelacja między wynikami uczniów a uprzednimi zawodowymi doświadczeniami dyrektorów. Istnieją w tej sferze jednak dwa wyjątki. Pierwszy z nich dotyczy wyników testów z matematyki. Drugi związany jest z osobami, jak to ujęli autorzy, „bardzo niedoświadczonych dyrektorów”. Wyniki nauczania uczniów kierowanych przez nich szkół były gorsze, choć nie w tak znaczącym stopniu u tych dyrektorów, którzy pracowali uprzednio w tej samej szkole

¹⁹³ Por. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008.... op. cit., s. 15.

na stanowisku wice-dyrektora. Wreszcie, istnieją wewnętrznie zróżnicowane korelacje między udziałem osoby na stanowisku dyrektora w różnego typu programach kształcenia i dokształcania a wynikami nauczania¹⁹⁴.

Badania prowadzone w okręgu Nowy Jork wykazały również pozytywną korelację między jakością funkcjonowania szkoły a stabilnością zatrudnienia na stanowisku dyrektora. Częste zmiany dyrektorów mają negatywny wpływ na poziom nauczania i uzyskiwane wyniki. Dominująca tendencja w tym zakresie jest przy tym jednoznaczna: dyrektorzy, którzy osiągają dobre wyniki w zarządzaniu szkołą przemieszczają się zwykle do szkół w lepszych dzielnicach, do których uczęszczają dzieci z rodzin posiadających lepszy kapitał społeczno-kulturowy i lepszą sytuację ekonomiczną. To z kolei prowadzi do pogłębienia się nierówności w osiągniętych wynikach nauczania między szkołami – na korzyść szkół położonych w „dobrych dzielnicach”¹⁹⁵.

Warto w tym miejscu dodać, że istnieją trzy podejścia do określenia zależności między kompetencjami i cechami osobowościowymi dyrektora a osiągnięciami kierowanej przez niego szkoły. Istotą pierwszego z nich jest określenie prostej korelacji między działaniami podejmowanymi przez dyrektora a wynikami testów uzyskiwanymi przez uczniów (badania w tym zakresie przeprowadził m.in. Martorell¹⁹⁶). Jak krytycznie stwierdzają Damon Clark, Paco Martorell i Jonah Rockoff, tego typu podejście jest „ograniczone”, ponieważ uwzględnia się w nim „wąski zakres cech dyrektora”, a badania są przeprowadzane zwykle w bardzo niewielkiej liczbie szkół. Ponadto, co jest niezwykle istotne, nie istnieje możliwość „właściwego kontrolowania czynników, które zakłócają relacje między osiągnięciami [uczniów] a cechami dyrektora”. Odnosi się to przede wszystkim do struktury demograficznej uczniów danej szkoły¹⁹⁷.

Podobnie krytycznie odnoszą się cytowani autorzy do drugiego podejścia. W tym przypadku rezygnuje się z korelowania cech dyrektora z wynikami testów uczniów – na rzecz zaangażowania uczniów w działalność szkoły oraz współczynnika uczęszczania na lekcje (czy opuszczania lekcji). I w tym bowiem przypadku decydujące znaczenie odgrywa struktura społeczna uczniów, a przede wszystkim – zdeterminowana przez pochodzenie rodzinne – motywacja¹⁹⁸.

W trzecim wreszcie podejściu, wykorzystuje się - dla korelowania cech dyrektora z wynikami działania szkoły – ankiety wypełniane przez nauczycieli, jak również dane dotyczące stabilności ich zatrudnienia w danej szkole, mające świadczyć o ich relacjach z dyrektorem. Celem jest

¹⁹⁴ Clark D., Martorelli P., Rockoff J., (2009), *School Principals and School Performance*, Washington, s. 23, por. też s. 6.

¹⁹⁵ Tamże, s. 5.

¹⁹⁶ Tamże, s. 5.

¹⁹⁷ Tamże, s. 5.

¹⁹⁸ Tamże, s. 5.

tutaj pominięcie tego „zanieczyszczającego” czynnika, jakim jest struktura społeczno-ekonomiczna (i motywacja) uczniów. Jest jednak oczywiste, że w tym przypadku mamy do czynienia z subiektywnymi ocenami dyrektora, dokonywanymi przez nauczycieli. Ankiety dostarczają w większym stopniu wiedzy na temat stanu świadomości nauczycieli niż „obiektywnej rzeczywistości”¹⁹⁹. Dodam od siebie, że rezygnacja z pracy w danej szkole przez nauczycieli nie musi mieć żadnego związku z osobą dyrektora (i jego cechami). Mogą wystąpić tutaj takie przyczyny, jak: zmiana miejsca zamieszkania, czy sytuacji rodzinnej, różnego typu „kryzysy tożsamościowe” (łącznie z wypaleniem zawodowym), czy otrzymanie atrakcyjniejszej propozycji (w innym niż szkolnictwo sektorze, lub w innej, bardziej prestiżowej szkole).

Krytyka takich (uproszczonych) podejść do określania związków między cechami dyrektora a efektywnością pełnionej przez niego roli zawodowej przyniosła powstanie czwartego podejścia. Rezygnuje się w nim z korelowania wyników nauczania uczniów w danej szkole z posiadaniem przez jej dyrektora wykształceniem, jak również z posiadaniem uprzednio przez niego doświadczeniem zawodowym (na przykład stażem pracy na tym stanowisku). Uwaga skoncentrowana jest natomiast na korelowaniu osiągnięć edukacyjnych szkół w ramach dłuższego okresu czasu ze stabilnością zatrudnienia w nich dyrektorów (następuje tutaj odwołanie do ruchu kadrowego dyrektorów). Wyniki badań uzyskiwanych w ramach takiego podejścia wskazywały, iż na przykład osiągnięcia uczniów danej szkoły w standaryzowanych testach skorelowane były pozytywnie z posiadanymi przez dyrektorów zarobkami, a przede wszystkim z możliwością uzyskiwania wyższych pensji²⁰⁰.

Wracając do omówienia sytuacji w okręgu szkolnym Nowego Jorku trzeba stwierdzić, że osoby starające się w nim o stanowisko dyrektora musiały okazać się doświadczeniem zawodowym, pracując wcześniej jako nauczyciele lub względnie wicedyrektorzy. Ten model, znajdował się, jak ujmują to Damon Clark, Paco Martorell i Jonah Rockoff „miejsce gdzieś w środku między systemem z nawet większą <<profesjonalizacją>> w której między innymi od jednostek, które pragną zostać dyrektorami wymagano nawet niekiedy posiadania stopnia doktora nauk o edukacji – a systemem z mniejszymi wymaganiami, w którym potencjalni dyrektorzy mogli być rekrutowani spośród osób spoza systemu szkolnictwa, bez posiadania formalnych dyplomów akademickich, lecz posiadających wykształcenie w zakresie zarządzania i doświadczenie w zakresie kierowania w sektorze prywatnym”²⁰¹.

¹⁹⁹ Tamże, s. 6.

²⁰⁰ Tamże, s. 7.

²⁰¹ Tamże, s. 4.

W ostatnim okresie w nowojorskim okręgu szkolnym nastąpiły zasadnicze zmiany w polityce zatrudniania na stanowiskach dyrektorów. Doprowadziły one do zmian w „wyjściowej grupie” kandydatów. Osoby mianowane na stanowisko „dyrektora nie muszą mieć dłuższego stażu pracy w okręgu szkolnym, bowiem nie przesądza to o pełnieniu przez nich w sposób efektywny funkcji lidera edukacji”, natomiast „utalentowani pedagodzy powinni być promowani [na stanowisko dyrektora] w sytuacji, gdy uzna się, że potrafią kierować szkołą”²⁰². Jak piszą Damon Clark, Paco Martorell i Jonah Rockoff, taka nowa polityka spowodowała „dramatyczne zmiany w profilu wiekowym dyrektorów”. W 2009 roku około 130 dyrektorów szkół elementarnych i średnich ogółem z około 1000 znajduje się w wieku poniżej 35 roku życia; podczas gdy w roku 2002 liczba ta wynosiła poniżej 30. Ponadto, zwiększyła się zasadniczo „jakość dyplomu” akademickiego dyrektorów, definiowana przez prestiż uczelni, na której zdobyli stopień ukończenia studiów pierwszego bądź drugiego stopnia. Niektórzy z nich posiadają nawet dyplomy najlepszych uniwersytetów „Ligi Bluszczowej” („Ivy League”), w tym Harvardu i Columbii²⁰³.

Warto w miejscu stwierdzić, że w okręgu szkolnym Nowego Jorku brakuje dyrektorów, co związane jest z trzema czynnikami: dużym wskaźnikiem rezygnacji z pełnienia tej funkcji, znaczącą liczbą osób przechodzących na emeryturę i tworzeniem dużej liczby nowych szkół²⁰⁴.

Jednocześnie przy tym, „u podstaw polityki prowadzonej w okręgu Nowy Jork, pedagodzy z talentem przywódczym mają szansę stać się efektywnie działającymi dyrektorami poprzez uczestnictwo w intensywnych programach kształcenia dyrektorów”²⁰⁵. Wymienić można następujące programy tego typu: „Aspiring Principals Programme” – czternastomiesięczny intensywny program kształcenia dla przyszłych dyrektorów, a także takie programy, jak „New Leaders for New Schools”, „Tomorrow’s Principals”, „Bank Street Academy”, przy czym w roku szkolnym 2006-2007 w nowojorskim okręgu szkolnym ponad 50% nowo mianowanych dyrektorów legitymowało się dyplomami ukończenia jednego z nich.

Wśród wielu programów kształcenia oferowanych szkolnym administratorom warto skoncentrować uwagę na dwóch wymienionych wyżej programach, bowiem odnoszą się one do dyrektorów szkół (i to nie tylko w okręgu szkolnym Nowy Jork, ale także w całych Stanach Zjednoczonych). Są to, Aspiring Principal Program (APP) oraz New York City Coaching for Current Principals. Oba funkcjonują, jak już pisano, w ramach New York City Leadership Academy, której misja zdefiniowana została

²⁰² Tamże, s. 4.

²⁰³ Tamże, s. 4.

²⁰⁴ Corcoran S.P., Schwartz M.E., Weinstein M., *The New York City Aspiring Program. A School Level Evaluation*, Steinhardt School of Culture, „Education and Human Development”, August 2009, s. 2.

²⁰⁵ Tamże, s. 4.

w sposób następujący: „przygotowywanie i wspieranie rozwoju przywódców [liderów] szkolnych, którzy będą potrafili przekształcać nawet te szkoły, które stawiają największe wyzwania oraz poprawią rezultaty nauczania wszystkich uczniów”, przy czym „przyszłość edukacji wymaga, aby jej liderzy byli dobrze wykształceni, zdolni do zwiększenia osiągnięć uczniów, najbardziej potrzebujących wsparcia”. Są to liderzy, potrafiący kierować zespołami szkolnymi w oparciu o zasady „spełniania pilnych potrzeb, entuzjastycznej motywacji do działania oraz zaangażowania”²⁰⁶. Podejście do kształcenia i doksztalcania dyrektorów artykułowane przez New York City Leadership Academy jest następujące: „Punktem wyjścia jest identyfikacja potrzeb szkolnych liderów w zakresie takiej wiedzy i działania, które pozwolą im czynić postępy. Następnie projektowane są i wprowadzane w życie takie programy, które pozwalają na opanowanie tej wiedzy i doskonalenie kompetencji. Nasz model rozwoju przywództwa orientuje się na – praktycznie i zdefiniowane przez pełnią rolę zawodową – konkretne kompetencje i wytwarzanie nawyku auto-refleksji, który pomaga pedagogom w wysiłkach na rzecz nieustannego doskonalenia ich praktyki przywódczej”. W prezentowanym przez New York City Leadership Academy podejściu pisze się również: „Tworzymy symulację rzeczywistości szkolnej, koncentrujemy się na pracy zespołowej i proponujemy rygorystycznie monitorowane staże, które przygotowują pedagogów do czekających ich wyzwań rzeczywistego świata”²⁰⁷.

NYC APP przyjmuje kandydatów według kolejności zgłoszeń, jednak nie w sposób mechaniczny. Istnieje kilka faz procesu aplikacji: pisemne zgłoszenia po analizie których wybrani kandydaci zostają zaproszeni do następnego etapu, polegającego na indywidualnych wywiadach i pracy w zespołach. W ramach procesu selekcji mają miejsce także gry interakcyjne typu „odgrywanie ról”, a także szczegółowa analiza posiadanego wykształcenia i doświadczeń zawodowych kandydatów oraz analiza poziomu przygotowanych przez nich w formie pisemnej esejów²⁰⁸. Ostatecznie, wybrani kandydaci zostają zakwalifikowani do uczestnictwa w Aspiring Principals Program, którego naczelnym hasłem działania jest „jesteśmy przekonani, że wykwalifikowani i pełni pasji przywódcy szkolni stanowią decydujący czynnik równości edukacyjnej i przekształcania szkół”²⁰⁹. Wyraża się także głęboką pewność, że APP „pomaga przywódcom w realizacji ich funkcji podmiotu wprowadzającego zmiany, inspirującego nauczycieli i urzeczywistniającego ideę edukacyjnej sprawiedliwości”. Przekonanie o decydującej roli udziału w tym programie dla kariery zawodowej uczestników jest też widoczne w kolejnym zdaniu: „poprzez rygorystyczną selekcję i proces kształcenia jesteśmy zdolni wykreować zróżnicowaną wewnątrznie grupę utalentowanych edukatorów,

²⁰⁶ New York City Leadership Academy. Mission

(<http://www.nycleadershipacademy.org/who-we-are#ui-tabs-2>).

²⁰⁷ New York City Leadership Academy. Who we are (<http://www.nycleadershipacademy.org/who-we-are#ui-tabs-2>).

²⁰⁸ NYC Leadership Academy Aspiring Principals Program (APP) application and selection

<http://www.nycleadershipacademy.org/get-started#ui-tabs-1>

²⁰⁹ New York City Leadership Academy. Aspiring Principals Program, (<http://www.nycleadershipacademy.org/aspiring-principals-program>).

którzy mają wolę zaangażowania się w zwiększenie jakości nauczania uczniów Nowego Jorku²¹⁰.

Kształcenie w ramach APP odbywa się w trzech etapach. Pierwszy z nich, to sześciotygodniowy intensywny kurs letni, w trakcie którego uczestnicy przechodzą przez „standardowo zdefiniowany program kształcenia, symulującego rzeczywiste wyzwania, jakie stoją przed dyrektorami w mieście Nowy Jork”. Drugi etap, to sześciomiesięczny staż w jednej ze szkół, w którym kandydaci pozostają pod opieką mentora – jednego z doświadczonych dyrektorów wybranej szkoły w Nowym Jorku. Wreszcie etap ostatni, to letni okres „przejściowy do stanowiska dyrektora”, poprzedzający uzyskanie formalnych certyfikatów²¹¹. Całość programu trwa 14 miesięcy. Uczestnicy programu są, na każdym jego etapie, oceniani w oparciu o kryteria zero-jedynkowe: zdał/nie zdał. Jak napisano w opisie kursu, „muszą wypełnić rygorystyczne standardy osiągnąć, aby zostać dopuszczonym do następnego etapu”. Absolwenci zobowiązują się do pełnienia funkcji dyrektora w okręgu szkolnym miasta Nowy Jork przynajmniej przez pięć lat²¹².

Kolejny program oferowany przez New York City Leadership Academy dotyczy dokształcania dyrektorów i nosi nazwę „New York City School Coaching”. Jego twórcy, omawiając jego cele, zwracają się wprost do osób na stanowiskach dyrektorów w sposób następujący: „Jesteś zaangażowany, aby zrealizować swoją wizję lepszej szkoły dla wszystkich uczniów, jednakże masz problemy w urzeczywistnianiu jej? Czy w trakcie swojej ciężkiej pracy chciałbyś korzystać z pomocy kompetentnego, doświadczonego doradcy, któremu mógłbyś zaufać i który mógłby pomóc ci w zrozumieniu skomplikowanej materii zarządzania szkołą (...)?”. Celem omawianego programu jest wspomaganie dyrektorów w rozwiązywaniu codziennych praktycznych problemów oraz w trakcie podejmowania „decydujących, opartych o wyraźne dane decyzji zorientowanych na usprawnienie działalności szkoły”, szczególnie w kontekście procesu uczenia się/nauczania. Wykładowcami i doradcami ramach „New York City School Coaching” są emerytowani dyrektorzy i członkowie nadzoru administracyjnego nad szkołami, którzy pomagają uczestnikom programu w rozwijaniu kompetencji „potrzebnych do efektywnego zarządzania”. Coaching ma miejsce zwykle na terenie szkoły, kierowanej przez dyrektora, choć program rozpoczyna się trzydniowym, indywidualnym lub zespołowym kursem wstępnym. Dyrektor-uczestnik programu może skorelować ze sobą trzy oferty coachingu: typu one-one (indywidualne doradztwo), coaching w małych grupach, coaching zorientowany na rozwiązanie konkretnego problemu²¹³.

²¹⁰ Tamże.

²¹¹ Tamże.

²¹² Tamże.

²¹³ Tamże.

²¹⁴ Tamże.

Program oparty jest o cztery zasady: uczenie się oparte o różnego typu kweryndy badawcze, coaching zorientowany na rozwój kompetencji, kształtowanie reaktywności na potrzeby i priorytety szkolnictwa okręgu Nowy Jork, rozwijanie zdolności do uczenia się z praktyki²¹⁴.

Unikatowe formy doksztalcania dyrektorów – zapewne w skali świata – zawarte są z kolei w nowojorskim programie noszącym nazwę „The Cahn Fellow Program for Distinguished Principals”. Prowadzony jest on w ramach bardzo prestiżowego Teachers College, wydziału jednej z najlepszych instytucji szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Columbia University w Nowym Jorku. Jest to program doksztalcania dla najlepszych, wyróżnionych w sposób celowy dyrektorów, którego celem jest „dostarczenie im możliwości zawodowego, intelektualnego i osobistego rozwoju”, co związane jest z dążeniem do „wzmocnienia systemu szkolnictwa publicznego przez inwestowanie w najbardziej efektywnych liderów”²¹⁵. Program powstał w roku 2002, z inicjatywy Charlesa i Jane Cahn; a w roku 2003 wzięła w nim udział pierwsza grupa dyrektorów. Co roku zapraszana jest do uczestnictwa w nim grupa 20–25 dyrektorów, pochodzą oni głównie z nowojorskiego okręgu szkolnego, ale także z stanów New Jersey, Newark i Illinois. Program ten trwa piętnaście miesięcy, a dyrektorzy uczestniczący w nim jednocześnie pełnią w pełnym zakresie swoje obowiązki w macierzystych szkołach. Proces przyznawania stypendium pozwalającego na udział w programie jest w wysokim stopniu selektywny. Do programu mogą aplikować dyrektorzy, którzy pełnią to stanowisko przynajmniej trzy lata, a selekcja ma miejsce w oparciu o ich dotychczasowe osiągnięcia na stanowisku dyrektora. Wyróżnione zostały następujące kryteria selekcji:

- zaangażowanie kandydata na rzecz tworzenia dzieciom ze szkół publicznych znakomitych warunków do kształcenia;
- dowody efektywnego przywództwa, wyrażające się zwiększeniem i utrzymywaniem się na wysokim poziomie osiągnięć uczniów w zakresie nauczania;
- cechy przywódcze, w tym przede wszystkim ciekawość intelektualna, przedsiębiorczość, kompetencje w zakresie współpracy, kreatywność i w wysokim stopniu rozwinięta „świadomość samego siebie”;
- konkretne osiągnięcia w biografii na stanowisku dyrektora²¹⁶.

Akcentuje się też znaczenie bardzo wymiernych rezultatów szkół, którymi kierują dyrektorzy. Stanowią one kombinację dwóch czynników:

²¹⁴ Tamże.

²¹⁵ Por. The Cahn Fellows Program, Teacher College, Columbia University (<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/>).

²¹⁶ The Cahn Fellows Program, Teachers College, Columbia University; por. (<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?Id=Apply+to+be+a+Fellow&Info=Information>).

- definiowanych w skali czteroletniej wskaźników ukończenia szkoły/porzucenia szkoły oraz obecności/nieobecności na lekcjach, jak również stabilności (czy rezygnacji) kadry nauczycielskiej – w szkołach dyrektorów-kandydatów;
- struktury społeczno-demograficznej szkół, ze szczególnym uwzględnieniem liczby uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie ekonomicznym, językowych mniejszości etnicznych oraz niepełnosprawnych²¹⁷.

Celem „Cahn Fellows for Distinguished Principals” jest „doskonalenie funkcjonowanie i podniesienie prestiżu dyrektorów w publicznym systemie edukacji poprzez: pogłębianie cech przywódczych efektywnie działających i doświadczonych dyrektorów szkół publicznych, polepszanie wyników działania szkół, identyfikowanie i doksztalcanie nowych liderów²¹⁸.

Odbywa się to, jak piszą autorzy programu, poprzez dostarczenie uniikatowych możliwości „uczestnictwa w bogatych doświadczeniach edukacyjnych, które zorientowane są na intelektualną zmianę, refleksyjną praktykę i wymierne rezultaty”. W ramach stworzonego przez autorów systemu kształcenia „wykorzystuje się różnorodne podejścia teoretyczne, których celem jest inspirowanie refleksji i zorientowanej na przyszłość transformacji”, przy akcentowaniu „dynamicznego, aktywnego podejście do uczenia się”²¹⁹.

Program składa się z czterech komponentów.

1. **SUMMER LEADERSHIP INSTITUTE** („Letni Instytut Przywództwa”).

Jest to, jak go zdefiniowano, „intensywny dwutygodniowy program, oparty na uczeniu się przez doświadczenie, łączący teorię z praktyką, dający dyrektorom możliwość poznania różnorodnych idei w dziedzinie przywództwa w celu inspirowania krytycznej refleksji”. Punktem wyjścia procesów dydaktycznych w ramach tego komponentu jest przedstawiony przez każdego dyrektora w formie pisemnej „plan działania”, związany z tak zwanymi „Indywidualnymi Wyzwaniami”. Odnosi się on do problemów, które napotyka każdy dyrektor w ramach codziennej pracy kierowanej przez siebie szkoły. W tym kontekście, jednym z istotnych celów zajęć dydaktycznych, jest angażowanie się dyrektorów we wzajemne, indywidualne i grupowe interakcje, których celem jest zarówno poznanie problemów, które przed nimi stoją, jak i zdefiniowanie potencjalnych form działania w tym zakresie²²⁰.

²¹⁷ Tamże.

²¹⁸ The Cahn Fellows Program. Teachers College. Columbia University. A Program for Distinguished Principals (<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/>).

²¹⁹ The Cahn Fellows Program. Teachers College. Columbia University. Professional Development (<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?id=Professional+Development&Info=Professional+Development>).

²²⁰ The Cahn Fellows Program. Teachers College. Columbia University. Professional Development. Summer Institute (<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?id=Professional+Development&Info=Summer+Leadership+Institute>).

Zajęcia dydaktyczne dla dyrektorów podzielone są na dwa typy doświadczeń pedagogicznych, odnoszących się do ich przywództwa edukacyjnego. Każdemu z nich poświęcony jest jeden tydzień zajęć.

Pierwszy typ doświadczeń „Przywództwo w ramach organizacji” – którego istotą jest wizytowanie organizacji, które nie mają charakteru edukacyjnego, w celu studiowania sposobów urzeczywistniania w nich idei przywództwa. Tego typu doświadczenia mają stanowić punkt wyjścia analizy przez dyrektorów „mocnych i słabych stron własnego przywództwa”. W trakcie tego tygodnia zajęć dyrektorzy uczestniczą też w seminariach z udziałem liderów ze sfer pozaedukacyjnych. Ich celem są (oparte na zasadzie „wymiany idei”) dyskusje problemów związanych z przywództwem edukacyjnym, na tle typów wyróżnionych przez teoretyków typów „organizacyjnej zmiany”, „organizacyjnej teorii” oraz konstruowania „strategicznej wizji”.

Drugi typ doświadczeń zdobywany jest podczas drugiego tygodnia zajęć. Wówczas, na terenie Teachers College, Columbia University, „analizują specyficzne wyzwania, jakie w swojej pracy napotykają administratorzy szkół miejskich oraz wypracowują, odnoszące się do nich rozwiązania”²²¹.

Z analizy dostępnych, szczegółowych programów w ramach „Letnich Instytutów Przywództwa” wynika, że są one bardzo dobrze przygotowane pod względem organizacyjnym i metodycznym.

2. **LEADERSHIP SUMMIT** (w wolnym tłumaczeniu „Spotkanie na szczycie w zakresie przywództwa”). W jego trakcie, uczestnicy programu wyjeżdżają do Hudson Valley, gdzie następuje integracja grupowa oraz wyznaczenie kolejnych zadań.

3. **FACULTY STUDY GROUPS** („Studia w grupie na terenie wydziału”). Co drugi miesiąc, 8–10-osobowe grupy dyrektorów w trakcie pobytu w Teachers College odbywają konsultacje z profesorami, których celem jest „zastosowanie teorii do wyzwań w zakresie przywództwa”. W roku 2013 wyróżniono następujące cztery główne grupy problemów dyskutowanych w tym zakresie:

- kształcenie dorosłych i przywództwo w zakresie nauczania; zwiększanie kompetencji w zakresie alfabetyzacji i krytycznego myślenia;
- tworzenie i utrzymywanie zrównoważonego partnerstwa;
- wychodzenie naprzeciw zróżnicowanym grupom uczących się²²².

²²¹ <http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?Id=Professional+Development&Info=Summer+Leadership+Institute>.

²²² Tamże.

4. **CAHN ALLIES PROJECT** polega na wspólnych spotkaniach mentorów, dyrektorów-uczestników programu i osób, które dopiero aspirują do uzyskania stanowiska dyrektora.

Warto dodać, że w ostatnich latach podjęto szereg prób określenia, czy udział w programach kształcenia/dokształcania dyrektorów ma wpływ na optymalizację funkcjonowania tych osób w roli lidera szkoły. Generalnie okazuje się, że w przypadku absolwentów APP, są oni – co świadczy o prestiżu tego programu – umieszczani w szkołach, które przeżywają „kryzys” w zakresie uzyskiwanych wyników nauczania, a symbolem są tutaj coraz gorsze wyniki testów uczniów (bądź w szkołach, które od początku swojego istnienia uzyskiwały „stabilnie” słabe wyniki w tym zakresie)²²³. Badania, które przeprowadzili Damon Clark, Paco Martorelli i Jonah Rockoff wykazały iż wyniki szkół, w których stanowiska objęli dyrektorzy legitymujący się ukończeniem Cahn Fellow poprawiały się bardzo szybko (w ciągu roku szkolnego). Taka sytuacja nie miała miejsca w przypadku dyrektorów absolwentów APP. Oto bowiem, w pierwszym okresie ich działalności wyniki nauczania w szkołach, w których zaczęli pracować nie tylko nie poprawiały się, ale nawet mogły nieco pogorszyć się. Dopiero po dłuższym czasie następował ich wzrost. Badania wykazały również, iż osiągnięcia absolwentów APP były mniejsze niż osiągnięcia porównywalnej grupy nowych dyrektorów²²⁴.

Warto przedstawić również wyniki badań, które przeprowadzili S. P. Corcoran, M. E. Schwartz, M. Weinstein. Dotyczyły one osiągnięć szkolnych dyrektorów - absolwentów APP, którzy objęli swoje stanowiska w nowojorskich szkołach w roku szkolnym 2003–2004 lub 2004–2005 i pozostali na nim przynajmniej do roku szkolnego 2007–2008. I w tym przypadku potwierdziła się teza, iż dyrektorzy-absolwenci APP „byli umieszczani w szkołach, demograficznie i akademicko odmienne [gorsze] w porównaniu ze szkołami, w których pracę zaczęli inni nowi dyrektorzy”. Były to szkoły, które we wszystkich aspektach swojej działalności uzyskiwały rezultaty poniżej średniej typowej dla miasta Nowy Jork, a w szczególności dotyczy to testów uczniowskich osiągnięć matematycznych oraz w zakresie języka angielskiego. Taka polityka zatrudniania jest związana z misją New York City Leadership Academy, której istotnym komponentem jest umieszczanie swoich absolwentów w najtrudniejszych do prowadzenia szkołach²²⁵.

Okazało się, że w okresie, którego dotyczyły badania, uczniowie nowojorskich szkół ogółem poprawili swoje wyniki nauczania, zarówno w testach matematycznych, jak i językowych. Dotyczyło to także szkół, do których

²²³ Clark D., Martorelli P., Rockoff J., *School Principals...*, op. cit., s. 25.

²²⁴ Tamże, s. 26.

wprowadzono absolwentów APP. Osiągały one większy przyrost wyników w badaniach wyników nauczania z języka angielskiego niż szkoły, do których wprowadzono dyrektorów nie będących absolwentami APP, jednakże mniejszy od nich przyrost w zakresie testów z matematyki²²⁶.

Czy taka sytuacja oznacza, że uczestnictwo dyrektorów w programach kształcenia prestiżowego APP niewiele daje i nie ma większego pozytywnego wpływu na osiągnięcia w zakresie wyników nauczania uzyskiwanych przez uczniów kierowanych przez nich szkół? W próbie wyjaśnienia tego zjawiska S. P. Corcoran, M. E. Schwartz, M. Weinstein wysuwają następujące argumenty:

- absolwenci APP zatrudniani na stanowisku dyrektora byli relatywnie młodszy niż zatrudniane na nim osoby bez dyplomu ukończenia tego programu (odpowiednio 44,9 i 44,4 lat);
- absolwenci APP zatrudniani na stanowisku dyrektora byli to, relatywnie w dużej liczbie (41%) Afroamerykanie, w porównaniu z nowo powołanymi dyrektorami bez dyplomu ukończenia tego programu (29%);
- absolwenci APP zatrudniani na stanowisku dyrektora mieli mniejszy staż pracy w charakterze nauczycieli (średnio 7,3 lat), w porównaniu z nowo powołanymi dyrektorami bez dyplomu ukończenia tego programu (10,3 lata);
- zaledwie 22% absolwentów APP zatrudnianych na stanowisku dyrektora miało uprzednie doświadczenie na stanowisku wicedyrektora, w porównaniu z 82% nowo powołanymi dyrektorami bez dyplomu ukończenia tego programu;
- na poziomie szkoły podstawowej i średniej aż 32% absolwentów APP zatrudnianych na stanowisku dyrektora umieszczanych było w „najtrudniejszej”, w perspektywie społecznej, dzielnicy – Bronxie, w porównaniu z 18% nowo powołanymi dyrektorami bez dyplomu ukończenia tego programu;
- aż 43% uczniów w szkołach, w których na stanowisku dyrektora zatrudniani byli absolwenci APP byli przedstawicielami Afroamerykanie, w porównaniu z 31% uczniów w szkołach, których na stanowisko dyrektora powołane zostały osoby bez dyplomu ukończenia tego programu;
- osiągnięcia w wynikach nauczania wyrażonych w wynikach testów w szkołach w których umieszczano na stanowisku dyrektora osoby absolwentów APP były, jak już pisano, znacząco niższe, niż w szkołach, w których prace na stanowisku dyrektora rozpoczynały osoby bez dyplomu APP²²⁷.

²²⁶ Tamże, s. 3-4.

²²⁷ Tamże, s. 4-5.

Z danych tych można wyciągnąć jeden ważny wniosek. I tak wydaje się, że APP wpisuje się, w ciagle jeszcze nośną w Stanach Zjednoczonych akcje afirmatywną, której istotą jest dążenie do wyrównywania edukacyjnych szans dla dzieci pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych. W ramach APP szkoli się nieproporcjonalnie dużą liczbę osób pochodzących z mniejszości Afroamerykanów, którzy z kolei kierowani są do szkół znajdujących się w zmarginalizowanych w kontekście społeczno-ekonomicznym rejonach. Takie podejście dowodzi, że istnieje duże zaufanie do kompetencji i profilu osobowościowego absolwentów APP.

Trudno jest omówić wszystkie formy kształcenia i doskonalenia dyrektorów w Stanach Zjednoczonych; stopień ich różnorodności jest bowiem bardzo duży. Skoncentruję więc swoją uwagę w tym miejscu albo na najbardziej typowych, albo najbardziej specyficznych, wyróżniających się swoją partykularnością. Oprócz omówionych wyżej, najbardziej znanych form kształcenia dyrektorów w Nowym Jorku można podać jeszcze kilka innych, mających miejsce w tym mieście. I tak Executive Leadership Institute prowadzi program doskonalenia pod nazwą „Advanced Leadership Program for Assistant Principals” (ALPAP), którego celem jest dostarczenie możliwości awansu zawodowego wicedyrektorów szkół – na stanowisko dyrektora²²⁸. Całoroczny program ALPAP obejmuje seminaria, samodzielne uczenie się oraz doradztwo/mentoring. Organizacją podstawową jest tutaj Council of School Supervisors and Administrators (CSA), która pokrywa koszty uczestnictwa w tym programie swoim członkom²²⁹. Szkolenia dla dyrektorów prowadzi także nowojorski Department of Education oraz położony w Nowojorskim Bronxie Fordham University²³⁰. Trudno także nie wspomnieć o działalności California School Leadership Academy (CSLA), która działała w okresie lat 1985–2002, posiadając 12 regionalnych filii w całym stanie. Wykształciła ona ponad 15 000 szkolnych liderów. Wśród pakietu programów przywództwa CSLA zaoferowano, 2–3-letni program dla ambitnych, zarówno nowych, jak i doświadczonych administratorów. W jego trakcie wymagano od słuchaczy wykonania portfolio dokumentującego rozwój ich przywództwa, a głównym celem było tworzenie, dzięki liderom, szkół o najwyższych osiągnięciach. U podstaw programów CSLA znajdowały się takie kategorie, jak: wizja, program nauczania, wdrażanie nauczania, ewaluacja, komunikacja i relacje społeczne, a także „różnorodność”. Odbływały się w ich ramach także zajęcia fakultatywne z zagadnień praktycznych, takich jak dostosowanie programu nauczania do najwyższych standardów i poprawa osiągnięć mało skutecznych szkół²³¹.

²²⁸ Por. CSA. Council of School Supervisors and Administrators. Executive Leadership Institute (<http://www.csa-nyc.org/executive-leadership-institute/advanced-leadership-program-assistant-principals>).

²²⁹ Taipale A., (2012), *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 24 (http://www.oph.fi/download/143319_international_survey_on_educational_leadership.PDF).

²³⁰ Tamże, s. 36

²³¹ Arthur Levine, *Educating School...*, op. cit., s. 51.

Atso Taipale, omawiając system dokształcania sprawujących już swoje funkcje dyrektorów w stanie Kalifornia stwierdza, że jest on sfragmentaryzowany lub wręcz – jak to ujmuje – „chaotyczny”. W praktyce, choć niektóre regulacje wymagają od dyrektorów uczestnictwa w programach dokształcania, to nie ma sankcji za rezygnację z tego zalecenia. Darling-Hammond i Orphanos przeanalizowali w roku 2007 główne formy dokształcania dyrektorów w okresie poprzedniego roku. Wyniki ich badań wskazują jednak, że zainteresowanie dyrektorów udziałem w różnych formach dokształcania było bardzo duże. I tak, wyróżniła ona aż siedem form tego typu aktywności: 17% dyrektorów korzystało z mentoringu doświadczonego dyrektora; 34% uczestniczyło w kursach zorganizowanych na poziomie uniwersyteckim; 49% zaangażowanych było w działania, zorientowanych na wzajemną wymianę doświadczeń, grup dyrektorów lub uczestniczyło w coachingu; 50% przedstawiło samodzielną prezentację związaną przywództwem w trakcie zorganizowanych w sposób formalny warsztatów; 66% podejmowało jakąś formę indywidualnych lub grupowych badań; 73% odbyło wizyty studyjne w innych szkołach; 75% wykazywało aktywność w sieci (network) dyrektorów, a 97% wzięło udział w warsztatach z tematu przywództwa²³². Należy zaznaczyć, że w stanie Kalifornia, w Los Angeles, po uzyskaniu przez kandydata na dyrektora dyplomu pod nazwą „Preliminary Administrative Services Credential” musi on – pracując już na tym stanowisku – uzyskać w ciągu pięciu lat „Professional Clear Administrative Services Credential” (można starać się o przedłużenie tego okresu, jednakże nie więcej niż o dwa lata). Jednym z warunków jest tutaj pełnienie stanowiska związanego z przywództwem w szkole przynajmniej przez dwa lata oraz przedstawienie dyplomu ukończenia akredytowanego przez władze stanowe programu szkoleń, obejmującego również akceptację indywidualnych „Mastery of Fieldwork Performance Standards”. Kompetencje w zakresie przywództwa są oceniane w następujących obszarach: kompetencje przywódcze, przywództwo w dziedzinie nauczania, organizacja pracy szkolnej i dowody zaangażowania oraz ciągły rozwój zawodowy i podnoszenie kwalifikacji²³³.

Warto omówić szczegółowiej w tym miejscu jeden z najbardziej skryształizowanych programów kształcenia dyrektorów w Stanach Zjednoczonych, opublikowany w listopadzie 2008 roku przez Southern Regional Educational Board pod nazwą: „**SREB Leadership Curriculum Modules: Involving Leaders in Solving Real School Problems**”. Celem programu jest „zmiana sposobu kształcenia liderów szkolnych na poziomie uniwersyteckim, a także stanowym i okręgów szkolnych”. W okresie 2003–2008 program ten stanowił podstawę tworzenia cyklów

²³² Taipale A., *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 36; (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

²³³ Tamże, s. 31; por. też szczegółowe informacje na temat tych procedur oraz kursy w tym zakresie: na przykład University of California, Irvine (http://unex.uci.edu/areas/education/admin_services2/), szczegółowe omówienie warunków w zakresie posiadanego wykształcenia, jakie musi spełniać dyrektor omówione są w: State of California. Commission on Teacher Credentialing. Administrative Services Credential for Individuals Prepared in California (<http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl574c.pdf>).

szkoleniowych dla kandydatów na dyrektorów oraz dyrektorów pełniących funkcję w 48 stanach, z udziałem ponad 2000 uczestników²³⁴. Po szczególne moduły zostały przygotowane w oparciu o założenia teorii kształcenia dorosłych i najnowsze koncepcje w zakresie uczenia się. Podstawowe założenia metodyczne wyłożone zostały w sposób następujący:

1. Przygotowanie się do zajęć uczestników – w oparciu o realizację zadań przedłożonych podczas poprzedniego spotkania.
2. Czytanie i omawianie literatury przedmiotu oraz wyników badań empirycznych, odnoszących się do poruszanych zagadnień.
3. Dzielenie się ze sobą wiedzą i doświadczeniem.
4. Uczenie się w oparciu o analizę studiów przypadków.
5. Odnoszenie zdobytej wiedzy do konkretnej rzeczywistości szkolnej.
6. Uwzględnianie wiedzy o strategii i instrumentach działania, a także procesach edukacyjnych.
7. Praca w grupach w celu wypracowania metod rozwiązywania problemów w kontekście celu, jakim jest zwiększenie osiągnięć uczniów.
8. Utrwalanie zdobytej wiedzy i kompetencji poprzez realizację związanych z nimi zadań domowych.
9. Stworzenie portfolio, dokumentującego proces uczenia się i postęp uczestników szkolenia²³⁵.

W skład programu nauczania wchodzi 3 grupy programów:

I. Doskonalenie szkoły jako systemu i składa się z dziewięciu modułów.

1. „Kierowanie zmianą w oparciu o dostępne dane” trwa cztery dni, a jego celem jest nauczanie liderów szkolnych „regularne wykorzystywanie danych do podejmowania decyzji w zakresie nauczania, wspierania rozwoju uczniów oraz własnego rozwoju zawodowego”. Uczestnicy uczą się „w jaki sposób dane mogą stać się żywą częścią procesu doskonalenia szkoły”.
2. Czterodniowy, drugi moduł, nosi nazwę „Tworzenie kultury uczenia się, która tworzy warunki dla znakomych osiągnięć”. Wychodzi się tutaj z założenia, że liderzy szkolni, dążąc do szybkiego uzyskania polepszenia rezultatów zapominają o kulturze szkolnej. W związku z tym „uczestnicy uczą się, czym jest kultura i w jaki sposób może być kultywowana”, a także jaka jest rola lidera w rozwijaniu tej kultury oraz „jaki narzędzia i instrumenty są dostępne dla lidera” w tym zakresie – w celu „doskonalenia

²³⁴ SREB Leadership Curriculum Modules: Involving Leaders in Solving Real School Problems, Atlanta 2008, s. 5.

²³⁵ Tamże, s. 6.

- środowiska szkolnego”, w interesie uczniów.
3. Moduł trzeci nosi nazwę „Rozwijanie kultury wysokich osiągnięć: przekształcanie praktyki dzięki wykorzystywaniu danych” (trwa on cztery dni). Umieszcza się tutaj funkcjonowanie szkoły w szerszym kontekście społecznym. Postrzega się tutaj dostępne dane w kontekście dążenia do „uchwycenia niesprawiedliwości [społecznych] oraz sprzeczności systemowych” – w celu „zmiany przekonań i praktyk potrzebnych do zwiększenia osiągnięć zmarginalizowanych społecznie grup uczniów”. Piszemy o tym także w sposób następujący: „uczestnicy otrzymują analityczny instrument do uzyskania wglądu w rzeczywiste problemy, które musi podjąć lider szkoły, aby zmniejszyć lukę w osiągnięciach między poszczególnymi grupami uczniów”.
 4. Moduł czwarty, który trwa również cztery dni „Dostarczanie jasno zdefiniowanych i systematycznie podtrzymywanych warunków do rozwoju profesjonalnego”. Uczestnicy mają w jego ramach możliwość „zbadania cech rozwoju zawodowego, porównawczo w szkołach, które cechują się wysokimi i niskimi osiągnięciami”. Ponadto, uczą się, w jaki sposób „tworzyć przynoszące powodzenie, procesy uczenia się dla personelu szkolnego” oraz „uczą się w jaki sposób w szkołach można konstruować zawodową społeczność – zorientowaną na uczenie się”.
 5. „Organizowanie czasu, przestrzeni, personelu szkolnego i środków w celu zwiększenia osiągnięć uczniów”. Moduł trzydniowy, mający zdecydowanie praktyczny charakter; w dużej mierze jest bowiem związany z wykorzystywaniem nowych technologii w celu „doskonalenia uczenia się i osiągnięć”.
 6. Trzydniowy moduł szósty, nosi tytuł „Tworzenie zespołów ludzkich i efektywne kierowanie nimi”. W jego trakcie „uczestnicy przyswajają sobie kompetencje w zakresie przywództwa oraz współpracy, poznają parametry pracy zespołowej oraz zasady projektowania i tworzenia zespołów”.
 7. Moduł siódmy „Efektywne komunikowanie się w szkole zorientowanej na wysokie osiągnięcia”. W trakcie jego realizacji uczestnicy „uczą się sposobów efektywnej komunikacji”, a poza tym zasad w zakresie takich kwestii, jak „komu przekazywać wiedzę i dlaczego”, „zasady włączania odpowiednich ludzi w działania – we właściwym czasie”. Poznają też rolę, jaką komunikacja odgrywa w „kształtowaniu szkoły oraz jakości nauczania”.
 8. „Kierowanie zmianą: tworzenie i utrzymywanie dynamiki działań w kierunku zwiększenia osiągnięć uczniów”. Twierdzi się w tym kontekście, „że wydajni liderzy są świadomi roli czynników,

które wpływają na proces zmiany, jak również potrafią oni ukierunkowywać specyfikę tych czynników na rzecz stałego doskonalenia szkoły”. Uczestnicy zdobywają wiedzę na temat tego, w jaki sposób kierować zmianą, a nie tylko reagować na nią.

9. Ostatni, dziewiąty moduł nosi tytuł „Coaching doskonaleniem szkoły”. W jego ramach uczestnicy poznają techniki i strategie odnoszące się do modyfikowania różnorodnych aspektów działania szkoły. Poznają również potencjalną rolę w tym zakresie zewnętrznych ekspertów²³⁶.

II. Doskonalenie programu nauczania oraz procesu nauczania – SREB Leadership Curriculum Modules: Involving Leaders in Solving Real School Problems. Występuje tutaj sześć modułów. Pierwszy z nich, czterodniowy, nosi nazwę „Nadawanie priorytetów, wyznaczanie ram oraz monitorowanie programów nauczania”. Twórcy programu umieszczają ten moduł jednoznacznie w rzeczywistości edukacyjnej, która jest zorientowana na testowanie uczniów. Ten moduł ma wspomóc dyrektorów w takiej strukturyzacji programu, aby dawał on gwarancję uzyskania sukcesu w tej dziedzinie. Nazwa drugiego, czterodniowego modułu jest następująca: „Kierowanie procesem oceniania i nauczania”. W jego ramach „uczestnicy uczą się korelowania programu nauczania, oceniania i nauczania”. Bardzo ważne jest także w tym aspekcie „efektywne wykorzystywanie oceniania dla tworzenia takich strategii uczenia się, które doskonałą proces uczenia się”, jak również tworzenie takich „opartych na badaniach” strategii, narzędzi i procesów nauczania”, które pozwalają na uchwycenie związków między „ocenianiem a nauczaniem”. Trzydniowy moduł trzeci nosi nazwę: „Urzeczywistnianie standardów: korelowanie zadań nauczycieli i nauki uczniów”. W związku z tym uczestnicy uczą się metod wyznaczania optymalnych relacji między zadaniami nałożonymi na nauczycieli a osiągnięciami uczniów w dziedzinie nauczania”. Nazwa czwartego modułu, trzydniowego, brzmi: „Motywowanie uczniów do rygorystycznego programu: indywidualizacja środowiska uczenia się”. Moduł ten odnosi się do sytuacji, w której zwiększone zostają wymagania wobec uczniów w zakresie uzyskiwania wyników nauczania. Istotą jest tutaj dążenie do stworzenia przyjaznych, spersonalizowanych warunków dla każdego ucznia. Kolejny, piąty moduł (trzydniowy) nosi nazwę „Przywództwo w zakresie alfabetyzacji”. Dotyczy on – odnoszącego się nie tylko do szkoły amerykańskiej – problemu analfabetyzmu. W związku tym przywołuje się, przy opisywaniu tego modułu pojęcie „dobrych praktyk alfabetyzacji”, włączających „całkowity układ skomplikowanych kompetencji w zakresie czytania, pisania i używania języka, po to, aby wspomóc uczniów w interakcjach z różnorodnymi tekstami, zarówno

²³⁶ Tamże, s. 9,10.

w szkole, jak i poza nią”. Ostatni czterodniowy moduł w tym zakresie odwołuje się do pojęcia „alfabetyzacji numerycznej” i dotyczy kompetencji matematycznych. Celem jest tutaj wyposażenie uczniów w zdolność poruszania się po tych właśnie przestrzeniach wiedzy, co w przyszłości będzie wstępnym warunkiem odnalezienia się na rynku pracy²³⁷.

III. Przygotowanie w zakresie doskonalenia przywództwa – składa się z dwóch modułów. Pierwszy z nich (dwudniowy) nosi nazwę: „Tworzenie programów praktyk dla liderów szkolnych: w jaki sposób rozwijać partnerstwo między systemem uniwersyteckim a okręgami szkolnymi”. Moduł ten polega na działaniach styku wspólnych uniwersytetów i okręgów, w zespołach składających się z przedstawicieli obu tych sektorów. Głównym celem jest tutaj zdobycie kompetencji tworzenia partnerskich porozumień. Drugi moduł (trzydniowy) zatytułowany jest „Mentoring liderów szkolnych – w praktykach zorientowanych na rozwój kompetencji”. W kontaktach z doświadczonymi dyrektorami uczestnicy uczą się „ról, kompetencji, procesów i instrumentów (...), które mogą być wykorzystywane przez liderów szkolnych po to, aby mieć pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów”²³⁸.

Warto dodać, że działalność Southern Regional Educational Board w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego amerykańskich dyrektorów potwierdzona jest przez liczne pozycje – a w szczególności raporty z badań. Wymienić można w tym kontekście publikacje: Gene Bottoms, Betty Fry i Kathy O’Neill, *Schools Can’t Wait: Accelerating the Redesign of University Principal Preparation Programs* (2006) [Szkoly nie mogą czekać: Przyspieszenie w zakresie zmiany w uniwersyteckich programach przygotowania dyrektorów]; Gene Bottoms, Betty Fry, Gloria Talley *A District-driven Principal Preparation Program Design* (2005) [Projektowanie programów przygotowania dyrektorów na poziomie okręgu]; Gene Bottoms, Betty Fry i Kathy O’Neill, *The Principal Internship: How Can We Get It Right?* (2005) [Praktyki dyrektorów: w jaki sposób właściwie je zorganizować?]; Gene Bottoms, Betty Fry i Kathy O’Neill, *Preparing a New Breed of Principal* (2004) [Przygotowanie nowego typu dyrektora]; Gene Bottoms, Betty Fry i Kathy O’Neill, *Progress Being Made in Getting a Quality Leader in Every School* (2004) [Postępy w umieszczaniu wysokiej klasy lidera w każdej szkole]; Gene Bottoms, Betty Fry, David Hill i Kathy O’Neill, *Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals* (2003) [Dobry dyrektor – kluczem do sukcesu szkół: sześć strategii na rzecz przygotowania jeszcze lepszych dyrektorów]; Gene Bottoms, *What School Principals Need to Know about Curriculum and Instruction* (2001)

²³⁷ Tamże, s. 9 i 11.

²³⁸ Tamże, s. 9 i 11.

[Co dyrektorzy powinni wiedzieć w dziedzinie program szkolnego i nauczania]; Steve Barkley, Gene Bottoms, Susan Clark i Caro Feagin, *Leadership Matters: Building Leadership Capacity* (2001) [Przywództwo ma znaczenie: budowanie zdolności przywódczych]; Kathy O'Neill, SREB Leadership Initiative: *Creating Effective Principals Who Can Improve the Region's Schools and Improve Student Achievement* (2002) [Inicjatywa przywództwa: Kreowanie efektywnych dyrektorów, którzy mogą doskonalić szkoły w rejonie i doskonalić osiągnięcia uczniów]; Gene Bottoms i Kathy O'Neill, *Preparing a New Breed of School Principals: It's Time for Action* (2001) [Przygotowanie nowego typu dyrektora: nadszedł czas na działanie].

Analiza najlepszych wstępnych programów kształcenia liderów szkolnych realizowanych w Stanach Zjednoczonych przeprowadzona przez naukowców ze Stanford Educational Leadership Institute wyłoniła ich cechy wspólne:

- bardzo spójny a jednocześnie obejmujący wiele zagadnień program kształcenia, który odwołuje się do akceptowanych standardów, zarówno tych, które odwołują się do tradycyjnych cech statusu zawodu lidera, jak i wymagań wyznaczonych na poziomie stanu, a w szczególności przez School Leaders Licensure Consortium (w którym nacisk kładziony jest na przywództwo w sferze nauczania);
- filozofia i program nauczania oparty na idei przywództwa w sferze kształcenia oraz doskonalenia szkoły;
- zorganizowane są wokół nauczania aktywnego, zorientowanego na uczniów, które integruje teorię z praktyką i stymuluje refleksję, a strategie nauczania oparte są na metodach: nauczania problemowego, badaniach w działaniu, projektach realizowanych w terenie, pisaniu tekstów, wzajemnym ocenianiu się uczestników;
- prowadzący zajęcia są uznanymi ekspertami, w swoich dziedzinach i rekrutowani są zarówno z sektora uniwersyteckiego (profesorowie), jak i doświadczonych w administrowaniu szkołą praktyków;
- ważną rolę w ich realizacji pełnią doświadczeni dyrektorzy szkół, którzy pełnią funkcję ekspertów, doradców i mentorów;
- uczestniczą w nich – w oparciu o staranną selekcję i rekrutację – najlepsi, a przy tym posiadający przywódczy potencjał nauczyciele;
- ważną rolę odgrywają dobrze zaprojektowane i monitorowane praktyki, które pozwalają uczestnikom na angażowanie się w „od-

powiedzialności przywódcze” na pewien określony czas pod okiem doświadczonych ekspertów-praktyków²³⁹.

W analizach dotyczących kształcenia i doskonalenie zawodowego dyrektorów amerykańskich trudno nie wspomnieć o roli amerykańskiego sektora uniwersyteckiego w tym zakresie. Oprócz omówionych w tym zakresie form działania Teacher College na nowojorskiej Columbii, dobrym przykładem są kursy dla dyrektorów w Harvard Graduate School of Education, University of Harvard, w ramach mieszczącego się tam The Principal's Center, utworzone w 1981, w celu rozwijania i doskonalenia kompetencji dyrektorów szkół i innych liderów edukacyjnych²⁴⁰. Zakłada się, że uczestnicy tych kursów zdobędą takie kompetencje i wiedzę (szczególnie w zakresie zarządzania), które pozwolą im na stworzenie i ciągłe doskonalenie efektywnego środowiska kształcenia²⁴¹. Cele programu Harvardzkiego są następujące: kształtowanie osób, które staną się liderami posiadającymi własną wizję sukcesu; wyposażanie w kompetencje w kwestii doskonalenia nauczania poprzez skuteczny nadzór nad nauczycielami i ich ewaluację oraz zwiększenie współpracy nauczycieli w trakcie jego realizacji; poznanie sposobów optymalizacji wykorzystania odstępnych zasobów oraz czasu – w celu maksymalizacji osiągnięć uczniów oraz sposobów wspierania rozwoju wszystkich uczniów; poznanie znaczenia wsparcia całej społeczności dla urzeczywistnienia misji, którą posiada dyrektor²⁴².

Szkolenia na Uniwersytecie Harvarda są przeznaczone dla liderów szkolnych w pierwszym roku lub pierwszych dwóch latach pracy na stanowisku dyrektora; nauczycieli, którzy zakładają, że obejmą to stanowisko w ciągu najbliższych dwóch lat oraz wszystkich innych osób, zainteresowanych podnoszeniem kompetencji przywódczych, które zajmują lub w najbliższym czasie obejmą kierownicze funkcje w szkole (w tym wicedyrektorów oraz koordynatorów programów szkolnych)²⁴³ (tłumaczenie Autora).

Innego charakterystycznego przykładu programów kształcenia dla dyrektorów na poziomie uniwersyteckim dostarcza oferta w tym zakresie prywatnego prestiżowego Maryville University w stanie Missouri. Osoby, które pragną zostać dyrektorami uzyskują tam (na Wydziale Edukacji) Master of Arts in Education: Educational Leadership and Administration (w trakcie realizacji dwuletniego programu 33 punkty kredytowe) – „Program jest dla posiadających certyfikat nauczycieli, którzy pragną zostać administratorami”. Zmierzają w nim do „kształtowania przywódców z wizją”. Na zakończenie otrzymują „certyfikat dyrektora”. Program ten,

²³⁹ Schleicher A. (red.), (2012), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons from around the world*, OECD 2012, s. 23.

²⁴⁰ Por. New and Aspiring School Leaders, Harvard Graduate School of Education (<http://www.gse.harvard.edu/ppe/programs/principals-center/portfolio/aspiring-school-leaders.html>).

²⁴¹ Tamże.

²⁴² Tamże.

²⁴³ Tamże.

jak napisano w jego akademickim omówieniu, „pomoże stać się tobie liderem, który posiada głębokie zrozumienie przywództwa, jest podmiotem zmiany, zdolnym do inicjowania zmiany i podtrzymywania jej oddziaływania, i potrafi się uczyć w sposób refleksyjny, posiadając kompetencje gromadzenia informacji w demokratyczny środowisku”. Jest to program akredytowany na poziomie międzynarodowym i regionalnym, zajęciom towarzyszą staże i praktyki w szkolnych okręgach, wymagane przez Department of Elementary and Secondary Education. Gwarantuje się „silne podstawy teoretyczne, zastosowanie praktyczne oraz wsparcie w rozwijaniu osobistej filozofii przywództwa”. „Ukończenie z powodzeniem tego programu pozwoli ci na praktykowanie wielu ścieżek przywództwa edukacyjnego, zarówno w klasie szkolnej, jak i poza nią, zarówno w szkole oraz na poziomie okręgu szkolnego. Jeśli orientujesz się na stanowisko dyrektora, to studia dają tobie przygotowanie do zdawania egzaminu dającego, zgodnie z prawem stanu Missouri, stanowią licencję dyrektora. Jeśli zdasz egzamin, możesz objąć stanowisko dyrektora, lub wicedyrektora – na poziomie szkoły podstawowej (...) lub średniej”²⁴⁴. Niektóre uniwersytety oferują kilka kierunków studiów dostosowanych do różnych etapów kariery administratora²⁴⁵.

Warto podać i inne przykłady amerykańskich studiów na poziomie wyższym, zorientowanych na kształcenie liderów edukacji, w tym i dyrektorów szkół. I tak, Northcentral University w Arizonie oferuje możliwości uzyskania stopnia magistra edukacji, w specjalności – „przywództwo edukacyjne”, w trybie online. Głównym jego celem jest tworzenie przestrzeni dla „głębokiego zrozumienia współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej oraz edukacyjnego przywództwa”, w połączeniu z „indywidualnymi potrzebami i logiką kariery” studentów. Program ten dostarcza kompetencji w zakresie zarządzania edukacją: „strategicznie przygotowane kursy pogłębiają możliwość angażowania się studentów (...) w praktykę przywództwa”. Ich podstawę stanowią wyniki badań oraz dążenie do „maksymalizacji wpływu na kompetencje zawodowe”. Studia te są przeznaczone dla osób, które „mają aspiracje stać się – zorientowanymi na ideę współpracy – podmiotami zmiany”²⁴⁶. Z kolei, znajdujący się w stanie Kentucky Asbury University oferuje, w trybie online, program studiów w zakresie „przywództwa edukacyjnego”, prowadzący do uzyskania stopnia magistra lub/i licencję stanu Kentucky. Skierowany jest on dla „nie mających dużo czasu, pracujących dorosłych”, którzy mogą uzyskać certyfikaty wizytatora lub dyrektora szkoły. Program „włącza autentyczne doświadczenia i praktyki [jak to nazwano] kliniczne, pomagając w ten sposób uczestnikom rozwijać kompetencje w dziedzinie nauczania, ewaluacji procesu uczenia się, analizowanie postępów i osiągnięć ucz-

²⁴⁴ Masters of Art. in Education: Educational Leadership, Maryville University (<http://www.maryville.edu/ed/graduate-programs/educational-leadership-principal-certification/>).
²⁴⁵ Levine A., *Educating School...*, s. 50.

niów, diagnozowanie potrzeb w sferze uczenia się oraz tworzenie spersonalizowanych planów kształcenia”. Program studiów jest w znaczący sposób zorientowany na zdobywanie doświadczeń praktycznych (około 200 godzin spędzonych w szkołach), co ma pomóc studentom uzyskać „poczucie zaufania i kompetencji”. Piszemy przy tym, że „zajęcia są przeprowadzane w trybie online, w interaktywnym środowisku internetowym”²⁴⁷.

Ogromna liczba, bardzo zróżnicowanych, programów kształcenia i doskonalenia powoduje, iż nie wszystkie z nich posiadają, zdaniem krytyków, odpowiedni poziom. Jak napisano krytycznie w jednej z publikacji wydanej przez The Wallace Foundation: „Bardzo często, kształcenie nie nadąża za zmieniającymi się rolami dyrektora. Ma to miejsce przede wszystkim w ponad pięciuset programach uniwersyteckich, w których kształcą się większość liderów szkolnych. Krytycy przytaczają następujące typowe wady takich programów: nieadekwatne programy nauczania, w których nie znajduje odniesienie do potrzeb dystryktów szkolnych i zróżnicowanych grup uczniów; brak związków między teorią a praktyką; zatrudnianie wykładowców, którzy mają bardzo małe bądź wręcz żadne doświadczenie w sferze sprawowania funkcji liderów szkolnych; złe zaprojektowanie praktyk w szkołach, które istnieją w oderwaniu od reszty programu; brak możliwości kontaktu z osobami, które uosabiają rzeczywiste przywództwo”²⁴⁸. Krytykuje się także politykę przyjęć do uniwersyteckich programów kształcenia kandydatów na dyrektorów lub dyrektorków; [w wielu przypadkach nie występuje bowiem żadna selekcja wstępna w tym zakresie (i nie oczekuje się żadnej opinii od władz dystryktu szkolnego lub szkoły, w której pracuje potencjalny uczestnik). Jedynym kryterium jest ukończenie studiów wyższych. Nie sprawdza się też potencjału uczestnika w zakresie sprawowania funkcji przywódczych, a także predyspozycji do pracy z nauczycielami lub w trudnych warunkach społecznych (w szkołach znajdujących się w rejonach zmarginalizowanych ekonomicznie). Nie określa się także stopnia, do którego uczestnik posiada takie kluczowe dla przywódcy edukacyjnego, a w szczególności dyrektora szkoły, cechy, jak: siła psychiczna (odporność); prawość oraz przekonanie, iż każde dziecko, niezależnie od wszelkich okoliczności może uczyć się w zakresie swoich możliwości. Nie wyklucza się też tych kandydatów do udziału w programach, którzy nie są zorientowani na misję urzeczywistniania przywództwa w szkole, lecz na podwyżkę płacy lub na awans na wyższe stanowisko sam w sobie”²⁴⁹.

²⁴⁷ Asbury University. School of Graduate and Professional Study; Educational Leadership. Program Information; adres Internetowy: http://www.gradschools.com/program-details/asbury-university/ed-s-in-educational-leadership-259416_1

²⁴⁸ The Wallace Foundation, *The Making of The Principal: Five Lessons in Leadership Training*, 2012, s. 6 (<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf>).

²⁴⁹ Tamże, s. 5.

W tym kontekście warto też przytoczyć krytykę kryteriów przyjęć do większości uniwersyteckich programów kształcenia dyrektorów, która została sprecyzowana przez byłego rektora przywoływanego już Teachers College (Columbia University), który stwierdził: „nie mają one nic wspólnego z potencjalnymi zdolnościami studenta do odnoszenia sukcesów na stanowisku dyrektora”. Akademickie programy kształcenia kandydatów na dyrektorów są, jego zdaniem, niczym innym, jak tylko symbolem nieuprawomocnionej „zdolności kredytowej” – w przypadku osób, które i tak nie zamierzają zostać dyrektorami²⁵⁰ (warto dodać, że obecnie tylko 40% procent uczestników różnorodnych szkoleń i staży podjęło pracę na stanowisku dyrektorów lub ich zastępców – pozostali albo nie zostali zaakceptowani przez władze okręgów szkolnych, albo nie są wybierani przez lokalne rady szkolne, względnie sami rezygnują²⁵¹).

W konsekwencji krytyki istniejących programów kształcenia i doksztalcenia dyrektorów Lee Mitgang w raporcie Fundacji Wallace przedstawił „pięć lekcji” dla przyszłych działań tego typu.

<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf>

Lekcja pierwsza: „im bardziej selektywny, diagnozujący jest proces doboru kandydatów do kształcenia, tym większa możliwość, że będzie stanowił on pierwszy podstawowy krok w budowaniu bardziej skutecznej w działaniu i zróżnicowanej grupy przyszłych dyrektorów”²⁵². Istotna byłaby tutaj rygorystyczna selekcja kandydatów, szczególnie w kontekście posiadanych przez nich kompetencji, doświadczeń i predyspozycji do pełnienia roli lidera, a także posiadanej przez nich motywacji do pełnienia roli edukacyjnego lidera. Uczestnicy programów kształcenia powinni posiadać rekomendacje swoich dystryktów szkolnych. Wskazana jest także aby grupa przyszłych dyrektorów była zróżnicowana etnicznie i pod względem płci²⁵³.

Lekcja druga: „kandydaci na stanowisko dyrektora potrzebują wstępnego kształcenia, które przygotowuje ich do doskonalenia sposobów nauczania i zmiany w edukacji, a nie tylko do zarządzania budynkami”²⁵⁴. Istotne jest w tym kontekście rozwijanie kompetencji nie tylko w zakresie kreowania i urzeczywistniania dobrze skonstruowanego programu, ale także umiejętności pozytywnego wpływania na kariery zawodowe nauczycieli oraz efektywnego komunikowania się, zarówno w ramach szkoły, jak i ze środowiskiem zewnętrznym szkoły. Niezwykle istotne jest także łączenie teorii z praktyką, co musi odbywać się poprzez bardzo do-

²⁵⁰ Tamże, s. 8.

²⁵¹ Gill J., *With Encouragement From School Districts, Universities and Nonprofits are Sharing Strategies on How to Train Principals*, The Wallace Foundation (<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Pages/all-together-now-the-making-of-the-principal.aspx>).

²⁵² The Wallace Foundation, *The Making of The Principal: Five Lessons in Leadership Training*, 2012, s. 8 (<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf>).

²⁵³ Tamże, s. 8 9.

²⁵⁴ Tamże, s. 9.

brze przygotowane staże, które powinny unikać – jak to ma miało miejsce w wielu przypadkach w przeszłości – „pasywnych praktyk, polegających na byciu cieniem” dyrektora wizytowanej szkoły²⁵⁵.

Lekcja trzecia: „okręgi szkolne powinny wykazać swoje możliwości w sferze podniesienia jakości kształcenia dyrektorów, ponieważ dzięki temu nowo zatrudniani dyrektorzy będą w większym stopniu realizować ich potrzeby”²⁵⁶. Istotne jest tutaj wywieranie presji przez lokalne władze edukacyjne na twórców programów kształcenia, aby konstruowali je w sposób, który zapewni środowisko lokalne (w interesie szkół i uczniów). Potencjalny argument władz lokalnych jest tutaj oczywisty: będą zatrudniać na stanowiska dyrektorów absolwentów tylko takich programów, które są prowadzone zgodnie z interesem lokalnych środowisk (dystrykty szkolne mogą w tym kontekście wchodzić – w relacje z uniwersytetami i innymi podmiotami programów kształcenia dyrektorów – w rolę „klienta”, „współpracownika”, a nawet „konkurenta”; w tym ostatnim przypadku, gdy stworzą one alternatywne wobec akademickich pogromy kształcenia)²⁵⁷.

Lekcja czwarta: „władze stanowe powinny w większym stopniu użyć dostępnych środków w celu kształtowania jakości przywództwa poprzez wyznaczanie standardów, akceptację/zatwierdzanie programów nauczania, ocenianie/wydawanie zaświadczeń dyrektorów/om i nagradzanie podwyżkami pensji wysoko wykwalifikowanych kandydatów”²⁵⁸. Najistotniejsze jest w tym kontekście przyjęcie przez władze stanowe jasno określonych standardów dotyczących profilu przywództwa edukacyjnego oraz jakości kształcenia i doskonalenia dyrektorów²⁵⁹.

Lekcja piąta: „Szczególnie w pierwszych latach swojej pracy dyrektorzy potrzebują mentoringu i takich warunków zawodowego rozwoju, które są dostosowane zarówno do potrzeb indywidualnych szkoły, jak i dystryktu szkolnego”²⁶⁰. Warto przytoczyć w tym miejscu dłuższy fragment z przywoływanego tekstu: „Rzeczywistość nowego stanowiska obejmuje całodzienną presję od pierwszego dnia, kiedy [nowy dyrektor] przybywa do szkoły, wraz z presją natychmiastowego zdefiniowania priorytetów i planów na rzecz uzyskania szybkich rezultatów. Bez wsparcia ze strony eksperta (...) nowicjusz może szybko poczuć się (...) samotny na szczycie”²⁶¹.

Warte przytoczenia są również w tym miejscu poglądy na kształcenie i doskonalenie dyrektorów amerykańskiego eksperta The Wallace Foundation – Jennifer Gill. Komentując istniejącą ofertę w tym zakresie,

255 Tamże, s. 10-12.
Tamże, s. 17.
Tamże, s. 17-19.
Tamże, s. 20.
Tamże, s. 20-21.
Tamże, s. 24.
Tamże, s. 24.

szczególnie tą, które obejmują kandydatów na dyrektorów, pisze jednoznacznie: „Niestety, tylko niektóre programy można ocenić zdecydowanie pozytywnie (...) Aż nazbyt często programy, szczególnie te, które organizują uniwersytety, a w których kształcą się większość kandydatów na szkolnych liderów w sposób nieadekwatny przygotowują przyszłych dyrektorów do nieuchronnych wyzwań, w szkołach, działających w trudnych warunkach”²⁶². W związku tym przedstawia ona pięć – wynikających z badań i raportów The Wallace Foundation – wniosków:

1. Uczestnicy programów kształcenia dla przyszłych dyrektorów powinni być wybierani w sposób bardziej selektywny.

W tym kontekście J. Gill pisze: „W wielu programach akceptuje się aplikację niemal każdego kandydata do szkolenia”. Należy więc skoncentrować uwagę na, bardziej rygorystycznych kryteriach przyjęć, które wiążą się z kwalifikacjami, doświadczeniami i potencjałem przywództwa. Ważne jest również uwzględnianie opinii władz dystryktu szkolnego, z którego pochodzi kandydat²⁶³.

2. Kandydaci na przyszłych dyrektorów powinni otrzymać kształcenie, które przygotowuje ich do doskonalenia procesu nauczania, a nie tylko formalnego zarządzania szkołą.

W tym przypadku istotne jest aby przyszli dyrektorzy zrozumieli, iż to właśnie nauczanie i uczenie się powinny stanowić dla nich „najwyższy priorytet”. Stąd w programach należy „wyjść poza książkowe teorie i wykorzystywać żywą rzeczywistość”, związaną z praktyką doskonalenia kształcenia w szkołach.

3. Powinno zwiększyć się rolę dystryktów szkolnych w definiowaniu kierunków zwiększania jakości programów kształcenia przyszłych dyrektorów.

W tym aspekcie J. Gill pisze jednoznacznie: „nic tak nie zwiększa zainteresowania danym programem kształcenia dyrektorów, jak deklaracja ze strony dystryktu, iż będzie powoływała na stanowisko jego absolwentów, z uwagi na to, że program odpowiada przyjętym przez niego standardom w dziedzinie kształtowania kompetencji przywódczych”²⁶⁴.

4. Stanowe władze oświatowe muszą wykorzystywać swoją władzę w celu zwiększenia jakości kształcenia w dziedzinie przywództwa.

²⁶² Gill J., *Strength Training: Aspiring Principals Need Fortified Programs to Train Them for the Challenges They Face*, JSD: „The Learning Forward Journal”, December 2012, vol. 33, nr 6, s. 25.

²⁶³ Tamże, s. 26.

²⁶⁴ Tamże, s. 26.

W tym miejscu autorka wychodzi od stwierdzenia, że „większość stanów są określone standardy, definiujące podstawowe kompetencje w sferze przywództwa, które powinni posiadać wszyscy dyrektorzy”. Jednakże nie są podejmowane przez władze stanowe wysiłki na rzecz narzucenia tych standardów organizatorom programów kształcenia dla dyrektorów (zarówno uniwersytetom, dystryktom, jak i różnego typu agencjom kształcenia)²⁶⁵.

5. Dyrektorzy, którzy objęli swoje stanowisko powinni otrzymać wysokiej jakości mentoring i możliwość dalszego profesjonalnego rozwoju.

Dyrektorzy, którzy podejmują pracę w nowej szkole są w nieuchronny sposób skazani na pewnego typu samotność i stres, w nowym środowisku i w warunkach nowych wyzwań. Dotyczy to w szczególności dwóch pierwszych lat pracy. Mentorzy, którzy wywodzą się z emerytowanych dyrektorów, mają w tym kontekście pełnić ważną rolę wspomagającą²⁶⁶.

Warto przedstawić także szczegółowo bardzo interesującą propozycję w zakresie standardów oceny programów kształcenia dyrektorów, stworzoną przez amerykański Education Leadership Development Systems and Programs i opublikowaną w roku 2009. Standardy te wskazują jednocześnie, jakie są kierunki zmian w tym zakresie.

Autorzy standardów dzielą je na dwa główne typy.

1. Treści kształcenia

Wskaźnik pierwszy dotyczy treści kształcenia w sześciu sferach:

- wizja w zakresie kształcenia;
- kultura szkolna;
- nadzór w zakresie nauczania;
- zarządzanie zasobami i działaniami;
- etyka postępowania;
- konteksty polityczne, społeczne, ekonomiczne, prawne i kulturowe.

Uznaje się, że program kształcenia dyrektorów jest:

- dobrze rozwinięty, jeśli posiada zajęcia kursowe w każdej z sześciu sfer;
- rozwinięty, jeśli w pięciu;
- w fazie rozwoju, jeśli w trzech sferach;
- w fazie początkowej – jeśli w mniej niż w trzech sferach.

²⁶⁵ Tamże, s. 27.

²⁶⁶ Tamże, s. 27.

Wskaźnik drugi w odniesieniu do programów dobrze rozwiniętych został zdefiniowany: „Wszystkie wymagane [we wskaźniku pierwszym] kursy są zorganizowane w sposób logiczny i wynikający jeden z drugiego, jak również są w swojej specyfice powiązane ze stanowymi oraz profesjonalnymi standardami w dziedzinie przywództwa”. W przypadku programów rozwiniętych dotyczy to większości kursów, w fazie rozwojowej – kilku kursów; a w przypadku kursów znajdujących się w fazie początkowej nie występuje taki związek.

Wskaźnik trzeci zdefiniowany został, w odniesieniu do programów dobrze rozwiniętych: „We wszystkich wymaganych kursach wykorzystuje się metody nauczania oparte na projektach, które dają możliwość wszechstronnego podejścia do nauczania”, optymalnego w zakresie „tworzenia adekwatnych możliwości” dla uczniów. W przypadku programów rozwiniętych większa część kursów jest opartych na takich metodach, w przypadku programów rozwijających się – tylko kilka kursów, a w przypadku kursów znajdujących się w fazie początkowej nie stosuje się takich metod.

Wskaźnik czwarty: „Wszystkie wymagane kursy w sposób bardzo wyraźny łączą warunki ukończenia programu z obowiązującymi aktualnie oczekiwaniami dotyczącymi sposobów działania dyrektorów szkoły”. W przypadku programów rozwiniętych większa część kursów spełnia ten warunek, w przypadku programów rozwijających się – tylko kilka kursów, a w przypadku programów znajdujących się w fazie początkowej warunek ten w ogóle nie jest spełniony.

Wskaźnik piąty: „We wszystkich kursach występuje zastosowanie metod dobrze zdefiniowanej formatywnej i sumatywnej ewaluacji, stosowanej zarówno w przypadku wykładowców, jak i kandydatów [na dyrektorów] i ich kolegów – w odniesieniu do kandydatów”. W przypadku programów rozwiniętych – w większej części kursów, rozwijających się – w kilku kursach, a w przypadku początkujących – nie ma takiej ewaluacji.

2. Wykorzystanie praktyki jako płaszczyzny kształcenia dyrektorów

Pierwszy wskaźnik, w przypadku programów dobrze rozwiniętych zdefiniowany został w następująco: „[program] włącza, konstruowane w jasnej sekwencji rozwojowej możliwości odbywania praktyk, które pozwolą na dalszy rozwój, zastosowanie i praktykowanie kompeten-

cji w dziedzinie przywództwa w realnych układach społecznych przez przynajmniej jeden rok przy bezpośrednim monitorowaniu tych praktyk przez uniwersyteckich ekspertów oraz ekspertów lokalnych”. W przypadku programów rozwiniętych praktyki takie trwają przynajmniej pół roku, programów rozwijających się – przynajmniej trzy miesiące, a programów w fazie początkowej – mniej niż trzy miesiące.

Drugi wskaźnik, w przypadku programów dobrze rozwiniętych zdefiniowany został następująco: „wymagane jest ukończenie stażu polegającego na realizacji wszechstronnych serii problemowo skonstruowanych projektów i działań, które są wyraźnie związane ze standardami ISLLC z roku 2008, jak również z oczekiwaniami dotyczącymi dokonań dyrektorów na poziomie dystryktu”.

W przypadku programów rozwiniętych powiązanie to jest mniej wyraźne, a projekty nie tak bardzo złożone. Z kolei, w przypadku programów rozwijających się występuje tylko jeden taki projekt, a w przypadku programów w fazie początkowej projekty takie nie występują w ogóle.

Trzeci wskaźnik, w odniesieniu do programów rozwiniętych został zdefiniowany następująco: „[program] dostarcza możliwości odbycia stażu pod kierunkiem eksperta, przy otrzymaniu wsparcia doradczego, które włącza codzienną możliwość obserwacji kandydata i otrzymania opinii eksperckiej na temat praktykowania i rozwijania jego kompetencji”.

W przypadku programów rozwiniętych obserwacja kandydata ma charakter częsty i regularny, a w przypadku rozwijających się – od czasu do czasu. Z kolei w programach w fazie początkowej nie ma takich staży. W przypadku programów rozwiniętych czwarty wskaźnik określony został „w programie występuje formalna formatywna i sumatywna ewaluacja sposobu realizacji stażu w wyznaczonych interwałach czasowych”. W przypadku programów rozwiniętych ewaluacja ta występuje przynajmniej dwa razy, rozwijających się – przynajmniej raz, a w będących w fazie początkowej nie ma jej w ogóle.

Piąty wskaźnik, zdefiniowany jest – w odniesieniu do programów rozwiniętych w sposób następujący: „program oferuje staże, które pozwalają na pogłębianie kompetencji w więcej niż na jednym poziomie edukacji szkolnej (elementary, middle and high) oraz w więcej niż jednym kontekście demograficznym”. W przypadku programu rozwiniętego mamy do czynienia z więcej niż jednym poziomem edukacji szkolnej lub więcej niż jednym kontekstem demograficznym. W przypadku programów roz-

²⁶⁷ Principal Preparation Program Quality Self-Assessment Rubrics. Course Content and Pedagogy and Clinical Practice, 2009 edition, ss. 8-9.

wijających się występuje jeden poziom edukacji szkolnej i jeden kontekst demograficzny, a w przypadku programów w fazie początkowej nie dostarcza się w ogóle takich możliwości²⁶⁷.

Ten sposób szacowania ma jasny cel: „programy kształcenia dyrektorów mają zmienić się w taki sposób, aby w mniejszym stopniu ogniskować się na tworzeniu wydajnych menedżerów, a w większym stopniu na rozwijaniu osobowości przywódców, którzy posiadają kompetencje w zakresie kierowania szkołą w kierunku zwiększania poziomu osiągnięć uczniów”²⁶⁸.

²⁶⁸ Tamże, s. 1.

Wielka Brytania: przywództwo w szkole w tradycyjnym systemie szkolnictwa

Wielka Brytania ma długą tradycję sprawowania przywództwa w szkole. Jak podają, odwołujący się do poglądów Thody, Mark Brundrett, Tanya Fitzgerald i Daniela Sommefeldt, z programów kształcenia nauczycieli, które powstawały w dziewiętnastym wieku wyłania się „model przywództwa typu bohater-innowator”. Z kolei pierwszy wykaz „kompetencji menedżera szkoły” pochodzi z roku 1816, i zawarty jest w dziele „Chrestomathia” Jeremiego Benthama, a konkretnie w jego utopijnej wizji szkoły. Z kolei, w dwudziestym wieku, główny impuls do rozpoczęcia systematycznej edukacji dla dyrektorów szkół w Anglii pochodzi z programów uniwersyteckich, takich jak Master of Education – magistra edukacji, których duża liczba zaczęła powstawać w latach sześćdziesiątych zaczęły się mnożyć po 1960 roku²⁶⁹.

Na wstępie bardziej szczegółowego omówienia systemu kształcenia dyrektorów w Wielkiej Brytanii, a w szczególności w Anglii, warto omówić obowiązujące tam (jak również w Walii), wydane w roku 2004, narodowe standardy dotyczące profilu kompetencji dyrektorów:

1. kształtowanie przyszłości szkoły, poprzez:
 - strategiczne myślenie, tworzenie i przekazywanie – na różne, przekonujące sposoby spójnej wizji;
 - inspirowanie, motywowanie i upodmiotowienie innych – w celu urzeczywistniania tej wizji;
 - kreowanie wartości leżących u podstaw wizji szkoły;
2. kierowanie procesem uczenia się i nauczania, poprzez:
 - demonstrowanie osobistego entuzjazmu i zaangażowania na rzecz procesu uczenia się;
 - urzeczywistnianie zasad i praktyk związanych z efektywnym nauczaniem i uczeniem się;
 - zdobywanie dostępu do informacji, analizowanie ich i interpretowanie;
 - inicjowanie i wspieranie badań oraz debat odnoszących się do efektywnego uczenia się i nauczania oraz rozwijania odpowiednich strategii i na rzecz polepszenia rezultatów w tym zakresie;
 - publiczne docenianie doskonałości i kwestionowanie nieadekwatnych osiągnięć w szkole.

269 Brundrett M., Fitzgerald T., Sommefeldt D., (b.d.), *The Creation of National Programmes of School Leadership Development in England and New Zealand: A Comparative Study*, s.7, brak daty wydania (<http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1326/fulltext.pdf?sequence=1>).

3. Rozwijanie samego siebie i działania z innymi, poprzez:
 - kształtowanie otwartej, sprawiedliwej, opartej na zasadach równości kultury szkolnej i – opartego na tych samych zasadach – zarządzania konfliktami;
 - tworzenie, upodmiotowienie i wspieranie działania zespołów ludzkich;
 - stawianie innym wymagań i motywowanie ich w celu uzyskania realizacji wysoko postawionych celów;
 - pozostawanie we wzajemnym sprzężeniu zwrotnym w celu poprawienia jakości działań jednostek;
 - akceptowanie wsparcia ze strony innych, w tym kolegów oraz przedstawicieli władz oświatowych.
4. Zarządzanie organizacją, poprzez:
 - ustanawianie i podtrzymywanie istnienia stosownych struktur i systemów;
 - efektywne i wydajne codzienne zarządzanie szkołą;
 - delegowanie na innych zadań w zakresie zarządzania i monitorowanie ich realizacji;
 - nadawanie priorytetów, planowanie i organizowanie działalności – zarówno swojej własnej, jak i innych osób;
 - podejmowanie profesjonalnych, menedżerskich i organizacyjnych decyzji, opartych na ocenach wynikających z adekwatnych informacji;
 - kreatywne myślenie w celu antycypacji problemów i ich rozwiązywania.
5. Podejmowanie odpowiedzialności, poprzez:
 - posiadanie zmysłu politycznego i antycypowanie wyłaniających się tendencji rozwojowych;
 - angażowanie społeczności szkolnej w systematyczną i rygorystycznie przeprowadzaną autoewaluację, odnoszącą się do działalności szkoły;
 - gromadzenie i wykorzystywanie bogatych zestawów danych, w celu zrozumienia mocnych i słabych stron szkoły;
 - łączenie ze sobą wyników regularnej auto-ewaluacji szkoły z wynikami zewnętrznej ewaluacji, w celu usprawnienia działalności szkoły.

6. Wzmacnianie działań społeczności szkolnej poprzez:
- rozpoznawanie i branie pod uwagę bogactwa i różnorodności społeczności szkolnej;
 - zaangażowanie się w dialog, który stanowi podstawę budowania partnerstwa i konsensusu w ramach społeczności, kwestii wartości, przekonań i wspólnego poczucia odpowiedzialności;
 - pozostawanie w sprzężeniu zwrotnym ze społecznością szkolną i wykorzystywanie zdobytej w ten sposób wiedzy do działania;
 - tworzenie i podtrzymywanie efektywnych relacji z rodzicami, opiekunami dzieci, partnerami oraz całą szkolną społecznością²⁷⁰.

Warto przedstawić podział etapów kształcenia dyrektorów w Anglii, zaproponowany przez Bolam (2004). Pierwszy etap to kształcenie typu „ad hoc”, które miało miejsce w latach sześćdziesiątych i we wczesnych latach siedemdziesiątych. Druga połowa tej dekady oraz lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte, to etap „spójności i koordynacji” programów kształcenia dyrektorów; a od roku 2002 zaczyna się etap „państwowych college’ów”²⁷¹.

Kształcenie na etapie pierwszym przyjmowało głównie formę, organizowanych przez lokalne władze oświatowe, kursów oraz programów na poziomie szkolnictwa wyższego. W tym drugim kontekście warto zaznaczyć, że pierwsze kursy specjalistyczne związane z zarządzaniem w edukacji oferowane były, w latach sześćdziesiątych w Instytucie Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego, a wyższe studia magisterskie z elementami zarządzania edukacją zaczęły powstawać dekadę później²⁷². Z kolei w latach osiemdziesiątych powstała – na poziomie szkolnictwa wyższego – bogata oferta w zakresie uzyskiwania tytułów i stopni naukowych w zarządzaniu edukacją. Krytycznie zorientowani komentatorzy z tego okresu zauważali jednak, że na płaszczyźnie szkolnictwa wyższego występowała tendencja do organizowania kształcenia akademicko-teoretycznego, podczas gdy na poziomie działalności szkół nie dostrzegano potrzeby integracji teorii i praktyki, orientując się przed wszystkim na ten drugi aspekt. Jednakże, na początku lat dziewięćdziesiątych organizatorzy brytyjskich programów kształcenia dyrektorów zaczęli w coraz większym stopniu akceptować założenie, że umiejętności zdobyte w konkretnym miejscu pracy (czyli w szkole) powinny być postrzegane jako integralna część programów akademickich²⁷³. Dzięki temu, powstały warunki do stworzenia takich programów kształcenia menedżerów edukacji na poziomie wyższym (w tym i studiów magisterskich), które – jak ujmował to Golby – „nie były zawężone i które umożliwiały refleksję

²⁷⁰ The new roles of secondary school headteachers, Paris 2006, s. 53-54.

²⁷¹ Brundrett, M., Fitzgerald T., Sommefeldt D., (b.d.), *The Creation of National Programmes of School Leadership Development in England and New Zealand: A Comparative Study*, s. 7 <http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1326/fulltext.pdf?sequence=1>

²⁷² Tamże, s. 8.

²⁷³ Tamże, s. 8.

²⁷⁴ Tamże, s. 8.

i rozwój osobisty, a także rozwój zawodowy”. Próbowano w nich „zachować akademicki rygor”, przy jednoczesnym uwzględnieniu „potrzeb zawodowych nauczycieli”²⁷⁴. W konsekwencji, programy kształcenia wyższego dyrektorów (na poziomie studiów magisterskich), zostały opracowane w taki sposób, aby obejmowały formalne przepisy uwzględniające doświadczenie zawodowe, a także rozwój indywidualny oraz możliwości awansu. W ten sposób nastąpiło „radykalne odejście od tradycyjnych form szkolenia z zarządzania dla dyrektorów i przesunięcie punktu ciężkości w kierunku podejścia zorientowanego na zarządzanie szkołą” (Davies i Ellison, 1994 : 363)²⁷⁵. Ponadto, zaczęła pojawiać się na brytyjskich uniwersytetach możliwość zdobywania „stopnia doktora o profilu zawodowym”; a oferta w tym zakresie kierowana była do znajdujących się „w połowie kariery specjalistów w dziedzinie edukacji” (Gregory, 1995; Brundrett, 2001: 235)²⁷⁶.

W związku z inicjatywą rządowego Departamentu Edukacji, który na początku lat osiemdziesiątych podjął decyzję o przeznaczeniu dodatkowych środków finansowych na szkolenia z zarządzania szkołami wzrosła możliwość kształcenia dyrektorów. W związku z tym powstał program „**One Term Training Opportunities**” (OTTO), kierowany do dyrektorów i kadry wyższego szczebla, dzięki czemu mieli oni być przygotowani do „coraz trudniejszych i bardziej skomplikowanych zadań zarządzania”²⁷⁷. Zdaniem jednego z komentatorów, podsumowującego rolę kursów OTTO w zaspokajaniu rosnących potrzeb dyrektorów z zakresie zdobywania kompetencji zarządzania szkołami, nie uzyskały one takiego znaczenia, jak oczekiwano (Brundrett, 1999, 2001). Ich oddziaływanie było jednak pozytywne, dyrektorzy uznawali je za wartościowe; miały one wpływ na sposób pojmowania przez nich zarządzania szkołą, dostarczały także unikatowych okazji do refleksji na temat praktyk zarządzania²⁷⁸.

Programy OTTO stały się punktem wyjścia bardzo dużej aktywności interwencyjnej rządowej, kiedy to od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęły powstawać coraz bardziej inwazyjne programy państwowe, które – jak ujmuje to Brundrett – zmieniły znacząco relacje władzy między rządem a dotychczas istniejącymi, głównie lokalnymi agendami, organizującymi różne formy doskonalenia zawodowego (in-service training) (Brundrett, 2001: 237)²⁷⁹. Początkowo prerogatywy w zakresie organizacji i prowadzenia tych programów należały do Agencji Kształcenia Nauczycieli (Teacher Training Agency TTA), i przez krótki czas znajdowały się pod bezpośrednią kontrolą Departamentu Edukacji i Kwalifikacji (Department for Education and Skills), a następnie przeniesiono je do National College for School Leadership (jego działalność zostanie omówiona poniżej).

²⁷⁵ Tamże, s. 8.

²⁷⁶ Tamże, s. 9.

²⁷⁷ Tamże, s. 9.

²⁷⁸ Tamże, s. 10.

²⁷⁹ Tamże, s. 10.

W tych samych, rządowych ramach organizacyjnych, powstały kolejne innowacyjne programy w zakresie kształcenia²⁸⁰.

1. Pierwszym z nich był Headteachers' Leadership and Management Programme (HEADLAMP). Dotyczył on rozwoju kompetencji w zakresie przywództwa dyrektorów i rozpoczął swoją działalność w 1995 roku. Jego głównym celem było dostarczenie funduszy „dla wsparcia kosztów rozwoju przywództwa i zarządzania (...) przez dyrektorów”. Program HEADLAMP stworzył duże możliwości elastyczności dla dyrektorów szkół (i innych menedżerów) w sektorze oświaty w zakresie indywidualnego wyboru form i sposobów kształcenia, czy to organizowanych na poziomie szkolnictwa wyższego czy to prywatnych instytucji szkoleniowych²⁸¹.

Ostatecznie okazało się, że głównym dostawcą programów dla Headlamp były lokalne władze oświatowe. I to właśnie na poziomie lokalnym dokonano ujednociających zmian przepisów dotyczących organizacji programów w ramach Headlamp – zarówno tych, które odnoszą się do przygotowania przyszłych dyrektorów, jak i doskonalenia ich kwalifikacji²⁸². Z przeprowadzonych badań wynika, że program miał zarówno swoje mocne, jak i słabe strony. Słabą stroną programu są kontrowersje wokół modelu kompetencji, stanowiącego podstawę programu; przecenianie możliwości programu w zakresie przekazania uczestnikom kompetencji w zakresie wdrażania „najlepszej praktyki” czy przekazanie kandydatom wprowadzania zbyt dużego nacisku na wstępną analizę potrzeb szkoły. Twierdzono również, że program ten nie potrafił, mimo swojej różnorodności, dopasować swoich profili do potrzeb kandydatów oraz wyrażano przekonanie, że w całym projekcie zabrakło instytucji wiodącej zapewniającej spójne pojmowanie (przez wszystkich uczestników) podstawowych zasad praktyki zarządzania szkołą²⁸³. Stawiano również zarzut, że TTA nie udało się zapewnić, aby szkolenia przeprowadzane przez różne, wykorzystywane w programie agendy, posiadały odpowiednią jakość. Z drugiej jednakże strony, w maju 1998 r. w programie HEADLAMP zarejestrowało się 4 689 dyrektorów szkół. W analizach roli tego programu zwraca się też uwagę, że wpływ tej inicjatywy na kompetencje dyrektorów był trudny do przecenienia. W tym kontekście zwraca uwagę fakt, iż schemat działania HEADLAMP, stanowił podstawę stworzenia, późniejszego siostrzanego programu National Professional Qualification for Headship (NPQH). Istotne jest również to, iż stał się centralnie sterowaną inicjatywą, wprowadzającą do praktyki (wbrew opinii krytyków) zestaw ogólnych norm dwufunkcyjnych wymagania w zakresie funkcji przywództwa i zarządzania liderów szkolnych²⁸⁴.

²⁸⁰ Tamże, s. 10.

²⁸¹ Tamże, s. 11.

²⁸² Tamże, s. 11.

²⁸³ Tamże, s. 11.

2. Drugi komponent w strategii kształcenia dyrektorów w Wielkiej Brytanii związany był z programem Leadership Programme for Serving Headteachers (LPSH), (Green 1998). Wprowadzono w nim bardzo scentralizowaną kontrolę w tym zakresie. Umowę na konstruowanie programów i materiałów dydaktycznych podpisano w jego ramach z firmą konsultingową w zakresie zarządzania²⁸⁵. Konstrukcja programu obejmowała uczestnictwo w trzech etapach działania. Pierwszym z nich była autodiagnoza, drugim czterodniowy stacjonarny warsztat, a trzecim coaching i mentoring, przy bardzo silnym wsparciu nowych technologii informacyjnych. W ramach programu, w celu realizacji założonych celów kształcenia, każdy dyrektor szkoły otrzymał swojego partnera z firmy konsultingowej (a proces dokonywania w tym zakresie wyborów uznany został za „kontrowersyjny”). U podstaw programu znajdował się, opracowany przez firmę konsultingową model przywództwa Leadership Effectiveness Model. Model ten składał się z czterech elementów: „Wymagania stawiane przed dyrektorem”, „Konteksty doskonalenia szkoły”, „Style przywództwa” oraz „Indywidualne cechy dyrektora”. Punkt ciężkości w programie tym położony był na „skuteczności przywództwa” oraz „działaniu poprzez przywództwo”²⁸⁷.
3. Trzeci komponent strategii kształcenia dyrektorów w Wielkiej Brytanii związany był (i jest nadal) z „The National Qualification For Headship” (NPQH). Jego znaczenie sprawia, iż warto omówić go szczegółowo. Trzeba wyjść od stwierdzenia, że w 1998 roku premier Tyny Blair założył The National College for School Leadership (NCSL). Dwa lata później College podjął swoją działalność (na terenie University of Nottingham), pod hasłem „Każde dziecko uczy się w szkole dobrze prowadzonej przez lidera, każdy lider uczy się”. Według A. Levina, jest „to najbardziej obiecujący program, który warto powielić”²⁸⁸. Jego celem jest zarówno kształcenie liderów szkolnych, jak prowadzenie badań w tym zakresie oraz stymulowanie dyskusji, również i w skali międzynarodowej²⁸⁹.

²⁸⁴ Tamże, s. 12.

²⁸⁵ Tamże, s. 14.

²⁸⁶ Tamże, s. 14.

²⁸⁷ Tamże, s. 15.

²⁸⁸ Arthur Levine, *Educating School Leaders...*, op.cit., s. 54.

²⁸⁹ Tamże, s. 54.

Działalność NCSL w dziedzinie kształcenia liderów szkolnych opierała się na:

1. Zorientowaniu na realizacji zadań, urzeczywistnianiu wartości i inkluzywności.
2. Odwoływaniu się do jasno sprecyzowanego, opartego na zasadzie inkluzywności kontekstu działania szkoły.
3. Propagowaniu aktywnego postrzegania uczenia się.
4. Skoncentrowaniu na procesie uczenia się.
5. Zainteresowaniu wszystkimi sferami działalności szkoły.
6. Rozwijaniu potencjału szkoły poprzez pojęcie wspólnot uczenia się.
7. Zorientowaniu na przyszłości (działania zdefiniowane są przez określone strategie).
8. Odwoływaniu się do metodologii opartych na doświadczeniach i innowacjach.
9. Opieraniu się na takich kontekstach wsparcia i polityki, które są spójne, systematyczne i możliwe do wprowadzenia w życie.
10. Otrzymywaniu wsparcia państwowego college'u (NCSL), który jest liderem dyskursu na rzecz przywództwa w zakresie uczenia się.

National College for School Leadership połączył się z rządową Teaching Agency tworząc **National College for Leadership and Teaching**. W jego ramach proponuje się dużą liczbę kursów i programów. Najważniejszym z nich – w kontekście potrzeb niniejszego raportu – wydaje się być „The National Qualification For Headship” (NPQH), którego celem jest dostarczanie formalnych kwalifikacji dla osób, pragnących objąć funkcję dyrektora szkoły. Podejmuje się w nim działania na rzecz „rozwijania [u potencjalnych liderów] edukacyjnej doskonałości w systemie samorozwoju i orientacji na uzyskiwanie wysokiej jakości rezultatów u uczniów”. W programie mogą uczestniczyć osoby, które złożyły aplikację na stanowisko dyrektora (w okresie do 18 miesięcy od dokonania tego aktu), po to, aby program przygotował ich optymalnie do objęcia nowych obowiązków. Program trwa od 6 do 18 miesięcy, składając się z trzech etapów. Pierwszy z nich, to dziewięciodniowy staż w szkole – po to, aby poznać różnorodne konteksty jej działania. Drugi etap składa się z uczestnictwa w trzech obowiązkowych i dwóch samodzielnie wybranych modułach akademickich. Na każdy moduł składa się 50 godzin praktycznego działania, w tym 20 godzin praktyk, a poza tym: zapoznanie się z lekturami, spotkania indywidualne z tutorami oraz z innymi uczestnikami programu, uczenia się w trybie on-line.

²⁹⁰ Tamże, s. 54.

Obowiązkowe moduły to: „**Kierowanie nauczaniem i jego doskonalenie**” „**Przywództwo w efektywnej szkole**”; „**Postępy w dyrektorowaniu**”.

Program modułu „**Kierowanie nauczaniem i jego doskonalenie**”

- efektywne nauczanie i role oraz obowiązki dyrektora w zakresie kierowania procesem nauczania i jego doskonalenia;
- przygotowanie szkoły od wizytacji komisji The Office of Standards in Education;
- tworzenie warunków dla stojącego na wysokim poziomie działania dla wszystkich członków personelu szkoły;
- wysokie standardy zachowania;
- zarządzanie klasą szkolną w kontekście dążenia do nauczania na wysokim poziomie oraz pozytywnych zachowań;
- monitorowanie, ewaluowanie i doskonalenie procesów nauczania;
- wdrażanie procesu oceniania nauczycieli z odniesieniem do tego kryterium, jakim jest doskonalenie ich działań względnie nie spełnianie odpowiednich standardów;
- opracowanie metod nauczania uczniów oraz relacji z rodzicami, których rezultatem będzie polepszenie osiągnięć uczniów.

Program modułu „**Przywództwo w efektywnej szkole**”

- najważniejsze komponenty procesu zarządzania (uwzględniając w tym postawy ludzi, personel oraz środki finansowe);
- tworzenie odpowiednich zespołów wdrażających zarządzanie oraz sprawozdawczość dyrektora;
- kierowanie działaniami, rozwojem zawodowym oraz stałym doskonaleniem szkoły; zarządzanie działaniami, kompetencjami, naruszaniem zasad relacji międzyludzkich oraz składanymi skargami;
- zarządzanie zachowaniami uczniów;
- strategiczne planowanie finansowe, tworzenie operacyjnego zarządzania budżetem;
- prawa związane z zasobami ludzkimi, włączając w to płace, warunki pracy i prawa pracowników;
- zdrowie i bezpieczeństwo w szkołach.

Program modułu „**Postępy w dyrektorowaniu**”

- poza kształceniowe aspekty oceniania szkoły przez The Office of Standards in Education;
- tworzenie tożsamości dyrektora, włączając w to konstruowanie relacji zaufania i wiarygodności w kontekście funkcjonowania

- zarządców, personelu i rodziców;
- zarządzaniem czasem i podtrzymywanie motywacji do działania;
- efektywne przywództwo w zorientowanych na osiągnięcie znakomych rezultatów systemach międzynarodowych;
- kluczowe instrumenty zarządzania, włączając w to operacyjne i strategiczne planowanie;
- efektywne wprowadzanie w życie zmiany.

Zaproponowano następujących dziewięć modułów do wyboru:

Program modułu „**Zasypywanie przepaści**”

- gromadzenie danych, ich analiza i interpretacja;
- doskonalenie nauczania, aby zmniejszyć różnicę między wynikami osiąganymi przez uczniów najlepszych i najgorszych;
- podnoszenie oczekiwań i uzyskiwanie wysokich standardów zachowania;
- wykorzystywanie najlepszych możliwych praktyk w zakresie uwzględniania różnorodności wewnętrznego życia szkoły;
- współpraca między zespołami, zarówno wewnątrz szkoły, jak i na płaszczyźnie międzyszkolnej.

Program modułu „**Konstruowanie program szkolnego**”

- projektowanie programu nauczania, jego ewaluacja i kontrolowanie sposobów wdrażania w życie, włączając w to jego budżetowanie, analizy i dokonywane na poziomie międzynarodowym porównania;
- państwowe wymagania w zakresie programu szkolnego;
- związki programu szkolnego z rozwijaniem karier i systemem doradztwa;
- wykorzystywanie możliwości, które tkwią w programach do zwiększenia osiągnięć uczniów;
- statutowo zdefiniowana sprawozdawczość w relacji do programu szkolnego;
- formatywna i podsumowująca ewaluacja.

Program modułu „**Wolność i ograniczenia**”

- zapewnianie podstawowych standardów przy jednoczesnym tworzeniu kultury kreatywności i innowacyjnego myślenia;
- organizacyjna i osobista wytrwałość;
- wyzwania, które napotyka się w trakcie tworzenia nowych organizacji.

Program modułu **„Zmiana na rzecz doskonałości”**:

- rola zmiany organizacyjnej w procesie doskonalenia;
- międzynarodowe wyniki badań, włączając w to różnorodne podejścia do efektywnej zmiany;
- przywództwo i zarządzanie procesami oraz instrumentami, które wspierają zmianę w szkołach;
- profesjonalne cechy efektywnego przywództwa w zmieniających się warunkach.

Program modułu **„Kierowanie inkluzją”**

- efektywne, odnoszące się do całej szkoły przywództwo, włączając w to inkluzję (na przykład w oparciu o wizję, zaangażowanie, współpracę i komunikację), dzięki czemu wszyscy uczniowie mogą zwiększyć swoje osiągnięcia;
- monitorowanie, ewaluowanie i kontrolowanie wyników w odniesieniu do osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- doskonalenie mechanizmów oceniania;
- polepszanie wskaźników uczęszczania do szkoły i zachowań uczniów mających problemy w nauce;
- doskonalenie wsparcia edukacyjnego dla uczniów mających problemy w nauce.

Program modułu **„Kierowanie personelem i efektywnie działającymi zespołami”**:

- wykorzystywanie rozwoju zawodowego do doskonalenia nauczania;
- ewaluacja roli rozwoju zawodowego;
- zarządzanie talentami i sukcesywne planowanie;
- wykorzystywanie zarządzania działaniami do doskonalenia nauczania;
- rozwijanie i doskonalenie przywództwa w szkole;
- doskonalenie działania zespołów i tworzenie nowych.

Program modułu **„Relacje międzyludzkie i reputacja”**

- rozwijanie różnorodnych form zawodowego partnerstwa;
- wykorzystywanie strategicznego przywództwa do rozwijania wolności i autonomii;
- w kontekście powstawania nowych szkół podnoszenie problemów, takich jak: kapitał społeczny, marka, reputacja i sprawozdawczość.

Program modułu „**Doskonalenie szkoły poprzez efektywne partnerstwo**”

- tworzenie efektywnego partnerstwa;
- podejmowanie decyzji przy uwzględnianiu zasad partnerstwa;
- branie pod uwagę międzynarodowych danych dotyczących relacji między partnerstwem
- uwzględnianie zasad samodoskonalenia się szkoły i wzajemnego wspierania się szkół w Anglii;
- wykorzystywanie danych The Office of Standards in Education odnoszących się do realizowanego z powodzeniem partnerstwa (na przykład zgłaszanie szkoły do różnego typu federacji szkolnych).

Program modułu „**Wykorzystywanie danych i innych źródeł wiedzy do doskonalenia działania**”

- związki między danymi, wynikami badań oraz doskonaleniem szkoły;
- analiza danych i wykorzystywanie jej dla sprawozdawczości;
- podejścia do ewaluacji szkoły, w kontekście jej doskonalenia;
- najważniejsze badania odnoszące się do – funkcjonujących z najwyższym powodzeniem – systemów międzynarodowych;
- źródła przekazywania danych dla różnych odbiorców;
- analiza i wykorzystywanie wyników badań do działań na rzecz doskonalenia;
- badania w szkole na rzecz doskonalenia wyników działania szkoły.

Trzeci etap uczestnictwa w programie polega na sprawdzeniu w praktyce posiadanych przez uczestnika kompetencji w zakresie przywództwa poprzez przeprowadzone z powodzeniem działania na rzecz udoskonalenia szkoły w miejscu pracy lub w innej szkole. Ewaluacja ta obejmuje również posiadaną przez uczestnika zdolność do odnalezienia się w sytuacji wywiadu przeprowadzanego z nim w odniesieniu do jego potencjalnych działań i podejmowania decyzji w symulowanych (testowych) środowiskach. Bada się tutaj kluczowe kompetencje, które są wymagane dla odnoszenia sukcesów w roli dyrektora. Ponadto, stawia się przed uczestnikiem konkretne zadania: jedno z nich jest realizowane w szkole wyznaczonej przez prowadzących program, drugie w szkole uczestnika programu, a trzecie polega na wykazaniu przez niego umiejętności w ramach tzw. studium przypadku²⁹¹.

Warto w tym miejscu przywołać także jako przykład działalność University of Buckingham, program magisterski Masters in Education, Department of Education, specjalność „Educational Leadership”. Skierowany jest on przede wszystkim do dyrektorów lub wice-dyrektorów; lub

²⁹¹ Treść modułów omawianego programu NPQH por. <http://www.education.gov.uk/nationalcollege/index/professional-development/npqh/-development/npqh/modules.htm>

innych osób, którzy mają przynajmniej cztery lata doświadczenia w pracy w szkole (w tym w charakterze nauczyciela). Program trwa 18-miesięcy, aby go ukończyć pomyślnie wymagana jest praca pisemna, czynne uczestnictwo w pracy grupy, odpowiednia jakość prowadzonych projektów badawczych. Program jest zorientowany na „rozwijanie kompetencji przywódczych obecnych i potencjalnych dyrektorów i wice-dyrektorów”. Jego celem jest kształcenie „edukacyjnych liderów wysokiej jakości”. W opisie programu pojawia się stwierdzenie, że metody stosowane w jego trakcie przypominają „studia inżynierskie”. Twierdzi się także, że „model przywództwa, który jest zawarty w programie nie jest związany ze światem edukacji lecz ze światem biznesu, a stosowane podejście pozostaje pod wpływem słynnego modelu studium przypadku, wywodzącego się z Harvard Business School”. Zakłada się, że zadane do napisania eseje będą „odwoływały się do problemów zawodowych indywidualnych uczestników kursu”: „naszą intencją jest, aby w każdym przypadku, podejmowane tutaj działania były bezpośrednio związane z zainteresowaniami i zawodowymi wyzwaniem, które napotykają”.

Program oparty jest na czterech założeniach:

1. „Centralną kwestią w szkołach jest nauczanie i uczenie się, stąd zapewnienie doskonałości w tych dziedzinach stanowi główne zadanie dyrektora”.
2. Doskonałość taka jest zapewniona poprzez motywację i zarządzanie ludźmi – a nie przez administrację i biurokrację.
3. Sukces w tych przedsięwzięciach zależy od intelektualnej i niezależności myślenia.
4. W związku z faktem, iż przywódcy są indywidualnymi jednostkami, kurs powinien być dopasowany do indywidualnych oczekiwań. „Ponieważ jego intencje są bardzo poważne, styl kursu nie ma znaczenia, może być nawet idiosynkratyczny. W kursie podejmuje się próbę połączenia wyzwań intelektualnych z radością uczestnictwa. Najlepsi liderzy są przede wszystkim niezależnie myślącymi intelektualistami, a nie pozbawionymi humoru automatami”.

Program jest realizowany na University of Buckingham oraz we własnej szkole uczestnika. Składa się z czterech komponentów:

- a. Teoria przywództwa.
- b. Zarządzanie ludźmi.
- c. Nauczanie się i uczenie.
- d. Efektywne wykorzystywanie dostępnych środków.

Kurs rozpoczyna się od „autodiagnozy”, po której tutor, odbywa wizytę w szkole, w której pracuje uczestnik. Tutor odbywa z nim dyskusję na

temat jego diagnozy, jej rezultatów i implikacji. Tworzony jest prowizoryczny plan działania na następne 12–18 miesięcy. Kurs nauczania trwa 12 miesięcy. Cztery 2–3 dniowe zjazdy odbywają się w Buckingham, w trakcie których omawiane są studia przypadku a posiadający znaczącą pozycję w kraju administratorzy przedstawiają własne poglądy na kwestię przywództwa. W ciągu ostatnich sześciu miesięcy kandydaci pracują nad swoimi dysertacjami.

Aby ukończyć kurs trzeba spełnić cztery warunki: napisać esej (4–5 tysięcy słów) dotyczący tematu „Teoria przywództwa” (20% końcowej oceny), esej (6–7 tysięcy słów) na temat „Nauczyciel i Nauczanie” (30% końcowej oceny); przygotować projekt badawczy „Przywództwo w działaniu” (do 12 tysięcy słów – 40% oceny). Pozostałe 10% oceny związane jest z aktywnością podczas zajęć stacjonarnych²⁹².

Kandydaci, którzy uzyskają więcej niż 60% możliwych do uzyskania punktów otrzymują tytuł magistra w dziedzinie Educational Leadership, osoby, które uzyskają wynik większy niż 75% uzyskają tytuł Master of Educational Leadership z wyróżnieniem, a ci którzy nie zdadzą, ale uzyskają więcej niż 40% dyplom w dziedzinie Educational Leadership²⁹³.

W podsumowaniu należy stwierdzić, że system kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów w Wielkiej Brytanii jest rozwinięty, choć dyskusja w tym zakresie nie jest tak ożywiona i nie odnosi się w tak dużym stopniu do problemów społecznych, jak to ma miejsce w Stanach Zjednoczonych. W mniejszym stopniu kładzie się nacisk na cechy osobowości dyrektora, w większym – na formalne rozwiązania, które mają przynieść zwiększenie jego kompetencji i kwalifikacji zawodowych.

²⁹² Omówienie Masters Educational Leadership, University of Buckingham; por. <http://www.buckingham.ac.uk/humanities/med/educationalleadership>

²⁹³ Por. <http://www.buckingham.ac.uk/wp-content/uploads/2012/02/handbook-education.pdf#page=2>

Kształcenie i doksztalcenie dyrektorów w wybranych krajach Unii Europejskiej – analiza przypadków

Celem poniższych analiz jest przedstawienie w sposób bardziej szczegółowy problemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół w wybranych krajach Unii Europejskiej – by umożliwić zrozumienie i dokonania porównań głównych tendencji w tym zakresie. Wybrane kraje zostały w oparciu o dwa przeciwstawne sobie kryteria. Jedno z nich odwołuje się do wspomnianego na wstępie tego raportu celu, jakim jest uchwycenie istniejących tendencji w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów; drugie wręcz przeciwnie: odnosi się do próby uchwycenia partykularnych rozwiązań stosowanych w poszczególnych krajach w tym zakresie. W tym kontekście podjęto próbę głównego problemu tego raportu w odniesieniu do następujących krajów: Belgia, Cypr, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Szwecja, Węgry, Włochy.

Belgia

W Belgii istnieje kilka instytucjonalnych form kształcenia kandydatów na stanowisko dyrektora, jak również doskonalenia zawodowego osób pełniących to stanowisko (w kraju tym dyrektor stoi na czele rady szkoły, pełniąc rolę doradcą²⁹⁴).

I tak Pedagogisk Centrum Antwerp utworzone w 1964 roku (drugie podobne w swoje specyfice znajduje się w Ghent), to innowacyjne centrum oferujące dwuletnie (w wymiarze 120 godzin) wstępne kursy kształcenia dla nauczycieli, pragnących zostać dyrektorami w szkołach na poziomie podstawowym i średnim (organizuje się tam też programy doskonalenia dla nowo mianowanych dyrektorów). Warto dodać, że The Governing Board of Antwerp przez pewien czas wymagało od kandydatów na dyrektora ukończenia specjalnego kursu. Muszą być oni mianowanymi nauczycielami oraz zdać pisemny i ustny egzamin, obejmujący przedmioty z zakresu administracji. Zajęcia prowadzi się metodą ćwiczeniową oraz metodą studium przypadku. Szczególne znaczenie przywiązuje się podczas kursu do zarządzania zasobami ludzkimi oraz kompetencji w zakresie wprowadzania zmiany edukacyjnej i tworzenia uczącej się organizacji²⁹⁵. Ponadto, kandydaci na stanowiska dyrektora muszą ukończyć w Antwerpii dwuletni zaoczny kurs wieczorowy²⁹⁶.

²⁹⁴ OECD, *New School Management Approaches Education and Skills*, Paris 2001, s. 50.

²⁹⁵ Tamże, s. 50.

²⁹⁶ Tamże, s. 34.

Z kolei, w powstałym w latach 70. Centre for Adult Education na Uniwersytecie w Antwerpii kształcą się nowo mianowanych dyrektorów w zakresie wyzwań stojących obecnie przed belgijskimi szkołami. Dotyczą one problemów migracji, internacjonalizacji, wartości w środowisku szkolnym oraz zastosowania nowych technologii²⁹⁷.

Podsumowując można stwierdzić, iż w ostatnim okresie ma miejsce w krajach Unii Europejskiej coraz większa profesjonalizacja przygotowania do pełnienia funkcji i stanowisk przywódczych w szkołach. Wyróżnić można w tym kontekście trzy typy czy etapy kształcenia:

- a. Kształcenie typu pre-service, przygotowawcze, w okresie przed objęciem stanowiska dyrektora.
- b. Kształcenie indukcyjne w okresie bezpośrednio po objęciu stanowiska dyrektora.
- c. Kształcenie typu in-service, realizowane już w okresie pełnienia przez dyrektora jego funkcji²⁹⁸.

W niektórych krajach Unii Europejskiej istnieją wszystkie trzy typy kształcenia (np. Anglia, Finlandia, Irlandia Północna, Słowenia). W innych uwaga skoncentrowana jest przede wszystkim na doskonaleniu zawodowym osób już zajmujących stanowisko dyrektora. W innych wreszcie następuje różnorodne rozłożenie akcentów w tej kwestii. Długość i rodzaj szkolenia są bardzo zróżnicowane – „od krótkich, po których otrzymuje się certyfikat, do post-magisterskich lub doktorskich programów”; niektóre z kursów trwają kilka dni, inne – rok. Warto przytoczyć w tym miejscu dłuższy fragment z cytowanego raportu OECD, ponieważ dobrze obrazuje on obecnie tendencje w kształceniu i doskonaleniu zawodowym dyrektorów: „Kształcenie może być bardzo starannie ustrukturyzowane i prowadzone dłużej, tak, aby dopasować się do ewoluujących etapów kariery lidera, względnie może być oferowane w <<uniwersalnym kształcie dla wszystkich>>. Zróżnicowany jest także zakres kształcenia. Z jednej strony [w podejściu węższym] może być ono skoncentrowane na dostarczeniu liderom szkolnym wiedzy i kompetencji praktycznych w dziedzinie obowiązującej legislacji w odniesieniu do prerogatyw lidera; z drugiej strony [w podejściu szerszym], może orientować się na głębszym pojęciu przywództwa na rzecz zmiany [edukacyjnej]. Charakter kształcenia zależy także od ról i rodzajów odpowiedzialności, związanych z przywództwem w określonym kraju, bowiem od tego właśnie zależą wymagania w zakresie posiadanych kompetencji. W krajach, gdzie szkoły i dyrektorzy mają niski stopień autonomii, dominujące podejścia w zakresie kształcenia mogą koncentrować się na

²⁹⁷ Tamże, s. 50.

²⁹⁸ Pont B., Nusche D., (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1, Policy and Practice, Moorman H. (red.), Improving OECD 2008, s. 109.

praktycznych lub prawnych aspektach tego stanowiska. W przypadku krajów, w których występuje wysoki poziom autonomii i odpowiedzialności na poziomie szkoły, kształcenie może mieć szerszy charakter, a jego punktem wyjścia może być szersze pojmowanie przywództwa²⁹⁹.

W dyskusjach na temat kształcenia i doskonalenia dyrektorów w krajach Unii Europejskiej podkreśla się, że jego potencjalnie pozytywny wpływ na funkcjonowanie szkoły potwierdzony jest przez wyniki badań w sferze biznesu. Podaje się tutaj następujący argument: „Istnieje duże podobieństwo między wyzwaniem, które napotykają liderzy w biznesie oraz w edukacji, a z drugiej strony – znaczeniem profesjonalnego rozwoju, w odpowiedzi na nie”. Przy czym, w przywództwie edukacyjnym mogą być zastosowane tendencje, które wyłaniają się w przywództwie w biznesie: „wzrastająca złożoność zadań”, przy mniejszych dostępnych środkach finansowych oraz konieczność „szybkiej reakcji na zmiany środowiskowe”. W takiej sytuacji, priorytetem staje się „rozwijanie organizacyjnych talentów” liderów³⁰⁰. Niektórzy autorzy propagują także bezpośrednie przeniesienie metod kształcenia liderów w sektorze biznesowym do sektora edukacyjnego. Odwołują się oni w tym kontekście do (logicznej) konieczności połączenia praktycznych doświadczeń w miejscu pracy z formalnym kształceniem³⁰¹.

Trzeba także dodać, że w kolejnych raportach OECD dotyczących dyrektorowania i edukacyjnego przywództwa krajach Unii Europejskiej (i innych zrzeszonych w tej organizacji, chociaż zwykle wyłącza się tutaj Stany Zjednoczone) następuje wyraźne przesunięcie w kierunku holistycznego podejścia do przywództwa. Dostrzec to można wyraźnie w następującym poniższym fragmencie, pochodzącym z ważnego, cytowanego już dokumentu: „Eksperci w dziedzinie przywództwa argumentują, że działania na rzecz <<profesjonalizmu [liderów szkolnych] powinny przybrać postać trwającego procesu, związanego z etapami kariery i nieprzerwanego>>. Ich punktem wyjścia powinno być wstępne uczenie się, kontynuowane wraz z kolejnymi etapami kariery dyrektora. Rozwój profesjonalizmu zawodowego stanowi w tym kontekście integralną część kariery dyrektora szkoły lub innego lidera. Jest także komponentem szerszego, trwającego w czasie i spójnego układu doświadczeń istniejących w ramach trwającej bardzo długo kariery – w kontekście osobistego rozwoju jednostki oraz zwiększenia jej kompetencji zawodowych”. Przy tym „idealnie kształcenie dyrektorów powinno rozpocząć się na poziomie pełnienia przez nich roli nauczycieli i być kontynuowane w okresie aspirowania do stanowiska dyrektora oraz mieć charakter indukcyjny w czasie pierwszego roku pełnienia przez niego swojej funkcji”. W okre-

²⁹⁹ Tamże, s. 108-109.

³⁰⁰ Tamże, s. 110-111.

³⁰¹ Tamże, s. 111.

sie następnym, „stały rozwój zawodowy będzie z jednej strony odwoływał się do posiadanego doświadczenia, z drugiej strony – pogłębiał je”. Z kolei „powiększające się doświadczenie (...) pozwoli na bardziej dojrzałe pojmowanie zadań związanych z tym zawodem, jak również kryteriów efektywności”. W następnym okresie, liderzy będą „przekazywać swoją wiedzę, kompetencje i mądrość młodym liderom, co pozwoli im na uzyskanie dodatkowego doświadczenia (...) poprzez udzielanie mentoringu i coachingu”³⁰².

Cypr

Na Cyprze nie ma systemu kształcenia osób przygotowujących się do objęcia stanowiska dyrektora, chociaż tamtejsze Ministerstwo Edukacji zapewnia jednoroczne kursy zarządzania. Na Cyprze istnieje wprawdzie oferta kursów uniwersyteckich z administracji oświatowej, jednakże niewiele osób decyduje się je podjąć, gdyż ich ukończenie nie daje możliwości podjęcia pracy na stanowisku dyrektora³⁰³.

W kraju tym nie istnieją też wymagania dotyczące wykształcenia czy wykazania się określonymi dyplomami ukończenia studiów pedagogicznych (magisterskich) dla osób, ubiegających się o pracę na stanowiskach związanych z administrowaniem placówkami oświatowymi (w tym dyrektorów szkół). Wynika to z panującego na Cyprze przekonania, że dobrzy nauczyciele w „naturalny sposób” przekształcą się w dobrych dyrektorów i – aby stać się liderami szkoły – nie potrzebują formalnego wykształcenia w tym zakresie. Decyzje o awansie na stanowisko dyrektora są podejmowane przez Cypriot Educational Service Commission. Bierze ona pod uwagę długość posiadanego przez kandydata stażu pracy na stanowisku nauczyciela oraz jego osiągnięcia w zawodzie nauczyciela, jak również posiadane przez niego, wszelkiego typu dyplomy. Z listy nauczycieli starających się o stanowisk dyrektora wybiera się osobę, którą następnie mianuje się dyrektorem. Ponieważ przy tym w praktyce wszyscy kandydaci mają takie same kwalifikacje akademickie i ponieważ prawie każdy postrzegany jest jako „doskonały nauczyciel”, jedynym znaczącym kryterium różnicowania okazuje się być staż pracy, który w oczywisty sposób niewiele ma wspólnego z posiadanymi przez daną osobę kompetencjami w zakresie zarządzania. Tego typu podejście krytykowane jest zresztą za to, że przyczynia się do stagnacji szkoły, bowiem dyrektorzy zwykle zaczynają pracę na tym stanowisku w wieku 55 lat, a w wieku 60 – przechodzą na emeryturę. Ministerstwo edukacji oferuje nowo mianowanym dyrektorom propozycję uczestnictwa w seminariach wprowadzających do pełnienia tejsze funkcji, jednakże nie cieszą

³⁰² Tamże, s. 113.

³⁰³ Papanaoou Th. A., Z., Johansson O., Pashiardis P., „Schoolprincipalpreparation in Europe”, International Journal of Educational Management, vol. 21, 2007, nr 1 (http://eprints.lincoln.ac.uk/1634/2/Thody_European_school_principals_repository_2008.pdf), s. 12.

się one popularnością. Zwykle przy tym nowo mianowani dyrektorzy są posyłani na okres dwóch lat do wiejskich szkół, po czym przenosi się ich do szkoły docelowej – w mieście. Jednakże czas dyrektorowania w tejże szkole wynosi od dwóch do czterech lat, zależnie od czasu jaki pozostał danej osobie do przejścia na emeryturę³⁰⁴.

Zdecydowana większość dyrektorów szkół cypryjskich ukończyła trzyletnią Pedagogic Academy of Cyprus, jednakże tylko 2% z nich posiada tytuł magistra³⁰⁵.

Na Cyprze, dyrektorzy, zastępcy dyrektorów i osoby zajmujące kierownicze stanowiska w szkołach podstawowych i średnich muszą się poddać obowiązkowemu, rocznemu doskonaleniu zawodowemu, prowadzonemu przez cypryjski Instytut Pedagogiczny. Treść tych kursów odnosi się do – uznanych przez cypryjskie władze oświatowe za ważne kompetencji w zakresie zarządzania, które związane są z administrowaniem szkołą³⁰⁶. Jednakże krytycy twierdzą, że „nawet to kształcenie jest u podstaw biurokratyczne w swojej istocie i nie jest adekwatne w przygotowaniu przyszłych liderów szkolnych”. Badania przeprowadzone wśród dyrektorów cypryjskich szkół podstawowych wykazują także, że są oni „zdecydowanie przekonani, iż ich system edukacyjny nieadekwatnie przygotowuje ich do wymagań nowej roli, a obowiązkowe szkolenia przeprowadzane przez Instytut Pedagogiczny (...) stoją na niskim poziomie, zarówno w swojej treści, jak i formie”. Jednocześnie przy tym, dyrektorzy ci krytykują stopień swojego koniecznego zaangażowania w „wiele wyczerpujących obowiązków w szkole, co powoduje, iż stają się fizycznie i emocjonalnie nieproduktywni”³⁰⁷.

Autorzy raportu na temat cypryjskich dyrektorów nie zawahali się stwierdzić: „przygotowanie dyrektorów jest uważane za słaby punkt cypryjskiego systemu, a to z powodu faktu, iż nie jest im oferowane żadne długoterminowe kształcenie, jak również od osób aspirujących do objęcia tego stanowiska nie oczekuje się posiadania żadnych odpowiednich kwalifikacji w zakresie zarządzania”³⁰⁸.

Dania

Osoby aspirujące do objęcia stanowiska dyrektora w Danii nie muszą legitymować się posiadaniem formalnych dyplomów akademickich w zakresie przywództwa, jednakże przewiduje się, że nastąpią zmiany. Stanowisko dyrektora stanowiło w tym kraju kolejny etap na drodze kariery zawodowej nauczycieli, jednakże kryterium posiadanego wykształcenia

³⁰⁴ Tamże, s. 16.

³⁰⁵ Leadership in Education. Country Background Report – Cyprus, s. 38; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership, adres Internetowy: http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_CY.pdf.

³⁰⁶ Tamże, s. 39.

³⁰⁷ Leadership in Education. Country Background Report – Cyprus, s. 39; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership, adres Internetowy: http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_CY.pdf.

³⁰⁸ Tamże, s. 39.

nabiera coraz większego znaczenia³⁰⁹. Trzeba też na wstępie stwierdzić, że w Danii nie istnieją w sferze przygotowania dyrektorów ustalenia na poziomie całego kraju; stąd punkt ciężkości w tym zakresie znajduje się na poziomie municypalnym³¹⁰.

W Danii brakuje kandydatów na stanowiska dyrektorów szkół (przy czym aż 76% dyrektorów jest wieku powyżej 50 lat³¹¹). Z tego też powodu uruchomiono tam trzy programy szkoleniowe dla nauczycieli, którzy podjęliby pracę na tym stanowisku: 1) Lærertil Leder („Od nauczyciela do lidera”); 2) Talent för Ledelse („Talent przywództwa”); 3) Viljegliedervejen? („Czy będę zarządzać w ten sposób?”)³¹². Lærertil Leder przyjmuje charakter program studiów dyplomowych, przeznaczonych dla nauczycieli szkół podstawowych. Szkolenie jest w pełni finansowane przez władze lokalne. Lokalne władze lub szkoły wybierają do udziału w nich uczestników spośród nauczycieli z umiejętnościami przywódczymi, którzy są zainteresowani awansem na stanowisko dyrektora. Program ten orientuje się na zapoznanie nauczycieli ze specyfiką funkcjonowania dyrektora w szkole oraz na praktykowanie kompetencji przywódczych w kontekście codziennego funkcjonowania szkoły. Integralną częścią programu jest orientacja na praktykę – każdy uczestnik jest szkolony również i w jego własnej szkole, z jej dyrektorem w roli mentora. Poza tym, zajęcia odbywają się w trybie stacjonarnym oraz metodą nauczania na odległość; dwa razy do roku mają też miejsce sesje egzaminacyjne. Dodać należy, że dla dyrektorów szkół, którzy w trakcie programu wchodzi w rolę mentora, stanowi to unikatową możliwość pogłębienia refleksji nad swoją własną pracą i rozwijania swoich umiejętności mentoringu. Mają przy tym okazję do omówienia problemów przywództwa szkolnego z uczestnikami programu³¹³.

Na treść omawianego programu składają się grupy problemów: przywództwo edukacyjne i system zarządzania w systemie szkolnictwa; rozwój szkoły i jej zarządzanie; organizacje i kultura organizacyjna; charakterystyka pracy nauczycieli liderów; poprawa jakości kształcenia, kierowanie zespołem ludzkim; problemy wyłaniających się tendencji rozwojowych; osobiste cechy przywódcze; związki pomiędzy kierowaniem szkołą a lokalną polityką oświatową. Program rozpoczyna się i kończy dwudniowym seminarium, które odbywa się z udziałem – pełniących wobec uczestników rolę mentora – aktualnych dyrektorów szkół. W trakcie czterech semestrów kształcenia, między zajęciami odbywanymi w trybie stacjonarnym, kandydaci na dyrektorów zapoznają się z odpowiednią literaturą, wykonują w sposób samodzielny lub w małych grupach praktyczne zadania oraz wypełniają przydzielone im zadania kierow-

³⁰⁹ Leadership in Education. Country Background Report – Denmark, s. 63; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership, adres Internetowy: http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DK.pdf

³¹⁰ Pont B., Nusche D., Moorman H., (red.), *Improving School Leadership*, vol. 1, Policy and Practice, OECD 2008, s. 119.

³¹¹ Tamże, s. 29.

³¹² Taipale A., *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 26 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

³¹³ Tamże, s. 26.

nicze (w kierunku rozwoju kompetencji przywódczych) pod kierunkiem swojego mentora³¹⁴.

Kolejny program zatytułowany jest Talent for Ledelse – i fremtidensfolkeskole („Talent przywództwa w podstawowej szkole przyszłości”). Jest on koordynowany i finansowany przez Danish Ministry of Children and Education. Główną rolę w jego organizacji odgrywają organizacje zrzeszające dyrektorów i nauczycieli a szkolenie jest realizowane przez różne organizacje edukacyjne. Ministerstwo edukacji oferuje ten program do realizacji władzom lokalnym w oparciu o kryteria geograficzne, profil wieku dyrektorów danym rejonie oraz jego specyfikę edukacyjną. Treści szkoleniowe są równoważne do tych, które są realizowane w omówionym wyżej w Lærertil Leder³¹⁵.

W ramach programu „Talent przywództwa” tworzy się stanowiska koordynatorów municypalnych, którzy są szkoleni w celu wyboru odpowiednich, uczestniczących w tym programie kandydatów na dyrektorów. Z kolei dyrektorzy-mentorzy (aktualnie sprawujący tę funkcję) biorą udział w jednodniowej „sesji treningowej”. Każdy kandydat na dyrektora uczestniczący w programie spotyka się ze swoim mentorem, uczestniczy również w trzech spotkaniach z profesjonalnym trenerem, który ma ocenić jego „potencjał przywódczy”. Kandydaci pracują w grupach 5–6 osobowych w celu omówienia problemów funkcjonowania w roli przywódcy. Szkolenie trwa przez sześć miesięcy³¹⁶.

Kolejny program przygotowawczy do stanowiska dyrektora, skierowany jest do nauczycieli liceów i szkół zawodowych. Jest on zatytułowany VilJegledervejen? („Czy będę zarządzać w ten sposób?”). Ministerstwo ds. Dzieci i Edukacji pokrywa dwie trzecie kosztów programu a szkolenie jest realizowane przez firmę doradczą. Szkolenie obejmuje dwa dwudniowe kursy stacjonarne oraz nadzorowane praktyki w miejscu pracy osoby szkolonej. Istotą programu jest przygotowanie osobistego profilu każdego kandydata na dyrektora, przy jednoczesnej ocenie jego przydatności na stanowisko kierownicze. Kandydaci uczą się zarządzania zasobami ludzkimi, poznają teorię i praktykę zarządzania, a jedną z istotnych metod stosowanych w tym programie jest uczenie się w grupach³¹⁷.

Przykład unikatowego kursu dla potencjalnych przyszłych dyrektorów szkół podają autorzy jednego z nowszych raportów OECD. Jest to tak zwany program testowy, podczas którego kandydaci mogą zapoznać się z wybranymi komponentami pracy dyrektora – poprzez udział w odpowiednich kursach, zorganizowanych przez lokalne lub regionalne dys-

³¹⁴ Tamże, s. 26.

³¹⁵ Tamże, s. 26.

³¹⁶ Tamże, s. 27.

³¹⁷ Tamże, s. 27.

trykty szkolne. Kursy mają charakter bardzo zróżnicowany zarówno pod względem formy, jak i treści. Na przykład odnoszą się do teorii kierowania szkołą oraz podejmują studia przypadków; w ich zakres wchodzi dyskusje z mentorem na temat możliwości dalszego rozwoju zawodowego i kariery. Uczestnicy muszą również realizować odpowiednio sprofilowane projekty we własnych szkołach. Osoby, które po udziale w owym „testującym” programie pragną kontynuować kształcenie w kierunku przywództwa otrzymują taką możliwość w dwuletnim kursie, który prowadzi do uzyskania „Dyplomu w zakresie Przywództwa”. Integralną częścią tego kursu są zajęcia w zakresie: ekonomii, osobistego przywództwa, coachingu, strategii w dziedzinie wprowadzania zmiany i zarządzania nią, rozwiązywania problemów. Kurs ten jest organizowany przez Local Government Training and Development Denmark³¹⁸.

W Danii, prawie 80% z dyrektorów szkół podstawowych uczestniczyło w podstawowym szkoleniu w Den Kommune Højskole (zajęcia w programie trwały 150 godzin). Szkolenie składało się z następujących modułów:

- 1) zarządzanie szkołą
- 2) zarządzanie administracją i zmianą w szkole
- 3) zarządzanie zasobami ludzkimi
- 4) przywództwo edukacyjne
- 5) moduł do wyboru: ocena umiejętności przywódczych dyrektora, zarządzanie finansami lub zarządzanie szkołami specjalnego wsparcia edukacyjnego³¹⁹.

Duńscy dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych mogą ukończyć dwuletnie studia magisterskie. Podstawę programową tych studiów tworzą następujące grupy problemów: wyższa szkoła średnia jako organizacja, zarządzanie zasobami, przywództwo strategiczne, rozwój szkoły. Dodać należy, że wszelkie szkolenia dyrektorów w Danii finansowane są przez odpowiednie władze lokalne i szkoły. Wielu dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych uczestniczy w szkoleniach ogólnych, zorientowanych na rozwój ich kompetencji przywódczych, prowadzonych przez, na przykład, szkoły biznesu³²⁰.

Z kolei program „Przywództwo w Praktyce” Leadership in Practice (Ledelse i Praksis) jest przeznaczony dla dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych, szkół zawodowych i administratorów na poziomie zawodowego szkolnictwa wyższego. Osiemnastomiesięczny program obejmuje sześć dwudniowych seminariów oraz konieczność realizacji „zadań projektowych” pomiędzy nimi. Tematyka seminarium jest następująca:

³¹⁸ Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons around the World, OECD 2012, s. 25.

³¹⁹ Taipale A., (2012), *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 33 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

³²⁰ Tamże, s. 33.

1) zarządzanie zmianą i edukacyjne przywództwo, 2) zarządzanie finansowe, 3) psychologia przywództwa, 4) przygotowanie do przywództwa i samoocena, 5) zarządzanie strategiczne, 6) przedstawienie zadań projektowych. Program obejmuje doradztwo, studiowanie w małych grupach i pracę w trybie online³²¹.

Na swojej oficjalnej stronie Internetowej Duńskie Ministerstwo Edukacji umieściło katalog szkoleń w zakresie przywództwa szkolnego, jak również katalog ogólnych programów kształcących kompetencje w dziedzinie przywództwa. Programy przeszły procedurę oceny jakości kształcenia. Są one częściowo finansowane przez rząd, a ich uczestnicy mogą ubiegać się o pomoc finansową ze strony swojej własnej szkoły lub o pomoc finansową, którą na typowych zasadach uzyskują studenci studiów niestacjonarnych dla dorosłych³²².

W Danii istnieje również możliwość uzyskania dyplomu magistra w zakresie przywództwa w instytucjach edukacyjnych na poziomie wyższym. Konieczne jest w tym kontekście uzyskanie 60 punktów kredytowych, które można zdobyć w ciągu dwóch lat, pracując jednocześnie zawodowo (odpowiednik jednego roku studiów w pełnym wymiarze godzin)³²³. Do programu tego dopuszczone są osoby, które posiadają przynajmniej trzyletnie doświadczenie pracy na stanowisku dyrektora. Program podzielony jest na cztery moduły: 1) aktualne wyzwania w przywództwie w ramach instytucji edukacyjnych; 2) podstawy teorii organizacji i przywództwa, 3) analiza i ocena własnych praktyk przywódczych, 4) praca magisterska na wybrany przez uczestnika temat, którego zakres był realizowany w modułach pierwszym, drugim i trzecim³²⁴. Programy takie odbywają się na trzech uniwersytetach: Aarhus University, Danish University of Education i Copenhagen Business School³²⁵.

W konkluzji można stwierdzić, iż badania przeprowadzone wśród duńskich dyrektorów wykazały, iż 90% z nich uważa, że konieczne jest wprowadzenie w tym kraju wstępnego, zdecydowanego obowiązkowego kształcenia dyrektorów³²⁶.

Finlandia

Przez ekspertów OECD fiński system przywództwa w szkołach określony został jako „nadzwyczaj interesujący i wręcz nietypowy”, tworzy on bowiem „kontekst do partykularnych innowacji i zakresie zmiany systemu”³²⁷. Dyrektorzy wywodzą się spośród nauczycieli i zobowiązani są, pełniąc swoje stanowisko, do aktywnego uczestnictwa w roli nauczycieli,

³²¹ Tamże, s. 39.

³²² Tamże, s. 39.

³²³ Tamże, s. 39.

³²⁴ Tamże, s. 39.

³²⁵ Tamże, s. 39.

³²⁶ Pont B., Nusche D., Moorman H. (red.), *Improving School Leadership*, vol. 1 „Policy and Practice”, OECD 2008, s. 109.

³²⁷ Pont B., Nusche D., Hopkins D. (red.), (2008), *Improving School Leadership*, vol. 2: „Case Studies in System Leadership”, OECD s. 76.

przeprowadzając kilka lekcji w klasie szkolnej każdego tygodnia. Przy tym dyrektorzy, jak to ujmują autorzy raportu OECD, nie „postrzegają siebie samych jako <<szefów>> ani też nie są postrzegani w taki sposób przez nauczycieli (...) Relacje nie mają charakteru bardzo hierarchicznego”. Uważa się, że „dobre przywództwo, to takie, które jest wspólne” (mamy tutaj wyraźne odwołanie się do idei przywództwa dystrybuowanego)³²⁸. Dyrektorzy w Finlandii określane są mianem *Forestandare* – osoba, która reprezentuje szkołę³²⁹ (inne źródła podają, że Finlandia posiada najwyższy w Europie wskaźnik pełnienia przez dyrektorów roli doradcy w planowaniu kariery nauczycieli pracujących w ich szkole – dotyczy to aż 64% z nich³³⁰, to dyrektorzy decydują też, jacy nauczyciele będą uczestniczyli w programach doskonalenia zawodowego³³¹). Podkreśla się przy tym pewien paradoks w funkcjonowaniu współczesnych fińskich dyrektorów szkół. Oto z jednej strony, „dyrektorzy są postrzegani przede wszystkim jako liderzy pedagogiczni, przy czym ta ich rola jest urzędowizowana głównie w codziennej praktyce i to w sposób nieformalny”; w ocenie pracy dyrektora nie występuje przy tym zasadnicze odwoływanie się do wyników nauczania (np. w kontekście rezultatów testów uczniów danej szkoły). Jednakże, z drugiej strony, w wyłaniających się, również w Finlandii warunkach, dyrektor postrzegany jest jako ekspert, który ponosi odpowiedzialność za całokształt funkcjonowania szkoły. W warunkach rosnącej imigracji i zwrócenia uwagi na dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kryzysu budżetowego oraz „szybkiej zmiany” społecznej, szkoła fińska wymagać zaczyna silnego przywództwa i decyzyjności dyrektora³³².

W Finlandii nie istnieje prawodawstwo lub jakieś ogólne zasady określające zobowiązania dyrektorów w zakresie doskonalenia swoich kompetencji i kwalifikacji. W praktyce jednak szkolenia organizowane na poziomie lokalnym (miejskim) są obowiązkowe. Liczba dni szkoleniowych waha się między pięcioma, dziesięcioma w roku, w zależności od doświadczeń i pozycji konkretnego dyrektora oraz specyfiki gminy. Problemy podejmowane w ramach szkoleń związane są z rozwojem samorządności w miastach, finansami i zarządzaniem zasobami ludzkimi oraz nowymi rozwiązaniami technologicznymi. Występuje także, choć w relatywnie niewielkim stopniu uwzględnianie problematyki rozwoju kompetencji dyrektorów jako liderów w działalności wychowawczej i dydaktycznej³³³.

Najważniejsze instytucje szkoleniowe to centra ustawicznego kształcenia uniwersyteckiego i Educode Oy (który powstał z przekształcenia Krajowego Centrum Rozwoju Zawodowego w Edukacji). W ich to ramach

³²⁸ Tamże, s. 83.

³²⁹ red. Pont B., Nusche D., Moorman H. (red.), (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1 „Policy and Practice”, OECD s. 75.

³³⁰ Pont B., Nusche D., Hopkins D., (red.), *Improving School Leadership*, vol. 2: „Case Studies in System Leadership” OECD s. 121.

³³¹ Pont B., Nusche D., Moorman H. (red.), (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1: „Policy and Practice” OECD, s. 124.

³³² Tamże, s. 91.

³³³ Taipale A., *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education; Finnish National Board of Education 2012:12*, s. 40; adres Internetowy: http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

organizowane są różnorodne programy rozwoju zawodowego dyrektorów, w szczególności takie, które dofinansowane są przez fińskie Narodowe Kuratorium Oświaty. Zakres treściowy tych programów związany jest z polityką w zakresie kształcenia liderów administracji szkolnej fińskiej Narodowej Rady Edukacji. Dużą rolę w planowaniu i realizacji programów kształcenia i doksztalcania fińskich dyrektorów odgrywają różnorodne ich stowarzyszenia³³⁴.

Można w tym miejscu dodać, że dyrektorzy utworzyli kilka dobrze funkcjonujących sieci „rozwoju profesjonalnego”. Wyróżniają się spośród nich, działające w dużych placówkach „sieci” oraz „stowarzyszenie lokalnej ponadgimnazjalnej szkoły”, które skupia małe szkoły ponadgimnazjalne. Ich działanie otrzymuje wsparcie ze strony fińskiej Narodowej Rady Edukacji³³⁵.

W Finlandii istnieje też możliwość dobrowolnego aplikowania przez dyrektorów do udziału w programach szkoleniowych organizowanych przez ośrodki uniwersyteckie kształcenia ustawicznego, a koszty tych szkoleń są zazwyczaj pokryte przez ich pracodawców³³⁶.

Istotną rolę w kształceniu i doksztalcaniu dyrektorów w Finlandii odgrywa krajowy program edukacji ustawicznej Osaava Ministerstwa Edukacji i Kultury, który jest przeznaczony do rozwijania kompetencji zawodowych kadry nauczycielskiej. Jednakże Advisory Board Professional Development of Educational Personnel wskazał również i dyrektorów szkół oraz innego typu liderów szkolnych (w tym kandydatów na dyrektorów) jako kluczowe grupy docelowe tego szkolenia. Szkolenie organizowane jest na poziomie lokalnym. Uruchomiono również w Finlandii ogólnokrajowy program rozwoju przywództwa, typu praktycznego (30 punktów kredytowych)³³⁷. Istotą tego programu jest ocena kompetencji dyrektorów w różnych obszarach oraz w kontekście osobistych potrzeb rozwojowych określonych przez nich samych³³⁸.

Z kolei, zorientowane na kształcenie przyszłych dyrektorów, studia uniwersyteckie w Finlandii obejmują (w ramach 25 punktów kredytowych) swoimi obszarami tematycznymi: administrowanie edukacją, w tym również poznawanie zasad funkcjonowania na stanowisku dyrektora, poprzez literaturę i badania oraz spotkania z doświadczonymi dyrektorami w szkole mentoringu. Na wstępie takich studiów ich uczestnicy przygotowują plany indywidualnego rozwoju zawodowego, a ostatecznym rezultatem jest w tym kontekście realizacja projektu na wybrany przez siebie temat. Merytorycznym celem jest tutaj wyposażenie przyszłych

³³⁴ Tamże, s. 40.

³³⁵ Tamże, s. 40

³³⁶ Tamże, s. 40.

³³⁷ Tamże, s. 40.

³³⁸ Tamże, s. 41.

dyrektorów w kompetencje, które dadzą im możliwość rozwijania szkoły. Podstawowy moduł kształcenia w ramach tego typu studiów może znajdować się także w programach wstępnego kształcenia nauczycieli (w takim przypadku jest on bezpłatny). Jednak te osoby, które podejmują te studia w kształceniu ustawicznym pokrywają same ich koszty³³⁹. Trzeba dodać, że możliwość umieszczenia podstawowego szkolenia dyrektorów w ramach wstępnego kształcenia nauczycieli rozszerza „bazę rekrutacyjną” nowych dyrektorów³⁴⁰. Na marginesie omawiania tego zagadnienia warto stwierdzić, że w ostatnich latach, zwiększyła się w Finlandii liczba szkoleń z przywództwa dla potencjalnych dyrektorów, rekrutujących się z osób pracujących na stanowisku nauczyciela³⁴¹.

Ponadto, niektóre fińskie uniwersytety organizują finansowane przez rząd szkolenia dla dyrektorów szkoły (6 punktów kredytowych). Mają one na celu pogłębienie wiedzy na temat zarządzania współczesną szkołą. Szkolenie to ma na celu zapewnienie pełnego obrazu dzisiejszego zarządzania szkołą³⁴².

Omawiając kształcenie dyrektorów w Finlandii, trudno jest pominąć aktywność w tym zakresie University of Jyväskylä i „The Principals Preparation Programme” (25 punktów ETCS) – program dający uprawnienia dla objęcia stanowiska dyrektora (zgodnie z Law 986/1998, § 2). Prowadzony jest on w języku fińskim.

W trakcie, prowadzenia w języku fińskim programu jego uczestnicy poznają:

1. Zakres obowiązków i odpowiedzialność oraz sektory działania dyrektorów.
2. Specyfikę działania administracji szkolnej, przywództwa szkolnego oraz relacji interpersonalnych w szkole.
3. Możliwości uczenia się, w trakcie pracy z tutorami, sposobów realizowania zadań dyrektora w konkretnych realnych sytuacjach.
4. Sposoby konstruowania oraz analizowania własnej filozofii przywództwa.

Ponadto:

5. Będą przez 1,5 roku studiowali w niepełnym wymiarze godzin, przy wykorzystaniu zróżnicowanych metod pedagogicznych.

³³⁹ Tamże, s. 28.

³⁴⁰ Tamże, s. 28.

³⁴¹ Tamże, s. 28.

³⁴² Tamże, s. 28.

6. Uzyskają uprawnienia do objęcia stanowiska dyrektora– zgodnie z tym, co jest postanowione w warunkach zdobywania uprawnień personelu nauczycielskiego (zgodnie z Law 986/1998, § 2).

Dokształcanie tego typu w Institute of Educational Leadership – „zorientowane jest na jakość akademickiego podejścia do edukacji dorosłych”; program ten uzyskał dwukrotnie pozytywną ocenę programu ze strony fińskiego Ministerstwa Edukacji. Występuje w nim też zdecydowana orientacja na praktykę w ramach stażów odbywanych w jednej ze współpracujących z Instytutem szkół. Studenci odbywają pięć wizyt w szkole, „zapoznając się ze szkołą, a w szczególności z pracą dyrektora, odpowiednio do całorocznego rutynowego działania szkoły”. Dzięki temu „studia kreują most między codziennym przywództwem i praktykami zarządzania na poziomie szkoły, a studiami teoretycznymi i poznawaniem tekstów omawiających wyniki najnowszych badań”. W programie tym rolę tutorów pełni 15 aktualnych dyrektorów, którzy przygotowują doktryny w programie doktorskim instytutu (w dziedzinie „educational administration” lub „school leadership”). Odgrywają oni dużą rolę w tworzeniu – jak to nazwano metaforycznie - „edukacyjnego DNA” teorii i praktyki³⁴³.

Bardzo istotną rolę w Finlandii odgrywają szkolenia wstępne, przygotowujące do podjęcia roli dyrektora. Ich program nauczania zmieniał się w ostatnim okresie, uwzględniając rosnącą autonomię i odpowiedzialność szkół i dyrektorów . Zakres takiego finansowanego przez rząd programu szkolenia oparty jest na zaleceniach przygotowanych przez fińską Narodową Radę Edukacji. Jego podstawowa zawartość merytoryczna jest następująca: 1) Organizacja szkoły, administracja i finanse: podstawowa misja szkoły i idea permanentnego rozwoju, sposoby komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej oraz system podejmowania decyzji i zarządzania finansami³⁴⁵; 2) Program nauczania i wyniki nauczania: nieustanne doskonalenie programu i pogłębiona współpraca z różnymi grupami interesariuszy (na poziomie lokalnym, regionalnym i międzynarodowym), współpraca między instytucjami edukacyjnymi, rozwój środowisk uczenia się, metody zapewniania jakości kształcenia i ustawicznego kształcenie nauczycieli. 3) zarządzanie zasobami ludzkimi i przywództwo: problemy optymalnego zatrudniania; etyka zarządzania i przywództwa, zarządzanie kompetencjami, utrzymywanie dyscypliny w szkole przez uczniów, rozwój zasobów ludzkich, przywództwo oparte na wspólnotcie, rozwój samoświadomości i interakcji, współpraca między domem i szkołą oraz promowanie bezpieczeństwa w szkole; 4) Planowanie strategiczne: Zmiany w środowisku pracy i ich wpływ na krajową i lokalną politykę edukacyjną,

³⁴³ Por. Institute of Educational Leadership (<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/en/courses/the-principal-preparation-programme-25-ects>).

³⁴⁴ Taipale A., (2012), *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 34; adres Internetowy: http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

³⁴⁵ Tamże, s. 34.

zasadnicze zmiany w przepisach i standardach, wizja szkoły i strategii oraz zarządzanie konkurencyjnymi sytuacjami i współpracą³⁴⁶.

W Finlandii wymagania dotyczące wykształcenia posiadanego przez dyrektorów obejmujących swoje stanowiska są bardzo złożone. Muszą oni wykazać się doświadczeniem (choć jego okres nie jest zdefiniowany) zdobytym w trakcie pracy w szkole na stanowisku nauczyciela³⁴⁷. Poza tym, muszą uzyskać certyfikat z „administracji oświatowej” (15 punktów kredytowych). Certyfikat, na podstawie kryteriów przyjętych przez fińską Narodową Radę Edukacji, może być uzyskany jako „oddzielna kwalifikacja” (w trakcie konkretnego kształcenia) lub poprzez moduł uniwersyteckiego podstawowego studiowania zatytułowanego „administracja oświatowa i zarządzanie” (25 punktów), który obejmuje również uzyskanie certyfikatu w zakresie tejże administracji³⁴⁸.

Certyfikat w administracji oświatowej (Certificate in Educational Administration) obejmuje następujące obszary tematyczne: 1. Podstawy prawa publicznego 2. Ogólna i samorządowa administracja 3. Administracja edukacyjna 4. Zasoby ludzkie administracji 5. Administracja finansowa³⁴⁹.

Uzyskanie tych kwalifikacji musi być potwierdzone przez pozytywne wyniki dwóch egzaminów pisemnych (część A i B). Część A obejmuje, wyżej wymienione obszary tematyczne 1 i 2, a w części B obejmuje obszary 3, 4 i 5. Egzaminy są oceniane przez urzędników mianowanych przez fińską Narodową Radę Edukacji (Finnish National Board of Education)³⁵⁰.

W 2010 roku rozpoczęto w Finlandii szeroko zaprojektowany program, którego celem jest „przekształcenie krajowego modelu, który istnieje w sferze przywództwa szkolnego”. W pierwszej fazie jego istnienia w programie mają uczestniczyć ci liderzy, którzy ukończyli 55 lat, a także ci, którzy nie uczestniczyli w żadnych szkoleniach w ostatnich latach³⁵¹.

Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki badań odnoszących się do problemu doskonalenia zawodowego dyrektorów fińskich, które przeprowadzono w roku 2005 – wśród 364 dyrektorów. Okazało się, że w okresie od 1 stycznia 2003 roku do 30 kwietnia 2005 roku średni czas uczestnictwa w szkoleniach zawodowych jednego dyrektora wynosił aż 43 dni: 0,9% nie uczestniczyło w szkoleniach w ogóle, 18,6% – 1–10 dni; 25,3% – 21–45 dni; 29,9% – 21–45 i 25,3% dyrektorów brało udział w szkoleniach trwających łącznie więcej niż 46 dni³⁵². Uczestniczyli oni w szkoleniach o profilach: rozwój szkoły (67,6% badanych); współpraca między szkołami (48,4%); przywództwo strategiczne (57,9%); przywództwo pedagogiczne

³⁴⁶ Tamże, s. 34.

³⁴⁷ Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, Eurydice Report, Brussels 2013, s. 113.

³⁴⁸ Taipale A., (2012), *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 28 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

³⁴⁹ Tamże, s. 28.

³⁵⁰ Tamże, s. 28.

³⁵¹ Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons around the World, OECD 2012, s. 28.

³⁵² Improving School Leadership, Finland, Country Background Report, Ministry of Education 2007:14; s. 42.

(62,1%); przywództwo w zakresie finansowym (48,0%); oraz przywództwo w zakresie kadr (65,9%). Największym zainteresowaniem cieszyły się kursy w dziedzinie: kwestii legislacyjnych dotyczących kierowania szkołą (83,5% badanych); administrowania szkołą (76,6%); samo-ewaluacji w instytucji edukacyjnej (69,8%); współpracy w ramach instytucji edukacyjnej (62,2%)³⁵³.

Niezależnie od faktu, iż kształceniu i doskonaleniu zawodowemu dyrektorów poświęcono w Finlandii relatywnie dużo uwagi (i istnieją w tym zakresie liczne programy), to jednak w „Ministerstwie Edukacji nadal uważa się za jedno z największych wyzwań, aby przygotowanie w zakresie przywództwa uczynić podstawową i niezbywalną częścią zawodu lidera szkolnego”³⁵⁴.

Francja

Od roku 1988 dyrektorzy szkół we Francji tworzą oddzielną kategorię zawodową i nie mają już – jak to miało wcześniej – obowiązków w zakresie nauczania. Na stanowisko dyrektora mogą kandydować zarówno nauczyciele, jak i osoby nie posiadające doświadczeń w zakresie nauczania, w tym również z instytucji administracji publicznej oraz biznesu³⁵⁵. We Francji, w odróżnieniu od sytuacji w innych krajach, zasady funkcjonowania dyrektorów są jasno określone w wydanym w roku 2001 przez Ministry of National Education „National Framework of activities and competencies of managerial personel”. Stwierdzono więc, że dyrektor szkoły i inne osoby nią administrujące muszą:

- mieć wiedzę na temat ogólnej organizacji państwa francuskiego, edukacji narodowej i szkolnictwa;
 - posiadać kompetencje w zakresie identyfikowania hierarchii standardów (zarówno politycznych, jak i administracyjnych);
 - być świadomym, jakie kompetencje powinien posiadać dyrektor szkoły oraz jego partnerzy;
- znać prawne i administracyjne podstawy funkcjonowania szkoły;
- znać budżetowe i finansowe zasady działania szkoły;
- akceptować warunki urzeczywistniania swoich obowiązków oraz zakresów odpowiedzialności;
- wykorzystywać metodę konsultacji do kształtowania szkolnej polityki w dziedzinie nauczania i uczenia się;
- konstruować politykę w dziedzinie nauczania i uczenia się w oparciu o wiedzę związaną z: metodami uczenia się dzieci i młodzieży, typów zachowań zarówno ludzi młodych, jak i dorosłych, zróżnicowanym potencjałem uczniów w zakresie uczenia się, przy

³⁵³ Tamże, s. 43.

³⁵⁴ Improving School Leadership, volume 1: Policy and Practice, red. B. Pont, D. Nusche, H. Mooman, OECD 2008, s. 117.

³⁵⁵ Leadership in Education. Country Background Report – France, s. 103; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_FR.pdf).

- uwzględnieniu ich mocnych i słabych stron, formalnych programów nauczania i ich celów,
- prowadzić dialog z regionalnymi władzami oświatowymi, w celu utworzenia niezbędnych relacji między państwowymi i regionalnymi zaleceniami, a funkcjonowaniem szkoły w jej własnym kontekście;
 - kierować w sposób motywujący inne osoby w zakresie wdrażania w życie zasad przyjętej polityki w zakresie nauczania i uczenia się;
 - zarządzać dostępnymi w szkole zasobami ludzkimi, przy zachowaniu następujących reguł: działanie wobec personelu zgodnie z zasadami etyki, identyfikowanie mocnych i słabych stron personelu, docenienia, zachęcanie i wspomaganie personelu, ocenianie stopnia, do jakiego członkowie personelu wykazują zaangażowanie w swojej pracy zawodowej;
 - mobilizować jednostki i zespoły ludzi do intensyfikacji działania, poprzez: analizowanie, syntetyzowanie i opisywanie elementów podejmowanych działań lub projektów, tworzenie odpowiednich warunków dla zespołów (w szczególności dla osób zarządzających) oraz motywowanie ich, branie pod uwagę opinii innych osób i podejmowanie z nimi negocjacji, odwoływanie się do formalnych ekspertyz, podejmowanie jasnych decyzji;
 - ukierunkowywać realizację założonych celów poprzez: tworzenie zestawów zadań, analizowanie sytuacji, definiowanie i opisywanie deficytów, tworzenie i stosowanie strategii, wytwarzanie odpowiednich podejść do problemów (w celu ich rozwiązywania), odpowiednie wykorzystywanie narzędzi statystycznych;
 - stosować odpowiednie metody komunikacji, poprzez organizowanie konsultacji i wymiany informacji, jasną artykulację przyjętych zasad, upublicznianie wyników działań jednostek i ich zespołów, orientację na działalność grupową, określenie sposobów komunikowania się w sytuacji kryzysu,
 - dążyć do urzeczywistnienia celów, jakie stawia się przed osobą zajmującą stanowisko dyrektora³⁵⁶.

Do połowy lat 80. kandydaci na stanowisko dyrektora we francuskiej szkole średniej wywodzili się z kręgu nauczycieli. Po przeprowadzeniu z nimi wywiadu, przez przedstawicieli lokalnych władz oświatowych, w przypadku pozytywnej oceny, ich osoba była „rejestrowana” poprzez lokalny okręg szkolny na ogólnokrajowej liście kandydatów na dyrektorów. Z niej to następnie wybierano osoby na konkretne stanowiska³⁵⁷. Obecnie, we Francji na stanowisko dyrektora szkoły mianowane są osoby, które pomyślnie przeszły odpowiedni egzamin wstępny.

³⁵⁶ The new roles of secondary school headteachers, UNESCO, Paris 2006, s. 54-56.

Objemują oni swoje stanowiska na początku następnego roku szkolnego. Corocznie, Ecole Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN, instytucja szkolnictwa wyższego pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Narodowej i odpowiedzialna za szkolenie personelu nadzoru dla szkół średnich) organizuje kurs przygotowawczy trwający łącznie 15 dni. Ta sama instytucja organizuje dwuletnie szkolenia dla nowych dyrektorów, trwające w sumie 45 dni³⁵⁸. Odbývają się one we francuskim mieście Poitiers, gdzie w 2003 roku Ministerstwo stworzyło centrum kształcenia dyrektorów i innych liderów edukacyjnych na poziomie szkoły średniej. Corocznie szkoleniu jest tam poddawanych 700–800 nowo mianowanych dyrektorów szkół³⁵⁹.

Z kolei Atso Taipale podaje, że to regionalna administracja oświatowa organizuje krótkie, dobrowolne, finansowane przez rząd kursy przygotowujące do „testu rekrutacyjnego”, a ci, którzy przejdą pomyślnie przez ten test otrzymują „przepustkę do kariery dyrektora”, która rozpoczyna się szkoleniem wprowadzającym³⁶⁰.

Szkolenie nowych dyrektorów jest we Francji również nadzorowane przez „zespół szkoleniowy” powołany przez regionalne władze szkolne, dyrektora szkoły, w której ma miejsce szkolenie, a także przez inspektorów szkolnych (administracyjny i pedagogiczny inspektor). Trzeba dodać, że w pierwszym okresie pracy, każdy nowy dyrektor ma opiekuna (doświadczonego lidera, pracującego w innej niż on szkole) powołanego przez regionalne władze szkoły. Opiekun ma za zadanie organizowanie regularnych spotkań z nowicjuszem oraz monitorowanie postępów „właścicielstwa zawodowego”³⁶¹.

We Francji, dyrektorzy mogą brać udział w doskonaleniu zawodowym w trakcie roku szkolnego, co sprawia, że można zgromadzić wymaganą w tym zakresie przez władze oświatowe liczbę godzin doksztalcenia w ciągu kilku lat (zamiast udziału w dłuższych programach)³⁶².

Dla pokazania specyfiki kształcenia nowych dyrektorów we Francji powołać można się także na inne źródła. Wynika z nich, że kwalifikacje zdobywane w ramach szkolenia prowadzonego przez ESEN dla osób, które mają objąć stanowiska dyrektorów są określone w sposób bardzo jasny. Najogólniejszym celem jest tutaj wyposażenie ich w kompetencje przywódcze i menedżerskie potrzebne do zarządzania szkołą średnią³⁶³. Podczas szkolenia poruszane są zagadnienia dotyczące: administrowania, ustawodawstwa edukacyjnego; techniki zarządzania; budżetu; ocen pracy nauczyciela, kompetencji w zakresie relacji międzyludzkich;

³⁵⁷ Leadership in Education. Country Background Report – France, s. 105; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership; http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_FR.pdf.

³⁵⁸ Taipale A., (2012), International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 29 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

³⁵⁹ Leadership in Education. Country Background Report – France, s. 105; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_FR.pdf).

³⁶⁰ Taipale A., International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 21 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

³⁶¹ Tamże, s. 30.

³⁶² Tamże, s. 35.

³⁶³ The new roles of secondary school headteachers, UNESCO, Paris 2006, s. 58.

zarządzania spotkaniami seminaryjnymi i grupowymi³⁶⁴. Zajęcia mają charakter modułowy (w trybie stacjonarnym), przy czym poszczególne seminaria modułowe mają miejsce w szkole (z dyrektorem jako mentorem), w przedsiębiorstwie lub w instytucji służby publicznej. Kurs, który ma charakter obowiązkowy, składa się z dwóch etapów. Pierwszy z nich nosi nazwę „Szkolenie do objęcia pierwszego pozycji”. Trwa on 24 tygodnie, łącznie 120 dni (i rozłożony jest na sześć miesięcy), w pełnym wymiarze czasu, w okresie od stycznia do czerwca, zaraz po wyborze na stanowisko dyrektora³⁶⁵. Na konkretny plan zajęć składają się w pierwszym etapie: 4–6 tygodniowy pobyt stacjonarny, na przemian z regularną praktyką w szkole (trwającą łącznie 12 tygodni), 4–6 tygodni szkolenia praktycznego w przedsiębiorstwie i dwa tygodnie szkolenia praktycznego w regionalnej administracji publicznej. Etap drugi nosi nazwę „Doskonalenie zawodowe” i ma miejsce już po objęciu przez dyrektora swojego stanowiska (in-service). Trwa 21 dni, w okresie podczas dwuletniego okresu próbnego, który odnosi się do nowo powołanego dyrektora³⁶⁶. Koszty uczestnictwa w kursie są finansowane przez państwo, uczestnicy korzystają z też urlopu szkoleniowego przez cały okres trwania pierwszej jego etapu³⁶⁷.

Grecja

W Grecji, jak ujęto to w jednej z publikacji, „system edukacji tworzy biurokratyczną sieć instytucji, ustrukturyzowaną w sposób hierarchiczny oraz administrowaną poprzez odpowiednie pełnienie ról, stanowisk i wzajemne relacji, co w swojej całości gwarantuje jedność działania w zakresie realizacji odgórnie zdefiniowanych celów”³⁶⁸.

W Grecji nie istnieje tradycja formalnego kształcenia dyrektorów (obecnie zaczynają powstawać w tym zakresie kursy kształcenia na odległość distance learning). Nie istnieją też żadne jasno sprecyzowane plany w zakresie ustanowienia systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów; odnosi się to zarówno do kandydatów na dyrektorów, nowo mianowanych dyrektorów, jak i dyrektorów, którzy uzyskali już znaczące doświadczenie na tym stanowisku. W kraju tym zakłada się, że funkcję dyrektora można sprawować bardzo dobrze w oparciu doświadczenie, a nawet intuicję. I niekonieczne jest w tym zakresie uczestnictwo w systematycznych formalnych sposobach kształcenia. Oferta szkoleniowa dla dyrektorów obejmuje jedynie krótkie, kursy, prowadzone przez Ministerstwo Edukacji oraz odpowiadające im kursy prowadzone przez Krajową Szkołę Administracji Publicznej (National School of Public Administration)³⁷⁰. Brak orientacji na zdobywanie wykształcenia przez dyrek-

³⁶⁴ Tamże, s. 58.

³⁶⁵ Tamże, s. 58.

³⁶⁶ Tamże, s. 58.

³⁶⁷ Tamże, s. 58.

³⁶⁸ Leadership in Education, Country Background Report – Greece, s. 79; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_EL.pdf).

³⁶⁹ New School Management Approaches Education and Skills, OECD, Paris 2001, s. 34.

torów w Grecji wynikał ze sposobu definiowania w tym kraju ich roli instytucjonalnej. Zredukowana była ona do administrowania szkołą, zgodnie z decyzjami podejmowanymi na szczeblu centralnym³⁷¹.

Dyrektorzy szkół są wybierani na stanowisko na podstawie stażu pracy w zawodzie (w charakterze nauczyciela), a nie według ich kompetencji menedżerskich. Nauczyciel może zostać dyrektorem szkoły, jeśli spełnia następujące warunki: musi posiadać przynajmniej ośmioletni staż pracy, z tego pięć lat na stanowisku nauczyciela, w tym trzy lata – na poziomie szkoły, w której ma to stanowisko pełnić³⁷². Osoby, które aspirują do pełnienia funkcji dyrektora muszą przedstawić dokumentację, w oparciu o którą dokonuje się – w postaci punktowej – oceny ich osiągnięć i kompetencji. Najważniejszą rolę odgrywają tutaj: formalnie posiadane kwalifikacje, wyrażony w latach okres doświadczeń pracy w sektorze oświaty, dyplomy szkoleń i kursów doskonalących zawodowo, publikacje³⁷³.

Na początku lat dziewięćdziesiątych dodano jednak nowe kryteria wyboru liderów szkolnych. Są nimi posiadane formalne certyfikaty w zakresie posiadanego wykształcenia ogólnego, a także wykształcenie w zakresie administracji oświatowej i zarządzania (w Grecji te programy kształcenia nie posiadają profilu zorientowanego na przywództwo). W Grecji nie istnieją więc holistyczne i długoterminowe plany kształcenia przywódców edukacyjnych, stąd pojawiają się postulaty stworzenia instytucji koordynującej zdobywanie kwalifikacji przez dyrektorów szkół w całym kraju³⁷⁴.

Nic więc dziwnego, że jeden ze znanych greckich profesorów pedagogiki Georges Mavrogiorgos, z Uniwersytetu Ioannina stwierdził jednoznacznie: „Wszystkie osoby uczestniczące w administrowaniu edukacją, a w szczególności te, które zarządzają szkołami muszą być objęte specjalnym kształceniem, bowiem realizowane przez nich zadania mają bardzo różnorodny charakter i są skomplikowane. Jak dotąd, nasz kraj nie uznał za priorytet narodowy kształcenie kadry zarządzającej, jednakże stanowi to imperatyw, który wynika z przykładów innych krajów Unii Europejskiej”³⁷⁵.

Holandia

W Holandii nie ma spójnej, ani nawet jakkolwiek sprecyzowanej polityki naboru na stanowisko dyrektora szkoły³⁷⁶. Żaden z kursów oferowanych potencjalnym kandydatom na to stanowisko nie daje certyfikowanych kwalifikacji, ani nie zapewnia uzyskania pozycji lidera szkolnego. Rozwój i kształcenie kadry nauczycielskiej oraz kadry zarządzającej oświatą nie jest w żaden sposób koordynowany przez rząd. Dyrekto-

³⁷⁰ Thody A., Papanaooum Z., Johansson O., Pashiardis P., (2007), *School principal preparation in Europe*, „International Journal of Educational Management”, vol. 21, 2007, nr 1, pp.37 – 53 (http://eprints.lincoln.ac.uk/1634/2/Thody_European_school_principals_repository_2008.pdf), w wersji Internetowej strona 12).

³⁷¹ New School Management Approaches Education and Skills, OECD, Paris 2001; s. 50.

³⁷² Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, Eurydice Report, Brussels 2013, s. 114.

³⁷³ Tamże, s. 116.

³⁷⁴ Thody A., Papanaooum Z., O. Johansson, P. Pashiardis, *School principal preparation in Europe*, „International Journal of Educational Management”, vol. 21, 2007, nr 1, pp. 37 – 53; adres Internetowy: http://eprints.lincoln.ac.uk/1634/2/Thody_European_school_principals_repository_2008.pdf; w wersji Internetowej strona 20.

³⁷⁵ *Leadership in Education. Country Background Report – Greece*, s. 82; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_EL.pdf).

³⁷⁶ Taipale A., *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 32. http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

rami zostają zwykle doświadczeni nauczyciele, którzy pracowali w tej samej szkole przez dłuższy okres czasu. Jednakże niekiedy zdarza się, że większe szkoły z bardziej skomplikowaną strukturą zatrudniają w roli liderów – rekrutowanych z zewnątrz systemu szkolnego – menedżerów i specjalistów z dziedziny zarządzania finansami³⁷⁷.

Zarządzanie szkołami w Holandii może być określone jako „work in progress” („praca w kontynuowanym działaniu”). Nie ma w tym kraju, obowiązkowego kształcenia dla osób, pragnących uzyskać stanowisko dyrektora lub jakichkolwiek programów, w których uczestnictwo daje jakiś certyfikat, upoważniający do podjęcia funkcji menedżerów szkoły/dyrektorów. Są oni wybierani spośród nauczycieli i występuje wobec nich oczywiste oczekiwanie, iż będą doskonalili swoje kompetencje w zakresie zarządzania poprzez zdobywanie praktycznego doświadczenia³⁷⁸.

W Holandii, w małych lokalnych szkołach podstawowych menedżerowie szkolni zatrudniani są przez rady samorządów lokalnych w celu podjęcia odpowiedzialności za budżet, budynki i majątek trwały oraz zarządzanie personelem. Wobec takiego sposobu zarządzania szkołą stosuje się pojęcie „nauczyciele ze specjalnymi zadaniami”, bowiem owi menedżerowie szkół nadal pełnią swoje role nauczycielskie i nie mają wiele czasu na administracyjne kierowanie szkołą³⁷⁹.

Z kolei dla dyrektorów i wicedyrektorów większych szkół od roku 1994 organizuje się, finansowane głównie przez rząd, wieczorowe dwuletnie szkolenia typu „in-service”. Najbardziej znany z nich realizowany jest przez Centre for School Management, działający przy Fontys University for Professional Education, we współpracy z Catholic Training Institute³⁸⁰. Jest to program, w którym uczestnictwo ma charakter dobrowolny, a jego celem jest kształcenie w następujących zakresach:

- Strategiczny lider (szkoła i środowisko).
- Menedżer zasobów ludzkich (kontekst transformacyjny).
- Organizator jakości (finanse, osiągnięcia w zakresie kształcenia).
- Refleksyjny praktyk (kreatywne rozwiązywanie problemów, promowanie dobrych praktyk)³⁸¹.

Podstawową metodą nauczania jest „wypracowywanie wspólnej wizji”. Uczestnicy szkolenia spotykają się regularnie, dążąc do zdefiniowania rozwiązań problemów oraz udzielając sobie wzajemnego wsparcia³⁸². Analizując dobre praktyki w zakresie zarządzania szkołą, uczą się oni metodami wzajemnej współpracy, samokształcenia, pogłębionej refleksji, analizując dobre praktyki w zakresie zarządzania³⁸³. Celem pierwszego

³⁷⁷ Tamże, s. 27.

³⁷⁸ *New School Management Approaches Education and Skills*, OECD, Paris 2001; s. 151-152.

³⁷⁹ Tamże, s. 155.

³⁸⁰ Tamże, s. 161.

³⁸¹ Tamże, s. 162.

³⁸² Tamże, s. 162.

roku kształcenia jest wykształcenie kompetencji w dziedzinie przywództwa. W trakcie drugiego roku kształcenia występuje jasne odwoływanie się do sprecyzowanych przez Petera Senge pięciu zasad „organizacji uczącej się”; są to: wspólna wizja, metody pracy umysłowej, osobiste mistrzostwo, uczenie się w zespołach, myślenie systemowe³⁸⁴. Interesujące jest to, że mimo zakończenia programu, wiele grup wciąż się spotyka i udziela sobie wsparcia.

Trzeba dodać, że Holandia przeżywa kryzys w sferze zapewniania kadry do zarządzania szkołami, tym bardziej że wielu nauczycieli odchodzi z zawodu. W tym kontekście, jednym z celów programów kształcenia jest rozbudzenie wśród nauczycieli aspiracji do podjęcia funkcji dyrektora lub zachęcenie pozostania na tym stanowisku³⁸⁵.

Warto omówić w sposób bardziej szczegółowy kursy dla kandydatów na dyrektorów szkół oraz dyrektorów i wicedyrektorów szkół, prowadzony przez „Netherlands School for Educational Management” (wspólnie na terenie pięciu uniwersytetów). Biorą w nim udział kandydaci na stanowisko dyrektora oraz aktualnie urzędujący dyrektorzy i wicedyrektorzy (w szczególności na poziomie szkolnictwa średniego).

Celem (dobrowolnego) kursu jest kształtowanie kompetencji w dziedzinie zarządzania edukacją, szczególnie organizacją szkolną, a także zwiększenie szans na objęcie stanowiska dyrektora, poprzez uzyskanie dodatkowych kwalifikacji i dyplomów³⁸⁶.

Program merytoryczny kursu skoncentrowany jest wokół grup problemów: zarządzanie strategiczne, zarządzanie kontekstualne, zarządzanie organizacyjne, zarządzanie operacyjne, teoria zarządzania i organizacji, modele organizacyjne w sektorze edukacji, diagnoza organizacji, podejmowanie decyzji, kierowanie szkołą, doradztwo w zakresie zarządzania, marketing i public relations, monitorowanie kultury szkoły, style zarządzania, zarządzanie personelem, selekcja i rekrutacja nowych członków personelu, umiejętność przeprowadzania rozmów kwalifikacyjnych, kierowanie personelem pomocniczym, relacje z pracownikami i negocjacje zbiorowe, przywództwo w edukacji, studia nad programami nauczania, tworzenie modułów, wydajność i jakość funkcjonowania szkoły, systemy informacyjne w zarządzaniu, innowacyjność, przywództwo zewnętrzne i wewnętrzne, zewnętrzne szkolenia z doradztwa i przywództwa, zarządzanie instalacjami nowych technologii informacyjnych, finanse i budżet, indywidualne problemy zarządzania, praktyki przywódcze w wybranych środowiskach edukacyjnych³⁸⁷.

³⁸³ Tamże, s. 162.

³⁸⁴ Por. tamże, s. 162.

³⁸⁵ Tamże, s. 162.

³⁸⁶ *The new roles of secondary school headteachers*, UNESCO, Paris 2006, s. 59.

Zajęcia w trakcie kursu odbywają się metodą wykładów, dyskusji treści raportów, seminariów, konsultacji, odgrywania ról i symulacji, studiów przypadku, przygotowywania esejów i ich analizy, uczenia się indywidualnego, pisemnych refleksji, planowania działań szkoły, praktyk w środowisku edukacyjnym. Zajęcia stacjonarne trwają 144 dni, ponadto warunkiem jego ukończenia jest uczestnictwo w czterech odbywanych semestralnie praktykach (łącznie 140 godzin każda)³⁸⁸. Koszt kursu wynosi około 7 200 € na osobę, uczestnictwo finansowane jest przez uczestników (czasami z budżetu szkoły)³⁸⁹.

Niemcy

W szkole niemieckiej dyrektor jest odpowiedzialny zarówno za funkcjonowanie szkoły jako całości, jak i jednocześnie pełni obowiązki nauczycielskie. W ostatnim okresie występuje jednak wyraźna tendencja do wprowadzenia zasad „systemowego przywództwa” w szkołach³⁹⁰. Jest to stanowisko tradycyjnie prestiżowe, przy czym nadal ceni się bardzo kompetencje pedagogiczne i edukacyjne dyrektora. Uważany jest on (niezależnie do pełnienia swoich funkcji administracyjnych i przywódczych) za nauczyciela o najwyższych kompetencjach³⁹¹.

Obecnie, w niemieckich krajach związkowych, kandydaci na stanowisko dyrektora nie muszą spełniać ściśle określonych wymagań. Nauczyciele, którzy ubiegają o stanowisko dyrektora muszą mieć doświadczenie w zakresie nauczania, muszą wykazać się pozytywną oceną swojej praktyki zawodowej oraz praktyką na stanowisku asystenta dyrektora lub równorzędnym. Niektóre kraje związkowe oferują kandydatom, którzy ubiegają się o stanowisko dyrektora „kształceniowe seminaria orientacyjne” (np. Bawaria, Badenia-Wirtembergia). Nie istnieje jednak w Niemczech tradycja staży dla nauczycieli, którzy chcą przygotować się do roli dyrektora³⁹².

Procedury rekrutacji dyrektorów w Niemczech różnią się w zależności od krajów związkowych, a nawet powiatów, jednakże niewielka liczba nauczycieli ubiega się o te stanowiska³⁹³. Występująca w poprzednich dekadach zasada z zatrudniania na stanowisku dyrektora w oparciu o awans jednej z osób pracujących w szkole zastępowana jest przy tym nowymi, konkurencyjnymi procedurami, których istotę wyrażą trzy pojęcia: odpowiedniość kandydata, kompetencje kandydata, osiągnięcia kandydata³⁹⁴. Dominuje przy tym coraz większe przeświadczenie, że „wyjściowe kwalifikacje nowo powołanych dyrektorów szkół mają decydujące znaczenie dla jakości zarządzania”, przy czym następuje coraz większe przemieszczenie kryteriów oceny w tym zakresie – w kierun-

³⁸⁷ Tamże, s. 59.

³⁸⁸ Tamże, s. 59.

³⁸⁹ Tamże, s. 59.

³⁹⁰ *Leadership in Education. Country Background Report – Germany*, s. 48 i 50; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DE.pdf).

³⁹¹ *School Heads in European Union*, Euridyce, Brussels 1996, s. 38.

³⁹² Hancock D.R., Müller U., (2011), *School Leadership in Germany and the US. Lessons Learned From Five-Year Research Collaboration*, dostęp? 27 06 2011, s. 5; (http://www.bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/bima/dokumente/Vortraege/Mueller2011_German-Symposium2011.pdf)

³⁹³ Tamże, s. 6.

ku zdolności kierowania przez dyrektorów szkołami w coraz większym stopniu autonomicznymi, jak również w kierunku zapewnienia przez nich zarządzania o charakterze systemowym, zarządzania zasobami kadrowymi oraz zapewnienia jakości kształcenia³⁹⁵.

Pewne procedury w zakresie doskonalenia zawodowego dyrektorów Niemczech pokazać można na przykładzie Badenii-Wirtembergii. Organizowane są tam trzytygodniowe kursy edukacji ustawicznej dla osób nowo mianowanych na stanowiska dyrektorów. Pierwszy tydzień szkolenia jest organizowany w okresie ferii szkolnych; ma on charakter „wprowadzający”. Drugi tydzień, w którym uwaga jest skoncentrowana na ewaluacji i kierowaniu szkołą ma miejsce podczas „dni szkolnych” w październiku/listopadzie. Pozostały czas szkolenia poświęcony jest problematyce rozwoju zasobów ludzkich, jakości zarządzania i pracy zespołowej. Kursy są bezpłatne, finansuje je Ministerstwo Oświaty³⁹⁶.

Warto także przedstawić bardzo interesujący sposób kształcenia dyrektorów niemieckich na przykładzie kraju związkowego Bawaria. Realizowany jest on przez Akademię für Lehrer fortbildung Und Personal führung Dillingen. W skład grupy podlegającej kształceniu wchodzi nowo powołani dyrektorzy, wszystkich typów szkół. Podstawowym celem, tego obowiązkowego i finansowanego przez władze regionalne, szkolenia jest wsparcie dla liderów edukacyjnych w zakresie przejścia nowych obowiązków – w kontekście odgrywania decydującej roli w skutecznym zarządzaniu w ich szkole (w ramach dyrektyw centralnych oraz w realizacji procesów rozwojowych proponowanych przez Ministerstwo Edukacji w Bawarii)³⁹⁷. Szkolenie składa się z czterech kursów:

- Kurs I:** Omówienie funkcji zarządzania szkołą, organizacja szkoły i jej administrowanie, ustawodawstwo edukacyjne.
- Kurs II:** Zarządzanie naradami, przywództwo w stosunku do personelu (funkcje dyrektora szkoły, metody i zasady przywództwa, strategię zarządzania), kompetencje komunikacyjne, praca w zespole, programy nauczania, itp.
- Kurs III:** przywództwo wśród personelu szkolnego (zarządzanie kryzysowe), doskonalenie szkoły i jakości jej funkcjonowania (plan szkoły, profil szkoły, tożsamość szkoły, strategię SRS), szacunek dla środowiska szkolnego
- Kurs IV:** Funkcje reprezentacyjne, praca z rodzicami, zarządzanie personelem tymczasowym; nauczanie uczniów z zagranicy³⁹⁸.

³⁹⁴ *Leadership in Education. Country Background Report – Germany*, s. 51; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership, adres Internetowy: http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DE.pdf

³⁹⁵ Tamże, s. 52.

³⁹⁶ Taipale A., *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 30; adres Internetowy: http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

³⁹⁷ The new roles of secondary school headteachers, UNESCO, Paris 2006, s. 57.

Kurs prowadzony jest przy wykorzystaniu różnych metod, takich jak: seminaria, wykłady, praca w zespole, techniki motywacyjne, odgrywanie ról, symulacje, uczenie się poprzez działanie, dyskusje, wizyty (do innowacyjnych szkół i zagranicznych ośrodków szkolnych)³⁹⁹.

W ciągu roku realizowanych jest od 15 do 20 dni kursowych⁴⁰⁰.

Kurs I, jednodniowy odbywa się podczas wakacji – między powołaniem na stanowisko dyrektora a objęciem tego urzędu. Kurs II, jednodniowy odbywa się w listopadzie/grudniu. Kurs III, również jednodniowy, ma miejsce w maju/czerwcu. Wreszcie kurs IV trwa jeden tydzień i zorganizowany jest lokalnie⁴⁰¹.

Innym dobrym przykładem w tym zakresie jest Dolna Saksonia. Nowo zatrudniony dyrektor musi tam uczestniczyć w pierwszym roku po powołaniu go na stanowisku, w podzielonym na cztery etapy, prowadzonym w trybie stacjonarnym oraz on-line kursie składającym się z następujących modułów:

Moduł pierwszy: zmiana roli zawodowej – od nauczyciela do dyrektora, zarządzanie szkołą jako zawód.

Moduł drugi: zasady i instrumenty zapewnienia ciągłego podnoszenia jakości funkcjonowania szkoły, a w szczególności procesu uczenia się i nauczania (w perspektywie rosnącej autonomii szkoły jako instytucji).

Moduł trzeci: zarządzanie dostępnymi zasobami ludzkimi oraz dbałość o ich rozwój (wspieranie, doradzanie, ewaluacja).

Moduł czwarty: zasady i metody działania w ramach systemu tworzenia relacji między szkołą a otaczającym ją środowiskiem społecznym⁴⁰².

Wszystkie powyższe przykłady wskazują więc na rosnącą profesjonalizację stanowiska dyrektora, obejmującą również kształcenie i doskonalenie zawodowe.

³⁹⁸ Tamże, s. 57.

³⁹⁹ Tamże, s. 57.

⁴⁰⁰ Tamże, s. 57.

⁴⁰¹ Tamże, s. 57.

⁴⁰² Leadership in Education. Country Background Report – Germany, s. 52; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DE.pdf).

Norwegia

Jak napisano w jednym z nowszych raportów dotyczących stanu współczesnej edukacji norweskiej: „Norwegia posiada długą tradycję – ustanowioną na poziomie lokalnym – pogłębionej wolności w zakresie przywództwa szkolnego”. W konsekwencji, „w związku z różnymi (...) warunkami, które występują w kraju, szkoły stworzyły własne rozwiązania” odnoszące się do wszystkich aspektów swojego funkcjonowania, a liderzy szkolni działają w ramach zarówno narodowych, jak i lokalnie zdefiniowanych struktur i idei. Tym niemniej jednak można zauważyć, że „w ostatnich latach narastają oczekiwania, aby liderzy szkolni przekształcili się w edukacyjnych przywódców, a w mniejszym stopniu pełnili funkcję <<głównych nauczycieli>>”. Występuje przy tym pewien paradoks, bowiem dyrektorzy muszą koncentrować coraz większą uwagę na ekonomicznych i kadrowych kontekstach funkcjonowania szkoły, z kolei rozliczani są dużej mierze w oparciu o wyniki testów swoich uczniów⁴⁰³.

W oficjalnych dokumentach zakłada się, że (podobnie, jak to ma miejsce, w Belgii, Holandii i na Łotwie), jedynym formalnym warunkiem do podjęcia stanowiska dyrektora jest posiadanie kwalifikacji do pracy w zawodzie nauczyciela. Jednakże, w praktyce, dyrektorzy mają najczęściej również doświadczenie w pracy nauczycielskiej. Ponadto, w Norwegii, lokalne władze oświatowe mają prawo do określania wszystkich dodatkowych kryteriów w tym zakresie, łącznie z doświadczeniem w administrowaniu i szkoleniem dotyczącym pracy na stanowisku dyrektora⁴⁰⁴ (co nie zmienia faktu, iż w kraju tym, podobnie, jak i Anglii, Holandii, Szkocji, istnieją duże trudności w pozyskaniu odpowiednich kandydatów na wakat na stanowisko dyrektorów⁴⁰⁵).

Nic więc dziwnego, że w badaniach przeprowadzonych w roku 2006 przez University of Oslo, okazało się, że 40% liderów szkolnych nie posiada formalnego wykształcenia w zakresie zarządzania lub administracji⁴⁰⁶. Pozostaje to w sprzeczności z zmieniającymi się w Norwegii, wspomnianymi już wymaganiami w zakresie nowych ról, które dyrektor zmuszony jest pełnić w szkole.

Warto dodać, że Norwegia należy do tych nielicznych krajów, w których występuje partycypacyjna forma przywództwa edukacyjnego, w tym dyrektorowania. Jej wyrazem jest fakt, iż w niektórych szkołach funkcjonuje nawet trzech, tworzących grupę, dyrektorów. Jeden z nich odpowiedzialny

⁴⁰³ Leadership in Education. Country Background Report – Norway, s. 185; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_NO.pdf).

⁴⁰⁴ Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, Eurydice Report, Brussels 2013, s. 111.

⁴⁰⁵ Pont B., Nusche D., Moorman H., (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1, „Policy and Practice”, OECD 2008, s. 158.

⁴⁰⁶ Leadership in Education. Country Background Report – Norway, s.188; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_NO.pdf).

jest za zagadnienia i problemy pedagogiczne, drugi – za politykę kadrową szkoły, a trzeci – za budżet i finanse⁴⁰⁷.

Zreformowany w ostatnim okresie system szkolenia dyrektorów w Norwegii opiera się na klasyfikacji i opisie kompetencji „map poznawczych” adaptowanych z psychologii (Quinn, 1996). W tym modelu, lider funkcjonuje w interfejsie kontekstów wewnętrznych i zewnętrznych, stanowiąc z jednej strony źródło porządku i stabilności, z drugiej – będąc osobą inspirującą zmiany i urzeczywistniającą w swoim środowisku aktualnie pojawiające się tendencje rozwojowe. Autorzy programu są świadomi, że w istotę piastowania przez dyrektora swojego stanowiska wpisane są „przeciwstawne wartości”. I tak z jednej strony, musi on dążyć do zachowywania w szkole dobrych relacji interpersonalnych; z drugiej strony – realizować jasno określone cele w związku z koniecznością efektywnego funkcjonowania szkoły. Inna sprzeczność występuje w konfrontacji konieczności zachowania zarówno „wewnętrznej stabilności”, jak i „permanentnej zmiany”. W praktyce dyrektor musi opanować różne rodzaje kompetencji i pogodzić ze sobą różne role w taki sposób, że będzie w stanie w sposób optymalny wspierać realizację „organizacyjnej misji szkoły”⁴⁰⁸. W modelu tym, role przywódcze i kompetencje zostały zdefiniowane w ośmiu następujących sektorach⁴⁰⁹:

1. Mentor: interakcja, uczestnictwo i otwartość.
2. Moderator: tworzenie zespołów, partycypacyjne podejmowanie decyzji, wpływanie na podejmowanie zaangażowania i rozwiązywanie konfliktów.
3. Kontroler: monitoring i dokumentacja indywidualnych, zbiorowych i organizacyjnych przedsięwzięć.
4. Koordynator: organizacja nauczania i zarządzania projektami.
5. Lider: tworzenie wizji, wyznaczanie celów, określanie sposobów urzeczywistniania celów, określanie zakresu i delegowanie odpowiedzialności.
6. Źródło działań: wspieranie efektywności i skuteczności, zarządzanie czasem, zakresami obowiązków pracowników i pozostającymi w dyspozycji zasobami materialnymi.
7. Pośrednik: zwiększenie środków i wpływów, przedstawianie nowych pomysłów i partnerów.
8. Innowator: mistrz kreatywności i woli wprowadzania zmiany, podmiot zmiany⁴¹⁰.

⁴⁰⁷ Pont B., Nusche D., Moorman H. (red.), (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1, „Policy and Practice”, OECD, s. 76.

⁴⁰⁸ Taipale A., (2012), *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education*; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 38 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

⁴⁰⁹ Tamże, s. 38.

⁴¹⁰ Tamże, s. 38.

Dokształcenie dyrektorów szkół odbywa się w Norwegii w ramach finansowanego przez rząd i prowadzonego przez Dyrektoriat ds. Edukacji Szkolenia programu „National Programme for Principals” („Norwegian Directorate for Education and Training”). Jest on przeznaczony głównie dla nowo mianowanych na to stanowisko osób, choć mogą wziąć w nim udział również dyrektorzy z dłuższym stażem, a także osoby myślące o tym stanowisku. Program rozpoczął się jesienią 2011 roku⁴¹¹.

Trwa on 18 miesięcy żeby go ukończyć należy zdobyć 30 punktów kredytowych. Jego zakres merytoryczny jest bardzo wszechstronny, jednak najbardziej złożona wewnątrz jest w nim kategoria przywództwa. Szkolenie oparte jest na jasno określonych wymogach dotyczących kompetencji określonych dla dyrektorów. Zostały podzielone na pięć głównych obszarów: 1) wyniki uczniów w nauce oraz środowiska uczenia się, 2) zarządzanie i administracja, 3) współpraca i tworzenie sieci działania, zarządzanie zasobami ludzkimi, 4) rozwój i zmiana, 5) role przywódcze⁴¹².

Każdemu obszarowi kompetencji przypisano opis oczekiwań dotyczących:

1. wiedzy poszczególnych dyrektorów („co dyrektor musi wiedzieć i rozumieć?”),
2. ich umiejętności i kompetencji („co dyrektor musi opanować i być w stanie zrobić?”), po trzecie – ich postaw („co dyrektor musi reprezentować, jakie są podstawy jego działania, w co powinien się angażować i w jaki sposób komunikować?”).

W ten sposób skonstruowany został, jak ujmuje to Atso Taipale, ideał, który jest „użyteczny w kształtowaniu i rozwoju przywództwa”. Zakłada się przy tym pewną indywidualizację kształcenia dyrektorów w tym programie: „to, co jest istotne dla partykularnego dyrektora zależy od konkretnej osoby i lokalnych potrzeb oraz szczególnych cech środowiska⁴¹³.

Warto dodać, że w Norwegii, uczestnictwo we wspomnianym Narodowym Programie dla Dyrektorów może być zintegrowane z stopniem naukowym magistra przywództwa (na poziomie uniwersyteckim)⁴¹⁴.

W roku 2009 centralne władze oświatowe wprowadziły w Norwegii dwuletni program doskonalenia zawodowego dyrektorów. Składa się on

⁴¹¹ Tamże, s. 33.

⁴¹² Tamże, s. 33.

⁴¹³ Tamże, s. 33.

⁴¹⁴ Tamże, s. 25.

z następujących części składowych, odnoszących się do poszczególnych sfer funkcjonowania dyrektorów i pełnionych przez nich na terenie szkół ról: proces uczenia się i jego rezultaty; zarządzanie i administrowanie, współpraca i organizacja; doradzanie nauczycielom; rozwój i zmiana; tożsamość przywódcy. W pierwszej fazie swojej działalności program ten objął te osoby, które na stanowisku dyrektora pracowały mniej niż dwa lata; a następnie rozszerzyły swoją działalność⁴¹⁵.

W świetle powyższych danych nie dziwi, że autorzy jednego z raportów OECD zaliczyli Norwegię do tej grupy krajów, w których występuje coraz większa profesjonalizacja zawodu dyrektora i kariery na tym stanowisku, związana z uczestnictwem w kolejnych formach doskonalenia zawodowego⁴¹⁶.

Szwecja

Jeszcze w niedalekiej przeszłości dyrektor szkoły w Szwecji musiał być przede wszystkim kompetentnym menedżerem, zarządzającym finansami i kadrą szkoły. Nie oczekiwano od niego natomiast, iż będzie „przywódcą edukacyjnym”. Obecnie sytuacja w tym zakresie zmieniła się w sposób zasadniczy, a to w związku z faktem, iż szkoła postrzegana jest w coraz większym stopniu jako „ucząca się organizacja”, co zmienia w sposób zasadniczy ideę dyrektora i pełnionych przez niego funkcji – w kierunku „lidera”⁴¹⁷ (nadal jednak zdroworozsądkowe, związane z ideą egalitaryzmu przekonania Szwedów pozostają w sprzeczności z pojęciem przywództwa⁴¹⁸). Jak napisano w jednym z raportów: „W Szwecji liderzy szkolni mają (...) być przywódcami, a nie administratorami działań szkoły”⁴¹⁹.

W Szwecji nie ma też tradycji obowiązkowego kształcenia dyrektorów. Istnieje przy tym przekonanie, że kompetencje w zakresie kierowania ludźmi powinien mieć każdy nauczyciel; a wszyscy kandydaci na nauczycieli uzyskać je podczas wstępnego zdobywania swojego wykształcenia zawodowego na poziomie akademickim⁴²⁰. Integralną bowiem jego częścią jest komponent dotyczący zarządzania⁴²¹. Nauczyciele, którzy aplikują na stanowisko dyrektora nie muszą się też wykazać udziałem w jakimkolwiek szkoleniu w zakresie przywództwa edukacyjnego⁴²².

Nowe tendencje w zakresie postrzegania i kształcenia dyrektorów w Szwecji uosabia (w swojej wersji zmodyfikowanej z roku 2002) Programme for Head-Teachers. W jego ramach kształcą się osoby, które myślą o objęciu stanowiska dyrektora. Jest to program wprowadzający,

⁴¹⁵ Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons around the World, OECD 2012, s. 28.

⁴¹⁶ Pont B., Nusche D., Moorman H. (red.), *Improving School Leadership* vol. 1, „Policy and Practice” OECD 2008, s. 108.

⁴¹⁷ *New School Management Approaches Education and Skills*, OECD Paris 2001, s. 173.

⁴¹⁸ Tamże, s. 183.

⁴¹⁹ *Improving School Leadership*, Swedish National Agency for School Improvement, Background Report - Sweden, OECD 2007, s. 17.

⁴²⁰ *New School Management Approaches Education and Skills*, OECD, Paris 2001, s. 183.

⁴²¹ *Improving School Leadership*, Swedish National Agency for School Improvement, Background Report Sweden, OECD 2007, s. 34.

⁴²² *Leadership in Education. Country Background Report – Sweden*, s. 244; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_SE.pdf).

⁴²³ A. Thody, Z. Papanoum, O. Johansson, P. Pashardis, *School principal preparation in Europe*, „International Journal of Educational Management”, vol. 21, 2007, nr 1, pp.37 – 53 (http://eprints.lincoln.ac.uk/1634/2/Thody_European_school_principals_repository_2008.pdf), w wersji Internetowej strona 20.

którego celem jest uświadomienie uczestnikom znaczenia znajomości praktyki administrowania szkołą oraz uzyskania kompetencji w tym zakresie, jak również zdefiniowania pojęcia bycia liderem w szkole⁴²³. Obecnie więc, obok zadań administracyjnych i menedżerskich, główny zakres odpowiedzialności dyrektora, to „przekładanie celów wykreślonych na poziomie narodowym i lokalnym na konkretne cele, które mają być realizowane na poziomie nauczania w szkole”⁴²⁴.

W Szwecji, nowo mianowani dyrektorzy są zobowiązani do uczestnictwa w finansowanej przez rząd Szkole Liderów Krajowego Programu Kształcenia (Rektorsprogrammet) prowadzonej przez Szwedzką Narodową Agencję ds. Edukacji na zlecenie rządu. W praktyce, szkolenia prowadzone są przez sześć uczelni, wybranych w drodze procedury przetargowej. Program składa się z trzech modułów i obejmuje następujące obszary tematyczne:

- 1) prawo w szkole i postępowanie administracyjne
- 2) zarządzanie przez cele i rezultaty
- 3) zarządzanie szkołami⁴²⁵.

⁴²⁴ Improving School Leadership, Swedish National Agency for School Improvement, Background Report - Sweden, OECD 2007, s. 18.

⁴²⁵ A. Taipale, International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 32 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

⁴²⁶ Thody A, Papanoum Z., Johansson O., Pashardis P., *School principal preparation...*, op. cit; w wersji Internetowej strona 21.

⁴²⁷ Taipale A., International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education; Finnish National Board of Education 2012:12, s. 32; (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

⁴²⁸ Tamże, s. 32.

Uczestnictwo w programie trwa dwa lata (łącznie trzydzieści dni); a jego uczestnikami są dyrektorzy z około dwuletnim stażem pracy. Jego program oparty jest na „holistycznej wizji szkoły”, a w szkoleniu kładzie się nacisk na „refleksyjne przywództwo”⁴²⁶.

Realizacja programu jest kontrolowana przez Szwedzką Narodową Agencję ds. Edukacji, która koordynuje poszczególne, zawarte w nim szkolenia. Jest on oceniany co roku, a prowadzące go instytucje szkolnictwa wyższego przedkładają Szwedzkiej Narodowej Agencji ds. Edukacji sprawozdania, obejmujące następujące kluczowe obszary:

- 1) program nauczania
- 2) działania szkoleniowe
- 3) rezultaty
- 4) utrzymywanie kontaktów z organizacjami
- 5) platforma uczenia się; 6) instytucjonalna jakość pracy
- 7) raport jakościowy
- 8) zasoby ludzkie⁴²⁷.

Program jest finansowany ze środków rządowych i całkowita roczna kwota kosztów to około 100 mln SEK (ok. 11 mln €). Kwota ta nie obejmuje wynagrodzeń dyrektorów i kosztów zakwaterowania, podróży i nauki⁴²⁸.

Jesienią 2011 roku w Szwecji wprowadzono nowy czteroletni program szkoleniowy dla osób będących na stanowisku dyrektora „Rektorslyftet” („Wzmocnienie dla dyrektorów”). Program jest realizowany przez szwedzką Narodową Agencję ds. Edukacji na zlecenie rządu dla dyrektorów szkół wszelkiego typu, za wyjątkiem tych osób, które są nowo mianowane (ci z kolei uczestniczą w innym programie specjalnie przeznaczonym dla nich). Udział w programie jest dobrowolny i bezpłatny⁴²⁹.

W kraju tym mają również miejsce od pewnego czasu szkolenia na poziomie lokalnym, zorganizowane przez władze miejskie, przy współpracy z sektorem akademickim; różniące się między sobą pod względem celów i treści⁴³⁰. Ich finansowanie ma miejsce ze środków na poziomie lokalnym (z ewentualnym wsparciem w tym zakresie ze strony instytucji szkolnictwa wyższego). Szczególne znaczenie takie formy kształcenia mają dla osób, które pracują na stanowisku zastępcy dyrektora, stanowiąc niekiedy wręcz formę wstępnej selekcji promocyjnej na stanowisko dyrektorskie (trzeba przy tym dodać, że procedury aplikacyjne na stanowisko mają zawsze charakter „otwarty”, a nie celowy; oparte są na zasadzie konkursu, do którego „każdy się może zgłosić”)⁴³¹.

Dane dotyczące kształcenia i doskonalenia dyrektorów w Szwecji są pełne sprzeczności, stąd w podsumowaniu przestawię – za Country Background Report – cztery jego etapy:

1. Kształcenie na etapie rekrutacji – dla osób pragnących zostać dyrektorami; potencjalny dyrektor ma zapoznać się w jego trakcie z różnymi funkcjami typowymi dla tego stanowiska, jednakże głównym celem jest zrozumienie „narodowych celów edukacji”;
2. Kształcenie wstępne – dla osób znajdujących się na pierwszym etapie kariery dyrektora; istotą są tutaj „praktyczne i administracyjne zadania dyrektora”, jednakże „dyrektor powinien być wów czas także wprowadzony w zagadnienia przywództwa pedagogicznego”;
3. Narodowy Program Kształcenia Dyrektorów – dwuletni dla osób, które pełniły tę funkcję już dwa lata; przy czym celem tego kształcenia jest „pogłębienie wiedzy dyrektora i zwiększenie stopnia zrozumienia przez niego narodowego systemu szkolnego oraz roli szkoły w społeczeństwie i społeczności lokalnej”;
4. Program kontynuacyjny dla liderów szkolnych – na poziomie akademickim (uniwersyteckim)⁴³².

⁴²⁹ Tamże, s. 39.

⁴³⁰ Tamże, s. 25.

⁴³¹ Tamże, s. 25.

⁴³² Leadership in Education. Country Background Report – Sweden, s. 244 245; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_SE.pdf).

Na zakończenie warto przedstawić oczekiwania dotyczące sposobu pełnienia przez dyrektorów szwedzkich ich funkcji – w kontekście ich kształcenia – tak, jak zostało to sformułowane w jednym ze szwedzkich raportów:

„Od szwedzkich szkół oczekuje się w sposób zdecydowany, że będą stanowiły dobry model w zakresie funkcjonowania na poziomie lokalnym. Szwedzkie prawo mówi, że uczniowie posiadają prawo wpływania na przebieg własnej edukacji. Nauczyciele mają kierować procesem kształcenia w taki sposób, aby poglądy uczniów mogły być wyrażane i szanowane. Poprzez edukowanie liderów szkolnych [dyrektorów] zdobywają oni kompetencje w zakresie stymulowania nauczycieli w taki sposób, aby sprościli tym trudnym wymaganiom. Kształcenie liderów szkolnych w Szwecji jest oparte na trzech podstawowych zasadach:

- demokratyczne przywództwo, którego istotą jest podejmowanie przez liderów szkolnych intelektualnego dialogu z nauczycielami i uczniami, w trakcie którego liderzy uwzględniają poglądy innych, a jednocześnie argumentują na rzecz swojego własnego stanowiska;
- przywództwo w zakresie procesu kształcenia, którego istotą jest przekonanie, że nie tylko uczniowie powinni uczyć się w trakcie działań podejmowanych w szkole, ale także nauczyciele oraz liderzy edukacyjni sami w sobie;
- przywództwo zorientowane na bogatą komunikację, którego istotą jest odpowiedzialność dyrektora za wymianę informacji i poglądów między różnymi grupami w szkole, ale także za komunikację między szkołą, a jej otoczeniem społecznym⁴³³.

Węgry

Na Węgrzech, obowiązujące prawo edukacyjne reguluje zasady przyjmowania osób na stanowisko dyrektora. Kandydat musi się legitymować dyplomem uczelni wyższej, jak również udokumentowanym wykształceniem w zakresie pedagogiki oraz „zawodowymi kwalifikacjami pedagogicznymi” oraz przynajmniej pięcioletnią praktyką zawodową w sektorze oświaty. Autorzy raportu na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów na Węgrzech stwierdzają, iż „w kraju tym kształcenie dyrektorów jest tradycyjnie dobrze rozwinięte”, a wskaźnik udziału w nim wzrósł „szczególnie od roku 2005, kiedy to potwierdzony dyplomem udział w studiach trzeciego stopnia (po uzyskaniu magisterium) przywództwa

⁴³³ Improving School Leadership, Swedish National Agency for School Improvement, Background Report-Sweden, OECD 2007, s. 40-41.

w edukacji publicznej stał się warunkiem wstępnym mianowania na stanowisko dyrektora lub wicedyrektora⁴³⁴.

Z kolei, już po objęciu stanowiska dyrektora, może on brać udział, na zasadzie dobrowolności, w kursach doskonalenia zawodowego, które mają pomóc mu w procesie planowania oraz podejmowania decyzji. Kursy są też sprofilowane na zagadnienia prawne i ekonomiczne; dużo uwagi poświęca się psychologii społecznej i psychologii uczenia się oraz zarządzaniu konfliktami⁴³⁵. Są to tak zwane, trwające jeden lub dwa dni „kursy indukcyjne”, organizowane przez lokalne władze oświatowe, których celem jest wprowadzenie dyrektora w specyfikę bezpośredniego środowiska, w którym będą działać⁴³⁶.

Od października 2012 roku wprowadzono na Węgrzech obowiązek uczestnictwa w – zorientowanych na zwiększenie kompetencji w zakresie przywództwa – szkoleniach⁴³⁷. Podaje się także, że szkolni liderzy muszą wykazać się co siedem lat udziałem w 120 godzinach szkolenia⁴³⁸. Przewiduje się, że w roku 2015 wprowadzone zostanie na Węgrzech obowiązkowe kształcenie w zakresie przywództwa edukacyjnego – jako warunek wstępny podjęcia pracy na stanowisku dyrektora⁴³⁹.

W dostępnych materiałach i źródłach nie ma więcej informacji na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

Włochy

W jednym z najnowszych raportów na temat przywództwa edukacyjnego we Włoszech poruszono problem dyrektorów szkół (i innych liderów) „napotykających nowe wyzwania”. Związane jest to z nałożonym na nich zadaniem „kreowania szkół a nie tylko administrowania nimi”, co wymaga od dyrektorów posiadania zarówno kompetencji w zakresie zarządzania, jak również adekwatnego odnalezienia się w „skomplikowanych sytuacjach” i zdolności do „kierowania zmianą”. Dyrektorzy stają także przed koniecznością „zachowania równowagi między (...) stymulatorami na rzecz autonomii szkół a regularnie nadchodzącymi odgórnymi zarządzeniami”⁴⁴⁰.

Proces rekrutacji na stanowisko dyrektora oraz przyjmowania na nie ma we Włoszech charakter „odgórny” (podobnie, jak w Austrii i we Francji), przy czym, jak krytycznie się stwierdza, może to „skutkować stworzeniem wysoko scentralizowanego procesu, który uniemożliwi zatrudnienie kandydata, w największym stopniu odpowiadającego potrzebom lokal-

⁴³⁴ Leadership in Education. Country study background – Hungary, s. 112; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership, (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_HU.pdf).

⁴³⁵ Tamże, s. 117.

⁴³⁶ Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons around the world, OECD 2012, s. 28

⁴³⁷ Leadership in Education. Country study background – Hungary, s. 112; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership, (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_HU.pdf).

⁴³⁸ Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons around the world, OECD 2012, s. 28

⁴³⁹ Pont B., Nusche D., Moorman H. (red.), (2008), *Improving School Leadership*, vol. 1, „Policy and Practice”, OECD s. 117.

⁴⁴⁰ Leadership in Education. Country Background Report – Italy, s.137; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_IT.pdf).

nym”. Z drugiej strony, we Włoszech „uważa się, że to władza centralna posiada lepsze kompetencje (...) w zakresie zapewnienia, że proces selekcji będzie miał charakter obiektywny, sprawiedliwy i transparentny”⁴⁴¹.

Na stanowisko dyrektora powołuje się osoby z przynajmniej pięcioletnim stażem nauczycielskim, które uzyskały duży prestiż w swojej profesji (co powoduje, iż nowo mianowani dyrektorzy są zwykle w niemłodym już wieku, co nie sprzyja z kolei wprowadzaniu do szkół innowacji). Proces rekrutacji obejmuje komisyjną ocenę kandydata oraz wyniki dwóch egzaminów pisemnych, jak również ustnego. Po nominacji na swoje stanowisko dyrektor, pełniąc swoje obowiązki, uczestniczy w czteromiesięcznym szkoleniu, na które składa się około 100 godzin zajęć. Ich celem jest zwiększenie kompetencji dyrektorów w następujących przestrzeniach działania: analiza środowiska szkolnego, edukacyjne planowanie, relacje między liderami szkolnymi a wewnętrznymi i zewnętrznymi partnerami, rozwijanie kompetencji w kwestiach prawnych, finansowych oraz w zakresie nowych technologii informacyjnych⁴⁴².

W pierwszym roku pracy na stanowisku dyrektora podlega on – zorientowanej na jego doskonalenie zawodowe – opiece tutora, zatrudnionego przez lokalne władze oświatowe, który pełni funkcję „wspierającą” i „konsultacyjną”. Po roku pracy, dyrektor składa raport ze swojej działalności swojemu lokalnemu zwierzchnikowi oświatowemu, w którym uwzględnia kwestię swojego doksztalcenia⁴⁴³.

W dostępnych materiałach i źródłach nie ma wielu informacji na temat kształcenia i doskonalenia dyrektorów, a to w związku z faktem, iż nie istnieje tam ani tradycja w tym zakresie, ani nie są podejmowane istotne formy szkolenia.

⁴⁴¹ *Improving School Leadership*, vol. 1, Policy and Practice, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, OECD 2008, s. 169.

⁴⁴² *Leadership in Education. Country Background Report – Italy*, s. 142-143; raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_IT.pdf).

⁴⁴³ Tamże, s. 143.

Wnioski i zalecenia

W oparciu o analizy i interpretacje zgromadzonych danych sformułować można następujące wnioski odnoszące się w – w szerokim zakresie do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów:

I. Wnioski dotyczące akademickich kontekstów badawczych pola problemowego kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

1. Wypracowane w różnych krajach, zarówno na poziomie teorii, jak i praktyki, modele, zestawy kompetencji i profile osobowościowo-tożsamościowe dyrektorów znakomicie wpisują – niezależnie od ich ewolucji – w socjologiczne funkcjonalno-strukturalne podejście do edukacji, są bowiem adaptatywne wobec potrzeb i oczekiwań społecznych oraz dominujących ideologii.

2. Przeprowadzone w tym raporcie analizy i uzyskane rezultaty potwierdzają zasadność wykorzystania – w badaniach problemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów – procedur badawczych związanych z analizą dokumentów oraz studiami przypadków, jak również etapów badań typowych dla pedagogiki porównawczej, dają one bowiem optymalne możliwości rekonstrukcji istniejących w skali kontynentu lub całego świata makro-tendencji oraz przyjmowanych przez poszczególne kraje lub ich grupy rozwiązań specyficznych.

II. Wnioski dotyczące statusu, funkcji i roli dyrektora.

1. Wbrew funkcjonującej w świadomości społecznej opinii, stanowisko dyrektora szkoły nie jest w większości krajów postrzegane przez potencjalnych liderów edukacyjnych jako atrakcyjne, ponieważ związane jest ono z dużym zakresem bardzo zróżnicowanych obowiązków i odpowiedzialności, co nie jest rekompensowane przez uzyskiwaną płacę, prestiż oraz możliwości w sferze samo-realizacji zawodowej;

2. W większości krajów Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych występuje wyraźna tendencja do daleko idącego wyjścia poza tradycyjną rolę administratora szkoły i akceptację roli menedżera, który nią zarządza oraz w coraz większym stopniu – przywódcy edukacyjnego, który potrafi zintegrować wizję rozwoju szkoły jako instytucji społecznej z podejmowanymi – w zakresie jej urzeczywistnienia – praktykami i działaniami;

3. Niezależnie od osiągnięć nowoczesnej myśli pedagogicznej kładącej nacisk na ideę upodmiotowienia uczniów w procesie kształcenia, w praktyce główne kryteria oceny pracy dyrektorów szkół związane są bezpośrednio z wynikami nauczania, uzyskanymi przede wszystkim w testach wiedzy i kompetencji – występuje tutaj wyraźne preferowanie funkcji kształcenia/nauczania, kosztem funkcji opiekuńczej i wychowawczej szkoły;
4. W coraz większej liczbie krajów występuje wyraźna tendencja do definiowania jasno określonych standardów odnoszących się do profilu strictly zawodowego i osobowościowo-tożsamościowego dyrektorów.

III. Wnioski dotyczące podejścia do kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów oraz sposobów, form i metod kształcenia.

1. Odnoszące się do posiadanego przez kandydatów wykształcenia wymagania wstępne – formułowane podczas procesu rekrutacji na stanowisko dyrektora – są w poszczególnych krajach bardzo zróżnicowane; od bardzo wysokich związanych z akademickimi dyplomami w zakresie przywództwa edukacyjnego do oczekiwań posiadania uprawnień nauczycielskich i doświadczenia w pracy na stanowisku nauczyciela (i szereg form pośrednich).
2. W niektórych krajach dostrzec można tendencję do coraz częstszego powoływania na stanowiska dyrektorów osób spoza sfery oświaty i edukacji – na przykład z biznesu, wydaje się, że tendencja ta może mieć charakter „wznoszący”, a to w związku z coraz silniejszą, wywieraną na szkoły presją, aby przekształciły się w instytucje działające w sposób wydajny i efektywny, zgodnie z regułami panującymi w biznesie.
3. Kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów przyjmuje postać typu pre-service (przed objęciem funkcji) oraz in-service (w trakcie pełnienia funkcji) chociaż przyjęte w różnych krajach rozwiązania w tym zakresie są bardzo zróżnicowane.
4. Zdecydowanie najbardziej rozwinięty system kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów istnieje w Stanach Zjednoczonych, a to w związku z faktem, iż osoba dyrektora jest tam postrzegana w kontekście odpowiedzialności za dobre działania szkoły w bardzo zróżnicowanych (i niekiedy ekstremalnie trudnych) wielokulturowych warunkach społecznych, co wymaga od niej posiadania złożonych kompetencji i zdecydowanie rozwiniętych cech przywódcy edukacyjnego.

5. Mimo występującej w wielu krajach tendencji do decentralizacji całego systemu oświatowego oraz autonomizacji działania okręgów szkolnych, w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów występuje wyraźny trend na rzecz standaryzacji i uniwersalizacji programów i celów kształcenia oraz opracowywania szczegółowych kryteriów ich oceny – dotyczy to także, co jest pewnym paradoksem, kraju w którym system oświatowy jest tradycyjnie bardzo zdecentralizowany, to znaczy Stanów Zjednoczonych.
6. Standaryzacji i uniwersalizacji programów i celów kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów towarzyszy zasadnicza fragmentaryzacja oferty w tym zakresie, zarówno pod względem sposobu organizacji szkoleń, jak i czasu ich długości oraz przyjmowanych metod.
7. W programach kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów występuje wyraźne przesunięcie punktu ciężkości z celów i metod związanych z tradycyjnym uniwersyteckim kształceniem akademickim na rzecz zorientowanego na praktykę kształcenia poprzez działanie i doświadczenie zdobywane w realnym środowisku szkolnym.

W oparciu o analizy i interpretacje zgromadzonych danych sformułować można następujące wnioski dotyczące działań na rzecz kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów, w tym również i w Polsce:

1. należy podejmować systematyczne, akademickie badawcze analizy porównawcze systemów kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów w Europie i na świecie, po to, aby określić istniejące i wyłaniające się trendy i tendencje zawodowe, ze szczególnym uwzględnieniem statusu dyrektorów, ich ról i funkcji oraz w kontekście kształcenia typu pre-service (przed objęciem stanowiska) i in-service (po objęciu stanowiska).
2. w przeprowadzanych badaniach należy wykorzystywać procedury badawcze związane z metodologią pedagogiki porównawczej oraz jakościową analizą dokumentów i studiami przypadków, bowiem zostały one pozytywnie zweryfikowane w wielu raportach, jednakże korzystne byłoby ich uzupełnienie przez wywiady pogłębione z dyrektorami (i kandydatami na to stanowisko) co pozwoliłoby uzyskać wgląd w subiektywnie postrzeganie przez nich zarówno swojej roli zawodowej, jak i jakości oferowanych im form i metod kształcenia i doskonalenia zawodowego.

3. konstruowanie programów kształcenia i doskonalenia zawodowego w przypadku Polski powinno uwzględniać najnowsze rozwiązania, wypracowane w skali Europy i świata, przy jednoczesnym odwołaniu się do polskich tradycji w tym zakresie oraz specyfiki polskiego systemu szkolnictwa.
4. w programach kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów powinno uwzględniać się zarówno orientację na rozwijanie kompetencji w zakresie przywództwa edukacyjnego, jak i zarządzania szkołą, nie rezygnując z rozwijania podstawowych kompetencji w zakresie administrowania.
5. kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektorów powinno mieć charakter systemowy, tworząc przy tym względnie spójną całość obejmującą swoim zasięgiem całokształt kariery zawodowej dyrektora, jednak jednocześnie powinno być elastyczne i reagować na potrzeby poszczególnych grup dyrektorów, a nawet jednostek.
6. w programach kształcenia dyrektorów powinno unikać się redukcjonistycznego postrzegania szkoły wyłącznie w kategoriach wyników nauczania osiągniętych przez uczniów (i szacowanych poprzez wyniki testów) – należy uwzględniać holistyczne podejście zarówno do szkoły jako systemu społecznego oraz części całego społeczeństwa, jak i do ucznia oraz jego rozwoju.

Bibliografia

Asbury University. School of Graduate and Professional Study; Educational Leadership. Program Information; adres Internetowy: http://www.gradschools.com/program-details/asbury-university/ed-s-in-educational-leadership-259416_1.

Brundrett M., T. Fitzgerald, D. Sommefeldt, (b.d.), *The Creation of National Programmes of School Leadership Development in England and New Zealand: A Comparative Study*, adres Internetowy: <http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1326/fulltext.pdf?sequence=1>

Balanskat A., P. Gerhardt, (2007), *Head teachers' professional profile and roles across Europe*; adres Internetowy: http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/Head_teachers_profile_part%20B_final.pdf

Bush T., Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice, "South African Journal of Education", vol. 27, nr 3;

[The] Cahn Fellows Program. Teachers College. Columbia University; adres Internetowy; <http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?Id=Apply+to+be+a+Fellow&Info=Information>

[The] Cahn Fellows Program. Teachers College. Columbia University. Professional Development. Summer Institute; adres Internetowy: <http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?Id=Professional+Development&Info=Summer+Leadership+Institute>

[The] Cahn Fellows Program. Teachers College. Columbia University. A Program for Distinguished Principals, (<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/>).

[The] Cahn Fellows Program. Teachers College. Columbia University. (<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?Id=Apply+to+be+a+Fellow&Info=Information>).

Canole Mary, Michelle Young, Standards for Educational Leaders: An Analysis, Washington 2013, (<http://www.ccsso.org/Documents/Analysis%20of%20Leadership%20Standards-Final-070913RGB.pdf>).

Chapman J., (2005), *Recruitment, Retention and Development of School Principals. The International Academy of Education*, Bruksela: UNESCO.

Clark D., Martorelli P., Rockoff J., (2009), *School Principals and School Performance*, Washington 2009,

Corcoran S. P., M. E. Schwartz, M. Weinstein, The New York City Aspiring Program. A School Level Evaluation, Steinhardt School of Culture, Education and Human Development, August 2009.

CSA. Executive Leadership Institute, <http://www.csa-nyc.org/executive-leadership-institute/advanced-leadership-program-assistant-principals>

D. R. Hancock, U. Müller (2011), *School Leadership in Germany and the US. Lessons Learned From Five-Year Research Collaboration*, 27 06 2011; http://www.bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/bima/dokumente/Vortraege/Mueller2011_GermanSymposium2011.pdf

Dougherty T.K., Hammack F.M. (red.), (1990), *Education and Society: A Reader* San Diego:.

Educational Administration on December 12, 2007, The Council of Chief State Officers, Washington 2008, (http://teal.usu.edu/files/uploads/asc/elps_isllc2008.pdf).

Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008, as adopted by the National Policy Board for Educational Administration on December 12, 2007, (2008), Washington: The Council of Chief State Officers.

EDWARDS R., Introduction, do części: Some Theoretical Methods for Comparative Education, w: *Relevant Methods in Comparative Education*, red. R. Edwards, B. Holmes, J. van den Graaf, Hamburg 1973.

European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020 programme, Thematic Working Group Teacher Professional Development, Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus 17–21 October 2010, School Leadership for learning, http://eceuropa.eu/education/school-education/doc/leader_en.pdf.

Gill J., With Encouragement From School Districts, Universities

and Nonprofits are Sharing Strategies on How to Train Principals, The Wallace Foundation <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Pages/all-together-now-the-making-of-the-principal.aspx>

Gill J., Strength Training: Aspiring Principals Need Fortified Programs to Train Them for the Challenges They Face, "JSD: The Learning Forward Journal", December 2012, vol. 33, nr 6.

Hurn C., (1978), *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*, Boston: Allyn and Bacon.

Improving School Leadership, Finland, Country Background Report, Ministry of Education 2007:14.

Improving School Leadership, Swedish National Agency for School Improvement, Background Report - Sweden, OECD 2007.

Improving School Leadership, vol. 1, Policy and Practice, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman OECD 2008, s. 109.

Improving School Leadership, vol. 2: Case Studies in System Leadership, red. Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins, OECD 2008.

Institute of Educational Leadership, <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/en/courses/the-principal-preparation-programme-25-ects>.

Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, Eurydice Report, Brussels 2013.

Kubinowski D., (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metoda. Ewaluacja*, Lublin: UMCS.

Leadership in Education. Country Background Report – Cyprus, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_CY.pdf).

Leadership in Education. Country Background Report – Denmark, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership a (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DK.pdf).

Leadership in Education. Country Background Report – France,

raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_FR.pdf).

Leadership in Education. Country Background Report – Germany, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DE.pdf).

Leadership in Education. Country Background Report – Greece, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_EL.pdf).

Leadership in Education. Country Background Report – Italy, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_IT.pdf).

Leadership in Education. Country Background Report – Norway, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_NO.pdf).

Leadership in Education. Country Background Report – Sweden, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_SE.pdf).

Leadership in Education. Country study background – Hungary, raport przedstawiony przez A European Qualification Network for Effective School Leadership (http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_HU.pdf).

Levine A., (2005), *Educating School Leaders*, 2005, bez miejsca wydania, (<http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>).

Lunenburg F. C., The Principal and the School: What do Principals Do? , "National Forum of Educational Administration and Supervision Journal", vol. 27, nr 4, 2010 (<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20The%20Principal%20and%20the%20School%20%20What%20Do%20Principals%20Do%20NFEASJ%20V27,%20N4,%202010.pdf>).

Marzano R. J., T. Waters, B. McNulty, School Leadership that

Works: From Research to Results, Alexandria 2005. Masters Educational Leadership, University of Buckingham; por. adres internetowy: <http://www.buckingham.ac.uk/humanities/med/educationalleadership>

Masters of Art.in Education: Educational Leadership, Maryville University, <http://www.maryville.edu/ed/graduate-programs/educational-leadership-principal-certification/>

McCarthy, M., & Forsyth, P., An historical review of research and development activities pertaining to the preparation of school leaders, w: red. M. D. Young, G. Crow, G. J. Murphy, R. Ogawa, The Handbook of Research on the Education of School Leaders, New York 2009,

Meighan R., A Sociology of Educating, London 1986,

Melosik Z., Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną, Poznań 1995.

Miller T. W., J. M. Miller JM, Educational leadership in the new millennium: a vision, International Journal of Leadership in Education” 2001, nr 4.

„[The] National Qualification For Headship” znajduje się na stronie Internetowej Department of Education. National College for Teaching and Leadership, por. <http://www.education.gov.uk/nationalcollege/index/professional-development/npqh/npqh-modules.htm>

New and Aspiring School Leaders, Harvard Graduate School of Education, adres Internetowy, <http://www.gse.harvard.edu/ppe/programs/principals-center/portfolio/aspiring-school-leaders.html>

[The] new roles of secondary school headteachers, UNESCO, Paris (2006).

New School Management Approaches Education and Skills, OECD, Paris (2001).

New York City Leadership Academy. Aspiring Principals Program (<http://www.nycleadershipacademy.org/aspiring-principals-program>).

New York City Leadership Academy. Mission (<http://www.nycleadershipacademy.org/who-we-are#ui-tabs-2>).

New York City Leadership Academy. Who we are (<http://www.nycleadershipacademy.org/who-we-are#ui-tabs-2>).

NYC Leadership Academy Aspiring Principals Program (APP) application and selection (<http://www.nycleadershipacademy.org/get-started#ui-tabs-1>).

Northcentral University. School of Education. Masters of Education Organizational Leadership. Program Information (http://www.gradschools.com/program-details/northcentral-university/master-of-education-organizational-leadership-244792_1).

NYC Leadership Academy (<http://www.nycleadershipacademy.org/who-we-are#ui-tabs-2>).

Parsons T., *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*, [w:] *School and society. A Unified Reader*, red. J. H. Ballantine, Mountin View 1989,

Potulicka E., Rutkowiak J., (2012), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons from around the world, red. A. Schleicher, OECD 2012.

Principal Preparation Program Quality Self-Assessment Rubric. Course Content and Pedagogy and Clinical Practice, 2009.

Program NPQH (<http://www.education.gov.uk/nationalcollege/index/professional-development/npqh/npqh-modules.htm>).

Sanders N. M., J. Simpson, (2005), *State policy framework to develop highly qualified administrators*, Washington, DC: CSSO.

School Heads in European Union, Euridyce, Brussels 1996.

SREB Leadership Curriculum Modules: Engaging Leaders in Solving Real School Problems, Atlanta 2008.

R. E., Case studies, (1994) [w:] *Handbook of Qualitative Research*, red. Denzin N. K., Lincoln Y. S., Thousand Oaks,

State of California. Commission on Teacher Credentialing. Administrative Services Credential for Individuals Prepared in California (<http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl574c.pdf>)

Taipale A., *International Survey on Educational Leadership. A survey*

on school leader's work and continuing education; Finnish National Board of Education 2012:12 (http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF).

The new roles of secondary school headteachers, UNESCO, Paris 2006,

The Wallace Foundation, The Making of The Principal: Five Lessons in Leadership Training, 2012, adres Internetowy: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf>.

Thody A., Papanoum Z., Johansson O., Pashiardis P., „School principal preparation in Europe”, International Journal of Educational Management, vol. 21, 2007, nr 1, adres Internetowy: http://eprints.lincoln.ac.uk/1634/2/Thody_European_school_principals_repository_2008.pdf,

UNESCO, The new roles of secondary school headteachers, (2009); <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf>

University of California, Irvine, adres Internetowy: http://unex.uci.edu/areas/education/admin_services2/;

[The] Wallace Foundation, The Making of The Principal: Five Lessons in Leadership Training, (2012), <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf>

Young, M.D., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (Eds.), The handbook of research on the education of school leaders, New York

<http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/isllcstandards.htm>

<http://www.buckingham.ac.uk/wp-content/uploads/2012/02/handbook-education.pdf#page=2>

http://eprints.lincoln.ac.uk/1634/2/Thody_European_school_principals_repository_2008.pdf

<http://www.buckingham.ac.uk/humanities/med/education/leadership>

<http://www.csa-nyc.org/executive-leadership-institute/advanced-leadership-program-assistant-principals>

<http://www.education.gov.uk/nationalcollege/index/professional-development/npqh/npqh-modules.htmXXX>

http://www.gradschools.com/program-details/asbury-university/eds-in-educational-leadership-259416_1?pos=2

http://www.gradschools.com/program-details/northcentral-university/master-of-education-organizational-leadership-244792_2?pos=1

<http://www.nyleadershipacademy.org/aspiring-principals-program>

http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

<http://www.tc.columbia.edu/cahnfellows/index.asp?Id=Professional+Development&Info=Summer+Leadership+Institute>

<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Pages/all-together-now-the-making-of-the-principal.aspx>

Aneksy

Rycina 1 – Doświadczenie zawodowe i przygotowanie do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie oficjalnie wymagane jako warunek mianowania na dyrektora – od edukacji przedszkolnej do szkoły średniej (upper secondary education), (rok 2011/2012)

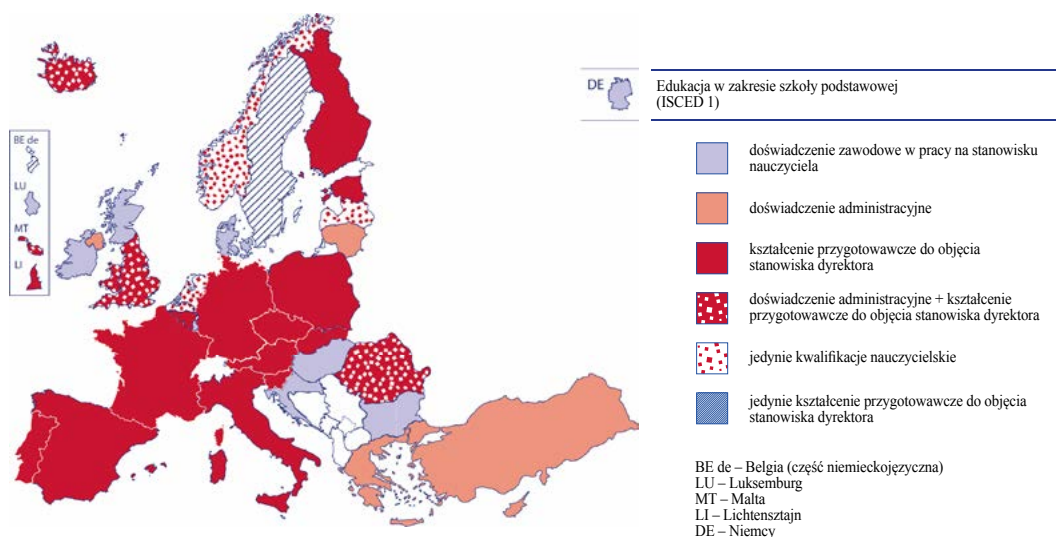
Tabela 1 – Minimalna liczba lat zawodowego doświadczenia zdobytego na stanowisku nauczyciela wymaganego, aby stać się dyrektorem szkoły – od przedszkola do kształcenia w szkole średniej (upper secondary education), (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2

Rycina 2 – Ukierunkowane programy kształcenia dla dyrektorów szkół od poziomu przedszkolnej do szkoły średniej (upper secondary education), (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/12

Rycina 3 – Podstawowe metody rekrutowania dyrektorów od edukacji przedszkolnej do szkoły średniej (upper secondary education), (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012

Tabela 2. Kraje wymagające określonego minimalnego okresu w zakresie obowiązkowego kształcenia przed lub po zatrudnieniu na stanowisku dyrektora szkoły, 2011/2012.

Rycina 1. Doświadczenie zawodowe i przygotowanie do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie oficjalnie wymagane jako warunek mianowania na stanowisko dyrektora na poziomie od edukacji przedszkolnej do szkoły średniej (upper secondary education), (ISCED 0, 1, 2 and 3) 2011/12

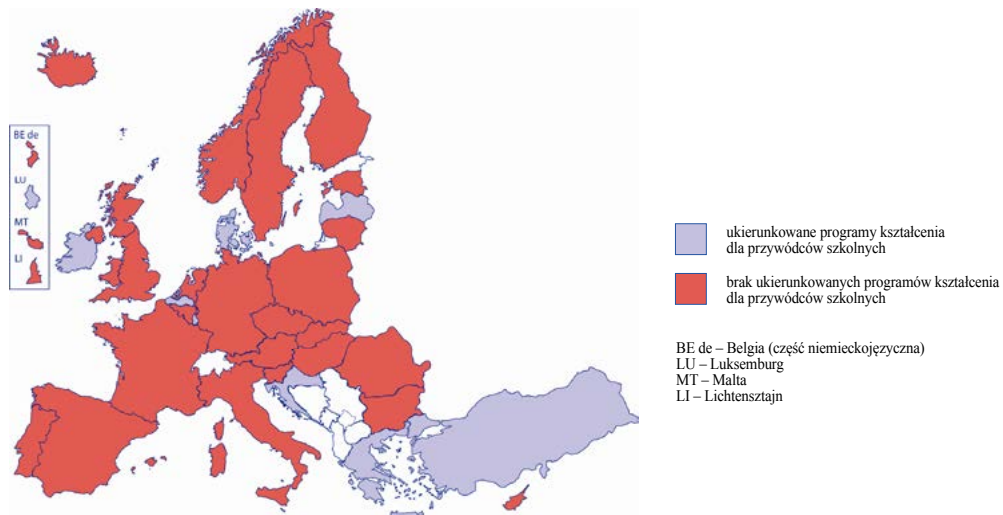


Źródło: Key Data on Teachers and School Leaders; Eurydice Report 2013, s. 112

Kraj	Wymagane doświadczenie w pracy zawodowej na stanowisku nauczyciela			
	ISCED 0-1	ISCED 2-3	Wymagane doświadczenie, lecz bez określenia lat	Nie wymagane doświadczenie zawodowe
Austria				X
Belgia (fr)	8	8		X
Belgia (n)				
Belgia (fl)				X
Bułgaria	3	3		
Chorwacja	5	5		
Czechy	4	5		
Cypr	16	17		
Dania			X	
Estonia	3	3		
Finlandia			X	
Francja	3	5		
Grecja	5	5		
Hiszpania	5	5		
Irlandia	5	5		
Islandia			X	
Lichtensztajn			X	
Litwa	3	3		
Luksemburg		5		
Łotwa				X
Malta	10	10		
Niemcy			X	
Norwegia				
Polska	5	5		
Portugalia	5	5		
Rumunia	5	5		
Słowenia	5	5		
Słowacja	5	5		
Szwecja				X
Turcja	7	7		
Węgry	5	5		
Wielka Brytania (bez Szkocji)	5	5	X	
Wielka Brytania - Szkocja				
Włochy	5	5		

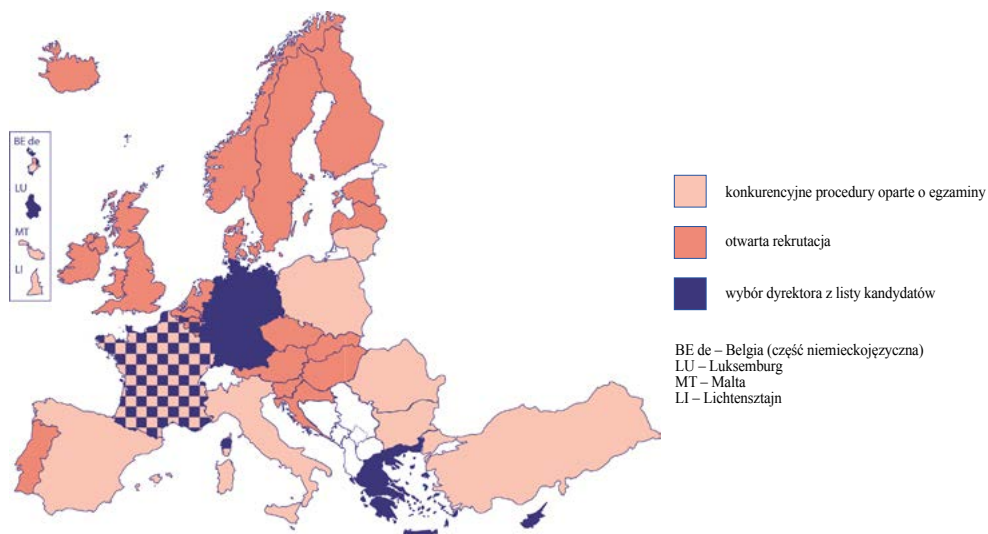
Tabela 1 – Minimalna liczba lat zawodowego doświadczenia zdobytego na stanowisku nauczyciela wymaganego, aby stać się dyrektorem szkoły – od przedszkola do kształcenia w szkole średniej (upper secondary education), (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2

Rycina 2. Występowanie ukierunkowanych programów kształcenia dla dyrektorów szkół od poziomu edukacji przedszkolnej do szkoły średniej, upper secondary education (ISCED 0, 1, 2 and 3) 2011/12



Źródło: Key Data on Teachers and School Leaders; Eurydice Report 2013, s. 115

Rycina 3. Podstawowe metody rekrutacji dyrektorów szkół od poziomu edukacji przedszkola do szkoły średniej upper secondary education (ISCED 0, 1, 2 and 3) 2011/12



Źródło: Key Data on Teachers and School Leaders; Eurydice Report 2013, s. 116

Tabela 2. Kraje wymagające określonego minimalnego okresu w zakresie obowiązkowego kształcenia przed lub po zatrudnieniu na stanowisku dyrektora szkoły, 2011/2012

Kraj	Kształcenie dyrektorów		
	przed zatrudnieniem na stanowisko dyrektora/czas trwania	po zatrudnieniu na stanowisko dyrektora/czas trwania	nie jest wymagane żadne dodatkowe przygotowanie
Austria		12 ECTS	
Belgia (fr)	120h		
Belgia (n)	150		
Belgia (fl)			X
Bułgaria			X
Chorwacja			X
Czechy		100h	
Cypr			X
Dania			X
Estonia	240h		
Finlandia	15 ECTS		
Francja		1 rok	
Grecja		X	
Hiszpania	40h (14 miesięcy)		
Holandia			X
Irlandia			X
Islandia	15 ECTS		
Lichtensztajn	15 ECTS		
Litwa			X
Luksemburg			X
Łotwa			X
Malta	60 ECTS		
Niemcy	104h		
Polska	210h		
Portugalia	250h		
Rumunia	1 tydzień		
Słowenia	144h		
Słowacja			
Szwecja			
Turcja			X
Węgry			X
Wielka Brytania (bez Szkocji)	6-18 miesięcy		
Wielka Brytania - Szkocja			X
Włochy	3-4 miesiące		



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego