JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

SKUTECZNE PRZYWÓDZTWO W SZKOŁACH NA OBSZARACH ZANIEDBANYCH SPOŁECZNIE

STUDIUM PORÓWNAWCZE

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

**SKUTECZNE PRZYWÓDZTWO
W SZKOŁACH NA OBSZARACH
ZANIEDBANYCH SPOŁECZNIE**

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

**SKUTECZNE PRZYWÓDZTWO
W SZKOŁACH NA OBSZARACH
ZANIEDBANYCH SPOŁECZNIE**

STUDIUM PORÓWNAWCZE

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2012

Joanna Madalińska-Michalak – Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Stefan Michał Kwiatkowski, Ryszard Maciej Łukaszewicz

SKŁAD I ŁAMANIE

ESUS – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Barbara Grzejszczak

Praca naukowa finansowana ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego
w latach 2008–2012 jako projekt badawczy

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2012

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. 6001/2012

ISBN 978-83-7525-742-7

<https://doi.org/10.18778/7525-742-7>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Podziękowania

Jako autorka niniejszej książki winna jestem wiele podziękowań różnym Osobom i Instytucjom. Ich pomoc okazała się nieoceniona w trakcie realizacji moich zamiarów badawczych.

Szczególne słowa podziękowania kieruję do Pana Profesora Christophera Daya z Uniwersytetu w Nottingham i do Pana doktora Steve'a Jonesa z Uniwersytetu w Sheffield, którzy skierowali moją uwagę na istotne problemy edukacji i miejsc, w których toczy się edukacja. Dziękuję im za inspiracje badawcze oraz olbrzymią życzliwość i wsparcie, jakiego doświadczyłam w trakcie moich wielokrotnych pobytów w Wielkiej Brytanii. To dzięki ich pomocy nawiązałam bezpośredni kontakt z przedstawicielami lokalnych władz oświatowych w Anglii i zdobyłam zgodę na prowadzenie badań w interesujących mnie szkołach.

Serdecznie dziękuję wszystkim moim rozmówcom, którzy brali udział w referowanych w niniejszej książce badaniach. Ich dobra wola, przychylność i otwartość pozwoliły mi na zebranie bogatego materiału empirycznego i jednocześnie umocniły w motywacji do uprawiania jakościowych badań pedagogicznych. Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do biorących w badaniach dyrektorów szkół, zarówno z Polski, jak i Wielkiej Brytanii. Dziękuję im za czas, jaki mi poświęcili, za otwarcie przede mną swojego wewnętrznego świata i odsłonięcie tajników swojej pracy zawodowej, stojących za nimi motywów i ich interpretacji. Dziękuję im za entuzjazm i szczerość, jaką obdarzyli mnie w toku badań oraz pomoc w zaproszeniu do badań nauczycieli, rodziców i uczniów.

Gorące słowa podziękowania i słowa szacunku, kieruję do recenzentów niniejszego studium – do Pana Profesora Stefana Michała Kwiatkowskiego i Pana Profesora Ryszarda Macieja Łukaszewicza. Serdecznie dziękuję za inspirujące uwagi i sugestie dotyczące poszczególnych rozdziałów, jak i pracy jako całości. Wszystkie one pozwoliły nadać pracy ostateczny kształt.

Dnia 1 listopada 2011 roku minęło 15 lat mojej pracy na Uniwersytecie Łódzkim. Jubileusz ten, choć skromny, sprzyja snuciu refleksji nad przebytą drogą. Czas, który upłynął traktuję jako czas wrastania w środowisko nie tylko Uniwersytetu Łódzkiego, ale także w środowisko pedagogiczne w kraju i zagranicą. Odkrywając rozpościerającą się przede mną drogę naukową, miałam możliwość spotkania na niej wielu wspaniałych, wybitnych naukowców, w tym obu Panów Profesorów: Pana Profesora Stefana Michała Kwiatkowskiego i Pana Profesora Ryszarda Macieja Łukaszewicza – recenzentów tej pracy. Ważną rolę w mojej biografii naukowej odegrała Pani Profesor Olga Czerniawska, która jako kierownik Katedry Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego życzliwie odniosła się do mojej prośby o pracę na stanowisku asystenta w Zakładzie Teorii Wychowania i zaproponowała, aby opieką naukową otoczył mnie Pan Profesor Bogusław Śliwerski. Pod kierunkiem Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego przygotowałam rozprawę doktorską na temat poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli, której recenzentami były Pani Profesor Urszula Ostrowska i Pani Profesor Halina Gajdamowicz. Miałam zaszczyt być członkiem budowanego przez Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego zespołu w Zakładzie Teorii Wychowania (1994–2007) oraz w Katedrze Teorii Wychowania (2000–2007) na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Pan Profesor po obronie mojej dysertacji doktorskiej w czerwcu 2002 roku powiedział: „Nauka jest niezwykle trudną, ale jakże piękną i pochłaniającą naszą duszę i zmysły przygodą, której doświadczają nieliczni z nas”. Słowa te stały się moim przesłaniem na dalsze lata pracy.

Na drodze rozwoju naukowego spotkałam Panią Profesor Marię Dudzikową, która z bezgranicznym oddaniem stwarzała i stwarza warunki spotkań młodej generacji ze starszą kadrą profesorską podczas Letnich Szkół Młodych Pedagogów, organizowanych pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Jako wielokrotna uczestniczka tych Szkół mogłam spotkać autorów podręczników, których nazwiska znałam wcześniej tylko z bibliotek oraz miałam okazję do wymiany myśli i do nawiązywania kontaktów z Mistrzami. To właśnie podczas tych Szkół spotkałam takie osobistości polskiej pedagogiki, jak Panią Profesor Marię Czerepaniak-Walczak, Panią Profesor Wandę Dróżkę, Panią Profesor Henrykę Kwiatkowską, Panią Profesor Joannę Rutkowiak, Pana Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, Pana Profesora Andrzeja Janowskiego, Pana Profesora Tadeusza Lewowickiego, Pana Profesora Aleksandra Nalaskowskiego, Pana Profesora Jerzego Nikitorowicza, Pana Profesora Mirosława J. Szymańskiego, Pana Profesora Lecha Witkowskiego i Pana Profesora Zbyszko Melosika.

Postrzegam siebie jako osobę szczęśliwą, iż mogłam doświadczyć nader rzadko spotykanej obecnie osobliwości edukacji wyższej, jaką jest właśnie spotkanie Mistrza w przestrzeni akademickiej. Biorąc pod uwagę fakt, iż mistrzostwo

z natury rzeczy nie jest powszechnością, lecz właśnie czymś wyjątkowym, jako wciąż ucząca się i rozwijająca badaczka różnych zjawisk edukacyjnych czuję się wyróżniona przez los. Recenzenci tej pracy, Promotor mojej pracy doktorskiej, Kierownik Naukowy Letnich Szkół Młodych Pedagogów, znani – przywołani tutaj – badacze rzeczywistości edukacyjnej byli źródłem inspiracji dla prowadzonych przeze mnie badań, umiejętności stawiania sobie wysokich wymagań, odwagi bycia niezadowoloną z samej siebie, wytrwałości w wysiłkach nieustannych poszukiwań, umiejętności dochowania wierności własnym ideałom i własnym standardom i jednocześnie źródłem myślenia o edukacji z wyobraźnią za co pragnę im w tym miejscu szczególnie gorąco podziękować.

Moi synom, wszystkim bliskim mojemu sercu osobom i moim przyjaciołom bardzo dziękuję za to, że byli ze mną w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych, przez które przyszło mi przechodzić zwłaszcza wówczas, gdy znalazłam się w połowie drogi w pisaniu niniejszej książki. Dziękuję im za dobro, jakim mnie obdarzają i za okazywane mi stałe wsparcie w podejmowanych przeze mnie przedsięwzięciach naukowych i różnych decyzjach życiowych.

Joanna Madalińska-Michalak

Łódź, maj 2012 roku

Spis treści

Wstęp	21
--------------------	----

Część pierwsza
TEORETYCZNE PODSTAWY
BADAŃ NAD PRZYWÓDZTWEM W SZKOLE

Rozdział I	
Przywództwo	31
Wprowadzenie	31
1. Menedżerowie a liderzy	32
2. Liderzy zmian	36
2.1. Wyzwania	36
2.2. Cechy	39
2.3. Funkcje	41
3. Przywództwo a zarządzanie	46
3.1. Przywództwo – zarządzanie: cechy wspólne i rozbieżne	47
3.2. Przywództwo – zarządzanie: stereotypy	50
3.3. Przywództwo – zarządzanie: w poszukiwaniu równowagi	52
4. Teorie przywództwa: ewolucja poglądów	56
4.1. Geneza i inspiracje	56
4.2. Tradycja i współczesność	61
4.2.1. Różnorodność definicji	63
4.2.2. Teorie cech	66
4.2.3. Teorie zachowań	69
4.2.4. Teorie interakcyjne i sytuacyjne	74
4.2.5. Teorie funkcjonalne	85
4.2.6. Teorie przywództwa transformacyjnego	88
5. Typologie przywództwa	97
Podsumowanie	102

Rozdział II

Przywództwo w szkole	107
Wprowadzenie	107
6. Dyskusje wobec statusu dyrektora szkoły	109
7. Dyrektor szkoły w roli przywódcy	114
7.1. Dyrektor szkoły jako skuteczny przywódca	115
7.2. Wyzwania przywództwa w szkole	119
7.2.1. Styl przywództwa	120
7.2.2. Zmiana w szkole	125
7.2.3. Uczenie się i rozwój	126
7.2.4. Budowanie potencjału szkoły	126
7.2.5. Uwalnianie potencjału przywództwa	128
7.2.6. Kultura myślenia strategicznego	130
7.2.7. Długofalowy rozwój szkoły	132
8. Przywództwo i osiągnięcia edukacyjne uczniów	135
8.1. Model bezpośredniego wpływu	136
8.2. Model pośredniego wpływu	138
8.3. Model współzależności	139
9. Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie	143
9.1. Przestrzenne zróżnicowanie warunków i oferty edukacyjnej	145
9.2. Szkoły na obszarach zaniedbanych społecznie	150
9.3. Przywództwo w rozwoju szkoły	151
9.3.1. Dyrektor szkoły jako przywódca	153
9.3.2. Praktyki przywódcze w szkole	157
Podsumowanie	167

Część druga

**BADANIA WŁASNE NAD SKUTECZNYM PRZYWÓDZTWEM
W SZKOŁACH NA OBSZARACH ZANIEDBANYCH SPOŁECZNIE**

Rozdział III

Podstawy metodologiczne badań	173
Wprowadzenie	173
1. Zamierzenia i perspektywa badawcza: wybór kraju odniesienia	175
2. Problem i cele badań	184
3. Uszczegółowienie problematyki badawczej	190
4. Przedmiot badań	194
5. Metoda badań: studium przypadków	196
6. Dobór przypadków i teren badań	205
7. Gromadzenie danych	213
7.1. Wywiad narracyjny	215
7.2. Wywiad intensywny	218
7.3. Zogniskowany wywiad grupowy	220
7.4. Analiza archiwów i obserwacja jakościowa	223
8. Organizacja procesu zbierania danych	226
9. Konstruowanie teorii ugruntowanej	229

10. Etyczne aspekty badań.....	232
10.1. Dobrowolne uczestnictwo	235
10.2. Świadoma zgoda.....	236
10.3. Działanie na rzecz dobra	237
10.4. Poufność i prywatność	239
Podsumowanie	240
Rozdział IV	
Charakterystyki szkół.....	243
Wprowadzenie	243
1. Brentwood Primary School.....	245
1.1. Otoczenie.....	247
1.2. Przestrzeń i baza	249
1.3. Uczniowie.....	250
1.4. Nauczyciele i inni pracownicy.....	252
1.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany	254
2. Oasis Community Primary School.....	261
2.1. Otoczenie.....	263
2.2. Przestrzeń i baza	264
2.3. Uczniowie.....	266
2.4. Nauczyciele i inni pracownicy.....	268
2.5. Historia szkoły, stan obecny i planowane zmiany	269
3. Cleveland Technology College.....	272
3.1. Otoczenie.....	274
3.2. Przestrzeń i baza	276
3.3. Uczniowie.....	279
3.4. Nauczyciele i inni pracownicy.....	280
3.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany	282
4. Szkoła Podstawowa nr 207.....	286
4.1. Otoczenie.....	288
4.2. Przestrzeń i baza	289
4.3. Uczniowie.....	290
4.4. Nauczyciele i inni pracownicy.....	292
4.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany	293
5. Szkoła Podstawowa nr 208.....	296
5.1. Otoczenie.....	297
5.2. Przestrzeń i baza	298
5.3. Uczniowie.....	300
5.4. Nauczyciele i inni pracownicy.....	303
5.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany	305
6. Publiczne Gimnazjum nr 51	309
6.1. Otoczenie.....	311
6.2. Przestrzeń i baza	312
6.3. Uczniowie.....	313
6.4. Nauczyciele i inni pracownicy.....	314
6.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany	315
Podsumowanie	319

Rozdział V**Stawianie się skutecznym przywódcą 323**

Wprowadzenie	323
1. Wstępna charakterystyka	324
2. Sylwetki	327
2.1. Nicola Brown: Brentwood Primary School.....	327
2.2. William Emerson: Oasis Community Primary School	330
2.3. Sophie Montgomery: Cleveland Technology College	334
2.4. Robert Bratkowski: Szkoła Podstawowa nr 207	337
2.5. Beata Małecka: Szkoła Podstawowa nr 208	340
2.6. Zbigniew Skibiński: Publiczne Gimnazjum nr 51	344
3. Rozwój zawodowy – stawianie się skutecznym przywódcą.....	348
3.1. Eksperymentowanie: poszukiwania i wyzwania	354
3.2. Zbieranie doświadczeń: przygotowywanie się do roli	361
3.3. Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdowanie własnej drogi	366
3.3.1. Wykształcanie nowych sposobów myślenia	368
3.3.2. Nabywanie umiejętności działania	372
3.3.3. Identyfikowanie siebie	377
3.4. Ku dojrzałemu przywództwu	380
Podsumowanie	384

Rozdział VI**Kształtowanie warunków edukacji – kluczowe aspekty skutecznego przywództwa 391**

Wprowadzenie	391
1. Tworzenie solidnych podstaw: w stronę nowych jakości.....	396
1.1. Ustalanie kierunków działania, uzgadnianie celów: wizja	397
1.1.1. Potrzeba wizji	397
1.1.2. Tworzenie wizji	399
1.2. Doskonalenie warunków	401
1.2.1. Wspomaganie nauczycieli w rozwoju – jakość relacji interpersonalnych....	401
1.2.2. Doskonalenie jakości bazy materialnej i przestrzeni szkoły	406
1.3. Sprzyjanie odpowiedzialności: ku demokratyzacji	409
1.3.1. Zaufanie, otwarta komunikacja	411
1.3.2. Współpraca, partycypacja, samorządność.....	416
2. Budowanie kultury troski i osiągnięć	420
2.1. Stawianie wysokich wymagań – motywowanie	423
2.1.1. Orientacja na nauczyciela	424
2.1.2. Orientacja na ucznia	428
2.2. Uczenie się we współpracy z sukcesów i porażek	431
3. W poszukiwaniu synergii: stabilizacja i konsolidacja	433
3.1. Przywództwo nauczycieli	438
3.2. Partnerstwa edukacyjne	444
Podsumowanie	451

Spis treści	13
Zakończenie	457
Bibliografia	467
Spis rycin i tabel	491
Summary	493
Aneks	503

Contents

Introduction	21
---------------------------	-----------

Part One **THEORETICAL FOUNDATIONS OF STUDIES** **ON LEADERSHIP AT SCHOOL**

Chapter I	
Leadership	31

Introduction.....	31
1. Managers and leaders.....	32
2. Leaders of change	36
2.1. Challenges	36
2.2. Features.....	39
2.3. Functions	41
3. Leadership and management.....	46
3.1 Leadership – management: common and distinctive features.....	47
3.2. Leadership – management: stereotypes	50
3.3. Leadership – management: in search of balance	52
4. Leadership theories: evolution of views.....	56
4.1. Genesis and inspirations	56
4.2. Tradition and the present time	61
4.2.1. Diversity of definitions.....	63
4.2.2. Theories of features	66
4.2.3 Theories of behaviour patterns.....	69
4.2.4. Interactive and situational theories.....	74
4.3.5. Functional theories	85
4.2.6. Theories of transformational leadership.....	88
5. Typologies of leadership	97
Summary	102

Chapter II

Leadership at school.....	107
Introduction.....	107
1. Debates about the headteacher's status	109
2. Headteacher in the role of leader	114
2.1. Headteacher as a successful leader	115
2.2. Challenges for leadership at school	119
2.2.1. Leadership style	120
2.2.2. Change at school.....	125
2.2.3. Learning and development	126
2.2.4. Building school potential	126
2.2.5. Releasing leadership potential	128
2.2.6. Culture of strategic thinking	130
2.2.7. Long-term school development.....	132
3. Leadership and pupils' educational achievements	135
3.1. Direct impact model.....	136
3.2. Indirect impact model.....	138
3.3. Interdependence model.....	139
4. Successful leadership at school in socially unprivileged areas	143
4.1. Diversity of educational conditions and offers in various areas.....	145
4.2. Schools in socially unprivileged areas	150
4.3. Leadership in school development.....	151
4.3.1. Headteacher as a leader.....	153
4.3.2. Leadership practice at school	157
Summary	167

Part Two

**RESEARCH ON SUCCESSFUL LEADERSHIP AT SCHOOL
IN SOCIALLY UNPRIVILEGED AREAS**

Chapter III

Methodological foundations of the research	173
Introduction.....	173
1. Research plans and perspective: selection of a reference country	175
2. Research question and aims of the research study.....	184
3. Specifying research question.....	190
4. Research object.....	194
5. Research method: case study	196
6. Case selection and research area	205
7. Data collection.....	213
7.1. Narrative interview	215
7.2. Intensive interview	218
7.3. Focused group interview.....	220
7.4. Archive analysis and qualitative observations	223
8. Organisation of data collection procedure	226
9. Creation of a grounded theory.....	229

10. Ethical aspects of the research.....	232
10.1. Voluntary participation	235
10.2. Deliberate consent	236
10.3. Working for the good.....	237
10.4. Confidentiality and privacy	239
Summary	240
 Chapter IV	
School descriptions.....	243
Introduction.....	243
1. Brentwood Primary School.....	245
1.1. Surroundings.....	247
1.2. School and its facilities	249
1.3. Pupils.....	250
1.4. Teachers and other employees	252
1.5. History, current state and planned changes	254
2. Oasis Community Primary School.....	261
2.1. Surroundings.....	263
2.2. School and its facilities	264
2.3. Pupils.....	266
2.4. Teachers and other employees	268
2.5. History, current state and planned changes	269
3. Cleveland Technology College.....	272
3.1. Surroundings.....	274
3.2. School and its facilities	276
3.3. Pupils.....	279
3.4. Teachers and other employees	280
3.5. History, current state and planned changes	282
4. Primary School No. 207	286
4.1. Surroundings.....	288
4.2. School and its facilities	289
4.3. Pupils.....	290
4.4. Teachers and other employees	292
4.5. History, current state and planned changes	293
5. Primary School No. 208.....	296
5.1. Surroundings.....	297
5.2. School and its facilities	298
5.3. Pupils.....	300
5.4. Teachers and other employees	303
5.5. History, current state and planned changes	305
6. Public Lower Secondary School No. 51.....	309
6.1. Surroundings.....	311
6.2. School and its facilities	312
6.3. Pupils.....	313
6.4. Teachers and other employees	314
6.5. History, current state and planned changes	315
Summary	319

Chapter V**Becoming a successful leader..... 323**

Introduction.....	323
1. Introductory description.....	324
2. Profiles.....	327
2.1. Nicola Brown: Brentwood Primary School.....	327
2.2. William Emerson: Oasis Community Primary School.....	330
2.3. Sophie Montgomery: Cleveland Technology College.....	334
2.4. Robert Bratkowski: Primary School No. 207.....	337
2.5. Beata Malecka: Primary School No. 208.....	340
2.6. Zbigniew Skibiński: Public Lower Secondary School.....	344
3. Professional development – becoming a successful leader.....	348
3.1. Experimenting – searching and challenges.....	354
3.2. Gaining experience – preparing for the role.....	361
3.3. First steps: craving action, seeking one's own way.....	366
3.3.1. Creating new ways of thinking.....	368
3.3.2. Acquiring action skills.....	372
3.3.3. Identifying oneself.....	377
3.4. Towards mature leadership.....	380
Summary.....	384

Chapter VI**Shaping educational conditions – key aspects of successful leadership..... 391**

Introduction.....	391
1. Creating solid basis: towards new quality.....	396
1.1. Determining directions of action and setting goals: a vision.....	397
1.1.1. Need for a vision.....	397
1.1.2. Creating a vision.....	399
1.2. Improving conditions.....	401
1.2.1. Supporting teacher's development – quality of interpersonal relations.....	401
1.2.2. Improving school area and its facilities.....	406
1.3. Facilitating accountability: towards democratisation.....	409
1.3.1. Trust and open communication.....	411
1.3.2. Collaboration, participation, self-government.....	416
2. Building a culture of caring and achievement.....	420
2.1. Demanding high standards – motivating.....	423
2.1.1. Focusing on a teacher.....	424
2.1.2. Focusing on a pupil.....	428
2.2. Collaborative learning from the successes and failures.....	431
3. In search of synergy: stability and consolidation.....	433
3.1. Teachers' leadership.....	438
3.2. Educational partnerships.....	444
Summary.....	451

Contents	19
Conclusion.....	457
Bibliography.....	467
List of pictures and tables.....	491
Summary	493
Appendices.....	503

Wstęp

W Polsce, tak jak i wielu innych krajach, wielkie miasta z jednej strony są „lokomotywwami” rozwoju (generują większą część produktu krajowego brutto, niż wynika to z ich udziału w liczbie ludności), z drugiej zaś strony występuje w nich koncentracja takich problemów społecznych, jak chociażby: nierówności społeczne, ubóstwo, długotrwałe bezrobocie, bezdomność, przemoc, czy też choroby cywilizacyjne. W ujęciu przestrzennym rozwój miast jest nierównomierny, co objawia się tym, iż obok obszarów zamieszkiwanych przez ludność zamożną, dobrze sytuowaną, znajdują się obszary, gdzie występuje koncentracja biedy. Przestrzenny czy też geograficzny rozkład obecnej biedy, jak dowodzi Elżbieta Tarkowska (2005), należy postrzegać w dwu wymiarach: w makroskali w wymiarze regionalnym, jak i w skali społeczności lokalnych, poszczególnych miast i ich dzielnic. W dzisiejszych czasach charakterystyczną cechą ubóstwa – zarówno w Polsce, jak i w Wielkiej Brytanii – jest młody wiek biednych, czyli ubóstwo dzieci i młodzieży.

Przeciwdziałanie powiększaniu się zasięgu utrwalonego ubóstwa w miastach, którego skutkiem jest wykluczanie, to znaczy niezapewnienie pewnej części obywateli dostępnych większości warunków życia, braku możliwości uczestniczenia w różnego rodzaju instytucjach, bądź też korzystania ze zdobyczy cywilizacyjnych i kulturowych, powinno stać się przedmiotem troski i działań władz na szczeblu krajowym i lokalnym, co miałyby przyczynić się do lepszej organizacji życia społecznego. Działania te, jak słusznie podkreślają Wielisława Warzywoda-Kruszyńska i Marta Petlewicz (2010), należy skierować przede wszystkim na dzieci i młodzież, a ich celem winno być zapewnienie im najlepszych z możliwych warunków edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych. Olbrzymią rolę w tym zakresie odgrywa szkoła, której zadaniem jest tak organizować warunki uczenia się, aby przyczyniać się do wzmacniania szans edukacyjnych uczniów i działać na rzecz ich dobra

poprzez otwieranie im w edukacji i poprzez edukację dostępu do kultury symbolicznej. Na ten obszar odpowiedzialności szkoły wskazuje Zbigniew Kwieciński w pracach naukowych poświęconych wykluczaniu, podkreślając, że elementem przygotowania ucznia do umiejętności korzystania z kultury jest zmniejszanie rodzinnych i środowiskowych deficytów kulturowych wnoszonych przez uczniów do szkoły.

Przywództwo (ang. *leadership*), jak pokazują wyniki badań nad szkołą, jest traktowane jako istotny czynnik, który przyczynia się do hamowania lub przyspieszenia zmiany w szkole i jako jeden z warunków wzmacniania szans edukacyjnych uczniów. Dzięki odpowiedzialnemu przywództwu w szkole można dbać o kształtowanie odpowiednich warunków edukacji dla każdego ucznia. Zasadnicze dla teorii i praktyki przywództwa stają się dzisiaj pytania o to, co oznacza przywództwo, w czym przejawia się jego istota. Poszukując odpowiedzi na te pytania, należy mieć na uwadze nie tylko wiedzę teoretyczną o tym fenomenie, ale i sferę praktyczną, jej codzienny wymiar, wpisujący się w biografie poszczególnych osób, w historii grup społecznych, organizacji czy też społeczeństw.

Niniejsza książka jest wynikiem moich wieloletnich zainteresowań problematyką przywództwa edukacyjnego i stanowi zwieńczenie badań prowadzonych w ramach projektu badawczego *Przywództwo w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze na przykładzie Wielkiej Brytanii i Polski*, realizowanego w latach 2008–2012 w ramach grantu przyznanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Prezentowane w tej książce badania mają charakter badań porównawczych, u podstaw których leży założenie, że poznawanie zagranicznych doświadczeń edukacyjnych jest niezmiernie istotne w dokonaniu próby rozumiejącego objaśniania podejmowanej problematyki z wniknięciem w spłot rzutuujących na nią uwarunkowań, charakterystycznych dla badanych krajów. W badaniach przyjąłam, że zaznajomienie się z zagranicznymi rozwiązaniami może prowadzić do poszukiwania sposobów doskonalenia rodzimej edukacji oraz wspomagania rozwoju instytucji i działań edukacyjnych (Noah, 1985, s. 870), zgodnie z zasadą sformułowaną przez Michaela E. Sadlera, jednego z twórców pedagogiki porównawczej, który twierdził, że „praktyczna korzyść z badań porównawczych zagranicznych systemów oświaty polega na tym, że zaczynamy lepiej rozumieć własny system wychowawczy” (cyt. za: Pachociński, 2007, s. 15).

W prowadzonych badaniach podjęłam decyzję o tym, aby poznać rozwiązania i praktyki edukacyjne w Polsce i Wielkiej Brytanii. Dokonując tego wyboru, kierowałam się wymaganiami, jakie stawia się przed badaniami porównawczymi. Wśród tych wymagań, jak pokazał George Z. F. Bereday (1964), znajdują się między innymi: znajomość systemu oświaty kraju, w którym są prowadzone badania, znajomość języka obszaru badań, zamieszkiwanie na tym obszarze oraz prawidłowe rozumienie przekazu kulturowego. Wielka Brytania to kraj,

z którym jako badacz miałam wiele powiązań dzięki realizacji różnych międzynarodowych projektów badawczych, w które byłam aktywnie włączona. Odbyte dwukrotnie staże naukowe w Wielkiej Brytanii, w tym staż na Uniwersytecie w Nottingham, utwierdziły mnie w potrzebie prowadzenia badań, które podejmują problematykę przywództwa w szkołach. Bliskość w jakiej byłam/jestem ze środowiskiem naukowym w Wielkiej Brytanii ułatwiły mi w znacznej mierze dostęp do brytyjskich władz edukacyjnych i zebranie bogatego materiału empirycznego.

Przedkładana Czytelnikowi książka składa się ze wstępu, dwu części – liczących łącznie sześć rozdziałów – oraz z zamykającego ją zakończenia. Książka zaopatrzona jest w spis literatury. Całość zamykają: *Spis rycin i tabel* oraz *Aneks*, w którym zamieszczono użyte w pracy narzędzia badawcze. Te ostatnie, biorąc pod uwagę ich wykorzystanie w praktyce (w trakcie badań), występują w dwóch wersjach: w polskiej i angielskiej.

Część pierwszą pracy, zatytułowaną *Teoretyczne podstawy badań nad przywództwem w szkole*, otwiera rozdział pod tytułem *Przywództwo*. Jest on poświęcony omówieniu i analizie zasadniczych pojęć występujących w niniejszej pracy. U podstaw prowadzonych w nim analiz tkwi założenie mówiące o istnieniu nierozzerwalnego związku między przywództwem a zarządzaniem. We współczesnej literaturze przedmiotu – jak pokazuję w tym rozdziale – podkreśla się, że przywództwo i zarządzanie tworzą wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. Przywództwo i zarządzanie należy postrzegać na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej, gdzie obie kategorie – przywództwo i zarządzanie – choć ze sobą związane, są jednak odmienne. W rozdziale tym zostały omówione przede wszystkim różne sposoby rozumienia pojęcia przywództwo. Przedstawiane propozycje terminologiczne wywodzą się z teorii przywództwa, które wyłoniły się w toku badań nad przywództwem i jego uwarunkowaniami. Badania te – jak pokazuję – mają długą historię, a ich geneza sięga starożytności. W rozdziale tym poddałam analizie teorie przywództwa, które na trwałe wpisały się w rozwój myśli naukowej nad przywództwem i znalazły szerokie uznanie w środowiskach naukowych. Wśród przedstawianych teorii przywództwa znalazły się takie, jak: teoria cech, teoria zachowań, teoria sytuacyjna, teoria interakcyjna, teoria funkcjonalna i teoria przywództwa transformacyjnego. U podstaw każdej z nich, jak pokazują prowadzone w tym rozdziale analizy, tkwią określone założenia na temat przywództwa, sposobu jego rozumienia, genezy i celów, jakim ma służyć. Przedstawiona krytyczna analiza teorii przywództwa odsłoniła odmienne punkty myślenia o jego istocie, a wraz z tym niejednorodność stanowisk w zakresie sposobów rozumienia pojęcia przywództwo. Ukazane w rozdziale pierwszym modele przywództwa zarysowują możliwe sposoby podejścia do przewodzenia innym, nie stanowią zaś gotowych do realizacji wzorców. Każda z przedstawionych w tym rozdziale teorii ukazuje pewną ścieżkę zachowań dla przywódców, dlatego też

uważa się je za nieco zawężone. Pomimo tego, że współcześnie coraz wyraźniej widać, że żadna pojedyncza teoria nie jest najlepsza i w zależności od szeregu zmiennych w grę wchodzić mogą różne działania przywódcze, to nie oznacza, iż nie istnieją zasady, których nie można by zastosować do całego procesu przywódczego.

Tytuł rozdziału pierwszego: *Przywództwo* sugeruje pełen krąg zainteresowań. Warto zaznaczyć, że analiza publikacji zaliczanych do najbardziej reprezentatywnych dla współczesnych badań i dociekań z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, a zwłaszcza z zakresu psychologii, nauk o zarządzaniu i nauk politycznych stworzyła podstawy dla podjęcia własnych rozważań nad przywództwem w tym rozdziale. Ograniczenie się w prowadzonych analizach do badań realizowanych w ramach przywołanych tutaj dyscyplin naukowych, pominięcie zaś badań prowadzonych w ramach innych dyscyplin, zwłaszcza antropologii kultury i socjologii kultury, które również są zainteresowane problematyką przywództwa, zwłaszcza w kontekście przemian kulturowych, wynikało przede wszystkim stąd, że przedstawiane w tej książce badania zostały zogniskowane nie tyle na wadze procesów przywództwa w rozwoju społeczeństw, co na przywództwie, które dzieje się w szkole jako formalnej organizacji. Z tego to właśnie względu uznałam za zasadne pominięcie analizy przemian kulturowych, kontrkulturowych, kontestacji, dla których liderzy – jak napisał Profesor Ryszard Maciej Łukaszewicz w recenzji niniejszej książki – byli jak „odpowiedź, którą niesie ci wiatr”! „Czynili nowe, inne!”

W rozdziale drugim, niosącym tytuł *Przywództwo w szkole*, przedstawiłam w usystematyzowanej postaci wybrane wyniki badań nad tym właśnie zagadnieniem, ze zwróceniem szczególnej uwagi na publikacje, które opisują najnowsze doniesienia badawcze mówiące o skutecznym przywództwie w szkołach działających na obszarach defaworyzowanych społecznie. W pierwszej kolejności podjęłam kwestię statusu, zwłaszcza prawnego, jaki ma dyrektor w szkole polskiej i brytyjskiej. Następnie odniosłam się do problemu związanego z rolą przywódczą dyrektora szkoły. Poświęcając mu wiele uwagi, omówiłam badania dotyczące dyrektora szkoły jako skutecznego przywódcy i wyzwania, wobec jakich stoją dyrektorzy szkół i wszystkie osoby zamierzające wprowadzać zmiany w szkole poprzez odgrywanie roli przywódczej. W dalszej części tego rozdziału dokonałam krytycznego omówienia badań poświęconych związkowi między przywództwem a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, przedstawiając modele obrazujące relacje między przywództwem i osiągnięciami uczniów. Współcześnie, jak pokazałam w tym rozdziale, pojawia się potrzeba prowadzenia badań kompleksowych, w których badacze starają się analizować współzależność czynników determinujących skuteczne przywództwo, bezpośrednie i pośrednie efekty wpływu tych czynników oraz efekty mediacji czynników poprzez wykorzystanie badań podłużnych. W analizach prowadzonych w tym rozdziale za ważne uznałam skoncentrowanie uwagi na zagadnieniu skutecznego

przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Przegląd literatury przedmiotu odsłania różne tradycje badań w tym zakresie. Niemniej jednak, współcześnie, jak pokazuję, badacze skłaniają się w stronę badań jakościowych, w ramach których odwołują się do studiów przypadków, badań biograficznych, badań etnograficznych i badań w działaniu. Podejmując rozważania na temat skutecznego przywództwa w szkołach działających na obszarach defaworyzowanych społecznie, w pierwszej kolejności omówiłam problematykę przestrzennego zróżnicowania warunków i oferty edukacyjnej oraz cechy nieodłącznie powiązane z działalnością tych szkół. Następnie zaś, na tak zarysowanym tle, podjęłam problem skutecznego przywództwa w tych szkołach, przywołując wyniki badań wskazujące na właściwości dyrektorów szkół, którzy są postrzegani jako skuteczni przywódcy i wyniki badań mówiące o sposobach pracy tychże dyrektorów. Na podstawie przedstawionego w rozdziale drugim przeglądu literatury przedmiotu odnoszącej się do przywództwa w szkole można było podjąć próbę oceny istniejącego stanu wiedzy na podejmowany w tej książce temat oraz oceny wyników dotychczasowych badań. Krytyczna analiza prezentowanych publikacji stworzyła podstawy dla konstrukcji założeń metodologicznych badań własnych.

Poczynione w pierwszych dwóch rozdziałach niniejszego studium ustalenia poprzedzają drugą główną część pracy, część empiryczną, noszącą tytuł *Badania własne nad skutecznym przywództwem w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie*. Tę część otwiera rozdział pt. *Podstawy metodologiczne badań*, w którym w pierwszej kolejności dokonałam uzasadnienia przyjętej perspektywy badawczej (omówiłam powody, które skłoniły mnie do opowiedzenia się za pedagogicznymi badaniami jakościowymi) i wyboru Wielkiej Brytanii jako kraju odniesienia w prowadzonych badaniach porównawczych. Następnie określiłam zasadniczy problem i cele badań, przedstawiłam problematykę badawczą, przedmiot badań oraz zastosowaną metodę badań. W dalszej kolejności przedstawiłam sposób doboru osób badanych, omawiając kryteria doboru przypadków do badań oraz sposoby gromadzenia danych, organizację i przebieg procesu zbierania danych. W końcowej części tego rozdziału starałam się zapoznać Czytelnika z założeniami i podstawowymi zasadami, jakie przyświecały mi w toku budowania teorii ugruntowanej oraz z etycznymi aspektami badań. Opracowując podstawy metodologiczne badań własnych, założyłam, że im bardziej czytelne są dla Innych motywy, którymi jako badacz kieruję się w toku tworzenia koncepcji badań własnych, tym łatwiej jest wypracować kryteria oceny realizowanej przez badacza pracy naukowej i kryteria oceny stworzonej na podstawie przeprowadzonych badań wiedzy naukowej. W prowadzonych badaniach dążąc do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej, postanowiłam poznać dogłębnie zjawisko skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach defaworyzowanych społecznie i udzielić odpowiedzi zarówno na pytania dotyczące dyrektorów szkół jako przywódców w szkołach, jak i na pytania o ich działania przywódcze.

W prowadzonych badaniach punktem odniesienia byli zaproszeni do badań dyrektorzy szkół wraz z ich samowiedzą, autodefinicją sytuacji zawodowej, szkolnej, ale i szerzej – życiowej, z doświadczeniami wyniesionymi z funkcjonowania w różnych wymiarach i na różne sposoby. Zgodnie z przyjętą perspektywą badawczą postawiłam przed sobą zadanie pozyskania bogatych danych jakościowych pozwalających na zrozumienie tego, co dla badanych dyrektorów szkół jest ważne. W prowadzonych starałam się poprzez rozumiejący wgląd wnikać w refleksyjność jako centralny element jednoczący ludzkie praktyki by uchwycić oraz zrekonstruować sposoby, na jakie sensowne działania powiązane są ze strukturą. W badaniach dokonując rekonstrukcji procesualnej struktury przebiegu doświadczenia osób badanych, dążyłam do uwzględnienia jednoczesnego nakładania się i modyfikowania wielu wzorów interpretacyjnych/wzorów działania, związanych z doświadczeniem biograficznym badanych, doświadczeniem wspólnej pracy w danej szkole, zamieszkiwania w określonym miejscu, identyfikacji rodzinnych czy też zawodowych.

W badaniach założyłam, że szkołę można postrzegać jako społeczno-kulturową przestrzeń doświadczenia, że można patrzeć na nią jak na soczewkę, która skupia „w sobie procesy i mechanizmy zachodzące w poszczególnych sferach życia codziennego, a jednocześnie bezpośrednio lub pośrednio oddziałuje na nie” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 9). W prowadzonych badaniach starałam się zatem zrekonstruować proces stawania się skutecznym przywódcą w szkole, dążyłam do uchwycenia i ustalenia działań badanych dyrektorów oraz tego, w jaki sposób i na ile powiązane są one ze strukturą, w jakiej się odgrywają. W celu rekonstrukcji wzorów interpretacyjnych zasadniczych uczestników badań (dyrektorów szkół) postanowiłam analizę kluczowych aspektów skutecznych praktyk przywódczych badanych poprzedzić badaniem szeroko rozumianego kontekstu, w jakim działają uczestnicy badań (usytuowanie szkół, charakterystyki szkół: historia, wizerunek, wyzwania, nauczyciele, uczniowie, rodzice), jak i biografii badanych dyrektorów.

W prowadzonych przeze mnie badaniach, które miały charakter jakościowych badań porównawczych, jako wiodącą metodę badań uznałam zbiorowe studium przypadku. W badaniach założyłam, że komparacja doświadczeń i praktyk dyrektorów szkół polskich i brytyjskich stworzy podstawy dla rekonstrukcji wzorów działania i orientacji badanych dyrektorów szkół, co miało przyczyniać się do uwypuklenia specyfiki poruszonej w tej książce problematyki badawczej.

Na tle dokonanych ustaleń metodologicznych przedstawiłam wyniki uzyskanych przez siebie badań, grupując je w trzy kolejne rozdziały. Pierwszy z nich został poświęcony charakterystyce szkół, którymi kierują zaproszeni do badań dyrektorzy. Na każdą z charakterystyk złożył się opis szkoły pod kątem tak podstawowych cech, jak chociażby typ szkoły ze względu na poziom kształcenia i organ prowadzący, liczba uczniów i czas nauki w szkole, liczba

nauczycieli, liczba oddziałów czy też misja szkoły. Wraz z prezentacją formalnych własności każdej ze szkół omawiałam środowisko, w jakim działają szkoły i jednocześnie zasadnicze właściwości uczniów i środowisk, z których się oni wywodzą oraz własności charakteryzujące nauczycieli szkoły i sposób zarządzania szkołą. Dużo uwagi w opracowaniu poszczególnych charakterystyk poświęciłam opisowi historii badanych szkół, ich stanu obecnego oraz planowanych zmian. Przedstawione w rozdziale czwartym pracy charakterystyki szkół pozwoliły usytuować badane zjawisko skutecznego przywództwa w szkołach w konkretnym kontekście i ukazać proces rozwoju każdej z badanych szkół z perspektywy diachronicznej.

W rozdziale piątym, *Stawanie się skutecznym przywódcą*, w pierwszej kolejności przedstawiłam charakterystykę ilościową badanej grupy dyrektorów szkół i omówiłam ich sylwetki. W dalszej kolejności przedstawiłam odpowiedź na pytanie o to, jak przebiega wpisujący się w rozwój zawodowy badanych proces stawania się skutecznym przywódcą w szkole. W analizach skupiających się nad rozwojem zawodowym badanych dyrektorów przyjąłam perspektywę biograficzną, uznając, że dzięki biograficznemu podejściu, będę mogła zrozumieć zmiany pojawiające się w karierze zawodowej badanych poprzez wgląd w osobiste interpretacje przedstawiane przez samych badanych i analizę wpływu szeroko rozumianego środowiska dyrektora szkoły i jego życia osobistego na przebieg kariery zawodowej. Na podstawie uzyskanych danych narracyjno-biograficznych i analizy dokumentów dokonałam rekonstrukcji przebiegu dróg rozwoju zawodowego badanych dyrektorów szkół i ich porównania, co pozwoliło zaobserwować wspólną badanym przypadkom logikę życia zawodowego. Poczynione ustalenia pokazały, że można wyodrębnić kilka faz składających się na rozwój zawodowy badanych dyrektorów i wpisujący się w ten rozwój proces stawania się skutecznym przywódcą. Wśród zidentyfikowanych faz znalazły się takie, jak:

- Eksperymentowanie: poszukiwania i wyzwania.
- Zbieranie doświadczeń: przygotowywanie się do roli.
- Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdowanie własnej drogi.
- Ku dojrzałemu przywództwu.

Uzyskane wyniki badań pokazały, że moi rozmówcy przedstawiając przebieg swojego życia, mówiąc o tym jak stawali się skutecznymi dyrektorami-przywódcami, poświęcali wiele uwagi początkowemu okresowi pracy na stanowisku dyrektora szkoły, traktując go jako okres krytyczny w procesie stawania się dyrektorem, który znajduje uznanie wśród innych jako przywódca. Analiza narracji badanych dyrektorów pokazała, że w ich opowieściach pojawiały się tematy odnoszące się do sposobów stawiania czoła różnym problemom, wyzwaniom, sytuacjom kryzysowym, które miały miejsce w ich pracy. Badani mówiąc o życiu zawodowym, odsłaniali te sytuacje, zdarzenia, które rzutowały na to, jak odnajdowali własną drogę rozwoju i oddziaływania na innych w celu wprowadzania zmian rozwojowych w szkole.

W rozdziale szóstym, który nosi tytuł *Kształtowanie warunków edukacji – kluczowe aspekty skutecznego przywództwa* i zamyka część drugą niniejszej książki, przedstawiłam wyniki badań nad stosowanymi przez badanych dyrektorów działaniami przywódczymi, które poprowadziły kierowane przez nich szkoły do sukcesu. Jak pokazują uzyskane wyniki badań każdy z badanych dyrektorów wraz z objęciem swojego stanowiska w szkole podjął się reformowania szkoły i każdemu z badanych dyrektorów udało się doprowadzić w krótkim czasie do znacznej poprawy pracy szkoły. Dyrektorzy ci mieli różne punkty wyjścia, stawiani byli wobec różnych oczekiwań, gdyż prowadzone przez nich szkoły funkcjonowały w odmiennych kontekstach społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych.

Analiza zebranego materiału pozwoliła wyprowadzić wniosek, że o ile model zastosowanych przez badanych dyrektorów praktyk przywódczych jest zaskakująco podobny, to pojawiają się różnice w sposobie wdrażania tych samych praktyk przywódczych, co można tłumaczyć czynnikami, które rzutowały na wspomaganie lub hamowanie zamierzonych działań. W rozdziale tym ukazałam zaobserwowane fazy rozwoju badanych szkół i charakterystyczne dla każdej z wyodrębnionych faz praktyki przywódcze. Wśród wyróżnionych faz rozwoju szkół znalazły się takie, jak:

- Tworzenie solidnych podstaw: w stronę nowych jakości.
- Budowanie kultury troski i osiągnięć.
- W poszukiwaniu synergii: stabilizacja i konsolidacja.

Przedstawione w niniejszej książce wyniki badań mogą okazać się nie tylko istotne w budowaniu wiedzy pedagogicznej na temat przywództwa w szkołach, a zwłaszcza w szkołach funkcjonujących na obszarach defaworyzowanych społecznie, ale także pomocne w promowaniu sposobów pracy badanych szkół, a wraz z tym w promowaniu zachowań i rodzaju aktywności znamienych dla tych dyrektorów, którzy rozpoznawani są jako skuteczni przywódcy, co z kolei może sprzyjać rozpowszechnianiu najlepszych praktyk w środowisku i sprzyjać podwyższaniu jakości pracy szkół. Uzyskana wiedza może okazać się zatem ważna i potrzebna, jak zakładam, nie tylko naukowcom, ale także twórcom polityki edukacyjnej, przedstawicielom administracji oświatowej, instytucjom oferującym kształcenie, doksztalcenie zawodowe i doskonalenie w zawodzie nauczyciela, a także bezpośrednio dyrektorom szkół i nauczycielom w kreowaniu warunków edukacji sprzyjających podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych uczniów.

CZĘŚĆ PIERWSZA

Teoretyczne podstawy badań nad przywództwem w szkole

Rozdział I

Przywództwo

Wprowadzenie

Bogactwo piśmiennictwa związanego z przywództwem to jeden z widocznych znaków popularności tego pojęcia wśród teoretyków, którzy podejmują próby jego naukowej interpretacji. Stanowi ono odbicie zainteresowania przywództwem i funkcjonującego przekonania o wadze procesów przywództwa w rozwoju społeczeństw, organizacji i jednostek.

Problematyka przywództwa coraz silniej przyciąga uwagę tych teoretyków, którzy zajmują się poznawaniem i wyjaśnianiem relacji międzyludzkich, zależności między cechami działania i zachowania ludzi, sposobów osiągania celów, zwłaszcza w formalnych organizacjach, czy też sposobów i zakresu harmonizowania działań zapewniających skuteczne wprowadzanie zmian i prawidłowe funkcjonowanie instytucji.

Rozważania nad przywództwem – jak twierdzi Romuald Holly (2000) – tradycyjnie już koncentrują się wokół pytań, które podnoszą takie kwestie zasadnicze, jak:

- „Kim są przywódcy, jakimi charakteryzują się cechami wyróżniającymi ich wśród innych osób?
- Jaka jest geneza przywództwa w wymiarze społecznym i w wymiarze jednostkowym?
- Co jest istotą przywództwa, jakie są jego społeczne funkcje i uwarunkowania?
- Jakie zachodzą związki między przywództwem a władzą, dominacją, konformizmem, kierowaniem i zarządzaniem oraz niektórymi instrumentami inżynierii społecznej?
- Jak przywództwo może być oceniane w wymiarach: prakseologicznym i moralnym, ale także w psychologicznym, społecznym, socjobiologicznym, historycznym, politycznym?
- Co stanowi antytezę przywództwa, jak przejawia się ona w społecznej makro- i mikroskali, a jak w wymiarze psychologicznym; jakie wynikają stąd

wnioski dla teorii i praktyki inżynierii społecznej, pedagogiki społecznej, edukacji i wychowania obywatelskiego, dla praktyki politycznej?” (tamże, s. 244).

Próby udzielenia odpowiedzi na tego rodzaju pytania podejmowali już najdawniejsi myśliciele, biografowie, stratedzy polityki dworskiej, kronikarze i historycy. Poszukiwanie odpowiedzi na niektóre z tych pytań stoi także w centrum moich zainteresowań badawczych.

W niniejszym rozdziale będą omówione przede wszystkim różne sposoby rozumienia pojęcia przywództwo. Przedstawiane tutaj propozycje terminologiczne wywodzą się z teorii przywództwa, które wyłoniły się w toku badań nad przywództwem i jego uwarunkowaniami. Badania te – jak pokażę – mają długą historię, a ich geneza sięga starożytności. Myśli tak wybitnych uczonych starożytnych, jak Sun Tzu, Platona, Arystotelesa, czy Marka Aureliusza do dnia dzisiejszego pozostają ważne i stanowią inspirację dla wielu badaczy zjawiska, jakim jest przywództwo. Omówione będą tutaj teorie przywództwa, które na trwałe wpisały się w rozwój myśli naukowej nad przywództwem i znalazły szerokie uznanie w środowiskach naukowych. Wśród przedstawianych teorii przywództwa znajdują się takie, jak: teorie cech, teorie zachowań, teorie sytuacyjne, teorie interakcyjne, teorie funkcjonalne i teorie przywództwa transformacyjnego. U podstaw każdej z nich tkwią określone założenia na temat przywództwa, sposobu jego rozumienia, genezy i celów, jakim ma służyć.

Chociaż nie ma dzisiaj wątpliwości co do roli, jaką mają odgrywać przywódcy na przykład w formalnych organizacjach, to brakuje wśród teoretyków zgody co do tego, jak powinni działać przywódcy, czy też jakie funkcje powinni oni spełniać. Kwestie te stają się szczególnie istotne wówczas, gdy pod uwagę weźmiemy otoczenie, w jakim przyszło działać przywódcom i na rzecz, którego mają oni działać. Otoczenie różnego rodzaju organizacji, grup formalnych i nieformalnych, zarówno to bliższe (społeczeństwo lokalne), jak i dalsze (społeczeństwo globalne) staje się coraz bardziej „burzliwe” i zmienne, a wobec tego i nieprzewidywalne. Występowanie zmian w otaczającym nas świecie nie jest czymś nowym, czymś, co wyróżnia w sposób szczególny współczesne społeczeństwa. Niemniej jednak nowością jest – jak trafnie podkreśla Beata Przyborowska – „tempo i zakres ich występowania oraz wywołana w ten sposób reakcja łańcuchowa” (2007, s. 5). Zmieniające się otoczenie wymusza na teoretykach problematyki przywództwa potrzebę ciągłego rewidowania założeń odnoszących się do tego fenomenu.

1. Menedżerowie a liderzy

W literaturze przedmiotu – począwszy od drugiej połowy lat 70. ubiegłego wieku – podkreślana jest różnica między menedżerem (osobą zarządzającą organizacją formalną) a liderem (osobą przewodzącą organizacji). W roku

1977 Abraham Zaleznik, naukowiec z Harvard Business School, opublikował głośny artykuł *Managers and Leaders: Are They Different?* Tytuł tego artykułu wydawałoby się dość neutralny, w rzeczywistości okazał się prowokacyjny. Odpowiadając na postawione w tytule swojej pracy pytanie, Abraham Zaleznik ostro przeciwstawił sobie menedżerów i liderów, wskazując na różnice między nimi, źródła tych różnic i równocześnie na problem relacji między przywództwem i zarządzaniem oraz specyfikę obu zjawisk. Artykuł *Managers and Leaders: Are They Different?* wywołał burzliwe dyskusje i z czasem stanowisko Abrahama Zaleznika znalazło swoje odzwierciedlenie w polityce personalnej organizacji, zwłaszcza z sektora przedsiębiorstw.

Według Abrahama Zaleznika nie wszyscy ci, co są przywódcami zajmują wysokie stanowiska i odgrywają funkcje kierownicze. O skuteczności menedżera, czy lidera decydują ich indywidualne właściwości, określane jako cechy osobowe. Źródłem istniejących różnic między menedżerami i liderami są zatem w dużej mierze ich odmienne osobowości.

Abraham Zaleznik nawiązał w swojej pracy do poglądów Williama Jamesa na osobowość jednostek. James wyróżnił dwa typy osobowości: „raz urodzonych” (ang. *once-born*) i „ponownie urodzonych” (ang. *twice-born*). Ci pierwsi, to ludzie, których życie najczęściej przebiega względnie spokojnie i bez większych wstrząsów. Przejawiają oni tendencje do dostosowywania się do otoczenia i obowiązujących w nim reguł i poglądów, a rzeczywistość przekształcają ewolucyjnie, nie zaś rewolucyjnie. Do tej grupy osób należą według Abrahama Zaleznika menedżerowie, którzy nie tyle zmieniają rzeczywistość, w której funkcjonują, co raczej wykorzystują ją na rzecz realizacji celów własnych i organizacji. Potrafią dostosowywać się do zmian w otoczeniu, respektując zastane *status quo*, w tym także równowagę relacji społecznych. „Ponownie urodzeni” to ci, których życie nie przebiega spokojnie. Muszą stawiać czoła wielu trudnym sytuacjom. Momenty krytyczne, których doświadczają są źródłem głębokich przeżyć. „Ponownie urodzeni” mają skłonności ku wprowadzaniu głębokich i radykalnych zmian w życiu osobistym i zawodowym. Burzą zastany porządek i czują się w pewnym sensie oddzieleni od innych ludzi i swojego środowiska. Przejawiają poczucie odrębności i braku zgody na istniejące *status quo*. Liderzy – według Zaleznika – to „ponownie urodzeni”. Cechuje ich potrzeba wprowadzania zmian, mogą pracować w różnych organizacjach i jednocześnie nie mieć w pełni poczucia przynależności do tych organizacji.

Abraham Zaleznik dowiódł, że takie elementy przywództwa, jak: inspiracja, wizja, pasja, kreatywność czy wyobrażenia często stanowią główną siłę napędową sukcesu firmy. Tym samym pokazał, że liderzy biznesu powinni mieć cechy osobowości, które bardziej opisują artystę niż menedżera. Zdaniem Abrahama Zaleznika klasyczna kultura menedżerska kładzie nacisk na racjonalność i kontrolę w celu kierowania przebiegiem zdarzeń. Menedżerowie, mimo tego, że zwracają uwagę na innych, wykazują się brakiem empatii.

Ich cele wypływają z bieżących wydarzeń w firmie, a nie z wizji i pragnień. Tymczasem przywódcy są pro-aktywni, a nie reaktywni. Przywódcy sami tworzą potrzeby, zamiast jedynie odpowiadać na te, które istnieją. Potrzebują oni zmian w otoczeniu, w którym działają, stąd starają wywierać na nie wpływ. W relacjach z innymi potrafią uwzględniać sygnały emocjonalne płynące od ludzi, odczuwać ich stany psychiczne, przyjmować ich sposoby myślenia i spojrzeć z ich perspektywy na rzeczywistość, pomimo tego, że mają tendencję do bycia samotnikami.

Tabela 1. Różnice pomiędzy działaniami menedżera a lidera

Menedżer	Lider
Zarządza.	Przewodzi.
Tworzy systemy.	Tworzy wizję.
Przyczynia się do stabilizacji życia w organizacji.	Jest motorem sprawczym zmian.
Określa plany i programy działania oraz budżet.	Określa kierunek zmian, tworzy plany strategiczne umożliwiające przeprowadzenie zmian.
Organizuje procesy, strukturę i hierarchię.	Jednoczy ludzi wokół ważnych idei, wartości.
Kładzie nacisk na kontrolę i rozwiązywanie problemów.	Kładzie nacisk na inspirowanie i motywowanie do zmian, bezpośrednią komunikację.
Dominujący kierunek działań: góra – dół.	Dominujący kierunek działań: dół – góra.
Nacisk na zmiany ewolucyjne.	Nacisk na „twórczą dekonstrukcję”, zmiany o charakterze rewolucyjnym.
Zmiany wprowadza odgórnie	Zmiany wprowadza oddolnie.
Jego wpływ na innych uzależniony jest w dużej mierze od formalnego umocowania i pełnomocnictwa.	Jego wpływ na innych uzależniony jest od osobistej wiarygodności.
Silne strony: pragmatyzm, profesjonalizm, podejście systemowe, stosowanie wypróbowanych, dobrze sprawdzonych metod, technik i narzędzi działania.	Silne strony: kreatywność, zarządzanie zmianami, motywowanie, integracja, współpraca, zaufanie.
Potencjalne zagrożenia/słabości: biurokracja, nastawienia na <i>status quo</i> , konserwatyzm, rutyna.	Potencjalne zagrożenia/słabości: nadmiar zmian (chaos wynikający ze zmian), osłabienie, a nawet zniszczenie organizacji.

Źródło: Opracowanie własne.

Stanowisko Abrahama Zaleznika odbiło się szerokim echem wśród teoretyków i praktyków. Wielu uczonych powoływało się na jego publikację w kolejnych latach, pokazując podobnie jak on, że istnieją fundamentalne różnice między działaniami menedżera i lidera (zob. tabela 1). Przykładem może być Andrew J. DuBrin (1979), który odnosząc się to tych różnic, podkreślił, że nie każda osoba na stanowisku kierowniczym musi być dobrym przywódcą, gdyż przywództwo stanowi jeden z kilku aspektów pracy kierownika. Jednocześnie wskazał, że nie wszyscy przywódcy spełniają funkcje kierownicze, na przykład królowie mogą przewodzić, a nie muszą przy tym ponosić odpowiedzialności kierowniczej.

Warto podkreślić, że w praktyce podział na menedżerów i liderów nie jest tak ostry, jak tego chciał Abraham Zaleznik, czy inni teoretycy. Dyrektorzy firm i menedżerowie personalni mieliby prawdopodobnie duży kłopot z odpowiedzią na pytanie, o to ilu i w jakich miejscach ich organizacji potrzeba menedżerów, a ilu i gdzie przywódców.

Józef Penc (2003) w pracy pod tytułem *Zarządzanie w warunkach globalizacji* biorąc pod uwagę tradycyjne i nowe spojrzenie na role organizacyjne i kompetencje menedżerów, postuluje połączenie kompetencji menedżera i lidera. Autor uważa, że tradycyjne spojrzenie na rolę menedżera wymagało umiejętności bycia skutecznym w realizacji celów firmy. Zakładano, że menedżer powinien umieć zapewnić efektywność działań oraz optymalnie wykorzystywać zasoby firmy. Tymczasem wyzwania współczesności stawiają menedżera w nowej sytuacji i wręcz wymuszają na nim nowe role organizacyjne i kompetencje. Od menedżerów wymaga się aby:

- byli kreatywni,
- inspirowali do nowych pomysłów,
- potrafili być przedsiębiorczy, i
- chcieli nowych rzeczy.

Oznacza to, że menedżerowie powinni być „liderami zmian” i wcielać się równocześnie w role: organizatorów, wizjonerów, polityków, przedsiębiorców, strategów, integratorów i improwizatorów. Jako osoby kreatywne winni być „twórczymi burzycielami” i przejawiać „niespokojnego ducha”. Według Penc’a współcześnie nie można już dalej twierdzić, że na najwyższych szczeblach zarządzania w organizacjach formalnych potrzebni są nie tyle wybitni liderzy, co menedżerowie. Od osób zajmujących tak wysokie stanowiska w organizacjach niejako z założenia wymaga się, aby równie dobrze wypełniali rolę lidera, co menedżera¹.

¹ Poza organizacjami formalnymi czasami bywa inaczej. Dobrym przykładem jest sytuacja w partiach politycznych, w których najwyższą pozycję uzyskują z reguły przywódcy polityczni (liderzy). I tego właśnie potrzebują partie, jeśli chodzi o najwyższe pozycje: tutaj nie poszukują one osoby, która, niejako z definicji, spełniałaby obie role jednocześnie: menedżera i lidera. Menedżerowie są w partiach potrzebni „niżej”, jako organizacyjne wsparcie.

2. Liderzy zmian

Zdaniem Johna P. Kottera organizacja potrzebuje liderów, gdyż tworzą oni wizję zmiany, motywują i inspirują członków zespołu do jej realizacji. W literaturze często określa się ich liderami zmiany. To oni rozpoczynają wdrażanie zmian i napotykają w swej organizacji na pracowników, z których – jak podaje R. M. Saunders (2005) – 20% osób manifestuje poparcie wprowadzanych zmian i są one chętne do działania na ich rzecz, 30% jest nim przeciwnych, a 50% odbiera zmiany z obojętnością.

W tej części niniejszego rozdziału pisząc o liderach zmian, w pierwszej kolejności wskażę na wyzwania, jakie powiązane są z przywództwem we współczesności. Następnie przedstawię cechy przywódców, którzy prowadzą swoje zespoły ku zmianie. W zakończeniu omówię funkcje, jakie najczęściej wypełniają przywódcy.

2.1. Wyzwania

W ostatnich dwóch dekadach zarysowało się wiele trendów w sposobach myślenia o przywództwie i zarządzaniu. Pod ich wpływem osoby kierujące organizacjami i im przewodzące poszukują panaceum na bolączki codzienności organizacji. Niedomagania te stają się tym bardziej widoczne, im bardziej odniesiemy je do otoczenia, w którym funkcjonują organizacje. Coraz bardziej zmienne i nieprzewidywalne otoczenie organizacji wymusza na wszystkich jej członkach – nie tylko na osobach, które zajmują w niej ważne stanowiska – umiejętność radzenia sobie z generowaną przez to otoczenie niepewnością. Brak wzorców zachowań i myślenia są zatem typowymi cechami uczestnictwa we współczesnych formach organizacyjnych.

Burzliwe otoczenie wymusza na członkach organizacji pro-aktywność, przedsiębiorczość i kreatywność. Co oznacza, że muszą oni umieć radzić sobie z niepewnością i na własną odpowiedzialność rekonstruować wzory zachowań. Obecnie nie tylko wąską grupą liderów może zapewnić organizacji odpowiednią efektywność i konkurencyjność, ale w dużej mierze uzależnione jest to od funkcjonowania zespołów w organizacjach. W zaspokajaniu potrzeb, jakie mają organizacje nie jest w stanie zastąpić ich ani maksymalnie elastyczna, słabo sformalizowana organizacja, ani tymczasowy kierownik, skoncentrowany na stwarzaniu warunków do realizacji zadania, którego wykonawcami są wysokiej klasy profesjonaliści.

Rola kierownika/lidera zespołu polega przede wszystkim na umiejętności wykorzystania potencjału osób, z którymi on współpracuje. W związku z tym kierownik/przywódcą:

- stawia swoim podwładnym problemy do rozwiązania a nie narzuca celów, jakie mają osiągać;
- dyskutuje z podwładnymi sposoby działania i rozwiązywania problemów a nie narzuca im gotowych rozwiązań;
- dzieli się z podwładnymi informacjami a nie zachowuje ich dla siebie w przekonaniu, że jako kierownik powinien wiedzieć więcej.

„Zmiana podejścia do przywództwa, w wyniku której – jak trafnie zauważa Czesław Sikorski (2006a) – pojawiło się przywództwo (lub zarządzanie) partycypacyjne, zasługuje na miano rewolucyjnej. Zakwestionowane bowiem zostały dwie podstawowe zasady tradycyjnego przywództwa, a mianowicie duży dystans władzy i niezawisłość decyzyjna przywódcy. Z wszystkich zalet i umiejętności kierowniczych, w przywództwie partycypacyjnym skupia się uwagę na jednej, wcześniej zupełnie pomijanej. Jest nią umiejętność wykorzystania potencjału podwładnych. Oznacza to w istocie przejście od przedmiotowego do podmiotowego traktowania podwładnych” (tamże, s. 37).

We współczesnych warunkach proces przywódczy wiąże się z działaniem na rzecz uzgadniania wartości, ustalania potrzeb grup i jednostek w celu tworzenia odpowiednich warunków ku wprowadzaniu zmian. Ważną rolę w tym procesie odgrywa myślenie strategiczne (zob. Michalak, 2011b), dzięki któremu „osoby nadające kierunki rozwoju organizacji mogą wznieść się ponad codzienny proces zarządzania i codzienne trudności by móc spojrzeć na to, co się dzieje w organizacji poprzez przyjęcie określonego punktu widzenia na dany problem... Przyjęta perspektywa powinna być zorientowana zarówno na przyszłość, jak i osadzona historycznie. Myśliciele strategiczni muszą posiadać umiejętność antycypowania – patrzenia ... w przyszłość ... dzięki wiedzy, gdzie znajduje się ich organizacja teraz, mądre decyzje odnośnie zmian mogą zostać podjęte z uniknięciem powtarzania błędów z przeszłości” (Garratt, 2003, s. 2–3).

Michael Williams – w książce *Mistrzowskie przywództwo* (2009) – przywołując stanowisko Collina Hastingsa, określa siedem cech charakterystycznych organizacji nowego paradygmatu. Cechy te są następujące:

- radykalna decentralizacja,
- głębokie wzajemne zależności (praca mulitidyscyplinarna),
- wymagania i oczekiwania (wymagania od siebie i od innych),
- przejrzyste i wyraźnie zakomunikowane standardy pracy,
- rozproszone przywództwo,
- burzenie murów (świadome usuwanie zbędnych barier i przeszkód),
- sieć kontaktów (bezpośrednie relacje i intensywna komunikacja międzyludzka).

Jeśli weźmiemy razem wszystkie zakreślone powyżej cechy, to odsłaniają one konieczne działania przywódcy. Wśród nich znajdują się zwłaszcza te, które obejmują wspomaganie, ułatwianie pracy oraz likwidowanie barier. Model

organizacji nowego paradygmatu Collina Hastingsa akcentuje potrzebę takiego sposobu myślenia o przywództwie, zgodnie z którym przywództwo powinno charakteryzować się:

- Potrzebą przezwycięzania strachu przed porażką i zastąpienia go pewnością siebie i wiarą w to, że porażki są nieodłącznym elementem codzienności (porażki, jeśli już się pojawiają, są szansą na uczenie się czegoś i stanowią zachętę do podejmowania kolejnych prób).

- Odejściem od działań rutynowych z nastawieniem na podejmowanie wyzwań – sprzyja temu otwartość na doświadczenia i gotowość do eksperymentowania, wypróbowywania nowych koncepcji i praktyk.

- Podejmowaniem ryzyka i zachęcaniem innych, by robili to samo.

- Rozpoznawaniem i likwidowaniem barier rozwojowych – motorem działania stają się odwaga, kreatywność i presja na wyniki.

- Uznaniem uczenia się za wartość kluczową i dostrzeganiem potrzeby stałego aktualizowania i wzbogacania wiedzy, poszerzania horyzontów i doskonalenia praktyki działania.

Określone przez Michaela Williamsa (2009) właściwości przywództwa w czasach transformacji ewidentnie pociągają za sobą konieczność specyficznych sposobów myślenia przywódców nastawionych na wprowadzanie zmian. W modelu organizacji nowego paradygmatu pokazuje się, że przywódcy winni znajdować w sobie moc, by stale kwestionować konwencjonalną wiedzę i tradycyjne założenia, strategie i cele oraz istniejące wartości i przekonania. Przywódcy w codziennej praktyce powinni przejawiać:

- pasję do osiągnięcia i utrzymywania doskonałości, dzięki wykorzystaniu nowej wiedzy i praktyk działania,

- pro-aktywną postawę i umiejętności antycypacyjnego myślenia i działania,

- uznanie wagi innowacyjności,

- umiejętność rozpoznawania talentów w organizacji i ich rozwijania,

- umiejętność koordynowania pracy pod kątem wykorzystywania mocnych stron zespołu i organizacji jako całości (zob. tamże, s. 43).

Przywódca prowadzący formalne organizacje do przełomu w czasach transformacji:

- Potrafi sprawić, że wydarza się coś, co raczej by się nie wydarzyło.

- Działa na rzecz tworzenia warunków pracy sprzyjających budowaniu przyjaznego środowiska, które w pełni angażuje ludzi i umożliwia im dawanie z siebie tego, co najlepsze.

- Zachęca do podejmowania ryzyka.

- Wymaga od ludzi innowacyjności.

- Uczy uczenia się na podstawie sukcesów i porażek.

- Kształtuje drogę, jaką powinna podążać organizacja.

- Wyznacza cele i wskazuje co jest ważne i co ma znaczenie.

- Inspiruje do osiągania celów, które wcześniej wydawały się niemożliwe.
- Uznaje, że satysfakcja z pracy jest gwarantem sukcesu firmy.
- Stale stawia pytania „dlaczego”? i „dlaczego nie”?

W 1983 roku James M. Kouzes i Barry Z. Posner, dwaj amerykańscy naukowcy, cieszący się światowym uznaniem za przeprowadzone badania nad przywództwem, zainicjowali program badawczy pod nazwą *The Leadership Challenge*. Celem programu było uzyskanie odpowiedzi na pytania: Jakie są sposoby, za pomocą których udaje się przywódcom zmobilizować pracowników do osiągania niezwykłych rezultatów? Co tak naprawdę robią liderzy w organizacjach? Czym charakteryzują się ich praktyki przywódcze? Przykłady takich działań znaleźli oni w niemal we wszystkich sferach organizacyjnej działalności: zarówno w przypadku organizacji *non-profit*, jak i organizacji komercyjnych, w fabrykach i przedsiębiorstwach usługowych, w organizacjach rządowych i firmach prywatnych, w służbie zdrowia, w edukacji czy też w organizacjach pożytku publicznego. Na podstawie analizy tysięcy przypadków, opisujących rozmaite doświadczenia związane z przywództwem, James M. Kouzes i Barry Z. Posner odkryli, że przeciętni ludzie, którzy prowadzą innych po nieprzetartych dotąd szlakach, wykorzystują w tym celu podobne modele zachowań. Jednym z rezultatów ich prac badawczych było wyróżnienie pięciu zasad wzorcowego przywództwa. Zostały one sformułowane następująco:

- Wskazuj właściwą drogę.
- Rozbudzaj wspólną wizję.
- Nie bój się zmian.
- Pozwól działać innym.
- Motywuj i wspieraj.

W skład tych zasad wchodzi określone wzorce zachowań. Opis zidentyfikowanych przez siebie zasad i wzorców zachowań przedstawiają w książce zatytułowanej *Przywództwo i jego wyzwania* (2010). Zasady jednak, których wypełnianie staje się wyzwaniem dla przywódcy, to nie wszystko. Przywódcy nie osiągają swoich sukcesów w pojedynkę. Obraz przywództwa staje się pełny wówczas, gdy uwzględnimy w nim oczekiwania, jakie ludzie mają wobec swoich liderów.

2.2. Cechy

Analizując zjawisko przywództwa, nie można zapomnieć, że jest ono przede wszystkim wzajemną relacją pomiędzy przywódcą a jego podwładnymi. Bez zrozumienia tej relacji wszelkie strategie działania, zasady i wskazówki okazują się bezużyteczne. O jakości tej relacji w dużej mierze decydują oczekiwania, jakie kierują ludzie w stronę swoich liderów i sposoby, w jakie liderzy odpowiadają na te oczekiwania.

Ewolucja myśli naukowej nad przywództwem pokazuje, że jedno z pierwszych badań, jakie były prowadzone nad tym zjawiskiem, to właśnie badania nad cechami osobowościowymi przywódców. U ich podstaw tkwiło założenie, że istnieje możliwość zidentyfikowania i opisanie cech, które charakteryzują skutecznych przywódców. To dzięki tym badaniom pojawiły się teorie cech (zob. podrozdział 4.2.2. niniejszego rozdziału), zwane osobowościowymi teoriami przywództwa.

James M. Kouzes i Barry Z. Posner (2010) poddali analizie oczekiwania, jakie ludzie mają wobec przywódców. W tym celu poprosili respondentów o wymienienie cech i umiejętności, które według nich są najbardziej pożądane u przywódców. Na podstawie otrzymanych odpowiedzi sporządzili listę kilkuset wartości, cech i zdolności, jakich ludzie oczekują od przywódców. Lista ta została następnie przeanalizowana pod kątem zawartości przez kilku niezależnych ekspertów oraz poddana empirycznym testom kontrolnym. W rezultacie autorzy otrzymali listę 20 cech, z których każda została uzupełniona o kilka synonimów. Autorzy na tej podstawie opracowali ankietę „Cechy idealnego przywódcy”, którą następnie rozesłali do ponad 75 tysięcy osób z całego świata. Na jednostronicowym kwestionariuszu znajdowało się 20 cech, z których badani mieli wybrać siedem cech uznanych przez siebie jako najważniejsze. Wyniki badań pokazały, że niezależnie od płci, pochodzenia, kultury, wykształcenia, grupy wiekowej przynależności etnicznej, stanowiska i funkcji zdecydowana większość respondentów uznała, że osoba godna miana przywódcy powinna odznaczać się:

- uczciwością,
- dalekowzrocznością,
- zdolnością inspirowania innych, i
- kompetencjami.

Te cztery zidentyfikowane przez autorów cechy stanowią trzon wzorcowego przywódcy i od ponad 25 lat są wymieniane jako najbardziej pożądane u przywódców.

Uczciwość, kompetencje, zdolność inspirowania innych wchodzi w skład większej całości określanej mianem „wiarygodności źródła” (tamże, s. 32). Według Kouzesa i Posnera wiarygodność rozumiana jako zgodność słów i czynów jest podstawą przywództwa. Członkowie zespołu w ciągły sposób oceniają liderów pod kątem tego, jak sami radzą sobie z przemianami, na ile są wiarygodni w stosunku do głoszonych przez siebie wizji. Zarządzanie zmianą wymaga od liderów, by:

- angażowali członków zespołu w proces podejmowania decyzji, które ich bezpośrednio dotyczą;
- wyjaśniali, dlaczego decyzje zostały podjęte w określony sposób;
- dookreślali, czego oczekują po wdrożeniu zmian (zob. Kim, Mauborgne, 2006).

Zachowanie liderów i zadania, jakie oni realizują zależą oczywiście od wymagań, które stawia im organizacja i otoczenie, w jakim ona funkcjonuje.

Klaus Doppler i Christoph Lauterburg (2002) pokazują, że liderzy, którzy chcą skutecznie wprowadzać zmiany powinni przejawiać trzy rodzaje kompetencji:

- Kompetencje osobiste – są one powiązane z takimi cechami, jak: otwartość, wiara we własne możliwości, odwaga, umiejętność mobilizowania innych, silna wewnętrzna motywacja, zdolność adaptacji do zmian, optymizm, pewność siebie, innowacyjność w podejściu do problemów, postawa proaktywna.
- Kompetencje społeczne – przejawiają się w umiejętnościach podejmowania decyzji, radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi, z rozwiązywaniem konfliktów.
- Kompetencje strategiczne – bazują na wiedzy i umiejętnościach holistycznego spojrzenia na działalność organizacji w perspektywie czasowej; mówią o umiejętności podporządkowania działań określonym celom.

Reasumując, warto podkreślić, że lider przewodzący zmianom powinien nie tylko nadać kształt wzorcom myślenia i działania innych, ale także tworzyć warunki sprzyjające ich wdrażaniu. Doskonale sprzyja temu umożliwienie innym współuczestniczenia w przemianach i budowanie odpowiednich relacji w organizacji. Natomiast, kształtowanie zachowań współpracowników poprzez umieszczanie własnej osoby w centrum procesu zmian przynosi, jak pokazują doniesienia badawcze, skutek odwrotny od zamierzonego. W rezultacie wprowadzanie zmian prowadzące do rzeczywistego rozwoju ludzi i organizacji jest w takiej sytuacji hamowane.

Liderzy współcześnie to osoby cechujące się otwartością, dalekowzrocznością, wytrwałością, umiejętnościami motywowania i inspirowania innych. Liderzy są odpowiedzialni za udzielanie wsparcia innym w trudnych sytuacjach związanych z procesami przemian. Kluczowym zadaniem liderów jest stworzenie właściwych relacji pomiędzy osobami biorącymi udział w procesie zmiany. O zdobyciu poparcia przez potencjalnych interesariuszy zmian decydują wiedza i kompetencje lidera.

2.3. Funkcje

Czesław Sikorski (2006a) omawiając funkcje kierownicze pokazuje, jakie funkcje są powiązane z przewodzeniem, a jakie z koordynacją w organizacji. Według tego teoretyka funkcje przywódców są bardziej rozwinięte niż funkcje koordynatorów, ponieważ przywódcy oprócz tego, że „wykonują funkcje koordynacji, skierowane na zadania, wykonują także właściwe funkcje przywódcze,

które skierowane są wyłącznie na ludzi” (tamże, s. 29–30). Autor zalicza do funkcji przywódczych:

- motywowanie pracowników,
- formowanie ich wzorów myślenia i zachowania, oraz
- wspomaganie kultury organizacyjnej.

Zanim omówię wyróżnione przez Czesława Sikorskiego funkcje przywództwa, pragnę podkreślić, że podstawą dla omówienia poszczególnych funkcji jest rozróżnienie przywództwa emocjonalnego² od przywództwa racjonalnego. To pierwsze, według Czesława Sikorskiego, polega na utrwalaniu i wzmacnianiu zależności podwładnych od ich przywódcy, zaś to drugie wyraża się w procesie stopniowej emancypacji podwładnych. Pod wpływem przywództwa racjonalnego podwładni dojrzewają do samodzielnego radzenia sobie z niepewnością i doborem wzorców działania.

Motywowanie

Jedną z zasadniczych funkcji, jaką pełni przywódca jest motywowanie. Jej realizacja jest związana z wpływaniem na zachowania innych za pośrednictwem takich bodźców (czynników), które zostaną przez nich przekształcone w działania zgodne z uznawanymi celami. Znajomość technik motywowania pracowników jest jednym z podstawowych elementów wiedzy i umiejętności każdego kierownika/przywódcy. Sposoby, jakie wykorzystują przywódcy, aby motywować współpracowników/zwolenników do osiągania niezwykle wysokich rezultatów przyczyniają się do tworzenia kultury organizacyjnej, sprzyjającej podejmowaniu wyzwań i osiąganiu sukcesów, o czym szczegółowo piszą James M. Kouzes i Barry Z. Posner (2010). Niezmiernie ważne jest tutaj także to, jak kierownicy/przywódcy wprowadzają w życie wartości i ideały oraz urzeczywistniają swoje wizje.

W obecnych czasach analiza zjawiska, jakim jest motywowanie pracowników najczęściej podejmowana jest z systemowego punktu widzenia. Twierdzi się, że w motywowaniu ważne jest zrozumienie motywacji i zachowań pracownika, co z kolei wymaga uwzględnienia całego zbioru, czyli systemu sił oddziałujących na niego. Taki system składa się z trzech zbiorów zmiennych, wpływających na motywację w organizacjach:

- cechy indywidualne (osobowość, temperament),
- cechy stanowiska pracy,
- cechy sytuacji organizacyjnej.

Podstawowa zasada motywowania mówi o tym, że jeśli chcemy skutecznie motywować, należy podchodzić indywidualnie do każdego członka zespołu i wnikać w system jego/jej potrzeb. W firmach przyjęło się przekonanie, że dla każdego pracownika płaca jest najważniejszym (i często jedynym) czynnikiem

² Szerzej na temat przywództwa emocjonalnego, a zwłaszcza przywództwa charyzmatycznego, piszę w podrozdziale 4.2.6 niniejszego rozdziału.

motywującym, co – jak pokazują teoretycy motywacji – jest błędnym podejściem do motywowania. Zgodnie bowiem chociażby z dwuczynnikową teorią motywacji Fredericka Herzberga pieniądze mogą być pewnego rodzaju czynnikiem motywującym, ale nie w dłuższej perspektywie i nie wobec wszystkich zatrudnionych. Frederick Herzberg opracowując teorię motywacji, skoncentrował się na zadowoleniu i niezadowoleniu pracowników z pracy. W książce *One More Time: How Do You Motivate Employees?* dowiódł, że na zadowolenie i niezadowolenie pracownika składają się dwie grupy czynników:

- *Motywatory* – czynniki związane z motywacją (np. osiągnięcia, uznanie, odpowiedzialność, awans i praca sama w sobie).

- *Czynniki higieny* – czynniki związane z otoczeniem pracy (np. zarobki, warunki pracy, wyposażenie, możliwość kierowania innymi, relacje międzyludzkie).

Podczas gdy pierwsza grupa czynników (*motywatory*) może motywować do osiągnięć zawodowych, dać satysfakcję zawodową, to druga grupa czynników (*czynniki higieny*) może powodować jedynie dyssatisfakcję, ale raczej nie przynosi satysfakcji, zwłaszcza w sytuacji, gdy nie wpływają one na zaspokojenie potrzeb pracownika.

Frederic Herzberg za rzeczywiste czynniki motywujące uznaje potrzeby związane z motywacją wewnętrzną, przy której źródłem satysfakcji zawodowej może być sam rodzaj zadań, które wykonuje pracownik. Ma to miejsce wówczas, gdy zadania są zgodne z zamiłowaniem i zainteresowaniami pracownika oraz z wynikami pracy, które są dla niego źródłem dumy i sukcesu.

Badania dowodzą, że w grupie czynników motywujących pracowników do działania znajdują się:

- dobre relacje ze współpracownikami,
- możliwości awansu,
- szacunek,
- zwiększenie zakresu samodzielności,
- odpowiedzialność,
- dobra atmosfera w pracy,
- słowna pochwała,
- dodatkowe wynagrodzenie, nagroda rzeczowa.

W grupie czynników osłabiających motywację są takie, jak:

- upokarzanie,
- publiczna krytyka,
- manipulacja,
- wywieranie nadmiernego stresu,
- brak wrażliwości na problemy pracowników,
- hamowanie osobistego rozwoju pracowników.

Czesław Sikorski twierdzi, że przywódcy, którzy przede wszystkim kładą nacisk na wzbudzanie wśród członków zespołu motywacji zewnętrznej

prowadzą do sytuacji, w której dominuje przywództwo emocjonalne w zespole. Przywódca staje się wówczas „wzorem i tarczą ochronną, otacza swoich podwładnych życzliwą opieką, daje im poczucie bezpieczeństwa, za co oni odwdzięczają się oddaniem, posłuszeństwem i lojalnością” (Sikorski, 2006a, s. 31).

Przywódcy racjonalni w odróżnieniu od przywódców emocjonalnych stawiają za cel zasadniczą zmianę nie tyle wzorów zachowań, co obowiązujących wzorów myślenia w zespole. Kładąc nacisk na autonomię i odpowiedzialność członków zespołu, starają się tak oddziaływać na zespół, aby wśród jego członków pojawiła się motywacja wewnętrzna (tamże).

Formowanie

Czesław Sikorski omawiając kolejną funkcję przywódczą, jaką jest formowanie, pokazuje, że przywódca w zależności od tego, czy zmierza do utrwalenia motywacji zewnętrznej swoich podwładnych, czy też do wzbudzenia u nich motywacji wewnętrznej stosuje odmienne sposoby formowania wzorów myślenia i zachowań. I tak, rozwijaniu motywacji zewnętrznej służy indoktrynacja, natomiast rozwijaniu motywacji wewnętrznej służy nauczanie.

Indoktrynacja jest swoistym narzędziem w rękach przywódcy, które wykorzystuje po to, aby przedstawiać swoim zwolennikom/podwładnym taki obraz rzeczywistości, który leży w jego interesie. Obraz ten ma wspomagać posłuszeństwo zwolenników/podwładnych i je uzasadniać. Nauczanie w przeciwieństwie do indoktrynacji ma pomagać nauczalnemu lepiej rozumieć otaczający go świat, dzięki czemu – jak podkreśla Czesław Sikorski (2006a, s. 31) – może on skuteczniej realizować własne cele. Nauczanie sprzyja tworzeniu warunków na rzecz angażowania pracowników w dyskusje nad nowymi wzorami kulturowymi w organizacji i ich praktycznymi zastosowaniami, co zwykle prowadzi do kulturowego otwarcia. Ogólnie rzecz ujmując, jak pisze autor, przedmiotem nauczania jest „metoda, przy pomocy której dokonuje się wyboru sposobów zachowania w zależności od sytuacji, natomiast przedmiotem indoktrynacji – określony sposób zachowania, bez względu na uwarunkowania sytuacyjne. Nauczanie daje więc nauczalnemu metodę, nie pozbawiając go możliwości wyboru, podczas gdy indoktrynacja daje indoktrynowanemu stereotyp, pozbawiając go tym samym wolności” (tamże, s. 32).

Czesław Sikorski słusznie podkreśla, że przywódca oddziałując na wzory zachowań, najczęściej sprzyja tworzeniu kultury płytko uświadamianej sobie przez podwładnych, kultury która jest wynikiem naśladownictwa. Jeśli zaś przywódca oddziałuje na wzory myślenia, to pomaga w tworzeniu kultury głębiej uświadamianej.

Wspomaganie kultury

Alfred Louis Kroeber i Clyde Kluckhohn w latach 50. ubiegłego wieku zebrali ponad 150 definicji kultury stworzonych przez antropologów, socjologów,

psychologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Dokonując ich analizy, poklasyfikowali je w sześć kategorii, wyróżniając definicje: deskryptywne, historyczne, normatywne, genetyczne, strukturalne i psychologiczne, co opisali w rozprawie *Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*. W pracy swojej pokazali, że kultura jest zjawiskiem ciągle do wyjaśnienia i jako taka nie może jeszcze wyjaśniać innych rzeczywistości.

Od tamtej pory minęło ponad pół wieku i w tym czasie pojawiło się wiele nowych koncepcji kultury. Jedne z nich akcentują znaczenie wzorów zachowań i zwyczajów danej zbiorowości, tworzonych i odtwarzanych w toku działań, inne określają kulturę jako sieć znaczeń, w której wszyscy tkwimy. Innymi słowy, można powiedzieć, że definicje kultury różnią się w zależności od tego, czy dotyczą sposobu działania, czy sposobu myślenia. Obecnie dość często zwraca się uwagę zarówno na wzory myślenia, jak i wzory działania, co widoczne jest chociażby definicji kultury organizacyjnej podanej przez Edgarda Scheina (1985), mówiącej o tym, że kultura organizacyjna to „zbiór podstawowych przekonań wyuczonych przez członków organizacji w toku rozwiązywania problemów jej zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji, uważanych za słuszne i wpajanych jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w odniesieniu do tych problemów” (tamże, s. 12). Kultura organizacyjna jest tutaj rozumiana jako filozofia organizacji. Zaś samo pojęcie kultury ma charakter relacyjny, co oznacza że subiektywne relacje między człowiekiem a różnymi aspektami organizacji nie wykluczają relacji obiektywnych, niezależnych od tych relacji cech systemu organizacyjnego.

Wspomaganie pożądanej kultury organizacyjnej wymaga od przywódcy stworzenia i rozwijania warstwy symbolicznej uczestnictwa członków zespołu w organizacji. Według Czesława Sikorskiego (2006a, s. 33) przywódca emocjonalny dążąc do utrwalania swojej pozycji, wspomaga taką czy inną postać kultury zamkniętej, co prowadzi do rozwijania postaw lokalnych. Postawy te charakteryzuje skupianie się głównie na wewnętrznych sprawach grupy i dystansowanie się od problemów otoczenia. Grupa przejawia silne poczucie odrębności, a otoczenie, w którym funkcjonuje postrzega jako nieprzyjazne. Przywódca racjonalny wspomaga kultury otwarte wśród członków zespołu, którzy z kolei kierują swoją uwagę na zjawiska występujące w otoczeniu i starają się podpatrywać i przenosić na własny grunt wzory zachowań, wartości i normy społeczne. Otoczenie zewnętrzne traktowane jest przez członków zespołu jako zbiór szans na pomyślny rozwój członków grupy.

Kultura organizacyjna kształtuje się nieustannie pod wpływem rozmaitych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Zewnętrzne czynniki kulturowe, czyli te pochodzące z otoczenia organizacji, mają najczęściej pośredni wpływ na kształtowanie wzorów kulturowych pracowników. Chodzi o wpływ systemu ekonomicznego, politycznego, społecznego itp. Pośredni charakter wpływu niektórych z tych czynników polega na oddziaływaniu na kulturę organizacyjną

przez wymuszanie zmian w organizacji formalnej i w metodach zarządzania. Bezpośrednio na kulturę organizacyjną mają wpływ zewnętrzne czynniki, wpisujące się w kulturę środowiska społecznego, z którego wywodzą się członkowie organizacji.

Wewnętrzne źródła zmian kulturowych związane są według Czesława Sikorskiego (2006b, 2010) z bezpośrednim oddziaływaniem 3 czynników kulturotwórczych. Należy zaliczyć do nich:

- interakcje społeczne w organizacji, które są podstawą spontanicznego procesu kształtowania kultury, nad którym kierownik ma bardzo ograniczoną kontrolę;
- zmiany formalnych rozwiązań organizacyjnych, które zależą od kierownika, ale nowe wzory kulturowe są wynikiem interpretacji kulturowej wymagań organizacji dokonywanej przez pracowników;
- kulturotwórczy wpływ samego kierownika, który świadomie wprowadza i kontroluje zmiany w kulturze organizacyjnej swoich podwładnych.

Powyższe czynniki tworzą trudny do rozdzielenia spłot wzajemnych zależności, których rezultatem jest określona kultura organizacyjna.

Mówiąc o wpływie kierownika na kształtowanie kultury organizacyjnej, nie zakłada się nieograniczonych możliwości kulturotwórczych kierownika. Przyjmuje się, że w krótkim okresie możliwości te są bardzo ograniczone, jednak w dłuższym okresie one znacznie wzrastają. O warunkach skuteczności kulturotwórczych działań kierownika danej organizacji, decydują jego talenty przywódcze, zdolności do kontrolowania znaczeń i interpretowania zdarzeń uznanych za ważne dla funkcjonowania organizacji (Daft, Weick, 1984).

3. Przywództwo a zarządzanie

W teorii zarządzania i jej praktyce przez długie lata dominował pogląd, że w sytuacji kierowania mamy do czynienia również z przywództwem, stąd też „przywódca to po prostu dobry menedżer” (zob. Kozusznik, 2011, s. 144). Przyczyn takiego stanu rzeczy było wiele. W prowadzonych od lat trzydziestych ubiegłego wieku dyskusjach naukowych koncentrujących się wokół problematyki kierowania organizacjami często używano zamiennie takich terminów, jak: przywództwo, zarządzanie czy kierowanie. Badacze tego problemu twierdzili wręcz, że przywództwo, to dobre kierowanie i zarządzanie.

W literaturze, zwłaszcza anglojęzycznej, liderami nazywani byli zwłaszcza Ci, którzy zajmowali stanowiska kierownicze, zaś przez długi czas sam termin przywództwo był wiązany wyłącznie z formalną władzą sprawowaną w organizacji. Przywództwo było ujmowane jako jedna z podstawowych zasad,

na których ma opierać się funkcjonowanie każdej instytucji i organizacji społecznej. Przejawiało się poprzez wpływanie na poglądy i zachowania innych ludzi, dzięki pełnieniu określonych funkcji w grupie społecznej i zajmowaniu ustalonych pozycji w strukturze grupy. Przywództwu sprzyjać miały szczególne cechy osobowościowe i manifestowanie określonych zachowań w interakcjach z innymi. Takie podejście prowadziło do rozumienia przywództwa jako zinstytucjonalizowanej możliwości kontrolowania i decydowania. Przywództwo mogło mieć zatem umocowanie w oficjalnych procedurach administracyjnych i przepisach prawnych.

W pracach naukowych w centrum zainteresowań były przede wszystkim osoby zajmujące różnego rodzaju stanowiska kierownicze. Od osób tych oczekiwano własności, które pozwalałyby im zajmować te wyjątkowe pozycje. Szczególnie żądano, aby miały one autorytet wśród podwładnych, przejawiały inteligencję, wytrwałość, odpowiedzialność, energię, dobrą kondycję fizyczną i psychiczną oraz umiejętności współdziałania. Za takim zestawem cech osobniczych szły oczekiwania dotyczące wypełniania roli kierowniczej: szybkość podejmowania decyzji, sprawiedliwość oraz zdolność rozpoznania i rozumienia sytuacji decyzyjnych. Niejako z góry zakładano, że osoby, które zajmują stanowiska kierownicze są wyjątkowe i zdolne do rozwiązania wszystkich problemów organizacji.

We współczesnej literaturze przedmiotu, jak pokażę poniżej, akcentuje się, że przywództwo i zarządzanie tworzą wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. Należy postrzegać je na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej, gdzie obie kategorie choć ze sobą związane, są jednak odmienne.

3.1. Przywództwo – zarządzanie: cechy wspólne i rozbieżne

John Adair, uważany obecnie za największy na świecie autorytet w dziedzinie przywództwa i metod rozwijania umiejętności przywódczych, wskazując na podstawowe różnice między przywództwem i zarządzaniem, powołał się na wykład pod tytułem *Leadership*, który wygłosił brytyjski dowódca wojskowy – marszałek Sir William Slim w Australijskim Instytucie Zarządzania w Adelajdzie w 1957 roku. Marszałek William Slim w trakcie wykładu wypowiedział następujące słowa: „Przywództwo dotyczy ducha, na którego składa się osobowość i wiza. W praktyce jest ono sztuką. Zarządzanie dotyczy umysłu i ma więcej wspólnego z precyzyjnymi kalkulacjami, statystykami, metodami, harmonogramami i procedurami. W praktyce jest ono nauką ścisłą. Menedżerowie są potrzebni. Przywódcy są niezastąpieni” (cyt. za: Adair, Reed, 2008, s. 82). Wykład marszałka Williama Slima miał miejsce wkrótce po tym, jak ukazała się książka Philipa

Selznicka: *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation* (1957), w której po raz pierwszy w literaturze przedmiotu wykazano cały szereg różnic występujących między przywództwem i zarządzaniem.

Thomas Owen Jacobs na podstawie krytycznej analizy ponad 1000 publikacji, w których omawiane były prace badawcze podejmujące problematykę przywództwa, odróżnił przywództwo od zarządzania i opisał zachowania składające się na te zjawiska. Wyniki swoich analiz przedstawił w książce: *Leadership and Exchange in Formal Organizations* (1970). Punktem wyjścia w swoich analizach uczynił pojęcia władzy i autorytetu. Jacobs pokazał, że o przywództwie możemy mówić wówczas, gdy pojawia się między przywódcami i ich zwolennikami nie tyle relacja władzy, a wraz z nią, możliwość postawienia własnych celów nad celami innych (jednostronnego wpływu z wykorzystaniem zajmowanej pozycji), co relacja wpływu, w której obie strony (przywódca i jego zwolennicy) dzielą wspólnie przyjęte cele i dążą do ich realizacji. Według Jacobsa przywództwo polega na stwarzaniu sprzyjających warunków do dzielenia wspólnych wartości przez przywódcę i zwolenników. Przywódca i jego zwolennicy intencjonalnie realizują swoje działania i są postrzegani jako autonomiczne, samookreślające się jednostki, których wolność wyraża się w orientacji działania na określony cel. Autonomia przywódcy i autonomia jego zwolenników staje się tutaj przesłanką ich działania, ale także stanowi niezmienne istotny czynnik w analizie przywództwa.

Warto zaznaczyć, że w polskojęzycznej literaturze mówiono o przywództwie raczej w odniesieniu do grup nieformalnych (Zieleniewski, 1975, s. 381), co wiąże się z najstarszym i najbardziej rozpowszechnionym w teorii zarządzania rozróżnieniem między kierowaniem a przywództwem. Czesław Sikorski w pracy *Organizacje bez wodzów. Od przywództwa emocjonalnego do koordynacji demokratycznej* na podstawie przeglądu literatury przedmiotu pokazuje, że kierownikiem jest „ktoś, kto pełni władzę w organizacji formalnej, zaś przywódcą ktoś, kto pełni władzę w grupie nieformalnej” (tamże). Kierownik jest osobą, która z racji pełnionej funkcji, zajmowanego stanowiska posiada autorytet formalny. Następstwem tego stanu rzeczy jest występowanie u podwładnych przekonania o prawomocności działania przełożonego. W organizacjach obok osób, które posiadają ów autorytet formalny na uwagę zasługują ci, jak dowodzi autor, którzy z racji swoich cech umysłu lub charakteru są obdarzani autorytetem osobistym. Autorytet osobisty w odróżnieniu od autorytetu formalnego, nie tyle jest przypisany do danego stanowiska kierowniczego, co do osoby danego kierownika (zob. Sikorski, 2006a, s. 6). Biorąc zatem pod uwagę relacje władzy w organizacji, wpływ na zachowania pracowników mogą mieć nie tylko kierownicy różnego szczebla, ale te osoby z zespołu, które pełnią rolę przywódcy i w związku z tym rzeczywiście sprawują władzę.

W obliczu powyższego można za Czesławem Sikorskim (2006a, s. 7) powiedzieć, że w organizacjach mamy do czynienia z „kierownikami”

i „kierownikami-przywódcami”. Takie rozróżnienie między kierownikiem i kierownikiem-przywódcą prowadzi do sytuacji, w której „kierownik to po prostu słaby zwierzchnik, który pozbawiony jest społecznej legitymacji swojej władzy. Przy jej wykonywaniu musi więc on odwoływać się wyłącznie do formalnych aspektów funkcjonowania organizacji” (tamże s. 7–8). Jednoczesne funkcjonowanie w roli kierownika i w roli przywódcy grupy pracowników jest o wiele bardziej wymagające, niż odgrywanie wyłącznie roli przełożonego, gdyż wiąże się ze strukturą nieformalną grupy i tak zwanymi „miękkimi” umiejętnościami menedżerskimi. Trudności z budowaniem motywacji wewnętrznej i pociąganiem pracowników za sobą mogą mieć często miejsce w organizacjach, pomimo tego, iż z punktu widzenia struktury organizacji i programowania samego celu wszystko wydaje się być poprawne.

Wracając do poglądów Abrahama Zaleznika, należy podkreślić, że jego prace i prace uczonych, którzy w podobny sposób rozumieli relację między przywództwem a zarządzaniem, przyczyniły się do innego spojrzenia na sposoby zarządzania organizacjami. Począwszy od lat 80. XX wieku zaczął się rozpowszechniać humanistyczny nurt zarządzania organizacjami, w którym podkreślano, że podstawowa różnica między kierowaniem i przewodzeniem to różnica między sprawianiem tego by inni coś robili, a sprawianiem by inni chcieli to robić. Podczas gdy klasyczne zarządzanie koncentrowało się głównie na wynikach pracy jednostek i zespołów, tworzyło zasady i procedury kontroli pracowników, co więcej było możliwe zza biurka, to w przypadku humanistycznego nurtu zarządzania mamy do czynienia z sytuacją, w której zakłada się, że kierownik-przywódcą koncentruje się jednocześnie na wykonywaniu zadań i przestrzeganiu obowiązujących zasad współpracy oraz działa na rzecz wspierania rozwoju zawodowego pracowników. W przeciwieństwie do technokratycznego zarządzania, humanistyczne zarządzanie odbywa się przede wszystkim w bezpośrednim kontakcie z ludźmi (tamże). Przykład takiego ustosunkowania się do omawianego problemu można odnaleźć chociażby w znanej pracy Jilla W. Grahama zatytułowanej *Transformational Leadership: Fostering Follower Autonomy, Not Automatic Followership* (1988). Jill W. Graham, podobnie jak Thomas Owen Jacobs, wskazując na różnice między przywództwem i zarządzaniem, odniósł się do takich kwestii, jak: dobrowolne podążanie za przywódcą, dobrowolne akceptowanie jego wpływu i podporządkowanie się zwierzchnikowi. Autor pokazał, że poziom autonomii jednostki, poziom jej wolnego wyboru, rzutuje na rodzaj relacji, jakie zarysowują się między jednostkami w organizacjach. Mogą być to relacje posłuszeństwa lub też dobrowolnego podporządkowania się podwładnych swojemu zwierzchnikowi. Według Jilla W. Grahama o przywództwie możemy mówić wówczas, gdy osoba zajmująca wysokie stanowisko potrafi pociągnąć za sobą innych ludzi oraz zapoczątkować i przeprowadzić gruntowne przemiany w działaniu i strukturze firmy. Przywództwo polega na stwarzaniu sprzyjających warunków do podzielenia wspólnych wartości

przez przywódcę i zwolenników. Przywódca i jego zwolennicy intencjonalnie realizują swoje działania i są postrzegani jako autonomiczne, samookreślające się jednostki, których wolność wyraża się w orientacji działania na określony cel. Autonomia przywódcy i autonomia jego zwolenników staje się tutaj przesłanką ich działania, ale także kontekstem analizy przywództwa.

Mówiąc o przywództwie i zarządzaniu należy także zauważyć, że obecnie rozpowszechnia się pogląd, zgodnie z którym skuteczne wypełnianie roli menedżera i lidera nie jest przypisywane wyłącznie osobom zajmujących stanowiska kierownicze w formalnych organizacjach. Role przywódcze doskonale potrafią odgrywać także członkowie zespołów. Wiedzą oni – jak pisze Jerzy S. Czarnecki (2010) – „*co* oraz *w jaki sposób* wykonać należy pracę, aby przyniosła ona pożądane efekty. Nie potrzebują boskiego osobnika do odpowiedzi na żadne z tych pytań (*co, jak i w jaki sposób*). Tym bardziej nie potrzebują go do tego, aby odpowiedzieć na pytanie *кто* miałby wykonać którą czynność, bowiem odpowiedź na takie pytanie wynika ze zgromadzonych przez poszczególnych członków zespołu kompetencji.

Stało się więc tak, że wyzwanie kierownicze stoi przed każdym członkiem zespołu. Polega ono na tym, aby z powodzeniem wypełniać dwie role – menedżerską i leaderską – a w szczególności na tym, żeby w ich wypełnianiu i skutkach ich wypełniania odnaleźć i ciągle odnajdywać aprobatę ludzi, z którymi spędza się zwykle większą część dnia. Kompetencje do tego potrzebne mają związek ze zdobytym profesjonalnym wykształceniem i doświadczeniem. A to dlatego, że sprostanie wyzwaniu powszechnego uczestnictwa w zarządzaniu możliwe jest wtedy, kiedy pozostałe czynności i zadania – te niezwiązane z rolą menadżera i lidera, wykonuje się z mistrzostwem, bez wysiłku, jakby od niechcenia, tak po prostu, w sposób naturalny” (tamże, s. 101).

3.2. Przywództwo – zarządzanie: stereotypy

W latach 80. XX wieku i później badacze problematyki przywództwa i zarządzania optowali za traktowaniem przywództwa jako antidotum na wszelkie niepowodzenia organizacji. Powstał wtedy – jak pokazuje Barbara Kożusznik (2011), powołując się na pracę Josepha C. Rosta (1998) – ruch „pozbadźmy się zarządzania”, któremu towarzyszyło hasło: „ludzie nie chcą być zarządzani, lecz chcą, aby im przewodzić” (tamże, s. 146).

Wśród najważniejszych elementów koncepcji przywództwa wyróżniano następujące (zob. Adair, Reed, 2008, s. 79–80):

- *Kierunek*: lider wyznacza zespołowi kierunek działania (np. nowe cele dotyczące produktów, usług lub rynków).

- *Inspiracja*: lider inspiruje i motywuje innych do działania, wyzwala przy tym energię zespołu, jego członków i całej organizacji.

- *Budowanie zespołów*: lider myśli w kategoriach zespołu, buduje z jednostek zespoły dobrze działające. Z kolei zespoły szukają raczej liderów, niż menedżerów.

- *Przykład*: lider daje przykład jak należy działać i postępować. Wnosi swój wkład w realizację wspólnego zadania, dowodząc w ten sposób „z linii frontu”.

- *Akceptacja*: lider, to osoba, która zdobywa serca i umysły swoich podwładnych.

Jeśli zbierzemy podstawowe różnice, na jakie wskazywano wówczas między przywództwem a zarządzaniem, to możemy zauważyć, że zarządzanie generalnie kojarzy się z osiąganiem celów wyznaczonych przez kogoś innego. W koncepcji zarządzania „nie ma niczego, co wiązałoby się z inspiracją, budowaniem zespołu, jeśli jeszcze nie istnieje, czy dawaniem przykładu. Jeśli zaś takie elementy występują, to menedżer jest jednocześnie liderem, zwłaszcza jeśli to on stanowi źródło inspiracji” (Adair, Reed, 2008, s. 80).

W kontekście dzisiejszych osiągnięć naukowych ewidentnie widać, że szereg rozpowszechniających się w ubiegłym wieku przekonań odnośnie przywództwa i zarządzania to „wielkie symboliczne mity” (Kozusznik, 2011, s. 147). Do grupy takich mitów można za Barbarą Kozusznik (2011) zaliczyć chociażby poglądy na specyfikę zjawisk: przywództwo – zarządzanie, zgodnie z którymi twierdzono, że:

1. „Zarządzanie jest nieefektywne, jeżeli nie jest porównywane z przywództwem.

2. Zarządzanie jest złe, przywództwo jest dobre.

3. Zarządzanie jest niezbędnym, lecz nieadekwatnym procesem w działaniu organizacji. Przywództwo jest zawsze adekwatne i potrzebne do efektywnego działania organizacji.

4. Zarządzanie jest dobre, ale to przywództwo sprawia, że świat się kręci” (Kozusznik, 2011, s. 147).

Krytyczna analiza mitów, czy też stereotypów odnośnie przywództwa i zarządzania (Czarnecki, 2010) pokazuje, że wszelkie utarte, bezkrytycznie przyjmowane uogólnienia odnośnie tych zjawisk nie dostarczają podstaw do kształtowania organizacyjnej roli menedżera i lidera. Stereotyp, jak podkreśla Jerzy S. Czarnecki (2010) w artykule *Stereotypy w zarządzaniu szkołą*, każe widzieć rolę przywódcy i rolę menedżera jako sprawowane przez dwie różne osoby, w każdym przypadku z odmiennym repertuarem działań. Autor trafnie zauważa, że: „Stereotypy w zarządzaniu organizacją mają dawne początki i jednocześnie krzepki żywot. Jeden z nich głosi, że menedżerem trzeba się urodzić. Bardziej wyrafinowana wersja tego samego poglądu głosi, że menedżerem może być każdy, liderem trzeba się urodzić. Niektórzy urzędujący menedżerowie nawet w to wierzą, zakładając że to właśnie oni są urodzonymi menedżerami (jeszcze lepiej: liderami). W zasadzie charakteryzują się tym, że z równą gorliwością wyznają wszystkie pozostałe stereotypy” (Czarnecki, 2010, s. 100).

Stereotypy jako poglądy na pewien wycinek rzeczywistości mają to do siebie, że są konstruowane i rozprzestrzeniają się dzięki dwóm towarzyszącym im okolicznościom: tendencji psychiki człowieka do dokonywania uogólnień oraz stałej niechęci do poddawania stereotypów czynności sprawdzania, aby zweryfikować stopień jego prawdziwości (zob. Lepa, 1997). W analizowanym tutaj przypadku stereotyp jednak nie podpowiada, jak rozwiązywać ewentualny konflikt między dwiema rolami: przywódcy i menedżera. Mówiąc za Jerzym S. Czarneckim, stereotyp „pozostawia to ocenie zdrowego rozsądku” i jednocześnie pozwala „przypisać liderowi skutki organizacyjnej działalności, pozwala przełożyć na niego odpowiedzialność za niepowodzenia i ze spokojem sumienia powiedzieć sobie codziennie – to nie moja wina (Kets de Vries, 1989). Przy zbliżaniu się do końca kariery, często – niestety – dla profesjonalisty to szkoda niewielka. U początku ścieżki wiodącej do profesjonalizmu to szkoda nie do odrobienia” (Czarnecki, 2010, s. 98).

3.3. Przywództwo – zarządzanie: w poszukiwaniu równowagi

We współczesnej literaturze przedmiotu można odnaleźć coraz więcej publikacji, w których autorzy podchodzą niechętnie do przeciwstawiania sobie przywództwa i zarządzania, czy też traktowania jednego z tych zjawisk jako lepszego, bardziej pożądanego od drugiego. Popularyzacji ulega stanowisko, zgodnie z którym twierdzi się, że *przywództwo i zarządzanie są nierozłączne*. Praktyka zarządzania organizacjami pokazuje, że dla sprawnego osiągania rezultatu konieczne jest łączenie i wzajemne odnoszenie do siebie zarządzania i przywództwa. Role menedżera (kierownika) i przywódcy są analogiczne do dwóch stron jednej monety: nigdy nie występują pojedynczo (zob. Czarnecki, 2010, s. 99).

W sposób dość precyzyjny różnice między przywództwem a zarządzaniem scharakteryzowali John P. Kotter (1990) i Craig R. Hickman (1990). Autorzy ci napisali swoje książki z myślą o osiągnięciu wyważonego podejścia do relacji przywództwo – zarządzanie. Narastające wraz z upływem czasu fałszywe przesvědzenia co do istoty i celów przywództwa i zarządzania oraz relacji między tymi fenomenami zaczęły prowadzić do sytuacji, w której skupiano się na wadach tradycyjnego zarządzania, by podkreślać przeróżne zalety przywództwa, zwłaszcza przywództwa transformacyjnego.

John P. Kotter (1990) w pierwszym rozdziale swojej książki *A Force for Change: How Leadership Differs from Management* podał szereg argumentów na rzecz konieczności utrzymywania przywództwa i zarządzania w równowadze i jednocześnie opracował *Q4 Leadership Model* – model demonstrujący prawdopodobne skutki typowych układów przywództwo – zarządzanie,

w zależności od jakości/siły tych procesów. Autor dowiódł, że tylko organizacje, którym uda się znaleźć równowagę między przywództwem i zarządzaniem mogą się prawidłowo rozwijać. W takich organizacjach zespoły zarówno uzyskują rezultaty, jak i przejawiają wysoki stopień motywacji wewnętrznej do działania oraz wiele pomysłów na rozwiązywanie problemów. Według Johna P. Kottera charakterystyczną cechą większości organizacji jest nadmiar zarządzania i niedostatek przywództwa. Jednak silne przywództwo w połączeniu ze słabym zarządzaniem może przynieść rezultaty, które są gorsze niż w odwrotnej sytuacji (słabe przywództwo – silne zarządzanie), gdyż zespół nie będzie w stanie osiągać pożądaných rezultatów, pomimo silnej motywacji (zob. tabela 2). W rzeczywistości wyzwaniem dla organizacji jest umiejętność połączenia silnego przywództwa z silnym zarządzaniem i ich wzajemne równoważenie.

Tabela 2. Przywództwo – zarządzanie: typowe układy

Silne przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zorganizowany i zmotywowany zespół, odnoszący sukcesy.
Słabe przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zarządzany zespół, który jednak cierpi na niedobór inspiracji i niską motywację.
Silne przywództwo i słabe zarządzanie	Zespół zmotywowany, ale niezorganizowany.
Słabe przywództwo i słabe zarządzanie	Brak nadziei na osiągnięcie sukcesów przez zespół.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: John P. Kotter (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: The Free Press; M. Williams (2009). *Mistrzowskie przywództwo*. Tłum. A. Kozłowska. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer business.

Zasadniczą różnicę między przywództwem a zarządzaniem można zaobserwować, gdy odniesiemy rolę menedżera czy lidera do kwestii, jaką jest zmiana. Według Johna P. Kottera (1990, s. 61) zarządzanie to między innymi radzenie sobie z kompleksowością, natomiast przywództwo polega na radzeniu sobie ze zmianą. Skuteczna transformacja zdaniem Johna P. Kottera to od 70% do 90% wynik przywództwa, a jedynie od 10% do 30% to efekt zarządzania.

Zarządzanie zapewnia przewidywalność i dobre wyniki w krótkim czasie. Przywództwo pozwala natomiast na dotrwanie do końca długiego procesu przemian, przejście przez każdy jego etap i zakończenie go sukcesem. Znaczenie przywództwa, jak dowodzi John P. Kotter, wzrosło, gdyż zmiana stała się nieodłącznym elementem otoczenia, w jakim funkcjonuje organizacja. Zmiana jest zatem podstawową funkcją przywództwa, a przywódca w stosunku do menedżera cechuje się właśnie tym, że przejawia bardziej aktywną orientację w stosunku do zmian i ich wprowadzania. Od lidera wymaga się przede wszystkim kompetencji z zakresu pracy z personelem i właśnie te kompetencje (*coaching*,

motywowanie do zmian, inspirowanie, wspieranie pracy w grupie) odróżniają lidera, o którym Kotter mówi *lider zmian*, od tradycyjnego menedżera.

W obliczu powyższego, warto za Johnem P. Kotterem uwypuklić fakt, że w praktyce, jeśli nadmierną wagę przypiszemy jednej z omawianych tutaj kategorii (zarządzania lub przywództwa), to możemy mieć do czynienia z *błędami dominacji zarządzania* lub *błędami dominacji przewodzenia* innym. Te pierwsze pojawiają się szczególnie wśród młodych menedżerów, którzy są w miarę dobrze przygotowani merytorycznie do pełnienia funkcji kierowniczej (posiadają niezbędną wiedzę i zdobyli doświadczenie w konkretnej firmie), jednak nie potrafią brać odpowiedzialności za swoje zespoły. Najczęściej chcą oni zarządzać i posiadać funkcje, ale bez wiązania tego z budowaniem autorytetu osobistego. Błędy dominacji przewodzenia wiążą się z fazą budowania nowych zespołów i przesadnego skracania dystansu bez ustanawiania określonych standardów wykonywania pracy, a wraz z tym zadań do wykonania. Menedżer osiąga wtedy więź zespołu opartą na wspólnym, najczęściej miłym spędzaniu czasu, jednak zaniedbywana jest realizacja celów, do których zmierza się w organizacji, co w konsekwencji prowadzi do niskich rezultatów pracy.

John P. Kotter i Craig R. Hickman dokonali zniesienia rozpowszechniającej się w latach 80. XX wieku alternatywy: „albo przywództwo, albo zarządzanie” i wykazali jej nietrafność, dowodząc, że przywództwo i zarządzanie to nie tyle dwie różne, co raczej dwie komplementarne role: jedna nie może obejść się bez drugiej. Ich integracja daje obraz tego, co jest konieczne do tworzenia, budowania organizacji i do ich przekształcania poprzez podejmowanie zmian. Praktycznym sposobem odróżniania przywództwa od zarządzania jest postrzeganie tych fenomenów jako usytuowanych na dwóch przeciwległych krańcach tego samego kontinuum kierowniczego, w ramach którego w sposób nieunikniony łączą się one ze sobą i wzajemnie uzupełniają.

Na podstawie prac Kottera i Hickmana można przedstawić charakterystyki przywództwa i zarządzania oraz relację pomiędzy tymi kategoriami. Jeśli obie kategorie będziemy postrzegali na pewnym kontinuum, które rozpościera się od zarządzania do przywództwa, to – jak zostało to już zaznaczone – tworzą one wzory uzupełniających się zachowań, działań, umiejętności menedżerskich i liderskich oraz wiedzy. W sytuacji, gdy w organizacji kładzie się nacisk albo na przywództwo albo na zarządzanie, nie zaś na równoważenie oddziaływań dzięki tym sposobom wpływu na innych, to dochodzi do osłabiania ich siły sprawczej, stają się one mniej skuteczne. Bez przywództwa zarządzanie nie może być skuteczne, ponieważ cechować je będzie brak ludzkiego podejścia, jasności, twórczości. Bez zarządzania przywództwo może nigdy nie osiągnąć wyników potrzebnych dla długofalowego sukcesu.

Podkreślana we współczesnej literaturze przedmiotu konieczność integracji wiedzy oraz umiejętności przywódczych i menedżerskich staje się – jak pisze

Terry Anderson (2006) – coraz bardziej wyraźna, „w miarę jak historia świata stawia nas przed obliczem rosnącej złożoności, spastycznych zmian i nieprzewidywalności. Każdy menedżer musi być liderem i każdy lider musi pełnić funkcje menedżerskie w świecie, w którym oba te wymiary muszą być rozwinięte, aby móc reagować na ciągle zmiany i presje pochodzące zarówno od wewnątrz, jak i z zewnątrz organizacji” (tamże, s. 59).

Tabela 3. Przywództwo – zarządzanie: charakterystyki

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

Źródło: Opracowanie własne na podstawie John P. Kotter (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: The Free Press; Hickman, C. (1990). *Mind of Manager, Soul of a Leader*. New York: John Wiley and Sons; M. Williams (2009). *Mistrzowskie przywództwo*. Tłum. A. Kozłowska. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer business.

Podsumowując, warto podkreślić, że obszary, w ramach których przywództwo i zarządzanie mogą iść ze sobą w parze zależą od sytuacji osoby pełniącej funkcję przywódcy lub/i menedżera. Nie bez znaczenia jest także dojrzałość funkcjonalna osób, którym się przewodzi lub/i którymi się zarządza. Im bardziej dojrzały zwolennicy/ podwładni przywódcy, tym istnieją większe szanse

na wykorzystanie ich zdolności do wykonania pracy, jakiej się od nich oczekuje oraz ich pewności siebie i zaangażowania na rzecz realizowanych zadań. Dobrze znanym modelem opisującym fundamentalną potrzebę dostosowania stylu przywództwa do stopnia dojrzałości podwładnych jest model wywiedziony z teorii przywództwa sytuacyjnego Herseya-Blancharda, który to został przeze mnie opisany dokładniej w dalszej części niniejszego rozdziału (zob. podrozdział 4.2.4).

4. Teorie przywództwa: ewolucja poglądów

W prowadzonych poniżej dociekaniach skoncentruję uwagę przede wszystkim na najbardziej znanych sposobach wyjaśniania przyczyn sukcesów i niepowodzeń przywódców, które pojawiły się w starożytności i w czasach nowożytnych. Dokonam tutaj omówienia tych teorii przywództwa, które na trwałe wpisały się w rozwój myśli naukowej nad przywództwem i znalazły szerokie uznanie w środowiskach naukowych. Wśród nich znajdują się takie, jak: teorie cech, teorie zachowań, teorie sytuacyjne, teorie interakcyjne, teorie funkcjonalne i teorie przywództwa transformacyjnego. Z bardzo bogatej literatury wybrałam zatem te teorie, które łącznie stanowią doniosły dorobek myśli naukowej nad przywództwem. Rekonstruując uznane w środowiskach naukowych teorie przywództwa, odsłonię wiele różnych podejść badawczych, które przyczyniły się do budowania wiedzy o przywództwie.

4.1. Geneza i inspiracje

Pierwsze poglądy na przywództwo można odnaleźć u jednego z największych uczonych starożytnych Dalekiego Wschodu, jakim był Sun Tzu (544–496 p.n.e.). Sun Tzu uznawany jest za myśliciela, który rozróżnił strategię i taktykę prowadzenia wojny. Swoje rozważania wyłożył w pracy *Sztuka wojny* uważanej za najstarszy na świecie podręcznik sztuki wojennej. Zasady zawarte w tym traktacie pomagały generałom i dowódcom wielokrotnie wygrywać bitwy prowadzone często w niesprzyjających warunkach.

Szkoła Sun Tzu jest jedyną ze starożytnych szkół, która przetrwała przez stulecia w prawie niezmiennym kształcie. Mądrość i koncepcje Sun Tzu są od setek lat wykorzystywane zarówno w wojsku, polityce, jak i handlu. Podstawową tezę *Sztuki wojny* Sun Tzu jest to by pokonać przeciwnika mądrością, a nie samą siłą. Sun Tzu mówił, że działania wojenne obejmują jednocześnie obszary polityki, ekonomii, działań militarnych oraz dyplomacji. Myślenie Sun Tzu o wojnie można oddać za pomocą sformułowanej przez niego

maksymy: „zwycięzać bez konieczności podejmowania walki”, co w praktyce oznaczało osiąganie maksimum korzyści przy minimalnych kosztach i ryzyku. Chińska teoria prowadzenia walki mówi, że obydwaj przeciwnicy mogą być zwycięzcami, jak i przegranymi, natomiast ich wygrane czy też przegrane mogą być różne (zob. Krause, 1996).

W kręgu kultury europejskiej jedne z pierwszych rozważań na temat przywództwa pojawiły się w *Państwie* Platona, *Polityce* Arystotelesa oraz w zbiorze myśli i aforyzmów Marka Aureliusza *Rozmyślania*.

Platon tworząc teorię państwa, oparł się na zasadzie podporządkowania jednostek państwu, a państwa celom czysto moralnym, idealnym, powszechnym i stałym. Platońska teoria państwa wyłożona w *Państwie* i *Prawach* była normatywną teorią państwa „najlepszego”, skonstruowaną według idei dobra i sprawiedliwości. Państwo miało być zbudowane jako organizm, w którym każdy ma robić to, czego od niego wymaga wspólny cel wszystkich. Części państwa miały zatem zależeć od całości, a nie całość od części. Spełnianie tej zasady miało służyć wprowadzeniu ładu i jego utrzymaniu w państwie. Państwo miało być oparte na wiedzy, co wynikało z poglądów Platona na temat dobra: aby dobro czynić, trzeba dobro znać. Platon uznał, iż państwo będzie doskonałe wówczas, gdy na jego czele znajdują się miłośnicy mądrości, przedstawiciele największej wiedzy, czyli filozofowie. Platon opracował obraz idealnego władcy-filozofa, przywódcy politycznego w państwie. Na pierwszym miejscu zawsze stawia on poddanych. Jego kompetencje myślowe pozwalają na trafne rozróżnienie tego, co dla poddanych jest dobre, od tego, co może im zaszkodzić. Według Platona władca-myśliciel powinien odznaczać się niezwykłymi przymiotami umysłu, które pozwolą mu odróżnić rzeczy takimi, jakimi są od mniemań bądź sądów fałszywych. W swej miłości do wiedzy musi dawać on wzór życia cnotliwego. Powinien być władcą odważnym i łagodnym.

Arystoteles, najwybitniejszy uczeń Platona i radykalny krytyk jego poglądów, odrzucił platoński obraz idealnego państwa. Arystoteles twierdził, że państwo jest naturalną formą społeczeństwa („człowiek jest z natury stworzony do życia w państwie”), stąd też powinno być dobrze dopasowane do społeczeństwa i istniejących warunków. Większość form rządzenia powstaje zwykle na drodze historycznego rozwoju społeczeństwa i te naturalne formy są zwykle najlepsze dla danego społeczeństwa. Podobnie, najlepiej przystosowanymi do rządzenia ludźmi są ci, którzy w naturalny sposób znaleźli się na stanowiskach (przez wolę wyborców albo z urodzenia) a nie filozofowie – teoretycy. To, czy dane państwo jest dobrze czy źle rządzone zależy często nie od formy rządów lecz od jakości przymiotów ludzi u władzy.

W praktyce oznaczało to, że różne formy państwa są dobre dla różnych społeczeństw. Niektóre społeczeństwa wymagają monarchii, inne zaś dobrze funkcjonują w warunkach demokracji. O jakości funkcjonowania państwa decyduje osoba stojąca na jego czele i jej przymioty. Według Arystotelesa przywództwo

przynależy królom i władcom. Uważał on, że od momentu urodzenia ludzie dzielą się na tych, którzy rządzą, wydają polecenia, przewodzą innym i na tych, którzy powinni być podporządkowani rządzącym. Zadaniem filozofa jest nie tyle rządzenie, jak tego chciał tego Platon, co edukowanie i doradzanie rządzącym oraz proponowanie im dokonywania drobnych, powolnych zmian w strukturze państwa. Filozofowie są zwykle niezbyt dobrze przygotowani do sprawowania władzy, gdyż całe życie koncentrują się na nabywaniu wiedzy i dysputach, a nie na kultywowaniu cnót niezbędnych przy rządzeniu. Dobra edukacja jest bardzo ważna dla osób rządzących, gdyż umożliwia im obiektywną ocenę sytuacji. Oprócz edukacji formalnej osoby rządzące muszą rozwijać cnoty „złotego środka”, a więc silną wolę, odwagę i rozsądek. Cnoty te są w działaniu praktycznym często ważniejsze dla rządzących od formalnej wiedzy, którą można na bieżąco uzyskiwać od doradców-filozofów.

Marek Aureliusz jako cesarz rzymski, pisarz i filozof tocząc liczne wojny – wśród nich były wojny z Partami, których armia rzymska pokonała w wojnie 161–165, a także z koalicją plemion germańskich i sarmackich na granicy dunajskiej (166–180, tzw. wojny markomańskie) – wypracował swoje stanowisko na temat przywództwa. Dzięki wykonywanej przez siebie pracy, służbie i oddaniu zyskał opinię sprawiedliwego władcy i „filozofa na tronie”. W księdze XI w ustępie 18. napisał „Po pierwsze: jaki jest mój stosunek do ludzi? Zrodziliśmy się dla pomocy wzajemnej. Pod tym względem jestem ich naczelnikiem, jak baran w trzodzie, a byk w stadzie. A popatrz z wyższego stanowiska, z tego mianowicie: jeżeli nie atomy, to jest natura wszechwładczyni. A jeżeli tak, to istoty niższe są stworzone dla wyższych, a te nawzajem dla siebie” (Aureliusz, 1997).

Jednym z autorów, którego spostrzeżenia odnośnie do sposobów i warunków właściwego i skutecznego sprawowania władzy wciąż inspirują badaczy problematyki przywództwa i skłaniają do myślenia jest Niccolò di Bernardo dei Machiavelli. Jako prawnik, filozof, pisarz społeczny i polityczny, historyk i dyplomata florencki oraz przedstawiciel włoskiego odrodzenia, swoje prace kierował w większości do tych, którzy przewodzą innym. Wśród adresatów jego prac byli głównie przywódcy religijni, dowódcy armii i głowy państw (bez względu na to czy ustrój państwa był monarchiczny, republikański, dyktatorski czy też demokratyczny). Wiele reguł przeznaczonych dla przywódców, zawartych w takich jego książkach, jak: *Książce* i *Rozważania nad pierwszym dziesięcioksięgiem historii Rzymu Liwiusza*, powstało podczas wymiany setek listów ze znajomymi i przyjaciółmi.

Rekonstrukcję poglądów Machiavelliego dokonał Michael A. Ledeen i przedstawił ją w książce *Machiavelli on Modern Leadership* (1999), przetłumaczonej na język polski i wydanej w 2006 roku pod tytułem *Machiavelli. Nowoczesne przywództwo*. Na podstawie tej pracy można wnioskować, że Machiavelli był wyznawcą zasady, iż dobre przywództwo pozwala osiągać założone cele. W badaniu zjawisk życia społecznego i politycznego stał na stanowisku realizmu politycznego, tym samym odrzucał model postrzegania

rzeczywistości przez pryzmat tego, jak powinna ona wyglądać. Jednocześnie kluczowa była dla niego wiedza czerpana z doświadczenia historycznego, jak również z obserwacji empirycznej. Machiavelli nie oceniał, lecz opisywał politykę, skupiając się na odkryciu reguł skutecznego działania. Według niego jest możliwe odkrycie tych reguł, gdyż zdarzenia się powtarzają, a natura ludzka jest stała. Zachowanie człowieka da się przewidzieć, jeśli tylko rozporządzamy wiedzą, którą daje nam studiowanie historii. Rady, jakich Machiavelli udziela przywódcom, zwłaszcza tym sprawującym władzę w normalnych warunkach, są aktualne nawet po pięciuset latach.

Faktycznych początków usystematyzowanej refleksji nad przywództwem należy szukać, jak dowodzi Romuald Holly, dopiero w XIX wieku. W tym czasie nastąpiło szczególne nasilenie prowadzonej przez „filozofów, historyków, przyrodników, protoplastów socjologii i psychologii, a także przez twórców literatury pięknej dyskusji nad rolą jednostki w historii oraz nad skutecznością różnych form panowania (władania) i sprawowania rządów” (Holly, 2000, s. 244).

Współczesne ramy dyskusji poświęconej przywództwu określają rozważania Georga Wilhelma Friedricha Hegla zawarte w *Wykładach z filozofii dziejów* (wyd. pol. 1821) oraz Thomasa Carlyle’a w książce *Bohaterowie, cześć dla bohaterów i pierwiastek bohaterstwa w historii* (wyd. pol. 1892). Poglądy tych autorów są kluczowe dla zrozumienia rozwoju namysłu nad przywództwem, w tym myśli Karola Marksa.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel – jeden z najwybitniejszych niemieckich filozofów, twórca klasycznego systemu idealistycznego – wykazał, że każda jednostka w historii jest jedynie narzędziem sił społecznych, ogólnych prawideł rozwoju lub rozumu historii. Wobec czego, nawet największy przywódca, jak na przykład Aleksander Macedoński, Aleksander Wielki, Juliusz Cezar czy Napoleon Bonaparte podlega temu prawu. Jeśli w danej sytuacji zabrakłoby jednego z tych wielkich przywódców, ich role odegraliby inni.

Thomas Carlyle – szkocki pisarz społeczny, historyk i filozof historii, propagator i współtwórca historiozofii zwanej heroizmem w szczególności – w opozycji do Marksa – nie uznawał żadnych praw dziejowych, a zwłaszcza deterministycznych praw ekonomii. Historię przedstawiał na płaszczyźnie kosmologicznej (mit wiecznego powrotu) jako sekwencję powtarzalnych walk wybitnych jednostek ze złem. Stał on na stanowisku, że dzieje ludzkości, to historia wzlotów i upadków wielkich przywódców, że to oni dyktują porządek i bieg wydarzeń³. Podstawowym tematem myśli Thomasa Carlyle’a jest zatem *heros*:

³ Współczesnym zwolennikiem owego poglądu jest Erich Fromm, który upatruje źródeł ideologii faszystowskiej i związanego z nią ruchu społecznego w osobowości Adolfa Hitlera. Doświadczenia faszystowskich Niemiec stały się dla Ericha Fromma impulsem do pogłębionych badań nad podstawami poparcia udzielanego przez zwolenników przywódców, którzy prezentują apel jawnie antydemokratyczny i żądający przekazania w ich ręce pełni władzy. Prowadzone przez Fromma badania

jednostka wybitna, górująca nad masami siłą aktywności życiowej, przede wszystkim moralnej. Thomas Carlyle stworzył teorię wielkiego człowieka (ang. *great-man theory*), gdzie badania nad przywództwem koncentrowały się na konkretnej osobie, na jej charakterze, predyspozycjach i osobowości.

Stanowisko pośrednie można odnaleźć w pamflecie politycznym Karola Marksa pod tytułem: *Osiemnasty brumaire’a Ludwika Bonaparte*, który po raz pierwszy ukazał się w niemieckojęzycznym periodyku *Rewolucja* wydawanym przez Josepha Weydemeyera w Nowym Jorku. W przedmowie do swojego dzieła Karol Marks napisał, iż celem jego pracy było udowodnienie, jak przebieg walki klasowej we Francji stworzył takie stosunki i okoliczności, które pozwoliły postaci groteskowo przeciętnej odegrać rolę bohatera. Poglądy Karola Marksa na społeczeństwo bezklasowe pokazują, że w projektowanym przez niego społeczeństwie nie ma miejsca na przywództwo jednostki, a tym bardziej elit. Fundamentem koncepcji Marksowskiej staje się apologia egalitaryzmu. Problematyczność koncepcji Marksa wynika z tego, że pomimo nastawienia egalitarnego dostrzegał, zwłaszcza w czasach trwania rewolucji, potrzebę zróżnicowania statusów społecznych poszczególnych członków społeczeństwa. Marks dość wyraźnie dookreślił rolę przywódcy ruchu robotniczego. Jego zadaniem miało być: rozpoczęcie rewolucji, obalenie władzy burżuazji, zainicjowanie dyktatury proletariatu i wcielenie w życie wizji bezklasowego społeczeństwa.

Marks nie tyle wierzył w zdolności pojedynczej jednostki, co dostrzegał wagę okoliczności, w których przywództwo danej jednostki miałyby się odbywać. Jerzy Plechanow (1951), komentując dzieło Karola Marksa, stwierdził, że „Wielki człowiek jest wielki nie dlatego, że jego cechy osobiste nadają indywidualne oblicze wielkim wydarzeniom historycznym, lecz dlatego, że obdarzony jest właściwościami, które czynią go najbardziej zdolnym do służby na rzecz wielkich potrzeb społecznych swego czasu, potrzeb, które zrodziły się pod wpływem przyczyn ogólnych i specyficznych” (Plechanow, 1951, s. 51). Według Marksa wyzwaniem, jakie stawia się przed przywódcami są altruizm i chęć wprowadzenia nowego ustroju. Do mądrości klasy robotniczej ma należeć ocena działalności poszczególnych przywódców.

Reasumując, należy podkreślić, że poglądy filozofów, myślicieli, uczonych którzy jako jedni z pierwszych poruszali problematykę przywództwa wypływały z rozważań na temat państwa, prawa, etyki, dobrego życia, polityki, ekonomii czy też działań militarnych i dyplomacji. Platon stawiał na piedestale króla-filozofa przez wzgląd na jego wiedzę i chęć służenia innym. Platona można określać jako protoplastę paradygmatu cech w teorii przywództwa i teorii wybitnej jednostki, której przypisuje się określone atrybuty by mogła realizować swoje projekty polityczne w państwie. Arystoteles twierdził, że przywództwo jest właściwością

osobowości były pierwszymi próbami stworzenia spójnego modelu osobowości autorytarnej. Model ten odnosił się nie tylko do przywódców, ale także do jego zwolenników (zob. Fromm, 1999).

przynależną królom i władcom, niekoniecznie filozofom. Według Arystotelesa ludzie od momentu urodzenia dzielą się na tych, którzy rządzą, przewodzą innym i na tych, którzy powinni być podporządkowani rządzącym. Thomas Carlyle stworzył teorię wielkiego człowieka/teorię wybitnej jednostki (ang. *great-man theory*). Pokazał, że wszelkie rozważania nad przywództwem powinny koncentrować się na konkretnej osobie, na jej charakterze, predyspozycjach i osobowości. Ważna dla niego była jednostka wybitna, górująca nad innymi siłą swojej aktywności życiowej, szczególnie moralnej. Sun Tzu i Machiavelli tworząc zasady dobrego przywództwa, dali podłoże pod przywództwo strategiczne, pokazali, że można zwyciężać bez konieczności podejmowania walki. Kładli nacisk na osiąganie maksimum korzyści przy minimalnych kosztach i ryzyku. W żadnej z tych koncepcji zwolenników nie traktowano podmiotowo. Ich poparcie lub sprzeciw pozostawały w istocie rzeczy drugorzędne, gdyż to nie one decydowały o losie przywódców. Pewnym wyjątkiem w tym względzie były poglądy Marka Aureliusza, który pokazał, że przywódca i jego poddani są dla pomocy wzajemnej.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel dowiódł, że każda jednostka w historii jest jedynie narzędziem sił społecznych. Jest ona podporządkowana ogólnym prawidłom rozwoju. Nawet najwięksi bohaterowie byli tylko narzędziami w rękach owych dziejowych sił społecznych. Hegel nie tyle wierzył w zdolności pojedynczej jednostki, co dostrzegał wagę okoliczności, w których przywództwo danej jednostki miałoby się odbywać. Stworzył on podwaliny pod teorię *Zeitgeist*, która fenomen przywództwa wyjaśnia specyficznymi warunkami i odpowiednim czasem. Zgodnie z tą teorią, aby zostać przywódcą należy znaleźć się we właściwym miejscu i czasie. To właśnie miejsce i czas mają wpływ na bycie przywódcą danej grupy. Karol Marks pomimo swojego egalitarnego nastawienia widział, zwłaszcza w czasach trwania rewolucji, potrzebę zróżnicowania statusu społecznego poszczególnych członków społeczeństwa. Przywódcy ruchu robotniczego mieli narzucać swoją wolę innym w celu realizacji wizji bezklasowego społeczeństwa. Marks wierzył nie tyle w zdolności pojedynczej jednostki jako przywódcy, co dostrzegał wagę okoliczności, w których jej przywództwo miałoby mieć miejsce. W pracach Hegla oraz Marksa i jego następców, podejmujących problem roli jednostki w historii, można doszukiwać się źródeł teorii interakcyjnych i sytuacyjnych.

4.2. Tradycja i współczesność

Naukowcy prezentujący różne dyscypliny naukowe, a zwłaszcza przedstawiciele takich nauk jak socjologia, politologia, psychologia społeczna, nauki o zarządzaniu od dłuższego już czasu podejmują wysiłki na rzecz dookreślenia pojęcia przywództwo. Zmiany w zakresie definiowania tego pojęcia wynikają

z jednej strony z dążenia do coraz lepszego opisu zjawiska, jakie się za nim kryje, z drugiej zaś są wywoływane przez przekształcające się otoczenie i zmieniające się wyzwania, jakie stają przed organizacjami i ich liderami. W kontekście postępującego rozwoju wiedzy naukowej na temat przywództwa następuje coraz lepsze odzwierciedlenie istotnych cech tego zjawiska, co oznacza coraz większą precyzację interesującego nas tutaj pojęcia. Nie oznacza to jednak, że mamy do czynienia z jego ostro zakreślonymi granicami.

Biorąc pod uwagę specyfikę życia społecznego i toczących się w nim procesów, a wraz z tym specyfikę poznania na gruncie nauk humanistycznych i społecznych, raczej nie tyle powinniśmy oczekiwać, że pojęcie przywództwa będzie pojęciem o ostrych granicach, w którym zawierałaby się reprezentacja zbioru obiektów obejmującą wszystkie istotne właściwości tego zbioru. Raczej powinniśmy skierować naszą uwagę w stronę pojęć naturalnych (probabilistycznych), odzwierciedlających zespół wspólnych cech, które w różnym stopniu przysługują desygnatom danej kategorii. Pojęcie, jakim jest przywództwo jest zatem w literaturze przedmiotu charakteryzowane za pomocą zbioru cech jakościowych, które występują z różnym prawdopodobieństwem.

Na proces rozwoju myśli naukowej nad przywództwem składało się szereg zmian kierunkowych. Różnice podejść do zjawiska przywództwa wynikały z odmiennych sposobów myślenia o jego istocie i zadaniach. Studia nad rozwojem badań nad przywództwem pokazują (zob. Sashkin M., Sashkin M. G, 2003), że początkowo, w latach 1900–1945, problematykę przywództwa ograniczano do opisu pożądanych cech osobowych przywódcy. Jedno z pierwszych pytań, które zajmowało badaczy brzmiało wówczas: „Jakie cechy lub umiejętności sprawiają, że ktoś staje się przywódcą?” Odpowiedzi na tak postawione pytanie doprowadziły do powstania tzw. teorii cech i klasyfikacji stylów zarządzania. Pojawiające się w początkowym czasie publikacje na temat przywództwa, mimo niejednorodności, łączy zatem koncentracja na właściwościach indywidualnych jednostki stanowiących o podmiotowości jej działań i ich skuteczności.

Pod koniec lat czterdziestych ubiegłego stulecia okazało się, że zjawisko przywództwa wymaga nie tylko analizy cech przywódców, ale także analizy ich działań, stąd też pojawiło się pytanie o typowe zachowania skutecznych przywódców. Pytanie to brzmiało: „Jakie są zachowania i działania, w których uczestniczy skuteczny przywódca?” Podejmowane próby odpowiedzi, zwłaszcza w latach 1945–1965, przyczyniły się do stworzenia podstaw teorii zachowań, a wraz z tym do rozwoju podejścia behawioralnego. Badacze koncentrujący swoją uwagę na zachowaniach i działaniach przywódców, pokazywali, że nie jest istotne, jacy są przywódcy, jakimi cechami się odznaczają. Liczy się to, co tak naprawdę robią lub powinni robić.

W badaniach na temat przywództwa nastąpił znaczący przełom w latach pięćdziesiątych XX wieku, kiedy to socjologowie wskazali, iż na przywództwo należy patrzeć jako na wzajemne oddziaływanie pomiędzy liderami

i podwładnymi, dając tym samym początek podejściu sytuacyjnemu, u podstaw którego tkwiło przeświadczenie, że przywództwu stawia się wyspecjalizowane wymagania, zależne od charakteru zadania i innych czynników sytuacyjnych. W ramach podejścia sytuacyjnego uwaga badaczy była skoncentrowana na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: „W jakich warunkach określone umiejętności, style przywództwa i zachowania są skuteczne?” Rozwój tego podejścia w zasadniczej mierze kształtuje się w latach 1969–1978. W pojawiających się teoriach przywództwa sytuacyjnego pokazywano, że nie tyle jest istotne, jaki jest przywódca, co posiada lub co robi, ważne są okoliczności, w jakich on działa.

Późniejsze badania wykazały, że zarówno teoria cech, jak i teoria sytuacyjna nie uniknęły swoistego redukcjonizmu, przedstawiając uproszczony obraz rzeczywistości. Bardziej wyczerpujące i kompleksowe analizy przywództwa, w ramach których badacze koncentrowali się na ujmowaniu przywództwa jako procesu wpływu społecznego, pojawiły pod koniec XX wieku. W badaniach tych dużą wagę przypisano wzajemnym związkom między przywódcą, podwładnymi i sytuacją. Wyniki badań wskazały, iż skuteczność przywództwa jest uzależniona od takich zmiennych, jak: osobowość przywódcy, wartości wyznawane przez przywódcę i jego doświadczenie, oczekiwania i zachowania przełożonego, cechy, oczekiwania i zachowania podwładnych, wymogi zadania, kultura organizacyjna.

Najnowsze studia nad przywództwem odnoszą się do relacji, jakie występują między stylem przywódczym a kulturą organizacji, stąd też można zauważyć w literaturze przedmiotu odejście od pojęcia przywództwa transakcyjnego i zwiększenie wysiłków badawczych nad przywództwem transformacyjnym, którego potencjał tkwi w możliwości wpływu na kontekst kulturowy, w którym pracują ludzie.

4.2.1. Różnorodność definicji

Analiza literatury przedmiotu z jednej strony odsłania różnorodne koncepcje związane z przywództwem, z drugiej zaś prowadzi do sytuacji, w której można poczuć się przytłoczonym ogromem informacji, przeciwstawnych poglądów, rozbieżnych teorii i ogólnego braku spójności odnośnie do pojęcia przywództwo. Jak dowodzi Peter Guy Northouse (2009), jeden ze znakomitych znawców poruszanej tutaj problematyki, różne perspektywy oglądu przywództwa powodują, że trudno jest wskazać choćby jedną, „dobrą” teorię przywództwa, z którą by się wszyscy zgadzali i jednocześnie wyprowadzić jedną, obowiązującą definicję tego pojęcia.

Pomimo różnorodności sposobów definiowania pojęcia przywództwo, można jednak określić cztery najczęstsze sposoby jego rozumienia (zob. tabela 4):

- przywództwo jako cecha;
- przywództwo jako umiejętność;
- przywództwo jako relacja;
- przywództwo jako proces społeczny.

Tabela 4. Sposoby rozumienia pojęcia przywództwo

Sposoby rozumienia przywództwa	Właściwości
Przywództwo jako cecha	Koncentracja na właściwościach indywidualnych jednostki, na jej stałych cechach, które najczęściej są powiązane z jej charakterem i predyspozycjami.
Przywództwo jako umiejętność	Nacisk na znaczenie umiejętności przywódczych. Przywództwo jest rozumiane jako zdolność <i>angażowania innych</i> w proces <i>realizacji celu</i> w ramach jakiegoś <i>systemu</i> lub otoczenia. Przywództwo jako zdolność zjednywania sobie ludzi, skłaniania ich do tego by chcieli coś zrobić.
Przywództwo jako relacja społeczna	Nacisk na relację wpływu pomiędzy tymi, którzy przewodzą (przywódcami), a tymi którzy za nimi podążają (zwolennikami przywódców).
Przywództwo jako proces społeczny	Przywództwo jako ciąg zmian, następujących po sobie w określonym czasie. Przywództwo najczęściej polega na wyrażeniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiąganie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu.

Źródło: opracowanie własne.

Użycie terminu przywództwo na określenie *cechy/cech* osobowościowych przywódcy koncentruje uwagę na przywódcy, a zwłaszcza na jego stałych cechach, które najczęściej są powiązane z jego charakterem i predyspozycjami. Teorie cech głoszą, iż są ludzie, którzy rodzą się silniejsi, inteligentniejsi i mający więcej zdolności do przewodzenia innym, niż pozostali. Ludzi ci potrafią wybić się z tłumu i osiągać niezwykle sukcesy. W ramach tego rodzaju teorii przywództwa dąży się do wyodrębnienia specyficznych cech opisujących skutecznych przywódców (Terman, 1904; Stogdill, 1974). Uznając zatem przywództwo za cechę, mamy na myśli zbiór cech osobowych, które są przypisywane tym, których postrzega się jako stosujących z powodzeniem oddziaływania przywódcze na innych.

Przywództwo jako *umiejętność* oznacza, że dana osoba posiada zdolność do przewodzenia innym (Bass B., Bass R., 1990). W tym przypadku przywództwo

można opisywać jako zdolność *angażowania innych* w proces *realizacji celu* w ramach jakiegoś *systemu* lub otoczenia (Burns, 1978), czy też zdolność zjednywania sobie ludzi, skłaniania do tego, by chcieli coś zrobić (Blanchard, 2007). To podejście uwypukla znaczenie umiejętności przywódczych w procesie przywództwa i akcentuje możliwość rozwijania kompetencji przywódczych, tak aby wybrana osoba mogła sprostać zadaniom przed nią stawianym.

Utożsamienie przywództwa z *relacją* pokazuje, że kładziemy nacisk na relację wpływu pomiędzy tymi, którzy przewodzą (przywódcami), a tymi którzy za nimi podążają (zwolennikami przywódców). Wpływ przywódców na zwolenników podporządkowany jest osiągnięciu zamierzonych celów (Rost, 1998). Ponieważ przywódca i jego zwolennicy są częścią procesu przywództwa, należy analizując to zjawisko brać pod uwagę zagadnienia ważne dla zwolenników przywódcy, jak i dla samego przywódcy. Przywódcy i ich zwolennicy powinni być postrzegani w odniesieniu do relacji, jakie tworzą.

Autorzy definiujący przywództwo jako *proces społeczny* podkreślają, że przywództwo jest procesem, który wiąże się z wpływem jednych osób na innych lub na grupy i prowadzi do osiągania wspólnie uzgodnionych celów (Northouse, 2009, s. 12). W tej sytuacji przywództwo oznacza uporządkowany ciąg zmian, następujących po sobie w określonym czasie (Antonakis, 2006; Northouse, 2009) i najczęściej polega na wyrażeniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiągnięcie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu.

Podany wyżej wykaz sposobów rozumienia przywództwa trudno jest uznać za wyczerpujący. Definiowanie interesującego nas tutaj pojęcia nie należy zatem do zadań łatwych, gdyż istnieje wiele jego interpretacji, z których, jak trafnie zaznaczają W. Bennis i B. Nanus (1985), każde rzuca iskierkę światła na przedmiot przywództwa i każde przedstawia jego niepełne wyjaśnienie.

W ramach prowadzonych tutaj rozważań proponuję odejść od postrzegania przywództwa wyłącznie jako zestawu cech osobowościowych, umiejętności, relacji czy też procesu społecznego. Jednocześnie postuluję skupienie się na **procesualnym** charakterze przywództwa i na rozumieniu przywództwa jako skomplikowanego procesu społecznego, który sprzyja osiąganiu przez jednostki lub grupy określonego celu. W proces ten wpisują się wzajemne relacje pomiędzy przywódcą a jego podwładnymi.

O jakości procesu przywódczego decydują wzajemne relacje pomiędzy przywódcą a jego podwładnymi, a wraz z tym oczekiwania, jakie kierują ludźmi w stronę swoich liderów i sposoby, w jakie liderzy odpowiadają na te oczekiwania. Do osiągania celu konieczne są rozmaite cechy uznawane za cechy opisujące skutecznych przywódców i umiejętności sprzyjające wyzwaniu w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej i jednocześnie z poczuciem sensowności działań, godności, szacunku dla innych i samego siebie.

Przywództwo można zatem zdefiniować jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągania uzgodnionych zamierzeń. Tak rozumiane przywództwo pokazuje, że powinniśmy je raczej kojarzyć ze zdolnością pozyskiwania zwolenników, niż z funkcją i pozycją społeczną.

4.2.2. Teorie cech

Teorie cech, zwane osobowościowymi teoriami przywództwa, wyrosły z badań, które koncentrowały swoją uwagę na przywódcy, a zwłaszcza na jego charakterze i predyspozycjach. U podstaw osobowościowych teorii przywództwa tkwi założenie, że istnieje możliwość zidentyfikowania i opisanie cech, które charakteryzują skutecznych przywódców. Według przedstawicieli teorii osobowościowych efektywność sprawowanej przez przywódcę władzy, jej zasięg, trwałość i siła uzależnione są od jego „właściwego wyposażenia”, a zatem od pewnych charakterystyk czy cech osobowości, które w połączeniu z określonymi zdolnościami i wiedzą gwarantują skuteczne przywództwo. Zwolennicy tego podejścia kierują swoje wysiłki w stronę stworzenia osobowościowego modelu przywódcy. Teorie przywództwa skupiające się na wyodrębnieniu specyficznych cech opisujących skutecznych przywódców, głoszą, iż są ludzie, którzy rodzą się silniejsi, inteligentniejsi i mający więcej zdolności do przewodzenia innym, niż pozostali. Ludzi ci potrafią wybić się z tłumu i osiągać niezwykle sukcesy.

Teorie osobowościowe zawdzięczają swój rozwój temu obszarowi badań w psychologii, który koncentrował się na osobowości i inteligencji człowieka. Badania te stały się bardzo powszechne na początku XX stulecia i przez prawie pół wieku stanowiły główny nurt zainteresowań psychologii przywództwa. W pewnym zakresie wpisujący się w tę psychologię program badawczy jest realizowany po dzień dzisiejszy. Rozkwit teorii osobowościowych i prowadzonych zgodnie z nią badań empirycznych przypada na lata międzywojenne XX wieku.

Swoistego rodzaju przełomem w dociekaniach nad genezą przywództwa i rolą przywódców w dziejach stał się artykuł *A Preliminary Study in the Psychology and Pedagogy of Leadership* (1904), autorstwa wybitnego psychologa amerykańskiego Lewisa Madinsonsa Termana, twórcy zrewidowanej wersji testu Bineta-Simona do badania sprawności inteligencji. Według Romualda Holly (2000) postawienie zasadniczych pytań dotyczących przywództwa w stosunku do małych grup społecznych i jednocześnie postrzeganie przywództwa jako zjawiska powszechnego, charakterystycznego dla wszystkich społeczności, nie tylko ludzkich, a także poszukiwanie uniwersalnych psycho- i socjobiologicznych mechanizmów przywództwa czynią Lewisa Madinsonsa Termana, „ojcem współczesnej metody badań nad przywództwem” (Holly, 2000, s. 245).

Lewis Madinson Terman⁴ analizując dynamikę funkcjonowania grup społecznych i rolę jednostek stojących na czele tych grup, zauważył, że w sytuacjach przemian wewnętrznej struktury grupy dotychczasowi jej przywódcy nie zawsze zachowują swoją pozycję. Utrzymanie pozycji lidera grupy jest uzależnione od tego na ile dani przywódcy są w stanie sprzyjać realizacji celów, jakie grupa stawia przed sobą. W praktyce oznacza to, że grupy dobierają przywódców zależnie od stawianych sobie celów i zmieniają ich wraz ze zmianą celów. Z tego punktu widzenia przy wyborze przywódcy istotne są jego cechy osobowościowe, społeczne kompetencje oraz wymiar bezpośredniego otoczenia, w którym działalność lidera ma miejsce (grupa, organizacja, w której lider praktykuje). Wobec czego dla bycia przywódcą istotni są „wyznawcy wiary” krzewionej przez lidera.

Nowatorstwo podejścia Termana do przywództwa przejawiało się w tym, że rozpoczął on systematyczne badania empiryczne nad przywództwem, podczas gdy wszelkie wcześniejsze ustalenia odnośnie do przywództwa były wywiedzione głównie z rozważań teoretycznych lub co najwyżej przypadkowych obserwacji. Rok 1904, w którym został opublikowany artykuł *A Preliminary Study in the Psychology and Pedagogy of Leadership* Termana traktowany jest w literaturze przedmiotu, jak to już zostało podkreślone, jako przełomowy. Od tego roku datują się badania naukowe nad przywództwem.

Siła oddziaływania prac Termana była tak duża, że aż do II wojny światowej, a w wielu krajach nawet dłużej, jak dowodzi Ralph M. Stogdill – naukowiec z Ohio State University – w artykule pod tytułem *Personal Factors Associated with Leadership: A survey of the literature* (1948), kierunek badań nad przywództwem pozostawał niezmienny. Badania te koncentrowały się w zasadniczej mierze na ustalaniu listy cech opisujących przywódcę. Stogdill dokonał analizy ponad sto dwudziestu czterech badań, których wyniki zostały opublikowane w latach 1904–1947 i wykazał, że pomimo wysiłków naukowców idących w stronę identyfikacji i opisu zespołu cech obrazujących skutecznego przywódcę, brakuje jakichkolwiek podstaw naukowych, by stworzyć wspólną listę konkretnych cech przywódczych. Według Ralph M. Stogdilla brak jest istotnych statystycznie różnic by móc mówić, że określony zespół cech mógłby być predyktorem skutecznego przywództwa.

Ralph M. Stogdill i inni badacze wykazali wiele słabości klasycznych studiów nad przywództwem jako zespołem cech. Osobowościowym teoriom przywództwa zarzuca się, iż rozpatrywanie istoty przywództwa przez pryzmat

⁴ Lewis Madinson Terman znany jest z badań longitudinalnych, w których analizował koleje życiowe młodzieży wybitnie uzdolnionej (Terman, 1926; Terman, Oden, 1959). Dzięki przeprowadzonym przez Termana badaniom można było obalić wiele mitów dotyczących geniuszy. Dowiedziono, że są to wysportowani, zdrowi i świetnie radzący sobie w życiu ludzie, a nie zagubione, samotne i nieszczęśliwe jednostki, jak sugerowano wcześniej. Wyniki uzyskane przez Termana wskazały, że korzystny układ takich czynników środowiskowych, jak pozycja zawodowa, status społeczny rodziców, materialne i kulturowe zasoby rodziny wraz z wysokim poziomem uzdolnień, sprzyjają pomyślnemu przebiegowi kariery życiowej.

cech, które mają charakteryzować przywódców jest niewystarczające. Podejście to opiera się na mylnym założeniu, że głównym wyznacznikiem funkcjonowania lidera są stabilne i izolowane cechy osobowościowe lidera. Podejście to nie daje wskazówek co do tego, jak cechy te są ułożone (jak wiążą się ze sobą) oraz jakie powinno być ich natężenia. Co więcej wiele z tych cech to w rzeczywistości wzorce zachowań i ponadto tylko u niektórych przywódców można zidentyfikować wszystkie, wskazywane przez osobowościowe teorie przywództwa cechy. Niemniej jednak liczne osoby, które nie są przywódcami mogą mieć wiele z tych cech, a nawet większość (por. Tuohy, 2002; Bjerke, 2004).

Najpoważniejszym ograniczeniem tego rodzaju modeli jest brak uwzględnienia szerszego kontekstu funkcjonowania kierownika, co prowadzi do analizowania stylów przywództwa w organizacji bez odniesień kulturowych. Większość opublikowanych badań w tej dziedzinie została przeprowadzona głównie w Stanach Zjednoczonych i, jak wskazuje B. Bjerke w książce zatytułowanej *Kultura a style przywództwa* (2004), niemal w każdym opracowaniu starano się potwierdzić tezę, że „przywództwo jest tym skuteczniejsze, im więcej partycypacji, przekazywania uprawnień, zaufania do innych i demokratycznego postępowania” (tamże, s. 74). Jednak, jak argumentuje autor, nie jest to tak oczywiste w wielu kulturach, chociażby z tego względu, że w różnych kulturach różnie są interpretowane takie pojęcia, jak: partycypacja, przekazywanie uprawnień, zaufanie i demokracja.

Praca Stogdilla *Personal Factors Associated with Leadership: A survey of the literature* (1948) przyczyniła się do swoistego rodzaju odrotu od teorii cech w jej klasycznej postaci. Jednak należy podkreślić, że Stogdill nigdy nie kwestionował poglądu, że pewne czynniki osobowościowe są znacznie łatwiejsze do wyodrębnienia u przywódców niż u innych osób. Stogdill zbudował listę cech różnicujących kierowników od przeciętnych członków zespołów i na podstawie dokonanych analiz wyprowadził wnioski, że osoba staje się liderem nie tyle ze względu na posiadanie jakiejś kombinacji cech, co raczej układające się w określoną strukturę cechy osobowości przywódcy muszą zawierać istotne powiązania z cechami, działaniami i celami jego zwolenników.

Konkluzja Stogdilla stworzyła mocne podstawy teoretyczne tzw. teorii interakcyjnej, która stała się konkurencyjną dla teorii cech. Mimo, że próby ustalenia uniwersalnej listy cech przywódczych się nie powiodły, to jednak problem pozostał. Stogdill postawił go inaczej: w postaci pytania o zbiór cech osobowościowych, które w określonych warunkach sprzyjają pełnieniu roli przywódcy.

Pomimo wielu słabości, jakimi odznacza się podejście skupiające się na cechach skutecznego przywódcy, w ostatnich latach wróciło ono ponownie do łask wraz z metodą kształcenia przywódców, polegającą na kształtowaniu charakteru przywódców jako fundamentu przywództwa, o której mówi się, że jest to metoda „odśrodkowa” (por.: Tuohy 2002, s. 174) oraz wraz ze wzrostem zainteresowania studiowaniem cech osobowości za pomocą modelu „Wielkiej Piątki”

(ang. *Big Five*). Pięcioczynnikowy model osobowości (w skrócie PMO) autorstwa Paula Costy i Roberta McCrae obejmuje następujące czynniki osobowości:

- ekstrawersja,
- neurotyczność,
- sumienność,
- życzliwość,
- otwartość na doświadczenie.

Model „Wielkiej Piątki” został silnie spopularyzowany na świecie dzięki amerykańskim badaniom prowadzonym pod kierownictwem Lewisa R. Goldberga⁵ (1981). Zakłada się, że wyróżnione w modelu „Wielkiej Piątki” czynniki:

- istnieją realnie i jako takie mają znaczenie w przystosowaniu jednostki do środowiska (np. sumienność jest najlepszym wyznacznikiem jakości wykonywanej pracy zawodowej, osiągnięć akademickich, a także wiąże się z satysfakcją życiową),
- są niezmiennie, uniwersalne (tj. niezależne od rasy, płci czy kultury), i biologicznie uwarunkowane (charakteryzuje je wysoki stopień odziedziczalności).

Jak pokazują Marshall Sashkin i Molly G. Sashkin, autorzy książki *Leadership that Matters* (2003) skuteczne przywództwo nie musi być uzależnione od zespołu cech, wpisującego się w model „Wielkiej Piątki”. Niemniej jednak, porażki związane z przywództwem są przypisywane brakowi określonego w tym modelu zespołu cech (tamże, s. 28–29).

Konkludując, warto podkreślić, że obecnie nie poszukuje się „urodzonego przywódcy” o stałych cechach, a raczej bada się możliwości, jakie posiada dana osoba by być przywódcą, przy założeniu, że istnieje możliwość rozwijania kompetencji przywódczych, tak aby wybrana osoba mogła sprostać zadaniom przed nią stawianym.

4.2.3. Teorie zachowań

Od końca lat czterdziestych do połowy sześćdziesiątych XX wieku zwracano głównie uwagę na style zachowań przywódców. Zastanawiano się co jest szczególnego w zachowaniach skutecznych przywódców. Prowadzone prace badawcze przyczyniły się do stworzenia teorii zachowań, które mówiły o tym, iż pożądane zachowania i postawy przywódców mogą być rozpoznane i kształtowane. Do najbardziej znanych badań w tym obszarze zalicza się te prowadzone na Uniwersytetach w Ohio i Michigan w Stanach Zjednoczonych.

⁵ Jednym z pierwszych autorów opisujących założenia modelu i testu osobowości „Wielkiej Piątki” był holenderski badacz W. K. B. Hofstee. Współpracował on silnie z Lewisem R. Goldbergem (Hofstee, de Raad, Goldberg, 1992).

W badaniach podjętych na Ohio State University pod koniec lat czterdziestych ubiegłego wieku zastanawiano się nad tym, jak liderzy mogą odpowiadać na potrzeby grupy. W badaniach wykorzystano kwestionariusze kierowane do liderów i kierowników. Kwestionariusze są znane pod nazwami: *Leader Behavior Description Questionnaire*, LBDQ (Kwestionariusz Zachowań Lidera) i *Supervisor Behavior Description Questionnaire*, SBDQ (Kwestionariusz Zachowań Kierownika). W wyniku badań wyróżniono dwa niezależne wymiary zachowań przywódczych:

- *Inicjowanie struktury (orientacja zadaniowa)* (ang. *initiating structure*): obejmuje zachowania zmierzające do organizowania pracy i stosunków w pracy oraz ustalania celów. Przywódca zorientowany na inicjowanie struktury przypisuje zadania członkom grupy, oczekuje wykonania określonych norm pracy, dotrzymania terminów, dokładnego przestrzegania rutynowych przepisów.

- *Wspieranie (orientacja na pracowników, na relacje)* (ang. *consideration*): przywódca zorientowany na wspieranie pracowników, zachęca ich do udziału w ustalaniu celów i podejmowaniu decyzji wykonawczych, utrzymuje z nimi przyjazne, oparte na zaufaniu i szacunku relacje. Przywódca troszczy się o komfort podwładnych i ich zadowolenie z wykonywanej pracy. Jest przyjaźnie nastawiony do współpracowników, jest dostępny i przejawia chęć pomagania im oraz traktowania ich jako równych sobie.

Badacze z Ohio State University, koncentrując się na zachowaniach przywódców, nie zaś na ich cechach lub postawach, zbudowali dwie niezależne od siebie skale. Przyjęli przy tym założenie, że przywódcy mogą w różnym stopniu przejawiać te zachowania, mogą zatem osiągnąć wysokie lub niskie wyniki w obu wymiarach. Dzięki przeprowadzonym badaniom wyodrębnili oni cztery postawy, style w zależności od stopnia inicjowania struktury i wspierania:

- *wysoki – wysoki*: silnie sformalizowana struktura, duża przychyłność;
- *wysoki – niski*: silnie sformalizowana struktura, mała przychyłność;
- *niski – wysoki*: słabo sformalizowana struktura, duża przychyłność;
- *niski – niski*: słabo sformalizowana struktura, mała przychyłność.

Styl *wysoki – wysoki*, w którym kładzie się w wysokim stopniu nacisk zarówno na *inicjowanie struktury* (organizowanie pracy, organizowanie stosunków w pracy, ustalanie celów), jak i na *relacje międzyludzkie* (dużą przychyłność w stosunku do pracowników), okazał się najskuteczniejszy w badanych sytuacjach. Jednak zaistniały przypadki, które nie potwierdzały tej reguły.

Badania prowadzone na Uniwersytecie Michigan w latach 1945–1965 zmierzały do identyfikacji efektywnych zachowań przywódców. Zasadnicze pytania, jakie sobie postawili badacze brzmiały: „Co robią przywódcy, aby ich działania były efektywne? Jakie są ich strategie działania?” Badania doprowadziły do opisania dwóch wymiarów zachowań przywódczych:

- *Orientacja na pracowników*: to akcentowanie stosunków międzyludzkich.

- *Orientacja na zadania/produkcję*: to nacisk na techniczne i zadaniowe strony pracy, troska o doprowadzenie do wykonania zadań grupy, gdzie ludzie są tylko środkiem do tego celu.

Badania doprowadziły do wyróżnienia trzech typów efektywnych liderów i do stworzenia ich charakterystyk. Byli to:

- liderzy zorientowani na zadania,
- liderzy zorientowani na ludzi, na relacje międzyludzkie, i
- liderzy partycypacyjni.

Według badaczy z Michigan przywódca zorientowany na pracowników przyczyniają się do tego, że grupa osiąga większą wydajność, a jej członkowie są bardziej zadowoleni z pracy.

W latach 60. XX wieku punktem wyjścia do dyskusji o rolach przywódców i menedżerów oraz ich stylu kierowania⁶, stała się koncepcja „XY” opracowana przez amerykańskiego psychologa społecznego, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli nowego kierunku w teorii i praktyce zarządzania określonego nazwą *human relations* (stosunki międzyludzkie), Douglasa McGregora. W książce pod tytułem *The Human Side of Enterprise* (1960) zaprezentował on dwa przeciwstawne sobie obrazy (stereotypy, modele) pracownika, nazywając je umownie teorią X i teorią Y.

Według teorii X:

- Pracownicy są leniwi i unikają pracy, jeśli się ich do niej nie zmusi.
- Pracownicy ponad wszystko pragną spokoju i bezpieczeństwa.
- Pracownicy mają niskie ambicje i nie chcą podejmować odpowiedzialności, jednocześnie wolą, aby nimi kierować i ich kontrolować.
- Pracownicy nie mają motywacji ku osiągnięciu celów organizacji.

Tego rodzaju przeświadczenia na temat postawy pracowników pokazują kierownikowi na co położyć nacisk w pracy z podwładnymi. Zadaniem kierownika jest zatem nadzorowanie pracowników, ich kontrolowanie i zmuszanie do pracy. W celu ich motywowania najlepiej jest się odwołać do kar. Douglas McGregor uważał, że założenia teorii X odstają od rzeczywistości. Według niego pracownicy będą pracować lepiej, jeśli przyjmie się, że:

- Praca jest naturalną potrzebą człowieka, stałym elementem jego życia, stąd też trudno jest powiedzieć, by ludzie wykazywali naturalną awersję do pracy.
- W korzystnym klimacie psychologicznym, w należytych warunkach organizacyjnych i przy stosowaniu odpowiednich metod kierowania ludzie stają się bardzo ambitni, kreatywni i sami dążą do brania na siebie jak największej odpowiedzialności za wykonywane przez nich zadania i do bycia samodzielniymi.

⁶ Styl kierowania, zwany bywa też stylem przewodzenia i rozumiany jest jako całokształt sposobów oddziaływania przełożonego na podwładnych celem skłonienia ich do wypełniania ról organizacyjnych („Encyklopedia Organizacji i Zarządzania”, 1982, s. 503), chociaż można go również określić jako „względnie trwałe i powtarzalny sposób oddziaływania przełożonego na podwładnych dla pobudzenia i koordynacji ich działalności zespołowej zmierzającej do realizacji celów stojących przed organizacją” (Penc, 1997, s. 427).

- Pracownicy angażując się w realizację celów organizacji, pragną sami siebie kontrolować i sobą kierować.

Zbiór powyższych założeń leżał u podstaw zbudowanej przez Douglasa McGregora teorii Y.

Teoria X wyrasta z autokratycznego sposobu kierowania organizacją. Odpowiada mu sytuacja, w której lider skupia uwagę nie na ludziach, ale na produkcji i na wynikach. McGregor stwierdził, że ludzie stają się takimi, jak ich przedstawia teoria X pod wpływem traktowania, z jakim spotykają się w zakładach pracy. U podstaw teorii Y tkwi demokratyczne podejście do sposobu kierowania organizacją, zgodnie z którym liderzy pokładają wiarę w swoich pracownikach i traktują ich jako pracujących ludzi, nie zaś jako robotników. Do dnia dzisiejszego praca Douglasa McGregora *The Human Side of Enterprise* uważana jest jako praca przełomowa w określaniu podstawowych założeń operacyjnych liderów i wpływu, jakie te założenia mogą mieć na morale i efektywność organizacyjną.

W klasycznych już pracach Roberta R. Blake'a i Jane S. Mouton *Managerial Grid* (1964), czy też Renesisa Likerta i Jane Gibson *Likert New Ways of Managing Conflict* (1976), które poświęcone są badaniu cech przywódców, ich kompetencjom i ich stylu zarządzania pokazane są właściwości, jakimi odznaczają się skuteczni przywódcy.

Robert R. Blake i Jane S. Mouton odwołując się do wcześniejszych badań, które pokazały, że koniecznym warunkiem dla osiągnięcia znaczących rezultatów jest troszczenie się zarówno o wyniki, jak i o pracowników, łączenie orientacji na zadania i ludzi, a zwłaszcza budowanie współpracy w zespole i przewodzenie grupie, stworzyli sposób oceny zaangażowania przywódcy – siatkę stylów kierowniczych (ang. *managerial grid*), która uwzględnia dwa wymiary: troskę o wynik i troskę o ludzi.

Biorąc pod uwagę różny stopień dwóch rodzajów zainteresowań kierowniczych, a mianowicie troskę o zadania (skala 1–9), zaznaczoną na osi „X”, i jednocześnie troskę o ludzi (skala 1–9), zaznaczoną na osi „Y” (zob. rycina 1), Robert R. Blake i Jane S. Mouton wyodrębnili cztery skrajne style przywódcze i jedno rozwiązanie środkowe:

- 1.1. – styl nieingerujący (ang. *laissez faire*): kierownik stosujący ten styl, nie przejawia rzeczywistego zainteresowania potrzebami ludzkimi, poprawą stosunków między ludźmi i jednocześnie nie jest mocno zaangażowany w realizację zadań; mamy tutaj do czynienia z sytuacją minimum wysiłku wkładanego zarówno w realizację zadań, jak i pracy nad stosunkami międzyludzkimi, co może prowadzić do straty energii ludzkiej i zasobów materialno-technicznych.

- 1.9. – styl demokratyczny (towarzyski): kierownik stosujący ten styl jest rzeczywiście zainteresowany potrzebami ludzi, stara się unikać problemów, jakie mogłyby zakłócić dobre stosunki np. między działami; atmosfera w pracy jest przyjacielska, ale problemy pozostają nie rozwiązane.

- 9.1. – styl autokratyczny (dyrektywny): styl stosowany przez kierowników, którzy są wyłącznie skoncentrowani na realizacji zadań przez pracowników, kierownicy dyktują co ma być zrobione i oczekują natychmiastowego wykonania zadania.

- 9.9. – styl przywódczy (zintegrowany): kierownik stosujący ten styl wychodzi z założenia, że praca wykonywana jest przez ludzi zaangażowanych, którzy mają swój udział w tworzeniu celów organizacji, co prowadzi do wytworzenia wzajemnych stosunków zaufania i szacunku.

- 5.5. – styl przeciętny (kompromisowy): kierownik stosujący ten styl stara się ciągle szukać równowagi między zorganizowaniem warunków do wykonania zadania a utrzymaniem morale pracowników na satysfakcjonującym poziomie. Często wytwarza się napięcie i oczekiwanie na to, co zrobią inni.

Prawdziwymi przywódcami zespołu, według twórców siatki kierowniczej, są nie ci, którzy na przykład w bardzo ograniczonym stopniu interesują się wynikami pracy i ludźmi, minimalnie angażując się w ich pracę lub którzy mało interesują się realizacją zadań, a całą swoją uwagę poświęcają ludziom, ale ci menedżerowie, którzy w swojej pracy wykazują troskę zarówno dla spraw związanych z realizacją zadań, jak i troskę o ludzi. Tacy przywódcy potrafią pogodzić potrzeby organizacji związane z realizacją zadań z potrzebami swoich pracowników.

Rycina 1. Siatka kierownicza według Roberta R. Blake'a i Jane S. Mouton

Źródło: R.R. Blake, J.S. Mouton, *Managerial Grid*, Gulf Publishing, Houston – Texas, 1964.

Rensis Likert wraz z Jane Gibson Likert wyodrębnił cztery systemy zarządzania: *eksploatująco-autorytarny*, *autorytarno-życzliwy*, *konsultacyjny*, *partycypacyjno-grupowy*. Menedżerom stosującym w swojej pracy jeden z tych stylów przypisał odpowiednie cechy osobowościowe. Podkreślił jednocześnie, że największy sukces jako przywódcy odnoszą menedżerowie, którzy są postrzegani jako osoby silnie zorientowane na podwładnych i dbające o spójność zespołu. Tacy menedżerowie promując współdziałanie:

- mają pełne zaufanie do swoich podwładnych we wszystkich sprawach,
- zasięgają ich opinii i wykorzystują ją w konstruktywny sposób,
- angażują się w komunikację zarówno pionową, jak i poziomą, zachęcając członków całej organizacji do podejmowania decyzji.

Menedżerowie-przywódcy odznaczający się takimi cechami najczęściej wybierają *partycypacyjno-grupowy* system zarządzania.

Początkowo uważano, że kierownik powinien umieć stosować określony, najlepszy styl kierowania. Współcześnie badacze stoją na stanowisku, że kierownik jest tym efektywniejszy, im posiada szerszy repertuar stylów kierowania i im lepiej potrafi dobrać najwłaściwszy styl do danej sytuacji. Zatem rolą kierownika jest poznawać style i warunki ich stosowania. Obecnie można stwierdzić, że gdyby podejście behawioralne doprowadziło do ustalenia kluczowych wyznaczników zachowań przywódczych, moglibyśmy opracować programy kształcenia przywódców. Ich realizacja miałaby się przyczynić do wykształcania wzorów zachowań, które sprzyjałyby maksymalnej efektywności działania osób pragnących zostać przywódcami. Warto podkreślić, że nawet najbardziej znane próby wyjaśnienia przywództwa w kategoriach zachowań przywódcy wykazały potrzebę uwzględnienia czynników sytuacyjnych, wywierających wpływ na powodzenie lub niepowodzenie prac kierownika i sposobów jego działania.

4.2.4. Teorie interakcyjne i sytuacyjne

Badacze zajmujący się zjawiskiem przywództwa, coraz wyraźniej zaczęli dostrzegać, że prognozowanie skutecznego przywództwa jest sprawą bardzo złożoną i wymaga czegoś więcej, niż tylko wyodrębnienia cech osobowościowych albo preferowanych zachowań przywódcy. Krytyczne spojrzenie na przywództwo, a wraz z tym podjęcie ponownej próby poznania – opisu i wyjaśnienia – wyjątkowości tego zjawiska doprowadziło do zakwestionowania dwóch podstawowych zasad tradycyjnego przywództwa, a mianowicie: dużego dystansu władzy i niezawisłości decyzyjnej przywódcy.

Uwaga badaczy została skoncentrowana na problematyce warunków, w jakich dana osoba działa i wpływu sytuacji na efektywność przywództwa. Sukces w przywództwie zaczął być postrzegany jako zależny od umiejętności

zrozumienia przez lidera jego zwolenników i otaczającego środowiska, a następnie od umiejętności odpowiedniego reagowania na ludzi i sytuacje – w miarę ich zmian. W następstwie zostały wypracowane podstawy teoretyczne **przywództwa partycypacyjnego**, które skupia uwagę zwłaszcza na jednej, wcześniej zupełnie pomijanej umiejętności przywódcy, jaką jest umiejętność wykorzystania potencjału podwładnych. „Oznacza to w istocie – jak pisze Czesław Sikorski (2006a) – przejście od przedmiotowego do podmiotowego traktowania podwładnych” (tamże, s. 37). Przywództwo partycypacyjne mówi o wzmacnianiu poczucia odpowiedzialności zarówno przywódcy, jak i jego zwolenników/podwładnych za proces uczenia się.

Teorie interakcyjne i sytuacyjne zaczęły się kształtować w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku. Ich źródła możemy się doszukać w pracach Hegla i niemal wszystkich marksistów podejmujących problem roli jednostki w historii. Teorie te zakładają, że zarówno o tym, który członek grupy zostanie przywódcą, jak i jaka będzie jego efektywność w roli przywódcy przesądza charakter interakcji w grupie społecznej, które są z kolei uwarunkowane różnymi czynnikami sytuacji, w jakiej znajduje się grupa, liczebnością grupy, jej charakterem, jej strukturą i bieżącymi potrzebami jej członków (zob. Holly, 2000, s. 246).

Interakcyjne i sytuacyjne teorie przywództwa nie stanowią jednolitego systemu poglądów. Powstają rozmaite ich odmiany, które cieszą się różną popularnością. Wśród najważniejszych teorii znajdują się: teoria interakcyjna Cecilla A. Gibba, teoria sytuacyjnego kierowania Roberta Tannenbauma i Warena Schmidta, teoria przywództwa ewolucyjnego Paula Herseya i Kennetha Blancharda, teoria przywództwa zależnościowego Freda Fiedlera, teoria ścieżki do celu Roberta J. House’a oraz teoria przywództwa uczestnictwa Vrooma i Yettona.

Teoria interakcyjna Cecilla A. Gibba

Sytuacyjne i interakcyjne teorie przywództwa pokazują, że istnieje powiązanie pomiędzy zadowoleniem z pracy i wynikami pracy pracowników a ich środowiskiem pracy. Cecill A. Gibb, australijski psycholog społeczny, uznawany za twórcę teorii interakcyjnej, w artykule pod tytułem: *The Principles and Traits of Leadership* (1947) dowiódł, że przywództwo jest nie tyle uzależnione od stałych cech osobowości przywódcy, co raczej od sytuacji i to w dwojakim wymiarze. Z jednej strony, musi w ogóle powstać sytuacja, sprzyjająca przywództwu, z drugiej zaś strony specyfika tej sytuacji i warunki, jakie ona wytwarza kreują zapotrzebowanie na określone cechy osobowościowe przywódcy (zob. za: Holly, 2000, s. 247). Cecill A. Gibb twierdził, że przywództwo jest aktem inicjowania struktury wspieranej przez członków grupy. Struktura rozwiązuje problemy obu stron (lidera i jego zwolenników), ujednolica lub pozytywnie transformuje normy grupowe i powoduje, że członkowie grupy podążają za swoim liderem.

Zgodnie z tą teorią przywództwo jest związane z inicjowaniem, jak i spełnianiem oczekiwań zwolenników lidera, którzy wchodzi w interakcje z innymi, aby uzyskać satysfakcję. Stąd najbardziej pożądaną kwalifikacją skutecznego przywódcy jest jego zdolność do budowania relacji z innymi. Przywódca dba o swoją wiarygodność poprzez spełnianie oczekiwań swoich zwolenników. Przywództwo jest zatem procesem grupowym, w który wpisane są interakcje między co najmniej dwiema osobami w ich dążeniu do celu. Tak rozumiane przywództwo jest częścią szerszego systemu różnicowania ról, służącego zaspokajaniu potrzeb pracowniczych.

Cecill A. Gibb zakładał, że przywództwo może być postrzegane przez pryzmat „jakości grupy i zbioru funkcji, które muszą być wypełniane w grupie” (Gibb, 1954, s. 884). Jednocześnie dowiódł, że osoba może być przywódcą tak długo, jak długo jej wola, uczucia i wnikliwość przyczyniają się do kierowania innymi w dążeniu do obranego celu. Gibb pozostawił otwartą kwestię, czy grupa ma mieć jednego czy więcej przywódców oraz kto w grupie będzie pełnił te role. W zależności od sytuacji przywództwo przenosi się z jednej osoby na drugą (tamże, s. 902). Czasami relacje między przywódcami i ich zwolennikami są tak bliskie i silne, że trudno jest powiedzieć, kto na kogo oddziałuje i w jakim stopniu.

Teoria sytuacyjnego kierowania

Teoria sytuacyjnego kierowania Roberta Tannenbauma i Warrena Schmidta (1973), pokazuje, że przywódcy w zależności od wymagań sytuacji używają różnych „proporcji” swojego wpływu na grupę i wpływu grupy na realizację zadania. Zachowania przywódców można opisać – za autorami omawianej teorii – na ciągłej skali, w której występują dwie skrajne pozycje: przywódcy mogą koncentrować się całkowicie na sobie, bądź też na pracownikach. Styl skoncentrowany na szefie określany jest jako autokratyczny. Natomiast styl skoncentrowany na pracownikach określany jest jako partycypacyjny. Pomiedzy nimi znajduje się styl pośredni, zwany demokratycznym.

Biorąc pod uwagę stopień swobody, jaki kierownicy pozostawiają podwładnym w zakresie podejmowanych decyzji, można mówić aż o siedmiu stylach kierowania (rycina 2). Każdy ze stylów cechuje się zatem odmienną „proporcją” wpływu kierownika i wpływu grupy. Robert Tannenbaum i Warren Schmidt pokazali, że przywódca przed wyborem stylu powinien rozważyć:

- zadania, jakie trzeba wykonać, aby praca została skończona,
- potrzeby zespołu, aby stworzyć i utrzymać ducha grupy,
- potrzeby jednostek, aby zharmonizować indywidualne pragnienia z wymaganiami zadań i potrzebami całego zespołu.

Analiza tych elementów pracy mówi o trzech zbiorach „sił”, a mianowicie sił występujących u kierownika, sił występujących u pracowników i sił występujących w danej sytuacji. Według autorów style kierowania oparte na dużym

wpływie kierownika na podejmowanie decyzji (styl: oznajmianie i przekonywanie) stosuje się zarówno w sytuacjach, gdy kierownik znajduje się w korzystnych warunkach społecznych, jak i wówczas, gdy pracownicy nie mają motywacji do wykonania zadania, a ich poziom rozumienia sytuacji nie jest zbyt wysoki oraz gdy brakuje czasu na wyjaśnienia (np. sytuacja zagrożenia). Pozostałe style należy stosować w sytuacjach, gdy pracownicy pragną się angażować w wykonanie zadań i mieć wpływ na kształt podejmowanych decyzji.

Rycina 2. Siedem stylów kierowania w zależności od stopnia swobody podejmowania decyzji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Tannenbaum, W. H. Schmidt (1973). How to Choose a Leadership Pattern, *Harvard Business Review*, 51 (3), 162–175.

- **Oznajmianie** (ang. *The Leader Tells*) – kierownik podejmuje decyzję, ogłasza ją i poleca zespołowi jej wykonanie, określając sposób działania.
- **Przekonywanie** (ang. *The Leader Sells*) – kierownik podejmuje decyzję i stara się przekonać grupę do jej zaakceptowania, wskazując pracownikom korzyści płynące z wdrożenia tej decyzji.
- **Testowanie** (ang. *The Leader Tests*) – kierownik proponuje rozwiązanie sytuacji i pyta grupę o zdanie, analizując reakcje grupy na przedstawione rozwiązanie.
- **Konsultowanie** (ang. *The Leader Consults*) – kierownik przedstawia problem grupie, proponuje jego rozwiązanie i prosi o pomoc, o przedstawienie przez grupę pomysłów na jego rozwiązanie.

- **Współpraca** (ang. *The Leader Joins*) – kierownik przedstawia podwładnym sytuację, formułuje problem i prosi grupę o rozwiązanie pod warunkiem, że nie przeciwstawi się ono ogólnej polityce organizacji.

- **Delegowanie** (ang. *The Leader Delegates*) – kierownik wyznacza grupę osób do rozwiązania problemu i zleca jej rozwiązanie sytuacji.

- **Abdykowanie** (ang. *The Leader Abdicates*) – kierownik pozostawia grupie swobodę w rozwiązaniu problemu. Jeśli grupa potrzebuje kierownika, to jest on w pobliżu, by wesprzeć ją w działaniu. Grupa odpowiada za zidentyfikowanie problemu, dokonanie jego analizy i podjęcie prób jego rozwiązania. Kierownik jest rozliczany z rozwiązania problemu.

Robert Tannenbaum i Warren Schmidt zwrócili uwagę na ważne komponenty sytuacji: przywódcę, podwładnych i zadanie oraz udowodnili, że styl przewodzenia zależy od konkretnej sytuacji i ulega dynamicznym zmianom, co postrzegane jest jako silna strona wypracowanej przez nich teorii sytuacyjnego kierowania. Autorzy ci wyróżnili, podobnie jak badacze z Uniwersytetu w Michigan, dwa kontrastujące ze sobą style przywódcze. Między „polecaniem”, jako stylem skrajnie autokratycznym, a „abdykowaniem”, jako stylem nieingerującym, znajdują się style pośrednie. W sytuacji, gdy grupa jest niewystarczająco dojrzała i przejawia brak motywacji oraz umiejętności, styl kierowniczy, jak to zostało pokazane, będzie zbliżał się w stronę koncentracji na zadaniu i jednocześnie będzie bardziej autorytarny. Jeśli grupa jest zmotywowana, uzdolniona, to styl kierowania jest silniej związany z orientacją na stosunki międzyludzkie, niż na zadania. W wyborze stylu kierownik bierze pod uwagę także wymagania sytuacji. Wówczas gdy rozwiązanie problemu powinno nastąpić jak najszybciej i jednocześnie wpisane jest w nie duże ryzyko, to zwykle kierownicy orientują się na zadania.

Model ewolucyjny

W modelu ewolucyjnym Paula Herseya i Kennetha H. Blancharda styl przywództwa został zdefiniowany nie tyle jako stała cecha osobowości przywódcy, co jako zmienna sytuacyjna. Paul Hersey i Kenneth H. Blanchard (1977) odrzucili ideę, że istnieje jeden idealny styl kierowania i dowiedli, że w zależności od sytuacji grupy mogą być kierowane za pomocą różnych stylów. Podobnie, jak Robert Tannenbaum i Warren Schmidt, pokazali, że przywództwo zmienia się w zależności od stopnia gotowości pracowników, czyli ich pragnienia osiągnięć, skłonności do brania odpowiedzialności oraz od ich wiedzy, doświadczenia i umiejętności.

Zasadnicza przesłanka, która legła u podstaw teorii przywództwa sytuacyjnego Herseya-Blancharda, mówi, iż dojrzałość funkcjonalna członków zespołu jest głównym czynnikiem determinującym styl przywództwa, jaki lider zespołu powinien wybrać, aby zmotywować członków zespołu do efektywnego działania. Natomiast główne twierdzenie tej teorii brzmi: im bardziej kierownicy

starają się wyjść naprzeciw potrzebom podwładnych i spełniać wymagania sytuacji, tym będą bardziej efektywni w osiąganiu celów organizacyjnych i osobistych. Dla ustalenia stylu przywództwa ważna jest zatem znajomość potrzeb podwładnych i celów organizacji.

Podstawą stworzonej przez Paula Herseya i Kennetha H. Blancharda teorii są trzy pojęcia:

- **wielkość kierowania** (nastawienie na zadania) – stopień, w jakim liderzy angażują się w komunikację jednokierunkową przez wyjaśnianie kto, co, jak i kiedy ma zrobić.

- **wielkość wsparcia społeczno-emocjonalnego** (nastawienie na związki) – stopień, w jakim liderzy angażują się w komunikację dwukierunkową poprzez zapewnienie wsparcia społeczno-emocjonalnego, wzmocnień psychologicznych i zachowań wspierających.

- **stopień dojrzałości funkcjonalnej** – poziom motywacji i kompetencji, jaki podwładni wykazują przy realizacji szczegółowych zadań, by wykonać pracę.

Paul Hersey i Kenneth H. Blanchard wyróżnili 4 podstawowe style przywództwa i nazywali je „sprzedawanie”, „partycypacja”, „delegowanie” i „rozkazywanie”. Style te występują w zależności od wysokiego lub niskiego poziomu natężenia orientacji na ludzi, lub orientacji na zadania (zob. rycina 3).

- **Instruowanie (rozkazywanie) (styl dyrektywny)**: stopień dojrzałości podwładnych jest dość niski. Przywódca przejawia zachowania zorientowane w wysokim stopniu na zadania, a w zdecydowanie niższym stopniu na relacje, aby pomóc grupie w osiągnięciu sukcesu i rozpoczęciu uczenia się. Przywódca definiuje role podwładnych, uczy podwładnych właściwego sposobu wykonywania zadań.

- **Sprzedawanie (styl perswazyjny)**: stopień dojrzałości podwładnych jest nieco wyższy. Przywódca ukierunkowuje ich działania, okazując większe zaufanie do kompetencji podwładnych. Stara się utrzymywać z nimi relacje, okazywać wsparcie, przekonać do swoich pomysłów, jednak większość decyzji podejmuje samodzielnie. Zadaniem przywódcy jest redukcja zachowań zadaniowych i zwiększanie zorientowania na relacje, aby pomóc grupie w budowaniu kompetencji.

- **Partycypacja (styl partycypacyjny)**: stopień dojrzałości podwładnych jest na tyle wysoki, że można zwiększyć ich pole wolności i autonomii. Przywódca wspólnie z podwładnymi podejmuje decyzje, skupia się na relacjach z nimi i rezygnuje z określania sposobu, w jaki podwładni mają wykonać zadanie. Zadaniem przywódcy jest zmniejszenie stopnia zaangażowania w kontrolę realizacji zadania i w relacje, aby grupa mogła zwiększyć zaufanie do siebie i samodzielność w pracy.

- **Delegowanie (styl delegujący)**: podwładni przejawiają bardzo wysoki stopień dojrzałości i zaangażowania w pracę, dlatego przywódca pozwala podwładnym podążać ich własną drogą, deleguje zadania grupie i oczekuje ich

realizacji. Sztuka przywództwa polega w tym przypadku w dużym stopniu na tym, aby wiedzieć, kiedy pozwolić ludziom pracować samodzielnie i przejść do roli wspierającego kolegi. Wyraźnemu delegowaniu zadań musi towarzyszyć wytyczanie granic uprawnień.

Rycina 3. Dojrzałość podwładnych a styl kierowania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E. Schein (1988). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

Stworzona przez Paula Herseya i Kenneth'a H. Blancharda teoria jest o tyle odmienna od dotychczas omawianych, że kładzie nacisk na odpowiedzialność przywódcy za pracę na rzecz wzrostu dojrzałości podwładnych poprzez redukcję zarówno zachowań „zadaniowych”, jak i „relacyjnych” przywódcy. Według autorów teorii przywództwa sytuacyjnego lider powinien wykazać się

- zdolnością postawienia grupie wysokich, lecz osiągalnych celów,
- wolą i umiejętnościami w zakresie pracy z grupą i podjęcia odpowiedzialności za działania na rzecz rozwoju grupy.

Według Herseya i Blancharda odpowiednie zachowanie przywódcy jest nie tylko funkcją ogólnych właściwości podwładnych, ale także funkcją etapu rozwojowego grupy. Autorzy pokazali, że jeśli dobrze dobierze się przywódcę do

grupy, to nie tylko będzie on motywował pracowników, ale ułatwi im rozwój i będzie pracował na rzecz ich doskonalenia.

Stosunki między przywódcą i podwładnymi przechodzą przez cztery fazy w miarę rozwoju pracowników: od nastawienia tylko na zadania, poprzez nastawienie na zadania i stosunki międzyludzkie, w stronę nastawienia tylko na stosunki międzyludzkie, aż po niskie nastawienie zarówno na zadania, jak i stosunki międzyludzkie (w fazie dojrzałości grupy). Jeżeli przywódca nie potrafi zmieniać dynamicznie stylu przywództwa, to będzie odnosił sukcesy tylko w określonych sytuacjach.

Teoria dopasowanego przywódcy – model zależnościowy

Problem, który postawili Paul Hersey i Kenneth H. Blanchard został także poruszony przez Freda E. Fiedlera, który wniósł znaczący wkład do rozwoju interakcyjnej teorii przywództwa. W 1976 roku opracował on „zależnościową teorię przywództwa” (ang. *Contingency Theory of Leadership*), zwaną też „teorią dopasowanego przywódcy” (ang. *Leader-Match Theory*). U jej podstaw leży założenie mówiące o tym, iż skuteczne przywództwo jest z natury uwarunkowane sytuacją, wobec czego lider, który zamierza dokonać mądrego wyboru zachowania przywódczego powinien koncentrować się na zmiennych sytuacyjnych.

Fred E. Fiedler uważał, że każdy przywódca posiada swój podstawowy styl przywódczy. Ponieważ zmiana stylu przewodzenia jest dla większości przywódców zbyt trudna, dlatego też należy dobierać przywódców do określonych zadań lub stwarzać im warunki, by mogli pracować z osobami, które mają określone kompetencje. Przypisywana liderom niezmienność stylu przewodzenia sprawia, że jeśli sytuacja wymaga przywódcy nastawionego na zadania, a osoba zajmująca stanowisko przywódcze jest ukierunkowana na wzajemne stosunki, to dla zapewnienia optymalnej efektywności działania, należałoby albo zmodyfikować sytuację, albo zastąpić przywódcę kimś innym.

Fred E. Fiedler opracował miarę podstawowej orientacji/nastawienia kierowniczego, zwaną „Najmniej pożądanym współpracownikiem” (ang. *Least Preferred Co-worker, LPC*), przy pomocy której określał jakość współdziałania oraz dodatnie uczucia wobec danego członka zespołu. Jeżeli przywódca darzy sympatią nawet mało wartościowego pracownika, to należy wnioskować, że nastawiony jest na stosunki międzyludzkie. Natomiast, jeśli wysoko ocenia i darzy sympatią tylko pracowników odnoszących sukcesy, oznacza to, że nastawiony jest na zadania.

Z teorii Fiedlera wynika, że skuteczność działania zespołu jest uzależniona od co najmniej dwóch grup czynników:

- od osobowości i zdolności przywódcy,
- od sytuacji i warunków, które dają przywódcy władzę, uprawnienia oraz możliwości wpływania na zespół i otoczenie.

W związku z tym, efektywność zespołu zależy od wzajemnego dostosowania stylu współdziałania przywódcy z jego podwładnymi oraz stopnia, w jakim sytuacja umożliwia przywódcy sprawowanie kontroli i wywieranie wpływu.

Reasumując, Fred E. Fiedler zwrócił uwagę na zagadnienie „dopasowania” liderów do sytuacji. Owo „dopasowanie” pozwala liderom kształtować otoczenie w sposób zgodny z ich predyspozycjami. U podstaw wypracowanego przez Fiedlera modelu tkwi przesłanka mówiąca o tym, że efektywność przywódcy i jego zachowań zależy od tego, w jakim stopniu sytuacja mu sprzyja. Warto podkreślić, że o ile z tezami wpisującymi się w model zależnościowy przywództwa Fiedlera zgadza się większość psychologów, to poglądy Fiedlera na kształtowanie zdolności przywódczych budzą wiele wątpliwości. Trudno jest zgodzić się z twierdzeniem Fiedlera, że wszelkiego rodzaju szkolenia, kursy, konferencje, praktyki mające na celu kształtowanie kompetencji przywódczych są bezużyteczne, ponieważ uczą tylko jak wzmocnić swoją władzę i wpływ na podopiecznych. Według Fiedlera skuteczność przywództwa można poprawić albo poprzez kształtowanie wymiarów osobowości przywódcy (co jest raczej trudne, gdyż główne wymiary osobowości są raczej stałe i niełatwo ulegają przemianom), albo poprzez dopasowanie sytuacji, warunków, otoczenia do danego przywódcy lub szukanie odpowiedniego typu przywódcy, przystosowanego najlepiej do danych warunków.

Teoria ścieżki do celu

„Teoria ścieżki do celu” (ang. *A Path-Goal Theory*), której twórcą jest Robert J. House (1971), to obok teorii Freda E. Fiedlera jedna z najbardziej popularnych teorii wpisujących się w teorie sytuacyjne i interakcyjne. Jej podstawą jest motywacyjna teoria oczekiwań.

Teoria ścieżki do celu pokazuje, że motywacja pracownika do podjęcia działania zależy od oczekiwanej korzyści i wartości tej korzyści dla pracownika. Motywacja jest funkcją spostrzeganej przydatności działania jako drogi do osiągnięcia pożądanego celu. Rolą przywódcy jest określenie korzyści i wyznaczenie sposobów ich osiągnięcia. Zgodnie zatem z założeniami tej teorii przywódca powinien informować swoich pracowników o cenionych nagrodach i wyróżnieniach oraz o drogach ich osiągnięcia. Preferowany przez lidera styl przywództwa wpływa na dostępne nagrody oraz na ścieżki dojścia do nich.

Robert J. House zidentyfikował dwie grupy uwarunkowań niezależnych od przywódcy, ułatwiających określenie najskuteczniejszego stylu przewodzenia. Wśród uwarunkowań znajdują się:

- *Cechy pracowników*, gdzie szczególne znaczenie przypisuje się poczuciu umiejscowienia kontroli (preferowany styl przywódczy zależy od oceny uzdolnień przez przywódcę).

- *Cechy środowiska pracy – cechy otoczenia przywódcy*, gdzie na plan pierwszy wysuwa się stopień powtarzalności i złożoności zadań (istota zadań, ich rodzaj, system formalnej władzy, grupa robocza).

Twórca tej teorii dowiódł, że przywódca na podstawie oceny tych uwarunkowań powinien dokonać wyboru jednego z następujących stylów oddziaływania na podwładnych:

- *Styl nakazowy* – przywódca pokazuje podwładnym, czego się od nich oczekuje, formułuje wytyczne i kierunki działania.
- *Styl wspierający* – przywódca jest przyjazny, przystępny, wykazuje troskę o dobrobyt podwładnych, traktuje członków grupy na równej stopie.
- *Styl partycypacyjny* – przywódca zasięga rady, prosi podwładnych o sugestie.
- *Styl zorientowany na zadania* – przywódca wyznacza ambitne cele, oczekuje od podwładnych wysokich osiągnięć, zachęca do działania oraz okazuje zaufanie.

Teoria ścieżki do celu w odróżnieniu do teorii Freda E. Fiedlera, zakłada, że przywódcy mogą zmienić swój styl oddziaływania na podwładnych, by sprostać wymaganiom konkretnej sytuacji. Przywódca może więc oddziaływać na podwładnych, wspierając lub hamując realizację pożądanych przez nich wartości. Przywódca może także oddziaływać na zachowanie podwładnych przez komunikowanie oraz stwarzanie zależności między działaniem a osiąganiem pożądanych wyników (Evans, 1970). Wybór właściwego w danej sytuacji stylu przywództwa ma być pomocny we wzmocnieniu motywacji współpracowników, której poziom zależy od oczekiwanych przez nich korzyści oraz wartości, jakie przypisują oni tym korzyściom. Należy podkreślić, że wyróżnikiem tej teorii jest koncentracja na celach podwładnych. Przywódca swoim stylem oddziaływania ułatwia osiągnięcie przez podwładnego zamierzonego przez niego celu, pokazując tym samym ścieżkę, która prowadzi do celu.

Model decyzyjny (model przywództwa – uczestnictwa)

Victor H. Vroom i Philip V. Yetton w prowadzonych analizach podejmowali próbę odpowiedzi na pytanie o to, jaki powinien być stopień udziału podwładnych w procesie przywództwa. Wzorcem przy ustalaniu poziomów partycypacji podwładnych w decydowaniu była dla autorów teoria sytuacyjnego kierowania Roberta Tannenbauma i Warrena H. Schmidta, a wraz z nią schemat stylów kierowania, w którym – jak to wcześniej pokazałam – wyróżniono siedem stylów kierowania, poczynając od stylu skrajnie autorytarnego, a kończąc na stylu nieingerującym. W stworzonym przez siebie modelu przywództwa, zwanym modelem decyzyjnym/modelu przywództwa – uczestnictwa, autorzy odrzucili ten ostatni styl (nieingerujący) i wyodrębnili pięć poziomów partycypacji oraz związanych z nimi stylów podejmowania decyzji w zależności od form partycypacji biernej i czynnej przywódcy i jego podwładnych. I tak, możemy mówić o przywództwie, gdzie:

1. Przywódca rozwiązuje problem lub podejmuje decyzję w pełni samodzielnie, uwzględniając posiadane przez siebie informacje.

2. Przywódca pozyskuje niezbędne informacje od współpracowników, a następnie samodzielnie podejmuje decyzje i rozwiązuje problem. Przywódca może informować współpracowników o problemie, może zapytać ich o zdanie, ale nie będą oni uczestniczyć ani w definiowaniu problemu, ani w poszukiwaniu jego rozwiązań.

3. Przywódca poprzedza podjęcie decyzji konsultacjami z wybranymi współpracownikami, rozmawiając przy tym z każdym z nich z osobna. Prosi ich o sugestie i pomysły, jednak ostatecznie sam podejmuje decyzję, która może lecz nie musi być zbieżna z poglądami współpracowników.

4. Przywódca przekazuje grupie informacje o problemie. Podjęcie decyzji poprzedza konsultacjami z całą grupą współpracowników. Wysłuchuje jej porad i pomysłów. Jednak decyzję podejmuje samodzielnie. Decyzja ta może odpowiadać sugestiom współpracowników.

5. Przywódca informuje współpracowników o problemie i razem z nimi próbuje znaleźć rozmaite sposoby jego rozwiązania. Przywódca negocjuje ze współpracownikami sposób rozwiązania problemu. Akceptacja rozwiązania ze strony współpracowników stanowi o podjęciu decyzji.

Autorzy modelu decyzyjnego przywództwa wyodrębnili pięć wariantów stylów przywództwa: od całkowicie samodzielnego podejmowania decyzji przez przywódcę (styl autokratyczny) do dzielenia się problemem z grupą i dochodzenia do uzgodnienia decyzji (styl demokratyczny). Przywołane powyżej poziomy partycypacji są powiązane, jak wspomniałam, ze stylami przywództwa. I tak, najbardziej autokratycznemu sposobowi podjęcia decyzji odpowiada poziom pierwszy. Demokratyczny sposób podjęcia decyzji opisany jest w ramach poziomu piątego. Natomiast poziom trzeci i czwarty powiązany jest z konsultacyjnym stylem podejmowania decyzji.

Victor H. Vroom i Philip V. Yetton konstruując decyzyjny model przywództwa, przyjęli, że przywódcy mogą poprawić osiągane rezultaty poprzez zastosowanie odpowiedniej metody podjęcia decyzji, mimo tego, że poziom partycypacji członków grupy w podejmowaniu decyzji jest uzależniony od właściwości zarówno przywódcy, jak i jego zwolenników oraz sytuacji, w której dochodzi do wzajemnych wpływów między przywódcą a członkami grupy. Stopień partycypacji podwładnych w podejmowaniu decyzji może być uwarunkowany zasobem informacji na temat sytuacji decyzyjnej, stopniem skłonności podwładnych do zaakceptowania poszczególnych form partycypacji, a także jej braku, czy też stopniem zgodności podwładnych co do sposobu rozwiązania problemu decyzyjnego.

W modelu decyzyjnym przywództwa wyróżniono dwanaście zmiennych sytuacyjnych, wśród których znajdują się między innymi takie, jak:

- Znaczenie decyzji.
- Znaczenie angażowania się w decyzję.

- Informacje, jakimi dysponuje przywódca do podjęcia trafnej decyzji.
- Stopień strukturyzacji problemu.
- Akceptacja celów organizacji przez podwładnych.
- Istnienie konfliktu między podwładnymi, dotyczącego możliwych rozwiązań.
- Informacje, jakimi dysponują podwładni do podjęcia trafnej decyzji.
- Wymagania dotyczące czasu, ograniczające możliwości zapewnienia angażowania się podwładnych.
- Znaczenie dla przywódcy zminimalizowania czasu potrzebnego na podjęcie decyzji.
- Znaczenie wykorzystania partycypacji jako narzędzia do doskonalenia decyzyjnych umiejętności podwładnych.

Z badań nad modelem przywództwa – uczestnictwa Vrooma i Yettona wynika, że przywódcy są w stanie włączać podwładnych w proces podejmowania decyzji wówczas, gdy:

- ważna jest dla nich jakość decyzji,
- istotna jest akceptacja decyzji przez podwładnych,
- podwładni są bardziej skłonni dbać o interesy grupy, niż o swój własny interes.

Badania Vrooma i Yettona potwierdziły tezę, że zachowanie lidera może być dopasowane do konkretnych sytuacji, co oznacza, że możemy mówić o sytuacji autorytarnej lub demokratycznej, a nie jak u Fiedlera o autokratycznym czy demokratycznym przywódce.

4.2.5. Teorie funkcjonalne

Omówione do tej pory teorie przywództwa koncentrują się raczej na osobie przywódcy i najczęściej łączą przywództwo z formalną władzą w organizacji. Tymczasem w wielu sytuacjach osoby z formalną władzą nie są prawdziwymi liderami w swoich organizacjach⁷. Zdarza się, że trudno jest mówić o jednym „prawdziwym” liderze w organizacji, często można ich wyróżnić wielu.

Funkcjonalne teorie przywództwa powiązane są z „teorią potrzeb grupy” (Adair, 2007, s. 23). Ich uwaga bardziej jest skupiona na tym, jak przywództwo przejawia się w organizacji, jak realizowana jest funkcja przywódcza, niż kto przewodzi organizacjom. W obrębie tych teorii definiowane są i opisywane typy zachowań, które są ważne w przewodzeniu organizacji. W ramach teorii funkcjonalnych ważna jest dystrybucja przywództwa. Zakłada się tutaj, że każdy może brać udział w zarządzaniu organizacją.

⁷ Szerzej na ten temat piszę w podrozdziale 3. niniejszego rozdziału, gdzie przedstawiam relacje między przywództwem i zarządzaniem.

W 1948 roku ukazał się artykuł Irvinga Knickerbockera pod tytułem *Leadership. A Conception and Some Implications*. Irving Knickerbocker pokazał w tym artykule, że warto w analizach naukowych podejmujących problematykę przywództwa, kłaść nacisk nie na zespół cech osobowych przywódcy i na szczególnie sposoby przywódczego zachowania się, ale przede wszystkim na okoliczności, w jakich grupy integrują i organizują swoją aktywność ze względu na cele, które stawiają przed sobą oraz na sposób osiągania tej integracji i stopień zorganizowania.

Irving Knickerbocker zakładał, że funkcję przewodzenia należy rozumieć w terminach dynamicznych stosunków wzajemnych. U podstaw prezentowanego przez niego podejścia tkwiło założenie, że życie każdej jednostki może być traktowane jako stała walka o zaspokojenie potrzeb przez związek z innymi jednostkami lub grupami jednostek. Według Knickerbockera w życiu ważne jest usuwanie napięć w celu utrzymywania równowagi.

Analogiczne stanowisko zajmuje, jak pokazuje Romuald Holly (2000, s. 248), Alex Bavelas, według którego przywódcę od nieprzywódcy różni nie tyle cechy osobowe, co odgrywane przez niego funkcje przywódcze w grupie. Wśród funkcji przywódczych znajdują się: planowanie, udzielanie informacji, ocenianie, kontrolowanie, nagradzanie, karanie itp. Wszystkie razem wzięte sprzyjają temu, by grupa mogła osiągnąć swoje cele, a członkowie grupy zaspokajać swoje potrzeby.

John Adair – światowej sławy specjalista w zakresie efektywnego przywództwa, autor ponad 30 książek, które zostały przetłumaczone na 18 języków – jest twórcą „teorii przywództwa zorientowanego na działanie” (ang. *action centred leadership*). W swoich studiach wyszedł od analizy badań skupiających się na zachowaniach małych grup, zarówno w tzw. warunkach laboratoryjnych, jak i „na żywo”. Szczególnie interesowały go przedstawiane w literaturze zjawiska życia społecznego zachodzące w małych grupach, psychologia społeczna tych grup, w tym także przywództwo. Łącząc teorię potrzeb grupy z niektórymi aspektami teorii cech i teorii sytuacyjnych, zbudował teorię funkcjonalną przywództwa, w której położył nacisk na współzależność potrzeb indywidualnych i grupowych w sytuacji grupy mającej osiągnąć wspólny cel. Grupa by mogła wykonywać swoje zadania jako zespół, musi realizować określone funkcje, przy czym funkcja, jak pokazuje John Adair, oznacza każde zachowanie, wypowiedź lub działanie, które zaspokaja potrzeby grupy należące do różnych obszarów, zwanych „obszarami odpowiedzialności lidera” (Adair, 2007, s. 27). Przykładami funkcji mogą być takie działania, jak: wyznaczanie celów, planowanie zadań, zachęcanie grupy do działania. John Adair sformułował zasadę mówiącą o tym, że „każdy obszar potrzeb wpływa na dwa pozostałe, a żaden z nich nie stanowi odizolowanej wyspy” (Adair, 2007, s. 27).

W odróżnieniu od teorii cech, mówiącej o tym, że lider musi mieć określone cechy i umiejętności wyróżniające go spośród innych pracowników, w teorii funkcjonalnej podkreśla się, że podstawą przywództwa jest interakcja między liderem, członkami grupy a sytuacją. Warto zaznaczyć, że w teorii funkcjonalnej

Adaira nie neguje się znaczenia osobowości lidera, która często służy interesom grupy, zwłaszcza gdy cechy charakteru lidera ułatwiają zarówno utrzymanie zespołu, jak i wykonanie zadania. Teoria ta kładzie nacisk na zdolność lidera do realizowania niezbędnych funkcji w sposób akceptowany przez grupę. Lider powinien przewodzić zespołowi, pamiętając o trzech wzajemnie przenikających się sferach, jakimi są: zadania, jakie ma do zrealizowania zespół, utrzymanie zespołu i zaspokojenie potrzeb indywidualnych członków zespołu (tamże).

John Adair szczególną uwagę poświęcił kwestii delegowania zadań i przekazania podwładnym swoich funkcji w sposób odpowiedzialny. Problem ten podjęli, jak już było wskazane wcześniej, Robert Tannenbaum i Warren Schmidt w artykule *How to Choose a Leadership Pattern* (1973). W odpowiedzi wskazali, że istnieją trzy grupy uwarunkowań, od których zależy wybór modelu dzielenia się przywództwem w dowolnej grupie. Należą do nich:

- *Osobowość lidera*: należy wziąć tu pod uwagę nie tylko uzdolnienia, zainteresowania i temperament lidera, ale także wyznawane przez niego wartości, na przykład poglądy na życie i naturę ludzką.

- *Zakres wiedzy specjalistycznej, doświadczenia i kompetencje podwładnych*.

- *Sytuacja*: jest ona rozumiana dość szeroko i obejmuje zarówno zadanie grupowe, jak i środowisko robocze.

John Adair tworząc teorię przywództwa funkcjonalnego, dążył do zbudowania podstaw na rzecz efektywnego szkolenia liderów, rozwijania umiejętności przywódczych. O swojej teorii mówi, że jest „w pełni zadowalająca” (Adair, 2007, s. 32), w miarę kompleksowa, z czym nie sposób jest się nie zgodzić. John Adair opisuje lidera jako osobę, która posiada cechy (osobowość i charakter) oraz fachową wiedzę ze swojej dziedziny, które pozwalają jej tak pokierować grupą, aby efektywnie realizowała ona swoje zadania i stanowiła dobrze współpracujący ze sobą zespół, zaspokajający indywidualne potrzeby swoich członków. Według Johna Adaira lider nie działa w izolacji, lecz realizuje przypisane jemu funkcje wspólnie z członkami zespołu, któremu przewodzi. „To wprawdzie on – jak pisze Adair – odpowiada za pracę grupy, ale wszyscy jej członkowie powinni również czuć się odpowiedzialni za realizację celów (...)” (tamże).

W tak przedstawionym opisie lidera pojawiają się wszystkie aspekty przywództwa, na które kładzie nacisk John Adair w swoich pracach. W książce *Anatomia biznesu. Budowanie zespołu* podkreślił, że bywa tak, iż jest się „mianowanym na kierownika, lecz nie jest się liderem, dopóki to mianowanie nie zostanie potwierdzone w sercach i umysłach tych, którzy dla danego przywódcy pracują” (Adair, 2001, s. 167).

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele nowych koncepcji i modeli przywództwa, które oferują praktyczne wskazówki dla osób, które podejmują się kierowania innymi. Jednak ukształtowany przez Johna Adaira już we wcześniejszych latach 60. ubiegłego wieku model przywództwa jest jednym z nielicznych

modeli, który wytrzymuje próbę czasu i należy dziś do klasyki w teorii zarządzania. Model funkcji przywódczych Johna Adaira pokazuje, co przywódca powinien robić, aby skutecznie wypełniać swoje role. Zgodnie z tym modelem przywódca powinien jednocześnie skupić się na trzech następujących zadaniach:

- wykonywanie zadań,
- budowanie i podtrzymywanie zespołu,
- rozwijanie jednostek.

Model ten jest nie tylko ponadczasowy, ale jest niezależny od kultury i okoliczności. Wykorzystanie go w praktyce może okazać się pomocne w określeniu, gdzie lider działa w sposób niezgodny z rzeczywistymi potrzebami grupy czy sytuacji. Pokazuje on, że zbyt skupienie się na zadaniu poprzez dążenie do uzyskania coraz lepszych wyników, może oznaczać, że jednostki i/lub zespoły postrzegają swoje potrzeby jako niewiele znaczące dla przywódcy. I odwrotnie, zbyt duża koncentracja na potrzebach osób, próby stałego zadowalania współpracowników i unikanie trudnych decyzji w sytuacjach tego wymagających mogą szybko doprowadzić do niskich osiągnięć.

4.2.6. Teorie przywództwa transformacyjnego

Pod koniec lat 70. i na początku lat 80. XX wieku w literaturze przedmiotu zaczęło się pojawiać wiele propozycji teoretycznych, w ramach których autorzy prezentowali nowe sposoby analizy złożoności zarządzania organizacjami w czasach, gdy tempo zmian stawało się coraz szybsze. Teoretycy starali się wypracowywać modele przywództwa, których implementacja miała skutkować pozytywnym wpływem na jednostki, grupy i organizacje. Przedstawiali oni najważniejsze umiejętności wymagane do osiągnięcia sukcesu przywódczego, podając wskazówki odnośnie do zwiększania sytuacyjnej efektywności zachowania lidera. Dominującą rolę zaczął odgrywać model przywództwa transformacyjnego, który zakładał mobilizowanie ludzi do zmian organizacyjnych poprzez ich inspirowanie i porywanie do działań.

Badania Jamesa MacGregora Burnsa (1978) – jednego z bardziej znanych politologów, historyków zajmujących się rolą przywództwa w historii Stanów Zjednoczonych, autora biografii wielu prezydentów USA, zdobywcy nagrody Pulitzera za biografię prezydenta F. D. Roosevelta – pokazały, że istnieje kilka kluczy do sukcesu dla tych, którzy potrafią skutecznie wykorzystać posiadaną przez siebie władzę. James M. Burns w pracy *Leadership* wprowadzając rozróżnienie pomiędzy przywództwem transakcyjnym i transformacyjnym, dowiódł, że istotą rzeczywistego przywództwa jest nie tyle wymiana transakcyjna, typu „przysługa za przysługę” (jedna osoba inicjuje kontakt z inną/innymi w intencji wymiany czegoś, co jest wartościowe dla każdej ze stron) i zaspokajanie potrzeb „niższego” rzędu, zgodnie z regułami uczciwości, co budowanie związków

między przywódcą i jego zwolennikami, u podstaw których można odnaleźć aktywność i zaangażowanie każdej ze stron oraz zaspokajanie potrzeb „wyższego rzędu”, zgodnie z takimi regułami, jak sprawiedliwość i słuszność.

Według Burnsa układ między większością liderów i ich zwolennikami/podwładnymi można opisać właśnie jako układ wymian. Dokonująca się transakcja może mieć różny charakter, na przykład ekonomiczny lub psychologiczny. Każda ze stron transakcji jest świadoma zasobów i postawy partnera. Cele działania każdej ze stron są ze sobą powiązane i wplecione w proces wymiany. Odwołujące się do tak rozumianej wymiany, przywództwo transakcyjne związane jest, jak to zostało wskazane, z zaspokajaniem potrzeb „niższego” rzędu. Słabą stroną przywództwa transakcyjnego jest brak zespolenia między liderem i jego zwolennikami we wspólnym dążeniu do osiągnięcia wyższego celu.

W literaturze przedmiotu zaczęto podkreślać, że transformacyjni liderzy „to ci, którzy zdecydowali stać się bardziej świadomymi, ukształtowanymi, umiejętnymi, wrażliwymi i twórczymi uczestnikami zmian. Sięgają w górę po przywództwo ludzi mądrzejszych i pociągają w górę tych, którzy są «niżej», w kierunku większych, niewidocznych jeszcze wyżyn. Jest to nie lada zadanie, zwłaszcza w szybko zmieniającym się świecie, w którym wydaje się, że większość ludzi pogardza tak wybujałymi ideałami” (Anderson, 2006, s. 1). W związku z czym przywództwo należy rozumieć jako wywieranie wpływu na ludzi, grupy i organizacje w celu „poprawienia jakości życia i efektywności pracy własnej i innych, czy to w domu, w pracy czy w innych sytuacjach” (tamże, s. 7).

Dong I. Jung (2001) pisząc o związkach między przywództwem transakcyjnym i transformacyjnym, zauważa, iż to drugie pobudza aktywność i stosunki emocjonalne między liderem i członkami grupy. Przywódcy transformacyjni nie dążą do umacniania relacji między sobą a podwładnymi poprzez opieranie przywództwa na procesie wymiany, gdzie podwładni są zwykle nagradzani za wypełnianie określonych zadań. Przywódcy transformacyjni w przeciwieństwie do przywódców transakcyjnych nie wykorzystują dla zachęcenia pracowników takich standardowych bodźców, jak: podwyżki, premie czy awanse. Przywódcy transformacyjni wzbudzają wewnętrzną motywację podwładnych, zwiększają ich aktywność i możliwości działania poprzez ukazywanie wagi celów i środków prowadzących do ich osiągnięcia, stymulowanie i zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, odwołanie się do poczucia wartości podwładnych i zachęcanie ich do robienia tego, co ma dla nich duże znaczenie. Dzięki takiemu podejściu do pracownika, istnieje szansa, iż praca stanie się zobowiązaniem moralnym, którego wypełnianie umacnia poczucie uczestniczenia w wielkim zbiorowym wysiłku dla osiągnięcia wyższej wartości.

Teorie przywództwa transformacyjnego w odróżnieniu od teorii transakcyjnych nie eksponują motywacji zewnętrznej lecz motywację wewnętrzną. Tym samym kładą nacisk nie na zgodę czy uległość ze strony zwolenników

przywódcy uzyskaną dzięki stosunkom wymiany lecz na ich zaangażowanie w dążeniu do osiągnięcia ważnych dla nich celów.

Przywódca transformacyjny formułuje ambitne cele i potrafi zainspirować innych do ich realizacji. Przywódcy transformacyjni są najczęściej obdarzeni wyobraźnią. Są oni twórczymi jednostkami, potrafiącymi zaproponować nowe kierunki dla organizacji. Amerykański teoretyk w dziedzinie zachowań organizacyjnych i psychologii, Harold Jack Leavitt (1986) określił przywódców transformacyjnych mianem *pathfinders*, tym samym mówił o nich jako o odkrywcach i przewodnikach.

W końcu lat osiemdziesiątych XX wieku uznano, iż przywódca transformacyjny potrafi zrewolucjonizować firmę, tchnąć w nią nowego ducha, a w rezultacie wyprzedzić konkurentów. O takim sposobie myślenia o umiejętnościach transformacyjnego przywódcy świadczy chociażby praca *Change Agent Skills* Gerarda Egana (1985), w której wyłożył on podstawy teorii przywództwa transformacyjnego. Pisał on, że „transformacyjni liderzy kształtują wartości, tworzą, podają interpretację celów instytucji, dają przykład, tworzą znaczenia słów, znajdują ścieżki i kształtują kulturę organizacji. Są wytrwali i konsekwentni. Ich wizja jest na tyle wyraźna, że wiedzą, czego chcą od każdego układu. Ich wizja nie oślepia innych, ale daje im możliwość działania. Liderzy tacy posiadają głębokie poczucie celowości działania systemu i długofalowe wyczucie strategiczne, co daje im poczucie ogólnego kierunku. Wiedzą również, jakiego rodzaju kultura, biorąc pod uwagę przekonania, system wartości i norm, musi powstać w systemie, aby osiągnął on swój cel. Stymulując, tworząc wzorce, broniąc wartości, wprowadzając innowacje i motywując ludzi kształtują oni tę kulturę do tego stopnia, że możliwe staje się zaspokojenie potrzeb wewnętrznych i środowiskowych systemu” (cyt. za Anderson, 2006, s. 63).

Przywódcy transformacyjni byli zatem określani jako osoby, które:

- potrafią pobudzić innych do działania przede wszystkim swoim zapalem,
- nie wydają poleceń ani dyrektyw, lecz inspirują,
- wytyczają nowe cele i angażują ludzi w ich realizację,
- przedstawiają swoją wizję w sposób intelektualnie i emocjonalnie stymulujący,
- pokazują, że mają silne przekonania odnośnie możliwości urzeczywistnienia tej wizji i zarażają innych swoim entuzjazmem,
- przykładają dużą wagę do pielęgnowania dobrych stosunków z osobami, którym przewodzą.

Warren Bennis i Burt Nanus (1985) w pracy *Leader: The Strategies for Taking Charge*, wprowadzają zdawałoby się zapomnianą koncepcję władzy (w sensie słowa angielskiego *power* – władza, moc, siła sprawcza) jako klucza do transformacyjnego przywództwa. Podkreślają, że wielu, jeśli nie większość, liderów cechuje wyraźny brak pełnego zaangażowania w zadania przywódcze. Taka postawa jest konsekwencją nadmiaru wyzwań, którym muszą stawić

czoła. Liderów przytłaczają gwałtowne zmiany i złożoność świata. Brakuje im koniecznej siły i spójności wewnętrznej oraz wiarygodności, która jest niezbędna w zdobyciu zaufania i szacunku swoich zwolenników czy podwładnych. Według Warrena Bennis i Burta Nanusa przykładem władzy przywódczej jest coś, co nazywają „zjawiskiem Iacocci”, za którym kryje się „mądre spożytkowanie mocy”. Lee Iacocca przyczynił się do zmiany sposobu myślenia pracowników Chryslera z pozycji „przegranej” na pozycję „wygraną” w czasie, gdy firma przeżywała trudny okres i musiała otrzymywać dotacje rządowe, aby utrzymać się na powierzchni. Lee Iacocca osobiście rozmawiał z pracownikami Chryslera, ponownie zatrudnił kilku bystrych emerytów, aby dodali firmie wigoru, a nawet osobiście pojawił się w reklamach, aby wpłynąć na zmianę atmosfery wśród pracowników i na rynku. Wyższa jakość produktów Chryslera, bardziej efektywny marketing, wzrost sprzedaży i zwrot rządowej pożyczki były dowodem na to, że poprzez swoją wizję, poświęcenie i konsekwencję Iacocca przekształcił swoje zamiary w rzeczywistość.

Wyzwania, wobec których stały grupy czy organizacje sprzyjały poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: Co cechuje liderów, którzy odnoszą szczególne sukcesy w zdobywaniu i utrzymywaniu „mocy”? Czym różnią się liderzy od menedżerów? Czym różni się przywództwo od zarządzania? Prowadzone wówczas badania pokazały, że między menedżerem tradycyjnym a liderem transformacyjnym istnieje szereg różnic. I tak, w literaturze przedmiotu dowiedziono, że menedżera tradycyjnego można opisać za pomocą cech, które wskazują, że:

- przejawia tendencje do skupiania się na krótkofalowych zyskach, kosztem zysków długoterminowych i związków z pracownikami,
 - przejawia skłonności do autorytarnego używania władzy,
 - jest bardziej zadowolony z istniejącego stanu rzeczy i reaguje niechęcią na większość zmian,
 - jest bardziej zorientowany na siebie, niż na innych,
 - jego kontakty z podwładnymi są dość formalne,
 - jest raczej wyniosły, racjonalny, krytyczny, „chłodny” (na ludzi i nowe pomysły reaguje z dużym dystansem),
 - skupia się na wadach innych ludzi,
 - mówi dużo o tym, jak osiągnąć obecne cele.
- Natomiast transformacyjny lider jest często opisywany w literaturze jako osoba, która:
- jest bardziej przywiązana do zysków długoterminowych, będących wynikiem długofalowych usług, układów międzyludzkich i biznesowych,
 - używa siły osobistej i siły wynikającej z racji zajmowanego stanowiska do wywoływania pozytywnych zmian i do wpływania na innych,
 - inicjuje innowacje i zachęca do tego innych,
 - silnie angażuje się w pozytywne relacje z innymi dla ich rozwoju i rozwoju całej organizacji,

- podkreśla skuteczność filozofii robienia właściwych rzeczy dla ludzi i dla organizacji,
- głośno mówi o swojej filozofii, przekonaniach i hierarchii wartości,
- kontaktuje się z pracownikami na wszystkich płaszczyznach,
- aktywnie słucha, wyraża swoje opinie, udziela wsparcia i dodaje otuchy (interesuje się ludźmi i nowymi pomysłami),
- wyraża uznanie dla zalet innych osób,
- mówi dużo o wizji, celach i planach (zob. Anderson, 2006, s. 54–55).

Powyższe charakterystyki tradycyjnego menedżera i transformacyjnego lidera dowodzą, że badacze prowadzący swoje studia w latach 80. XX wieku przejawiali skłonności ku temu, aby uwypuklać wady tradycyjnego zarządzania i jednocześnie dowodzić zalet transformacyjnego przywództwa. W efekcie dość szybko dał się zauważyć brak podejścia, które odznaczałoby się wyważonym spojrzeniem na relacje pomiędzy dobrym zarządzaniem a dobrym przywództwem. Swoistym przełomem w tej kwestii były prace Johna P. Kottera (1990) *A force for Change: How Leadership Differs from Management* i Craiga R. Hickmana (1990) *Mind of Manager, Soul of a Leader*. Autorzy wypracowali koncepcje właściwej równowagi między dobrym zarządzaniem i przywództwem⁸.

Przywództwo służebne

Swoisty pogląd na przywództwo transformacyjne prezentuje Robert Greenleaf, który w 1970 roku jako pierwszy wprowadził do analizy przywództwa termin „przywództwo służebne”⁹. Według Roberta Greenleafa przywódca, którego charakteryzuje prawdziwie służebna postawa, najpierw chce służyć członkom danej organizacji, a dopiero potem kierować organizacją. Służebność przywództwa jest w jego ujęciu przede wszystkim kwestią postawy. Jedyną słuszną władzą, zasługującą na posłuszeństwo jest ta, którą podwładni – jak twierdzi Greenleaf – dobrowolnie i świadomie powierzają liderowi, odpowiednio do jego wyraźnie widocznej zdolności służenia im. Idea przywództwa służebnego Greenleafa miała zachęcać menedżerów do odejścia od tradycyjnego stylu, opartego na bezpośrednim kierowaniu i kontrolowaniu, do stylu związanego z zachęcaniem pracowników do doskonałości i udzielaniu im pomocy.

⁸ Szerzej na ten temat piszę w podrozdziale 3.3. niniejszego rozdziału.

⁹ Warto zaznaczyć, że o przywództwie służebnym nauczał już Jezus Chrystus. Gdy jego uczniowie rozmawiali o tym, który z nich jest największy, Jezus rzekł im: „Jeśli ktoś chce być pierwszy, niechaj stanie się ze wszystkich ostatnim i sługą wszystkich”. Można przyjąć, że Jezus nie tylko wyjaśniał istotę przywództwa służebnego, ale także je praktykował, o czym świadczy symboliczna scena umywania nóg uczniów przez Jezusa Chrystusa przed spożyciem Ostatniej Wieczerzy w Wieczerniku. Gest Jezusa Chrystusa miał oznaczać postawę pokory, ale przede wszystkim ofiarnej służby i miłości, jaką powinni cechować się jego uczniowie. Praktyka umywania nóg wspomniana jest również w pismach apostoelskich.

Koncepcja przywództwa służebnego zyskała wielu zwolenników, w tym tak znanych, jak słynny amerykański konsultant w dziedzinie zarządzania Kenneth H. Blanchard i uznany amerykański badacz procesów organizacyjnego uczenia się Peter M. Senge.

Służebność przywódcy może być rozpatrywana w dwóch wymiarach:

1. *Służebność wobec ludzi, którym przywódca przewodzi.* Służebność tego typu wyrasta ze zrozumienia przez lidera wpływu, jaki ma na innych (nieudolne kierownictwo powoduje, że ludzie mogą cierpieć ekonomicznie, emocjonalnie i duchowo).

2. *Służebność wobec celu czy misji organizacji.* Źródłem tego typu służebności jest osobiste przekonanie lidera o słuszności celu i potrzebie zaangażowania się w jego realizację. Oznacza to, że cel organizacji powinien być tego rodzaju, aby ułatwiał identyfikację z nim i wyzwał w pełni chęć osiągnięcia go. Celem takim nie musi być zatem zysk, jako że nie wyzwala on naszych najszlachetniejszych pobudek.

Przywództwo charyzmatyczne

Podstawą przywództwa charyzmatycznego jest władza charyzmatyczna, którą wyróżnił niemiecki socjolog Max Weber (1975). Władza charyzmatyczna, a dokładniej panowanie (niem. *Herrschaft*) charyzmatyczne to typ władzy przeciwstawiany władzy tradycyjnej i legalnej. Według Webera z władzą charyzmatyczną mamy do czynienia wówczas, gdy osoby są powoływane (lub same się upoważniają) do panowania dzięki atrybutom, które posiadają, zespołowi cech osobowościowych, wyjątkowej jakości, jaka jest im przypisywana, czemuś, co można najkrócej określić jako charyzma¹⁰. Dzięki posiadaniu charyzmy jednostka może zatem zdobyć autorytet w społeczności, co pozwala jej na skuteczne sprawowanie władzy politycznej bądź religijnej.

Przywództwo tradycyjne opiera się na przeświadczeniu ludzi o usankcjonowanym przez tradycję lub dziedzicznym prawie jakiejś osoby lub grupy osób do sprawowania władzy. Podkreśla ono dominację wybitnej osoby lub elitarnej grupy osób wydających polecenia lub manipulujących innymi. Cel działania osoby określanej mianem przywódcy lub grupy przywódczej jest w tym przypadku określony, choć niekoniecznie bywa otwarcie deklarowany. Przywództwo legalne (racjonalne) ma swoje podstawy w obowiązujących aktach prawnych: konstytucji, kodeksach, regulaminach, oficjalnych regułach itp. Władza legalna jest według Webera charakterystyczna dla współczesnego świata.

Przywództwo charyzmatyczne w przeciwieństwie do przywództwa tradycyjnego i legalnego jest zjawiskiem trwałym, występującym we wszystkich epokach dziejowych. Jest ono obecne niezależnie od ustroju danego państwa, współlistnieje i konkuruje z charakterystycznymi dla danych epok dziejowych

¹⁰ Charyzma (z gr. *chárisma* – „dar”) – termin zaczerpnięty z teologii, mówiący o jednostkach obdarowanych łaską boską, „darem bożym”.

typami przywództwa. Weber postrzegał panowanie charyzmatyczne jako zjawisko, które występuje w szczególności w sytuacjach krańcowych i przełomowych w rozwoju określonej sfery życia społecznego, epoki czy narodu. Jego naturalnym środowiskiem są „czasy przełomu, kryzysu władzy, idei”, elit przywódczych, form i metod rządzenia. Pojawia się wówczas niejako naturalne zapotrzebowanie na nowe idee, apostołów i bojowników o ich urzeczywistnienie. Misję apostoła i bojownika, organizatora walki przeciw zastanym warunkom spełnia właśnie przywódca charyzmatyczny. Przywództwo charyzmatyczne jest skierowane często przeciw „zastanej rzeczywistości”, tradycyjnemu łaadowi, systemowi wartości. W ten sposób stanowi ono czynnik dziejotwórczy o decydującym znaczeniu, tworzący nowy ład, torujący drogę nowym ideom i wartościami.

Przywódca charyzmatyczny – w weberowskiej interpretacji – pojawia się zatem w określonej sytuacji społecznego zapotrzebowania. Jest to człowiek posiadający wyjątkowe talenty, a w zwłaszcza zdolności magiczne, moc ducha i mowy, cieszy się posłuszeństwem swoich „wyznawców” z racji czysto osobistych, niecodziennych cech. Grupuje wokół siebie zwolenników głównie ze względu na swoje cechy, nie zaś z uwagi na zajmowane stanowisko lub otrzymaną zgodnie z tradycją godność. Max Weber prezentował stanowisko odmienne od klasyków marksizmu, którzy traktowali wybitnych przywódców (np. Bonaparte, Luter, Münzer) jako eksponentów i wyrazicieli interesów, dążeń, aspiracji konkretnych sił, klas, grup społecznych (zob. Orzechowski, 1984, s. 292–294). Autorytet przywódcy charyzmatycznego ma swoje osadzenie w wierze w proroka. Wywodzi się zatem z „uznania” dla bohatera wojennego, bohatera ulicy lub demagoga i upada wraz z nim. Wiara i uznanie są obowiązkiem, którego dopełnienia wymaga dla siebie przywódca, który legitymuje się charyzmą. Podstawą autorytetu, prestiżu charyzmatycznego przywódcy, trwałości jego panowania i władzy są sukcesy, jakie on osiąga. W sytuacji, gdy takich sukcesów brakuje, gdy opuszcza go powodzenie jego panowanie jest zagrożone i może tracić swoją moc (tamże, s. 286–293).

Na weberowskie rozumienie dziejowej roli przywódców charyzmatycznych składało się to, iż:

- pojawiają się oni w epokach społecznych i politycznych przełomów;
- najczęściej występują przeciwko zastanym warunkom i ich reprezentantom;
- wskazują innym ideał przyszłości i drogę „ku lepszym brzegom i czasom”;
- głoszą nowe idee, wartości, normy, które wyrażają myśli i nastroje opozycyjne, artykułują potrzeby i cele walki;
- ogniskują na sobie działania mas przeciwko zastanemu łaadowi;
- podejmują decyzje w sposób odpowiedzialny (samotnie) tylko na własne ryzyko;
- posługują się środkami „rewolucyjnego” przymusu i przemocy, aby utorować drogę nowym ideom, stosunkom społecznym itd. (Orzechowski, 1984, s. 291).

We współczesności charyzmie nadaje się inne niż u Maxa Webera interpretacje. Jest ona nie tyle typem idealnym, co konstrukcją złożoną z dwóch odmiennych elementów:

- wyobrażeń o tym, jak może być i jak być powinno (tęsknota za charyzmą i przeciwstawianie jej zbiurokratyzowanego, dalekiego od mas sposobu rządzenia, myślenia i odczuwania);

- przekonania, iż przywództwo charyzmatyczne występuje w rzeczywistości i są w dziejach sytuacje rodzące zapotrzebowanie na przywódców charyzmatycznych, którzy działają na różnych poziomach struktury społecznej (Orzechowski, 1984, s. 294).

Struktura charyzmatu jest we współczesnych warunkach też inaczej eksplikowana niż u Webera, co wynika z odmiennego spojrzenia na te same zjawiska, widzenia innych aspektów mechanizmów działań politycznych. Na charyzmat składają się takie elementy, jak:

- wiedza życiowa połączona z umiejętnością stosowania wiedzy książkowej;
- dar syntetycznego formułowania wyzwań, zadań epoki, sytuacji i wskazywania sposobów ich rozwiązania;
- dar pozyskiwania ludzi do głoszonych haseł, idei i programów;
- zdolność wzbudzania uczuć przeciwstawnych: od uwielbienia i całkowitego oddania do nienawiści i potępienia (uczucia przeciwstawne nie wykluczają szacunku i uznania dla niecodziennych walorów przywódcy charyzmatycznego);
- dar wizjonerstwa społecznego, umiejętność przewidywania zdarzeń i ich konsekwencji;
- szczególnie zdolności posługiwania się słowem mówionym lub/i pisanym;
- cechy charakteru (np. skromność, prostota, otwartość, wyrozumiałość, cierpliwość) (Orzechowski, 1984, s. 295).

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku charyzma stała się pojęciem niezwykle popularnym, a nawet nadużywanym w języku publicystyki i polityki. Wynikało to głównie ze społecznego zapotrzebowania na przywódców charyzmatycznych, z którymi inni mogliby się identyfikować (stąd ich kwalifikowanie w kategoriach politycznie i etycznie pozytywnych) oraz ze świadomości, że charyzma nie należy do zjawisk codziennych, naturalnych, lecz pojawia się rzadko, w sytuacjach kryzysu starych struktur i aparatów biurokratycznych.

Pojęcie lidera charyzmatycznego wprowadził do nauk o zarządzaniu Robert J. House (1977). Według niego charyzmatyczny lider ma zdolność do wywierania silnego wpływu na normatywną orientację członków wspólnoty, której przewodzi. Przywódcy charyzmatyczni za pomocą siły osobistych zdolności i możliwości mają wpływ na swoich zwolenników, potrafią „trafić” do nich, znaleźć ową czułą strunę, za pomocą której są w stanie grać na emocjach i niejednokrotnie uruchomić potężną energię społeczną. Źródło przywództwa

charyzmatycznego upatruje się zatem, tak jak to było w interpretacjach weberskich, w szczególnego rodzaju cechach przynależnych przywódcom. Można powiedzieć, że lider zostaje uznany przez swoich zwolenników za charyzmatycznego, gdyż po pierwsze, ma określoną misję do wypełnienia, a po drugie, jego zwolennicy w sposób spontaniczny uznają jego wyjątkowe właściwości. Uznanie to wywodzi się najczęściej z irracjonalnych odczuć i emocji, dla których punktem odniesienia są cechy czy zdolności lidera postrzegane na podobieństwo boskiego stygmatu.

Przywództwo charyzmatyczne zajmuje szczególne miejsce w czasie przemian organizacyjnych. Pojawiające się sytuacje kryzysowe sprzyjają ujawnianiu się charyzmy, tworząc przy tym zapotrzebowanie na nią i na ustanowienie nowego prawa. Nie każdy jednak może zostać liderem charyzmatycznym, chociaż można starać się tworzyć sytuacje, które sprzyjają wytwarzaniu się charyzmy wokół lidera. Jej fundamentem są – jak zostało to pokazane – odpowiednie cechy osobowości i swoista konstrukcja psycho-fizyczna potencjalnego przywódcy. Nie są one jednakże wystarczające do tego, aby uznać kogoś za lidera charyzmatycznego, bowiem charyzma uzewnętrznia się w konkretnych zachowaniach przywódcy. Panuje na ogół zgodność co do tego, że charyzma lidera przejawia się w jego umiejętności wyartykułowania wizji, którą podwładni są gotowi podzielać, co najczęściej ma miejsce dzięki odwołaniu się do wartości, które są uznawane przez nich za własne. Zasadniczą umiejętnością liderów charyzmatycznych jest stosowanie właściwego języka, oddziaływanie na wyobraźnię, odwoływanie się do poczucia dumy, wykorzystanie różnych (najczęściej bieżących) spraw i wydarzeń dla wyzwolenia ambicji. Siła oddziaływania lidera charyzmatycznego jest tym większa, im bardziej wartości, którymi się kieruje pomagają orientować się jego podwładnym w sytuacjach dla nich trudnych.

Reasumując, należy podkreślić, że przywódcy charyzmatyczni mają potrzebę oddziaływania na innych ludzi i kreują kulturę organizacyjną, integrując pracowników wokół pożądanых norm i wartości. Pozwala to na wprowadzanie zmian w środowisku osób, które w pełni ufają swojemu charyzmatycznemu przywódcy. Atrybutami przywódców charyzmatycznych są: wiara w siebie, wizja, silna wiara w tę wizję i niezwykle zachowania. Przywódcy charyzmatyczni troszczą się o posiadanie wizerunku przywódcy jako lidera zmiany. Starają się zachowaniem dawać przykład wyznawanych przez siebie wartości. Przekazują zwolennikom informacje o tym, jak wysokie wymagania im stawiają oraz wyrażają pewność, że spełnią ich oczekiwania. Często są niedoścignionymi wzorami dla swoich zwolenników.

Koncepcja przywództwa charyzmatycznego, jakkolwiek użyteczna w wielu sytuacjach, spotyka się z krytyką w literaturze przedmiotu ze względu na potencjalne zagrożenia, jakie niesie ze sobą. Czesław Sikorski w książce *Organizacje bez wodzów. Od przywództwa emocjonalnego do koordynacji demokratycznej* – podobnie, jak inni autorzy podchodzący sceptycznie do

przywództwa charyzmatycznego – dowodzi, że lider charyzmatyczny uwodzi swoich podwładnych, a przez to ich ogranicza i hamuje rozwój. Osoby, na które oddziałuje lider charyzmatyczny, stają się mniej zdolne do myślenia za siebie i podejmowania rozsądnych decyzji. Autor wręcz pisze „Im bardziej dominujący, silny i kreatywny przywódca, tym słabsi i mniej samodzielni stają się jego podwładni” (Sikorski, 2006a, s. 35). Przywództwo charyzmatyczne niesie ze sobą wiele potencjalnych zagrożeń. W skrajnych przypadkach, jak pokazuje Czesław Sikorski, może w praktyce zniszczyć organizację lub społeczeństwo.

5. Typologie przywództwa

W literaturze przedmiotu można spotkać różne propozycje w zakresie systematyzacji wiedzy na temat przywództwa, a wraz tym różne typologie przywództwa. Z pewnością nie wyczerpują one bogactwa możliwych klasyfikacji tworzonych poprzez grupowanie i porządkowanie poszczególnych typów przywództwa. Istniejące typologie ukazują jedynie, jak to trafnie zauważył Stefan M. Kwiatkowski w tekście pod tytułem: *Typologie przywództwa* (2011, s. 21), „wierzchołek góry lodowej, zwracają tylko uwagę na różnorodność podejść klasyfikacyjnych wynikających ze złożoności rozpatrywanej problematyki”.

Przywództwo jako zjawisko jest poddawane, jak to zostało pokazane w niniejszym rozdziale, badaniom już od 1904 roku. Stąd też, niejako z założenia, nie wymaga tworzenia zrębów typologicznych. W przypadku przywództwa mamy do czynienia z *typologiami zastanymi*, które mają swoje zakorzenienie w teorii.

Przedstawiona w tym rozdziale ewolucja poglądów naukowych na temat przywództwa odsłoniła różne podejścia teoretyczne do analizy tego zjawiska i jednocześnie różne typy przywództwa w zależności od tego, co zostało przyjęte za kryterium klasyfikacji. Pomimo funkcjonowania typologii zastanych, warto jednak – jak pokazał Stefan M. Kwiatkowski (2011, 2010) – podjąć próbę dyskusji typologicznej odwołującej się do istniejących systematyzacji i prezentujących nowe propozycje w tej dziedzinie.

Biorąc pod uwagę rozróżnienia, jakie poczynił Stefan M. Kwiatkowski, można w odniesieniu do typologii zastanych, wskazać na jedną z najpopularniejszych, która wywodzi się z analizy stylów przywództwa utożsamianych ze stylami sprawowania władzy. W tym przypadku ze względu na kryterium, jakim jest styl przywództwa, wyróżnia się przywództwo:

- Autokratyczne: przywódca podejmuje samodzielnie decyzje, bez konsultacji z grupą, na czele której stoi. Jest on „twarzą grupy” i głównym realizatorem idei, która spaja grupę.

- Demokratyczne: przywódca podejmuje decyzje wspólnie z członkami grupy. Decyzje są wynikiem kompromisu uzyskanego poprzez konsultacje i rozmowy. Przywódca koordynuje różne koncepcje działania.

- Permisywne/liberalne: przywódca pozostawia podwładnym dużą swobodę w podejmowaniu decyzji. Swoją aktywność ogranicza do funkcji doradcy i eksperta (Kwiatkowski, 2011, s. 14).

Obok wskazanego podziału można mówić także o przywództwie *zadaniowym* (zorientowanym na zadania) i *personalnym* (zorientowanym na podwładnych). To pierwsze związane jest przede wszystkim z realizacją zadań, drugie zaś z potrzebami podwładnych/zwolenników, z dążeniem do stworzenia warunków sprzyjających ich zadowoleniu i osiaganiu satysfakcji z pracy.

Inna znana systematyzacja – według Stefana M. Kwiatkowskiego – dzieli przywództwo na *transakcyjne* i *transformacyjne*. Dystynktywne cechy tego podziału przedstawiałam szerzej w podrozdziale 4.2.6. niniejszego rozdziału. Przywództwo transakcyjne, jak pokazałam, jest rodzajem wymiany, najczęściej o charakterze ekonomicznym lub psychologicznym między przywódcą a jego podwładnymi/zwolennikami. Natomiast przywództwo transformacyjne wychodzi poza obszar transakcyjny, gdyż wymaga od przywódcy umiejętnego wpływu na podwładnych, zachęcenia ich do podążania za nim na rzecz realizacji wspólnych celów.

Kolejne, możliwe ujęcie typów przywództwa odwołuje się do tzw. dystansu władzy i sposobów wpływania na podwładnych/zwolenników. Wyróżnia ono przywództwo *emocjonalne* i *racjonalne* (Sikorski, 2006a). Przywódcy emocjonalni kładą nacisk na wywoływanie motywacji zewnętrznej u członków zespołu i na zaspokajanie ich potrzeb bezpieczeństwa, stając się dla swoich zwolenników „wzorem i tarczą ochronną” (tamże, s. 31) by zmieniać ich zachowanie. Otaczają oni swoich podwładnych życzliwą opieką. Przywódcy racjonalni w odróżnieniu od przywódców emocjonalnych kładą nacisk nie tyle na zmianę wzorów zachowań, co obowiązujących wzorów myślenia w zespole. Podkreślając autonomię członków zespołu i ich odpowiedzialność, starają się tak oddziaływać na zespół, aby rozbudzać motywację wewnętrzną do działania.

Przywództwo może być rozpatrywane także z punktu widzenia *dominującej cechy*. Przyjęcie tego rodzaju kryterium klasyfikacji pozwala na wyizolowanie jednej cechy i skoncentrowanie na niej uwagi. Ze względu na dominującą cechę możemy między innymi mówić, jak pokazuje Stefan M. Kwiatkowski (2011, s. 16), powołując się przy tym na pracę *Istota i modele przywództwa* (Michalak, 2006, s. 71–77), o przywództwie:

- skoncentrowanym na zasadach,
- normatywno-instrumentalnym,
- wspierającym,
- uprawniającym,
- emancypacyjnym.

Wylonienie wskazanych odmian przywództwa, umożliwia, jak pisze autor, „dyskusję nad przywództwem z innej niż dotąd, bardziej ogólnej – humanistycznej perspektywy” (Kwiatkowski, 2011, s. 16).

Ze względu na sposób (tryb) wyłaniania przywódcy możemy według Stefana M. Kwiatkowskiego wyróżnić *przywództwo formalne* (w dużej mierze ustanawiane odgórnie) i *nieformalne* (ustanawiane oddolnie) lub *legalne* (ustanawiane na podstawie akceptowanych społecznie procedur) i *tradycyjne* (związane z niepisanymi normami i tradycją społeczną).

Ze względu na czas sprawowania przywództwa, możemy wskazać na przywództwo *stałe* (głównie autokratyczne) i *okresowe* (głównie demokratyczne) (zob. Kwiatkowski, 2011, s. 16).

Wydaje się, że przywołane przez Stefana M. Kwiatkowskiego typologie zastane przywództwa można jeszcze uzupełnić o szereg innych, biorąc pod uwagę różnego rodzaju kryteria podziału. Można mówić na przykład o typach przywództwa w zależności od dziedziny życia społecznego oraz zakresu spraw będących przedmiotem zainteresowania stron przywództwa. Wówczas mamy do czynienia z przywództwem politycznym, przywództwem biznesowym, przywództwem religijnym (duchowym), czy też z przywództwem edukacyjnym, o którym szerzej będzie mowa w rozdziale drugim niniejszej książki. Biorąc pod uwagę zasięg przywództwa, można wyróżnić przywództwo międzynarodowe, przywództwo regionalne, przywództwo państwowe, czy też przywództwo lokalne. Jeśli pod uwagę weźmiemy cel, to do przywołanych przez autora rodzajów przywództwa, można jeszcze dodać przywództwo o charakterze hierarchicznym i rozproszonym. To pierwsze ma miejsce w kulturach, w których dominującym prototypem przywódcy jest osoba zajmująca dominującą pozycję w hierarchii w organizacji czy w partii. Z przywództwem rozproszonym mamy do czynienia wówczas, gdy od przywódcy oczekuje się koordynacji i kreatywności, nie przewidując dla niego specyficznego zestawu władczych uprawnień (zob. Rotherd, 2009).

Jeśli chodzi o typologie *proponowane*, to – jak pisze Stefan M. Kwiatkowski (2011) – ich źródłem jest rzeczywistość społeczna, w której funkcjonują desygnaty danego pojęcia, ale nie potrafimy jeszcze operować odpowiednimi dla nich „nazwami” (tamże, s. 17), które są konieczne dla porządkowania aparatury pojęciowej. Autor zaproponował własne typy przywództwa. I tak, *ze względu na czas (okres)* sprawowania władzy wskazał, że można wyróżnić przywództwo *długookresowe* i *krótkookresowe*. Niewątpliwą zaletą przywództwa długookresowego jest ciągłość władzy, przejrzystość struktur i jednoznaczna odpowiedzialność za podejmowane decyzje. Niemniej jednak łatwo można tutaj doszukać się cech przywództwa autokratycznego, gdyż przywódcy pełniący swoje funkcje długookresowo nabierają „z czasem przekonania o swoich wyjątkowych predyspozycjach. Otoczeni wąskim gronem nieustannie schlebiających im zaufanych współpracowników (podwładnych) tracą kontakt z rzeczywistością” (tamże). Istotną słabością przywództwa długookresowego może być także

z jednej strony (przywódca) wypalenie „zawodowe”, z drugiej zaś (podwładni) „znużenie” przywództwem (przywódcą). Kryzys instytucji/organizacji, której przewodzą stwarza możliwości zmiany przywódcy i odejścia od przywództwa długookresowego na rzecz kadencyjności przywództwa (z określoną liczbą kadencji). Społeczności, które zawiodły się, jak podkreśla autor, na przywództwie długookresowym często „wybierają przywództwo *krótkoterminowe* – ze swej natury bliższe przywództwu demokratycznemu i permissywnemu. W społeczeństwach demokratycznych kadencyjność przywództwa jest normą (z nielicznymi wyjątkami) pozwalającą ograniczyć monopolizację władzy towarzyszącą przywództwu długookresowemu (por. przywództwo *okresowe*)” (tamże). Mankamentem przywództwa krótkookresowego może być unikanie podejmowania działań, których efekty będą odczuwalne społecznie dopiero po zakończeniu kadencji oraz ograniczanie bądź eliminowanie działań niepopularnych społecznie w końcowym okresie kadencji.

Czas, ale w innym znaczeniu bo pokoleniowym, stał się dla autora kryterium podziału przywództwa na *generacyjny* i *transgeneracyjny*. Przywódca generacyjny odnosi sukcesy, stojąc na czele grupy reprezentującej podobne pod wieloma względami dążenia, aspiracje, wartości, odwołującej się do wspólnie przeżytej historii i wspólnych ideałów. Przywódca transgeneracyjny potrafi przekraczać różnice pokoleniowe i spajać ze sobą różne generacje. Realizowane przez niego cele mają na tyle ogólny charakter, że są do zaakceptowania przez ludzi w różnym wieku, o zróżnicowanym doświadczeniu zawodowym i życiowym, mających często odmienne poglądy. Odmienność poglądów dotyczy jednak tylko spraw drugorzędnych z punktu widzenia działalności grupy. Przywódcy generacyjnemu, jak pisze autor, „jest bliżej do przywództwa emocjonalnego, przywódcy transgeneracyjnemu do przywództwa racjonalnego” (tamże, s. 18).

Jeśli pod uwagę weźmiemy kryterium, jakim jest przekraczanie granic (np. granic własnych możliwości i istniejących podziałów społecznych), to możemy wyróżnić przywództwo niekonwencjonalne i przywództwo konwencjonalne. To pierwsze zwane też przywództwem *transgresyjnym*, charakteryzuje się według Stefana M. Kwiatkowskiego burzeniem ram i schematów, wychodzeniem poza uświęcone tradycją normy. Przywódca transgresyjny jest osobą twórczą, ale jednocześnie może wzbudzać on wiele kontrowersji, bywa podziwiany i nie w pełni rozumiany. Przywództwo *konwencjonalne* jest zgodne z tradycją i obowiązującą etykietą. Przywódca konwencjonalny odnosi się do przeszłości z szacunkiem. Ważne są dla niego dokonania jego poprzedników. Wizję organizacji buduje na podstawie historii organizacji. Dbą o budowanie marki organizacji. Może liczyć na wsparcie podwładnych o długim stażu pracy w danej organizacji, przyzwyczajonych do istniejącego porządku rzeczy. Na efekty przywództwa transgresyjnego należy nieco poczekać. Jednak nawet krótkoterminowe przywództwo transgresyjne – jak pokazuje autor – przyczynia się do nieodwracalnych skutków w świadomości społecznej.

Jeżeli za kryterium podziału przyjmiemy się niezależność przywództwa, to – według Stefana M. Kwiatkowskiego – możemy wyróżnić przywództwo *autonomiczne* i *nieautonomiczne*. Przywództwo autonomiczne powiązane jest z niezależnością w sprawowaniu władzy. Przywódca autonomiczny podejmuje decyzje zgodnie z własnym rozumieniem racji stanu swojej organizacji. Nie konsultuje on podejmowanych przez siebie decyzji i nie uzgadnia przyjmowanych rozwiązań (autokratyczny styl przewodzenia). Przywódca tego typu musi się liczyć z wewnętrzną opozycją i działalnością instytucji kontrolnych (demokracja). Przywództwo nieautonomiczne to rodzaj przywództwa fikcyjnego. „Przywódca tego typu – jak pisze autor – ma wprawdzie władzę legalną (legitymizowaną), ale jego decyzje nie są suwerenne. Można mówić jedynie o pozorach suwerenności w odniesieniu do decyzji o małej wadze lub decyzji zgodnych z ustaleniami podjętymi przez organizację nadrzędną. Generalnie rzecz biorąc, brak autonomii jest równoznaczny podporządkowaniu organizacji wyższego poziomu. Przywództwo nieautonomiczne można w tej sytuacji nazwać *satelickim* lub *wasalnym*” (tamże, s. 19).

Ze względu na cel sprawowania władzy autor proponuje wziąć pod uwagę przywództwo *stabilizacyjne* i *konfrontacyjne*. Przywództwo stabilizacyjne, jak się dowiadujemy, „ma na celu utrzymanie dotychczasowego stanu. Stabilizacja może być związana zarówno z ilościowymi, jak i jakościowymi aspektami funkcjonowania organizacji. Dochodzenie do stabilizacji i jej utrzymanie wymaga przywódcy zorientowanego na tradycję i obowiązujące (pisane i niepisane) konwencje. Przywództwo *konfrontacyjne* jest nastawione na walkę, ciągle wyszukiwanie – a nawet wywoływanie – konfliktów, mobilizowanie podwładnych pod hasłami zagrożenia organizacji. Przywódca realizujący taką strategię powinien być dynamiczny i odporny na krytykę. W swojej działalności musi brać pod uwagę konieczność funkcjonowania na granicy prawa” (tamże).

Kryterium celu stało się dla autora inspiracją dla wyróżnienia przywództwa sprzyjającego bezpośrednio realizacji celów indywidualnych, grupowych i ogólnospołecznych. Przywódca, który stawia na pierwszym miejscu własne cele ma autorytarne cechy osobowości i jest skupiony na sobie oraz na zaspokajaniu własnych ambicji. Przywódca, który skoncentrowany jest przede wszystkim na realizacji celów *grupowych*, kieruje swoją energią na działania umacniających daną grupę, przy jednoczesnym marginalizowaniu znaczenia innych grup. Przywódca, który nastawiony jest na realizację celów ogólnospołecznych, przejawia tendencje ku pełnieniu funkcji służebnych wobec szerszych, *ogólnospołecznych* problemów. Przywódca taki w swoim działaniu musi łączyć cele grupy, której przewodzi, a także cele indywidualne z celami ważnymi dla całej społeczności. W podobnym kontekście można też mówić o przywództwie indywidualnym i grupowym. Przywództwo *indywidualne* biorąc pod uwagę względy formalno-prawne, jest zasadniczym typem sprawowania władzy. Jeśli chodzi o różnego rodzaju względy nieformalne, mamy często do czynienia z przywództwem *grupowym*, a wraz z tym z sytuacją, w której najważniejsze decyzje podejmuje zwykle wąskie grono

osób, które nie zawsze jest formalnie związane z przywódcą. W tym przypadku przywódca zwykle firmuje podejmowane przez tę grupę decyzje, tworząc jednocześnie pozory autonomiczności swojego funkcjonowania.

Ze względu na zasięg przywództwa można mówić o przywództwie *lokalnym* i *globalnym*. Przywództwo lokalne „jest ograniczone organizacyjnie lub terytorialnie. Ten typ przywództwa ma najczęściej charakter oddolny: przywódca jest dobrze znany ze swojej działalności i wybierany ze względu na dotychczasowe osiągnięcia. Przywództwo *globalne* – podobnie jak *lokalne* – można rozpatrywać w skali organizacji, ale też terytorium (kraj, kontynent, świat)” (tamże, s. 20).

Globalizacja procesów zarządzania i narodziny organizacji ponadnarodowych sprzyjają wyodrębnieniu przywództwa *stacjonarnego* i *niestacjonarnego*. Przywództwo stacjonarne związane jest ze stałą, ciągłą obecnością przywódcy, który jest do dyspozycji podwładnych w razie potrzeby. Przywództwo niestacjonarne to rodzaj sprawowania władzy „na odległość”, niejako z „centrali”. W takiej sytuacji kontakt z przywódcą zwykle jest sporadyczny, często jest ograniczany do komunikacji drogą elektroniczną lub z odwołaniem się do telekonferencji. Globalny (przynajmniej częściowo) charakter ma także odwołanie się do *przywództwa naturalnego* (rodzice, rodzeństwo), *literackiego* (postacie fikcyjne – bohaterowie książek, filmów, gier komputerowych) i *historycznego* (postacie rzeczywiste w wymiarze lokalnym i globalnym). Odmianą przywództwa naturalnego może być, jak pisze autor, przywództwo *sektorowe*. Przywództwo tego rodzaju jest rozumiane jako przywództwo w obrębie zawodów lub rodzajów działalności ludzkiej. W ten sposób można dojść do przywództwa w polityce, w nauce (w jej poszczególnych dyscyplinach), w sporcie (w poszczególnych konkurencjach), a także do przywództwa w świecie sztuki i teatru, wśród publicystów, dziennikarzy czy też dyktatorów mody.

Przedstawione przez Stefana M. Kwiatkowskiego propozycje w zakresie rozróżnień, jeśli chodzi o typy przywództwa można, jak zauważa autor, poddać dyskusji w ramach, której warto przemyśleć na nowo istniejące systematyzacje i zaprezentować nowe propozycje w tej dziedzinie. Niewątpliwie w celu rozwinięcia przedstawionych przez Stefana M. Kwiatkowskiego rozważań warto podjąć także dyskusję o mechanizmach przechodzenia od jednego typu przywództwa do drugiego lub o przejściach w ramach danego typu.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale – na podstawie studiów literatury przedmiotu – w pierwszej kolejności zwróciłam uwagę na różnice między menedżerami i liderami oraz na źródła tych różnic. Następnie odniosłam się do liderów

prowadzących swoje zespoły ku zmianie, wskazując na wyzwania, które są powiązane z przywództwem we współczesnych warunkach, cechy i kompetencje liderów zmian oraz funkcje, jakie oni najczęściej wypełniają. W dalszej kolejności zajęłam się kwestią możliwych sposobów interpretacji relacji przywództwo – zarządzanie. W związku z czym omówiłam cechy tych zjawisk, wskazując na ich cechy wspólne i rozbieżne. Przedstawiłam panujące stereotypy odnośnie postrzegania tych zjawisk i relacji między nimi oraz możliwe sposoby wyjścia poza te stereotypy, prowadzące do poszukiwania równowagi między przywództwem i zarządzaniem.

Zasadniczą część prowadzonych rozważań w tym rozdziale poświęciłam krytycznej analizie różnych teorii przywództwa, ze szczególnym zwróceniem uwagi na teorie, które dostarczając odpowiednich wytycznych w zakresie skutecznego przywództwa, przeszły pomyślnie próbę czasu i są nierozłącznie związane z rozwojem naukowej refleksji nad przywództwem. W końcowej partii niniejszego rozdziału podjęłam problem typologii przywództwa. Wśród omawianych przeze mnie teorii przywództwa znalazły się takie, jak: teorie cech, teorie zachowań, teorie sytuacyjne, teorie interakcyjne, teorie funkcjonalne i teorie przywództwa transformacyjnego. Prezentację ewolucji poglądów naukowych na temat przywództwa, poprzedziłam omówieniem genezy badań nad przywództwem, odnosząc się do myśli tak wybitnych uczonych starożytnych, jak Sun Tzu, Platona, Arystotelesa czy Marka Aureliusza, które do dnia dzisiejszego stanowią inspirację dla wielu badaczy zjawiska, jakim jest przywództwo.

Przedstawione tutaj różne podejścia badawcze wpisują się w rozwój myśli naukowej nad przywództwem, na który składało się szereg zmian kierunkowych. Analiza teorii przywództwa odsłania odmienne punkty widzenia dotyczące jego istoty, a wraz z tym niejednorodność stanowisk w zakresie sposobów rozumienia pojęcia przywództwo. Na gruncie dotychczasowej tradycji badań zjawiska, jakim jest przywództwo, można wychodząc od jego genezy, wyróżnić wiele grup definicji przywództwa. Każda z nich jest charakterystyczna dla danych teorii przywództwa. I tak, możemy mieć do czynienia z:

- definicjami, które opisują przywództwo w sposób formalny, np. jako część szerszego systemu różnicowania ról – tradycyjne teorie przywództwa,
- definicjami, które upatrują źródeł wpływu na innych w specyficznych/pożądanych cechach osobowościowych – teorie cech,
- definicjami, które uzależniają wpływ na innych od manifestowanych w określonych sytuacjach sposobów zachowań/działań wobec innych członków grupy i wobec spraw grupy – teorie zachowań,
- definicjami, które uzależniają wpływ na innych od okoliczności – teorie sytuacyjne,
- definicjami, które wiążą przywództwo z teorią potrzeb grupy i realizowaniem funkcji pełnionej w grupie w celu dostarczenia innym środków i sposobów zaspokajania ich potrzeb – teorie funkcjonalne (zob. Holly, 2000).

Jak wynika z ukazanych w niniejszym rozdziale rozważań nie ma wśród badaczy zgodności co do tego, czym jest w istocie przywództwo. Analiza zrekonstruowanych tutaj poglądów pozwala określić cztery najczęstsze sposoby rozumienia przywództwa:

- przywództwo jako cecha;
- przywództwo jako umiejętność;
- przywództwo jako relacja;
- przywództwo jako proces społeczny.

Wielość teorii przywództwa powoduje, że trudno jest wskazać choćby jedną teorię „dobrego” przywództwa, z którą by się wszyscy zgadzali. Ukazane modele przywództwa sugerują możliwe sposoby podejścia do przewodzenia innym, nie stanowią zaś gotowych do realizacji wzorców. Każda z przedstawionych tutaj teorii sugeruje jedynie pewną ścieżkę zachowań dla przywódców, dlatego też uważa się je za nieco zawężone. We współczesności coraz wyraźniej widać, że żadna pojedyncza teoria nie jest najlepsza. W zależności od szeregu zmieniających w grę wchodzić mogą różne działania przywódcze. Nie oznacza to wcale, że nie istnieją żadne naczelne zasady, które można zastosować do całego procesu przywódczego.

Tradycyjny pogląd na przywództwo jest w swej istocie oparty na założeniach ludzkiej bezsilności, braku osobistej wizji i niezdolności do opanowania sił prowadzących do zmian. Uwydatnia on niedostatki zwykłych ludzi, którym mogą coś zaradzić tylko nieliczni wielcy przywódcy, przywódcy posiadający charyzmę. Współcześnie przywództwo stawia coraz większe wyzwania przed jednostkami. Dawny ideał autorytarnego, wszystkowiedzącego lidera powoli staje się ustępować koncepcji lidera, który jako wrażliwy budowniczy kultury wspomaga organizacyjne uczenie się i przygotowuje organizację do funkcjonowania w zmiennym otoczeniu. Zasadniczym celem przywództwa staje się budowanie relacji między członkami organizacji, a nie konkurowanie o władzę. Lider funkcjonujący w obecnej dobie ma niewiele wspólnego z postacią Machiavellowskiego księcia, który za pomocą niejawnego sprawowania władzy, sztuczek, wybiegów sprawiał, że podwładni postępowali zgodnie z jego wolą, a osiągając cele nie liczył się z żadnymi zasadami moralnymi. Dzisiaj tego typu przywództwo mogłoby przynieść pożądane efekty, jednak tylko w bardzo ograniczonym czasie, przy założeniu, że w ogóle miałyby szanse powodzenia. Nowoczesny przywódca stara się przede wszystkim kształtować kulturę organizacji zgodnie z jej wizją. Jest on projektantem przyszłości, nauczycielem wspomagającym rozwój organizacji i jej pracowników. Jeśli odnosimy przywództwo do formalnych organizacji i wiążemy przywództwo z zarządzaniem, to należy podkreślić, że wpływ kierowników różnego szczebla jest obecnie najbardziej widoczny właśnie w tym, jak spełniają się w roli lidera. Jak powiedział już w 1975 roku Henry Mintzberg formalna władza „daje im wielką potencjalną siłę; przywództwo określa, w jakim stopniu ją wykorzystują” (Mintzberg, 2005, s. 22).

Reasumując, należy podkreślić, że analiza literatury przedmiotu odsłoniła różnorodne podejścia i koncepcje związane z przywództwem. W literaturze tej pojawiło się wiele nowych sposobów myślenia o przywództwie, których wdrażanie może pozwolić na angażowanie talentów i zarządzanie nimi w sposób bardziej inteligentny i aktywny, niż miało to miejsce w przeszłości oraz tworzyć korzystne warunki ku temu, by ludzie mieli osiągnięcia. Najnowsze badania pokazują, że przywództwo zwykle definiuje się jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągania uzgodnionych celów organizacji. Tak rozumiane przywództwo wymaga od przywódców między innymi:

- umiejętności zarządzania zmianami w organizacji;
- świadomości warunków, w jakich działają;
- umiejętności odczytania tego, co się dzieje w otoczeniu, w którym działają;
- ciągłego angażowania się w proces uczenia się, który umożliwia dotrzymanie kroku tempu zmian poprzez wykorzystanie różnorodnych źródeł wiedzy;
- rozpoznawania mocnych stron własnego działania i działania innych osób, z którymi współpracuje przywódca oraz ciągłego ich wykorzystywania.

Krytyczne spojrzenie na przywództwo doprowadziło do zakwestionowania dwóch fundamentalnych zasad tradycyjnego przywództwa, a mianowicie: dużego dystansu władzy i niezawisłości decyzyjnej przywódcy. Ponowne próby opisu i wyjaśnienia fenomenu przywództwa zaowocowały szeregiem interesujących wyników badawczych. Wypracowane w ramach badań rozwiązania przyczyniły się do zmiany podejścia do przywództwa, w wyniku której pojawiło się przywództwo partycypacyjne, skupiające uwagę na umiejętności wykorzystania potencjału podwładnych.

Przywództwo jest obecnie opisywane jako synteza sztuk, gdyż odzwierciedla ono indywidualne doświadczenia, wrażliwość, wartości i zdolności, które wywierają wpływ na ludzi i kształtują/kreują sytuacje tam, gdzie tak trudno jest znaleźć idealne rozwiązania. Sukcesy przywódców zależą często bardziej od oryginalności indywidualnych reakcji w danych sytuacjach, niż od przestrzegania ściśle ustalonych recept. W rzeczywistości świadomość warunków, w jakich się działa, dążenie do zrozumienia sytuacji, której należy stawić czoła stanowią punkt wyjścia do ustanowienia najbardziej odpowiedniego stylu przywództwa, który może doprowadzić do sukcesu.

Rozdział II

Przywództwo w szkole

Wprowadzenie

W ostatnich kilku dekadach naukowcy prowadzący badania nad doskonaleniem szkoły odsłoniли rolę, jaką odgrywa przywództwo w procesie reformowania szkoły. W publikacjach naukowych podkreśla się, że nie da się przeprowadzić skutecznej reformy bez nowego podejścia do kierowania szkołą skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora szkoły i wydobywaniu potencjału przywódczego tkwiącego wśród nauczycieli (zob. Kwiatkowski, Michalak, red. 2010; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. 2011). Rafał Piwowarski i Magdalena Krawczyk (2010) podejmując problematykę zarządzania i przywództwa w szkołach w świetle analizy danych projektu *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, trafnie zauważyli, że „Nowoczesne spojrzenie na szkołę oznacza, że od dyrektora oczekuje się nie tylko zarządzania, ale też sprawowania ról przywódczych, co oznacza większą samodzielność i odpowiedzialność, konieczność patrzenia w szerszej perspektywie, samodzielne wyznaczanie celów” (tamże, s. 145).

U podstaw prowadzonych tutaj analiz tkwi założenie mówiące o nierozrwalnym związku przywództwo – zarządzanie. We współczesnej literaturze przedmiotu – jak pokazałam w rozdziale pierwszym niniejszej książki – akcentuje się, że przywództwo i zarządzanie tworzą wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. Należy postrzegać je na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej, gdzie obie kategorie choć ze sobą związane, są jednak odmienne. Skuteczność dyrektora jako osoby kierującej szkołą, zarządzającej nią i odpowiedzialnej za jej działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą zależy w znacznej mierze od skuteczności jego przywództwa.

Dzisiaj nikt nie ma wątpliwości, że szkoła jeśli chce dobrze działać w coraz bardziej trudnym i stawiającym wiele wyzwań otoczeniu, potrzebuje sprawnie działających liderów, którzy niezależnie od zajmowanego stanowiska w hierarchii oświatowej powinni przejawiać wysokie poczucie odpowiedzialności za

szkołę i kształtowanie korzystnych warunków kształcenia, wychodzić naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów, współpracować na rzecz innych, podejmować strategiczne decyzje co do kierunku rozwoju szkoły, mądrze wspierać pracę i rozwój zawodowy nauczycieli, rozumieć szkołę jako społeczność uczących się oraz wykorzystywać wszystkie dostępne środki na rzecz podniesienia jakości pracy i rangi szkoły.

W niniejszym rozdziale przedstawiam w usystematyzowanej postaci wybrane wyniki badań nad przywództwem w szkole, ze zwróceniem szczególnej uwagi na publikacje, które opisują najnowsze doniesienia badawcze poświęcone skutecznemu przywództwu w szkołach działających na obszarach zaniebanych społecznie. Już wstępna analiza literatury przedmiotu pokazuje, że badania nad przywództwem różnią się problematyką badawczą, zastosowanymi metodami badań, rodzajem wykorzystanych danych, czy też skalą, do której odnoszą się uzyskane wyniki. Nie jest łatwo dokonać „czystego” podziału tych badań według wybranych kryteriów, ponieważ w większości prac naukowych występują elementy pozwalające na ich klasyfikację do różnych zbiorów. Stąd też warto odwołać się do kryterium elementu dominującego, jeśli chcemy w jakiś sposób uporządkować prowadzone badania.

Podstawowym podziałem, który rzutuje na dokonanie przeglądu literatury przedmiotu jest podział ze względu na dyscyplinę nauki, do której należą badania. Zjawisko przywództwa rozpatrywane jest z perspektywy tak różnych nauk, jak psychologia, socjologia, historia, politologia, ekonomia czy etyka. Analizując literaturę przedmiotu pod kątem przywództwa w szkołach, brałam pod uwagę przede wszystkim prace naukowe prowadzone przez pedagogów. Interesujące były dla mnie zwłaszcza te publikacje, które – zgodnie z podejmowaną w niniejszym studium problematyką – koncentrowały się na przywództwie w szkołach funkcjonujących na obszarach defaworyzowanych społecznie.

Jeśli chodzi o źródła poświęcone przywództwu w szkole, to z jednej strony są to prace naukowe (indywidualne i zbiorowe) powstające w ośrodkach akademickich i innych instytucjach zachowujących naukowe standardy, z drugiej zaś strony są to opracowania popularnonaukowe, publicystyczne, artykuły w prasie i wydawnictwach masowych tworzone dla potrzeb określonych odbiorców. Do prowadzonych tutaj analiz wybrałam źródła pierwszego rodzaju, odwołując się do recenzowanych publikacji naukowych w postaci książek oraz artykułów drukowanych w renomowanych czasopismach źródłowych. Interesowały mnie zarówno prace opisujące, jak i zestawiające wnioski z wielu publikacji źródłowych (prace przeglądowe) oraz prace prezentujące oryginalne badania naukowe.

Na podstawie kryterium treści dokonałam doboru źródeł do badań, poszukując w tytułach, spisach zawartości oraz indeksach rzeczowych odniesień do przywództwa w szkołach, zwłaszcza w szkołach funkcjonujących w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Oryginalne wyniki badań poświęconych

przywództwu w szkole zostały opublikowane w takich pracach zwartych, jak: *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Leithwood, Hallinger, 2002), *Handbook of Research on Educational Administration* (Murphy, Seashore, 1999) i *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (Firestone, Riehl, 2005). Biorąc pod uwagę renomę i zakres tematyczny czasopism, do analizy wybrałam następujące czasopisma poświęcone zarządzaniu szkołą, zmianie w szkole i przywództwu edukacyjnemu: *Educational Management and Administration*, *School Leadership and Management*, *Journal of Educational Administration*, *Educational Administration Quarterly*, *Journal of School Leadership*, *International Journal of Leadership in Education*, *School Effectiveness and School Improvement*, *Leading and Managing*.

Niniejszy przegląd nie ma znamion wyczerpującego. Ponieważ piśmiennictwo poświęcone problematyce przywództwa w szkole, jest stosunkowo obszerne, zwłaszcza w literaturze anglojęzycznej, to wytyczając pewne granice w zakresie przeglądu literatury przedmiotu, dokonałam krytycznej analizy wyłącznie tych najbardziej reprezentatywnych publikacji, które znalazły szerokie uznanie w środowiskach naukowych. Szczególną uwagę poświęciłam najnowszej literaturze przedmiotu: pracom, które zostały opublikowane w latach 2000–2010.

1. Dyskusje wobec statusu dyrektora szkoły

Nowe konteksty funkcjonowania szkoły kierują uwagę badaczy w stronę dyrektora jako jednej z głównych postaci współtworzącej szkołę. Dynamicznie zmieniające się otoczenie, w którym funkcjonuje szkoła stawia dyrektorów szkół w obliczu wielu wyzwań. Można powiedzieć, że każda szkoła ma swoje specyficzne problemy, a nauczyciele muszą umieć rozpoznawać je, następnie tworzyć własne rozwiązania, zmieniać kulturę szkoły, przekształcać ją w miejsce, gdzie się dobrze pracuje. Jednak, aby to było możliwe, potrzebny jest dobry dyrektor szkoły (Michalak, 2011b), który powinien być przykładem dla swoich podwładnych. Jeżeli dyrektor szkoły sam dąży do wszechstronnego osobistego rozwoju, ma osiągnięcia zawodowe oraz chce i potrafi dzielić się nimi z podwładnymi, będzie również stymulował ich rozwój i pozytywnie oddziaływał na rozwój szkoły jako organizacji.

W Polsce status prawny dyrektora szkoły wyznaczają: ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991r. z późniejszymi zmianami (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572), ustawa Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późniejszymi zmianami) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 maja 2003 roku w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne

stanowisko kierownicze, w poszczególnych typach szkół i placówek wraz ze zmianami wprowadzonymi Rozporządzeniem MEN z dnia 23 października 2003 roku (Dz. U. z 2003r., Nr 189, poz. 1854). Nowe prawo oświatowe w Polsce wzmocniło pozycję dyrektora szkoły, wzrosła jego rola oraz zakres uprawnień i obowiązków.

Dyrektor szkoły – zgodnie z zadaniami i obowiązkami zapisanymi w art. od 39 do 43 ustawy z dnia 07. września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami) i zapisami w art. 7 ust. 2 ustawy z dnia 23. stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późniejszymi zmianami) – planuje, organizuje, kieruje i nadzoruje pracę szkoły. Jest przedstawicielem administracji oświatowej, a więc odpowiada za realizację zadań i zobowiązań wynikających z polityki oświatowej państwa. Jest pracodawcą dla pracowników szkoły. Do podstawowych zadań dyrektora szkoły należą:

- kierowanie działalnością szkoły i reprezentowanie jej na zewnątrz,
- sprawowanie nadzoru pedagogicznego, za wyjątkiem dyrektorów niebędących nauczycielami,
- sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie im odpowiednich warunków do harmonijnego rozwoju psychofizycznego,
- realizacja uchwał Rady szkoły oraz Rady pedagogicznej podjętych w ramach ich kompetencji stanowiących,
- zarządzanie budżetem szkoły, dysponowanie i odpowiedzialność za wykorzystanie środków określonych w planie finansowym szkoły,
- zatrudnianie i zwalnianie pracowników,
- współdziałanie ze szkołami wyższymi oraz zakładami kształcenia nauczycieli w organizacji praktyk pedagogicznych.

Szczegółowe zadania dyrektora szkoły wynikają z przepisów wykonawczych. Zadania te określa Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 1997 roku w sprawie zdań nauczycieli, którym powierzono stanowiska kierownicze (M.P. Nr 30, poz. 284). W grupie zadań szczegółowych znajdują się między innymi takie, jak:

- tworzenie warunków do realizacji zdań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły,
- kształtowanie twórczej atmosfery pracy w szkole, właściwych warunków pracy i stosunków pracowniczych,
- współdziałanie z organem prowadzącym w zakresie realizacji zadań, które tego wymagają,
- ustalanie wraz z Radą pedagogiczną organizacji pracy szkoły, szczególnie tygodniowego rozkładu zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych,
- przedkładanie do zaopiniowania Radzie pedagogicznej i Radzie szkoły projektów innowacji i eksperymentów pedagogicznych w celu ich uchwalenia,
- opracowywanie i realizowanie planu finansowego szkoły, stosownie do przepisów określających zasady gospodarki finansowej szkół,

- przydzielanie nauczycielom, w uzgodnieniu z Radą pedagogiczną, prac i zajęć w ramach wynagrodzenia zasadniczego oraz dodatkowych płatnych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- współpraca z Samorządem uczniowskim,
- sprawowanie nadzoru pedagogicznego, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 07. października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324.),
- podejmowanie decyzji w sprawach przyjmowania uczniów do szkoły, przenoszenia do innych klas lub oddziałów,
- organizowanie warunków dla prawidłowej realizacji Konwencji o Prawach Dziecka oraz umożliwienie uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i regionalnej,
- zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań oraz ich doskonaleniu zawodowym,
- realizowanie zadań związanych z oceną pracy nauczycieli i opieką nad nauczycielami rozpoczynającymi pracę w zawodzie,
- sprawowanie nadzoru nad działalnością administracyjno-gospodarczą szkoły,
- organizowanie wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i sprzęt szkolny,
- organizowanie przeglądu technicznego obiektów szkolnych oraz prac konserwacyjno-remontowych.

Dyrektor szkoły zobligowany jest do pełnienia szeregu innych zadań, które są określone w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami) i w Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.). I tak, zadania dyrektora jako przewodniczącego Rady pedagogicznej są wymienione w art. 40 i 41 ustawy z dnia 07. września 1991 roku o systemie oświaty, jako kierownika personelu – przełożonego wszystkich zatrudnionych w szkole nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami w art. 7 ust. 1 Karty Nauczyciela, jako przedstawiciela administracji oświatowej w art. 16, art. 17, art. 18, art. 19 i art. 66 Ustawy z 7 września 1991 roku o systemie oświaty.

Analiza zadań, jakie stoją do wypełnienia przed dyrektorem pokazuje, że obok zadań ściśle związanych z podejmowaniem decyzji administracyjnych (będących aktem stosowania prawa administracyjnego i rozstrzygnięciem władczym, zawierającym normy prawa administracyjnego i podlegające trybowi odwoławczemu oraz zaskarżaniu) podejmuje on wiele decyzji o charakterze prakseologicznym, które nie są rozstrzygnięciem władczym i nie zawierają norm prawa administracyjnego. Decyzje o charakterze prakseologicznym wynikają w dużej mierze z realizacji zadań, w których ujawnia się przydatność zarządzania prowadzącego do usprawniania pracy administracyjnej szkoły i przywództwa pozwalającego usprawnić proces zarządzania szkołą.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 07. października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324.) ewidentnie pokazuje, że dyrektor szkoły jest odpowiedzialny nie tylko za administrowanie szkołą, ale pełni funkcję na wskroś pedagogiczną, sprzyjając rozwojowi nauczycieli, uczniów i rodziców oraz środowiska szkoły.

W Polsce toczy się obecnie dyskusja nad wypracowaniem zmian w statusie zawodowym dyrektora szkoły. Biorąc pod uwagę rolę dyrektora szkoły wyznaczoną przepisami prawa, można sądzić, że stwarzają one szeroką autonomię do działań dyrektora szkoły i że pozycja dyrektora szkoły w Polsce uległa wyraźnemu wzmocnieniu. Niemniej jednak niektóre środowiska wyrażają opinię, że dyrektorzy szkół są najsłabszym ogniwem w systemie edukacji. Problem w zasadniczej mierze dotyczy zakresu uprawnień dyrektorów szkół i realnej możliwości skorzystania z tych prawnie ustanowionych uprawnień.

Z raportu *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, przygotowanego przez Szymona Więslawa w ramach projektu *Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym*¹ wynika, że w Polsce jest około 25 tysięcy dyrektorów szkół. Statystyczny przedstawiciel tej grupy jest kobietą (stanowią one aż 76 proc. ogółu dyrektorów szkół i placówek oświatowych). Dyrektorami przedszkoli są wyłącznie kobiety. W szkołach podstawowych dyrektorzy stanowią 78 proc., w gimnazjach już tylko dwie trzecie, a w szkołach ponadgimnazjalnych tylko połowę wszystkich dyrektorów. Statystyczny dyrektor ma 48 lat i 26 lat stażu ogółem. Praktycznie wszyscy dyrektorzy (99 proc.), jak pokazuje autor raportu, zatrudnieni są w oparciu o przepisy Karty Nauczyciela, a dla zdecydowanej większości (85 proc.) podstawą jest akt mianowania. Większość dyrektorów (83 proc.) objęła funkcję w wyniku konkursu, co siódmemu (14 proc.) powierzono stanowisko, a 3 proc. dyrektorów powołano na te stanowiska. Konkursy dominują w miastach, a ich odsetek maleje wraz ze zmniejszaniem się miejscowości. Jak wskazuje autor badania, przyczyną takiego stanu może być brak chętnych kontrkandydatów do stanowiska i związana z tym konieczność powierzenia funkcji bez przeprowadzenia konkursu. Z innych fragmentów badania wyłania się obraz wysokiego poziomu niesformalizowanych relacji między organem prowadzącym a dyrektorem. Poziom ten zdecydowanie wzrasta wraz ze zmniejszaniem się jednostki samorządu terytorialnego. Połowa dyrektorów pełni swą funkcję od ponad 8 lat, a co trzeci krócej niż 4 lata. Większość dyrektorów w Polsce kieruje placówką, w której kiedyś byli nauczycielami. Szkoła, którą kieruje dyrektor, jest jego pierwszym (32 proc.) lub drugim miejscem pracy

¹ Projekt *Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym* realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie, w partnerstwie z Uniwersytetem Warszawskim, w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego.

(34 proc.). Według Szymona Wiesława bardzo ograniczona (statystycznie) kariera zawodowa oraz brak jakiejkolwiek mobilności zawodowej dyrektorów jest ważną przyczyną porażek wielu reform wdrażanych w oświacie.

Problematyka dotycząca dyrektora szkoły stała się przedmiotem dyskusji podczas Seminarium Zespołu Pedagogiki Szkolnej działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 16.04.2012 roku. Bożena Tolwińska przedstawiając referat na temat *Dwie perspektywy patrzenia na status dyrektora szkoły*, zwróciła uwagę na rozbieżność między przepisami prawa, a rzeczywistymi uprawnieniami dyrektorów szkoły. Autorka podkreśliła, że w dwóch najważniejszych obszarach kierowania szkołą, a mianowicie w obszarze polityki personalnej oraz obszarze decydowania o finansach szkoły dyrektorzy czują się ograniczeni w swoich działaniach. Brak selekcji do zawodu nauczyciela, masowość kształcenia na studiach pedagogicznych oraz biurokratyczny awans zawodowy uniemożliwiają im prowadzenie odpowiedniej polityki kadrowej.

Jacek Szoltysek i Rafał Otręba w artykule *Determinanty sukcesu zarządzania* (2011) pokazują, że w stosunku do dyrektora szkoły przyjęło się stosować w naszym kraju tak zwane podejście zadaniowe. Obowiązujące ustawodawstwo wskazuje na obowiązki dyrektora w poszczególnych obszarach funkcjonowania szkoły, a wraz z tym na zadania, jakie ma on do realizacji (zob. Artykuł 39 ustawy z 7.09.1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.). Tymczasem podejście to nie jest wystarczające. Warto w rozważaniach na temat skutecznego zarządzania szkołą wziąć pod uwagę, jak pokazują autorzy, także cechy dyrektora. Wyniki prowadzonych przez nich badań pokazują, że dobrymi predyktorami skutecznego zarządzania szkołą jest w sumie osiem pożądanых cech dyrektora szkoły. Należą do nich następujące cechy: radzenie sobie z konfliktami i problemami, odwaga, zdolność do podejmowania ryzyka, profesjonalizm, zaufanie do ludzi, zdolności przywódcze, zaangażowanie do pracy, życzliwość oraz silna motywacja do pracy.

Biorąc pod uwagę przedstawiane w niniejszej książce badania, których punktem odniesienia jest przywództwo dyrektorów szkół brytyjskich, o czym piszę w rozdziale trzecim tej książki, warto podkreślić, że w Wielkiej Brytanii pełnienie roli dyrektora szkoły jest regulowane zapisami znajdującymi się w ustawie *The Education Act* z 2002 roku (w punktach 19–40) i w rządowym dokumencie *The 'School Teachers' Pay and Conditions Document 2010*. Dyrektorzy szkół w Wielkiej Brytanii, podobnie jak dyrektorzy szkół w Polsce, planują, organizują, kierują i nadzorują pracę szkoły.

Zadania główne i szczegółowe dyrektorów brytyjskich wynikają z przepisów znajdujących się w przywołanym wyżej zarządzeniu *The 'School Teachers' Pay and Conditions Document 2010* (punkt 56.1.–56.19). Znajdujące się w tym Zarządzeniu przepisy wykonawcze wskazują zasadnicze obszary, w ramach których dyrektor szkoły podejmuje realizację wpisujących się w te obszary zadań. I tak, obszary te zostały sformułowane następująco:

- organizacja życia szkoły, opracowywanie strategii działania i rozwoju szkoły,

- dydaktyka,
- zdrowie, bezpieczeństwo i dyscyplina,
- zarządzanie kadrami i zasobami,
- rozwój zawodowy,
- ocena pracy nauczycieli,
- komunikacja,
- współpraca z nauczycielami i innymi profesjonalistami.

Trzeba zaznaczyć, że jedną z zasadniczych właściwości pracy dyrektora w Wielkiej Brytanii w kontekście ustanowionego prawa oświatowego jest umiejętność przewodzenia w szkole i jej otoczeniu, co zostało wyraźnie określone w ramach takich obszarów, jak „organizacja życia szkoły, opracowywanie strategii działania i rozwoju szkoły”, czy też „dydaktyka”. W odniesieniu do tego pierwszego obszaru zadaniem dyrektorów jest dbałość o strategiczne przywództwo w szkole, wspieranie strategicznych kierunków rozwoju szkoły, formułowanie wizji szkoły, ustanawianie wartości szkoły i realizacja priorytetów edukacyjnych (pkt. 56.2.), natomiast w odniesieniu do tego drugiego dyrektor jest zobowiązany do przewodzenia dziejącym się w szkole procesom nauczania i uczenia się oraz zarządzanie nimi (pkt. 56.4.).

2. Dyrektor szkoły w roli przywódcy

W tej części niniejszego rozdziału podejmuję problem, jakim jest przywództwo w zarządzaniu szkołą. Szczególną uwagę poświęcam roli przywódczej dyrektora szkoły.

Badania nad przywództwem w szkole wskazują jednoznacznie, że osoby tworzące społeczność szkolną postrzegają dyrektorów szkół jako liderów przez pryzmat pewnych cech i zachowań, które ci na co dzień demonstrują. Bycie liderem nie jest automatycznie kojarzone z zajmowaniem najwyższego stanowiska w szkole, jakim jest stanowisko dyrektora. Jest oczywiście pożądaną, aby dyrektor był przywódcą. Jednak nie uzyskuje się tego wraz z umową o pracę na tym stanowisku. Jak pisze Stefan M. Kwiatkowski (2006), „Sprawowanie władzy może, choć nie musi, kreować przywódców. Zadania przypisane władzy, a właściwie sposób ich rozwiązywania, może być drogą do przywództwa. Sukces, rozumiany jako rezultat przywództwa, umacnia przekonanie o dobrym wyborze przywódcy – brak sukcesu (szczególnie w dłuższym okresie czasu) świadczy o pomyłce, traktowanej zarówno indywidualnie (z punktu widzenia wybranego przywódcy), jak i zbiorowo (z punktu widzenia wyborców)” (tamże, s. 38).

W tym kontekście należy dodać, że bycie przywódcą jedynie ze względu na stanowisko, jakie zajmuje dyrektor w szkole prowadzi do sytuacji, w której wpływy dyrektora nie wykraczają poza zakres jego uprawnień służbowych. Im dłużej dyrektor szkoły odwołuje się do swoich wpływów tylko ze względu na zajmowane stanowisko, tym niższe staje się morale jego podwładnych i szacunek do niego jako przełożonego. Tak naprawdę w tym przypadku dyrektor jest jedynie kierownikiem tytularnym, a nie przywódcą. Stanowisko dyrektora uzyskał przez nominację. I to jest główne źródło możliwości jego oddziaływania na innych. Przywódca nominalny ma władzę nadaną przez instytucję i może przewodzić innym tylko w takim zakresie, jaki wynika z jego oficjalnych uprawnień. Szczególnie trudno jest mu przewodzić osobom o bardzo silnej motywacji czy inteligencji. Takie osoby nie tyle potrzebują nominalnego przywódcy, co rzeczywistego przywódcy, prawdziwego autorytetu (Hoover, Valenti, 2009, s. 53). Dyrektorzy szkół w swojej codziennej pracy powinni zatem koncentrować się zarówno na wpływie na innych, który wynika z zajmowanego stanowiska, jak i na budowaniu więzi ze współpracownikami, osiąganiu wymiernych rezultatów pracy, inwestowaniu w rozwój kadry pedagogicznej i kreowaniu nowych przywódców oraz kształtowaniu samego siebie tak, by być dla współpracowników autorytetem i wzorcem.

Dyrektor szkoły jako przywódca jest przewodnikiem, osobą wiodącą, kimś kto daje innym przykład. Jeśli działa na rzecz potrzebnej, pożądanej zmiany – to jak trafnie zauważa Mirosław J. Szymański (2010) – z dużym prawdopodobieństwem może „pozytywnie utrwalić swe zasługi, zdobyć szacunek i prestiż społeczny, na długie lata dobrze zapisać się w pamięci ludzi” (tamże, s. 83). Jednak jego niepowodzenia raczej „nie przynoszą mu splendoru. Bywa i tak, że początkowe zafascynowanie osobą i działaniami lidera obraca się przeciw niemu. Ci, którzy go podziwiali, odwracają się od niego, współpracownicy spowalniają swe działania lub w ogóle znikają, nie mówiąc już o <<gapiach>> i <<kibicach>>, którzy są obecni tylko wtedy, gdy dzieje się coś nowego i gromadzą się tłumy” (tamże).

2.1. Dyrektor szkoły jako skuteczny przywódca

Zdarza się, że niektórzy dyrektorzy mają wrodzone predyspozycje przywódcze i potrafią przewodzić innym. Można powiedzieć, że są oni przywódcami naturalnymi. Często ludzie podlegają ich wpływom dzięki czemuś, co nazywamy charyzmą. Jednak problem z charyzmą jest co najmniej dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, niezwykle trudno jest ją zdefiniować i nadać jej jakiś obiektywny wymiar. Po drugie, ma ona naturę zero–jedynekową, co oznacza, że albo ktoś ją ma, albo jej nie posiada. W związku z czym powszechnie mówi

się o posiadaniu charyzmy, a nie o jej rozwijaniu. Niektórzy dyrektorzy należą zatem do grona tych „szczęśliwców”, którzy posiadają charyzmę. Pozostaje do rozstrzygnięcia kwestia, co z tymi, którzy nie posiadają charyzmy. W tym kontekście wyłania się pytanie: Jeśli dyrektor szkoły nie jest charyzmatycznym przywódcą, to czy ma jakąś alternatywę? W świetle dotychczasowych badań można odpowiedzieć: „zdecydowanie tak”. We współczesności zakłada się, że można rozwijać w sobie umiejętności przywódcze, i że nie są one zarezerwowane tylko dla nielicznych, tak jak to głosi teoria cech przywódczych. Skoro zakładamy, że można rozwijać w sobie zdolności przywódcze, to nasuwają się kolejne pytania: W jaki sposób ludzie rozpoznają skutecznych przywódców w szkole? Jakimi cechami wyróżniają się oni spośród innych osób? Jakimi zasadami kierują się w swojej pracy?

Z badań prowadzonych w ramach projektu badawczego *Effective School Leaders*, realizowanego w latach 1997–1999 na zamówienie Narodowego Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół (*National Association of Headteachers*, NAHT) pod kierownictwem Christophera Daya, Marka Hadfielda, Almy Harris, Harry’ego Tolleya i Johna Beresforda, wynika, że jeśli dyrektorzy szkół są skutecznymi przywódcami, to raczej są „transformatywni” niż „transakcjonalni” (Burns, 1978), „zapraszający” niż „autokratyczni” (Stoll, Fink, 1996), „inspirujący” niż „kontrolujący” (Blase, Anderson, 1995).

O efektywności dyrektorów szkół decyduje w pierwszym rzędzie styl przywództwa skoncentrowany na zasadach i wartościach. W związku z czym cele, do których urzeczywistnienia zmierzają i wartości, z których wyprowadzają te cele są zasadnicze w ich codziennej pracy. Badania wskazały, że dyrektorzy jako skuteczni przywódcy kierują się w swym działaniu wartościami, które sprzyjają działaniu z pasją w tworzeniu i wprowadzaniu w życie zmian w szkole. Dyrektorzy ci radzą sobie ze wzrastającą złożonością życia szkolnego i przeciążeniami wynikającymi z zewnętrznych nacisków na mierzalne wyniki, konkutowaniem o środki finansowe, coraz mocniejszą kontrolą i rozliczalnością (zob. Day, 2006, s. 83–105). Rzutujące na pracę szkoły uwarunkowania zewnętrzne nie przeszkadzały badanym dyrektorom wychodzić poza jedynie instrumentalne cele edukacji. Starali się on tworzyć własną wizję szkoły jako miejsca, które sprzyja uczeniu się. W swojej codziennej pracy przejawiali dbałość o relacje między nauczycielami. Sprzyjali budowaniu relacji opartych o zaufanie i wzajemną troskę. W kontaktach ze współpracownikami byli nastawieni na wypracowywanie wspólnej wizji szkoły, uzgadnianie wzajemnych oczekiwań i precyzowanie celów do osiągnięcia. Stawiali wysokie wymagania zarówno sobie, jak i innym, ciągle poszerzając możliwości uczenia się wśród uczniów i nauczycieli. Zależało im na wspieraniu nauczycieli poprzez budowanie podstaw na rzecz współpracy. Budzili oni wiarę nauczycieli we własne możliwości. Dbali o otwartą komunikację w szkole, tak aby różnego rodzaju problemy i przekonania dotyczące funkcjonowania szkoły mogły

być przedmiotem wspólnych dyskusji. W relacjach z innymi ludźmi ujawniały się takie ich cechy charakteru, jak: szacunek wobec innych, autentyczność, przyznawanie się do błędu, troska o ludzi i stwarzanie im warunków, by mogli się rozwijać.

Prowadząc rozważania nad dyrektorem jako skutecznym przywódcą w szkole, warto także przywołać jedno z najnowszych wyników badań, jakie uzyskano na podstawie realizacji projektu badawczego *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* (2006–2009) w Wielkiej Brytanii. Te trzyletnie badania były realizowane przez zespół naukowców, w skład którego wchodziły tacy wybitni znawcy problematyki, jak: Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Ken Leithwood, Qing Gu, Eleanora Brown, Elpida Ahtaridou i Alison Kington. Badania były finansowane przez *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) i *National College of School Leadership* (NCSL). Badania były poświęcone analizie związku między przywództwem w szkole a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. W badaniach dążono do eksploracji wpływu przywództwa w szkole na doskonalenie szkół w Anglii (DCSF, 2009). W badaniach zastosowano podejście ilościowo-jakościowe, wykorzystując różne metody gromadzenia danych. Obok kwestionariuszy ankiet, prowadzono pogłębione wywiady z dyrektorami szkół, obserwacje pracy szkół i analizę dokumentów. W badaniach analizowano pracę dyrektorów szkół podstawowych i szkół średnich, w tym także pracę kierowników różnego szczebla (niższego i średniego), będących liderami w swoich szkołach. Prowadzone studia miały szeroko zakrojony zasięg. W sondażu diagnostycznym uczestniczyło 378 szkół podstawowych i 362 szkół średnich z terenu całej Anglii. O doborze szkół decydowały nie tylko wyniki, które uczniowie uzyskiwali na egzaminach zewnętrznych, ale także utrzymująca się przez co najmniej trzy lata efektywność nauczania szkoły. W trakcie badań prowadzono studia przypadków 20 szkół, które będąc pod kierownictwem tego samego dyrektora, cieszyły się – pomimo relatywnie krótkiego okresu czasu: trzech lat (2003–2005) – wzrostem osiągnięć uczniowskich i wzrostem wartości wskaźnika, jakim jest edukacyjna wartość dodana, mówiącego o wkładzie danej szkoły w końcowy poziom wiedzy uczniów na danym etapie kształcenia.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa i modelowanie równań strukturalnych posłużyły do zbadania bezpośredniego i pośredniego wpływu przywództwa edukacyjnego i procesów dziejących się w klasie na przewidywanie zmian w osiągnięciach uczniowskich (Sammons i in., 2011). Analiza uzyskanych danych odsłoniła wiele wymiarów przywództwa oraz dziejących się procesów w szkole i klasie. Dzięki badaniom odkryto strategię działań, jakie dyrektorzy szkół wraz z kadrą pedagogiczną wykorzystują w swojej codziennej pracy, aby wzmacniać osiągnięcia uczniów. Modelowanie równań strukturalnych pokazało zarówno bezpośredni, jak i pośredni wpływ przywództwa na szereg mających

miejsce procesów dziejących się w szkole i klasach szkolnych, które z kolei mogą służyć jako predyktory zmian (udoskonaień) w osiągnięciach szkolnych uczniów.

Uzyskane wyniki badań mówią, że dyrektor szkoły, posiadając zdolność do wpływania na zachowania pracowników w celu realizacji określonych celów, jest głównym źródłem przywództwa w szkole i odgrywa zasadniczą rolę w promowaniu zmiany dla doskonalenia szkoły (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou i Kington, 2009). Na podstawie analiz zebranego materiału stwierdzono w szczególności, że:

1. Istnieje istotny związek między wartościami edukacyjnymi, jakim kierują się dyrektorzy w pracy, jakością ich działań strategicznych a doskonaleniem warunków w szkole na rzecz poprawy osiągnięć edukacyjnych uczniów.

2. Nie ma jednego modelu, który pozwalałby opisać skuteczne przywództwo w szkole. Jest jednak możliwe:

- zidentyfikowanie wspólnych wartości, którymi kierują się dyrektorzy szkół w swojej codziennej pracy,

- przedstawienie najważniejszych cech, które opisują tych dyrektorów i ich kompetencji,

- opisanie sposobów działania, podejmowania decyzji i realizacji działań.

3. Wspólne wartości są konieczne, ale niewystarczające, jeśli mamy mówić o skutecznym przywództwie w szkole. Przywództwo prowadzące do sukcesu jest uwarunkowane cechami osobowymi dyrektorów, ich kompetencjami i sposobami podejmowania działań na rzecz osiągania celów, zależnych od potrzeb uczniów, potrzeb szkoły na różnych etapach jej rozwoju i imperatywów polityki oświatowej.

4. W badanych szkołach nauczyciele dążyli do stworzenia warunków na rzecz zaspokojenia różnorodnych potrzeb uczniów i podnoszenia standardów osiągnięć oczekiwanych od wszystkich uczniów.

5. Skuteczni przywódcy szkolni nie redukują pojęcia sukcesu szkoły do wyników, jakie uzyskują uczniowie szkoły na egzaminach zewnętrznych. Dyrektorzy badanych szkół z jednej strony zwracali dużą uwagę na rozwój osobisty i społeczny uczniów, na rozbudzanie aspiracji edukacyjnych i motywowanie uczniów do pracy na rzecz rozwoju własnego; z drugiej zaś strony, kładli nacisk na rozbudzanie zaangażowania nauczycieli w pracę, utrzymywanie morale nauczycieli na wysokim poziomie, jakość nauczania i uczenia się w szkole oraz aktywny udział szkoły w rozwoju społeczności lokalnej.

6. Skuteczni przywódcy doskonalą wyniki uczniów poprzez to kim są i jacy są. Ich mniej lub bardziej świadome postawy wobec wartości, których są nosicielami, ich dyspozycje, atrybuty i kompetencje, jak również strategie działań i sposoby dostosowania działań przywódczych do warunków, w których funkcjonuje szkoła oraz do kultury panującej w szkole, wszystko to decyduje o jakości przywództwa w szkole i ma wpływ na osiągnięcia uczniowskie.

7. Wyniki przywoływanych badań pokazują także, że skuteczni przywódcy w szkole posiadają pewien układ cech, które przejawiają w swoich zachowaniach (Day i in., 2009). Dzięki tym cechom potrafią oni skupiać wokół siebie innych i pociągnąć ich do osiągania ponadprzeciętnych rezultatów. Dyrektorzy jako skuteczni przywódcy edukacyjni:

- są kreatywni, kompetentni, nastawieni na współpracę,
- kierują się w pracy wartościami,
- są otwarci na zmiany i gotowi do uczenia się od innych,
- przejawiają elastyczność w planowaniu i działaniu,
- nie trzymają się sztywno raz ustalonych reguł,
- troszczą się o dobro szkoły i o dobro wszystkich osób związanych ze szkołą,
- mają bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do innych i do samych siebie,
- budują oparte na zaufaniu i wzajemności relacje w szkole i w jej otoczeniu,
- dążą do wzbogacania pozytywnych doświadczeń nauczycieli, tworząc warunki do ich partycypacji w przywództwie i podejmowaniu kluczowych decyzji i obowiązków w szkole,
- potrafią być odporni emocjonalnie i optymistyczni.

Takie cechy pomagają wyjaśnić, jak pokazują autorzy raportu, dlaczego skuteczni dyrektorzy, którzy stawiają czoła różnorodnym – często trudnym – wyzwaniom potrafią niejednokrotnie działać wbrew zastanym warunkom by tworzyć uczniom możliwości uczenia się i sprzyjać ich osiągnięciom edukacyjnym.

2.2. Wyzwania przywództwa w szkole

W ostatnich kilku dekadach naukowcy prowadzący badania nad doskonaleniem szkoły i rolą dyrektora szkoły w tym zakresie odsłoniли znaczenie, jakie odgrywa przywództwo edukacyjne w procesie reformowania szkoły. Prowadząc rozważania nad dyrektorem szkoły jako przywódcą, warto przyjrzeć się wyzwaniom, jakim powinno sprostać przywództwo w szkole. W świetle najnowszej literatury przedmiotu można założyć, że przywództwo w szkole musi się zmierzyć z takimi chociażby kwestiami, jak:

- Styl przywództwa.
- Zmiana w szkole.
- Uczenie się i rozwój.
- Uwalnianie potencjału przywództwa.
- Budowanie kultury myślenia strategicznego w szkole.
- Zapewnienie długofalowego rozwoju szkoły.

2.2.1. Styl przywództwa

W świetle analizy danych pochodzących z badań międzynarodowych w ramach projektu TALIS – jak zaznaczyłam we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału – okazuje się, że nowoczesne spojrzenie na szkołę związane jest z tym, że „od dyrektora oczekuje się nie tylko zarządzania, ale też sprawowania ról przywódczych” (Piwowski, Krawczyk, 2010, s. 145). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że projekt TALIS jest prowadzony przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Projekt TALIS ma dostarczać wiedzy o szeroko pojętym środowisku szkoły, jako miejscu nauczania i zdobywania wiedzy oraz miejscu pracy nauczycieli. Jest to pierwsze tak szeroko zakrojone badanie międzynarodowe skoncentrowane na tym zagadnieniu. TALIS ma pomóc poszczególnym krajom dokonać oceny ich polityki edukacyjnej i rozwinąć ją tak, aby zapewniała warunki efektywnego kształcenia². Głównym celem projektu jest dostarczenie użytecznych dla polityki oświatowej danych i analiz w zakresie takich kluczowych zagadnień, jak: rozwój zawodowy nauczycieli, przekonania nauczycieli o nauczaniu i praktyce pedagogicznej, rola i mechanizm funkcjonowania przywództwa szkolnego, sposób oceniania pracy nauczyciela oraz informacja zwrotna na temat tej pracy. W Polsce badania prowadzi Instytut Badań Edukacyjnych, na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W ramach tego projektu w pierwszym etapie badań, który miał miejsce w latach 2007–2008, uczestniczyło ogółem 24 krajów, w tym: 17 „członkowskich” OECD (Australia, Austria, Belgia/Flandria, Dania, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Korea, Meksyk, Norwegia, Polska, Portugalia, Słowacja, Węgry, Włochy, Turcja) oraz 7 państw „stowarzyszonych” z OECD (Brazylia, Bułgaria, Estonia, Litwa, Malezja, Malta, Słowenia). W przygotowywanym obecnie drugim etapie liczba krajów uczestniczących ma ulec zwiększeniu. Badaniami objęto nauczycieli i dyrektorów szkół I poziomu szkoły średniej (ang. *lower secondary schools*, ISCED 2 w klasyfikacji UNESCO), co oznacza, że w Polsce objęto badaniami nauczycieli i dyrektorów pracujących w gimnazjach. W 2013 roku odbędzie się druga, rozszerzona edycja badania. W ramach prowadzonych tutaj rozważań wskażę na wybrane wyniki badań, które są związane z problematyką zarządzania i przywództwa w szkołach, a w szczególności rolą dyrektora jako przywódcy³.

W ramach projektu TALIS podjęto próbę poszukiwania odpowiedzi na trzy główne pytania badawcze:

² Tekst raportu polskiego znajduje się na stronie internetowej IBE (http://badania.ibe.edu.pl/images/stories/badania/talis/raport_talis.pdf), natomiast tekst raportu międzynarodowego jest na stronie internetowej OECD (www.oecd.org/edu/talis/firstresults).

³ Szerzej na ten temat: zob. rozdział V, polskiego raportu TALIS: Piwowski, Krawczyk, 2009; Piwowski, Krawczyk, 2010.

- „Jak w czasach przejrzystości i <<rozliczalności>> w zarządzaniu i decentralizacji systemu szkolnego, wygląda sposób zarządzania szkołą przez dyrektorów gimnazjów?

- W jakim stopniu najnowsze trendy dotyczące przywództwa i zarządzania znajdują odzwierciedlenie w systemach oświatowych w poszczególnych krajach?

- Jak sprawowanie ról przywódczych przekłada się na zarządzanie nauczycielami w trzech badanych w TALIS obszarach: rozwoju zawodowego, praktyk, postaw i przekonań nauczycieli oraz oceny pracy nauczyciela (i funkcjonowania informacji zwrotnej dotyczącej tej oceny)?” (za: Piwowski, Krawczyk, 2010, s. 145).

W toku prowadzonych badań wyodrębniono pięć skal opisujących sposoby zarządzania szkołą. Skale te były następujące:

- **Skala 1. Cele szkoły:** zarządzanie poprzez formułowanie jasno i wprost celów szkoły oraz dostosowywanie odpowiednio programu.

- **Skala 2. Zarządzanie procesem uczenia się:** zarządzanie nastawione na doskonalenie procesu nauczania.

- **Skala 3. Bezpośredni nadzór nad nauczaniem:** bezpośrednie nadzorowanie procesu nauczania i wyników uczniów.

- **Skala 4. Odpowiedzialność za szkołę:** odpowiedzialność wobec władz oświatowych, rodziców i innych partnerów zewnętrznych.

- **Skala 5. Zarządzanie biurokratyczne (zorientowane na procedury).**

Na podstawie tak skonstruowanych skal sposobów zarządzania opisano dwa style przywództwa w szkole (zob. rycina 4):

- Orientacja na nauczanie.

- Administrowanie.

Styl przywództwa zorientowanego na nauczanie (ang. *instructional leadership style*), jak podkreślają Rafał Piwowski i Magdalena Krawczyk (2010, s. 152), opiera się na trzech następujących skalach, za pomocą których w badaniach TALIS analizowano sposoby zarządzania szkołą, a mianowicie: cele szkoły, zarządzanie procesem uczenia się i bezpośredni nadzór nad nauczaniem. W zakresie tych trzech sposobów zarządzania wyniki, jakie uzyskali w badaniach polscy dyrektorzy, zdecydowanie przewyższały średnią TALIS odnoszącą się do „celów szkoły” i „bezpośredniego nadzoru nad nauczaniem”.

Przywództwo zorientowane na administrowanie obejmuje takie skale, jak: odpowiedzialność za szkołę i zarządzanie biurokratyczne. Ten styl przywództwa mówi o tym, iż dyrektorzy w swojej codziennej pracy koncentrują się głównie na czynnościach administracyjnych, procedurach oraz ustalaniu, wdrażaniu i kontrolowaniu przestrzegania reguł.

Rycina 4. Style przywództwa w szkole według wyników badań projektu TALIS

Źródło: Opracowanie na podstawie „TALIS Nauczanie – Wyniki Badań 2008” (2009). Oprac. R. Piwowarski i M. Krawczyk. Warszawa: IBE, s. 47; R. Piwowarski, M. Krawczyk (2010). Zarządzanie i przywództwo w szkołach. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 153.

Przywództwo zorientowane na nauczanie i przywództwo zorientowane na administrowanie, jako style przywództwa nie wykluczają się wzajemnie i nie są rozłączne. Jak pokazują R. Piwowarski i M. Krawczyk według zaleceń zawartych w Raporcie OECD *Improving School Leadership* (Pont, Nusch, Moorman, 2008) rekomenduje się przywództwo zorientowane na nauczanie jako bardziej skuteczną metodę kierowania szkołą. Niemniej jednak czynności administracyjne pozostają niezbywalną częścią pracy dyrektora. Jak trafnie zaznaczają R. Piwowarski i M. Krawczyk wyniki badań międzynarodowych w ramach projektu TALIS wskazują na trzy interesujące zjawiska, jeśli chodzi o styl przywódczy dyrektorów szkół:

- „styl przywództwa zorientowany na nauczanie jest reprezentowany we wszystkich krajach, ale w różnym stopniu, w najmniejszym – w Austrii, Estonii i Hiszpanii,

- kraje dzielą się pod względem popularności stylu przywództwa zorientowanego na nauczanie na dwie, mniej więcej, równe grupy. W 10 krajach, w tym w Brazylii, Słowenii i Polsce, dyrektorzy sytuują się wyżej niż średnia TALIS, w 13 zaś poniżej,

- w tych krajach, w których dyrektorzy częściej demonstrują styl przywództwa zorientowany na nauczanie, nie zaniedbują oni także czynności administracyjnych. Wyniki TALIS wskazują, że pokaźna grupa dyrektorów demonstruje oba style naraz, co pokazuje pozytywny związek statystyczny między nimi ($r=0.44$, $p<.0001$)” (Piwowarski, Krawczyk, 2010, s. 153).

Rycina 5. Style przywództwa reprezentowane przez dyrektorów szkół według wyników badań projektu TALIS

Źródło: „TALIS Nauczanie – Wyniki Badań 2008” (2009). Oprac. R. Piwowarski i M. Krawczyk. Warszawa: IBE, s. 48; R. Piwowarski, M. Krawczyk (2010). Zarządzanie i przywództwo w szkołach. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 155.

Rozpoznane w toku badania TALIS współzależności odnośnie stylów przywódczych dyrektorów szkół w badanych krajach zostały zobrazowane na rycinie 5. Jak wynika z uzyskanych danych równoczesne występowanie wysokich wartości zarówno stylu przywódczego zorientowanego na nauczanie, jak i na administrowanie jest charakterystyczne dla takich krajów, jak: Bułgaria, Turcja, Meksyk, Włochy, Brazylia, Węgry i Słowenia (prawa górna ćwiartka). Odmierna sytuacja ma miejsce w takich krajach, jak Dania, Estonia,

Islandia, Australia, Hiszpania, Belgia, Korea, Litwa i Austria, gdzie oba style przywództwa są reprezentowane w sposób umiarkowany (poniżej średnich). Krajami, w których styl przywódczy dyrektorów szkół jest zdecydowanie zorientowany na administrowanie – są Malezja, Norwegia i Irlandia (lewa górna ćwiartka). Jeśli chodzi o Polskę, to podobnie jak na Malcie, dyrektorzy szkół demonstrują styl przywództwa bardziej zorientowany na nauczanie niż na administrowanie (prawa dolna ćwiartka) (zob. Piwowski, Krawczyk, 2010, s. 154–155).

Warto zaznaczyć, że znacznie częściej, w szkołach, w których dyrektorzy demonstrują styl przywództwa zorientowany na nauczanie – nauczyciele współpracują ze sobą w takich dziedzinach, jak praca w zespołach nauczycielskich ukierunkowana na zadania administracyjne, nauczanie i rozwój zawodowy.

W żadnym z badanych krajów styl przywództwa zorientowany na administrowanie nie jest powiązany z aktywnością zawodową nauczycieli. Wyniki badań pokazują, że rysują się „umiarkowane związki między stylem przywództwa w szkole ukierunkowanym na nauczanie a elementami oceny pracy nauczyciela (zwłaszcza takimi, jak: doskonalenie zawodowe podejmowane przez nauczycieli oraz stosowane przez nich innowacyjne praktyki nauczania)” (Piwowski, Krawczyk, 2010, s. 156). W większości badanych krajów można także dostrzec związki między stylem przywództwa zorientowanym na nauczanie a wdrażaniem pomocy udzielanej nauczycielom słabo ocenianym oraz można też częściej mówić o związkach satysfakcji zawodowej nauczycieli ze stylem przywództwa dyrektora ukierunkowanym na nauczanie (nie zaobserwowano takich związków ze stylem administracyjnym) (tamże). Styl przywództwa zorientowany na nauczanie prowadzi w praktyce do:

- większego stopnia współpracy między nauczycielami,
- lepszych relacji między nauczycielami i uczniami,
- większego doceniania wyników osiągniętych przez uczniów,
- większego doceniania aktywności nauczycieli w doskonaleniu zawodowym,
- większego doceniania innowacyjnych praktyk nauczania stosowanych przez nauczycieli,
- budowania planu działania w stosunku do słabiej ocenianych nauczycieli (zob. tamże, s. 156).

Reasumując prowadzone tutaj rozważania, należy podkreślić za autorami polskiego raportu TALIS, że mimo, iż „żaden ze stylów przywództwa nie jest konsekwentnie związany z przekonaniami nauczycieli odnośnie nauczania i stosowanymi przez nich praktykami nauczania – to na podstawie przytoczonych wcześniej szczegółowych analiz – można sądzić, iż przywództwo zorientowane na nauczanie jest powiązane z ważnymi aspektami zarządzania procesem efektywnego nauczania w szkołach” (tamże).

2.2.2. Zmiana w szkole

Dyskusję o wyzwaniach przywództwa w szkole należy rozpocząć od podjęcia kwestii leżącej u podstaw przywództwa: jest nią zmiana w szkole. Podejmowanie rozważań wokół problematyki zmiany w szkole prowadzi do postawienia szeregu podstawowych pytań, na które trzeba poszukiwać odpowiedzi:

- Co ma być zmienione? Czego ma dotyczyć zmiana? Na kogo, na co zmiana będzie oddziaływała bezpośrednio? Na kogo, na co zmiana będzie oddziaływać pośrednio?
- Kto jest odpowiedzialny za wprowadzanie zmiany? Kto będzie wprowadzać zmianę?
- Kto i w jaki sposób będzie oceniać sposób wdrażania zmiany? Kto i w jaki sposób będzie oceniał skutki wdrażanej zmiany?
- Jak zmiana będzie wprowadzana?
- Co będzie się wpisywać w proces zmiany?
- Jakie są czynniki wspierające proces zmiany? Co może hamować zmianę?
- Jakie jest ryzyko niepowodzenia zmiany i jej ewentualnych negatywnych następstw?

Zrozumienie istoty zmian dokonujących się w szkole, czy szerzej w systemie oświaty jest warunkiem koniecznym do skutecznego przywództwa. Codziennie tysiące dyrektorów zmierzając się z różnymi wyzwaniami, u podstaw których stoi zmiana edukacyjna, stawia sobie pytanie o to, jak wypracowywać warunki edukacji, aby uczynić szkołę miejscem rozwoju każdego ucznia. W zderzeniu z przeróżnymi problemami – wymagającymi wysiłku, poświęcenia, będącymi sprawdzianem wiedzy, umiejętności i odporności – w celu ich rozwiązania muszą poszukiwać rozwiązań na bolączki codzienności szkoły, które stają się nie raz tym bardziej widoczne, im bardziej odniesiemy je do otoczenia, w którym ona działa.

Badania nad przywództwem w szkole pokazują, że zmienne i często nieprzewidywalne otoczenie szkoły wymusza na wszystkich jej członkach – nie tylko na dyrektorach jako osobach, które zajmują w szkole najważniejsze stanowisko – umiejętność radzenia sobie z generowaną przez to otoczenie niepewnością. W publikacjach naukowych podkreśla się, że nie da się przeprowadzić skutecznej reformy bez nowego podejścia do kierowania szkołą skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora szkoły i wydobywaniu potencjału przywódczego tkwiącego wśród nauczycieli (zob. Michalak, red. 2006; Kwiatkowski, Michalak, red. 2010; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. 2011). Takie stanowisko pozostaje w zgodzie z najnowszymi doniesieniami badawczymi mówiącymi o związkach, jakie istnieją między przywództwem i zarządzaniem, o czym była mowa w pierwszym rozdziale niniejszego studium. Przywództwo – w myśl poczynionych wcześniej ustaleń (zob. podrozdział 2. i 3. rozdziału 1) – związane jest z umiejętnościami podejmowania zmian i ich skutecznego wprowadzania.

Można przyjąć, że znaczenie przywództwa w szkole wzrasta coraz bardziej, wraz z tym, jak zmiana staje się nieodłącznym elementem otoczenia, w jakim funkcjonuje szkoła.

2.2.3. Uczenie się i rozwój

Kwestia uczenia się we współczesnej szkole jest traktowana przez wielu badaczy jako zasadnicza, gdy podejmowany jest problem jakości edukacji i zmian służących podnoszeniu tej jakości. Przywództwo skoncentrowane na uczeniu się w szkole wymaga nowej wiedzy i umiejętności od liderów. I tak, od przywódców szkolnych wymaga się wiedzy i umiejętności w zakresie: uczenia się bycia liderem (Ackerman, Maslin-Ostrowski, 2002), uczenia się nauczania i wprowadzanie reform związanych z nauczaniem (Spillane, Seashore-Louis, 2002; Spillane, 2000; Spillane, Thompson, 1997); uczenia się dla czynienia sensu i refleksji nad życiem indywidualnym i organizacyjnym (Cross, Parker, 2004; Weick, Roberts, 1993; Schön, 1991); uczenia się budowania społeczności uczących się (Sergiovanni, 1994) oraz uczenia się współpracy i wspólnego podejmowania decyzji (Senge, 1999).

Badania Grzegorza Mazurkiewicza (2011a) nad dyrektorami szkół wskazują, że funkcjonowanie szkoły wymaga prac na rzecz rozwoju społeczności uczących się, kreowania w szkole przestrzeni do wprowadzania demokratycznej zmiany społecznej. Dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w tworzeniu i promowaniu warunków sprzyjających uczeniu się w szkole. Ich zasadnicze zadanie polega w tym zakresie na tworzeniu podstaw do współpracy i zespołowego uczenia się. Niezmiernie ważnym wyzwaniem stojącym przed przywództwem w szkole jest dbałość dyrektorów szkół o tworzenie warunków na rzecz rozwoju personelu pedagogicznego i wykorzystywanie potencjału tkwiącego wśród osób stanowiących ów personel.

2.2.4. Budowanie potencjału szkoły

W artykule pod tytułem *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły* (zob. Michalak, 2010) wskazałam za Davidem Hopkinsem (2001a), że potencjał szkoły można rozumieć jako kompetencję szkoły umożliwiającą stawianie czoła różnym wyzwaniom i dokonanie efektywnych zmian w szkole i w środowisku pozaszkolnym. Na potencjał szkoły składają się między innymi takie elementy, jak:

- wiedza, doświadczenie, umiejętności, motywacja nauczycieli do rozwoju i zmian, ich otwartość na zmiany, elastyczność w działaniu i myśleniu, szybkość uczenia się;

- szkolna społeczność ucząca się, w ramach której nauczyciele współpracują ze sobą i wzajemnie się uczą;
- spójność programu działania i środków służących realizacji tego programu.

Potencjał szkoły można rozumieć jako pewien zasób możliwości, mocy, zdolności tkwiący w szkole, jako pewną sprawność szkoły do wypełniania stojących przed nią zadań. Na potencjał szkoły składają się zatem – biorąc pod uwagę propozycję D. Hopkinsa – takie podstawowe składniki, jak: wiedza, doświadczenia, umiejętności, wartości, środki, struktury.

Powodem, dla którego tworzenie i rozwijanie potencjału na poziomie szkoły jako całości jest trudne do zrealizowania, jest to, że budowanie potencjału należy postrzegać jako proces, który powinien toczyć się w ramach i pomiędzy trzema wzajemnie powiązаныmi obszarami lub sferami: osobistą, interpersonalną i organizacyjną (Mitchell, Sackney, 2000). Nie można koncentrować swoich wysiłków wyłącznie na jednym obszarze i oczekiwać, że to wystarczy. Działanie we wszystkich wskazanych obszarach daje szansę na dojście do swobodnego rodzaju synergii w szkole (tamże).

Wszelkie działania mające u swoich podstaw doskonalenie szkoły muszą zostać przeprowadzone zatem na trzech poziomach: indywidualnym, zespołowym i szkoły jako całości (Hadfield, 2006). Stąd też są one związane z przewożeniem trzem procesom:

- zmianie umiejętności (rozwój procesów nauczania – uczenia się),
- zmianie kultur,
- zmianie struktur (rozwój organizacyjny szkoły).

Według M. Hadfielda (2006) budowanie potencjału wymaga przywódców, którzy nie tylko potrafią spojrzeć holistycznie na każdy element składowy szkoły, ale którzy starają się wszystkie te elementy zbliżyć do siebie tak, aby wzmocnić potencjał. Stawia to dyrektorów szkół wobec sytuacji, w której powinni przejawiać zarówno doskonałą znajomość powiązań funkcjonujących pomiędzy poszczególnymi obszarami, jak i posiadać doskonałe umiejętności działania w zbliżaniu do siebie różnorodnych elementów na rzecz rozwoju szkoły. Dążenie do większej „łączności”⁴ między różnymi elementami składowymi szkoły i zbliżanie ich do siebie tak, by powstał pewien rodzaj „generatywnych” związków, w których całość jest czymś więcej – jak twierdzi M. Hadfield (2006) – niż sumą składowych, stanowi podstawę tworzenia i rozwijania potencjału szkoły. Powszechnie stosowaną metaforą, która obrazuje wymagany poziom i typ „łączności” jest metafora „społeczności” (pojawia się przy okazji pytanie:

⁴ Zbliżanie do siebie procesów rozwoju na wszystkich poziomach szkoły, od indywidualnego pracownika do szkoły jako całości, w celu uzyskania generatywnych związków (ang. *generative relationships*), dążenie do budowania potencjału szkoły o „wyższym stopniu uporządkowania” zostało opisane i nazwane przez Stolla (1999) „łącznością” (ang. *connectedness*).

kiedy grupy dochodzą do momentu spostrzegania siebie jako społeczności). Rozwój osobisty i zespołowy może nie przekształcić się w organizacyjny, jeśli nie będzie odpowiednio podtrzymywany przez wspierającą społeczność, która z kolei jest zależna od jednostek i zespołów (Hopkins, 2001a). Kluczem do budowania potencjału szkoły jest wobec tego scalanie procesów zmiany umiejętności, kultur i struktur w taki sposób, by generowały one potencjał nie tylko na poziomie osobistym i interpersonalnym, ale także na poziomie organizacyjnym.

2.2.5. Uwalnianie potencjału przywództwa

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele prac, w których autorzy apelują o nowe podejście do kierowania szkołą, którego istotą jest dzielenie się przywództwem. Jeszcze do niedawna sądzono, że – jak twierdzi Andy Hargreaves i David Fink (2006) – jedną z podstawowych umiejętności, jaką powinien opanować dyrektor szkoły, jest umiejętność delegowania zadań, uprawnień i obowiązków (tamże, s. 95). Delegowanie można określić jako wręczanie władzy innym. Delegowanie uprawnień na rzecz podwładnych jest to przekazywanie określonym pracownikom do wykonania zadania, które leży w zakresie działania przełożonego wraz z uprawnieniami i odpowiedzialnością. Tymczasem według A. Hargreaves'a i D. Finka nie tyle należy kłaść w szkole nacisk na delegowanie uprawnień, co na *dystrybucję przywództwa*, gdyż przywództwo w szkole nie powinno być ograniczane do dyrektora szkoły i do wybranych, pojedynczych nauczycieli (tamże, s. 136–137). Niezmiernie ważne jest, aby każdy pracownik szkoły przyjął odpowiedzialność przywódczą za swoją pracę. Odpowiedzialność przywódcza jest rozłożona, na ile to jest tylko możliwe, na całą szkołę jako na organizację. Nie jest przy tym traktowana tylko jako swoistego rodzaju narzędzie kontrolowania i *de facto* zamknięcia potencjału przywódczego wybranych członków grona pedagogicznego w ograniczonych ramach. Ma to swoje uzasadnienie w samej istocie zjawiska, jakim jest przywództwo w szkole.

W tradycyjnym rozumieniu sprawowanie roli przywódcy szkolnego jest zarezerwowane w całości dla dyrektora szkoły. U podstaw tego leży przekonanie, że to on tworzy wizję rozwoju szkoły i poprowadzi szkołę do sukcesu (Tuohy, 2002, s. 171). Tymczasem biorąc pod uwagę zarówno złożoność warunków, w jakich funkcjonuje szkoła i wyzwań, którym stawia czoła, należy podkreślić, że zadaniem dyrektora szkoły jest – jak już wcześniej była mowa – włączanie nauczycieli w proces zapoczątkowywania zmian i ich wdrażania. Jak trafnie zauważa Grzegorz Mazurkiewicz (2011b) „Edukacja to proces, w którym wykuwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez

daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną – efektem współpracy wielu osób. Potencjał przywódczy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych. Wspólnie z grupą tworzy sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów” (tamże, s. 26).

Cechą współczesnego zarządzania szkołami jest zwiększanie stopnia włączania personelu pedagogicznego w życie szkoły. Współdział nauczycieli w podejmowaniu decyzji, zwiększanie przepływu informacji pomiędzy kierownictwem szkoły a nauczycielami sprzyja lepszemu wykorzystaniu umiejętności nauczycieli, a także ich rozwojowi poprzez zmienność zadań, które mają wykonywać. Wpływa to również korzystnie na zwiększanie satysfakcji z wykonywanej pracy poprzez stwarzanie nauczycielom okazji do udziału w podejmowaniu decyzji ważnych dla szkoły.

Wyzwaniem dla praktyki kierowania szkołą jest zatem inne rozumienie natury przywództwa edukacyjnego. Przekonanie, że przywództwo jest związane wyłącznie z osobą dyrektora nie jest wystarczające na dzień dzisiejszy. Wręcz prowadzi ono do kreowania barier w rozwoju przywództwa w szkole. Obrazowo przedstawia to Michael Fullan (2006), który wskazuje na „wirusy odpowiedzialności”, panujące wśród kadry kierowniczej szkoły. Michael Fullan twierdzi, że gdy wirusy odpowiedzialności zaczną namnażać się nadmiernie, to dyrektorzy wysyłają nauczycielom sygnały, że tylko oni, nie kto inny kieruje szkołą. Takie podejście prowadzi wśród nauczycieli do wycofania się i nie podejmowania odpowiedzialności. Postulowane we współczesnych koncepcjach kierowania szkołą rozwiązania akcentują rolę większego uczestnictwa nauczycieli. Nauczyciele są nie tylko realizatorami określonych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Podejmują oni nowe role, dzięki którym mogą przejawiać pro-aktywne postawy. W szkole podstawowe znaczenie ma, jak twierdzi Michael Fullan (2006, s. 33), „łańcuch przywództwa”. Według Fullana „nie można stać się wysoce skutecznym dyrektorem, jeśli łańcuch przywództwa nie ciągnie się przez całą szkołę” (Fullan, 2006, s. 33).

W związku z powyższym należy podkreślić, że obecnie nie tylko wąska grupa liderów może zapewnić szkole odpowiednią jakość pracy, jakość tworzonych warunków na rzecz sprzyjania rozwojowi uczniów, ale w dużej mierze uzależnione jest to od funkcjonowania zespołów nauczycieli w szkole, na co silnie w rodzimej literaturze przedmiotu wskazuje Bożena Tołwińska (2011).

Dystrybucja przywództwa związana jest z poszerzaniem pola autonomii nauczycieli i podejmowaniem przez nich rzeczywistej odpowiedzialności za wykonywaną pracę. Kiedy zaangażowanie i poczucie współdecydowania osiągają wysoki poziom, szkoły zachowują elastyczność poprzez antycypację

nadchodzących zmian oraz planowanie co zrobić i jak wykorzystać te zmiany dla własnego dobra. Rzeczywista partycypacja nauczycieli w przywództwie w szkole jest traktowana jako szansa na rozwiązywanie trudnych problemów szkoły (zob. Michalak, red. 2006; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. 2011). Dystrybucja przywództwa to podstawa dla wyzwania potencjału nauczycieli, umożliwiania im rozwoju i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności.

Pojawia się pytanie o to, czy jednak obie strony relacji (dyrektorzy i nauczyciele) są na to przygotowane. Swoistego rodzaju blokadą we wprowadzaniu do szkół przywództwa partycypacyjnego są myślowe stereotypy, zwłaszcza te dotyczące postrzegania roli dyrektora szkoły. Jednym z nich jest, jak dowodzi Jerzy S. Czarnecki (2006), myślenie o dyrektorzach w kategoriach „złotej rybki” (tamże, s. 20). Dyrektor „złota rybka” powinien umieć rozwiązać wszystkie problemy i zapobiegać niekorzystnym wydarzeniom, dzięki swojej wyjątkowości oraz posiadaniu uprawnień decyzyjnych, których inni nie posiadają. Cała odpowiedzialność za działanie szkoły spoczywa zatem na nim, co mogłoby oznaczać, że inni pracownicy szkoły mogą być z niej zwolnieni. Wiara w to – a raczej brak refleksji czy jest to współcześnie możliwe, jakie niesie to niekorzystne skutki dla rozwoju nauczycieli i rozwoju szkoły – towarzyszy zarówno nauczycielom, jak i dyrektorom szkół.

2.2.6. Kultura myślenia strategicznego

Narzucane odgórnie zmiany, krótkoterminowe cele do realizacji, wiele różnorodnych i często sprzecznych ze sobą inicjatyw wymaga od dyrektorów szkół i nauczycieli odpowiedzialności, pro-aktywności, kreatywności i umiejętności myślenia strategicznego. I właśnie tej kwestii, jaką jest myślenie strategiczne, a dokładnie budowaniu kultury myślenia strategicznego w szkole w kontekście wyzwań stojących wobec przywództwa w szkole, pragnę poświęcić teraz nieco więcej uwagi. Podstawą czynionych poniżej rozważań czynię książkę Brenta Daviesa, uznanego naukowca brytyjskiego zajmującego się przywództwem w szkole i zmianami systemowymi, pod tytułem: *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability* (2006). Szerzej na ten temat pisałam w pracy pod tytułem *Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej* (zob. Michalak, 2011).

U podstaw wypracowanej przez Brenta Daviesa (2006) koncepcji strategicznego przywództwa edukacyjnego leżą badania poświęcone szkole i jej zmianie, ukazujące wagę myślenia strategicznego w oświacie. Dziejący się w szkole proces przywódczy powinien wiązać się z działaniem na rzecz uzgadniania wartości, ustalania potrzeb grup i jednostek w celu tworzenia odpowiednich warunków ku wprowadzaniu zmian. Dzięki myśleniu strategicznemu „osoby nadające kierunki rozwoju organizacji mogą wznieść się ponad codzienny proces

zarządzania i codzienne trudności by móc spojrzeć na to, co się dzieje w organizacji poprzez przyjęcie określonego punktu widzenia na dany problem... Przyjęta perspektywa powinna być zorientowana zarówno na przyszłość, jak i osadzona historycznie. Myśliciele strategiczni muszą posiadać umiejętność antycypowania – patrzenia ... w przyszłość ... dzięki wiedzy, gdzie znajduje się ich organizacja, mądre decyzje odnośnie zmian mogą zostać podjęte z uniknięciem powtarzania błędów z przeszłości” (Garratt, 2003, s. 2–3). Brent Davies wskazuje, że niektórzy badacze uzależniają proces doskonalenia szkoły przede wszystkim od planowania strategicznego, a wraz z tym odwołują się jedynie do wyodrębniania celów operacyjnych. Jednak autor nie podziela tego poglądu i uważa, że bardzo ważne znaczenie w rozwoju szkoły ma budowanie kultury myślenia strategicznego (Davies, 2006, s. 16). Stanowi ono jedno z głównych wyzwań, przed którym stoją przywódcy edukacyjni (zob. Michalak, 2011). Jest to o tyle ważne zadanie, gdyż we współczesności otoczenie edukacyjne jest określane jako „burzliwe” i pełne zmian. Funkcjonowanie w takim otoczeniu może rodzić pokusy działania niejako z dnia na dzień w celu poszukiwania natychmiastowej poprawy praktyki edukacyjnej. Kierowanie się motywacją we wdrażaniu zmian edukacyjnych, gdzie tkwi jedynie potrzeba rozwiązania problemu „tu i teraz” na rzecz doraźnej poprawy praktyki edukacyjnej nie sprzyja wprowadzaniu rzeczywistej zmiany w życie szkoły i nie prowadzi do faktycznych powodzeń pedagogicznych. Każda zmiana wymaga jej antycypacji. Zmiana powinna być wprowadzona w przemyślany sposób z odniesieniem do przyświecających jej celów i wartości moralnych. Zmiana, jeśli ma być trwała, powinna być dokładnie opracowana i odnosić się do różnych obszarów szkoły, które mają wpływ na szanse życiowe jej uczniów.

Brent Davies argumentuje na rzecz konieczności szerokiego rozumienia terminu, jakim jest strategia. Strategia nie powinna być wyłącznie dokumentem, który leży na półce w gabinecie dyrektora szkoły (np. plan rozwoju szkoły). Autor mówiąc o szkole zorientowanej na strategiczne przywództwo, zwraca uwagę Czytelnika na:

- przywództwo edukacyjne prowadzące szkołę do uzyskiwania trwałych osiągnięć edukacyjnych,

- wartości leżące u podstaw filozofii edukacji danej szkoły,
- ustanawianie procesów budowania zaangażowania nauczycieli w zmiany,
- strategiczne podejście do budowania potencjału w szkole,
- tworzenie i utrzymanie strategicznego przywództwa w szkole.

Przywództwo strategiczne wymaga określenia, kiedy należy wprowadzić zmianę, co ma być przedmiotem zmiany i ile czasu należy poświęcić na pracę nad wdrażaniem zmiany. Problem związany z czasem wprowadzania zmiany jest tak samo istotny, jak treść zmiany (odpowiedź na pytanie: co zmienić?).

Z przywództwem strategicznym związana jest zasada „opuszczenia”, wymagająca od liderów zdolności do rezygnacji z niektórych działań. Przywódcy

często nie uświadamiają sobie jak wiele codziennych zadań wykonywanych w szkole ma się nijak do realizacji celów sprzyjających osiąganiu przez szkołę sukcesów. Dlatego zamiast tworzyć dekalogi i wytyczne, które mają doprowadzić szkoły do świetlanej przyszłości, autor proponuje – podobnie jak Jim Collins, autor światowego bestsellera *Od dobrego do wielkiego* – tworzyć listy „zakłóaczy” (zadań, które oddalają nas od priorytetów) i pokazuje różnicę między porzucaniem spraw, które nie działają dobrze a zaniechaniem tych, które były zadowalające tylko dlatego, gdyż nie było lepszych pomysłów do realizacji.

Idea budowania w szkole kultury myślenia strategicznego stanowi jedno z głównych wyzwań, któremu powinni stawiać czoła przywódcy edukacyjni. Jest to o tyle ważne zadanie, gdyż otoczenie edukacyjne, w którym dominuje kultura nastawiona na „performatywność” (wyniki edukacyjne, osiągnięcia) zmienia warunki dla formowania się, konstruowania tożsamości nauczycielskiej (zob. Michalak, 2011). Odgórne, nastawione na system rozliczalności (ang. *accountability*) reformowanie edukacji, często blokuje i kanalizuje aspiracje oraz dążenia społeczne, nie służy temu by nauczyciele mieli poczucie więzi z planowanymi i wdrażanymi zmianami. I to nie tylko ze zmianami na poziomie państwa, czy regionu, ale także na poziomie szkoły, co może rzutować negatywnie, jeśli chodzi o jakość zaangażowania się nauczycieli we współdziałanie z innymi, w pokonywanie przeszkód i podejmowanie wyzwań w podnoszeniu jakości oferowanej uczniom edukacji.

2.2.7. Długofalowy rozwój szkoły

Przywódcy edukacyjni odwołujący się do strategicznego przywództwa, dążą do zapewnienia długofalowego/trwałego rozwoju szkoły.

Długofalowy rozwój szkoły powiązany jest z ideą trwałego zrównoważonego przywództwa edukacyjnego. Ideę tę opracowali Andy Hargreaves i David Fink, przedstawiając ją w pracy *Sustainable Leadership* (2006). Trwałe zrównoważone przywództwo cechuje się głęboką troską o otoczenie społeczne i środowisko edukacyjne. Jednocześnie dba o unikanie czynienia szkody w środowisku edukacyjnym i otaczającej szkołę społeczności. Narzucane odgórnie zmiany, krótkoterminowe cele do realizacji, wiele różnorodnych i często sprzecznych ze sobą inicjatyw naruszają zasady trwałego rozwoju i uczenia się, prowadzą w szkole do swoistej sytuacji chaosu, do ciągłego stanu zamieszania. Szkoły przejawiają w takich warunkach tendencje do wprowadzania takiej liczby inicjatyw niosących ze sobą zmiany, z którą nikt nie może sobie w rozsądny sposób poradzić. Zewnętrznie narzucone, krótkoterminowe cele do osiągnięcia są nie do pogodzenia z polityką długoterminową. Każda zmiana w szkole, jeśli ma być trwała, powinna być dokładnie opracowana i odnosić się do różnych obszarów szkoły, które mają wpływ na szanse życiowe dzieci, na rzecz których szkoła pracuje.

W zapewnieniu długofalowego rozwoju szkoły warto, jak pokazują Andy Hargreaves i David Fink, kierować się takimi zasadami, jak: realność, wytrwałość, rozległość, sprawiedliwość, różnorodność, zaradność i ochrona (zob. Michalak, 2010c).

Realność. Każda zmiana musi dotyczyć rzeczywistego, a nie wyimaginowanego obszaru. Każda zmiana powinna podlegać obiektywnej ocenie, na podstawie której przywódca/dyrektorzy szkół liczą się z konkretnymi możliwościami i podejmują działania gwarantujące skuteczność jej wdrożenia. Wartości, do których następują odwołania w takich dokumentach szkoły, jak: misja, wizja szkoły, programy wychowawcze powinny mieć swoje odzwierciedlenie w pracy szkoły. W przeciwnym przypadku oficjalne dokumenty będą miały wyłącznie charakter teoretyczny.

Wytrwałość. Wszelkie działania na rzecz zmiany w szkole koncentrują się na długiej perspektywie czasowej ze zwróceniem uwagi na uczenie się w szkole. Dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w tworzeniu warunków sprzyjających uczeniu się w szkole. Ich zadaniem jest tworzenie podstaw dla współpracy, zespołowego uczenia się, zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania. Od dyrektorów w szkole zależy to, w jakim stopniu przywództwo się w niej rozprzestrzenia. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za tworzenie warunków zachęcających wszystkich do podejmowania wyzwań, do kreatywności i wprowadzania innowacji w nauczaniu w celu podnoszenia jakości nauczania w szkole. Zmiany, jakie zapoczątkowuje przywódca powinny wzmacniać praktyki edukacyjne, nie zaś skutkować porzucaniem jednych praktyk na korzyść innych. Dokładnie opracowana zmiana ma to do siebie, że wprowadzona w życie szkoły trwa dość długo i nie jest zależna od pojedynczego lidera.

Rozległość. Nie działania jednostek, ale interakcje pomiędzy nimi liczą się najbardziej w sprawowaniu przywództwa. Jeszcze do niedawna sądzono, że jedną z podstawowych umiejętności, jaką powinien opanować dyrektor szkoły, jest umiejętność delegowania zadań, uprawnień i obowiązków. Tymczasem, we współczesności twierdzi się, że nie tyle należy kłaść nacisk na delegowanie uprawnień, co na dystrybucję przywództwa. Przywództwo w szkole nie powinno być ograniczane do dyrektora szkoły i do wybranych nauczycieli. Niezmiernie ważne jest, aby każdy pracownik szkoły przyjął odpowiedzialność przywódczą za swoją pracę. Dystrybucja przywództwa to podstawa dla wyzwalań potencjału nauczycieli, umożliwiania im rozwoju, rozwijania i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności.

Sprawiedliwość. Szkoła jest odpowiedzialna nie tylko za doskonalenie swojej pracy. Jej powinnością jest wspieranie środowiska edukacyjnego w obrębie społeczności, na rzecz której ona działa. Może się to przejawiać na przykład we wspieraniu szkół odnoszących mniejsze sukcesy. Szkoła powinna podporządkować swoją pracę nie tyle rywalizacji z innymi szkołami, co w zdecydowany sposób współpracy z nimi.

Różnorodność. Jednym z kluczowych warunków decydujących o sukcesie szkół jest dbałość o osiągnięcia każdego ucznia i wrażliwość na problemy etyczne, jakie pojawiają się w codziennej pracy szkoły. Budowanie sieci powiązań pomiędzy zróżnicowanymi elementami środowiska szkolnego, czy poprzez otwartość dla idei z zewnątrz (sieci szkół uczących się) czy też położenie nacisku na wspólne wartości i cele (np. sprawiedliwość społeczna, dobro każdego ucznia) sprzyja spójności w tym środowisku.

Zaradność. Jednym z zadań szkoły jest wzmacnianie zasobów ludzkich i powiększanie środków materialnych, co prowadzi do poprawy jakości środowiska szkolnego. W związku z czym przywódcy edukacyjni powinni:

- inwestować w rozwój pracowników (dbałość o zapewnienie kursów i szkoleń, służących rozwijaniu kompetencji nauczycielskich);
- ochraniać to, co szkoły posiadają (niemarnowanie zasobów ludzkich i środków materialnych).

Ochrona/poszanowanie historii, tradycji szkoły. Przywódcy edukacyjni w poszukiwaniu możliwości stworzenia lepszej przyszłości szkoły powinni mieć uznanie dla przeszłości szkoły i czerpać naukę z doświadczeń szkoły. Taka postawa pozwoli im zachować wszystko to, co dobrze wpisało się w historię szkoły. Przeszłość postrzegamy różnie. Stąd dla znalezienia wspólnej płaszczyzny do działania należy dążyć do tego, by przeszłość interpretować wspólnie z innymi, z pełnym poszanowaniem zasad dialogu społecznego.

Analiza założeń leżących u podstaw idei trwałego zrównoważonego przywództwa edukacyjnego pokazuje, że jedną z najważniejszych kwestii, jeśli weźmiemy pod uwagę efektywność szkoły „tu i teraz” oraz jej efektywność w przyszłości, jest trwałość rozwoju szkoły, a w wymiarze szerszym trwałość rozwoju edukacji. Trwałość należy rozumieć jako zdolność szkół do kontynuowania wprowadzanych zmian, udoskonaleń pozwalających odpowiadać na wyzwania i złożoność świata w taki sposób, by nie wyrządzać żadnych szkód jednostkom, czy też szerszej społeczności, ale budować potencjał i możliwości/zdolności do bycia szkołą skuteczną w nowym, zmieniającym się, wymagającym otoczeniu.

W czasie, gdy mamy do czynienia z syndromem powtarzającej się zmiany w szkolnictwie liderzy przejawiają tendencje by poszukiwać natychmiastowych rozwiązań, a wraz z tym odpowiedzi na pytanie: „jak działać?” Brent Davies pokazuje, że gdy myślimy o edukacji ważne jest poszukiwanie odpowiedzi nie tylko na pytanie „jak?”, ale przede wszystkim „dlaczego?”. Kierowanie się ciekawością poznawczą w rozwiązywaniu podejmowanych przez nauczycieli problemów, stwarza warunki do doskonalenia ich nauczycielskiej praktyki. Dążenie nauczycieli do stawiania pytań typu: „Dlaczego dane fakty mają miejsce w szkole?” „Co leży u podłoża danych zjawisk, sytuacji?” „Co ważne jest w edukacji i dla edukacji oraz dlaczego to jest ważne? przesądza o znaczeniu wiedzy w działaniu pedagogicznym, o czym w polskiej literaturze przedmiotu dobitnie pisze Henryka Kwiatkowska (2008, s. 104).

Brent Davies (2006) pokazuje, że każda szkoła musi wypracować swój styl pracy z odwołaniem się do pewnej filozofii edukacji, dającej szansę na zmianę sposobów myślenia i działania w szkole, nie zaś jedynie w oparciu o zalecenia polityki oświatowej (tamże, s. 31–32). Jednocześnie argumentuje, podobnie jak A. Hargreaves i D. Fink, za tym, aby zmiany w szkole nie były zależne wyłącznie od pojedynczego lidera, na przykład od dyrektora szkoły. Początkowo, lider może być katalizatorem, wyzwaczem zmiany. Jednak, jedynie wówczas można mówić o zrównoważonych, trwałych sposobach postępowania, gdy nowy kierunek postępowania będzie zaadoptowany, przyjęty i przyswojony przez nauczycieli w szkole, stąd też ważne jest nie tyle delegowanie zadań, co dystrybucja przywództwa w szkole.

W kierowaniu szkołą, u podstaw którego tkwi zwrócenie się w stronę myślenia strategicznego, dominuje zatem przywództwo, które prowadzi zarówno do osiągania krótkoterminowych celów, jak i jednocześnie do budowania zdolności i możliwości osiągania celów długoterminowych, które wynikają z przyjętej przez przywódcę i nauczycieli przemyślanej filozofii edukacji i stawienia czoła potencjalnej rzeczywistości, a wraz z tym antycypowania zdarzeń. W tak pomyślanym przywództwie liderzy muszą wziąć pod uwagę to, co się dzieje w szkole „teraz” w celu jej poprawy i równocześnie budować zdolności strategiczne w szkole w celu zapewnienia długoterminowego sukcesu i zrównoważonego rozwoju. Przywództwo w szkole powinno być zwrócone zatem w stronę działań zmierzających do wykształcenia umiejętności i gotowości do pozyskania i praktycznego spożytkowania wiedzy oraz możliwości w celu zmaksymalizowania szans realizacji zamierzeń lub zleconych zadań, a także wykształcenia umiejętności przewidywania skutków potencjalnych decyzji.

3. Przywództwo i osiągnięcia edukacyjne uczniów

We współczesnej literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele badań poświęconych analizie związku między przywództwem a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. Naukowcy, którzy koncentrują swoją uwagę na tej problematyce, podejmują próby uporządkowania i uproszczenia spojrzenia na związaną z nią rzeczywistość edukacyjną poprzez odtworzenie jej cech charakterystycznych w postaci różnego rodzaju modeli. Badacze tworzący modele, które mają obrazować relacje między przywództwem i osiągnięciami uczniów, starają się zatem konstruować reprezentacje rzeczywistości i jednocześnie opisywać te cechy świata rzeczywistego, które są najsilniej powiązane z badanym problemem. W toku konstrukcji tych modeli pewne elementy badanej rzeczywistości są umyślnie uwypuklane, by wyeksplikować istotne związki między

analizowanymi cechami świata rzeczywistego, inne zaś są rozmyślnie pomijane, gdyż są traktowane jako nieistotne.

Szczególnie ciekawe – w kontekście reformowania szkoły – są doniesienia badawcze dotyczące wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów. W literaturze przedmiotu można wyróżnić kilka konceptualnych modeli obrazujących relację między przywództwem w szkole a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. Wśród nich na uwagę zasługuje:

- model bezpośredniego wpływu,
- model pośredniego wpływu,
- model współzależności.

Zanim przedstawię te modele, pragnę podkreślić, że przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że w przeszłości naukowcy głównie koncentrowali się na jednym, specyficznym czynniku, który potencjalnie prowadził do wzmagania efektywności szkoły, osiągnięć uczniowskich (model bezpośredniego wpływu) lub na analizie szeregu czynników, które miały wpływ na uzyskiwane przez szkołę osiągnięcia (model pośredniego wpływu). Jednak nie brali oni pod uwagę sytuacji, w której czynniki te mogą oddziaływać wzajemnie na siebie (model współzależności). We współczesności kładzie się nacisk na badanie współzależności czynników, na bezpośrednie i pośrednie efekty wpływu tych czynników, na efekty mediacji czynników i na wykorzystanie badań podłużnych. Obecnie pojawiła się potrzeba prowadzenia badań kompleksowych, w których badacze odwołują się do bardziej rozbudowanych modeli (Witziers, Bosker, Kruger, 2003).

3.1. Model bezpośredniego wpływu

Niektórzy z teoretyków edukacji dążąc do objaśnienia zmiennej, jaką są osiągnięcia edukacyjne uczniów, pokazują że w bezpośredni sposób zależy ona od przywództwa w szkole, szczególnie od przywództwa dyrektora szkoły. Dla objaśnienia tej zmiennej odwołują się zatem do modelu bezpośredniego wpływu przywództwa edukacyjnego na uczenie się uczniów. Model ten bywa nazywany modelem „heroicznego” przywództwa.

Rycina 6. Model bezpośredniego wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów

Źródło: Opracowanie własne.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć studia, w których autorzy traktując ten model jako podstawę prowadzonych przez siebie rozważań, starają się objaśniać osiągnięcia edukacyjne uczniów poprzez odniesienie do różnych typów przywództwa dyrektora szkoły. Przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że naukowcy biorą pod uwagę szczególnie przywództwo instruktażowe/nastwione na nauczanie (ang. *instructional leadership*)⁵ (Hallinger, Murphy, 1985; Geltner, Shelton, 1991) i przywództwo transformacyjne (ang. *transformational leadership*) (Leithwood, 1994).

Na podstawie analizy badań prowadzonych w połowie lat 90. XX wieku, w których wykorzystywano konceptualny model bezpośredniego wpływu przywództwa edukacyjnego na uczenie się uczniów należy zastanowić się nad tym, na ile model ten spełnia nasze oczekiwania we współczesności i odpowiedzieć na pytanie o to, czy model ten jest zgodny z założeniami obecnie funkcjonujących teorii przywództwa edukacyjnego.

Z punktu widzenia rozwoju wiedzy na temat szkoły, osiągnięć edukacyjnych uczniów ewidentnie widać, że jest to zbyt uproszczony model i dlatego budzi on wiele wątpliwości. Należy zauważyć, że dyrektorzy szkół jeśli uczą uczniów (prowadzą zajęcia dydaktyczne), to ich bezpośredni kontakt z uczniami, biorąc pod uwagę jego częstotliwość i intensywność, jest relatywnie niski w stosunku do kontaktu uczniów z nauczycielami, czy rodzicami. Wpływ dyrektorów na uczenie się uczniów można raczej obserwować poprzez ich wpływ na nauczycieli (Hallinger, Heck, 1996; Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006a; Robinson, Lloyd, Rowe, 2008).

Wobec powyższego dyskusyjna wydaje się teza mówiąca o tym, iż przywództwo dyrektora szkoły można traktować jako względnie niezależne oddziaływanie na uczniów prowadzące do osiągnięcia przez nich określonych efektów uczenia się. Traktowanie przywództwa dyrektora szkoły jako zjawiska pojedynczego, oderwanego od różnego rodzaju uwarunkowań nie znajduje uzasadnienia teoretycznego. Można zatem założyć, że konceptualny model bezpośredniego wpływu przywództwa edukacyjnego na uczenie się uczniów jest zbyt uproszczony by mógł służyć do tworzenia objaśnień wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów w szkole. Brakuje odpowiednio silnych podstaw teoretycznych dla jego uzasadnienia (zob. Leithwood i in., 2006a).

⁵ Przywództwo instruktażowe jest różnie interpretowane w literaturze przedmiotu. W dość wyczerpujący sposób pojęcie to zostało opisane przez P. Hallingera i J. Murphy'ego (1985). Autorzy pokazują, że przywództwo instruktażowe wypełnia 20 specyficznych funkcji, które można zgrupować wokół 3 zasadniczych kategorii: definiowanie misji szkoły; (ii) zarządzanie programem nauczania; (iii) promowanie klimatu szkoły. Przywództwo instruktażowe jest zatem nastawione na określanie celów szkoły i celów nauczania, określanie zarządzania procesem uczenia się i bezpośredni nadzór nad nauczaniem poprzez kontrolę sposobu realizacji zadań wpisujących się w proces nauczania.

3.2. Model pośredniego wpływu

Biorąc pod uwagę słabości w objaśnianiu osiągnięć edukacyjnych uczniów poprzez bezpośredni wpływ przywództwa edukacyjnego na uczenie się uczniów, naukowcy skierowali swoją uwagę w stronę zmiennych pośredniczących, poprzez które przywództwo może oddziaływać na uczenie się uczniów. Wychodząc z tego punktu widzenia, skonstruowali nieco bardziej złożony model, który – z racji jego specyfiki – został nazwany modelem pośredniego oddziaływania przywództwa na uczenie się uczniów (ang. *mediated effects model of leadership for learning*) (Hallinger, Heck, 1996; Leithwood i in., 2006a).

Podstawą do skonstruowania tego modelu było założenie mówiące o tym, że przywódcy szkolni uzyskują rezultaty poprzez pracę z innymi ludźmi (ludzie ci są nośnikami wpływów przywódców). Zadaniem naukowców było określenie jak liderzy wpływają na innych i na swoje otoczenie dla osiągnięcia lepszych efektów uczenia się uczniów.

W ostatniej dekadzie perspektywa pośredniego oddziaływania była szeroko wykorzystywana do objaśniania wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Badania dowiodły, że można mówić o różnych zmiennych pośredniczących, które są istotne w objaśnianiu wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Wśród nich mogą znaleźć się takie, które zostały wskazane na rycinie 7, a mianowicie

- kultura szkoły,
- struktura i procesy,
- ludzie (Hallinger, Heck, 1996).

Rycina 7. Model pośredniego wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów

Źródło: Opracowanie własne.

Niemniej jednak ze względu na wiele odmiennych stanowisk badawczych pojawiają się różnego rodzaju zmienne pośredniczące w ramach wskazanego modelu, stąd też w literaturze przedmiotu wskazuje się nie tyle na jeden, ściśle określony model, co raczej na modele mówiące o pośrednim wpływie przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów.

Badacze, którzy optują za tym sposobem wyjaśniania wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów, wskazują, że wśród zmiennych pośredniczących znajdują się takie, jak:

- kultura szkoły,
- wizja i misja szkoły,
- potencjał szkoły w zakresie nauczania uczniów,
- struktura programu nauczania,
- komunikacja,
- motywacja kadry pedagogicznej,
- struktura organizacyjna,
- zawodowe uczenie się kadry pedagogicznej,
- strategiczne planowanie i alokacja środków,
- udział kadry pedagogicznej w podejmowaniu decyzji w szkole i określaniu standardów osiągnięć uczniowskich (Hallinger, Heck, 1996; Leithwood i in., 2006a).

Model oddziaływania przywództwa na uczenie się uczniów przy udziale różnych zmiennych jest – jak zostało to już podkreślone – bardziej rozbudowany niż model bezpośredniego wpływu. Badania nad przywództwem w szkole z wykorzystaniem tego modelu – mimo, iż reprezentują postęp w stosunku do wcześniej określonego modelu bezpośredniego wpływu – wciąż przypisują dyrektorowi szkoły heroiczną rolę w podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Warto podkreślić, że oba omawiane do tej pory modele (model bezpośredniego i pośredniego wpływu przywództwa na osiągnięcia uczniów) nie biorą pod uwagę sił i ograniczeń, które rzutują na jakość przywództwa. To założenie było dość wyraźnie sformułowane 40 lat temu przez Edwina Bridgesa (1977) w pracy *The Nature of Leadership*, gdy wskazał on, że liderzy nie są jedyną przyczyną dziejących się zmian u innych, ale jedynie oddziałują na innych i inni oddziałują na nich. Modele te ignorują możliwość, mówiącą o tym, że przywództwo zarówno oddziałuje, jak i poddane jest oddziaływaniom różnych wpływów (na przykład jest pod wpływem zmieniających się warunków szkolnych i oczekiwaniami co do osiągnięć edukacyjnych uczniów).

3.3. Model współzależności

Naukowcy podejmujący próby przedstawienia przywództwa i jego oddziaływań na warunki uczenia się w szkole i osiągnięcia uczniów jako procesu wzajemnych wpływów, odwołują się w swoich pracach do modelu współzależności (Pitner, 1988).

Bill Mulford i Halia Silins (2011) odnosząc się do tego modelu w jednym ze swych najnowszych artykułów pod tytułem: *Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes*, pokazują, że przywództwo jest tutaj postrzegane zarówno jako przyczyna, jak i efekt oddziaływań warunków szkolnych (na przykład szkolnego klimatu, kultury szkoły) i wyników uczenia się uczniów. Jest ono procesem dziejącym się w czasie, w którym udział biorą zarówno nauczyciele, uczniowie, rodzice, jak i osoby przewodzące szkole. Na proces przywództwa w szkole mają wpływ nie tylko wzajemne oddziaływania, interakcje podmiotów edukacji na siebie, ale kontekst, w którym ten proces się wydarza. Uproszczoną wersję modelu współzależności przywództwa i osiągnięć edukacyjnych uczniów obrazuje rycina 8.

Rycina 8. Model współzależności przywództwa w szkole i osiągnięć edukacyjnych uczniów

Źródło: Opracowanie własne.

Mówiąc o tym modelu, warto zwrócić uwagę na trzy dość istotne kwestie. Po pierwsze, nie jest to model opisujący jednokierunkowy wpływ jednych zmiennych na drugie zmienne. Zakłada on – jak zostało to już podkreślone – ich wzajemne oddziaływanie na siebie. Zachodzące pomiędzy nimi interakcje mówią jednocześnie o aktywnej roli ucznia w konstruowaniu środowiska jego rozwoju, jakim jest szkoła, a wraz z tym o dynamicznym związku człowiek – otoczenie. Po drugie, pomimo zakładanej w obrębie tego modelu współzależności wpływów efekty przywództwa są ciągle mediuwane przez wewnętrzne warunki w szkole. Jednak, co należy podkreślić, efekty

warunków wewnętrznych raczej są sumą wzajemnych wpływów, niż tylko warunków szkolnych, jak to pokazuje rycina 8. Po trzecie, doskonalenie szkoły, niejako z definicji, jest procesem, który zawiera w sobie zmianę szkoły, dziejącą się w przestrzeni czasu. Ta obserwacja sugeruje, że empiryczne badania przywództwa dla uczenia się wymaga modelu, który bierze pod uwagę zmieniający się stan szkoły w czasie, stąd dobrze byłoby prowadzić badania longitudinalne. Tymczasem badania tego typu są prowadzone niezmiernie rzadko (zob. np. Hallinger, Heck, 2010; Sammons, Gu, Day i Ko, 2011; Mulford, Silins, 2011).

Philip Hallinger i Ronald H. Heck (2010) zaproponowali bardziej kompleksowy model obrazujący interesujące nas relacje. Autorzy ci pokazali, że zrozumienie przywództwa i uczenia się uczniów nie jest możliwe bez rozpoznania uwarunkowań osobowych przywództwa i kontekstu, w jakim ono się dzieje. Stąd wszelkie analizy relacji: „przywództwo w szkole – osiągnięcia edukacyjne uczniów” wymagają wzięcia pod uwagę czynników podmiotowych (bezpośrednio powiązanych z dyrektorami szkół, jako przywódcami) i czynników przedmiotowych (związanych ze środowiskiem bliższym i dalszym szkoły). Wśród czynników osobowych jako istotne znajdują się: wartości, przekonania, wiedza i doświadczenia dyrektorów. Wartości pełnią tutaj bardzo ważną rolę, gdyż mówią zarówno o tym, do czego liderzy aspirują, jak i o pożądanym sposobie osiągania zakładanych rezultatów. Jeśli chodzi o kontekst, to odnosi się on do środowiskowych i organizacyjnych warunków, które rzutują na przywództwo. Wśród nich na uwagę zasługują: typ szkoły, rozmiar szkoły, skład uczniów, jakość nauczycieli, struktura szkoły jako instytucji, kultura organizacyjna szkoły.

Philip Hallinger i Ronald H. Heck twierdzą, że trudno jest mówić o jednym odpowiednim stylu przywództwa. Stylu, który byłby najlepszy w warunkach danej szkoły. Liderzy muszą tak formować swoje strategie i sposoby działania, aby odpowiadać na potrzeby i wyzwania szkoły, w której pracują. Jeśli weźmiemy pod uwagę uwarunkowania rzutujące na pracę szkoły, to każda szkoła w odniesieniu do jej doskonalenia ma do przebycia własną „unikalną podróż”. Wymaga ona w zależności od stanu rozwoju szkoły różnego podejścia w zakresie przywództwa. Badania autorów pokazują, że skuteczni dyrektorzy szkół wybierają swój styl i strategie działania zarówno ze względu na wewnętrzne uwarunkowania szkoły, jaki i uwarunkowania zewnętrzne. Model przywództwa zaproponowany przez autorów prezentuje się następująco (rycina 9):

Rycina 9. Model współzależności przywództwa w szkole i osiągnięć edukacyjnych uczniów z uwzględnieniem kontekstu, wartości, przekonań, wiedzy i doświadczeń dyrektorów szkół

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane wyniki badań w ramach projektu badawczego *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project*, o którym wspomniałam wcześniej w niniejszym rozdziale, pisząc o roli przywódczej dyrektora szkoły są w zgodzie z wynikami uzyskanymi w badaniach Kena Leithwooda, Christophera Daya, Pam Sammons, Almę Harris i Davida Hopkinsa (2006a, 2006b) i jednocześnie wykraczają poza opisany przez tych autorów system założeń, pojęć i zależności mówiących o przywództwie w szkole. W raporcie Kena Leithwooda (2006a) pokazano, że na skuteczne praktyki przywódcze składają się takie czynniki, jak:

- tworzenie wizji,
- ustanawianie kierunków działania,

- restrukturyzacja szkoły jako organizacji,
- redefinicja ról i obowiązków w szkole,
- rozwój kadry pedagogicznej,
- zarządzanie nauczaniem i uczeniem się.

W badaniach prowadzonych w ramach projektu *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* odkryto, że obok wyżej wymienionych czynników niezmiernie ważne są warunki, jakie są tworzone w szkole na rzecz nauczania i uczenia się, kultura panująca w szkole, zaufanie (traktowane jako warunek podstawowy w przywództwie partycypacyjnym) oraz wartości, którymi kieruje się przywódca w swojej pracy, jego wiedza, przekonania i doświadczenie zawodowe.

4. Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie

Analiza badań edukacyjnych poświęconych skutecznemu przywództwu w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie pokazuje, że mamy do czynienia z badaniami podstawowymi, które mają na celu poznanie i wzbogacenie wiedzy pedagogicznej dotyczącej tego zjawiska, jak i z badaniami stosowanymi, których cechą jest ukierunkowanie na osiągnięcie celów praktycznych, a szczególnie doskonalenie szkół, które są ulokowane na obszarach zaniedbanych społecznie poprzez odwołanie się do skutecznego przywództwa.

Przegląd literatury przedmiotu ujawnił, że istnieją różne tradycje w zakresie badań nad przywództwem w szkołach działających w „trudnych” dzielnicach miast. Niemniej jednak, we współczesności badacze podejmują coraz częściej decyzje o prowadzeniu badań jakościowych, w ramach których odwołują się do takich podejść badawczych, jak: studia przypadków, badania biograficzne, badania etnograficzne i badania w działaniu.

Naukowcy, którzy wykorzystują w badaniach metodę, jaką jest studium przypadku najczęściej pozyskują dane empiryczne w drodze wywiadów jakościowych, obserwacji i analizy dokumentów. Wywiady są prowadzone z dyrektorami i innymi liderami, którzy są rozpoznawani jako skuteczni przywódcy edukacyjni. W tego rodzaju badaniach podstawowe pytania badawcze najczęściej brzmią: „Jakie działania są skuteczne w doskonaleniu pracy szkoły?” „Co prowadzi szkołę do sukcesu?” (Carter, 2002; Chapman, 2002; Franey, 2002; Harris, 2002; Harris, Chapman, 2002). Badania w tym nurcie podkreślają wagę pracy dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego i wskazują na wyzwania, jakim muszą stawić czoła wszyscy ci, którzy są odpowiedzialni za kierowanie szkołą funkcjonującą na obszarach zaniedbanych społecznie (Harris, Chapman, 2002;

Henchley, 2001; Keys, Sharp, Greene, Grayson, 2003; Leithwood, Steinbach, 2002). Badacze podejmujący tego rodzaju problematykę poszukują zasad działania, które są wspólne wszystkim badanym. Identyfikacja strategii pracy liderów ma pozwolić innym szkołom na zapoznanie się z możliwymi sposobami pracy, które prowadzą do sukcesu. Wyniki badań pokazują, że przywództwo najczęściej jest przywództwem partycypacyjnym, jednak szkoły stawiające czoła szczególnym wyzwaniom mają trudności w budowaniu potencjału ku temu, aby wspierać przywództwo partycypacyjne (Harris, Chapman, 2004).

Obok analiz z wykorzystaniem studium przypadku/-ów ważne miejsce zajmują badania biograficzne, w których zbierane są opowiadania/historie pojedynczych dyrektorów. W ramach tych badań badacze kierują uwagę w stronę dyrektorów, którzy wyróżniają się swoją pracą i są doceniani za sukcesy, jakie osiągnęła kierowana przez nich szkoła. Badania biograficzne służą zdobyciu danych, mówiących o rozwoju zawodowym badanych, o biograficznych uwarunkowaniach stawiania się skutecznym przywódcą i o prowadzących do sukcesu sposobach pracy (Hampton, Jones, 2000; Meier, 1995; Monroe, 1997; Riseborough, 1993; Stubbs, 2003; Tompkins, 1998; Tomlinson, Gunter, Smith, 1999; Winkley, 2002).

Ciekawy nurt badań związany jest z badaniami etnograficznymi, gdzie badacze podejmują odpowiedź na pytanie o to, co się wydarza w szkole w kontekście przywództwa edukacyjnego. W podejmowanych próbach odpowiedzi na tak postawione pytanie, starają się eksplorować różne wymiary życia szkół funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie. Niektóre z tych badań w sposób szczególny skupiają się na przywództwie (Lingard, Christie, Hayes, Mills, 2003; Thomson, 2002, 2003), podczas, gdy inne skupiają się przede wszystkim na życiu szkół, a przywództwo jest traktowane jako jeden z elementów tego życia (Gewirtz, Ball, Bowe, 1995; Lipman, 1998; O'Connor, Hales, Davies, Tomlinson, 1999; Tittle, 1995). W badaniach tego rodzaju poszukuje się sposobów by wzbogacić wiedzę teoretyczną dotyczącą (re)produkcji niesprawiedliwości społecznych i bierze się pod uwagę czynniki, które mają wpływ na różnego rodzaju ograniczenia szkoły funkcjonującej w środowisku defaworyzowanym społecznie. W ramach badań etnograficznych podejmuje się także próbę odpowiedzi na pytanie o to, co mogą liderzy szkolni zrobić, aby stworzyć odpowiednie warunki sprzyjające uczeniu się każdego ucznia. Tutaj w odpowiedzi badacze często zaznaczają, że dyrektorzy szkół powinni dbać o to, by w pierwszym rzędzie rozwijać kompetencje językowe i kulturowe uczniów (zob. Shields, Edwards, 2005).

Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że w badaniach nad przywództwem w szkołach, które stawiają czoła szczególnym wyzwaniom są także prowadzone „badania w działaniu” (ang. *action research*). Badania te są prowadzone przez nauczycieli oraz przez nauczycieli we współpracy z badaczami uniwersyteckimi⁶.

⁶ Omawiając badania w działaniu, warto zwrócić uwagę nie tylko na stan indywidualnej świadomości metodologicznej badacza, wyrażający się chociażby w znajomości logiki przeprowadzania

Dominującymi pytaniami są pytania o to, co można zrobić, aby podnieść jakość działań edukacyjnych, sprzyjających osiągnięciom edukacyjnym uczniów i jak poszerzyć wiedzę na ten temat. Badania w działaniu prowadzą do przełamania mocno zakorzenionych w świadomości społecznej metafor, mówiących o tym, że uniwersytet jest symbolem teorii, a szkoła jest symbolem praktyki. Badania tego rodzaju służą zmniejszeniu napięć między teoretykami a praktykami, prowadząc do badawczego zainteresowania praktyką.

Każde z przywołanych podejść badawczych obok swoich silnych stron jest obciążone słabościami. Niemniej jednak, dzięki rozwijającym się badaniom nad przywództwem w odniesieniu do szkół działających na obszarach defaworyzowanych społecznie, możliwe jest poznanie czynników, które decydują o sile i skuteczności tego przywództwa z odniesieniem do współczesności i przyszłości.

W tej części pracy skoncentruję uwagę na charakterystyce przywództwa w szkołach działających na obszarach zamieszkiwanych przez społeczności zagrożone marginalizacją społeczną. W pierwszej kolejności przywołam wyniki badań wskazujące na właściwości dyrektorów szkół, którzy są postrzegani jako skuteczni przywódcy. Następnie przytoczę wyniki badań mówiące o sposobach pracy tych dyrektorów, o działaniach przywódczych, które pozwalają tak kształtować warunki edukacji, aby pokonywać istniejące bariery w oferowaniu edukacji na wysokim poziomie i sprzyjać sukcesom edukacyjnym uczniów.

4.1. Przestrzenne zróżnicowanie warunków i oferty edukacyjnej

Edukacja jako ogół wielowymiarowych działań i procesów służących wychowaniu i kształceniu osób i grup społecznych jest nieodzownym warunkiem twórczego rozwoju człowieka. Jednak kształt dziejącej się w szkole edukacji jest determinowany przez wiele dyskursów, zarówno na poziomie mikro-, jak

badan społecznych i w posiadanych po temu odpowiednich umiejętnościach, które to kwestie są już dość szeroko omówione w literaturze przedmiotu, ale na sprawę związku łączącego badaczy z praktykami. Związek ten ma charakter interakcji i ma miejsce w sytuacji spotkania akademików z praktykami. Sytuacja spotkania naukowców z praktykami, sytuacja porozumiewania się z *Innym*, rozumianym jako druga osoba (współbadacz) i dochodzenia do takiego poziomu wzajemnych relacji, który umożliwiłaby uzyskanie jak najpełniejszych danych do interpretacji wymaga szczególnego rozważenia. Rozpatrując tę sytuację z perspektywy dialogiki (określanej także mianem filozofii dialogu, filozofii spotkania czy też filozofii wspólnotowej) w centrum uwagi staje fenomen spotkania naukowców z praktykami. Poszukiwania perspektywy łączącej naukowców i praktyków w społecznym procesie tworzenia wiedzy wymagają zmierzenia się z co najmniej dwoma grupami problemów. W pierwszej grupie problemów treść stawianych pytań odnosi się do warunków tworzenia wiedzy, a więc formacji wiedzy i dokonujących się przemian i przewartościowań w refleksji nad tymi warunkami. Druga grupa problemów dotyczy charakterystyki przebiegu procesu tworzenia wiedzy oraz zjawisk temu towarzyszących (zob. Michalak, 2010a).

i makrostrukturalnym (Kwieciński, 1992, s. 13–20). Edukacja stanowi płaszczyznę nieustannego ścierania się presji mających swoje źródło w uwarunkowaniach politycznych, kulturowych, społeczno-ekonomicznych czy historycznych (Śliwowski, 2001, s. 87–88; Pachociński, 2007, s. 12–47; Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998; Szymański, 2000). Uwarunkowania te są powiązane z określonym środowiskiem/otoczeniem szkoły (zob. Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. 2011), które nie ma charakteru homogenicznego. Środowisko/otoczenie szkoły, zarówno to dalsze (ogólne), jak i bliższe (bezpośrednie), tworzą elementy o różnym charakterze, różnej sile i częstości oddziaływania na szkołę. Niektóre z nich mają bezpośredni wpływ na szkołę, inne wpływają na szkołę pośrednio, określając warunki jej funkcjonowania (zob. Wnuk-Bednarska, 2010, s. 23–30).

Jednym z największych paradoksów współczesnej edukacji jest pełnienie przez nią – jak dowodzi Zbyszko Melosik (2002) – dwóch sprzecznych funkcji. Z jednej strony, w większości krajów świata edukacja ma zapewniać wszystkim uczącym się – niezależnie od pochodzenia społecznego, płci, przynależności rasowej i etnicznej czy wyznania religijnego – równe szanse edukacyjne i „równe możliwości” osiągnięcia sukcesu życiowego i zawodowego. Edukacja ma przyczyniać się do demokratyzacji życia społecznego, niwelowania społecznych różnic i podziałów poprzez powszechną dostępność do niej, zwiększanie poziomu wykształcenia społeczeństwa i umożliwienie jak największej liczbie osób zdobycia dobrego wykształcenia. Z drugiej strony, edukacja jest instrumentem konstruowania i odtwarzania nierówności społecznych. Współczesne systemy szkolnictwa, wyznaczone przez neoliberalną politykę oświatową⁷ pomimo procesów

⁷ Większość zachodzących obecnie zmian w szkołach, pojawia się w wyniku ich odpowiedzi na wymogi neoliberalnej polityki oświatowej. Badacze polityk oświatowych na świecie i ich wpływów na życie oświatowe, wskazują, że pomimo zarysowującej różnorodności pod kątem kulturowym i ekonomicznym między krajami, można zaobserwować pewne cechy wspólne tych polityk, zwłaszcza w odniesieniu do krajów angielskiej sfery językowej. Ben Levin (1998) pod koniec lat 90. XX wieku, identyfikując sześć zasadniczych trendów w światowej polityce edukacyjnej, sięgnął dla ich określenia do dość charakterystycznego i wymownego wyrażenia: *an epidemic of education policy*. Określenie to można byłoby dosłownie przetłumaczyć jako „epidemia polityki edukacyjnej”, jednak dla lepszego oddania kryjącego się za tymi trendami sposobu reformowania oświaty można powiedzieć, że mamy do czynienia ze strategią epidemii sterowanej w zakresie polityki oświatowej, która prowadzi do „zainfekowania” postulowaną przez władze oświatowe zmianą. Ben Levin wskazał, że pomimo zróżnicowania narodowych polityk oświatowych i ich złożoności wewnętrznej można zauważyć w nich pewną koherentność, jeśli chodzi o stosowane, co najmniej, dwa powiązane ze sobą rozwiązania oświatowe: (i) „włączanie” (ang. *insertion*) charakterystycznych dla sfery gospodarki, ekonomii „reguł rynku” (ang. *market form*) do obszaru edukacji, co – niejako z założenia – ma prowadzić do większej konkurencyjności w zakresie przedkładanych przez szkoły ofert edukacyjnych i sprzyjać podniesieniu jakości edukacji; (ii) nastawienie na osiągnięcia edukacyjne, ich ocenianie i porównywanie, odwołanie się do celów i oceniania stopnia ich realizacji w postaci jakości osiąganych w obszarze edukacji rezultatów i produktów edukacyjnych (określanych mianem wyników edukacyjnych). Oba rozwiązania składają się na

demokratyzacji prowadzą do pogłębiania się różnic społecznych i ekonomicznych, co przejawia się w zwiększaniu dystansu pomiędzy grupami społecznymi i w narastaniu dysproporcji pomiędzy bogatymi i biednymi. Przeciwnymi do zamierzonych rezultatów funkcjonowania edukacji we współczesności są dziejące się procesy tworzenia się odrębnych dzielnic (mające swoje źródło w możliwości grup społecznych) i procesy hierarchizacji szkół, do których w sposób dysproporcjonalny trafiają dzieci z odmiennych środowisk (Dolata, 2008)⁸.

W grupie jednych z najważniejszych determinant warunkujących nierówności dostępu do edukacji czy też poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów lub wybór określonych ścieżek kształcenia, znajdują się: pozycja społeczno-ekonomiczna jednostki i miejsce geograficzne (poziom urbanizacji i rozwoju oraz zróżnicowanie regionalne) (Domalewski, 2000; Domalewski, Mikiewicz, 2004). I dzieje się to zarówno w społeczeństwach wysoko rozwiniętych pod względem gospodarczym, społecznym i kulturowym, jak i w społeczeństwach słabo rozwiniętych (zob. Gmerek, 2011, s. 41–54).

Lokalizacja może być traktowana jako kryterium, które służy do analiz porównawczych szkolnictwa. Odwołanie się w pracach badawczych do lokalizacji szkoły (np. badanie szkół funkcjonujących w poszczególnych dzielnicach miast), pozwala na szeroki wgląd w procesy tworzenia się nierówności na poziomie mikrostruktur. W zespołowych badaniach podłużnych pod tytułem *Studenci UAM 2005/06 – 2009/10. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej. Badania panelowe*, prowadzonych pod kierunkiem Marii Dudzikowej, podejmowana była próba odpowiedzi na pytanie o to na ile szkoła jest przestrzenią, w której i poprzez którą jest tworzony kapitał społeczny. Naukowcy dokonali między innymi analizy i oceny roli szkół różnego szczebla (szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) w procesie kształtowania i rozwoju kapitału społecznego, przedstawiając wyniki badań w raportach

to, co określane jest jako performatywność (ang. *performativity*) – nie tylko przez krytyków tak pomyślanej polityki oświatowej. W polityce tej dominuje nastawienie na ocenę jakości szkoły i regulacji wyników edukacyjnych uczniów, osiągnięć szkolnych, mamy w niej do czynienia ze wzmagającą się kulturą „rozliczalności” i kulturą nastawioną na wyniki.

⁸ Procesy stratyfikacyjne w edukacji i z udziałem edukacji szeroko i dogłębnie omawia Tomasz Gmerek w takich pracach, jak chociażby *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji* (2011), *Spółeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii* (2007), *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich (studium z pedagogiki porównawczej)* (2005). Prowadzone przez niego badania o charakterze porównawczym prowadzą do rozpoznania i odczytania uwarunkowań i istoty kształtowania się nowej rzeczywistości edukacyjnej w Polsce i na świecie. Autor w swoich pracach kieruje się założeniem, że zrozumienie mechanizmów „roz mieszczania” osób na drabinie społecznej wymaga uprzednich badań makropolityki oświatowej państw, w których wykorzystuje się instytucje edukacyjne jako instrument selekcji, zarówno na poziomie mezo- i mikrospołecznym, by przez pryzmat typów i funkcji instytucji oraz osiągnięć szkolnych osób uczących się dostrzec wpływ formalnego (wy-)kształcenia na ich dalsze losy.

badawczych, które pojawiły się do tej pory w znakomitej postaci w formie publikacji książkowych pod tytułami: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. Tom 1* (2010) i *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania. Tom 2* (2011). W tych szeroko zakrojonych badaniach jedną z kwestii, jaką poruszali badacze była analiza związku między zasobami kapitału społecznego w szkołach kolejnych szczebli kształcenia a kapitałem osobowym badanych, kapitałem rodzinnym, kapitałem środowiskowym i jakością kultury szkolnej (zob. Dudzikowa i in., red. 2011, s. 67–70). Mateusz Marciniak, jako jeden z członków zespołu badawczego, skupił swoją uwagę na problemie kapitału społecznego w szkołach różnego szczebla i kapitału środowiskowego. Badacz ten odwołując się koncepcji kapitału społecznego Pierre’a Bourdieu, pokazał, że w procesie nabywania i kształtowania kapitału społecznego zasadnicze znaczenie mają, obok rodziny, szkoła oraz środowisko lokalne. Autor przywołując szereg wyników badań, wskazuje na dające się wyodrębnić nierówności przestrzenne w Polsce i ich związki z edukacją oraz podkreśla, że lokalizacja szkoły jest czynnikiem różnicującym szanse edukacyjne ucznia.

Zjawisko zróżnicowania przestrzennego warunków i oferty edukacyjnej, rzutujące na obraz edukacji i wraz z tym na wyniki edukacyjne uczniów, jest już od dłuższego czasu szeroko analizowane w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii, co należy tłumaczyć nie tylko zainteresowaniem naukowców tym zjawiskiem, ale polityką rządów zmierzającą do tworzenia warunków na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych. W Stanach Zjednoczonych w 1965 roku rząd federalny, który do tej pory prawie nie angażował się w jakiegokolwiek kwestie związane ze szkolnictwem, podjął się finansowania zajęć wyrównawczych z przedmiotów, z którymi mieli trudności uczniowie pochodzący z rodzin niezamożnych. Finansowanie płynące do szkół w okręgach było przeznaczone na polepszenie sytuacji tych uczniów. Przyjęta w 1965 roku ustawa o szkolnictwie podstawowym i średnim była istotnym punktem zwrotnym w finansowaniu edukacji i federalnych starań, by zapewnić równość szans i egalitaryzm w szkolnictwie. Kolejne zwiększenie roli rządu federalnego – jak podaje Thomas R. Wolanin w pracy *Aby żadne dziecko nie pozostało w tyle. Edukacja w USA* – miało miejsce w latach 80. ubiegłego wieku. Rząd federalny USA postawił sobie za cel doprowadzenie do tego, by: (i) wszystkie szkoły oferowały swoim uczniom wysokiej jakości nauczanie, (ii) każdy uczeń miał dostęp do nauki, (iii) wzrósł ogólny poziom wykształcenia społeczeństwa amerykańskiego, (iv) wyniki nauczania podnosiły się w sposób ciągły (Wolanin, 2011, s. 302). Ważnym momentem dla określenia nowej roli rządu federalnego, związanej z zapewnieniem jakości nauczania w szkołach i osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, był raport *Nation at Risk*, ogłoszony w 1983 roku. Rząd federalny uznał, że ma prawo zająć się kontrolowaniem jakości nauczania w szkołach i oceniania jakości całego systemu edukacji w USA. Świadectwem kolejnej ogromnej zmiany

w polityce edukacyjnej USA, a zwłaszcza w działaniach rządu federalnego, jeśli chodzi o zapewnienie równości szans edukacyjnych i dbanie o wysokie standardy edukacyjne, była – przyjęta w 2001 roku – ustawa *No Child Left Behind*.

Rząd brytyjski podjął pierwsze działania korygujące w tym względzie. Przykładem swoistej interwencji zewnętrznej państwa na rzecz wsparcia szkół stojących wobec szczególnych wyzwań, szkół funkcjonujących w trudnych dzielnicach są programy: *Excellence in Cities* (EiC) (*Doskonałość w miastach*) i *Education Action Zones* (EAZ), (*Edukacyjne Strefy Działań*), za którymi kryją się propozycje działań wyrównujących szanse edukacyjne w wybranych rejonach poszczególnych miast. Stworzony przez rząd brytyjski – w odpowiedzi na powtarzające się słabe wyniki szkolne i koncentrację problemów szkolnych na pewnych obszarach – kompleksowy program wyrównawczy został przeznaczony dla słabszych edukacyjnie obszarów. Funkcjonujący w ramach polityki *Edukacyjnych Stref Działań* model nauczania priorytetowego powiązany jest z realizacją zadań w takich obszarach, jak:

- poprawa jakości nauczania,
- poprawa jakości uczenia się,
- pomoc uczniom,
- pomoc rodzicom,
- współpraca z przedsiębiorstwami,
- współpraca z instytucjami publicznymi (zob. Gewirtz, Dickson i Power,

2002).

Christopher Day we wprowadzeniu do pracy *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji. Materiały szkoleniowe* (Michalak, red., 2009b) podkreślił, że „Nie ma dwu szkół całkowicie podobnych do siebie. Jednak istnieją grupy szkół o wspólnych własnościach: są to szkoły, które działają na stosunkowo uprzywilejowanych lub nieuprzywilejowanych pod względem społeczno-ekonomicznym obszarach. Osiągnięcia szkolne uczniów w ramach każdej z tych grup w dużej mierze zależą nie tylko od zróżnicowania psychologicznego uczniów i ich doświadczeń socjalizacyjnych wyniesionych z okresu wczesnego dzieciństwa, ale także od natury społeczności, z której się oni wywodzą (zróżnicowania składu społecznego społeczności lokalnych, w których działają szkoły), od sposobów pracy szkoły, a w szczególności od jakości pracy dyrektorów szkół i kadry pedagogicznej. Badania wskazują, że jeśli szkoły są postrzegane w środowisku jako odnoszące znaczne sukcesy edukacyjne, to uczniowie ze szkół funkcjonujących na obszarach uprzywilejowanych zwykle osiągają lepsze wyniki – przynajmniej, jeśli chodzi o uzyskiwane przez nich wyniki na różnego rodzaju testach i egzaminach – niż uczniowie ze szkół funkcjonujących na obszarach zagrożonych wykluczeniem i marginalizacją społeczną. Jednakże nawet te szkoły mogą osiągnąć sukces większy niż wskazywałaby na to społeczno-ekonomiczna sytuacja uczniów, a to zależy bezpośrednio i pośrednio od jakości przywództwa w szkole” (tamże, s. 7).

4.2. Szkoły na obszarach zaniedbanych społecznie

Szkoły działające na obszarach defaworyzowanych społecznie stoją wobec większych i bardziej trwałych wyzwań (np. zbudowanie i podtrzymanie motywacji, oddania, morale i zaangażowania nauczycieli i uczniów, podniesienie oczekiwań w stosunku do nauczania, uczenia się i osiągnięć, zarządzanie rotacją personelu i uczniów oraz jej ograniczanie) niż szkoły, które działają na obszarach zamieszkiwanych przez jednostki z bardziej uprzywilejowanych środowisk (zob. Michalak, red., 2009b).

Uczniowie osiągający wyniki szkolne poniżej oczekiwań, często marne warunki lokalowe, niewystarczające pomoce dydaktyczne, społeczność, która nie jest zainteresowana tym, co wydarza się w szkole – wszystko to szybko przychodzi na myśl, gdy przywołujemy obraz szkoły funkcjonującej w trudnych dzielnicach miast. W Anglii są to szkoły, które ryzykują utratę uczniów i mogą wchodzić w „spirale upadku”, gdyż posiadają one „mniejsze zasoby, wyższe koszty funkcjonowania przypadające na jednostkę, o wiele mniej korzystny dobór uczniów, jak również niską reputację oraz morale uczniów” (Gmerek, 2011, s. 161).

Szkoły działające na obszarach zamieszkiwanych przez bogatą i średniozamożną ludność najczęściej, jak pokazuje Andy Hargreaves (2004), są szkołami, które można określić – zgodnie z przyjętymi kryteriami oceny szkół w USA – jako „szkoły skuteczne” (ang. *effective schools*) lub „szkoły doskonalące się” (ang. *improving schools*). Podczas gdy szkoły te mają dość podobne charakterystyki, to złożoność pracy szkół w ubogich dzielnicach miast oznacza, że nie jest łatwo znaleźć podobieństwa między tymi szkołami, zarówno w warunkach, jakie one posiadają, jak i w funkcjach, które pełnią. Szkoły osiągające wyniki poniżej oczekiwań (ang. *underperforming schools*) znacząco różnią się między sobą i najczęściej znajdują się pod silną kontrolą władz edukacyjnych. Sytuacja taka ma szczególne miejsce nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale także w Wielkiej Brytanii, Australii i niektórych prowincjach Kanady, gdzie w wyniku neoliberalnych reform edukacji opracowano „standardy” nauczania w celu podniesienia jakości kształcenia i obiektywnego oceniania rezultatów osiąganych przez uczniów za pomocą standaryzowanych testów. Te z kolei pozwalają na dokonywanie porównań osiągnięć poszczególnych szkół i okręgów szkolnych. Prowadzona ocena osiągnięć uczniów i szkół ma stanowić istotę „systemu rozliczalności”. Reformy skoncentrowane na standardach i testowaniu niosą ze sobą wiele kosztów pedagogicznych, o czym pisze Eugenia Potulicka (2010, s. 176–201), w książce opracowanej wspólnie z Joanną Rutkowiak pod tytułem *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Ocenianie rezultatów, jakie osiągają uczniowie służy, jak zaznacza autorka, „nie tylko ocenie ich osiągnięć, ale także monitorowaniu jakości funkcjonowania szkoły. Ideą neoliberalistów jest wprowadzenie

nowego typu sankcji – <<dyscypliny rynku>>”. Złe szkoły, ich zdaniem, będą traciły uczniów i bankrutowały” (Potulicka, 2010, s. 189).

Wprowadzone w wielu krajach na świecie mechanizmy rynkowe w obszarze edukacji, a wraz z nimi systemy rozliczalności szkół są bezpośrednio powiązane z segregacjami społecznymi uczniów (podziałem uczniów ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziców, zob. Dolata, 2008). Nasila się tzw. „niewidzialna segregacja uczniów” (zob. Potulicka, 2010, s. 191). Rodzice o wyższym statusie społecznym i ekonomicznym mają tendencję do posyłania dzieci do szkół o wyższej reputacji. Rodzice wybierając szkołę dla swego dziecka, decydują się na placówkę „o korzystniejszym składzie społecznym niż szkoła z regionu zamieszkania. Taki wybór może być trampoliną do awansu” (tamże).

L. McNeil (2000) dokonując pogłębionej analizy systemu standaryzacji szkolnictwa amerykańskiego i kosztów pedagogicznych, jakie się z tym wiąza – jak pokazuje Eugenia Potulicka – słusznie zauważa, że „scentralizowana standaryzacja kreuje nierówności, powiększa przepaść między edukacją dla dzieci biednych i dzieci mniejszości oraz edukacją dla dzieci klasy średniej (cyt. za Potulicka, 2010, s. 197). Nierówności społeczne są wytwarzane poprzez system finansowania szkolnictwa, który nie tylko „... pozostawia większość szkół z wielkomiejskich śródmieść z mniejszymi środkami w porównaniu ze szkołami z przedmieść, ale także prowadzi do swoistej homogenizacji, do tworzenia szkół z wysoką koncentracją uczniów pochodzących z rodzin o niskich dochodach i uczniów przynależących do różnego rodzaju mniejszości. Szkoły te mają mniejsze zasoby i mniej źródeł finansowania niż inne szkoły z tych dzielnic” (Darling-Hammond, 2007, s. 86).

Reasumując, w podzielonych społeczeństwach, gdzie mamy do czynienia z silnymi mechanizmami stratyfikacyjnymi, dochodzi do geograficznej polaryzacji szkół. Szkoły działające na obszarach zamieszkiwanych w przeważającej mierze przez dzieci z biednych rodzin, dzieci emigrantów, dzieci mniejszości rasowych i etnicznych, niejako z założenia mają bardziej skomplikowaną sytuację w kontekście toczących się reform szkolnictwa i wymogów, jakie stawia się przed szkołami, niż szkoły działające na obrzeżach wielkich miast zamieszkałych przez bogatą ludność (Michalak, Jones, 2009).

4.3. Przywództwo w rozwoju szkoły

Wyniki badań wskazują, że przywództwo i zarządzanie w szkołach działających na obszarach zamieszkałych przez osoby pochodzące – w znacznej większości – ze społeczności defaworyzowanych są jakościowo inne i trudniejsze w porównaniu z tym, co wydarza się w szkołach, które nie muszą zmierzać się z tak szczególnymi wyzwaniami. Jedne i drugie szkoły łączy to, co płynie

z presji uwarunkowań zewnętrznych. Niemniej jednak, tutaj podobieństwo między szkołami się kończy. Każda szkoła funkcjonująca na obszarach defaworyzowanych jest wyjątkowa i ma swoją historię oraz problemy, z którymi się zmierza i możliwości rozwojowe. Sytuacja taka wskazuje na konieczność różnicowania przywództwa w tych szkołach i strategii doskonalenia pracy szkół. W każdej z tych szkół istnieją odmienne potrzeby co do działań, środków i kierunków zmian (Chapman, Harris, 2004; Stoll, 1994). Jednak jest coś, co łączy te szkoły: mają one wspólne problemy.

Skuteczne przywództwo, jak pokazują doniesienia badawcze, jest jednym z zasadniczych czynników warunkujących wprowadzanie i podtrzymywanie zmian w szkole. Doniesienia badawcze z różnych krajów odsłaniają silny wpływ przywództwa na rozwój szkoły i osiągnięcia edukacyjne uczniów szkół, w tym wyniki nauczania uczniów uczących się w szkołach w zubożałych dzielnicach miast. Wprowadzanie w życie idei przywództwa edukacyjnego sprzyja pokonywaniu istniejących barier w oferowaniu edukacji na wysokim poziomie (Hopkins, 2001a; Van Velzen, Miles, Elholm, Hameyer, Robin, 1985; West, Jackson, Harris, Hopkins, 2000).

Wyniki badań nad przywództwem w szkołach, zwłaszcza nad jego rolą w rozwijaniu edukacyjnego i społecznego kapitału w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie, pokazują, że przywództwo może w znacznym stopniu przyczynić się do osłabienia siły wpływu selekcyjnej funkcji szkoły, do złagodzenia destruktywnego wpływu niskiego statusu rodziny pochodzenia ucznia na osiągnięcia uczniowskie. Wdrażanie do praktyk szkolnych idei przywództwa edukacyjnego daje szansę na budowanie potencjału szkoły na rzecz transformowania szkoły, antycypacji wprowadzania zmian, co może się objawiać w odpowiedzialnym uczestnictwie i współdziałaniu w zmieniającym się społeczeństwie (Gray, 2004; Gezi, 1990; Hallinger, Heck, 1996, 1998; Harris, 2002; Hatton, 2001; Hopkins, 2001b; Johnson, Asera, 1999; Leithwood, Jantzi, 1999, 2000; Leithwood, Harris, Hopkins, 2008; Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006a, 2006b; Leithwood, Steinbach, 2003; OfSTED, 2000; Reyes, Scribner i Scribner, red., 1999; Reynolds, Hopkins, Potter, Chapman, 2001; Sammons i in., 2011; Scheurich, 1998).

Alma Harris i Pat Thomson (2006) prezentując przegląd badań nad przywództwem edukacyjnym w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie – podczas międzynarodowej konferencji *International Congress of School Effectiveness and Improvement*, jaka odbyła się w dniach 3–6 stycznia 2006 roku na Florydzie – pokazały, że badania nad przywództwem w szkołach funkcjonujących w okręgach, w których większość uczniów pochodzi z biednych rodzin są to w przeważającej mierze badania prowadzone na terenie Stanów Zjednoczonych. Istniejącą sytuację – jak sugerowały badaczki – należy wiązać z działaniami, jakie podejmuje rząd federalny na przestrzeni ostatnich 50 lat na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych i dbałości o wysokie standardy

kształcenia w szkołach podstawowych i średnich. Badacze brytyjscy – jak podkreśliły autorki – dopiero w ostatnich kilku latach zaczęły podejmować ten problem i skupiać swoje wysiłki na pozyskiwaniu wiedzy na temat doskonalenia szkół określanych jako „szkoły upadające” (ang. *failing schools*) lub „szkoły nieskuteczne” (ang. *unsuccessful schools*) (Barber, Dann, red., 1996; Carter, 2002; Carter, Jackson, 2002; Chapman, 2002; Chapman, Harris, 2004; Day i in., 2000; Gray, 2000, 2004; Harris, Chapman, 2002, 2006; Hopkins, 2001a, 2001b; Hopkins, Harris, Jackson, 1997; Keys, Sharp, Greene, Grayson, 2003; Maden, 2001; Maden, Hillman, 1996; Reynolds i in., 2001; Sammons i in., 2011; Stoll, Myers, 1998; West i in., 2000). Badacze ci zgodnie twierdzą, że istnieje potrzeba prowadzenia badań nad przywództwem w szkołach, których uczniowie pochodzą w dużej mierze ze środowisk defaworyzowanych społecznie (zob. Hopkins, 2001b; Reynolds i in., 2001).

Przegląd współczesnej literatury przedmiotu odnoszącej się do problematyki przywództwa w szkołach działających na obszarach defaworyzowanych, pokazuje że w badaniach pedagogicznych najczęściej dominują dwie zasadnicze grupy tematów badawczych. Naukowcy dążą do udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące dyrektorów szkół jako przywódców w szkołach i na pytania o ich praktyki przywódcze.

4.3.1. Dyrektor szkoły jako przywódca

Jedne z najnowszych badań, które były prowadzone w Anglii w ramach projektu *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* (2006–2009) pokazują, jak już była o tym mowa wcześniej⁹, że skuteczne przywództwo w szkole, w tym także w szkołach funkcjonujących na obszarach defaworyzowanych, jest uwarunkowane wartościami, którymi kierują się dyrektorzy szkół, cechami osobowościowymi dyrektorów, ich kompetencjami i sposobami podejmowania działań na rzecz osiągania celów zależnych od potrzeb uczniów, potrzeb szkoły na różnych etapach jej rozwoju i imperatywów polityki oświatowej. Wnioski płynące z badań mówią, że dyrektor szkoły, posiadając zdolność do wpływania na zachowania pracowników w celu realizacji określonych celów, jest głównym źródłem przywództwa w szkole i odgrywa zasadniczą rolę w promowaniu zmiany dla doskonalenia szkoły (Day i in. 2009). Dyrektorzy jako skuteczni przywódcy edukacyjni są otwarci na zmiany i gotowi do uczenia się od innych. Przejawiają swoistego rodzaju elastyczność w planowaniu i działaniu. Nie trzymają się sztywno raz ustalonych reguł. Mają bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do innych i samych siebie. Biorąc pod uwagę ich stronę emocjonalną, potrafią być odporni emocjonalnie i optymistyczni. Takie cechy pomagają

⁹ Zob. podrozdział 2.1. niniejszego rozdziału.

wyjaśnić, jak pokazują autorzy raportu, dlaczego skuteczni dyrektorzy, którzy stawiają czoła różnorodnym, często trudnym wyzwaniom w szkołach działających na obszarach zaniedbanych społecznie, potrafią mimo wszystko działać wbrew zastanym warunkom (tamże).

Wyniki badań pokazują, że dyrektorzy, którzy wybierają pracę w szkołach na obszarach defaworyzowanych, biorą pod uwagę swoje wcześniejsze doświadczenia życiowe i zawodowe. Wybór danej szkoły jako miejsca pracy nie jest w odniesieniu do tych dyrektorów decyzją przypadkową, lecz efektem długotrwałego procesu decyzyjnego poprzedzonego zdobywaniem szerokiej wiedzy i doświadczeń na temat specyfiki środowisk, z których pochodzą dzieci uczące się w tych szkołach, szczególnych potrzeb tych dzieci i ich rodzin oraz specyfiki pracy w szkołach usytuowanych na tych obszarach. Nauczyciele decydujący się na pracę w tych szkołach jako ich dyrektorzy znają zatem dobrze własności środowiska, na rzecz którego mają pracować. W codziennym wypełnianiu swoich zadań kierują się silnym moralnym wyzwaniem, jakim jest dobro rozwijającego się dziecka. W pracy są skupieni na dążeniach do sprawiedliwości społecznej (Gewirtz, Dickson, Power, 2002), czując się przede wszystkim odpowiedzialni wobec uczniów i ich rodziców za ich wypełnianie. Ciągłe zmiany w polityce oświatowej nie sprzyjają wprowadzaniu zmian w szkole. Dyrektorzy ci przejawiają odporność wobec płynących z zewnątrz presji. W sytuacjach, gdy jest to konieczne są gotowi oprzeć się nadmiernej ingerencji z zewnątrz, zwłaszcza wówczas, gdy mają poczucie, że jest ona szkodliwa dla uczniów i kadry pedagogicznej (zob. Harris, Muijs, Chapman, Stoll, Russ, 2003). Badania dowodzą, że wspólną cechą skutecznych przywódców edukacyjnych – dyrektorów szkół funkcjonujących na obszarach defaworyzowanych jest to, że są oni mniej zależni od systemu i kierują się większym poczuciem sensowności swoich działań, niż dyrektorzy nie mający takich osiągnięć. Nadmierne wyzwania, którym musi sprostać szkoła nie sprzyjają stałości w zatrudnieniu nauczycieli, stąd dyrektorzy szkół funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie mają trudności w zatrzymaniu nauczycieli, którzy odchodzą do pracy w innych szkołach (Thomson, Blackmore, Sachs, Tregenza, 2003).

Badania pokazują, że dyrektorzy tych szkół bardzo często spędzają w pracy długie godziny, ze szkodą dla ich zdrowia i ich życia rodzinnego (Blackmore, 1999). Chociaż jest to nie rzadko cechą dyrektorów pracujących w szkołach w innych kontekstach (Day i in., 2000), to wydaje się być bardziej powszechne w szkołach działających w tak trudnych warunkach.

Podejmując po raz pierwszy pracę na stanowisku dyrektora szkoły działającej na obszarach zaniedbanych społecznie, najczęściej starają się od razu poszukiwać „szybkich” rozwiązań (Michalak, 2009a; Stoll, 1994; Stoll, Myers, red., 1998; Whitaker, 2003; West, Ainscow, Stanford, 2005). Wprowadzane przez nich zmiany są z reguły powiązane z poprawą warunków materialnych szkoły, ze zmianą symboliki szkoły oraz z interwencją w podstawowe praktyki

związane z kierowaniem działalnością szkoły. Niemniej jednak zmiana kultury organizacyjnej w tych szkołach zachodzi dość wolno (Stoll, Myers, red., 1998; Tyack, Cuban, 1995).

Dokładne rozpoznanie problemów, które musi rozwiązywać szkoła i przyczyn tych problemów jest określone w literaturze jako kluczowy element roli lidera w szkołach działających na obszarach defaworyzowanych. E. Sanders (1999) twierdzi, że dyrektorzy szkół miejskich powinni poszerzać swoje zrozumienie kultury, która istnieje w społecznościach zamieszkujących te obszary, rozpoznawać mocne i słabe strony szkoły i jej środowiska oraz skupić się na tym, co musi być zrealizowane. Uznano również, że należy skonsultować się z innymi członkami społeczności w celu ustalenia priorytetów szkół i potrzeb (Barber, 1996; Englefield, 2001). Niektórzy badacze (Barber, 1996; Franey, 2002; Harris, 2002) zwrócili uwagę na znaczenie zapewnienia, że wszyscy nauczyciele i pomocnicy nauczycieli powinni podzielać wizję szkoły, jaką posiada dyrektor szkoły.

Wyniki badań dowodzą, iż skuteczne przywództwo dyrektorów, którzy pracują w tych szkołach określane jest raczej przez osobiste systemy wartości dyrektorów szkół, niż przez ich instrumentalne, kierownicze interesy. Dyrektorzy kładą nacisk przede wszystkim na budowanie opartych o zaufanie i wzajemność relacji w szkole i w jej otoczeniu (Hopkins, 2001b). Dążą do wzbogacania pozytywnych doświadczeń nauczycieli poprzez tworzenie warunków na rzecz ich partycypacji w przywództwie i podejmowania kluczowych obowiązków w szkole (Harris, Chapman, 2002; Thomson, 1999). Dyrektorzy ci są zaangażowani w przywództwo skoncentrowane na ludziach, w które wpisane jest nieustanne tworzenie, podtrzymywanie i odnawianie uczenia się wśród uczniów, pracowników szkoły, rodziców i społeczności lokalnych (Day i in., 2000; Day, 2006; Sammons, 2011). Codzienne interakcje sprzyjają ustanawianiu wspólnej wizji szkoły, określaniu wzajemnych oczekiwań, ustanawianiu standardów, które należy osiągać. Taką samą ważność miała zdolność do tworzenia i monitorowania struktur organizacyjnych, które były odpowiednie dla realizowania uzasadnionych interesów i aspiracji zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych udziałowców. Badacze odnotowali, że skuteczni przywódcy w szkołach dzielą się odpowiedzialnością przez budowanie zespołów nauczycielskich (Franey, 2002; Carlson, Shagle-Shah, Ramirez, 1999; Sanders, 1999). Zespołom tym często oferuje się szereg szkoleń, warsztatów wspierających ciągły rozwój zawodowy nauczycieli i pomocników nauczycieli, którzy wchodzili w skład tych zespołów. Zajęcia rozwijające miały wspomóc kadrę pedagogiczną w poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań i wdrażaniu ich w życie codzienne szkoły. Dowody wskazują jednak, że dyrektorzy tych szkół znajdują się często w podwójnej pułapce, gdzie systematyczny nacisk jest kładziony na indywidualne osiągnięcia szkół, a przywództwo dyrektorów jest raczej indywidualne, niż grupowe (Blackmore, Thomson, 2004).

Ciekawe wnioski z badań płyną pod kątem wykorzystywanych przez dyrektorów stylów przywódczych. Dyrektorzy szkół funkcjonujących na obszarach defaworyzowanych muszą być szczególnie uważni by dostosować swój styl przywódczy do specyfiki prowadzonych przez nich szkół i warunków, w jakich działają te szkoły (Carter, Jackson, 2002) oraz do poziomu rozwoju szkoły (Harris, 2002; Stark, 1998). Stąd też, jak pokazuje literatura przedmiotu, trudno jest wskazać na jeden ściśle określony styl przywódczy, który miałby zastosowanie do każdej sytuacji i prowadzić do sukcesu. Dyrektorzy szkół, którzy byli w stanie wprowadzić korzystne zmiany do pracy tych szkół różnią się często stylem (Hallinger, Heck, 1996). Megan Crawford (2003) pokazuje, że charyzmatyczny lider może być skuteczny w początkowych etapach przekształcania szkoły. Niemniej jednak, w miarę upływu czasu nauczyciele mogą przestać dostrzegać rozwój szkoły. W tej fazie, jak pokazuje autorka, potrzebny jest inny styl przywódczy. Powinien być on bardziej dystrybucyjny, partycypacyjny, jeśli dyrektorom zależy na wprowadzaniu potrzebnych zmian w szkołach działających na obszarach zaniedbanych społecznie. Tymczasem często w trakcie pierwszych trzech lat pracy dyrektorzy opierają swoje działania o przywództwo charyzmatyczne i nie są w stanie zmienić później swojego stylu przywództwa.

W eksploracjach prowadzonych w ramach projektu *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvements* badani dyrektorzy szkół doskonale wypełniali swoją podstawową rolę, jaką było bycie przywódcą w środowisku edukacyjnym. Przygotowując grunt lub tworząc warunki dla rozwoju zawodowego nauczycieli, zajmowali się kształtowaniem kultury szkolnej i tworzeniem struktur, w których nauczyciele mogli pracować efektywnie, co przejawiało się w osiągnięciach uczniowskich. Zmiany w myśleniu o szkole, pracy nauczycielskiej, jakie zaszły wśród badanych nauczycieli, pokazują, że reformowanie szkoły nie powinno być oferowane bez kreowania odpowiednich struktur i procesów w jej obrębie, bez rozwijania kultury uczenia się w szkołach, która wzbogaca i wspiera ciągły rozwój zawodowy nauczycieli. W badanych szkołach nauczyciele wykazywali się profesjonalizmem w podejściu do uczniów i w sposobach pracy z nimi. Nauczyciele pracowali razem dla podniesienia jakości kształcenia w szkole, zaś ich wspólna praca sprzyjała wzmaganiu uczenia się wśród uczniów. Badani dyrektorzy we współpracy ze swoimi nauczycielami sprzyjali tworzeniu w szkole odżywczego środowiska edukacyjnego, tworzeniu takich warunków, dzięki którym wszyscy uczniowie byli w stanie uczyć się pomimo pewnych obciążeń. Dyrektorzy ci potrafili być uważni wobec miejsca, w którym przebiega edukacja, a przywództwo rozumieli jako działanie w celu rozwiązywania najważniejszych problemów, a nie jako walkę o władzę i wpływy (Michalak, 2009a; Michalak, red. 2009).

4.3.2. Praktyki przywódcze w szkole

Problematyka skutecznych praktyk przywódczych dyrektorów szkół, które odnoszą sukcesy edukacyjne mimo swojego usytuowania, staje się coraz częściej obecna w literaturze przedmiotu. Doniesienia badawcze odsłaniające specyfikę praktyk przywódczych, pokazują jak wprowadzając w życie ideę przywództwa edukacyjnego, można pokonywać istniejące bariery w oferowaniu edukacji na wysokim poziomie. Analiza literatury pokazuje, że naukowcy w prowadzonych badaniach najczęściej wykorzystują metodę studium przypadku, zwracając uwagę na rozmaite czynniki, które mają wpływ na pracę szkoły. W zbieraniu materiału empirycznego jako pomocne traktowane są wywiady z dyrektorami, nauczycielami, rodzicami i uczniami oraz obserwacje uczestniczące (obserwacje pracy nauczycieli i uczniów w klasie), a także analiza dokumentacji szkoły i osiągnięć uczniowskich.

W kilku wcześniejszych publikacjach omawiałam już kwestię skutecznych praktyk przywódczych, które można byłoby traktować jako praktyki wzorcowe (zob. Michalak, 2010b, 2009a, 2006b). W publikacjach tych wskazałam na sposoby działania dyrektorów szkół, które prowadzą do sukcesu. Dla zilustrowania wdrożonych w życie szkoły praktyk przywódczych odwołałam się do raportu badawczego pod tytułem: *Hope for Education: A Study of Nine High-Performing, High-Poverty, Urban Elementary Schools* (1999) i do publikacji *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacyjnych* (Michalak, red. 2009b). Badane szkoły – jak starałam się to pokazać – łączyło to, że były one dalekie od doskonałości, jednak każda z nich podejmowała działania mające na celu podniesienie osiągnięć uczniowskich. Dyrektorzy szkół wypełniali swoją rolę, jaką było bycie przywódcą w środowisku edukacyjnym. Przygotowując grunt lub tworząc warunki dla rozwoju zawodowego nauczycieli, zajmowali się kształtowaniem kultury szkolnej i tworzeniem struktur, w których nauczyciele mogli pracować efektywnie, co przejawiało się w osiągnięciach uczniowskich. Zmiany w myśleniu o szkole, pracy nauczycielskiej, jakie zaszły wśród badanych nauczycieli, pokazały, że reformowanie szkoły nie powinno być oferowane bez kreowania odpowiednich struktur i procesów w jej obrębie, bez rozwijania kultury uczenia się w szkołach, która wzbogaca i wspiera ciągły rozwój zawodowy nauczycieli. W badanych szkołach nauczyciele wykazywali się profesjonalizmem w podejściu do uczniów i w sposobach pracy z nimi. Nauczyciele pracowali razem dla podniesienia jakości kształcenia w szkole, zaś ich wspólna praca sprzyjała wzmaganiu uczenia się wśród uczniów.

W badanych szkołach wysiłki związane z przekształcaniem ich obrazu nie były fragmentaryczne. Szkoły te dążyły do doskonalenia różnych wymiarów życia szkolnego, tak aby każdy uczeń był w stanie osiągać sukcesy szkolne. Dlatego też w szkołach tych znaczna część energii była poświęcona na zapewnienie nauczycielom odpowiednich warunków pracy, które sprzyjały realizowaniu

celów edukacyjnych, przy czym dyrektorzy i inni przywódcy szkolni dbali o to, by nauczyciele nie tylko byli wyposażeni w pomoce naukowe, środki dydaktyczne (są one oczywiście bardzo ważne w toku procesu dydaktycznego), ale przede wszystkim koncentrowali swoje wysiłki na doskonaleniu zawodowym nauczycieli, tworząc rzeczywiste możliwości dla owego rozwoju. Rozwój nauczycieli stanowił integralną część koncepcji szkoły, jako dynamicznej społeczności uczących się dorosłych oraz uczniów, nie był zaś postrzegany jako „dodatek” do pełnionej roli nauczyciela.

W stawiającym wiele wyzwań środowisku, w jakim funkcjonowały badane szkoły, pokusa koncentrowania się na pracy z dnia na dzień mogłaby mieć niekorzystny wpływ na pracę nauczycieli i możliwości, jakie stwarzaliby oni uczniom. Uzyskane wyniki badań mówią jednoznacznie, że dopóki dzieci nie stoją w centrum zainteresowania nauczycieli, szanse szkoły na pozytywne rezultaty są bardzo odległe. W badanych szkołach kadra pedagogiczna potrafiła odpowiedzieć na potrzeby uczniów, oferować nauczanie, które inspirowało uczniów do działań.

Uzyskane wyniki badań pokazały, iż wraz z rozliczalnością za efekty pracy szkoły (odpowiedzialnością za osiągnięcia szkolne uczniów) należy zapewnić szkołom możliwości tworzenia przestrzeni działania (budowania zdolności) i dostarczać im wsparcia. Biorąc pod uwagę kwestię adekwatnych osiągnięć uczniów, władze powinny stawiać stosowne wymagania, ale jednocześnie dbać o wspieranie działań szkół. W niektórych z badanych szkół można było poczynić znaczące zmiany w obrazie pracy szkoły zaledwie na przestrzeni trzech, czterech lat, co może sugerować, iż doniosłe zmiany nie wymagają dekad dla uzyskania widocznych i ważnych rezultatów. Jednak szybkie osiągnięcie pożądaných rezultatów jest o wiele bardziej prawdopodobne, jeśli postawione do realizacji cele, są jasno określone i jeśli władze oświatowe dają wsparcie szkołom w ich osiągnięciu.

W znanym raporcie badawczym pod tytułem *Hope for Education: A Study of Nine High-Performing, High-Poverty, Urban Elementary Schools* (Johnson, Asera, 1999) wyróżniono cztery sfery, które okazały się kluczowe dla osiągnięcia sukcesów edukacyjnych w szkołach. Jak wskazują wyniki badań, w każdej z badanych szkół włożono duży wysiłek dla osiągnięcia sukcesów edukacyjnych w następujących obszarach:

- *Zmiana szkolnego klimatu*: doskonalenie relacji między nauczycielami i dyrektorem szkoły, oraz między samymi nauczycielami.
- *Zmiana relacji z rodzicami i społecznością*: doskonalenie relacji z rodzicami i społecznością lokalną.
- *Zmiana kształcenia*: doskonalenie nauczania i uczenia się.
- *Zmiana organizacji szkoły*: doskonalenie organizacyjne struktur szkolnych, lepsze wykorzystanie personelu, doskonalenie sposobu wykorzystania czasu.

Zmiana szkolnego klimatu

W badanych szkołach strategia doskonalenia szkoły skupiła się na tworzeniu środowiska, w którym wszyscy nauczyciele poczuwają się do odpowiedzialności za doskonalenie szkoły i wspólne osiąganie postawionych celów. Wzmacnianiu poczucia odpowiedzialności nauczycieli sprzyjało włączanie ich do czynności związanych z planowaniem działań istotnych dla życia szkoły (np. rozpoznawanie potrzeb szkoły, tworzenie wizji rozwoju szkoły) i do procesów decyzyjnych (nauczyciele brali udział w zebraniach powoływanych dla rozwiązywania zasadniczych problemów). Dyrektorzy szkół kładli nacisk na to, co każda z osób może dać szkole, doceniając wkład nauczycieli w doskonalenie obrazu życia szkolnego. Dyrektorzy odwoływali nauczycieli od myślenia, zgodnie, z którym zakłada się, że to właśnie dyrektor szkoły jest od tego by „rozwiązywać” wszystkie problemy szkoły.

W badanych szkołach dyrektorzy i nauczyciele byli odpowiedzialni za zachowania wobec siebie, za swój stosunek do wartości współpracy i jej spełnianie, za świadomość celów działania i środków, jakie mają do dyspozycji. Mówiąc ogólnie, byli nawzajem odpowiedzialni za kształt i jakość konstytuowanej przez siebie współpracy, której podstawę stanowiła troska o dobro ucznia. Tak rozumiana współpraca wiązała się nierozdzielnie z podejmowaniem zarówno refleksji nad nią, jak i podejmowaniem działań prowadzących do jej doskonalenia. Miała swoje umocowanie w relacjach, które powstawały w wyniku dostrzeżenia wartości współpracy przez dyrektora szkoły i nauczycieli. Wspólna odpowiedzialność stała się wartością wpisującą się w kulturę szkoły. Dyrektorzy szkół podkreślali wagę odczuć pojawiających się wśród członków zespołu nauczycielskiego związanych z poczuciem, iż pracowali oni *ze sobą* nie zaś *dla nich* (dla dyrektorów).

Zmiana relacji z rodzicami i społecznością

Włączanie rodziców do pracy w szkole w społecznościach nieuprzywilejowanych jest szczególnie trudne, niemniej jednak jest nieodzowne. W przypadku, gdy rodzice nie są zachęceni do wspólnej pracy z dziećmi i nie wykazują zainteresowania postępami swoich dzieci zadania, jakie stoją przed szkołami stają się jeszcze trudniejsze do realizacji. Pozytywny związek między osiągnięciami szkolnymi dziecka, a zainteresowaniem ze strony jego rodzica może pomóc szkołom w kreowaniu pozytywnych postaw w stosunku do edukacji w całej społeczności. W badanych szkołach nauczyciele ciężko pracowali, aby udoskonalić osiągnięcia uczniów i pokazać rodzicom, że istnieje nadzieja dla ich dzieci. Wkładali wiele wysiłku by nawiązać prawdziwy kontakt z rodzicami i budować rzeczywiste relacje, które były bardzo słabe przez wiele lat. Ponadto, pracowali, aby pomóc zrozumieć rodzicom, że istnieją przeróżne sposoby na to by mogli oni współpracować ze szkołą i mieć swój wkład w sukcesy szkolne ich dzieci.

Ważność i konieczność współpracy między rodzicami, a szkołą jest często podkreślana w polityce oświatowej i stanowi formalny wymóg tejże. W badanych szkołach nauczyciele i reprezentanci organów kierowniczych szkół samorządowych potrafili wzmocnić pozycję rodziców w realizacji idei uspołecznienia edukacji, upatrując w nich swoich sojuszników, z którymi mogą integrować swoją wiedzę, doświadczenie i zaangażowanie dla dobra dziecka. Współpraca z rodzicami traktowana była przez nauczycieli jako ważny obowiązek zawodowy, którego wypełnianie miało sprzyjać zbliżaniu środowiska szkolnego dziecka z jego środowiskiem rodzinnym.

Badane szkoły potrafiły przełamać schematy związane ze współpracą z rodzicami i odejść od fasadowej działalności, która jest jedynie zapisana w dokumentach i pozostaje bez właściwego jej odzwierciedlenia w praktyce. Uzurpowanie przez szkołę monopolu na ustalanie warunków współpracy nie sprzyja efektywnemu współdziałaniu rodziców i szkoły. Możliwości poprawy takiej sytuacji należy upatrywać w zmianie postaw nauczycielskich w stosunku do rodziców. Rodzice chętnie współpracowali z nauczycielami, gdyż nauczyciele potrafili zachęcić ich do podejmowania wspólnych działań. Płaszczyzną porozumienia stała się troska o rozwój dziecka.

Zmiana kształcenia

Przez ponad 20 lat literatura pedagogiczna wskazywała na wagę, jaką pełni przywództwo dyrektora szkoły w odniesieniu do doskonalenia osiągnięć edukacyjnych uczniów. W ostatnich latach rola dyrektora szkoły stała się bardziej złożona, gdyż każda kolejna reforma edukacji, daje początek większym i bardziej różnorodnym wymaganiom w stosunku do osób pełniących tę rolę. Dyrektorzy zostali złapani w pułapkę quasi-rynkowego systemu, który wymaga od nich bycia skutecznymi przywódcami, którzy potrafią „racjonalnie zarządzać ludzkim kapitałem”. W ustanawianych zasadach regulujących pracę i życie szkół (różnego rodzaju normy prawne) można zauważyć lukę, jeśli chodzi o dostrzeganie znaczenia roli dyrektorów szkół w tworzeniu sprzyjających warunków uczenia się dla nauczycieli. Z przeprowadzonych badań wynika, że zdolności przywódcze dyrektorów w zakresie kreowania warunków dla uczenia się nauczycieli są ważnym czynnikiem, który wpływa na osiąganie sukcesów edukacyjnych uczniów. Dyrektorzy swoje umiejętności zawdzięczali między innymi:

- wizytom w szkołach, które stawiają czoła podobnym wyzwaniom (praca z dziećmi i rodzinami dotkniętymi ubóstwem) i osiągają wysokie wyniki edukacyjne, co dawało im możliwość uczenia się nie tylko na podstawie własnych, ale także cudzych doświadczeń;
- doradztwu (konsultingowi) – pomocy, jaką uzyskiwali od różnych firm doradczych, w umiejętnym podejmowaniu decyzji na podstawie danych o osiągnięciach uczniowskich (pomoc przy rozpoznawaniu i ocenianiu danych);
- zmniejszeniu biurokracji w szkole i stworzeniu rzeczywistych warunków, sprzyjających zaangażowaniu się w przywództwo instruktażowe,

- zapewnieniu łatwego dostępu do ośrodków doskonalenia zawodowego, których jednym z zadań było wspomaganie dyrektorów w pokonywaniu barier i udzielanie wsparcia w konstruktywnym rozwiązywaniu problemów.

Tworzenie czytelnych kryteriów oceny osiągnięć uczniowskich sprzyjało doskonaleniu nauczania i uczenia się w badanych szkołach. Nauczyciele byli zdania, iż jasne określenie wymagań, jakie stawia się przed edukacją szkolną było niezbędne w uzyskiwaniu wyższych osiągnięć szkolnych przez uczniów. Nauczyciele pracowali razem dla doskonalenia programu nauczania, tak aby był adekwatny do wymagań, jakie stawiały egzaminy zewnętrzne (zdając sobie przy tym sprawę także z negatywnych następstw takich procedur – tzw. „uczenie pod test”). Dyrektorzy i nauczyciele nie pozostawiali działań uczniów przypadkowi. Zapewniali, że dzieci były uczone pod kątem wiedzy i umiejętności określanych w standardach kształcenia. W szkołach analizowano związek pomiędzy tym, co nauczyciele uczyli i jak uczniowie wypadali w trakcie standaryzowanych testów. Analiza ta stwarzała nauczycielom szansę na wymianę wzajemnych doświadczeń i poglądów na temat ich oczekiwań, sposobów nauczania i pracy uczniowskiej. Ponadto, standaryzacja osiągnięć stworzyła możliwości dokładnego zrozumienia, czego oczekuje się od uczniów, jeżeli chodzi o ich wiedzę i umiejętności. Nauczyciele wykorzystywali dane uzyskane na podstawie przeprowadzonego oceniania dla udoskonalenia swojej pracy. Wielu nauczycieli podkreślało, że informacje zwrotne płynące z oceniania zewnętrznego dały im możliwość głębszego zrozumienia, jakie nauczanie było potrzebne uczniom dla osiągnięcia wysokich wyników w trakcie egzaminów zewnętrznych. Nauczyciele w badanych szkołach przejawiali wysokie poczucie odpowiedzialności za doskonalenie osiągnięć uczniowskich i byli motywowani do działań przede wszystkim przez poczucie zaangażowania na rzecz pracy z dziećmi, nie zaś przez potrzebę wypełniania minimalnych wymagań nakładanych przez władze oświatowe.

Zmiana organizacji szkoły

Dla zrozumienia fenomenu sukcesu badanych szkół warto także zwrócić uwagę na doskonalenie organizacyjne struktur szkolnych, lepsze wykorzystanie personelu i czasu pracy przez dyrektorów, którzy stawiali czoła złożonym i konkurującym ze sobą wymaganiom. Badania pokazały, że pomimo indywidualnych definicji roli zawodowej, wypełnianie zadań przez dyrektorów szkół nie było sprowadzane do przetrwania, do podtrzymywania tego, co jest w szkole, ale cechowało się nastawieniem na realizację przyjętej wizji szkoły. Koncentracja uwagi na realizacji zadań długofalowych sprzyjała znalezieniu czasu na holistyczne spojrzenie na teraźniejszość i rozważanie możliwej przyszłości. Zaangażowanie w pracę, efektywność i motywacja dyrektorów szkół nie były traktowane jako coś oczywistego w badanych szkołach.

Niezależnie od tego jak dyrektorzy byli efektywni, przyświecała ich działaniu zasada, o której pisze Thomas J. Sergiovanni w książce zatytułowanej

Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement (1992), zgodnie z którą dyrektorzy nie mogą już więcej „jednoosobowo sterować członkami organizacji przy pomocy swojej osobowości, siły biurokracji lub politycznego know-how” (tamże, s. 119).

Dyrektorzy badanych szkół byli zarówno menedżerami, którzy projektowali i wprowadzali w życie plany, koncentrując się na uzyskanych rezultatach, zajmując się strukturami i systemami, zwracając uwagę na teraźniejszość i przyszłość, jak i przywódcami, którzy wspólnie z zespołem nauczycielskim formułują wizję, promują jej dzielenie i angażują się w planowanie, zajmują się kulturą szkoły, zmianami i równocześnie stwarzają struktury organizacyjne, inicjują procesy operacyjne, które są zgodne z wizją i misją szkoły (włączając do ich realizacji wszystkich zainteresowanych szkołą). Badani dyrektorzy poświęcali szczególną uwagę uprawnianiu nauczycieli, delegując na nich odpowiedzialność. Potrafili oni tworzyć sytuacje, w których nauczyciele mieli coraz wyższe poczucie wpływu na to, co się działo w szkole.

W badanych szkołach dążono do jak najlepszego wykorzystywania czasu pracy uczniów. Podejmowano często działania na rzecz wydłużenia czasu kształcenia uczniów, co zwiększało prawdopodobieństwo osiągania krajowych standardów przez każdego ucznia. W tym celu realizowano specjalne programy na przykład programy „Szkoly Sobotnie” i programy rozszerzenia roku szkolnego.

Ciekawe wyniki badań płyną międzynarodowego projektu badawczego pt.: *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement*, który został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Ten trzyletni, zainicjowany w 2005 roku, projekt był prowadzony równolegle w Anglii, Finlandii, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Irlandii, Polsce, Portugalii i w Szwecji. Zasadniczym celem projektu było poznanie sposobów pracy dyrektorów w szkołach, które funkcjonują na obszarach zaniedbanych społecznie, a które jednocześnie mogą poszczycić się wieloma osiągnięciami, ponadprzeciętnymi dokonaniami¹⁰.

¹⁰ Projekt *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement*, to próba poszukiwania płaszczyzny porozumienia między badaczami procesów edukacyjnych a nauczycielami, czyli tymi wszystkimi, którzy funkcjonują w obszarze edukacji i niejako z założenia powinni być zainteresowani doskonaleniem rzeczywistości edukacyjnej. Współuczestniczenie naukowców i praktyków w społecznym procesie tworzenia wiedzy było zogniskowane nie tyle na barierach, a zwłaszcza na barierze mówiącej o istnieniu „luki”/„dystansu” pomiędzy naukowcami i praktykami, co raczej na możliwościach współdziałania między naukowcami i praktykami w tworzeniu wiedzy (szerzej na ten temat zob. Michalak, 2010b). Efektem wspólnych działań naukowców i praktyków stało się opracowanie międzynarodowych materiałów edukacyjnych, które zostały przygotowane głównie z myślą o dyrektorach szkół (Michalak, red., 2009b). W materiałach tych wskazano na najważniejsze problemy, jakie stoją przed szkołami w środowiskach zaniedbanych społecznie, problemy które koniecznie muszą być

Wyniki badań wskazały, że skuteczne przywództwo w szkołach funkcjonujących w nieuprzywilejowanych kontekstach miejskich zależy od pracy dyrektora szkoły w następujących obszarach:

- Społeczna i kulturowa różnorodność. Ku społecznej integracji.
- Tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się.
- Zrównoważony rozwój.
- Sprawiedliwość i równość w edukacji.
- Uczniowie i ich wpływ na życie w szkole.
- Relacje między nauczycielami i ich rozwój zawodowy.
- Poznawanie samego siebie jako lidera.

Społeczna i kulturowa różnorodność. Ku społecznej integracji

Zebrane w toku badań dane pokazują, że wzrastająca społeczna i kulturowa różnorodność niesie ze sobą nowe wyzwania, wobec których stają współcześnie szkoły miejskie. Szkoły pracujące z uczniami pochodzącymi z różnych obszarów etnicznych, kulturowych, religijnych stoją nie tylko wobec wyzwania, jakim jest otwarcie się na różnicę i odmienność kulturową, ale muszą podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób należy zadbać o kształtowanie tożsamości młodego pokolenia?

Jednym z kluczowych warunków decydujących o sukcesie szkół funkcjonujących na obszarach zagrożonych marginalizacją społeczną jest, jak pokazały wyniki badań, ciągłość wsparcia w zakresie włączania społecznego, dbałość o osiągnięcia uczniów i wrażliwość na problemy etyczne, jakie pojawiają się w codziennej pracy szkoły. W powstającym społeczeństwie globalnym – jak podkreślali badani – powinna wzrastać wrażliwość na różnice oraz zwiększać się stopień równouprawnienia narodów i kultur w społeczności światowej, co z kolei ma swoje odbicie w pracy szkoły. Globalizacja jako wyraz zderzenia zjawisk homogenizacji i uniwersalizacji ze zjawiskami indywidualizacji i różnicowania, ma tym większy zasięg i zakres, im większy jest stopień nasycenia tego, co lokalne przez to, co globalne. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wymusza obecnie na szkole – jak podkreślali badani – odmienne sposoby działania, niż to miało miejsce w przeszłości.

Tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się

W badaniach ewidentnie uwidoczniło się, że jeśli myślimy o wzmacnianiu szans edukacyjnych uczniów szkoła powinna zmierzać w stronę stawiania się organizacją uczącą się. Szkoła jako organizacja ucząca się stanowi obecnie wciąż jedną z bardziej znaczących idei, odsłaniających nowe perspektywy teoretyczne i praktyczne procesów uczenia się, doskonalenia i rozwoju w obrębie szkoły. Funkcjonowanie szkoły jako organizacji uczącej się wymaga przygotowania do

podniesione, aby wzmacniać szanse edukacyjne uczniów szkoły. W celu rozwiązania tych problemów badani dyrektorzy szkół przedstawiali różne stosowane przez nich strategie.

nowego typu uczenia się, rozwijania etosu społeczeństwa uczącego się, kreowania w szkole przestrzeni do wprowadzania demokratycznej zmiany społecznej. Dyrektorzy szkół – jak wskazują uzyskane wyniki badań – odgrywali kluczową rolę w promowaniu warunków dla uczenia się i nauczania w szkole. Ich zasadnicze zadanie polegało w tym zakresie na tworzeniu podstaw dla współpracy, zespołowego uczenia się, ciągłej zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania.

Badani dyrektorzy szkół, dążąc do zmiany wizerunku szkół, do uczynienia szkół miejscem bezpiecznego rozwoju dla każdego ucznia, poczuli się odpowiedzialni za tworzenie warunków zachęcających wszystkich do podejmowania wyzwań, do kreatywności i do wprowadzania innowacji w nauczaniu w celu podnoszenia jakości nauczania w szkole. Badani dyrektorzy skutecznie podążali w stronę pożądaných efektów. Wiedzieli, co wspomaga i rozwija uczenie się i nauczanie w kierowanych przez nich szkołach, zdawali sobie sprawę z tego, jak podstawowymi dla rozwoju zawodowego nauczycieli i doskonalenia szkoły jako organizacji uczącej się są wspólna praca i ciągła nauka zawodu nauczyciela. Szczególną uwagę poświęcali nauczycielom na starcie, dbając o to, by przybliżyć tym nauczycielom wszystko to, co składa się na kulturę szkoły, a wraz z tym na opracowany przez kadrę pedagogiczną program nauczania i sposoby pracy z uczniami.

Dyrektorzy badanych szkół rozumieli dzieci i młodzież oraz ich edukacyjne i społeczne potrzeby, dbając o ich dobro i sukcesy. Wspieranie uczenia się uczniów należy – według badanych dyrektorów – do najważniejszych zadań współczesnej szkoły, tym bardziej jest to palące zadanie w szkołach funkcjonujących w środowiskach zagrożonych marginalizacją społeczną.

Zrównoważony rozwój

Badani dyrektorzy, jako jeden z zasadniczych obszarów swojej pracy, wskazali dążenie do tworzenia, podtrzymywania i pielęgnowaniu środowiska nauczania i uczenia się w szkole. Gdy mówili o tym, co jest dla nich istotne w pracy przywódczej, podkreślali, że najważniejszą sprawą jest trwałość rozwoju szkoły. Wskazywali przy tym, że szkoły, jako złożone systemy z delikatną, czasami niezmiernie wrażliwą, równowagą ekologiczną wymagają odpowiedniej troski, jeżeli mają nadal się rozwijać. Dyrektor szkoły pełni zasadniczą rolę w nadawaniu kierunku zmian szkoły i w podtrzymywaniu rozwoju szkoły.

Sprawiedliwość i równość w edukacji

Dyrektorzy w toku wywiadów podkreślali, że w codziennej pracy starali się przełamać obecne w społeczeństwie przekonanie, że marginalizacja ludzi, którym się nie powiodło jest zjawiskiem normalnym, gdyż jest to koszt, jaki zapłacić należy za funkcjonowanie systemu, który pozostałym członkom społeczeństwa jawi się jako w miarę znośny.

Badani dyrektorzy opowiadali się w swojej pracy za zasadą inkluzywności, która starali się wypełniać poprzez tworzenie odpowiednich szans uczniom w uzyskiwaniu edukacji na naprawdę wysokim poziomie. Badani dyrektorzy kierowali się przekonaniem, że edukacja pozwala na opuszczenie zakłętego kręgu ubóstwa.

Uczniowie i ich wpływ na życie w szkole

We wszystkich badanych szkołach dążono do uczynienia ze szkoły instytucji demokratycznej poprzez działanie z powszechnie uznawanymi i szanowanymi zasadami demokracji. Wśród tych zasad zwracano uwagę na wolność, godność, solidarność i praworządność w stosunku do wszystkich podmiotów edukacji. Badani dyrektorzy skupiali swoją uwagę na możliwościach tworzenia warunków dla samorządności uczniów w szkole i demokratyzacji życia szkoły. Dyrektorzy podkreślali, że w kierowanych przez nich szkołach, postawienie na podmiotowość uczniów, na zachęcanie ich do bycia samorządnymi, do przestrzegania wspólnie ustalonych zasad, rozmawianie z nimi na temat ich potrzeb, poznawanie ich motywacji, postępów w nauce (lub ich braku) oraz ich poglądów na realizowany w szkole program nauczania, na wykorzystywane przez nauczycieli sposoby nauczania to podstawowe sposoby zapewnienia im lepszych szans, z jednej strony po to by zwiększyć ich zaangażowanie, a z drugiej, by zminimalizować ich szanse na alienację w formalnym systemie szkolnym.

Relacje między nauczycielami i ich rozwój zawodowy

W badanych szkołach podejmowano wysiłki na rzecz wspomagania nauczycieli w rozwoju, co przejawiało się nie tylko w dbaniu o ich zdolność i gotowość do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych, działania społeczno-zawodowego, ale to także w trosce o odpowiedzialne wchodzenie nauczycieli w różnego rodzaju relacje interpersonalne w przestrzeni edukacyjnej. Badani dyrektorzy starali się rozwijać takie sposoby pracy w kierowanych przez siebie szkołach, które sprzyjały rozpoznawaniu, doskonaleniu, podtrzymywaniu i akcentowaniu relacyjnej strony edukacji.

Relacje między nauczycielami i rozwój zawodowy nauczycieli były traktowane przez badanych jako najważniejsze kwestie edukacyjne, którymi należy się zająć, jeśli myśli się o wdrażaniu zmian w szkole prowadzących do wzmacniania szans edukacyjnych uczniów.

Poznanie samego siebie jako lidera

Badani dyrektorzy dzieląc się w toku wywiadów swoimi doświadczeniami, wskazywali, że bez pracy nad sobą nie byłaby możliwa jakakolwiek zmiana w kierowanych przez nich szkołach. Zgodnie ze starą maksymą wyrzută nad

drzwiami wyroczni w Delfach, mówiącą *gnothi seauton*, czyli „poznaj samego siebie”, badani dyrektorzy podejmowali wiele wysiłków na rzecz poszukiwania, jak i rozumienia siebie, poszukiwania i doświadczania prawdy osobie, o innych, jak i o otaczającym ich świecie. Badani dyrektorzy starali się odnajdywać osobiste elementy we własnym życiu zawodowym, wsłuchiwać się w swój wewnętrzny głos. Taka postawa, wymagała znalezienia czasu zarówno na refleksję, jak i na kultywowanie nawyku dokonywania refleksji.

Badania, które były prowadzone w Anglii w ramach projektu *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* (2006–2009) (Day i in., 2009), pokazują, że jeśli mówimy o skutecznym przywództwie w szkole, w tym także w szkołach funkcjonujących na obszarach defaworyzowanych, to można wyodrębnić osiem kluczowych aspektów skutecznego przywództwa. Każdy z nich jest skoncentrowany na uczeniu się uczniów, pozytywnym nastawieniu do szkoły i dobrym samopoczuciu oraz osiągnięciach uczniowskich. Badania te dowodzą, że mimo iż dyrektorzy stosują podobne sposoby działania, to jednak trudno jest opisać wyłącznie jedną drogę prowadzącą do osiągnięcia sukcesu i stworzyć jeden model skutecznego przywództwa w szkołach. Skuteczne przywództwo jest uzależnione od kontekstu. Skoncentrowanie się na ograniczonej liczbie celów zostało uznane za jedną z najważniejszych cech skutecznego przywództwa, prowadzącego do doskonalenia pracy szkoły, podobnie jak to miało miejsce w badaniach Davida Hopkinsa (2001) i zespołu badawczego pod kierunkiem Davida Reynoldsa (2001).

Wspólnym mianownikiem sukcesu szkół funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie było skupienie się na wynikach nauczania uczniów i na strategiach przywództwa instruktazowego, o czym mówią także badania prowadzone w USA (Bransford, Darling-Hammond, LePage, 2005; Johnson, Asera, 1999; Joyce i in., 1999; Teddlie i Stringfield, 1993), Wielkiej Brytanii i Australii (Carlson i in., 1999; Day i in., 2000; Englefield, 2001; Gray i in., 1999; Harris, 2002; Harris, Chapman, 2004; Hopkins, 2001; Ofsted, 2000; Sammons i in., 2011). Położenie nacisku na nauczanie i uczenie się, zgodnie z wynikami badań uzyskanymi w toku realizacji projektu: *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project*, jest kluczowe w rozwoju szkoły, jest czymś, co powinno być wspierane przez doskonalenie nauczycieli w wykorzystywaniu określonych metod nauczania i podejściu do ucznia.

Uzyskane wyniki w ramach projektu *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* są w zgodzie z wcześniejszymi wynikami, które zostały wprowadzone na podstawie badań *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Leithwood i in., 2006a), gdzie ustalono, że o sukcesie przywództwa w szkołach decydują cztery podstawowe praktyki przywódcze: określenie wizji i misji szkoły, ustalenie kierunków rozwoju personelu pedagogicznego, restrukturyzacja struktury organizacyjnej szkoły i zarządzanie programem nauczania i uczenia się. Osiem kluczowych aspektów

skutecznego przywództwa – rozpoznanych w toku przywołanych badań *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* – powiązanych jest z takimi działaniami, jak:

- określenie wizji i misji szkoły w celu podnoszenia oczekiwań, ustanawiania kierunku działania i budowania zaufania (działania na rzecz realizacji strategii),
- doskonalenie warunków nauczania i uczenia się,
- restrukturyzacja struktury organizacyjnej szkoły i przeprojektowanie ról przywódczych i obowiązków,
- wzbogacenie programu nauczania,
- poprawa jakości nauczycieli,
- podniesienie jakości nauczania i uczenia się,
- budowanie współpracy wewnątrz szkoły,
- budowanie silnych relacji szkoły z jej otoczeniem.

Chociaż kolejność, czas występowania i połączenie tych strategii są różne w poszczególnych szkołach, to misja i wizja jako podstawa, na której opiera się strategia i plany działania szkoły są uderzająco podobne w badanych szkołach.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale podjęłam problematykę przywództwa w szkole. W pierwszej kolejności zwróciłam uwagę na kwestię statusu, zwłaszcza prawnego, dyrektora szkoły w Polsce i Wielkiej Brytanii. Następnie poruszyłam jeden z kluczowych problemów niniejszej pracy, który odnosi się do roli przywódczej dyrektora szkoły. Analizując ten problem, omówiłam badania zajmujące się skutecznym pełnieniem roli przywódczej przez dyrektorów szkół i wskazałam na wyzwania, jakie stoją nie tylko wobec dyrektorów, będących przywódcami w szkołach, ale także wobec wszystkich tych osób, które pragną wprowadzać zmiany w szkole przez odgrywanie roli przywódczej. W dalszej części niniejszego rozdziału dokonałam krytycznego omówienia badań poświęconych analizie związku między przywództwem a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. Podejmowane przez badaczy zjawiska przywództwa w szkole próby uporządkowania i uproszczenia spojrzenia na związaną z tym zjawiskiem rzeczywistość edukacyjną poprzez odtworzenie jej cech charakterystycznych w postaci różnego rodzaju modeli, zasługują na uwagę, gdyż tworzone wraz z tymi modelami reprezentacje rzeczywistości, pozwalają na dokonanie opisu tych cech świata rzeczywistego, które są najsilniej powiązane z badanym problemem (przywództwo w szkole a osiągnięcia edukacyjne uczniów). Przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że współcześnie – w przeciwieństwie do tego,

co się działo w przeszłości – naukowcy nie tyle koncentrują się na jednym specyficznym czynniku, który potencjalnie prowadzi do wzmagania efektywności szkoły i osiągnięć uczniowskich (model bezpośredniego wpływu) lub na analizie szeregu czynników, które mają wpływ na uzyskiwane przez szkołę osiągnięcia (model pośredniego wpływu), co na wzajemnym oddziaływaniu tych czynników na siebie (model współzależności). W toczących się dyskusjach naukowych, jak pokazałam w niniejszym rozdziale, pojawia się potrzeba prowadzenia badań kompleksowych, w których badacze odwołują się do rozbudowanych modeli. W literaturze kładzie się nacisk na badanie współzależności czynników, na bezpośrednie i pośrednie efekty wpływu tych czynników, na efekty mediacji czynników i na wykorzystanie badań podłużnych.

W końcowej części niniejszego rozdziału – biorąc pod uwagę problematykę prowadzonych badań własnych, którą prezentuję w następnym rozdziale – uznałam za zasadne skoncentrowanie uwagi na zagadnieniu przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Przegląd literatury przedmiotu pokazał, że pomimo różnych, często utrwalonych sposobów podejścia do tej kwestii, badacze skłaniają się obecnie w stronę badań jakościowych, w ramach których odwołują się do studiów przypadków, badań biograficznych, badań etnograficznych, czy też badań w działaniu. Prezentując przegląd literatury przedmiotu, omówiłam zagadnienie przestrzennego zróżnicowania warunków i oferty edukacyjnej oraz wskazałam na cechy nieodłącznie powiązane z działalnością szkół na obszarach zaniedbanych społecznie. Dopiero na tak zarysowanym tle podjęłam problem skutecznego przywództwa w tych szkołach. W związku z czym, w pierwszej kolejności przywołałam wyniki badań wskazujące na właściwości dyrektorów szkół, którzy są postrzegani jako skuteczni przywódcy. Następnie przytoczyłam wyniki badań mówiące o sposobach pracy tych dyrektorów, o ich praktykach przywódczych.

Jak wynika z zaprezentowanych w tym rozdziale analiz, naukowcy prowadzący badania nad rozwojem szkoły odsłaniają rolę, jaką odgrywa przywództwo w procesie reformowania szkoły i jednocześnie wskazują na konieczność nowego podejścia do kierowania szkołą, podejścia skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora szkoły i wydobywaniu potencjału przywódczego tkwiącego wśród nauczycieli. We współczesnej literaturze przedmiotu uległ związek: przywództwo – zarządzanie, ze wskazaniem, że przywództwo i zarządzanie pozostają we wzajemnej zależności, stąd też należy postrzegać je na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej dyrektora szkoły, gdzie obie kategorie choć ze sobą powiązane, są jednak odmienne. Skuteczność dyrektora jako osoby kierującej szkołą, jak pokazują przywołane tutaj badania, zależy w znacznej mierze od skuteczności jego przywództwa, co ma znaczenie zwłaszcza w szkołach działających na obszarach defaworyzowanych społecznie.

Funkcjonowanie szkół pracujących na rzecz „dzieci gorszych szans” na terenach nieuprzywilejowanych należy do tych tematów badawczych, które dość

rzadko są podejmowane w badaniach nad szkołą. Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie tych szkół często nie uzyskują adekwatnych do swoich możliwości osiągnięć, co z kolei ma swoje negatywne konsekwencje w przyszłości, jeśli chodzi o ich życie zawodowe i osobiste, to zbadanie warunków, które wpływają na polepszenie tej sytuacji jest szczególnie istotne. Przywództwo, jak pokazuje analiza literatury przedmiotu, jest traktowane jako istotny czynnik, który przyczynia się do hamowania lub przyspieszenia zmiany w szkole. Przywództwo jest jednym z warunków wzmacniania szans edukacyjnych uczniów. Większość z dostępnych wyników badań empirycznych, istotnych dla prowadzonych tutaj rozważań, ewidentnie wskazuje, że szkolne przywództwo może odgrywać dużą rolę w osiąganiu sukcesów edukacyjnych przez dzieci i młodzież. Odpowiednie przywództwo sprzyja tworzeniu w szkole odżywczego środowiska edukacyjnego, sprzyja stwarzaniu takich warunków, dzięki którym uczniowie są w stanie uczyć się pomimo pewnych obciążeń. Warto podkreślić, że nie można traktować przywództwa szkolnego jako panaceum na wszystkie bolączki działającej we współczesności szkoły i żywić przekonanie, że niezależnie od sytuacji indywidualnej każdego ucznia można dzięki skutecznemu przywództwu w szkole doprowadzić do sytuacji równości wyników kształcenia wśród uczniów, zakładając przy tym, że wszystkie dzieci są równe i jedynie środowiskowe determinanty ich życia wpływają na pojawiające się między nimi różnice, stąd też rolę edukacji szkolnej powinno być zatroszczenie się o ich wyrównanie. W tym przypadku trzeba mieć na uwadze fakt, że o osiągnięciach szkolnych uczniów nie tylko decyduje skład społeczny klasy, do której uczęszczają dzieci, ale także ich cechy osobowe. Dlatego też w dyskusjach nad wyrównywaniem szans edukacyjnych uczniów, nad zmniejszaniem różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi nie można pomijać najistotniejszego czynnika, jakim jest zróżnicowanie psychologiczne uczniów i ich doświadczenia socjalizacyjne wyniesione z okresu wczesnego dzieciństwa. Niemniej jednak rola przywództwa we wzmacnianiu szans edukacyjnych uczniów jest nie do przecenienia. Dzięki odpowiedzialnemu przywództwu w szkole można z jednej strony kwestionować tradycyjne założenia, racjonalne podstawy, na których opiera się działalność szkoły, z drugiej zaś strony sprawiać by w szkole wydarzało się coś, co inaczej prawdopodobnie by się nie wydarzyło, wyznaczać cele oraz wskazywać, co jest ważne i ma znaczenie dla kształtowania odpowiednich warunków edukacji dla każdego ucznia.

Dokonany przegląd literatury przedmiotu odnoszącej się do przywództwa w szkole, ze zwróceniem uwagi na skuteczne przywództwo w szkołach funkcjonujących w środowiskach zaniedbanych społecznie, odsłonił istniejący stan wiedzy na podejmowany w tej książce temat. Krytyczna analiza publikacji podejmujących problem przywództwa w szkołach pozwoliła zwrócić uwagę na zastosowane przez badaczy podejścia badawcze, wykorzystane metody i techniki

badan, co stwarza tym samym podstawy do konstrukcji zalożeń metodologicznych i metodyki badan własnych, które prezentują w kolejnym rozdziale niniejszej rozprawy.

Wiele lat temu Michael Fullan i Andy Hargreaves (1998) wskazywali na swoiste ograniczenia badan w zakresie tego, co mogą one proponować praktykom, którzy pragną doskonalić swoje szkoły. Pisali oni, że nie ma jednej odpowiedzi na pytanie: <<jak?>> Pojedyncze recepty, przepisy odnośnie tego jak działać upraszczają to, co powinno zostać poczynione w danej szkole, w jej konkretnej sytuacji. Nawet jeśli już wiemy co mówią badania, jakie przedstawiają propozycje rozwiązań, nikt nie jest w stanie opracować dokładnego planu działania, który można byłoby zastosować do danej szkoły i charakterystycznych dla niej problemów czy stojących przed nią wyzwań (tamże, s. 106).

Nie sposób nie zgodzić się ze stanowiskiem tych znanych teoretyków edukacji. Ich obserwacja z pewnością jest zasadna. Niemniej jednak warto przyjąć, że badania prowadzące do poszerzenia wiedzy na temat przywództwa w szkole, czynią ważny postęp w rozumieniu tego, jak przywództwo przyczynia się do doskonalenia szkoły i uczenia się uczniów w różnych kontekstach szkolnych. Przedstawiony tutaj przegląd literatury przedmiotu poprzez ukazanie tego, co jest wiadome na temat skutecznego przywództwa w szkole (stworzenie syntezy tego, co się wie) może okazać się przydatny osobom zainteresowanym tym zjawiskiem, np. dyrektorom szkół i nauczycielom w poznaniu istniejących prawidłowości, stanowiących podstawę do wyjaśnienia i zrozumienia zjawiska skutecznego przywództwa w szkołach oraz we wzmacnianiu istniejącej praktyki edukacyjnej poprzez podwyższanie jej jakości. Z przedstawionej tutaj analizy problematyki przywództwa w szkole wynikają istotne wnioski nie tylko dla dyrektorów szkół, ale w ogóle dla liderów oświaty. Jak słusznie zauważa Mirosław J. Szymański (2010), jeśli myślimy o przywództwie w edukacji, należy odnieść się do „niezbędnych kompetencji osób będących już lub pretendujących do tego, aby być liderami. Dziś znacznie zmniejszyły się możliwości, aby uzyskiwać powodzenie w działaniach oświatowych w sposób całkowicie spontaniczny, nieprofesjonalny, przypadkowy. Coraz większa złożoność sytuacji społecznych i wychowawczych, wzrastające zróżnicowanie poglądów, postaw, aspiracji i dążeń ludności, rosnący poziom wiedzy o kształceniu, wychowaniu i opiece nad dzieckiem to czynniki, które powodują, że pełnienie roli lidera staje się niemalym wyzwaniem. Ogólny wzrost wykształcenia i świadomości pedagogicznej ludności wzmacnia zarazem nieformalny system oceny i kontroli społecznej. Ze zrozumiałych względów działania lidera są obserwowane szczególnie uważnie, a występujące w nich niekonsekwencje i błędy niemal natychmiast wywołują reakcje środowiska” (tamże, s. 87).

CZĘŚĆ DRUGA

Badania własne nad skutecznym przywództwem w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie

Rozdział III

Podstawy metodologiczne badań

Wprowadzenie

Dominujące jeszcze do niedawna w obrębie pedagogiki, w tym także w obszarze pedeutologii, pedagogiki porównawczej, czy pedagogiki szkolnej badania ilościowe, trudno jest uznać za jedyny możliwy i wyczerpujący sposób poznawania rzeczywistości edukacyjnej. Badania jakościowe, w których bada się rzeczy w ich naturalnym otoczeniu, próbując nadać im sens, czy też „zinterpretować zjawiska, w terminach znaczenia, jakie ludzie w nie wkładają” (Denzin, Lincoln, 2000, s. 3, cyt. za: Gorzko, 2008, s. 41), jawią się jako konieczne i w pełni uprawnione w naukach humanistycznych. W Polsce, podobnie jak w innych krajach na świecie, badania jakościowe zyskują coraz większe uznanie w środowiskach naukowych. O wzroście zainteresowania nową filozofią badań w naukach humanistyczno-społecznych świadczy rosnąca wręcz lawinowo liczba prac magisterskich, doktorskich, czy habilitacyjnych odwołujących się do metodologii badań jakościowych oraz wzrost popytu na najbardziej znaczące publikacje metodologiczne i teoretyczne, które są poświęcone kolejnemu antypozytywistycznemu przełomowi w tych naukach (zob. Podemski, 2009, s. xxiv).

Tytułem wprowadzenia do rozważań w niniejszym rozdziale warto podkreślić, że rygor poznania naukowego, związany z przestrzeganiem w praktyce badawczej reguł metody naukowej, wpisany jest nie tylko w badania ilościowe, ale także badania jakościowe, które – jak twierdzi znakomity autor podręczników badań jakościowych Michael Quinn Patton (2001) – mieszczą się między nauką i sztuką (tamże, s. 3). Badania jakościowe poddane są zarówno ścisłej formalizacji metodologicznej, jak i stwarzają badaczom różnorodne możliwości. Od badacza oczekuje się postawy poszukującej i kreatywności w dobieraniu odpowiednich rozwiązań do konkretnych sytuacji badawczych. Badacza jakościowego można porównać do – jak twierdzą Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln – fachowca określanego mianem „złotej rączki” (ang. *bricoleur*), czy też do interdyscyplinarnego „majsterklepki”, „który stosuje różne

techniki gromadzenia danych i różne metody ich interpretacji. Jest wiecznie kreatywnym <<improvizatorem>>, twórcą patchworków”, jak pisze Krzysztof Podemski (2009, s. xxv) w przedmowie do książki pod tytułem *Metody badań naukowych* (Denzin, Lincoln, red., 2009).

W niniejszym rozdziale przedmiotem omówienia czynię metodologię badań własnych. W przygotowaniu i konstrukcji podstaw metodologicznych badań własnych oraz w ich prezentacji kierowałam się przesłankami koncepcyjnymi, których podstawy tkwią w założeniach pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Przedstawiane tutaj podstawy metodologiczne są oparte na konkretnych zasadach określających dopuszczalne sposoby myślenia o regulach procesu poznawczego, które tworzą ogólne podstawy konstruowania adekwatnych rozwiązań metodologicznych wynikających ze specyfiki realizowanego przeze mnie projektu badawczego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pt. *Przywództwo w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze na przykładzie Wielkiej Brytanii i Polski* (nr projektu: N N106 332634). Obejmują one to, co jako badacz uznałam za zasadne przy planowaniu badań, podczas pracy terenowej i pracy analitycznej.

W ramach niniejszego rozdziału w pierwszej kolejności przedstawiam zamierzenia badawcze i przyjętą porównawczą perspektywę badawczą oraz określłam i uzasadniam wybrany na potrzeby badań kraj odniesienia. Następnie prezentuję problem i cele badań, podając jednocześnie uzasadnienie badań. W dalszej kolejności formułuję problemy szczegółowe i omawiam przedmiot badań oraz zastosowaną metodę badań, uzasadniając jej wybór. Po omówieniu metody badań, jaką jest studium przypadku, prezentuję kryteria doboru przypadków do badań, teren badań, sposoby gromadzenia danych oraz organizację i przebieg procesu zbierania danych. W końcowej części tego rozdziału omawiam założenia i podstawowe zasady, jakie przyświecały mi w poszukiwaniu rozwiązań problemu badawczego, wówczas gdy konstruowałam teorię ugruntowaną badanego zjawiska oraz ukazuję etyczne aspekty badań, przedstawiając racje, którymi kierowałam się w postępowaniu badawczym.

W prowadzonych badaniach starałam się sprostać różnym wyzwaniom, jakie one niosły ze sobą. Jednocześnie kierowałam się przekonaniem, że proces postępowania badawczego, który wywodzi się z jakościowego podejścia badawczego, należy rozpatrywać z dwóch stron: od strony teoretyczno-metodologicznej i od strony etycznej. W związku z czym uwaga powinna być skupiona zarówno na świadomości metodologicznej badacza, na akceptowanych przez społeczność naukową standardach realizacji procesu badawczego, jak i na „etyczności badacza” i „etyczności procedur zdobywania przezeń wiedzy” (por. Wyka, 1989, s. 326).

1. Zamierzenia i perspektywa badawcza: wybór kraju odniesienia

W niniejszej pracy podejmuję próbę rekonstrukcji procesów i działań leżących u podstaw skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniebanych społecznie w Polsce i Wielkiej Brytanii z wykorzystaniem metodologii badań jakościowych, szczególnie metodologii teorii ugruntowanej (Glaser, 1969; Glaser, Strauss, 1967; Miles, Huberman, 2000; Gorzko, 2008; Charmaz, 2009). Prowadzone badania mają charakter badań porównawczych¹. Ryszard Pachociński (1995) pisząc o teorii i metodologii badań porównawczych w pedagogice, podkreśla, iż „brakuje jasnych wskazań, jak prowadzić badania porównawcze. Konieczne jednak wydaje się odrzucenie standardowej metodologii badań w obrębie nauk społecznych, a zwłaszcza metodologii badań lustracyjnych, a zwrócenie szczególnej uwagi na analizę interpretacyjną (por. Mokrzycki 1982, s. 52), większe wyeksponowanie metod jakościowych ze szczególnym uwzględnieniem studium przypadku” (tamże, s. 179). Propagowane w latach 90. XX wieku przez Ryszarda Pachocińskiego stanowisko można także odnaleźć w najnowszej literaturze przedmiotu, gdzie wskazuje się coraz częściej na potrzebę prowadzenia badań porównawczych z odwołaniem się do metod jakościowych (zob. Gmerek, 2011; Crossley, Broadfoot, Schweisfurth, red. 2007; Watson, 2001).

W prezentowanych tutaj badaniach przyjąłam interpretacyjną perspektywę badawczą, kierując się przy tym założeniem, że charakterystyczny dla niej sposób postępowania badawczego jest odpowiedni dla uzyskania rozumiejącego wglądu w zjawisko, które jest słabo rozpoznane w naukach o wychowaniu. Badania interpretacyjne² ukierunkowane są – jak pisze Danuta Urbaniak-Zajac (2004, s. 136) – na „rekonstrukcję regularności pozwalających odtworzyć strukturę przypadku w badaniach (...)”. Cechą swoistą badań interpretacyjnych jest

¹ Mówiąc o badaniach porównawczych, warto za Stefanem Nowakiem (2007) poczynić pewną uwagę terminologiczną. Otóż, bardzo liczne badania naukowe zakładają porównywanie różnych przypadków. Ma to miejsce na przykład w eksperymencie, gdzie porównuje się wyniki uzyskane w różnych grupach w zależności od przyjętego planu prowadzonego eksperymentu, czy też w sondażu diagnostycznym, gdzie rozkłady wartości zmiennej zależnej porównuje się z rozkładami wartości zmiennej niezależnej. Niemniej jednak, jak pokazuje Stefan Nowak (2007, s. 304), na mocy zwyczaju językowego termin „badanie porównawcze” oznacza badanie, w którym „porównuje się dane z więcej niż jednej kultury (przy całej nieostrości terminu <<określona kultura>>) lub – jak to w przypadku ostatnio rozwijanych badań bardziej standaryzowanych – dane zebrane w więcej niż jednym kraju czy państwie”.

² Nazwa „badania interpretacyjne” (ang. *interpretative research*) nawiązuje do problematyki „procedur interpretacyjnych” zapoczątkowanej przez Harolda Garfinkela w *Studiach z etnometodologii* (2007). W literaturze z zakresu metodologii badań pedagogicznych przyjęło się stosowanie nie tyle nazwy „badania interpretatywne”, co nazwy „badania interpretacyjne” (zob. Urbaniak-Zajac, 2004, 2008).

nie tyle opis tego, czym są fakty społeczne, ale jak powstają w kontekście codziennych sytuacji i interakcji. Interpretacyjne podejście badawcze najpełniej rozwinęło się w socjologii. Mówi się wręcz o socjologii lub socjologiach interpretacyjnych. W przeciwieństwie do badaczy funkcjonalistów, badacze interpretacywiści nie stosują w badaniach terenowych uprzednio przygotowanego lub zapożyczonego modelu teoretycznego, ale raczej starają się o tzw. „gęsty opis” (ang. *thick description*) (Geertz, 2005; Charmaz, 2009). W praktyce oznacza to pisanie obszernych not badawczych z obserwacji w terenie, zbieranie wypowiedzi respondentów oraz pisanie not teoretycznych, co jest niezwykle ważnym elementem łączącym zbieranie danych i pisanie raportu badawczego. Celem badania jest między innymi zrozumienie tego, co dla członków społeczności jest ważne, dokonanie opisu kultury w oczach jej uczestnika. To osoby badane nadają symboliczne znaczenia artefaktom, tworzą normy i wartości, autentycznie rozumieją system, w którym działają. Badacz nie powinien arbitralnie przypisywać funkcjonalnych znaczeń temu, co obserwuje. Zasadniczą intencją, jaką przyświeca podejmowaniu czynności badawczych jest interpretacja, która pozwala badaczowi zrekonstruować poglądy, założenia dotyczące tematu badawczego poprzez badanie przypadku lub klasy przypadków, które są unikalne i niepowtarzalne same w sobie. Prekursorami tego podejścia są Clifford Geertz, David Schneider, Victor Turner, Barbara Czarniawska, James Clifford, George Marcus oraz Mary Douglas. W Polsce studia interpretatywne uprawiają między innymi Krzysztof Konecki i Monika Kostera. Szerokiego omówienia badań interpretacyjnych dokonuje angielski socjolog Anthony Giddens (2001b) w pracy *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Autor omawia dwa podstawowe paradygmaty badawcze w socjologii: normatywny i interpretacyjny. Zdaniem A. Giddensa jednym z podstawowych mankamentów podejścia interpretacyjnego jest nadmierna koncentracja na znaczeniach, motywach kosztem analizy przyczynowych warunków działania i praktyki tego działania. W celu przeciwdziałania rysującej się tendencji, jaką jest zyskiwanie przez socjologię interpretatywną cech nowego idealizmu, należałoby więcej uwagi poświęcić praktykom życia społecznego, z uwzględnieniem aspektu władzy, interesu i moralnego zobowiązania.

Badacze optujący za interpretacyjną perspektywą badawczą, dowodzą, że działania pojedynczego człowieka, gromadzenie przez niego wiedzy i doświadczeń przebiega w świecie, który jest wyposażony w sensory, w związku z tym każde działanie jednostki jest mniej lub bardziej świadomą interpretacją sytuacji (Schütz, 1984). Interpretacje te przebiegają według pewnych wzorów, które często w literaturze przedmiotu są nazywane „wzorami interpretacyjnymi” (Urbaniak-Zajac, 2004). Pojęcie wzoru interpretacyjnego – jak pokazuje Danuta Urbaniak-Zajac (tamże, s. 139) – jest definiowane w różny sposób. Na użytek prowadzonych badań proponuję za autorką przyjąć takie rozumienie tej kategorii teoretycznej, wraz z którym twierdzi się, że jest to „pewien schemat,

kierujący działaniem jednostek, tworzących wspólne środowisko społeczno-kulturowe” (tamże). Wzór interpretacyjny jest to zatem pewien konstrukt społeczny zawierający schematyczną wiedzę podręczną, oddziałującą na działania jednostek w danym środowisku społeczno-kulturowym. Posiada on właściwą mu logikę, kryteria tego, co „rozsądne”, „normalne”, czy też „ważne”. W praktyce badawczej wzór interpretacyjny pojawia się jako wytwór badacza, który próbuje zrozumieć rzeczywistość społeczną. Rekonstrukcja wzorów interpretacyjnych uczestników życia społecznego/uczestników badań jest stworzeniem – jak podkreśla D. Urbaniak-Zajac (tamże) – nowego wzoru interpretacyjnego.

Opracowując założenia metodologiczne badań własnych, czerpałam inspiracje i spostrzeżenia z wielu źródeł. W prowadzonych badaniach założyłam, za Kathy Charmaz (2009), przedstawicielką konstruktywistycznej teorii ugruntowanej, że nie ma danych obiektywnych, niezależnych od badacza, istnieją natomiast dane konstruowane w określonych kontekstach instytucjonalnych, życiowych, dyskursywnych i świadomość tego konstruowania oraz opis kontekstu i procedur „konstruujących” dane należy do obowiązku badacza. Z konstrukcjonistycznego punktu widzenia świat społeczny, a rzeczywistość pedagogiczna jest bez wątpienia fragmentem tego świata, ma procesualny charakter. Świat ten jest tworzony, podtrzymywany i zmieniany przez ludzi w praktykach działaniowych i procesach interakcji, a to z kolei rzutuje na historyczny, kontekstowy i podmiotowy charakter rzeczywistości społecznej. Konsekwencją tego założenia jest przekonanie, że konstytutywną cechą rzeczywistości społecznej jest to, że zawsze jest „czyjaś” i zawsze jest prezentowana z jakiegoś punktu widzenia. Wiedza o świecie nie jest zdobywana w sposób pasywny, jak uważają behawioryści lub pozytywiści. Jest ona osiągana poprzez ludzkie zaangażowanie w badany świat i poprzez znaczenia, które przypisuje się postrzeganiu świata. Znaczenia są wyznaczane przez nas samych, w tym przez badaczy. Znaczenia nie znajdują się niejako „na zewnątrz”, a badacz ma je tylko odkrywać.

Zgodnie z przyjętą perspektywą badawczą postawiłam przed sobą zadanie pozyskania bogatych danych jakościowych pozwalających na zrozumienie tego, co dla zaproszonych przeze mnie do badań rozmówców (członków społeczności szkolnych, którzy pełnili w nich różne role) jest ważne, odsłonięcie poglądów uczestników badań, ich wartości, uczuć, intencji, działań i motywów działań, jak również kontekstów i struktury codziennej pracy oraz codziennego życia. Zdobywanie bogatych danych miało służyć uzyskiwaniu „gęstego opisu”.

W prowadzonych badaniach dążyłam do rozumienia, interpretowania znaczenia i działania uczestników badań, starałam się poprzez rozumiejący wgląd wnikać w refleksyjność jako centralny element jednoczący ludzkie praktyki by uchwycić oraz zrekonstruować sposoby, na jakie sensowne działania powiązane są ze strukturą. Dlatego też badania rozpoczęłam od bliskiej znajomości miejsca i ludzi (Blumerowskie *intimate familiarity*).

W badaniach starałam się zachować wymóg otwartości w odniesieniu do badanej rzeczywistości. Otwartość ta w toku procesu badawczego wyrażała się między innymi w:

- odejściu od kierowania się w badaniach z góry dookreśloną problematyką badawczą,
- procedurze towarzyszącej doborowi próby badawczej,
- preferowaniu niekontrolowanych obserwacji,
- „rezygnacji ze standaryzacji na rzecz wywoływania swobodnych wypowiedzi badanych” (Urbaniak-Zajac, 2008, s. 195).

Kierując się wymogiem otwartości, postrzegałam badanych jako pełnoprawnych i świadomych uczestników dialogu poprzez badania (zob. Ostrowska, 2000). Starałam się tym samym całkowicie odejść od pojmowania uczestników badań w sposób mechaniczny.

Przedstawiane tutaj badania wpisują się w prace badawcze nad codziennością w szkole, na którą można spojrzeć, jak piszą Maria Dudzikowa i Maria Czerepaniak-Walczak (2010) – nawiązując do opublikowanego w „Kwartalniku Filozoficznym” wywodu Adama Harnasa dotyczącego codzienności – w kategoriach czegoś „koniecznego i możliwego”, jako „na ośrodek doświadczania ślepego podporządkowania, <<bezrozumnego potwierdzenia własnej akceptacji, zgody na warunki własnej egzystencji>> albo poprzez krytyczną refleksję wyzwania się z <<konieczności codziennego życia i przemijającego czasu, jakie otwiera myślenie i wyobraźnia>> (tamże, s. 9–10). Wielowymiarowość doświadczenia szkolnej codzienności, w trakcie której ujawniają się i kształtują interesujące nas praktyki, wymaga przyjęcia w badaniach nad szkołą szerszej perspektywy społeczno-kulturowej i rekonstrukcji procesualnej struktury przebiegu doświadczenia osób badanych. W rekonstrukcji tej należy dążyć do uwzględnienia jednoczesnego nakładania się i modyfikowania wielu wzorów interpretacyjnych/wzorów działania, związanych z doświadczeniem biograficznym badanych, doświadczeniem wspólnej pracy w danej szkole, zamieszkiwania w określonym miejscu, identyfikacji rodzinnych czy też zawodowych.

W badaniach założyłam, że szkołę można postrzegać jako samą w sobie praktykę prowadzącą do wytwarzania własnych kodów znaczeń i rytuałów porządkowania czasu, przestrzeni oraz relacji (np. nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – dyrekcja szkoły, nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic), jako społeczno-kulturową przestrzeń doświadczenia (zob. Krzychała, 2010, s. 153). Na szkołę można patrzeć jak na soczewkę, która skupia „w sobie procesy i mechanizmy zachodzące w poszczególnych sferach życia codziennego, a jednocześnie bezpośrednio lub pośrednio oddziałuje na nie” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 9). Trzonem szkoły są działania ludzkie odniesione do innych ludzi. Przestrzeń międzyludzka (na przykład przestrzeń pomiędzy nauczycielami i dyrekcją szkoły, nauczycielami i uczniami, czy też nauczycielami i rodzicami) składa się z kontaktów, spotkań, interakcji,

a krystalizuje się w postaci występujących w szkole relacji, stosunków społecznych, czy też odgrywanych ról.

W prowadzonych badaniach dążyłam do rekonstrukcji procesu stawiania się skutecznym przywódcą oraz do uchwycenia i ustalenia działań badanych dyrektorów i tego, w jaki sposób i na ile powiązane są one ze strukturą, w jakiej odgrywają się, do odtworzenia różnych praktyk edukacyjnych oraz ich „ram znaczeniowych”. W badaniach starałam się dociec głębszego, ontologicznego podłoża praktyk edukacyjnych osób badanych. Przybliża nas to do poznania tego, jak badani dyrektorzy szkół interpretują swoje działania, jak interpretują strukturę, w której działają, jak korzystają ze stwarzanych przez nią możliwości, jak przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom (Bourdieu, Wacquant, 2001) oraz jak postrzegają swoje położenie i jakie przyjmują strategie działania. Równocześnie, w trakcie procesu badawczego dążyłam do – jak to już zaznaczyłam – rekonstruowania poprzez rozumiejący wgląd „oczywistości” obecnych w doświadczeniu badanych (Thiersch, 1998), do rekonstrukcji różnych prawidłowości, które dokumentują się w doświadczeniu i działaniu badanych.

Tak określone zamierzenia badawcze pokazują, że badania miały prowadzić do zbudowania zbioru wyjaśnień badanego zjawiska, przy czym w prowadzonych przeze mnie badaniach zasadniczym zadaniem było nie tyle ustalanie wśród badanych zjawisk powiązań przyczynowo-skutkowych (co jest głównym przedmiotem badań ilościowych), ile rozumienie i interpretacja interesujących mnie zjawisk, rekonstruowanie różnych wzorów działania/wzorów interpretacyjnych badanych poprzez rekonstruowanie znaczeń, jakie badani nadają pewnym zdarzeniom, rzeczom w procesie doświadczenia przez nich i przeżywania rzeczywistości edukacyjnej. Chcąc poznać realność badanego zjawiska i jednocześnie próbując uniknąć tworzenia artefaktów, których źródłem w badaniach interpretacyjnych mogą być przekonania i życzenia badacza, nie zaś empiria (Urbaniak-Zajac, 2008, s. 193), próbowałam rekonstruować doświadczenia badanych bez ograniczania ich do doświadczeń uświadamianych przez badanych.

Dla poszerzenia oglądu pola badań, wypracowania odpowiednich horyzontów odniesienia (Noah, 2004) w celu lepszego poznania badanego fenomenu w jego różnorodnych uwarunkowaniach przyjęłam na rzecz prowadzonych studiów, jak już wspomniałam, perspektywę porównawczą. W czasie charakteryzującym się akceleracją przemian we wszystkich dziedzinach życia, wzrostem zmienności świata oraz intensywności jego oddziaływań wzrasta zapotrzebowanie na prowadzenie badań zjawisk edukacyjnych w perspektywie porównawczej. Występowanie zmian w otaczającym nas świecie nie jest ani obecnie czymś nowym, ani nie było czymś nowym w przeszłości. Niemniej jednak nowością jest – jak trafnie podkreśla Beata Przyborowska – „tempo i zakres ich występowania oraz wywołana w ten sposób reakcja łańcuchowa” (2007, s. 5). Otoczenie szkół zarówno to bliższe (społeczeństwo lokalne), jak i dalsze (społeczeństwo globalne) staje się coraz bardziej „burzliwe” i zmienne.

Badania porównawcze pozwalają na dokonanie prób rozumiejącego objaśniania podejmowanej problematyki z wniknięciem w kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny czy też kontekst polityczny badanych krajów. Analizy porównawcze wpływu owego kontekstu na praktyki edukacyjne mogą przyczynić się do rozwoju wiedzy pedagogicznej. Zaznajomienie się z zagranicznymi rozwiązaniami może prowadzić do poszukiwania sposobów doskonalenia rodzimej edukacji, wspomagania rozwoju instytucji i działań edukacyjnych (Noah, 1985, s. 870), zgodnie z zasadą sformułowaną przez jednego z twórców pedagogiki porównawczej – Michaela E. Sadlera, który twierdził, że „praktyczna korzyść z badań porównawczych zagranicznych systemów oświaty polega na tym, że zaczynamy lepiej rozumieć własny system wychowawczy” (cyt. za: Pachociński, 2007, s. 15).

Zainteresowania badawcze ograniczam do Wielkiej Brytanii. W prowadzonych badaniach nieprzypadkowo wybór padł na rozwiązania i praktyki edukacyjne w Wielkiej Brytanii. W wyborze tym kierowałam się wymaganiami, na które wskazał jeden z największych autorytetów w pedagogice porównawczej George Z. F. Bereday (1964). Wśród tych wymagań znajdują się: znajomość systemu oświaty kraju, w którym są prowadzone badania, znajomość języka obszaru badań, zamieszkiwanie na tym obszarze oraz prawidłowe rozumienie przekazu kulturowego. Należy podkreślić, że Wielka Brytania, która słynie z tego, że zapoczątkowano w niej naukowe analizy położenia ludzi ubogich³, jednym z priorytetów polityki oświatowej uczyniła ciągle podnoszenie standardów edukacyjnych, zaś przywództwo edukacyjne uczyniła postrzegane przez władze oświatowe jako kluczowe źródło transformacji szkoły prowadzące do stwarzania jak najlepszych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci. Odpowiednia praca szkoły, w której przywództwu przypisuje się naczelne zadanie, ma sprzyjać osłabianiu selekcyjnej funkcji edukacji i w zmniejszaniu dotkliwości następstw wzrastania przez dzieci i młodzież w rodzinach biednych, zagrożonych wykluczeniem społecznym. O wadze, jaką przywiązują brytyjskie

³ Do czołowych przedstawicieli badań nad ubóstwem w Wielkiej Brytanii, którzy zapoczątkowali analizy naukowe położenia ludzi ubogich, należą Peter Townsend i Charles Booth. Swoje badania prowadzili na przełomie XIX i XX wieku. Peter Townsend prowadził badania w Rowntree w Yorku, natomiast Charles Booth w Londynie. Ich badania mają doniosłe znaczenie poznawczo-historyczne i metodologiczne. Autorzy wypracowali koncepcję *ubóstwa absolutnego*. Ubóstwo rozumieli jako depryzację potrzeb materialnych, związanych z fizyczną stroną ludzkiego życia. Depryzację tych potrzeb odnosili do wyżywienia, ubrania, dostępu do lekarza, posiadania lokum do ogrzania się w trakcie zimy. Pisząc o konieczności zaspokojenia potrzeb materialnych ludzi, zwracali uwagę na tzw. fizyczną efektywność ludzkiego życia, co można byłoby wyrazić jako potrzebę reprodukcji sił (zob. szerzej na ten temat w: S. Golinowska, Z. Morecka, M. Styr, E. Cukrowska, J. Cukrowski, *Od ubóstwa do wykluczenia społecznego. Badania. Koncepcja. Wyniki. Propozycje Polska, Europa i Świat*, Opracowania PBZ, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2008).

władze oświatowe do idei przywództwa w szkołach świadczy powołanie w 2000 roku do życia The National College for School Leadership – instytucji, która miała wspomagać prowadzenie badań nad przywództwem edukacyjnym, prowadzić szkolenia, organizować konferencje na temat przywództwa edukacyjnego oraz oferować wsparcie dla liderów szkolnych w celu rozwoju przywództwa w szkole i innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Wybór terenu badań był uzależniony w dużej mierze nie tylko od przywołanych wyżej wymagań, jakie stawia się badaniom porównawczym, ale także od trudności, jakie wpisują się często w tego typu badania (zob. Noah, 1985), szczególnie trudności związanych z kosztami badań i gromadzeniem danych z różnych źródeł. W przypadku prezentowanych tutaj badań, aby uniknąć problemów tego rodzaju podjęłam decyzję by nie prowadzić badań w Polsce i we wszystkich krajach składających się na Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej, co z pewnością podniosłoby wartość całego projektu badawczego, niemniej jednak byłoby trudne do zrealizowania. Biorąc pod uwagę ograniczone zasoby, jakimi dysponowałam i czas, w jakim założono realizację projektu badawczego (2008–2012), zawęziłam prowadzone badania do Polski i jednego z krajów Wielkiej Brytanii, jakim jest Anglia.

Anglia to kraj, z którym jako badacz miałam wiele powiązań dzięki realizacji różnych międzynarodowych projektów badawczych i dzięki odbytym tam stażom naukowym. Powiązania te ułatwiły mi w znacznej mierze dostęp do brytyjskich władz edukacyjnych (uzyskanie zgody na badania; wskazanie szkół, które odpowiadały zastosowanym przeze mnie kryteriom badawczym w doborze próby badawczej) oraz dostęp do poszukiwanych danych (nawiązanie kontaktu z dyrektorami szkół, którzy wzięli udział w badaniach).

W wyborze Anglii jako kraju odniesienia dla prowadzonych badań, kierowałam się, obok wskazanych wyżej kryteriów, przede wszystkim zarysowującym się podobieństwem między systemem edukacyjnym w Polsce i Anglii, co ewidentnie pokazują najnowsze doniesienia badawcze, z którymi można się zapoznać w raporcie edukacyjnym międzynarodowej firmy doradczej McKinsey & Company, zatytułowanym: *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze* (2012).

W badaniach założyłam, że kierowanie uwagi w stronę Polski i Anglii daje szansę na odejście od metody komparatystycznej w wersji określanej jako metoda porównawcza najbardziej różnych systemów i skierowanie uwagi ku systemom podobnym do siebie. W podejmowaniu decyzji o prowadzeniu badań porównawczych kierowałam się dążeniem do maksymalnego zawężenia zbioru porównywanych obiektów przy zachowaniu dbałości o *constans* w zakresie kontekstu i sytuacji przywódczej.

Raport firmy McKinsey & Company *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze* (2012) opisuje cechy wspólne 20 najlepszych systemów szkolnych z całego świata, które zanotowały znaczące,

trwale i powszechne osiągnięcia mierzone krajowymi i międzynarodowymi testami. W raporcie tym systemy szkolne Polski i Anglii zostały określone jako systemy stale doskonalące się. Systemy te na znormalizowanej, uniwersalnej skali⁴: słaby, przeciętny, dobry i bardzo dobry system można określić jako systemy dobre, co oznacza osiągnięcia tych systemów mieszczące się w granicach 480–520 punktów (zob. tamże, s. 19). Systemy te przeszły drogę doskonalenia od słabego do przeciętnego (Anglia: lata 1995–1996; Polska: lata 2000–2003), a następnie od przeciętnego do dobrego (Anglia: od roku 2000; Polska od roku 2003). System szkolny w Anglii ma to do siebie, że uzyskał znaczną poprawę, będąc na poziomie dobrym, ale wciąż nie udaje mu się przekroczyć progu wymaganego dla kategorii bardzo dobry (520–560 punktów).

Istnieje wiele różnic pomiędzy Polską i Anglią, jeśli chodzi o rozwój gospodarczy tych krajów, ich historię, kulturę i system polityki oświatowej. Polska i Anglia, to kraje cechujące się odmiennymi tradycjami pedagogicznymi. Specyfika każdego z krajów ma wpływ na sposób realizacji przez szkoły zadań edukacyjnych w odniesieniu do uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. Niemniej jednak obraz współczesnej edukacji w Anglii i w Polsce stanowi konsekwencję coraz większego wpływu sfery rynkowej na szkolnictwo w obu krajach. Anglia i Polska przyjęły „neo-liberalne” reformy edukacji – rzekomo w trosce o podnoszenie standardów edukacyjnych (Ball i wsp., 2000; Ball, 2003; Potulicka, Rutkowiak, 2010; Szkudlarek, 2002).

Polska i Anglia, jak pokazują dane Eurostatu z 2006 roku, to kraje „zagrożone ubóstwem” (Marlier i in., 2007, s. 64). Polska bieda, podobnie jak bieda panująca w Anglii, nie jest „płytką i przejściową”. Bywa głęboka i stopniowo staje się długotrwała, uporczywa lub nawet chroniczna (zob. Golinowska, Tarkowska, Topińska, red. 2005, s. 174). Skoncentrowana jest na określonych obszarach i występuje w pewnych społecznościach (Tarkowska, 2008, s. 394). „Nowa bieda” przejawia tendencję do konsolidacji w tych społecznościach, które można nazwać „społecznościami permanentnego ubóstwa” (Osińska, Śliwińska, 1997). Przestrzenny czy też geograficzny wymiar obecnej biedy w Polsce, jak pokazuje Elżbieta Tarkowska (2005), należy postrzegać w dwu wymiarach: w makroskali w wymiarze regionalnym⁵, jak i w skali społeczności

⁴ W badaniach stworzono uniwersalną skalę, dzięki której można było klasyfikować wyniki systemu jako słabe, przeciętne, dobre i bardzo dobre. W badaniach analizowano systemy, które uczestniczyły w różnych badaniach międzynarodowych, na przykład w badaniach TIMSS, PISA, PIRL czy też NAEP. Badania te dotyczyły różnych przedmiotów (matematyka, nauki ścisłe, czytanie) i różnych poziomów systemów oświaty (podstawowy, niższy poziom szkoły średniej), odbywających się w dłuższym czasie, począwszy od roku 1997 (Mourshed, Chijioke, Barber, 2012, s. 130).

⁵ Regionalne nagromadzenie różnych negatywnych zjawisk – takich jak ubóstwo, bezrobocie, brak miejsc pracy, niski poziom edukacji, brak perspektyw dla młodzieży, ograniczona mobilność, przeszkody w komunikacji ze światem zewnętrznym, relatywna izolacja – wszystko to

lokalnych, poszczególnych miast, dzielnic i wsi. Wyodrębnione enklawy ubóstwa⁶, wydzielone biedne społeczności, biedne sąsiedztwa to element szerszego zjawiska, którego narastanie obserwujemy dziś w Polsce. W starych centrach miast przemysłowych, takich jak Łódź, Wrocław czy Katowice, badacze zaobserwowali zjawiska koncentracji ubóstwa, tworzenie się skupisk, prawdziwych gett ubóstwa, a także procesy „społecznego dziedziczenia biedy” w enklawach biedy (Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder, 1998; Zalewska, 1997; Tarkowska, 2000, 2008). Koncentracja w bliskim sąsiedztwie zjawisk takich, jak bieda i bezrobocie sprzyja ich utrwaleniu się (Warzywoda-Kruszyńska, 2010a, 2010b). Można zatem mówić wprost o specyficznej czasoprzestrzeni ubóstwa, a bardziej ogólnie – o wzajemnym powiązaniu różnych czynników rzutujących na biedę.

W 2006 roku wskaźnik zagrożenia ubóstwem w Polsce i w Anglii plasował się między 19% a 17% (Marlier i in., 2007, s. 64). Wartość tego wskaźnika przewyższyła średnią w krajach Unii Europejskiej, gdzie relatywnie częściej, niż przeciętnie ubóstwem zagrożone są dzieci (osoby w wieku 0–17 lat) oraz osoby starsze (w wieku 65 i więcej lat). Wskaźnik zagrożenia ubóstwem dla obu wymienionych grup osób wynosił w 27 krajach Unii po około 19%. W przypadku dzieci stopa ubóstwa wahała się od 10% w Danii, 11% w Finlandii i w Słowenii, do 25 % w Rumunii i we Włoszech. W 2006 roku w Polsce poniżej granicy ubóstwa relatywnego żyło 24% dzieci. Polska należała do krajów o najwyższym stopniu zagrożenia ubóstwem dzieci i młodzieży. We współczesności jedną z najbardziej charakterystycznych cech biedy w Polsce jest zatem młody wiek biednych. W badaniach naukowych rozpoznano zjawisko nadreprezentacji dzieci i młodzieży wśród biednych. Jak podaje Elżbieta Tarkowska (2008, s. 399), powołując się na badania GUS-u nad warunkami życia gospodarstw domowych, w roku 2004, podobnie jak w poprzednich latach, dzieci i młodzież do lat 19 stanowiły ponad 40% populacji żyjącej w skrajnym ubóstwie, czyli poniżej minimum egzystencji, a dzieci do lat 14 – 28%. Prawdopodobieństwo życia

zwiększa niebezpieczeństwo „błędneho koła ubóstwa”, „trwałej marginalizacji” czy „wylaniającej się *underclass*”.

⁶ Badania pokazujące enklawy biedy (Wódcz, 1994; Warzywoda-Kruszyńska, 1999; Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder, 1998) stały się podstawą twierdzeń na temat wylaniającej się w Polsce *underclass*. Przedmiotem szeroko zakreślonej refleksji teoretycznej i metodologicznej stał się problem trwałości polskiej biedy. W książce Jolanty Grotowskiej-Leder *Fenomen wielkomięskiej biedy. Od epizodu do underclass* (2002), został przedstawiony specyficzny charakter biedy utrwalonej i jej społeczne konsekwencje. Prowadzone w latach 90. XX wieku badania ruchliwości społecznej pokazują narastające procesy dziedziczenia pozycji społecznych w Polsce w makroskali. Dzieje się tak głównie, z jednej strony na szczycie i u dołu drabiny społecznej wśród najbogatszych i najlepiej wykształconych oraz z drugiej strony wśród najbiedniejszych i o najniższym poziomie wykształcenia (Domański, 2000). Ich dzieci powielają w swych biografiiach pozycje społeczne rodziców bądź jest duże prawdopodobieństwo, że tak się stanie w przyszłości (Poławski, 1999; Tarkowska, 2002b, 2008; Tarkowska, Korzeniewska, 2002).

w biedzie rośnie wraz z liczbą dzieci w rodzinie i mówią o tym zgodnie różne badania i statystyki. W Polsce rodziny wielodzietne są bardziej narażone na ubóstwo, niż rodziny samotnych rodziców (samotnych matek), należące do najbiedniejszych w Europie Zachodniej czy w USA. W Polsce rodziny wielodzietne są „synonimem ubóstwa”. Są jednak takie ubogie obszary, gdzie dzieci z rodzin wszystkich typów i struktur, także z rodzin małodziejnych, doświadczają biedy i nędzy (Warzywoda-Kruszyńska, 1999, 2010a, 2010b).

2. Problem i cele badań

Zamysł prezentowanych w niniejszej książce badań powstawał przez kilka lat. Bezpośrednim impulsem do postawienia pytania o skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie stała się prowadzona przeze mnie praca badawcza nad sukcesem zawodowym nauczyciela i jego uwarunkowaniami (Michalak, 2007). Podjęte w jej ramach pytanie badawcze, w zderzeniu z problematyką źródeł nierówności społecznych zapośredniczonych poprzez szkolnictwo, zwróciło moją uwagę na odpowiedzialność szkoły za – jak twierdzi Zbigniew Kwieciński (2002) – *wykluczanie*, za zamykanie dostępu do kultury symbolicznej. Przegląd literatury przedmiotu (zob. rozdziały pierwszy i drugi w niniejszej książce) odsłonił znaczenie przywództwa edukacyjnego w tworzeniu podstaw na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych i zmniejszania niekorzystnych determinant, procesów i skutków rozwoju dzieci i młodzieży ze stref ryzyka oraz pokazał, że w badaniach nad przywództwem w szkołach warto skierować uwagę ku modelom kontekstualnym i jednocześnie uwzględnić kwestie procesualności przywództwa w szkole. Takie podejście implikuje konieczność analizowania przywództwa w szkole jako sumy poszczególnych „zdarzeń przywódczych”, co przejawia się zarówno w procesie stawiania się skutecznym przywódcą – w procesie rozwoju zawodowego dyrektorów szkół, jak i w procesie doskonalenia szkoły, w którym niektóre z praktyk przywódczych można uznać za szczególnie istotne, kluczowe dla tego procesu.

Biorąc pod uwagę powyższe, w prowadzonych badaniach dążyłam do rozpoznania działań i procesów leżących u podstaw skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach defaworyzowanych społecznie. W związku z czym, jako niezmiernie ważne uznałam poszukiwanie odpowiedzi na pytania o pytania o proces stawiania się skutecznym przywódcą w kontekście jego różnorodnych uwarunkowań i pytania o praktyki przywódcze, które stanowiły swoisty motor napędowy wprowadzanych zmian w badanych szkołach.

Poszukiwanie rozwiązania problemu badawczego okazało się dość trudnym zadaniem, chociażby ze względu na złożoną materię projektowanej

problematyki badawczej i niedostateczny stan wiedzy pedagogicznej z zakresu skutecznego przywództwa w szkołach. Analiza literatury przedmiotu dowiodła, że istnieje duże zainteresowanie badaczy problematyką doskonalenia pracy szkół funkcjonujących w środowiskach stawiających szczególne wyzwania. Jednak, stosunkowo niewiele jest badań, które w szczegółowy sposób podejmują analizy badawcze nad przywództwem w tych szkołach. Zauważalny brak w polskojęzycznej literaturze zwartych, ujmujących całościowo i popartych badaniami empirycznymi opracowań podejmujących problematykę skutecznego przywództwa w szkołach funkcjonujących w środowiskach zaniedbanych społecznie rzutuje na dość skromny stan wiedzy pedagogicznej w tym zakresie⁷. Sytuacja ta stanowiła jedno z zasadniczych merytorycznych uzasadnień dla konieczności podjęcia badań prezentowanych w niniejszym studium. Uznałam, iż wobec niewystarczającego stanu wiedzy pedagogicznej na temat skutecznego przywództwa edukacyjnego prowadzącego do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze stref ryzyka, warto podjąć próbę rekonstrukcji działań i procesów leżących u jego podstaw, prowadzącą do znalezienia odpowiedzi na pytanie o to, co kryje się

⁷ Warto zaznaczyć, że ten stan rzeczy powoli się zmienia ze względu na organizację różnego rodzaju konferencji naukowych i pojawiających się opracowań poświęconych problematyce przywództwa edukacyjnego. Dobrym przykładem może być konferencja o charakterze cyklicznym „Edukacja – Przywództwo – Zarządzanie”. Pierwsza konferencja z tego cyklu została zorganizowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego we współpracy z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji i Wydziałem Zarządzania UŁ (kierownik konferencji: dr hab. Joanna Michalak, prof. UŁ). Otrzymała się ona w dniach 14.–15. czerwca 2010 na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Na poczet konferencji została wydana przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji publikacja naukowa pod tytułem *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (Kwiatkowski, Michalak, red. 2010). Redaktorzy naukowcy tej pracy zaprosili wybitnych przedstawicieli nauk społecznych (w tym pedagogiki) i nauk o zarządzaniu do przygotowania tekstów poświęconych przywództwu w szeroko rozumianej edukacji i przywództwu niosącemu znamiona edukacyjnego przywództwa. Teoretyczne spojrzenie naukowców na istotę przywództwa, jego typy i rodzaje zostało skonfrontowane z praktyką. Publikacja *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* prezentuje rozważania teoretyczne w kontekście praktyki edukacyjno-społecznej. Praca ta jest kontynuacją rozważań z udziałem grona autorów ze znanych europejskich ośrodków naukowych opublikowanych w tomie pod tytułem *Przywództwo w szkole* (Michalak, red. 2006). Do prac naukowych, które zapewne przyniosą ciekawe i ważne doniesienia badawcze należą dwie prace doktorskie realizowane na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie: jedna z nich poświęcona jest problematyce dyrektora szkoły jako menadżera i przywódcy (autor pracy: mgr Klekot Paweł, promotor: dr hab., prof. APS Janusz Gęsicki), druga zaś typom przywództwa dyrektorów szkół i poczuciu satysfakcji zawodowej nauczycieli (autor: mgr Bogusławska Magdalena, promotor: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski). Warto zauważyć, że ważną konferencją, która została poświęcona problematyce przywództwa była II międzynarodowa konferencja pod tytułem: „Jakość edukacji czy/i jakości ewaluacji. Zadania i rozwój przywódców.” Konferencja odbyła się w dniach 30.III – 02.IV.2012 w ramach projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap III,” jego organizatorem był jeden z partnerów – Uniwersytet Jagielloński.

za zjawiskiem, jakim jest skuteczne przywództwo w szkołach w zaniedbanych dzielnicach miast.

Ważnym powodem podjęcia prezentowanych tutaj poszukiwań badawczych były – obok niezadowolającego stanu wiedzy pedagogicznej – także doświadczenia, jakie wyniosłam z pracy nad międzynarodowym projektem badawczym pod tytułem: *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement*. Nabyte doświadczenia (zob. Michalak, 2010a) wzmogły moje zainteresowania naukowe problematyką sukcesu edukacyjnego, a wraz z tym problematyką odpowiedniego kształtowania warunków edukacji na rzecz tego, by szkoła mogła sprzyjać zarówno uzyskiwaniu przez wszystkich uczniów jak najwyższych osiągnięć edukacyjnych, jak i integracji społecznej uczniów. Uczestnicząc w pracach badawczych międzynarodowego zespołu składającego się z naukowców i praktyków⁸, skupionego nad wypracowaniem materiałów szkoleniowych dla nauczycieli i dyrektorów szkół, nabrałam przekonania o celowości podjęcia poszukiwań badawczych skupiających się na problematyce skutecznego przywództwa edukacyjnego w szkołach funkcjonujących w środowiskach zaniedbanych społecznie w perspektywie porównawczej.

Kolejnym, niezmiernie istotnym motywem do podjęcia badań wokół interesującej mnie problematyki, było – podobnie jak w prowadzonych przeze mnie badaniach nad uwarunkowaniami sukcesów zawodowych nauczycieli – przeświadczenie o konieczności prowadzenia badań pedagogicznych, które nie są wyłącznie skierowane na negatywne zjawiska dziejące się w szkole, na niedomogi pracy szkoły i nauczyciela. W przyjętym przeze mnie stanowisku badawczym kierowałam się przekonaniem, że warto prowadzić badania skupiające się wokół nauczycieli, którzy pracują znakomicie, a poprzez swoją pracę stymulują rozwój środowiska zawodowego. Stąd też pojawił się zamysł by po raz kolejny przeprowadzić badania, które są skoncentrowane na najlepszych praktykach (por. Michalak, 2007) i zwrócić się – tym razem – w stronę dyrektorów tych szkół, które mogą poszczycić się szczególnie wyróżniającymi efektami swojej pracy. Przystępując do badań, założyłam, że tego rodzaju badania mogą okazać się niezmiernie inspirujące. Osiągnięte wyniki badawcze mogą pomóc w zrozumieniu warunków mających wpływ na osiąganie sukcesów przez szkoły i jednocześnie przyczynić się do promowania zachowań, form działalności, rodzaju aktywności znamiennych dla tych dyrektorów, którzy są rozpoznawani w środowisku szkolnym i pozaszkolnym jako skuteczni liderzy, jako przywódcy potrafiący promować i wdrażać pozytywne zmiany edukacyjne.

⁸ Do badań zaproszono dyrektorów szkół, którzy spotykają się z dużym uznaniem społecznym za umiejętność oferowania edukacji na jak najwyższym poziomie, często pomimo bardzo trudnych warunków pracy i stawiającego wiele wyzwań środowiska, w którym funkcjonują kierowane przez nich szkoły.

I wreszcie, najważniejszy powód – to głębokie przekonanie, że badania empiryczne z całym swoim aparatem metodologicznym wypływają z wiary, że życie społeczne może być lepiej zorganizowane, że szkoła dzięki większej wrażliwości na problem wykluczania uczniów może tak organizować warunki uczenia się, aby przyczyniać się do wzmacniania szans edukacyjnych uczniów i działać na rzecz ich dobra poprzez otwieranie im dostępu do kultury symbolicznej w edukacji i poprzez edukację. Na ten obszar odpowiedzialności szkoły wskazuje Zbigniew Kwiecieński w swoich pracach naukowych poświęconych wykluczaniu, podkreślając, że elementem przygotowania ucznia do umiejętności korzystania z kultury jest zmniejszanie rodzinnych i środowiskowych deficytów kulturowych wnoszonych przez uczniów do szkoły. W sytuacjach, gdy podnosi się problem szkoły i stanu edukacji w społeczeństwie nie wystarczy postulować objęcia jak największej liczby dzieci jak najdłuższą edukacją, trzeba przede wszystkim zadbać o jakość edukacji, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci pochodzących ze stref ryzyka (ze środowisk biednych, środowisk zaniedbanych społecznie, środowisk zagrożonych marginalizacją społeczną). Tak określony powód związany jest z celem badań: jest nim – obok szeregu innych, które wykazuję poniżej – uwrażliwienie Czytelników na problem negatywnych skutków edukacji formalnej i jednocześnie pokazanie sposobów pracy szkoły, a wraz z nimi pewnej filozofii myślenia o roli szkoły w społeczeństwie, sprzyjającej otwieraniu możliwości przed dziećmi, których nie miałyby w innych miejscach.

Głównym celem realizowanego przedsięwzięcia badawczego było dążenie do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej na temat skutecznego przywództwa w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie. W prowadzonych badaniach założono, że proces tworzenia wiedzy jest wynikiem rozumiejącego, świadomego i zaangażowanego wglądu w problemy badawcze, które są postrzegane jako problemy społeczne wraz z intencją ich odpowiedzialnego rozwiązywania. Sprzyja temu kompetencja „rozumiejącego patrzenia” (Giddens, 2001b; Sztompka, 2003), która wymaga rozległej i głębokiej wiedzy na temat różnych praktyk społecznych, umiejętności interdyscyplinarnego, krytycznego i refleksyjnego podejścia do przedmiotu badań, umiejętności „zanurzenia się” badacza często w „obcej” dla niego kulturze, „formie życia” (Giddens, 2001b, s. 227), zdolności badacza do autorefleksji nad własną działalnością naukową; uświadamiania sobie własnych możliwości i ograniczeń poznawczych (Bourdieu, Wacquant, 2001).

Niniejsze badania mające – jak to już zostało wcześniej podkreślone – przede wszystkim charakter badań rekonstrukcyjnych, miały prowadzić do wyłonienia podstawowych kategorii teoretycznych, do identyfikacji prawidłowości i wzorów działania oraz wzorów orientacji dokumentujących się w badanym tutaj zjawisku, jakim jest skuteczne przywództwo w szkole. Prowadzone analizy badawcze były skierowane w dużej mierze na rekonstrukcję społecznej przestrzeni doświadczenia badanych, na rozpoznanie założeń leżących u podstaw

ich praktyk przywódczych, w szkołach, którymi oni kierują. Rekonstrukcja przestrzeni doświadczenia badanych nie sprowadzała się do statycznego opisu „pola” czy też wyliczenia „właściwości” badanych i ich działań przywódczych, lecz była rekonstrukcją procesu, sposobu nabywania danych wzorów orientacji w strumieniu doświadczeń badanych (por. Krzychała, Zamorska, 2008, s. 119).

W badaniach założyłam, że zjawisko skutecznego przywództwa w szkole nie jest poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym, czyli współtworzącymi go faktami, procesami, zjawiskami i zdarzeniami: to one nadają badanemu fenomenowi właściwy sens i pozwalają na jego prawdziwie wielostronny opis i interpretację. W realizowanym procesie epistemologiczno-eksploracyjnym problematyka dyrektorów szkół jako skutecznych przywódców edukacyjnych i ich biografii zawodowych występowała stale w powiązaniu z komponentem instytucjonalnym. W związku z czym, w badaniach dążono – poprzez odniesienia do świata badanych szkół, ich historii rozwoju i ich codziennego życia we współczesności – do zrozumienia, rozpoznania, zarówno losów biograficznych dyrektorów szkół, jak i istoty ich praktyk przywódczych oraz założeń, wartości i norm leżących u podstaw tych praktyk. Podjęta przeze mnie próba badań nie pretenduje do ujęcia holistycznego. Chociażby z tego względu, że „kontekstu nigdy nie daje się w pełni określić (...) jego określenie nigdy nie jest zapewnione bądź nasyczone” (Derrida, 1993, s. 286, cyt. za: Ostrowska, 1998, s. 33). Rzeczywistość w bogactwie swojej złożoności i różnorodności, jak trafnie podkreśla Urszula Ostrowska, nie może być gruntownie zrozumiana. Można „co najwyżej – jak wskazuje autorka – uchwycić istotę jej sensu” (Ostrowska, 1998, s. 33).

Wskazane wyżej założenie mówiące o tym, że zjawisko przywództwa nie jest poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym, wymaga w tym miejscu szerszego komentarza. Myślę, że w rozważaniach i w badaniach nad przywództwem w szkole warto ukazać szkołę w ujęciu jednostkowym jako organizację rządzącą się swoimi wewnętrznymi mechanizmami, które są tylko częściowo widoczne dla jej uczestników i obserwatorów. „Szkoła jest miejscem, które ma obok funkcji oficjalnych, <<drugie życie>> ukryte pod warstwą formalnych celów, wydarzeń i wypowiedzi” (Karkowska, 2005, s. 100). Jeśli nie przenikniemy tej drugiej warstwy, nie dowiemy się co tak naprawdę wydarza się w szkole, jakie dzieją się w niej procesy. O konieczności prowadzenia badań, w których dąży się do odsłonięcia leżących u podstaw funkcjonowania szkoły norm, wartości i założeń, czy też badań prowadzących do zrekonstruowania procesów dziejących się w szkole coraz częściej pisze się w literaturze przedmiotu (zob. np. Adrian, 2011; Polak, 2007; Przyborowska, 2007). Na początku lat 90. XX wieku Ireneusz Kawecki w znamienny sposób się wypowiedział na temat ważnych dla szkoły badań w publikacji poświęconej metodzie etnograficznej w badaniach pedagogicznych. Autor stwierdził: „Przez wiele lat szkoła była <<czarną skrzynką>>, w której znane były <<wejście>> i <<wyjście>>, natomiast nieznanie pozostawały procesy zachodzące w jej wnętrzu” (Kawecki, 1994, s. 5).

W badaniach stawiając przed sobą zadanie zrozumienia, odczytania i dotarcia do znaczeń przypisywanych przez moich rozmówców elementom ich rzeczywistości zawodowej, do sensów, które przewodzą bądź przewodziły ich działaniom, podejmowałam próby dokonania wglądu w doświadczenia zawodowe badanych, odwoływałam się do ich subiektywnej perspektywy, do ich interpretacji, a wraz z tym do tego, jak badani sami rozumieją swoje zachowania i dziejące się zjawiska. Dążyłam jednocześnie poprzez zgłębianie doświadczeń badanych do identyfikacji i rekonstrukcji wspólnych im wymiarów doświadczenia, znalezienia charakterystycznych dla badanych wzorów działania i orientacji, do wyłonienia kategorii teoretycznych, które są typowe dla badanych osób w zakresie określonego wymiaru doświadczenia związanego z przywództwem w szkole. Dla zrealizowania tak określonych zamierzeń badawczych starałam się zdobyć bogaty materiał empiryczny, stąd też dbałam o to, aby uzyskać dane zarówno od badanych dyrektorów szkół, jak i od nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Ważną rolę w prowadzonych badaniach pełniła prowadzona przeze mnie obserwacja jakościowa, o czym piszę w dalszej części niniejszego rozdziału. W prowadzonych badaniach założyłam, że wiedza, która wyłoni się dzięki badaniom może wzmacniać istniejącą praktykę i sprzyjać podwyższaniu jakości pracy szkół. Może okazać się ważna i potrzebna twórcom polityki edukacyjnej, przedstawicielom administracji oświatowej, instytucjom oferującym kształcenie, doksztalcanie zawodowe i doskonalenie w zawodzie nauczyciela, a także bezpośrednio dyrektorom szkół i nauczycielom w kreowaniu warunków edukacji sprzyjających wzmagananiu osiągnięć edukacyjnych uczniów. Uzyskane rezultaty badań mogą okazać się pomocne w:

- promowaniu sposobów pracy badanych szkół, a wraz z tym w promowaniu zachowań, form działalności, rodzaju aktywności znamiennych dla tych dyrektorów, którzy rozpoznawani są jako skuteczni przywódcy, co z kolei może sprzyjać rozpowszechnianiu najlepszych praktyk w środowisku;
- tworzeniu podstaw do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jak wzbogacić istniejącą ofertę edukacyjną dla pracujących dyrektorów i dla wszystkich tych osób, które zamierzają pełnić tę funkcję w przyszłości o treści, które prowadzą do podejmowania różnego rodzaju tematów związanych z budowaniem kompetencji przywódczych i ze wzmacnianiem potencjału przywódczego w obszarze edukacji.

Reasumując warto raz jeszcze zaznaczyć, że projektując badania, założyłam, iż uzyskane wyniki badań wniosą istotny wkład w rozwój wiedzy pedagogicznej o specyfice skutecznego przywództwa w szkołach funkcjonujących w środowiskach zaniedbanych społecznie. Komparacja doświadczeń i praktyk dyrektorów szkół polskich i brytyjskich (porównanie badanych przypadków wewnątrz danej grupy) pozwoli lepiej zrozumieć praktyki przywódcze w szkołach polskich, a wraz z tym rozpoznać podobieństwa i różnice w podejściu do przywództwa edukacyjnego, sposobach pracy, strategiach działania dyrektorów,

którzy postrzegani są jako skuteczni przywódcy w szkołach funkcjonujących w zubożałych dzielnicach miast. Badanie porównawcze stworzy podstawy dla rekonstrukcji wzorów działania i orientacji badanych, co przyczyni się do uwypuklenia specyfiki interesującej nas problematyki badawczej. W prowadzonych badaniach dążąc do rozwoju nauki poprzez wzbogacenie wiedzy pedagogicznej, pragnęłam także sformułować szereg propozycji w zakresie rozwiązań służących wzbogacaniu praktyki edukacyjnej i podnoszeniu jakości edukacji.

3. Uszczegółowienie problematyki badawczej

W referowanych tutaj badaniach, kierując się przede wszystkim metodologicznymi założeniami teorii ugruntowanej, za moment szczególny badań uznałam sam ich początek. Ze względu na zastosowaną procedurę analizy danych, przystępując do badań, nie dążyłam do kierowania się istniejącymi teoriami mogącymi posłużyć jako drogowskaz w badaniu. Rozpoczynając badania, nie dokonywałam prekonceptualizacji, a wraz z tym nie przygotowywałam w sposób drobiazgowy ram teoretycznych poprzedzających zbieranie danych. W zdecydowany sposób kładłam nacisk na to by kategorie analityczne wyłaniały się z zebranych danych i byłam jednocześnie daleka od tzw. „wciskania” danych w obce im kategorie. Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss (1967, s. 37) proponują na początku badań „dosłowne zignorowanie literatury dotyczącej teorii i faktów z badanego obszaru, aby zapewnić, iż wyłanianie się kategorii nie będzie zanieczyszczone przez pojęcia stosowane dla innych obszarów badań. Podobieństwa i zbieżności z literaturą mogą być ustalone, gdy analityczny rdzeń kategorii już się wyłoni” (cyt. za: Gorzko, 2008, s. 108–109).

Zalecenia metodyczne dla prowadzenia badań jakościowych sformułowane na gruncie teorii ugruntowanej dają wiele możliwości badaczom. I nie należy postrzegać ich jako założeń o wręcz fundamentalnym charakterze. Nawoływanie przez B. G. Glasera i A.L. Straussa do ograniczania odwoływania się do literatury przedmiotu poprzez jej „zignorowanie” ma przede wszystkim charakter tymczasowy i jest obecne zwłaszcza w początkowym etapie badań (w trakcie trwania badań bywa tak, że pojęcia teoretyczne istniejących teorii odsłaniają swoją przydatność). Badacz może badanie zacząć „z częściową ramą <<lokalnych>> pojęć oznaczających kilka zasad lub z grubsza wziętych zarysów struktury albo procesów charakteryzujących sytuację, które będą przedmiotem badania” (Glaser, Strauss, 1967, s. 45). Pojęcia te powinny jednak wyłącznie posłużyć jako swobodnego rodzaju prowizoryczny punkt oparcia, przy czym ich teoretyczna nośność nie jest znana. Sama problematyka badawcza także musi się niejako wyłonić w trakcie badań. Nie chodzi tutaj o wkraczanie na teren badań „na oślep”, ale

o fakt, że w przypadku badań jakościowych nie da się z góry zaprogramować spraw istotnych przed zetknięciem z badanym zjawiskiem. Ewolucyjne podejście badawcze, to sytuacja typowa w tego rodzaju badaniach.

Rolę „przewodnika” w badaniach, w których dochodzi niejako do zwieszenia dorobku teoretycznego danej dyscypliny – w naszym przypadku pedagogiki – odgrywa „wrażliwość teoretyczna” (ang. *theoretical sensitivity*). Stanowi ona szczególnego rodzaju umiejętność badacza, która jest głęboko powiązana z jego cechami osobowościowymi i temperamentem oraz zdolnością do dokonywania teoretycznego wglądu w badany obszar zjawisk, co umożliwia konceptualizację i formułowanie teorii wyłaniającej się z danych.

W prezentowanych tutaj badaniach, nie chcąc nadmiernie odbiegać od zasad metodologicznego *credo*, jakie możemy odnaleźć w „dziele założycielskim” teorii ugruntowanej *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967), dążyłam nie tyle do zawieszania wiedzy na temat badanego zjawiska, jej „ignorowania”, co raczej do jej uświadamiania. Co miało miejsce także we wstępnym etapie prac badawczych, które były związane z podejmowaniem decyzji dotyczących kierunków zbierania danych.

Reasumując pragnę podkreślić, że początkowe rozstrzygnięcia, które dotyczyły formułowania problematyki badawczej nie opierały się na przyjętej z góry ścisłej ramie pojęciowej. Jednocześnie nie były one podejmowane w sposób całkowicie wolny od wiedzy, którą jako badacz na temat analizowanego przeze mnie zjawiska posiadałam w momencie przystąpienia do badań. W prowadzonych badaniach wstępna problematyka badawcza była formułowana przed badaniami zasadniczymi – w trakcie opracowywania projektu badawczego: *Przywództwo w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze na przykładzie Wielkiej Brytanii i Polski*. Miała ona zatem charakter tymczasowy i ogólny. Zgodnie z zasadą otwartości, przyświecającą prowadzeniu badań jakościowych, założyłam że „lista pytań jest otwarta tak długo, jak długo trwa proces badawczy” (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001, s. 24). Tym samym nie dążyłam przy opracowywaniu założeń metodologicznych badań własnych do formułowania bardzo szczegółowej i wyczerpującej problematyki badawczej. W badaniach jakościowych zdarza się, że badacze, którzy kierują się wyłącznie formalistyczną potrzebą uzyskania odpowiedzi na szczegółowe, określone przez siebie pytania mogą doświadczać w trakcie wywiadów ze swoimi rozmówcami sytuacji określanych jako „biurokracja dyspozycji” (Helling, 1990). Instrumentalne nastawienie do badań przejawiające się chociażby w tym, że badacz zakłada z góry co chce usłyszeć od rozmówcy utrudnia skoncentrowanie się i podążanie za narracją osoby badanej i w istocie rzeczy uniemożliwia dotarcie do informacji nieprzewidzianych w planie badawczym.

Skuteczne przywództwo edukacyjne w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie to zjawisko mało rozpoznane, stąd jako zasadne

uznałam przeprowadzenie badań wstępnych⁹. Analiza zebranego materiału empirycznego stworzyła podstawy do uszczegółowienia pytań badawczych, poprowadziła w kierunku postawienia pytań, które wcześniej nie były przeze mnie uwzględnione lub modyfikacji pytań już określonych. Tym samym przeprowadzenie badań wstępnych pozwoliło na uszczegółowienie problematyki badawczej. Uzyskane wyniki badań dały możliwość rozpoznania elementów wyłaniającego się konceptu *inclusive school leadership* – *włączającego przywództwa w szkole* i jednocześnie wskazały na potencjalne obszary eksploracji badawczych oraz dostarczyły założeń – tak jak już to zaznaczyłam – do konstruowania dalszych pytań badawczych¹⁰.

Przystępując do badań wstępnych, miałam dość dobre rozeznanie w literaturze przedmiotu powiązanej z interesującym mnie tematem badań. Przygotowałam opracowania związane z podejmowaną problematyką badań (Michalak, 2011; Michalak, 2010a; Michalak, 2010b; Michalak, 2010c; Michalak, 2009; Michalak, red. 2009; Michalak, red. 2006; Kwiatkowski, Michalak, red. 2010; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. 2011). Doświadczenia, jakie wywiodłam z pracy nad międzynarodowym projektem badawczym pod tytułem: *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement* (2005–2008) pozwoliły dostrzec szereg różnych aspektów poznawanego wycinka rzeczywistości edukacyjnej, ale mogły też przysłonić inne. Stąd też, starałam się na rzecz opisywanych tutaj badań nie kierować swojej uwagi wyłącznie na działania badanych dyrektorów, ale poszukać odpowiedzi na pytania o procesy prowadzące do uzyskiwanych osiągnięć i warunki wpływające na to nie tylko jak działają badani, ale także dlaczego odwołują się do danych sposobów pracy.

Przeprowadzone badania wstępne i przegląd literatury przedmiotu pokazały, że w celu rekonstrukcji wzorów interpretacyjnych zasadniczych uczestników badań (dyrektorów szkół) warto analizę kluczowych aspektów praktyk przywódczych badanych, poprzedzić badaniem szeroko rozumianego kontekstu, w jakim działają uczestnicy badań (usytuowanie szkół, charakterystyki szkół: historia, wizerunek, wyzwania, nauczyciele, uczniowie, rodzice), jak i biografii badanych dyrektorów. Rozpoznanie założeń leżących u podstaw skutecznych praktyk przywódczych miało być zatem poprzedzone rekonstrukcją społecznej przestrzeni doświadczenia badanych i rozumiejącym wglądem w procesy wpisujące się w rozwój zawodowy badanych, w sposoby nabywania pewnych wzorów orientacji w strumieniu doświadczeń badanych i wglądem w kontekst sytuacyjny.

⁹ Szerzej na temat badań wstępnych piszę w podrozdziale 8. niniejszego rozdziału, w którym omawiam organizację procesu zbierania danych.

¹⁰ Wyniki badań wstępnych są szerzej prezentowane w: J. M. Michalak, S. Jones (2010). *Towards inclusive school leadership in highly disadvantaged urban contexts*, „Edukacja” 2010, nr 2(110), s. 5–16.

Z punktu widzenia metodologii badań komparatystycznych nie jest prostą sprawą znalezienie ekwiwalentnych aspektów zjawisk, które są porównywane. Z konieczności należy poszukiwać ogólniejszych dymensji badanych problemów. Znajdują one swój wyraz w postaci pytań szczegółowych, składających się na problematykę badawczą niniejszej pracy. W grupie postawionych pytań są pytania odnoszące się do rozpoznania procesów i działań leżących u podstaw skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach defaworyzowanych społecznie. Za niezwykle ważne pytania badawcze uznałam te, dotyczące zarówno praktyk przywódczych (stanowiących swoisty motor napędowy wprowadzanych zmian do życia w badanych szkołach), jak i procesu stawania się skutecznym przywódcą w kontekście jego różnorodnych uwarunkowań.

Biorąc pod uwagę powyższe, pytania szczegółowe, jakie wyłoniły się w toku badań, brzmią następująco:

1. Jakie są własności środowiska szkół, którymi kierują badani dyrektorzy, a szczególnie:
 - otoczenia, w którym funkcjonują te szkoły,
 - przestrzeni i bazy materialnej szkół,
 - środowiska uczniowskiego,
 - kadry pedagogicznej szkół?
2. Jak przebiegały drogi rozwoju szkół, którymi kierują badani dyrektorzy?
3. Jaki jest stan obecny szkół i jakie są planowane zmiany w szkołach?
4. Jak przebiegał wpisujący się w rozwój zawodowy badanych dyrektorów szkół proces stawania się skutecznym przywódcą?
5. Jakie doświadczenia z życia badanych dyrektorów szkół (życia szkolnego, życia zawodowego, życia osobistego) i jakie osoby, zdarzenia były powiązane z procesem stawania się skutecznymi przywódcami przez badanych?
6. Jakie działania przywódcze badanych dyrektorów nabierały szczególne znaczenia w toku doskonalenia szkół, którymi kierują?
7. Co było znamienne dla tych działań?

Analizując biografie dobranych do badań dyrektorów szkół oraz zebrane dane narracyjne, dane pochodzące z wywiadów intensywnych, wywiadów zogniskowanych, czy dane pochodzące z obserwacji i analizy dokumentów zależało mi na poznaniu sposobów działania badanych dyrektorów i tego, jak te sposoby się kształtowały, jak były powiązane ze strukturą, w której się odbywały.

W badaniach założyłam, że udzielenie odpowiedzi na postawione wyżej pytania pozwoli być bliżej właściwości badanego zjawiska, jakim jest skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Pozwoli lepiej odczytać i zrozumieć, jakie są podstawowe założenia pracy skutecznych przywódców w tych szkołach. Pozwoli zastanowić się nad tym, co robią skuteczni przywódcy i jakie mogą być źródła skutecznego przywództwa. W przedstawianych badaniach przyjąłam, jak już wcześniej wskazałam, że badanie

dyrektorów szkół brytyjskich poprowadzi do lepszego zrozumienia zjawiska, jakim jest skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie w Polsce.

4. Przedmiot badań

Przedmiotem badań w toku analizy poszczególnych przypadków (dyrektorów szkół, którzy są uznawani jako skuteczni przywódcy w szkołach funkcjonujących w środowiskach zaniedbanych społecznie) stały się przedstawiane przez badanych historie rozwoju szkół oraz historie przebiegu życia zawodowego badanych w ich kontekstualnym uwikłaniu.

Prowadzone badania nastawione były na analizowanie i rekonstruowanie praktyki działania oraz procesu stawania się skutecznym przywódcą, procesu wpisującego się w rozwój zawodowy badanych. W badaniach starano się dokonać rekonstrukcji interpretacji znaczeń, jakie uczestnicy badań (dyrektorzy szkół) nadają pewnym doświadczeniom oraz rekonstrukcji wzorów działania badanych w celu rozpoznania zjawiska skutecznego przywództwa w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie.

Przedmiotem analizy w prowadzonych przeze mnie badaniach nad rozwojem zawodowym badanych, a szczególnie nad stawaniem się skutecznym przywódcą, były przede wszystkim dane narracyjno-biograficzne, jakie uzyskałam na podstawie wypowiedzi zaproszonych do badań dyrektorów szkół oraz dane pochodzące z analizy archiwów i zogniskowanych wywiadów grupowych z rodzicami, uczniami i nauczycielami. Dane narracyjno-biograficzne były tworzone i przedstawiane w odniesieniu do doświadczeń biograficznych badanych dyrektorów szkół.

Obok danych narracyjno-biograficznych przedmiotem badań były dane pochodzące z wywiadów intensywnych z badanymi dyrektorami szkół i dane pochodzące ze zogniskowanych wywiadów grupowych, analizy dokumentów i obserwacji. Analiza tych danych miała pozwolić na dokonanie charakterystyki szkół, którymi kierują badani dyrektorzy oraz rozpoznanie kluczowych praktyk przywódczych w tych szkołach – praktyk, które doprowadziły badane szkoły do sukcesu.

Pragnę podkreślić, że w prowadzonych badaniach podejmując próbę odpowiedzi na pytanie badawcze o to, jak przebiega wpisujący się w rozwój zawodowy badanych proces stawania się skutecznym przywódcą w szkole, skupiłam uwagę na zależności między biografiami badanych dyrektorów szkół a przebiegiem ich dróg zawodowych. W prowadzonych badaniach założyłam, podobnie jak w badaniach nad uwarunkowaniami sukcesu zawodowego nauczycieli

(Michalak, 2007), że zawodowe biografie badanych można ujmować jako odbicie historii uczenia się i kształtowania się badanych nauczycieli w polu napięć, pojawiających się między sytuacją jednostkową i jej społecznymi uwarunkowaniami (Krüger, 2001, s. 83). Tak postawionemu założeniu towarzyszą dwa kolejne założenia. Jedno z nich mówi o tym, że zjawisko rozwoju zawodowego badanych dyrektorów nie jest poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym, czyli współtworzącymi go faktami, procesami, zjawiskami i zdarzeniami: to one nadają badanemu fenomenowi właściwy sens i pozwalają na jego prawdziwie wielostronny opis i interpretację. Drugie zaś, mówi, że droga zawodowa nie może być odczytywana statycznie. Składające się na tę drogę działania, aktywności, sytuacje dzieją się w określonym czasie. Stawanie się skutecznym przywódcą jest w rzeczywistości częścią procesu stawania się dyrektorem poprzez przypisywanie znaczeń postrzeganej i doświadczanej rzeczywistości. Drogi rozwoju zawodowego badanych mówią o dynamice ich rozwoju, z tego względu postrzegam je w ujęciu procesualnym.

Skierowane do rozmówców w toku wywiadu narracyjnego pytanie inicjujące dotyczyło ich życia zawodowego, jego przebiegu i stawania się dyrektorem-przywódcą odnoszącym znaczące sukcesy zawodowe. Zakres tematyczny wywiadu, określony pytaniem inicjującym i pytaniami pomocniczymi, odnosił się nie tylko do obecnej sytuacji zawodowej badanych dyrektorów, ale również do ich wcześniejszych faz rozwoju oraz projektowanych przez nich planów na przyszłość. Odwołanie się do wywiadów narracyjnych pozwoliło na stworzenie sytuacji badawczej, w której badani dokonywali procesualnej rekonstrukcji zdarzeń w narracji. Sytuacja badania podczas wywiadów narracyjnych dała badanym możliwość dokonania interpretacji przeszłości i „głośnego opowiedzenia” o sobie oraz swoich doświadczeniach zawodowych. Opowieści, których autorami stali się badani dyrektorzy szkół, zawierały rekonstrukcję ich doświadczeń zawodowych, były ich sposobem rozumienia podejmowanych przez nich aktywności, działań, wydarzeń wiążących się z osiąganymi przez nich sukcesami zawodowymi na drodze do stawania się skutecznym przywódcą w szkołach. W toku wywiadów badani dyrektorzy odsłaniali w przedstawianych historiach przebieg swojego życia zawodowego, ukazując go jako sekwencję wydarzeń, będącą procesem częściowo zamierzonym i częściowo nie zamierzonym. Wydarzenia te, jak pokazywali badani, były uwarunkowane zarówno przez dokonujące się przeobrażenia ich psychiki, jak i zmieniające się warunki zewnętrzne w szerokim tego słowa znaczeniu. W przebiegu życia zawodowego badanych uczestniczyły inne osoby i ich wytwory. Przebieg życia zawodowego badanych wyrażał się zatem w wielu zdarzeniach, które mogły być stwierdzone przez obiektywnego obserwatora. Przykładem takich zdarzeń jest chociażby rozpoczęcie pracy w szkole na stanowisku nauczyciela, zdobywanie kolejnych szczebli awansu zawodowego, pełnienie określonych funkcji, rozpoczęcie pracy na stanowisku dyrektora w szkole i jej kontynuacja – wszystkie te fakty

znajdują odbicie w różnych dokumentach i w świadomości różnych osób. Z drugiej strony, przebieg życia zawodowego badanych można rozumieć jako ciąg stanów świadomości, z których tylko część ujawniała się na zewnątrz w toku narracji o życiu zawodowym, w której dokonywana była selekcja przeżyć i wydarzeń, stanowiących w znacznej mierze reakcję na świat zewnętrzny: w tym ujęciu życie zawodowe stanowi pewien konstrukt myślowy.

W obliczu powyższego, należy podkreślić, że dla badanych dyrektorów podstawową formą poznania własnego życia zawodowego była narracja. Badani w toku narracji patrząc na swoje życie zawodowe, tworzyli na podstawie konkretnych jednostkowych wydarzeń i towarzyszących im własnych przeżyć opowieść o swoim życiu zawodowym. Tymczasem dla mnie – jako badacza podstawowa perspektywa poznawcza była wyznaczona przez zamiar znalezienia w poszczególnych jednostkowych odmianach przebiegu życia wspólnej badanym przypadkom logiki życia zawodowego w kontekście czynników, które podobnie kształtowały jego przebieg u różnych badanych jednostek.

W trakcie realizowanego przeze mnie procesu epistemologiczno-eksploracyjnego dążyłam zatem do poznania dróg rozwoju zawodowego badanych dyrektorów, podejmowałam próby poznania jak badani rozwijali się w czasie, zwłaszcza wówczas gdy zajmowali stanowisko dyrektora szkoły, jak postrzegali konkretne sytuacje, jakie mieli opinie na swój temat i tego, co się dzieje w szkole i jej środowisku, jakimi wartościami kierowali się w pracy. Dokonując rekonstrukcji życia zawodowego badanych, ze zwróceniem uwagi na czas, gdy objęli stanowisko dyrektora szkoły, analizowałam to, jak badani radzą sobie z trudnościami, co stanowi ich punkty orientacyjne, co uspołnia ich działania w celu dokonania rekonstrukcji procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole i rozpoznania tego, co jest wspólne w tym procesie, a co odmienne w odniesieniu do dyrektorów szkół brytyjskich i polskich. W badaniach analizowałam także założenia, wartości, normy leżące u podstaw praktyk przywódczych, jakie wdrażali w życie kierowanych przez siebie szkół badani dyrektorzy.

5. Metoda badań: studium przypadków

Studium przypadku/przypadków, jako sposób badania rzeczywistości społecznej, znalazło swoje miejsce i uznanie w różnych dyscyplinach naukowych, m.in. w medycynie, psychologii, pedagogice, socjologii, antropologii, historii i w prawie. Każda z tych dyscyplin ze względu na specyfikę jej przedmiotu badań i podejmowaną problematykę badawczą zaadoptowała w swoisty dla niej sposób studium przypadku jako metodę poznania naukowego i wypracowała

wpisujące się w nią procedury badawcze, sposoby ustalania wiarygodności badań, czy też prezentowania wyników badań.

Studium przypadku ma długą i znaczącą historię w obrębie wielu dyscyplin naukowych. Jacques Hamel we wstępie do pracy *Case Study Methods* (1993) pokazuje, że dla zrozumienia czym jest studium przypadku i dla prowadzenia badań za pomocą tej metody, należy mieć na względzie różne tradycje badawcze, jakie powiązane są z tą metodą. I tak, badacze odwołujący się do metody studium przypadku powinni zapoznać się z pracami:

- Bronisława Malinowskiego, który prowadził badania na Wyspach Trobriandzkich, a ich wyniki opublikował m.in. w książkach: *Argonauci Zachodniego Pacyfiku* i *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*;

- Fryderyka Le Playe, który był pionierem badań budżetów rodzinnych jako źródła danych o poziomie życia ogółu społeczeństwa (analizując sytuację robotników, wysunął program reform, oparty na założeniach katolickiego solidaryzmu społecznego);

- Floriana Znanieckiego¹¹ i Williama Thomasa pod tytułem: *Chłop polski w Europie i Ameryce*, w której bazą źródłową były dokumenty osobiste, takie jak: autobiografie, listy czy pamiętniki.

Przywołane wyżej prace, biorąc pod uwagę ich doniosłość, znalazły należyte uznanie wśród uczonych i zostały przyjęte za przełomowe w rozwoju nauk, zwłaszcza nauk społecznych. Poznanie tych prac odkrywa tradycje w prowadzeniu studium przypadku, a wraz z tym wagę, jaką miały one w przeszłości i jaką mają we współczesności, jeśli chodzi o prowadzenie badań jakościowych.

Warto podkreślić, że metoda studium przypadku/przypadków, mimo kontrowersji, które pojawiały się wokół niej zarówno na gruncie nauk pedagogicznych w Polsce, jak i za granicą na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku (zob. szerzej na ten temat w: Michalak, 2007) ma obecnie swój autonomiczny charakter (Denzin, Lincoln, red. 2005; Merriam, 1998; Yin, 1994). Dariusz Kubinowski (2010) w pracy poświęconej jakościowym badaniom pedagogicznym, gdy omawia metodykę tych badań, wskazuje, że metodę studium przypadku/przypadków należy zaliczyć do tych metod, które wpisują się w uznane przez naukowców wzorce możliwych sposobów prowadzenia badań jakościowych na gruncie pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Znajduje ona tym samym właściwe jej miejsce obok takich metod, jak: etnografia, badania narracyjne, badanie w działaniu czy też badanie przez sztukę (zob. tamże, s. 159–191).

¹¹ Florian Znaniecki wysunął postulat metodologicznego rozpatrywania zjawisk społecznych jako aktualnego lub potencjalnego przedmiotu czyichś czynności (zasada współczynnika humanistycznego). Zgodnie z tym postulatem socjolog powinien patrzeć na rzeczywistość „oczy- ma jej uczestników” (podejście subiektywne), nie zaś „absolutnego obserwatora” (podejście obiektywne).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu poświęconej studium przypadku/przypadków (zob. m.in. Babbie, 2004; Bassey, 1999; Bauman, 2003; Denzin, Lincoln, red. 2005; Flyvbjerg, 2005; Konarzewski, 2000; Kubinowski, 2010; Merriam, 1988; Michalak, 2007; Pilch, Bauman, 2001; Stake, 1995, 2009; Stenhouse, 1985; Sturman, 1997; Turlejska, 1998; Yin, 1994) można stwierdzić, że wyróżnikiem tej metody poznania naukowego jest *prowadzenie badań nad danym przypadkiem lub zbiorem przypadków w kontekście, w jakim on funkcjonuje* w przeciwieństwie do sztucznej sytuacji, jaka jest aranżowana na rzecz przeprowadzania na przykład eksperymentu lub ankiety. Stąd też często, gdy podejmuje się próby zdefiniowania tej metody, podkreśla się, że studium przypadku można rozumieć jako studium specyfiki i złożoności pojedynczego przypadku lub zbioru przypadków prowadzone w rzeczywistym, szerokim kontekście, w jakim działa przypadek lub zbiór przypadków. Jedną z zasadniczych cech studium przypadku, jest – jak twierdzi Earl Babbie (2004) – „ograniczenie uwagi do konkretnego przykładu czegoś” (tamże, s. 320). To właśnie sam przypadek i próba zrozumienia jego istoty, charakteru, struktury, sposobów działania, funkcjonowania i ich uwarunkowań są charakterystycznymi właściwościami tej metody badań. O zastosowaniu studium przypadku decyduje przede wszystkim „badawcze zainteresowanie konkretnym przypadkiem” (Stake, 2009, s. 623), nie zaś określonymi metodami gromadzenia danych (tamże)¹².

Za wykorzystaniem studium przypadku w badaniach pedagogicznych przemawia szereg możliwych właściwości pozytywnych, które wyróżniają tę metodę badań. Otóż, jak argumentuje Clifford Adelman i współautorzy (1980, s. 59–60), dane uzyskane ze studium przypadku są, paradoksalnie, „bardzo dobrze oddającymi rzeczywistość”, ale trudnymi do opracowania. W przeciwieństwie do nich dane uzyskane z innych badań często „słabo oddają rzeczywistość”, lecz bardzo łatwo dają się opracować. Studium przypadku pozwala albo na uogólnienia dotyczące danego przypadku albo na ich rozszerzenie z danego przypadku na całą klasę przypadków. Studium przypadku to „krok w stronę działania” – rozpoczyna się w świecie działań i wnosi do niego swój wkład. Studium przypadku ma swoje użycie z reguły w odpowiedzi na problem

¹² Pomimo tego, że Stake (2005, 2009) twierdzi, że studium przypadku nie jest metodologią, ale wyborem tego, co będzie studiowane (np. przypadek w ograniczonym systemie), inni badacze prezentują studium przypadku jako metodologię badań/pewne podejście badawcze (Denzin, Lincoln, red. 2005; Merriam, 1998; Yin, 1994). Studium przypadku, jak pokazuje analiza literatury przedmiotu, można rozumieć bardzo szeroko i traktować je zarówno jako metodologię badań, a wraz z tym jako pewne podejście na przykład w badaniach jakościowych. Studium przypadku może być rozumiane także jako metoda badań, w której przedmiotem poznania jest przede wszystkim dany przypadek. Jego analiza ma służyć temu, by lepiej poznać szersze zjawisko i rozwiązać postawiony problem badawczy. Przypadek jest traktowany najczęściej jako specyficzna ilustracja badanego zjawiska. Studium przypadku jest rozumiane także jako wynik dociekań badawczych, które przedstawiane mogą być np. w postaci raportu z badań.

związany z niedostatkami wiedzy dającej podstawy do zrozumienia czegoś albo/i na problem wymagający praktycznego działania. Uzyskane – poprzez odwołanie się do studium przypadku – wyniki mogą okazać się zatem użyteczne w zrozumieniu danego zjawiska czy konkretnego przypadku, jak i mogą być także bezpośrednio wykorzystane w praktyce pedagogicznej. Doniesienia naukowe z badań nad przypadkiem najczęściej przyjmują formę, która jest bardziej dostępna niż inne rodzaje raportów badawczych, chociaż ta zaleta do pewnego stopnia uzyskana jest kosztem obszerności raportów z badań nad przypadkiem.

Dokonując ogólnej charakterystyki studium przypadku, należy podkreślić, że jest ono wykorzystywane w badaniach, których celem nie jest weryfikacja hipotez: służy ono raczej ich generowaniu. Metoda studium przypadku jest użyteczna w opisie jednostkowych biografii badanych, z uwzględnieniem poszukiwań przyczyn badanych zjawisk w szerokim kontekście życiowych i zawodowych doświadczeń oraz wyborów relacjonowanych z perspektywy subiektywnych odczuć (Michalak, 2007). Jakościowe badania pedagogiczne z wykorzystaniem metody studium przypadku służą nie tylko osiąganiu celów poznawczych, co mają prowadzić do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej, ale także osiąganiu celów praktycznych. W odniesieniu do tej drugiej sytuacji (prowadzenie badań z zamiarem doskonalenia praktyki pedagogicznej) badania jakościowe mają być przyczynkiem do doskonalenia wybranego wycinka rzeczywistości pedagogicznej poprzez wykorzystanie uzyskanych wyników badań przez określone grupy odbiorców (z reguły badania są kierowane do twórców polityki edukacyjnej, przedstawicieli administracji oświatowej, dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców).

U podstaw metody studium przypadku/przypadków tkwi – jak pisze Andrew Sturman w pracy *Case Study Methods* (1997) – założenie, że „ludzkie systemy tworzą charakterystyczną całość lub integralność, a nie są po prostu luźno powiązaniem zbiorów” (tamże, s. 61). Założenie to stanowi podstawę dla myślenia i charakteryzowania studium przypadku. Przedmiotem poznania z wykorzystaniem metody studium przypadku jest zatem, mówiąc za Michaeliem Basseyem (1999), pewna „pojedynczość” (ang. *singularity*), co oznacza, że badacz prowadzący badania edukacyjne jest zainteresowany na przykład osobą, grupą osób, uczniem, klasą szkolną, określonym wydarzeniem lub programem edukacyjnym czy też instytucją edukacyjną (Bassey, 1999; Hancock, Algozzine, 2006; Michalak, 2007; Kubinowski, 2010). Przypadek zawsze jest czymś szczególnym, jest jak podkreśla Robert E. Stake (1995), „specyficzną jednostką funkcjonalną”, „ściśle określonym, zintegrowanym systemem” (tamże, s. 2). Robert E. Stake, powołując się na Louisa Smitha, stwierdza, że przypadek powinien być traktowany jako „system ograniczony” (ang. *bounded system*), zwracając tym samym uwagę na fakt, że badaniom należałoby raczej poddawać jednostkę, grupę, instytucję, pewien obiekt, pewną jednostkowość, nie zaś proces. Stąd też za przypadek można uznać

według Roberta E. Stake'a „zjawisko, które daje się łatwo wyspecyfikować. Może nim być dziecko albo lekarz. Ale już zabiegom lekarskim czy leczeniu może brakować tej specyficzności, wyznaczników granic zjawiska, aby móc traktować je jako przypadki” (Stake, 2009, s. 624). Warto zauważyć, że przyjęcie takiego rozumienia przedmiotu badań, nie oznacza, że nie należy brać pod uwagę aspektów procesualnych, jakie wiążą się chociażby z działaniem badanego przypadku w określonym czasie, wręcz przeciwnie. Analiza przypadku w splocie relacji między różnymi czynnikami w określonych granicach przestrzennych i czasowych, przejawiająca się na przykład w analizie zmian, jakie zachodzą w funkcjonowaniu (rozwoju) przypadku w danych warunkach i w interesującym badacza czasie jest – jak pokazują prace naukowe poświęcone metodyce badań jakościowych – cechą swoistą tej metody.

Tak pojmowany przedmiot badań w ramach metody studium przypadku, za którego to sposobem rozumienia się opowiadam, wskazuje na szerokie ujęcie tej metody, co oznacza, że przedmiotem poznania w studium przypadku/przypadków jest nie tylko jednostkowy przypadek ludzki, „jedna osoba”, jak to bywa interpretowane na gruncie rodzimej literatury pedagogicznej (zob. Kamiński, 1974; Turlejska, 1998; Łobocki, 2000; Rubacha, 2008), ale także pewne zjawisko, grupa, organizacja, instytucja, program nauczania.

Robert Yin stwierdza, że dla dogłębnej analizy studium przypadku badacz może wykorzystać różne techniki badawcze, zarówno te charakterystyczne dla badań ilościowych, jak i jakościowych, oraz odwołać się do wielu źródeł danych. Typowe dla studium przypadku jest gromadzenie danych empirycznych zarówno na podstawie analizy źródeł (dane archiwalne takie jak: kroniki, mapy, listy nazwisk, dane biograficzne, pamiętniki), analizy istniejących dokumentów (listy, notatniki, plany spotkań, raporty ze spotkań, ogłoszenia, artykuły gazetowe itp.), wywiadów (wywiady o różnym stopniu standaryzacji między innymi: wywiady swobodne, wywiady ukierunkowane, wywiady kwestionariuszowe), obserwacji (obserwacje bezpośrednie, obserwacje uczestniczące), fizycznych artefaktów (fizyczne wytwory ludzi, takie jak na przykład: narzędzia, instrumenty, wytwory sztuki, ulotki), jak i na podstawie testów do pomiaru inteligencji i uzdolnień, testów wiadomości i umiejętności, skal do pomiaru na przykład sprawności motorycznej (Pilch, Bauman, 2001, s. 79; Runyan, 1992, s. 128–132).

Studium przypadku/przypadków – jak pokazuję w pracy poświęconej analizie uwarunkowań sukcesów zawodowych nauczycieli (Michalak, 2007), odwołując się do propozycji rozróżnień w zakresie sposobów ujmowania studium przypadku w określone kategorie przedstawionych przez Lawrence'a Stenhouse'a (1985), Roberta Yina (1994), Roberta Stake'a (1995) – może przyjmować różne postaci w zależności od liczby obiektów, które stają się przedmiotem analizy badawczej, od roli, jaką pełni przypadek w badaniu, czy też od zastosowania przypadku w badaniach edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę liczbę obiektów, która staje się przedmiotem analizy badawczej Robert E. Stake (1995) wyróżnia studium pojedynczego przypadku (ang. *individual case study*) i studium przypadków (ang. *collective case study*). Studium pojedynczego przypadku (lub mówiąc prościej: studium przypadku) ma na celu badanie jednego przypadku, natomiast studium przypadków jest analizą kilku przypadków jednocześnie by poznać lepiej, na przykład określone zjawisko i jego uwarunkowania lub jakąś zbiorowość. Jak zaznacza autor, studium przypadków nie jest badaniem zbioru przypadków, ale jest to instrumentalne studium przypadku rozciągnięte na kilka przypadków równocześnie. Pojedyncze ich przykłady mogą mieć pewną wspólną cechę, mogą w jakiś sposób być podobne do siebie, ale mogą też różnić się od siebie. Wybierając do badań dane przypadki, badacz kieruje się przekonaniem, że ich poznanie da mu szansę na lepsze rozwiązanie postawionego problemu badawczego. Matthew B. Miles i A. Michael Huberman (2000) powołując się na swoje doświadczenia badawcze, proponują prowadzić badania, w których materiały empiryczne są zbierane właśnie na podstawie studium przypadków. Według tych autorów „badania różnorodnych przypadków stwarzają badaczowi możliwość jeszcze głębszego wnikięcia w procesy i skutki pojedynczych przypadków, możliwość weryfikacji hipotez (nie tylko ich tworzenia) i dobre przedstawienie przyczyn, osadzone w lokalnym kontekście – miejscu” (tamże, s. 28).

W zależności od roli, jaką pełni przypadek w badaniu można za Robertem E. Stake'em (1995, s. 3–4) wskazać na autoteliczne (ang. *intrinsic*) i instrumentalne (ang. *instrumental*) studium przypadku. Autoteliczne studium przypadku podejmowane jest w celu dogłębnego zrozumienia konkretnego przypadku, który ze względu na swą unikalność (przypadek ilustruje np. jakąś konkretną cechę lub problem) jest interesujący sam w sobie. Robert E. Stake pisze: „Mamy przypadek. Jesteśmy nim zainteresowani nie dlatego, że badając go dowiadujemy się czegoś o innych przypadkach lub o jakimś ogólnym problemie, lecz dlatego gdyż chcemy zdobyć wiedzę o tym konkretnym przypadku. A zatem interesujemy się przypadkiem samym w sobie, jako samoistnym zagadnieniem” (tamże, s. 3). W instrumentalnym studium przypadku sam przypadek ma znaczenie drugorzędne, pełni wyłącznie rolę pomocniczą, ułatwia zrozumienie czegoś poza nim samym, umożliwia on wgląd w jakiś ważny dla badacza problem. Autor pisze: „Mamy problem badawczy, pojawia się zdziwienie, potrzeba ogólnego zrozumienia, i czujemy, że możemy dotrzeć do sedna problemu badając konkretny przypadek. To wykorzystanie studium przypadku ma na celu zrozumienie czegoś dodatkowego, czegoś więcej niż sam przypadek. Studium przypadku jest tutaj instrumentem służącym do osiągnięcia czegoś innego niż zrozumienie [tego konkretnego przypadku]” (tamże, s. 4).

Lawrence Stenhouse (1985) biorąc pod uwagę zastosowania studiów przypadku w badaniach, wyróżnia cztery rodzaje studium przypadku, a mianowicie

studium etnograficzne (ang. *ethnographic case study*), studium rozpoznawcze (ang. *evaluative case study*), studium edukacyjne (ang. *educational case study*) i studium związane z badaniem w działaniu (ang. *action research case study*). Etnograficzne studium przypadku według Lawrence Stenhouse'a ma zastosowanie na gruncie nauk społecznych (zwłaszcza socjologii i antropologii). Autor pisze o nim w następujący sposób: „Pojedynczy przypadek badany jest szczegółowo poprzez obserwację wspartą wywiadem, zgodnie z zasadami antropologii kulturowej lub społecznej... O etnograficznym studium przypadku można powiedzieć, że poddaje w wątpliwość widoczne (przyjęte za oczywiste) sposoby rozumienia przypadku przez jego aktorów i oferuje wyjaśnienia formułowane z punktu widzenia kogoś znajdującego się na zewnątrz przypadku, które podkreślają schematy przyczynowo-skutkowe oraz strukturalne, których to schematów uczestnicy badanego przypadku nie są świadomi. Nie ma ono z reguły bezpośredniego odniesienia do praktycznych potrzeb uczestników przypadku, chociaż może wpływać na ich postrzeganie, a zatem na ukryte podstawy ich działań” (tamże, s. 50). Lawrence Stenhouse pozostałe trzy rodzaje studiów przypadku postrzega jako bezpośrednio powiązane z naukami o wychowaniu, gdyż zajmują się one różnymi aspektami działań edukacyjnych. I tak, w studiach rozpoznawczych pojedynczy przypadek lub zbiór przypadków (np. projekt edukacyjny, program edukacyjny, wydarzenie edukacyjne) jest, zdaniem Lawrence'a Stenhouse'a, badany dogłębnie w celu zapewnienia osobom odpowiedzialnym za zarządzanie oświatą, nauczycielom, rodzicom, uczniom itd. informacji, która pomoże im w dokonaniu oceny realizowanych przez nich działań czy też oceny programów edukacyjnych, sposobów działania instytucji, z którymi są oni powiązani. W edukacyjnym studium przypadku badacz pragnie przede wszystkim zrozumieć dany przypadek, to znaczy również sposoby jego edukacyjnego działania. Badacz dąży do opisania przypadku i wyprowadzenia wynikających z analizy przypadku wniosków. Jego praca ma prowadzić do wzbogacenia przemyśleń i dyskusji naukowych wśród nauczycieli, dyrektorów szkół, osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie oświaty, pracowników naukowych. Badacz poprzez swoje doniesienia badawcze może przyczynić się do rozwoju teorii związanej z edukacją. Studium przypadku w badaniach w działaniu poprzez pracę z przypadkiem, poprzez dostarczanie mu informacji zwrotnych, wskazówek, których wykorzystanie umożliwia rewidowanie i udoskonalanie działań danego przypadku przyczynia się do rozwoju badanego przypadku. Andrew Sturman (1997, s. 61–66) powołując się na wyodrębnione przez Lawrence Stenhouse'a różne odmiany studium przypadku, zaznacza, że podczas gdy etnograficzne studium przypadku i studium przypadku w badaniach w działaniu zajmują się najczęściej tylko badaniem jednego przypadku, to rozpoznawcze, czy też edukacyjne studia przypadku mogą podjąć analizę zarówno pojedynczego, jak i kilku przypadków jednocześnie.

Robert Yin (1994), ze względu na zastosowania studiów przypadku w badaniach edukacyjnych, wyróżnia eksploracyjne (ang. *exploratory*), wyjaśniające (ang. *explanatory*) i deskryptywne (ang. *descriptive*) studia przypadku. Eksploracyjne studium przypadku związane jest z badaniami wstępnymi i pozwala na rozpoznanie problemu, sformułowanie problematyki badawczej i postawienie hipotez, które są weryfikowane podczas analiz badawczych. Na podstawie systematycznie zbieranych danych w trakcie dalszych badań nad przypadkiem jest budowana teoria, która wyłania się niejako podczas badania (zob. Glaser, Strauss, 1967). Wyjaśniające studium przypadku wykorzystywane jest w badaniach, które mają na celu ustalenie przyczyn różnych zjawisk. W określeniu tych przyczyn badacz odnosi się do różnych konkurencyjnych teorii, na przykład teorii symbolicznego interakcjonizmu i teorii strukturalno-funkcjonalnej. W deskryptywnym studium przypadku wybrane przypadki porównuje się z ich teoretycznym (idealnym) wzorcem (ang. *pattern – matching procedure*), na podstawie czego formułowane są hipotezy odnoszące się do relacji przyczynowo-skutkowych. Badane zjawiska są opisywane bardzo skrupulatnie, z uwzględnieniem czynników, które mają wpływ na ich kształtowanie się.

W realizowanym programie badawczym zmierzałam do tego, by prowadzone badania spełniały założenia, jakie tkwią u podstaw studium przypadku jako metody badań w jakościowych badaniach pedagogicznych, które są osadzone w konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. W związku z czym dążyłam do pokazania złożoności świata osób badanych, zrozumienia ich działań, uzyskania wglądu w badane zjawisko skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie, rozwijania kategorii teoretycznych, własności tych kategorii oraz relacji między nimi.

Wybór studium przypadków jako jakościowej metody badawczej był związany z przyjętym przeze mnie idiograficznym stanowiskiem teoriopoznawczym i założeniem, że wartościowe jest badanie pojedynczego przypadku, a nie wyłącznie poszukiwanie praw ogólnych. Prowadzone przeze mnie badania – jak to już starałam się wcześniej pokazać (zob. podrozdziały 1 i 2 niniejszego rozdziału, mówiące o przyjętej perspektywie badawczej oraz problemach i celach badań) – nastawione były na analizowanie procesów, które poddawałam interpretatywnemu rozumieniu i na budowanie ich wyjaśnień poprzez rozumienie znaczeń, jakie osoby badane nadają zdarzeniom, rzeczom w procesie ich doświadczania i przeżywania. W realizowanym przeze mnie procesie epistemologiczno-eksploracyjnym zasadniczym zadaniem było rozumienie i interpretacja interesujących mnie zjawisk. Prowadzone studium przypadków traktowałam jako „mały krok w kierunku większych generalizacji” (Stake, 2009, s. 630).

Biorąc pod uwagę przedmiot poznania, wykorzystaną przeze mnie metodę badań, mogę nazwać za Robertem Stake’em (1995, 2009), jako studium

przypadków, czy też zbiorowe studium przypadku. W prowadzonych badaniach dążyłam do tego, by przedmiot poznania można było dookreślić, zidentyfikować, by była nim pewna „pojedynczość” (ang. *singularity*). Na potrzeby badań przedmiotem zainteresowania badawczego uczyniłam złożony przypadek (Stake, 2009, s. 624), który jest tworzony nie przez jeden, ale kilka przypadków równocześnie. Przypadkiem złożonym w referowanych tutaj badaniach jest grupa dyrektorów szkół. Jak zaznacza Robert Stake, studium przypadków nie jest badaniem zbioru przypadków, ale jest to instrumentalne studium przypadku rozciągnięte na kilka przypadków równocześnie (Stake, 2009, s. 628). Pojedyncze przykłady poszczególnych przypadków mogą mieć pewną wspólną cechę: mogą w jakiś sposób być podobne do siebie, ale mogą też różnić się od siebie. Analiza kilku przypadków jednocześnie ma służyć temu, by lepiej poznać szersze zjawisko i rozwiązać postawiony problem badawczy.

Wybierając do badań dyrektorów szkół, skierowałam uwagę w stronę tych dyrektorów, którzy są rozpoznawani jako skuteczni przywódcy w szkołach funkcjonujących w środowiskach zaniedbanych społecznie¹³. W prowadzonych badaniach kierowałam się przekonaniem, że uczynienie przedmiotem badań dyrektorów, którzy wyróżniają się swoją pracą i sposobami pracy w środowiskach stawiających szczególne wyzwania da mi szansę na lepsze rozwiązanie postawionego problemu badawczego, a wraz z tym na pogłębienie wiedzy o badanym zjawisku.

Dobrana do badań grupa dyrektorów stanowi zatem ilustrację zjawiska, któremu poświęcone są prowadzone przeze mnie analizy badawcze. Przyjęcie takiego stanowiska oznacza, iż zainteresowanie samym przypadkiem (grupą dyrektorów szkół) ma charakter wspierający i ma służyć ogólniejszej kwestii, jaką jest – poprzez porównanie ze sobą różnych przypadków w celu ustalenia tego, co je ze sobą łączy, a co je różni – lepsze zrozumienie badanego zjawiska.

Jeśli chodzi o rolę, jaką ma pełnić przypadek w badaniu, to zastosowane w prowadzonych przeze mnie badaniach studium przypadku można określić za Robertem Yin'em (1994) jako eksploracyjne studium przypadku, zaś za Lawrence'em Stenhouse'em (1985) jako edukacyjne studium przypadku. Celem prowadzonych przeze mnie badań miało być – jak to już wcześniej zaznaczyłam – wzbogacenie wiedzy pedagogicznej dotyczącej zjawiska skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie w splocie jego różnorodnych uwarunkowań, wzbogacenie przemyśleń i dyskusji naukowych wśród wszystkich tych, którzy są zainteresowani stanem oświaty i jej rozwojem, między innymi nauczycieli, dyrektorów szkół, decydentów oświaty, czy też pracowników naukowych.

¹³ Kryteria doboru osób do badań przedstawiam w podrozdziale 6. niniejszego rozdziału.

6. Dobór przypadków i teren badań

Zastosowana w niniejszych badaniach metoda studium przypadków i dążenie do stworzenia teorii zjawiska skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie (teorii substancywnej) poprzez odwołanie się do analizy komparatywnej spowodowały, że wręcz niezbędne było już w początkowych etapach badań określenie tego, co będzie stanowić badane przypadki, a następnie podjęcie decyzji odnośnie konstrukcji próby badawczej w ramach danych przypadków (określenie wielkości badanej próby).

Wybór przypadku w badaniach, w których dominuje metoda studium przypadku, jak pokazuje literatura przedmiotu, ma kluczowe znaczenie w zrozumieniu badanego zjawiska. Jedną z najważniejszych decyzji, która związana jest z metodą studium przypadku, jest decyzja odnośnie wyboru najbardziej odpowiedniego przypadku do badania. W związku z tym pojawia się pytanie, które przypadki warto badać i studiować. Robert E. Stake pisze: „Gdybym ja wybierał, wybrałbym taki przypadek, o którym myślę, że dostarczy najwięcej informacji. Może to oznaczać wybranie takiego przypadku, który jest najbardziej dostępny, z którym możemy spędzić najwięcej czasu. Możliwość głębszego poznania to kryterium inne i częstokroć ważniejsze niż reprezentatywność. Czasem lepiej dowiedzieć się więcej na podstawie nietypowego przypadku niż mniej na podstawie tego, o którym myślimy, że jest typowy” (Stake, 2009, s. 635–636).

Jako badacz stanęłam zatem – już w fazie przygotowawczej do badań – przed pytaniem, jakie przypadki należy uwzględnić w prowadzonych badaniach empirycznych. Realizując zbiorowe studium przypadku z perspektywy teorii ugruntowanej, zdawałam sobie sprawę z tego, że dobór przypadków będzie miał zasadnicze znaczenie w zrozumieniu działań uczestników badań, uzyskaniu wglądu w badane zjawisko, rozwijaniu kategorii teoretycznych, własności tych kategorii oraz relacji między nimi. W zbiorowym studium przypadku badacz dokonuje wyboru przypadków, które „mogą, lecz nie muszą być znane zawczasu. Mogą być do siebie podobne lub nie” (Stake, 2009, s. 628), kierując się – jak zostało to podkreślone – nie tyle reprezentatywnością przypadków, co potencjalnością lepszego poznania i zrozumienia szerszego zjawiska oraz stworzenia teorii jego dotyczącej. Przypadki są możliwościami studiowania, zgłębiania i poznawania danych zjawisk. „Ale nawet w większych zbiorowych studiach przypadku rozmiar próby jest zbyt mały, aby zagwarantować dobór losowy. Dlatego też w badaniach jakościowych dobieramy próbę celową, zwracając szczególną uwagę na jej różnorodność i potencjalność prowadzenia intensywnych badań” (tamże, s. 635).

Zgodnie z przyjętą metodą badań zastosowany przeze mnie dobór przypadków miał zatem nie tyle charakter doboru reprezentatywnego, co przede

wszystkim charakter doboru teoretycznego i celowego (Miles, Huberman, 2000, s. 28). Można określić go jako dobór na podstawie kryterium (Crabtree, Miller, 1992; Miles, Huberman, 2000; Patton, 2001). W tym typie doboru badacz wybiera przypadki według przyjętych kryteriów wewnętrznych, czyli zbioru aspektów istotnych w ramach danego projektu. U podstaw realizowanej przeze mnie strategii doboru przypadków tkwiło kryterium, które mówiąc najogólniej, można określić jako kryterium sukcesu zarówno badanych dyrektorów szkół, jak i szkół, którymi oni kierują. Tak określone kryterium miało charakter kryterium podobieństwa, gdyż do badania były dobierane przypadki podobne do siebie w tym zakresie zarówno na terenie Wielkiej Brytanii, jak i Polski.

W prowadzonych badaniach szczególną uwagę zwróciłam w stronę dyrektorów tych szkół, które pomimo rozlicznych wyzwań, wiążących się z ich usytuowaniem w zaniedbanych dzielnicach miast (będących często enklawami biedy), osiągają wiele sukcesów dzięki odpowiedniemu przywództwu edukacyjnemu. W konstruowaniu próby badawczej zależało mi na tym, aby w badaniach brali udział dyrektorzy tych szkół, które cieszą się wysokim zaufaniem społecznym, są rozpoznawane w środowisku lokalnym jako szkoły, które tak organizują warunki uczenia się, aby przyczyniać się do wzmacniania szans edukacyjnych każdego ucznia, a swój sukces – czy też mówiąc dokładniej: sukcesy swoich uczniów – zawdzięczają, jak już wspomniałam, w dużej mierze odpowiedniemu przywództwu edukacyjnemu.

W doborze przypadków interesowali mnie zatem dyrektorzy szkół działających na terenach, gdzie występuje większe niż gdzie indziej skupienie rodzin dotkniętych biedą. Szkoły te ze względu na swoje usytuowanie, pracują głównie na rzecz „dzieci gorszych szans”, dzieci znajdujących się często w tzw. zakłętym kręgu ubóstwa, któremu zwykle towarzyszy brak aspiracji edukacyjnych ich rodziców (Kwieciński, 2002). W toku badań starałam się zaprosić do badań dyrektorów, którzy:

- mają pozytywną opinię w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz cieszą się uznaniem społecznym za wykonywaną przez siebie pracę;
- potrafią wprowadzać wiele korzystnych zmian w życie szkoły i środowiska lokalnego, mają wielorakie osiągnięcia na miarę możliwości uczniów i środowiska, w którym pracują;
- nie tylko wyróżniają się swoją pracą w szkole, ale bywają także liderami w swoich społecznościach lokalnych.

W toku badań podejmując decyzje o wyborze poszczególnych przypadków na podstawie wskazanego wyżej kryterium doboru, kierowałam się strategią „teoretycznego doboru przypadków” (ang. *theoretical sampling*) (Glaser, Strauss, 1969) w celu wyprowadzenia wylaniających się zbiorów kategorii i ich własności, które miały posłużyć do budowania teorii ugruntowanej. O doborze danego przypadku do badań decydowała tutaj zarówno unikalność, specyfika danego przypadku, jak i kryterium, na które przede wszystkim zwracali uwagę twórcy

teorii ugruntowanej, czyli ocena „udziału”, jakie dane zaczerpnięte z badania danego przypadku miały w rozwijaniu teorii (Gorzko, 2008, s. 116).

Barney Glaser i Anselm L. Strauss mówią, że kryteriami doboru próbek do badań są „teoretyczna celowość oraz teoretyczne znaczenie/istotność (*theoretical purpose and relevance*)” (tamże). Kryteria doboru przypadku do badań są zatem elastyczne, jednak badacz powinien mieć na uwadze, że celem badań jest przede wszystkim generowanie teorii, a nie dowód. W plan badawczy należy zatem włączyć te przypadki, na przykładzie których można rozwijać, uszczegóławiać i poszerzać teoretycznie określone kategorie. Proponowane przez B. Glasera i A. L. Straussa reguły dobierania przypadków do badań (grup do analizy) składają się na logikę sekwencyjnego włączania przypadków i przeciwstawiają się sposobom doboru grup porównawczych w badaniach nastawionych na weryfikację lub wyczerpujący opis. Leżące u podstaw teorii ugruntowanej dążenia do osiągnięcia możliwie jak największej różnorodności kategorii i ich własności implikują dopuszczenie możliwości dokonywania porównań między dowolnymi przypadkami bez względu na skalę podobieństw i różnic pomiędzy nimi, o ile dane z nich zaczerpnięte stosują się do podobnych kategorii i ich własności (tamże, s. 117).

Ze względu na teoretyczny dobór przypadków do badań, wielkość próby badawczej nie była określona z góry. Jej konstruowaniu towarzyszyło pozyskiwanie i analizowanie danych, a wraz z tym empiryczne generowanie kategorii teoretycznych, własności tych kategorii oraz relacji między nimi. Decyzję o zaprzestaniu doboru przypadków do badań i jednocześnie zakończeniu zbierania dalszych danych podjęłam, kierując się względami teoretycznymi, a także różnymi warunkami strukturalnymi wpływającymi ograniczająco na proces pozyskiwania danych w toku badań. Zasadniczą przesłanką teoretyczną była „teoretyczna wystarczalność” (ang. *theoretical sufficiency*), jak mówi Ian Dey (1999, s. 257).

Dobierając przypadki do badań, prowadziłam jednocześnie prace analityczne, skupiając się nad wyłaniającą się teorią i nad empirycznymi granicami pojawiającymi się w danych. Granice te były uzależnione od zwartości i integracji teorii, od tego na ile dane *sugerowały* kategorie i oczywiście od mojej teoretycznej wrażliwości jako badacza (Gorzko, 2008, s. 127). W badaniach nie dążyłam zatem do uzyskania sytuacji „kompletności” danych możliwych do pozyskiwania z jakiegoś pola dla wygenerowania kategorii lub ich własności, na co wskazują B. Glaser i A. L. Strauss, wprowadzając pojęcie „teoretycznego nasycenia” (ang. *theoretical saturation*). W toku doboru przypadków do badań kierując się *zasadą teoretycznej celowości* i *zasadą teoretycznego znaczenia/istotności*, dążyłam do osiągnięcia maksymalnego zróżnicowania próby badawczej (ang. *purposeful maximal sampling*) (zob. Creswell, 2005, s. 75). Stąd też, interesowało mnie by dobrać do badań zarówno tych dyrektorów, którzy po raz pierwszy pełnili tak poważną funkcję kierowniczą, jak i dyrektorów, którzy mieli już doświadczenie w kierowaniu szkołą. Kolejna rzecz, na którą chciałam zwrócić uwagę w trakcie prowadzonych badań i zastanowić się na ile ona może

mieć znaczenie w kierowaniu szkołą w zaniedbanej dzielnicy miasta i stawianiu się skutecznym przywódcą była związana z tym, czy szkoła, którą kierują dyrektorzy była ich nowym miejscem pracy, czy też dyrektorzy ci mieli już doświadczenia związane ze swoim miejscem pracy, gdyż wcześniej (przed objęciem stanowiska dyrektora szkoły) pracowali w badanej szkole jako nauczyciele lub byli zatrudnieni w niej na innych stanowiskach. Inną kwestią, którą uznałam za ważną był typ szkoły w ramach obowiązkowego kształcenia w obu państwach. Biorąc pod uwagę strukturę systemu oświaty w Polsce i Wielkiej Brytanii, a szczególnie w Anglii, interesowało mnie zatem na ile typ szkoły (szkoła podstawowa i szkoła średnia niższego stopnia) może rzutować na pracę dyrektorów w obu krajach, czy też na dziejący się w ramach rozwoju zawodowego badanych proces, jakim było stawianie się skutecznym przywódcą.

W sposób naturalny wyłoniło się jeszcze jedno kryterium doboru próby badawczej w toku już prowadzonych badań. Otóż, prowadząc badania na terenie Wielkiej Brytanii, zaprosiłam do badań dyrektorów tych szkół, które jak się potem okazało tworzą federację szkół¹⁴ i znajdują się w sąsiadujących ze sobą obwodach szkolnych. Były to szkoły silnie ze sobą współpracujące i uczące się wzajemnie od siebie. Po przeprowadzeniu badań w Wielkiej Brytanii chciałam zastosować podobne kryterium w Polsce. W badaniach zależało mi na tym, aby zaprosić do udziału w nich dyrektorów, którzy nie tylko spełniają określone przeze mnie powyżej kryteria, ale jednocześnie kierują szkołami, które tworzą sieć współpracy i wzajemnego uczenia się, będąc usytuowane w sąsiadujących ze sobą obwodach szkolnych, tak jak to miało miejsce w stosunku do dobranych do badań przypadków z Wielkiej Brytanii. Niemniej jednak, mimo że mogłam dotrzeć do dyrektorów, którzy spełnialiby wszystkie przywołane wyżej kryteria, to jednak nie mogłam znaleźć interesujących mnie szkół.

Względy związane z ekonomicznością badań nie pozwalały na przeprowadzenie bardzo szeroko zakrojonych badań i bezwzględne spełnienie warunków maksymalizacji pozyskiwanych informacji. Środki finansowe, którymi dysponowałam i czas, jaki mogłam poświęcić na badania¹⁵ rzutowały ograniczająco

¹⁴ Termin „federacja” mówi o kolaboratywnym przywództwie szkolnym i wspólnych ustaleniach dotyczących sposobów kierowania szkołami. W Wielkiej Brytanii istnieją dwa typy federacji: *hard federation* i *soft federation*. Szkoły tworzące te pierwsze federacje mają jeden wspólny organ zarządzający szkołami tworzącymi federację (zob. www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/section/24). Natomiast szkoły budujące drugi rodzaj federacji, czynią to na podstawie wspólnie tworzonych regulacji porządkujących ich współpracę (www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/section/26); szkoły te zachowują odrębne organy zarządzające.

¹⁵ Zgodnie z harmonogramem realizowanego przeze mnie projektu badawczego: *Przywództwo w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze na przykładzie Wielkiej Brytanii i Polski* (nr projektu: N N106 332634) założono, że badania wraz z analizą zebranych wyników miały zostać zrealizowane w latach: 2008–2011, a ostateczne wyniki przedstawione w postaci zwartej publikacji naukowej w roku 2012.

na dostęp do przypadków, a w efekcie na proces pozyskiwania danych. Kierując się zasadą wpisującą się w badania jakościowe, którą można opisać skrótowo że „nie liczebność jest kryterium decydującym, a doniosłość doboru przypadków i próby badawczej” (Kubinowski, 2010, s. 284), starałam się przy podejmowaniu każdej decyzji rzutującej na próbę badawczą mieć na względzie przede wszystkim cele realizowanego przeze mnie projektu badawczego.

Na podstawie tak określonych kryteriów metodologicznych doboru przypadków, badania ostatecznie przeprowadzono na sześciu przypadkach, w tym trzy przypadki pochodziły z Wielkiej Brytanii i trzy z Polski. Opis szkół i ich dyrektorów znajduje się w rozdziałach 4 i 5 niniejszej książki. W badaniach obok dyrektorów, którzy byli traktowani jako podlegający oglądowi badacza „przypadki” wraz z kierowanymi przez nich szkołami, brali udział nauczyciele, uczniowie i rodzice z każdej z interesujących mnie szkół. Ci ostatni (nauczyciele, uczniowie i rodzice) brali udział w zogniskowanych wywiadach grupowych. W każdym z wywiadów brało udział od 3 do 5 osób reprezentujących grupę nauczycieli, uczniów i rodziców.

Biorąc pod uwagę teren badań, badania ze względu na możliwości organizacyjno-finansowe, przeprowadzono na terenie dwóch miast w obu krajach. W Wielkiej Brytanii badania przeprowadzono na terenie miasta Sheffield. Natomiast w Polsce badania były prowadzone na terenie miasta Łodzi.

Sheffield jest miastem położonym w obrębie hrabstwa metropolitalnego South Yorkshire w północno-wschodniej Anglii. Nazwa miasta Sheffield pochodzi od nazwy rzeki *Sheaf*. Początki właściwego miasta Sheffield to koniec pierwszego tysiąclecia naszej ery. W czasach anglosaskich Sheffield było miejscowością graniczną pomiędzy królestwem Mercii i Northumbrią. W 829 roku w Sheffield spotkali się królowie: król Northumbrii Eanred i król Egbert z Wessex, który był pierwszym królem Anglii. Normanowie zbudowali tutaj mały warowny zamek, z którego strzegli pobliskich terenów. W XIV wieku Sheffield słynęło w całej Anglii z produkcji wysokiej jakości noży. Od XVII wieku Sheffield stało się zagłębiem produkcji stali w Wielkiej Brytanii. To właśnie od tego czasu miasto zaczęło się gwałtownie rozwijać i bogacić. W 1863 roku w Sheffield wybuchła epidemia cholery. Zmarło wówczas ponad 400 osób. W 1864 roku w wyniku wielkiej powodzi życie straciło 270 osób. W czasie II wojny światowej Sheffield było jednym z głównych ośrodków produkcji stali dla Brytyjczyków. Po wojnie miasto utraciło swój hutniczy i przemysłowy charakter.

Liczba ludności Sheffield przekracza 0,5 mln (530,3 tys. w 2007 roku), co czyni je piątym co do wielkości miastem w Anglii. Miasto jest postrzegane jako jeden z największych ośrodków przemysłowych w Wielkiej Brytanii. W mieście produkuje się stal szlachetną z rud importowanych ze Skandynawii. Ulokowane są tu zakłady przemysłu metalowego (przede wszystkim zakłady narzędzi i broni), przemysłu elektrotechnicznego i spożywczego. Około 30 procent powierzchni miasta znajduje się w obrębie parku narodowego *Peak*

*District*¹⁶. W ostatnich dziesięcioleciach Sheffield z miasta silnie uprzemysłowionego przekształca się w miasto akademickie. W mieście działają dwa uniwersytety: University of Sheffield i Sheffield Hallam University, które gromadzą łącznie ponad 45 tysięcy studentów¹⁷. Warto zauważyć, że Sheffield aż do roku 1970, słynęło z jednej z najniższych w Wielkiej Brytanii stopy bezrobocia. Pierwszy kryzys naftowy, jaki miał miejsce w 1974 roku, wraz z globalizacją handlu i produkcji zadał poważny cios brytyjskiemu przemysłowi. Sheffield było jednym z miast brytyjskich, które zostało najbardziej dotknięte kryzysem. Lata 80. i 90. XX wieku okazały się bardzo trudne dla Sheffield i jego mieszkańców. Konserwatywny rząd Margaret Thatcher ograniczając interwencjonizm państwowy, kład nacisk na prywatyzację przedsiębiorstw państwowych i dążył do doprowadzenia do sytuacji, w której jedynie najsilniejsze, brytyjskie przedsiębiorstwa, wskutek walki z zagranicznymi konkurentami, pozostaną na rynku, a słabsze powinny ustąpić im pola. W odniesieniu do Sheffield oznaczało to restrukturyzację hut żelaza i stali. Wielkie i przestarzałe zakłady przemysłowe nie potrafiły sprostać wymogom stawianym przez gospodarkę rynkową i były właściwie skazane na upadek. Proces restrukturyzacji pociągnął za sobą znaczny wzrost lokalnego bezrobocia. W 1981 roku w Sheffield odnotowano stopę bezrobocia powyżej średniej krajowej. Bezrobocie wzrosło z 4% w 1978 roku do 11,3% w 1981 roku (DiGaetano, Lawless, 1999). W 1984 roku bezrobocie wyniosło 15,5%. Wraz z procesem dezindustrializacji Sheffield, osiedla robotnicze – składające się na obraz miasta – zaczęły ulegać degradacji. Dawniej tętniące uporządkowanym i charakterystycznym rytmem życia, obecnie stały się skupiskami ludzi długotrwale bezrobotnych, którzy borykają się na co dzień z wieloma problemami. W 1997 roku, kiedy do władzy doszła Partia Pracy po raz pierwszy od 18 lat nastąpiło przesunięcie punktu ciężkości i podjęto działania na rzecz rewitalizacji miast w Wielkiej Brytanii oraz zwalczanie nierówności społecznych. Działania rządu Tony’ego Blaira skupiały się między innymi na edukacji i na wsparciu dzielnic, w których występowało w dużym natężeniu ubóstwo. W Sheffield odnotowano postępy w działaniach na rzecz „zamknięcia luki” między dzielnicami znajdującymi się w najbardziej niekorzystnej sytuacji a resztą miasta.

Łódź, jak pokazują dane Urzędu Statystycznego w Łodzi za rok 2009 i 2011, jest trzecim miastem w kraju pod względem liczby ludności zameldowanej

¹⁶ Park narodowy Peak District znajduje się na zachód od Sheffield i ciągnie się aż po Manchester. Jest to jeden z najchętniej odwiedzanych parków narodowych w Anglii. Prawie 1/3 obszaru miasta Sheffield znajduje się w granicach tego parku, dlatego miasto jest jedną z najbardziej zielonych miejscowości w Anglii: 150 zalesionych terenów i 50 parków.

¹⁷ W mieście pojawia się coraz więcej lokali, restauracji, pubów oraz sklepów, w których można kupić wiele rzeczy za przystępną cenę dla przeciętnego studenta.

(742,4 tys. osób, w tym 405,2 tys. stanowią kobiety¹⁸) i czwartym pod względem powierzchni (293,3 km²). Jest to miasto położone w środkowej Polsce, na Wzniesieniach Łódzkich, nad rzeką Ner. Od dnia 1 stycznia 1999 roku Łódź jest miastem funkcjonującym na prawach powiatu – z mocy art. 91 ustawy o samorządzie powiatowym. Miasto jest siedzibą władz województwa łódzkiego, powiatu łódzkiego wschodniego oraz gminy Nowosolna. Miasto Łódź było przejściową siedzibą władz państwowych w 1945 roku. Łódź jest ośrodkiem akademickim, w którym znajduje się 6 uczelni publicznych i ponad 20 uczelni niepublicznych.

Miasto jest administracyjnie podzielone na pięć delegatur (dzielnice: Łódź-Bałuty, Łódź-Górna, Łódź-Polesie, Łódź-Śródmieście, Łódź-Widzew) oraz trzydzieści sześć jednostek pomocniczych w rozumieniu Uchwały Nr 25 i 26 Rady Narodowej Miasta Łodzi z 30 listopada 1995 roku (z późniejszymi zmianami). Szczególną linię podziału, która nie jest granicą administracyjną, stanowi linia kolei obwodowej rozgraniczająca historyczną tkankę miejską (tzw. miasto wewnętrzne: rejon stariej Łodzi/tereny śródmiejskie) od reszty.

Istotnym problemem społecznym w mieście jest obserwowany w każdej dzielnicy miasta ciągły wzrost liczby rodzin patologicznych, które od kilku pokoleń utrzymywane są jedynie ze środków pomocy społecznej. Rozszerzanie się kręgu ubóstwa występuje ze szczególnym nasileniem w dzielnicach: Łódź-Bałuty i Łódź-Śródmieście. W 2011 roku Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Łodzi udzielił pomocy 33,4 tys. mieszkańców miasta – o 1,9% więcej, niż w 2010 roku. Na realizację zadań rozdysponowano kwotę o 2,8% wyższą w stosunku do roku 2009. Przed rokiem 1989 Łódź stanowiła centrum przemysłu włókienniczego w Polsce. Po przełomie ustrojowym miasto miało jeden z najwyższych w Polsce wskaźników bezrobocia. Problem bezrobocia oznacza nie tylko fakt utraty pracy, lecz przede wszystkim niemożność ponownego, szybkiego jej podjęcia. Na koniec grudnia 2011 roku w ewidencji Wojewódzkiego Urzędu Pracy zarejestrowanych było 37,0 tys. bezrobotnych mieszkańców Łodzi (26,7% ogółu zarejestrowanych w województwie). Liczba osób bezrobotnych w porównaniu ze stanem na koniec września 2011 roku wzrosła o 3,4%, natomiast w stosunku do grudnia 2010 roku o 9,8%. Stopa bezrobocia w Łodzi na koniec grudnia 2011 roku wyniosła 10,8% (w województwie łódzkim – 12,7%) i była wyższa w stosunku do poziomu sprzed roku o 0,8 punktu procentowego. W 2011 roku odnotowano wzrost liczby bezrobotnych we wszystkich grupach bez względu na

¹⁸ Liczba ludności miasta Łodzi systematycznie maleje. W latach 1998 – 2000 zmniejszyła się ona o około 13,5 tysiąca osób, co stanowi około 0,98 punktu procentowego. W 2000 roku mieszkało w mieście ogółem 798,4 tysięcy osób, w 2005 roku – 767,6 tys. osób, natomiast w 2009 roku już tylko 742,4 tys. osób. Istotnym problemem w skali gminy jest notowany od kilku lat stały, w stosunku do ogólnej liczby mieszkańców, wzrost osób w wieku poprodukcyjnym. Zjawisko to obserwuje się w całym województwie łódzkim. Starzeniu się ludności przy wzrastającej liczbie zgonów towarzyszy równoczesny spadek liczby urodzin.

poziom wykształcenia. Najmniej liczną grupę zarejestrowanych bezrobotnych stanowiły osoby posiadające wykształcenie wyższe – 4,3 tys. Udział tej grupy w ogólnej liczbie bezrobotnych wzrósł w stosunku do 2010 roku o 0,3 punktu procentowego do poziomu 11,7%. Jednocześnie w tej grupie odnotowano najwyższy wzrost liczby osób nieposiadających pracy (12,7%). Najliczniejszą grupę stanowili bezrobotni z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym – 14,0 tys., tj. 37,9% ogółu bezrobotnych (przed rokiem – 37,6%). Liczebność tej grupy wzrosła w skali roku o 10,6%. Jedynie w tych dwóch grupach bezrobotnych odnotowano wzrost ich udziału w ogólnej liczbie bezrobotnych. Bezrobotni z wykształceniem zasadniczym zawodowym (7,2 tys.) stanowili 19,4% ogółu bezrobotnych (19,6% rok wcześniej), z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym (7,0 tys.) – 18,9% ogółu (19,2% rok wcześniej), natomiast bezrobotni w wykształceniu średnim ogólnokształcącym (4,5 tys.) – 12,0% (12,2% rok wcześniej).

Jak pokazują analizy zawarte w dokumencie *Studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego miasta Łodzi*, wydanym przez Urząd Miasta Łodzi w 2002 roku, w ogólnej sytuacji społeczno-gospodarczej Łodzi coraz bardziej widocznym jest wyczerpywanie się pierwotnych możliwości rozwojowych miasta, któremu towarzyszy nieustająca potrzeba restrukturyzacji oraz poszukiwania nowych sił miastotwórczych. Łódź, jak podkreślone jest w tym dokumencie, „jeszcze nie zyskując, na miarę swej wielkości, rangi metropolii krajowej traci jednak na swym znaczeniu gospodarczym, a jej możliwości aktywnego uczestnictwa w procesie integracji z Unią Europejską są ograniczone. Miasto, w porównaniu z wieloma innymi miastami kraju, przeżywa poważny regres. Przy zadowalającej infrastrukturze ekonomicznej i znacznym zaawansowaniu procesów transformacyjnych tereny w dzielnicach przemysłowych w dużym stopniu zmieniły już właścicieli, konieczna restrukturyzacja branżowa nie następuje; to samo dotyczy wprowadzania nowoczesnych technologii” (tamże, s. 20). W innym dokumencie pod tytułem: *Uproszczony Lokalny Program Rewitalizacji wybranych terenów śródmiejskich oraz pofabrycznych Łodzi na lata 2004–2013*, podkreśla się, że „miastu coraz bardziej zagrażają w najbliższym czasie skumulowane skutki śmierci technicznej wielu obiektów mieszkaniowych i pofabrycznych. Zjawiska takie już obecnie obserwujemy na wielu obszarach <<wewnętrznego miasta>>. Występują wyraźne przestrzenne obszary koncentracji patologii i przestępczości w strefie wewnętrznej skorelowane silnie z obszarami biedy. Pogłębia się fragmentacja społeczna, przestrzenna i gospodarcza” (ULPR, s. 4).

Badania naukowe prowadzone nad miastem dotyczą najczęściej problematyki społecznej, w tym identyfikacji obszarów biedy (por. Potoczna, Warzywoda-Kruszyńska, 2009; Warzywoda-Kruszyńska, 2008; Warzywoda-Kruszyńska, 1999; Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder, 1998) i zagospodarowania obszarów poprzemysłowych, szczególnie tych o wysokich walorach

architektonicznych lub urbanistycznych (por. Kaczmarek, 2001; Markowski, 2006; Pawlak, 2007). Badania prowadzone przez Pawła Swianiewicza i jego zespół (2011) nad rolą, jaką w polityce miejskiej odgrywają działania podejmowane w stosunku do najbardziej zaniedbanych dzielnic miast, pokazały, że w odniesieniu do miasta Łodzi problem wewnętrznych zróżnicowań przestrzennych i związanych z nimi odmiennych potrzeb i oczekiwań nie mieści się niestety w głównym nurcie debaty nad kierunkami polityki miejskiej. Jak pokazują analizy przeprowadzone przez tych badaczy podstawowym programem skierowanym na obszary zaniedbane w Łodzi, tak jak i w innych miastach w Polsce, jest lokalny program rewitalizacji. Jednak w Łodzi program ten nie ma jednolitego charakteru i „składa się z kilku słabo ze sobą powiązanych podprogramów odnoszących się do różnych obszarów i różnych problemów” (tamże, s. 160).

7. Gromadzenie danych

Stosowane w studium przypadku metody gromadzenia danych „mają służyć zdobyciu jak największej wiedzy na jego temat, tak aby móc uwypuklić kluczowe znaczenia w ostatecznym raporcie oraz opisać przypadek na tyle dogłębnie, aby czytelnik mógł doświadczyć wydarzeń związanych z przypadkiem i samodzielnie wyciągnąć istotne wnioski” (Stake, 2009, s. 634).

Dokonując wyboru sposobów gromadzenia danych, kierowałam się zaleceniem Kathy Charmaz (2009), która podkreśla wagę zbierania przez badacza przede wszystkim bogatych danych, bo tylko „bogate dane sięgają pod powierzchnię społecznego i subiektywnego życia” (tamże, s. 23). Jednocześnie odwołałam się do wskazania Roberta Yina (1990, s. 80), które mówi o tym, aby w studium przypadku użyć tak wielu źródeł danych, jak tylko jest to możliwe, po to by wykorzystać wszystkie mocne strony zastosowanych technik, a równocześnie by osłabić ich negatywne strony.

W celu zebrania bogatych danych, których analiza pozwoliłaby jak najlepiej zrozumieć badane przypadki i stworzyć podstawy do konstruowania teorii ugruntowanej badanego zjawiska zastosowałam podejście triangulacyjne, wyrażające się w wykorzystaniu i porównywaniu danych pochodzących od różnych osób i z różnych miejsc (triangulacja źródeł) oraz w porównaniu danych zebranych za pomocą różnych metod (triangulacja metod) (zob. Drózka, 2010, s. 125). Stąd też w toku badań zbierałam dane od dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców w Polsce i w Wielkiej Brytanii, odwołując się przy tym do różnych sposobów gromadzenia danych.

Czerpiąc inspiracje metodologiczne z konstruktywistycznej teorii ugruntowanej Kathy Charmaz (2009) i biorąc pod uwagę cel badań oraz problematykę

badawczą, jako podstawowe sposoby gromadzenia danych wybrałam wywiad narracyjny i wywiad intensywny (zob. tamże, 39–51). Te dwie odmiany wywiadu indywidualnego, różnią się między sobą stopniem kierowania (zob. Rubacha, 2008, s. 133 i następne) i stopniem standaryzacji stawianych w toku wywiadów pytań¹⁹ (Stemplewska-Żakowicz, 2009, s. 64). Wywiady indywidualne były prowadzone z zaproszonymi do badań dyrektorami szkół. Wywiady te można, odwołując się do klasyfikacji wywiadów według Krzysztofa Rubachy (2008), potraktować jako wywiady mało kierowane. Wspólną cechą tego rodzaju wywiadów jest nastawienie na bezpośrednie, szczere, interakcyjne prowadzenie rozmowy z badanym, co wypływa przede wszystkim ze sposobu postrzegania badanego jako osoby, która potrafi kompetentnie opowiedzieć swoje życie i składające się na nie doświadczenia.

Zastosowany wywiad narracyjny, biorąc pod uwagę istotę tego wywiadu i sposób jego prowadzenia, można traktować jako wywiad swobodny. Natomiast drugi z wywiadów – wywiad intensywny należy potraktować jako wywiad częściowo strukturalizowany, gdyż – jak to dalej pokazuję – w toku wywiadu odwoływałam się do przygotowanego przeze mnie wcześniej przewodnika wywiadu (zob. Aneks), na który składały się niestandaryzowane pytania o otwartym charakterze.

Technikami uzupełniającymi, pozwalającymi na zebranie dodatkowych danych, były zogniskowane wywiady grupowe, jakie przeprowadziłam z uczniami, rodzicami i nauczycielami oraz analiza archiwów i obserwacja jakościowa. Zastosowanie zogniskowanych wywiadów grupowych wraz z analizą archiwów i obserwacją pozwoliło przekroczyć ograniczenia badań, w których jedynym materiałem źródłowym mogłyby być wypowiedzi badanych dyrektorów.

Na rzecz zastosowanych sposobów gromadzenia danych wypracowałam autorskie narzędzia badawcze, które znajdują się w aneksie do niniejszej pracy. Przygotowanie narzędzi badawczych było o tyle skomplikowane, że jako badacz stanęłam wobec konieczności opracowania narzędzi zarówno w języku polskim, jak i języku angielskim. Dokonując tłumaczenia narzędzi z języka polskiego na angielski, dbałam przede wszystkim o to, aby opracowane narzędzia były nie tyle identyczne, co ekwiwalentne. W praktyce oznaczało to, że dbałam nie tyle o bezpośrednią odpowiedniość słów w obu językach, co przede wszystkim

¹⁹ W literaturze przedmiotu ze względu na stopień standaryzacji pytań w wywiadzie, najczęściej spotyka się określenie charakteru wywiadu poprzez wskazanie na jego strukturę (Stemplewska-Żakowicz, 2009, s. 64). Im bardziej pytania są w toku wywiadu dookreślone i z góry ustalone, tym bardziej mamy do czynienia z sytuacją wywiadu, w której liczy się przede wszystkim kwestia standaryzacji. Co z kolei sprzyja porównywaniu wyników różnych osób i replikacji badań. W badaniach z zastosowaniem wywiadu najczęściej podaje się jedno z następujących określeń: wywiad ustrukturalizowany (ang. *structured interview*), wywiad częściowo strukturalizowany (ang. *semi-structured interview*) i wywiad swobodny (ang. *open-structured interview*, *open-ended interview*).

o uzyskanie odpowiedniości ich znaczenia. W związku z czym, gdy opracowywałam narzędzia badawcze w języku polskim i w języku angielskim często bliższa byłam przyjęciu funkcjonalnego ekwiwalentu, niż dosłownego tłumaczenia, wiedząc, że w narzędziu badawczym większą rolę odgrywa porównywalność znaczenia niż poprawność tłumaczenia literalnego (Pachociński, 2007, s. 284). Przyjęcie takiego stanowiska pozwalało mi wykluczać różnice w prowadzonych przeze mnie badaniach. Olbrzymią pomocą w opracowaniu narzędzi w języku angielskim były dyskusje, jakie przeprowadziłam w gronie znanych mi badaczy brytyjskich, zajmujących się problematyką przywództwa w szkole.

7.1. Wywiad narracyjny

Wywiad narracyjny, jako szczególny rodzaj wywiadu jakościowego – jak pisze Susan E. Chase (2009) – z jednej strony przeżywa w naukach społecznych swój rozkwit (tamże, s. 15), z drugiej zaś „jest dziedziną wciąż jeszcze dopiero się kształtującą” (tamże, s. 16). Oznakami wzmożonego zainteresowania tą metodą gromadzenia danych są, jak podaje autorka, konferencje skupiające się na analizie prac wykorzystujących narracje, a obok nich książki, które pojawiły się w ramach serii: *The Narrative Study of Lives* oraz artykuły publikowane na łamach interdyscyplinarnego czasopisma zatytułowanego *Narrative Inquiry*.

Nie przedstawiam całościowo założeń tej metody zbierania danych, gdyż referowałam je w innym miejscu (Michalak, 2007, s. 217–226). Jednak tytułem wprowadzenia pragnę podkreślić, że wywiad narracyjny ma to do siebie, że trudno jest w jego zakresie mówić o jakiejś jednorodnej tradycji, w którą wpisałaby się określona metoda postępowania badawczego. Wywiad narracyjny umożliwia badanemu prezentację doświadczeń biograficznych „z punktu widzenia jego własnego roszczenia ważności”, jak pisze Gisela Jacob (2001, s. 115). Celem wywiadu narracyjnego jest uzyskanie od osoby badanej relacji o jej życiu lub wybranych jego fazach. Przedstawiona przez narratora opowieść o jego życiu, historia jego różnych doświadczeń życiowych nie jest sumą odpowiedzi na stawiane badanemu pytania, lecz spontaniczną – niezakłóconą interwencją prowadzącego wywiad – narracją badanego. Narracja stwarza okazję do ujawnienia światów i procesów społecznych związanych z przebiegiem życia, ukazując to, co wydarzyło się w przestrzeni społecznej z punktu widzenia uczestniczących i działających w niej jednostek. Opowiadający (narrator) nie narzuca rzeczywistości sztucznej formy za pomocą narracji, lecz interpretuje na nowo już przeżyty fragment przeszłości. Narracja jest szczególną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości. Jest ona, jak twierdzi Jerzy Trzebiński (2002, s. 17), jednym ze sposobów rozumienia świata przez jednostkę. Narracja organizuje znaczenia, jakie jednostka nadaje rzeczywistości

w kategoriach dążeń i przeszkód, które stoją na drodze do ich realizacji, w kategorii sukcesów lub porażek w radzeniu sobie z pojawiającymi się trudnościami i przełamywaniu pojawiających się przeszkód.

W koncepcji wywiadu narracyjnego zakłada się, że istnieje homologia pomiędzy strukturą organizacji doświadczania wydarzeń w życiu, a strukturą autobiograficznej narracji/porządkiem narracji. Oznacza to, iż poszczególne fazy składające się na biografię jednostki odtwarzane są przez nią w spontanicznie wytworzonej narracji (tj. nie przeciwiczonej wcześniej i nie zrutyinizowanej) w takim samym porządku strukturalnym, co uwidacznia się w tekście narracyjnym. Wobec czego dane pozyskane za pomocą wywiadu narracyjnego mogą służyć rekonstrukcji sekwencji zdarzeń ukazujących procesualny przebieg doświadczenia biograficznego osoby badanej, co z kolei stwarza możliwość rekonstrukcji przebiegu życia, bądź też pewnych jego faz. Dane biograficzne pozwalają na analizowanie badanego zjawiska w jego ciągłości przez wskazanie jak dane zjawisko powstało, rozwijało się i ewentualnie zaniknęło.

Przedmiotem wywiadu narracyjnego są przeważnie historie życia badanych lub aspekty tych historii, jakimi są na przykład historie karier zawodowych czy też historie doświadczeń związanych z uczestnictwem jednostki w pewnych zdarzeniach. Wywiad narracyjny ma także swoje granice, gdyż nie można badać za jego pomocą wszystkich możliwych rodzajów zjawisk społecznych. Wywiad narracyjny może być wykorzystany tylko wówczas, gdy badany jest w stanie opowiedzieć jakąś historię, co zakłada, że interesujące dla badacza zjawisko społeczne zawiera dla badanego charakter przeżytego procesu.

Decyzję, co do tego by gromadzić dane empiryczne za pomocą wywiadu narracyjnego podjęłam, kierując się kilkoma powodami. Pierwszy z nich, to taki, że jako badacz byłam zainteresowana opowieścią o życiu narratora, o jego osobistych doświadczeniach i przeżyciach. Interesowały mnie losy moich rozmówców, nie zaś ich opinie jako przedstawicieli określonych grup społecznych, czy też jakieś ogólne prawidłowości właściwe osobom przynależącym do tych grup. Wywiad narracyjny odpowiednio przeprowadzony (z przestrzeganiem poszczególnych faz, składających się na przebieg wywiadu) stwarza szansę, by opowiadana przez badanego historia jego życia spełniała wymogi narracji o doświadczeniach biograficznych. Właściwa stymulacja do narracji zachęca osobę badaną do opowiadania o własnym życiu, do zdania relacji z doświadczeń składających się na drogę życia tej osoby. W koncepcji wywiadu narracyjnego zakłada się, że jeśli narracja na temat własnych doświadczeń jest spontanicznie wytworzona, to można zauważyć wystąpienie homologicznego stosunku pomiędzy strukturami doświadczenia i porządkiem narracji. Innymi słowy, można zauważyć równoważność pomiędzy strukturą organizacji doświadczania wydarzeń w życiu a strukturą autobiograficznej narracji (Hermanns, 1987, s. 49). Dążąc do zrekonstruowania historii życia zawodowego badanych

dyrektorów, a głównie do ukazania historii stawania się skutecznym przywódcą edukacyjnym uznałam, że wywiad narracyjny daje możliwość pozyskania danych, na podstawie których można dokonać dogłębnej analizy dróg zawodowych badanych dyrektorów, albowiem dzięki wywiadowi narracyjnemu można stworzyć sytuację badawczą, w której badany będzie dokonywał procesualnej rekonstrukcji zdarzeń w narracji (jest to jedna z zasadniczych zalet wywiadu narracyjnego, zob. Hermanns, 1987).

Drugim nie mniej istotnym powodem odwołania się do wywiadu narracyjnego w celu pozyskania danych narracyjno-biograficznych było przeświadczenie, że „zachowanie ludzkie musi być badane i rozumiane z perspektywy osób, których ono dotyczy” (Denzin, 1970, s. 234), zaś badany podmiot powinien być rozumiany jako ekspert w dziedzinie własnego życia. Zapraszając do udziału w badaniach dyrektorów szkół, którzy interesowali mnie z punktu widzenia problematyki badawczej i celu badań, traktowałam ich jako ekspertów, znawców w zakresie poruszanego przeze mnie problemu. To od badanych dyrektorów, starając się wsłuchać „w ich głosy”, chciałam się dowiedzieć o ich historiach rozwoju zawodowego, a poprzez poznanie tych historii odkryć uwarunkowania stawania się skutecznym przywódcą edukacyjnym. Sytuacja badania, jaka wytwarza się podczas prowadzenia wywiadów narracyjnych stwarza możliwość dokonania interpretacji przeszłości i „głośnego opowiedzenia” o sobie oraz swoich doświadczeniach zawodowych (Elbaz, 1991). Sytuacja wywiadu narracyjnego pozwala na zebranie danych niejako „z pierwszej ręki”, danych które, mogłyby być nieosiągalne w inny sposób (Konarzewski, 2000, s. 122).

W prowadzonych badaniach szczególną wagę przypisałam sytuacji przekazu, sytuacji narracyjnej aktywności badanego. Narracja stwarzała okazję do ujawnienia światów i procesów społecznych związanych z przebiegiem życia zawodowego, ukazując to, co wydarzyło się w przestrzeni społecznej z punktu widzenia uczestniczących i działających w niej jednostek. W trakcie spotkań z badanymi zachęcałam ich do podjęcia opowiadania o ich życiu zawodowym poprzez postawienie inicjującego pytania, które brzmiało następująco:

Proszę, żeby Pan(-i) opowiedział(-a) mi o swoim życiu zawodowym, o tym jak ono przebiegało w kontekście tego, jak Pan(-i) stawał(-a) się dyrektorem-przywódcą prowadzącym tę szkołę do sukcesu i mającym tak duże uznanie społeczne za wykonywaną przez siebie pracę.

Proszę się nie spieszyć, nie pomijać szczegółów. Wszystko, co jest ważne dla Pana(-i) jest dla mnie interesujące. Jeśli będę chciała o coś zapytać, czegoś więcej się dowiedzieć, zapytam na końcu, zadam wówczas Panu(-i) kilka pytań dodatkowych.

Opowieści, których autorami stali się uczestnicy prowadzonych przeze mnie badań, zawierały rekonstrukcję ich doświadczeń zawodowych, były ich własnym sposobem rozumienia podejmowanych przez nich aktywności,

działań, wydarzeń wiążących się z osiąganymi przez nich sukcesami zawodowymi i prowadzeniem badanych szkół do sukcesu.

Trzecim ważnym powodem, którym kierowałam się przy podejmowaniu decyzji o odwołaniu się do wywiadu narracyjnego była swoista właściwość tej metody gromadzenia danych, jaka przejawia się w możliwości dokonania wglądu w genezę przebiegu procesów społecznych i jednocześnie wykroczenia poza charakterystykę określonego punktu czasowego (Jakob, 2001, s. 113). W badaniach założyłam, że procesy biograficzne i społeczne, w które uwikłane były osoby badane stają się dostępne analizie. Kierując się jako badacz intencją zrozumienia opowiedzianych mi historii, pragnęłam uzyskać rozumiejący wgląd w to, jakie znaczenia i sensy nadawali badani różnym przejawom swego życia zawodowego, chciałam dotrzeć do wskazywanych przez badanych motywów ich określonych zachowań, by w efekcie dokonać na podstawie analizy zebranego materiału rekonstrukcji obrazu rozwoju zawodowego badanych w kontekście jego uwarunkowań, a wraz z tym rekonstrukcji procesu stawania się skutecznym przywódcą edukacyjnym.

7.2. Wywiad intensywny

Wywiad intensywny (Charmaz, 2009, s. 39–51) bywa zwany przez niektórych autorów wywiadem pogłębionym (Fontana, Frey, 2009, s. 95), pogłębionym wywiadem etnograficznym (Konecki, 2000, s. 169), wywiadem ukierunkowanym (Krüger, 2005, s. 163), czy też wywiadem ogólnie ukierunkowanym (ang. *interview guide approach*) (Patton, 2001, s. 349). Prowadzenie wywiadów intensywnych pozwala na dogłębne zbadanie podejmowanego przez badacza tematu i „tym samym stanowi użyteczną metodę prowadzenia badań interpretacyjnych” (Charmaz, 2009, s. 39). Wywiady intensywne dzięki ich pogłębionemu charakterowi okazują się pomocne w uzyskaniu od badanych interpretacji ich doświadczeń.

Wywiad intensywny polega na indywidualnej rozmowie osoby badanej z osobą prowadzącą badanie. Rozmowa ma służyć rozumieniu doświadczeń badanego, jego przekazów i ukierunkowana jest na pewien temat. W toku rozmowy badacz odwołuje się do przygotowanego wcześniej przewodnika wywiadu. Składają się na niego pytania o otwartym charakterze: pytania nie są standaryzowane. Osoba prowadząca wywiad, decyduje o kolejności i sposobie sformułowania kierowanych do badanego pytań. Prowadzący wywiad zwykle posiłkuje się także pytaniami pomocniczymi, naprowadzającymi lub rozszerzającymi omawiane kwestie, aby uzyskać – w miarę możliwości – wyczerpujące, precyzyjne i jak najbliższe prawdzie dane. W przeciwieństwie do wywiadów swobodnych mało ukierunkowanych, wywiad intensywny/wywiad ogólnie ukierunkowany

ma najczęściej ustalony schemat wątków tematycznych poruszanych w trakcie rozmowy w celu uzyskania jak najwięcej szczegółowych informacji. Prowadząc tego rodzaju wywiad, badacz jest narażony na niebezpieczeństwo – jak pisze Krüger (2005, s. 163) – zbyt ścisłego trzymania się tematu przewodniego wywiadu, przez co może tracić szansę na zdobycie informacji kontekstowych.

Sztuką badacza w takim wywiadzie – jeśli kładzie on nacisk na zachowanie zasady otwartości towarzyszącej badaniom jakościowym – jest, jak sądzę, podtrzymywanie otwartości istotnych kwestii dotyczących znaczeń badanych fenomenów. Podczas wywiadu, dzięki umiejętnie prowadzonej rozmowie przez prowadzącego wywiad, osoba badana ma możliwość pełnego wyrażenia własnych odczuć, emocji, ekspresji, wyjaśnienia motywów postępowania, czy zaprezentowania swoich życiowych doświadczeń. W indywidualnym wywiadzie pogłębionym, odbywającym się bez wpływu osób trzecich i w atmosferze zrozumienia oraz poufności, możliwe jest podejmowanie tematów kontrowersyjnych, osobistych i intymnych. W prowadzonych badaniach odwołałam się do wywiadów intensywnych, aby głębiej dotrzeć do doświadczeń opisywanych przez badanych dyrektorów szkół poprzez utrzymywanie ich przy temacie, prośenie o więcej szczegółów i wyjaśnień, zapytanie o ich myśli, uczucia i działania. Uzyskane dane miały pozwolić na rekonstrukcję wzorów interpretacyjnych uczestników badań. Dzięki wywiadam intensywnym mogłam obok analizy działania badanych dyrektorów szkół, zwrócić uwagę na takie kwestie, jak chociażby: kontekst, w jakim działają uczestnicy badań, historie szkół, charakterystykę szkół i wyzwania, którym muszą one sprostać, sposoby postrzegania przez badanych roli dyrektora - lidera czy też pole odpowiedzialności badanych dyrektorów.

Przed przystąpieniem do wywiadów najpierw przygotowałam listę poszukiwanych informacji, które traktowałam jako ważne ze względu na badany problem, następnie zaś opracowałam narzędzie badawcze na potrzeby tego wywiadu (zob. Aneks). Ważną rolę w tworzeniu narzędzia badawczego odegrały przeprowadzone przeze mnie badania wstępne. Stworzyły one możliwość – jak to już wcześniej zauważyłam²⁰ – rzeczywistego kontaktu z badaną rzeczywistością i pozwoliły na uszczegółowienie problematyki badawczej, co z kolei dało podstawy do udoskonalenia narzędzia badawczego poprzez większą precyzację dyspozycji do wywiadu, usunięcie zbędnych pytań (pytań nie wnoszących nic do wiedzy na temat badanej grupy) i dodanie nowych pytań.

Prowadząc wywiady intensywne z badanymi dyrektorami szkół, starałam się we wstępnej fazie wywiadu formułować pytania dość ogólne i otwarte. Pytania te miały dać moim rozmówcom możliwość przedstawienia historii szkoły, pokazania, jaka to była szkoła w momencie, gdy biorący udział w badaniach rozmówca objął stanowisko dyrektora w danej szkole, jakie były silne, a jakie słabe strony danej szkoły. Za ważne, ze względu na badany problem

²⁰ Zob. podrozdział 3. niniejszego rozdziału.

i specyfikę prowadzonego wywiadu, uznałam takie kierowanie pytaniami w trakcie wywiadu, które miało sprzyjać wywołaniu dyskusji na poruszany temat, jakim była szkoła i jej rozwój w kontekście skutecznego przywództwa. Dążyłam do tego, by pytania miały charakter otwarty i nieoceniający. Każde z postawionych pytań miało zachęcać do udzielania pełnych odpowiedzi i ujawniania historii oraz być tak konstruowane, aby w trakcie wywiadu zachować równowagę między otwartością wywiadu, a skupieniem się na istotnych kwestiach. Założyłam, że podczas wywiadu – dzięki odpowiednim komentarzom i pytaniom – będę w stanie pomagać moim rozmówcom w wyrażeniu ich intencji i ujawnianiu znaczeń. W miarę postępowania każdego z wywiadów starałam się prosić osoby biorące udział w danych wywiadach o wyjaśnianie określonych kwestii w celu uzyskania odpowiednich danych.

7.3. Zogniskowany wywiad grupowy

Jedną z jakościowych metod gromadzenia danych w prezentowanych badaniach był zogniskowany wywiad grupowy (ang. *focus group interviews*), który potocznie bywa nazywany „wywiadem fokusowym” lub po prostu „fokusem”. Metoda zogniskowanego wywiadu grupowego liczy ponad 60 lat. Została ona upowszechniona przez Roberta Mertona i Paula Lazarsfelda. Autorzy Ci jako pierwsi użyli wobec tej metody nazwy *focused group*.

Metoda zogniskowanego wywiadu grupowego została opisana w pracy *The Focused Interview* (1956). Robert K. Merton, Marjorie Fiske i Patricia L. Kendal, autorzy tej pracy, używali określenia *focused group* zarówno w stosunku do badań prowadzonych metodą wywiadów indywidualnych, jak i grupowych, podkreślając w ten sposób „zogniskowanie”/„koncentrację”/„skupienie” jako cechę charakterystyczną tej metody. Momentem przełomowym dla rozwoju zainteresowania metodą wywiadu zogniskowanego było ukazanie się w 1987 roku pierwszych publikacji, w których relacjonowano praktyczne zastosowanie tej metody. Równocześnie wraz ze wzrostem popularności metody, zwłaszcza w dziedzinie zdrowia i opieki społecznej, nastąpiło jej ponowne „odkrycie”. Prowadzonym studiom nad metodą zogniskowanego wywiadu grupowego towarzyszyło pojawianie się kolejnych publikacji naukowych (zob. Morgan, 1997, 1998; Kreuger, 1994). W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku metoda została wprowadzona do programu nauczania na wielu uczelniach amerykańskich.

Metoda zogniskowanego wywiadu grupowego znajduje coraz szersze zastosowanie i powoli przenika ze Stanów Zjednoczonych do Europy. W Polsce historia badań nad zogniskowanym wywiadem grupowym jest dość krótka. Jej początki, jak podają Paweł Daniłowicz i Jolanta Lisek-Michalska (2007,

s. 15), sięgają 1989 roku. Wówczas metoda zogniskowanego wywiadu grupowego znalazła zastosowanie w badaniu przeprowadzonym dla potrzeb Radia Wolna Europa. Obecnie metoda zogniskowanego wywiadu grupowego jest jednym z dominujących sposobów gromadzenia danych jakościowych w badaniach marketingowych. W Polsce systematyczne analizy metodologiczne poświęcone tej metodzie przeprowadził zespół socjologów z Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Wyniki badań zostały opublikowane w książce pod tytułem: *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą* (2007). W książce tej autorzy ukazują zarówno rezultaty analiz skupionych na charakterystyce wywiadu zogniskowanego, jak i odtwarzają drogę, która doprowadziła do tych rezultatów. Przedstawiając ogólny opis metody, pokazując, że istotą kontaktu z badanymi, w trakcie procesu pozyskiwania od nich informacji, jest „dyskusja sterowana” scenariuszem (tamże, s. 17), który zawiera zestaw pytań zadawanych przez osobę prowadzącą – moderatora – wszystkim uczestnikom spotkania. Zastosowanie w praktyce tej metody wymaga realizacji szeregu powiązanych ze sobą zadań. Wśród nich znajdują się następujące:

- zdefiniowanie problemu i sformułowanie pytań badawczych,
- określenie badanej populacji,
- dobór osoby prowadzącej badanie (moderatora),
- opracowanie scenariusza wywiadu,
- przygotowanie strategii realizacji badania,
- realizacja terenowa badania (tamże, s. 18).

Omawiając sposób wykorzystania zogniskowanego wywiadu grupowego w prowadzonych przeze mnie badaniach, zwrócę uwagę na to jak przebiegał proces pozyskiwania informacji z odwołaniem się do tej metody. Pragnę raz jeszcze podkreślić, że zastosowany zogniskowany wywiad grupowy pełnił rolę pomocniczą w całym przedsięwzięciu badawczym. Był wykorzystywany do zbierania informacji od różnych grup: rodziców, uczniów i nauczycieli. Dzięki tej metodzie gromadzenia danych mogłam skupić się na tym, jak szkoła oraz jej dyrektorzy i zmiany, które oni wprowadzali w życie były odbierane, oceniane przez społeczności bezpośrednio powiązane z daną szkołą. Zebrane dane stanowiły wartościowy materiał do formułowania wstępnych hipotez i pisania not oraz teoretycznego pobierania próbek, nasycania i sortowania. Dla każdej z tych społeczności przygotowałam odrębne, choć w pewnej mierze podobne do siebie, scenariusze zogniskowanego wywiadu grupowego (zob. Aneks).

Opracowanie scenariuszy zostało poprzedzone ustaleniem problematyki i sformulowaniem pytań badawczych. W fazie koncepcyjnej badań starałam się ustalić inwentarz poszukiwanych przeze informacji w toku wywiadu zogniskowanego. Ze względu na eksploracyjny charakter badania poszukiwane przeze mnie informacje przyjęły postać pytań problemowych. Ustalenie zbioru takich pytań było pierwszym krokiem prowadzącym do określenia zakresu realizowanych przeze mnie prac badawczych.

Każdy przygotowany przeze mnie na potrzeby badań scenariusz był zbudowany w ten sposób, aby prowadzący spotkanie/wywiady z badanymi mógł możliwie dokładnie wiedzieć, jaki ma być przebieg sesji. W opracowanych scenariuszach można wyodrębnić trzy zasadnicze części: wprowadzenie, część zasadniczą i zakończenie. We wprowadzeniu znajdują się informacje, które wygłaszał moderator na początku każdego spotkania z osobami badanymi. Na wprowadzenie składała się wstępna prezentacja i określenie reguł działania grupy. W ramach wstępnej prezentacji ważne było powitanie uczestników spotkania i podziękowanie im za przybycie, przedstawienie się moderatora uczestników spotkania. W ramach określenia reguł działania grupy zadaniem moderatora było przekazanie informacji o rejestracji przebiegu spotkania wraz z uzasadnieniem potrzeby rejestracji, zapewnienie o poufności informacji uzyskanych od uczestników, informacji o przewidzianej długości trwania spotkania, określenie roli prowadzącego sesję i przekazanie prośby o respektowanie zasad przebiegu dyskusji.

W części zasadniczej opracowanych scenariuszy pomieszczone są pytania kierowane do osób biorących udział w badaniach. Zgodnie z zasadą ogniskowania dyskusji wokół konkretnego tematu, pierwsze pytania zawarte w scenariuszach przygotowanych na potrzeby spotkania z uczniami, nauczycielami oraz rodzicami mają charakter dość ogólny i skupiający uwagę uczestników na problematyce badania. Zawarte pytania – w części zasadniczej scenariusza wywiadu – dotyczą kluczowych aspektów, cech wyróżniających szkołę, jej mocnych i słabych stron oraz dyrektora szkoły i jego roli w sukcesach, jakie osiąga szkoła (obraz przywództwa).

W części końcowej zadaniem moderatora było zadanie badanym kilku pytań podsumowujących spotkanie i zadbanie o to, by podziękować badanym za udział w spotkaniu i odpowiedzieć na pojawiające się ze strony badanych pytania²¹.

Realizacja prezentowanych badań z odwołaniem się do zogniskowanego wywiadu grupowego poza ustaleniami natury metodologicznej wymagała również poczynienia szeregu rozstrzygnięć natury techniczno-organizacyjnej. Należało do nich obok szeregu innych (np. ustalenie miejsc przeprowadzania sesji, zapewnienie właściwej koordynacji badania, opracowanie kosztorysu badania), określenie liczby uczestników w badanych grupach, jaką stanowili grupa uczniów, nauczycieli i rodziców. Kierując się takimi względami, jak: cel i tematyka badania, cechy uczestników spotkania, przyjąłam, że ważne jest przeprowadzanie sesji w małych grupach 3–6-osobowych. Temat spotkania, jak założyłam, był na tle „gorący”, że spotkania w małych grupach miały sprzyjać

²¹ W badaniach prowadzonych w Wielkiej Brytanii rolę moderatora odegrał dr Steve Jones z Sheffield Hallam University, który pomógł mi w zbieraniu danych w interesujących mnie szkołach. Natomiast w badaniach prowadzonych na terenie Polski rolę moderatora pełniłam osobiście wraz z mgr Moniką Chmielecką, asystentką w Zakładzie Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli WNoW Uniwersytetu Łódzkiego.

realizacji zamierzonych celów (zob. Daniłowicz, Lisek-Michalska, 2007, s. 24). W przypadku nauczycieli, ważne było, aby w miarę możliwości włączać do wywiadu nauczycieli, którzy byli zatrudnieni w szkole zanim stanowisko dyrektora objął badany dyrektor. Dzięki temu można było dowiedzieć się o tym, jak wyglądała szkoła wcześniej i jak się zmieniła. Każdy z przeprowadzonych wywiadów trwał około dwóch godzin. Przygotowane na potrzeby wywiadów scenariusze były przewodnikiem w prowadzonych badaniach. Znajdujące się w nich pytania są odbiciem tematów, które miały być poddane dyskusji. Nie stanowiły one listy konkretnych pytań, na które moderator miał oczekiwać bezpośrednich odpowiedzi od poszczególnych uczestników badania, co wpływało bezpośrednio z istoty metody zogniskowanego wywiadu grupowego. Jakość tego wywiadu jest uzależniona o dynamiki toczącej się w toku spotkania dyskusji fokusowej, o którą to dynamikę dbał realizujący wywiady moderator.

7.4. Analiza archiwów i obserwacja jakościowa

Obok wiodących sposobów zbierania danych, jakimi były omówione wywiady, cennym źródłem informacji okazała się analiza archiwów (Konarzewski, 2000; Miles, Huberman, 2000) i obserwacja jakościowa (Konarzewski, 2000; Kubinowski, 2010). Odwołanie się do analizy archiwów i obserwacji jakościowej jako uzupełniających sposobów zbierania danych, pomogło mi w analizie badanych przypadków, albowiem z jednej strony zebrane dokumenty i prowadzone obserwacje były dodatkowym w stosunku do wywiadów źródłem danych, z drugiej zaś analiza archiwów stworzyła możliwość kontrolowania źródeł, jakimi były dokumenty i udzielone mi przez badanych wywiady narracyjne, wywiady intensywne i zogniskowane wywiady grupowe przez ich współrozpatrywanie i analizę z perspektywy różnych aktorów pozostających w związku z badaną osobą (Denzin, 1970).

Analizując uzyskany materiał, starałam się tam, gdzie to było możliwe, ustalać fakty poprzez szukanie zgodności między różnymi źródłami i perspektywami, co pozwoliło poddać społecznej obiektywizacji indywidualne procesy nadawania znaczeń poszczególnym doświadczeniom i działaniom. Tym samym pomogło mi przekroczyć ograniczenia badań, w których jedynym materiałem źródłowym są wypowiedzi autora mówiące o jego przeżyciach, opiniach, doświadczeniach związanych z indywidualną percepcją zdarzeń, z interpretacją życia dokonaną przez osobę piszącą lub mówiącą (udzielającą wywiadu).

Posługując się analizą archiwów jako metodą zbierania danych, gdzie przez archiwum²² rozumiałam zbiór dokumentów, papierów, akt, koncentrowałam

²² Archiwum może być rozumiane bardzo szeroko, nie tylko jako uporządkowany zbiór dokumentów, papierów, akt, czy też w dosłownym tego słowa rozumieniu jako instytucja zajmująca się gromadzeniem, przechowywaniem i udostępnianiem dawnych dokumentów, pism

się głównie na materiale badawczym otrzymanym nie tyle w procesie specjalnie zainicjowanych badań, co w toku pozabadawczej działalności szkół i osób biorących udział w badaniach, co oznacza, że powstawaniu wytworów, które czyniłam przedmiotem analizy naukowej, nie towarzyszył pierwotnie żaden zamysł badawczy. W badaniach, których dotyczy niniejsza publikacja, wykorzystano różne wytwory (artefakty) życia szkoły, między innymi dokumenty sporządzone na potrzeby działalności szkoły (statuty szkół, różnego rodzaju regulaminy i raporty z ewaluacji), biuletyny informacyjne, prace uczniów, gazetki ściennie, wystrój sal i pokoi nauczycielskich, organizację przestrzeni itp.

Głównym przedmiotem analizy archiwów był produkt jako końcowy rezultat wykonanych działań. W prowadzonych badaniach dążyłam do pozyskania różnorodnych dokumentów. Każdy uzyskany dokument traktowałam jako niepowtarzalne i osobliwe źródło informacji o szkołach, które brały udział w badaniach i ich dyrektorach. Zebrane wytwory, jak się okazało, to w zasadniczej mierze zarejestrowane ludzkie przekazy. Przystępując do badania zebranych archiwów, dążyłam do ich uporządkowania, pogrupowania. Jednak ilość i różnorodność materiału utrudniała dokonanie jakiegos jednolitego jego podziału i opracowania. Analizując zebrane wytwory, świadomie nie podejmowałam bliższego sprecyzowania celów badawczych, poza ogólnym kierunkiem poszukiwań badawczych, który wynikał z poszukiwania odpowiedzi na klasyczne pytanie, jakie ma zastosowanie w badaniach przekazu, a mianowicie: „kto mówi, co, do kogo, dlaczego, jak i z jakim skutkiem?” (Babbie, 2004, s. 342). W badaniach zebranych wytworów nie formułowałam hipotez roboczych, założyłam otwartość w podejściu badawczym dzięki czemu nie czułam się skrzepowana w „odczytywaniu” dokumentów.

Na podstawie uzyskanych źródeł dążyłam zarówno do porządkowania faktów, co zaowocowało między innymi odtworzeniem historii czy też historii zatrudnienia badanych dyrektorów, jak i do „wczucia się” w ich historię rozwoju

(Słownik języka polskiego, 2005, s. 21–22), ale, jak proponuje Krzysztof Konarzewski, jako cały świat społeczny (2000, s. 127). Podstawą dla takiego sposobu rozumienia archiwum jest dla Krzysztofa Konarzewskiego poszerzone rozumienie dokumentu. Autor proponuje przez dokument nazywać każdy materialny ślad celowej działalności ludzi, przedmiot stwierdzający określone okoliczności, fakty, stany (tamże). Dokumentem może być zatem umowa, świadectwo, zaświadczenie, dyplom ukończenia szkoły, fotografia oddziału klasowego, dziennik lekcyjny, protokół z posiedzenia rady pedagogicznej. W tym sensie dokumentem nie jest na przykład pamiętnik osobisty ucznia, czy też list napisany do ukochanej osoby. Tego typu materiały nazywane są najczęściej źródłami. Biorąc pod uwagę rozmaite kryteria, można na użytek badań pedagogicznych za Mieczysławem Łobockim (2000, s. 213–217), wyodrębnić różne rodzaje dokumentów. I tak, ze względu na formę, jakie przybierają dokumenty można wyróżnić dokumenty pisane, cyfrowe i obrazowe; ze względu na pochodzenie dokumentów możemy mówić o dokumentach zastanych (przypadkowe) i intencjonalnie tworzonych (dokumenty systematyczne); ze względu na „urzędowe” usankcjonowanie lub brak takiego usankcjonowania można rozróżnić dokumenty na: dokumenty oficjalne i osobiste.

zawodowego, co pozwalało mi lepiej zrozumieć każdego z badanych dyrektorów. Analiza wytworów pomogła mi w pozyskaniu dodatkowych informacji na temat badanych dyrektorów, a następnie w określeniu własności osób badanych ze względu na poznane wcześniej właściwości, w ustaleniu faktów, w weryfikacji przypuszczeń, jakie wyłaniały się w toku analizy każdego z przypadków, a w rezultacie otrzymaniu informacji o każdym z badanych. Dokładniej rzecz ujmując, studiując zebrane dokumenty starałam się dociec czy jest coś charakterystycznego, co szczególnie opisuje badanych dyrektorów, jeśli chodzi o ich cechy osobowościowe, o ich stosunek do pracy, o ich stosunek do pracowników i uczniów. Pragnęłam podjąć próbę określenia własności, które są wspólne wszystkim badanym. Przedmiotem moich szczególnych zainteresowań badawczych uczyniłam opinie uczniów, rodziców i nauczycieli o badanym dyrektorsze szkoły. Na podstawie tych opinii, mogłam wysunąć wiele przypuszczeń o sposobach pracy badanych w szkole, ich sposobach komunikowania się z nauczycielami, rodzicami i uczniami, zatem przedmiotem moich analiz stały się własności badanych dyrektorów, ich postawy, potrzeby, motyw, dążenia, zainteresowania, cele, sposoby pedagogicznego działania.

Zastosowana w niniejszej pracy obserwacja jakościowa²³ jako sposób zbierania danych miała charakter naturalistyczny i polegała na moim uczestnictwie jako badacza w sytuacjach z codziennego życia badanych. W trakcie prowadzonych obserwacji mój stopień i zakres uczestnictwa był różny. Swoistym wyzwaniem było umiejętne łączenie obserwowania i uczestniczenia w życiu społeczności szkolnych, do których wkraczałam. Starałam się w trakcie badań stawiać się „życzliwą znajomą” badanych (Kubinowski, 2010, s. 202) i działać elastycznie w badanym środowisku, nie eksponować zbyt mocno czynności

²³ Obserwacja, jak pisze Dariusz Kubinowski (2010), „należy do najstarszych i najbardziej podstawowych form badania człowieka” (tamże, s. 200). Jednocześnie jest to trudna w stosowaniu metoda gromadzenia danych i ciągle daleka jest od doskonałości w dostarczaniu pewnej wiedzy. Pomimo swoich słabości obserwacja należy do najbardziej popularnych sposobów zbierania danych w badaniach pedagogicznych. Dariusz Kubinowski twierdzi nawet, że „bez obserwacji nie ma jakościowych badań pedagogicznych, gdyż jest ona ciągłym elementem pracy terenowej badacza jakościowego” (tamże, s. 206). Na duże znaczenie obserwacji w badaniach naukowych wskazuje też Krzysztof Konarzewski (2000) i Ireneusz Kawecki (1994). Według tych autorów obserwacja bywa nazywana „królową gromadzenia danych” (Konarzewski, 2000, s. 111) albo „sercem czystej etnografii” (Kawecki, 1994, s. 76), ponieważ dostarcza danych z pierwszej ręki i polega na uczestniczeniu w wydarzeniach i ich dokumentowaniu za pomocą notatek oraz rejestracji dźwięku i obrazu. Obserwacja to osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim lub pośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora. W metodologii badań pedagogicznych wyróżnia się różne rodzaje obserwacji. Do najczęściej występujących rodzajów zaliczyć można obserwację: zewnętrzną i wewnętrzną, bezpośrednią i pośrednią, umyślną i przygodną, ścisłą, systematyczną, kontrolowaną i niekontrolowaną, zaprogramowaną i swobodną oraz uczestniczącą i nieuczestniczącą, jakościową i ilościową.

obserwacyjnych, mając jedynie pewien ogólny plan badań. W toku realizacji projektu badawczego prowadzone przeze mnie obserwacje uczestniczące miały głównie charakter obserwacji opisowych.

Stosując się do teoretycznych założeń obserwacji jakościowej w badaniach prowadzonych za pomocą studiów przypadku (Merriam, 1988), przedmiotem obserwacji uczyniłam otoczenie fizyczne, uczestników, działania i interakcje, czynniki subtelne oraz własne zachowania. Przygotowując się do badań, sformułowałam listę tego, co może być obserwowane oraz wykaz pytań, które miały mnie naprowadzać na różne, istotne aspekty związane z prowadzonymi badaniami. Wśród najważniejszych kwestii, na które chciałam zwrócić uwagę znalazło się:

- Otoczenie szkoły: Gdzie szkoła jest usytuowana i czym cechuje się otoczenie szkoły, jeśli chodzi o środowisko społeczne, kulturowe, materialne?

- Baza materialna szkoły: Jak wygląda baza materialna szkoły? Co można powiedzieć o przestrzeni szkoły, o architekturze budynków badanych szkół? Jakie przedmioty, zasoby, technologie znajdują się w szkole?

- Uczestnicy: Jak można scharakteryzować społeczność uczniowską szkoły? Co można powiedzieć o nauczycielach szkoły i innych pracownikach szkoły?

- Działania i interakcje: Jakie normy i zasady określają działania i interakcje? Co jest charakterystyczne dla interakcji osób z działaniami?

- Zachowania własne: Jaka jest moja rola jako badacza? Czy czuję, że wpływam na bieg zdarzeń? Jak odbieram różne sytuacje, w których biorę udział?

W trakcie badań starałam się sporządzać dokładną dokumentację przebiegu obserwacji. W związku z czym, po dokonanych obserwacjach przygotowywałam notatki z badań. W notatkach zamieszczałam opisy obserwowanych miejsc, ludzi, działań i moje „gorące” komentarze. Raczej unikałam prowadzenia różnego rodzaju zapisków w obecności badanych, gdyż założyłam, że moim podstawowym zadaniem jako badacza jest uczestnictwo w badanych wydarzeniach i odbieranie jak największej liczby wrażeń z doświadczanych przekazów za pomocą wszystkich zmysłów.

8. Organizacja procesu zbierania danych

Proces zbierania danych obejmował trzy główne fazy:

- fazę przygotowawczą (konceptualizacyjną),
- fazę badań wstępnych (pilotażowych),
- fazę badań właściwych.

Faza przygotowawcza, która trwała od maja 2008 roku do lutego 2009 roku, powiązana była w zasadniczej mierze ze studiami literatury przedmiotu

i doborem osób do badań. Przystępując do zbierania danych, zapoznałam się z literaturą wpisującą się w poruszany przeze mnie temat badań i jednocześnie przygotowałam opracowania naukowe związane z podejmowaną problematyką badań (zob. np. Michalak, 2011b, 2011c; Michalak, 2009; Michalak, red. 2009; Michalak, red. 2006; Kwiatkowski, Michalak, red. 2010; Michalak, Jones, 2009). Studia literatury przedmiotu dały możliwość wglądu w istniejący stan wiedzy z zakresu podejmowanej przeze mnie problematyki i stworzyły dobrą podstawę do opracowania założeń metodologicznych badań własnych oraz wstępnej wersji narzędzi badawczych. Zbieraniu materiałów do analizy literatury przedmiotu sprzyjał wyjazd studyjny do Wielkiej Brytanii (wrzesień 2008 roku). Pobyt w bibliotece University of Nottingham pozwolił mi na kwerendę literatury. W trakcie pobytu studyjnego nawiązałam kontakt z lokalnymi władzami oświatowymi w Anglii, a dokładniej z władzami okręgów East Midlands oraz Yorkshire i the Humber. U podstaw podejmowanej przeze mnie decyzji o podjęciu kontaktu z władzami tych dwóch okręgów edukacyjnych, tkwiły przesłanki powiązane z doborem próby badawczej. Rozmowy z osobami prezentującymi władze edukacyjne sprzyjały temu, aby przedstawić pomysł na badania, uzyskać zgodę na prowadzenie badań i jednocześnie poradę, które szkoły warto zaprosić do badań, biorąc pod uwagę wypracowane kryteria doboru próby badawczej. Podejmowany w ramach realizowanego projektu badawczego temat spotkał się z dużym zainteresowaniem ze strony tych władz. Dzięki olbrzymiej życzliwości władz edukacyjnych zarówno w Polsce, jak i Wielkiej Brytanii udało mi się nawiązać kontakt z dyrektorami szkół, których chciałam zaprosić do badań.

Badania wstępne prowadziłam między sierpniem 2009 roku a styczniem 2010 roku. Brało w nich udział w sumie sześć osób. W grupie badanych byli zarówno dyrektorzy szkół, jak i pracownicy organów administracji publicznej prowadzących szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze. Jeśli chodzi o tych pierwszych (dyrektorzy szkół), to w badaniach wzięło udział dwóch dyrektorów z polskich szkół i dwóch dyrektorów ze szkół brytyjskich. W przypadku tych drugich (pracownicy organów administracji publicznej prowadzących szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze) w badaniach wziął udział jeden pracownik Wydziału Edukacji w Polsce (Kierownik oddziału szkół podstawowych i gimnazjum w Wydziale Edukacji Urzędu Miasta Łodzi) i jeden przedstawiciel władz lokalnych, nadzorujący świadczenie usług na rzecz dzieci (CSAs) w Anglii (Dyrektor wykonawczy ds. usług dla dzieci w Sheffield – Executive Director of Children's Services²⁴). Badania poświęcono analizie poglądów dy-

²⁴ Jeszcze do niedawna organy prowadzące i zarządzające szkołami w Anglii były nazywane Local Education Authority (LEA). Były one silnie powiązane z samorządem lokalnym i władzami lokalnymi (LA). Zwrot Local Education Authority jest już obecnie nieaktualny w użytku służbowym. Nadal jest jednak często używany nieoficjalnie w języku potocznym, gdy występuje

rektorów szkół i decydentów oświaty na temat skutecznego przywództwa i jego roli w podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych uczniów szkół. Przeprowadzone badania wstępne stworzyły możliwość rzeczywistego kontaktu z badaną rzeczywistością, zwłaszcza jeśli chodzi o kontekst brytyjski i przyniosły wiele pozytywnych efektów. Badania te pozwoliły mi jako badaczowi na zetknięcie się z badanym zjawiskiem, na „zanurzenie” się w teren i „rozglądanie się dookoła”, co traktowałam jako jeden z pierwszych kroków w drodze do budowania wiedzy o badanym zjawisku. Analiza uzyskanego na podstawie tych badań materiału empirycznego pozwoliła mi na bliższe zapoznanie się z kontekstem, w jakim funkcjonują interesujące mnie szkoły oraz udoskonalenie narzędzi badawczych, które pragnęłam wykorzystać w badaniach zasadniczych. Wstępne wyniki badań były prezentowane na konferencjach krajowych i zagranicznych oraz zostały przedstawione w publikacji: *Towards inclusive school leadership in highly disadvantaged urban contexts* (zob. Michalak, Jones, 2009).

Wywiady intensywne i wywiady narracyjne, które zostały zrealizowane w ramach *badan zasadniczych* były prowadzone od stycznia 2010 roku do marca 2011 roku. Z każdą z udzielających mi wywiadu osób umawiałam się telefonicznie w odpowiadającym jej terminie. Miejsce naszego spotkania pozostawiałam do decyzji badanego, uznając, że wybierze takie, w którym będzie czuł się dobrze i bezpiecznie. Wszyscy z badanych dyrektorów zdecydowali się na badanie w miejscu pracy – w kierowanej przez nich szkole. Po każdym przeprowadzonym wywiadzie dokonywałam na użytek dalszych badań podsumowania tego, co się wydarzyło w toku wywiadu i dokonywałam wstępnej analizy danych zebranych podczas wywiadu. Zastanawiałam się, jakie były najważniejsze tematy tego wywiadu, na jakich zagadnieniach rozmówca się koncentrował, o czym chętnie odpowiadał, a czego starał się nie podejmować w swojej wypowiedzi. Myślałam o tym, jakiego rodzaju informacji powinnam poszukiwać, czemu powinnam poświęcić więcej energii podczas następnego wywiadu. Ten rodzaj refleksji pozwalał mi nie zatracać się w chaosie szczegółów.

Wypowiedzi badanych w toku wywiadów narracyjnych i wywiadów intensywnych dały mi sposobność wejrzenia w świat motywacji i wartości wyznawanych przez badane osoby, poznać ich sposób myślenia o sobie i o swojej pracy, pozwoliły zrozumieć koleje życia zawodowego badanych, odtworzyć historie ich karier zawodowych i historie rozwoju, kierowanych przez badanych szkół. Analiza zebranego materiału pozwoliła zaznaczyć się z doświadczeniami

odniesienie do Wydziału Edukacji urzędu danego miasta, czy regionu. W Anglii od chwili uchwalenia programu *Every Child Matters: Change for Children* (DfES, 2004) władze lokalne otrzymały status władz świadczących usługi na rzecz dzieci (CSAs) i są odpowiedzialne za nadzorowanie świadczenia jakości usług edukacyjnych w prowadzonych przez siebie szkołach oraz za promocję wysokich standardów edukacyjnych dla dzieci w wieku szkolnym zamieszkujących na danym obszarze.

badanych dyrektorów szkół i ich refleksjami nad znaczeniem, jakie mają te doświadczenia dla nich w stawianiu się skutecznym przywódcą edukacyjnym prowadzącym ich szkoły do sukcesu.

Przedmiotem moich szczególnych zainteresowań badawczych uczyniłam opinie uczniów, rodziców i nauczycieli o badanych dyrektorach szkół i szkołach, którymi oni kierują. Na podstawie tych opinii, zebranych w toku wywiadów zogniskowanych, mogłam wysunąć wiele przypuszczeń o sposobach pracy badanych dyrektorów szkół i o nich samych. Dane zebrane od uczniów, rodziców i nauczycieli pomogły mi w analizie badanych przypadków, albowiem z jednej strony były one dodatkowym w stosunku do wywiadów narracyjnych i wywiadów intensywnych źródłem danych, z drugiej zaś analiza tych danych w połączeniu z danymi uzyskanymi na podstawie wywiadów z dyrektorami szkół pozwalała na zestawianie i współrozpatrywanie uzyskanego w toku badań z różnych źródeł materiału empirycznego.

Ważną rolę w trakcie spotkań z badanymi odgrywała sposobność, jaką miałam dzięki temu, że badani preferowali badania w ich miejscu pracy. Każde kolejne spotkanie z moimi rozmówcami to oprócz wywiadów, także kontakt ze szkołą. Staralam się wnikliwie obserwować to, co się wydarza w badanych szkołach i jakie szkoła ma warunki do nauki. Jako badacz mogłam wniknąć w klimat szkoły, a dzięki wywiadam dowiedzieć się więcej na temat kultury panującej w szkole. Po każdym wywiadzie spisywałam swoje obserwacje. Zebrane noty wraz z innymi danymi posłużyły do opisu szkół, który przedstawiam w kolejnym rozdziale niniejszego studium. Prowadzenie badań w miejscu pracy badanych sprzyjało także łatwiejszemu pozyskiwaniu interesujących mnie dokumentów, na podstawie których mogłam dokonać pogłębionej charakterystyki badanych szkół i dyrektorów, co przedstawiam w kolejnych dwóch rozdziałach niniejszego studium.

9. Konstruowanie teorii ugruntowanej

W prowadzonych badaniach kierowałam się nie tyle zbiorem przepisów, które są gotowe do zastosowania w każdym kontekście analityczno-badawczym, co starałam się zwracać uwagę na rolę, jaką odgrywałam jako badacz i metody, do których odwoływałam się w różnych sytuacjach składających się na proces badawczy.

U podstaw prowadzonych przeze mnie badań tkwiła jedna z zasadniczych przesłanek metodologii teorii ugruntowanej Kathy Charmaz (2009), mówiąca o tym, że rzeczywistość wyłania się w teraźniejszości z przeszłości i nie jest w pełni zdeterminowana (tamże, s. 18). Kathy Charmaz pokazała, że ani dane,

ani teoria nie są odkrywane, ale jesteśmy częścią świata, którą badamy i danych, które zbieramy. W toku badań konstruujemy ugruntowane teorie poprzez przeszłe i przyszłe zaangażowania i interakcje z ludźmi, perspektywami i praktykami badawczymi. Stanowisko Kathy Charmaz stoi w opozycji do stanowiska twórców klasycznej teorii ugruntowanej. Barney Glaser i Anselm L. Strauss (2009) mówili nie tyle o konstruowaniu, co o odkrywaniu teorii ugruntowanej jako wyłaniającej się z danych niezależnie od naukowego obserwatora.

Jako badacz starałam się przyjąć krytyczną i otwartą postawę badawczą. Dbałam o szukanie alternatywnych wyjaśnień obserwowanego zjawiska, nie zadawałam się pierwszymi, najczęściej samonasuwającymi się wyjaśnieniami. Nieodzownym warunkiem krytycyzmu badacza (pomaga w tym wyrobienie sobie nawyku wystawiania na próby własnych pomysłów interpretacyjnych) i jego otwartości (stała gotowość do rewidowania pomysłów pod wpływem pojawiających się nowych obserwacji) było realizowane przeze mnie dążenie do dłuższego kontaktu (ang. *prolonged engagement*) z zebrany materiał w celu przeprowadzenia jego pogłębionej analizy i poszerzenia rozumienia badanego zjawiska. W związku z tym starałam się prowadzić ciągłą obserwację (ang. *persistent observation*), ciągły namysł nad wyłaniającymi się kierunkami analiz, sposobami interpretacji uzyskiwanych wyników.

Założenia leżące u podłoża konstruktywistycznej teorii ugruntowanej nakazują mówić raczej o teoretyzowaniu jako procesie niż o teorii, co także silnie podkreślali Glaser i Strauss. Teoretyzowanie zakłada nie tylko badanie „punktu widzenia uczestnika życia społecznego”, ale podjęcie wysiłku rozpoznania, w jaki sposób doświadczenie, które jest przedmiotem badania, jest osadzone w szerszych, często ukrytych pozycjach, sieciach, sytuacjach i relacjach społecznych. W związku z czym, analiza danych jakościowych jest odniesiona do konkretnego czasu, miejsca, kultury i sytuacji. Wartości są powiązane z określonymi faktami, gdyż to, co widzimy i to czego nie widzimy zależy od uznawanych wartości. „Teoretyzowanie – jak pisze Kathy Charmaz (2009) – polega na tym, że badacz zatrzymuje się, rozważa i zastanawia się jeszcze raz. Zatrzymuje ciąg badanego doświadczenia i rozbiera je na części. Aby rozwinąć w sobie teoretyczną wrażliwość, badacz spogląda na badane życie z różnych punktów widzenia, porównuje, korzysta ze wskazówek i opiera się na ideach. Ponieważ badacz wyznacza kierunek swoich badań w trakcie teoretyzowania, może nie być w stanie przewidzieć punktów końcowych lub postojów, jakie zdarzają się po drodze” (tamże, s. 175).

Zdaniem Kathy Charmaz przyjęte założenia filozoficzne pozwalają dokonać reinterpretacji procedur składających się na klasyczną teorię ugruntowaną. Kathy Charmaz podkreśla, że podstawą dla teorii ugruntowanej jest metoda stałego porównywania (podstawowa metoda analityczna proponowana przez Glasera i Straussa). Dzięki tej metodzie można generować pojęcia i poddawać badane zjawiska drobiazgowej analizie. Dla powodzenia badania konieczne jest, jak twierdzi Charmaz (2009):

- osobiste zaangażowanie badacza w badaną rzeczywistość;
- biska znajomość z badanym obszarem zjawisk (ze zdarzeniami, które się w nim pojawiają, jak i osobami, które w nim uczestniczą);
- skoncentrowanie się na znaczeniach i procesach;
- poznanie w szczegółach kontekstu, w jakim zachodzi działanie;
- przywiązywanie uwagi do języka.

Proces konstruowania teorii ugruntowanej jest złożony i czasochłonny. Składa się na niego kilka następujących, zasadniczych etapów:

- postawienie problemu badawczego,
- gromadzenie bogatych danych,
- kodowanie,
- pisanie not teoretycznych,
- teoretyczne pobieranie próbek, nasycanie i sortowanie.

Trzeba zaznaczyć, że noty badawcze, jakie poczyniłam z obserwacji w terenie w połączeniu z transkrypcjami zarejestrowanych wypowiedzi rozmówców i notami teoretycznymi były niezwykle istotnymi elementami łączącymi zbieranie danych i pisanie raportu badawczego.

U podstaw toczącego się procesu badawczego, który miał służyć konstrukcji teorii ugruntowanej leżała, jak już wspomniałam, metoda stałego porównywania. Dzięki jej wykorzystaniu można było wygenerować substantywną teorię (zob. Gorzko, 2008, s. 130–132; Miles, Huberman, 2000, s. 178), będącą „teorią średniego zasięgu” (Merton, 1982). Metoda stałego porównywania stanowi jedną z „rdzennych” metod zapewniania trafności (ang. *validity*) w badaniach jakościowych (Gorzko, 2008, s. 37). Celem prowadzonej analizy komparatywnej danych nie była wyłącznie rekonstrukcja specyfiki „zasugerowanej bezpośrednio przez sam przypadek” (Glaser, Strauss, 1969, s. 49), ale – poprzez wzajemne porównywanie przypadków – identyfikowanie podlegających typologizacji struktur ponadjednostkowych na rzecz stworzenia podstaw do generowania teorii substantywnej.

W toku budowania teorii ugruntowanej odwołałam się do koncepcji analizy jakościowej Matthewa B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000), z uwzględnieniem trzech współwystępujących rodzajów analitycznych czynności badawczych: redukcji danych, reprezentacji danych oraz wyprowadzania i weryfikacji wniosków (szerzej na ten temat: Michalak, 2007). Na proces jakościowej analizy danych składały się różne sposoby opracowywania, przekształcania zebranych danych i wyprowadzania na tej podstawie wniosków badawczych. W realizowanych badaniach fazy zbierania i analizowania danych nie były oddzielone od siebie. Zbieranie danych, ich analiza, tworzenie reprezentacji opisowych i reprezentacji wyjaśniających pozostawały we wzajemnym związku, nie były wyraźnie rozdzielone w czasie, wielokrotnie przeplatały się w czasie całego procesu badawczego, procesu który okazał się być nieprzewidywalną wyprawą w nieznane i nie mógł być z góry zaplanowany.

Prowadzone prace miały prowadzić do wyłonienia podstawowych kategorii teoretycznych, do rozpoznania prawidłowości i wzorów działania badanych dyrektorów oraz wzorów orientacji dokumentujących się w badanym tutaj zjawisku, jakim jest skuteczne przywództwo w szkole. Czynności składające się na realizowany proces badawczy były skierowane na rekonstrukcję społecznej przestrzeni doświadczenia dyrektorów uznawanych za skutecznych przywódców w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie, na rozpoznanie zasad generujących i organizujących praktyki przywódcze w szkołach kierowanych przez tych dyrektorów. Rekonstrukcja przestrzeni doświadczenia badanych była rekonstrukcją procesu, historii, genezy, sposobu nabywania danych wzorów orientacji w strumieniu doświadczeń badanych dyrektorów szkół. W badaniach dążyłam do rozpoznania i zrozumienia losów biograficznych badanych, historii rozwoju szkół, w których oni pracują, do rozpoznania kryjących się za postawami, przekonaniem i sposobami działania badanych dyrektorów mechanizmów. W prowadzonych badaniach, w trakcie analizy danych jakościowych, wspomagałam się programem komputerowym MAXQDA 10. Jest on jednym z wiodących programów w dziedzinie jakościowej analizy danych. Program ten okazał się niezwykle pomocny w analizie tekstów (tekstów wywołanych, jakimi były transkrypcje przeprowadzonych wywiadów) i ich interpretacji. Program MAXQDA 10 jest dostępny w kilkunastu językach, między innymi w języku: angielskim, niemieckim, rosyjskim, francuskim, włoskim, hiszpańskim, portugalskim, tureckim, chińskim, japońskim, tajskim oraz od niedawna w języku polskim. Funkcjonalność programu pozwoliła na pracę z danymi w języku angielskim i jednocześnie w języku polskim.

10. Etyczne aspekty badań

W literaturze przedmiotu coraz częściej stawia się pytanie o znaczenie etyki dla prowadzenia jakościowych badań pedagogicznych i jednocześnie pojawiają się rozważania odnośnie przedmiotu etyki badań jakościowych. Analizy etycznych aspektów prowadzenia jakościowych badań pedagogicznych są wyrazem przekonania autorów, że nie można oddzielać kontekstu metodologicznego badania naukowego od kontekstu etycznego (Babbie, 2004; Brzeziński, 2007; Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001; Kubinowski, 2010; Lipiec, 2010; Michalak, 2008; Patton, 2001).

W odniesieniu do jakościowych badań pedagogicznych, jak zasadnie pisze D. Kubinowski (2010, s. 337), „etyczność jest mocno <<zrośnięta>> z podstawami metodologicznymi i metodycznymi ich uprawiania w praktyce. Wynika to zarówno z ich wyznaczników paradygmatycznych, jak i opartej na nich koncepcji

pedagogiczności, a także dialektycznych powiązań badań jakościowych i edukacji demokratycznej. Etyczność nie jest tu tylko oczywistym standardem humanistyczności, ale także wielką inspiracją i motywacją do kreatywności metodologicznej jakościowego badacza pedagogicznego oraz fundamentalną płaszczyzną ewaluacji realizowanych przez niego projektów badawczych”.

Osobliwością jakościowych badań pedagogicznych, a zwłaszcza tych prowadzonych za pomocą wywiadu, jest – jak wskazuję w artykule *Etyczne aspekty prowadzenia jakościowych badań pedagogicznych za pomocą wywiadu. Implikacje dla edukacji nauczycielskiej* (Michalak, 2008) – sytuacja spotkania badacza z badanym („podmiotem” jego poszukiwań badawczych), sytuacja porozumiewania się z *Innym*, rozumianym jako druga osoba (współbadacz) i dochodzenia do takiego poziomu wzajemnych relacji, który umożliwiałaby uzyskanie jak najpełniejszych danych do interpretacji. Procedura jakościowych badań pedagogicznych z założenia implikuje przełamywanie tradycyjnego układu badacz – badani. W badaniach jakościowych wyraźnie uwypukla się konieczność odejścia od instrumentalnego/mechanicznego traktowania osób badanych, które to osoby są postrzegane „nade wszystko jako ludzie właśnie, co – rzecz oczywista – oznacza w każdym przypadku istotę indywidualną, niepowtarzalną, kogoś cennego, chociaż niekoniecznie zarazem/od razu nadzwyczajnego” (Ostrowska, 1998, s. 95). Taka sytuacja stawia badacza wobec szeregu wyzwań. Badacz, który wykazuje dbałość o wysoką jakość badań, powinien wraz z troską o zapewnienie jak najwyższej poprawności badań, poświęcić także wiele uwagi etycznym aspektom badań. W rolę badacza wpisana jest, jak pokazuje Steiner Kvale w pracy zatytułowanej: *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego* (2004), nie tylko odpowiedzialność naukowa względem swego zawodu, a wraz z nią niezależność badacza (tamże, s. 125), ale w dużej mierze odpowiedzialność względem osób badanych. I to właśnie jej (odpowiedzialności względem osób badanych) należy poświęcić szczególną uwagę, gdy podejmuje się kwestie prowadzenia badań naukowych.

Warunkiem koniecznym merytorycznego powodzenia studiów jakościowych jest zatem zarówno etyczność badacza, jak i etyczność procedur zdobywania przezeń wiedzy. Badacz, który kładzie nacisk na etyczne aspekty swoich badań, poszukując wiedzy, tworzy jednocześnie fundamenty dla godnej pracy naukowo-badawczej. W prowadzonych badaniach dokonuje on często różnych wyborów, kierując się rozmaitymi racjami.

Gromadzenie w toku badań wiedzy z zachowaniem wszelkich standardów wyznaczających sposób postępowania badawczego nie zawsze jest możliwe. W badaniach empirycznych z udziałem ludzi mogą się ujawniać ograniczenia etyczne, wynikające głównie z konieczności ochrony dobra badanych. Sytuacja, w której z punktu widzenia etyki dominują wymagania maksymalistyczne (wskazujące by mieć na uwadze przede wszystkim cudze dobro) w zderzeniu

z obowiązującą w świecie nauki dyrektywą, jaką jest respektowanie prawdy (co ma swoje odzwierciedlenie w uznaniu prawdy i działaniu zgodnie z nią) stawia badacza wobec sytuacji wymagających trudnego wyboru między różnymi, często całkiem odmiennymi możliwościami. Prawda jest wartością wyznaczającą *ethos* uniwersytetu. Powinność respektowania prawdy pozwala „zobaczyć, dlaczego – mimo różnicy wieku, posiadanej wiedzy, statusu społecznego, dyscypliny badawczej czy używanych metod – ludzie uniwersytetu tworzą wspólnotę: wszyscy podlegają tej samej wiążącej mocy prawdy i normom na niej opartym, dla wszystkich też zdobycie prawdy stanowi cel podejmowanych wysiłków. W tym sensie prawda jest wspólnototwórcza. Jej moc przejawia się w wiązaniu umysłu z rzeczywistością i jednoczeniu poszukiwaczy prawdy. Ktoś, kto zamiast podporządkować się prawdzie, traktuje ją instrumentalnie, niejako sam stawia się poza taką wspólnotą” (Lekka-Kowalik, 2009, s. 55). Nakaz respektowania prawdy prowadzi do identyfikacji szczególnych wyzwań, jakie mają miejsce w toku prowadzenia badań pedagogicznych, zwłaszcza badań jakościowych, które bazują na kontakcie osobistym z drugim człowiekiem. W tego rodzaju badaniach badacz często opiera się na tym, co Edmund Husserl nazywa „wczuciem się w drugiego człowieka”.

Podstawowe wątpliwości, jakie wysuwa się wobec podejścia jakościowego, jest brak możliwości pełnego, rzetelnego, całkowitego i obiektywnego poznania drugiego człowieka. Nawiązanie bliskiego (opartego na zaufaniu i szczerości) kontaktu nierzadko jest podstawowym warunkiem do uzyskania informacji o badanym, ale tym samym obiektywizm badania może być zaburzony. Nawet uprawomocniony paradygmat zachowania obiektywizmu, podkreślany wielokrotnie jako podstawa badań jakościowych, w pewnych sytuacjach może rodzić dylematy moralne. Badacz nie tyle zyskuje czystą wiedzę na temat drugiego człowieka, ile na bazie własnych doświadczeń, przeżytych sytuacji i znaczenia, jakie nadał własnym przeżyciom, buduje przekonanie o odczuciach innego. Taki mechanizm wiąże się z subiektywizmem, jakiego nie zawsze – o ile to jest w ogóle możliwe – badacz jest w stanie uniknąć. Problem subiektywizmu rodzi się również z charakteru relacji badacza i respondenta, która balansuje pomiędzy profesjonalizmem a intymnością.

W prezentowanych tutaj badaniach, biorąc pod uwagę powszechnie przyjęte w gronie naukowców normy określające, co w działalności badawczej w ramach nauk społecznych (Babbie, 2004; BERA Revised Ethical Guidelines for Educational Research²⁵, 2004; Brzeziński, 2007; Frankfort-Nachmias,

²⁵ Opracowane przez Brytyjskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (The British Educational Research Association, BERA) wytyczne odnośnie etyki prowadzenia badań edukacyjnych wskazują, że badania powinny być oparte na zasadzie poszanowania praw i godności osoby, szacunku dla wiedzy, szacunku dla wartości demokratycznych i jakości badań pedagogicznych oraz szacunku dla wolności akademickiej. Badacz powinien przejawiać odpowiedzialność

Nachmias, 2001; Lipiec, 2010), a szczególnie badań jakościowych (Kubinowski, 2010; Michalak, 2008; Miles, Huberman, 2000; Patton, 2001) jest, a co nie jest dopuszczalne, za podstawowe w prowadzonych przeze mnie badaniach uznałam takie zasady etyki badań, jak:

- zasadę dobrowolnego uczestnictwa,
- zasadę świadomej zgody,
- zasadę nie szkodenia/ochrony dobra,
- zasadę poufności i prywatności.

10.1. Dobrowolne uczestnictwo

Prowadzenie badań społecznych często wiąże się z ingerencją w życie badanych. „Dzwonek do drzwi, przed którymi stoi ankieter, albo znaleziony w skrzynce na listy kwestionariusz sygnalizują początek działań, których respondent się nie domagał, a które czasami wymagają od niego sporego nakładu czasu i energii. Udział w badaniach społecznych zaburza normalny plan dnia badanego” (Babbie, 2004, s. 515). Badacz oczekując od osoby biorącej udział w badaniach ujawnienia pewnych informacji, które mogą dotyczyć rzeczy, o których mogą nawet nie wiedzieć bliżsi i dalsi znajomi badanego, może obiecać, że uzyskane wyniki badań będą spożytkowane ku dobru nauki i służyć praktyce społecznej.

W realizowanym projekcie badawczym zapraszając wybrane osoby do wzięcia udziału w badaniach, wyjaśniałam tym osobom, w jakim celu badania mają być prowadzone i omawiałam przebieg badań. W toku rozmowy podkreślałam, że udział w badaniach jest całkowicie dobrowolny i że w każdym momencie badany ma prawo wycofać się z badań, jeśli uzna z jakichś względów, że nie chce już dłużej być w nie zaangażowany.

Z dyrektorami szkół nawiązywałam kontakt poprzez rozmowę telefoniczną, w trakcie której w dość ogólny sposób przybliżałam problematykę badawczą i oczekiwania, jakie są kierowane w stosunku do osób, które chciałyby wziąć udział w badaniach. W sytuacji, gdy dyrektorzy szkół wyrażali swoje zainteresowanie wzięciem udziału w badaniach, umawiałam się z nimi na spotkanie, które służyło dokładnemu omówieniu badań i roli, jaką mieliby odgrywać w toku badań. Dyrektorzy szkół, którzy wzięli udział w badaniach pomogli mi w nawiązaniu kontaktu z rodzicami, nauczycielami i uczniami i w zachęceniu ich do wzięcia udziału w badaniach.

w stosunku do osób badanych, odpowiedzialność w stosunku do społeczności badań edukacyjnych oraz odpowiedzialność w stosunku do instytucji wspierających finansowo badania (zob. www.bera.ac.uk/files/guidelines/ethica1.pdf).

10.2. Świadoma zgoda

W opracowaniach poświęconych etyce prowadzenia badań społecznych wiele uwagi poświęca się świadomej zgodzie i potrzebie jej uzyskania od osoby mającej wziąć udział w badaniach. Sformułowanie, że zgoda ma być świadoma oznacza, że potencjalny uczestnik badań w pełni rozumie wszystkie aspekty badania, a wraz z tym wszystkie istotne okoliczności badań z ich różnorodnymi konsekwencjami, na które zgadza się. Odpowiedzialność za właściwe ich wyjaśnienie spoczywa na badaczu.

• Udzielając zgody na badanie, badany – jak pokazują wytyczne odnośnie etyki prowadzenia badań edukacyjnych opracowane przez Brytyjskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (BERA Revised Ethical Guidelines for Educational Research, 2004) – powinien mieć pełne rozeznanie co do następujących okoliczności:

- cel i charakter badania,
- zakres odpowiedzialności obu stron (własnej i badacza),
- ochrona poufności i jej ograniczenia,
- spodziewane korzyści z badania,
- ewentualne ryzyko związane z badaniem,
- możliwość uzyskania odpowiedzi na pytania dotyczące badania,
- możliwość odmowy udziału w badaniu lub wycofania się z niego w dowolnym momencie,
- okres, jakiego dotyczy obecnie udzielana zgoda,
- sposób unieważnienia udzielanej zgody, w razie takiej potrzeby.

Zgodę na udział w badaniach potencjalny uczestnik badań udziela najczęściej w formie pisemnej na tzw. formularzu świadomej zgody. Wyrażone na piśmie, opatrzone datą i podpisane oświadczenie woli o wzięciu udziału w badaniu naukowym, złożone dobrowolnie przez osobę mającą wziąć udział w badaniach uznaje się za wyrażenie świadomej zgody na badania. Oświadczenie tego rodzaju powinno zawierać wzmiankę, iż zostało złożone po otrzymaniu odpowiednich informacji dotyczących istoty, znaczenia, skutków i ryzyka związanego z danym badaniem naukowym, a także poinformowaniu o przysługującym prawie do wycofania się z badania w każdej chwili. Świadoma zgoda może być podjęta jedynie przez osoby dojrzałe psychicznie, które rozumieją istotę otrzymanych informacji oraz które nie są powiązane z badaczem żadnymi formalnymi zależnościami (zob. Babbie, 2004, s. 517).

W prowadzonych badaniach kierując się tak określoną zasadą badań, uznałam iż konieczna jest co najmniej ustna zgoda osób mających w nich uczestniczyć. Ważne dla mnie było uzyskanie świadomej i nie wymuszonej zgody. W swoich pracach dążyłam do tego, by osoby zainteresowane udziałem w badaniach włączali się do realizacji projektu, rozumiejąc jego istotę oraz

zobowiązania, które z tego wynikają. Stąd też w trakcie wstępnych spotkań z potencjalnymi uczestnikami badań starałam się między innymi:

- omówić cele projektu badawczego i przedstawić charakter badań,
- określić rolę badacza i rolę badanego w toku realizacji projektu,
- przedstawić sposób wykorzystania pozyskanych od badanego danych,
- wskazać na obowiązujący czas udzielanej zgody,
- przedstawić sposób unieważnienia udzielonej zgody,
- poinformować badanych o ochronie danych od nich uzyskanych i dążeniu do minimalizowania ingerencji w ich i prywatność.

Jako badaczowi zależało mi, aby osoby decydujące się na udział w badaniach wyrażały zgodę z pełną świadomością zarówno możliwych korzyści, jak i zagrożeń, jakie badania mogą nieść ze sobą dla ich rozwoju. Dążyłam do tego, by wyjaśnić wątpliwości osób, które miały wziąć udział w badaniach, odpowiadając na zadawane mi pytania w sposób wyczerpujący i zrozumiały.

W badaniach prowadzonych na terenie Wielkiej Brytanii świadoma zgoda badanych została poprzedzona ważnymi rozmowami między mną jako badaczem a badanymi. Dyrektorzy szkół brytyjskich byli zainteresowani udziałem w badaniach, jednak – biorąc pod uwagę priorytety brytyjskiej polityki oświatowej – zwrócili uwagę na fakt, że prowadząc badania nad skutecznym przywództwem w szkołach stojących wobec szczególnych wyzwań ze względu na ich usytuowanie, dobrze byłoby w kontekście badań zainteresować się problemem zrównoważonego rozwoju.

10.3. Działanie na rzecz dobra

Jan Lipiec (2010) pisząc o etyce badań naukowych, podkreśla, że regulacją fundamentalną w badaniach może się okazać uogólniona „formuła etyki lekarskiej Hipokratesa, znana w wersji łacińskiej jako *Primum non nocere*.” (tamże, s. 366). Według autora ta „minimalistyczna norma odniesiona do nauki o człowieku albo i do wszelkiej nauki o w ogóle, oznacza tyle, że wszystko jest dozwolone, co tylko nie szkodzi człowiekowi, ewentualnie jakimś innym rodzajom życia lub rzeczy)” (tamże, s. 366–367). Ta, tak dość ogólnie sformułowana reguła prowadzenia badań naukowych, mówiąca o nieczynieniu krzywdy osobom biorącym udział w badaniach pozwala, jak pisze J. Lipiec, „zawsze na takie działania, w których skorzystanie z nowego odkrycia i z nowego eksperymentu naukowego zwiększa prawdopodobieństwo zaistnienia jakiegoś dobra (np. przedłużenia życia choremu lub całkowitego jego wyzdrowienia), a odstępianie od ryzykownych prób, podpowiadanych przez naukę, jest równoznaczne z definitywnym wyrokiem skazującym. Nauka nie daje pewności we wszystkich przypadkach, ale dzięki sile twierdzeń ogólnych zwiększa wydatnie

możliwość wystąpienia pożądaných stanów. Czy jednak wolno nie skorzystać z szansy tylko dlatego, że jest ona pozbawiona stempla konieczności i potęgi prawdy absolutnej? A co ważniejsze: czy wolno pozbawić innych (w tym bliższych i kochanych) perspektywy realizacji najbardziej pozytywnych rozwiązań tylko z powodu lęku przed nieznanym?" (tamże, s. 367–368).

Autor stawiając tak brzmiące pytania, zwraca uwagę badaczy na wyzwanie sprostania optymalizacji poznawczej, w której chodzi o to, by wiedzieć jak najwięcej i jednocześnie by minimalizować negatywne skutki badań, zwłaszcza w zakresie strat ludzkich. Podobnie o zasadzie nie szkodenia badanych wypowiadają się Chava Frankfort-Nachmias i David Nachmias (2001), którzy uważają, że badacz przystępujący do planowania badań naukowych powinien dokonać zestawienia potencjalnych korzyści czy zysków wynikających z badań z kosztami ponoszonymi przez osoby badane. Koszty te, jak piszą autorzy, „mogą dotyczyć naruszenia cudzej godności, narażenia na przeżywanie stanów lękowych, zawstydzenie, utratę zaufania do więzi społecznych między ludźmi, utratę poczucia autonomii i prawa do samookreślenia oraz zaniżenie ich samooceny” (tamże, s. 94).

Teresa Bauman (2001) omawiając badania jakościowe, podkreśla jak ważną rolę odgrywa odpowiedzialność badacza wobec badanych. Odpowiedzialność badacza przejawia się chociażby w tym, aby przestrzegał on zalecenia typu „nie szkodzić”, „nie pouczać”, „nie przekonywać” badanego. Tego typu zalecenia nabierają szczególnej wymowy w badaniach jakościowych, w których kładzie się nacisk na dążenie do dialogu między badaczem a badanym. Jak pisze autorka wywiad „jest zaproszeniem badanego do rozmowy, do opowieści, która nie może być dla niego ani niszcząca, ani deprecjonująca” (tamże, s. 337).

W prowadzonych badaniach starałam się zadbać o to, aby nie doprowadzić do negatywnych konsekwencji udziału badanych i minimalizować potencjalne ryzyko takiego zagrożenia. Stąd też podejmowałam działania na rzecz tego, by unikać sytuacji, w których badani mogliby być wystawiani na ewentualne ryzyko. Jako swój obowiązek postrzegałam działanie na rzecz dobra badanych poprzez chronienie ich przed możliwymi negatywnymi konsekwencjami związanymi z udziałem w badaniach.

Prowadzone badania w odniesieniu do dyrektorów szkół wiązały się z dokonaniem przez nich retrospekcji. Często obok wydarzeń pełnych pozytywnych skojarzeń, myśli pojawiały się wydarzenia, które dla badanych osób były trudne i do których niekoniecznie chciały one wracać. Była to jednak dla badanych dyrektorów szkół – jak pokazały doświadczenia, które wynieśli z badań – ważna możliwość ponownego przyjrzenia się swoim drogom zawodowym, sprzyjające uczeniu się poprzez krytyczne, refleksyjne spojrzenie na przeszłe doświadczenia zawodowe. Zatem udział w badaniach był okazją sprzyjającą rozwojowi zawodowemu badanych.

Zasada „nie krzywdzenia badanych” wymagała czujności z mojej strony jako badacza i nie ujawniania tych danych, które w jakikolwiek sposób mogłyby

być dla badanych kłopotliwe lub narażać ich na problemy rodzinne, towarzyskie, czy też zawodowe. Ponieważ osoba uczestnicząca w badaniach, jak pisze E. Babbie (2004), „może w wyniku badania ponieść szkody o charakterze psychicznym, badacz musi przeanalizować wszelkie związane z tym elementy ryzyka i starać się badanego uchronić” (tamże, s. 516). Stąd też, respektując prawo badanych do prywatności, starałam się wypełnić zobowiązania zachowania w tajemnicy tego, czego się dowiedziałam o życiu prywatnym badanych i niektórych elementach życia zawodowego i działać tak, aby nie tylko nie czynić krzywdy osobom biorącym udział w badaniach, ale przede wszystkim działać na rzecz ich dobra.

10.4. Poufność i prywatność

Podstawową zasadą, związaną z zabezpieczeniem interesów i dóbr osób badanych jest, jak podkreśla E. Babbie (2010, s. 518), ochrona tożsamości badanych, dla której można zastosować technikę anonimowości i technikę poufności. Jeśli zarówno osoby zapoznające się z wynikami badań, jak i osoby, które badania przeprowadzały, nie mają możliwości identyfikacji autorów wypowiedzi, to wówczas możemy mówić o anonimowości w badaniach (tamże). W badaniach, w których stosuje się jako techniki zbierania danych różnego rodzaju wywiady, które wymagają bezpośredniego kontaktu badanego z badaczem trudno mówić o zapewnieniu anonimowości. Tutaj raczej należy brać pod uwagę kwestię, jaką jest zapewnienie poufności w badaniach.

Przyjęte w społeczności uczonych standardy etyczne prowadzenia badań społecznych w podobny sposób obligują badaczy do ochrony poufności informacji uzyskiwanych od badanych oraz do minimalizowania ingerencji w ich prywatność. Zakłada się, że badacz powinien zbierać tylko te dane, które rzeczywiście są niezbędne do celów badania i na których udzielenie badany wyraził zgodę. Wykraczanie poza ten zakres jest niczym nieuzasadnioną ciekawością i stanowi swoistego rodzaju naruszenie etyczne. Badacz jest również zobligowany do zachowania pozyskanych od badanego informacji dla siebie i przechowywania ich w bezpieczny sposób, bez ryzyka, że niepowołana osoba intencjonalnie lub przypadkowo się z nimi zapozna.

W reflowanych tutaj badaniach starałam się zagwarantować badanym poufność zgodnie z ich życzeniami. Jako badacz prowadzący badania jakościowe, czułam się szczególnie odpowiedzialna za poszanowanie tego prawa w odniesieniu do badanych, którzy zaufali mi i postanowili wziąć udział w prowadzonych przeze mnie badaniach. W większości przypadków badani nie byli skłonni – z różnych pobudek – do podania w opracowaniu badawczym pełnych danych osobowych i instytucjonalnych. Nie wnikając szczegółowo w powody takich

postaw (choć warto zaznaczyć, że w odniesieniu do dyrektorów szkół głównie chodziło o opis drogi rozwoju zawodowego, a wraz z tym różnego rodzaju sytuacji, jakim musieli stawiać czoła na drodze do stawiania się skutecznym przywódcą edukacyjnym), starałam się uszanować decyzje badanych.

Kwestia poufności pojawiała się w różnych fazach realizacji przedstawianego w niniejszym studium projektu badawczego. Miała ona miejsce nie tylko w fazie końcowej projektu, gdy opracowywałam dane na rzecz tej publikacji, dążąc do tego, aby wypowiedzi badanych były tak cytowane, by nie pozwalały na jednoznaczną identyfikację ich autorów. Kwestia ta była ważna już od pierwszego momentu, gdy nawiązałam kontakt z każdą z osób, która wyraziła zgodę na udział w badaniach. Podczas spotkań z badanymi, gdy prowadziłam wywiady czy obserwacje, starałam się unikać zadawania kłopotliwych pytań, by uszanować intymność i prywatność badanych. Dokumentacja została dostosowana do życzeń badanych dotyczących nagrywania. Przy pracach nad transkrypcjami starałam się zachować lojalność wobec badanych co do wierności zapisu ich wypowiedzi i opisu ich zachowań. Zbierany materiał od moich rozmówców chroniłam przed niepożądanym dostępem osób trzecich. Natomiast z transkrypcji wywiadów zostały usunięte wszelkie dane identyfikacyjne osób badanych. Przy analizie danych współpracowałam z badanymi w celu właściwego rozumienia ich perspektywy i adekwatnej jej interpretacji.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale przedstawiłam najistotniejsze założenia odnoszące się do podstaw metodologicznych badań własnych. W pierwszej kolejności dokonałam tutaj omówienia i uzasadnienia przyjętej perspektywy badawczej oraz określiłam zasadniczy problem i cele badań. Następnie zaprezentowałam problematykę badawczą, przedmiot badań oraz zastosowaną metodę badań, uzasadniając jej wybór. W dalszej kolejności omówiłam kryteria doboru przypadków do badań, sposoby gromadzenia danych oraz organizację i przebieg procesu zbierania danych. W końcowej części tego rozdziału ukazałam założenia i podstawowe zasady, jakie przyświecały mi w toku budowania teorii ugruntowanej z przyjętego na potrzeby badań konstruktywistycznego punktu widzenia oraz etyczne aspekty badań. Jeśli chodzi o etyczne aspekty omawianych w niniejszym studium badań to, pragnę podkreślić, że nie wszystkie kwestie etyczne da się przewidzieć z góry i zawrzeć w umowie z badanymi. Szczególna odpowiedzialność moralna w trakcie badań spoczywa na osobie prowadzącej badania, gdyż to ona inicjuje kontakt z badanymi. W toku badań starałam się działać jawnie i możliwie jasno wyklądać swoje intencje. Ingerencja w życie

innych ludzi – a tym często jest jakościowe badanie pedagogiczne – zyskuje wówczas znamiona prawomocności moralnej, choć nigdy nie przestaje być dyskusyjna. Pomocne w sprostaniu wymogom etycznym, jakie postawiłam przed omawianymi tutaj badaniami było dążenie do wytworzenia od samego początku relacji partnerskich z badanymi, które jak pokazała praktyka badawcza sprzyjały w miarę szybkiemu podejmowaniu różnych decyzji w toku współpracy.

W referowanych tutaj badaniach kierowałam się przekonaniem, mówiącym o tym, że od stopnia odpowiedzialności naukowej badacza względem swego zawodu zależy to, czy projekt badawczy dostarczy wiedzy wartiej poznania i czy wiedza ta będzie podatna na naukową kontrolę i weryfikację. W związku z czym starałam się dość szczegółowo przedstawić podstawy metodologiczne badań własnych. Założyłam, że im bardziej czytelne są wszelkie motywy, którymi kieruję się w toku tworzenia koncepcji badań badacz, tym łatwiej jest wypracować kryteria oceny realizowanej przez badacza pracy naukowej i kryteria oceny stworzonej na podstawie przeprowadzonych badań wiedzy naukowej.

Omawiane tutaj założenia metodologiczne wynikają – najogólniej rzecz ujmując – z paradygmatu interpretatywnego. Przyjęte metody realizacji zadań badawczych miały sprzyjać pokazaniu złożoności zjawiska, jakim jest skuteczne przywództwo w szkołach funkcjonujących na obszarach zaniedbanych społecznie. W badaniach dążyłam do konstruowania wiarygodnych wyjaśnień, pozwalających na zrozumienie istoty badanego zjawiska w splocie jego różnorodnych uwarunkowań.

Rozdział IV

Charakterystyki szkół

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale przedstawiam charakterystyki szkół, którymi kierują badani dyrektorzy. Charakterystyki te są odbiciem próby oddania „topografii” badanego terenu, która została dokonana na podstawie:

- rekonstrukcji posiadanego przez osoby biorące udział w badaniach (dyrektorzy szkół, rodzice, uczniowie, nauczyciele) „oglądu” szkoły¹,
- rekonstrukcji założeń leżących u podstaw codziennej pracy badanych dyrektorów szkół,
- uporządkowania zawartych w różnych dokumentach informacji o szkole, jej rozwoju i otoczeniu, w którym ona funkcjonuje.

Prowadząc badania nad skutecznym przywództwem w interesujących mnie szkołach zastanawiałam się jak „czytać” szkołę i jej historię. Jak „czytać” interesującą mnie ze względów badawczych grupę dyrektorów, którzy są postrzegani jako skuteczni przywódcy edukacyjni? Zastanawiałam się nad tym, jak biografie badanych dyrektorów nakładają się na przestrzeń wokół nich. Interesowały mnie czynniki, które miały wpływ na to, że kierujący szkołami dyrektorzy byli w stanie poprowadzić szkoły do sukcesu. W trakcie kontaktu z badaną rzeczywistością okazało się, że niezmiernie ważne jest zwrócenie uwagi na to, co w głównej mierze rzutowało na wizerunek badanych szkół², a co

¹ „Ogląd” szkoły jak pisze Maria Dudzikowa w pracy pod tytułem: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne* (2011, s. 40 i następne) jest odzwierciedleniem struktury umysłowej reprezentującej indywidualne doświadczenia poznawcze, emocjonalne i behawioralne związane ze szkołą i jej codziennością.

² Słowo „wizerunek” – jak podaje *Słownik wyrazów obcych* (1980, s. 808) pochodzi od niemieckiego słowa *Visierung* i oznacza podobiznę, portret, obraz. Podobne znaczenie temu słowu nadaje *Słownik języka polskiego* (2005), objaśniając, że wizerunek, to „portret, podobizna, obraz, zdjęcie, fotografia” (tamże, s. 1127). Wizerunek jest to wynik subiektywnego postrzegania osoby lub rzeczy przez autora podobizny. Zatem znaczenie tego pojęcia jest bliskie pojęciu reputacji lub renomy, szczególnie w odniesieniu do szkół czy przedsięwzięć. Wizerunek szkoły to zatem wyobrażenie, jakie środowisko posiada na jej temat.

rzutuje obecnie. Zainteresowałam się tym, jak badane szkoły były postrzegane przez ich społeczności (uczniów, rodziców, nauczycieli) oraz przez społeczność lokalną i osoby spoza tej społeczności (przez osoby z bliższego i dalszego otoczenia badanych szkół).

W toku analizy materiału empirycznego, starałam się wydobywać główne tematy i wątki w ramach tematów oraz relacje między nimi. Stosując technikę kodowania, wyprowadzałam różne kategorie z analizowanych tekstów lub też wносиłam je z zewnątrz (z literatury przedmiotu). Przykładem kategorii, którą wniosłam do analizy jest „przestrzeń szkoły”. Trzeba zaznaczyć, że problematyka przestrzeni³ szkolnej od wielu już lat inspiruje badaczy na całym świecie. Jest ona często poruszana przy próbach analizy ukrytego programu (ang. *hidden curriculum*)⁴. W Polsce pierwsze obszerniejsze publikacje na temat ukrytego programu są autorstwa Andrzeja Janowskiego (1998), Hanny Rylke i Grażyny Klimowicz (1992) oraz Aleksandra Nalaskowskiego (2002) i Wiktora Żłobickiego (2002). Autorzy ci, a szczególnie Aleksander Nalaskowski i Wiktor Żłobicki podejmując próbę uporządkowania wiedzy o przestrzeni jako przedmiocie namysłu dla pedagogów, przedstawili teoretyczne i empiryczne spojrzenie na przestrzeń edukacyjną. W swoich pracach starali się pokazać, jak procesy edukacyjne mogą być uzależnione od przestrzeni, a więc „od rozwiązań architektonicznych i organizacji wnętrza budynków szkolnych” (Żłobicki, 2002, s. 40). Na podstawie przedstawionych przez badaczy studiów można przyjąć, że wpływ przestrzeni placówek edukacyjnych na efekty pracy tych placówek jest istotny, choć nie determinujący. W przedstawionym tutaj opisie przestrzeni szkół, którymi kierują badani dyrektorzy, zwróciłam uwagę na to, jak przestrzeń jest opisywana przez badanych i jak można ją opisać pod kątem takich kwestii, jak: pomieszczenia dydaktyczne, pomieszczenia wielofunkcyjne (aule szkolne, sale gimnastyczne, kluby, stołówki, pokoje nauczycielskie), przestrzeń komunikacyjna (korytarze, halle szkolne), pomieszczenia administracyjne (sekretariaty, gabinety dyrektora)

³ Przestrzeń jako kategoria badawcza jest kategorią złożoną. Przestrzeń może być definiowana za Yi-Fu Tuanem (1987, s. 133), przedstawicielem geografii humanistycznej, jako „abstrakcyjny termin, który określa złożony zespół pojęć. Ludzie żyją w różnych kulturach, różnią się więc między sobą sposobem, w jaki spostrzegają przestrzeń, jak ją dzielą, jakie wartości jej nadają i jak ją mierzą, a także sposobem, w jaki jej używają”. Nauki humanistyczne i społeczne wytworzyły własne kategorie przestrzeni w zależności od specyfiki swych dziedzin badawczych. W związku z tym, można na przykład mówić o przestrzeni z perspektywy architektonicznej, malarzkiej, charakterystycznej dla dziedzin sztuki, czy też o przestrzeni u ujęciu psychologicznym, socjologicznym, filozoficznym i pedagogicznym.

⁴ Teoretyczne i empiryczne analizy tego ukrytego programu, jak trafnie twierdzi Wiktor Żłobicki (2002, s. 8), otworzyły „okno na cały nowy, złożony świat problemów”. W związku z czym, jak podkreśla autor, powołując się na stanowisko Andrzeja Janowskiego (1989), powinno się raczej nie tyle mówić o jednym ukrytym programie, co raczej o wielości różnych spraw ukrytych i półukrytych (Żłobicki, 2002, s. 8).

i pomieszczenia zaplecza (szatnie, sanitariaty). Omawiając bazę materialną szkoły, zwracam uwagę na: budynek szkoły i jego estetykę, wyposażenie szkoły w meble, sprzęt i pomoce dydaktyczne oraz dostęp do pracowni komputerowej i wyposażenie biblioteki szkolnej.

W poczynionych tutaj charakterystykach szkół, podejmując próbę odpowiedzi o własności środowiska szkół, którymi kierują badani dyrektorzy, wyróżniłam następujące obszary treściowe:

- przestrzeń i baza materialna szkoły,
- uczniowie szkoły,
- nauczyciele i inni pracownicy szkoły,

Każda z prezentowanych charakterystyk szkół została wzbogacona krótkim opisem otoczenia, w którym funkcjonuje omawiana szkoła i historią tej szkoły. W przedstawionych historiach położyłam szczególny nacisk na rekonstrukcję przebiegu rozwoju szkół. Biorąc pod uwagę problematykę badawczą, zależało mi na tym, aby pokazać, jaki był stan szkół w momencie, gdy rolę dyrektora szkoły zaczęli pełnić badani przeze mnie dyrektorzy i jednocześnie dążyłam do tego, by oddać stan szkół, w jakim znajdują się one obecnie oraz przedstawić planowane zmiany w szkołach.

Opracowując uzyskany materiał, kierowałam się zasadą ochrony danych osobowych, w związku z czym, wszelkie zebrane podczas badań dane były przekształcane w sposób, który miał zapewnić anonimowość osobom biorącym w nich udział. W trakcie analizy zebranych danych i przygotowywania materiału na rzecz niniejszej publikacji dane były modelowane tak, aby informacje o osobach badanych nie miały postaci danych osobowych, lecz by to były dane anonimowe, wobec tego imiona i nazwiska badanych, czy imiona ich osób najbliższych zostały zmienione. Nie ujawniłam także ich dokładnego miejsca zatrudnienia i zamieszkania, dlatego nazwy opisywanych tutaj szkół także uległy przekształceniu na potrzeby badań.

1. Brentwood Primary School

Brentwood Primary School jest jedną ze szkół brytyjskich, które brały udział w badaniach. Jest to szkoła podstawowa, koedukacyjna, dla dzieci w wieku od 5. do 11. roku życia. Szkoła organizuje w ramach „Etapu przygotowawczego wczesnej edukacji” (ang. *Early Years Foundation Stage*, EYFS) zajęcia dla dzieci między 3. a 5. rokiem życia. Zajęcia te mają za zadanie przygotować dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole. Szkoła jest dotowana ze środków publicznych i prowadzona przez lokalne władze oświatowe. W roku szkolnym 2009/2010 w szkole uczyło się 337 uczniów.

Tabela 5. Brentwood Primary School

Typ szkoły: <ul style="list-style-type: none"> • ze względu na poziom kształcenia • ze względu na organ prowadzący 	<p>Szkoła podstawowa.</p> <p>Szkoła dotowana ze środków publicznych i prowadzona przez organy lokalnych władz oświatowych (ang. <i>Local Maintained Authority</i>), szkoła lokalna (ang. <i>community school</i>).</p>
Etap przygotowawczy wczesnej edukacji (ang. <i>Early Years Foundation Stage, EYFS</i>) <ul style="list-style-type: none"> • wiek dzieci • liczba dzieci 	<p>Wiek: 3–5 lat</p> <p>Liczba: 78</p>
Klasy I–VI <ul style="list-style-type: none"> • Wiek uczniów • Liczba uczniów • Liczba nauczycieli • Liczba oddziałów 	<p>Wiek: 5–11 lat</p> <p>Etap I – KS1, dzieci od 5 do 7 r.ż.</p> <p>Etap II – KS2, dzieci od 7 do 11 r.ż.</p> <p>337</p> <p>22</p> <p>14</p>
Dyrektor szkoły <ul style="list-style-type: none"> • Płeć • Wiek • Pedagogiczny staż pracy • Łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły • Staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole 	<p>Nicola Brown</p> <p>kobieta</p> <p>47 lat</p> <p>22 lata</p> <p>9 lat</p> <p>9 lat</p>
Usytuowanie szkoły	<p>Państwo: Wielka Brytania</p> <p>Część składowa Wielkiej Brytanii/kraj: Anglia</p> <p>Hrabstwo: South Yorkshire (hrabstwo ceremonialne i metropolitalne)</p> <p>Region: Yorkshire and the Humber</p> <p>Miasto: Sheffield (okręg: Southey)</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów – dane za rok 2009.

Szkoła – jak pokazują dane zawarte w tabeli nr 5 – zatrudnia 29 nauczycieli, w tym 5 nauczycieli wspierających i dwóch opiekunów do dzieci. Rada pedagogiczna Brentwood Primary School dąży do tego, by dzięki jej działaniu szkoła:

- zapewniała warunki edukacji, które sprzyjają holistycznemu rozwojowi dziecka,
- stawiała uczniom wysokie wymagania,
- wspierała uczniów w maksymalizowaniu wkładanego przez nich wysiłku we własne uczenie się, w nabywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności,
- zachęcała uczniów do doceniania/poszanowania otaczającego ich świata,
- promowała wysokie standardy nauczania
- dbała o odpowiednie zachowanie się uczniów na terenie szkoły i poza nią,
- kreowała pozytywne partnerstwa między szkołą, domem i społecznością lokalną,
- rozwijała społeczności, które doceniają wartość wzajemnego szacunku i uznania dla swoich członków i uczyła umiejętności niezbędnych do dobrego obywatelstwa,
- tworzyła środowisko, które wspiera potrzeby całej społeczności szkolnej,
- przyczyniła do tego, aby jej absolwenci byli zmotywowani do pracy nad sobą, by wierzyli w swój sukces i posiadali potrzeby w zakresie uczenia się przez całe życie.

Uczniów szkoły obowiązuje noszenie strojów szkolnych. Na ujednolicony wzór stroju szkolnego składają się: koszula polo w kolorze białym lub żółtym oraz sweter lub kardigan w kolorze zielonym z logo szkoły. Do skomponowanej przez siebie góry ubioru chłopcy są zobowiązani nosić spodnie w kolorze granatowym, natomiast dziewczęta spódnice (długości do kolan) też w granatowym kolorze.

1.1. Otoczenie

Brentwood Primary School jest jedną ze szkół podstawowych w Sheffield – miasta które, jak już wcześniej była o tym mowa, było jeszcze do niedawna postrzegane jako jeden z największych ośrodków przemysłowych w Wielkiej Brytanii. W mieście tym biorąc pod uwagę jego topografię, można zaobserwować występujące segregacje społeczne – podobnie jak w innych miastach funkcjonujących na rzecz współczesnych społeczeństw.

Brentwood Primary School znajduje się w północno-wschodnim rejonie miasta, około 7 kilometrów od centrum miasta. Północno-wschodnia część Sheffield, w przeciwieństwie do części południowo-zachodniej, należy do jednych z najbiedniejszych w mieście. Ta część miasta jest zaliczana do grupy 5% najbiedniejszych rejonów w Wielkiej Brytanii (Watts, 2004). Brentwood

Primary School usytuowana jest w okręgu Southey, który sąsiaduje z okręgami West Ecclesfield i East Ecclesfield. W skład okręgu Southey wchodzi takie dzielnice, jak Fox Hill, New Parson Cross, Southey, Southey Green, Wadsley Bridge oraz część Old Parson Cross. Okręg Southey należy do tych, w którym kumuluje się wiele różnych czynników deprywacyjnych. Pojawiająca się tutaj deprywacja jest dziedziczona i odzwierciedla istniejący w grupie społecznej okręgu Southey układ nierówności w dostępie do dóbr kulturowych, materialnych, czy też edukacyjnych.

Lokalizacja szkoły oznacza, że skład społeczny mieszkańców terenu, na którym funkcjonuje szkoła nie jest jednorodny. Obok „zarejestrowanych” biednych, a więc tych, którzy otrzymują pomoc społeczną, znajdują się „ukryci” biedni, czyli tacy, którzy ledwo wiążą koniec końcem, ale nie spełniają formalnych kryteriów otrzymania pomocy społecznej oraz niebiedni. W społeczności tworzącej środowisko lokalne szkoły występują tak negatywne zjawiska społeczne, jak bezrobocie, przestępczość, niski poziom wykształcenia mieszkańców, niskie aspiracje edukacyjne i poczucie niemożności zmiany sytuacji. Jak wynika z danych znajdujących się na stronie internetowej poświęconej lokalnemu systemowi informacji dla hrabstwa South Yorkshire⁵, dzielnica, na terenie której jest położona szkoła jeszcze do niedawna należała do jednej z bardziej spauperyzowanych dzielnic miasta Sheffield, gdzie udział ludności biednej wśród ogółu mieszkańców wynosił prawie 20%. W rejonie szkoły znajdują się kwartały ulic, które w przeszłości były głównie zamieszkane przez robotników. Stąd też w obrazie otoczenia szkoły na stałe zagościły – w dużej mierze – domy komunalne/socjalne (ang. *council/social housing*). Wchodzące w ich skład mieszkania są zajmowane przez osoby i rodziny o niskich dochodach. Warunki mieszkaniowe w tych domach są dość trudne, gdyż domy są najczęściej niedogrzone, wręcz zimne, przeważnie są przeludnione. Ze względu na swój stan powinny być poddane renowacji. Według przyjętych w polityce mieszkaniowej w Wielkiej Brytanii kryteriów domy te nie spełniają tak podstawowych warunków, jak chociażby odpowiednia temperatura, dobry stan techniczny, nowoczesne udogodnienia. Dlatego też są określane jako *non-decent homes*, czyli domy nie sprzyjające życiu w godnych warunkach.

⁵ Hrabstwo South Yorkshire jako pierwsze i do tej pory jedyne w Anglii wypracowało lokalny system informacji dla Doncaster, Rotherham, Barnsley i Sheffield (ang. Local Information System for Doncaster, Rotherham, Barnsley, and Sheffield in South Yorkshire), zwany w skrócie LASOS. Dane są zamieszczone na stronie internetowej: <http://www.lasos.org.uk>. W ramach tego systemu znajdują się dane odnoszące się do różnych obszarów tematycznych. Wśród wyróżnionych tematów znajdują się takie, jak: „dzieci, młodzież, dorośli i osoby starsze”, „profil społeczności”, „demografia”, „ekonomia i biznes”, „edukacja, kształcenie i umiejętności”, „środowisko”, „zdrowie i jakość życia”, „deprywacja i nierówności” oraz „bezpieczeństwo”.

1.2. Przestrzeń i baza

Brentwood Primary School mieści się w dwóch budynkach, które zostały oddane do użytku w 1954 roku. Budynki te swoją architekturą wpisują się w niską – charakterystyczną dla tej części miasta – zabudowę. Zostały one gruntownie odnowione na początku lat 90. XX wieku i dostosowane do potrzeb dzieci. W jednym z budynków odbywają się zajęcia dla dzieci najmłodszych (edukacja przedszkolna, dzieci od 3 do 5 r.ż.), w drugim zaś zajęcia dla dzieci starszych, uczniów szkoły podstawowej (dzieci od 5 do 11 r.ż.). Szkoła posiada dwa place zabaw dla dzieci, które są bezpiecznie usytuowane z tyłu, za budynkami szkoły z daleka od dość ruchliwej ulicy, przy której jest usytuowana szkoła.

Do szkoły przynależy działka o wielkości ponad pół akra. Przez lata użytkowania uległa ona degradacji. 12 października 2007 roku rozpoczęły się prace nad przekształceniem tej działki na odpowiednie miejsce dla dzieci, w którym mogłyby one rzeczywiście odpoczywać i spędzać czas wolny. Na podstawie projektu ogrodu, wykonano nasadzenia i prace brukarskie. W efekcie powstał przestrzenny ogród szkolny, który daje dzieciom możliwość pracy w nim. Jak twierdzi dyrektorka badanej szkoły – Pani Nicola Brown:

Wszystkim zależało, aby stworzyć odpowiednie miejsce, w którym dzieci będą się uczyły, jak można odpoczywać. Rodzice i nauczyciele wspólnie doszli do wniosku, że takim miejscem może być działka mieszcząca się z tyłu szkoły. Decyzja była jedna: stwórzmy ogród dla dzieci. Wierzyliśmy, że ogród będzie dawał dzieciom nie tylko odpoczynek, ale może przyczynić się do rozwijania u nich poczucia odpowiedzialności i umiejętności wyboru jedzenia pod kątem walorów zdrowotnych. Byliśmy zgodni, że wypoczynek i praca w ogrodzie dają ogólne dobre nastawienie i lepsze samopoczucie.

Z rozmów z nauczycielami, rodzicami i Panią dyrektor wynika, że kadrze pedagogicznej i rodzicom zależało na doskonaleniu szkoły i jej najbliższego otoczenia po to, by:

- wykreować atrakcyjne miejsce, w którym dzieci się uczą,
- stworzyć ciekawe miejsce zabawy dla dzieci na świeżym powietrzu,
- wyodrębnić przestrzeń wspólną, przyjazną, sprzyjającą nawiązywaniu więzi.

Szkoła, jak podkreślała w trakcie spotkania Pani dyrektor, „jest przyjazna uczniom” i „właściwie wykorzystuje każde swoje pomieszczenie”. Mimo, iż miejsce w szkole jest ograniczone, to znajdują się w niej: sala do ćwiczeń gimnastycznych, oddzielna jadalnia, biblioteka, sala komputerowa (centrum ICT), pokój dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w pełni wyposażona kuchnia, sala do tworzenia muzyki i grania na różnych instrumentach, sala do realizacji działań twórczych – z pogranicza malarstwa i rzeźby, a także sala

teatralna. Sale lekcyjne dla najmłodszych uczniów mieszczą się na parterze budynku szkoły, natomiast dla dzieci starszych na pierwszym i drugim piętrze tego budynku. Każda sala wyposażona jest w tablice interaktywne.

Wnętrza obu budynków przynależących do szkoły są czyste, jasne, w miarę przestronne i proste w swoim wyrazie. Ozdobione są pracami dzieci. Dominują tutaj ciepłe kolory. Na korytarzu przed pokojem dyrektora szkoły jest miejsce, w którym mogą spocząć osoby, czekające na spotkanie z dyrektorem szkoły lub nauczycielami. Znajduje się tam stolik okalany sofą i dwoma fotelami. Miejsce to przemawia swoją łagodnością i sprzyja temu, by czekający na spotkanie mogli się zrelaksować.

Szkola – jak podkreślali badani nauczyciele i rodzice – znacznie się zmieniła w ciągu ostatnich dziesięciu lat, co widać w różnych wymiarach, jeśli weźmiemy pod uwagę na przykład jej przestrzeń dydaktyczną (sale i miejsca przeznaczone do zajęć dydaktycznych), administracyjną (gabinety dyrektora, sekretarki), komunikacyjną (korytarze, schody), czy wielofunkcyjną (aule, hol). Szkoła została „oswojona” przez dyrektora i przez pracowników szkoły, oraz uczniów i rodziców, którzy włożyli wiele starań w organizację własnego terytorium. Szkoła została nie tylko odnowiona i zmodernizowana, ale także została doposażona w wiele ważnych pomocy dydaktycznych i sprzęt sportowy oraz sprzęt RTV. W szkole zapewniono bazę do prowadzenia edukacji informatycznej.

Jedną z planowanych zmian odnoszących się do bazy szkoły jest stworzenie lepszych miejsc parkingowych, co ma sprzyjać większej wygodzie nie tylko pracujących w niej nauczycieli, ale rodziców i osób odwiedzających szkołę.

1.3. Uczniowie

W roku szkolnym 2009/2010 w szkole było 337 uczniów, pobierających naukę w 14 oddziałach. Średnio w jednym oddziale uczyło się około 24 uczniów. W szkole do darmowych posiłków jest uprawnionych prawie 20% dzieci⁶,

⁶ W Wielkiej Brytanii do bezpłatnych obiadów w szkołach i jednorazowej zapomogi na odzież szkolną są uprawnione dzieci, których rodzice lub opiekunowie: (i) pobierają zasiłek dochodowy (ang. *Income Support*); (ii) pobierają zasiłek dla osób poszukujących pracy, ustalany w oparciu o dochody (ang. *Income Based Job Seekers Allowance*); (iii) pobierają zasiłek na dziecko (ang. *Child Tax Credit*) i nie otrzymują zasiłku dochodowego dla osób o niskim uposażeniu (ang. *Working Credit Tax*), a ich dochód roczny nie przewyższa 15,860 funtów; oraz (iv) starają się o azyl zgodnie z Artykułem VI Ustawy o Imigracji i Azylu (ang. *Immigration and Asylum Act*) z 1999 roku. Do pomocy tego rodzaju nie kwalifikują się dzieci, których rodzice lub opiekunowi otrzymują następujące zasiłki: (i) zasiłek dla bezrobotnych oparty na składkach (ang. *Contribution Based Job Seekers Allowance*); (ii) zasiłek dochodowy dla osób o niskim uposażeniu (ang. *Working Tax Credit*); (ii) zasiłek chorobowy w przypadku dłuższej niezdolności do pracy

co mówi, że aż jedna piąta uczniów pochodzi z ubogich rodzin, których rodzice lub opiekunowie nie posiadają stałego źródła dochodu i korzystają ze wsparcia w postaci różnego rodzaju zasiłków ze strony władz lokalnych. Kwestię tę podniosła w toku wywiadu intensywnego Pani dyrektor szkoły, gdy charakteryzowała środowisko, na rzecz którego pracuje szkoła. Pani Nicola Brown podkreśliła, że w szkole są dzieci wychowujące się w rodzinach, w których występują problemy z zaspokajaniem najbardziej podstawowych potrzeb. Są to dzieci, których jedno z rodziców lub oboje rodzice nie posiadają pracy. Z reguły są to rodziny niepełne, rozbite i jak twierdzi dyrektorka szkoły:

Dzieci pochodzące z tych rodzin są często pozbawiane dobrych wzorców życiowych. Ich matki nie widzą dla siebie perspektyw życiowych. Nie wykazują wystarczającej aktywności w celu poszukiwania pracy, wolą żyć bardzo biednie i korzystać z pomocy społecznej.

Okolo 6% ogółu uczniów szkoły stanowią dzieci z rodzin mniejszości etnicznych. Szkoła wychodzi naprzeciw potrzebom tych dzieci, zapewniając im indywidualne wsparcie w nauce. Nauczyciele w trakcie zogniskowanego wywiadu grupowego, mówiąc o uczniach chodzących do szkoły, podkreślali, że uczniowie z którymi pracują są narażeni na depryzację potrzeb i stanowią grupy wrażliwe społecznie.

Joanna K.: Nasza szkoła pracuje na rzecz dzieci, które pochodzą z rodzin biednych. Mamy tutaj dzieci imigrantów, którzy starają się odnaleźć w nowych dla siebie warunkach. Są u nas dzieci, które wzrastają w rodzinach żyjących poniżej minimum egzystencji.

Maria P.: Tak, zgadza się. Staramy się robić wszystko, aby wyjść naprzeciw potrzebom naszych uczniów. Jednak często problemem jest dla nas swoisty marazm rodziców.

Joanna K.: O tak. Rodzice nie rozbudzają aspiracji swoich dzieci. Dlatego staramy się im pokazać co jest ważne dla nich i ich dzieci.

Liliana O.: Zależy nam na tym, aby nasi uczniowie mogli żyć inaczej, niż ich rodzice. Stworzyliśmy podstawy ku temu, aby naszym uczniom dobrze działało się w szkole.

Uczniowie szkoły są bardzo dobrze postrzegani przez nauczycieli i przez nadzór pedagogiczny. W raporcie przygotowanym przez wiodącą brytyjską instytucję edukacyjną, jaką jest *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted), z dnia 7 października 2010 roku zostało podkreślone, że „uczniowie wykazują postępy w nauce. Ich postawa wobec nauki i szkoły

(ang. *Incapacity Benefit*); (iv) zasiłek emerytalny (ang. *State Pension Credit*) bez tzw. elementu gwarantowanego (ang. *guaranteed element*).

są oceniane jako dobre”. Efekty w zakresie nauczania, jak podkreśliła Pani dyrektor, są uzależnione od stopnia wypełniania realizacji obowiązku szkolnego.

Staramy się zatem, aby uczniowie przychodzili do szkoły i uczęszczali w zajęciach. Rodzice mają obowiązek informować szkołę o absencji uczniów. Jeśli dziecko nie może wziąć udziału w zajęciach w danym dniu, rodzic ma obowiązek zadzwonić rano do szkoły i poinformować nas o tym. W sytuacji dłuższych nieobecności wymagamy zaświadczeń lekarskich. Jeśli rodzice nie wypełniają swoich obowiązków, to natychmiastowo zgłaszają się do nich nauczyciele i prowadzą z nimi rozmowy. W uporczywych sytuacjach rodzice są wzywani do szkoły. Jestem, jako dyrektorka szkoły, zadowolona z tego, jak nasi uczniowie wypełniają obowiązek szkolny. Zdaję sobie sprawę, że mogłoby być znacznie gorzej. Nie jest to łatwe środowisko.

Szkoła ma coraz lepszą opinię szkoły w środowisku, co przynosi pozytywny skutek, gdy obserwuje się nastawienie uczniów do szkoły. Uczniowie tak mówią o swojej szkole i o sobie w niej:

Basia B.: Jestem dumna z mojej szkoły. Wiem, jak wiele dobrego się o niej mówi. Dobrze się tutaj czuję. Nasi nauczyciele są bardzo mili i organizują nam wiele ciekawych zajęć.

Krzysztof M.: Powiem krótko nasza szkoła jest wspaniała. Nie chciałabym chodzić do innej. Mamy tutaj nauczycieli, którzy troszczą się o nas, a dyrektorka jest zawsze obecna i jest dla nas.

Zosia K.: Tak, jest to dobra szkoła. Ale nie zawsze lubimy reguły, jakie tutaj panują, zwłaszcza ja tego nie toleruję. Reguły te dotyczącą zdrowego stylu życia. Proszę sobie wyobrazić, że nie wolno nam przynosić słodczy, ani żadnych słodkich napojów do szkoły. Staramy się tego przestrzegać, bo wiemy, że jest to ważne. Zresztą nie mogłabym wejść do szkoły z tymi rzeczami. Jeśli chodzi o mnie, chciałabym, aby było tutaj więcej swobody.

Uczniowie szkoły, gdy miałam możliwość ich obserwowania na lekcjach i podczas przerw, oprócz tego, co mówią o swojej szkole, że jest „dobra”, „bezpieczna”, „przyjazna”, „że są z niej dumni”, sprawiają wrażenie, że zajęcia szkolne ich rzeczywiście interesują, a szkoła daje mi poczucie bezpieczeństwa.

1.4. Nauczyciele i inni pracownicy

W szkole jest zatrudnionych ogółem 22 nauczycieli, w tym 3 nauczycieli (13,63%) ze stażem pracy pedagogicznej od 1 roku do 5 lat; 10 nauczycieli (45,45% ogółu nauczycieli) ze stażem pracy pedagogicznej 5–15 lat i 9 nauczycieli (40,9%) ze stażem pracy powyżej 15 lat pracy. Liczba pedagogicznego personelu pomocniczego w szkole wynosi ogółem 7 osób, w tym jest 5 nauczycieli

wspierających (ang. *teaching assistants*) i dwóch nauczycieli w zakresie opieki nad dziećmi (ang. *child care assistants*). W szkole pracują 2 nauczycielki wychowania przedszkolnego oraz 2 pielęgniarki.

Na czele szkoły stoi dyrektor i wicedyrektor. Dyrektor do swojej pomocy ma asystenta (ang. *headteachers' assistant*) oraz pracownika odpowiedzialnego za zarządzanie budynkiem szkolnym (ang. *buildings' officer*). Obok tego, z dyrektorem szkoły ściśle współpracują pracownicy administracji (księgowia i 2 pracowników sekretariatu) i osoby z obsługi (konserwator, pracownik gospodarczy, trzech pracowników kuchni, cztery sprzątaczkę, jedna woźna).

Nauczyciele dbają o swój rozwój zawodowy i są w tym mocno wspierani przez dyrekcję szkoły. Badana Pani dyrektor powiedziała:

Bez rozwoju nauczycieli, zarówno tych uczących przedmiotu, jak i nauczycieli wspierających, szkoła by się nie rozwijała. Realizujemy wizję szkoły, którą traktujemy jako naszą, bo sami ją wypracowaliśmy. Wizja ta rozbudza w nas silną motywację do rozwoju. Raz jeszcze podkreślę, bo czuję się z tego dumna i wiem, jakie to było ważne dla sukcesu, który osiągnęła szkoła. Otóż, ważne jest to, aby każdy pracownik pedagogiczny szkoły rozwijał się, bo tylko wówczas widać postępy w rozwoju szkoły.

W dalszej części wywiadu, dokonując charakterystyki swojej kadry pedagogicznej, Pani Nicola Brown stwierdziła:

Nasi nauczyciele są bardzo oddani, doświadczeni, pracują ciężko. Są oni przyjacielsko nastawieni do uczniów. Mają doskonałe kompetencje pedagogiczne. W szkole panuje silny etos. Dążymy do tego, aby dzięki naszej szkole uczniowie nabyli wszelkich umiejętności związanych z uczeniem się i by osiągalni wysokie wyniki, by byli pewni siebie i stawali się odpowiedzialnymi obywatelami. Kładziemy nacisk na poszanowanie godności ucznia. Jednocześnie oczekujemy od uczniów dobrego zachowania w szkole i poza szkołą. Mamy wysokie oczekiwania.

Szkoła udziela dzieciom i ich rodzinom pomocy pedagogicznej i psychologicznej. Nauczyciele są w stałym kontakcie z rodzicami uczniów, często odwiedzają rodziców w ich domach, aby przedyskutować osiągnięcia uczniów. O swojej pracy mówią następująco:

Liliana O.: Jako nauczyciele czujemy się zobowiązani do zapewnienia tego, by każde dziecko miało pełen dostęp do programu nauczania, niezależnie od płci, rasy, zdolności lub niepełnosprawności.

Joanna K.: Staramy się by nasi uczniowie czuli się tutaj dobrze, staramy się pamiętać, jakie obowiązki zostały nam powierzone.

Maria P.: W codziennej pracy zarówno ja, jak i moje koleżanki i moi, staramy się zaspokajać różne potrzeby uczniowskie, nie tylko te związane z samym procesem nauczania. Dobro dziecka od strony emocjonalnej jest niezmiernie ważne, zwłaszcza w szkołach takich, jak nasza.

Joanna K.: Jak najbardziej zgadzam się z tym, co powiedziała moja koleżanka. Ze swojej strony, jeśli już mówimy o nas jako o kadrze pedagogicznej, to pragnę dodać, że staramy się rozвивać, aby jak najlepiej odpowiadać na potrzeby naszych uczniów.

Rozmowy z nauczycielami, dyrekcją szkoły, uczniami i ich rodzicami, połączone z obserwacjami, jakie prowadziłam w szkole dowodzą, że nauczyciele ściśle ze sobą współpracują. Podstawą współpracy jest wzajemne niesienie sobie pomocy, co uwidacznia się szczególnie w sytuacji współpracy nauczycieli z nauczycielami wspierającymi. Nauczyciele nawiązują partnerstwa z różnymi organizacjami i instytucjami, aby uczynić szkołę atrakcyjnym miejscem uczenia się dla uczniów i jednocześnie, aby szkoła stała się centrum życia w społeczności lokalnej.

1.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany

Szkoła podstawowa Brentwood Primary School jest szkołą dwupoziomową (ang. *combined infant and junior school*), nauczającą dzieci w wieku od 5 do 11 roku życia. Powstała ona z połączenia dwóch szkół, odpowiadających dwóm kolejnym etapom nauczania w szkole podstawowej w Anglii, a mianowicie z połączenia szkoły dla małego dziecka (ang. *infant school*) (4–7 r.ż.) i szkoły dla dziecka starszego (ang. *junior school*) (7–11 r.ż.). Brentwood Primary School została powołana do życia po reorganizacji w 1993 roku.

Pierwsze sześć lat funkcjonowania szkoły w nowej formule były dla niej ważne, jednak nie przyniosły jakiś znaczących osiągnięć. W szkole często ulegał zmianie skład kadry pedagogicznej, co nie sprzyjało efektywnemu nauczaniu szkolnemu i poczuciu bezpieczeństwa wśród nauczycieli, uczniów i rodziców. Raport Ofsted z 1999 roku, przedstawiający ocenę pracy szkoły, pokazywał, że szkoła nie zapewnia zadowalającego poziomu edukacji, a głównymi słabościami szkoły są:

- znaczące niepowodzenia dużej grupy uczniów,
- słaby poziom nauczania ogólnego,
- nieefektywne kierownictwo szkoły,
- niski poziom dyscypliny uczniów w szkole;
- zdarzające się w szkole prześladowania na tle rasowym.

Szkoła była odwiedzana regularnie przez inspektorów, którzy monitorowali jej postępy aż do momentu, gdy szkoła przestała być określana jako szkoła, którą należy otoczyć specjalną ochroną (ang. *special measures*) i której należy się uważnie przyglądać.

W roku 2000 funkcję dyrektora szkoły objęła Nicola Brown. Jej ambicją było doprowadzenie do sytuacji, w której szkoła będzie dbała o sukces każdego

ucznia i w dość krótkim czasie, dzięki odpowiednio prowadzonej polityce szkoły, udało się jej to osiągnąć. Obecnie szkoła ma bardzo dobry wizerunek w środowisku. Jej osiągnięcia są dostrzegane przez rodziców, społeczność lokalną i władze edukacyjne. Szkoła, jak powiedziała w toku wywiadu Pani dyrektor, jest miejscem:

w którym dzieci się dobrze czują. Jest to szkoła bezpieczna, szkoła, która promuje zdrowie w różnych jego wymiarach, dba o rozwój dzieci, a szczególnie o rozwój ich podstawowych umiejętności. Po trzech latach pracy osiągnęłam, to na czym mi bardzo zależało od samego początku. Dzieci chętnie przychodzą do szkoły, realizują różnego rodzaju działania twórcze i widać, że są zmotywowane do nauki. Jest to szkoła z ambicjami, by każde dziecko mogło osiągnąć sukces na swoją miarę. Nasi nauczyciele są oddani pracy, dbają o kontakt z uczniem i rodzicami.

W dalszej części wywiadu Pani dyrektor dodała, że pracujący w szkole nauczyciele silnie ze sobą współpracują, by:

uczniowie stali się pewni siebie, podejmowali odpowiedzialność za własny rozwój i prowadzili zdrowy tryb życia. Zależy nam na tym, aby nasi uczniowie byli w przyszłości odpowiedzialnymi obywatelami.

Szkoła dąży do tego, aby uczynić edukację dzieci ciekawą i umożliwić każdemu dziecku realizowanie swoich możliwości. W związku z czym, wypracowała bogatą ofertę edukacyjną. W ofercie tej znajdują się rozmaite koła zainteresowań. Realizacja tej oferty nie byłaby możliwa bez współpracy, jaką podejmuje szkoła z instytucjami pozaszkolnymi, działającymi w jej otoczeniu.

Szkoła z racji okoliczności, jakie poprzedzały powołanie jej do życia, zawsze była otwarta na potrzeby najmłodszych dzieci. Przy szkole – począwszy od roku 2002, kiedy w Anglii wprowadzono etap przygotowawczy do szkoły (ang. *Foundation Stage*) dla dzieci w wieku od 3 do 5 roku życia – funkcjonował oddział przedszkolny dla dzieci 4–5 letnich, przygotowujący do realizacji obowiązku szkolnego (ang. *Foundation Stage 2*)⁷.

⁷ W Anglii etap *Foundation Stage 2* był również znany pod nazwą *Key Stage 0*. Nazwa ta była stosowana w celu oznaczenia etapu nauki dzieci, który poprzedza formalne kształcenie, obejmujące cztery kluczowe etapy (*key stages* – KS): KS1 (wiek: 5–7 lat), KS2 (7–11 lat), KS3 (11–14 lat) i KS4 (14–16 lat). W ramach tych etapów realizowany jest program kształcenia obowiązkowego. W Anglii obowiązkowymi przedmiotami narodowego programu nauczania na etapach KS1–KS3 są: język angielski, matematyka, przedmioty ścisłe i przyrodnicze, projektowanie i technika, technologie informacyjno-komunikacyjne, historia, geografia, wychowanie plastyczne i projektowanie, wychowanie muzyczne oraz wychowanie fizyczne. Na etapie KS3 obowiązkowymi przedmiotami są również język obcy i wychowanie obywatelskie. Od 2011 roku język obcy jest obowiązkowym przedmiotem również na etapie KS2. Na etapie KS4 liczba przedmiotów obowiązkowych jest nieco mniejsza. Wśród przedmiotów znajdują się: język angielski, matematyka, nauki ścisłe i przyrodnicze, technologie informacyjno-komunikacyjne, wychowanie

Zgodnie z zapisami Ustawy Childcare Act (Ustawy o Opiece nad Dzieckiem) z 2006 roku⁸, regulującej zasady opieki nad najmłodszym dzieckiem, szkoła zadbała o warunki ku temu, by trzy- i czterolatki mogły mieć dostęp do edukacji przedszkolnej realizowanej przy szkole. I tak, począwszy od września 2008 roku każde trzy- i czteroletnie dziecko może skorzystać w szkole z piętnastogodzinnej nieodpłatnej edukacji przedszkolnej przez 38 tygodni w trakcie roku szkolnego. Edukacja dla najmłodszych wraz z nauką pięciolatek w klasie zerowej – klasie przygotowawczej do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej (ang. *reception class*) sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów i tworzy tzw. *etap przygotowawczy wczesnej edukacji* (ang. *Early Years Foundation Stage*, EYFS)⁹.

U podstaw prowadzonych przez Brentwood Primary School działań tkwi przekonanie o ważności wczesnej stymulacji i organizowania środowiska sprzyjającego rozwojowi najmłodszego dziecka. Z wypowiedzi nauczycieli i badanej dyrektor szkoły wyłania się przekonanie, mówiące o tym, że w okresie wczesnego dzieciństwa możliwości rozwojowe dzieci są największe. Jak powiedziała jedna z badanych nauczycielek:

Wiek przedszkolny to ten okres w życiu dziecka, kiedy najskuteczniej i najłatwiej jest niwelować różnice wynikające z wpływu środowiska rodzinnego. Dlatego inwestycja w edukację przedszkolną jest zasadniczym elementem polityki wyrównywania szans edukacyjnych w naszej szkole. (Liliana O.)

We wrześniu 2007 roku w szkole było łącznie aż 76 najmłodszych dzieci uczestniczących w zajęciach edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast dwa lata później – w roku szkolnym 2009/2010 roku było 78 dzieci. Liczba uczniów pobierających naukę w badanej szkole wzrasta systematycznie, co świadczy

obywatelskie i wychowanie fizyczne. Dodatkowo, przepisy wyznaczają tzw. *curriculum entitlement areas* (CEA), czyli dziedziny wiedzy, w ramach których szkoły zobowiązane są organizować zajęcia, jeśli istnieje zapotrzebowanie na nie wśród uczniów. Do CEA zalicza się następujące przedmioty: sztuka, projektowanie, technika, nauki humanistyczne oraz języki obce nowożytnie. Obowiązkowe są także trzy inne przedmioty, które nie wchodzą jednak w zakres narodowego ramowego programu nauczania: religioznawstwo na etapach KS1–KS4 oraz wychowanie seksualne i orientacja zawodowa: na etapach KS3–KS4. Prowadzenie kształcenia na potrzeby rynku pracy jest wymagane na poziomie KS4. Program nauczania na etapie KS1 i KS2 jest aktualnie reformowany.

⁸ Childcare Act, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/contents>, dostęp 10.08.2010.

⁹ Na *etapie przygotowawczym wczesnej edukacji* dzieci zmierzają do osiągnięcia „celów edukacji wczesnoszkolnej”, które obejmują sześć kluczowych dziedzin programu nauczania: rozwój osobowy, emocjonalny i społeczny; komunikacja, język i umiejętności czytania i pisanie; rozwiązywanie problemów; wnioskowanie i umiejętność liczenia; rozumienie i wiedza o świecie; rozwój fizyczny oraz rozwój twórczy. Rozwój dziecka w kontekście wymienionych celów poddawany jest ocenie poprzez ciągłą obserwację. Wnioski wyciągnięte na podstawie obserwacji rejestrowane są w profilu EYFS, który na zakończenie Etapu dostarcza podsumowania postępów i potrzeb edukacyjnych każdego dziecka.

o dużej popularności szkoły w środowisku. W roku szkolnym 2009/2010 w szkole pobierało naukę łącznie 337 uczniów.

Praca szkoły znajduje uznanie społeczne. Szkoła uzyskuje szereg nagród, potwierdzających jej osiągnięcia. W ostatnich pięciu latach szkoła otrzymała między innymi takie certyfikaty, jak: Basic Skills Quality Mark (Znak Jakości w Zakresie Podstawowych Umiejętności), Healthy Schools Awards (Nagroda Zdrowej Szkoły) i Gold Arts Marks (Znak Złotej Sztuki). Jak powiedziała w toku wywiadu Pani dyrektor:

Szkoła kładzie przede wszystkim nacisk na rozwój umiejętności podstawowych uczniów, za którymi kryją się umiejętności czytania, pisania i mówienia w języku angielskim oraz umiejętności matematyczne.

Nauczyciele pracując z uczniami, dążą do tego, by nabywane przez uczniów umiejętności podstawowe (ang. *basic skills*) pozwalały im na dobre funkcjonowanie w społeczeństwie. Nagroda Basic Skills Quality Mark (Znak Jakości w Zakresie Podstawowych Umiejętności) jest przyznawana przez Alliance for Lifelong Learning (Przymierze na rzecz Całozyciowego Uczenia Sie) tym szkołom, które spełniają wymagania zawarte w kryteriach określających realizację standardów nauczania w szkołach brytyjskich i charakteryzujących się osiągnięciami wykraczającymi ponad ustalone standardy. Szkoły otrzymujące to wyróżnienie są zobowiązane do utrzymania jakości swojej pracy. Ubieganie się o wyróżnienie stanowi podstawę do dokonania samooceny szkoły i ciągłego doskonalenia podstawowych umiejętności wszystkich uczniów w szkole, w tym tych, którzy mają niskie osiągnięcia edukacyjne (ang. *underattain pupils*) i tych, którzy mają osiągnięcia znacznie poniżej swoich możliwości (ang. *underachieve pupils*)¹⁰.

W trakcie zogniskowanego wywiadu grupowego nauczyciele tak powiedzieli o swojej pracy nad ubieganiem się o Znak Jakości w Zakresie Podstawowych Umiejętności:

Joanna K.: W ubieganiu się o Znak Jakości staraliśmy się przeanalizować naszą pracę i zwracaliśmy uwagę na nasze podejście do uczenia uczniów i do rozwijania ich podstawowych umiejętności.

Liliana O.: Myśleliśmy o tym, co ważne jest dla nas w przyszłości, czemu chcemy poświęcić więcej czasu i uwagi. Proces ten obejmował wszystkich członków naszej szkolnej społeczności.

¹⁰ Wśród grupy uczniów zdolnych mamy do czynienia z problemem niepowodzeń szkolnych. Wysoki poziom inteligencji i uzdolnień specjalnych nie gwarantują – jak dowodzi Beata Dyrda (2007) w pracy poświęconej Syndromowi Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS) – wysokich wyników w nauce. Pewien odsetek uczniów uznanych za uczniów zdolnych osiąga wyniki gorsze od tych, na jakie je stać. Uczniowie zdolni często nie mają odpowiednich warunków ku temu, by mogli wykorzystywać swoje potencjały zdolności i uczą się znacznie poniżej swoich możliwości. Przyczyn tego zjawiska jest wiele, ale należy je jak najwcześniej rozpoznać i im przeciwdziałać.

Maria P.: Dzięki zaangażowaniu całego zespołu od samego początku byliśmy w stanie stworzyć grupy robocze związane z różnymi elementami zarządzania jakością, które miały swoje podstawy w mocnych stronach naszych nauczycieli, w tym, czym są oni naprawdę dobrzy.

Brentwood Primary School dba o promowanie zdrowia i zdrowego stylu życia. W związku z czym, stara się zapewniać uczniom i pracownikom zdrowe środowisko życia, nauki i pracy oraz przekazywać im wiedzę i motywować do uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowego życia. Badana szkoła podejmuje działania w celu tworzenia bezpiecznego i przyjaznego środowiska szkolnego dla uczniów i nauczycieli. Szkoła zachęca wszystkich członków społeczności szkolnej do współpracy w kształtowaniu zachowań prozdrowotnych i równocześnie stwarza uczniom możliwości uczenia się, jak troszczyć się o siebie, swoich rówieśników i środowisko, z uwzględnieniem takich zagadnień, jak: zdrowe żywienie, aktywność fizyczna, zdrowie emocjonalne, czynniki zagrażające zdrowiu. Różne programy realizowane w szkole pomagają uczniom w kształtowaniu umiejętności społecznych, rozwoju poczucia pewności siebie i własnej wartości. Szkoła za tworzenie polityki zdrowotnej ukierunkowanej na zdrowe żywienie i aktywność fizyczną oraz za promowanie zdrowia i tworzenie środowiska sprzyjającego zdrowiu, uczeniu się i pracy uzyskała uznanie w postaci certyfikatu Zdrowej Szkoły.

Szkoła dzięki swoim osiągnięciom w zakresie rozwoju działań twórczych, za realizację specjalnego programu edukacyjnego poświęconego sztuce, tworzeniu środowisku sprzyjającego rozwojowi grup artystycznych i nawiązywaniu kontaktów z lokalnymi twórcami uzyskała certyfikat Gold Arts Marks (Złoty Znak Sztuki) i od szeregu lat ma status szkoły Gold Arts Mark. Nagrody Artsmark (Znak Sztuki) są przyznawane przez Arts Council (Radę do spraw Sztuki) we współpracy z takimi instytucjami, jak: Department for Culture, Media and Sport (Departament Kultury, Mediów i Sportu), Department of Education and Skills (Departament Edukacji i Umiejętności), czy też Office for Standards in Education (Biuro do spraw Standardów w Edukacji). Nagrody te są przyznawane co roku i utrzymują swoją ważność przez trzy kolejne lata¹¹.

¹¹ Szkoły w trakcie trzech lat począwszy od momentu uzyskania nagrody Arts Mark mogą ubiegać się o nagrody wyższego stopnia w tym zakresie. Po upływie trzech lat szkoły mogą ponownie ubiegać się o przyznanie im certyfikatu i statusu szkoły Artsmark. Szkoły w zależności od tego ile czasu, biorąc pod uwagę realizację programu nauczania, przeznaczają na zajęcia artystyczne (teatr, muzyka, literatura, taniec, fotografia, sztuka cyfrowa, rzeźbiarstwo) mogą ubiegać się o certyfikat i status szkoły Artsmark (co najmniej 10 procent czasu szkoła przeznaczona na realizację zajęć artystycznych), Silver ArtsMark (co najmniej 12 procent czasu szkoła przeznaczona na realizację zajęć artystycznych) lub Artsmark Gold (15 procent czasu nauczania szkoły poświęcają realizacji zajęć artystycznych). Szkoły Artsmark z założenia mają oferować nauczycielom okazje edukacyjne sprzyjające ich rozwojowi zawodowemu i wychodzić naprzeciw potrzebom lokalnych artystów i grup artystycznych.

Przywództwo w szkole i zarządzanie szkołą znalazły uznanie na poziomie kraju. Szkoła uzyskała nagrody od National College for School Leadership (Krajowa Akademia Szkolnego Przywództwa) i Department for Education (Ministerstwo Edukacji).

Najnowszym osiągnięciem szkoły było uzyskanie w roku 2011 nagrody za ustanawianie współpracy z rodzicami. Jest to nagroda o charakterze państwowym i określana w Wielkiej Brytanii, jako The Leading Parent Partnership Award (LPPA).

Szkoła, jak widać, osiąga wiele sukcesów. Na uwagę zasługuje jej podejście do szkół znajdujących się w jej bliskim otoczeniu. Szkoła dzieli się swoimi sukcesami z innymi szkołami i buduje z nimi dobre relacje. Szkoła jest otwarta na to, co się wydarza wokół niej i stara się obok budowania relacji ze szkołami z sąsiedztwa, także nawiązywać kontakt i współpracować w wykonywaniu swoich zadań statutowych z instytucjami i organizacjami z jej otoczenia. W szkole kładzie się nacisk na wyzwalanie i mobilizowanie zasobów, dzięki którym można budować wspólne dobro, jakim jest dbanie o edukację na najwyższym poziomie. Tak rozumiana edukacja ma sprzyjać wysokim osiągnięciom edukacyjnym dzieci.

Pracujący w szkole nauczyciele przejawiają potrzebę tworzenia partnerstw z innymi szkołami, gdyż, jak powiedziała w toku wywiadu Pani Nicola Brown – badana dyrektorka szkoły:

Partnerstwo daje więcej. Doświadczenia i możliwości partnerów nie tyle się sumują, co mnożą i wzajemnie napędzają. W efekcie przynosi to wiele dobra tym, dla których pracujemy. A pracujemy – jak Pani wie – dla dzieci, które często cierpią z powodu swojej sytuacji rodzinnej. Chcąc pomóc tym dzieciom, dbamy o to, aby współpracować z innymi szkołami.

W roku 2007 szkoła weszła w partnerstwo z pobliskimi szkołami. Wśród nich są szkoły podstawowe: Oasis Community Primary School, Fox Hill Primary School oraz szkoła średnia: Cleveland Technology College¹². W ramach tego partnerstwa nauczyciele szkół dzielą się swoją wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami. Współpraca między badaną szkołą a bliską jej szkołą podstawową układała się na tyle dobrze, że na początku roku 2008 pojawiła się idea stworzenia federacji obu szkół. Wspólne przygotowania do ucieleśnienia tej idei zaowocowały sukcesem, jakim było powołanie do życia we wrześniu 2009 roku federacji: Brentwood and Foxhill. Działalność federacji sprzyja temu, by szkoły mogły łączyć wiedzę i umiejętności swoich nauczycieli i rodziców, by szkoła Fox Hill Primary School mogła dzięki silnej współpracy z Brentwood Primary School lepiej i szybciej się rozwijać. W ramach federacji

¹² O szkołach: Oasis Community Primary School i Cleveland Technology College piszę w dalszej części niniejszego rozdziału.

stworzono nowy system zarządzania szkołami. Na czele federacji stoi badana przeze mnie Pani dyrektor szkoły podstawowej: Nicola Brown. Jej zastępcą jest Clare Hayes. W zarządzie federacji znajduje się także dyrektor do spraw inkluzji społecznej – Pani Anne Coxon oraz menedżer do spraw biznesowych – Pani Morag Somerville. Zespół zarządczy federacji składa się zatem z czterech osób, które zajmują się kierowaniem obu szkołami, tworzącymi federację. Zespół ten jest silnie wspierany przez liderów obu szkół, wśród nich znajdują się: Pan Matt Revill, Pani Kate Riley (szkoła Fox Hill Primary School) oraz Pani Rebecca Murray i Pani Clare Slinn (Brentwood Primary School). Decyzja o powołaniu federacji do życia i o rodzaju federacji została podjęta na podstawie konsultacji i rozmów prowadzonych z uczniami, rodzicami, pracownikami szkoły oraz z innymi szkołami lokalnymi. Duże wsparcie w powołaniu federacji uzyskiwały obie szkoły (Brentwood Primary School i Fox Hill Primary School) od lokalnych władz oświatowych.

Wiele o szkole można się dowiedzieć dzięki rozmowom z osobami, które w niej pracują oraz rozmowom z uczniami i ich rodzicami. Dobra opinia o szkole, jaka przejawiała się w wypowiedziach moich rozmówców ma swoje odbicie także w raporcie ewaluacyjnym opracowanym przez *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Fragment tego raportu zamieszczony jest na stronie internetowej szkoły. Dla oddania stanu obecnego szkoły tłumaczenie fragmentów tego raportu zamieszczam poniżej:

Brentwood Primary School jest wspaniałą szkołą. Jej uczniowie rozwijają się bardzo dobrze i osiągają wysokie wyniki nauczania. Szkoła jest doskonale kierowana. Dyrektorka szkoły jest jej liderem. Potrafi wykorzystać swoje umiejętności przywódcze w pracy z innymi, by zadbać o ciągłe doskonalenie szkoły. Szkoła dzięki przewodnictwu dyrektorki i kadry kierowniczej wyższego szczebla jest coraz lepsza. Program nauczania jest bogaty i ekscytujący. Jakość nauczania jest dobra. Raport z ewaluacji wewnętrznej, w którym szkoła dokonuje samooceny jest bardzo dokładny i pogłębiony, chociaż momentami samoocena jest zbyt skromna. Osiągnięcia i standardy są wyróżniające/wybitne. Dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole najczęściej charakteryzują się zaniżonymi w stosunku do ich wieku parametrami rozwoju. Jednak doskonały start w klasie przygotowawczej na etapie podstawowym, daje im dobre przygotowanie do dalszej edukacji. W momencie kończenia szkoły, osiągnięcia edukacyjne uczniów kształtują się powyżej średniej krajowej, jeśli chodzi o język angielski, matematykę i nauki przyrodnicze. Osiągnięcia w wielu innych dziedzinach, takich jak technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT), działania twórcze są także zauważalnie wysokie. Zachowania uczniów są wzorcowe w trakcie lekcji i w czasie wolnym podczas przerw oraz w trakcie różnych zebrań ogólnoszkolnych. Uczniowie chętnie podejmują odpowiedzialność za swoje działania i chętnie uczestniczą w życiu szkoły. Są aktywni w różnych obszarach, wnosząc swój wkład w życie społeczności szkolnej. Dobra jakość pracy nauczycieli sprawia, że uczniowie mają naprawdę wysokie osiągnięcia. Relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami są doskonałe. Uczniowie są uczeni tego, jak należy myśleć, jak podejmować decyzje i prowadzić skuteczne rozmowy i jak debatować. Działania nauczycieli przyczyniają się do rozwoju osobowego uczniów. Lekcje są bardzo dobrze zaplanowane. Nauczyciele doskonale wykorzystują w pracy komputery

i tablice interaktywne, czyniąc naukę atrakcyjną. W rezultacie uczniowie kochają swoje lekcje. Bardzo rzadko zdarza się, że lekcje nie przebiegają na tyle płynnie i energicznie, by zaangażować w to, co się na nich dzieje wszystkich uczniów (...).

Szkoła jest świetnie prowadzona. Dyrektorka szkoły jest osobą przedsiębiorczą i pracowitą. Stworzyła wysoce profesjonalny zespół zajmujący się zarządzaniem szkołą. Zespół ten monitoruje wszystko to, co związane jest ze skutecznym uczeniem się i wskazuje drogę do osiągania coraz wyższych standardów. Morale kadry pedagogicznej jest wysokie. Nauczycieli łączy jasne poczucie celu, do którego zmierzają i bardzo pozytywny etos. Szkoła wykazuje doskonale zdolności do dalszego rozwoju.

Jeśli chodzi o doskonalenie szkoły, to według propozycji Ofsted w szkole powinno się przywiązywać jeszcze silniejszą uwagę do efektywnego wykorzystania czasu nauczycieli na lekcjach. Uczniowie w wyższym stopniu powinni podążać za wskazaniem nauczycieli i przejawiać większe zaangażowanie w proces dydaktyczny. Według dyrekcji szkoły ważną sprawą jest odpowiadanie jeszcze w większym stopniu na potrzeby rodziców i włączanie ich w proces edukacyjny dziejący się w szkole i poza nią.

2. Oasis Community Primary School

Oasis Community Primary School jest jedną z brytyjskich szkół podstawowych, które brały udział w badaniach. Jest to publiczna koedukacyjna szkoła podstawowa dla dzieci w wieku od 4. do 11. roku życia. Nauka w szkole rozpoczyna się od klasy zerowej (ang. *reception*) i następnie trwa przez sześć kolejnych lat w klasach 1–6. Do klasy zerowej są przyjmowane dzieci, które mają skończone 4 lata. Szkoła jest dotowana ze środków publicznych i prowadzona przez lokalne władze oświatowe miasta Sheffield, zwane City of Sheffield Children and Young People's Service. W roku szkolnym 2009/2010 w klasach 1–6 uczyło się 315 uczniów. Do klas zerowych przyjęto 50 uczniów. Szkoła – jak pokazują dane zawarte w tabeli nr 6 – zatrudnia 24 nauczycieli, w tym 7 nauczycieli wspierających.

W szkole dąży się rozwijania uczących się społeczności uczniów, rodziców, nauczycieli i kadry zarządzającej szkołą. Szkoła dokłada wszelkich starań, aby każda z osób przynależąca do niej:

- była jej pełnoprawnym członkiem i była świadoma swoich obowiązków,
- mogła czuć się bezpiecznie i w pełni uczestniczyć we wszystkich aspektach życia szkoły,
- miała warunki ku temu, by rozwijać postawę poszukującą i silną potrzebę uczenia się,

- była szanowana i okazywała szacunek innym, bez względu na różnice,
- respektowała różnorodności kulturowe,
- rozpoznawała swoje siły, swoje mocne strony i była dumna ze swoich osiągnięć,
- rozumiała swoje potrzeby w zakresie doskonalenia się i była zmotywowana do rozwoju,
- miała tworzone warunki ku temu, aby rozwijać kompetencje osobiste, społeczne i emocjonalne, aby móc rozwijać się duchowo, kulturowo i fizycznie oraz poszerzać wiedzę o świecie,
- mogła rozwijać się twórczo,
- osiągała jak najwyższe możliwe dla niej standardy,
- była w pełni przygotowana do stawiania czoła wyzwaniom i korzystała z możliwości, jakie stwarza przyszłość,
- była aktywnym członkiem lokalnej społeczności, wpisującej się w otoczenie szkoły.

Tabela 6. Oasis Community Primary School

Typ szkoły: <ul style="list-style-type: none"> • ze względu na poziom kształcenia • ze względu na organ prowadzący 	<p>Szkoła podstawowa wraz z klasą zerową.</p> <p>Szkoła dotowana ze środków publicznych i prowadzona przez organy lokalnych władz oświatowych (ang. <i>Local Authority Maintained</i>), szkoła lokalna (ang. <i>community school</i>).</p>
Etap przygotowawczy (ang. <i>Foundation Stage 2, FS2</i>) – Klasa zerowa (ang. <i>reception class</i>) – <ul style="list-style-type: none"> • wiek dzieci • liczba dzieci 	<p>Wiek: 4–5 lat</p> <p>Liczba: 50</p>
Klasy I–VI <ul style="list-style-type: none"> • Wiek uczniów • Liczba uczniów • Liczba nauczycieli • Liczba oddziałów 	<p>Wiek: 5–11 lat</p> <p>Etap I – KS1, dzieci od 5 do 7 r.ż.</p> <p>Etap II – KS2, dzieci od 7 do 11 r.ż.</p> <p>315</p> <p>24, w tym 7 nauczycieli wspierających</p> <p>12</p>

Tabela 6. (cd.)

Dyrektor: <ul style="list-style-type: none"> • Płeć • Wiek • Pedagogiczny staż pracy • Łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły • Staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole 	William Emerson mężczyzna 48 lat 23 lata 17 lat 10 lat
Usytuowanie szkoły	Państwo: Wielka Brytania Część składowa Wielkiej Brytanii/kraj: Anglia Hrabstwo: South Yorkshire (hrabstwo ceremonialne i metropolitalne) Region: Yorkshire and the Humber Miasto: Sheffield (okręg: Southey)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów – dane za rok 2009.

Uczniowie są zobowiązani do noszenia strojów szkolnych. Na górną część stroju składają się koszulki polo w kolorze białym, błękitnym lub zielonym oraz granatowe bluzy z logo szkoły. Dół stroju tworzą granatowe spodnie (dla chłopców) lub grantowe spódnice (dla dziewcząt) oraz buty w ciemnym kolorze.

2.1. Otoczenie

Oasis Community Primary School to jedna ze szkół podstawowych miasta Sheffield. Jest ona usytuowana, podobnie jak Brentwood Primary School, w okręgu Southey, w północno-wschodniej części miasta, która należy do jednych z najbiedniejszych w mieście i w której kumuluje się wiele czynników deprywacyjnych. Okręg Southey, jak już było to wskazane, sąsiaduje z okręgami West Ecclesfield i East Ecclesfield. W skład okręgu Southey wchodzi takie dzielnice, jak: Fox Hill, New Parson Cross, Southey, Southey Green, Wadsley Bridge oraz część Old Parson Cross.

W otoczeniu Oasis Community Primary School, podobnie jak opisanej wcześniej Brentwood Primary School, znajdują się domy komunalne/socjalne (ang. *council/social housing*), nie sprzyjające życiu w godnych warunkach (ang. *non-decent homes*). W domach tych warunki mieszkaniowe są dość trudne

(domy te są najczęściej niedogrzone, wręcz zimne, przeważnie są przeludnione, ze względu na swój stan powinny być poddane renowacji). Władze miasta przejawiają wiele dbałości o zmianę warunków życia swoich mieszkańców. Opracowały strategię rozwoju miasta i zgodnie z nią wdrażają w życie szereg zmian, by doprowadzić do rewitalizacji szkół oraz rewitalizacji społeczności, zwłaszcza tych skupionych na obszarach defaworyzowanych. Okręg Southey, wraz z jego dzielnicami został objęty szczególną troską ze strony władz lokalnych. Na terenie znajdujących się tutaj dzielnic są budowane nowe budynki komunalne i oddawane do użytku nowe bądź zmodernizowane budynki szkolne, dzięki takim programom, jak:

- *Primary Capital Program* (PCP),
- *Primary Prioritisation Programme* (PPP),
- *Building Schools for the Future* (BSF),
- *Private Finance Initiative* (PFI) (zob. <https://www.sheffield.gov.uk>).

W odniesieniu do szkół podstawowych realizowane są dwa pierwsze z przywołanych powyżej programów. I tak, celem *Primary Capital Program* (PCP) („Kapitałny Program dotyczący Szkół Podstawowych”) jest tworzenie odpowiednich warunków do edukacji w szkole. W ramach programu dąży się do budowy nowych budynków szkolnych, odbudowania lub przebudowania istniejących oraz przeprowadzenia szeregu remontów w szkołach. Realizacja programu *Primary Capital Program* ma prowadzić do sytuacji, w której szkoły podstawowe będą tak wyposażone, aby mogły stać się centrum życia społeczności lokalnej, by odpowiadały na wyzwania uczenia się w XXI wieku. Natomiast *Primary Prioritisation Programme* (PPP) („Program Rozwoju i Modernizacji Szkół Podstawowych: Priorytety”) to program działań strategicznych służących rozwiązaniu problemów związanych z zapewnieniem odpowiedniego stanu budynków szkół podstawowych. W ramach tego programu kładzie się nacisk na podniesienie jakości budynków szkół podstawowych i dąży się – w zasadniczej mierze – do tego, aby zapewnić odpowiednie ogrzewanie w szkołach oraz uczynić pomieszczenia lekcyjne pomieszczeniami suchymi, czystymi i bezpiecznymi. Ważne znaczenie w modernizacji szkół podstawowych odgrywa także program *Private Finance Initiative* (PFI), program w którym partnerzy szkół pochodzący z sektora prywatnego/sektora biznesu wspierają finansowo szkoły w działaniach na rzecz doskonalenia jakości budynków szkolnych.

2.2. Przestrzeń i baza

William Emerson, gdy rozpoczął w roku 1999 pracę na stanowisku dyrektora szkoły, podejmował wiele starań, aby zmienić oblicze szkoły, także od strony jej bazy materialnej. W szkole poczyniono szereg usprawnień i remontów.

Zostały wymalowane wszystkie sale lekcyjne i prowadzące do nich korytarze, urządzono aulę szkolną ze sceną. W większości sal wymieniono wykładzinę podłogową, dokonano remontu dachu nad jednym pawilonem i małą salą gimnastyczną oraz remontu wszystkich ubikacji w szkole. Niemniej jednak jakość warunków pracy w szkole była wciąż niska. Szkoła miała do dyspozycji siedem budynków, co – jak pokazywało codzienne życie w szkole – utrudniało jej funkcjonowanie. Uczniowie musieli poświęcać wiele czasu na przemieszczanie się między budynkami szkoły, aby dotrzeć na zajęcia wychowania fizycznego (ang. *physical education*) oraz technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ang. *information and communication technology*). W trakcie deszczowej pogody dzieci przechodząc z budynku do budynku, traciły dodatkowo czas na zmianę obuwia i odzieży wierzchniej. Główny hall szkoły nie był obszerny, stąd uczniowie nie mogli w miarę swobodnie spędzać na nim swoich wolnych chwil, nie mieli odpowiednich warunków, aby znaleźć sprzyjające ich rozmowom i zabawom miejsca. Niektórzy nauczyciele i uczniowie byli na stałe przypisani do określonych budynków, co przyczyniało się do ich izolacji, mieli oni utrudniony kontakt z innymi nauczycielami i uczniami szkoły. Złe rozwiązania infrastruktury szkoły i jej słaba baza materialna nie zachęcały do szkoły.

Pan William Emerson usilnie dążył do tego, aby uczniowie mieli lepsze warunki do nauki, a nauczyciele do pracy. Dzięki jego staraniom i zrozumieniu władz oświatowych oraz wsparciu sektora prywatnego/sektora biznesu szkoła uzyskała środki na przebudowę i modernizację swoich budynków w ramach programu Private Finance Initiative. W kwietniu 2006 roku – zgodnie ze wcześniejszymi zapowiedziami – uczniowie szkoły rozpoczęli naukę w nowo oddanym budynku, który dzięki swojej architektonice i wyposażeniu sprzyja realizacji różnych potrzeb uczniów i społeczności lokalnej. Smutne, szare budynki szkoły, które miały ponad 80 lat, uległy modernizacji. Cztery z nich zostały całkowicie wyburzone. W ich miejsce pojawił się elegancki, zbudowany z jasnej cegły, nowy budynek szkoły, wtapiający się w otaczającą szkołę zielen. Do budynku tego po modernizacji włączono pozostałe trzy budynki, wszystkie razem tworzą mądrze przemyślaną przestrzeń szkoły.

Szkoła zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz prezentuje się bardzo dobrze, co jest teraz niewątpliwie jedną z jej mocnych stron. Silnie podkreślali to w wywiadach badani uczniowie, rodzice, nauczyciele, jak i dyrektor szkoły. Szkoła została wyposażona w nowoczesne pracownie komputerowe, multimedialną bibliotekę, nową salę gimnastyczną, salę rekreacyjną, nowoczesne boisko sportowe i urządzenia kultury fizycznej oraz plac zabaw dla najmłodszych dzieci. W szkole funkcjonują klasy zerowe. Na ich potrzeby przygotowano dwie sale wyposażone w kolorowe meble, zabawki i pomoce dydaktyczne, które są stosowne do wieku i potrzeb dzieci.

Podniesienie standardu szkoły poprzez gruntowną modernizację jej bazy było bardzo ważnym wydarzeniem w życiu szkoły. Nauczyciele w wywiadach

z dumą wypowiadali się o nowym budynku szkoły i mówili o roli, jaką może pełnić baza szkoły w odpowiadaniu na potrzeby uczniowskie. Nauczyciele szkoły, podobnie jak badany dyrektor szkoły, wielokrotnie mówili o odpowiedzialności dorosłych za tworzenie godnych warunków edukacji dzieciom. W toku wywiadów zaznaczali także, że „z większą przyjemnością przychodzą do pracy”, że budynek szkoły stał się wreszcie przyjazny, że jest on „bardzo nowoczesny” i „dobrze wyposażony”. Przykładem niech będzie jedna z wypowiedzi nauczycielek tej szkoły:

Pracuję tutaj ponad 20 lat i widzę, jak wiele może przynieść zmiana warunków pracy. Stary budynek szkoły nie nadawał się już do użytku. Był on swoistą kompromitacją nas jako osób dorosłych, które odpowiadają za warunki, jakie tworzymy naszym dzieciom w zakresie uczenia się. Jestem naprawdę szczęśliwa, że dotrwałam do czasu, kiedy mogę czuć się dumna z tego, jak ta szkoła wygląda i co może oferować uczniom. Tutaj mamy uczniów głównie z niezamożnych rodzin i tym bardziej zasługują oni na większe wsparcie i naukę w godziwych warunkach. (Kate M.)

Obecnie szkoła ma formę centralną – centrum szkoły stanowi jej budynek główny, do którego prowadzi brama wejściowa. Szkoła posiada wielofunkcyjny hol, który łączy budynek główny szkoły z jego dwoma pozostałymi skrzydłami. Nie ma potrzeby opuszczania szkoły na zewnątrz, jak było to w przeszłości, aby dotrzeć nawet do najbardziej odległego jej zakątka. W budynku zastosowano przeszklenia, tarasy, występują duże okna, aby do jej wnętrza mogło docierać jak najwięcej światła dziennego. Szkoła stała się przestronna, użytkownicy jej wnętrza mają dużo przestrzeni, którą mogą zagospodarować.

2.3. Uczniowie

W roku szkolnym 2009/2010 w szkole uczyło się 315 uczniów w klasach 1–6, i 50 uczniów zostało przyjętych do klasy zerowej. Średnia liczba uczniów w klasie wynosi 26 osób. Środowisko, z którego pochodzą uczniowie jest bardzo zróżnicowane. W szkole są uczniowie, którzy wywodzą się zarówno z rodzin z wysokimi aspiracjami edukacyjnymi w stosunku do swoich dzieci, jak i z rodzin, gdzie te aspiracje są dość niskie. Około 3% dzieci stanowią dzieci pochodzenia azjatyckiego. W trakcie wywiadu z Williamem Emersonem, dyrektorem szkoły, gdy była mowa o środowisku uczniowskim, Pan dyrektor charakteryzując to środowisko, powiedział:

Nasi uczniowie pochodzą z różnych środowisk. Mamy tutaj w dużej mierze dzieci z rodzin, które mają problemy z zaspokajaniem najbardziej podstawowych potrzeb. Dzieci te są często niedożywione, niedomyte, nieodpowiednio ubrane w stosunku do pory roku. Są one dość podatne na choroby. Zauważamy u nich brak nawyków higienicznych. Ci nasi

uczniowie, którzy pochodzą ze środowisk biednych i marginalizowanych często muszą zbyt szybko dojrzeć. Ich dzieciństwo jest skrócone. Obserwujemy ich nadmierną w stosunku do wieku powagę, co wynika z przedwczesnego podejmowania odpowiedzialności za rodzinę. W szkole mamy aż 18% dzieci, którzy żyją w gospodarstwach domowych wspieranych przez pomoc społeczną. Dzieci te pochodzą z rodzin żyjących w ubóstwie i znajdujących się na marginesie życia gospodarczego i społecznego.

W podobny sposób środowisko, z którego wywodzą się uczniowie opisywali nauczyciele, którzy pracują w badanej szkole.

Jolanta E.: Środowisko, w którym pracujemy jest bardzo zróżnicowane. Znaczną grupę uczniów stanowią dzieci biedne, zaniedbane, dzieci nad, którymi naprawdę trzeba się pochylić i im pomóc.

Katarzyna M.: Tak jak powiedziała moja koleżanka jest to środowisko dość trudne. Nasi uczniowie wychowują się w rodzinach, gdzie problemem jest brak wystarczających środków do życia, do zaspokojenia podstawowych potrzeb. Okolice szkoły zamieszkują rodziny, gdzie panuje wysoki poziom bezrobocia. Często są to rodziny, które sobie nie radzą. Występują w nich różnego rodzaju patologie, a przede wszystkim alkoholizm. Proszę sobie wyobrazić, że dzieci przychodzą na lekcje niewyspane, bywają głodne i mają kłopoty z koncentracją. W mojej klasie mam aż ośmioro takich uczniów. Jest to dopiero klasa trzecia, a rodzice tych uczniów wydają być zupełnie obojętni na sprawy swoich dzieci, jeśli chodzi o ich edukację.

Joanna R.: U mnie jest podobnie. Też jestem nauczycielką w klasach początkowych. Mam u siebie siedmioro takich dzieci i widzę, jak z roku na rok rodzice wyobcowują się z życia szkoły, jak przestają się interesować swoimi dziećmi. Moi uczniowie kończą w tym roku trzecią klasę. Boję się o to, co będzie dalej. My ze swojej strony staramy się, jak możemy im pomóc. Ale wiadomo, że nie możemy zrobić tego wszystkiego, co powinna zrobić rodzina.

Zebrane dane na temat szkoły za rok szkolny 2009/2010 pokazują, że wśród uczniów szkoły są tacy, którzy wychowują się w rodzinach niepełnych, w konkubinatach, tylko z jednym z rodziców (21 uczniów w klasach I–III i 31 uczniów w klasach IV–VI). Sytuacja ta implikuje, jak podkreślali badani nauczyciele i Pan dyrektor, występowanie poważnych trudności natury materialnej i wychowawczej. W grupie uczniów znajduje się ogólnie około 10,5% uczniów pochodzących z rodzin wielodzietnych (posiadających 3 i więcej potomstwa). Rodziny te, jak podkreślił Pan dyrektor, borykają się z wieloma problemami, wśród których na czoło wysuwają się problemy bytowe. Są to rodziny, w których pojawia się niewydolność wychowawcza, a rodzice często nadużywają alkoholu.

W szkole bardzo dużą wagę przywiązuje się do dbania o realizację obowiązku szkolnego. Powstały procedury postępowania w przypadku nie realizowania obowiązku. W roku szkolnym 2010/2011 ogólna liczba nieobecności na zajęciach lekcyjnych w stosunku rocznym kształtowała się na poziomie 4,7%, w tym 0,2%, stanowiły nieobecności nieusprawiedliwione, co jest poniżej średniej kraju i świadczy o dobrym spełnianiu obowiązku szkolnego.

Ze względu na coraz lepszą opinię szkoły w środowisku, której podstawy tkwią w dobrej pracy nauczycieli, ciekawej ofercie edukacyjnej, dobrej atmosferze wychowawczej i osiągnięciach edukacyjnych uczniów do szkoły są zapisywane dzieci z miarę dobrze sytuowanych rodzin, zdarza się, że także spoza obwodu szkoły.

2.4. Nauczyciele i inni pracownicy

W szkole jest ogółem zatrudnionych 24 nauczycieli, w tym 7 nauczycieli wspierających. W szkole pracują głównie nauczyciele ze stażem pracy od 10 do 20 lat (54,1%) i nauczyciele ze stażem pracy od 1 roku do 5 lat (16,7%) oraz od 5 do 10 lat (20,8%). Szkoła zapewnia wysokokwalifikowanych nauczycieli. Wszyscy zatrudnieni nauczyciele mają wyższe wykształcenie pedagogiczne i dbają o swój rozwój zawodowy.

Liczba personelu pomocniczego w szkole wynosi ogółem 13 osób, w tym jest 3 pracowników administracji (księgowa i 2 pracowników sekretariatu) i 10 osób z obsługi (konserwator, pracownik gospodarczy, trzech pracowników kuchni, cztery sprzątaczkі, jedna woźna).

Na czele nauczycieli stoi dyrektor szkoły – Pan William Emerson. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za wewnętrzną organizację, zarządzanie i kierowanie pracą szkoły. W pracach związanych z kierowaniem szkołą badanemu dyrektorowi pomaga zespół, w skład którego, obok dyrektora szkoły, wchodzi dwóch nauczycieli, jeden członek kadry wspierającej, sześciu rodziców, trzy osoby wyznaczone przez lokalne władze oświatowej i czterech członków władz społeczności lokalnej (ang. *community governors*).

Analiza raportu Ofsted 2009 roku z przeprowadzonej w szkole inspekcji w zakresie pracy szkoły, pokazuje, że nauczyciele zostali wysoko ocenieni, zwłaszcza nauczyciele klas I-II, za swoje umiejętności w zakresie nauczania czytania, pisania i rachowania. Nauczyciele klas starszych, uczący języka angielskiego i matematyki też zostali wyróżnieni za jakość swojej pracy. W raporcie podkreślono, że nauczyciele potrafią bardzo dobrze radzić sobie z zachowaniami uczniowskimi i je kształtować. W raporcie wskazano także, że mimo, iż nauczyciele dobrze pracują ze swoimi asystentami oraz potrafią efektywnie planować w swoich grupach zadaniowych, to nauczyciele klas zerowych (ang. *reception classes*) są dość odosobnieni w swojej pracy, gdyż nie mają nauczycieli, z którymi mogliby w sposób stały dzielić swoich doświadczeń i dokonywać oceny pracy.

William Emerson w trakcie wywiadu podkreślił, że nauczyciele, tworzący kadrę pedagogiczną Oasis Community Primary School dążą do osiągania takich standardów, aby uczniowie szkoły, zgodnie z misją szkoły, byli świadomi

swoich praw i obowiązków, czuli się w szkole bezpiecznie i uczestniczyli we wszystkich aspektach życia szkoły. Nauczyciele szkoły dokładają starań, aby rozbudzać wśród uczniów silną potrzebę uczenia się i aby nauczyć ich rozpoznawania mocnych stron oraz bycia dumnym z osiągnięć. Mówiąc o nauczycielach szkoły, badany dyrektor szkoły stwierdził:

Jestem bardzo zadowolony z tego, jaki zespół nauczycieli pracuje w tej szkole. Jest to tylko częściowo moja zasługa, bo zawsze kładłem nacisk na rozwój zawodowy tych nauczycieli. Ale w zasadniczej mierze jest zasługa samych nauczycieli, którzy strasznie wiele wysiłku wkładają w swoją pracę i swój rozwój. Chcielibyśmy być bardzo dobrym zespołem. Myślę, że jesteśmy na dobrej drodze.

W trakcie wywiadów grupowych uczniowie i rodzice mówiąc o nauczycielach szkoły, często zwracali na takie ich właściwości, jak „wrozumiałość”, „konsekwencja”, „życzliwość”, „kompetencja”, „troska”.

2.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany

Szkoła Oasis Community Primary School to szkoła z prawie 50-letnią tradycją. Została powołana do życia na początku lat 60. XX wieku w odpowiedzi na pojawiające się wówczas potrzeby szkolnictwa, wynikające z wchodzenia w wiek szkolny w latach 60. wyżu demograficznego lat 50. Oasis Community Primary School przechodziła różne koleje losu na przestrzeni czasu. Rok 1999 był rokiem ważnym dla szkoły, gdyż obowiązki dyrektora szkoły przejął wówczas Pan William Emerson, który przyczynił się do wprowadzenia wielu pozytywnych zmian w życie szkoły, prowadzących do całkowitej zmiany wizerunku szkoły. W 1999 roku szkoła znajdowała się w trudnej sytuacji. Była to szkoła, która – jak wykazała to przeprowadzona w 1998 roku przez Ofsted inspekcja – miała więcej obszarów do poprawy, niż mocnych stron. Inspektorzy, jak zaznaczył w toku wywiadu William Emerson, poszukiwali w trakcie prowadzonej kontroli odpowiedzi na kilka kluczowych pytań. Badany dyrektor tak o tym mówił podczas wywiadu:

W momencie, gdy objąłem stanowisko dyrektora szkoły bardzo zależało mi na tym, aby zapoznać się z dokumentacją, jaka była w szkole. Szczególnie interesowały mnie raporty z nadzoru pedagogicznego. W raporcie z roku 1998 było pokazane, że inspektorzy dążyli do uzyskania odpowiedzi na szereg pytań. Pytania te dotyczyły takich kwestii, jak wyniki uczniów, standardy edukacyjne, atmosfera w szkole, sposoby nauczania, wykorzystywane metody pracy, wsparcie okazywane uczniom, oferta edukacyjna. Inspektorzy byli zainteresowani także jakością przywództwa i zarządzania. Te różne obszary pracy szkoły zostały niestety ocenione negatywnie. Wiedziałem, że czeka mnie wiele pracy. Nie wiedziałem jednak, że tak wiele.

Oasis Community Primary School niczym szczególnie pozytywnym się nie wyróżniała. Brak rzeczywistych osiągnięć, słabo zmotywowana do pracy kadra pedagogiczna, dość zaniżone morale tej kadry, mało przyjazny dla uczniów budynek szkolny, wszystko to rzutowało na opinie, jakie krążyły o szkole w środowisku. Jak stwierdził jeden z rodziców podczas wywiadu

Trudno było powiedzieć coś rzeczywiście dobrego o szkole, gdyż nie przyciągała ona do siebie uczniów ani ofertą edukacyjną, ani jakością zarządzania szkołą, ani zmotywowaną do pracy kadrami pedagogicznymi, ani bazą materialną. (Anna S.)

Trzeba było włożyć wiele starań i musiało upłynąć kilka lat, aby szkoła po pierwsze przełamała swój negatywny wizerunek, po drugie by zapisała się dobrze w pamięci mieszkańców miasta. Szkoła, jak powiedział Pan dyrektor podczas wywiadu:

Cieszy się teraz bardzo dobrą opinią w środowisku. Jest to szkoła bezpieczna, kadra pedagogiczna jest dobrze przygotowana do pracy z dzieckiem. Praca nauczycieli tej szkoły przekłada się na wyniki, jakie uzyskuje uczeń w szkole średniej.

Obecnie szkoła ma bogatą i ciekawie sformułowaną ofertę edukacyjną. Zgodnie z nią, szkoła dąży do tego, by zapewniać wysoki poziom nauczania, wyrównywanie szans edukacyjnych, rozliczne koła zainteresowań i odkrywanie talentów. W szkole badane są potrzeby uczniów i na tej podstawie wprowadza się zmiany w ofercie edukacyjnej oraz metodach prowadzenia zajęć. Zapisy, które znajdują się w ofercie edukacyjnej nie pozostają tylko zapisami na papierze, czy też na stronie internetowej szkoły. Wszystko to, co szkoła oferuje jest w rzeczywistości realizowane i to na wysokim poziomie. Należy podkreślić, że w realizacji oferty edukacyjnej sprzyja współpraca, jaką podejmuje szkoła z rozlicznymi instytucjami pozaszkolnymi, wpisującymi się w szeroko rozumiane otoczenie szkoły. Szkoła ma stały kontakt z teatrami, muzeami i galeriami. W szkole kładzie się nacisk na współpracę ze szkołami znajdującymi się w jej bliskim otoczeniu. Nauczyciele szkoły potrafią dzielić się swoimi sukcesami z innymi szkołami i budować z nimi dobre relacje. Jak powiedział badany dyrektor szkoły:

W naszej szkole dążymy do tego, aby poprzez współpracę z innymi szkołami budować wspólne dobro, jakim jest dbanie o spełnianie standardów edukacyjnych na najwyższym poziomie. Jakość edukacji zależy od tego na ile potrafimy się otworzyć na otoczenie szkoły, na ile potrafimy korzystać z wiedzy innych i sami się swoją wiedzą dzielić.

Mocną stroną szkoły, jak pokazuje raport Ofsted z kontroli szkoły z roku 2010 i jak podkreślał w toku wywiadu dyrektor szkoły, jest pracująca w niej kadra pedagogiczna. W raporcie podkreślana jest rola dyrektora szkoły

w zarządzaniu szkołą i przeprowadzeniu kadrze pedagogicznej. Dzięki kierownictwu Pana Williama Emersona, jak stwierdzali podczas wywiadów zogniskowanych nauczyciele szkoły, można było stworzyć dobrą atmosferę, zarówno w swoim zespole nauczycielskim, jak i w zespołach uczniowskich. W szkole dąży się do tego, aby każde dziecko czuło się w niej bezpiecznie i by każde rozwijało się na miarę swoich możliwości, co mocno podkreślali w wywiadach rodzice.

Praca szkoły jest rozpoznawana w środowisku i doceniana, o czym świadczą nagrody, jakie są przyznawane szkole. Na przestrzeni ostatnich pięciu lat szkoła otrzymała, podobnie jak omawiana wcześniej Brentwood Primary School, między innymi takie certyfikaty, jak: Basic Skills Quality Mark (Znak Jakości w Zakresie Podstawowych Umiejętności), Healthy Schools Awards (Nagroda Zdrowej Szkoły) i Gold Arts Marks (Znak Złotej Sztuki).

Niewątpliwie dużym sukcesem szkoły, mimo zróżnicowanych klas, są wyniki, jakie uzyskują uczniowie w trakcie sprawdzianu zewnętrznego na zakończenie nauki w szkole. Począwszy od roku szkolnego 2003/2004 wyniki te są wyższe od średnich wyników w Sheffield. W szkole utrzymuje się wysoka korelacja oceniania zewnętrznego z ocenianiem wewnętrznym. Umiejętności uczniów są monitorowane, a wykrywane trudności skutecznie eliminowane. Poziom opanowania poszczególnych umiejętności jest wysoki względem średniej w mieście. Szkoła otrzymała wyróżnienie za wysokie wyniki sprawdzianów zewnętrznych w ciągu ostatnich 7 lat. Uczniowie szkoły zdobywają czołowe miejsca i uzyskują wyróżnienia w ramach konkursów przedmiotowych i zawodów sportowych.

Na stronie internetowej szkoły w liście, który został skierowany do uczniów szkoły przez głównego Inspektora prowadzonej w szkole kontroli z ramienia Ofsted – po zakończonej w 2010 roku kontroli, można przeczytać co następuje:

Drodzy uczniowie,

dziękuję Wam za ciepłe i przyjazne przyjęcie, jakie okazaliście grupie, która miała przeprowadzić kontrolę w Waszej szkole. Rozmowy z Wami były dla nas ważne. Czerpaliśmy wiele przyjemności ze spotkań z Wami i z obserwacji, jak pracujecie na lekcjach. Chciałabym podzielić się z Wami tym, co udało się nam dowiedzieć o szkole:

- Chodźcie do naprawdę wyróżniającej się szkoły.
 - Pracujecie bardzo ciężko i czynicie duże postępy w swoim rozwoju.
 - Wasza praca na wielu przedmiotach, w tym na języku angielskim i matematyce jest rzeczywiście bardzo dobra.
 - Powiedzieliście nam, że czujecie się w szkole bezpiecznie i że macie dobre ze sobą relacje.
 - Jesteście zadowoleni z uczenia się i bierzecie udział w wielu zajęciach pozalekcyjnych.
 - Macie wiele osiągnięć w sporcie i innych dziedzinach.
 - Wasze lekcje są ekscytujące i przepełnione twórczą zabawą. Potrafcie wykorzystywać technologie informacyjne na wielu przedmiotach.
 - Wasz dyrektor szkoły i cała kadra pedagogiczna pracują bardzo ciężko, aby uczynić szkołę jeszcze lepszą. Otaczają was należytą opieką.
- Poprosiliśmy dyrektora szkoły i nauczycieli, aby pracowali jeszcze silniej z Waszymi rodzicami i opiekunami.

Mamy nadzieję, że będziecie kontynuować swoje wysiłki, by dawać z siebie to, co najlepsze i że będziecie mieli w szkole wiele okazji, by nauką była dla was przyjemnością.

Pan William Emerson jest bardzo dumny z osiągnięć, jakie uzyskała w ciągu ostatnich lat szkoła. Podczas wywiadu podkreślał, że dąży do tego, aby szkoła służyła uczniom i by mogli w niej odnajdywać sens uczenia się. Pan William Emerson pragnie, aby szkoła, którą kieruje jak powiedział podczas wywiadu:

Była szkołą, w której nie ma porażek. Pracującym tutaj nauczycielom i mnie zależy na tym, aby była to szkoła, do której uczniowie będą wracać z sentymentom w swoich wspomnieniach. Chcielibyśmy, aby pozytywnie zapisała się w ich biografiach. Dążymy do tego, by uczniowie mieli rozeznanie co do swoich silnych i słabych stron, co pozwoli im kształtować siebie.

W szkole, zgodnie z przyjętą misją, planuje się w dalszym ciągu umacniać wiarę dzieci we własne siły, stwarzać im możliwości osiągania sukcesów, rozwijać samodzielność myślenia i działania, uczyć czytania ze zrozumieniem i poprawnego pisania, uczyć uczenia się oraz rozwijać i kształtować poznawcze możliwości ucznia. Ważnym obszarem pracy w szkole ma być wzmacnianie relacji z rodzicami uczniów i jeszcze silniejsze włączanie ich do życia szkoły.

3. Cleveland Technology College

Cleveland Technology College jest szkołą średnią (ang. *secondary school*) pierwszego stopnia i ma status szkoły specjalistycznej: Technology College. Nauka w szkole jest skoncentrowana na przedmiotach ścisłych oraz na przedmiotach z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Jest to szkoła koedukacyjna.

Szkoła prowadzi obowiązkowe kształcenie dla młodzieży w wieku od 11. do 16. roku życia. Szkoła przyjmuje uczniów niezależnie od zdolności i dotychczasowych wyników w nauce. Uczniowie umieszczani są w klasach szkolnych zgodnie z wiekiem i postępami w nauce. W szkole nie występują praktyki dzielenia/selekcjonowania uczniów ze względu na grupy osiągnięć w poszczególnych przedmiotach, czy też ze względu na ścieżki kształcenia¹³. W trakcie

¹³ Umieszczanie uczniów w klasach szkolnych jest w brytyjskim systemie szkolnictwa, jak pokazuje Tomasz Gmerek (2011), silnie powiązane z kwestią selekcji szkolnych (z wewnątrzszkolnymi czynnikami warunkującymi nierówności społeczne), które stanowią nieodłączną część funkcjonowania tego systemu. Dość powszechną praktyką w tym systemie jest dzielenie uczniów na grupy osiągnięć (ang. *setting*) i na ścieżki kształcenia (ang. *streaming*). Dzielenie uczniów objawia się tworzeniem grup osiągnięć w wybranych w szkole przedmiotach. W pozostałych przedmiotach uczniowie uczą się w klasach mieszanych. Zakładanym celem

ostatniego roku nauki, na zakończenie czwartego kluczowego etapu kształcenia (ang. *Key Stage 4*, KS4), uczniowie zdają zewnętrzny egzamin państwowy, kończący kształcenie obowiązkowe i uzyskują świadectwo ukończenia szkoły średniej: *General Certificate of Secondary Education*, GCSE.

Tabela 7. Cleveland Technology College

Typ szkoły: <ul style="list-style-type: none"> • ze względu na poziom kształcenia • ze względu na organ prowadzący 	<p>Szkoła średnia (ang. <i>secondary school</i>)</p> <p>Szkoła dotowana ze środków publicznych i prowadzona przez organy lokalnych władz oświatowych miasta Sheffield (ang. <i>Local Authority Maintained</i>), szkoła fundacyjna (ang. <i>foundation school</i>)</p>
Klasy VII–XII <ul style="list-style-type: none"> • Wiek uczniów • Liczba uczniów • Liczba nauczycieli • Liczba oddziałów 	<p>Wiek: 11–16 lat</p> <p>Etap III – KS3, uczniowie od 11 do 14 r.ż.</p> <p>Etap IV – KS4, uczniowie od 14 do 16 r.ż.</p> <p>849</p> <p>58, w tym 13 nauczycieli wspierających</p> <p>30</p>
Dyrektor szkoły <ul style="list-style-type: none"> • Płeć • Wiek • Pedagogiczny staż pracy • Łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły • Staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole 	<p>Sophie Montgomery</p> <p>kobieta</p> <p>49 lat</p> <p>24 lata</p> <p>15 lat</p> <p>7 lat</p>
Usytuowanie szkoły	<p>Państwo: Wielka Brytania</p> <p>Część składowa Wielkiej Brytanii/kraj: Anglia</p> <p>Hrabstwo: South Yorkshire (hrabstwo ceremonialne i metropolitalne)</p> <p>Region: Yorkshire and the Humber</p> <p>Miasto: Sheffield (okręg: West Ecclesfield)</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów – dane za rok 2009.

tworzenia grup osiągnięć jest dostosowywanie poziomu kształcenia do możliwości intelektualnych uczniów.

Szkoła jest dotowana ze środków publicznych. Organem prowadzącym szkołę są lokalne władze miasta Sheffield. Jest to szkoła fundacyjna (ang. *foundation school*). W związku z czym, otrzymuje ona dodatkowo środki na działalność ze strony fundacji i posiada własny zarząd. Szkoła sama zatrudnia personel pedagogiczny i ustala kryteria naboru uczniów. W roku szkolnym 2009/2010 w szkole uczyło się 849 uczniów. Szkoła – jak pokazują dane zawarte w tabeli nr 7 – zatrudnia 58 nauczycieli, w tym 13 nauczycieli wspierających. Myślą przewodnią szkoły jest: Nasze Uczenie się, Nasz Świat, Nasza Przyszłość (ang. *Our Learning, Our World, Our Future*).

Szkoła zapewnia uczniom edukację na wysokim poziomie i stara się przygotować uczniów do sprostania wyzwaniom współczesnego świata. W centrum uwagi nauczycieli stoi uczeń z jego potrzebami rozwojowymi. W szkole w zasadniczej mierze dąży się do tego, by:

- środowisko szkolne było bezpieczne i zdrowe,
- odpowiadać na różne potrzeby uczniów (osobiste, społeczne, edukacyjne),
- pomagać uczącej się młodzieży osiągać możliwości rozwojowe poprzez wyposażanie uczniów w niezbędne do życia umiejętności w XXI wieku w środowisku lokalnym i ponadlokalnym (państwowym i światowym),
- uczniowie mogli nie tylko zapoznawać się z innymi kulturami i tradycjami, ale by potrafili je rozumieć,
- zachęcać każdego ucznia do prowadzenia zdrowego stylu życia,
- czynić naukę zabawą.

W szkole uczniowie obowiązkowo noszą stroje szkolne. Na ujednolicony wzór stroju szkolnego składają się: koszula polo i sweter lub kardigan, z logo szkoły. Koszule są w kolorze szarym, pomarańczowym lub różowym, natomiast sweter lub kardigan są w kolorze czarnym. Do skomponowanej przez siebie góry ubioru chłopcy są zobowiązani nosić spodnie w kolorze czarnym, natomiast dziewczęta mogą nosić czarne spodnie lub czarne spódnice (długości do kolan). Wszyscy uczniowie muszą nosić czarne biznesowe buty. W szkole zabrania się noszenia dżinsów, legginsów czy spodni dresowych. W szkole zabrania się także piercingu – kolczykowania i noszenia kolczyków w różnych miejscach górnej połowy ciała.

3.1. Otoczenie

Cleveland Technology College to jedna ze szkół średnich w Sheffield, w której przeprowadzono badania. Szkoła ta leży w północno-wschodniej części miasta, w której w przeciwieństwie do części południowo-zachodniej – jak już wcześniej zaznaczyłam – kumuluje się wiele różnych czynników deprywacyjnych. Ta część Sheffield, jak pokazują badania nad biedą i wykluczeniem

społecznym, prowadzone przez New Policy Institute (Instytut Nowej Polityki) w Wielkiej Brytanii, należy do jednych z biedniejszych w mieście i w Anglii.

Cleveland Technology College leży w okręgu West Ecclesfield, w obrębie którego znajdują się takie dzielnice, jak Burncross, Grenoside i High Green oraz częściowo Chapelgreen i South Wortley. Okręg West Ecclesfield zamieszkują w 98,3% Biali Brytyjczycy i Biali Irlandczycy, 0,4% Azjaci, 0,4% Czarni Brytyjczycy, 0,1% Chińczycy, a 0,8% przedstawiciele rasy mieszanej.

Rejon szkoły obejmuje robotnicze dzielnice, w których mamy do czynienia ze zjawiskiem utrwalonego ubóstwa. Występująca tutaj koncentracja ubóstwa idzie w parze z bezrobociem, przestępczością, niskim poziomem wykształcenia mieszkańców, niskimi aspiracjami edukacyjnymi i nasilającym się poczuciem niemożności zmiany sytuacji. Rodziny zamieszkujące te dzielnice, zajmują najczęściej mieszkania komunalne/socjalne (ang. *council/social housing*), mieszkania zwykle nie sprzyjające życiu w godnych warunkach.

Biorąc pod uwagę fakt, że badana szkoła jest szkołą średnią, warto zwrócić uwagę na rządowy program Building Schools for the Future, który jest największym w historii Wielkiej Brytanii ogólnokrajowym programem rządowym budowy/odbudowy szkół średnich. Program powstał w 2004 roku i ma prowadzić do wybudowania lub modernizacji ponad trzy i pół tysiąca szkół średnich w całej Wielkiej Brytanii. Inwestycje obejmują budowę nowych szkół, rozbudowę istniejących budynków szkolnych, naprawy i poprawę wyposażenia oraz prace modernizacyjne. W programie Building Schools for the Future kładzie się nacisk na tworzenie nowoczesnych klas, wyposażanie klas w komputery i inne udogodnienia. Wprowadzane zmiany mają na celu poprawę szans życiowych dzieci i młodzieży oraz zapewnienie dalszego wzrostu standardów edukacyjnych w Wielkiej Brytanii. W tym sensie program Building Schools for the Future to więcej, niż tylko dbałość władz edukacyjnych o same budynki szkolne, to program zmian i transformacji sposobów kształcenia młodych ludzi, program inicjowania zmian i rewitalizacji brytyjskich szkół oraz rewitalizacji społeczności, zwłaszcza tych skupionych na obszarach defaworyzowanych. Program stwarza możliwość powiązania ze sobą inwestycji w stan budynków i technologii informacyjno-komunikacyjnych z wizją edukacyjną, zgodnie z którą dąży się do tego, by uczynić szkołę centrum życia społeczności lokalnej.

Szkoła Cleveland Technology College była jedną z pierwszych szkół w Sheffield, które miały być zmodernizowane. Została ona wciągnięta na listę szkół, które miały skorzystać z programu Building Schools for the Future. Decyzją władz lokalnych szkoła uzyskała nowy budynek, którego koszty budowy zostały pokryte częściowo z tego programu, a częściowo z programu Sheffield Building Schools for the Future. Program Sheffield Building Schools for the Future jest realizowany przez Radę miasta Sheffield (Sheffield City Council), największą francuską firmę i światowego lidera w dziedzinie

budownictwa i robót publicznych: Vinci Construction oraz przez Partnerstwa dla szkół (Partnerships for School, PfS). W trakcie prac projektowych nad szkołami zwraca się uwagę, by: a) zapewnić wysokiej jakości budynki szkolne, które są dobrze wyposażone w różnego rodzaju urządzenia i obiekty, co ma zachęcać społeczności lokalne do korzystania z nich; b) w pełni wykorzystać zielone otoczenie szkoły; c) osiągnąć doskonałą konstrukcję budynku i jego design¹⁴.

3.2. Przestrzeń i baza

Do roku 2009 szkoła Cleveland Technology College mieściła się w dwóch budynkach. Stan tych budynków był daleki od zadowalającego. Dzięki programowi Building Schools for the Future – BSF, badana szkoła znalazła się na liście jednych z pierwszych szkół w Sheffield, które miały być zmodernizowane. Decyzją władz lokalnych szkoła uzyskuje nowy budynek, którego koszty budowy zostały pokryte w całości z programu Sheffield Building Schools for the Future. Zadaniem architektów było opracowanie takiego projektu, by stworzyć nowoczesny kompleks szkolny otwarty na potrzeby uczniów i społeczności lokalnej. Od roku 2009, kiedy oddano ponownie szkołę do użytku, może się ona poszczycić nowoczesną placówką edukacyjną.

Szkoła posiada działkę o dużej powierzchni, co w trakcie projektowania nowego budynku szkoły umożliwiło stworzenie bogatego programu użytkowego, obejmującego także boiska sportowe, urządzenia kultury fizycznej, parkingi i drogi dojazdowe. Szkoła została zaprojektowana w krajobrazach otwartych, naturalnych, gdzie najważniejszymi elementami kompozycji są teren, jego rzeźba i szata roślinna. Punktem wyjścia przy planowaniu stała się właściwa relacja wnętrza szkoły z jej najbliższym otoczeniem.

Smutne, szaro-brązowe gmachy szkoły zostały ciekawie zmodernizowane i zastąpione przez budynek o minimalistycznym wymiarze. Architektura budynku szkoły wpisuje się w otaczającą go przestrzeń, jest raczej spokojna i stonowana. Budynek szkoły jest jednopiętrowy. Horyzontalną kompozycję budynku podkreślają z jednej strony stworzone z ciemnej cegły pasy na elewacji budynku od jego strony południowej i wschodniej, z drugiej zaś drewniane, ułożone poziomo panele na elewacji budynku od jego strony zachodniej. Panele dobrze komponują się z otaczającą zielenią i dodają budynkowi pewnego rodzaju elegancji.

¹⁴ Więcej informacji na temat programu *Sheffield Building Schools for the Future* można odnaleźć na stronie urzędu miasta Sheffield: <https://www.sheffield.gov.uk/education/our-schools/schools.html>.

Forma budynku szkolnego jest przyjazna uczniom, jak i nauczycielom. Budynek szkoły – jak podkreślali to uczniowie, nauczyciele i rodzice w toku wywiadów – stanowi miejsce, w którym chce się przebywać. Posiada on oryginalnie i praktycznie zaprojektowane wnętrza. W toku prowadzonych rozmów z uczniami, nauczycielami i rodzicami można było usłyszeć, że budynek szkoły jest „ciepły”, „przyjazny”, „bezpieczny”, „przestronny”, „funkcjonalny”, „nowoczesny”, „dobrze wyposażony”, „ciekawý”, „interesujący”, „zachęcający do przebywania w nim”, „ekologiczny”, „przyjazny środowisku”. Odnosząc się do dwóch ostatnich określeń, należy zaznaczyć, że oddany do użytku uczniów kompleks szkolny jest przykładem projektowania przestrzeni architektonicznej ściśle powiązanej z koncepcją pedagogiczną, u podstaw której tkwi z jednej strony nastawienie na nowoczesność, z drugiej zaś na zrównoważony styl życia. Pani dyrektor szkoły w trakcie wywiadu tak powiedziała:

Przy pracach nad projektem budynku szkoły zakładaliśmy, że budynek szkolny odgrywa bardzo ważną rolę w kształtowaniu świadomości uczniów, którzy wkrótce będą dorosłymi członkami tego społeczeństwa. Szkoła została tak zaprojektowana, aby przetrwała próbę czasu, zarówno od strony fizycznej, jak i pod względem estetycznym. W swojej wymowie kieruje się w stronę nowoczesności i zrównoważonego stylu życia.

Budynek szkoły, jak pokazują dokumenty szkoły, wpisuje się strategię „zrównoważonego budownictwa”, łączącego funkcjonalność z ekologią. W toku budowania położono nacisk na naturalne światło słoneczne, zoptymalizowanie oświetlenia stanowisk pracy, indywidualną kontrolę temperatury oraz stosowanie bezpiecznych materiałów budowlanych, co ma wpływać na lepszą kondycję uczniów i nauczycieli.

Szkoła ma formę centralną, a poszczególne funkcje są ogniskowane przez przestrzeń publiczną. Centrum szkoły stanowi wielofunkcyjny hol – atrium, wokół którego na dwóch poziomach skupione zostały sale lekcyjne. Pomieszczenia klasowe mogą być łączone, dzielone lub otwierane do galerii w głównym holu. Elastyczne ukształtowanie wnętrza, umożliwiające adaptowanie klas do zmieniających się metod nauczania jest odzwierciedleniem nowych tendencji otwartego traktowania procesu edukacji.

Jednym z celów przy projektowaniu budynku szkoły było zapewnienie odpowiedniej ilości światła naturalnego i świeżego powietrza, więc główną rolę odgrywało właściwe usytuowanie szkoły względem stron świata i stworzenie dostępu do naturalnego światła. Budynek szkoły dzięki temu, że jest zadaszony szklanym przykryciem jest dobrze doświetlony od góry. W budynku zastosowano przeszklenia i tarasy. Szkoła ma duże, otwierane okna, aby zmaksymalizować naturalną wentylację i światło dzienne. Budynek – jak podkreślała Pani dyrektor – jest przyjazny środowisku i dość tani w eksploatacji.

Na dachach znajdują się kolektory słoneczne, które wspomagają ogrzewanie sal lekcyjnych i innych pomieszczeń. W szkole dba się o oszczędzanie energii (energooszczędne i kontrolowane oświetlenie) i wody (zrównoważony system kanalizacyjny).

Projektanci w ciekawy sposób zaaranżowali wnętrze szkoły, dając użytkownikom dużo przestrzeni. W czasie wolnym od zajęć uczniowie mogą regenerować siły w przyjemnych, kolorowych, a przede wszystkim miękkich przestrzeniach relaksu. Projekt rozbudowy i modernizacji starego budynku wprowadził dużo koloru. Jednocześnie nie ma w tym działaniu przesady. Wykorzystane barwy (zielona, pomarańczowa, wrzosowa) są raczej dopełnieniem delikatnej i sterylnej bieli.

Szkoła jest przestronna i bardzo dobrze wyposażona zarówno od strony mebli, jak i od strony różnego rodzaju sprzętu czy pomocy naukowych, które znajdują się w poszczególnych pracowniach i salach przeznaczonych do zajęć dydaktycznych. W szkole znajduje się basen i nowoczesna sala gimnastyczna. Szkoła posiada własne boiska do uprawiania różnych gier zespołowych.

Nowy budynek został tak zaprojektowany, aby tworzył atmosferę bliską tej, jaka panuje w uczelniach wyższych. Dyrektorka szkoły – Pani Sophie Montgomery – podczas wywiadu, mówiąc o szkole, podkreśliła rolę, jaką odgrywa budynek szkolny w uczeniu się uczniów. Stwierdziła, iż:

Wierzmy, że architektura szkoły to sprawa dla wszystkich. To, jak wygląda budynek szkoły, jaka jest zabudowa szkoły, wpływa na nasze codzienne życie, nawet jeśli mamy tylko przechodzić obok niego, a co dopiero spędzać w nim kilka godzin dziennie. Jesteśmy dumni z tego, że szkoła ma tak dobre warunki do pracy. Widzimy jak ważne jest to dla naszych uczniów.

Wyremontowany i zmodernizowany budynek szkoły został oddany do użytku z dniem 1 września 2009 roku, na moment rozpoczęcia nowego roku szkolnego. Podczas uroczystości rozpoczęcia nowego roku szkolnego była obecna królowa Wielkiej Brytanii Elżbieta II, co było wielkim wydarzeniem dla całej społeczności szkolnej. Pani Sophie Montgomery wspomina ze wzruszeniem ten moment. Podczas wywiadu przywołała jedną z sytuacji, która miała miejsce w trakcie uroczystości:

Uczniowie reagując spontanicznie na to, co zobaczyli pytali się, czy rzeczywiście ta szkoła jest dla nich. Królowa Elżbieta II spokojnie patrząc im w oczy odpowiedziała, że tak, że szkoła jest dla nich, gdyż zasługują na taką szkołę.

W dalszej części wywiadu, Pani dyrektor komentując przywołaną przez siebie sytuację powiedziała:

Słowa królowej Elżbiety II wciąż przychodzą mi na myśl, gdy patrzę na uczącą się w naszej szkole młodzież. Te dzieci potrzebują jak najlepszych warunków edukacji. Oczywiście staramy się by nauczyciele pracowali na jak najwyższym poziomie, jednak jakość warunków, w których dzieją się procesy edukacyjne jest rzeczywiście istotna.

3.3. Uczniowie

W roku szkolnym 2009/2010 w szkole było 849 uczniów, pobierających naukę w 30 oddziałach. Średnio w jednym oddziale uczyło się około 28 uczniów.

Szkola, jak wynika z analizy raportów opracowywanych przez Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) z marca 2011 roku, jest szkołą skupiającą odpowiednią liczbą uczniów. Jednak wciąż nie należy ona do szkół dużych. Uczniowie szkoły pochodzą z różnych środowisk, głównie z rodzin zamieszkujących północne rejony Sheffield, czyli te rejony, które należą do defaworyzowanych społecznie.

Liczba uczniów, którzy są uprawnieni do darmowych posiłków w szkole sięga blisko 21% ogółu uczniów. Odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniów niepełnosprawnych jest znacznie wyższy, niż w większości szkół brytyjskich: kształtuje się na poziomie 23,6%. Większość uczniów pochodzi z rodzin „białych Brytyjczyków” (ang. *White British backgrounds*), choć powoli ta sytuacja się zmienia, gdyż północne rejony miasta Sheffield przyciągają do siebie imigrantów, z racji tanich domów, jakie tam można kupić. W szkole uczą się uczniowie z różnych grup etnicznych, głównie pochodzący z Indii, Pakistanu i Turcji. Szkoła, zgodnie ze swoją misją, wychodzi naprzeciw różnorodnym potrzebom uczniowskim, zapewniając im indywidualne wsparcie w nauce.

Nauczyciele charakteryzując uczniów w trakcie zogniskowanego wywiadu grupowego, podkreślali, że uczniowie z którymi pracują są narażeni na depryzację potrzeb i pochodzą ze środowisk, w których występują dość niskie aspiracje edukacyjne, stąd jako podstawowe swoje zadanie wychowawczo-opiekuńcze postrzegają wzmocnienie samooceny uczniów i rozbudzanie w nich potrzeb edukacyjnych:

Maria M.: W szkole mamy młodzież, która wymaga szczególnego wsparcia. Nasi uczniowie w dużej mierze pochodzą z rodzin biednych, gdzie brakuje środków na zaspokajanie potrzeb na przyzwoitym poziomie.

Elżbieta J.: Pewnie wchodząc do szkoły, pewnych rzeczy Pani nie zauważyła. Trudno jest rozpoznać biedne środowiska, z którego wywodzą się uczniowie tak od pierwszego spojrzenia. Pewną rolę maskującą odgrywa w tym zakresie to, że nasi uczniowie noszą stroje szkolne, stąd nie wyróżniają się oni swoim wyglądem. Jednak tak czy inaczej, jeśli podeszłaby Pani do uczniów bliżej i spędziła z nimi trochę czasu, zwłaszcza z tymi z klas przejściowych, to na

pewno byłaby Pani w stanie zobaczyć, jak wielu uczniów pochodzi z zaniedbanych środowisk. Widać to w sposobie mówienia, zachowaniu uczniów, w ich stylu bycia.

Katarzyna P.: Zgadzam się z wypowiedzią mojej koleżanki. Rzeczywiście jest tak, że środowisko uczniów tej szkoły stawia przed nami wiele wyzwań. Staramy się robić wszystko, aby wyjść naprzeciw potrzebom naszych uczniów i jak pokazuje praktyka w dużej mierze się nam to udaje.

Ostatnio przeprowadzona w szkole inspekcja pokazała, że uczniowie szkoły są bardzo dobrze postrzegani przez nauczycieli i dyrekcję szkoły oraz przez nadzór pedagogiczny. W raporcie przygotowanym przez Ofsted z dnia 11 marca 2011 roku zostało zaznaczone, że:

Uczniowie dobrze wypełniają obowiązek szkolny, wykazują postępy w nauce. Ich postawa wobec nauki i szkoły jest dobra. Większość uczniów jest zadowolonych z zajęć w szkole i mówi z entuzjazmem o ciekawych doświadczeniach edukacyjnych. Uczniowie szczególnie lubią lekcje, podczas których mogą współpracować z innymi i stwarzające wiele możliwości do wykorzystania nowych technologii. Inspektorzy zaobserwowali, że uczniowie potrafią właściwie korzystać z szerokiego zakresu nowych technologii, w tym potrafią wykorzystywać tablety i pracować z tablicą interaktywną.

Ze względu na pozytywne zmiany, jakie pojawiły się w szkole, szkoła cieszy się coraz większą popularnością w środowisku i zaczyna przyciągać do siebie uczniów nie tylko z rejonu szkoły, ale także spoza rejonu. W roku szkolnym 2008/2009 szkołę ukończyło 174 uczniów. Z tej grupy 74,1 % uczniów kontynuowało naukę w szkołach średnich II stopnia w celu uzyskania kwalifikacji umożliwiających wstęp na uczelnie wyższe, podjęcie dalszego specjalistycznego kształcenia lub pracy zawodowej, zaś 14,9% podjęło pracę połączoną z dalszym kształceniem.

3.4. Nauczyciele i inni pracownicy

W szkole jest zatrudnionych ogółem 58 nauczycieli, w tym 13 nauczycieli wspierających. W szkole dominują nauczyciele ze średnim stażem pracy pedagogicznej – powyżej 15 lat. W sumie jest to grupa 22 nauczycieli, co stanowi 48,9% ogółu nauczycieli. W szkole jest zatrudnionych 6 nauczycieli ze stażem pracy pedagogicznej od 1 roku do 5 lat (13% ogółu nauczycieli pełnozatrudnionych) i 10 nauczycieli ze stażem pracy pedagogicznej 5–15 lat (22,2% ogółu nauczycieli). Zatem grupa nauczycieli ze stażem pracy pedagogicznej do 15 lat wynosi 16 osób, co stanowi 35,5% ogółu zatrudnionych nauczycieli. Najmniejszą grupę tworzą nauczyciele ze stażem pracy powyżej 20 lat pracy. Ogółem jest to grupa 7 osób (15.5% ogółu zatrudnionych nauczycieli).

Na czele nauczycieli stoi dyrektorka szkoły – Pani Sophie Montgomery. Dyrektorka jest odpowiedzialna za wewnętrzną organizację, zarządzanie i kierowanie pracą szkoły. Pani Sophie Montgomery część swojej odpowiedzialności przekazała nauczycielom, mającym odpowiednie ku podjęciu tej odpowiedzialności doświadczenie zawodowe. W pracach związanych z kierowaniem szkołą pomaga badanej dyrektorce grupa złożona z 13 nauczycieli, którzy tworzą grupę zarządzającą szkołą (ang. *senior team*). W grupie tej znajduje się dwóch wicedyrektorów (ang. *associate headteachers*), siedmiu asystentów dyrektora (ang. *assistant headteachers*), menedżer do spraw biznesu (ang. *business manager*), lider do spraw projektowania technologii (ang. *leader of design technology*), menedżer ds. społeczności i inkluzji (ang. *community and inclusion manager*), nauczyciel do spraw kwalifikacji i kompetencji nauczycieli oraz nauczyciel o wyróżniających się umiejętnościach (ang. *advanced skills teacher*). Każdy z asystentów dyrektora szkoły jest odpowiedzialny za konkretny obszar związany z realizacją programu nauczania. I tak, wśród asystentów dyrektora są osoby odpowiedzialne za realizację programu związanego z językiem angielskim, matematyką, naukami humanistycznymi, naukami ścisłymi i przyrodniczymi, technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, sportem i sztuką. Z dyrektorem szkoły ściśle współpracują pracownicy administracji (księgowia i 3 pracowników sekretariatu) i osoby z obsługi (konserwator, pracownik gospodarczy, czterech pracowników kuchni, 17 osób sprząających, jeden portier).

Badana dyrektorka podkreśliła w trakcie wywiadu, że nauczyciele dążą do tego, aby uczniowie odnajdowali zadowolenie z wkładanego przez siebie wysiłku w naukę i by dzięki swoim umiejętnościom mogli jak najlepiej odpowiadać na potrzeby edukacyjne, osobiste i społeczne uczniów. Mówiąc o nauczycielach szkoły, dyrektorka szkoły stwierdziła:

Nasi nauczyciele dbają o rozwój zawodowy. Na doskonalenie umiejętności mają do wykorzystania kilka dni wolnych od pracy w trakcie roku szkolnego. Oprócz tego podejmują różne działania poza lekcjami by rozwijać kompetencje. W szkole mamy zatrudnionego nauczyciela, który jest odpowiedzialny nie tyle za prowadzenie zajęć z uczniami, co za dzielenie się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi nauczycielami. Jest to nauczyciel, który został oceniony w trakcie skomplikowanej procedury jako nauczyciel o doskonałych umiejętnościach. Chcemy mieć taką szkołę, w której pracować będą tylko najlepsi nauczyciele, ze względu na szeroki zakres możliwości edukacyjnych dla uczniów, ze względu na atmosferę pracy oraz świetne możliwości rozwoju zawodowego dla kadry nauczycielskiej.

W trakcie rozmów z uczniami i rodzicami o nauczycielach szkoły padały ze strony moich rozmówców takie określenia, jak „przyjacielscy”, „rozumiejący”, „partnersko traktujący uczniów”, „profesjoniści”, „kompetentni”, „dbający o każdego ucznia”. Ten dobry obraz nauczycieli znalazł potwierdzenie w ocenie kadry pedagogicznej szkoły, jaką dokonali inspektorzy w ramach prowadzonego nadzoru pedagogicznego. W raporcie Ofsted obok wielu pozytywnych cech

charakteryzujących nauczycieli, wskazano także na obszary, które powinny podlegać dalszemu doskonaleniu. Inspektorzy zauważyli, że nauczyciele powinni zwrócić jeszcze więcej uwagi na to, w jaki sposób korzystają z wiedzy uczniów i jakie wyciągają wnioski z monitorowania postępów w osiągnięciach uczniowskich. Nauczyciele powinni dążyć do tego, by w jeszcze wyższym stopniu zapewnić uczniom szerszy zakres zadań do uczenia się i różnicować podejścia do uczniów w trakcie lekcji.

3.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany

Szkoła średnia I stopnia *Cleveland Technology College* została powołana do życia w 1990 roku. Pierwotnie szkoła nosiła nazwę *Cleveland Secondary School* i była szkołą realizującą – zgodnie z wprowadzoną w życie w 1988 roku ustawą *Education Reform Act* – obowiązkowy Narodowy Program Nauczania (ang. *The National Curriculum*). Program ten obejmował 10 podstawowych przedmiotów (ang. *foundation subjects*), w ramach których język angielski, matematyka, przedmioty ścisłe i przyrodnicze stanowiły tak zwane przedmioty rdzenne (ang. *core subjects*).

W początkowym okresie swojego istnienia szkoła nie miała szczęścia ani do dyrektora, ani do kadry pedagogicznej. Usytuowanie szkoły w północnej części miasta Sheffield, zamieszkałej w dużej mierze przez rodziny robotnicze, które zostały dotknięte kryzysem lat 70. i 80. XX wieku, oznaczało, że do szkoły trafiali głównie uczniowie ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Środowisko, jakie tworzyli uczniowie szkoły było środowiskiem stawiającym nauczycieli i dyrekcję szkoły wobec różnorodnych wyzwań, którym nie zawsze mogli oni odpowiednio sprostać.

W ciągu 12 lat szkołą kierowało aż trzech dyrektorów. W szkole można było zauważyć duży ruch kadrowy. Wielu nauczycieli było zatrudnionych jedynie na czas określony, co nie sprzyjało ich poczuciu stabilizacji. Dość szybko dało się zauważyć w szkole brak kultury osiągnięć, co w połączeniu z niskimi aspiracjami edukacyjnymi rodzin, z których wywodzili się uczniowie było przyczyną wytwarzania się pewnego marazmu wśród uczniów szkoły i pojawiania się milczącej zgody na niemożność zmiany własnej sytuacji w stosunku do sytuacji, jaką mieli ich rodzice.

W szkole wiele niepożądanych zmian wywoływało poczucie niepewności i dezorganizacji wśród kadry pedagogicznej. Wyniki uczniów w porównaniu z wynikami innych uczniów na poziomie regionu i kraju były dość niskie. Tylko 20% uczniów/absolwentów szkoły kontynuowało naukę, a spośród tej grupy tylko 5% uczniów podejmowało naukę na uczelniach wyższych. Warunki pracy w szkole – od strony fizycznej – były dalekie od pożądanych. Szkoła mieściła

się w dwóch budynkach wybudowanych we wczesnych latach 60. XX wieku. Budynki te wcześniej służyły przez lata szkole podstawowej. Dużą zaletą szkoły była działka, na której były usytuowane te budynki. Jak się okazało później (w latach 2008–2009) została ona w trakcie modernizacji szkoły odpowiednio wykorzystana.

W roku 2002, gdy funkcję dyrektora szkoły objęła Pani Sophie Montgomery, szkoła znajdowała się w poważnych trudnościach. Na podstawie przeprowadzonej inspekcji szkoła została zaliczona do szkół w stosunku, do których należy podjąć środki specjalne (ang. *special measures*). Przeprowadzona kontrola pokazała, że szkoła nie zapewnia uczniom odpowiedniego poziomu nauczania i nie wykazuje możliwości wprowadzenia koniecznych zmian. Szkoła stała w obliczu niebezpieczeństwa, jakim miało być jej zamknięcie. Praca Pani Sophie Montgomery zaowocowała dużymi zmianami, które miały przełożenie na poprawę osiągnięć uczniów w dość krótkim czasie i na poprawę oceny szkoły, o czym mówią raporty *Ofsted* z 2008 i 2011 roku. Obecnie szkoła została oceniona jako dobra szkoła (ang. *good school*) i jednocześnie jest postrzegana jako szkoła, która wkrótce osiągnie najwyższą ocenę, jaką jest szkoła wyróżniająca się (ang. *outsanding school*).

Wizerunek szkoły uległ zdecydowanej poprawie. Dużą zasługą w tym zakresie były także działania władz, które objęły tę szkołę jako jedną z pierwszych w Sheffield pomocą w zakresie doskonalenia warunków pracy w szkole poprzez podniesienie standardów miejsca, w którym dzieje się edukacja. W roku 2009, w ramach programu Sheffield Building Schools for the Future, szkoła uzyskała nowoczesny kompleks szkolny otwarty na potrzeby uczniów i społeczności lokalnej. Pani Sophia Montgomery jako dyrektorka szkoły jest przekonana, że zabezpieczenie uczniom i nauczycielom godnych do pracy warunków poprzez oddanie do ich użytku budynku szkoły na miarę XXI wieku jest niezmiernie istotne i nie powinno się tego lekceważyć. Odpowiednia przestrzeń edukacyjna, jak stwierdziła badana, pomaga w zwiększeniu wzajemnego zaufania i szacunku. Nauka w godnych warunkach staje się bardziej przyjemna i bardziej ekscytująca. Dyrektorka Cleveland Technology College wskazała na wyzwania, wobec których stała społeczność szkoły i ona jako dyrektor, gdy ważyły się losy projektu architektonicznego szkoły. Podkreśliła, że doskonale zdawała sobie sprawę z faktu, że dobry projekt architektoniczny szkoły poprawia warunki do nauki, przyczynia się do wyższych osiągnięć szkolnych uczniów i lepszych zachowań społecznych oraz ogólnego dobrego samopoczucia uczniów i nauczycieli. W trakcie wywiadu podkreślając wpływ przestrzeni edukacyjnej na kształcenie i wychowanie, tak powiedziała:

Zanim powstał projekt nowej szkoły, firma która go miała zrealizować kontaktowała się wielokrotnie ze szkołą. Prowadziła rozmowy z uczniami, nauczycielami i ze mną. Architekci starali się słuchać nas jako użytkowników szkoły. Podobało mi się, że mieliśmy wpływ

na to, jak ma wyglądać nasza szkoła. Było to fascynujące doświadczenie. Doświadczenie zawodowe mówiło mi, że uczniowie będą lepiej pracować i zachowywać się w miejscu, które lubią, które obdarzają szacunkiem, z którego są zadowoleni. Bardzo zależało mojej kadrze pedagogicznej i mnie na tym, aby projektowany budynek stanowił coś więcej niż to, co zwykle kojarzy się ze szkołą. Chcieliśmy, aby budynek ten dawał szansę na budowanie społeczności osób w środowisku, w którym odbywa się nauczanie. Zależało nam, aby przez naszą szkołę przebiegał klimat innowacyjności, kreatywności i jednocześnie by szkoła była częścią otoczenia, przyrody, by wtapiała się w teren, na którym jest położona.

W komentarzu do swojej wypowiedzi odnośnie projektu architektonicznego szkoły i kontekstu, w jakim był on tworzony Pani dyrektor poruszyła kwestię, która stała się ważnym motywem, wokół którego był prowadzony wywiad. Otóż, jak zauważyła Pani Sophie Montgomery nowy budynek, jaki uzyskała szkoła był ważnym momentem przełomowym w trajektorii rozwoju szkoły, jednak bez dobrze przemyślanej polityki szkoły sukces, który szkoła osiągnęła nie byłby możliwy. Na politykę tę składało się kilka ważnych kroków, które miały sprzyjać realizacji filozofii edukacji, którą kieruje się w swojej pracy dyrektorka badanej szkoły. Główne przesłanie, stanowiące punkt wyjścia w pracy Pani Montgomery, jak sama je sformułowała, brzmi następująco:

Celem działań edukacyjnych naszej szkoły jest dbanie o to, by uczeń był bezpieczny, szczęśliwy, osiągał sukcesy i był dobrze przygotowany do życia w XXI wieku.

Komentując owo przesłanie, dodała:

Tak określony cel, jak widać, z jednej strony wydaje się dość oczywisty, a jednak osiągnąć go jest bardzo trudno. Kluczem do naszych działań jest dobrze rozumiane partnerstwo. Partnerstwo z uczniem, z jego rodzicami i ze społecznością lokalną.

W trakcie wywiadu intensywnego, gdy powoli zaczęła się wyłaniać historia rozwoju szkoły, Pani Montgomery pokazała jak bardzo szkoła zmieniła się od 2002 roku, gdy objęła ona stanowisko dyrektora tej szkoły i jednocześnie przedstawiła co stanowiło priorytety jej działań.

Jedna z pierwszych zmian, jaka dokonała się w szkole za sprawą działań Pani Montgomery była związana z nadaniem szkoły innego statusu. Otóż, od 2003 roku szkoła Cleveland Technology College ze szkoły lokalnej (ang. *community school*) została przekształcona w szkołę fundacyjną (ang. *foundation school*). Dzięki tej zmianie szkoła ma większe możliwości samostanowienia w porównaniu ze szkołami lokalnymi. Posiada własny zarząd (ang. *governing body*), który ma decydujący głos w wielu sprawach dotyczących funkcjonowania szkoły. Szkoła może sama zatrudniać personel pedagogiczny oraz ustalać kryteria naboru uczniów. Cleveland Technology College jako szkoła fundacyjna, zgodnie z zapisami w ustawie School Standards and Framework Act z 1998 roku, jest rodzajem szkoły prowadzonej przez lokalne władze oświatowe (ang.

maintained school), co oznacza, że jest dotowana ze środków państwowych przekazywanych szkole przez lokalne władze oświatowe i nie pobiera opłat od uczniów za naukę w szkole. W szkole jest realizowany narodowy program nauczania i szkoła poddawana jest obowiązkowo okresowej ocenie ze strony władz edukacyjnych.

Kolejnym ważnym krokiem jaki, poczyniła Pani Montgomery w tworzeniu podstaw ku lepszym warunkom pracy w szkole było stworzenie grupy zarządzającej szkołą (ang. *senior team*), której przekazała ona część swoich obowiązków i odpowiedzialności. Grupę tę stanowią doświadczeni nauczyciele, z którymi wspólnie Pani Montgomery kieruje szkołą. Pani Sophie Montgomery do współpracy zaprosiła aż 13 doświadczonych nauczycieli, w tym siedmiu, którzy są wysoko kwalifikowanymi specjalistami w takich obszarach, jak język angielski, matematyka, nauki humanistyczne, nauki ścisłe i przyrodnicze, technologie informacyjno-komunikacyjne, sport i sztuka. Nauczyciele ci pełnią funkcję asystentów dyrektora szkoły. Każdy z asystentów dyrektora szkoły jest odpowiedzialny za jakość nauczania i uczenia się w ramach swojego obszaru. Tym samym Pani Montgomery za priorytetowe w swoich działaniach uznała podniesienie jakości nauczania i uczenia się w kluczowych dla szkoły obszarach.

Od 1 września 2009 roku, gdy działalność szkoły zaczęła być prowadzona w nowo oddanym do użytku budynku szkoły, szkoła zmieniła nazwę z Cleveland Secondary School na Cleveland Technology College i stała się szkołą specjalistyczną zorientowaną na kształcenie w zakresie matematyki, nauk ścisłych i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Szkoła dąży do tego, aby jej uczniowie byli przygotowani do całościowego uczenia się, stąd kładzie nacisk na wyposażanie uczniów w umiejętności niezbędne do życia w XXI wieku. Nauczyciele szkoły w toku zogniskowanych wywiadów grupowych mówiąc o sposobach pracy z uczniami i o programie nauczania, podkreślali wagę, jaką przywiązują do kształtowania postaw uczniów w zakresie uczenia się przez całe życie.

Maria M.: Staramy się jako nauczyciele promować naukę jako doświadczenie przez całe życie. W obliczu wyzwań współczesnego świata czujemy się zobowiązani do kształtowania u naszych uczniów umiejętności kluczowych.

Katarzyna P.: Dokładnie tak jest, jak powiedziała Maria. Współczesny świat wymaga od nas jako nauczycieli bardzo wiele, jeśli chcemy przygotować naszych uczniów do dobrego odnalezienia się w tym świecie. Co robimy w szkole? Przede wszystkim promujemy wykorzystanie współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w trakcie różnych zajęć. Wraz z tym promujemy naukę samodzielnego uczenia się i możliwości wymiany doświadczeń. Nawiązujemy wiele kontaktów ze różnymi instytucjami i firmami by realizować wspólnie z nimi projekty edukacyjne. Ważne jest to, aby uczniowie zderzali się z realnymi problemami i je podejmowali. Wówczas bardziej dostrzegają sens swoich działań.

W trakcie wdrażania zmian do życia szkoły za niezmiernie istotne uznano wprowadzenie transparentnych zasad dotyczących zachowania uczniów. Jedną z zasad, ściśle powiązaną z nauką, jest przestrzeganie obecności na zajęciach w szkole. W związku z czym, zostały wypracowane procedury komunikacji z rodzicami i prawnymi opiekunami dzieci w sytuacji pojawiających się nieobecności dziecka na zajęciach. Za priorytetowe w swoich działaniach Pani Montgomery uznała także położenie nacisku na budowanie kultury troski i osiągnięć w szkole oraz zwiększanie motywacji i zaangażowania uczniów i nauczycieli w ich proces rozwoju. Niezmiernie istotną sprawą w rozwoju szkoły okazało się budowanie partnerstw z innymi szkołami. W roku 2007 szkoła ustanowiła partnerstwo z pobliską szkołą podstawową: Brentwood Primary School¹⁵.

W szkole podejmuje się wiele starań, aby uczynić edukację uczniów ciekawą i umożliwić każdemu dziecku realizowanie swoich możliwości. W związku z czym, szkoła wypracowała bogatą ofertę edukacyjną, na którą składają się rozmaite koła zainteresowań. W roku 2010 uczniowie szkoły uzyskali bardzo wysokie osiągnięcia na egzaminach zewnętrznych. Osiągnięcia te są potwierdzeniem ciężkiej pracy nauczycieli i jednocześnie świadczą o słuszności wprowadzonych zmian do życia szkoły. Przed szkołą stoi zadanie, jakim jest utrwalenie dobrych praktyk i podjęcie działań na rzecz poprowadzenia szkoły do dalszych sukcesów. Jednym z zamierzeń kadry zarządzającej szkoły jest uczynienie szkoły centrum życia społeczności lokalnej.

4. Szkoła Podstawowa nr 207

Szkoła Podstawowa nr 207 to jedna ze szkół polskich, której dyrektor szkoły brał udział w prowadzonych przeze mnie badaniach. Od roku szkolnego 2009/2010 w szkole funkcjonuje oddział przedszkolny dla dzieci pięcioletnich, do których przyjmowane są dzieci zgodnie z zasadami naboru elektronicznego obowiązującego na terenie Gminy Miasto Łódź. Szkoła jest dotowana ze środków publicznych (gminnych) i jest prowadzona przez lokalne władze oświatowe (Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi). W roku szkolnym 2009/2010 w szkole nauką było objętych 330 uczniów. Szkoła zatrudnia 31 nauczycieli, w tym 28 nauczycieli w szkole podstawowej i 3 w oddziałach przedszkolnych. W administracji szkoły pracują 3 osoby. Obsługą zajmuje się 11 osób. W szkole pracuje pielęgniarka.

¹⁵ Brentwood Primary School przedstawiam w podrozdziale 1. niniejszego rozdziału.

Tabela 8. Szkoła Podstawowa nr 207

Typ szkoły: <ul style="list-style-type: none"> • ze względu na poziom kształcenia • ze względu na organ prowadzący 	<p>Szkoła podstawowa.</p> <p>Szkoła publiczna dla dzieci i młodzieży w rozumieniu ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami. Organ prowadzący: miasto Łódź (Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi)</p>
Oddział przedszkolny: <ul style="list-style-type: none"> • wiek dzieci • liczba dzieci • liczba oddziałów 	<p>Wiek: 5–6 lat</p> <p>36</p> <p>2</p>
Klasy I–VI <ul style="list-style-type: none"> • Wiek uczniów <ul style="list-style-type: none"> • Liczba uczniów • Liczba nauczycieli • Liczba oddziałów 	<p>Wiek: 7–13 lat</p> <p>Etap I – nauczanie zintegrowane, 7–10 lat</p> <p>Etap II – nauczanie przedmiotowe, 10–13 lat</p> <p>330</p> <p>28</p> <p>11</p>
Dyrektor: <ul style="list-style-type: none"> • Płeć • Wiek • Pedagogiczny staż pracy • Łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły • Staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole 	<p>Robert Bratkowski</p> <p>mężczyzna</p> <p>37 lat</p> <p>15 lat</p> <p>4 lata</p> <p>4 lata</p>
Usytuowanie szkoły	<p>Państwo: Polska</p> <p>Województwo: łódzkie</p> <p>Miasto: Łódź (dzielnica: Łódź-Śródmieście)</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów – dane za rok 2009.

W szkole dba się o to, by każdy uczeń osiągnął maksimum swoich możliwości, stosując indywidualną pracę oraz dostosowując wymogi do potrzeb ucznia. Szkoła – jak twierdzi jej dyrektor – „pomaga dzieciom w stawianiu się wartościowymi ludźmi z wielkimi marzeniami i daje im siłę do ich spełniania”. W szkole

dąży się do zapewnienia takich warunków kształcenia, które sprzyjają holistycznemu rozwojowi dziecka. Szkoła promuje wysokie standardy kształcenia, zachowań i odpowiedzialności moralnej oraz kładzie nacisk na wychowanie obywatelskie i patriotyczne. Podstawowe dane obrazujące szkołę, zwłaszcza od strony jej charakterystyki ilościowej, zostały zebrane w tabeli numer 8.

4.1. Otoczenie

Szkoła leży w centrum miasta, na terenie jednej z najbardziej spauperyzowanych łódzkich dzielnic: Łodzi-Śródmieścia, gdzie udział ludności biednej wśród mieszkańców wynosi prawie 20% (Warzywoda-Kruszyńska i in. 2002, s. 135).

Centrum miasta Łodzi w bardzo wielu miejscach sprawia wrażenie zniszczonego i zaniedbanego. W centrum tym mieści się kilka tysięcy kamienic, w większości prywatnych, których nie ma kto remontować. W starych dzielnicach robotniczych, gdzie mogłyby powstać niezwykle atrakcyjne osiedla, zdarza się, że mieszkania wciąż nie posiadają własnej kanalizacji i wieczorami, jak mówią mieszkańcy, „straszy tam”. Okazją do obserwacji życia miasta stają się śródmiejskie podwórka, gdzie przebywają dzieci.

W trakcie wywiadu, gdy dyrektor szkoły opisywał sąsiedztwo szkoły, zwrócił on uwagę właśnie na podwórka w łódzkich kamienicach, na których bawią się uczniowie.

Proszę zauważyć, pewnie Pani to zobaczyła, gdy szła do naszej szkoły, w betonowym śródmieściu podwórka-studnie są niekiedy całkowicie pozbawione zieleni. A przecież to właśnie podwórka mogą być miejscem, gdzie rosną drzewa. Podwórka te są niesamowicie interesujące. To tutaj wciąż mieszczą się zakłady rzemieślnicze krawców, szewców czy kaletników. Proszę zwrócić uwagę na reklamujące je tabliczki. Na podwórkach dzieci mogą znaleźć ucieczkę od gwaru ulicy i od panującej na niej ruchu, jednak przede wszystkim trzeba o nie zadbać. Nie może być tak, że żyjemy w XXI wieku, a gdy przybliży się do miejsc, gdzie bawią się dzieci, to ma się wrażenie, że zatrzymaliśmy się w XIX wieku. Co zatem jako dorośli oferujemy naszym dzieciom, naszym uczniom?

Szkoła jest usytuowana na obszarze, który został określony w badaniach Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej jako „enklawa dziecięcej biedy”, zaś w żargonie policyjnym obszar ten nazywany jest „zagłębiem zła” (jest to odcinek od ul. Zielonej do ul. Więckowskiego w mieście Łodzi). Ludność biedna jest znacząco „nadprezentowana” wśród mieszkańców kilku kwartałów ulic zlokalizowanych w najbliższych okolicach szkoły, przekraczając znacznie średnią stopę biedy w mieście i w kraju (Warzywoda-Kruszyńska, Golczyńska-Grondas, 2010, s. 26). Mamy tutaj do czynienia z biedą długotrwałą, permanentną, biedni są skoncentrowani w określonych fragmentach przestrzeni.

4.2. Przestrzeń i baza

Szkoła posiada własny dwukondygnacyjny budynek, o którym, odwołując się do słów Aleksandra Nalaskowskiego, moglibyśmy powiedzieć, że „bez czytania tablic i oglądania godła wiemy, że to szkoła” (2002, s. 36). Budynek ten, jak tysiące mu podobnych, swoim wyglądem nie głosi niczego i nie informuje o żadnym klimacie panującym wewnątrz. Tego rodzaju budynki „są od samego początku nijakie i zimne... Są do siebie podobne, nawet nie architektonicznie, lecz przede wszystkim poprzez wyzwalane odczucia. Są projektowo nudne ...” (tamże). Budynek szkoły został oddany do użytku w 1956 roku. Upływający czas pozostawił na nim swoje ślady. Jeszcze do niedawna budynek szkoły idealnie wtapiał się w architekturę przestrzeni, w której dominującym elementem są zniszczone, momentami zdewastowane kamienice czynszowe. Niczym szczególnym się nie odróżniał od tych kamienic. Budynek ten swoim wyglądem wręcz mówił dzieciom, jak stwierdził badany dyrektor, „tutaj niczego innego poza tym, co macie na swoich podwórkach nie oczekujcie”.

Począwszy od roku szkolnego 2006/2007, gdy stanowisko dyrektora objął mój rozmówca, dokonano wielu remontów i usprawnień w szkole. Pan Robert Bratkowski podjął szereg działań, by doprowadzić budynek szkoły do odpowiedniego stanu technicznego, poprawić jego estetykę oraz poprawić warunki pracy i przebywania w szkole. W związku z tym dokonano remontu elewacji, wymieniono stolarkę okienną i drzwiową, wymieniono sanitariaty i podniesiono standard toalet szkolnych. Dyrektorowi udało się poprawić stan nawierzchni placu przed szkołą, naprawić ogrodzenia wokół szkoły i zagospodarować tereny zielone za szkołą oraz trawniki przed budynkiem szkoły. Po czterech latach intensywnych wysiłków i poszukiwań środków finansowych na realizację szeregu pomysłów, szkoła – jak stwierdzali w toku wywiadów nauczyciele i rodzice – prezentuje się o wiele lepiej z zewnątrz, a w środku wygląda naprawdę bardzo dobrze. Wnętrze budynku szkoły dzięki poczynionym w nim pracom modernizacyjnym oraz urządzieniu klas i panującej w klasach lekcyjnych kolorystyce potrafi wyzwalać pozytywne odczucia. Jest to niewątpliwie jedną z mocnych stron szkoły, co podkreślają zarówno badani uczniowie, rodzice, nauczyciele, jak i dyrektor szkoły. Uczniowie i rodzice mówiąc o swojej szkole, wskazywali, że szkoła jest estetyczna i dobrze wyposażona.

Wygląd klas się zmienia, w zależności od tego, kto jest opiekunem danej klasy. Jak stwierdził podczas wywiadu badany dyrektor:

Większość nauczycieli opiekuje się swoimi klasami, pełniąc w nich rolę gospodarza. To od nauczyciela zależy ustawienie klasy i jej estetyka.

W sytuacji, gdy jest się na terenie szkoły można poczuć ciepło i przyjazny klimat, jaki dyrektor szkoły i nauczyciele starają się stworzyć uczniom.

Zauważalne jest to już w głównym korytarzu szkoły, który zamiast nudnych jednokolorowych lamperii jest pomalowany w radosnych kolorach i przyozdobiony dużym rysunkiem na ścianie obrazującym odpoczynek i zabawę. Ten dość optymistyczny akcent w szkole dobrze nastraja do tego, co się ma w szkole wydarzyć.

Szkoła posiada 19 sal lekcyjnych oraz 1 niepełnowymiarową salę gimnastyczną z zapleczem, z 2 szatniami i odnowionymi natryskami. W szkole funkcjonuje świetlica, biblioteka z nowoczesnym centrum multimedialnym i 2 pracownie komputerowe. Szkoła posiada kuchnię, stołówkę szkolną i gabinet lekarski. Przed szkołą znajdują się 2 boiska sportowe: jedno do piłki nożnej, drugie do koszykówki.

Szkoła dzięki pozyskanym środkom ministerialnym, posiada salę zabaw dla najmłodszych uczniów. W sali tej znajdują się mini boisko do koszykówki, duże, miękkie klocki, miękkie piłki w różnych kolorach i wielkościach, materace do zabaw i tory przeszkód. Sala zabaw sprzyja organizacji zabaw ruchowych, zgodnie z naturalnymi potrzebami rozwojowymi dzieci, związanymi z ich dużą aktywnością fizyczną. W sali tej jest wyodrębnione miejsce, w którym są urządzenia pozwalające na rozwijanie uzdolnień i zainteresowań dzieci, ale jednocześnie umożliwiające odpoczynek i wyciszenie w dogodnej pozycji (materace, pufy).

4.3. Uczniowie

W roku szkolnym 2009/2010 w badanej szkole było 330 uczniów, którzy realizowali obowiązek szkolny w 11 oddziałach. Średnia liczba uczniów w klasie 30. W wyniku naboru do klas I liczba uczniów wzrosła o ponad 15 osób w stosunku do poprzedniego roku szkolnego, co poczytuje się jako sukces szkoły, biorąc pod uwagę panujący obecnie niż demograficzny.

Środowisko, z którego wywodzą się uczniowie szkoły w przeważającej mierze jest środowiskiem zubożałym. Liczba dzieci potrzebujących wsparcia finansowego, pomocy w nauce i indywidualnych działań terapeutycznych stale rośnie. W szkole ponad 35% uczniów żyje w gospodarstwach domowych, które są wspierane przez pomoc społeczną. Dzieci te pochodzą z rodzin żyjących w ubóstwie lub na granicy ubóstwa. W roku szkolnym 2009/2010 66 uczniów zostało objętych Pomocą Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Na konsultacje do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej skierowano dalszych 12 uczniów, zaś do Poradni Zdrowia Psychicznego 5 uczniów z klas III–VI. Wśród uczniów szkoły są tacy, którzy wychowują się w rodzinach niepełnych, w konkubinatach, tylko z jednym z rodziców (17 uczniów w klasach I–III i 27 uczniów w klasach IV–VI). Piętnaścioro uczniów klas I–III i dwudziestu uczniów z klas IV–VI pochodzi z rodzin wielodzietnych (posiadających 3 i więcej potomstwa), które borykają się z trudnościami materialnymi i mieszkaniowymi.

Problemy wychowawcze pojawiają się w wielu klasach. Podłożem tych problemów jest często skomplikowana sytuacja rodzinna uczniów. W roku szkolnym 2009/2010 toczyły się postępowania w Sądzie w Wydziale Karnym i Wydziale Rodzinnym przeciwko kilku rodzinom, z których wywodzą się uczniowie. Rodziny te zostały objęte specjalistyczną pomocą i terapią. Dozorem kuratorskim objętych było 16 dzieci z 12 rodzin (6 dzieci z klas I–III i 10 dzieci z klas IV–V). Konieczne było wielokrotne wzywianie rodziców niektórych uczniów do szkoły i miało to odniesienie w zasadzie do każdej z klas. Jak twierdzi dyrektor szkoły, niepokoi zmiana zachowań uczniów.

To, co do niedawna wydawało się problemem nastolatków, czyli agresja słowna, przemoc psychiczna dotyka teraz już uczniów klas IV–VI. Wzrasta liczba dzieci z ubogich rodzin, którym szkoła we współpracy z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej zapewnia bezpłatne obiady.

W szkole do podstawowych problemów z niektórymi dziećmi należy wagarowanie, drugorocznosc i niewypełnienie obowiązku szkolnego oraz niskie aspiracje edukacyjne dzieci i ich rodziców.

W trakcie wywiadu z dyrektorem szkoły, gdy była mowa o środowisku rodzinnym uczniów, w odpowiedzi na zadane przeze mnie pytanie o to, czy z uwagi na taką, a nie inną lokalizację szkoły jest ona zmuszona stawić czoło jakimś określonym wyzwaniom, mój rozmówca w następujący sposób scharakteryzował uczniów i ich środowiska rodzinne:

Tutaj przede wszystkim jest to taka enklawa naszej łódzkiej biedy. Nie da się tego ukryć. Jeśli chodzi o wyzwania, wobec których stoi szkoła ze względu na jej usytuowanie, to powiem Pani tak: ktoś mi powiedział, że dzieci są wszędzie takie same. Bez względu czy są biedne, czy bogate zachowują się podobnie. Są grzeczne i są niegrzeczne, są zaangażowane i niezaangażowane, uczynne i nieuczynne. Czasami pojawia się większe nasilenie różnych zachowań takich, których byśmy nie akceptowali i z tym faktycznie mamy do czynienia w naszej szkole. A zachowania te wynikają z zachowań rodziców. Tutaj czasami rodzice są obojętni na potrzeby dzieci, niechętnie podejmują współpracę, czasami są bezradni, jak dzieci. To są rodziny z zawodu bezrobotne. I co obserwujemy. Otóż, bywa, że dawni absolwenci szkoły przychodzą do nas i proszą o pomoc, tak jak to robili ich rodzice. Jeśli ojciec nie pracował, matka nie pracowała, to teraz on też nie pracuje i przyprowadza swoje dziecko, a dziecko widzi, że nie pracując, tylko chodząc od okienka Caritasu do pedagoga szkolnego po pomoc, po socjalny można tak żyć. Niedawno byłem świadkiem rozmowy, kiedy pani pedagog tłumaczyła dziewczynce, że powinna się uczyć. Jak będzie miała lepsze wykształcenie, to pójdzie do dobrego gimnazjum, skończy liceum, potem pójdzie na studia i dostanie jakiś ciekawy, dobrze płatny zawód. Dziewczynka krótko pani pedagog odpowiedziała, że ona nie zamierza się uczyć, ponieważ jej rodzice się nie uczyli i dają sobie świetnie radę w życiu. Ale pani pedagog kontynuowała i powiedziała tak: „ale słuchaj będziesz miała więcej pieniędzy na przykład na opłaty, na dom, żeby tak skromnie nie żyć”. Dziewczynka na to odpowiedziała: „my po pieniądze na dom, to idziemy do MOPS-u, czy tutaj”.

4.4. Nauczyciele i inni pracownicy

W szkole jest ogółem zatrudnionych 28 nauczycieli. Obok nauczycieli uczących w szkole podstawowej szkoła dodatkowa zatrudnia 3 nauczycieli pracujących w oddziałach przedszkolnych, 3 osoby w administracji szkoły, 11 osób zajmujących się obsługą oraz jedną pielęgniarkę. W szkole pracuje pedagog, który jest do dyspozycji uczniów, rodziców i nauczycieli. Pedagog szkolny organizuje pomoc rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji materialnej i życiowej. W klasach I–III zatrudnionych jest ośmiu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W klasach IV–VI zatrudnionych jest 20 nauczycieli uczących określonego przedmiotu. Większość grona pedagogicznego, to osoby w przedziale wiekowym 40–50 lat ze stażem pracy pedagogicznej powyżej 15 lat (60,7% ogółu zatrudnionych w szkole nauczycieli). W szkole pracują także nauczyciele ze stażem pedagogicznym nie dłuższym niż 5 lat (14,3% ogółu zatrudnionych w szkole nauczycieli).

Zajęcia szkolne są prowadzone przez nauczycieli posiadających wymagane kwalifikacje. Wszyscy zatrudnieni nauczyciele mają wykształcenie wyższe pedagogiczne i w większości przypadków dbają o swój rozwój zawodowy. W szkole na 28 nauczycieli, 14 nauczycieli posiada stopień awansu nauczyciela dyplomowanego. Zdecydowana większość nauczycieli posiada też wysokie kompetencje do nauczania i prowadzenia dodatkowych zajęć. Kilku nauczycieli posiada przygotowanie do prowadzenia dwóch przedmiotów. Nauczyciele dbają o to, by każdy uczeń osiągnął maksimum swoich możliwości, stosując indywidualną pracę oraz dostosowując wymogi do potrzeb ucznia. W szkole oprócz obowiązkowych lekcji, proponowane są różnorodne zajęcia dodatkowe, dzięki czemu każdy uczeń może rozwijać swoje zainteresowania. Dyrektor szkoły tak wypowiedział się o pracującym w szkole zespole nauczycielskim:

Kadra pedagogiczna to mocna strona naszej szkoły. Nasi nauczyciele są dobrze wykształceni, w zdecydowanej większości chcą się dalej uczyć i doskonalić, by móc lepiej pracować z uczniem.

Kilku nauczycieli w szkole, w opinii dyrektora Roberta Bratkowskiego, nie jest wystarczająco zaangażowanych w pracę szkoły. Podczas wywiadu Robert Bratkowski powiedział:

Teraz to czas na resztę, na inne zmiany, na zmiany w sposobie podejścia niektórych nauczycieli do tego, co robią. Nie wszyscy pracujący tu nauczyciele są wzorem nauczycieli. Okazuje się, że mamy tutaj nauczycieli, którzy są z przypadku w szkole. Dzisiaj nawet powiedziałem do Pani sekretarki, że chciałbym, żeby któregoś dnia powiedziano, że znosimy Kartę Nauczyciela i nie mogę tego słabego punktu poprawić. Muszę pracować z takimi ludźmi, jakich mam.

Biorąc pod uwagę pedagogiczny staż pracy nauczycieli, istotne jest według dyrektora przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu, utrzymywanie na odpowiednim poziomie rozwoju zawodowego nauczycieli, ich optymizmu, entuzjazmu, otwartości na zmiany i postaw twórczych.

4.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany

Szkoła została utworzona 2 marca 1956 roku jako jedna ze Szkół Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Początkowo w szkole pracowało 21 nauczycieli, a w 20 klasach uczyło się 763 uczniów. W roku szkolnym 1956/57 liczba uczniów wzrosła do 1157. Dwa lata później dokonano zmiany nazwy placówki na aktualnie obowiązującą. W tym czasie szkoła dysponowała dobrze wyposażonymi pracownikami przedmiotowymi, gabinetem lekarskim i stomatologicznym. Dzieciom zapewniano dożywianie i opiekę w świetlicy. Wtedy też powstała pierwsza gazetka szkolna „Z życia naszej szkoły”. Na terenie placówki zorganizowano również Uniwersytet dla Rodziców. W 1961 roku 11 klas i 11 nauczycieli zostało przeniesionych do jednej z pobliskich szkół podstawowych.

Od początku swego istnienia szkoła współpracowała z najbliższym środowiskiem, aktywnie uczestniczyła w wielu inicjatywach podejmowanych przez lokalne władze, takich jak budowa Szpitala-Pomnika Centrum Zdrowia Matki Polki, Centrum Zdrowia Dziecka. Nauczyciele i uczniowie inicjowali szereg akcji charytatywnych, m. in.: Dzieci – dzieciom, pomoc dla podopiecznych Domu Starców i Domu Małego Dziecka. Z biegiem lat szkoła rozwijała się, wzbogacała warsztat pracy, prowadziła różnorodną działalność pozalekcyjną, organizując zajęcia naukowe, turystyczne, artystyczne i sportowe. Szkoła uzyskiwała czołowe miejsca w konkursach i zawodach – sekcje piłki ręcznej i zapasów odnosiły sukcesy ogólnopolskie i międzynarodowe.

Od początku lat 90. w rozwoju szkoły odnotowano swoisty impas. Brak pomysłów na ożywienie pracy szkoły, brak wystarczających inwestycji w warunki pracy w szkole i jednocześnie niedostateczna oferta edukacyjna szkoły wraz postępującym procesem koncentracji biedy w przestrzeni otaczającej szkołę, wszystko to razem wzięte przełożyło się na trudny okres, przez który szkoła musiała przejść. Wizerunek szkoły powoli ulegał degradacji. Liczba uczniów szkoły zaczęła maleć.

Wpływ na zmniejszającą się liczbę uczniów w szkole miały także dwa inne powiązane ze sobą czynniki. Była to formalna możliwość wolnego wyboru szkoły dla dziecka przez rodziców, co w praktyce oznaczało możliwość pobierania przez dziecko nauki w szkole leżącej poza obwodem szkolnym, do którego dziecko przynależy z racji miejsca zamieszkania i zmiany demograficzne

w kraju, co przejawiało się w malejącej liczbie urodzeń, przy rosnącej tendencji zgonów¹⁶.

Ubożenie sąsiedztwa szkoły i postępujący równocześnie w tym sąsiedztwie proces koncentracji biedy wraz ze słabą ofertą edukacyjną, brakiem otwarcia na środowisko i swoistym zastojem, jeśli chodzi o rozwój szkoły to czynniki, które nie zachęcały rodziców do posyłania dzieci do tej właśnie szkoły. Woleli oni poszukać dla swoich dzieci takiego miejsca, które stwarzałoby więcej możliwości rozwojowych. Tendencja spadkowa trwała aż do roku 2008, gdy po raz pierwszy po przeszło piętnastu latach, szkoła zaczęła ponownie przyciągać do siebie uczniów. Szereg bardzo pozytywnych zmian uwidoczniło się w szkole wraz ze zmianą dyrektora szkoły w roku szkolnym 2006/2007. Jej obecny dyrektor – Robert Bratkowski w toku wywiadu podkreślił, że lokalizacja szkoły w dużej mierze rzutowała na to, co mówiono o szkole i jaką szkoła była:

Pies z kulawą nogą do nas nie zaglądał, nieciekawie usytuowana szkoła w nieciekawym otoczeniu wszędzie obskurne kamienice. Latem to snujące się wyrostki. Po drugiej stronie podpici ludzie. Szkoła miała złą opinię w środowisku. O szkole mówiono, że trafiają do niej wszyscy z najgorszych rodzin, że panuje tutaj sama patologia. Poza tym, to jak szkoła wyglądała, też nie było bez znaczenia. Wszystko, co dotyczyło szkoły nie było zachęcające. Ktoś, kto miał przysłać tutaj dziecko, mówił „nie, tylko nie tu”. Natomiast ja wiem – bo pracuję tutaj już ponad 18 lat – mocną stroną szkołą byli ci nauczyciele, którzy mimo tych trudności, mimo tego wszystkiego starali się. Były takie momenty, że potrafiliśmy się zebrać w całość i naprawdę dokonać wiele. Teraz jest łatwiej, bo coś się udało. Jedna rzecz się udała, druga rzecz się udała. Zaczynamy być coraz lepiej postrzegani, szkoła ma wiele osiągnięć i powoli jej obraz się zmienia, według zasady „jak cię widzą, tak cię piszą.”

Od momentu zmiany dyrekcji szkoły w dość krótkim czasie wprowadzono w szkole wiele pozytywnych zmian. Jednym z ważniejszych wskaźników sukcesu szkoły jest to, że pojawiła się tendencja wzrostowa w zakresie przyjęć uczniów do szkoły. Pan Robert Bratkowski mówił o tym podczas wywiadu następująco:

Można tak powiedzieć, że w czasie, gdy jestem dyrektorem na pewno sukcesem szkoły jest to, że odwróciliśmy tendencję spadkową, jeżeli chodzi o nabór do szkoły. To jest bardzo ważne. Cztery lata temu sięgnęliśmy dna. Zrobiliśmy nabór jedynie na jedną pełną klasę i to był taki moment przełomowy. Naprawdę dosyć przykry dla wszystkich, bo to było w pierwszym roku mojego kierowania szkołą. Było to przykre, bo wysiłek włożyliśmy bardzo duży. Proszę mi wierzyć, bardzo duży, ale niestety nie od razu wszystko się udaje. Ktoś mi powiedział kiedyś: „na jedną złą rzecz, która się zadzieje, musisz zrobić dziesięć pozytywnych, żeby

¹⁶ Polska pod względem demograficznym wkroczyła w strefę „około zerowego”, a nawet ujemnego, począwszy od 1999 roku przyrostu naturalnego.

tamtą zamazać”. Ten wizerunek szkoły był tak osłabiony, że to jest naprawdę wielki nasz sukces, że tak bardzo udało się nam go odwrócić. O szkole zaczęto dobrze mówić. Bo do tej pory mówiło się źle, teraz mówi się dobrze. Nadanie imienia, które ściągnęło wreszcie jakiś ludzi do tej szkoły. Tu nigdy nikt nie gościł, jak ktoś spojrział się na ten budynek, to się bał wejść. Przychodzą teraz różni ludzie. Super sprawa, że potrafią rękę wyciągnąć i nagle się pojawić i powiedzieć: „może pomogę w tym lub w tamtym”.

Tradycją szkoły jest opiekowanie się mogiłami żołnierzy. 23 marca 2010 roku szkoła została odznaczona Złotym Medalem Opiekuna Miejsc Pamięci Narodowej. Wyróżnienie to otrzymała z inicjatywy Stowarzyszenia Upamiętniania Armii „Łódź” za upowszechnianie idei ochrony miejsc pamięci narodowej oraz za opiekę nad grobami bohaterów Września 1939 roku.

W 2009 roku szkoła przystąpiła do rządowego programu wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w klasach I–III szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia – „Radosna Szkoła” (2009–2014). Będąc tym samym jedną z 320 Radosnych Szkół, jakie zostały odnotowane na terenie województwa łódzkiego. Dzięki środkom pozyskanym w ramach tego programu urządzono w szkole salę zabaw dla najmłodszych uczniów.

Od 1 lutego 2010 roku uczniowie klasy pierwszej biorą udział w projekcie edukacyjnym „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, który jest finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i budżetu państwa. Celem Projektu jest wdrożenie takiego modelu edukacji małych dzieci, który daje mocne fundamenty dla dalszej kariery szkolnej i życiowej dziecka.

Ambicją nowego dyrektora jest, jak sam powiedział w toku wywiadu, „uczynienie szkoły centrum kultury i w pewnej mierze udaje się nam już te ambicje spełniać”. W szkole stworzono bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, skierowanych zarówno do uczniów, jak i rodziców. Dla uczniów zajęcia odbywają się w takich kołach, jak: koła komputerowe dla młodszych i starszych uczniów, koła taneczne, plastyczne, teatralne i sportowe. Uczniowie mogą skorzystać także z dodatkowych zajęć z języka niemieckiego i z terapii pedagogicznej. Szkoła zaczęła współpracować z różnymi podmiotami zewnętrznymi. Jak powiedział badany dyrektor w trakcie wywiadu:

Staramy się, żeby szkoła była czynna do późnego wieczora, by była otwarta dla każdego, kto chciałaby w niej pojawić się i czegoś ciekawego się dowiedzieć, nauczyć czy po prostu spędzić tutaj mile swój czas wolny. Dla nas to, że szkoła funkcjonuje i żyje dla rodziców przynosi same korzyści, gdyż rodzice nie muszą dowozić daleko swoich dzieci na zajęcia językowe, na judo lub taniec. Zajęcia te odbywają się tutaj. Rodzic przyprowadza dziecko do szkoły i często sam w niej pozostaje, korzystając z różnych zajęć, jakie organizujemy dla dorosłych.

Pan Robert Bratkowski jako dyrektor szkoły widzi potrzebę tworzenia nowoczesnego wizerunku szkoły, którą kieruje. Wizerunku, który byłby zgodny z europejskimi standardami. Szkoła, to według niego, miejsce w którym uczniowie i nauczyciele przebywają znaczną część czasu i dlatego prawidłowa organizacja jej działalności wymaga zaangażowania wszystkich osób z nią związanych. Wśród planowanych zmian na czoło wysuwa się odniesienie jakości pracy niektórych nauczycieli, zawiązanie silnych relacji z rodzicami i otwarcie szkoły na środowisko lokalne.

5. Szkoła Podstawowa nr 208

Szkoła Podstawowa nr 208 to jedna ze szkół polskich, które brały udział w badaniach. Szkoła ta jest publiczną szkołą podstawową dla dzieci i młodzieży w wieku od 7. do 13. roku życia. W szkole funkcjonują dwa oddziały przedszkolne dla dzieci pięcio- i sześciolletnich. Do oddziałów tych przyjmowane są dzieci zgodnie z zasadami naboru elektronicznego obowiązującego na terenie miasta Łodzi. W oddziałach są realizowane cele i zadania określone w ustawie o systemie oświaty oraz przepisach wydanych na jej podstawie, a szczególnie w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Szkoła jest prowadzona przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. W roku szkolnym 2009/2010 w szkole nauką było objętych 290 uczniów. Szkoła zatrudnia 24 nauczycieli.

Szkoła dąży do tego, by zapewnić uczniom wszechstronny rozwój, realizując zgodnie z Podstawą programową kształcenia ogólnego sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, zadania w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania z uwzględnieniem wartości chrześcijańskich i poszanowaniem różnic światopoglądowych.

Misją szkoły jest troska o dziecko. W szkole zakłada się, że wykształcenie, czyli ukształtowanie młodego człowieka jest zarówno dziełem pracy domu, jak i pracy szkoły. Zadaniem szkoły i rodziców jest zapewnienie dziecku jak najlepszych warunków do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dostosowanego do jego wieku, potrzeb i predyspozycji. W szkole dąży się do tego, by poprzez pracę szkoły kształtować wartościowego człowieka, związanego ze środowiskiem lokalnym, ale także otwartego na świat, posiadającego poczucie własnej wartości i świadomości swoich mocnych i słabych stron, szanującego siebie i innych. Krótka charakterystyka badanej szkoły, pozwalająca na oddanie tych właściwości, które prezentują szkołę od strony formalnej znajduje się w przywołanej tutaj tabeli (tabela nr 9).

Tabela 9. Szkoła Podstawowa nr 208

Typ szkoły: <ul style="list-style-type: none"> • ze względu na poziom kształcenia • ze względu na organ prowadzący 	<p>Szkoła podstawowa.</p> <p>Szkoła publiczna dla dzieci i młodzieży w rozumieniu ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami. Organ prowadzący: miasto Łódź (Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi)</p>
Oddział przedszkolny: <ul style="list-style-type: none"> • wiek dzieci • liczba dzieci • liczba oddziałów 	<p>Wiek: 5–6 lat</p> <p>18</p> <p>1</p>
Klasy I–VI <ul style="list-style-type: none"> • Wiek uczniów • Liczba uczniów • Liczba nauczycieli • Liczba oddziałów 	<p>Wiek: 7–13 lat</p> <p>Etap I – nauczanie zintegrowane, 7–10 lat Etap II – nauczanie przedmiotowe, 10–13 lat</p> <p>290</p> <p>28</p> <p>12</p>
Dyrektor: <ul style="list-style-type: none"> • Płeć • Wiek • Pedagogiczny staż pracy • Łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły • Staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole 	<p>Beata Małecka</p> <p>Kobieta</p> <p>48 lat</p> <p>23 lat</p> <p>11 lat</p> <p>7 lat</p>
Usytuowanie szkoły	<p>Państwo: Polska</p> <p>Województwo: łódzkie</p> <p>Miasto: Łódź (dzielnica: Łódź-Śródmieście)</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów – dane za rok 2009.

5.1. Otoczenie

Szkoła leży w centrum starej części Łodzi, w obszarze jednej z najbardziej spauperyzowanych łódzkich dzielnic, jaką jest Łódź-Śródmieście. W badaniach Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej otoczenie, w którym funkcjonuje szkoła

– jak już wcześniej była o tym mowa, gdy przedstawiałam otoczenie Szkoły Podstawowej nr 207 – zostało określone jako jedna z „enklaw dziecięcej biedy” w Łodzi. Udział ludności biednej wśród mieszkańców wynosi tutaj prawie 20% (Warzywoda-Kruszyńska i in. 2002, s. 135).

Najbliższe otoczenie szkoły stanowią – jeśli chodzi o jego zabudowę – kamienice, które w przeważającej mierze zostały zbudowane w XIX wieku oraz na początku XX wieku. Znajduje się tutaj wiele obiektów pofabrycznych. Otoczenie badanej szkoły w bardzo wielu miejscach jest zniszczone i zaniedbane. Kamienice, które znajdują się tutaj wymagają gruntownych remontów. Ich szare elewacje z obsypującymi się tynkami i z obskurnymi bramami wywołują dość przygnębiające wrażenie. Ulice, przy których stoją te kamienice pozbawione są zieleni. Na rogach ulic znajdują się sklepiki i zakłady usługowe. Okolice sprawiają wrażenie, jakby czas się tutaj zatrzymał.

5.2. Przestrzeń i baza

Szkoła mieści się w dwupiętrowym (parter i dwie kondygnacje), wolnostojącym budynku, który jest oddzielony od niezbyt ruchliwej ulicy wąskim pasem zieleni i ogrodzeniem. Za budynkiem szkolnym jest duże boisko szkolne, przeznaczone do gry w piłkę siatkową i koszykówkę. Z myślą o najmłodszych został zaprojektowany funkcjonalny plac zabaw. Teren szkoły został obsadzony ozdobną roślinnością i krzewami.

W terminologii Aleksandra Nalaskowskiego (2002) dotyczącej klasyfikacji gmachów szkoły, badana szkoła, biorąc pod uwagę miejsce, w którym się znajduje i jej wygląd, należy do typu „szkół dumnych” (tamże, s. 38). Gmach szkolny jest niejako „odzwierciedleniem myślenia o edukacji rozumianej jako przedsięwzięcie państwowe, a zatem istotne i poważne” (tamże). Wejście do szkoły wiedzie przez podwójne drzwi. Główny korytarz szkoły – przestronny, jasny i odnowiony w sposób estetyczny – jest przestrzenią, w której stworzono miejsca o charakterze rytualnym. To tutaj znajduje się portret patrona szkoły, sztandar szkoły w kosztownej gablocie, wskazującej szczególną jego wartość oraz wyróżniona ściana z umieszczonymi – także w gablocie – pucharami i różnymi trofeami szkolnymi. Wszystko to wywołuje w pierwszym kontakcie ze szkołą wrażenie powagi i podkreśla rangę szkoły. Na korytarzu ustawiono kilka miejsc do siedzenia, co zachęca do tego, by zatrzymać się tutaj i obejrzeć wystawione prace uczniów szkoły. Główny korytarz szkolny w swoim wyrazem nie tyle budzi potrzebę, aby przejść przez niego jak najszybciej w celu udania się do miejsca, do którego się zmierza, ale wręcz odwrotnie. Stanowi on swoistego rodzaju zaproszenie do zatrzymania się, do znalezienia chwili na namysł nad tym, co się dzieje w szkole i z czego szkoła jest dumna. Na parterze znajduje się sekretariat, biblioteka, gabinet dyrektora, oddział przedszkolny, stolówka, szatnia i sala gimnastyczna.

Uczniowie, gdy mówili o swojej szkole i koncentrowali się na jej wnętrzu, to podkreślali, że szkoła „jest bezpieczna”, „sale są kolorowe”, „szkoła jest dobrze wyposażona w pomoce”. Ilustracją tego stanu rzeczy niech będzie fragment z wywiadu fokusowego przeprowadzonego z uczniami:

Karolina K.: Nasza szkoła wyjątkowo ma salę z lustrami do ćwiczeń korekcyjnych. Szkoła jest pięknie pomalowana. Fajne jest to, że mamy salę – pomalowaną w morze, wieloryby. Wszyscy rodzice charytatywnie malowali.

Moderator: Wszystkie sale są tak ładnie pomalowane kolorowo?

Klaudia S.: Tak i każda jest w innym kolorze, ale akurat ta jest wyjątkowa.

Moderator: To wpływa na naukę?

Klaudia S.: Uważam, że tak. Są sale, w których nie lubimy się uczyć.

Kamil J.: Młodsze klasy potrzebują takich sal, gdzie nie tylko jest prosta ławka i krzesło, tylko lepiej, kiedy w tych salach się coś dzieje.

Bartek G.: Zdecydowanie tak. W klasach, gdzie my się uczymy, też nauczyciele starają się, aby nie było nam nudno, zmieniają ustawienie ławek, nie tylko są one ustawiane w rzędach. Nauczyciele dbają o estetykę naszych klas i pomoce naukowe.

Karolina R.: Nasi nauczyciele chcą, aby uczyło się nam tutaj dobrze, dlatego szkoła jest przyjemna, jednak najgorzej jest w sali komputerowej. Nie lubię jej, gdyż jest zbyt ciasna.

W podobny sposób o budynku szkoły wypowiadają się nauczyciele. Ilustracją niech będzie poniższa wypowiedź jednej z nauczycielek, która uczy w klasach I–III, Pani Katarzyna S.:

Cała szkoła w kolorystyce jest przyjazna dziecku. Jest umalowana. Odświeżona. Są nowe okna. Ważne jest takie zewnętrzne wrażenie. Kiedy przychodzi małe dziecko do szkoły i widzi, że ta szkoła jest kolorowa i przyjazna, gdzie nie są poobdrapywane ściany, to zupełnie inaczej odbiera tę szkołę. To jest dla niego bardzo ważne. Są odświeżone wszystkie klasy. I to, że klasy tak wyglądają, to jest zasługa rodziców, których nam udało się zmobilizować. Powiem nieskromnie: także i nasza, bo zależało nam na tym, aby dzieci uczyły się w dobrych warunkach. Poświęciliśmy na to swój czas prywatny, po to, żeby razem z tymi rodzicami malować i im pomagać.

W budynku mieści się czternaście klas – gabinetów przedmiotowych, mała sala gimnastyczna z lustrami przeznaczona na gimnastykę korekcyjną, duża sala gimnastyczna wraz z natryskami i zapleczem, sala zabaw „Biedronkowo”, dwa pomieszczenia świetlicowe z wydzieloną częścią do wypoczynku, nowoczesna biblioteka z multimedialnym centrum. Szkoła posiada także pracownię komputerową z dostępem do Internetu, lecz, jak stwierdzili uczniowie, „pracownia ta nie odpowiada potrzebom, gdyż jest zbyt mała”.

W szkole jest również dobrze wyposażony gabinet terapeutyczno-logopedyczny, gabinet medyczny, sklepik i stołówka. W szkole znajduje się bezpieczny oddział przedszkolny z dwoma pomieszczeniami, z oddzielnymi toaletami i szatnią. Dzieci mają do swojej dyspozycji oddzielną, bardzo dobrze wyposażoną salę. Korzystają też ze szkolnej sali zabaw „Biedronkowo” oraz placu zabaw, który powstał przy szkole.

W trakcie jednej z wizyt w szkole, moją uwagę skierowałam w stronę pokoju nauczycielskiego i mieszczącego się obok niego pokoju przyjęć rodziców. Pokój nauczycielski, jak podkreśliła jedna z nauczycielek, „to sukces naszej Pani dyrektor”.

Podczas jednych z pierwszych rad pedagogicznych powiedziała ona, że zamierza zadbać o warunki naszej pracy i tak się wkrótce stało. Nasz pokój jest wygodnym miejscem pracy i odpoczynku. Jest to miejsce, gdzie zrywa się z tradycyjną surowością. Kojarzy się ono pozytywnie uczniom i ich rodzicom. Miejsce to wspomaga nas jako nauczycieli w pracy pedagogicznej. (Ewa W.)

Jak pokazuje Roland Meighan w pracy *Socjologia edukacji* (1993) przestrzeń w szkole „mówi” wiele. Jeśli chcielibyśmy przyjrzeć się pokojowi nauczycielskiemu, to za jednym z nauczycieli, który próbował dokonać zmian w swojej szkole, moglibyśmy powiedzieć, że: „Pokój nauczyciela mówi nam coś o tym, kim on jest, a bardzo wiele o tym, co robi” (tamże, s. 85). W badanej szkole pokój nauczycielski to komfortowe miejsce pracy i odpoczynku dla nauczycieli. Jest to miejsce sprzyjające nawiązywaniu interakcji między nauczycielami i pojawianiu się przyjemnych przeżyć. Jego wystrój zachęca do nieformalnych spotkań i działań. Po jednej z kolejnych wizyt w szkole, sporządziłam następującą notatkę z obserwacji:

Pokój nauczycielski urządzono tak, że wyraźnie widać, iż jest to właśnie pokój, pomieszczenie mieszkalne. Daleki jest on od typowych pokoi nauczycielskich w szkołach. Nie ma tutaj obdrapanych szafek, starych porozdzielanych od siebie stołów i krzeseł. Jest to przestrzeń przyjazna i estetyczna. Znajdują się tutaj nowe meble. W centrum stoi duży stół, a wokół niego krzesła. Znajduje się tutaj kącik relaksu: sofa, stolik, fotele. Podobnie jest w pokoju, w którym nauczyciele przyjmują uczniów i rodziców.

5.3. Uczniowie

W roku szkolnym 2009/2010 w szkole uczyło się łącznie 290 uczniów w 12 oddziałach (średnio na jeden oddział przypadało 24 uczniów). Jest to szkoła kameralna, co jak podkreśliła w trakcie wywiadu Pani dyrektor, pozwala na:

tworzenie prawidłowego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Uczeń nie jest anonimowym numerem z dziennika, lecz podmiotem opieki ze strony dyrekcji szkoły, nauczyciela, personelu administracyjnego i starszego kolegi.

W szkole funkcjonuje także od roku szkolnego 2009/2010 oddział przedszkolny, w którym jest obecnie 18 dzieci.

W szkole blisko 40% stanowią uczniowie, którzy żyją w gospodarstwach domowych wspieranych przez pomoc społeczną. Uczniowie ci pochodzą z rodzin żyjących w ubóstwie lub na granicy ubóstwa, w tym 20% pochodzi z rodzin permanentnie biednych, którym trudno jest znaleźć perspektywę na lepszą przyszłość. Są to często rodziny bezrobotne, matki lub ojcowie samotnie wychowujący dzieci, rodziny rozbite, mające bardzo złe warunki mieszkaniowe i bytowe (ogrzewanie węglowe, minimalny metraż mieszkań), znajdujące się na marginesie życia gospodarczego, społecznego i politycznego. Na 290 uczniów, aż 111 uczniów korzystało, jak pokazują dane znajdujące się w badanych dokumentach, z obiadów refundowanych przez opiekę społeczną i PCK. Z pomocy materialnej w różnych formach korzystało prawie 130 uczniów.

Nauczyciele, z którymi przeprowadzałam wywiad fokusowy, tak mówią o środowisku, z którego wywodzą się uczniowie i o zaangażowaniu rodziców w pracę ucznia w szkole:

Katarzyna S.: Pracujemy w środowisku bardzo trudnym. Nasi uczniowie w dużej większości wychowują się w rodzinach, gdzie problemem jest sprawa finansowa. Pierwsze potrzeby dziecka nie zawsze są spełniane przez rodziców. W tej dzielnicy panuje bardzo duże bezrobocie. Pojawia się tutaj wiele patologii, alkoholizm. Dzieci są wychowywane w bardzo trudnych warunkach, w związku z tym nasza praca z nimi jest mocno utrudniona. Widać to bardzo wyraźnie w tych momentach, gdy są organizowane wyjścia do teatru czy do kina. Na całą klasę z reguły może wyjść sześć osób. A większość dzieci ma barierę finansową.

Ewa W.: Zdecydowanie trudno się tutaj pracuje. Coraz trudniejsze są dzieci. Sądzę, że wynika to z takiej pogłębiającej się biedy.

Mirosława G.: Reforma też zrobiła swoje. Kiedy funkcjonowała 8-letnia podstawówka, to my z dziećmi byliśmy bardziej zżyte. Lepiej znałyśmy tamto środowisko. Byłyśmy z tymi dziećmi dłużej, więcej mogliśmy tym dzieciakom pomóc. A teraz jest tak: nauczanie początkowe – 3 lata, to bardzo szybko mija i te dzieci umykają nam.

Ewa W.: A oprócz tego, najfajniej pracowało się z VII i VIII klasami. To były już dzieci przez nas przygotowane, wychowane, one zaczynały same pracować.

Mirosława G.: I potem „spijałyśmy miodzik” z naszej pracy, w VII i VIII klasie.

Moderator wywiadu: Jak wygląda zaangażowanie rodziców w życie szkoły?

Mirosława G.: Zaangażowanie rodziców kończy się na klasie III. Jeszcze w nauczaniu początkowym, rodzice pomagają i biorą czynny udział. Jest to spowodowane tym, że nauczanie początkowe potrzebuje rodziców przy wyjściach, wycieczkach, imprezach klasowych. Natomiast od klasy IV nauczyciel tej pomocy już nie wymaga i tym samym rodzice zapominają o tym, że powinni jakiś obowiązek spełnić, jeśli chodzi o współpracę ze szkołą. Ja przez cztery lata współpracę miałam „taką sobie”. Są rodzice, na których można liczyć (ojciec, który pomagał w malowaniu szkoły, ojca który pomagał załatwiać np. kartony do pracowni itp.), ale są to pojedyncze przypadki.

Ewa W.: W klasach I–III ta współpraca jest o wiele lepsza, ponieważ rodzice są niezbędni przy wyjściach do kina czy teatru. I rzeczywiście rodzice przychodzą, bardzo się interesują. Trzeba też zaznaczyć, że szkoła była niedawno odmalowana przez rodziców. Bardzo się wtedy rodzice w to włączyli, była taka ogólna mobilizacja. Natomiast jak się kończy nauczanie w zintegrowane, pomoc rodzicielska i zainteresowanie są coraz mniejsze. Być może dlatego, że dzieci są coraz starsze i ci rodzice nie muszą w tej szkole przebywać. Staramy się bardzo tę współpracę podtrzymywać. Ale jak to zwykle bywa, nie zawsze się nam to udaje. Na pewno nie jest ona taka, jak byśmy sobie tego życzyli.

W szkole kładzie się nacisk na frekwencję uczniów na zajęciach lekcyjnych, na ich regularne uczestniczenie w zajęciach szkolnych i punktualność. Nauczyciele podkreślają, że frekwencja jest czynnikiem wpływającym na wyniki nauczania i na jakość pracy szkoły. Stąd, przykładają wiele starań, aby efektywność ich oddziaływań wychowawczych w tym zakresie była wysoka. Stosują różne metody pracy, aby wzmocnić frekwencję uczniów. W roku szkolnym 2009/2010 frekwencja uczniów na zajęciach kształtowała się dobrze, o czym świadczą następujące dane: frekwencja w klasach I–III wynosiła 88,19%, w klasach IV–VI: 87,03%. Wskaźnik ogólny, jeśli chodzi o frekwencję na zajęciach w szkole wyniósł 87,61%. W szkole były sporadyczne przypadki uczniów z dużą liczbą nieobecności (trzech uczniów). Przyczyną nieobecności były wagary lub akceptowana przez rodziców nieobecność, a nawet wyludzenie przez rodziców zwolnień lekarskich.

Jeśli chodzi o udział uczniów w zajęciach szkolnych i o sposoby pracy z uczniami w tym zakresie, nauczyciele wypowiadali się następująco:

Mirosława G.: Nasi uczniowie przychodzą do szkoły dlatego, że jest im tu dobrze. I doskonale z tego zdajemy sobie sprawę.

Ewa W.: Nie zawsze jesteśmy w pełni zadowolone z pracy dzieci, ale doceniamy to, że w ogóle są tu z nami. Są takie dzieciaki, gdzie my się cieszymy, że to dziecko przychodzi do szkoły, bo nie ma warunków na to, żeby odrobić w spokoju pracę domową. My nie jesteśmy w stanie egzekwować tej pracy domowej. My ją oczywiście sprawdzamy. Nie stawiamy jedynek, bo się boimy, że jak zaczniemy stawiać te jedynki, to dziecko się przestraszy i w ogóle przestanie przychodzić. Po czym będzie się pałętać po okolicy.

Katarzyna S.: Szkoła robi wszystko, co może. Włącznie z tym, że chodzimy do domów. Staramy się zrobić wszystko, co w naszej mocy. Wiadomo, że jak rodzic nie przychodzi, to my idziemy.

Ewa W.: Jeśli dziecka nie ma dłużej w szkole i nie wiemy co się dzieje, to jest tak, jak mówi koleżanka. Idziemy do domu i pytamy. Nie zawsze jesteście wpuszczane.

Na pytanie skierowane do Pani dyrektor o to, czy zdarza się, że uczniowie porzucają naukę w szkole, nie realizując obowiązku szkolnego uzyskałam odpowiedź następującą:

Nie ma uczniów którzy nie realizują obowiązku szkolnego. Nie było przypadku porzucenia szkoły od czterech lat.

Jeśli chodzi o zachowania uczniów w szkole, to z zebranych danych wynika, że obok zachowań poprawnych zdarzają się zachowania niepożądane uczniów. Główne problemy to: zachowania agresywne wobec kolegów (agresja słowna, werbalna, psychiczna), zaburzone zachowania na tle emocjonalnym (np. przypadki ADHD), czy też złe relacje koleżeńskie (zaburzona komunikacja, brak tolerancji).

5.4. Nauczyciele i inni pracownicy

W szkole jest zatrudnionych ogółem 28 nauczycieli, w tym 3 nauczycieli niepełnozatrudnionych. W klasach I–III zatrudnionych jest sześciu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zaś w klasach IV–VI jedenastu nauczycieli. Na świetlicy pracuje trzech nauczycieli. W szkole pracuje na stałe pedagog i psycholog. Dwóch nauczycieli pracuje w oddziale przedszkolnym i jeden w bibliotece. W administracji szkoły pracują trzy osoby. Natomiast jedenaście osób zajmuje się obsługą szkoły.

Większość nauczycieli tworzących grono pedagogiczne (57,1% ogółu), to osoby w przedziale wiekowym 40–50 lat ze stażem pracy pedagogicznej powyżej 15 lat. W szkole pracują także nauczyciele ze stażem pedagogicznym nie dłuższym niż 5 lat (14,3% ogółu). Wszyscy zatrudnieni nauczyciele mają wykształcenie wyższe pedagogiczne i dbają o swój rozwój zawodowy. W szkole na 28 nauczycieli, 12 nauczycieli posiada stopień awansu nauczyciela dyplomowanego, co stanowi 42,8% ogółu zatrudnionych nauczycieli w szkole. Zdecydowana większość nauczycieli posiada wysokie kompetencje do nauczania i prowadzenia dodatkowych zajęć. Kilku nauczycieli posiada przygotowanie do prowadzenia dwóch przedmiotów.

Kadra pedagogiczna, jak podkreślała w toku wywiadu Pani dyrektor i badani rodzice i uczniowie, jest mocną stroną pracy szkoły. Jeden rodzic stwierdził wręcz:

Nauczyciele są dobrze wykształceni, kompetentni, oddani pracy w szkole i bardzo stabilni. Widać, że lubią być ze sobą, a ma to pozytywne efekty dla naszych dzieci. (Katarzyna K.)

Nauczyciele mają wiele osiągnięć i są widoczni w środowisku. Pani dyrektor tak mówiła podczas wywiadu o swoich nauczycielach:

Rada pedagogiczna jest wielopokoleniowa, kształtująca przyjęte od lat zasady współpracy u młodych nauczycieli. Istnieją różne formy opieki nad młodymi nauczycielami. Nauczyciele chętnie się doskonalą. Pracownicy pedagogiczni i obsługowo-administracyjni stanowią zgrany i zintegrowany zespół. W sytuacjach zadań dodatkowych, czy gorących okresów roku szkolnego lub organizacji dużych przedsięwzięć pomagają sobie wzajemnie i chętnie poświęcają swój czas prywatny. Wspólnie obchodzą uroczystości i zawsze razem wyjeżdżają na wycieczki integracyjne.

W podobny sposób grono pedagogiczne opisują sami nauczyciele. W trakcie wywiadu mówili o sobie następująco:

Ewa W.: Doksztalcamy się bardzo intensywnie. Kończymy różne kursy kwalifikacyjne, chodzimy na spotkania metodyczne, konferencje. Próbuje to oczywiście przenieść na teren szkoły. Z drugiej jednak strony jesteśmy mocno ograniczeni finansami. Nie możemy zakupić na przykład pewnych filmów, pomocy dydaktycznych, ponieważ są drogie. Natomiast nasze dzieci uzyskują wiele nagród w różnych konkursach międzyszkolnych, ogólnoszkolnych i nawet międzynarodowych.

Mirosława G.: W szkole spędzamy połowę swojego życia. Pani dyrektor spowodowała, że dobrze się tu czujemy. Jest naszym przyjacielem, człowiekiem do którego można pójść i zawsze poprosić o pomoc. Jest bardzo życzliwym człowiekiem, w związku z czym przychodzi się tu z przyjemnością, a wiadomo, że jak się przychodzi do pracy z przyjemnością, to ta praca zupełnie inaczej wygląda. Jest to takie miejsce, gdzie lubimy i usiąść i porozmawiać. Przychodzimy nie tylko do pracy, ale również żeby się spotkać, spędzić razem czas.

Ewa W.: Środowisko, w którym pracujemy jest dość trudne, wymagające. Ale to jest ciekawe. Wciąż pojawiają się nowe wyzwania. To nakręca do pracy motywuje.

Mirosława G.: Poza tym, kiedy są wyższe wymagania, to wszyscy pracują równo. Nie ma sytuacji takiej, że ktoś ambitny się „zatyra na śmierć” a ktoś inny będzie sobie robił co chce, żeby tylko dostać pensję. U nas wszyscy pracują ciężko.

Ewa W.: Każdy ma swoją działkę i każdy się stara, żeby jak najwięcej zrobić.

Na zadane pytanie o to, czy badane chciałyby pozostać w tej szkole i dlaczego. Biorące udział w wywiadzie fokusowym nauczycielki odpowiedziały następująco:

Ewa W.: Bardzo chciałybyśmy tutaj zostać. Szkoła ta stawia wiele wyzwań i nie chodzi tylko o to, że jest nam tutaj ze sobą jako nauczycielom dobrze, ale przede wszystkim chodzi o sens naszej pracy tutaj. Ja świadomie wybrałam pracę w tej szkole, w tym środowisku. Zawsze pragnęłam pomagać biednym dzieciom, sama pochodzę z rodziny, gdzie się nie przelewało i rozumiem, co to znaczy pójść do szkoły bez śniadania i wrócić ze szkoły i nie mieć co

zjeść na obiad. Jednak nie tylko chodzi mi o pracę, w której można zadbać o podstawowe potrzeby dziecka. Wykonuję pracę, która ma prowadzić do zmiany w losach życiowych tych dzieci tutaj.

Mirosława G.: U mnie jest podobnie. Pracuję w tej szkole bo świadomie ją wybrałam. Chciałam pomagać dzieciom z trudnych środowisk i w tym znajdować sens swojego życia. Poza tym, jak się okazało warto tutaj pracować, bo mogę powiedzieć, chyba także za innych, że jest nam tutaj dobrze.

Katarzyna S.: Jest tak jak powiedziały moje koleżanki. Tutaj się dobrze pracuje. Uczymy się wzajemnie od siebie, staram się sobie pomagać po to, aby wspierać nasze dzieciaki. Ci uczniowie potrzebują mądrych nauczycieli. Tutaj widać, że praca może stać się jedną z ważniejszych rzeczy w naszym życiu.

Wypowiedzi badanych nauczycielek świadczą o wysokim stopniu identyfikacji z miejscem ich pracy i z pracą, którą wykonują w szkole. Każda z badanych nauczycielek stwierdzała, że miejsce pracy wybrała świadomie i głównym motywem wyboru były wyzwania, jakie stawiała szkoła. Wyzwania te są wciąż ważne dla badanych nauczycielek i stąd podtrzymują one dalszą chęć pracy w szkole.

5.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany

Szkoła została oddana do użytku 8 lutego 1958 roku i od samego początku swojego istnienia była otwarta na potrzeby lokalnej społeczności. W dniu 1. września 1958 roku szkoła liczyła 932 uczniów. Dnia 24. czerwca 1959 roku szkołę opuściło pierwszych 38 absolwentów. Wraz z upływem czasu uczniów przybywało w szkole i w następnych latach było ich już 1123 w 29 oddziałach. Pod koniec lat 50. XX wieku powstała drużyna harcerska, którą prowadziła jedna z nauczycielek pracujących w szkole. Drużyna ta działa w szkole do dnia dzisiejszego. W marcu 1961 roku szkoła otrzymała imię znanej polskiej pisarki epoki pozytywizmu, zaś w maju tegoż roku odbyło się uroczyste przekazanie szkole sztandaru ufundowanego przez Komitet Rodzicielski. W roku 1966 odeszła na emeryturę pierwsza dyrektorka szkoły, przekazując tę funkcję jednemu z nauczycieli szkoły. W roku 1968 szkoła obchodziła swoje dziesięciolecie istnienia i z tej okazji uczniowie otrzymali dar, jakim był portret patronki szkoły wyhaftowany na płótnie.

W roku szkolnym 1970/71 szkoła przeszła na system pracowni przedmiotowych. Oznaczało to, że uczniowie uczyli się poszczególnych przedmiotów w specjalnie przygotowanych salach lekcyjnych do nauki określonej dziedziny. W latach 70. szkoła dysponowała dobrze wyposażonymi pracowniami, gabinetem lekarskim i stomatologicznym. Dzieci miały zapewniane dożywianie

i opiekę w świetlicy szkolnej. W latach 60. i 70. ponad 60% absolwentów szkoły podejmowało naukę w zasadniczej szkole zawodowej. Przyczyn tego stanu rzeczy można się dopatrywać w społeczności, na rzecz której pracowała szkoła. Środowisko, z którego wywodzili się uczniowie nie było zbyt zróżnicowane, co wynikało z lokalizacji szkoły. W najbliższym otoczeniu szkoły w przeważającej mierze żyły rodziny, które borykały się z różnymi problemami. Dzieci dorastały w rodzinach biednych, często również z problemem alkoholowym. Dzieci te dzieliły los swoich rodziców, jednak między dziećmi a ich rodzicami pojawiła się taka różnica, że dzieciom częściej przychodziło żyć w rodzinach rozbitych. Dzieci te miały jednak perspektywę na usamodzielnienie się poprzez wczesne pójście do pracy. Wykonywanie pracy oznaczało posiadanie stałych zarobków i zabezpieczenia socjalnego. Pani dyrektor tak mówiła podczas wywiadu o historii szkoły:

Szkoła przez ponad 50 lat istnienia przechodziła różne koleje losu. Jej początki, to czas, kiedy się prężnie rozwijała, przybywało jej uczniów i była otwarta na otoczenie, w którym funkcjonowała. W późniejszym okresie socjalizmu, gdy nauczyciele uświadamiali sobie, jak coraz mniej zależy od nich samych, a coraz więcej od władz szkoła niczym szczególnym nie wyróżniała się, podobnie jak inne szkoły podstawowe tutaj w jej otoczeniu. W latach dziewięćdziesiątych doszło wręcz do wyhamowania postępu w rozwoju szkoły. Mimo tego, iż w roku 1989 zaszła w naszym kraju rewolucyjna zmiana na górze, nauczyciele szkoły, jak myślę, nie potrafili jej w pełni docenić. Jedną z pracujących tutaj nauczycielek powiedziała mi, że kadra pedagogiczna tej szkoły nie przejawiała dążeń do wprowadzania w życie własnych rozwiązań pedagogicznych. Problemem w szkole było położenie nacisku na maksymalizowanie rozwoju każdego ucznia. Inną ważną sprawą była współpraca z rodzicami. Ta rzeczywista współpraca, polegająca na włączaniu rodziców do życia szkoły.

Ówczesny dyrektor szkoły – jak podkreśliła badana – nie zachęcał nauczycieli do realizacji edukacji autorskiej, do uwolnienia pedagogiki szkolnej od schematyzmu i frontalizmu dydaktycznego. Nie wierzył w możliwość osiągania szczególnych sukcesów edukacyjnych przez uczniów pochodzących ze zubożałego sąsiedztwa szkoły, w którym mieszkali w dużej mierze rodzice z wykształceniem podstawowym, rodzice niepracujący i będący klientami ośrodków opieki społecznej. Nie czynił nadmiernych starań, by wzmóc udział rodziców w życiu szkoły i ich zainteresowanie edukacją własnego dziecka. W szkole nie czyniono inwestycji, jeśli chodzi o jej bazę materialną. Budynek szkoły z racji upływu czasu i jego eksploatacji zaczął niszczyć.

W latach 1995–2002 zmniejszyła się w szkole liczba uczniów, w związku z czym nastąpił spadek liczby oddziałów. Zjawisko to nie było jedynie odnotowane w badanej szkole, ale także w innych szkołach podstawowych w naszym kraju ze względu na czas wprowadzania reformy ustrojowej oświaty. Niemniej jednak osoba pełniąca wówczas funkcję dyrektora szkoły, nie potrafiła dobrze rozpoznać makro i mikro-otoczenia szkoły. Sąsiadujące ze szkołą inne szkoły podstawowe zdołały w lepszy sposób zadbać o swoją wiarygodność i atrakcyjną

ofertę edukacyjną, w związku z czym uczniowie pochodzący z rodzin, gdzie występowała troska o jakość edukacji dzieci (często byli to uczniowie z dość dobrze sytuowanych z rodzin) byli posyłani nie do badanej szkoły – będącej dla nich szkołą rejonową, lecz do innych szkół podstawowych.

W ostatnich latach szkoła dynamicznie się zmienia i zaczęła być znów pozytywnie postrzegana w środowisku. Rok 2002, gdy funkcję dyrektora objęła Pani Beata Małecka – młoda osoba, ale pełna pomysłów i potrzeb wprowadzenia zmian w szkole – był rokiem przełomowym dla szkoły. Już w trakcie pierwszych trzech lat, począwszy od momentu zmiany na stanowisku dyrektora, szkoła bardzo się zmieniła. W latach 2002–2005 zaistniało wiele zmian w programie nauczania i wychowania w szkole. W szkole stworzono bogatą ofertę zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Wprowadzono wiele zajęć pozalekcyjnych, zaczęła działać świetlica środowiskowa. Położono nacisk na doskonalenie zawodowe nauczycieli, na pracę w grupach przedmiotowych. Szkoła zaczęła współpracować z różnymi podmiotami zewnętrznymi. Jak powiedziała badana Pani dyrektor w trakcie wywiadu:

Staramy się, żeby szkoła była czynna do późnego wieczora, by była otwarta dla każdego, kto chciałaby się w niej pojawić i czegoś ciekawego dowiedzieć, nauczyć czy po prostu spędzić tutaj mile swój czas wolny. Dla nas to, że szkoła funkcjonuje i żyje dla rodziców przynosi same korzyści, gdyż rodzice nie muszą dowozić daleko swoich dzieci na zajęcia językowe, rekreacyjne lub na taniec. Zajęcia te odbywają się tutaj. Rodzic przyprowadza dziecko do szkoły i często sam w niej pozostaje, korzystając z różnych zajęć, jakie organizujemy dla dorosłych.

Szkoła zmieniała się także wizualnie – z wygodą dla wszystkich: nauczycieli, uczniów, rodziców. Pani Beata Małecka, jako nowy dyrektor szkoły, postawiła na inny sposób kierowania szkołą. Zdawała sobie od samego początku sprawę z tego, jak ważne znaczenie w rozwoju szkoły ma fakt, aby z gronem pedagogicznym wypracować wspólną wizję szkoły. Wizja ta pomogła szkole uzyskać długofalową orientację, wzmocniła motywację jej pracowników do uczenia się i wspomogła zaangażowanie kadry pedagogicznej w realizację zadań, sprzyjających osiągnięciu celów, przybliżających do „szkoły marzeń”. W szkole kładzie się nacisk, jak podkreśliła badana dyrektorka, na to, by jej uczniowie „uczyli się samodzielności, samorządności, odpowiedzialności i twórczości”.

Jest to szkoła, w której model absolwenta (tzw. program wychowawczy), jak pokazują dokumenty szkoły, jest określony następująco: „wychowanek szkoły ma być kulturalny, odpowiedzialny, twórczy, tolerancyjny, komunikatywny, ma dbać o zdrowie i o środowisko”. Szkoła szanuje swoje tradycje. Uczniowie są zachęcani do przynależenia do drużyny harcerskiej, działającej w szkole od początku jej funkcjonowania. W szkole podtrzymano wydawanie gazetki „Szkoła i Świat”, która dostarcza uczniom wiadomości. Warto dodać, że gazetka ta zajmuje wysokie miejsca w konkursach gazetek szkolnych.

Ze strony internetowej szkoły można dowiedzieć się, że szkoła jest szkołą kameralną, traktującą potrzeby swoich uczniów indywidualnie, a uczniowie mają możliwość wyboru klasy, do której chcą chodzić. W szkole kładzie się nacisk w klasach pierwszych na edukację regionalną, teatralną i ekologiczną, w klasach drugich na edukację ekologiczną, zaś w klasach trzecich na pedagogikę zabawy i glottodydaktykę. W szkole oferuje się ciekawe zajęcia rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego dla pięcio- i sześciolatków. Uczniowie szkoły biorą udział w różnych imprezach na terenie szkoły i poza nią. Co roku jest organizowany tematyczny festyn szkolny dla okolicznych mieszkańców oraz szkolne finały Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Tradycją stał się już szkolny „Jesienny Dzień Turysty”, kiedy to wszystkie klasy ruszają w teren na piesze rajdy.

W pracy szkoły ważną rolę odgrywa indywidualizacja procesu nauczania. W związku z czym, nacisk kładzie się na konieczność zarówno zorganizowania zajęć dla uczniów zdolnych, zainteresowanych konkretnym przedmiotem czy dziedziną wiedzy, jak i uczniów, którzy mają trudności w nauce. Zajęcia z uczniami zdolnymi prowadzone są już od klas I–III. Celem zajęć jest wspomaganie ich rozwoju, rozwijanie zainteresowań i przygotowanie do różnorodnych konkursów szkolnych i pozaszkolnych.

W szkole działają koła rozwijające zainteresowania uczniów. Wśród tych kół są następujące: teatralne, plastyczne, muzyczne (nauka gry na gitarze) i koło origami. W szkole działają także koła przedmiotowe: matematyczne, językowe, historyczne, polonistyczne, przyrodnicze, informatyczne, literacko-dziennikarskie oraz koło sportowe (piłka: nożna, siatkowa, koszykowa, rugby i lekka atletyka). Dla dzieci potrzebujących specjalnego wsparcia szkoła organizuje zajęcia terapeutyczne (arterapia, bajkoterapia, mediacje) i zajęcia wyrównawcze oraz przygotowujące do sprawdzianu zewnętrznego na zakończenie szkoły podstawowej.

W szkole funkcjonują: Szkolny Klub Sportowy, Samorząd Uczniowski i Rzecznik Praw Ucznia, dwie drużyny harcerskie i gromada zuchowa. Szkoła posiada przytulną świetlicę, która jest czynna w godzinach 7.00–17.00.

Uczniowie biorą udział w konkursach organizowanych przez różne instytucje na terenie miasta Łodzi i kraju. Najczęściej uczestniczą w konkursach plastycznych, literackich, matematycznych oraz tanecznych i w zawodach sportowych. Osiągają czołowe miejsca w regionalnych konkursach i wyróżnienia w ogólnopolskich. Otrzymują wyróżnienia w międzynarodowym konkursie matematycznym „Kangur”. Najwięcej osiągnięć mają w dziedzinie twórczości literackiej i plastycznej, a także w turniejach tańca (uczennice zdobyły mistrzostwo Polski i Europy w tańcu hip-hop).

Szkoła posiada certyfikaty: „Klubu Przyjaciół Kota Piotрка”, „Szkoły bez Przemocy”, „Szkoły Promującej Zdrowie”, „Szkoły Przyjaznej Uczniom”. W szkole są realizowane różnorodne programy w ramach funduszy zewnętrznych:

„Od grosika do złotówki”, „Odpady – co z nimi zrobić”, „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, „Poznajemy historię książki”, „Program ekologiczny”, „Szkolna akademia innowacji i odpowiedzialności”, „W Pacanowie kozy kuja”, „Radosna szkoła”, „Pięknie żyć”, „Pokochaj świat”, „Poradzę sobie”, „Bezpieczna szkoła”, „Jedź na zdrowie”.

Mocną stroną szkoły jest, jak podkreśliła w trakcie jednego z wywiadów Pani dyrektor szkoły, atmosfera w zespole uczniowskim i nauczycielskim. Jak stwierdziła moja rozmówczyni:

W przypadku uczniów wynika to prawdopodobnie z tego, że jest to raczej mała szkoła. Każdy się zna, dzieci mają możliwość brania udziału w wielu wycieczkach, kiedy to nawiązują się przyjaźnie. Organizowane są zielone szkoły, co pomaga uczniom w integrowaniu się. Powstaje coś takiego, że te dzieci mają kolegów i koleżanki w klasach starszych i młodszych. Nawet na korytarzu, kiedy się coś dzieje, to dla dziecka z klasy czwartej ten z klasy drugiej nie jest bezosobowy. Myślę, że to skutkuje obroną interesów jednej i drugiej grupy, chęcią pomocy, tym, że oni się znają, pięknie potrafią się razem ze sobą bawić. Jeśli chodzi o zespół nauczycielski, to tworzą go nauczyciele, którzy naprawdę lubią ze sobą przebywać.

Miarą sukcesu szkoły, „są jej uczniowie i nauczyciele, którym się chce pracować” – tak twierdzi dyrektorka szkoły. Idąc za hasłem Jurka Owsiaka, w szkole wyznaje się myśl by chciało się działać „do końca świata i o jeden dzień dłużej”. Wśród planowanych zmian na czoło wysuwa się jeszcze większe otwarcie szkoły na potrzeby rodziców i społeczności lokalnej, dalsze doskonalenie warunków do uczenia się w szkole, podnoszenie standardów dla zachowań uczniowskich, dalsza restrukturyzacja sposobów zarządzania szkołą i jej przewodzenia.

6. Publiczne Gimnazjum nr 51

Publiczne Gimnazjum nr 51 to szkoła dla młodzieży w wieku od 13. do 16. roku życia. Szkoła realizuje program nauczania zgodny z obowiązującą podstawą programową oraz stosuje ustalone przez MEN z dnia 15. lutego 1999 roku (Dz. U. z 1999r. Nr 14, poz.128) zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z późniejszymi zmianami. Pod koniec nauki – w klasie III badanego gimnazjum, podobnie jak w każdym innym gimnazjum w Polsce, przeprowadzany jest egzamin końcowy.

W roku szkolnym 2009/2010 w Gimnazjum nr 51 nauką było objętych 401 uczniów, szkoła zatrudniała 41 nauczycieli. Gimnazjum jest prowadzone przez miasto Łódź. Nadzór pedagogiczny nad Gimnazjum pełni Kuratorium Oświaty w Łodzi.

Szkoła prowadzi klasy z nauką dwóch języków obcych, klasy informatyczno-ekonomiczne, kulturoznawcze, siatkarskie i inne w oparciu o programy własne, wdrażane zgodnie z odrębnymi przepisami. Podmiotem wszystkich działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, jak stwierdził podczas wywiadu dyrektor szkoły, jest uczeń. W szkole kładzie się nacisk na wspomaganie wszechstronnego rozwoju uczniów i na przygotowanie ich do wyboru zawodu.

Tabela 10. Publiczne Gimnazjum nr 51

Typ szkoły: <ul style="list-style-type: none"> • ze względu na poziom kształcenia • ze względu na organ prowadzący 	<p>Gimnazjum.</p> <p>Szkoła publiczna dla dzieci i młodzieży w rozumieniu ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami. Organ prowadzący: miasto Łódź (Wydział Edukacji Urzędu miasta Łodzi).</p>
Klasy I–III <ul style="list-style-type: none"> • Wiek uczniów • Liczba uczniów • Liczba nauczycieli • Liczba oddziałów 	<p>Wiek: 13–16 lat</p> <p>401</p> <p>41</p> <p>16</p>
Dyrektor: <ul style="list-style-type: none"> • Płeć • Wiek • Pedagogiczny staż pracy • Łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły • Staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole 	<p>Zbigniew Skibiński</p> <p>mężczyzna</p> <p>49 lat</p> <p>22 lata</p> <p>14 lat</p> <p>9 lat</p>
Usytuowanie szkoły	<p>Państwo: Polska</p> <p>Województwo: łódzkie</p> <p>Miasto: Łódź (dzielnica: Łódź-Śródmieście)</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów – dane za rok 2009.

Szkoła, jak zapisane jest w jej statucie, „ma własny program wychowawczy, dostosowany do potrzeb środowiska uwzględniający opinię Samorządu Uczniowskiego i Rady Rodziców. Program obejmuje cały trzyletni cykl kształcenia. Uwzględnia w swych treściach wartości uniwersalne, ponadczasowe, związane z polską kulturą narodową i tradycją, a także problematykę regionalną i z zakresu integracji europejskiej. Program podlega stałej ewaluacji

zgodnie z aktualnymi potrzebami” (Statut szkoły, punkt 7). W szkole działa Szkolny Ośrodek Kariery. Do jego zadań ogólnych należy: praca z uczniami, współpraca z Radą pedagogiczną, współpraca z rodzicami i współpraca z instytucjami wspierającymi działania Szkolnego Ośrodka Kariery.

Krótką charakterystyka Publicznego Gimnazjum nr 51 w Łodzi, pozwalająca na ukazanie niektórych ważnych z formalnego punktu widzenia właściwości szkoły znajduje w tabeli 10.

6.1. Otoczenie

Szkola jest usytuowana na obrzeżach biednej i zaniedbanej dzielnicy, jaką jest Łódź-Śródmieście i sąsiaduje z osiedlem mieszkaniowym Bałuty-Doły. Osiedle mieszkaniowe Bałuty-Doły powstawało w latach pięćdziesiątych XX wieku i znajduje się na południe od Starego Miasta, we wschodniej części dzielnicy Łódź-Bałuty¹⁷.

Lokalizacja szkoły oznacza, że środowisko, w jakim funkcjonuje szkoła jest bardzo zróżnicowane. Obok miejsc, które są wręcz określone jako „łódzkie enklawy biedy”, są też miejsca, które są zamieszkiwane przez tzw. klasę średnią. Uczniowie szkoły wywodzą się zarówno z zaniedbanych środowisk rodzinnych, gdzie pojawia się problem bezrobocia, biedy, alkoholizmu, przemocy w rodzinie itp. (ok. 60% uczniów), jak i z prawidłowo funkcjonujących środowisk.

Szkola jest usytuowana w zurbanizowanej przestrzeni miejskiej, którą cechuje duży wskaźnik zaludnienia i zwarta zabudowa. Mieści się ona przy dość spokojnej, zacisznej wysadzonej drzewami ulicy, co sprzyja temu, jak powiedział

¹⁷ Warto podkreślić, że te „prawdziwe” Bałuty, które w świadomości mieszkańców miały i wciąż mają złą sławę, to północne rejony Starego Miasta. Przed II wojną światową Bałuty uważano za siedlisko „elementu”, a tak zwani „porządni” obywatele bali się tam zapuszczać. Zamieszkiwał je spory odsetek ludzi, którzy byli na bakier z prawem. Słowo „bałuciarz” stało się synonimem rzezimieszka. Do dziś pokutuje powiedzenie wśród mieszkańców Łodzi: „bez kija i noża nie podchodź do bałuciorza”. W 1940 roku na terenie Bałut powstało Litzmannstadt getto. Była to najbardziej zaniedbana część Łodzi (na obszarze 4,13 km kw. stłoczono ponad 160 tys. osób). W 1942 roku, po podjęciu decyzji o tzw. „ostatecznym rozwiązaniu kwestii żydowskiej”, zaczął się pierwszy etap wysiedlania Żydów z getta i Żydzi z Litzmannstadt byli deportowani do ośrodka zagłady w Chełmnie nad Nerem. Jednak na terenie zamkniętej dzielnicy zostawiono dość Żydów, by mogli niewolniczo pracować dla Rzeszy. Getto łódzkie przetrwało aż do lata 1944 roku. Wraz z tym, jak Żydzi zostali wywiezieni, do pustych, pozostawionych przez nich mieszkań zaczęli się wprowadzać Polacy. Czasy istnienia getta utrwaliły obraz Bałut jako dzielnicy biedy, głodu i strachu. Jednak ten strach i bieda gdzieś musiały się zmagazynować, bo wciąż są tu obecne. W świadomości mieszkańców Łodzi dzielnica Łódź-Bałuty, szczególnie Stare Bałuty, są pełne biednych i patologicznych rodzin. W żadnej innej dzielnicy Łodzi nie ma takiego nagromadzenia zła, agresji i biedy, jak tutaj.

dyrektor, by „szkoła także była spokojna”. Tuż za budynkiem szkoły znajdują się boiska, na których uczniowie mogą uprawiać różne sporty. Lokalizacja szkoły w pobliżu centrum miasta, ma wiele zalet. Bliskie sąsiedztwo obiektów użyteczności publicznej, takich jak muzea, teatry, kina, miejskie obiekty sportowe pozwoliło szkole na poszerzenie oferty programowej i wzbogacenie zajęć lekcyjnych. Niedogodnością jest śródmiejski hałas i zanieczyszczenia, spowodowane ruchem samochodowym, a także brak, obok boiska do kosza i siatkówki, otwartych terenów przeznaczonych na rekreację i sport.

6.2. Przestrzeń i baza

Budynek szkoły został oddany do użytku w 1957 roku. W budynku tym na początku jego istnienia zorganizowano dwie szkoły podstawowe. Jedna z nich została zlikwidowana decyzją władz oświatowych w roku 1978. Druga zaś funkcjonowała do końca roku szkolnego 2000/2001. Badane gimnazjum przez trzy pierwsze lata swojej działalności dzieliło budynek szkoły ze szkołą podstawową. Początek roku szkolnego 2001/2002 był szczególny dla gimnazjum – zaczęło mieć ono nowego dyrektora i własny budynek.

Budynek szkoły jest budynkiem z czasów PRL-u, gdy projekty szkoły realizowano masowo, w związku z czym szkoły niewiele różniły się od siebie. Ma on prostopadłościenną bryłę, dwie kondygnacje i składa się z części głównej oraz dwóch skrzydeł. Gmach szkoły należy do tych, o których można powiedzieć, że reprezentuje szkołę dumną (zob. Nałaskowski, 2002, s. 38). Jego architektura symbolizuje szkołę okazałą, mającą wzbudzać podziw. Zanim wejdziesz do szkoły, można mieć na myśli wszystkie nieodłączne atrybuty tego rodzaju budynku szkoły, a zatem: lamperie, jarzeniówki, lastriko i zapach lizolu. Skojarzenia, jakie wzbudził we mnie budynek szkoły, gdy go po raz pierwszy zauważyłam z oddali nie miały żadnego poparcia w rzeczywistości. W momencie, gdy jako badacz przekroczyłam próg szkoły, byłam poruszona tym, że szkoła, która wydawałoby się, że swoim wyglądem zewnętrznym nie głosi niczego, nie informuje o żadnym klimacie panującym wewnątrz, to jednak potrafi wyzwać pozytywne odczucia dzięki estetyce swojego wnętrza. Wnętrze gmachu szkoły, dzięki poczynionym w nim pracom modernizacyjnym oraz urządzeniu klas i panującej w klasach lekcyjnych kolorystyce, prezentuje się dobrze i zachęca do przebywania w nim. Szkoła dysponuje jasnymi, odremontowanymi, estetycznie i funkcjonalnie wyposażonymi salami lekcyjnymi, dwiema pracowniami komputerowymi z dostępem do Internetu, salą gimnastyczną, stołówką i świetlicą szkolną. Główny korytarz w gmachu szkoły jest przestronny i jasny. Tworzy on przestrzeń, w której stworzono miejsca o charakterze rytualnym. Znajdują się tutaj tak ważne dla symboliki szkoły przedmioty, jak: portret patrona szkoły,

sztandar szkoły oraz puchary i różne trofea szkolne. O swojej szkole uczniowie mówią, że jest to „czysta”, „zadbana”, „przyjazna” szkoła. Na korytarzach (nie zaś w gabinecie dyrektora) znajduje się wiele dyplomów, pucharów, jakie zdobyli uczniowie. Świadczą one o osiągnięciach uczniów. Ekspozycja w ten sposób sukcesów uczniów szkoły, służy podkreśleniu tego, co się w szkole wydarza i na co stać ucznia szkoły.

Swoistą słabością bazy lokalowej szkoły jest ograniczona liczba pomieszczeń, którą szkoła może wykorzystać. W toku wywiadu dyrektor badanego gimnazjum powiedział:

Szkola, w której jesteśmy nie jest placówką, która spełniałaby wszelkie standardy, przede wszystkim dlatego, że ma ona małą bazę lokalową. W szkole brakuje pomieszczeń, które można byłoby wykorzystać chociażby na świetlice dla uczniów z prawdziwego zdarzenia.

Gimnazjum posiada bibliotekę interdyscyplinarną, w której mieści się Multimedialne Centrum Informacyjne. Biblioteka jest ważnym miejscem w szkole, pełni ona rolę bazy informacyjnej dla uczniów, nauczycieli, pracowników szkoły i rodziców. Biblioteka służy realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły oraz realizacji potrzeb i zainteresowań uczniów, pomaga w doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela oraz popularyzacji wiedzy pedagogicznej wśród rodziców. Nauczyciele starają się, aby biblioteka była przyjazna dla wszystkich, aby można było tu miło spędzać czas, przygotować się do zajęć, odrabiać lekcje, skorzystać z bazy informacyjnej, pograć w szachy, czy poukładać puzzle. Biblioteka składa się z dwóch pomieszczeń: czytelnia z wypożyczalnią i magazynu zbiorów bibliotecznych.

6.3. Uczniowie

W roku szkolnym 2009/2010 w badanej szkole było 401 uczniów, którzy realizowali obowiązek szkolny w 16 oddziałach. Średnia liczba uczniów w klasie wynosiła 25 osób. W roku 2008/2009 szkołę ukończyło 151 uczniów, z tego naukę kontynuuje w liceach ogólnokształcących 108 uczniów, w technikach 24 uczniów, zaś w zasadniczych szkołach zawodowych 19 uczniów.

Do klasy pierwszej Gimnazjum nr 51 przyjmowane są dzieci, które w danym roku kalendarzowym kończą sześcioletnią szkołę podstawową i są z obwodu szkoły. Dyrektor może podjąć decyzję o przyjęciu dziecka spoza obwodu, jeżeli dysponuje wolnymi miejscami. W szkole spośród kandydatów spoza rejonu pierwszeństwo mają ci, którzy mają średnią minimum 4,0 i zachowanie co najmniej dobre, są laureatami konkursów wojewódzkich. Podstawą przyjęć jest świadectwo ukończenia szkoły podstawowej i zaświadczenie o przystąpieniu do sprawdzianu poziomu opanowania umiejętności określonych w standardach wymagań.

Środowisko, z którego wywodzą się uczniowie szkoły jest środowiskiem różnorodnym. Do szkoły chodzą dzieci, którzy pochodzą się zarówno z rodzin z wysokimi aspiracjami edukacyjnymi w stosunku do swoich dzieci, jak i z rodzin, gdzie te aspiracje są dość niskie. Liczba dzieci potrzebujących wsparcia finansowego, pomocy w nauce i indywidualnych działań terapeutycznych, jak podkreślał w trakcie wywiadu dyrektor szkoły, stale rośnie. W szkole ponad 20% uczniów żyje w gospodarstwach domowych, które są wspierane przez pomoc społeczną. Uczniowie ci pochodzą z rodzin żyjących w ubóstwie lub na granicy ubóstwa. W trakcie wywiadu z dyrektorem szkoły, gdy była mowa o środowisku uczniowskim, Pan Zbigniew Skibiński charakteryzując je, powiedział:

Uczniowie tej szkoły pochodzą z różnorodnych pod kątem kulturowym, społecznym, ekonomicznym środowisk. W szkole uczą się dzieci z rodzin, które mają bardzo wysokie aspiracje edukacyjne. Bardzo to nas cieszy. Jest to wskaźnikiem sukcesu naszej szkoły. Czym więcej takich uczniów, tym lepiej dla szkoły, gdyż uczniowie ci swoją motywacją do nauki są wzorem dla innych. W szkole uczą się dzieci, których rodzice mają problemy z zaspokajaniem najbardziej podstawowych potrzeb swoich dzieci.

W szkole w wielu klasach pojawiają się problemy wychowawcze. Podłożem tych problemów jest często skomplikowana sytuacja rodzinna uczniów. Wśród uczniów szkoły są dzieci, którzy wychowują się w rodzinach rozbitych, w rodzinach z problemem alkoholowym, w rodzinach wielodzietnych, które borykają się z różnymi trudnościami, zarówno materialnymi, jak i mieszkaniowymi. W roku szkolnym 2009/2010 aż 54 uczniów zostało objętych Pomocą Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, natomiast 20 uczniów zostało skierowanych do Specjalistycznej Poradni Wspierania Rozwoju i Terapii.

6.4. Nauczyciele i inni pracownicy

Szkoła zatrudnia pracowników pedagogicznych, administracyjno-ekonomicznych i pracowników obsługi. W szkole jest zatrudnionych 41 nauczycieli, w tym 34 nauczycieli pełnozatrudnionych i 7 nauczycieli niepełnozatrudnionych.

Jak można wyczytać ze Statutu szkoły najważniejszą „relacją w szkole jest relacja uczeń – nauczyciel”. Wszyscy pracownicy szkoły są zobowiązani do działań na rzecz uczniów, do wspomagania procesów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych.

W szkole kładzie się duży nacisk na realizację dodatkowych form nauki. W zajęcia te są zaangażowani wszyscy pracujący w szkole nauczyciele. Dyrektor szkoły tak o tym mówił podczas wywiadu intensywnego:

W szkole cała rada pedagogiczna jest zaangażowana na rzecz wspomagania rozwoju uczniów. Rady tej w tej chwili absolutnie nie muszą do tego zbyt mocno dopingować, bo

nauczyciele czują potrzebę wspierania uczniów nie tylko w klasie, ale i poza nią od wielu, wielu lat. W naszej szkole jest bardzo bogata oferta zajęć pozalekcyjnych. Wszystkich ich nie będę wymieniał, bo przedłożyłem Pani materiały. W trakcie tych zajęć dzieci mogą rozwijać swoje zainteresowania, uzdolnienia. Kładziemy nacisk na organizowanie tych zajęć po południu, tak żeby dzieci z trudnych rodzin, z trudnych środowisk mogły bezpiecznie spędzać swój czas na terenie szkoły (Zbigniew Skibiński).

Potwierdzeniem słów dyrektora szkoły, są opinie, jakie mają uczniowie o szkole. Uczniowie widzą, że szkoła do której chodzą oferuje im coś więcej oprócz nauczania. W toku wywiadu zaznaczali, że ich szkoła „dba o to, byśmy byli mądrzy i uczciwi”, „stara się, aby każdy uczeń osiągnął jak najwięcej sukcesów”, „szkoła organizuje nam koła zainteresowań”, „w szkole zawsze się coś ciekawego wydarza, „mamy możliwość poszerzania naszych zainteresowań”.

Nauczyciele szkoły dbają o swój rozwój zawodowy, aż 23 nauczycieli pracujących w szkole to nauczyciele dyplomowani. Nauczyciele szkoły, jak podkreślił jej dyrektor:

Reprezentują wysoki poziom wiedzy merytorycznej i pedagogicznej. Nauczyciele nie odchodzą z pracy w tej szkole i nie przenoszą się do innych szkół, są oni bardzo silnie związani ze szkołą.

Wszyscy nauczyciele mają ukończone studia wyższe, natomiast większość nauczycieli ukończyła kursy metodyczne i specjalistyczne studia podyplomowe. Zgodnie z rozporządzeniem o nadzorze pedagogicznym jednym z zadań dyrektora placówki oświatowej jest wspieranie w rozwoju podległych mu pracowników. Pan Zbigniew Skibiński, jako dyrektor badanej szkoły, podkreślał w trakcie wywiadów znaczenie tego zadania, i stwierdził, że przywiązuje bardzo wielką wagę do rozwoju swojej kadry pedagogicznej, dba o to, by wspierać swoich nauczycieli w rozwoju i inspirować ich w sprawie awansu zawodowego. W związku z tym, diagnozuje potrzeby w zakresie doskonalenia nauczycieli z udziałem samych nauczycieli, co ma na celu realizację programu rozwoju szkoły. Pan Zbigniew Skibiński dba o to, aby plany rozwoju zawodowego nauczycieli związane z ich awansem zawodowym miały bezpośredni związek z podniesieniem jakości pracy szkoły w różnych obszarach.

6.5. Historia, stan obecny i planowane zmiany

Szkoła została powołana do życia jako Publiczne Gimnazjum nr 51 w Łodzi we wrześniu 1999 roku¹⁸. W pierwszym roku istnienia w szkole uczyło się łącz-

¹⁸ Reforma szkolna w 1999 roku wprowadziła ponownie gimnazja do średniego etapu szkoły polskiej i, podobnie jak w 1932 roku, gimnazja stały się pierwszym etapem szkoły średniej po 6-letniej szkole podstawowej. Odmienne jednak niż przed wojną gimnazja są obecnie 3-letnie,

nie około 90 uczniów w 3 oddziałach. Wraz z upływem czasu liczba uczniów systematycznie wzrastała. W roku szkolnym 2006/2007 odnotowano wyjątkowo wysoką liczbę uczniów: w szkole uczyło się aż 485 uczniów, zaś średnia liczba uczniów w klasie wynosiła 29 osób. Jednak począwszy od roku 2007/2008 liczba uczniów ulegała ciągłemu pomniejszeniu, co jest głównie spowodowane nasilającym się w kraju niżem demograficznym. W roku szkolnym 2009/2010 w szkole uczyło się łącznie 401 uczniów w 16 oddziałach.

Ze względu na kłopoty lokalowe decyzją władz oświatowych szkoła funkcjonowała przez pierwsze trzy lata w budynku, który przynależał także do szkoły podstawowej. Był to tak zwany „okres przejściowy”, jeśli chodzi o bazę materialną szkoły. Współistnienie badanego gimnazjum ze szkołą podstawową rodziło szereg trudności, zwłaszcza tych natury organizacyjnej. Warunki pracy zarówno uczniów gimnazjum, jak i nauczycieli stały się o wiele korzystniejsze wraz z początkiem roku szkolnego 2001/2002, kiedy to budynek szkoły stał się jej własnością. Niektórzy nauczyciele zlikwidowanej szkoły podstawowej przeszli do pracy w badanym gimnazjum.

Szkoła, jak zaznaczył w trakcie wywiadu badany dyrektor, „łączy tradycje z nowoczesnością”. Od początku powołania szkoły do życia trwały prace przygotowawcze nad wypracowaniem koncepcji wychowania szkoły, tak aby miała ona swój „klimat”. Jednym z ważnych działań, jakie podjęto w szkole był wybór patrona szkoły. W wyniku dyskusji społeczność szkolna postanowiła, aby imię patrona Publicznego Gimnazjum nr 51 w Łodzi było takie samo, jak imię patrona zlikwidowanej szkoły podstawowej. Dumą nieistniejącej już szkoły podstawowej był chór szkolny, który występował na wielu uroczystościach środowiskowych i brał udział w różnych konkursach. Tradycja chóru jest kontynuowana w badanym gimnazjum, dzięki czemu wszystkie uroczystości szkolne mają bogatą oprawę muzyczną. 21 maja 2002 roku odbyły się uroczystości związane z nadaniem gimnazjum imienia wielkiego polskiego kompozytora i przekazaniem sztandaru.

Początkowo szkoła nie była postrzegana przez uczniów i ich rodziców jako atrakcyjna. Miała dość ubogą ofertę zajęć pozalekcyjnych i nie brała pod uwagę specyficznych potrzeb społeczności lokalnej. Dynamiczny rozwój szkoły datuje się od początku roku szkolnego 2001/2002, kiedy jej dyrektorem został prężny, otwarty na nowości i dbający o wysoką jakość pracy szkoły jeden z nauczycieli tejże szkoły – Pan Zbigniew Skibiński. Szkoła stała się znana w środowisku z przyjaznej atmosfery, która w niej panuje i z wysokiego poziomu nauczania. Efekty pracy szkoły przejawiają się w tym, że jej uczniowie dostają się do

a kształcenie w tym zakresie jest obowiązkowe. Gimnazja są szkołami ogólnokształcącymi dla młodzieży w wieku 13–16 lat i dopiero po ich ukończeniu dalsza nauka może być kontynuowana nadal jako ogólnokształcąca w liceum lub zawodowa w szkołach średnich zawodowych (np. technikach) albo w zasadniczych szkołach zawodowych.

wybranych przez siebie szkół ponadgimnazjalnych i z powodzeniem kontynuują w nich naukę. Jest to szkoła, w której – jak twierdzą jej nauczyciele i dyrektor – „uczeń ma możliwość rozwijania swoich pasji i zainteresowań”.

Szkoła pod kierownictwem nowego dyrektora zdobyła szereg certyfikatów, tytułów i świadectw. I tak, na dzień dzisiejszy szkoła posiada certyfikaty: „Szkoly z klasą”, „Szkoly przyjaznej uczniom z dysleksją”, „Szkoly przedsiębiorczej”, „Szkoly partnerskiej w programie: Partners in English”. Szkoła posiada także „Certyfikat potwierdzający zorganizowanie wzorcowego wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego” i „Certyfikat potwierdzający działalność innowacyjną Szkolnego Klubu Europejskiego”. Szkoła obok wskazanych certyfikatów posiada także takie tytuły i świadectwa, jak: tytuł „Szkolnego Ośrodka Kariery”, „Młodzieżowego Ośrodka Pomocy Rówieśniczej”, „Mojej Szkoły w Unii Europejskiej” i „Łódzką Kartę Zielonej Wstążki - Szacunek zmienia szkołę”. We wszystkich klasach realizowany jest program MEN, zaś w niektórych dodatkowo programy własne. Szkoła oferuje naukę w następujących klasach: ekonomiczno-informatycznej, kulturoznawczej, z programem "Ekonomia przyrody", z programem "Siatkówka XL" oraz z programem "Język angielski w Europie".

Zajęcia w wyżej wymienionych klasach oprócz realizacji podstawy programowej poszerzają wiedzę i umiejętności uczniów w zakresie ekonomii, podstawowych elementów programowania, technik biurowych, kulturoznawstwa, ekologii, piłki siatkowej oraz języków obcych.

Nadrzędnym celem działań pedagogicznych Gimnazjum nr 51 w Łodzi jest kierowanie i stymulowanie rozwoju osobowości uczniów w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym. Metody pracy z uczniem w szkole są ukierunkowane na kształcenie samodzielnego myślenia oraz rozwijanie postaw twórczych uczniów. Sprzyjają temu nie tylko obowiązkowe zajęcia szkolne, ale również liczne koła zainteresowań oraz szeroka współpraca z instytucjami kulturalnymi i naukowymi, między innymi z Teatrem Wielkim w Łodzi, z Filharmonią Łódzką i Uniwersytetem Łódzkim. Tradycją szkoły stała się organizacja cyklicznych uroczystości szkolnych dla szerokiej społeczności lokalnej. Należą do nich: Festiwal Tolerancji, Festiwal Bibliotek Szkolnych pod patronatem Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Wieczór Wigilijny dla rodziców z udziałem uczniów i nauczycieli, Gimnazjada sportowa z okazji Dnia Dziecka we współpracy z Radą Osiedla Śródmieście-Wschód oraz Święto Szkoły z udziałem przedstawicieli innych łódzkich gimnazjów.

Działalność szkoły sprzyja rozwijaniu licznych zainteresowań uczniów. W szkole są realizowane bezpłatne zajęcia pozalekcyjne w ramach różnych kół przedmiotowych. W szkole funkcjonują takie koła, jak: koło języka angielskiego, koło języka niemieckiego, koło informatyczne, koło fizyczne, koło biologiczne, koło historyczne, koło chemiczne, koło polonistyczne, koło geograficzne, koło matematyczne, koło teatralne, koło plastyczne i koło formacyjne

animator. Placówka realizuje dla młodzieży także zajęcia w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wyrównywanie szans edukacyjnych” w następujących modułach: psychologicznym, dziennikarskim, językowym, terapeutycznym, filmowym, informatycznym, taneczno-sportowym, europejsko-obywatelskim. W szkole prowadzone są zajęcia wyrównawcze dla uczniów mających trudności z nauką oraz zajęcia dla uczniów z dysleksją w ramach programu edukacyjno-terapeutycznego „Ortografitti”.

W szkole działa Młodzieżowy Ośrodek Pomocy Rówieśniczej, Klub Europejski, Klub Dziennikarski, Klub Sportowy, Klub Informatyczny, Klub Turystyczny, teatr "BEZ 3MANKI". W szkole prowadzony jest chór szkolny, w związku z czym szkoła uczestniczy w Ogólnopolskim Programie Rozwoju Chórów Szkolnych „Śpiewająca Polska”. W szkole jest otwarta kawiarenka internetowa. Pan dyrektor szkoły, tak wypowiada się o działaniu swojej szkoły i zamierzeniach, jakie ma szkoła przed sobą:

Jesteśmy szkołą, która czynnie współpracuje ze środowiskiem lokalnym. Młodzież jest organizatorem wielu uroczystości szkolnych, akcji charytatywnych, w których uczestniczą rodzice, społeczność gminy, uczniowie łódzkich szkół podstawowych i gimnazjów. Wspomnę również o wielu certyfikatach i świadectwach, które posiada placówka, co świadczy o wysokiej jakości pracy szkoły. Współpracujemy z Ewangelickim Gimnazjum w Stuttgarcie w ramach wymiany turystyczno- muzycznej finansowanej przez Polsko-Niemiecką Wymianę Młodzieży w Warszawie. Szkoła traktuje współpracę z rodzicami jako priorytetowe zadanie i czyni wiele starań, aby wszystkie sprawy, które dotyczą uczniów były na bieżąco rozwiązywane, jeżeli sytuacja tego wymaga. W tych działaniach wspiera nas psycholog i pedagog szkoły. Dużo uwagi poświęcamy młodzieży o specyficznych potrzebach edukacyjnych. W naszej szkole uczeń może osiągnąć sukces na miarę swoich możliwości, jeżeli tylko chce.

Szkoła może pochwalić się rozlicznymi sukcesami, uczniowie szkoły zdobywają czołowe miejsca i uzyskują wyróżnienia w ramach konkursów przedmiotowych, artystycznych i zawodów sportowych. Dumą szkoły jest funkcjonujący na jej terenie chór. Szkoła realizuje szereg projektów poświęconych edukacji muzycznej i sportowej oraz związanych z propagowaniem czytelnictwa wśród młodzieży. W szkole kładzie się nacisk na naukę poszanowania odmienności i umiejętności życia w społeczeństwie pluralistycznym.

Każdy wychowawca klasy w ramach pedagogizacji rodziców organizuje z udziałem różnych specjalistów szkolenia dla rodziców w zależności od pojawiających się potrzeb. W grupie proponowanych szkoleń znajdują się najczęściej szkolenia z zakresu uzależnień, szkolenia pozwalające radzić sobie z agresją i szkolenia dotyczące pomocy dydaktyczno-wychowawczej dzieciom. Nauczyciele są otwarci na potrzeby rodziców i starają się w miarę możliwości wspomagać rodziców. Najlepszą reklamą dla szkoły jest, według jej dyrektora, opinia innych rodziców o szkole, której to, jak powiedział podczas wywiadu, „nie musimy się wstydzić”. Jak wynika z wypowiedzi z uczniów i rodziców,

uzyskanych w toku wywiadu zogniskowanego, chętnie poleciliby oni szkołę innym, gdyż „dyrektor trzyma rękę na pulsie”, „dyrektor znajduje czas dla rodziców”, „dyrektor jest dyspozycyjny wtedy, kiedy rodzic chce z nim porozmawiać”, „kadra pedagogiczna szkoły jest oddana uczniom”, „w szkole panuje dobra, przyjazna atmosfera”, „szkoła stawia nacisk na osiągnięcia każdego ucznia”.

W szkole kładzie się nacisk na adaptację młodzieży w środowisku szkolnym, w związku z czym wdraża się w życie Szkolny Program Profilaktyki. W programie tym dba się szczególnie o:

- wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów,
- nabycie przez uczniów umiejętności społecznych i psychologicznych pozwalających na lepsze radzenie sobie w życiu,
- budowanie prozdrowotnych przekonań i postaw uczniowskich poprzez promowanie zdrowego stylu życia,
- przeciwdziałanie uzależnieniom,
- zapobieganie przemocy,
- współpracę z rodzicami ucznia.

Dyrektor szkoły zapytany o plany rozwoju szkoły, powiedział:

Ja bardzo dużo od siebie wymagam, ale w świetle obecnej sytuacji podkreślam, że te wszystkie wymagania, które sobie stawiam i nauczycielom mają tę placówkę śródmiejską postawić w gronie takich szkół, które są widoczne na rynku edukacyjnym a jednocześnie sprawić, że chcący się uczyć w naszej szkole będą tutaj wchodzić oknami i drzwiami.

W szkole, obok zmian, o których mowa w powyższym cytacie z wywiadu z badanym dyrektorem, planuje się zmiany w zakresie dalszego doskonalenia kadry pedagogicznej i współpracy z rodzicami uczniów.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie o własności środowiska szkół, którymi kierują badani dyrektorzy i jednocześnie na pytanie o historię rozwoju tych szkół, o ich stan obecny i planowane zmiany. Bliższe poznanie tego, jak badani dyrektorzy, nauczyciele, rodzice i uczniowie postrzegają swoje szkoły, co kryje się za przedstawianymi przez nich opisami szkół, jakie mają przekonania, opinie na temat szkół, z którymi są związani w połączeniu z prowadzonymi przeze mnie obserwacjami i analizą dokumentów dało możliwość stworzenia jakościowych charakterystyk badanych szkół. Dokonując równoległej charakterystyki szkół, w pierwszej kolejności przedstawiłam takie podstawowe cechy szkół, jak: typ szkoły ze względu na poziom kształcenia i organ prowadzący szkołę, liczba uczniów szkoły i czas nauki w szkole,

liczba nauczycieli uczących w szkole, liczba oddziałów w szkole, misja szkoły. Obok tych formalnych własności odsłoniłam także podstawowe dane dotyczące dyrektora, który kieruje obecnie badaną szkołą. Zwróciłam tutaj uwagę na takie kwestie, jak: płeć, wiek, pedagogiczny staż pracy, łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły i staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole. Prezentując charakterystyki szkół, dokonałam omówienia środowiska, w jakim działają szkoły i jednocześnie zasadnicze właściwości uczniów i środowisk, z których się oni wywodzą oraz własności opisujące nauczycieli szkoły i sposób zarządzania szkołą. Istotną rolę w wyłaniającym się z prezentowanych charakterystyk obrazie szkół odegrała rekonstrukcja historii badanych szkół, ich stanu obecnego oraz planowanych zmian.

Dramatyczne uwikłanie w pętlę dziedziczenia ubóstwa kulturowego (Kwieciński, 2002) charakterystyczne dla dzieci, które są zakorzenione w środowisku biedy, gdzie występują elementarne życiowe deficyty, gdzie pojawia się zmarginalizowanie i wykluczenie z uczestnictwa w zaawansowanej edukacji i kulturze wzywa badanych dyrektorów – jak pokazują uzyskane wyniki badań, przedstawione w tym oraz w kolejnych dwóch rozdziałach niniejszej książki – do tworzenia podstaw dla edukacji szeroko dostępnych szans rozwojowych uczących się w ich szkołach uczniom¹⁹. Ważną rolę w tych działaniach zarówno wśród dyrektorów brytyjskich, jak i polskich odgrywają takie praktyki działania, jak:

- doskonalenie warunków do uczenia się w szkole (dbałość o budynki, wyposażenie klas w meble i pomoce dydaktyczne, budowanie multimedialnych bibliotek);
- restrukturyzacja grupy zarządzającej szkołą: dystrybucja odpowiedzialności;
- kładzenie nacisku na doskonalenie zawodowe nauczycieli;
- wzbogacanie programu nauczania – zajęcia pozalekcyjne;
- tworzenie standardów dla zachowań uczniowskich;
- podnoszenie standardów dotyczących nauczania;
- budowanie kultury troski i osiągnięć.

Analiza porównawcza zebranego materiału pokazuje, że obok wskazanych podobieństw pojawiły się różnice. Badani pracujący w szkołach brytyjskich

¹⁹ Zaproszeni do badań dyrektorzy, kierują szkołami, które są usytuowane na obszarach zaniedbanych społecznie, a dokładnie w zaniedbanych dzielnicach miast, w których prowadzono badania. Miasta, w których są ulokowane te szkoły, cechują się przestrzennym zróżnicowaniem warunków i oferty edukacyjnej. O zjawisku przestrzennego zróżnicowania warunków i oferty edukacyjnej oraz jego wpływie na wyniki edukacyjne uczniów pisałam w rozdziale drugim niniejszego studium. Zgodnie z przedstawionymi tam rozważaniami można przyjąć, że pozycja społeczno-ekonomiczna jednostki i miejsce geograficzne należą do grupy jednych z najważniejszych determinant warunkujących nierówności dostępu do edukacji, co rzutuje na poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów i wybór określonych ścieżek kształcenia.

podejmowali w swoich wypowiedziach wątki, które w ogóle nie były obecne wśród badanych pracujących w szkołach polskich. I tak, w wypowiedziach badanych pracujących w brytyjskich szkołach pojawiały się takie tematy, jak:

- dbałość o doskonalenie środowiska pozaszkolnego: odbudowa środowiska lokalnego, czynienie szkół centrum życia społeczności lokalnej, integracja szkoły ze środowiskiem lokalnym;

- nacisk na tworzenie sieci wzajemnej współpracy;
- zrzeszanie się szkół w grupy: dzielenie się pomysłami i doświadczeniami;
- wykorzystanie w szerokim zakresie danych jako środka do informacji o osiągnięciach uczniów i doskonalenia praktyki edukacyjnej.

Ukazane w tym rozdziale wyniki badań stanowią ważną część wyłaniającej się w toku badań teorii ugruntowanej, odnoszącej się do zjawiska skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Poruszane tutaj kwestie będą szerzej omawiane w rozdziale V i VI niniejszej książki.

Rozdział V

Stawanie się skutecznym przywódcą

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie o to, jak przebiegał wpisujący się w rozwój zawodowy badanych dyrektorów szkół proces stawania się skutecznym przywódcą w kierowanych przez nich szkołach. Udzielenie odpowiedzi na tego rodzaju pytanie wymagało poznania doświadczeń z życia szkolnego i życia osobistego badanych dyrektorów, a wraz z tym zaznajomienia się z osobami, zdarzeniami, które pojawiały się w historiach życia badanych i były silnie powiązane z procesem stawania się przez nich skutecznymi przywódcami. W prowadzonych przeze mnie dociekaniach by być bliżej zjawiska, jakim jest skuteczne przywództwo w szkole założyłam, podobnie jak ma to miejsce we współczesnej literaturze przedmiotu, że przywództwo ma charakter autobiograficzny i jeśli chcemy się czegoś dowiedzieć o przywódcach i ich przywództwie, to należy poznać historie ich życia (zob. Avolio, 1999, 2005; Avolio, Gibbons, 1988; Collingwood, 2002; Day, 2000; Day, Sin, Chen, 2004; Janson, 2008; Kempster, 2006; London, 2002; Lord, Hall, 2005).

Prowadzone badania, z racji ich specyfiki (jakościowe badania pedagogiczne), mają służyć nie tyle wyjaśnianiu zjawisk, czyli ustalaniu występujących wśród nich powiązań przyczynowo-skutkowych, co rozumieniu i interpretacji tych zjawisk, o czym szerzej pisałam w rozdziale trzecim, gdzie omówiłam podstawy metodologiczne i metodykę badań własnych. Zadanie zrozumienia, odczytania, dotarcia do znaczeń przypisywanych przez badanych dyrektorów szkół elementom ich rzeczywistości, realizowałam poprzez próby dokonania wglądu w życie badanych. Służyła temu analiza materiału, jaki uzyskałam dzięki przeprowadzonym wywiadam z badanymi i analiza dokumentów. Realizowany przeze mnie proces analizy uzyskanego materiału zaowocował rekonstrukcją przebiegu dróg rozwoju zawodowego moich rozmówców i ich porównaniem, co pozwoliło zaobserwować, pomimo tego, że badani dyrektorzy szkół pochodzili z różnych krajów, wspólną badanym przypadkom logikę życia zawodowego. Poczynione w toku badań ustalenia pokazały, że można wyodrębnić kilka faz

składających się na rozwój zawodowy badanych dyrektorów i wpisujący się w ten rozwój proces stawiania się skutecznym przywódcą w szkole. Wśród rozpoznanych faz znalazły się takie, jak:

- Eksperymentowanie: poszukiwania i wyzwania.
- Zbieranie doświadczeń: przygotowywanie się do roli.
- Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdowanie własnej drogi.
- Ku dojrzałości przywództwu.

W badaniach kładłam nacisk na stworzenie warunków ku temu, by każda osoba, która brała udział w wywiadach mogła relacjonować własne doświadczenia w postaci już ustrukturalizowanej wypowiedzi, mającej dla niej szczególne znaczenie (wywiad narracyjny). Wiedza badanego o sobie, połączona z próbą rekonstrukcji sensu jego życiowych doświadczeń otwiera drogę do wglądu w siebie. W tym miejscu warto ponownie wspomnieć, że konstruktywność w prowadzonych badaniach z jednej strony odnosi się do aktywności badanego, w wyniku której buduje on opowieść o swoim życiu, rekonstruuje jego przebieg, odsłaniając swoją rzeczywistość, nadając jednocześnie znaczenia różnym zdarzeniom, osobom, czy też miejscom; z drugiej zaś strony związana jest ona z aktywnością badacza, który na podstawie analizy zebranych danych dąży do rekonstruowania poglądów badanych, ich działań, znaczeń, które przypisują swoim działaniom i jednocześnie do rekonstruowania znaczeń ukrytych, koncentrując się w toku prac badawczych na zrozumieniu doświadczeń badanych za pomocą teoretyzowania i na rekonstrukcji ukrytych wzorów działania uczestników badań.

W toku prac nad uzyskanym materiałem kierowałam się zasadą ochrony danych osobowych. Stąd też, zebrane dane były przekształcane w sposób, który miał zapewnić anonimowość osobom biorącym w nich udział, dane były modelowane tak, aby informacje o osobach badanych nie miały postaci danych osobowych, lecz aby to były dane anonimowe. Szerzej na ten temat pisałam w rozdziale trzecim, gdy omawiałam etyczne aspekty prowadzonych badań oraz we wprowadzeniu do rozdziału czwartego niniejszego studium.

1. Wstępna charakterystyka

Badaniami zasadniczymi objęto ogółem, jak to już było wskazane wcześniej, sześcioro dyrektorów. W badaniach uczestniczyli dyrektorzy pracujący w różnych typach szkół. Byli to dyrektorzy kierujący zarówno szkołami podstawowymi, jak i szkołami średnimi I stopnia (w Polsce szkołami średnimi I stopnia są gimnazja, w Anglii – *secondary schools*).

Badaną grupę, jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 12, tworzą 3 kobiety i 3 mężczyzn. Średni czas pracy w zawodzie nauczyciela w badanej

grupie wynosi 23 lata i 6 miesięcy. Wśród badanych zdecydowanie przeważają dyrektorzy pracujący w zawodzie nauczyciela ponad 20 lat (5 osób badanych). Tylko jedna osoba badana pracuje w zawodzie nauczyciela krócej niż 20 lat.

Łączny czas pracy na stanowisku dyrektora szkoły w badanej grupie wynosi od 6 do 19 lat, w tym troje badanych pracuje na stanowisku dyrektora w badanych szkołach krócej niż 10 lat (od 6 do 9 lat), zaś pozostałe troje badanych pracuje na tym stanowisku 11 lat i więcej. Cztery osoby badane zajmowały stanowisko dyrektora w więcej, niż jednej szkole.

Biorąc pod uwagę podział życia człowieka na etapy dokonany przez Annę Izabelę Brzezińską i jej współpracowników (2005), można powiedzieć, że badani są osobami w środkowej dorosłości – między 30./35. a 60./65. rokiem życia (tamże, s. 9). Najmłodsza osoba biorąca udział w badaniach ma 39 lat, zaś najstarsza 51 lat. Średni wiek w grupie osób badanych wynosi 48 lat.

Tabela 11. Charakterystyka badanej grupy dyrektorów szkół

Imię i nazwisko badanego dyrektora (przyjęte na użytek badań)	Płeć	Wiek (w latach)	Staż pracy w zawodzie nauczyciela (w latach)	Łączny staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły (w latach)	Staż pracy na stanowisku dyrektora w badanej szkole (w latach)	Typ szkoły
Nicola Brown	K	49	24	11	11	Primary School
William Emerson	M	50	25	19	12	Primary School
Sophie Montgomery	K	51	26	17	9	Secondary School
Robert Bratkowski	M	39	17	6	6	Szkoła podstawowa
Beata Małecka	K	50	25	13	9	Szkoła podstawowa
Zbigniew Skibiński	M	51	24	16	11	Gimnazjum

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów badanych dyrektorów szkół – dane za rok 2011.

Zebrane dane pokazują, że między badanymi nie występowały nadmierne rozległe granice wiekowe, gdyż różnica wieku między najmłodszą osobą biorącą udział w badaniach, a osobą najstarszą wynosi dwanaście lat (tabela nr 11). Niemniej jednak, występujące różnice wieku pozwoliły na zebranie dość różnorodnego materiału biograficznego. Jeśli przyjmiemy wypracowane

przez Roberta J. Havighursta (1981) kryteria periodyzacji rozwoju dorosłych, to można powiedzieć, że grupę badanych dyrektorów szkół tworzą osoby w wieku średnim. Dla okresu rozwoju, który jest określany mianem wieku średniego (występuje on między 35. a 60. rokiem życia), jak pokazuje Robert J. Havighurst, charakterystyczną cechą jest występowanie szeregu różnych zadań rozwojowych, jakie stoją do wypełnienia. Wśród nich są takie, jak chociażby: pomaganie dorastającym dzieciom w stawianiu się dorosłymi, osiąganie obywatelskiej odpowiedzialności, osiąganie i utrzymywanie satysfakcjonującej pozycji zawodowej, rozwijanie sposobów spędzania czasu wolnego, akceptowanie zmian fizjologicznych pojawiających się w wieku średnim i przystosowanie się do nich, wspieranie starzejących się rodziców. Tego rodzaju zadania rozwojowe wskazują na aktywność ukierunkowaną na wspomaganie rozwoju innych osób (własnych dzieci, partnerów życiowych, rodziców) oraz doskonalenie własnego psychospołecznego i zawodowego rozwoju. Średnia faza życia jest to zatem okres największego spiętrzenia obowiązków rodzinnych i zawodowych. To także czas ważnych refleksji nad sobą, nad tym, co przynosi satysfakcję, co jest istotne, co należy ochraniać, jakie należy wprowadzić zmiany do swojego życia. Zachodzące przemiany w wieku średnim są indywidualnie realizowane przez jednostkę, która jednocześnie może im przypisywać różnorakie znaczenie. Konstelacja czynników rozwoju, zmian rozwojowych, jakie dokonują się w trakcie wieku średniego, jako określonym – podobnie jak inne – momencie cyklu życia, czy wreszcie strategia realizowania zadań rozwojowych przez osobę dorosłą składa się na obraz indywidualnego modelu rozwoju. Dana osoba podlega typowym mechanizmom rozwojowym obejmującym stadia, fazy i zadania rozwojowe. Wpływy socjalizacyjne stawiają przed człowiekiem pewne wymagania co do określonego rodzaju zachowań. Niemniej jednak, to sam człowiek określa, w jakim stopniu chce sprostać tym wyzwaniom. Treść toczących się zmian rozwojowych w średnim wieku, to jest nagromadzenie kryzysów, konieczność zmiany relacji z osobami bliskimi, zmiany obrazu samego siebie (indywiduacja) wskazują, że wiek średni jest okresem przełomowym, rewolucyjnym, o czym pisze także Karolina Appelt (2005), czy też Piotr Oleś (2000, s. 100), który twierdzi, że średnia faza życia to czas podsumowania i rozliczeń.

Zgodnie z koncepcją Donalda Supera, na okres średniej dorosłości przypadają dwa etapy rozwoju zawodowego (jeśli przyjmiemy granice chronologiczne średniej dorosłości na lata od około 35. do 65. roku życia): etap stabilizacji oraz stadium zachowania *status quo*. Przyjmując periodyzację rozwoju zawodowego Donalda Supera i dotychczasowe ustalenia, można powiedzieć, że badani dyrektorzy szkół są osobami w wieku średnim i znajdują się w fazie stabilizacji zawodowej.

Warto zauważyć, że badani są osobami urodzonymi w latach 1960–1972, co oznacza, że mamy do czynienia z pokoleniem nauczycieli lat 80. i 90. XX wieku. Nauczyciele ci stali się dyrektorami szkół w latach 1992–2002. Sytuacja

badanych dyrektorów, zwłaszcza dyrektorów polskich szkół, jest dość szczególna. Będąc w fazie życiowej i zawodowej stabilizacji, gdzie stabilizacja wieku średniego jawi się jako potencjalność, a nie jako prawidłowość rozwoju, dane było im doświadczać, podobnie jak nauczycielom opisywanym przez Wandę Drózkę (2008), nakładających się na siebie takich zmian przełomowych, jak: zmiana epokowa, zmiana ustrojowa i zmiana życiowa. Ta sytuacja „zwielokrotnionej zmiany” niosła ze sobą szereg napięć, konfliktów i kryzysów.

2. Sylwetki

W prowadzonych analizach badawczych – jak to już wcześniej zaznaczyłam – koncentrowałam się na osobistych historiach życia zawodowego badanych, które wylaniały się w toku wywiadów narracyjnych. Przedmiotem badań uczyniłam nie tyle formalną karierę zawodową badanych dyrektorów szkół, co raczej ich zawodowe biografie, przebieg ich życia zawodowego, to jak sami postrzegają siebie, swoją pracę, to, co zrobili dla szkoły i uczniów, czy też jak postrzegają własne warunki pracy. Na podstawie różnych danych uzyskanych dzięki wywiadowi narracyjnym, wywiadowi zogniskowanemu, czy też analizie dokumentów i obserwacji, kreśląc sylwetki dyrektorów szkół, którzy brali udział w badaniach zasadniczych, dążyłam zarówno do porządkowania faktów, co zaowocowało odtworzeniem historii zatrudnienia badanych dyrektorów, jak i do „wczucia się” w historię przebiegu ich życia zawodowego, co pozwalało mi lepiej zrozumieć każdą z badanych osób.

Przybliżając postaci dyrektorów biorących udział w badaniach, odsłaniam zarówno szereg tak podstawowych danych o badanych, jak: miejsce pracy, staż pracy pedagogicznej, rok rozpoczęcia pracy na stanowisku dyrektora, łączny czas pracy na stanowisku dyrektora, motywy podjęcia pracy na stanowisku dyrektora i towarzyszące podejmowanym decyzjom okoliczności, jak i własności badanych, ich potrzeby, dążenia, cele, zainteresowania oraz doświadczenia i osoby, które w znaczący sposób kształtowały ich stosunek do przywództwa.

2.1. Nicola Brown: Brentwood Primary School

Pani Nicola Brown (urodzona w 1962 roku) pracuje od 24 lat w zawodzie nauczyciela, w tym przez 11 lat na stanowisku dyrektora Brentwood Primary School w Sheffield. Szkoła ta po reorganizacji w nowej formule została powołana do życia w 1993 roku, jednak pierwsze sześć lat jej funkcjonowania, jak to

zostało pokazane w rozdziale czwartym, nie były dobre dla szkoły, co odbijało się w jakości oferowanej uczniom edukacji. W raporcie Ofsted z 1999 roku znalazła się na tyle niska ocena szkoły, że Brentwood Primary School została zaliczona do szkół, które należy otoczyć specjalną ochroną i poddać szczegółowym badaniom/kontrolom (ang. *special measures*).

Nicola Brown objęła stanowisko dyrektora Brentwood Primary School w 2000 roku. Dzięki odpowiednio prowadzonej polityce szkoły, udało się jej w dość krótkim czasie doprowadzić do sytuacji, w której szkoła zaczęła dbać o sukces każdego ucznia. Kierowana przez Nicolę Brown szkoła ma obecnie bardzo dobry wizerunek w środowisku. Praca nauczycieli szkoły spotyka się z uznaniem społecznym, co przejawia się w licznych nagrodach, potwierdzających osiągnięcia szkoły i różnego rodzaju certyfikatach, które szkoła uzyskuje. W raporcie, jaki został przygotowany na podstawie oceny pracy szkoły przez Ofsted w 2004 roku napisano, że Brentwood Primary School jest:

dobrą szkołą, która podejmuje wysiłki na rzecz ciągłego doskonalenia uczenia się uczniów. W szkole mamy do czynienia z bardzo dobrym przywództwem dyrektora szkoły i dobrym przywództwem nauczycieli, którzy promują uczenie się. Dyrektor szkoły, to doświadczony, otwarty, kompetentny i kreatywny pedagog. Wraz z gronem współpracowników stwarza uczniom możliwości dzielenia się wspólnymi pomysłami i doświadczeniami, zachęca do aktywności i twórczej pracy, uczy wzajemnych, poprawnych relacji i właściwego komunikowania się.

Nicola Brown poczytuje taką ocenę, jako swój osobisty sukces i sukces zespołu, z którym pracuje. Tak o tym mówiła w toku wywiadu:

Pracuję w tej szkole jako dyrektor od 2000 roku i bardzo mi zależało od samego początku by była to szkoła, która w pamięci ucznia i jego myśleniu o szkole będzie się jawić jako ważne miejsce, miejsce, do którego warto wracać. Chciałam, aby w szkole odmienił się sposób myślenia nauczycieli. Zależało mi na tym, by moi nauczyciele zaczęli postrzegać szkołę jako miejsce rozwoju własnego i uczniów, nie zaś tylko jako miejsce pracy, w którym słowo „uczeń” równa się „trudności”. Szkoła, na której mi zależało miała być to szkoła sukcesu dla każdego ucznia. Uzyskana ocena w 2004 roku była potwierdzeniem wagi kierunku, jaki wraz z nauczycielami nadałam szkole. Jestem przekonana, że jeśli się w coś wierzy i dba się o ludzi, to naprawdę wiele dobrego można osiągnąć, wdrażając w życie ważne idee edukacyjne.

Pani Nicola Brown podejmując pracę na stanowisku dyrektora Brentwood Primary School, kierowała się potrzebą wdrażania zmian w życie tej szkoły. Zależało jej na tym, aby szkoła rzeczywiście służyła jak najlepiej uczniom. Dość ważnym dla Nicoli Brown motywem wyboru pracy na stanowisku dyrektora w tej szkole była chęć przełamania stagnacji, którą Nicola Brown zaczęła odczuwać w swojej karierze nauczycielskiej. Trzynaście lat pracy w zawodzie nauczyciela jako nauczyciel matematyki było dla Pani Nicoli Brown niezwykle

ważne. Jednak poszukując własnej drogi rozwoju zawodowego, stawiała sobie wiele ważnych pytań odnośnie tego, co warto robić w przyszłości, jak może służyć innym i jaką drogą należy podążać, aby jej rozwój miał odbicie w rozwoju szkoły. Poszukując swojej drogi zawodowej, starała się odpowiedzieć na pytania odnośnie zmiany, jaką chciałaby wprowadzić do swojego życia zawodowego. Niespodziewanie życie postawiło ją w obliczu wielu wyzwań. Dotychczasowy dyrektor Brentwood Primary School podjął decyzję od odejściu z pracy ze względów zdrowotnych. Pani Nicola Brown przejawiając wiele cech ważnych dla kierownika zespołu, została zachęcona przez grono pedagogiczne szkoły, by podjęła działania na rzecz objęcia stanowiska dyrektora szkoły. Nauczyciele szkoły byli przekonani, że Nicola Brown, przejawiająca naturalny talent społeczny i umiejętności organizacji pracy, doskonale da sobie radę na stanowisku dyrektora szkoły. Pokładali oni w niej wiele nadziei. I jak pokazała rzeczywistość, nie zawiedli się, co podkreślali w toku wywiadu zogniskowanego, wskazując na umiejętności przywódcze Pani Nicoli Brown i jej zasługi dla szkoły. Sama zainteresowana, początkowo była dość oszołomiona sytuacją, jaka zaistniała w szkole i wokół niej. Towarzyszący tej sytuacji dramatyzm, mający swoje korzenie w bardzo poważnej chorobie dotychczasowego dyrektora szkoły, nie był czynnikiem zachęcającym do tego, by z występować o stanowisko dyrektora szkoły. Pani Nicola Brown dokonując namysłu nad całą sytuacją, postanowiła jednak zmierzyć się z rzeczywistością i zacząć tak działać, by nie poddawać się jej biernie, lecz ją czynnie i świadomie kształtować.

Matka Nicoli Brown, jak mówiła moja rozmówczyni, także była dyrektorką szkoły podstawowej i często w domu opowiadała o swojej pracy, życiu szkoły, sukcesach i porażkach, sposobach rozwiązywania różnych sytuacji trudnych. Wspomnienia z dzieciństwa powiązane z refleksjami nad doświadczeniami matki w zakresie kierowania szkołą były czymś niezmiernie ważnym w budowaniu własnej wizji pracy i sposobów nawiązywania kontaktów z pracownikami. Nicola Brown w codziennej pracy dyrektora szkoły wykorzystywała obok warsztatu zawodowego własnej mamy, umiejętności i wiedzę, jakie sama nabyła w toku studiów na Uniwersytecie w Warwick, gdzie ukończyła 4-letnie studia wyższe licencjackie, uzyskując tytuł Bachelor of Education, który dawał jej uprawnienia do pracy w szkole oraz w trakcie doskonalenia zawodowego (ang. *continuing professional development*). To ostatnie dało jej możliwość pogłębienia wiedzy w obszarze zarządzania i organizacji życia szkoły. Punktem wyjścia w różnych formach doskonalenia zawodowego było rozpoznanie własnych zdolności, zgodnie z zasadą, którą przywołała w wywiadzie Pani Nicola Brown, brzmiącą: „Dobrze poznaj samego siebie, swoje mocne i słabe strony po to, by prawidłowo ocenić i określić swoje możliwości”. O potencjale, jakim dysponowała, rozpoczynając swoją pracę w szkole na stanowisku dyrektora szkoły, tak mówiła w toku wywiadu narracyjnego:

Miałam wiele doświadczeń, wspomnień z dzieciństwa, które okazały się potem nieocenione w moim życiu zawodowym. Moja mama, niezmiernie ważna dla mnie osoba, która kształtowała moje życie i której naprawdę wiele zawdzięczam, także była dyrektorką szkoły podstawowej, jednej ze szkół tutaj w Sheffield. Wzrastałam w swoistym środowisku. Nasiąkałam różnymi wartościami. Teraz po czasie widzę, że wartości te były jak kierunkowskazy w mojej pracy. Szkoła jest dla mnie miejscem, które odgrywa w moim życiu ogromną rolę. To miejsce nie tyle pracy, co ucieleśniania ważnych wartości. Z perspektywy czasu widzę, że już po trzech latach pracy osiągnęłam, to na czym mi bardzo zależało od samego początku. Dzieci chętnie przychodzą do szkoły, realizują różnego rodzaju działania twórcze i widać, że są zmotywowane do nauki. Jest to szkoła, jak już Pani wcześniej mówiłam, z ambicjami. Mojej kadrze pedagogicznej i mnie bardzo zależy na tym, by każde dziecko mogło osiągnąć sukces na swoją miarę.

Pani Nicola Brown jest przez nauczycieli i rodziców postrzegana jako osoba niezwykle zaangażowana w swoją pracę. Nauczyciele wręcz powiedzieli, że „jest to właściwa osoba na właściwym miejscu” (Maria P.). W podobny sposób wypowiedzieli się rodzice, podkreślając, że Nicola Brown jest dyrektorem z powołania, a o swoich uczniach i nauczycielach „potrafi mówić z niezwykłą sympatią i entuzjazmem” (Joanna K.).

Pani Nicola Brown oprowadzając mnie po szkole, z ogromną energią, entuzjazmem i dumą pokazywała dokonania uczniów i kadry pedagogicznej szkoły. Obserwując pracę szkoły, można wyprowadzić wnioski, że w szkole liczą się uczniowie i ich potrzeby, umiejętność pracy w zespole, przynależność do grupy, klasy, całej społeczności szkolnej i niezatrącanie przy tym własnej indywidualności. Zróżnicowanie kulturowe uczniów stało się atutem i ogromnym bogactwem szkoły, wspaniałą lekcją tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka, a sama szkoła miejscem, w którym nie niszczy się ich pasji życiowych i zdolności, a oferuje bogatą gamę zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych i daje szansę wszechstronnego rozwoju.

Pani Nicola Brown jest, jak sama o sobie powiedziała, „pracoholiczką”. Nie ma własnych dzieci. Swoją czas w pełni oddaje szkole. Zapytana o to, jak spędza czas wolny, jakie ma pasje, powiedziała, że kocha podróże, lubi poznawać nowe osoby i próbować specjałów orientalnej kuchni. W czasie wolnym najchętniej skupia się na czytaniu książek.

2.2. William Emerson: Oasis Community Primary School

Pan William Emerson (urodzony w 1961 roku) wykonuje zawód nauczyciela od 1986 roku, co oznacza, że w 2011 roku jego staż pracy pedagogicznej wyniósł łącznie 25 lat.

Pan William ukończył 3-letnie studia na Wydziale Studiów Edukacyjnych (ang. *Department of Educational Studies*) na Uniwersytecie w Sheffield,

wybierając specjalność zorientowaną na edukację, kulturę i dzieciństwo (ang. *Education, Culture and Childhood*). Ukończone studia dały mu tytuł: Bachelor of Arts. Jak twierdzi, studia przygotowały go do pracy w zakresie przywództwa edukacyjnego i zarządzania, badań edukacyjnych, pracy w szkole i środowisku lokalnym na rzecz jego rozwoju oraz podnoszenia jakości życia jego mieszkańców. Uzyskany tytuł dał mu podstawę do dalszego kształcenia w obszarze pracy socjalnej i psychologii edukacyjnej. Niemniej jednak, Pan William Emerson chcąc zawsze pracować w szkole, postanowił dalej kontynuować swoją edukację akademicką, by rozwijać swoje umiejętności w zakresie nauczania i pracy z uczniem w szkole. Stąd też zdecydował się na naukę w ramach rocznych studiów prowadzących do uzyskania certyfikatu: Postgraduate Certificate in Education (PGCE).

Pierwsze doświadczenia pedagogiczne Pana Williama Emersona związane są z nauczaniem matematyki w jednej ze szkół podstawowych w Sheffield, gdzie pracował w latach 1986–1999. Począwszy od roku 1992, pracował w tej szkole na stanowisku wicedyrektora. Potrzeba działania na rzecz środowisk nieuprzywilejowanych społecznie, chęć wprowadzania rzeczywistych, pozytywnych zmian w życiu szkoły i jej otoczenia skłoniły go do wystąpienia o stanowisko dyrektora szkoły w Oasis Community Primary School, gdzie właśnie poszukiwano nowego dyrektora szkoły. Pan William Emerson kieruje tą szkołą od dwunastu lat. W trakcie tego czasu (począwszy od roku 1999) szkoła zmieniła się diametralnie. Od szkoły, która była oceniana przez Ofsted jako szkoła, którą należy otoczyć specjalną ochroną i której należy się uważnie przyglądać (ang. *school under special measures*) do szkoły mającej szczególnie wysokie osiągnięcia (ang. *outstanding school*). W trakcie wywiadu mój rozmówca powiedział:

Dyrektorem tej szkoły zostałem w 1999 roku i doznałem szoku, kiedy pierwszy raz wszedłem do tej szkoły. Miałem wybór: czy zadbać o to, żeby były komputery, czy zająć się toaletami, które powinny spełniać określone standardy. Dokonałem wyboru: toalety. Uważam, że dzieci powinny mieć zapewnione godziwe warunki przebywania w szkole, dążyłem do tego, aby czuły się tutaj jak w domu. Bardzo zależało mi na estetyce szkoły. Uczyłem dzieci od podstaw pewnych zachowań, stworzyłem klimat do pracy, w której dzieci mogły mieć pewną dozę wolności, ale jednocześnie mogły być współodpowiedzialne za to, co się wydarzało w szkole.

Pan William Emerson należy do osób niesamowicie aktywnych, nie zwalnia tempa, ciągle się doskonalą, gdyż olbrzymią wagę przywiązuje do ciągłego rozwoju zawodowego. Twierdzi, że dyrektor powinien być pierwszym wśród uczących się. Zgodnie z tym przesłaniem korzysta z każdej okazji, by uczestniczyć w szkoleniach, konferencjach, seminariach i warsztatach. Wolne chwile poświęca lekturze fachowej literatury. Nie tylko sam się doskonalą, ale swoją wiedzą i umiejętnościami dzieli się z innymi nauczycielami, prowadząc dla nich różnego rodzaju szkolenia.

Pan William Emerson w szkole podstawowej, w której po raz pierwszy rozpoczął swoją pracę na stanowisku nauczyciela, a potem wicedyrektora, jak stwierdził podczas wywiadu, miał „antywzór dyrektora szkoły”. Jego ówczesna przełożona była osobą, która całą władzę chciała koncentrować w swoich rękach. Pracowała ona bardziej jako egzekutor działań nauczycieli, niż jako osoba wspierająca ich pracę i dająca szanse rozwijania się w toku pracy. Pan William Emerson wspominając w trakcie wywiadu tradycje nauczycielskie w jego rodzinie, podkreślał jak wiele uczył się od swojego ojca, który także był dyrektorem jednej ze szkół podstawowych w Sheffield. W toku wywiadu powiedział:

Bycie dyrektorem zawsze mnie uwodziło, zawsze chciałem mieć więcej wpływu na otaczającą mnie rzeczywistość. (...) Niezmiernie ważną postacią w moim życiu był mój ojciec, od którego wiele się nauczyłem. Jego doświadczenia pomogły mi w stawianiu się dyrektorem-liderem i w reformowaniu tej szkoły.

Pan William Emerson, kiedy sam zaczął być dyrektorem szkoły, na pierwszej radzie pedagogicznej powiedział do nauczycieli, że jest przede wszystkim człowiekiem, natomiast dyrektor to jest tylko funkcja i że będzie dążył do tego, by dać wszystko to, co najlepsze nauczycielom i uczniom od siebie; będzie wymagać od nauczycieli rzetelnej pracy, ale przede wszystkim będzie ich wspierać w działaniach. Pan William Emerson od samego początku swojej pracy jako dyrektor uważa, że można zmotywować nauczycieli, rodziców i uczniów do pracy poprzez otwartość w stosunku do nich i szacunek, jaki im się okazuje, jednak wypracowanie łagodnego stylu przewodzenia innym kosztuje wiele pracy i pochłania dużo czasu. Jeśli chodzi o szkołę, to traktuje ją jak swój drugi dom i stara się o szkołę tak bardzo, jak można tylko się starać o własny dom i nie chodzi tutaj tylko o wyposażenie szkoły, jej wygląd, ale przede wszystkim o budowanie relacji międzyludzkich, o tworzenie dobrego klimatu do pracy i uczenia się. Pan William Emerson w kontaktach z kadrą pedagogiczną kładzie nacisk na uczciwość, a wraz z tym na zachowywanie uznanych norm moralnych, rzetelność w ich spełnianiu i prawość. Troszczy się o nauczycieli i dba o zapewnienie im stabilnych, dających poczucie bezpieczeństwa warunków pracy. W związku z tym stara się uprzedzać pewne fakty i wybiegać w przyszłość na zasadzie planowania organizacji pracy na przestrzeni kilku lat. Pan William w trakcie wywiadu podkreślał, że:

Szkola to nie budynek. W związku z tym, przez lata mojej pracy tutaj zawsze zależało mi najbardziej na relacjach. Na tym, żeby wszyscy czuli się bezpiecznie i mieli zaufanie. Wszelkie sprawy chciałem, by były rozwiązywane drogą pokojową.

Twierdzi, że w jego szkole nie ma dzieci, o których nie mógłby czegoś powiedzieć. Jest to szkoła, w której każde dziecko jest ważne i każde może zawsze do niego przyjść. W szkole, jak powiedział:

W tej szkole nie ma dzieci anonimowych. Zaopiekowanie się należycie dziećmi to nasz priorytet. Dbamy o to, aby rozpoznać, które dziecko potrzebuje pomocy i wsparcia.

W czasie, gdy pracował w poprzedniej szkole podstawowej na stanowisku wicedyrektora szkoły, to wierzył, że jeśli sam coś zrobi, to będzie dobrze. Raczej nie dzielił się swoimi obowiązkami z innymi. Doświadczenie pokazało, że to nie jest właściwa droga do pracy z ludźmi. W tej chwili uważa, że koniecznością jest przede wszystkim zaufanie do kadry pedagogicznej, wiara w jej kompetencje, a wraz z tym – w obliczu wymagań, jakim musi sprostać szkoła – koniecznością jest scedowanie pewnych zadań na kadrę i dzielenie się przywództwem. Samego siebie jako osobę, która w szkole jest przywódcą opisuje następująco:

Opieram się w pracy na przekonaniu, że my wszyscy jesteśmy ludźmi, którzy są tutaj z powołania i mamy sobie pomagać. Dobro dziecka jest najważniejsze. Droga zarządzania i przewodzenia była przeróżna, ale pewne cechy mojej pracy z ludźmi wynikają z mojej osobowości i ciężkiej pracy nad sobą. Na dzień dzisiejszy moje zarządzanie jest jednocześnie przewodzeniem innym. To, co ważne w pracy z ludźmi to fakt, że nigdy nie podejmuję i nie podejmowałem decyzji jednoosobowo, autorytarnie, twierdząc, że to jest dobre. Paradoksalnie w moim rozwoju pomogła mi dyrektorka, która była dla mnie antywzorem dyrektora szkoły. To od niej nauczyłem się czego nie wolno robić w pracy z ludźmi.

Pan William Emerson jest dyrektorem szalenie oddanym swojej pracy. Ma opinię dyrektora – jak pokazały to wywiady z uczniami, rodzicami i nauczycielami – potrafiącego cieszyć się wszystkim tym, co robi. Ma wysokie poczucie skuteczności i wierzy w sukces swoich wychowanków. Nie postrzega siebie poprzez funkcję dyrektora, jak to zostało już wspomniane, ale poprzez to, jakim jest człowiekiem. Potrafi docenić pracę nauczycieli i buduje atmosferę w zespole pedagogicznym. Pojawiające się efekty jego działań na zasadzie sprzężenia zwrotnego przynoszą mu wiele zapału do dalszej pracy, gdyż nauczyciele odwzajemniają tym samym, nie kryją się za pełnioną przez nich rolę, nawiązując z nim bliskie relacje. Rzeczą trudną, przeszkadzającą, obniżającą energię są, jak podkreślił w toku wywiadu, ciągle zmiany wprowadzane do systemu oświatowego, zmiany wymuszające dostosowywanie się do narzucanych reguł przez polityków oświatowych. Jednak umiejętność gospodarowania czasem, nie poddawanie się presji zmian, systematyczność w wykonywaniu obowiązków zawodowych, dbałość o samorozwój pozwalają mu nieco obniżyć siłę wpływu narzucanych szkole zmian zewnętrznych. Pan William Emerson dąży do tego, aby szkoła, którą kieruje była najlepsza. Bardzo mu zależy na tym, aby była to szkoła pozwalająca uczniom odkrywać ich talenty i zdolności. Dążenie to zostało przedstawione na stronie internetowej szkoły i przyświeca codziennej pracy szkoły. Kadra szkoły, pod kierunkiem mojego rozmówcy, stara się umacniać wiarę uczących się w szkole dzieci we własne siły i możliwości osiągnięcia sukcesów, stwarzać im warunki do rozwijania samodzielności, obowiązkowości,

podejmowania decyzji za siebie i najbliższe otoczenia, rozwijać i kształtować ich możliwości, a przede wszystkim nauczyć uczenia się.

Pan William Emerson interesuje się fotografią, filmem, muzyką, poezją i polityką. Kocha podróże, zarówno te bliższe, jak i dalsze.

2.3. Sophie Montgomery: Cleveland Technology College

Pani Sophie Montgomery (urodzona w 1960 roku) pracuje od 26 lat w zawodzie nauczyciela, w tym przez 17 lat na stanowisku dyrektora szkoły. Funkcję dyrektora szkoły pełniła w dwóch szkołach. W latach 1994–2002 była dyrektorem szkoły podstawowej w Liverpoolu. Następnie objęła stanowisko dyrektora Cleveland Technology College w Sheffield.

Pani Sophie Montgomery jest absolwentką czteroletnich studiów wyższych na Uniwersytecie w Edynburgu, na podstawie których uzyskała tytuł *Bachelor of Education* (licencjanta w dziedzinie pedagogiki). W toku studiów interesowała ją szczególnie praca z uczniem w wyższych klasach szkoły podstawowej w tzw. *junior schools*. Po ukończeniu studiów licencjackich (ang. *undergraduate study*) podjęła decyzję o kontynuacji nauki i przystąpiła do rocznego programu: Postgraduate Certificate in Education (PGCE) w celu poszerzenia nabytych już kwalifikacji i nauczania w zakresie wybranego przez nią przedmiotu. Swoją edukację akademicką ocenia bardzo wysoko. W trakcie wywiadu stwierdziła:

Czas na uczelni pozwolił mi rozwijać kompetencje nauczyciela wrażliwego na potrzeby uczniów i potrzeby środowiska szkolnego. Myślę, że dzięki studiom stałam się wrażliwa na to, by odpowiadać na zmieniający się system edukacji i być oddana ciągłej pracy nad własnym rozwojem.

W 1985 roku, tuż po ukończeniu rocznych studiów podyplomowych (*post-graduate study*), przeniosła się ze Szkocji do Anglii, do Liverpoolu, gdzie założyła rodzinę. Po dwóch miesiącach poszukiwania znalazła pracę na stanowisku nauczyciela matematyki. Początki jej pracy nie były łatwe, niemniej jednak nabyte wówczas doświadczenia wykorzystała w dalszej karierze zawodowej. Szkoła, która stanowiła jej pierwsze miejsce zatrudnienia, była szkołą stawiającą przed nauczycielami wiele wyzwań z racji swojego usytuowania. Szkoła ta funkcjonowała na rzecz dzieci pochodzących z bliskich jej miejscu zamieszkania okolic, które znane były w Liverpoolu z koncentracji biedy na obszarach upośledzonych społecznie. Praca w tej szkole nie ograniczała się jedynie do pracy na rzecz uczących się w niej uczniów, ale na rzecz rozwoju społeczności, mieszkańców dzielnicy, w obrębie której była usytuowana szkoła. Zatrudnienie w szkole oznaczało dla Sophie Montgomery intensywną pracę nad własnym rozwojem zawodowym. W toku doksztalcenia i doskonalenia zawodowego była

szczególnie zainteresowana pracą z zespołem i kierowaniem zespołem nauczycielskim.

W 1991 roku objęła stanowisko wicedyrektora szkoły podstawowej (ang. *deputy headteacher*), w której pracowała. Nowe stanowisko oznaczało dla niej konieczność nabycia i rozwijania szeregu kompetencji, stąd brała udział w zajęciach doskonalenia zawodowego (ang. *continuing professional development*), aby pogłębić swoją wiedzę w różnych dziedzinach zarządzania i organizacji szkoły. Dużą pomoc w nabywaniu kompetencji kierowniczych uzyskiwała od Pani dyrektora szkoły, z którą współpracowała. Dyrektorka ta była dla niej wzorem, jeśli chodzi o umiejętności w zakresie pracy z ludźmi i dbanie o kreowanie warunków kształcenia dzieci. W 1994 roku, gdy kierująca szkołą dyrektorka odeszła na emeryturę, Pani Sophie Montgomery zgłosiła się do konkursu na dyrektora tejże szkoły. I jak się okazało, przeszła przez ten konkurs z sukcesem. Mając jedynie 34 lata, stała się dyrektorem szkoły podstawowej, co oznaczało duże zaufanie władz oświatowych w możliwości i umiejętności Pani Sophie Montgomery. Doświadczenie w pracy pedagogicznej, dodatkowa wiedza z zakresu zarządzania szkołą, praca w charakterze zastępcy dyrektora szkoły w połączeniu z cechami osobowymi Pani Sophie Montgomery i jej umiejętnościami były wystarczającym atutem dla władz oświatowych by zatrudnić ją w charakterze dyrektora szkoły. Jako nowo mianowany dyrektor szkoły skorzystała ze specjalnych środków, które były w dyspozycji członków rady nadzorczej szkoły w ramach *Headteachers' Leadership and Management Programme* (HEADLAMP). Uzyskane środki przeznaczyła na doskonalenie zawodowe, które miało jej pomóc w zdobyciu i pogłębieniu umiejętności oraz wiedzy związanych z funkcją dyrektora szkoły. Wszelkiego rodzaju zajęcia doskonalące odbywały się w dni wolne od zajęć i podczas wakacji, co wymagało od Pani Sophie Montgomery dużego poświęcenia. Nie było jej łatwo pogodzić jednocześnie rolę matki, żony i dyrektora szkoły. Bez wsparcia osób najbliższych i dużego zrozumienia nie byłaby w stanie wywiązać się z wziętych na siebie zobowiązań.

W roku 2002 przenosi się wraz z rodziną z Liverpoolu do Sheffield i tutaj szuka pracy w obszarze edukacji. Będąc jeszcze w Liverpoolu, aktywnie poszukiwała dla siebie nowego miejsca pracy. Analiza własnej sytuacji w kontekście ogłaszanych przez władze oświatowe informacji na stronach internetowych o konkursach na stanowiska dyrektorów szkół, pozwoliła jej odpowiedzieć sobie na pytanie o to, co chce dalej robić w swoim życiu. W wyniku przemyśleń doszła do wniosku, że pragnie pracować na rzecz dzieci ze środowisk defaworyzowanych, gdyż całe jej dotychczasowe życie zawodowe było związane z tymi dziećmi. Spośród kilku ogłoszonych konkursów wybrała jeden i zgłosiła się na dyrektora szkoły średniej usytuowanej w jednej z najbiedniejszych dzielnic w Sheffield. Zdawała sobie doskonale sprawę, jak przed wieloma wyzwaniami będzie musiała stanąć. Jednak potrzeba robienia czegoś dobrego dla innych

wzięła w górę ponad możliwe obawy przed nieznanymi trudnościami. Pani Sophie Montgomery uzyskała pracę w wybranej przez siebie szkole, jaką była szkoła Cleveland Secondary School (obecnie Cleveland Technology College). Szkoła w momencie objęcia przez nią rozmówczą funkcję dyrektora znajdowała się w poważnych trudnościach. Zgodnie z uzyskaną na podstawie przeprowadzonej inspekcji oceną, została ona zaliczona do szkół w stosunku, do której należy podjąć środki specjalne (ang. *special measures*). Szkoła nie zapewniała uczniom odpowiedniego poziomu nauczania i nie wykazywała możliwości wprowadzenia koniecznych zmian. Szkoła stała w obliczu niebezpieczeństwa, jakim miało być jej zamknięcie. Praca Pani Sophie Montgomery zaowocowała bardzo wysokimi osiągnięciami szkoły w dość krótkim czasie.

Pani Sophie Montgomery jest osobą szalenie oddaną swojej pracy, szczególnie młodzieży, na rzecz której pracuje. Mimo tego, że obecnie z racji pełnienia funkcji dyrektora szkoły większość czasu poświęca nie tyle pracy dydaktyczno-wychowawczej, co kierowaniu szkołą, to w centrum jej uwagi stoi uczeń ze swoimi potrzebami. Czuje się spełniona w swojej pracy i nie wyobraża sobie, że mogłaby pracować w innym zawodzie niż nauczycielski, gdyż jak stwierdziła podczas wywiadu, „zawsze marzyłam o tym, by zostać nauczycielem”.

Nauczyciele, uczniowie i rodzice opisywali Panią Sophie Montgomery w toku wywiadów zogniskowanych jako osobę, która stawia na pierwszym miejscu dobro i rozwój uczniów, bierze odpowiedzialność za utrzymanie wysokiej jakości pracy dydaktycznej, pomaga uczniom w stawianiu się pewnymi siebie i odnoszącymi sukcesy osobami, okazuje szacunek dla różnorodności i wspiera wyrównywanie szans, działa w celu ustanowienia owocnej i partnerskiej współpracy z rodzicami i opiekunami uczniów, współpracuje z innymi nauczycielami i osobami pracującymi na rzecz szkoły.

Pani Sophie Montgomery ma opinię szalenie wymagającego dyrektora szkoły i jednocześnie bardzo dobrego nauczyciela, który ma wyjątkowo dobry kontakt z młodzieżą. Traktuje uczniów partnersko i jest oddana swej pracy. Jest silnie zaangażowana w rozwój kadry pedagogicznej swojej szkoły. Od 2004 roku jest członkiem Teacher Learning Academy (TLA)¹ – Akademii Uczenia się Nauczycieli.

¹ Teacher Learning Academy, TLA została utworzona przez General Teaching Council for England (Naczelną Radę ds. Nauczania w Anglii) w 2004 roku i znajdowała się pod kierownictwem tej Rady w latach 2004–2008. We wrześniu 2008 roku wszelkie sprawy dotyczące TLA zostały przekazane w ręce Cambridge Education. Od czerwca 2009 roku, TLA weszła w formalną współpracę z College of Teachers, co pozwoliło jej realizowane przez nią działania edukacyjne poddawać ocenie jakości. Zmiany w zakresie polityki oświatowej w Anglii doprowadziły do rozwiązania General Teaching Council for England w marcu 2011 roku. W związku z czym, TLA musiała na nowo określić cele swojego działania i swoją strukturę. W listopadzie 2011 roku Teacher Learning Academy została przekształcona w Teaching & Learning Academy (Akademię Nauczania i Uczenia się). Więcej informacji o działalności TLA można odnaleźć na stronie internetowej <http://www.tla.ac.uk>.

Uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego, które jest organizowane przez Akademię pozwala Pani Sophie Montgomery w lepszej pracy na rzecz rozwoju szkoły, we wspomaganiu swojej kadry pedagogicznej w osiąganiu zawodowej doskonałości i uzyskaniu uznania dla własnych osiągnięć.

Pani Sophie Montgomery interesuje się poezją, filmem, muzyką klasyczną i malarstwem.

2.4. Robert Bratkowski: Szkoła Podstawowa nr 207

Pan Robert Bratkowski (urodzony w 1972 roku) jest nauczycielem dyplomowanym z 17-letnim stażem pracy pedagogicznej. Absolwent pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Ukończył studia podyplomowe w zakresie logopedii ogólnej i zarządzania oświatą.

Od roku szkolnego 2005/2006 jest dyrektorem badanej przeze mnie szkoły podstawowej. Ze Szkołą Podstawową nr 207 w Łodzi związana jest cała jego dotychczasowa kariera nauczycielska. W roku 1994 rozpoczął w niej pracę na stanowisku nauczyciela kształcenia zintegrowanego. W szkole tej pracował również na stanowisku nauczyciela świetlicy (w zastępstwie) i nauczyciela wychowania fizycznego. Pan Robert Bratkowski podczas wywiadu powiedział, że przystępując do konkursu na stanowisko dyrektora swojej szkoły:

Otworzyłem przed sobą możliwość awansu, który stanowił dla mnie spełnienie moich ambicji zawodowych i jednocześnie umożliwił realizację zadań, do których w ostatnich latach się ostatnio intensywnie przygotowywałem.

O owym „intensywnym przygotowywaniu” świadczą chociażby takie kursy kwalifikacyjne, które ukończył Pan Robert, jak kurs przygotowujący do sprawowania nadzoru pedagogicznego, czy też kurs dla oświatowej kadry kierowniczej. Pan Robert obok kursów kwalifikacyjnych przeszedł przez szereg szkoleń pozwalających na podniesienie kwalifikacji zawodowych. Wszystkie formy doskonalenia zawodowego były przez niego starannie dobierane pod kątem wymogów, jakie stawia praca dyrektora szkoły. Pan Robert poświęcił swój czas na podnoszenie kwalifikacji i umiejętności w różnych obszarach. Przykładem są szkolenia i kursy z zakresu pozyskiwania funduszy europejskich, technologii informacyjnych i edukacji multimedialnej w praktyce szkolnej, profilaktyki i strategii radzenia sobie z wypaleniem zawodowym nauczycieli, awansu zawodowego nauczycieli rozpoznawania i zapobiegania problemom psychologiczno-wychowawczym, badania możliwości edukacyjnych uczniów, postępowania z dziećmi i młodzieżą w obliczu zagrożeń chorobami cywilizacyjnymi, wykozystania dramy w kształceniu zintegrowanym, zastosowania zasad ergonomii

w szkole i placówce, wychowania komunikacyjnego w szkole, kształcenia umiejętności czytania ze zrozumieniem, czy współpracy z rodzicami w zakresie rozwoju umiejętności edukacyjnych uczniów.

Podjęta przez Pana Roberta Bratkowskiego decyzja o przystąpieniu do konkursu na stanowisko dyrektora wynikała z przeświadczenia, że jego dotychczasowa wiedza o pracy w szkole i doświadczenie, znajomość środowiska i pomysły, jakie ma na uczynienie szkoły dobrą szkołą pozwolą mu na kierowanie szkołą w sprawny i innowacyjny sposób.

Jedenaście lat pracy w zawodzie nauczyciela w jednej szkole (zanim przystąpił do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły), to czas, który pozwolił mu na poznanie wielu aspektów organizacji pracy tej szkoły i jej funkcjonowania. Mówiąc o szkole, stwierdził, że mamy w niej do czynienia z ciągłymi zmianami, co nie zawsze sprzyja dobrej pracy, jednak najważniejsi w szkole pozostają uczniowie i kształtujący ich rozwój nauczyciele, którzy powinni zapewnić uczniom szkołę przyjazną, bezpieczną, posiadającą bogatą ofertę edukacyjną. Pan Robert nie boi się nowych zadań i obowiązków. O sobie mówi w trakcie wywiadu narracyjnego następująco:

Wykształcenie i doświadczenie zawodowe, które zdobyłem umożliwiły mi rozwinięcie umiejętności interpersonalnych i organizacyjnych. Działania te nauczyły mnie współpracy z różnymi instytucjami, doskonaliły mój warsztat organizatorski i kształtowały umiejętność podejmowania decyzji. Kontakt z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi jest motorem mojego działania, powoduje, że ciągle doskonalam swoje umiejętności i zdobywam nowe doświadczenia.

W uzasadnieniu przystąpienia do konkursu na stanowisku dyrektora szkoły napisał, jak pokazała analizy dokumentów, że do swoich atutów zalicza: dobre przygotowanie merytoryczne, wieloaspektową znajomość funkcjonowania szkoły, odpowiedzialność, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność skutecznej współpracy z ludźmi, umiejętność mediacji, gotowość do angażowania swojego czasu i energii do rozwijania własnych możliwości i wspomagania współpracowników, komunikatywność, kreatywność, życzliwość i takt w obcowaniu z ludźmi. O wszystkich tych atutach Pana Roberta Bratkowskiego mogłam się także dowiedzieć z wywiadów fokusowych, jakie zostały przeprowadzone z rodzicami, uczniami i nauczycielami tej szkoły.

Pan Robert Bratkowski wraz z objęciem stanowiska dyrektora szkoły, zaczął wdrażać swoje plany, co do zmiany w szkole. Jedną z pierwszych rzeczy było odnowienie szkoły, uczynienie jej bardziej przyjazną dla uczniów także poprzez warunki, jakie stwarza się do nauki. Pan Robert w trakcie wywiadu mówił o tym następująco:

Pierwsze to było, oczyszczenia pola. Tak, to było najważniejsze. Chciałem pokazać, że coś w tej szkole drgnęło. Gdybyśmy zaczęli od edukacyjnych programów naprawczych,

to nikt by mi w to nie uwierzył. Żebym miał walącą się szkołę, obsprejowaną, zniszczoną, połamaną, to nikt by mi mnie uwierzył, że cokolwiek się w tej szkole dzieje. Trzeba pokazać rodzicom, nauczycielom, dzieciom, że ta szkoła ma super warunki i kolejno zabieramy się za program naprawczy. Chcemy uczyć dzieci jak najlepiej, żeby miały możliwość realizacji swoich marzeń. Prace nad warunkami, jakie stwarza szkoła, to było najważniejsze, to tak jak byśmy próbowali otworzyć restaurację i jej nie wyremontowali. Można byłoby wziąć najlepszego francuskiego kucharza i tak nikt by nie tam przyszedł.

W jego pracy dyrektorskiej, jak sam stwierdził w toku prowadzonych ze mną rozmów, przyświeca mu myśl Petera F. Druckera „Podstawowe zadanie przełożonego polega na służeniu pomocą podopiecznemu, bowiem poczucie sukcesu jest najsilniejszym czynnikiem motywującym do dobrej pracy”. Zgodnie z tą sentencją stara się pomagać dzieciom w stawaniu się wartościowymi ludźmi z wielkimi marzeniami i dawać im siłę do ich spełniania, a nauczycielom, pracownikom administracji i obsługi szkoły, tworzy warunki, w których mogą wykonywać swoje obowiązki, doświadczając satysfakcjonującej samorealizacji.

Konieczność aktywnego funkcjonowania w warunkach ciągle zmieniającego się otoczenia szkoły, wymagają od dyrektora ustawicznej pracy nad własnymi kwalifikacjami, rozwijania umiejętności, wzbogacania wiedzy i doskonalenia cech charakteru. Kierując się maksymą, mówiącą o tym, że „dobry szef, to taki, który daje przykład swoim współpracownikom”, Pan Robert Bratkowski zaplanował tak kierunki swojego rozwoju, aby pogłębiać wiadomości i umiejętności w zakresie organizacji i zarządzania oświatą, brać udział w szkoleniach dla kandydatów na ekspertów komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych, doskonalić swój warsztat logopedy, kontynuować naukę języka angielskiego i języka migowego oraz brać udział w szkoleniach z zakresu komunikacji interpersonalnej.

O sobie mówi, że jest ambitny i energiczny. Ceni takie wartości, jak uczciwość, odpowiedzialność i pracowitość. Chętnie korzysta z dobrych i sprawdzonych pomysłów innych osób. Jest zrzeszony w Ogólnopolskim Stowarzyszeniu Kadry Kierowniczej Oświaty, by uczyć się od innych osób zarządzania oświatą i jednocześnie by dzielić się swoimi pomysłami z innymi. Dąży do tego, by być dyrektorem przewidującym i umiejącym odpowiadać na stojące przed nim wyzwania. Zdaje sobie sprawę z trudności działania w warunkach wolnego rynku, w czasach gdy praca w szkole poddawana jest także grze rynkowej. Dąży do stworzenia w szkole kultury pracy i odpowiedzialności. Dlatego ważny jest dla niego odpowiedni klimat szkoły, sprzyjający budowaniu dobrych relacji zakotwiczonych we wzajemnym zaufaniu.

Jego pasją jest czytanie książek, podróże, spotkania z ludźmi, muzyka i teatr.

2.5. Beata Małecka: Szkoła Podstawowa nr 208

Pani Beata Małecka (urodzona w 1961 roku) jest nauczycielem dyplomowanym i wykonuje zawód nauczyciela od 1986 roku. Pomimo tego, że ma za sobą bogate bo już 25-letnie doświadczenie w pracy pedagogicznej, to wciąż należy do osób pełnych zapału i energii do pracy. Decyzję o wyborze pracy w zawodzie nauczycielskim podjęła już w dzieciństwie, kierowała się przy tym niedoścignionym dla niej wzorem osobowym ojca. Był on dyrektorem jednej z łódzkich szkół podstawowych.

Pani Beata Małecka przedstawiając przebieg swojego życia zawodowego podczas wywiadu, stwierdziła, „wszystko, co pamiętam z dzieciństwa było związane ze szkołą. Zawsze chciałam być nauczycielem i być dyrektorem szkoły”. Jej marzenia z dzieciństwa się ziściły. Pracę na stanowisku dyrektora w szkole, w której prowadzono badania rozpoczęła w 2002 roku. Jest piątym z kolei dyrektorem tej szkoły, biorąc pod uwagę ponad 50-lecie jej istnienia.

W czasie gdy była uczennicą w liceum pojawiła się możliwość pracy w Państwowym Domu Dziecka w Łodzi na stanowisku wychowawcy. Ponieważ praca z dziećmi była jej marzeniem, to podjęcie decyzji o przerwaniu nauki w liceum dziennym na rzecz rozpoczęcia pracy z dziećmi nie zajęło jej zbyt wiele czasu. O decyzji tej w dużej mierze zdecydowały także trudne warunki bytowe, w jakich się wówczas znalazła. Mieszkała wtedy już tylko z matką, gdyż ojciec zmarł dość wcześnie – gdy miała 8 lat. Pracę w domu dziecka postanowiła łączyć z nauką w liceum wieczorowym. Po zdaniu egzaminu maturalnego podjęła naukę w Studium Nauczycielskim w Zgierzu (nauczanie początkowe, 1984–1986).

Jak twierdzi, pracy z dziećmi i dorosłymi nauczyła się „dzięki tym wczesnym doświadczeniom z dzieciństwa, dzięki pracy w harcerstwie i obcowaniu z ludźmi”. To wszystko pomagało jej podejmować różnorakie decyzje, kierować najpierw małymi, a potem coraz większymi grupami. Po ukończeniu Studium Nauczycielskiego chciała zacząć pracować w szkole jako nauczyciel, stąd zaczęła szukać odpowiedniej dla siebie pracy. W czasie, kiedy szukała zatrudnienia, trafiła do szkoły, w której – jak się potem okazało – pracowali nauczyciele, których poznała już w dzieciństwie. Byli to nauczyciele pracujący pod kierownictwem jej ojca. Szkoła podstawowa, którą tworzył kiedyś jej ojciec uległa reorganizacji i została przekształcona w liceum, a całe grono pedagogiczne tej szkoły znalazło zatrudnienie w innej szkole podstawowej, właśnie w tej, do której przypadkowo trafiła Pani Beata Małecka, gdy szukała pracy. Przypadek okazał się bardzo korzystny, gdyż pomógł jej w podjęciu decyzji o zatrudnieniu się w tej szkole i miał niebagatelne znaczenie dla jej dalszego rozwoju. Pani Beata Małecka rozpoczęła zatem pracę w tej szkole w 1986 roku i pozostała w niej przez kolejne 10 lat. W międzyczasie postanowiła podnieść swoje

wykształcenie, dlatego podjęła dalszą naukę na studiach pedagogicznych na Uniwersytecie Łódzkim. Swoją pierwszą pracę wspomina jako „sympatyczną, ale trudną”. Ludzie, z którymi pracowała, jak stwierdziła:

nauczyli mnie wszystkiego w bardzo rodzinny sposób. Potrafili mi zmyć głowę, kiedy się należało, ale z drugiej strony ja nie musiałam się niczego bać. Mogłam sobie pozwolić na szalone pomysły, różne ciekawe rozwiązania.

Po kilku latach pracy powiedziała swojej przełożonej – dyrektorce szkoły, że sama chciałaby zostać dyrektorem szkoły. Jednak nie wiedziała od czego zacząć i jak się do tego przymierzyć. Był to moment w kraju, kiedy pojawiły się konkursy na dyrektorów. Pani Beata Małecka została zachęcona do przystąpienia do konkursu przez swoją przełożoną. Jednak konkurs ten był z góry zaplanowany, rozstrzygnięty. Wiadomo było, kto miał go wygrać. Doświadczenie, jakie nabyła było dla niej bardzo ważne. Jak mówi:

widziałam, jak agresywni potrafia być nauczyciele w obronie swojego człowieka. Była to dla nich ich ukochana dyrektorka. Byli szalenie w nią zapałzeni, zafascynowani. Po konkursie pogratulowałam tej dyrektorce i powiedziałam, że marzę o tym, żeby mieć ludzi, którzy kiedyś staną tak za mną murem. Doświadczenie olbrzymie.

Nie wygrała konkursu, ale jak sama zauważyła, została „dostrzeżona”. Dostała propozycję bycia wicedyrektorem w szkole muzycznej. Wyraziła zgodę, jednak zanim sfinalizowały się rozmowy, okazało się, że jest w ciąży. Dlatego nie podjęła się tego zadania. Niemniej jednak postawiła sobie pewne cele i w dziesięć miesięcy po narodzinach swojego dziecka wygrała konkurs na dyrektora w szkole podstawowej (1996 rok). Wraz z rozpoczęciem pracy na stanowisku dyrektora szkoły postawiła na wprowadzanie w życie różnych reform, których – jak twierdzi – była „fascynatką”. Ukończone kursy doskonalenia zawodowego i programy z cyklu „Nowa Szkoła” były dla niej bardzo ważne. Próbowала wprowadzać w życie rozwiązania proponowane przez program: „Nowa Szkoła” – stworzyła ze swojej szkoły – szkołę pilotażową. Jednak zmiany chciała wprowadzać bardzo szybko, wręcz gwałtownie. Bardzo wiele wymagała od swojego zespołu, co więcej jej sposób zarządzania, był raczej, jak to określiła „zza biurka”. Wydawała dyspozycje i oczekiwała, że będą one szybko realizowane przez jej grono pedagogiczne. Zauważyła jednak, że jej pomysły „chwyciły”, ale tylko w grupie młodych, prężnych i ambitnych nauczycieli. Natomiast ze strony pozostałych nauczycieli pojawił się opór. Chcąc robić coś dobrego, jak mówi: „skonfliktowałam środowisko na bazie moich ambicji i niezrozumiałych ludzkich zazdrości”. Grupa sześciu dość wpływowych nauczycieli stanęła przeciwko badanej Pani dyrektor. W szkole bardzo otwarcie stworzono intrygę i szybko została znaleziona inna osoba na jej miejsce. „Nie myślałam, że za wszystko dobre, co człowiek robi, można dostać po łapach.... ale dostałam”, tak wspomina tamten czas.

Zebrane doświadczenia nauczyły ją, jak sama powiedziała, pokory. Z doświadczeń tych wyprowadziła dla siebie lekcję mówiącą o tym, że należy dbać o formę i o sposoby, w jakie się pracuje. W trakcie wywiadu powiedziała:

Mnie się wydawało, że jeżeli ja tak działam, że jak mnie ktoś coś powie, to ja sobie notuję i robię: odtąd – dotąd. Robię to, co mam zrobić. Wydawało mi się, że wszyscy działają tak samo. Natomiast życie nauczyło mnie, że ludzie bywają różni. Margines różności jest niesamowity. Dlatego najpierw należy tych ludzi poznać, a potem każdego z nich traktować z osobna. I to jest najlepsza nauka. Teraz uważam także, że nie tylko liczy się realizowanie celów, ale to w jaki sposób dochodzi się do tych celów.

Całe wydarzenie, które miało miejsce w tej szkole głęboko odbiło się na psychice naszej rozmówczyni. Jak twierdzi, została ochroniona przez Wydział Edukacji. Przez rok dano jej odpocząć w innej szkole, w której pełniła funkcję wicedyrektora. Ten rok, jak wspomina w trakcie wywiadu Pani Beata Małecka, był:

Trudny, ale był to rok pełen przemyśleń. Zamiast się obrażać na innych, postanowiłam, że już nigdy więcej w ten sposób nie będę wdrażać zmian w szkole. Postanowiłam poradzić sobie z tym problemem. Nie chciałam go obejść, zapomnieć o nim. Nigdy nie omijam płotów, ja przez nie po prostu przechodzę.

Koleżanka, którą spotkała w międzyczasie, powiedziała jej „nie przejmuj się, ja za rok kończę. Chcesz to przyjdź i zobacz szkołę”. I tak też nasza rozmówczyni zainteresowała się nową szkołą. Postanowiła stanąć do konkursu na dyrektora tej szkoły i wygrała go. Był to rok 2002. Jak sama twierdzi, jej styl kierowania jest zupełnie inny niż ten, który miała poprzednio.

Zaczęłam od bardzo spokojnych działań, czasami nawet odrobinę wycofanych. Zrozumiałam, że te pierwsze pół roku pracy wcale nie musi być takie szybkie, że raczej warto postawić na ewolucję, niż na rewolucję. Musiałam się przyjrzeć nauczycielom, z którymi zaczęłam pracować, a oni mogli przyjrzeć się mnie. Później zobaczyłam jak sobie radzą z tym, co im proponowałam. Okazało się, że trafiłam do niesamowitego zespołu ludzi. Zespołu, w którym bardzo zwraca się uwagę na ludzkie emocje. Są rzeczy ważne i ważniejsze – najważniejsi są tu ludzie i ich relacje i na tej bazie budowana jest cała reszta. Zadowolony człowiek lepiej pracuje. W takie środowisko weszłam.

Już na początku wprowadziła pewną nowość do pracy z nauczycielami, poprosiła nauczycieli o to, by wybrali spośród siebie pięciu nauczycieli, do których mają zaufanie, z którymi mogłaby konsultować swoje pomysły. Powiedziała, że rozumiała, że ludzie tak naprawdę nie lubią jak im się coś nakazuje, i że prośba szefa z reguły jest traktowana jako nakaz. Stąd zawsze odwołuje się w swojej pracy do owej grupy doradczej, zespołu wspomagającego, do tych nauczycieli, którzy są wybierani przez cały zespół nauczycieli. To, co udało się jej

stworzyć w pracy, to atmosferę współpracy, wzajemnego uczenia się i spójności w zespole. Jej założenie, że do pracy dyrektora potrzebni są ludzie do pomocy, w pełni się zrealizowało, pracując z nauczycielami nauczyła się delegowania uprawnień. Przy czym, jak mówi:

Jeżeli kogoś proszę o pomoc, to nie pytam w międzyczasie co i jak. Odbyna się to na zasadzie zaufania do kompetencji danej osoby. To są tej osoby zasługi, a w razie czego moje porażki, ponieważ to ja zdecydowałam się powierzyć jej zadanie. W momencie, kiedy jest to kilka głów, wówczas pomysły są lepsze, bardziej wyważone, mniej podszyte własnymi przeżyciami, są bardziej obiektywne. Nie jestem w stanie zrobić wszystkiego sama. Nie mogę wkraczać w każdą sytuację. Musi być pewna gradacja. Ale wiem, że jeżeli nauczyciel cokolwiek załatwia to w ostateczności ja muszę ponieść za to odpowiedzialność.

Różnym, często dość złożonym, wyzwaniom stawia czoła dzięki umiejętności szybkiego podejmowania decyzji i odwoływania się do zespołu nauczycielskiego. Mówi o sobie, że nie boi się podejmowania decyzji. Zaś w trudnych momentach w pracy ma wsparcie od grona pedagogicznego, od administracji i personelu pomocniczego. Według niej pracujący z nią nauczyciele:

Tworzą bardzo koleżeńskie grono. Oni są przyzwyczajeni do pomagania sobie. Są to nauczyciele dyspozycyjni, są fachowcami w tym, co robią, są wyspecjalizowani metodycznie, merytorycznie, są kreatywni. Moi nauczyciele mają mnóstwo własnych pomysłów. Próbuja różnych rzeczy w pracy z uczniami.

Co najważniejsze, jak twierdzi Pani Beata Małecka, nauczyciele w kierowanej przez nią szkole potrafią zachęcić ucznia do nauki, a nie doprowadzić do sytuacji, w której „uczniowi już nic się nie chce”. Nauczycieli, którymi kieruje, cechuje ciepło i otwartość. Jeśli chodzi o pomoc ze strony organów zarządzających szkołą, to jak mówi:

Wszędzie pracują tylko ludzie. Przez przypadek mam szczęście do ludzi. Trafiam na osoby, którym mam wiele do zawdzięczenia i potem ja się staram bardziej by im pomóc i w ten sposób tworzy się taki łańcuszek szczęścia. Ja mam szczęście, że zarówno w Wydziale Edukacji, jak i w Kuratorium Oświaty – w jednym i drugim miejscu mam fantastyczne osoby: fantastyczną inspektorę w Wydziale Edukacji i fantastycznego wizytatora w Kuratorium Oświaty. Ja mogę wprost zadzwonić i powiedzieć, że mam problem lub szykuje mi się problem i wtedy mam jeszcze czas na naprawianie. Tam jest obrona, ochrona naszych interesów. Na pewno i inspektorka i kuratorka są praktykami, a nie teoretykami. Obydwie pracowały w szkołach, obydwie przeszły przez funkcję wicedyrektora, były dyrektorami trudnych placówek. Znają rzeczywistość, są szalenie realne.

Po dziewięciu latach pracy w tej szkole twierdzi, że w żaden sposób nie zmieniło się jej poczucie zaangażowania. Mówi:

Jestem cały czas nakręcona, tylko zmieniają się tematy, zadania do realizacji. Tak wiele wkładam energii w to, co robię, że czasami boję się tego momentu, o którym mówi się, że jest to wypalenie zawodowe. Zastanawiam się, co zrobię, jeśli przyjdzie mi się z nim zmierzyć, ale póki co, pomimo codziennej szarpaniny, tyle mam radości z mojej pracy, że jakoś ten moment mnie nie dosięga, i pewnie jeszcze jest daleko, nie wiadomo, czy kiedykolwiek przyjdzie.

Pani Beata Małecka chciałaby, aby kierowana przez nią szkoła pozostała szkołą kameralną, składającą się maksymalnie z 12 oddziałów. Uważa, że łatwiej jest wówczas naprawdę skutecznie pracować, pomagać uczniom, nie trzeba wprowadzać dwóch zmian w rozkładzie zajęć. Na pytanie: „co pozostało do zrobienia w szkole?” odpowiedziała następująco:

Bardzo wiele, ale na razie chciałabym zadbać o wizerunek szkoły, o jej ciągłą promocję, o wyposażenie szkoły w wiele rzeczy, chociaż pomoce dydaktyczne nie są słabą stroną tej szkoły. W marzeniach jest multimedialna sala komputerowa. Marzy mi się, że będę mieć tyle komputerów, że w każdej sali będzie komputer, chociaż jeden. Marzy mi się takie porozumienie pracowników, że jak nie ma dyrektora, to oni sobie sami ze wszystkim poradzą.

Pani Beata Małecka jest fascynatką rozwoju własnego, gdyż uważa, że tylko rozwijający się dyrektor może pracować nad rozwojem nauczycieli i szkoły jako całości. W jej najbliższych planach jest przygotowanie i obrona pracy doktorskiej poświęconej problematyce edukacji domowej w Polsce. Interesuje się muzyką. Kocha czytać książki i podróżować. Czas wolny lubi spędzać w gronie przyjaciół.

2.6. Zbigniew Skibiński: Publiczne Gimnazjum nr 51

Pan Zbigniew Skibiński (urodzony w 1960 roku) jest nauczycielem dyplomowanym i wykonuje zawód nauczyciela od 1987 roku. Co oznacza, że w 2011 roku jego staż pracy pedagogicznej wyniósł łącznie 24 lata. W latach 1987–1995 pracował w szkole podstawowej, gdzie uczył uczniów klas I–III. W latach 1995–2001 był dyrektorem tejże szkoły. Od 2001 roku jest dyrektorem badanego gimnazjum.

Pan Zbigniew powiedział, że zawsze marzył o pracy w szkole i o pracy z młodzieżą, dlatego ukończył studia pedagogiczne w zakresie nauczania początkowego, co dało mu uprawnienia do pracy w szkole podstawowej.

Lubię pracę z dziećmi, a zwłaszcza z małymi dziećmi, ich wdzięczność za to, co się robi jest bardzo duża. Praca na stanowisku nauczyciela w nauczaniu początkowym dawała mi wyjątkową satysfakcję. W swojej pracy zawodowej dałem się poznać jako nauczyciel, który

wyzwała w dzieciach ekspresję twórczą, co bardzo się rodzicom podobało i może nieskromnie tutaj powiem, miałem dość duże zapotrzebowanie uczniów do mojej klasy i kiedy oddawałem jedną klasę trzecią zawsze dyrekcja prosiła mnie, abym pracował z dziećmi, których rodzice wypatrzyli sobie mnie jako wychowawcę.

W 1995 roku ze szkoły podstawowej, w której był zatrudniony Pan Zbigniew Skibiński odchodzi dyrektor (dostał propozycję pracy w Wydziale Edukacji). Natomiast wicedyrektor nie zdecydował się na pełnienie funkcji dyrektora szkoły. Rada Pedagogiczna doceniając umiejętności organizacyjne i umiejętności pracy z ludźmi, zaproponowała Panu Zbigniewowi Skibińskiemu by spróbował objąć stanowisko dyrektora w szkole. Badany po dłuższym namyśle podjął to wyzwanie. Tak o tym mówił podczas wywiadu:

Po wielu przemyśleniach uznałem, że należy podsumować pewien okres mojej pracy zawodowej to, co udało mi się już zrobić i spróbować pracować w innym charakterze, bo to też będzie praca z młodzieżą tylko może trochę inaczej wyglądająca. Ogłoszono konkurs na stanowisko dyrektora szkoły. Do tego konkursu przystąpiła jeszcze jedna z moich koleżanek, pracująca również w tej szkole i również w nauczaniu zintegrowanym. Konkurs był przeprowadzony przez Kuratorium Oświaty. Ja ten konkurs po prostu wygrałem.

Swoje pierwsze chwile jako dyrektor wspomina następująco:

No cóż, jako młody dyrektor bardzo wiele czasu spędzałem w pokoju nauczycielskim. Nie potrafiłem zamknąć się w gabinecie dyrektora. Byłem wtedy młodym, trzydziestoparoletnim człowiekiem. Wydawało mi się, że jakiś tam mały sukces osiągnąłem. Aczkolwiek przydałoby się zabrać do pracy i zająć się konkretnie sprawami szkoły. Ale miałem bardzo małe doświadczenie, jeśli chodzi o doskonalenie zawodowe. Więc w pierwszej fazie mojego samorozwoju postanowiłem jak najwięcej się uczyć na temat zarządzania i kierowania zespołami. Wówczas nie wymagano jeszcze od dyrektorów szkół ukończenia studiów podyplomowych czy kursu kwalifikacyjnego z organizacji zarządzania, a instytucje doskonalące nauczycieli oferowały tylko pewne krótkie formy doskonalenia, które można było ukończyć.

Jak widać Pan Zbigniew Skibiński od samego początku był zorientowany na podnoszenie swoich kwalifikacji. W 1996 roku złożył egzamin na pierwszy stopień specjalizacji z organizacji zarządzania szkołą przed Państwową Komisją w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Przygotował pracę na temat „Strategiczne zarządzanie małą placówką oświatową”.

Zmiany, które zachodziły w oświacie od roku 1999 pod wpływem wprowadzonej w życie reformy oświaty odbijały się na funkcjonowaniu szkół podstawowych. Szkoła Podstawowa nr 99 w Łodzi, której dyrektorem był Pan Zbigniew Skibiński, miała być zlikwidowana. Na jej miejsce miano utworzyć gimnazjum. Pan Zbigniew Skibiński decyzją Wydziału Edukacji miał pełnić funkcję dyrektora gasnącej szkoły podstawowej (w szkole było jeszcze dziesięć oddziałów). W tym samym budynku powołano w roku szkolnym 1999/2000

Publiczne Gimnazjum Nr 51. Mój rozmówca przez 2 lata kierował jednocześnie finansami gasnącej szkoły podstawowej i nowo powołanym do życia gimnazjum. Natomiast personel pedagogiczny tego gimnazjum był pod rządami nowego dyrektora, który został powołany przez władze oświatowe.

Okres przejściowy był dość trudny dla Pana Zbigniewa, gdyż przede wszystkim chciał zatroszczyć się o swoich nauczycieli, o to by nie utracili pracy wraz z likwidacją szkoły podstawowej.

Miałem wówczas bardzo poważną sytuację. Budynek był cały czas ten sam, ale musiałem zacząć dzielić go z nowo powstałym gimnazjum. Na początku – w pierwszym roku – było to nieliczne gimnazjum: tylko trzy pierwsze klasy, ale w kolejnym roku było już sześć klas. Niektórzy nauczyciele mieli podzielony etat: między szkołą podstawową a gimnazjum. Natomiast było to dla mnie wyzwanie bardzo poważne, a jednocześnie odpowiedzialne za skład osobowy nauczycieli, ponieważ z nauczania zintegrowanego nauczyciele tracili pracę, dlatego, że kolejny rok wiązał się z brakiem naboru do szkoły podstawowej i ona automatycznie ulegała wygasaniu. W związku z powyższym robiłem wszystko, żeby uruchomić swoje znajomości, żeby tych moich nauczycieli tak zarekomendować, wystawić im takie świadectwo, taką opinię, aby mogli otrzymać pracę. Nie ulega wątpliwości, że w tym działaniu pomagał mi Wydział Edukacji, który był również odpowiedzialny za nauczycieli, więc umieszczano nauczycieli w różnych placówkach, żeby tej pracy nikt nie utracił. Na szczęście udało mi się tak rozdysponować tym składem osobowym w konsultacji z wieloma instytucjami takimi, jak Kuratorium Oświaty czy Wydział Edukacji, że moi nauczyciele pracy nie stracili.

Ta sytuacja przejściowa trwała dwa lata i nie była korzystna, jeśli chodzi o współpracę między Panem Zbigniewem Skibińskim a obecną wówczas dyrektorką gimnazjum.

Powiem krótko, że gdzie dwóch rządzących to nie zawsze ta współpraca nabiera rumieńców. Zaraz powiem, dlaczego. Ja na przykład należę do tego typu osób, że bardzo zawsze szanuję praktykę i doświadczenie osób drugih i tak sądziłem, że nowy dyrektor będzie bardziej bazował na moim doświadczeniu, będzie się liczył z moim zdaniem. Natomiast dyrektorka tej szkoły była osobą mniej więcej w moim wieku, ale bez doświadczenia w zakresie zarządzania szkołą i wydawało jej się chyba, że potrafi wszystko. I tak jakoś pewne rzeczy, które były priorytetami próbowała zawsze pomijać. Nie do końca je ze mną uzgadniała. Ja po prostu się wszystkiemu przyglądałem. Jestem osobą i zawsze tak uważałem, że jestem wybrany przez grupę ludzi, za których jestem bardzo odpowiedzialny i do tej pory tę zasadę stosuję. Zawsze stosuję zasadę Monteskiusza, że "nie należy gnać ludzi przed sobą, ale sprawić żeby podążali za nim".

W roku 2001 został ogłoszony konkurs na stanowisko dyrektora Gimnazjum Publicznego nr 51. Pan Zbigniew Skibiński przystąpił do konkursu, gdyż jak sam powiedział:

czułem się odpowiedzialny za ludzi i chciałem tak kierować szkołą, by stały przed nią perspektywy rozwoju.

Dzięki dużemu poparciu, jakie miał w radzie pedagogicznej i bardzo dobrej ocenie, jaką uzyskał za swoją pracę ze strony organu nadzorującego wygrał konkurs na dyrektora badanego gimnazjum. Pan Zbigniew dużą wagę przypisuje ustawicznemu doskonaleniu się i doksztalcaniu. Twierdzi, że osoba, która wybiera zawód nauczyciela „skazuje się” na ustawiczne uczenie się, tym bardziej dotyczy to tych nauczycieli, którzy są dyrektorami szkół. Ponieważ sam naprawdę lubi się uczyć, to czyni to z przyjemnością.

Obok studiów pedagogicznych, Pan Zbigniew ukończył studia podyplomowe „Bibliotekoznawstwo i informacja naukowa”, Studium Przedmiotowo-Metodyczne w zakresie nauczania początkowego oraz szereg różnego rodzaju kursów, w tym między innymi kurs kwalifikacyjny z organizacji i zarządzania oświatą i kursy dotyczące: jakości w edukacji, mierzenia jakości pracy szkoły, badania jakości pracy szkoły, jakości pracy szkoły i nadzoru pedagogicznego, nowej roli doradcy zawodowego w gimnazjum, awansu zawodowego nauczycieli w kontekście rozwoju szkoły i programowania rozwoju szkoły. Pan Zbigniew Skibiński jest ekspertem egzaminacyjnym z zakresu wychowania przedszkolnego, nauczania zintegrowanego i bibliotekoznawstwa. W roku 2004 za swoje szczególne osiągnięcia uzyskał nagrodę Prezydenta Miasta Łodzi. Lata pracy w zawodzie nauczyciela i na stanowisku dyrektora pokazały, że potrafi przenieść on pasję uczenia się na swoich podwładnych i uczniów. Jego współpracownicy doskonale wiedzą, czego on od nich oczekuje. Jest bardzo wymagającym dyrektorem i taką opinią cieszy się wśród nauczycieli.

Jego zdaniem idealny dyrektor powinien być zawsze świetnie przygotowany do swojej pracy i umieć motywować swoich podwładnych do rozwoju oraz pokazać im, że każdy uczeń może osiągnąć coś wielkiego na miarę swoich możliwości. Według Pana Zbigniewa robienie kariery w zawodzie nauczyciela wbrew powszechnym opiniom, nie jest równoznaczne z pracoholizmem.

Kariera nauczyciela nie oznacza pracować więcej, ale pracować mądrzej. Jeśli nauczyciel chce być dobrym dyrektorem, to paradoksalnie, to właśnie nauczyciele, którzy umieją zarządzać swoją karierą, mają wizję swoich osiągnięć i świadomość środków, których będą do tego potrzebowali, umieją lepiej wybierać zadania i projekty, w jakie się włączają, mają większą łatwość rezygnowania z rzeczy, które uznają za mało wartościowe dla ich rozwoju.

Pan Zbigniew Skibiński jest osobą niezwykle aktywną, jednak uważa, że w każdej dziedzinie życia potrzebne jest umiarkowanie. Realizacja zbyt wielu zadań często wynika ze złe dobranego zespołu bądź z przekonania, że wszystkie doświadczenia mogą się w przyszłości przydać, czyli z braku wizji co dalej, co w przypadku myślenia o szkole i pracy w niej, nie powinno, jak twierdzi Pan Zbigniew, mieć miejsca.

Jego pasją jest czytanie książek, muzyka poważna i teatr.

3. Rozwój zawodowy – stawanie się skutecznym przywódcą

Prowadzenie badań nad rozwojem zawodowym dyrektorów szkół jest dość utrudnione. Przyczyną tego stanu rzeczy jest niedostatek literatury fachowej poświęconej tej problematyce. Tak jak w odniesieniu do nauczycieli problematyka ich rozwoju zawodowego i jego uwarunkowań staje się coraz bardziej popularna zarówno w Polsce, jak i za granicą, o czym świadczy szereg opracowań teoretycznych², to badania nad rozwojem zawodowym dyrektorów szkół wciąż pozostają na marginesie zainteresowań naukowych. Niedostateczny stan wiedzy pedagogicznej na temat tego, jak dyrektorzy szkół rozwijają się zawodowo i jak w toku procesu rozwoju zawodowego stają się skutecznymi przywódcami w szkołach stawia badacza wobec szeregu wyzwań.

Prowadząc rozważania nad rozwojem zawodowym dyrektorów szkół, należy uważnie odnieść się do dorobku poszczególnych dziedzin wiedzy zajmujących się rozwojem zawodowym człowieka. Dorobek ten, jak trafnie podkreśla Katarzyna Januszkiewicz w pracy pod tytułem: *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia* (2009, s. 97), wskazuje na współistnienie w życiu człowieka dwóch światów: świata osobistego i zawodowego. Słowo „współistnienie” w przywołanym tutaj kontekście mówi nie tyle o dwoistości natury człowieka, lecz o dwoistości obszarów jego działalności, przy założeniu, że „praca stanowi naturalny element życia ludzkiego, tak jak jest nim narodzenie, dojrzewanie i śmierć” (tamże, s. 98). Biorąc pod uwagę to stanowisko, w prowadzonych dotychczas badaniach nie oddzielałam rozwoju zawodowego od rozwoju osobowego badanych dyrektorów. Jednocześnie przyjąłam kolejne założenie mówiące o tym, że procesy biograficzne i społeczne, w które byli uwikłani badani dyrektorzy stają się dostępne analizie badawczej.

Kierując się jako badacz intencją zrozumienia opowiedzianych mi przez badanych historii, za jedno z podstawowych zadań badawczych postawiłam przed sobą uzyskanie rozumiejącego wglądu w to, jakie znaczenia i sensy nadawali badani różnym przejawom swego życia zawodowego. W toku procesu badawczego

² Analiza stanu wiedzy poświęconej problematyce rozwoju zawodowego nauczyciela pokazuje, że rozwój zawodowy nauczyciela jest przedmiotem zainteresowań nie tylko pedeutologów, którzy niejako z założenia poszukują odpowiedzi na pytania dotyczące predyspozycji osobowych do pracy w zawodzie nauczyciela, strategii kształcenia nauczycieli czy też różnych aspektów życia zawodowego i przemian zachodzących zarówno w osobie nauczyciela, jak i jego bliższym otoczeniu, ale także specjalistów prezentujących różne dziedziny i dyscypliny naukowe (zob. Ball, Goodson, 1985; Burden, 1986, 1990; Butler, 1992; Christensen, 1983; Day, 2004; Dróżka, 2004, 2008; Feiman-Nemser, Floden, 1986; Fessler, 1985, 1995; Fessler, Christensen, 1992; Fessler, Ingram, 2003; Fuller, 1969; Gaś, 2001; Huberman, 1989, 1993, 1995; Kelchtermans, 1993; Kelchtermans, Schratz, Vandenberghe, 1994; Kwaśnica, 1994, 2003; Kwiatkowska, 2005; Michalak, 2007; Plewka, 2009; Poraj, 2009; Sikes, Measor, Woods, 1985; Unruh, Turner, 1970).

staralam się prowadzić ciągłą obserwację (ang. *persistent observation*), ciągle namysł nad wyłaniającymi się kierunkami analiz, sposobami interpretacji uzyskiwanych wyników.

W podjętej przeze mnie próbie empirycznego oglądu problematyki koncentrującej się na rozwoju zawodowym badanych dyrektorów szkół, staram się ukazać świat życia i pracy zawodowej moich rozmówców, a wraz z tym wzajemność oddziaływań kontekstu wewnętrznego (dyrektor szkoły) i kontekstu zewnętrznego (otoczenie, w jakim funkcjonuje dyrektor szkoły) rozwoju zawodowego badanych dyrektorów. Odkrywając to, co „milczące”, co z ukrycia czyniło/czyni badanych właśnie takimi, jakimi są, poznawałam szereg zmian rozwojowych, jakie zachodziły u badanych przeze mnie dyrektorów szkół na przestrzeni czasu, zmian które prowadziły do dojrzewania zawodowego badanych w kontekście czynników, które wspierają stawanie się skutecznym przywódcą w szkole, jak i czynników, które utrudniają rozwój tego procesu. Przedstawione w niniejszym rozdziale wyniki badań kierują uwagę głównie w stronę czynników podmiotowych, instytucjonalnych, a także społeczno-kulturowych i polityczno-ekonomicznych.

Analiza porównawcza badanych przypadków pokazała, że w zjawisku rozwoju zawodowego badanych dyrektorów szkół (zarówno dyrektorów szkół polskich, jak i brytyjskich) można zauważyć szereg zmian wspólnych, jak i zmian indywidualnych, charakterystycznych tylko dla danego dyrektora. Zmiany wspólne stanowią rezultat doświadczania podobnych zdarzeń, nadawania charakteru przełomowego podobnym wydarzeniom, uczestniczenia w podobnych sytuacjach społecznych, udzielania podobnej odpowiedzi na wyzwania, jakie pojawiały się wraz z pełnieniem roli nauczyciela, a potem wraz z pełnieniem roli dyrektora szkoły (zob. Michalak, 2011c).

Badając drogi rozwoju zawodowego, podjęłam próbę, jak to już było wcześniej zaznaczone, rekonstrukcji procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole. Kategoria „stawania się” integruje siatkę pojęciową prezentowanych w tej książce badań i odnosi się do wyłonionego z analizy danych procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole. Proces ten został zrekonstruowany poprzez odtworzenie kolejnych, następujących po sobie faz rozwoju i odnoszących się do tych faz charakterystycznych dla nich własności oraz warunków, które rzutowały na przebieg rekonstruowanego procesu.

Pomocne w prowadzonych przeze mnie czynnościach analityczno-interpretacyjnych nad przebiegiem życia zawodowego badanych nauczycieli okazało się odwołanie do koncepcji rozwoju zawodowego dyrektorów szkół opracowanej przez Christophera Daya i Aysen Bakioğlu (1996) oraz do koncepcji rozwoju kariery osoby sprawującej w organizacji funkcje przywódcze Petera Hawkinsa i Nicka Smitha (2008).

Christopher Day i Aysen Bakioğlu przeprowadzili badania, w których skoncentrowali się na rozwoju zawodowym dyrektorów szkół. Podstawą swoich

badan uczynili transformatywne teorie rozwoju, które traktują proces rozwojowy jako przekształcanie różnych doświadczeń jednostki, zarówno nowych, jak i już posiadanych. W związku z czym autorzy założyli, że u podstaw procesu przekształcania doświadczeń jednostki tkwi ich integracja. Natomiast kumulowanie i przekształcanie doświadczeń prowadzi do zmiany jakościowej w rozwoju jednostki. Autorzy ci pokazali, że rozwój dyrektora szkoły nie powinien być traktowany jako proces ciągły, płynny co jest typowe dla liniowych modeli rozwoju zawodowego. Przedstawianie rozwoju zawodowego dyrektora szkoły jako linearnego kontinuum prowadzi do nadmiernych uproszczeń w analizach rozwoju zawodowego dyrektorów szkół. Według Christophera Daya i Aysen Bakioğlu rozwój zawodowy dyrektorów jest procesem, w którym obok rzeczywistego wzrostu pojawiają się momenty regresji i zastoju. Rozwój może przebiegać w specyficznym dla każdego dyrektora tempie, w sposób ciągły lub skokowy (pełen zrywów). Wpisujące się w rozwój zawodowy dyrektora szkoły zmiany mają charakter ilościowo-jakościowy. Autorzy w toku swoich prac badawczych podjęli próbę wyodrębnienia faz³ rozwoju zawodowego dyrektorów, w których kolejno zachodzą procesy różnicowania doświadczenia, następnie jego porządkowania i integracji, co odpowiada powstawaniu nowej struktury i wskazuje przejście na inny, najczęściej wyższy etap. W rozwoju zawodowym dyrektora szkoły wyodrębnili oni następujące fazy:

- Inicjacja: idealizm, niepewność i dostosowanie się,
- Rozwój: konsolidacja i poszerzenie repertuaru,
- Autonomia: jednocykliczne uczenie się
- Rozczarowanie.

Fazom tym przypisują wyróżniające je właściwości, które dokładniej omówiłam w artykule pod tytułem: *Rozwój zawodowy dyrektorów szkół a przywództwo i idea uczenia się przez całe życie* (Michalak, 2006c). Na potrzeby prowadzonych tutaj rozważań przywołam najistotniejsze z charakterystyk poszczególnych, wyróżnionych przez Autorów faz. I tak, faza zwana przez Christophera Daya i Aysen Bakioğlu *Inicjacja: idealizm, niepewność i dostosowanie się* mówi o początkowych doświadczeniach osób podejmujących obowiązki dyrektora szkoły. Doświadczenia te mogą należeć albo do trudnych, albo do łatwych, co powiązane jest z wynikami, jakie uzyskał Michael Huberman (1989), gdy analizował kariery zawodowe nauczycieli w kontekście doskonalenia szkoły. Ci dyrektorzy, którzy rozpoczynali pracę w szkołach, które miały dobrą renomę w środowisku

³ Należy zaznaczyć, iż w prowadzonych badaniach pojęcie „faza” było przedkładane nad pojęcie „etap”. Etap, jak podkreślają autorzy badań, sugeruje odrębne okresy czasu, które różnią się między sobą jakościowo, podczas gdy faza może obejmować zachowania wpisujące się w poprzek kilku faz rozwojowych. Fazy mogą mieć charakter powtarzający się, stąd też jednostki mogą przechodzić przez różne fazy. Według autorów pojęcie fazy jest skoncentrowane na podkreśleniu podobieństwa procesu, podczas gdy pojęcie etapu zwykle odwołuje się do podobieństwa struktury (Day, Bakioğlu, 1996, s. 207).

szkolnym i dobre relacje ze społecznością lokalną początkowo czuli się zadowoleni i nie mieli wielu problemów do rozwiązania. Najczęściej byli oni otoczeni życzliwą im kadrą pedagogiczną, kadrą nastawioną na wdrażanie w życie różnych innowacyjnych rozwiązań. Łatwe początki pojawiają się wówczas, gdy poprzedni dyrektor nie był zbyt popularny wśród kadry pedagogicznej, a kadra pedagogiczna wręcz oczekiwała na zmianę dyrekcji i przejawiała gotowość akceptacji wprowadzanych zmian. Trudne początki nowo mianowanych dyrektorów są najczęściej połączone z problemami, które pozostawił po sobie poprzedni dyrektor. Wśród tych problemów na czoło wysuwają się kwestie związane z redukcjami w kadrze pedagogicznej, niski budżet szkoły, zachowawcze postawy pracowników wobec jakichkolwiek zmian w pracy szkoły.

Kolejna faza opisana przez Christophera Daya i Aysen Bakioğlu została nazwana *Rozwój: konsolidacja i poszerzenie repertuaru*. Rzeczą znaną dla tej fazy jest to, iż u większości dyrektorów pojawia się poczucie większej biegłości w wypełnianiu ważnych zadań zawodowych, rośnie poczucie kompetencji i dojrzałości zawodowej. Towarzyszy temu konsolidacja, udoskonalenie i poszerzenie repertuaru zachowań w roli. W miarę tego, jak wizja bycia profesjonalnym dyrektorem ewoluuje, można zauważyć większe zaangażowanie dyrektorów w wewnętrzne oraz pozaszkolne przedsięwzięcia edukacyjne. Tej fazie rozwoju zawodowego dyrektorów towarzyszy wiele zmian w szkole. Dyrektorzy potrafią odpowiedzieć na potrzeby swoich nauczycieli, zapewnić im możliwości rozwoju i w większej mierze delegują na nauczycieli odpowiedzialność za rozwiązywanie spraw związanych ze szkołą.

Kolejną wyróżnioną przez autorów fazą jest *Autonomia: jednocykliczne uczenie się*. Interesującą właściwością rozwoju dyrektorów w tej fazie jest to, że choć dyrektorzy okazują się kompetentni, ustanawiają lepsze standardy odnośnie dyscypliny pracy, potrafią dobrze radzić sobie ze wzrastającą złożonością zadań zawodowych, to jednak pojawia się u nich większy opór wobec zmian. W niektórych przypadkach można odnotować nostalgię do wcześniejszych lat pracy, do uzyskiwanych osiągnięć, czasami pojawiają się próby odwoływania się do autokratycznego stylu zarządzania.

W fazie tej mogą pojawiać się początki wzrastającego poziomu rozczarowania spowodowanego brakiem zmiany roli zawodowej, jak i zmniejszającego się poziomu energii i entuzjazmu. Z drugiej strony, faza ta może prowadzić do „ponownego naenergetyzowania” związanego z odkrywaniem nowych wyzwań, lepszym sposobem przewodzenia innym połączonego ze złagodnieniem, charakteryzującym się mniejszą siłą napędową, ale również mniejszą niecierpliwością, mniejszą potrzebą kontrolowania innych lub kierowania sobą, większą tolerancją dla czyichś ograniczeń i słabości, większą akceptacją „nieuniknioności” biegu życia.

Jedną ze zidentyfikowanych przez Autorów fazą jest *Rozczarowanie*. Brak pewności siebie i brak chęci silnego angażowania się w sprawy zawodowe jest

charakterystyczny dla tej fazy. Dyrektorzy znajdujący się w tej fazie mogą cechować się „konserwatyzmem”, zanika u nich entuzjazm do pracy, brakuje im silnego emocjonalnego i intelektualnego zaangażowania. Dyrektorzy częściej niż to było w przeszłości narzekają na zachowania, zaangażowanie i wartości „dzisiejszych” uczniów i są sceptyczni wobec korzyści, jakie mogą nieść ze sobą zmiany. Może dojść do tego, że dyrektorzy osiągną stan zastoju (ang. *plateau*), co przekłada się na brak rozwoju zawodowego. Wzrastające napięcia w pracy, stres, starzenie się, emocjonalne wyczerpanie, wszystko to ma swoje odbicie w obniżającej się motywacji do działania i dalszego uczenia się.

Peter Hawkins i Nick Smith w pracy pod tytułem: *Coaching, mentoring and organizational consultancy, supervision and development* pisząc o rozwoju kariery osoby sprawującej w organizacji funkcje przywódcze pokazali, że można wyróżnić kilka faz rozwoju kariery lidera (ang. *leader's career stages*). Autorzy, a dokładniej Peter Hawkins⁴, wyróżnili cztery zasadnicze fazy, nazywając je:

- Eksperymentowanie (ang. *experimentation*),
- Akumulacja/zbieranie doświadczeń (ang. *experience accumulation*),
- Pełne przywództwo (ang. *full leadership*),
- Zajmowanie stanowisk (ang. *eldership*).

W fazie eksperymentowania, mającej swoje miejsce między 16. a 35. rokiem życia, jednostka potrzebuje pomocy w odkrywaniu tego, co w każdej z podejmowanych przez nią ról zawodowych współgra z jej osobowością, zainteresowaniami, pasjami, czy też potrzebami i predyspozycjami zawodowymi. W tej fazie rozwoju kariery jednostka poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, czego może się uczyć z podejmowanych przez nią aktywności zawodowych. Jednym z najważniejszych zadań stojących przed jednostką w tej fazie jest według Petera Hawkinsa konstruktywna odpowiedź na pytanie: „Kim jestem w świecie pracy?” (ang. *Who am I in the world of work?*, zob. Hawkins, Smith, 2008, s. 43).

W fazie akumulacji/zbierania doświadczeń, przypadającej na czas między 20. a 40. rokiem życia, jednostka zdobywa nową wiedzę i umiejętności zawodowe, nabywa szereg kompetencji, zdobywa wiarygodność w swojej pracy, odnosi wiele sukcesów i wzbogaca swój życiorys zawodowy, swoje *curriculum vitae*. Podstawowym pytaniem, wokół którego koncentruje się praca jednostki, jest pytanie brzmiące: „Gdzie i komu mogę być przydatna/przydatny?”

W fazie określonej przez Petera Hawkinsa jako pełne przywództwo, sytuującej się między 30. a 60. rokiem życia, jednostka jest zainteresowana wprowadzaniem zmian w świecie, w organizacjach, chce być przydatna społecznie

⁴ Peter Hawkins po raz pierwszy zaprezentował opracowany przez siebie model rozwoju kariery w 1998 roku na spotkaniu kadry zarządczej PricewaterhouseCoopers. Model był zatytułowany *Taking Charge of your own Career* (zob. Hawkins, Nick, 2008, s. 42–43).

i dąży do pozostawienia po sobie spuścizny. W jej działaniach często towarzyszy jej próba odpowiedzi na pytanie: „Co mogę jeszcze osiągnąć?” W tej fazie, w stosunku do poprzedniej, charakterystyczne jest przejście od prób wywierania wpływu na innych poprzez na przykład zdobywanie aprobaty dla własnych działań, czy wywieranie wrażenia na innych do wywierania wpływu poprzez bycie autorytetem dla innych, poprzez akceptację jednostki przez otoczenie jako lidera.

Ostatnia z wyodrębnionych przez Petera Hawkinsa faz została przez niego nazwana „zajmowanie stanowisk” i przypada na czas między 50. a 90. rokiem życia. W fazie tej jednostka podejmuje pytania typu: „Co inni mogą osiągnąć dzięki mojej pracy?”

Przedstawione powyżej dwie koncepcje rozwoju zawodowego, z których jedna odnosi się bezpośrednio do rozwoju zawodowego dyrektorów szkół, druga zaś do rozwoju zawodowego lidera, odegrały, jak to wcześniej zaznaczyłam, istotną rolę w prowadzonych przeze mnie pracach analitycznych nad zebrany materiał. Badając drogi rozwoju zawodowego zaproszonych do badań dyrektorów szkół, starałam się dokonać rekonstrukcji procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole. Kategoria „stawania się”, jak już wspomniałam, integrowała siatkę pojęciową prezentowanych w tej książce badań. Proces stawania się skutecznym przywódcą w szkole został zrekonstruowany poprzez wyodrębnienie i odtworzenie kolejnych, występujących po sobie faz rozwoju i odnoszących się do tych faz charakterystycznych dla nich własności oraz warunków, które rzutowały na dzianie się rekonstruowanego procesu.

Tytułem wstępu do prezentacji uzyskanych wyników badań i prowadzonych poniżej rozważań pragnę podkreślić, że prace nad zebrany materiał narracyjnym pokazały, że pomimo odmiennego kontekstu kulturowego, społecznego, ekonomicznego i prawnego, jaki rzutował na pracę dyrektorów szkół polskich i brytyjskich, można odnaleźć wiele podobieństw w przebiegu życia zawodowego badanych dyrektorów. Podobieństwa te przejawiały się chociażby w podobnej ocenie wydarzeń przełomowych, które stawały się punktem zwrotnym w ich życiu zawodowym. Wydarzenia przełomowe wywoływały procesy różnicowania doświadczenia, jego porządkowania i integracji, co prowadziło do powstawania nowej struktury i wskazywało przejście na inny etap rozwoju zawodowego badanych.

Analiza narracji badanych o przebiegu ich życia zawodowego pokazała, że trudno byłoby określić proces rozwoju badanych jako płynny, co więcej trudno byłoby powiedzieć, że każdy z badanych dyrektorów rozwijał się w takim samym tempie. Badani, gdy mówili o swoim życiu zawodowym, to nie tyle odczuwali go jako proces ciągły, raczej mieli poczucie etapowości, „dzielili” życie zawodowe na odcinki o różnej jakości, co jest w zgodzie z uzyskanymi wynikami badań przez Christophera Daya i Aysen Bakioğlu (1996).

Na podstawie podobieństwa procesów zachodzących w obrębie rozwoju zawodowego badanych można było wyodrębnić kilka faz składających się na ten rozwój, a zwłaszcza na dziejący się w jego ramach proces stawania się skutecznym przywódcą. W tej części niniejszego rozdziału, omawiając przebieg życia zawodowego badanych, przedstawię zatem charakterystyczne dla wszystkich badanych dyrektorów szkół fazy ich rozwoju zawodowego. Fazom tym, kierując się przywołanymi wyżej koncepcjami Christophera Daya i Aysen Bakioğlu oraz Petera Hawkinsa i Nicka Smitha nadałam umowne nazwy. Wśród zidentyfikowanych faz rozwoju zawodowego, w ramach których toczył się proces stawania się skutecznym przywódcą badanych dyrektorów szkół, znalazły się następujące:

1. Eksperymentowanie: poszukiwania i wyzwania.
2. Zbieranie doświadczeń: przygotowywanie się do roli.
3. Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdywanie własnej drogi.
 - 3.1. Wykształcanie nowych sposobów myślenia.
 - 3.2. Nabywanie umiejętności działania.
 - 3.3. Identyfikowanie siebie.
4. Ku dojrzałemu przywództwu.

Pierwsze dwie z wyróżnionych faz poprzedzają bezpośrednie podjęcie funkcji dyrektora szkoły przez badanych i wiążą się nierozłącznie z całym rozwojem życia zawodowego badanych dyrektorów.

3.1. Eksperymentowanie: poszukiwania i wyzwania

Wspomnienia badanych sięgały aż do czasów dzieciństwa i wczesnej młodości, gdy następował rozwój ich uzdolnień, potrzeb oraz kształtowały się ich zainteresowania, wartości i plany względem preferowanych zawodów. Badani sięgali także do wspomnień z okresu dorastania i dorosłości. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest chociażby wypowiedź Pana Roberta Bratkowskiego, który podczas wywiadu zanim odniósł się do okoliczności towarzyszących bezpośrednio podjęciu decyzji o pracy na stanowisku dyrektora szkoły, przywoływał różne zdarzenia z okresu dorastania, dorosłości i swojej pracy w szkole jako nauczyciel:

Zacznijmy od tego, jakie studia rozpocząłem. Tradycja rodzinna jest trochę inna. Przodkowie byli albo oficerami albo lekarzami. Po maturze ambicją mojego taty było bym studiował na WAM-ie. Moje zapatrywania były inne. Od zawsze miałem dobry kontakt z dziećmi, prowadziłem drużynę zachowawczą, harcerską. Myślę, że zawsze mogłem się z dziećmi porozumieć, dogadać. Fascynowała mnie ta łatwość w nawiązywaniu kontaktów z dziećmi. Moi rodzice czuli się zawiedzeni moją decyzją. Mogłem rozpocząć te studia na WAM-ie,

a zrezygnowałem z tego. Wiedziałem, że studia medyczne na wojskowej akademii to nie jest dla mnie najlepsze rozwiązanie i nie chciałem tego robić. Chciałem robić to, w czym mógłbym się dobrze czuć. Przypuszczam że byłbym dobrym lekarzem, bo kontakt z ludźmi też wpływa na jakość pracy lekarza. Lubię takich lekarzy, którzy są kontaktowi, cierpliwi, mają czas, wytłumaczają. Myślę, że bym sobie świetnie dał radę. Jednak byłem przeciwny pompowaniu wiedzy i dyscyplinie wojskowej. Świadomie podjąłem taką a nie inną decyzję. Wiedziałem, że decyzja nie spotka się z akceptacją ojca, który miał inne aspiracje dotyczące mojej osoby. Później, gdy podjąłem decyzje o studiach pedagogicznych w jakiś tam sposób zaplanowałem sobie karierę. Chciałem po skończeniu studiów pedagogicznych skończyć logopedię. Jest to taka paramedyczna dziedzina pedagogiki i udało mi się ją skończyć. Chciałem się tym zająć, pracować jako logopeda, ale znów los był przekorny i po trzecim roku kolegium nauczycielskiego w pewne wakacje miałem telefon, że brakuje nauczycieli w jednej ze szkół i czy nie chciałbym tam podjąć pracy. Pojawiało się to zupełnie nagle, ni stąd, ni zowąd. Wicedyrektorem tej szkoły była żona jednego z wykładowców w kolegium nauczycielskim. Na decyzję miałem chwilę. Na początku byłem miło ujęty, a z drugiej strony nie chciało mi się bo wiadomo: wrzesień jeszcze miesiąc wakacji, miało być w zanadru, a tu trzeba by 1 września stawić się do pracy. Ale pomyślałem sobie, że na ten rok pójdę i zobaczę jak szkoła wygląda od środka. Bo obraz szkoły, który znamy na poziomie trzeciego roku studiów jest dosyć podręcznikowy, teoretyczny. Mało godzin praktyk nie pozwala być bliżej szkoły. Chociaż w kolegium nie narzekaliśmy na te praktyki. Były dobrze prowadzone. Postanowiłem zatem, że przyjdę do szkoły i rozpocznę pracę. I tak przyszedłem do tej szkoły w ubożuchnej dzielnicy. Na praktykach byłem w różnych innych szkołach, gdzie one wyglądały dobrze. Natomiast w tej szkole wszystko było odmienne. Było tutaj bardzo biednie. Biedna była nie tylko okolica, ale i sama szkoła. Byłem zszokowany szybkością zdarzeń.

Wszedłem w to środowisko i zabrałem się za pracę. Oczywiście dostałem porządnie w kość przez pierwsze trzy lata, bo Pani wicedyrektor wymagała pisania konspektów na każde zajęcie. Jakbym wiedział, jaki bat ukręciłem na sobie, to bym się nie zdecydował. Pierwszy rok przeleciał, potem drugi i trzeci. Pracowałem wówczas jako nauczyciel nauczania początkowego. W międzyczasie skończyłem studia. Po studiach byłem na studiach podyplomowych z logopedii. Trzy lata minęły i padło pytanie: „Co dalej?” No i te studia logopedyczne były rozpoczęte, to postanowiłem, że jeszcze raz ten cykl powtórzę, te trzy lata, skoro mnie jeszcze chcą. Miłą rzeczą było po tych trzech latach, gdy był nabór do klasy pierwszej prowadzono listy z możliwością wyboru nauczyciela, który będzie uczył i to zadecydowało, że zostaję bo najwięcej zapisów było do mnie. Wręcz rodzice się przerzucali, że koniecznie do mnie, co było miłe i co mnie tutaj zatrzymało na następne trzy lata. Dla każdego by to było miłe, a ile w sumie lat pracy. Od 94 roku, to już 16 rok pracy. No cóż, to już jest spory dorobek. Te cykle przelatywały i to coraz szybciej, coraz więcej obowiązków, bo różne rzeczy na głowę sobie brałem, aż do pewnego momentu, kiedy musiałem podjąć decyzję odnośnie tego, co dalej ze swoją karierą zrobić i wymyśliłem sobie, że coś więcej zrobię, gdyż była stagnacja i potrzeba zmian. Nowe wyzwania powodują, że się wczuwa w to, co robi. Nowe wyzwania, pomysły ważne są dla rozwoju. Chociaż w szkole człowiek się nie nudzi jako wychowawca. Każda następna klasa, to są inne dzieci i każda lekcja jest inna i nie wiadomo co się wydarzy. Ale podjęcie decyzji, żeby iść na dodatkowe kursy kwalifikacyjne i podjąć formy doskonalenia dotyczące zarządzania oświatą było dla mnie ważne, otwierało nowe możliwości. Po tym kursie kwalifikacyjnym, który skończyłem tak sobie pomyślałem: ciekawe rzeczy na nim były, to teraz zostanę dyrektorem.

Tabela 12. Motywy podjęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły

Motyw podjęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły	Brown Nicola	Emerson William	Montgomery Sophie	Bratkowski Robert	Malecka Beata	Skibiński Zbigniew
Zmiana rzeczywistości na lepszą – przydatność społeczna	*	*	*	*	*	*
Praca na rzecz zmiany sytuacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie	*	*	*	*	*	*
Zamiłowanie do pracy z ludźmi, chęć motywowania innych do działań	*	*	*	*	*	*
Potrzeba wspierania nauczycieli w rozwoju	*	*	*	*	*	*
Potrzeba dzielenia się własnym doświadczeniem z innymi	*	*	*	*	*	*
Odpowiedzialność wpisana w pracę dyrektora						
Potrzeba zmian we własnej karierze – przełamanie stagnacji, która pojawiała się w karierze nauczyciela	*			*	*	*
Możliwość własnego rozwoju	*	*	*	*	*	*
Tradycja rodzinna	*	*			*	*
Zbieg okoliczności	*				*	*

Źródło: badania własne.

Moi rozmówcy w trakcie wywiadów narracyjnych, mówili o różnych motywach, które pobudzały ich do podjęcia decyzji o pełnieniu funkcji dyrektora w danej szkole oraz podkreślali kwestię samego rozpoczęcia pracy w charakterze dyrektora szkoły. Analiza narracji odsłoniła wyraźnie nazywane przez badanych motywy podjęcia pracy na stanowisku dyrektora w badanych przeze mnie szkołach. Motywy te, jak pokazują dane w tabeli 13. często łączą się ze sobą i trudno jest wyróżnić jeden, ściśle określony, „czysty” motyw. Analiza porównawcza badanych przypadków pokazała, że w grupie badanych dyrektorów dominują przede wszystkim motywy, które można określić jako:

- zamiłowanie do pracy z ludźmi,
 - zmiana rzeczywistości na lepszą – przydatność społeczna,
 - praca na rzecz zmiany sytuacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie,
 - potrzeba wspierania nauczycieli w rozwoju zawodowym,
 - potrzeba dzielenia się własnym doświadczeniem z innymi.
- Obok tych motywów pojawiły się także takie, jak:
- potrzeba zmian we własnej karierze – przełamanie stagnacji, która pojawiła się w karierze nauczyciela,
 - możliwość własnego rozwoju,
 - odpowiedzialność wpisana w pracę dyrektora,
 - tradycja rodzinna,
 - zbieg okoliczności (zob. tabela nr 12).

Motywy, o których mówili badani w trakcie wywiadów można ułożyć w dwie grupy: motywy wewnętrzne i motywy zewnętrzne. W obrębie motywów wewnętrznych znajdują się:

- motywy osobiste: powołanie, twórczy charakter pracy, możliwość własnego rozwoju, potrzeba zmian we własnej karierze – przełamanie stagnacji, która pojawiała się w karierze nauczyciela;
- motywy pedagogiczne: zamiłowanie do pracy z ludźmi, potrzeba wspierania nauczycieli w rozwoju zawodowym, potrzeba dzielenia się własnym doświadczeniem z innymi;
- motywy ideowe: potrzeba służenia innym, bycia przydatnym społecznie, potrzeba zmiany rzeczywistości na lepszą, potrzeba pracy na rzecz zmiany sytuacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

Wśród motywów zewnętrznych znajdują się takie, jak:

- tradycja rodzinna,
- przypadkowe: zbieg okoliczności.

Na podstawie analizy danych narracyjno-biograficznych trudno jest w sposób jednoznaczny mówić o motywach podjęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły wyłącznie z powołania, bądź też potrzeby zmiany rzeczywistości na lepszą lub kontynuowania tradycji rodzinnej, bez względu czy dotyczy to biorących udział w badaniach dyrektorów szkół z Polski, czy z Wielkiej Brytanii.

W kontekście analiz skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie, jako niezmiernie istotne jawią się motywy, które zostały tutaj określone jako „ideowe”. Powiązane są one z potrzebą służenia innym, z byciem przydatnym społecznie, z potrzebą zmiany rzeczywistości na lepszą czy też z potrzebą pracy na rzecz zmiany sytuacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

Wspólną cechą charakterystyczną badanych dyrektorów jest dobre rozeznanie w źródłach i skutkach zjawisk, jakim są bieda i nierówności społeczne

oraz rozumienie tych zagadnień. Symptomatycznie brzmiała wypowiedź zarówno jednej z badanych dyrektorek z Polski, jak i jednej z Wielkiej Brytanii.

Podjęcie decyzji o pracy na stanowisku dyrektora szkoły właśnie w tej szkole, która boryka się z tyloma problemami, przed którą stoi tyle wyzwań było dla mnie bardzo ważne. Chciałam pracować na rzecz dzieci, które w szczególnie sposób potrzebują mojej pracy. Wiedząc, jaki świat być może, jakie może być życie dążę w swojej pracy do pomocy wszystkim potrzebującym dzieciom. Praca dyrektora stwarzała mi tę szansę, stąd gdy tylko pojawiła się taka możliwość nie chciałam jej zaprzepaścić. (Sophie Montgomery).

Kiedyś szłam tą ulicą i spojrzałam w stronę, gdzie stała szkoła. Pomyślałam sobie wówczas: "o Boże, ale szkoła, pewnie tym dzieciakom tutaj musi być strasznie". Druga myśl, jak przemknęła mi przez głowę była taka, że chciałabym tu pracować. Miałam wrażenie, że koniecznie trzeba tym dzieciakom pomóc. I tak się jakoś stało. Za dwa lata los mnie tu rzucił, właśnie do tej szkoły. (Beata Małecka)

Pozostali badani wypowiadali się w podobny sposób, zwracając uwagę, tak jak to zrobiły obie przywołane powyżej badane (Pani Sophie Montgomery i Pani Beata Małecka), na tkwiącą głęboko w nich potrzebę pomagania dzieciom znajdującym się trudnych warunkach.

U niektórych badanych (Pani Nicoli Brown, Pani Beaty Małeckiej, Pana Roberta Bratkowskiego i Pana Zbigniewa Skibińskiego) – mimo tego, że praca nauczycielska była pełna niespodzianek, a każdy jej dzień był inny – występowało poczucie pojawiającej się stagnacji i przewidywalności zdarzeń. Takie potrzeby, jak potrzeba posiadania większego wpływu na dziejące się wydarzenia w szkole oraz potrzeba kształtowania zdarzeń w powiązaniu ze świadomością zmniejszających się możliwości awansu i zmiany swojego stanowiska pracy wyzwały u badanych energię do podejmowania nowych wyzwań. Badani znajdując się w fazie, o której Michael Huberman (1995, s. 204) mówi „osiągnięcie zastoju zawodowego, ponowne przeprowadzenie oceny w połowie kariery (*stocktaking and interrogations in mid-career*)” (zob. więcej Michalak, 2007, s. 253), podejmowali ważne decyzje, które – jak się potem okazało – pozytywnie wpłynęły na przebieg ich dróg rozwoju zawodowego. Stan stagnacji w karierze nauczycielskiej pojawił się u badanych między 9. rokiem pracy w zawodzie nauczyciela (Pan Robert Bratkowski i Pan Zbigniew Skibiński), a 12. rokiem pracy w tym zawodzie (Pani Beata Małecka). Sytuację tę doskonale ilustrowała przytoczona wcześniej wypowiedź Pana Roberta Bratkowskiego.

Przed niektórymi z badanych w sposób nagły pojawiły się nowe wyzwania, zostali oni niejako „zaproszeni” do objęcia stanowiska dyrektora szkoły, o czym pisałam, omawiając sylwetki badanych dyrektorów (zob. podrozdział 2 niniejszego rozdziału). To, co łączy historie Pani Nicoli Brown, Pana Roberta Bratkowskiego i Pana Zbigniewa Skibińskiego, jeśli chodzi o ów motyw podjęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły, to swoista wiara pracujących z nimi koleżanek i kolegów w zdolności kierownicze badanych, w ich umiejętności organizacyjne i zdolności

pracy z ludźmi. To właśnie nauczycielki i nauczyciele skłaniali, zachęcali tych badanych, by stanęli w konkursie na dyrektora szkoły. Badani podsumowując pewien okres swej pracy zawodowej, dokonując rozliczenia tego, co udało się im zrobić, a co pozostało jeszcze do zrobienia, postanowili spróbować pracy w innym charakterze. Tym samym podjęli wyzwanie, jakim była praca na stanowisku dyrektora szkoły. W trakcie wykonywania swoich obowiązków, wraz z upływem czasu, zdecydowanie widać, że – w zależności od tego, czy mamy do czynienia z dyrektorami szkół w Polsce, czy też w Wielkiej Brytanii – zaznaczają się różnice między postawami, jakie przyjmowali wobec badanych nauczyciele, którymi mieli oni kierować, o czym piszę w podrozdziale 3.3.1. niniejszego rozdziału.

Biorąc pod uwagę źródła motywów, które kierowały badanymi w podjęciu pracy należy podkreślić, że wybory badanych były samodzielne i świadome. Wyborom tym towarzyszyło wiele wpływów ze strony otoczenia, w jakim wzrastali badani i płynących z tego otoczenia inspiracji. Badani dyrektorzy mówiąc o tym, jak stawali się skutecznymi przywódcami szkolnymi z jednej strony wspominali nauczycieli lub/i dyrektorów szkół, którzy byli ich mistrzami i stanowili dla nich wzór do naśladowania (Sophie Montgomery, Nicola Brown), z drugiej zaś strony wspominali tradycje nauczycielskie w rodzinie (Nicola Brown, Beata Małecka, William Emerson, Zbigniew Skibiński), mówili o tym, jak ich rodzice, czy osoby bliskie w rodzinie byli nauczycielami (Zbigniew Skibiński), czy też dyrektorami szkół (William Emerson, Nicola Brown, Beata Małecka)⁵.

Uzyskane wyniki jawią się dość ciekawie, gdyż na ich podstawie można zastanawiać się na ile wzór dyrektora szkoły, zarówno pozytywny, jak i negatywny – jak to miało miejsce w przypadku biorących udział w badaniach dyrektorów szkół brytyjskich – może powodować zmiany w rozwoju kariery zawodowej nauczycieli i być podstawą uczenia się pełnienia roli dyrektora szkoły. Jednocześnie wyniki te kierują uwagę w stronę rodziny jako czynnika, który w znaczący sposób może oddziaływać na wybór zawodu nauczycielskiego i podejmowane decyzje w trakcie wykonywania tego zawodu. Wyniki niniejszych badań pokazują, że w odniesieniu do niektórych dyrektorów szkół polskich (Beata Małecka, Zbigniew Skibiński) i dyrektorów szkół brytyjskich (William Emerson, Nicola Brown) rodzina silnie oddziaływała na decyzje i wybory zawodowe, na karierę, myślenie o sukcesie i rozwoju w zawodzie nauczyciela. Z życia rodzinnego płynął w kierunku badanych wielopokoleniowy przekaz dotyczący oceny różnych ról zawodowych, prestiżu zawodu i modelu pracy. To właśnie w swoich rodzinach badani uczyli się stylu życia, rozwijali swoje zainteresowania i pasje, czerpali wiedzę z zakresu zawodu nauczycielskiego oraz uczyli się pełnienia ról społecznych i zawodowych. Należy podkreślić, że w większości

⁵ Kwestie te poruszam w podrozdziale 2. niniejszego rozdziału, gdy przedstawiam sylwetki biorących udział w badaniach dyrektorów szkół i w podrozdziale 3.2. tego rozdziału, gdy omawiam przygotowanie badanych do odgrywania roli dyrektora szkoły.

współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego nauczyciela wymienia się wpływy rodzinne jako istotne determinanty wyboru tego zawodu i podejmowania decyzji przez młodzież i osoby dorosłe, na co zwracają uwagę w swoich pracach Czesław Plewka (2009), czy też Grażyna Poraj (2009).

Reasumując prowadzone w tej części niniejszego rozdziału rozważania, pragnę podkreślić, że badani przejawiają różne potrzeby, aspiracje i oczekiwania w stosunku do swojej pracy zawodowej. Mają różne zdolności i możliwości rozwoju własnego, zdobywania i doskonalenia kwalifikacji oraz wnoszenia wartości w rozwój szkoły. Różne są ich drogi zawodowe. Niemniej jednak, jak pokazują zebrane dane, badani – mówiąc językiem Ericha Fromma – dążą do tego by więcej „być”, a nie tylko „mieć”. Charakterystyczną ich własnością jest nieustanna chęć pracy nad udoskonaleniem swego środowiska i siebie samego. Badani z ogromną troską odnoszą się do stawianych sobie celów działania, do uzyskiwanych rezultatów, dążą do stałego doskonalenia własnej praktyki pedagogicznej poprzez jej ciągłą obserwację i ocenianie. Badani przejawiają potrzebę czynu, działania i osiągnięć. Świadczą o tym takie motywy podjęcia pracy na stanowiska dyrektora, jak możliwość własnego rozwoju (Pani Nicola Brown, Pani Sophie Montgomery, Pan William Emerson, Pani Beata Małecka, Pan Robert Bratkowski, Pan Zbigniew Skibiński), potrzeba zmian we własnej karierze – potrzeba przełamania stagnacji, która pojawiła się w karierze nauczyciela (Pani Nicola Brown, Pani Beata Małecka, Pan Zbigniew Skibiński), czy też przydatność społeczna, zmiana rzeczywistości na lepszą i potrzeba pracy na rzecz zmiany sytuacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie (Pani Nicola Brown, Pani Sophie Montgomery, Pan William Emerson, Pani Beata Małecka, Pan Robert Bratkowski, Pan Zbigniew Skibiński).

Dokonywane przez badanych wybory w zakresie pracy w charakterze dyrektora szkoły funkcjonującej na obszarze defaworyzowanym społecznie, były wynikiem kompleksowego procesu decyzyjnego, podejmowanego w sytuacji wyzwań, jakie stawiały przed badanymi i poszukiwań prowadzących do zmiany ich dotychczasowego charakteru zatrudnienia. Zmiana ta – poprzez uzyskanie możliwości podejmowania rzeczywistych decyzji w wymiarze szkoły i środowiska pozaszkolnego – miała prowadzić do brania na siebie większej odpowiedzialności i była powodowana różnymi czynnikami, o których była tutaj mowa. Analiza zebranych narracji mówi o wysokim poziomie wiedzy, jaki badani mają na swój temat. Analiza ta odsłania także identyfikacje badanych z wykonywanym przez nich zawodem i poszukiwania, jakie podejmowali by móc realizować swoje zainteresowania i działać tym samym, jak najlepiej na rzecz innych. Wybór pracy na stanowisku dyrektora w badanych szkołach był formą połączenia osobistych zainteresowań badanych i ich preferencji z perspektywami, jakie się przed nimi otwierały i trudno tutaj orzec o jakiś zdecydowanych różnicach, które odnosiłby się do dyrektorów szkół polskich i brytyjskich, raczej rysuje się w tym zakresie wiele podobieństw.

3.2. Zbieranie doświadczeń: przygotowywanie się do roli

O rozpoczęciu procesu przygotowania do pełnienia roli dyrektora szkoły, można mówić, jak pokazują zebrane historie przebiegu rozwoju zawodowego badanych, już wówczas, gdy badani dokonywali antycypacji swoich karier i jednocześnie podejmowali, w konsekwencji tego przewidywania, określone działania.

Badani w momencie rozpoczęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły (w szkole, która została dobrana do badań lub wcześniej w innej szkole) mieli już dość bogate doświadczenie pedagogiczne, o czym świadczy długość ich stażu pracy w zawodzie nauczyciela, wynosząca od 6 do 13 lat. Wszyscy badani, jak pokazują dane zawarte w tabeli 13, mieli ukończone studia wyższe pierwszego stopnia. Panie Nicola Brown i Sophie Montgomery kończąc studia, uzyskały tytuł Bachelor of Education. Pan William Emerson ukończył 3-letnie studia prowadzącego go do uzyskania tytułu Bachelor of Arts. Zarówno Pan William Emerson, jak i Pani Sophie Montgomery kontynuowali swoją edukację akademicką w celu uzyskania dyplomu: Postgraduate Certificate in Education, PGCE⁶. Biorący udział w badaniach dyrektorzy polskich szkół – Pan Robert

⁶ Przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela w Wielkiej Brytanii przebiegać może różnymi drogami. Szereg najbardziej aktualnych informacji dotyczących kształcenia nauczycieli, zwłaszcza w Anglii, można odnaleźć na stronie internetowej The Teaching Agency (<http://www.tda.gov.uk>), która to Agencja została powołana do życia 2012 roku i zastąpiła w swoich działaniach dotychczas funkcjonującą Agencję ds. Kształcenia, Doskonalenia Zawodowego i Rozwoju Szkół (*Training and Development Agency for Schools, TDA*) oraz przejęła szereg obowiązków takich ciał, jak: General Teaching Council for England (GTCE), Children's Workforce Development Council (CWDC), the Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA). Jeśli chodzi o przygotowanie nauczycieli do pracy w szkole, to obecnie w Anglii potencjalny kandydat na nauczyciela ma kilka opcji do wyboru. I tak, może zdecydować się na:

1. *Undergraduate teacher training* – studia I stopnia, które trwają 3 – 4 lata (lub w niepełnym wymiarze godzin od 4 – 6 lat), kończą się zdobyciem tytułu nauczyciela wykwalifikowanego **BEd (Bachelor of Education)** lub licencjata (**BA – Bachelor of Arts; BSc – Bachelor of Science**) z uprawnieniami do nauczania.

2. *Postgraduate teacher training* – studia II stopnia, dla osób posiadających tytuł licencjata, pragnących zdobyć kwalifikacje nauczycielskie poprzez uczestniczenie w programie **PGCE (Postgraduate Certificate in Education)** lub **SCITT (School-Centered Initial Teacher Training)**. Studia trwają od roku do dwóch lat, dotyczą głównie metodyki nauczania danych przedmiotów.

3. *Graduate Teacher Programme (GTP)* – program skierowany do osób posiadających tytuł licencjata, które zdecydowały się zdobywać uprawnienia nauczycielskie poprzez płatną praktykę w szkołach. GTP trwa rok, uczestnicy pracujący w szkołach dostają pensję ok. 14 tys. – 15 tys. funtów brutto. Jest to bardzo popularna opcja, często wybierana przez studentów ze względu na połączenie zdobywania uprawnień z byciem zatrudnionym i regularnym otrzymywaniem pensji.

4. *Registered Teacher Programme (RTP)* – program skierowany do osób, które ukończyły co najmniej 2 lata studiów, ale nie posiadają tytułu. Jest to program płatnych praktyk

Bratkowski, Pani Beata Małecka i Pan Zbigniew Skibiński – mieli ukończone wyższe studia i zdobyli tytuł magistra pedagogiki. Jednocześnie mieli ukończone studia podyplomowe w zakresie zarządzania oświatą, co dawało im uprawnienia do pracy na stanowisku dyrektora szkoły.

Tabela 13. Dyrektorzy szkół według stażu pracy w zawodzie nauczyciela i poziomu wykształcenia

Imię i nazwisko	Staż pracy w zawodzie nauczyciela przed rozpoczęciem pracy na stanowisku dyrektora szkoły (w latach)	Przygotowanie do roli dyrektora szkoły – poziom wykształcenia
Nicola Brown	13	4-letnie studia wyższe: studia licencjackie Tytuł: Bachelor of Education
William Emerson	6	3-letnie studia wyższe: studia licencjackie Tytuł: Bachelor of Arts Roczne studia policencjackie uprawniające do nauczania w szkole, dyplom: Postgraduate General Certification in Education, PGCE
Sophie Montgomery	9	4-letnie studia wyższe: studia licencjackie Tytuł: Bachelor of Education Roczne studia policencjackie uprawniające do nauczania w szkole, dyplom: Postgraduate General Certification in Education, PGCE
Robert Bratkowski	11	5-letnie wyższe studia magisterskie pedagogiczne Roczne studia podyplomowe w zakresie zarządzania oświatą
Beata Małecka	12	5-letnie wyższe studia magisterskie pedagogiczne Roczne studia podyplomowe w zakresie zarządzania oświatą
Zbigniew Skibiński	8	5-letnie wyższe studia magisterskie pedagogiczne Roczne studia podyplomowe w zakresie zarządzania oświatą

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów badanych dyrektorów szkół – dane za rok 2011.

dobierany indywidualnie pod kątem wiedzy i umiejętności uczestnika w taki sposób, aby mógł zdobyć tytuł nauczyciela wykwalifikowanego.

5. *Teach First* – dwuletni intensywny program skierowany dla uzdolnionych absolwentów, którzy mają wystarczająco wysoką średnią ocen z całego toku studiów. Celem tego programu jest wyłowienie przyszłych liderów.

Pani Nicola Brown, Pani Sophie Montgomery i Pan William Emerson, mówiąc o przebiegu życia zawodowego, poświęcili wiele uwagi kształceniu, które przygotowało ich do pracy w szkole i było ważne w braniu odpowiedzialności, jaka związana jest z pełnieniem funkcji dyrektora szkoły, zwłaszcza dyrektora szkoły usytuowanej na obszarach nieuprzywilejowanych społecznie. Studia stanowiły jedynie jedno z ogniw w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego, jakie wpisało się w życie zawodowe badanych. Dyrektorzy szkół brytyjskich podkreślali, że studia zapewniły im wiedzę merytoryczną odnoszącą się do szkoły i różnych kwestii, jakie są związane z życiem szkoły, a przede wszystkim rozbudziły, tkwiącą w nich wrażliwość na drugiego człowieka, która jest konieczna w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym.

Moi rozmówcy z Wielkiej Brytanii w toku wywiadów często odwoływali się do doświadczeń, jakie nabyli na różnego rodzaju kursach i warsztatach, stanowiących formy doskonalenia zawodowego. Podkreślali, że pracując jako nauczyciele w szkołach celowo korzystali z tych możliwości uczenia się, które mogły im pomóc w lepszym zrozumieniu potrzeb środowiska, na rzecz którego działa szkoła. Badani ci byli zainteresowani także doskonaleniem zawodowym, które sprzyjało poszerzaniu wiedzy na temat pracy z grupą, budowaniu zespołu i rozwijaniu umiejętności pracy z innymi. Badani w toku wywiadów wielokrotnie odwoływali się do idei edukacji włączającej⁷, rozumiejąc ją bardzo szeroko, nie tylko jako nauczanie dzieci z niepełnosprawnościami w szkole powszechnej, ogólnodostępnej, ale jako wspieranie różnorodności wszystkich uczniów i dostosowywanie szkoły do ucznia o zróżnicowanych potrzebach. Dla ilustracji warto przytoczyć fragmenty wypowiedzi Pani Nicoli Brown i Pani Sophie Montgomery.

W toku studiów zainteresowałam się problematyką edukacji włączającej. Jeden z moich wykładowców, z którym miałam zajęcia z przywództwa i zarządzania w szkole, przez wiele lat zajmował się problemami ludzi biednych, znajdujących się na marginesie życia społecznego. Równie ważna w jego pracy naukowej była problematyka nierówności społecznych. Z dużym

⁷ Idea edukacji włączającej (ang. *inclusive education*) została zapoczątkowana Deklaracją z Salamanki w 1994 roku, zgodnie z którą założono, że każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia; każde dziecko ma indywidualne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania, stąd też programy edukacyjne w ramach danych systemów oświaty powinny być wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech i potrzeb. W Deklaracji stwierdzono, że dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do szkół powszechnych, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby. Otwarte na potrzeby dzieci szkoły powszechne są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich (zob. Ainscow, Miles, 2008; UNESCO, 2008).

zainteresowaniem uczęszczałam na jego zajęcia, gdyż odkryłam jak wiele te zajęcia mogą mi dać. Zawsze chciałam stawiać czoło wyzwaniom, praca w środowiskach zagrożonych marginalizacją społeczną była moim powołaniem, a o tym wiele mówił Pan John Roberts. Wkrótce po tym, jak ukończyłam studia i rozpoczęłam pracę w szkole, zauważyłam, że muszę doskonalić się zawodowo, by wyjść naprzeciw oczekiwaniom dzieci. Studia owszem wyposażyły mnie w wiedzę, rozbudziły moje zainteresowania tą problematyką, pogłębiły moją wrażliwość, ale nie dały mi gotowych narzędzi do pracy. Doskonale wiedziałam, że starannie dobrane doskonalenie zawodowe może mi wiele pomóc. Dziś z perspektywy czasu widzę, że tak się stało. Zresztą tutaj oferta szkoleń w zakresie pracy z dziećmi na rzecz edukacji włączającej jest naprawdę bogata, trzeba tylko chcieć się doskonalić. A to akurat zawsze było mi bliskie. (Nicola Brown)

Jednym z wyzwań, jakie stało przede mną na początku mojej kariery było sprostanie wymaganiom trudnego środowiska. W takim środowisku działała szkoła, w której po raz pierwszy podjęłam pracę jako nauczyciel i w takim środowisku znajduje się szkoła, w której teraz pracuję. Zresztą, jak już wspominałam, to był mój wybór. Nie wyobrażam sobie pracy w szkole stawiającej mniej wyzwań. Praca z uczniami narażonymi na wykluczenie społeczne była moim marzeniem. Chciałam móc pomagać dzieciom, które wyjątkowo silnie tej pomocy potrzebują. Studia ożywiły moje zainteresowania tą kwestią, a wszystko to, co działo się po studiach było z mojej strony konsekwentną próbą zdobywania przygotowania do pracy z dziećmi w takim środowisku. Jednak nie tylko, jak wspominałam, interesowało mnie nauczanie. Byłam tak silnie zainteresowana możliwością wprowadzania zmian w szkole i środowisku lokalnym, że gdy pojawiła się odpowiednia chwila w moim życiu, to nie wahałam się i przystąpiłam do konkursu na dyrektora szkoły. Wiele pomogły mi moje wcześniejsze doświadczenia, jakie wyniosłam z poprzedniej pracy, gdy pełniłam funkcję wicedyrektora szkoły. (Sophie Montgomery)

Podobny wydźwięk ma wypowiedź Pana Williama Emersona, który w badanej grupie dyrektorów ma najdłuższy staż związany z zajmowaniem stanowiska dyrektora szkoły – 16 lat. Już po sześciu latach pracy w zawodzie nauczyciela, objął stanowisko dyrektora szkoły. O swoim przygotowaniu do pracy na tym stanowisku tak mówił:

Gdy znalazłem się w szkole, to miałem bardzo dobre przygotowanie pedagogiczne. Bez niego nie mógłbym myśleć o tym, aby być dyrektorem. I to było bardzo wiele na początek. Gdy głębiej się zastanawiałem nad tym, co mam, to doszedłem do wniosku, że dysponuję całym bagażem doświadczeń, które wynikają z obserwacji pracy Pani dyrektor, będącej moją przełożoną w poprzedniej szkole. Obserwacje i towarzyszące im wnioski były podstawą by w pracy robić dokładnie wszystko odwrotnie, niż dyrektorka szkoły, w której pracowałem jako nauczyciel. Gdy teraz wracam myślami do tamtych czasów, to widzę, że w mojej pracy bardzo pomogło mi przede wszystkim coś, co bym określił jako talent wspomagany fachowym przygotowaniem do pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Posiadanie talentu to pewien dar, niemniej jednak bez pracy na kursach, warsztatach, bez nauki na uczelni nie osiągnąłbym tego, co udało mi się osiągnąć. (William Emerson)

Dyrektorzy, kierujący szkołami w Polsce, ukazując przebieg swego życia zawodowego, z reguły niewiele mówili o przygotowaniu do pracy na stanowisku

dyrektora szkoły. Chcąc się czegoś więcej dowiedzieć na ten temat, zadałam moim rozmówcom dodatkowe pytania w trakcie wywiadu. Pytania te brzmiały:

- W jakim stopniu Pana(-i) edukacja nauczycielska (studia wyższe, kursy doskonalące, warsztaty, seminaria, konferencje itd.) okazała się Panu(-i) przydatna w obecnej pracy? (proszę podać przykłady).

- W jakim stopniu Pana(-i) doświadczenie nabyte przed podjęciem pracy w tej szkole okazało się być przydatne w obecnej pracy?

Uzyskane odpowiedzi pozwoliły mi wzbogacić otrzymany już materiał i przyjrzeć się problematyce przygotowania do pracy na stanowisku dyrektora szkoły.

Dyrektorzy polskich szkół odnosząc się do swojej edukacji i do jej użyteczności w pracy na stanowisku dyrektora, dużą uwagę poświęcali zrealizowanym przez nich studiom podyplomowym. Z wypowiedzi badanych ewidentnie przebija rozczarowanie jakością kształcenia akademickiego na tym poziomie. Badani stwierdzali, że na uczelniach, głównie udostępniono im wiedzę, nie zaś naukę. Dobór treści był dość wąski, specjalistyczny. Treść studiów z zakresu zarządzania oświatą, wymaganych do przystąpienia do konkursu na dyrektora szkoły, była głównie zorientowana na podstawy prawne zarządzania oświatą. Poruszane problemy na studiach nie były sytuowane w szerokim kontekście, a przecież, jak powiedział chociażby Pan Zbigniew Skibiński, „dyrektor szkoły musi umieć patrzeć na świat i odczytywać problemy współczesności, by móc reformować szkołę”.

Badani byli rozgoryczeni czasem, jaki poświęcili swojemu doksztalcaniu. W opinii Pana Roberta Bratkowskiego była to wręcz „strata czasu”. Jak powiedział Pan Robert Bratkowski:

Studia podyplomowe nie spełniły moich oczekiwań. Zapoznałem się nieco z prawem oświatowym, z zadaniami, jakie stoją przed dyrektorem, ale nie zwrócono uwagi na to, jakich trudności jako dyrektor szkoły mogę się spodziewać, chociażby w relacji z innymi kolegami, czy jak pokonywać te trudności.

Oferta akademicka, z którą zetknął się Pan Robert Bratkowski była dla niego bardzo kusząca. Studia realizował poza miejscem swojego zamieszkania. Kierując się ambicjami edukacyjnymi, zdecydował się na propozycję, jaką przedstawiła jedna z uczelni w kraju. W praktyce okazało się, że znajdujące się zapowiedzi w informatorze o studiach, mówiące, że program kształcenia obejmuje z jednej strony przedmioty o charakterze akademickim, z drugiej zaś zapewnia uzyskanie praktycznych umiejętności niezbędnych kierownikowi placówki edukacyjnej dalekie były od rzeczywistości. Wykładowcy byli, jak stwierdził Pan Robert Bratkowski, głównie zorientowani na przekaz i przyswajanie przez uczących się określonej porcji materiału, nie zaś na konstruowanie przez nich osobistego rozumienia zasad leżących u podstaw kierowania

placówką oświatową. W ofercie edukacyjnej nie pojawiały się treści dotyczące rozwijania umiejętności wpływu na innych i wprowadzania zmian w życie szkoły w celu podnoszenia jakości edukacji.

Oferowane w ramach studiów podyplomowych z zakresu zarządzania oświatą przedmioty typu: podstawy organizacji i zarządzania, podstawy prawa oświatowego czy ekonomika kształcenia były przez badanych postrzegane jako ważne, ale nie doceniali ich wartości, jeśli chodzi o ich przydatność w pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Pani Beata Małecka podkreślała, że w ofercie studiów podyplomowych, które mają sprzyjać realizacji zadań kierowniczych w szkole brakuje możliwości nabywania i rozwijania umiejętności praktycznego kierowania pracą szkoły, co przejawia się nie tylko umiejętnościami związanymi z planowaniem pracy placówek, realizacją przyjętych zadań, prowadzeniem nadzoru pedagogicznego, zasad przechowywania dokumentów szkolnych, czy gospodarki sprzętem i materiałami. Pani Beata Małecka postawiła pytanie w toku wywiadu pytanie o to, dlaczego brakuje miejsca na rozwijanie kompetencji intra- i interpersonalnych. „Bez znajomości samego siebie nie można być liderem”, stwierdziła Pani Beata. Pan Zbigniew Skibiński podkreślił, że chętnie uczestniczyłby w trakcie studiów w spotkaniach z autorytetami – przywódcami. Według niego można wiele uczyć się śledząc biografie innych osób, tymczasem oferty akademickie są zbyt „przeładowane teorią w krótkim czasie i pozbawione praktycznego aspektu”.

Analiza wypowiedzi polskich dyrektorów wskazuje na poważne braki w programach studiów, czy też programach studiów podyplomowych w zakresie zarządzania oświatą lub/i różnego rodzaju kursach doskonalących w zakresie istotnych dla pracy dyrektora treści kształcenia i sposobów kształcenia. Studia podyplomowe, czy też ukończone kursy nie spełniły swoich zadań, jeśli chodzi o przygotowanie do pracy na stanowisku dyrektora szkoły funkcjonującej na obszarach zaniedbanych społecznie. Wiedza teoretyczna zdobyta podczas wykładów i ćwiczeń w uczelni i w różnego rodzaju centrach doskonalenia nauczycieli nie miała w przypadku badanych większego znaczenia dla ich codziennych działań w szkole. Kierując się argumentacją badanych, można wyprowadzić wniosek, że przyczyn tego stanu rzeczy należy dopatrywać się w niskiej jakości oferowanego kształcenia i niewystarczającej ofercie edukacyjnej.

3.3. Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdywanie własnej drogi

Badani dyrektorzy opowiadając o swoim życiu zawodowym, o tym jak stawali się dyrektorami-przywódcami odnoszącymi znaczne sukcesy zawodowe, poświęcali bardzo wiele uwagi początkowemu okresowi pracy na stanowisku dyrektora szkoły, traktując go jako wręcz krytyczny w przebiegu swojego życia

zawodowego. Moi rozmówcy w toku narracji w autokomentarzach często podkreślali, że początkowy okres pełnienia roli dyrektora szkoły był szczególnie dla nich ważny i cenny. W narracjach pojawiało się wiele wątków dotyczących trudności, z którymi musieli sobie radzić badani i wyzwani, którym musieli stawiać czoła.

Ciąg wspomnień zaktualizowanych opowiadaniem o początkach pracy na stanowisku dyrektora przybliżył moich rozmówców do nastroju emocjonalnego ich dawnych doświadczeń jako początkujących dyrektorów i do sposobu, w jaki postrzegali wówczas swoją pracę. Badani „ucząc się z życia”, zdobywali wówczas rzeczywistą wiedzę i doświadczenia odnośnie przepisu roli dyrektora szkoły oraz sposobów jej pełnienia, rozpoznawali oczekiwania i wymagania kierowane wobec nich przez otoczenie, poznawali reguły rządzące funkcjonowaniem szkoły i pracujących w niej nauczycieli. Jednocześnie, co było bardzo znamienne dla badanych, formułowali oni własne definicje pracy z innymi i wizje tego, jak powinni zachowywać się jako profesjonaliści, pełniąc rolę dyrektora szkoły. Należy podkreślić, że uzyskane wyniki badań są zgodne z doniesieniami we współczesnej literaturze przedmiotu, gdzie istnieje ogólna zgoda wśród naukowców, co do tego, że doświadczenia przywódcze wywiedzione z codziennego życia są głównym czynnikiem w rozwoju liderów i mają znaczący wpływ na kształtowanie się tożsamości przywódców, na ich samoocenę i świadomość kontekstu, w jakim działają (Avolio, 1999, 2005; Colingwood, 2002; Day, 2000; Day, Sin, Chen, 2004; Janson, 2008; Kempster, 2006; Kotter, 1990; London, 2002; Lord, Hall, 2005).

Analiza zebranego materiału pokazała, że w omawianej tutaj fazie rozwoju przebiegały równolegle co najmniej trzy ściśle ze sobą powiązane procesy. Rekonstrukcja tych procesów zainspirowała mnie do nazwania ich odpowiednio:

- Wykształcanie nowych sposobów myślenia.
- Nabywanie umiejętności działania.
- Identyfikowanie siebie.

Wyłaniające się z analizy zebranego materiału (zarówno z danych pochodzących z wywiadów narracyjnych, jak i wywiadów zogniskowanych oraz z obserwacji i analizy dokumentów) charakterystyki badanych ukazują badanych jako ludzi ambitnych, oddanych pracy w szkole i nastawionych na wprowadzanie zmian, które mogłyby nie tylko wpływać na lepsze osiągnięcia uczniowskie, ale przede wszystkim na rozbudzanie ich aspiracji edukacyjnych, podnoszenie ich jakości życia. Badanych, zgodnie z teorią Davida McClellanda (1987), można określić jako osoby „żądne czynu”. Owa „żądność czynu”, tak charakterystyczna dla początkowych doświadczeń w pełnieniu roli dyrektora była konfrontowana z szeregiem różnych potrzeb/konieczności, pojawiających się w ramach dziejących się wyżej zaznaczonych procesów (wykształcanie nowych sposobów myślenia, nabywanie umiejętności działania i identyfikowanie siebie). W grupie najbardziej istotnych potrzeb, o których mówili badani znalazło się:

- odejście od idealizmu na rzecz realizmu we wprowadzaniu zmian w szkołach,
- przejście od dostosowania się do panujących w szkole struktur na rzecz ich łagodnych zmian,
- przejście od „niepewności” do identyfikowania siebie jako skutecznego przywódcy, do świadomości skuteczności własnych działań.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej jak przebiegał w trakcie omawianej tutaj fazy „Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdywanie własnej drogi” proces stawiania się skutecznym przywódcą w grupie badanych dyrektorów szkół. Warto zaznaczyć, że proces ten nie odbywał się w oderwaniu od oddziałujących na niego warunków. Zespół różnorodnych warunków wpisywał się w kontekst, w jakim toczyła się praca badanych i ich rozwój zawodowy, stąd też różne uwarunkowania interakcyjne, organizacyjne, kulturowe i społeczne będą tutaj omawiane.

3.3.1. Wykształcanie nowych sposobów myślenia

Analiza zebranego materiału dowodzi, że mimo iż każdy z badanych dyrektorów objął swoje stanowisko po dyrektorsze, który wcześniej nie był zbyt popularny wśród kadry pedagogicznej i kadra ta wręcz oczekiwała na zmianę dyrektora oraz przejawiała gotowość akceptacji wprowadzanych zmian, to mimo wszystko początkowe doświadczenia badanych dyrektorów nie należały do łatwych. Uzyskane wyniki badań są zatem odmienne od wyników, które przedstawiali w swojej pracy Christopher Day i Aysen Bakioğlu (1996), gdy opisywali rozwój zawodowy dyrektorów szkół. Uzyskane wyniki rzucają nowe światło na tę fazę rozwoju zawodowego dyrektorów szkół, którą Christopher Day i Aysen Bakioğlu nazwali „inicjacją” i pokazują, iż należy wnikliwie przyjrzeć się temu, co wydarza się z dyrektorami w początkach ich pracy na stanowisku dyrektora szkoły.

Zebrany materiał dowodzi, że badani dyrektorzy stali wobec wielu wyzwań, którym chcieli jak najlepiej sprostać. Droga do sukcesu była, jak stwierdziła jedna z moich rozmówczyń:

jak pokonywanie schodów w górę. U ich podnóża leżały intencje działania, które były powiązane z misją i wizją szkoły, a po schodach, by wejść nimi na górę, prowadziła strategia działania. (Sophie Montgomery)

Warto zauważyć, że dla Pani Nicoli Brown i Pana Roberta Bratkowskiego pełniona funkcja jest pierwszą funkcją kierowniczą w życiu. W dotychczasowej swojej karierze badani nie byli ani dyrektorami w innej szkole, ani wicedyrektorami w tej szkole, którą aktualnie kierują (tabela nr 14).

Tabela 14. Dyrektorzy szkół według pełnienia funkcji kierowniczej

Imię i nazwisko	Pełnienie funkcji Kierowniczych
Nicola Brown	Dyrektor Brentwood Primary School (od 2000 r.)
William Emerson	Wicedyrektor w szkole podstawowej (1992–1999) Dyrektor Oasis Community Primary School (od 1999 r.)
Sophie Montgomery	Wicedyrektor w szkole podstawowej (1994–2002) Dyrektor Cleveland Technology College (od 2002 r.)
Robert Bratkowski	Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 207 (od 2004 r.)
Beata Małecka	Wicedyrektor szkoły podstawowej (1998–2002) Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 208 (od 2002 r.)
Zbigniew Skibiński	Dyrektor szkoły podstawowej (1995–2000) Dyrektor Gimnazjum nr 51 (od 2000 r.)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów badanych dyrektorów szkół – dane za rok 2011.

Rozpoczęcie pracy na nowym stanowisku, często w nowej szkole (Pani Sophie Montgomery, Pan William Emerson, Pani Beata Małecka), oznaczało dla badanych znalezienie się w niespotykanej dla nich do tej pory sytuacji, na którą składały się odmienne oczekiwania formułowane przez otoczenie społeczne (np. przez nauczycieli, uczniów, rodziców, innych dyrektorów szkół, decydentów oświatowych), nowe reguły określające sposoby zadośćuczynienia owym oczekiwaniom, ale jednocześnie pojawiały się też nowe możliwości działania. Ilustracją tej sytuacji niech będzie wypowiedź Pana Williama Emersona, który podczas wywiadu narracyjnego z dużym namysłem stwierdził:

Przyjście tutaj do pracy oznaczało otwarcie się przede mną zupełnie innego świata. Miałem wrażenie, jakby od razu załaziła mnie masa różnych rzeczy, które musiałem zrobić. Czasami myślałem nad tym, jak wiele muszę wiedzieć, by podjąć nową rolę, jak wiele muszę umieć, by nie zawieść innych i jak wiele muszę chcieć znieść by nie porzucić od razu tej funkcji. Tak czy inaczej bycie dyrektorem zawsze mnie uwodziło, zawsze chciałem mieć więcej wpływu na otaczającą mnie rzeczywistość. A to stanowisko dawało mi takie możliwości. (William Emerson)

Nowość sytuacji, w jakiej znaleźli się badani przejawiała się co najmniej na dwa sposoby i była uzależniona od tego, czy szkoła, w której podjęli oni pracę na stanowisku dyrektora szkoły była dla nich nowym miejscem pracy, czy też nie. W tym pierwszym przypadku, można mówić o tak zwanej *nowości rzeczowej*, gdyż w percepcji badanych pojawiały się nie obserwowane wcześniej obiekty

poznawanej rzeczywistości, nowe zjawiska, nowe osoby. Natomiast w tym drugim przypadku, można mówić o *nowości interpretacyjnej* związanej z tym, że badani postrzegali te same, znane im już wcześniej obiekty rzeczywistości, ale w nowy sposób (zob. tabela nr 15).

Tabela 15. Dyrektorzy szkół według „pochodzenia” i pełnienia funkcji kierowniczych

Imię i nazwisko	Dyrektor wyrosły z Rady Pedagogicznej badanej szkoły - Dyrektor „Miejscowy”	Dyrektor z zewnątrz – Dyrektor „Przybysz”	Pełnienie funkcji Kierowniczych
Nicola Brown	*		Dyrektor Brentwood Primary School od 2000 roku
William Emerson		*	Dyrektor w szkole podstawowej (1992–1999) Dyrektor Oasis Community Primary School od 1999 roku
Sophie Montgomery		*	Wicedyrektor w szkole podstawowej (1994–2002) Dyrektor Cleveland Technology College od 2002 roku
Robert Bratkowski	*		Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 207 od 2004 roku
Beata Małecka		*	Wicedyrektor szkoły podstawowej (1998–2002) Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 208 od 2002 roku
Zbigniew Skibiński	*		Dyrektor szkoły podstawowej (1995–2000) Dyrektor Gimnazjum nr 51 od 2000 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów badanych dyrektorów szkół – dane za rok 2011.

I tak, ci badani, którzy podjęli pracę na stanowisku dyrektora w szkole, w której wcześniej nie pracowali zderzali się z sytuacjami, w których poznawali nowe osoby, rozpoznawali często odmienne od ich wyobrażeń wartości, tworzące kulturę danej szkoły. Można powiedzieć, że byli oni niejako *przybyszami/imigrantami*, którzy wchodzili w nieznane im środowisko, zapoznawali się z przestrzenią, wchodzili w interakcje z nieznanymi im wcześniej osobami, poznawali organizacyjne zwyczaje i sposoby podejmowania decyzji. Wśród tych badanych znaleźli się: Sophie Montgomery, William Emerson i Beata Małecka. Ilustracją tego niech będzie wypowiedź Pani Beaty Małeckiej, która podczas wywiadu tak powiedziała:

Potem wygrany konkurs, docieranie z nauczycielami, rozpoznawanie środowiska. Mój styl kierowania jest zupełnie inny, niż ten, który tutaj był. Ja co prawda też jestem opiekuńcza w stosunku do ludzi, ale wniosłam do tej szkoły pewną nowość. Tutaj się bardzo zwraca uwagę na ludzkie emocje. Są rzeczy ważne i ważniejsze. Najważniejsi są tu ludzie i ich relacje. I na tej bazie budowana jest cała reszta. Zadowolony człowiek lepiej pracuje. Tutaj jest współpraca, choć nie wszyscy się lubią. Spotkałam się w tej szkole z wieloma zjawiskami, których na początku nie rozumiałam i nie wiedziałam, jak one działały. Niewątpliwie jednym z nich jest zjawisko pracy wychowawczej. Wychowawca wie co robi nauczyciel, nauczyciel wie, jakie zamierzenia ma pedagog. Oni się bez przerwy spotykają, rozmawiają. Jest ta spójność. Na drzwiach pokoju nauczyciele wywieszają sobie kartki gdzie i o której mają się spotkać, bo ktoś prosi o radę, należy coś omówić (Beata Małecka).

Natomiast, ci badani, którzy rozpoczęli pracę na stanowisku dyrektora w szkole, w której wcześniej już pracowali jako nauczyciele (Nicola Brown, Robert Bratkowski, Zbigniew Skibiński) byli niejako *miejscowymi/tubylcami*. Osoby, elementy przestrzeni, sposoby organizacji działań i panujące zwyczaje zostały przez tych badanych poznane już w trakcie pracy na stanowisku nauczyciela, lub wicedyrektora szkoły. Tym samym nie były one same w sobie nowymi zjawiskami, natomiast nowe mogły być sposoby ich interpretowania. Badani – Nicola Brown, Robert Bratkowski i Zbigniew Skibiński – dostrzegali, że obserwowane przez nich albo doświadczane sytuacje są definiowane inaczej, niż gdy byli nauczycielami. Doskonałą ilustracją tego stanu rzeczy jest wypowiedź Pana Roberta Bratkowskiego, który podczas wywiadu zauważył, że:

Pierwsza rada sierpniowa, to był trudny moment. Poprzedniej Pani dyrektor już praktycznie nie było. Mimo tego, że powinna zamknąć w sierpniu poprzedni rok, to podsumowanie spadło na moją głowę. Pamiętam, jak wszedłem na to zebranie. Było to dość dziwne uczucie. Na zebraniu byłem już nie jako nauczyciel, ale jako dyrektor, który prowadzi to zebranie. I co? Zacząłem prowadzić to zebranie. Nie sadzę, bym nadmiernie zasadał się. Nawet bym powiedział, że czułem się dość niezręcznie, gdy zdałem sobie sprawę, że siedzę z drugiej strony. Staralem się jakoś opanować to odczucie nieadekwatności. Prowadziłem zebranie, mówiłem o tym, co nas czeka w nowym roku i w pewnym momencie, już nie pamiętam o co poszło, ale na moje jedno słowo jedna z nauczycielek, moja koleżanka – tak mi się jeszcze przed zebraniem wydawało – zaczęła się zachowywać jak dziecko. Wciąż coś dopowiadała, przedrzeźniała. Zacząłem się zastanawiać, jaką postawę mam przyjąć. Wewnętrznie się gotowałem. Wiedziałem, że była to próba sił i że muszę wejść w rolę dyrektora. Czułem jak nasze drogi zaczynają się rozchodzić. Nauczycielka, która jeszcze przed chwilą była moją koleżanką, stała się w trakcie zebrania już tylko nauczycielką dla mnie.

Analiza porównawcza zebranego materiału pokazała, że wśród badanych rysowały się pewne tendencje zachowań na początku ich pracy. Badani, którzy nie mieli z daną szkołą wcześniej doświadczeń – *przybysze/immigranci* (Sophie Montgomery, William Emerson, Beata Małecka) przejawiali tendencje do ujmowania wszelkich nowości jako nieznanych dotąd zjawisk, nie zaś jako różnego sposobu ich definiowania. Natomiast badani – *miejscowi/tubylcy* (Nicola

Brown, Robert Bratkowski, Zbigniew Skibiński) w trakcie pracy w szkole jako nauczyciele dobrze poznali swoje środowisko szkolne i otoczenie, w którym funkcjonuje szkoła. Każdą nowość traktowali jako odmienną interpretację. Zarówno jedni, jak i drudzy badani (przybysze i miejscowi) poznając odmienność sytuacji, czy to rzeczowych jej elementów czy interpretacyjnych sposobów ich pojmowania uświadamiali sobie nowości i uczyli się od nowa (przybysze) lub na nowo (miejscowi) miejsca, w którym pracowali, definiując lub interpretując je w odpowiedni sobie sposób.

Szczególną sytuację, jak pokazują uzyskane dane, mieli ci badani dyrektorzy, którzy po raz pierwszy objęli stanowisko dyrektora w swoim życiu i jednocześnie byli dyrektorami wyrosłymi z danej rady pedagogicznej. Sytuacja ta dotyczyła Pani Nicoli Brown i Pana Bratkowskiego. Wypowiedzi tych badanych kierują naszą uwagę w stronę ich środowiska pracy i sposobu, w jaki zostali oni przyjęci przez swoje środowisko, gdy objęli stanowisko dyrektora szkoły. Koleżanki i koledzy Pani Nicoli Brown potrafili od samego początku okazać rzeczywiste wsparcie i obdarzyć Panią Nicolę zaufaniem, traktując ją wraz z wyborem jej na stanowisko dyrektora szkoły bardzo poważnie i odnosząc się do niej z należnym jej szacunkiem. Koleżanki i koledzy Pana Roberta Bratkowskiego przejawiali bardzo dużą rezerwę. Czasami, pojawiały się w grupie nauczycieli zachowania świadczące o braku umiejętności okazania swojemu dyrektorowi elementarnego szacunku. Z uzyskanych wyników można wyprowadzić wnioski, mówiący o tym iż, biorący udział w badaniu polscy dyrektorzy mieli utrudnioną drogę do osiągania sukcesów, gdyż w odróżnieniu od dyrektorów brytyjskich musi wypracować sobie zaufanie swoich podwładnych. Dążenie do zbudowania zaufania na linii dyrektor szkoły – kadra pedagogiczna należy traktować jako priorytet w początkach pracy na stanowisku dyrektora szkoły i później, gdyż zaufanie „działa” poprzez to, że pozwala – jak dowodzi Anna Zalewska (2002) – skoncentrować całą energię na osiąganiu celów, a nie na pokonywaniu społecznych barier, czy też tworzeniu mechanizmów obronnych przez „wrogim światem”⁸.

3.3.2. Nabywanie umiejętności działania

Z chwilą podjęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły, badani zetknęli się ze złożonością oczekiwań i obowiązków, związanych ze specyfiką roli dyrektora. Różnorodność nowych wyzwań stawiała badanych w dość wymagającej sytuacji. W początkowym okresie pracy, jako zasadnicze zadanie pojawiło się zatem szybkie uczenie się owych oczekiwań i obowiązków, a wraz z tym

⁸ Problematykę zaufania w odniesieniu do szkół, w których prowadzono badania omawiam bardziej wnikliwie w następnym rozdziale niniejszej książki – w punkcie 1.3.1.

nabywanie umiejętności sprawnego działania. Ten czas był opisany jako najtrudniejszy w karierach badanych dyrektorów szkół.

Z perspektywy lat, początki pracy na stanowisku dyrektora szkoły kojarzą się każdemu z badanych z zakłopotaniem i poczuciem niepewności. Badani wkładali wzmóżony wysiłek w uczenie się różnych aspektów pełnionej roli, intensywnie zapoznawali się z codziennymi obowiązkami, praktykami, by móc w miarę możliwości szybko zwiększyć swoje poczucie pewności w wykonywaniu zadań, których wcześniej nie realizowali. Badani w pierwszych miesiącach pracy kierowali się silnym pragnieniem dokonania jak najszybszych zmian w szkole i byli bardzo idealistyczni, co zauważyć można zwłaszcza wśród nowo mianowanych dyrektorów, tych którzy po raz pierwszy pełnili funkcję kierowniczą (Nicola Brown i Robert Bratkowski).

Analiza zebranego materiału pokazała, że początki pracy na stanowisku dyrektora szkoły, wpisujące się w fazę, którą na potrzeby prowadzonych tutaj rozważań nazwałam „Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdywanie własnej drogi”, były rozpoznawane przez dyrektorów szkół jako składające się z dwóch kluczowych procesów, na które składało się:

- zaznajamianie się ze specyfiką pracy na stanowisku dyrektora szkoły w danej szkole,

- przystosowywanie się do zastanych w szkole struktur.

Oba procesy łącznie przejawiały się w tym, że badani zaczynali zdawać sobie sprawę z faktu, iż mimo że mają nowe idee, pomysły, nadzieje i aspiracje odnośnie tego, co chcieliby zrobić w szkole, muszą pracować tak, by zaadaptować te idee i pomysły do istniejących warunków pracy. Te wyniki badań są w zgodzie z wynikami, jakie uzyskali Christopher Day i Aysen Bakioğlu (1996).

Badani podkreślali, że w ich pracy od samego początku towarzyszyło im z góry przyjęte przez nich wyobrażenie na temat dobrego dyrektora szkoły. Zgodnie z tym rozumieniem, jak pokazuje analiza zebranego materiału, wszystkim badanym – zarówno dyrektorom polskim, jak i brytyjskim – zależało na:

- zbudowaniu nowego typu relacji i więzi pomiędzy podmiotami społeczności szkolnej,

- stałym wzroście poziomu zaspokajania potrzeb psychospołecznych uczniów, nauczycieli i rodziców,

- wzroście poziomu kreatywności i innowacyjności nauczycieli,

- większej skłonności i otwartości szkoły na zmiany,

- bardziej sprawnym wdrażaniu zmian,

- podniesieniu poziomu sprawności i efektywności działania szkoły we wszystkich obszarach i uczynieniu ze szkoły organizacji uczącej się i stale się doskonalącej.

Dyrektorzy szkół polskich, chcąc być dobrymi dyrektorami, w początkowym okresie swojej pracy musieli dokonać rozdzielenia zadań zawodowych i przyporządkowania ich dwóm wydzielonym rolam: roli menedżera i lidera. Po

czym dokonali wyboru – z ich punktu widzenia – ważniejszej roli, kładąc nacisk na rolę lidera. Należy podkreślić, że rozróżnienie, którego dokonali polscy dyrektorzy szkół na rolę lidera i rolę menedżera było o tyle ważne, że nadawało określoną istotność roli dyrektora i wpływało zarówno na dalsze wypełnianie tej roli, jak i na przebieg procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole.

Dyrektorzy szkół brytyjskich nie musieli dokonywać aż tak silnych rozstrzygnięć. Dylemat, który można przedstawić za pomocą pytania brzmiącego: „Być liderem czy menedżerem?” nie rysował się w tak ostry sposób u dyrektorów szkół brytyjskich, jak u dyrektorów szkół polskich. Dyrektorzy szkół brytyjskich w wywiadach wiele mówili o obu rolach, podkreślając jednocześnie wagę zarówno przywództwa w swojej pracy, jak i zarządzania. Byli oni przekonani, że przywództwo i zarządzanie to wzajemnie uzupełniające się zachowania, działania i umiejętności.

Uzyskane wyniki badań można tłumaczyć istniejącym stanem prawnym w Polsce i w Wielkiej Brytanii oraz odmiennymi uwarunkowaniami kulturowymi czy społecznymi, które rzutują na sposoby postrzegania przez dyrektorów szkół polskich i brytyjskich realizacji swojej roli kierowniczej. W myśl brytyjskiego prawa oświatowego przywództwo dyrektorów szkół ma swoje umocowanie w przepisach prawnych, o czym była mowa w rozdziale drugim niniejszego studium. Warto także zauważyć, że w Wielkiej Brytanii w trakcie ewaluacji pracy szkoły jednym z obszarów ewaluacji jest przywództwo dyrektora. W pracach naukowych, poświęconych problematyce przywództwa w szkole, analizuje się to zjawisko w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Tymczasem w polskim prawie oświatowym nie ma zapisu, który bezpośrednio definiowałby rolę dyrektora w kategorii przywództwa edukacyjnego. Przywództwo dyrektora nie podlega ocenie w trakcie kontroli szkoły ze strony władz edukacyjnych. Jeśli zaś chodzi o stan literatury przedmiotu w tym zakresie, to – tak jak to pokazałam w rozdziale trzecim tej książki – to poza pojedynczymi pracami podejmującymi zagadnienie przywództwa edukacyjnego, a szczególnie przywództwa dyrektorów w szkołach, wciąż brakuje doniesień badawczych dotyczących tej problematyki. Przyczyną tego stanu rzeczy może być przede wszystkim marginalizowanie samego pojęcia przywództwa, na co zwrócił uwagę Stefan M. Kwiatkowski (2006) w tekście poświęconym dyrektorowi szkoły jako przywódcy placówki oświatowej, czy też swoista niechęć społeczeństwa polskiego do myślenia o nauczycielach i dyrektorach szkół w kategorii przywódców, co może wynikać ze skojarzeń wykonywanej przez nich pracy z promocją amoralnych metod zdobywania i sprawowania władzy, podobnie jak ma to miejsce w odniesieniu do przywództwa politycznego, o czym pisze we wstępie do swojej pracy Przemysław Żukiewicz (2011).

Przyznanie pierwszeństwa działaniom przywódczym nie oznacza, że badani dyrektorzy przeciwstawiali sobie przywództwo i zarządzanie, czy też traktowali jedno z tych zjawisk jako lepsze, bardziej pożądane od drugiego.

Podobieństwo w wypowiedziach polskich i brytyjskich dyrektorów przejawiało się w tym, że traktowali oni przywództwo i zarządzanie jako wzajemnie ze sobą powiązane zjawiska i kładli nacisk zarówno na silne przywództwo, jak i silne zarządzanie w swojej codziennej pracy. Stanowisko, jakie przyjęli badani dyrektorzy szkół polskich i brytyjskich tłumaczy sukces, jaki osiągnęli. W myśl przywołanej wcześniej – w rozdziale pierwszym niniejszej książki – teorii Johna P. Kottera (1990) organizacje, którym uda się znaleźć równowagę między przywództwem i zarządzaniem mogą się prawidłowo rozwijać. W odniesieniu do szkół, którymi kierowali badani można powiedzieć, że szkoły te dzięki pracy ich dyrektorów potrafiły sprostać wyzwaniom, jakim jest umiejętność połączenia silnego przywództwa z silnym zarządzaniem i ich wzajemne równoważenie, co oznacza wysokie prawdopodobieństwo uzyskiwania rezultatów, jak i wysoki stopień motywacji wewnętrznej pracowników do działania oraz wiele pomysłów na rozwiązywanie problemów.

Badani mówiąc o początkach swojej pracy na stanowisku dyrektora, podkreślali, że niezmiennie ważne było dla nich poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, dokąd ma zmierzać szkoła. W realizacji funkcji kierowniczej zarówno dyrektorzy szkół polskich, jak i brytyjskich za kluczowy moment uznali ustanowienie jasnego kierunku i celów dla szkoły, o czym szerzej piszę w podrozdziale 1.1. rozdziału 6 niniejszej pracy.

Określenie celów, do których ma zmierzać szkoła i dobranie strategii pracy, która pozwoli osiągnąć określone cele było traktowane przez wszystkich badanych jako priorytetowe w początkowym okresie ich pracy. Wybór strategii działania nie był jednak aktem jednorazowym. W rzeczywistości podejmowanie decyzji odnośnie tego, jakie sposoby działania będą w odniesieniu do danej szkoły skuteczne zaczynało się w momencie pierwszego kontaktu z kadrą pedagogiczną szkoły w roli dyrektora (gdy dochodziło do tego, że badani uświadamiali sobie faktyczne oczekiwania związane z rolą) i powiązane było z zainicjowaniem i wprowadzaniem zmian w życie szkoły.

Dążenie do zainicjowania zmiany w szkole okazało się swoistym wyzwaniem dla wszystkich badanych. Dyrektorzy, zarówno polscy, jak i brytyjscy, rozpoczęli pracę w szkołach, które ze względu na swoje usytuowanie pracują głównie na rzecz „dzieci gorszych szans”, dzieci znajdujących się często w tak zwanym „zakętym kręgu ubóstwa”, któremu zwykle towarzyszy brak aspiracji edukacyjnych ich rodziców. Każdy z badanych dyrektorów, rozpoczynając pracę w szkole, zmagał się z negatywnym wizerunkiem szkoły, o czym mówiły wyniki badań zawarte w rozdziale czwartym tego studium. W przypadku dyrektorów szkół brytyjskich sytuacja wyjściowa była o tyle skomplikowana, że nie tylko chodziło o zły wizerunek szkół, którymi mieli kierować, ale szkoły te na podstawie dokonanej przez Ofsted oceny ich działalności, stały w obliczu zagrożenia, jakim miało być ich zamknięcie. Były to szkoły, którym – używając obowiązującego w Anglii języka, jakim posługują się prowadzący kontrole szkół

inspektorzy – należy otoczyć specjalną ochroną i którym należy się uważnie przyglądać (ang. *school under special measures*).

Pełne wyzwania początki tych nowo mianowanych dyrektorów szkół były najczęściej połączone z problemami, które pozostawił po sobie poprzedni dyrektor. Pomimo wielu trudności po kilku latach pracy każdemu z badanych dyrektorów udało się doprowadzić do sytuacji, w której doszło do przełamania negatywnego wizerunku, jaki miały kierowane przez nich szkoły. O sposobach dojścia do sukcesu – kluczowych praktykach przywódczych, którymi kierowali się badani – piszę w rozdziale 6 niniejszej książki. Obecnie szkoły te są rozpoznawane w środowisku lokalnym jako szkoły, które tak organizują warunki uczenia się, aby przyczyniać się do wzmacniania szans edukacyjnych każdego ucznia. Swoją sukces zawdzięczają one w dużej mierze odpowiedniemu przywództwu edukacyjnemu.

Badani, zwłaszcza ci, którzy nie mieli doświadczenia w kierowaniu szkołą (Nicola Brown, Robert Bratkowski) dokonując oceny tego, co się wydarzyło w trakcie piastowania przez nich stanowiska dyrektora w pierwszych miesiącach pracy stwierdzali, że ich oczekiwania odnośnie do natychmiastowego postępu, jaki chcieli zauważyć w szkole były nierealne. Badani ci mówili o tym, że towarzyszący ich działaniom wstępny idealizm, kiedy chcąc wprowadzać zmiany w szkole, byli niejako oddaleni od „życia szkoły”, czy wręcz „bujali w obłokach”, został wyparty przez realizm. Tym samym, badani stawali się bliscy sprawom życia codziennego szkoły, interesowali się tym, co konkretne, aktualne i tym, co domaga się szybkiego działania. Ich planowanie, dzięki rozpoznaniu kultury szkoły i dążeniu do zarządzania tą kulturą, stawało się bardziej realistyczne.

W wypowiedziach badanych dotyczących wprowadzania zmian w szkole w zależności, nie tyle od kraju, w którym pracują badani, ale od doświadczenia w kierowaniu szkołą zaznaczyły się zdecydowane różnice. I tak, dyrektorzy posiadający doświadczenie w kierowaniu szkołą (William Emerson, Sophie Montgomery, Beata Małecka, Zbigniew Skibiński) w przeciwieństwie do tych dyrektorów, którzy po raz pierwszy objęli stanowisko dyrektora w szkole (Nicola Brown, Robert Bratkowski) podkreślali, że tworzenie zbyt wielu zmian w pierwszym roku pracy bez dobrego poznania kultury szkoły, personelu i społeczności można byłoby poczytywać jako błąd, stąd też na bazie własnych doświadczeń i zdobytej wiedzy, starali się tego unikać. Doświadczeni dyrektorzy sugerowali, że dyrektorzy powinni pracować w danej szkole dwa lub trzy lata przed objęciem swojego stanowiska tak, by mogli rzeczywiście dobrze ocenić, co się dzieje w szkole.

Swoistą trudnością w udzielaniu odpowiedzi na oczekiwania, które były kierowane w stronę badanych dyrektorów, zwłaszcza tych kierujących szkołami w Polsce, był brak rzeczywistego przygotowania do pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Każdy z badanych nich ukończył studia podyplomowe z zakresu

zarządzania oświatą, jednak w opinii badanych, jak to wcześniej już zostało pokazane (zob. podrozdział 3.2. niniejszego rozdziału) studia te nie przygotowały ich do pełnienia roli lidera w szkole.

3.3.3. Identyfikowanie siebie

Omówione wcześniej procesy odnosiły się do stawania się skutecznym przywódcą w szkole w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich był związany z wykształcaniem sposobów myślenia dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego, czyli z przejmowaniem perspektywy poznawczej i interpretacyjnej charakterystycznej dla dyrektorów – przywódców, członków grupy odniesienia. Natomiast drugi z nich mówił o nabywaniu umiejętności działania badanych, które przejawiały się w takim kierowaniu szkołą, które miało zapewnić badanym możliwość realizacji roli w określonych organizacyjnych uwarunkowaniach.

Analiza zebranego materiału pokazała, że w procesie stawania się skutecznym przywódcą ważne jest to, by postrzegać siebie jako skutecznego przywódcę. O ile „myślenie” jak skuteczny przywódca, mogło powodować, że inni mogli tak identyfikować badanych, a „działanie” jak skuteczny przywódca, prowadziło do tego, że identyfikacja taka pojawiała się także wśród kadry pedagogicznej szkoły, to dla samych badanych dyrektorów dość istotne było zatem postrzeganie siebie jako skutecznych przywódców. Tworzenie własnej identyfikacji jest, jak pokazują wyniki badań, osobnym procesem, a nie tylko sumą efektów wcześniej opisanych procesów.

Rozpoczęcie pracy na stanowisku dyrektora szkoły – bez względu czy badani wcześniej pracowali w danej szkole, czy też nie pracowali w niej – było dla każdej badanej osoby sytuacją nową, gdyż badani, przynajmniej na czas mianowania na dyrektora, przeszli zmianę pozycji społecznej z nauczyciela na dyrektora.

To, co pamiętam, to bardzo wyraźną zmianę. Dotyczyła ona wielu sfer mojego życia. Nagle zaczęłam rozpoznawać, jakie oczekiwania mają wobec mnie moi dotychczasowi koledzy i koleżanki, którzy są nauczycielami. W tym samym czasie kształtowały się moje oczekiwania wobec grupy, wypływające z zajmowanej przeze mnie pozycji w szkole, z praw, które mi przysługiwały, przywilejów i zadań, które miałam realizować. (Nicola Brown)

Nie miałem zbyt długiego stażu pracy w szkole jako nauczyciel. Sześć lat to nie jest zbyt wiele. Zawsze chciałem być dyrektorem szkoły. Zmiana, która dokonała się w moim życiu, myślę tutaj o owym przejściu, zmiany statusu była naprawdę czymś mocnym. Za tą zmianą pojawiło się wiele wyzwań, których się spodziewałem. Jednak konfrontacja z nimi to była dopiero nowość sytuacji. (William Emerson)

Mimo, że znałam już moje środowisko, przecież pracowałam z moimi kolegami i koleżankami wcześniej, rozpoczęcie pełnienia funkcji dyrektora było dla mnie czymś nowym. Musiałam

się uczyć tego, jak się odnaleźć w tej nowej sytuacji. Jednak chęć działania, potrzeba zmiany rzeczywistości w tej szkole były silniejsze od lęku, który mógłby pojawiać się w sytuacji, gdybym rzeczywiście chciała przestraszyć się owej nowości. (Sophie Montgomery)

Zawsze, tak jak Pani wspominałam, chciałam być dyrektorem szkoły. Jednak przejście od bycia nauczycielem do bycia dyrektorem szkoły było dla mnie bardzo znaczące. To nie było jakieś tam wydarzenie. To było jedno z ważniejszych w moim życiu. Spełniły się moje marzenia. Nagle pojawił się cały obszar nowych wyzwań, którym chciałam i musiałam zacząć stawiać czoła. (Beata Małecka)

Przejście ze stanowiska nauczyciela na stanowisko dyrektora w szkole, w której było się kiedyś nauczycielem, jak oceniam to teraz z perspektywy czasu, to dość trudne zadanie, by mu sprostać ot tak sobie. Wiele pracy włożyłem w to, by poukładać sobie relacje z moimi koleżankami i kolegami. Nie było łatwo, o czym przed chwilą mówiłem. Jednak jestem z siebie zadowolony, że udało mi się w tak krótkim czasie to wszystko tak pozmienić. Mam poczucie, że zbudowałem nową szkołę z ludźmi, których miałem. Tak czy inaczej nowość sytuacji była doprawdy piorunująca. Wiedziałem, że nie będzie łatwo, jednak nie wiedziałem, że będzie tak trudno. (Robert Bratkowski)

Zawsze cieszyłem się uznaniem jako nauczyciel i kolega. Pracujący tutaj nauczyciele bardzo wspierali mnie w tym, abym podjął pracę na stanowisku dyrektora szkoły. Niemniej jednak w ostatecznym rachunku pozostaje się samemu z własną odpowiedzialnością bez względu na to jak silnie wspierające może być środowisko w szkole. Sytuację, gdy po raz pierwszy zacząłem pełnić funkcję dyrektora szkoły będę bardzo długo pamiętał. (Zbigniew Skibiński)

Badani przyjmując identyfikację związaną z zatrudnieniem na nowym stanowisku w szkole, przejawiali gotowość identyfikowania siebie jako dobrych dyrektorów, co było wyrazem samookreślenia. Analiza narracji badanych ewidentnie pokazuje, że zawsze dążyli oni do tego by jak najlepiej wypełniać powierzone im zadania i by prowadzić szkoły do sukcesów. Samych siebie chcieli postrzegać jako dobrych dyrektorów szkół, co wyrażało się w toku wywiadów najczęściej w płynących z ust badanych w takich stwierdzeniach, gdy przywoływali swoje drogi zawodowe, jak „zależało mi na tym, aby być dobrym dyrektorem” (William Emerson, Zbigniew Skibiński, Robert Bratkowski), czy też „dążyłam do tego, by od samego początku dać się poznać jako bardzo dobry dyrektor” (Sophie Montgomery), „chciałam być nie tyle jakimś dyrektorem, ale bardzo dobrym dyrektorem” (Beata Małecka) lub „jako jedno z najważniejszych wyzwań już nie wobec szkoły, ale wobec samej siebie stawiałam bycie dobrym dyrektorem tej szkoły, przecież po to tutaj się znalazłam” (Nicola Brown).

Warto zaznaczyć, że w pierwszych dniach pracy na nowym stanowisku u badanych, zwłaszcza tych, którzy rozpoczynali pracę w szkole, w której jeszcze do niedawna byli nauczycielami i którzy nie mieli doświadczeń w kierowaniu szkołą – pojawiała się swoista niepewność w myśleniu o sobie jako o dyrektorze szkoły. Niepewność badanych była związana z obawą o reakcję dotychczasowej grupy odniesienia (nauczyciele) na dane samookreślenie badanych (jako dyrektorów).

Było to dość dziwne dla mnie doświadczenie. Miałem wrażenie, że sytuacja była taka, że nagle miałem się postawić z innej strony. Nie chciałem postawić się ponad moimi koleżankami i kolegami, jakbym miał powiedzieć no to teraz ja tutaj zarządzam. Przecież jeszcze wczoraj wraz z nimi pracowałem nad różnymi kwestiami, będąc nauczycielem. Bardzo mi zależało na tym, aby nie utracić tego, co najcenniejsze, czyli więzi, jakie miałem z moimi koleżankami i kolegami. (Zbigniew Skibiński)

W przypadku dyrektorów szkół polskich role menedżera i lidera we wczesnym okresie pracy były traktowane rozłącznie. W takiej sytuacji niepewność identyfikacji miała swoje źródła w dylemacie, która z ról jest bardziej znacząca i jakie ewentualne konsekwencje może przynieść wybór jednej z nich dla pełnienia roli dyrektora. Powód kolejny, który stał za pojawieniem się niepewności w identyfikowaniu się, był jeszcze bardziej istotny. Sprowadził się do dylematu, który przejawiał się w tym, czy identyfikować się poprzez to, co robię, czy to, co myślę. W tym okresie pracy trudno badanym było zignorować to, czym się zajmowali i co znacząco stanowić zaczynało dominującą aktywność w ich pracy. Wskazana niepewność związana jest z tym, że poczyniona przez badanych identyfikacja będzie miała odbiorcę, który może się z nią zgodzić, bądź też zaprzeczyć jej. Odbiorca może także dokonać oceny lub konkretnie zareagować, na przykład może kwestionować wszystko, to co czyni nowy dyrektor. Stąd też u badanych pojawiała się obawa o akceptację. Niemniej jednak badani jako osoby przejawiające wysoką samoocenę, nie tyle kładli nacisk na tak zwany demonstracyjny wymiar identyfikacji, kiedy chodzi o identyfikowanie się wobec kogoś, co raczej na spełnienie własnej osoby i postrzeganie siebie jako dobrego dyrektora, który potrafi skutecznie wprowadzać zmiany w środowisku pracy i przewodzić innym. Badani kładąc nacisk na autentyczność, wiele mówili o tym, co jest dla nich ważne w pracy.

Badani osławając się ze swoją rolą, stopniowo przyjmowali samookreślenie siebie. Widać to bardzo wyraźnie na przykładzie Pana Roberta Bratkowskiego, który w grupie badanych dyrektorów miał w porównaniu z innymi badanymi szczególnie trudną sytuację. Pan Robert Bratkowski był dyrektorem, który nie miał doświadczeń w pełnieniu funkcji kierowniczych i był dyrektorem „wyrósłym” ze swojej rady pedagogicznej, rady, która jak wcześniej pokazałam (zob. podrozdział 3.3.1. niniejszego rozdziału) nie wspierała go w początkach jego pracy. Pan Robert podczas wywiadu narracyjnego tak mówił o swojej sytuacji:

Czułem się na początku tak jakby dyrektorem. Pierwsze dni w pracy na nowym stanowisku były dla mnie dość dziwne. Wracalem do domu z pracy i zastanawiałem się, czy to wszystko się dzieje. Miałem poczucie, że to jakiś czas przejściowy, że jestem, tak jak mówiłem, tak jakby dyrektorem. Niemniej jednak trwało to dość krótko. Potem dość szybko oswoilem się ze swoją pracą i nowymi wyzwaniami. (Robert Bratkowski)

Analiza procesu rozwoju zawodowego badanych dyrektorów pokazała, że potrafili oni uczynić jawnymi pewne ukryte założenia, co do kultury panującej

w ich miejscach pracy. Kierując się swoimi oczekiwaniami, własnymi normami, badani potrafili dość szybko zakwestionować założenia odnoszące się do szkoły i sposobu pracy w szkole. Dlatego założenia te nie mogły funkcjonować jako ograniczenia dla zdolności do oceny ich pracy. Badani mieli własne plany działania i starali się wszystko robić, by realizować je w praktyce. Indywidualny styl pracy każdej z badanych osób w połączeniu, z jej/jego bogatą osobowością, poczuciem odpowiedzialności za swoją pracę, troską o dobro uczniów, silną motywacją wewnętrzną do jak najlepszego wypełniania powierzonych zadań, sprawił, że badani zaczęli dochodzić do wielu osiągnięć zawodowych i prowadzić swoje szkoły na drogę do sukcesu.

Pierwsze lata pracy badanych na stanowisku dyrektora szkoły, były wypełnione ciężką i wytrwałą pracą. Lata te dały moim rozmówczynom i rozmówcom zaufanie przede wszystkim do własnej aktywności, które stało się źródłem ich zawodowej siły. Jednocześnie już w tych pierwszych latach badani pokazali swoim kolegom i koleżankom, że można inaczej pracować niż było to przyjęte w ich miejscu pracy, co zaowocowało w przypadku każdej z badanych szkół przełamaniem negatywnego wizerunku, jakie te szkoły miały i zmierzaniem do uzyskiwania osiągnięć przede wszystkim w imię dobra uczących się w tych szkołach uczniów. Praca dla badanych jest swoistego rodzaju urzeczywistnieniem i spełnianiem własnej osoby. Badani czuli, że to, co robią, jest właśnie tym, co chcą robić i do czego się nadają. Tego rodzaju poczucie było wytwarzane w toku interakcji z innymi i z samym sobą. Krystalizacja identyfikacji siebie jako skutecznego przywódcy jest pochodną zarysowanych tutaj procesów składających się na stawanie się skutecznym przywódcą. Badani mówili o przekraczaniu punktu krystalizacji identyfikacji, w którym bycie dyrektorem stawało się dla nich elementem samoświadomości i traktowane było jako forma ekspresji siebie.

3.4. Ku dojrzałemu przywództwu

W badaniach własnych stawiając przed sobą zadanie zrozumienia, odczytania i dotarcia do znaczeń przypisywanych przez moich rozmówców elementom ich rzeczywistości zawodowej, do sensów, które przewodziły ich działaniom, podejmowałam – jak już wcześniej to podkreślałam – próby dokonania wglądu w doświadczenia zawodowe badanych dyrektorów szkół, odwoływałam się do ich subiektywnej perspektywy i interpretacji, do tego, jak sami rozumieli swoje zachowania i zachodzące zjawiska. W trakcie prowadzonej analizy dążyłam do zgłębiania struktury i dynamiki życia zawodowego badanych przede mnie dyrektorów szkół. Koncentrując uwagę na historiach życia zawodowego badanych, podjęłam próbę odpowiedzi na pytania o to, jaką drogę rozwoju

zawodowego jako dyrektorzy – skuteczni przywódcy, przebyli badani. Analiza subiektywnych przeżyć i znaczeń, jakie osoby badane nadawały tym przeżyciom, pozwoliła mi znaleźć w poszczególnych jednostkowych odmianach przebiegu życia zawodowego badanych wspólną logikę życia zawodowego i wyróżnić obok omawianych do tej pory faz rozwoju zawodowego badanych kolejną fazę, którą nazwałam „Ku dojrzałemu przywództwu”.

Zanim dokładniej omówię tę fazę, pragnę zaznaczyć, że badani dyrektorzy budując opowieść o swoim życiu zawodowym z punktu widzenia terażniejszości, odnosili się do różnych zdarzeń, faktów, procesów i osób. Badani w toku narracji – stwarzającej okazję do ujawnienia światów i procesów społecznych związanych z przebiegiem ich życia zawodowego – bardzo wiele uwagi poświęcali początkom swojej pracy, które wpisywały się w szczególnie intensywny okres zmian w ich życiu zawodowym. O wiele mniej uwagi, zwłaszcza Sophie Montgomery, Beata Małecka i Robert Bratkowski, poświęcali sposobom wprowadzania zmian w szkole i przejściu od prób wywierania wpływu na innych poprzez zdobywanie aprobaty dla własnych działań do wywierania wpływu poprzez bycie autorytetem dla innych, czyli temu, co jest charakterystyczne dla fazy, jaką jest „pełne przywództwo” w myśl przywołanej wcześniej propozycji teoretycznej Petera Hawkinsa⁹. Chcąc się dowiedzieć czegoś więcej na ten temat, zadałam badanym dyrektorom dodatkowe pytanie w trakcie wywiadu. Pytanie to brzmiało następująco: „Czy sposób, w jaki Pan(-i) pełni obecnie rolę dyrektora szkoły i jednocześnie lidera znacząco różni się od tego, co miało miejsce w przeszłości?”

⁹ Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w specyfice badań prowadzonych za pomocą wywiadu narracyjnego. Ten rodzaj wywiadu, jak było to pokazane w rozdziale 3. niniejszego studium, umożliwia badanemu prezentację doświadczeń biograficznych „z punktu widzenia jego własnego roszczenia ważności” (Jacobs, 2001, s. 115). Przedstawiona przez badanego opowieść o jego życiu, historia jego różnych doświadczeń życiowych nie jest sumą odpowiedzi na stawiane badanemu pytania, lecz spontaniczną – niezakłóconą interwencją prowadzącego wywiad – narracją. Podejmując próbę wyjaśnienia tego, dlaczego badani poświęcali zasadniczą część swojej narracji głównie doświadczeniom, które poprowadziły ich do podjęcia decyzji o byciu dyrektorem w szkole funkcjonującej na obszarze zaniedbanym społecznie i początkom swojej pracy na stanowisku dyrektora można zastanawiać się nad tym, jak silne musiały te doświadczenia i jak dużą wagę badani przypisywali im w toku narracji. Początkowy okres pracy badanych sprzyjał odnajdywaniu przez nich własnej drogi działania, formowaniu ich tożsamości zawodowej, kształtowaniu obrazu zawodowego Ja, co odbywało się często poprzez pokonywanie różnorodnych przeszkód, stawianie czoła występującym w pracy trudnym sytuacjom, dążenie do wywierania wpływu na bieg zdarzeń. Oczywiście jest to jedno z możliwych wyjaśnień. Poszukiwanie innych wyjaśnień skłania do wniosku, że należałoby bliżej przyjrzeć się pytaniu inicjującemu wywiad narracyjny. Pytanie to rozpoczynało się od słów „Proszę, żeby Pan(-i) opowiedział(-a) mi o swoim życiu zawodowym, o tym jak ono przebiegało, o tym, jak Pan(-i) stawał(-a) się dyrektorem-przywódcą prowadzącym tę szkołę do sukcesu i mającym tak duże uznanie społeczne za wykonywaną przez siebie pracę”. Być może znajdujące się w tym pytaniu określenie „... jak Pan(-i) stawał(-a) się dyrektorem-przywódcą” kierowało uwagę badanych głównie do początków ich pracy na stanowisku dyrektora i do doświadczeń sprzed jej rozpoczęcia.

Jeśli tak, to proszę zatem przywołać jakieś przykłady z Pana(-i) pracy zawodowej świadczące o tym.”

Wszyscy moi rozmówcy wracając do tego, co się wydarzyło w czasie, podkreślali, że w pewnym momencie rozwoju zawodowego zaczęli nieco inaczej postrzegać swoje kariery i pełnione przez siebie role. Podejmowane przez nich wówczas działania i osiągnięcia, jakie uzyskiwali, zaczęły być odbierane przez nich jako bardzo satysfakcjonujące. Zaczęli zauważać u siebie spore pokłady energii do działania, stąd też stali się bardzo aktywni na wielu polach.

Działaniom badanych towarzyszyło poczucie bycia kompetentnymi i przekonanie o własnej skuteczności. Należy podkreślić, że przekonanie o własnej skuteczności, jak pokazują badacze zajmujący się osobowością, dotyczy „wiary człowieka w posiadane przez niego zdolności działania w sposób, który daje mu pewną kontrolę nad wydarzeniami oddziałującymi na jego życie” (Bandura, 1992, s. 339). Przekonanie o własnej skuteczności ma wpływ na podjęcie działania, wytrwałość w jego realizacji, gotowość do zainwestowania wysiłku włożonego w działanie. Powiązane jest ono z uczuciami, jakie towarzyszą podejmowanym przez jednostkę działaniom. Osoby charakteryzujące się wysokim przekonaniem o własnej skuteczności traktują trudności jako wyzwania. W sytuacji, gdy pojawiają się przeszkody koncentrują się na sposobach ich pokonywania. Osoby o niskim przekonaniu o własnej skuteczności skupiają się na rozpamiętywaniu niepowodzeń i porażek, w sytuacji niepowodzeń zamiast szukać innych, bardziej skutecznych sposobów działania, uznają swoją niekompetencję. Biorąc zatem pod uwagę teorię własnej skuteczności Alberta Bandury, można na podstawie uzyskanych wyników badań postawić tezę, mówiącą o tym, że badanych dyrektorów cechuje silne, ogólne przekonanie co do własnej skuteczności. Albert Bandura wykazał, że poziom zgeneralizowanej własnej skuteczności wpływa na zainicjowanie i podtrzymanie zachowania. Jest on ważniejszy niż oczekiwania wyniku określonego zachowania czy oczekiwania skutku (specyficzna własna skuteczność). W tym kontekście można powiedzieć, że badani brali na siebie odpowiedzialność związaną z pełnieniem roli dyrektora, u podstaw której tkwiło prawdopodobnie przekonanie, że będą w stanie zmienić oblicze szkół, którymi zdecydowali się kierować. Jak pokazały uzyskane wyniki badań zaproszeni do badań dyrektorzy potrafili skutecznie radzić sobie z trudnymi zadaniami. W trakcie pełnienia roli dyrektora nabywali doświadczenia, które zwrotnie wzmacniały ich poczucie własnej skuteczności i były niezmiernie ważne w stawianiu się skutecznymi przywódcami. Badani uczyli się nie tylko na podstawie własnych doświadczeń, ale, jak to zostało pokazane, stale zdobywali nową wiedzę i umiejętności, by nie stać się więźniami własnego systemu myślenia.

Świat wartości, którymi kierowali w swojej pracy stał się dla nich bardziej klarowny. Wdrażając zmiany na rzecz rozwoju szkoły, czuli się w miarę swobodnie. W kontaktach z nauczycielami byli bardziej pewni siebie, potrafili

więcej wymagać od nich, narzucając im dyscyplinę pracy. Jednocześnie preferowali współpracę z nauczycielami, którą rozwijali poprzez pracę w zespołach i wspólne podejmowanie decyzji. Badani tworzyli podstawy działania na rzecz zmiany kierunku rozwoju szkoły i rozwoju kadry pedagogicznej. Badani nie mieli większych trudności w nawiązywaniu kontaktów ze społecznością lokalną czy też z mediami, doskonalili oni współpracę z innymi szkołami.

Badani dyrektorzy upatrywali swoistej zmiany, jaka zaszła w przebiegu ich dróg zawodowych w tym, że osiągnęli pozycję przywódcy w grupach, którymi kierowali. Moi rozmówcy doskonale zdawali sobie sprawę z faktu, że bycie dyrektorem szkoły to zajmowanie pozycji dzięki nadaniu zwierzchnich władz. Pozycja taka ma umożliwiać kierowanie zespołem, aby osiągnąć stawiane przed oświatą cele. Niemniej jednak bycie liderem szkoły to pozycja, jaka nie wypływa z nadania. Biorący udział w badaniach dyrektorzy uzyskali pozycję lidera w swojej szkole w dużej mierze dzięki więziom, jakie potrafili wytworzyć między sobą a innymi oraz dzięki umiejętności określenia celu i drogi do jego osiągnięcia, na którą składały się różne, charakterystyczne dla badanych sposoby pracy z innymi.

Biorący udział w prowadzonych przez mnie badaniach dyrektorzy szkół, mówiąc o tym, że wraz z upływem czasu zmianie ulegał sposób, w jaki byli postrzegani przez kadrę pedagogiczną szkół, podkreślali, że nauczyciele poprzez różnego rodzaju komunikaty informowali ich o tym, że sprostali wyzwaniu. Szczególnie silnie odczuł to Robert Bratkowski jako dyrektor, który po raz pierwszy podjął się pełnienia funkcji kierowniczej i jednocześnie był to dyrektor określony na potrzeby niniejszych badań jako tzw. „miejscowy” (zob. podrozdział 3.3.1. niniejszego rozdziału). Warto podkreślić, że w zbliżonej z formalnego punktu widzenia sytuacji znajdowała się Pani Nicola Brown, która podobnie jak Pan Robert Bratkowski po raz pierwszy podjęła się pełnienia funkcji dyrektora szkoły i była osobą, która nie przybyła do kierowanej przez siebie szkoły z zewnątrz. Pomimo wyraźnego podobieństwa sytuacji wyjściowej obojga moich rozmówców ich doświadczenia na stanowisku dyrektora szkoły jeśli chodzi o społeczne uznanie dla ich pracy były dość odmienne. Ten wynik badań kieruje naszą uwagę w stronę kwestii, jaką jest wsparcie społeczne i zaufanie. Na podstawie zebranego materiału można powiedzieć, że w szkole, w której pracuje Pani Nicola Brown mamy do czynienia z sytuacją, w której występowało o wiele większe wsparcie dla początkującego dyrektora, niż miało to miejsce w odniesieniu do szkoły, którą kieruje Pan Robert Bratkowski. W szkole Nicoli Brown nauczyciele nie kwestionowali niejako z założenia jej pracy i decyzji, podczas gdy w odniesieniu do szkoły, którą kieruje Pan Robert Bratkowski takie sytuacje w początkach jego pracy miały dość często miejsce.

Wszyscy moi rozmówcy byli przede wszystkim zwolennikami zmiany. Potrafili oni wzbudzać wewnętrzną motywację swoich podwładnych, zwiększać ich aktywność i możliwości działania poprzez ukazywanie wagi celów i środków

prowadzących do ich osiągnięcia. Badani dążyli do stawiania wyzwań nauczycielom, stawiania im nowych celów do osiągnięcia i tworzenia wizji szkoły. Nie interesowało ich utrzymanie dotychczasowego stanu, w jakim znajdowały się kierowane przez nich szkoły, lecz mieli wizję obiecującą lepszą przyszłość i cechowali się silną wiarą w tę wizję oraz umiejętnościami jej wdrażania w życie. W swoich działaniach mieli na względzie głównie ludzi, którym mieli przewodzić i cele, do których chcieli zmierzać. Kierując się potrzebą realizacji tych celów, byli nastawieni na zwiększanie wśród osób, z którymi pracowali świadomości wagi postawionych celów i środków do ich osiągnięcia. W swojej codziennej pracy starali się stymulować intelektualne nauczycieli, z którymi pracowali i zaspokajać ich potrzeby wyższego rzędu – potrzeby rozwojowe.

Na podstawie wyłaniającej się z analizy zebranego materiału charakterystyki badanych i przedstawionego w rozdziale pierwszym niniejszego studium przeglądu literatury przedmiotu można określić badanych jako przywódców transformacyjnych, którzy przede wszystkim chcą służyć uczniom, rodzicom i nauczycielom, a dopiero potem zarządzać szkołą. Przywództwo służebne, z jakim mamy do czynienia w przypadku badanych, opiera się na władzy, którą nauczyciele dobrowolnie i świadomie powierzyli badanym, odpowiednio do ich wyraźnie widocznej zdolności służenia im.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale w pierwszej kolejności przedstawiłam ilościową charakterystykę badanej przeze mnie grupy dyrektorów szkół. Następnie dokonałam przybliżenia sylwetek badanych dyrektorów. Wyłaniające się ze wstępnych charakterystyk ilościowych i jakościowych obrazy moich rozmówców posłużyły jako punkt odniesienia do podjętej przeze mnie próby odpowiedzi na pytanie o to, jak przebiega wpisujący się w rozwój zawodowy badanych dyrektorów proces stawania się skutecznym przywódcą w kierowanych przez nich szkołach.

Analizując rozwój zawodowy, przyjąłam biograficzną perspektywę badawczą. W prowadzonych badaniach założyłam, że dzięki biograficznemu podejściu, jako badacz będę mogła zrozumieć zmiany pojawiające się w karierze zawodowej moich rozmówców poprzez wgląd w ich osobiste interpretacje, w to jak patrzą oni na własne kariery i jednocześnie poprzez analizę wpływu szeroko rozumianego środowiska dyrektora szkoły i jego życia osobistego na przebieg kariery zawodowej. Postrzegana w ten sposób perspektywa biograficzna pozwoliła mi – jak zakładałam – uniknąć błędów zarówno nadmiernego kognitywizmu, jak i zbytniego subiektywizmu (skoncentrowanego na badaniu tego,

co dzieje się „wewnątrz” dyrektora) w toku procesu analitycznego nad rozwojem zawodowym dyrektorów szkół, którzy brali udział w prowadzonych przeze mnie badaniach.

W poszukiwaniach badawczych wykorzystywałam różne techniki gromadzenia materiału. Jedną z nich był wywiad narracyjny, który pozwolił na zebranie historii życia zawodowego badanych. Wykorzystanie wywiadu narracyjnego pozwoliło na uzyskanie tych relacji biograficznych, które Norman Denzin określa jako biografie tematyczne. Na podstawie danych narracyjno-biograficznych i analizy dokumentów dokonałam rekonstrukcji przebiegu dróg rozwoju zawodowego badanych. Dzięki analizie porównawczej przebiegu tych dróg rozpoznałam wspólną badanym przypadkom logikę ich życia zawodowego w kontekście różnych czynników, które podobnie kształtowały przebieg ich życia zawodowego.

Poruszony przeze mnie w toku wywiadu narracyjnego temat był dla badanych dyrektorów na tyle ciekawy, że poświęcali mu wiele czasu, aby budować opowieść o swoim życiu. Sytuacja wywiadu powodowała swoiste chwilowe zatrzymanie się badanych i podjęcie przez nich próby spojrzenia na przebieg ich życia zawodowego. Badani relacjonując własne doświadczenia w postaci już ustrukturalizowanej wypowiedzi – autobiograficznego opowiadania, komunikowali poprzez narracje wiedzę o sobie, przedstawiając swój obraz. Wiedza badanych o sobie, połączona z próbą rekonstrukcji sensu ich życiowych doświadczeń stanowiła dla nich drogę prowadzącą do aktywnego wglądu w siebie. Badani będąc w fazie życiowej i zawodowej stabilizacji, przypisywali znaczenia postrzeganej i doświadczanej przez nich rzeczywistości, odsłaniając jednocześnie ewolucje swoich karier zawodowych w określonym wymiarze czasowym. Wypowiedzi badanych były osadzone w konkretnym kontekście, za którym – obok fizycznego i instytucjonalnego otoczenia szkoły – kryło się także jego społeczno-kulturowe otoczenie oraz związek badanych ze sobą i ich świat przeżywany (*Lebenswelt*). Zarówno ta subiektywna percepcja zdarzeń przez badanych, jak i sposób strukturalizowania danych (sposób, w jaki doświadczenia były przez nich przywoływane) tworzyły podstawowy składnik narracyjnego dyskursu.

Analiza porównawcza badanych przypadków ze zwróceniem uwagi na kontekst, w jakim funkcjonują polscy i brytyjscy dyrektorzy szkół, pozwoliła znaleźć w poszczególnych jednostkowych odmianach przebiegu życia, jak już wspomniałam, wspólną badanym przypadkom logikę życia zawodowego. Badając drogi rozwoju zawodowego moich rozmówców, dokonałam rekonstrukcji procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole. Poczynione w niniejszym rozdziale ustalenia pokazały, że można wyodrębnić kilka faz składających się na rozwój zawodowy badanych dyrektorów. Fazom tym, kierując się przywołanymi w niniejszym rozdziale koncepcjami Christophera Daya i Aysen Bakioğlu oraz Petera Hawkinsa i Nicka Smitha nadałam umowne nazwy. Wśród zidentyfikowanych faz rozwoju zawodowego znalazły się takie, jak:

1. Eksperymentowanie: poszukiwania i wyzwania.
2. Zbieranie doświadczeń: przygotowywanie się do roli.
3. Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdowanie własnej drogi.
 - 3.1. Wykształcanie nowych sposobów myślenia.
 - 3.2. Nabywanie umiejętności działania.
 - 3.3. Identyfikowanie siebie.
4. Ku dojrzałemu przywództwu.

Analiza narracji pokazała, że moi rozmówcy budując swoje opowieści sięgali aż do czasów dzieciństwa, wczesnej młodości i do okresu dorastania. W odsłanianych przez nich historiach osobistych pojawiały się wspólne wątki. Przywoływali oni różne doświadczenia z życia szkolnego i osobistego oraz wspominali swoich rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, pokazując jaką rolę odegrały te doświadczenia i przywoływane postacie w ich rozwoju jako przywódców. Niektórzy z badanych skupiali się na własnych potknięciach, traktując je jako jedno z ważniejszych lekcji uczenia się przywództwa.

Zebrane narracje pozwoliły na rozpoznanie różnych motywów leżących u podstaw podjętych przez badanych decyzji o objęciu stanowiska dyrektora szkoły. Obecne w narracjach doświadczenia badanych dyrektorów ukazały wagę doświadczeń dziecięcych, które rzutowały nie tylko na wybór zawodu nauczycielskiego, ale także na potrzebę bycia dyrektorem szkoły. Analiza przyczyn podjęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły przez badanych i okoliczności, które towarzyszyły tym wyborom, pokazała, że w badanej grupie wszystkie osoby świadomie i samodzielnie podjęły decyzje o pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Badanym nie tyle zależało na spokojnej pracy, w dobrych, nieuciążliwych warunkach, co na uzyskiwaniu satysfakcji z pracy poprzez służenie innym.

Badani doświadczyli podobnych sytuacji w swoich karierach zawodowych. Każdy z badanych będąc wcześniej nauczycielem, doszedł w pewnym momencie do wniosku, że kariera zawodowa stanęła niejako w miejscu, że nie jest w stanie dać od siebie więcej, niż tego by pragnął. Kierując się potrzebą wykonywania pracy pełnej znaczenia i ponoszenia za nią odpowiedzialności, moi rozmówcy podejmowali decyzje o pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Wybory szkół jako miejsca pracy nie były przypadkowe. Badani chcieli wspierać dzieci pochodzące z trudnych środowisk i pracować na rzecz środowisk marginalizowanych społecznie.

Moi rozmówcy w momencie rozpoczęcia pracy na stanowiskach dyrektora szkoły mieli już dość bogate doświadczenie pedagogiczne, o czym zdawała się mówić długość ich stażu pracy w zawodzie nauczyciela. Niemniej jednak długość tego stażu nie świadczyła o stopniu ich przygotowania do pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Z wywiadów wynika, iż dyrektorzy szkół brytyjskich czuli się lepiej przygotowani do stawiania czoła nowym wyzwaniom, do pełnienia roli dyrektora szkoły, niż dyrektorzy szkół polskich.

Przedstawione w niniejszym rozdziale ustalenia pokazały, że każdy z badanych dyrektorów w toku swojej kariery zawodowej przejawiał duże zaangażowanie w rozwój zawodowy, co objawiało się dbałością o poszerzanie, pogłębianie wiedzy fachowej, troską o nabywanie nowych lub doskonalenie posiadanych już umiejętności i kompetencji. Badani przejawiali silne dążenia do podwyższania kwalifikacji zawodowych, w związku z czym podejmowali nieustanną pracę nad sobą, traktując rozwój zawodowy na stanowisku dyrektora szkoły jako niezbędny warunek dla realizacji zadań, których się podjęli. Badani podkreślali, że specyfika pracy na stanowisku dyrektora szkoły polega na pracy z drugim człowiekiem, co powoduje, że to kim jest dyrektor jest bardzo ważne, gdyż w swojej pracy dyrektor oddziałuje na innych całym sobą. Toteż za sprawę pierwszorzędą uważają oni rozwój osobisty, którego nie można oddzielić od rozwoju zawodowego. Podejmowane przez badanych wysiłki na rzecz własnego doskonalenia miały sprzyjać sposobom, w jakie pełnili oni role zawodowe, realizowaniu działań na rzecz dobra innych i dobra szkoły.

Wywiady odsłoniły pewną ciekawą właściwość rozwoju zawodowego badanych dyrektorów szkół polskich. Otóż badani, gdy mówili o doskonaleniu zawodowym, to często zwracali uwagę na fakt, że przejawiało się ono w przeważającej mierze w postaci samokształcenia zawodowego, polegającego na samodzielnym, indywidualnym zdobywaniu przez nich wiedzy i umiejętności. Opowieści badanych na temat przebiegu ich życia zawodowego, ukazały, że kompetencje w zakresie działań pedagogicznych były nabywane przez nich przede wszystkim dzięki doświadczeniom praktycznym w szkole. Badani dyrektorzy szkół polskich małe znaczenie dla zdobywania niezbędnych umiejętności przypisywali wykształceniu kierunkowemu w uczelni, praktyce zawodowej podczas studiów, jak to zostało już zaznaczone wcześniej (zob. podrozdział 3.2. niniejszego rozdziału), czy też zinstytucjonalizowanym zewnętrznym formom doskonalenia zawodowego. Sami brali na siebie ciężar odpowiedzialności i troskę za własny rozwój i awans zawodowy.

Moi rozmówcy przedstawiając przebieg swojego życia, mówiąc o tym jak stawali się dyrektorami-przywódcami, którzy odnosili znaczne sukcesy zawodowe, poświęcali wiele uwagi początkowemu okresowi pracy na stanowisku dyrektora szkoły, traktując go jako krytyczny w procesie stawania się dyrektorem, znajdującym uznanie wśród innych jako przywódca. Badani poruszali wiele wątków dotyczących trudności, z którymi musieli sobie radzić.

W przedstawionych rozważaniach w ramach fazy, którą nazwałam „Pierwsze kroki: żądni czynu, odnajdowanie własnej drogi”, przybliżyłam składające się na rozwój zawodowy badanych dyrektorów procesy, jakie można było wyróżnić w toku tej fazy. Analiza narracji pokazała, że w tej fazie rozwoju przebiegały równoległe takie procesy, jak: „wykształcanie nowych sposobów myślenia”, „nabywanie umiejętności działania” i „identyfikowanie siebie”. Analiza rozwoju zawodowego badanych dyrektorów szkół pokazała, że dość wcześnie

potrafiliby oni ukryte założenia, z którymi spotykali się w szkole (tkwiły one u podstaw panującej w szkole kultury), czynić dla siebie jawnymi. Dokonanie to pomagało badanym w osiąganiu coraz wyższego poczucia autonomii zawodowej, w tworzeniu własnej drogi zawodowej i podejmowaniu działań na rzecz doskonalenia pracy szkoły. Przejawiana przez badanych aktywność zawodowa, ich stosunek do pracy, świadczy o ich zaangażowaniu w wykonywaną pracę i o wysokim poczuciu odpowiedzialności za realizację powierzonych im zadań. Pierwsze sukcesy, jakie uzyskiwali badani sprzyjały budowaniu poczucia ich wartości, w utwierdzaniu się przez nich w przekonaniu, że praca na stanowisku dyrektora szkoły jest dla nich czymś odpowiednim, co sprzyjało wzrostowi motywacji do pracy, rozwijaniu dojrzałego zaangażowania w pracę, podejmowaniu jeszcze większego wysiłku na rzecz jak najlepszego sprzyjania rozwojowi uczniów i dążeniom do wysokich osiągnięć. Badani, cechując się wysoką potrzebą osiągnięć, nie tyle podporządkowywali się panującym w ich miejscach pracy normom i wartościom, co dążyli do przededefiniowania tej sytuacji. Moi rozmówcy zaznaczali w wywiadach, że sukcesy, jakie zaczęły osiągać kierowane przez nich szkoły zależały w dużej mierze od wysiłku zespołów, którym przewodzili. Niemniej jednak wysiłek ten był z kolei uzależniony od pracy na rzecz zmiany kultury organizacyjnej szkoły, o czym będzie mowa w kolejnym rozdziale niniejszej książki, gdy będę omawiała kluczowe aspekty przywództwa badanych dyrektorów.

W narracjach badanych dyrektorów pojawiają się takie tematy, jak sposoby stawiania czoła różnym problemom, wyzwaniom, sytuacjom kryzysowym, które pojawiały się w ich pracy. Badani opisując przebieg swojego życia zawodowego, mówili o tym, jak rozwiązywali problemy, z którymi zaczęli ich stykać i jak odnajdywali własną drogę oddziaływania na innych, drogę która poprowadziła ich szkoły w stronę sukcesów pedagogicznych, a ich samych w stronę uznania ich przez otoczenie za skutecznych przywódców.

Uzyskane wyniki kierują naszą uwagę w stronę przygotowania dyrektorów do pełnienia roli. Kwestia kształcenia dyrektorów oraz ich doksztalcenia i doskonalenia zawodowego pozostaje wciąż otwarta i domaga się namysłu w celu wypracowania satysfakcjonujących praktyk w tym zakresie. Istota nauczycielskiej profesji, w tym sprawowanie funkcji dyrektora szkoły, sprawia, iż „stawanie się” dyrektorem jest niejako z definicji procesem ciągłym, a jego nieodłącznym elementem jest uczenie się. To ono prowadzi do rozwijania profesjonalnej „samoświadomości” dyrektorów, nabywania i rozwijania ich umiejętności decydujących o byciu dobrym dyrektorem. Zmieniające się otoczenie zewnętrzne, w którym funkcjonuje szkoła wymusza na dyrektorach przede wszystkim przyspieszone uczenie się, którego efekty przejawiają się w zmianie ich sposobów myślenia, zachowań i działań. Odnalezienie się w nowej rzeczywistości wymaga od dyrektorów ciągłego doskonalenia się w toku pracy, rozwijania kompetencji zawodowych, wniknięcia refleksją we własną praktykę własną

praktyką, a zatem skierowania w stronę profesjonalizmu, który powinien być ściśle powiązany z rozwojem szkoły. Warto wreszcie dodać, iż wyjątkowo ważni dla nauczycieli są dyrektorzy, którzy kierują się w swojej pracy wartościami; dyrektorzy, którzy koncentrują się na ludziach i są ukierunkowani na osiągnięcia oraz zdolni do radzenia sobie z istniejącymi napięciami i dylematami. Umiejętne wspieranie przez dyrektorów (m.in. poprzez konstruktywną krytykę) pracy nauczycieli sprzyja podnoszeniu jakości edukacji oferowanej uczniom i w efekcie uzyskiwaniu satysfakcjonujących osiągnięć zawodowych. Jakość i efektywność edukacji w znacznej mierze jest uzależniona od stopnia profesjonalizacji nauczycieli i dyrektorów szkół, u podstaw, którego tkwi urzeczywistnianie idei *uczenia się przez całe życie*. Odpowiednia realizacja tej idei może prowadzić do podnoszenia kompetencji dyrektorów poprzez dostosowywanie ich profilu zawodowego do wymogów uczącego się społeczeństwa. Współczesne analizy nad życiem zawodowym dyrektorów są próbą całościowego spojrzenia na kwestię ustawicznego rozwoju zawodowego dyrektora, na który wpływ ma zarówno życie osobiste i zawodowe dyrektora, jak i polityka edukacyjna państwa, warunki pracy oraz wsparcie, jakie otrzymuje on ze strony władz edukacyjnych.

Rozdział VI

Kształtowanie warunków edukacji – kluczowe aspekty skutecznego przywództwa

Wprowadzenie

W badaniach własnych, koncentrując uwagę na przedstawianych przez badanych dyrektorów historiach rozwoju szkół, podjęłam próbę odpowiedzi na pytania, jak przebiegały drogi rozwoju tych szkół oraz jakim działaniom przywódczym dyrektorzy nadają szczególne znaczenie w doskonaleniu pracy szkół i co było znamienne dla tych działań. Prace analityczne nad zebrany materiał doprowadziły do rozpoznania tych praktyk przywódczych, które stanowiły swoisty motor napędowy wprowadzanych zmian do życia szkół. Praktyki te wynikają z próby odpowiedzi dyrektorów nie tylko na pytania jak należy działać, ale co należy robić i dlaczego. Analiza dróg rozwoju szkół i praktyk przywódczych dyrektorów pozwoliła mi znaleźć w poszczególnych odmianach przebiegu rozwoju szkół wspólną logikę tego rozwoju poprzez rozpoznanie wspólnych badanym szkołom faz rozwoju i charakterystycznych dla każdej z wyodrębnionych faz skutecznych praktyk przywódczych. Uzyskane wyniki odsłaniają kluczowe aspekty skutecznego przywództwa w wypadku badanych dyrektorów.

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że istotnymi katalizatorami pozytywnych zmian, jakie można było zaobserwować w pracy szkół, którymi kierują badani dyrektorzy, byli oni sami¹. Dyrektorów tych, jak pokazują przedstawione w poprzednim rozdziale wyniki badań, cechuje potrzeba rozwoju, zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Są oni w zasadzie nastawieni na zmienianie zastanego porządku, co wynika z braku zgody na istniejące *status quo*. Prowadzone analizy ewidentnie pokazały wiele trudności,

¹ Problematyce zmiany w szkolnictwie został poświęcony Tom LXIV Studiów Pedagogicznych, który ukazał się pod redakcją naukową Marii Dudzikowej i Sylwii Jaskulskiej. Tom ten nosi tytuł *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów* i jest owocem pracy Zespołu Pedagogiki Szkolnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, którego uczestnicy są autorami tekstów zawartych w tym tomie.

którym musieli stawiać czoła dyrektorzy, by wdrażać swoje zamysły w życie. Niemniej jednak takie właściwości badanych, jak chociażby wytrwałość, odwaga i upór w dążeniu do celu były niezmiernie ważne by mogli oni doprowadzić do rzeczywistej zmiany kierowanych przez siebie szkół. Nastawienie moich rozmówców/rozmówczyń do osiągania wysokich wyników można opisać za pomocą stwierdzenia jednej z nich – Pani Beaty Małeckiej, która podczas wywiadu powiedziała:

Nigdy nie omijam płotów, ja przez nie po prostu przechodzę. Jeżeli mam barierę na drodze, to nie będę omijać, kombinować, czy się cofać, tylko spróbuję przejść – zbuduję schody i po prostu przejdę. Taką mam receptę na życie i to mi pomogło wiele. Jeśli chodzi o szkołę, to zawsze staram się włożyć maksimum wysiłku, by doprowadzić do realizacji ważnych celów. (Beata Małecka)

Badanych dyrektorów można nazwać za Abrahamem Zaleznikiem (1977) liderami „ponownie urodzonymi”². Znaleźli się oni na stanowisku dyrektora w kierowanych przez siebie szkołach w odpowiednim momencie i potrafili zapoczątkować proces pożądanych zmian edukacyjnych. Już po pierwszych 3 latach kierowania szkołą doprowadzili do sytuacji, w której można było zauważyć, że pojawiła się nie tylko zmiana w szkole, ale przede wszystkim została zainicjowana zmiana szkoły³. Każdy z badanych dyrektorów dążył do tego, by wprowadzane reformy w codzienne życie szkoły obejmowały swoim zasięgiem panujące w szkole założenia kulturowe. W praktyce oznaczało to nie tyle modyfikację rozwiązań, bądź też zastępowanie dawnych struktur nowymi (Śliwerski, 2008, s. 110), co kształtowanie i zmianę schematów interpretatywnych, które występowały w środowisku szkolnym⁴. Badani starali się tworzyć warunki sprzyjające umożliwianiu innym współuczestniczenia w dziejących się w szkole przemianach i budowania odpowiednich relacji w szkole, o czym będzie mowa w niniejszym rozdziale. Stając się skutecznymi przywódcami, potrafili oni nie

² Szerzej na temat koncepcji przywództwa Abrahama Zaleznika i osobowości liderów „raz urodzonych” (ang. *once-born*) i „ponownie urodzonych” (ang. *twice-born*) piszę w rozdziale pierwszym niniejszej książki.

³ Posługując się określeniami: „zmiana w szkole” i „zmiana szkoły”, mam na uwadze rozróżnienie, które wprowadził Piotr Sztompka w pracy *Socjologia zmian społecznych* (2005), zgodnie z którym można mówić o zmianie *w* czymś i zmianie *czegoś* (tamże, s. 21).

⁴ Monika Kostera w pracy pod tytułem *Postmodernizm w zarządzaniu* (1996) wyróżnia dwa podstawowe rodzaje zmiany w organizacjach. Jeden z tych rodzajów zmian został nazwany przez autorkę *morofostazą*, drugi zaś *morofogenezą*. W tym pierwszym przypadku zmiana jest nazywana zmianą pierwszego porządku i jest ona procesem, który nie obejmuje fundamentów systemu, zwłaszcza poza zasięgiem zmiany pozostają obowiązujące w organizacji schematy interpretatywne. W drugim przypadku mamy do czynienia ze zmianą drugiego porządku. Jest to zmiana powiązana z procesem przenikającym do najtrwalszych poziomów, gdzie dochodzi do zmiany schematów interpretatywnych (zob. tamże, s. 160–163).

tylko nadawać kształt wzorcom myślenia i działania innym, ale także tworzyć warunki sprzyjające ich wdrażaniu. W momencie, gdy obejmowali swoje stanowiska, byli świadomi możliwości wpływu na to, co się wydarza w szkole. Nie skazywali się jedynie na stawianie czoła żywiołoci zjawisk, ale starali się tak zarządzać zmianą w szkole, by przyczyniać się do rozwoju szkoły. Tym, od czego zaczynali, było poznanie specyfiki szkoły, w której pracowali i uwarunkowań rzutujących na jakość pracy szkoły. Daleka była im filozofia, zgodnie z którą „zmienia się szkołę czy edukację jedynie po to, by nic istotnego w niej nie uległo zmianie” (tamże, s. 111).

Dyrektorzy, ukazując bieg swojego życia zawodowego (wywiady narracyjne) i odnosząc się do tego, co rzutowało na rozwój kierowanych przez nich szkół (wywiady intensywne), przedstawiali różnorakie sytuacje zawodowe, swoje reakcje na te sytuacje, sposoby, w jakie starali się wpływać na wprowadzanie zmian do życia szkoły i podejmowane działania. W trakcie wywiadów mówili o tym, jak kierowana przez nich szkoła była postrzegana w środowisku w przeszłości, gdy obejmowali w niej stanowisko dyrektora. Badani zwracali uwagę na silne i słabe strony szkół i wiele mówili o tym, w czym przejawia się sukces ich szkół oraz co może świadczyć o nim. Podejmując problematykę rozwoju szkoły, zwracali uwagę na zmiany, na których im szczególnie zależało i jednocześnie podawali argumenty świadczące o tym, dlaczego te zmiany w ich mniemaniu były niezbędne oraz przedstawiali w odniesieniu do przywództwa edukacyjnego sposoby służące wprowadzaniu tych zmian. Jeśli przyjmiemy za Richardem L. Daft'em i Karlem E. Weick'em (1984) założenie, iż istoty przywództwa należy upatrywać w zdolności do kontrolowania znaczeń i interpretowania zdarzeń uznanych za ważne dla funkcjonowania organizacji, to skuteczność badanych dyrektorów jako przywódców, przejawiała się w tym, że potrafili oni upowszechniać stosowne wzory kulturowe oraz oddziaływać na wzory myślenia i zachowań osób, którymi kierowali. Dyrektorzy ci tworzyli w szkole warunki sprzyjające uczeniu się nie tylko uczniów, ale nauczycieli i wszystkich zainteresowanych edukacją dziejącą się w szkole. Byli oni przekonani o możliwościach wywierania rzeczywistego wpływu na rozwój i sukcesy szkoły.

Przeprowadzone badania pokazują, że mimo tego, że nie ma jednej drogi rozwoju szkół, którymi kierują badani dyrektorzy, to doświadczenia tych szkół, zarówno polskich, jak i brytyjskich pokazują, że drogi jakimi one kroczyły cechują się wyraźnymi podobieństwami. W niniejszym rozdziale opisuję szczegółowo poszczególne aspekty dróg rozwoju tych szkół. Na drogi te – począwszy od momentu, gdy stanowisko dyrektora objęli badani – składają się trzy zasadnicze fazy, które ze względu na ich specyficzne własności, nazwałam następująco:

1. Tworzenie solidnych podstaw: w stronę nowych jakości.
2. Budowanie kultury troski i osiągnięć.
3. W poszukiwaniu synergii: stabilizacja i konsolidacja.

Każda z wyróżnionych faz rozwoju, wpisująca się w obraz doskonalenia się szkół, łączy się z dominującymi praktykami przywódczymi niezależnie od typu szkoły (szkoła podstawowa lub szkoła średnia pierwszego stopnia), jej położenia geograficznego (Polska lub Wielka Brytania), czasu wdrażanych reform, czy specyfiki kulturowej danego kraju. I tak, na fazę określoną jako „Tworzenie solidnych podstaw: w stronę nowych jakości” składają się następujące praktyki przywódcze:

- Ustalanie kierunków działania, uzgadnianie celów: wizja.
- Doskonalenie warunków.
- Sprzyjanie odpowiedzialności: ku demokratyzacji.

W ramach fazy określonej jako „Budowanie kultury troski i osiągnięć” można było wyodrębnić takie kluczowe praktyki przywódcze, jak:

- Stawianie wysokich wymagań – motywowanie.
- Uczenie się we współpracy z sukcesów i porażek.

Zaś u podstaw fazy nazwanej „W poszukiwaniu synergii: stabilizacja i konsolidacja” tkwiły takie kluczowe praktyki przywódcze, jak: sprzyjanie przywództwu nauczycieli i kształtowanie partnerstwa edukacyjnego, które jest swoistym przymierzem rodziny, szkoły i społeczności lokalnej⁵.

Na podstawie analizy zebranego materiału można pokusić się o próbę zbudowania modelu rozwoju szkół, którymi kierują badani dyrektorzy. Model ten (zob. Rycina nr 10) umożliwia pokazanie postępu w doskonaleniu szkół poprzez wyróżnienie zaobserwowanych faz rozwoju tych szkół. W każdą z wyróżnionych faz wpisują się określone działania przywódcze, u podstaw których leżą akceptowane (podzielane) wartości w szkole i standardy zachowania, a wraz z tym cele, do których dąży się w szkole. Wyszczególnione fazy zachodzą na siebie. Trudno byłoby powiedzieć, że charakterystyczne dla każdej z nich działania przywódcze występują wyłącznie w ramach danej fazy. Niemniej jednak działania te są o tyle specyficzne dla każdej z faz, że bez ich obecności nie sposób byłoby danej fazy wyodrębnić.

⁵ Termin „społeczność lokalna” jest różnorodnie opisywany w naukowej literaturze przedmiotu. W wielu definicjach społeczności lokalnej, jak pokazuje Barbara Szacka (2003), występują na ogół trzy stałe elementy: terytorium, interakcje społeczne i więź psychiczna wyrażająca się w poczuciu wspólnoty z ludźmi zamieszkującymi określone terytorium, a także w szczególnym stosunku postrzeganym jako „nasze wspólne miejsce” (tamże, s. 229). Według Pawła Starosty (2002) społeczność lokalna to kluczowy termin w naukach społecznych. Znaczenie tego pojęcia jest różnie rozumiane w zależności od tego czy wywodzi się z nurtu myśli społecznej, w którym zwracano baczna uwagę na istotę tożsamości zbiorowej, trwałych więzi emocjonalnych, jak również harmonii społecznej (Durkheim, Simmel, Tönnies), czy też z nurtu, w którym kładzie się nacisk na samo miejsce oraz terytorium organizujące życie społeczne (Park, Burgess, McKenzie i inni). W tym pierwszym przypadku społeczność lokalna stanowi swoisty rodzaj wspólnoty niekoniecznie związanej z pewnym wyodrębnionym terytorium. W tym drugim przypadku pojęcie społeczność lokalna jest silnie powiązane z określoną ściśle przestrzenią geograficzną, która pełni w świadomości jednostki funkcję nie tylko ojczyzny, ale także miejsca obywatelskiej i politycznej samorealizacji.

Rycina 10. Model rozwoju szkół, którymi kierują badani dyrektorzy

Źródło: Opracowanie własne.

Wyszczególnione fazy mają zatem to do siebie, iż razem wzięte nie tyle tworzą sekwencję rozwojową o charakterze liniowym w doskonaleniu szkół, co raczej mówią o sekwencji w formie kołowego przepływu. Fazy te są wzajemnie ze sobą połączone i raczej trudno byłoby precyzyjnie wytyczyć między nimi określone granice. Łącznie ujmowane oddają złożoność przywództwa w badanych szkołach i wskazują na jego kluczowe aspekty.

Rozpoznane praktyki przywódcze, jak pokazały badania, wzajemnie się wzmacniają a ich występowanie sprzyja doskonaleniu się szkół. Omawiając rozpoznane fazy rozwoju szkół, którymi kierowali badani dyrektorzy, przedstawię te działania przywódcze, które prowadziły do tworzenia podwalin ku zmianie szkoły i leżące u ich podstaw założenia. Zwrócę także uwagę na czynniki sprzyjające i utrudniające wprowadzanie zmian w szkołach, co może okazać się interesujące dla poznania kontekstu, w jakim funkcjonują polscy i brytyjscy dyrektorzy szkół i jednocześnie dla odsłonięcia tego, jak interpretują swoje działania, jak interpretują strukturę, w której działają, jak korzystają ze stwarzanych przez nią możliwości oraz jak przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom.

Prowadzone tutaj rozważania należy powiązać z wynikami badań przedstawianymi w rozdziale czwartym i rozdziale piątym niniejszej pracy. W rozdziale czwartym opisując szkoły, którymi kierowali badani dyrektorzy, dokonałam

rekonstrukcji historii rozwoju tych szkół. Przedstawiłam najistotniejsze cechy tych szkół wówczas, gdy dyrektorzy obejmowali w nich swoje stanowiska i jednocześnie podjęłam próbę ukazania tego, jakie są zasadnicze własności tych szkół obecnie. Uzyskane wyniki badań nad rozwojem zawodowym badanych dyrektorów, które zostały przedstawione w rozdziale piątym, odsłoniły wyzwania, jakim musieli stawiać czoło w toku stawiania się skutecznymi przywódcami w kierowanych przez siebie szkołach.

1. Tworzenie solidnych podstaw: w stronę nowych jakości

Pierwszą fazę nazwałam: *Tworzenie solidnych podstaw: w stronę nowych jakości*. Główne wyzwanie stojące przed każdym badanym dyrektorem było powiązane z podjęciem decyzji co do tego, na jakie działania należy położyć nacisk i jakich środków należy użyć, aby doprowadzić do poprawy szkoły. Wszyscy badani korzystali z podobnego zbioru strategii działania, niezależnie – jak to zostało już podkreślone we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału – od typu szkoły, w której pracowali (szkoła podstawowa lub szkoła średnia pierwszego stopnia) i miejsca, w którym szkoła się znajdowała (Polska lub Wielka Brytania).

Badani oddziałując na wzory myślenia i zachowania swoich współpracowników, starali się uwrażliwiać ich na korzyści wynikające z prób nawiązywania współpracy między sobą i wspólnego poszukiwania rozwiązań. Od samego początku, kładli nacisk na tworzenie fundamentów dla pożądanego rozwoju szkoły by określić nowe standardy jakości pracy szkoły. Służyć temu miały działania przywódcze skierowane na:

- ustalanie kierunków działania szkoły, uzgadnianie celów;
- doskonalenia warunków pracy i nauki w szkole poprzez dbałość o rozwój zawodowy kadry pedagogicznej oraz doskonalenie jakości bazy materialnej szkoły i jej przestrzeni;
- sprzyjanie odpowiedzialności kadry pedagogicznej oraz demokratyzacji życia szkoły poprzez budowanie relacji interpersonalnych w szkole, rozwijanie więzi, budowanie zaufania oraz partycypację w procesie podejmowania decyzji, rozwijanie współpracy i samorządności w szkole.

Poniżej przybliżę te działania. Warto zaznaczyć, że żadna ze zidentyfikowanych strategii działania badanych „nie podlegała negocjacom”, stając się tym samym punktem oparcia wprowadzanych do badanych szkół reform⁶.

⁶ Termin „niepodlegający negocjacom” zapożyczyłam od autorów raportu edukacyjnego międzynarodowej firmy doradczej McKinsey & Company, zatytułowanego: *Jak najlepiej*

1.1. Ustalanie kierunków działania, uzgadnianie celów: wizja

Badani dyrektorzy w toku wywiadów intensywnych dokonując refleksji nad zmianami, które wprowadzali w życie szkół, podkreślali, że szczególnie zależało im na tym, aby podstawą ich działań w szkole była jasna, inspirująca i obejmująca wszystkich członków rady pedagogicznej wizja szkoły. Dyrektorzy ustalając ważne dla szkół kierunki działania, uzgadniali z nauczycielami cele, jakie należy osiągnąć, aby udoskonalić pracę szkół i omawiali zadania, które miały prowadzić do tych celów. Uzyskane wyniki badań pokazują, że badani dyrektorzy byli zorientowani na oddolne wprowadzanie zmian w kierowanych przez siebie szkołach⁷. W prezentowanym przez nich „miękkim” podejściu do zmian na znaczeniu zyskiwało rozwijanie potencjału szkoły poprzez zaangażowanie społeczności szkolnej w proces zmiany i wykorzystanie doświadczeń osób tworzących te społeczności, co ewidentnie będzie widać w omawianej tutaj kwestii, jaką jest ustalanie kierunków działania szkoły i uzgadnianie celów działania.

W toku analizy relacji badanych dyrektorów na temat dotyczący – najogólniej rzecz ujmując – wizji szkoły, wyłoniły się dwa następujące tematy: „potrzeba wizji” i „tworzenie wizji”. Tematy te zostaną teraz bliżej omówione.

1.1.1. Potrzeba wizji

Analiza zebranego materiału pokazuje, że jedną z praktyk skutecznego przywództwa w badanych szkołach było kreowanie podstaw dla lepszej rzeczywistości szkoły. Fundamentalną rolę w tym zakresie odgrywało poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, dokąd ma zmierzać szkoła.

doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze (2012). Mona Mourshed, Chinezio i Michael Barber powołując się na liderów systemu Long Beach, pokazali w przygotowanym przez siebie raporcie, że to, co nie podlega negocjacji, staje się punktem oparcia reformy systemu. Skuteczni liderzy, jak pokazują ci autorzy, to osoby, które „bacznie pilnują, by realizacja tych fundamentalnych kwestii nie łączyła się z żadnymi kompromisami lub by były one niewielkie, podczas gdy w przypadku innych aspektów reform są one liczne” (tamże, s. 110).

⁷ Wśród kryteriów służących wyróżnieniu różnych zmian w szkole znajdują się między innymi takie, jak: źródła zmian, wola przyjęcia zmian, przebieg zmiany, siła oddziaływania zmiany, zakres zmiany, czy też charakter i tempo zmian. Niemniej jednak – jak trafnie zauważa Inetta Nowosad (2011), powołując się między innymi na prace Eugenii Potulickiej (2001) i Bogusława Śliwerskiego (2008) – mimo istnienia różnego rodzaju zmian w rzeczywistości oświatowej można wyszczególnić „dwie zasadnicze strategie ich wprowadzania: odgórną i oddolną” (tamże, s. 34). Pierwsza wyraża „twarde” podejście do zmian. Są one wprowadzane odgórnie i rozpowszechniane w centralistycznym, biurokratycznym i opartym na kontroli systemu zarządzania szkolnictwem. Druga strategia mówi o „miękkim” podejściu do zmian, o wprowadzaniu zmian poprzez rozwijanie w szkole ludzkiego potencjału (tamże, s. 34–35).

W trakcie wywiadów dyrektorzy podkreślali, jak ważne w ich przypadku było rozpoczęcie procesu kierowania szkołą i wdrażania w jej życie zmian od działań na rzecz stworzenia wizji szkoły. Uzyskane dane pokazują, że jednym z kluczowych aspektów skutecznego przywództwa było ustanowienie jasnego kierunku i celów dla szkoły. Ilustracją tego stanu rzeczy niech będzie wypowiedź Pani Sophie Montgomery, która zanim objęła pracę w Cleveland Technology College na stanowisku dyrektora szkoły, pełniła funkcję wicedyrektora (1991–1994), a później dyrektora jednej ze szkół podstawowych w Liverpoolu (1994–2002). Praca na stanowisku wicedyrektora i dyrektora szkoły przyniosła mojej rozmówczyni wiele doświadczeń w zakresie kierowania szkołą. To właśnie owe doświadczenia, w połączeniu z doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym, pomogły Pani Sophie Montgomery w podniesieniu kompetencji w kierowaniu szkołą i były podstawą przyjęcia budowania wizji rozwoju szkoły jako punktu wyjścia w pracach kierowniczych w Cleveland Technology College. Pani Sophie Montgomery tak powiedziała podczas wywiadu:

Moje doświadczenia pokazały mi, że dość łatwo jest dokonywać zmiany w wymiarze formalnym szkoły. Jednak wyzwaniem dla mnie była zmiana wartości panujących w tej szkole i praca nad przekonaniami nauczycieli. Wiedziałam, że jeśli mają nastąpić pozytywne zmiany w tej szkole, to najwięcej uwagi będę musiała poświęcić wartościom. Stąd też proces przewodzenia w szkole rozpocząłam od prac związanych z wizją szkoły. Na spotkaniach z kadrą pedagogiczną dyskutowaliśmy o tym, jak powinna wyglądać nasza szkoła i co chcemy w tej szkole osiągnąć.

Badani stwierdzali, że budowanie wizji szkoły było o tyle ważne dla nich i dla całej społeczności szkoły, gdyż tylko w ten sposób (poprzez sformułowanie wizji i działanie na rzecz jej realizacji) mogli zerwać z dotychczasowym wizerunkiem, jaki miały ich szkoły. W trakcie wywiadów podkreślali oni wagę dobrej wizji szkoły. Przeglądając transkrypcje wywiadów, można znaleźć stwierdzenia typu:

Dobra wizja powinna motywować do jej realizacji. (Nicola Brown)

Chciałem, aby wizja szkoły była dobra, gdyż dobra wizja jest wizją na tyle atrakcyjną, by inni chcieli ją urzeczywistniać. (Robert Bratkowski)

Zakładaliśmy, że wizja szkoły powinna określać jej stan idealny i mówić o tym jak chcemy, aby wyglądała szkoła naszych marzeń. (William Emerson)

Bardzo zależało mi na tym, aby wizja była odbiciem przyszłości szkoły, dlatego chciałam, aby była nie tylko realistyczna i wiarygodna, ale także atrakcyjna. (Beata Małecka)

Tworzenie wizji szkoły pomogło wszystkim badanym dyrektorom w doskonaleniu szkół, bez względu na to, w jakiej sytuacji wyjściowej znajdowała się

szkoła (w momencie, gdy badani obejmowali stanowisko dyrektora). Badani kładli nacisk w swoich działaniach na to, by „szkoła miała zdolność do generowania z samej siebie nowych jakości”, jak stwierdził wręcz w trakcie wywiadu Pan Zbigniew Skibiński, dyrektor gimnazjum.

Dyrektorzy, jak pokazuje analiza ich wypowiedzi, postrzegali swoje szkoły jako miejsca i środowiska, w którym mogą pojawiać się nowe rozwiązania, usprawniające pracę szkoły w różnych obszarach. Według jednego z nich:

Od pokładów wyobraźni, które legną u podstaw konstruowania wizji szkoły, zależeć będzie to, w jakim stopniu będzie szkoła otwarta na zmiany i gotowa do ich wprowadzania (Robert Bratkowski).

Badani w toku wywiadów intensywnych dokonując refleksji nad zmianami, które wprowadzali w życie szkół, podkreślali, że szczególnie zależało im na tym, aby kierowane przez nich szkoły, były miejscem sprzyjającym rozwojowi uczniów. Dyrektorzy ci dążyli do tego, aby każdy uczeń mógł legitymować się jak najwyższymi osiągnięciami. Między badanymi nie zauważyłam różnic w tym zakresie. Zarówno brytyjscy, jak i polscy dyrektorzy podkreślali, że zależało im na tym, aby ich szkoły były szkołami odnoszącymi sukcesy. W przypadku dyrektorów szkół brytyjskich dało się zauważyć dość częste akcentowanie konieczności podejmowania działań na rzecz integracji społecznej uczniów. Przy czym badani dyrektorzy brytyjscy nie tyle odnosili się wyłącznie do sytuacji ekonomicznej uczniów, ale także do ich zróżnicowania kulturowego, etnicznego i religijnego.

1.1.2. Tworzenie wizji

Moi rozmówcy postrzegali budowanie wizji szkoły jako zadanie dla wszystkich zainteresowanych szkołą. W pracach nad wizją kładli nacisk na to, aby brali w nich udział nie tylko nauczyciele szkoły, ale także rodzice uczniów i uczniowie, co miało szczególnie miejsce w wypadku dyrektorów szkół brytyjskich. Takie działania miały sprzyjać temu, aby wszyscy zainteresowani edukacją w danej szkole mogli czuć się współtwórcami przyszłości szkoły. Tego rodzaju podejście, jak wynika z analizy wypowiedzi badanych, miało sprzyjać poszukiwaniu sojuszników wizji szkoły, którzy w dalszej kolejności mieli wspierać szkołę w realizacji wspólnie stworzonej wizji.

Dyrektorzy wraz z nauczycielami tworząc wizje szkół, starali się uszanować to, co było dobre w ich szkołach w przeszłości. Jednocześnie kreowali oni przestrzeń działania dla uczniów szkoły w przyszłości. Zebrany materiał pokazuje, że w każdej z badanych szkół snucie marzeń wokół przyszłego obrazu szkoły nie przychodziło łatwo nauczycielom. Dotychczasowe doświadczenia były dla

nauczycieli przeszkodą psychiczną w tworzeniu wizji szkół, w których pracują. Szczególnie miało to miejsce w wypadku Cleveland Technology College, szkoły kierowanej przez Panią Sophie Montgomery i Szkoły Podstawowej nr 207, która była kierowana przez Pana Roberta Bratkowskiego. Obie szkoły znajdowały się w poważnym kryzysie, gdy badani obejmowali stanowiska dyrektorów w tych szkołach.

Jednym z zadań dyrektorów stało się zatem pozyskanie nauczycieli na rzecz zmiany, przekonanie ich do zmiany. Zadanie to było o tyle skomplikowane, iż najczęściej zmiany same w sobie rodzą poczucie niepewności, a czasami pojawia się wręcz strach przed nimi, o czym doskonale zdawali się wiedzieć moi rozmówcy. Badani starali się robić wszystko, aby wspólne przekonanie o wartości wprowadzanych do życia szkół zmian podzielało na początku chociaż kilku nauczycieli. Pani Sophie Montgomery i Pan Robert Bratkowski budowali wokół siebie grupę zwolenników. Jednak nie zmieniał to faktu, że trudno było im wprowadzać zmiany, gdyż pracująca w kierowanych przez nich szkołach kadra wydawała się być zniechęcona i nie żywiła nadziei na lepszą przyszłość.

Wdrażanie zmian w życie szkoły w momencie, gdy brak jest nadziei na lepszą przyszłość jest niezmiernie trudne. Jak pokazały historie szkół i dyrektorów, tylko determinacja, konsekwencja i upór przełamały stan zniechęcenia. Poszukiwanie nowej propozycji i zachęcenie nauczycieli, by zechcieli podzielać zapał z badanymi, okazało się nie lada wyzwaniem dla badanych dyrektorów. Jednak, jak stwierdził Robert Bratkowski, „warto było wybrać się w podróż do nowej szkoły”. Podobnego zdania jest Sophie Montgomery, która powiedziała, że:

warto było podjąć wysiłki by mieć szkołę, która daje szansę każdemu uczniowi i kładzie nacisk na ciągły rozwój. Jestem niezmiernie zadowolona z tego, że mamy środowisko szkolne bezpieczne i zdrowe. Tworząc wizję szkoły, chcieliśmy by była to szkoła odnosząca sukcesy. Taka szkoła zobowiązuje. Niejako z założenia powinna ona odpowiadać na różne potrzeby uczniów i pomagać uczącej się młodzieży osiągać możliwości rozwojowe. Dążyliśmy do tego by w szkole wyposażać uczniów w niezbędne do życia umiejętności w XXI wieku w środowisku lokalnym i ponadlokalnym. Z perspektywy czasu myślę, że udało się nam zrealizować tę wizję. Dla nas najistotniejsze jest teraz nie tylko podtrzymywanie sukcesu szkoły, ale prowadzenie jej ku jeszcze lepszemu rozwojowi.

W pozostałych badanych szkołach nauczyciele nie zapomnieli jeszcze o sukcesach i tęsknili za nimi. Stąd też, pracujący w nich dyrektorzy mieli ułatwioną sytuację. Jednak i oni zderzali się z problemem, jakim były przede wszystkim zahamowania psychiczne nauczycieli. Dotychczasowe doświadczenia nauczycieli były przeszkodą w tworzeniu porywających wizji rozwoju ich szkół. Badania pokazały, że wspólne, stałe dążenia i osobiste zaangażowanie w ciągle doskonalenie szkoły jest konieczne, aby nastąpiła znacząca przemiana. Jak stwierdziła Pani Beata Małecka:

Bez działań na rzecz zmian mentalnych wśród nauczycieli nie powiedzie się żaden projekt innowacyjny. Doskonale zdawałam sobie z tego sprawę, dlatego robiłam wszystko, aby pomóc moim nauczycielom w odejściu od przekonań typu: „niewiele można tutaj zrobić”. Zmiana myślenia to podstawa sukcesu w uzyskaniu zmian w działaniu. Bez pozytywnego nastawienia do reformowania szkoły trudno mówić o wprowadzeniu w życie nowych prawideł działania.

Badani dyrektorzy otwarcie promowali stworzone wizje swoich szkół, będąc gotowymi do ich modyfikacji w toku dyskusji nad nimi. Ważną rolę w zmienianiu szkoły okazały się ich dążenia ku temu by wizja była szeroko zaakceptowana i uznana. W toku wywiadów dyrektorzy podkreślali, że bez akceptacji wizji nie byłoby możliwe autentyczne i skuteczne działanie na rzecz rozwoju szkoły i podejmowanie działań wiodących do celów, które poszczególne szkoły uznały jako ważne dla siebie. Kierunek działaniom badanych i ich nauczycieli nadawały misje szkół, w których wyartykułowane były ważne dla szkoły cele i wartości.

1.2. Doskonalenie warunków

Na podstawie analizy zebranego materiału można stwierdzić, że dyrektorzy mówiąc o tym, co jest ważne w ich pracy, na co kładli nacisk w praktykach przywódczych w początkowym okresie pracy, bardzo wiele uwagi poświęcali kwestii, którą ogólnie można nazwać „doskonalenie warunków”.

Temat ten był omawiany przez badanych w dwóch zasadniczych wymiarach. Moi rozmówcy mówiąc o doskonaleniu warunków nauczania i uczenia się w szkole, podkreślali swoje zaangażowanie przede wszystkim w pomnażanie zasobów szkoły, co przejawiało się w dbałości o rozwój zawodowy kadry pedagogicznej oraz w doskonaleniu bazy materialnej szkoły i zagospodarowywaniu jej przestrzeni. Warto przy tym podkreślić, iż badani stali na stanowisku, że największy kapitał tkwi w nauczycielach. Stąd też w procesie wdrażania zmian koncentrowali się w dużej mierze na rozwoju zawodowym nauczycieli, na wyzwalaniu ich potencjału i motywowaniu.

1.2.1. Wspomaganie nauczycieli w rozwoju – jakość relacji interpersonalnych

Moi rozmówcy, czując się odpowiedzialni za przyjęte zobowiązania wynikające z odgrywanej roli, stwierdzali, że w początkowym okresie pracy na stanowisku dyrektora szkoły, zwłaszcza obok podejmowania odpowiedzialności za własny rozwój zawodowy, o czym była mowa w poprzednim rozdziale,

przywiązywali dużą wagę do odpowiedzialności za rozwój kadry pedagogicznej swoich szkół. W wypowiedziach dyrektorów można odnaleźć wiele podobieństw, zwłaszcza w zakresie budowania postaw pro jakościowych w szkołach. Badani kładli silny nacisk na to, by opierać swoją działalność na nauczycielach. W związku z tym starali się stworzyć takie warunki pracy, aby nauczyciele mogli wykorzystywać swoje możliwości. Rozwój nauczycieli postrzegali jako prowadzący do wzrostu ich poczucia łączności i wspólności wielu spraw oraz wzrostu ich poczucia solidarności. Znamienne brzmiały w tym kontekście wypowiedzi Pana Zbigniewa Skibińskiego i Roberta Bratkowskiego, którzy powiedzieli:

Zawsze byłem przekonany, że rozwój nauczyciela odbywa się w szkole i poza nią. Na rozwój składają się wszystkie sytuacje, w których nauczyciele się czegoś uczą. W tej szkole jest wiele wyzwań. Stwarzałem wiele sytuacji edukacyjnych, które miały być korzystne dla rozwoju. Zawsze wspierałem potrzeby edukacyjne nauczycieli, starałem się by mogli się dokształcać i doskonalić. Jednak kładłem nacisk na to by rozwój nauczyciela był powiązany z rozwojem szkoły. Przeszkadzało mi, że nauczyciele mieli dążności do nadmiernej separacji i nie pracowali wspólnie. Problemy, z jakimi się borykaliśmy wymagały od nas refleksji nad tym, co jest naprawdę ważne dla nas. W tym roku postawiliśmy, zgodnie z Kuratorem Oświaty, na stronę wychowawczą szkoły. Przez cały rok szkoliliśmy się w dziedzinie jak pomóc takiemu gimnazjaliście, jeżeli są zachwiane relacje między wychowawcą a tym młodym człowiekiem, jak prostować relacje gdy nie idą, że tak powiem, w parze z metodą wychowawczą, jeżeli chodzi o młode pokolenie. Bo zdarza się też tak, że nauczyciele, którzy przychodzą tutaj do pracy nie są do końca przygotowani żeby radzić sobie z trudnymi sytuacjami. (Zbigniew Skibiński)

To, co w szkole zobaczyłem w pierwszym momencie, jeśli chodzi o kierowanie szkołą, to był mgliście sformułowany podział zadań. Ja trochę przeorganizowałem prace i to było dosyć szybko zrobione. W pierwszym półroczu, poprzyglądałem się pracy zespołów i pracy administracyjnej szkoły. Według mnie była ona trochę niewydolna i można było jeszcze pewne rzeczy uprościć. Przykładem jest obieg dokumentów. Dziś jest łatwiejszy, prostszy, załatwia się pewne rzeczy szybciej. To, co jeszcze w pierwszym okresie zobaczyłem, to jest to, że dyrektor szkoły wcześniej postrzegany był w tej placówce jako osoba, która w zasadzie – nie wiem czy nie chciała, czy nie musiała – ale pewne rzeczy działa się poza nią. Byłem zdziwiony gdy nauczyciele, którzy kończyli jakiś szkolenie, jakiś kurs nie przychodzili z tym do dyrektora szkoły, który jest od tego odpowiedzialny, tylko zanosili świadectwo Pani do kadr, która umieszczała je w teczce i na tym był koniec. W pierwszym semestrze myślałem, że moi nauczyciele nie chodzą nigdzie, nie doskonalą się. Potem okazało się, że wcześniej urzędującą tutaj Panią dyrektor to nie interesowało. Nie chciała wiedzieć, gdzie nauczyciele byli, co zrobili, czego się nauczyli, jak ich wiedzę wykorzystać do pracy zespołu itd. Nauczyciele się sami sobą zajmowali, sami się doskonalili, to było doskonalenie oparte na indywidualnych potrzebach i nie przekładających się na jakość pracy zespołu, czy szkoły I to dosyć szybko też zmieniłem. Obecnie nauczyciele wiedzą, że jak kończą szkolenie, jakiś kurs, to pierwsza osoba, która ma być o tym poinformowana w szkole, to jestem ja. Widzę to świadectwo, oprócz tego prowadzę sobie taką kartę informacyjną, tam sobie dopisuję. Dzięki temu mam na bieżąco informacje co, kto, gdzie kończy. Dysponuję tą wiedzą w ten sposób, że jeżeli wiem, że było to szkolenie i nauczyciel do mnie przychodzi i mówi, że był na

świetnym kursie, i że naprawdę bardzo fajne rzeczy tam się działy, to jego doświadczenia przekładają się na pracę w zespole. Proszę nauczyciela o przygotowanie z tego kursu jakiegoś wyciągu informacji, coś, co mogłoby się zadziać w jakimś zespole przedmiotowym, czy zespole oddziałowym i proszę nauczyciela, aby się tą informacją podzielił z innymi. To była rzecz, którą dosyć szybko zmieniłem. Na dobrą sprawę miałem wrażenie, że szkoła żyła wcześniej bez dyrektora i niekoniecznie było to uciążliwe dla ludzi, jakoś sobie tam radzili. Dyrektor był poza sferą decyzyjną, poza sferą wiedzy, nie brał udziału w życiu szkoły. (Robert Bratkowski)

Poruszony przez Zbigniewa Skibińskiego i Roberta Bratkowskiego wątek związany z rozwojem zawodowym nauczyciela i rozwojem szkoły pojawiał się w wypowiedziach pozostałych moich rozmówców. Biorący udział w badaniach dyrektorzy kładli nacisk na powiązanie programu rozwoju szkoły z programami rozwoju zawodowego nauczycieli. Badani byli świadomi tego, że rozwój zawodowy nauczycieli wpływa na rozwój szkoły, a rozwój szkoły wspiera, a czasami wymusza rozwój zawodowy nauczyciela. Rozwój zawodowy nauczyciela miał prowadzić do takich zmian w praktyce pedagogicznej, które miały mieć pozytywny wpływ na uczenie się uczniów.

Zaproszeni do prowadzonych przeze mnie badań dyrektorzy szkół podkreślając doniosłość wspierania rozwoju nauczycieli i budowania relacji⁸ między nimi, mówili o czasie, jaki należało temu poświęcić. Pani Beata Małecka tak o tym powiedziała:

Bez zainwestowania czasu w rozwój nauczycieli nie moglibyśmy dojść do miejsca, gdzie jesteśmy. Szkoła taka jak ta powinna dążyć do tego, żeby integrować dzieci z tych różnych środowisk, żeby dzieci zwłaszcza z tych biedniejszych środowisk mogły się odnaleźć, żeby pobudzać ich aspiracje edukacyjne i sprzyjać ich osiągnięciom. Stąd jako szczególnie cenne w pracy z personelem pedagogicznym postrzegałam ciągłą pracę nauczycieli nad sobą. Dlatego moja wiadomość dla nauczycieli brzmiała „cały czas dokształcanie i dokształcanie”. Wymagało to nakładu czasu i czasu, aby nauczyciele się zmienili. Ten świat mknie do przodu coraz szybciej, a niektórzy ludzie utknęli tak, jakby byli studiach, które kończyli dwadzieścia lat temu.

Dyrektorzy brytyjscy często odwoływali się w swoich wypowiedziach do polityki oświatowej. Na rozwój zawodowy nauczyciela nie patrzyli przez pryzmat poszczególnych nauczycieli i szkoły, tak jak to miało miejsce w przypadku polskich dyrektorów, ale w szerszej perspektywie i w kontekście wielorakich jego uwarunkowań. Mówili oni o trzech zasadniczych źródłach konstytuowania się celów rozwoju zawodowego nauczyciela: cele nauczyciela, cele szkoły i cele polityki oświatowej państwa. Podkreślali wagę, jaką przywiązywali do

⁸ Relacje między nauczycielami i rozwój zawodowy nauczycieli pretendują do zajmowania we współczesnych procesach edukacyjnych centralnego miejsca, choć ich rola i znaczenie nie zawsze są należycie postrzegane i doceniane, zarówno jeśli chodzi o badania naukowe, jak i o codzienną praktykę szkolną (Ostrowska, 2002).

udziału nauczycieli w różnych programach wspierających, które miały im pomóc w lepszej pracy dydaktycznej przekładającej się na podniesienie osiągnięć uczniowskich, zwłaszcza z egzaminów państwowych. Tutaj widać silny wpływ polityki brytyjskiej na wymagania, jakie stawia się nauczycielom, co w efekcie często prowadzi do ich nadmiernej koncentracji na nauczaniu. Niemniej jednak w badanych szkołach starano się pomagać w zdobywaniu wiedzy przez uczniów, nie zaś uczyć wyłącznie pod kątem zdawania testów⁹. Nicola Brown i William Emerson jako dyrektorzy szkół podstawowych podkreślali, że programy kierowane do najmłodszych celem zapewnienia im równego startu i wyrównywania szans edukacyjnych zaczynają przynosić efekty, o czym świadczą osiągnięcia z egzaminów Key Stage 2 z matematyki i języka angielskiego. Do prawidłowej realizacji tych programów nauczyciele byli według badanych odpowiednio przygotowywani.

Priorytetem Partii Pracy było zredukowanie nierówności w odniesieniu do osiągnięć edukacyjnych. Staraliśmy się wprowadzać w życie te plany. Pomocna była praca nauczycieli nad sobą. Zachęcałam nauczycieli do brania udziału w konferencjach i sesjach naukowych poświęconych wczesnemu wspomaganiu, pracy z rodzinami o niskich i zmiennych dochodach. Wspólnie opracowywaliśmy programy pracy w szkole, sprzyjające większej integracji uczniów. (Nicola Brown)

Tony Blair obejmując władzę w 1997 roku podkreślał wagę, jaką stanowi edukacja. Kład nacisk na to, że za jego rządów Wielka Brytania stanie się równym społeczeństwem. Gordon Brown w 2007 roku uważał, że wiele się zmieni w kwestii ograniczania biedy wśród dzieci. Będąc dyrektorem od początku chciałem realizować te szczytne zamierzenia, dlatego zależało mi na tym, aby realnie wspierać szanse edukacyjne każdego ucznia. Aby mogło to się stać należało włożyć wiele wysiłku w doskonalenie nauczycieli. Chciałem, aby nauczyciele przyczyniali się do zmiany w życiu naszych uczniów. (William Emerson)

Wspomaganie nauczycieli w rozwoju przejawiało się między innymi w trosce o odpowiedzialne wchodzenie nauczycieli w różnego rodzaju układy interpersonalne w przestrzeni edukacyjnej. Dyrektorom zależało, aby tworzyć kulturę¹⁰, która promuje współpracę między nauczycielami oraz ich uczenie się.

⁹ O obecnym w brytyjskim systemie edukacji zjawisku testomanii i standaryzacji w nauczaniu oraz o jego skutkach pisze w różnych swych publikacjach Eugenia Potulicka (1996, 2010), znakomita znawczyni systemu edukacji w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Opracowanie „standardów” nauczania to jeden z głównych elementów neoliberalnych reform edukacji. Zwolennicy tych reform, jak pokazuje autorka (Potulicka, 2010), uważali, że wprowadzone reformy przyczynią się do podniesienia jakości kształcenia i pozwolą obiektywnie oceniać osiągnięcia uczniów za pomocą standaryzowanych testów, które to z kolei pozwolą na czynienie porównań osiągnięć szkół i osiągnięć okręgów szkolnych. Tymczasem ogromne wysiłki reformatorów mają niedostateczny wpływ na poziom osiągnięć uczniowskich. Coraz częściej mówi się o porażce wprowadzonych reform, co jest szeroko udokumentowane.

¹⁰ Pojęcia, jakie stosuje się do analizy funkcjonowania organizacji, pojawiają się i znikają. Jednym z nielicznych, które zadowoliło się na dobre jest pojęcie kultury. Można je zaliczyć do pojęć podstawowych. Ma ono długą i bogatą historię w badaniach organizacji. Jak pokazuje

Nie było to łatwe zadanie, zwłaszcza dla dyrektorów kierujących polskim szkołami, gdyż dominujące w tych szkołach przekonania i oczekiwania były albo związane z silnym poczuciem niezależności i odrębności nauczycieli, z brakiem współpracy między nauczycielami, z samodzielnym i w izolacji od innych rozstrzyganiem ważnych dla życia klasy spraw przez każdego nauczyciela, z brakiem kierowanej do nauczycieli informacji zwrotnej dotyczącej efektywności ich pracy (szkoła kierowana przez Pana Zbigniewa Skibińskiego i Panią Beatę Małecką), albo z funkcjonowaniem w szkole odseparowanych i współzawodniczących ze sobą grup nauczycieli, z istnieniem niespójnych oczekiwań nauczycieli wobec uczniów, z brakiem uzgodnień między nauczycielami co do celów, które stoją przed szkołą i sposobów ich realizacji (szkoła kierowana przez Pana Roberta Bratkowskiego). Badani dążąc do budowania kultury opartej na pełnej współpracy musieli zmierzyć się z kulturą separacji, która przyjmowała postać indywidualizmu (szkoła kierowana przez Pana Zbigniewa Skibińskiego i Panią Beatę Małecką), albo ulegała procesom «bałkanizacji» (szkoła kierowana przez Pana Roberta Bratkowskiego)¹¹. Dążąc do budowania kultury współpracy,

Czesław Sikorski (2006), A. L. Kroeber i C. Kluckhohn – w latach 50. XX wieku – zebrali ponad 150 definicji kultury tworzonych przez antropologów, socjologów, psychologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Dokonując ich analizy, poklasyfikowali je w sześć kategorii, wyróżniając definicje: deskryptywne, historyczne, normatywne, genetyczne, strukturalne i psychologiczne. Naukowcy doszli do wniosku, że kultura jest zjawiskiem ciągle do wyjaśnienia i – jako taka – nie może jeszcze wyjaśniać innych rzeczywistości. Od tamtej pory minęło ponad pół wieku i w tym czasie pojawiło się wiele nowych koncepcji kultury. Jedne z nich akcentują znaczenie wzorów zachowań i zwyczajów danej zbiorowości, tworzonych i odtwarzanych w toku działań, inne określają kulturę jako sieć znaczeń, w której wszyscy tkwimy. Innymi słowy, można powiedzieć, że definicje kultury różnią się w zależności od tego, czy dotyczą sposobu działania, czy sposobu myślenia. Obecnie dość często zwraca się uwagę zarówno na wzory myślenia, jak i wzory działania, co widoczne jest chociażby definicji kultury organizacyjnej podanej przez Edgarda H. Scheina, mówiącej o tym, że kultura organizacyjna to „zbiór podstawowych przekonań wyuczonych przez członków organizacji w toku rozwiązywania problemów jej zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji, uważanych za słuszne i wpajanych jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w odniesieniu do tych problemów (1985, s. 12). Kultura organizacyjna jest tutaj rozumiana jako *filozofia organizacji*. Zaś samo pojęcie kultury ma charakter relacyjny, co oznacza że subiektywne relacje między człowiekiem a różnymi aspektami organizacji nie wykluczają relacji obiektywnych, niezależnych od tych relacji cech systemu organizacyjnego.

¹¹ Pojęcie kultury może stanowić punkt odniesienia dla różnorodnych sposobów rozumienia rzeczywistości szkolnej. Istnieje wiele poglądów na temat tego, co się składa na kulturę szkoły. Wydaje się jednak, że wszyscy zgadzają się w jednej kwestii, mianowicie, że kultura, jaka panuje w szkole związana jest z wartościami ludzkimi. Można traktować ją jako element organizacji szkoły uzależniony od istnienia innych czynników organizacyjnych szkoły lub działań dyrektora szkoły, liderów szkoły. Kluczowym zagadnieniem podczas dyskusji o kulturze jest ustalenie, jak głęboko jest ona zakorzeniona, w jakim stopniu jest uświadamiana i jawna i jak łatwo można nią kierować. Zob. szerzej na temat kultury szkoły i typologii kultur szkoły w rozdziale IV pracy C. Daya (2004) pod tytułem *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.

kładli nacisk na silne relacje międzyludzkie, na budowanie społeczności nauczycieli, które krytycznie reagują na zmiany, wybierając i przyjmując te elementy, które pomogą w podniesieniu jakości pracy w szkole, oraz odrzucają te, które tego nie czynią.

Uzyskane wyniki badań są w zgodzie z wynikami, jakie uzyskano w projekcie *Leading Schools in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement*, gdzie działania przywódcze sprzyjające budowaniu relacji między nauczycielami i wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli zostały uznane za fundamentalne w rozwoju szkół służących społecznościom nieuprzywilejowanym (zob. Michalak, red., 2009b; Michalak, 2010b). Wyniki tego projektu pokazały, że „jakość relacji interpersonalnych, w których uczestniczą nauczyciele, jest w mniejszym lub większym stopniu zależna od nich samych. Jednak niebagatelną rolę w tym zakresie odgrywa dyrektor szkoły, w którego rękach spoczywa odpowiedzialność za rozwijanie sposobów pracy sprzyjających rozpoznawaniu, doskonaleniu, podtrzymywaniu i akcentowaniu relacyjnej strony edukacji. Relacje między nauczycielami i rozwój zawodowy nauczycieli pretendują do zajmowania we współczesnych procesach edukacyjnych centralnego miejsca, choć ich rola i znaczenie nie zawsze są należycie postrzegane i doceniane, zarówno jeśli chodzi o badania naukowe, jak i o codzienną praktykę szkolną” (Michalak, red. 2009b, s. 111).

1.2.2. Doskonalenie jakości bazy materialnej i przestrzeni szkoły

Zaproszeni do badań dyrektorzy szkół, jak pokazuje analiza uzyskanych danych, podejmowali trud dokonania zmian w tradycyjnym ukształtowaniu przestrzeni budynku szkolnego i równocześnie doskonalili jakość bazy materialnej szkoły. Przedstawione w rozdziale czwartym charakterystyki szkół pokazują, że każda z badanych szkół funkcjonuje w określonej i często bardzo odmiennej od siebie przestrzeni architektonicznej. Architektura budynków szkolnych, jak udowodnił Rolland Meighan w pracy *Socjologia edukacji* (1993, s. 85–98), z jednej strony jest często uzależniona od czynników ekonomicznych, z drugiej zaś od teorii edukacyjnych (stąd pomieszczenia szkoły mogą wskazywać na poglądy władz oświatowych i nauczycieli na wychowanie). Wpływ przestrzeni w placówkach szkolnych na efekty ich pracy, choć nie nosi znamion czynnika determinującego jest jednak istotny, o czym są przekonani biorący udział w prowadzonych przeze mnie badaniach dyrektorzy szkół. Świadczą o tym zarówno ich wypowiedzi, jak i działania, które podjęli na rzecz doskonalenia warunków edukacyjnych w ich szkołach.

Ukazane w rozdziale czwartym niniejszej książki charakterystyki szkół, szczególnie wyniki badań prezentujące przestrzeń i bazę szkół oraz historie rozwoju szkół, pokazują, że każdy z badanych dyrektorów obejmując swoje

stanowisko, kładł nacisk na kształtowanie jak najlepszych warunków edukacji w szkole. Jednym z priorytetów w działaniach dyrektorów było nadanie przestrzeni szkoły odpowiedniego znaczenia tak, by uczynić z niej ważne miejsce dla różnych podmiotów edukacji: uczniów, rodziców i nauczycieli. Dyrektorom zależało na tym, aby miejsce szkoły było na tyle atrakcyjne dla ich uczniów, by chcieli w nim przebywać, by stwarzało wiele bodźców rozwojowych, których często brakuje tym uczniom w ich rodzinach. Niektórzy z dyrektorów rozpozyczynali od kształtowania warunków w pokoju dyrektora i pokoju nauczycielskim. Doskonałym przykładem w tym zakresie będą poczynania Pana Roberta Bratkowskiego, który podczas wywiadu tak o tym mówił:

Kulturę szkoły tworzy się przez wiele rzeczy. Jedną z pierwszych rzeczy, które zauważyłem, a była to pierwszego dnia, kiedy wszedłem do szkoły jako jej dyrektor i przyszedłem tutaj do gabinetu, było to, że nie znalazłem tutaj wielu rzeczy, na przykład komputera, co wydawało mi się bardzo dziwne w czasie, w jakim żyjemy. Poza tym było tutaj ciemno, brudno i jakoś tak nie był dostosowany ten gabinet do potrzeb. Był mały i nie funkcjonalny. Nie stwarzał pewnego klimatu. Nie pokazywał też jakieś osobowości. To było takie zapyziałe miejsce. Zresztą, co ciekawe, to nauczyciele mówili, że rzadko kto, kiedy tutaj przychodził, bo tu nie było takiej potrzeby. Pani dyrektor siadała w sekretariacie, gdzie była ława i dwa fotele i tam się toczyła większość rozmów z gośćmi. Takie przechodzące miejsce. Pierwszą zmianą było zbudowanie prostych więzi interpersonalnych przez możliwość spotkania się z ludźmi. Teraz na dobrą sprawę rzadko się zdarza, aby u mnie kogoś nie było. Nie chodzi o to, że ktoś przychodzi tylko wówczas, gdy ma poważny problem. Moje drzwi są zawsze otwarte. To jest też coś, co zbudowało pewną kulturę zaufania. Wiem dosyć wcześniej o rzeczach, które się mogą zdarzać w życiu, które są na pograniczu życia prywatnego i zawodowego. To była pierwsza rzecz, na którą zwróciłem uwagę. Zbudowanie pewnej więzi zaufania i porozumienia z tymi ludźmi. Także stworzenie pewnych warunków, w których to ma się odbywać, przykładem jest to miejsce. Równie dobrym przykładem był pokój nauczycielski. Miejsce, w którym z kolei się spotykają nauczyciele. Zanim zaczęliśmy remont gabinetu, to w pierw s skończyliśmy remont pokoju nauczycielskiego. Zdecydowanie zmieniło się tamto miejsce jako miejsce, które uważam za niezbędne, żeby mogli tam przez chwilę pobyc nauczyciele. Takiego miejsca, gdzie można usiąść spokojnie i porozmawiać w klimacie, w którym się czuje w miarę bezpiecznie nie było w szkole. Nauczyciele byli bardzo zdziwieni, gdy w październiku już rozpoczął się remont ich pokoju. Musieli przez jakiś czas funkcjonować w rezerwowym pomieszczeniu, potem okazało się faktycznie, że to było miejsce, na które oni czekali. Nauczyciele czują się na tyle komfortowo obecnie, że jak jest rada pedagogiczna, to koniecznie musi się odbyć u nich w pokoju; jak jest wigilia, to oni nie chcą, żeby to było jakiś inne miejsce tylko, żeby to było ich miejsce. Udało się stworzyć taką przestrzeń fizycznie, gdzie można było budować te więzi. (Robert Bratkowski)

Dyrektorzy zdają sobie sprawę z roli jaką odgrywa układ przestrzeni otaczający uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania. Świadczą o tym te fragmenty ich wypowiedzi w trakcie wywiadów, gdy odnosili się do kwestii budynku szkoły, jego wyposażenia i aranżacji przestrzeni szkoły. Badani dążyli w swoich codziennych działaniach do tego by budynek szkolny przede wszystkim służył uczniom, by jak powiedziała wręcz jedna z badanych „stworzyć szkołę dla

ucznia” (Nicola Brown). Niemniej jednak, w swoich działaniach napotykali na szereg trudności. Niektóre z nich były czasami nie do rozwiązania. Przykładem jest sytuacja polskich dyrektorów, którzy starając się o szkołę dla ucznia, nie byli w stanie przekroczyć granic, jakie narzucały im niedoskonałości architektoniczne wynikające z usytuowania budynków szkolnych przy ruchliwych ulicach w miastach (Szkoła Podstawowa nr 207 i Szkoła Podstawowa nr 208), braku odpowiedniego zaplecza sportowego, w szczególności sal gimnastycznych (Gimnazjum nr 51), czy też kiepskiej funkcjonalności budynków (Szkoła Podstawowa nr 208).

Dyrektorzy polskich szkół zdobywając się na trud związany z podniesieniem standardu budynku szkoły i poczynienia zmian w tradycyjnym ukształtowaniu przestrzeni tego budynku, często zderzali się z rzeczywistością, jaką był niedostatek funduszy na remonty i modernizacje szkół¹². W obliczu tej sytuacji wykorzystywali różnorodne możliwości, które dawały im szansę na zdobycie środków finansowych. Pewną pomocą, zwłaszcza w wypadku dyrektorów szkół podstawowych, były możliwości, jakie stworzył w Polsce, począwszy od roku 2009, rządowy program wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w klasach I–III szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia – *Radosna szkoła*¹³.

¹² W latach 2007–2009 wydatki publiczne na oświatę i wychowanie w Polsce – jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego – kształtowały się na poziomie 3,9% PKB. Dominującą pozycją wśród wydatków edukacyjnych są wydatki na płace nauczycieli. W roku 2009 stanowiły one 56,6% wydatków ogółem na oświatę i wychowanie, co stanowi – jak piszą autorzy raportu o stanie edukacji w Polsce: *Spółczesństwo w drodze do wiedzy* (2011, s. 81) – „znacząco mniej niż w okresie przed przekazaniem placówek oświatowych samorządom. Jest to traktowane jako osiągnięcie samorządowego ustroju szkół, bo pozwoliło na znaczące zwiększenie nakładów na wyposażenie i utrzymanie obiektów szkolnych”. Skala wydatków na edukację, jak pokazują analizy prowadzone przez OECD (2009), różni się znacznie w poszczególnych krajach zarówno w kategoriach absolutnych, jak i względnych. Z publikacji *Education at a Glance* (2010) wynika, że kraje OECD przeznaczają średnio 6,2% całkowitego PKB na instytucje edukacyjne: od ponad 7% w Danii, Izraelu, Islandii, Stanach Zjednoczonych i w kraju partnerskim Federacji Rosyjskiej do 4,5% i mniej we Włoszech i Słowacji. W 2008 roku Wielka Brytania przeznaczyła na oświatę i wychowanie 4,6% całkowitego PKB, podczas gdy Polska 3,6% PKB (OECD, 2009, s. 229).

¹³ W tym miejscu warto przywołać studium Profesor Marii Dudzikowej *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej*. Brunerowski przesłanie w praktyce, w którym w pogłębiany i niezwykle interesujący sposób omówiła mechanizmy i procesy ułatwiające/utrudniające budowanie w polskiej rzeczywistości kultur szkolnych opartych na ideach sprawstwa, współpracy i refleksyjności poprzez pryzmat dwu struktur: organu kierującego polityką edukacyjną, czyli ministerstwa edukacji i szkoły jako układu organizacyjnego i społecznego. Maria Dudzikowa problematyzując kwestie związane z najnowszymi zmianami w polskiej oświacie, krytycznie spojrzała na politykę oświatową, której zamierzone efekty nabierają znamion „efektu odwrócenia” (Boudon, 2008), co przejawia się w niezamierzonych, niekiedy wręcz przeciwnych i niepożądanych skutkach. Piszac o rządowym programie *Radosna Szkoła*, stawia dość symptomatyczne pytanie: „Czy rządowy program <<Radosna szkoła>> nie sprowadzi się do ... <<radosnej twórczości urzędników>>?” (tamże, s. 387).

W działaniach polskich dyrektorów widoczna jest przede wszystkim przedsiębiorczość, co jest zgodne z obrazem dyrektora, jaki pojawia się w literaturze przedmiotu, zwłaszcza z obszaru nauk o zarządzaniu, gdzie wręcz pisze się, że dyrektor kierujący nowoczesną placówką oświatową w Polsce, mimo dużej zakresu finansowej swobody, boryka się „z poważnymi problemami materialnymi. Ograniczenia budżetowe zmuszają go do poszukiwania różnych sposobów zdobywania dodatkowych środków finansowych, między innymi przez pozyskiwanie sponsorów i donatorów oraz wykorzystywanie w celach zarobkowych możliwości i zasobów szkoły” (Hall, 2007, s. 63). W Wielkiej Brytanii od niedawna politycy oświatowi zaczęli się zajmować wpływem przestrzeni placówek edukacyjnych na kształcenie i wychowanie. W 2004 roku powstała zupełnie nowa brytyjska marka: program *Building Schools for the Future*, BSF („Budowanie Szkół dla Przyszłości”) oraz program *Primary Prioritisation Programme*, PPP („Program Rozwoju i Modernizacji Szkół Podstawowych: Priorytety”), o czym bliżej pisałam w rozdziale czwartym. Oba programy mają charakter krajowy i ich wdrażanie ma sprzyjać doskonaleniu infrastruktury szkół. Wprowadzane inwestycje w szkołach podstawowych i średnich obejmują budowę nowych szkół, rozbudowę istniejących budynków szkolnych, naprawy i poprawę wyposażenia oraz prace modernizacyjne. W programach tych kładzie się nacisk na tworzenie nowoczesnych klas, wyposażanie klas w komputery i inne udogodnienia. Wprowadzane zmiany mają na celu poprawę szans życiowych dzieci i młodzieży oraz zapewnienie dalszego wzrostu standardów edukacyjnych w Wielkiej Brytanii.

1.3. Sprzyjanie odpowiedzialności: ku demokratyzacji

Analizując zebrany materiał pod kątem dążenia do demokratyzacji życia szkoły jako kategorii, która wyłoniła się w toku badań, postanowiłam dogłębnie przyjrzeć się poruszanej przez moich rozmówców problematyce. Byłam zainteresowana tym, na ile doświadczenia brytyjskich rozmówców są zbieżne z polskimi rozmówcami, a na ile rozbieżne i czym można tłumaczyć zaobserwowany stan. U podstaw kluczowych działań przywódczych dyrektorów leżało dążenie do umożliwiania wpływania nauczycielom na sprawy szkoły i decydowania o jakości jej pracy. Badani byli głęboko przekonani o tym, iż nauczyciele powinni przejawiać odpowiedzialność rozumianą nie tylko jako odpowiadanie „za coś”¹⁴, ale również jako „odpowiadanie na coś” (Michalak, 2003). Badanym

¹⁴ W ostatnich latach – jak pokazuje C. Day (2004) – reformy rządowe na całym świecie były nastawione na podkreślenie znaczenia odpowiedzialności kontraktowej i włączenie w nią rodziców i uczniów. Nowa interpretacja odpowiedzialności moralnej i kontraktowej, dokonana

zależało zatem na tym, aby wśród nauczycieli nie występowało jedynie poczucie odpowiedzialności za sytuacje realne, fizyczne, przejawiające się w wynikach (skutkach) postępowania nauczyciela, ale by nauczyciele byli gotowi do podejmowania działań odpowiedzialnych lub niepodejmowania działań nieodpowiedzialnych (intencjonalność działania, perspektywiczność), przewidywali skutki swojej działalności, by starali się być niezawodni, rzetelni, sumienni, roztropni i by przejawiali rozwagę w sytuacjach moralnego wyboru.

Cechą współczesnego zarządzania organizacjami, w tym także szkołami, jest zwiększanie stopnia włączania pracowników w życie organizacji. W literaturze przedmiotu używa się terminu „partycypacja”, co oznacza współudział pracowników w podejmowaniu decyzji, zwiększaniu przepływu informacji pomiędzy kierownictwem a pracownikami. Takie kierowanie sprzyja lepszemu wykorzystaniu umiejętności pracowników, a także ich rozwojowi poprzez zmienność zadań, które mają wykonywać. Wpływa to również korzystnie na zwiększanie satysfakcji z wykonywanej pracy poprzez stwarzanie pracownikom okazji do udziału w podejmowaniu decyzji ważnych dla organizacji. Wyzwaniem dla praktyki kierowania szkołą jest zatem inne rozumienie natury przywództwa w szkole. We współczesnych czasach przekonanie, że przywództwo jest związane wyłącznie z osobą dyrektora nie jest wystarczające. Wręcz prowadzi ono do kreowania barier w rozwoju przywództwa w szkole. Obrazowo przedstawia to Michael Fullan (2006), jeden z najbardziej uznanych na świecie teoretyków zmian społecznych, który wskazuje na panującego wśród kadry kierowniczej szkoły „wirusa odpowiedzialności”. Michael Fullan twierdzi, że gdy wirusy odpowiedzialności zaczną namnażać się nadmiernie, to dyrektorzy wysyłają nauczycielom sygnały, że to tylko oni, nie kto inny kieruje szkołą. Takie podejście prowadzi wśród nauczycieli do wycofania się i niebrania na siebie odpowiedzialności. Postulowane we współczesnych koncepcjach kierowania szkołą rozwiązania akcentują rolę większego uczestnictwa nauczycieli. Nauczyciele

w kontekście wielu inicjatyw prowadzonych w ramach polityki edukacyjnej w Wielkiej Brytanii spowodowała, że uwagę skupiono na dość wąskiej grupie, możliwych do przetestowania i porównania, pożądanych, „podstawowych” wyników opisujących osiągnięcia uczniów. Opiera się to na logice mówiącej, że praca nauczycieli może być mierzona pod względem skuteczności w umożliwianiu uczniom osiągnięcia pożądanych rezultatów. Oczywiście rzeczywista waga osiągnięć edukacyjnych jest niekwestionowana. Jednak nadmierne koncentrowanie się na nich odciągnęło uwagę od troski o uczniów i zaangażowania, których obecność jest niezbędna, by uczniowie byli zmotywowani, by stawiano im wyzwania i by byli wspierani w swoich wysiłkach. W niektórych krajach, użycie „surowych wyników” – jak twierdzi autor – które są porównywane bez uwzględnienia lokalnych kontekstów, uwydatnia różnice w jakości szkół i nauczania. Branie pod uwagę czynników lokalnych (argument „wartości dodanej”) wydaje się być bardziej sprawiedliwym sposobem oceniania osiągnięć (zob. Dolata, 2008). Niemniej jednak, nawet on zawodzi, gdy weźmie się pod uwagę złożoność nauczania i uczenia się oraz innych skutków działalności edukacyjnej, w tym także tych, które są rezultatem pracy nauczycieli w klasie; ponieważ w praktyce nauczyciele wywierają potencjalnie o wiele większy wpływ na uczniów.

to nie tylko realizatorzy określonych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Podejmują oni nowe role, dzięki którym mogą przejawiać proaktywne postawy. W szkole podstawowe znaczenie ma, jak twierdzi Michael Fullan (2006, s. 33), „łańcuch przywództwa”. Według Fullana „nie można stać się wysoce skutecznym dyrektorem, jeśli łańcuch przywództwa nie ciągnie się przez całą szkołę” (Fullan, 2006, s. 33). W szkołach, którymi kierują badani stworzono warunki by sprzyjać podejmowaniu odpowiedzialności przez nauczycieli. W szkołach tych, jak pokażę poniżej, położono nacisk na budowanie zaufania i otwartą komunikację oraz na współpracę, partycypację i samorządność. Działania dyrektorów prowadziły do spłaszczania struktury organizacyjnej szkoły i utrwalania nowej kultury organizacyjnej w szkole opartej na pracy zespołowej z wykorzystaniem różnorodności wynikającej z indywidualnego potencjału i zasobów intelektualnych członków szkoły.

1.3.1. Zaufanie, otwarta komunikacja

Analiza zebranego materiału ujawniła pewną właściwość pracy i działań dyrektorów, która sprzyjała rozwojowi kierowanych przez nich szkół i osiąganiu przez nie sukcesów. Badani, podejmując pracę na stanowisku dyrektorów szkół, kładli nacisk nie tyle na same interakcje, co na relacje interpersonalne, w których miały dominować systematyczne, bliskie i bezpośrednie kontakty¹⁵. Fundamentem dla kształtowania tych relacji miało być budowanie zaufania w szkołach.

W literaturze przedmiotu poświęconej szkole i jej rozwojowi podkreśla się potrzebę głębokich zmian roli dyrektora szkoły, koniecznych do tego, aby „stosunki międzyludzkie w szkole zdecydowanie oparły się na wzajemnym (relacyjnym) zaufaniu” (Fullan, 2006, s. 47). We współczesnej szkole ważne jest – jak postuluje Michael Fullan – położenie nacisku na „nowy moralny wymiar w kierowaniu szkołą” (tamże). Według Michaela Fullana moralną powinnością dyrektora szkoły jest konieczność takiego pokierowania zmianami kultury szkoły, by wzbudzić pasję i zaangażowanie nauczycieli oraz innych współpracowników szkoły, uczniów i rodziców, co ma sprzyjać podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych wszystkich uczniów (tamże). Warto zaznaczyć, że zaufanie jest jednym z fundamentalnych składników budujących relacje między ludźmi i oparte jest ono na założeniu, że „innych członków danej społeczności cechuje uczciwe i kooperatywne zachowanie oparte na wspólnie wyznawanych normach” (Fukuyama, 1997, s. 38). Jak pokazuje Janusz Czapiński (2009), Polska

¹⁵ Różnice między interakcjami a relacjami interpersonalnymi w sposób wyczerpujący i przejrzysty przedstawia Urszula Ostrowska (2002) w pracy pt. *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*.

nie spełnia żadnego kryterium społeczeństwa obywatelskiego. Pod względem ogólnego zaufania interpersonalnego (obdarzenie zaufaniem ludzi, których nie znamy) Polacy zajęli ostatnie miejsce wśród krajów objętych badaniem *European Social Survey* w 2002 roku i przedostatnie miejsce w tym samym badaniu w 2006 roku. W Polsce z opinią, że „większości ludzi można ufać”, zgadzało się – jak pokazują wyniki badań dotyczące warunków i jakości życia Polaków (zob. Czapiński, Panek, red. 2009) – zaledwie 10,5 proc. respondentów w 2003 i 2005 roku; 11,5 proc. w 2007 roku i 13,4 proc. w 2009 roku. Przy coraz większym rozproszeniu społecznym, atomizacji, rozpadzie więzi, indywidualizmie, czy braku tożsamości grupowej (Bauman, 2008) ogromną rolę w budowaniu relacji opartych na zaufaniu odgrywa szkoła, na co dostarcza dowodów Maria Dudzikowa, która w pracy *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności* (2008), pokazuje wagę roli liderów w generowaniu zaufania. Maria Dudzikowa pisząc o potrzebie uczenia się budowania relacji opartych na zaufaniu, podkreśla że „ważną rolę w generowaniu zaufania pełnią też charizmatyczni liderzy. Mogą być/są nimi zarówno uczniowie, jak i nauczyciele oraz rodzice, którzy potrafią artykułować wspólne cele i wartości, porywać do działania, zarażać optymizmem i wierzą w sens wspólnych poczynań. Z nich wywodzą się prawdziwe autorytety. Autorytetem nie jest się bowiem z cudzego nadania, a szczególnie nie z nadania instytucji” (tamże, s. 255).

W nawiązaniu do powyższego, pragnę zaznaczyć, że w wypowiedziach dyrektorów szkół można odnaleźć wiele podobieństw. Wszyscy moi rozmówcy, zarówno dyrektorzy szkół polskich, jak i brytyjskich, podkreślali w toku wywiadów, że bez zaufania w szkole nie udałoby się im uzgodnić celów i rozdzielić zadania, których realizacja miałaby sprzyjać osiągnięciu celów. Badani dyrektorzy mówili, że budowanie zaufania w szkole odegrało fundamentalną rolę w osiągnięciu sukcesów szkół, którymi kierują. Twierdzili oni wręcz, że: Bez zaufania nie byłoby sukcesu szkoły. (Beata Małecka)

Zawsze wierzyłem, że możliwe jest zaufanie i współpraca w szkole, pomimo tego, co wokół mówi się o szkole i nauczycielach. (Robert Bratkowski)

Zaufanie skłoniło nauczycieli do podjęcia współpracy ze sobą i przekuło moją pracę na sukces szkoły. (Zbigniew Skibiński)

Budowanie zaufania w szkole było dla mnie priorytetem. Bez tego fundamentu szkoła nie osiągnęłaby sukcesu. (Nicola Brown)

Zaufanie stało się kluczowym wyzwaniem dla nas wszystkich. (Sophie Montgomery)

Jak tylko miałem organizować pracę w szkole, to postawiłem na zaufanie. Wiedziałem, że od zaufania będzie zależało poczucie bezpieczeństwa nauczycieli i sposób, w jaki będziemy się wszyscy w szkole komunikować. (William Emerson)

W momencie, gdy moi rozmówcy obejmowali stanowisko dyrektora, każda z badanych szkół znajdowała się w kryzysie i borykała się ze swoistymi dla niej problemami, o czym była mowa w dwóch poprzednich rozdziałach niniejszej książki. Na podstawie zebranego materiału można orzec, że z formalnego punktu widzenia najtrudniejszą sytuację miały Pani Nicola Brown i Pani Sophie Montgomery. Szkoły, którym przyszło kierować moim rozmówczynom stały w obliczu zamknięcia z tego względu, że nie spełniały požądanych przez władze lokalne wymagań w zakresie oferowanych przez nie usług edukacyjnych. Moje rozmówczynie doskonale zdawały sobie sprawę z faktu, że zaufanie w czasach kryzysu nabiera szczególnego znaczenia, gdyż ma silny wpływ na sposób wychodzenia z kryzysu i decyduje o odporności na kryzys. Poniżej przytaczam cytaty z wypowiedzi badanych dyrektorów szkół brytyjskich w celu zilustrowania ich przekonań.

W momencie, gdy podjęłam pracę w tej szkole na stanowisku dyrektora szkoła znajdowała się w bardzo trudnej sytuacji. Wiedziałam, że muszę postawić na pracę nad morale nauczycieli, na wzrost poczucia ich zaufania do mnie, do siebie nawzajem i do szkoły jako instytucji, w której można jednak coś osiągnąć. Zależało mi, aby nauczyciele potrafili się komunikować. Bez tego trudno mówić o budowaniu zaufania. Kładłam nacisk na to, aby nauczyciele silnie ze sobą współpracowali, gdyż uważałam, że współpraca prowadzi do zaufania. (Nicola Brown)

Pani dyrektor, która była moim wzorem twierdziła, że zacytuję: „Zaufanie otwiera możliwości, które w innych przypadkach nie są możliwe”. Z perspektywy czasu, widzę ile mądrości tkwi w tym stwierdzeniu. Od samego początku, jak tylko objęłam stanowisko dyrektora w tej szkole, starałam się tak pracować z nauczycielami, aby mogli czuć się w szkole bezpiecznie. Chciałam dać im warunki, by mogli się otworzyć na Innego. (Sophie Montgomery)

Zdawałem sobie sprawę, że szkołę mogę poprowadzić do sukcesu jedynie wówczas, gdy będzie w niej obecny duch zaufania. Im wyższym poziom zaufania w szkole, tym mają one większe szanse na przetrwanie w czasach kryzysu. Taką wiedzę wyniosłem ze studiów i starałam się ją wdrożyć do życia. Jak widać chyba mi się udało. (William Emerson)

Podobnie o potrzebie budowania zaufania w szkole wypowiadali się dyrektorzy szkół polskich. Ilustracją mogą być chociażby fragmenty wypowiedzi dyrektorów szkół podstawowych w Polsce, Pani Beaty Małeckiej i Pana Roberta Bratkowskiego, którzy w toku wywiadu powiedzieli:

Od samego początku starałam się położyć nacisk na to, co nie jest w szkole widoczne na pierwszy rzut oka. Wiedziałam, że priorytetem jest budowanie zaufania. Zależało mi na tym, aby nauczyciele potrafili ufać sobie nawzajem, by czuli się bezpiecznie ze sobą. Jednak nie było to proste zadanie. Szkoła znajdowała się w kryzysie, co oznaczało, że kryzys dotknął także relacji międzyludzkich. Szczerości i autentyczności nie uzyskuje się na życzenie. Wszyscy tutaj zmagaliśmy się z różnymi trudnościami by wyjść z kryzysu.

Położyłam nacisk na zaangażowanie najpierw grupy, która się koncentrowała wokół mnie, a następnie starałam się by nasze działania się rozprzestrzeniały tak, jak kręgi na wodzie. (Beata Małecka)

Każdą zmianę, którą wprowadzam albo zamierzam wprowadzić zawsze konsultuję z nauczycielami. To jest pierwsza sprawa, która wydaje mi się istotna. Należy powiedzieć, pokazać, obgadać problem, pokazać pomysł i poczekać na informacje zwrotną. I to jest rzecz, która jest na bieżąco stosowana i ona kształtuje relacje pełne zaufania. Nikt nie jest od poniedziałku zaskakiwany zmianą w szkole. Czasami jest tak, że coś się robi bardzo szybko i mało jest na to czasu, ale zawsze znajduje się grupa ludzi, z którą można pewne rzeczy uzgodnić. I druga sprawa – nigdy nie podejmę decyzji personalnej bez udziału osób zainteresowanych. Jeżeli wiem, że są pewne zastrzeżenia, to muszę komuś powiedzieć o tym, co się wiąże z jego pracą. I to buduje zaufanie. (Robert Bratkowski)

Dyrektorzy szkół polskich, podobnie jak dyrektorzy szkół brytyjskich, stali się budować w szkole zaufanie, by – jak to doskonale oddaje cytat z wypowiedzi Pana Roberta Bratkowskiego – kształtować „demokratyczne relacje i tworzyć środowisko sprzyjające współpracy”. Zależało im na tym, aby nauczyciele rzeczywiście angażowali się w życie szkoły i by mogli mieć możliwość realnego wpływu na podejmowane decyzje. Niemniej jednak, w odróżnieniu od dyrektorów szkół brytyjskich badani, aby móc realizować swoje zamierzenia, wcielać swoje idee w rzeczywistość, musieli udowodnić, że są godni zaufania. Mówili o tym wprost podczas wywiadów. Świadczą o tym chociażby takie cytaty z ich wypowiedzi, jak:

W szkole tej panowała atmosfera podejrzliwości, musiałem naprawdę wiele wysiłku włożyć w to, by być godnym zaufania. (Robert Bratkowski)

Początki mojej pracy nie były łatwe. Chciałem być dobrym, życzliwym dyrektorem dla moich nauczycieli, ale niejako na wstępie, gdy tylko objąłem stanowisko dyrektora, pojawił się mur nieufności wobec mnie. Wiele pracy kosztowało mnie przełamywanie tego muru. (Zbigniew Skibiński)

W szkole tej była na początku specyficzna sytuacja. Młodzi nauczyciele byli otwarci na moje pomysły, jednak ci starsi, a było ich więcej, przejawiali swoisty opór wobec tego, co chciałam zaproponować. Nie potrafiłam sobie tego wytłumaczyć. Teraz widzę, że nie uzyskiwałam ich poparcia niejako z zasady ochrony tego, co było. Nie potrafili mnie przyjąć taką, jaką byłam, ale testowali mnie na ile mogę uzyskać ich aprobatę. (Beata Małecka)

W poprzednim rozdziale niniejszej pracy, gdy przedstawiałam wyniki badań poświęcone rozwojowi zawodowemu moich rozmówców, a szczególnie procesowi stawania się skutecznym przywódcą w szkole, poruszone były wątki, jakie wyłoniły się w toku wywiadów, mówiące o sytuacjach, które sprzyjały budowaniu wiarygodności dyrektorów i jednocześnie pokładaniu zaufania w ich działania. Uzyskane wyniki badań pokazują, że najtrudniejszą sytuację – jeśli

mielibyśmy to oceniać w tego rodzaju kategoriach – mieli ci polscy dyrektorzy, którzy wyłonili się z rady pedagogicznej swojej szkoły. Byli to Pan Robert Bratkowski i Pan Zbigniew Małecki. Nauczyciele, w większości przypadków, początkowo odnosili się do nich z dużą rezerwą i w swoisty dla nich sposób nie potrafili okazać akceptacji dla zaistniałej sytuacji. Negatywne postawy były pochodną braku uzyskania uznania społecznego w sytuacji sięgania po sukces, jakim miało być objęcie stanowiska dyrektora szkoły. Należy zaznaczyć, że Pani Nicola Brown, dyrektorka szkoły podstawowej w Sheffield, podobnie jak Pan Robert Bratkowski i Pan Zbigniew Małecki, została dyrektorem szkoły, będąc wcześniej członkiem rady pedagogicznej szkoły. Jednak jej doświadczenia związane z budowaniem zaufania w szkole i w uzyskaniu uznania społecznego odmienne od doświadczeń Pana Roberta Bratkowskiego i Pana Zbigniewa Małeckiego. Nicola Brown, przejawiając wiele cech ważnych dla kierownika zespołu, została zachęcona przez grono pedagogiczne swojej szkoły by podjęła działania na rzecz objęcia stanowiska dyrektora szkoły. Nauczyciele szkoły byli przekonani, że Nicola Brown – obdarzona naturalnym talentem społecznym i umiejętnościami organizacji pracy – doskonale odnajdzie się na stanowisku dyrektora szkoły. Zachęcając ją do podjęcia starań o zdobycie tego stanowiska, w sytuacji gdy rzeczywiście udało się jej to osiągnąć, nie zostawili jej samej, ale starali się okazać wsparcie w jej pierwszych krokach w pełnieniu roli dyrektora szkoły. Miała ona poczucie, jak powiedziała w trakcie wywiadu, że „nauczyciele obdarzyli ją dużym kredytem zaufania”.

W związku z uzyskanymi wynikami pojawia się pytanie o to, jak można tłumaczyć zaistniałą sytuację. Gdzie/w czym szukać dla niej wyjaśnień? Czy przedstawione w toku badań doświadczenia polskich dyrektorów: Roberta Bratkowskiego i Zbigniewa Skibińskiego są typowe dla – mających miejsce w podobnych sytuacjach – praktyk w szkołach w Polsce? Biorąc pod uwagę przywołane wcześniej międzynarodowe badania *European Social Survey*, można powiedzieć, że sytuacje braku zaufania, w jakich znaleźli się Robert Bratkowski i Zbigniew Skibiński, mogą wynikać z uwarunkowań społeczno-kulturowych. Polacy w prowadzonych cyklicznie (co dwa lata) od 2002 roku badaniach *European Social Survey* uzyskują w każdej kolejnej edycji badań jedno z najgorszych wyników wśród wszystkich badanych państw. Wskaźnik społecznego zaufania w Wielkiej Brytanii jest cztery razy wyższy niż w Polsce i kształtuje się w granicach 45%.

Badani dyrektorzy wskazywali na działania i okoliczności, które wzmacniały zaufanie i tym samym przyczyniały się do budowania relacji między nimi a kadrą pedagogiczną szkoły. Analiza transkrypcji wywiadów pokazuje, że w tworzeniu podstaw budowania zaufania w czasach kryzysu w szkołach niezmieranie istotne były priorytety, których realizacja sprzyjała określonym praktykom działania w szkołach. Wszyscy badani po objęciu stanowiska, orientowali swoje działania na:

- kreowanie wspólnej wizji,
- prawidłową komunikację,
- współpracę,
- zrozumienie sposobu działania szkoły,
- decentralizację procesu podejmowania decyzji.

Systematyczne działania skierowane na realizację tak określonych priorytetów pomogły w przeciwdziałaniu kryzysowi jaki dotknął kierowane przez badanych dyrektorów szkoły. Wprowadzone przez moich rozmówców sposoby pracy zaczęły wkrótce przynosić pozytywne efekty i na zasadzie sprzężenia zwrotnego można było obserwować w szkołach sytuację tego typu, że samo zaufanie ułatwiało decentralizację, stymulowało prawdziwą komunikację i prowadziło do współpracy.

1.3.2. Współpraca, partycypacja, samorządność

Analiza transkrypcji wywiadów pokazała, że dyrektorzy polskich szkół wielokrotnie powracając do problemu demokratyzacji szkoły, mówili o tym, jak ważne było dla nich położenie nacisku na współpracę nauczycieli i ich partycypację w kierowaniu szkołą. W wywiadach z dyrektorami szkół brytyjskich kwestie te pojawiały się dość sporadycznie, co nie oznacza, że nie były one ważne dla tych dyrektorów. Nicola Brown, Sophie Montgomery i William Emerson mówiąc o zaufaniu w kontekście demokratyzacji szkoły, skupiali uwagę głównie na samorządności uczniów w szkole. Tymczasem Beata Małecka, Robert Bratkowski i Zbigniew Skibiński przywoływali te sytuacje, które były powiązane z zasadniczymi problemami, z którymi musieli sobie poradzić by wspierać zaangażowanie nauczycieli oraz zachęcać ich do aktywnego uczestniczenia w życiu szkoły, współdecydowania o pracy szkoły i do współpracy. Znamienne w tym zakresie brzmiała wypowiedź jednego z badanych:

Od nauczycieli wymagam pewnej rzeczy, wymagam profesjonalizmu w pracy. Uważam, że to jest ich obowiązek: bycia profesjonalnym, szczególnie w tym zawodzie. Jeżeli umawiam się na spotkania z ludźmi, to nie znoszę sytuacji, kiedy przychodzą nieprzygotowani. Jeśli przychodzą do mnie z pewną sprawą, to wymagam od nich propozycji jej rozwiązania. Nawet przez pewien czas wisiała kartka przed sekretariatem, że „jeżeli masz problem, to zanim przyjdiesz spróbuj znaleźć chociaż jedną formę jego rozwiązania”. I do tego się ludzie przyzwyczaili, ja trochę im tę sprawę ułatwiam. (Robert Bratkowski)

Analiza zebranego materiału mówi o tym, jak dużą wagę przypisują polscy i brytyjscy dyrektorzy do zmian związanych z demokratyzacją życia szkoły i jak wiele wysiłku dyrektorzy szkół w Polsce w porównaniu z dyrektorami

szkół w Wielkiej Brytanii musieli włożyć w zachęcanie nauczycieli do współpracy i partycypacji w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych.

Badany materiał odsłania ciekawą właściwość pracy dyrektorów szkół w Wielkiej Brytanii. Otóż, wprowadzenie w życie zasad demokratycznego kierowania szkołą nie ma służyć tylko usprawnieniu pracy jej dyrektora. Przemawiają za tym inne i to o wiele – w myśl tego, co mówili badani – ważniejsze powody. Są nimi powody natury etycznej, politycznej i społecznej. Doskonałą ilustracją nastawienia dyrektorów szkół brytyjskich w tej kwestii jest wypowiedź Sophie Montgomery. W toku wywiadu powiedziała ona:

W naszej szkole, pewnie podobnie jak w innych w kraju, panuje powszechna zgoda co do tego, że wszyscy rodzą się wolni i równi nie tylko w swej godności, ale także w swych prawach. Dla mnie jako dyrektora tej szkoły, w której uczą się już starsze dzieci było niezmiernie ważne by poprzez pracę szkoły tak wspierać rozwój uczniów, aby potrafili oni być zdolni do kształtowania swych poglądów i by mieli prawo je swobodnie wyrażać. Staralam się pracować nad tą ważną dla mnie kwestią z nauczycielami. Chciałam, aby w pełni świadomie wspierali ten kierunek działania szkoły. Jednym z kluczy do sukcesu tej szkoły było rozbudzanie samorządności uczniów. Nauczycieli nasi są samorządni. Ale to nie wystarczy dla dobrej pracy szkoły. Przecież szkoła to nie tylko nauczyciele. Co z uczniami, rodzicami, z tym wszystkim, co dzieje się poza szkołą? Działania sprzyjające demokratyzacji życia w szkole stały się dla nas bardzo ważne. (Sophie Montgomery)

Powyższy cytat z wypowiedzi dyrektorki szkoły średniej w Wielkiej Brytanii świadczy o dużej świadomości wagi problemu, jakim jest demokratyzacja życia szkoły. Na podstawie wywiadów można powiedzieć, że dyrektorzy szkół brytyjskich dążyli do tego, aby rzeczywiście zakorzenieć wartości demokratyczne w społeczności szkolnej, stąd starali się je praktykować na co dzień. W odniesieniu do sposobów kierowania szkołą tego rodzaju dążenia w praktyce były realizowane poprzez dzielenie się przywództwem i tworzenie warunków ku partycypacji różnych podmiotów edukacyjnych w procesach decyzyjnych mających miejsce w szkole.

Dyrektorzy szkół brytyjskich kładli zatem nacisk na aktywne uczestnictwo nie tylko nauczycieli, ale także uczniów w życiu szkoły, kierując się przy tym dążeniem do budowania wspólnotowości, u podstaw której tkwi – mówiąc słowami badanych – potrzeba „pracowania razem dla wspólnego dobra” (Sophie Montgomery), przekonanie, że „to jest nasza szkoła i razem możemy się wiele od siebie nauczyć, zajmując się tym, czym mamy się zajmować” (Nicola Brown), czy też nastawienie, że „razem staramy się dbać o podejmowane decyzje” (William Emerson). Mówiąc o samorządności uczniów, podkreślali rolę wychowania obywatelskiego. Warto zauważyć, że David Kerr – znany brytyjski teoretyk edukacji, doradca polityków oświatowych, mający bogate doświadczenie w zakresie rozwijania i wdrażania polityki oświatowej z poziomu narodowego do międzynarodowego – w pracy *Citizenship Education: An International*

Comparison (2000) przedstawił przegląd badań, który dotyczył stanu wychowania obywatelskiego w 16 krajach świata i wskazał na różnice w podejściu do edukacji obywatelskiej w krajach o scentralizowanym rządzie oraz w krajach z rządem federalnym. Różnice te polskiemu czytelnikowi przybliżyła Eugenia Potulicka w artykule pod tytułem *Wychowanie obywatelskie – nowy przedmiot nauczania w Anglii* (2008), omawiając jednocześnie problem edukacji o obywatelstwie, poprzez obywatelstwo i dla obywatelstwa w Anglii. Autorka zauważa, że „Edukacja o obywatelstwie skupia się na dostarczaniu uczniom odpowiedniej wiedzy i rozwijaniu rozumienia historii narodowej oraz znajomości struktur władzy, procesów rządzenia i życia politycznego. Edukacja poprzez obywatelstwo to uczenie się poprzez działanie, przez aktywne uczestnictwo w społeczności szkolnej i lokalnej oraz szerszej. Takie uczenie się utrwala wiedzę. Edukacja dla obywatelstwa wiąże się z wyposażaniem uczniów w zestaw narzędzi (wiedzę, rozumienie, umiejętności, postawy, wartości), które umożliwiają im aktywne i sensowne pełnienie ról i wypełnianie odpowiedzialności, z jakim spotykają się w dorosłym życiu” (tamże, s. 40). Badani przeze mnie dyrektorzy szkół brytyjskich starali się zadbać o wskazane trzy rodzaje edukacji: „o obywatelstwie, poprzez obywatelstwo i dla obywatelstwa” (tamże).

Jeden z badanych, William Emerson, dyrektor szkoły podstawowej, mówiąc o działaniach na rzecz demokratyzacji życia w szkole, którą kieruje, wskazywał jak ważne jest dawanie przykładu uczniom i dbanie o tworzenie im warunków do praktykowania społecznie odpowiedzialnych zachowań, co związane jest z uczeniem się poprzez działanie. William Emerson podczas wywiadu stwierdził:

Proszę zauważyć, że dzieci niekoniecznie robią to, czego od nich wymagamy. Dzieci mają to do siebie, że raczej naśladują sposób, w jaki my sami postępujemy. Zawsze uważałem, że nie ma sensu mówić w szkole o demokracji, jeśli się jej samemu nie praktykuje. Z takim przekonaniem rozpocząłem pracę w tej szkole. Moi poprzednicy nie kładli na to nacisku, nie pracowali nad tym, aby rzeczywiście rozniecać ducha demokracji bardzo wcześniej. Postanowiłem to zmienić. I mogę stwierdzić, że to udało się. Pracujący tutaj nauczyciele są obecnie zgodni w tym, że nie wystarczy pozwolić uczniom decydować w drobnych sprawach, takich jak chociażby wybór koloru ścian w klasie przed ich odmalowaniem. Nauczyciele, z którymi pracuję wiedzą, że należy umożliwić uczniom realny wpływ na sprawy mające dla nich zasadnicze znaczenie w codziennym życiu szkoły. Powtórzę raz jeszcze: realny wpływ, wpływ który pozwala na realizację praktyk obywatelskich w szkołach. Zajęło mi to sporo czasu i włożyłem wiele wysiłku w to, by nauczyciele kierowali się w swoich działaniach takim sposobem postrzegania rzeczywistości. (William Emerson)

Poszukując przyczyn tak dużej uwagi, jaką przywiązują dyrektorzy szkół brytyjskich do demokratyzacji życia w szkole należy wziąć pod uwagę nie tylko wskazane wyżej powody natury etycznej, ale także powody natury politycznej i społecznej. Jak pokazuje Eugenia Potulicka, wychowanie obywatelskie zostało wprowadzone jako przedmiot obowiązkowy w Anglii w roku szkolnym

2002/2003. Wprowadzenie edukacji obywatelskiej miało służyć odrodzeniu demokracji w Zjednoczonym Królestwie. W raporcie komitetu doradczego *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Edukacja dla Obywatelstwa i Nauczanie Demokracji w Szkołach)* stwierdza się, że należy dążyć do zmiany kultury politycznej w Wielkiej Brytanii poprzez ukształtowanie ludzi myślących o sobie jako o aktywnych członkach społeczeństwa obywatelskiego, przygotowanych do podejmowania ról społecznych, politycznych, przygotowanych do wpływania na życie publiczne i posiadających umiejętność krytycznego doboru dowodów przed przemówieniami i działaniami (zob. Potulicka, 2008, s. 42). Przez efektywną edukację dla obywatelstwa rozumie się trzy, powiązane ze sobą, elementy:

- „uczenie się – od samego początku – społecznie odpowiedzialnych zachowań w klasie i poza nią, zarówno w stosunku do autorytetów, jak i w stosunku do każdego człowieka.
- Uczenie się o wolontariacie oraz włączenie się weń w społeczności lokalnej, uczenie się służby.
- Rozwijanie świadomości politycznej – uczenie się o tym, jak efektywnie uczestniczyć w życiu publicznym dzięki wiedzy, umiejętnościom i specyficznym wartościom” (Potulicka, 2008, s. 42).

Wychowanie obywatelskie jako kluczowy element szerszego politycznego zainteresowania Nowej Lewicy społeczną fragmentacją i wykluczeniem ma prowadzić do rozwijania potencjału każdego młodego człowieka. Jak pokazuje Eugenia Potulicka centralny kierunek polityki realizowanej pod hasłem <<Trzeciej Drogi>> jest związany ze zmianą kultury społecznej, która ma prowadzić do odejścia od fragmentacji i wykluczania wywołanego przez rządy konserwatystów w latach 1979–1997 (tamże, s. 47). Podstawowa idea Trzeciej Drogi – jak pisze autorka – wiąże się z upelnomocnieniem jednostek, rodzin i społeczności lokalnych do wzięcia życia we własne ręce, wyjścia z biedy, bezrobocia i wykluczenia społecznego. Nowa Lewica odchodzi od nieingerencji państwa, od zasady subsydiarności na rzecz postrzegania państwa jako partnera, który organizuje przestrzeń dla regeneracji kapitału społecznego. Tony Blair w wypowiedzi z 1997 roku pokazywał wagę budowania życia w państwie na kapitale społecznym oraz ludzkim i jednocześnie promował pojęcia spójności społecznej, zaangażowania na rzecz zmniejszenia nierówności społecznej, wykluczenia społecznego, ograniczenia biedy, wzmagania integracji społecznej i sprawiedliwości społecznej.

Jak można zauważyć praca na rzecz wdrożenia lub dalszego funkcjonowania demokracji w danym kraju musi być podejmowana już od najmłodszych lat życia jego obywateli. W krajach o bogatej tradycji demokratycznej, a takim krajem jest Wielka Brytania, istnieje ryzyko, że młodzi ludzie będą traktować demokrację jako coś oczywistego i utracą zainteresowanie uczestnictwem w niej. Tam, gdzie demokracja ma krótszą historię, co ma miejsce w Polsce, a jej

podstawy są mniej stabilne, wszelkie chwilowe nawet kryzysy mogą prowadzić do odebrania obywatelom i instytucjom już przyznanych im praw. W takiej sytuacji dobrym środkiem zaradczym jest bezpośrednia i praktyczna znajomość sposobów przewycięzania – przynajmniej niektórych – trudności związanych z procesem demokratycznego podejmowania decyzji. Wiedza ta przyczynia się do wzrostu zaufania do instytucji demokratycznych oraz wzmacnia chęć aktywnego uczestniczenia w życiu politycznym na szczeblu lokalnym, a bywa, że i na szczeblu krajowym.

2. Budowanie kultury troski i osiągnięć

Omawianą tutaj fazę nazwałam: *Budowanie kultury troski i osiągnięć*. Należy podkreślić, że mimo iż początkowo dyrektorzy wprowadzali do kierowanych przez siebie szkół zmiany w reakcji na kryzys, w jakim się one znajdowały, to przyjęte przez nich zamierzenia w celu poprawy jakości pracy szkół nie tyle były związane z próbą natychmiastowej odpowiedzi na nabrzmiałe problemy szkół, co raczej z kształtowaniem ich kultury organizacyjnej, rozwijaniem wartości i zasad, które miały rządzić codziennym zachowaniem członków ich społeczności szkolnych. Potwierdzają to znajdujące się w rozdziale czwartym tego studium charakterystyki badanych szkół wraz z obrazem szkół, jaki wyłonił się z analiz w rozdziale piątym i przedstawione do tej pory kluczowe aspekty skutecznego przywództwa w szkołach, kierowanych przez badanych dyrektorów szkół (zob. podrozdział pierwszy niniejszego rozdziału). Wprowadzane przez moich rozmówców zmiany w życie szkół były wyrazem kształtowania takiej kultury organizacyjnej, w której jedną z zasadniczych wartości było pielegnowanie troski o dobro uczniów, przejawiającej się w kształtowaniu warunków edukacji sprzyjających rozwojowi każdego dziecka, ze zwróceniem szczególnej uwagi na wspieranie dzieci pochodzących z trudnych środowisk i pracowanie na rzecz środowisk marginalizowanych społecznie.

Badani dyrektorzy to osoby o wysokim poziomie wrażliwości na różne problemy społeczne i edukacyjne. Wyraźnie zdawali sobie sprawę z faktu, iż samo korzystanie z edukacji nie otwiera jeszcze przed uczniami ich szkół dostępu do kultury. Wykluczanie uczniów z dostępu do kultury symbolicznej może, jak dowiódł Zbigniew Kwiecieński, odbywać się w szkole i poprzez szkołę. Przyjmując założenie, że kontekst w jakim się działa nie musi koniecznie określać tego, co trzeba zrobić, ale rozstrzygające jest określenie co powinno się zrobić i jak to uczynić, dyrektorzy starali się nie tylko o uprzywilejowanie edukacji uczniom, ale przede wszystkim o to, by szkoła stwarzała uczniom szanse rozwojowe. Badani dyrektorzy mówiąc za Marią Mendel (zob. Mendel, 2001; 2002; 2007a,

2007b), dążyli do tego by być w przymierzu z nauczycielami i rodzicami na rzecz dobra uczniów.

Wprowadzane przez moich rozmówców zmiany w życie szkół, zmiany decydujące o podstawach funkcjonowania szkół pokazują, że badani dyrektorzy byli nie tyle zainteresowani – jak zaznaczyłam we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału – modyfikacją istniejących rozwiązań lub zastępowaniem dawnych struktur nowymi (Śliwerski, 2008, s. 110), co kształtowaniem i zmianą schematów interpretatywnych, które występowały w środowisku szkolnym. Dyrektorzy oddziałując na wzory myślenia i zachowań swoich współpracowników, starali się – jak zostało już pokazane w poprzednim podrozdziale – uwrażliwiać ich na korzyści wynikające z prób nawiązywania współpracy między sobą i wspólnego poszukiwania rozwiązań. Kładli nacisk nie tylko na ustalanie kierunków działania szkoły i uzgadnianie celów, ale także na doskonalenie warunków pracy i nauki w szkole (poprzez dbałość o rozwój zawodowy kadry pedagogicznej oraz doskonalenie jakości bazy materialnej szkoły i jej przestrzeni) oraz na podejmowanie odpowiedzialności przez kadre pedagogiczną i działanie na rzecz demokratyzacji szkoły (poprzez budowanie relacji interpersonalnych w szkole, rozwijanie więzi, budowanie zaufania oraz partycypację w procesie podejmowania decyzji, rozwijanie współpracy i samorządności w szkole). Mówiąc o odpowiedzialności kadry pedagogicznej, należy – w kontekście uzyskanych wyników badań – podkreślić, iż badani dbali o kształtowanie warunków sprzyjających temu, by poczucie odpowiedzialności nauczycieli, z którymi pracowali było zorientowane na proces kształcenia i wychowania. Takie podejście, jak pokazały prowadzone przeze mnie badania nad poczuciem odpowiedzialności zawodowej nauczycieli (Michalak, 2003), może stanowić punkt wyjścia do tworzenia bardziej pozytywnej formy odpowiedzialności, niż model odpowiedzialności zorientowany przede wszystkim na efekty kształcenia i wychowania. Odpowiedzialność zorientowana na proces pozwala nauczycielom na prezentację tego, za co mogą być odpowiedzialni, jak również na wzięcie na siebie odpowiedzialności (np. za odpowiednią jakość tworzonych warunków dla uczniów w sferze uczenia się i wychowania). Nauczyciel, który utożsamia się z odpowiedzialnością tylko za efekty kształcenia może eliminować z pola widzenia poczucie odpowiedzialności za przekazaną uczniowi wiedzę i kształtowaną sprawność poznania¹⁶.

¹⁶ Na proces uczenia się i wychowania wpływa szereg różnorodnych zmiennych (m.in. status społeczno-zawodowy rodziców, wiek i wykształcenie rodziców, wzory osobowe, pod wpływem których pozostają uczniowie, różnice jednostkowe, zainteresowania i motywacje, stosunki między uczniami i nauczycielami). W związku z tym – w ostatecznym rozrachunku – nauczyciele nie mogą być całkowicie odpowiedzialni za to, czego uczniowie rzeczywiście się uczą, jak również za ich niepowodzenia szkolne. Osiągnięcia uczniów w postaci przyswojenia określonej partii nauczanego materiału to zbyt ograniczona zmienna, aby dało się ją uznać za podstawę określania odpowiedzialności. Przeważający wśród nauczycieli o niskim poczuciu odpowiedzialności

Badani wykazując się dużą znajomością związków kulturowych i świadomego ich kształtowania, kreowali i upowszechniali nową kulturę w szkole, poświęcając wiele czasu i energii tym działaniom przywódczym, które kierowali zarówno na stawianie wysokich wymagań kadrze pedagogicznej, jak i na jej motywowanie oraz na tworzenie warunków sprzyjających jej uczeniu się¹⁷.

Biorąc pod uwagę powyższe, należy podkreślić, że uczenie się nauczycieli można analizować wprowadzając pewne kategorie porządkujące, pozwalające się mu bliżej przyjrzeć. Jedną z takich kategorii są „przestrzenie uczenia się”, które za K. Illerisem, autorem pracy *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze emocjonalne i społeczne ramy uczenia się* (2006), warto rozumieć jako miejsca, w których odbywa się uczenie się, jako zewnętrzne warunki uczenia się. Odwołanie się do „przestrzeni uczenia się” pozwala na rozpoznanie różnych obszarów, w których występuje, bądź powinno występować uczenie się nauczycieli, a w zwłaszcza na określenie znaczenia tych przestrzeni, które osadzone są w ogólnych warunkach społecznych i pojawiają się w codziennym życiu nauczycieli. W badaniach nad

zawodowej model odpowiedzialności można byłoby nazwać odpowiedzialnością o charakterze mechanistycznym, której dominującą etyką jest „produktywność”. Negatywne następstwa takiej sytuacji dotyczą bezpośrednio uczniów. Nauczyciel, który czuje się jedynie odpowiedzialny za wyniki kształcenia, które mierzy zdolnością do możliwie najwierniejszej, z reguły pamięciowej reprodukcji treści wiedzy przekazanej w trakcie lekcji, czy zawartej w podręcznikach, nie rozbudza krytycznego myślenia wśród uczniów.

¹⁷ Warto zauważyć, że w ostatnich trzech dekadach zauważalny jest wzrost wiedzy na temat tego, jak ludzie się uczą (Bransford, Brown, Cocking, 2000; Bruner, 2006; Engeström, 1987; Greeno, Collins, Resnick, 1996; Illeris, 2006; Wenger, 1998). Pojawiło się wiele sposobów wyjaśniania uczenia się, wśród nich szczególnie uznanie zwłaszcza na przełomie XX i XXI wieku uzyskał kognitywizm oraz szeroko rozumiane podejście społeczno-kulturowe. Renesans zainteresowania problematyką uczenia się, zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego pojawił się wraz z początkiem ostatniej dekady XX wieku. Wzmoczone zainteresowanie uczeniem się zaczęły zgłaszać nie tylko psychologowie, dla których uczenie się – a zwłaszcza procesy uczenia się – to przedmiot badań od chwili, gdy psychologia stała się nauką na przełomie XIX i XX wieku, ale także pedagodzy. W obrębie pedagogiki jeszcze do niedawna uczeniu się przypisywano wyłącznie charakter reaktywny, stanowiło ono integralną i pozbawioną autonomii część nauczania oraz było odnoszone najczęściej do czynności ucznia. Współcześnie w obszarze badań pedagogicznych dostrzega się „sygnały o zmierzchu prymatu nauczania nad uczeniem się (przynajmniej poza szkołą) ze względu na małą efektywność nauczania w porównaniu z ogromnym potencjałem uczenia się” (Bauman, 2005, s. 9–10), co jest szczególnie widoczne w teorii edukacji dorosłych, gdzie wzrost zainteresowania problematyką uczenia się należy wiązać z przesunięciem paradygmatycznym, którego istotę najtrafniej oddaje lapidarne stwierdzenie: „od nauczania do uczenia się”. Uczenie się staje się także przedmiotem rosnącego zainteresowania opinii publicznej i polityków oświatowych. Ten rysujący się obecnie wzrost zainteresowania uczeniem się wynika, jak argumentuje K. Illeris, z „narastających wątpliwości, czy olbrzymie środki wydawane na edukację automatycznie przedkładają się na właściwe i pożądane procesy uczenia się uczniów i studentów. Za wątpliwościami tymi wydaje się leżeć coraz większa niepewność co do tego, co naprawdę oznacza uczenie się czegoś i jaki rodzaj uczenia się najlepiej przystaje do jednostkowych i społecznych potrzeb współczesnego społeczeństwa” (Illeris, 2006, s. 20).

nauczaniem i edukacją nauczycielską coraz częściej jest wykorzystywane społeczno-kulturowe spojrzenie na uczenie się nauczycieli, które pokazuje konieczność odejścia od indywidualistycznego rozumienia uczenia się i skoncentrowania się na opisie mechanizmów i dynamiki procesów społecznej konstytucji nauczyciela i jego uczenia się. R. Putnam i H. Borko w pracy: *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?* przedstawiają szereg założeń tkwiących u podstaw społeczno-kulturowego spojrzenia na uczenie się nauczycieli i jednocześnie wskazują na wyłaniające się wraz z nim implikacje. Zauważyli oni, że wzrastająca wiedza na temat poznania i uczenia się dostarcza wystarczająco mocne argumenty przemawiające za tym, że poznanie i uczenie się mają charakter usytuowany (*situated cognition/situated learning*) i społeczny (*social cognition/social learning*). Uczenie się jest związane z byciem zdolnym do uczestniczenia w życiu różnych grup/społeczności i z byciem zdolnym do zaoferowania im czegoś od siebie, jest ono równoznaczne z zaangażowaniem się w praktykę, w działanie społeczne. Autorzy ci podobnie, jak E. Wenger dowodzą, że uczenie się jest związane z zaangażowaniem się w społecznie określane i podzielane praktyki, jest zintegrowane z doświadczaniem uczestnictwa, z jednoczeniem się wokół wspólnych wartości. Sytuacyjne uczenie się i poznanie to uczenie się i budowanie wiedzy poprzez zaangażowanie w działania różnych społeczności, opierające się na specyficznym języku, umiejętnościach i kulturowej wiedzy tychże społeczności. Przedstawione przez R. Putnama, H. Borko i E. Wengera spojrzenie na uczenie się może stanowić inspirację dla myślenia o uczeniu się nauczycieli. Pozwala ono spojrzeć na wzmacnianie uczenia się nauczycieli przez pryzmat wykorzystania wewnętrznych możliwości miejsca pracy, jakim jest szkoła. Mówiąc o potrzebie społeczności praktyków w szkołach należy, po pierwsze, wziąć pod uwagę możliwości uczenia się nauczycieli w tych społecznościach, po drugie, ich ograniczenia (zob. Michalak, 2009c).

Przyjrzymy się zatem, jak badani dyrektorzy budowali kulturę troski i osiągnięć w kierowanych przez siebie szkołach. Charakteryzując tę fazę, omówię zwłaszcza takie kluczowe aspekty przywództwa w badanych szkołach, jak: stawianie wysokich wymagań – motywowanie oraz uczenie się z sukcesów i porażek.

2.1. Stawianie wysokich wymagań - motywowanie

Badani dyrektorzy, podobnie jak nauczyciele osiągający liczne sukcesy zawodowe (Michalak, 2007), dążyli do tego, by pracować jak najlepiej. Chcąc dobrze kierować powierzonymi im szkołami, postawili sobie jako wyraźny cel tworzenie atmosfery sukcesu w szkole, by przyczynić się do rozwoju uczących się w niej uczniów. Ukazane przez moich rozmówców doświadczenia, opowiedziane przez nich historie ich rozwoju zawodowego i rozwoju szkół, którymi kierują mówią o tym, jak ważne w ich pracy było położenie nacisku na stawianie

wysokich wymagań nie tylko uczniom, ale przede wszystkim nauczycielom. Analiza danych wyraźnie pokazała, że uzyskany wynik badań był wspólny dla wszystkich badanych dyrektorów i to bez względu na typ szkoły (szkoła podstawowa lub szkoła średnia pierwszego stopnia), jej położenie geograficzne (Polska lub Wielka Brytania), czy doświadczenie w zakresie pełnienia funkcji dyrektora, które powiązane było ze stażem na stanowisku dyrektora lub/i pełnieniem funkcji dyrektora po raz pierwszy lub kolejny. Jednym z kluczowych aspektów skutecznego przywództwa w kontekście budowania kultury troski i osiągnięć było zatem stawianie wysokich wymagań zarówno kadrze pedagogicznej szkoły, jak i uczniom. Wyjście naprzeciw tym wymaganiom było możliwe dzięki wysokiej motywacji nauczycieli, która sprzyjała ich zaangażowaniu się w sprawy szkoły i jednocześnie była warunkiem rozbudzania w uczniach potrzeby osiągnięć edukacyjnych i wzmagania ich motywacji do pracy własnej.

2.1.1. Orientacja na nauczyciela

Badani dyrektorzy w toku codziennej pracy nieustannie zadawali sobie pytanie, czy faktycznie zrobili wszystko, co mogli na rzecz swojej szkoły. Od samego początku pracy na swoich stanowiskach dążyli do tego, aby wypracować wśród nauczycieli potrzebę jak najlepszego wypełniania swoich obowiązków. Moi rozmówcy traktowali realizację tego celu wręcz jako fundament, na którym można było budować sukces szkół. Wielokrotnie w transkrypcjach wywiadów występowały stwierdzenia typu:

Zawsze kładłem nacisk na pracę z nauczycielami, na rozbudzanie ich aspiracji i pozytywnego stosunku do osiągnięć uczniów. Starałem się by nauczyciele byli rzeczywiście przekonani, że każdy uczeń może osiągnąć sukces. I nieważne jest z jakiej rodziny dziecko pochodzi, jakie są jego korzenie etniczne, kulturowe. Proszę mnie źle nie zrozumieć. Nigdy nie ignorowałem w swojej pracy środowiska, w jakim wzrasta dziecko, jednak postrzeganie środowiska jako determinanty osiągnięć dziecka jest wysoce niemoralne. Nie można być nauczycielem, jeśli nie wierzy się w możliwość wysokich osiągnięć ucznia. Powtórzę raz jeszcze: środowisko ucznia jest ważne, ale szkoła jest po to, by poczynić zmianę w życiu dziecka. (William Emerson)

Wypowiedzi dyrektorów wskazują, że dążąc do tego, aby każdy uczeń w kierowanych przez nich szkołach, osiągał sukcesy na miarę swoich możliwości, zawsze starali się pracować z nauczycielami. Badani, pokazując nauczycielom jak ważne jest stawianie odpowiednio wysokich wymagań w stosunku do każdego z uczniów, nie zaś tylko w stosunku do uczniów zdolnych, kładli jednocześnie nacisk na zasadnicze zadanie szkoły, jakim jest wspieranie rozwoju każdego dziecka. Pan Robert Bratkowski mówiąc o swojej pracy pedagogicznej z nauczycielami, stwierdził:

W szkole liczy się każdy uczeń. Niezmiernie ważną kwestią jest to, aby uczniowie mieli poczucie, że ktoś w nich wierzy. Starałem się od samego początku tak pracować z nauczycielami, aby pokazywać im, że konieczne muszą stawiać uczniom w miarę wysoko poprzeczkę, że muszą wskazywać uczniom, iż podejmowanie wyzwań jest rzeczą ważną, że uda się im wiele osiągnąć w szkole i w życiu. Nie było to proste zadanie, gdyż niektórzy pracujący tutaj nauczyciele nie wykazywali odpowiedniej motywacji do rzeczywistej pracy na rzecz dzieci. Przychodzili do pracy i traktowali swoje obowiązki na zasadzie: „od – do”, a w szkole takiej jak ta nie da się w ten sposób pracować. Potrzebowałem tutaj nauczycieli z pasją, nauczycieli zatroskanych losem ucznia, chcących pochylić się nad uczniami. Widzę, że w dużej mierze udało mi się osiągnąć to, na czym mi zależało. Mamy w szkole zmotywowaną kadrę. Nauczyciele są świadomi, jakie wyzwania stoją przed nimi, na co należy położyć nacisk w pracy. Niemniej jednak są też nauczyciele, z którymi chętnie bym się pożegnał. Jednak zapisy w Karcie Nauczyciela nie pozwalają mi na to. I to postrzegam jako swoisty problem, barierę rozwojową. (Robert Bratkowski)

Moi rozmówcy dążyli do tego, aby grono pedagogiczne stanowili nauczyciele, którzy będą się poczuwać do odpowiedzialności za własną pracę i jej jakość. W praktyce miało to oznaczać działanie nauczycieli ze względu na dobro wychowanków, dbałość o zakres i jakość przekazywanej uczniom wiedzy i wychowanie, tworzenie wysokiego poziomu bezpieczeństwa psychicznego w klasie, dążenie do podwyższania kwalifikacji zawodowych, zdobywanie wiedzy o sobie i świecie, rozwijanie umiejętności pracy z uczniami, umiejętne przekazywanie odpowiedzialności w ręce wychowanków i rzetelne wykonywanie obowiązków zawodowych. Biorąc pod uwagę tego rodzaju wyzwania, jakim mieli sprostać nauczyciele, badani jako niezmiernie ważne zadanie postrzegali zatem motywowanie nauczycieli do pracy. Kładli oni nacisk na rozbudzanie ambicji nauczycieli i tworzyli w szkole atmosferę sukcesu. Wymagając wiele od siebie, wymagali wiele od nauczycieli, starając się przy tym ich motywować do dobrej pracy i realizacji różnych zadań. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy niech będzie krótka, aczkolwiek symptomatyczna, wypowiedź jednej z badanych nauczycielek, która w trakcie zogniskowanego wywiadu grupowego tak stwierdziła:

Nasza szefowa lubi tę pracę i widać, że to jej sprawia przyjemność. Jest to prawdziwy dyrektor. Jest oddana temu, co robi. Motywuje nas do pracy, do wykraczania poza to, co codzienne. Ciekawe jest to, że motywuje nas w różny sposób, ale najbardziej swoją pracą. Jest to człowiek, który bardzo ciężko pracuje i było by nam głupio nie pracować, widząc, jak ona się angażuje. Zawsze wszystko jest na wysokim poziomie. (Małgorzata, SP nr 208)

Dyrektorzy starali się tak pracować z nauczycielami, aby nie obniżali oni swoich oczekiwań wobec żadnego z uczniów i by byli rzeczywiście zaangażowani w sprawy uczniowskie. Stymulując wysokie oczekiwania nauczycieli, pracowali głównie nad oczekiwaniami wobec zachowań uczniów w szkole i poza nią, osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz frekwencji uczniów na zajęciach szkolnych. Badani przyczyniali się do wzrostu poczucia zaufania we własne możliwości wśród nauczycieli i wzrostu ich poczucia osiągnięć, o czym można

było się dowiedzieć nie tylko z wywiadów z badanymi dyrektorami, ale także z wypowiedzi zaproszonych do badań nauczycieli.

Analiza materiału badawczego pokazuje, że stawianie wysokich oczekiwań kadrze pedagogicznej napotykało na różne trudności. Dla dyrektorów wyjątkowo kłopotliwe okazywały się sytuacje, gdy obserwowali słabą pracę swoich nauczycieli i jednocześnie nie widzieli z ich strony wystarczających wysiłków na rzecz podnoszenia jakości oferowanego uczniom nauczania. Takie sytuacje stawiały badanych wobec dylematów związanych z kierowaniem szkołą, o czym bardzo wyraźnie mówili dyrektorzy szkół brytyjskich. Twierdzili oni, że pomimo troski o nauczyciela, nie mogą pozwolić na to, by ich uczniowie byli narażeni na pracę z nauczycielem o niskich kwalifikacjach, nauczycielem nie dbającym o swój rozwój zawodowy i w ostateczności, kierowani troską o społeczność szkolną, byli zmuszeni do podjęcia decyzji o zwolnieniu owego nauczyciela z pracy. Ilustracją tego stanu rzeczy są poniższe wypowiedzi dyrektorów szkół brytyjskich:

Staralam się wspierać nauczycieli, którzy ze mną pracowali. Jednak, jeśli nauczyciel przejawia brak poczucia odpowiedzialności za swoją pracę i nie działa na rzecz swojego rozwoju, to było dla mnie jasne, że z takim nauczycielem, czy nauczycielką muszę się czym prędzej rozstać. Zwolnienie pracownika to za każdym razem bardzo trudna decyzja. Jednak nigdy nie bałam się jej podjąć, jeśli widziałam, że praca nauczyciela nie przynosi pożytku szkole. (Nicola Brown)

Zawsze postrzegałam szkołę jako system wzajemnie wpływających na siebie elementów. Poszczególne stanowiska pracy tworzą takie elementy systemu. Każdy element pełni tutaj swoją rolę. Decyzja o zwolnieniu nauczyciela z pracy, to jedna z trudniejszych decyzji. Wiem jak bardzo może ona rzutować na życie osobiste nauczyciela, ale jako dyrektor szkoły nie mogę sobie pozwolić na przyzwalanie na bylejakość. Słaby, czy wręcz zły nauczyciel oddziałuje na całą szkołę, jest przecież jej integralną częścią. W naszej szkole postawiliśmy na jakość. Jeśli mam kierować szkołą zgodnie z wartościami, a zależy nam na wysokiej jakości szkoły i mamy tutaj zgodę, to gdy pojawiają się sytuacje zagrażające jakości szkoły poprzez słabą pracę nauczycieli, nie mam wyboru. Na szczęście tylko raz musiałam odwołać się do tego rodzaju drastycznych rozwiązań. (Sophie Montgomery)

Dla mnie niezwykle ważne było określanie wartości istotnych dla całej społeczności szkolnej. Kształt szkoły, z jakim mamy dziś do czynienia, wszystkie moje posunięcia wynikały z wartości wyznawanych przez członków szkoły, z przekonań nauczycieli, jakie mieli, mają na temat swojego miejsca pracy. Jeśli jakiś nauczyciel działa wbrew wartościom szkoły i nie wykazuje poprawy, to odbiera mi szansę działania. Zdarzyły się w szkole sytuacje, że musiałem zwolnić nauczycieli z pracy, by w ich miejsce przyjąć nauczycieli, którym naprawdę zależało na pracy z uczniami i starali się korzystać z warunków rozwoju, jakie są w szkole i poza nią. (William Emerson)

Zwalnianie nauczycieli z pracy niejednokrotnie ma wpływ na relacje pomiędzy dyrektorem a jego podwładnymi. Niemniej jednak dyrektorzy brytyjscy, nie unikali podejmowania tych trudnych decyzji. Wskazywali oni na

granice, które muszą być ustanawiane pomiędzy osobistymi i zawodowymi relacjami, zwłaszcza w sytuacjach, gdy na sercu leżało im dobro społeczności szkolnej. W wypowiedziach tych dyrektorów pojawił się wątek związany z przywództwem zgodnym z wartościami, budowaniem kultury szkoły opartej na wartościach. W tym przypadku wartością była przywołane wcześniej dobro ucznia i wysoka jakość szkoły. Biorący udział w badaniach dyrektorzy szkół brytyjskich zdolni są, jak się zdaje, dostrzegać pęknięcia między tym, co jest, a co powinno być. Ich wypowiedzi, w zetknięciu z wypowiedziami badanych nauczycieli, uczniów i rodziców, dowodzą ich wrażliwości społecznej, przepełnionej troską o jakość szkoły. Dyrektorzy szkół brytyjskich zdają się patrzeć na edukację, mówiąc za Lechem Witkowskim (2012), przez „okna systemu” (tamże, s. 81)¹⁸. Można przy okazji zastanawiać się na ile w tak postrzeganej edukacji wpisane są ograniczenia.

Dyrektorzy szkół polskich przejawiali swoistego rodzaju „skargliwość” na dotyczące ich poczucie niemożności, jakiego doświadczają, zwłaszcza wówczas gdy chcą mieć realny wpływ na dobór kadry pedagogicznej. Decydowanie o składzie rady pedagogicznej jest o tyle ważne, gdyż – jak stwierdził jeden z badanych – „otwiera wiele możliwości i pozwala na pracę z nauczycielami o wysokim poczuciu odpowiedzialności zawodowej” (Zbigniew Skibiński). Rzeczywistość, w której funkcjonują nauczyciele, jak powiedziała Pani Beata Małecka, „zmusza ich do poszukiwania środków do życia, co odbija się negatywnie na ich zaangażowaniu w pracę”. Dyrektorzy szkół polskich, wielokrotnie podnosili kwestię, jaką jest często obecna wśród nauczycieli polskich praca na dwóch etatach, czy udzielanie korepetycji przez nauczycieli. Tacy nauczyciele, jak stwierdził Pan Zbigniew Skibiński „zamiast poświęcać czas na przejazdy między szkołami, mogliby lepiej się przygotować do zajęć w szkole”. W odniesieniu do poruszonego przez polskich dyrektorów szkół problemu warto za Józefem Pencem (2005) powiedzieć, że przywództwo wymaga dobrej znajomości procedur kierowania ludźmi. Jedną z kluczowych umiejętności skutecznego kierowania ludźmi jest

¹⁸ Lech Witkowski (2012) zajmując się kategorią „systemu” w pracy pod tytułem *Współczesne „systemy” edukacyjne. Między samoregulacją i autodegradacją. O problematyczności i dramaturgii każdego systemu w pedagogice*, wskazuje na konieczność zmiany perspektywy interpretacyjnej systemu edukacji w Polsce, co jest konieczne według autora ze względu – jak pisze – na „skale degradacji edukacji, uszkodzeń (i wręcz niezdolności do) systemowego zarządzania edukacją, a tym bardziej w zgodzie z postulowaną konsekwentną i wartościową – w zakresie projektów i ich wdrożeń – polityką oświatową służącą kulturze, demokracji i przyszłości rozwoju społecznego” (tamże, s. 45). Autor przestrzega przed nazbyt optymistycznymi interpretacjami tego, co się dzieje w systemie edukacji i z samym systemem edukacji. Jednocześnie apeluje o to, by badacze w naukach społecznych przejawiali odpowiednią „przenikliwość diagnostyczną” i „alarmistyczną” postawę badawczą. Daje przy tym za przykład dobrych praktyk w tym zakresie pracę Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Zbigniewa Kwiecińskiego (2011) pod tytułem: *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretnie, odlotowe*.

dobór i wspieranie pracowników (tamże, s. 323). Polscy dyrektorzy, jeśli chodzi o posiadanie autonomii w doborze nauczycieli, napotykają w tym zakresie na różne utrudnienia, które niejednokrotnie są pochodną – jak stwierdzali badani dyrektorzy – zapisów ustawy Karta Nauczyciela. Tocząca się obecnie dyskusja w Polsce nad statusem zawodowym dyrektora szkoły w celu wypracowania założeń, które będą wyznaczały pracę dyrektora szkoły pokazuje, że dyrektorzy szkół polskich nie mają – w odróżnieniu od dyrektorów szkół brytyjskich – realnego wpływu na politykę kadrową. W dyskusjach tych dowodzi się, że Karta Nauczyciela szkodzi nauczycielom, bowiem degraduje i obniża poziom motywacji do innowacyjności i do większego zaangażowania przez tych, którzy ten zawód wykonują z pasją, a nie z przypadku lub przymusu, będącego pochodną braku innego zatrudnienia. Marek Pleśniar – Prezes Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, reprezentującego dyrektorów szkół – wielokrotnie w swoich wypowiedziach podkreślał, że należy dążyć w Polsce nie tylko do zniesienia Karty Nauczyciela, ale także do całkowitej likwidacji systemu awansu zawodowego nauczycieli. Według niego tak zbiurokratyzowana procedura nie przynosi pożytku i nie podnosi jakości edukacji (Pleśniar, 2011, s. 62).

2.1.2. Orientacja na ucznia

Dyrektorzy przewodząc nauczycielom dążyli do tego, by zaszczerpić w nich optymistyczne spojrzenie na przyszłość i wiarę, że są w stanie wiele osiągnąć w pracy z uczniami. Zasadę tę dość ciekawie podczas wywiadu wyraziła Pani Nicola Brown. Badana powiedziała tak:

Jeśli chce się coś osiągnąć, to nie należy myśleć negatywnie. Zawsze tak starałam się pracować z nauczycielami, aby ich myśli były kierowane w stronę pozytywną. Kładłam nacisk na to, co możemy w szkole zrobić. (Nicola Brown)

Pan William Emerson mówiąc o tym podejściu do pracy, stwierdził:

Pragnę, aby moi nauczyciele myśleli nie tyle, że czegoś nie można zrobić, ale co można zrobić. Obawiam się, że negatywne myślenie może odbijać się na pracy z uczniem, gdyż może być tak, że nauczyciel przekazuje taką informację uczniowi. Jest to o tyle niebezpieczne, gdyż może być interpretowana przez uczniów jako brak chęci zaangażowania się ze strony nauczyciela w ich sprawę. (William Emerson)

Wyniki badań wskazują, że dyrektorzy traktowali jako swój moralny obowiązek zogniskowanie pracy z nauczycielami nad tym, aby nie obniżali swoich oczekiwań wobec żadnego z uczniów. Dyrektorzy wskazywali, że ważne było dla nich doprowadzanie do rozbudzania ambicji edukacyjnych uczniów poprzez

motywowanie nauczycieli do uzyskiwania osiągnięć. Dążenia te bardzo wyraziście były wypowiedziane przez dyrektorów brytyjskich. Warto zauważyć, że brytyjscy nauczyciele – począwszy od 2007 roku, gdy Agencja do spraw Kształcenia i Rozwoju Szkół (*Training and Development Agency for Schools*, TDA) w Anglii wprowadziła standardy zawodowe dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach – zostali zobowiązani do wypełniania standardów zawodowych określonych w dokumencie *Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career?* (TDA, 2007). Standardy opisują cechy wymagane od nauczyciela na różnych etapach jego kariery zawodowej w postaci wiedzy i umiejętności zawodowych, postawy zawodowej oraz umiejętności prezentowania coraz wyższej efektywności w wykonywaniu zawodu. Zgodnie z tymi standardami nauczyciele powinni między innymi: mieć wysokie oczekiwania wobec dzieci i młodzieży oraz zaangażować się w zapewnienie im możliwości wykorzystania w pełni posiadanego potencjału edukacyjnego, jak również budować z nimi konstruktywne relacje międzyludzkie oparte na szacunku, zaufaniu i wsparciu oraz wykazywać się pozytywną postawą, wartościami i wysokimi standardami zachowania w swojej roli zawodowej. Obecnie opracowano nowe standardy dla nauczycieli w Anglii. Zostały opublikowane przez Sekretarza Stanu do spraw Edukacji i będą obowiązywać od 1. września 2012 roku. Nowe regulacje zostały wprowadzone, aby zapewnić istotne zmiany w zakresie struktury opracowanych wcześniej standardów, ich treści i wdrażania w życie. Zastąpią one dotychczasowe standardy dla nauczycieli mających co najmniej status Nauczyciela Wykwalifikowanego (ang. *Qualified Teacher Status*, QTS), który uzyskuje się wraz z nabyciem wymaganych kwalifikacji. Istotną zmianą jest to, że nowe standardy mają mieć zastosowanie do wszystkich nauczycieli, niezależnie od ich szczebla awansu zawodowego. Będą się one odnosiły zatem zarówno do nauczycieli wykwalifikowanych (*Qualified Teachers*), nauczycieli wynagradzanych według regularnej skali zarobków nauczycielskich (*Teachers on the main pay scale*), nauczycieli wynagradzanych według wyższej skali zarobków nauczycielskich (*Teachers on the upper pay scale*), nauczycieli „znakomitych” (*Excellent Teachers*, ETs), jak i do nauczycieli o wybitnych umiejętnościach zawodowych (*Advanced Skills Teachers* ASTs).

W każdej z badanych szkół wypracowano spójne strategie działań w związku z pracą wychowawczą oraz z poprawą *frekwencji* i punktualności uczniów w szkole. Wobec szczególnych wyzwań stali w tym wypadku nauczyciele szkół średnich (gimnazjum w Polsce i *secondary schools* w Wielkiej Brytanii). Jak pokazują pozyskane dane, w szkołach podstawowych można było obserwować silniejszy związek rodziców ze szkołą, co ułatwiało pracę pedagogiczną nauczycieli. Natomiast na poziomie szkół średnich zauważalny był niejednokrotny brak jakiegokolwiek zainteresowania rodziców edukacją ich dzieci. W szkole średniej prowadzonej przez Panią Sophie Montgomery – w Cleveland Technology

College, wprowadzono program pod nazwą „Strategia działań na rzecz kształtowania zachowań sprzyjających uczeniu się”. Pani Sophie Montgomery tak o tym mówiła podczas wywiadu:

Jedną z najbardziej istotnych zmian, jaką udało się nam wdrożyć w początkach mojej pracy w tej szkole była strategia dla uczenia się. Myślę, że byliśmy świadomi szkoły. Wiedzieliśmy, że jedyną drogą do lepszych osiągnięć uczniowskich jest praca nad motywacją do nauki i praca nad zachowaniami uczniów w szkole. Opracowywaliśmy tę strategię w zespołach przez kilka pierwszych miesięcy mojej pracy tutaj. Potem krok po kroku systematycznie ją wdrażaliśmy. Wielokrotnie ją ulepszaaliśmy. Z perspektywy czasu widać, że był to naprawdę dobry krok. Wprowadzenie rozwiązań, jakie przyjęliśmy w strategii sprawdziło się. Były to początki budowania kultury sukcesu w szkole.

Badani pokazali, że szczególnie zależało im na kształtowaniu ogólnego stosunku uczniów do szkoły i do realizacji obowiązku szkolnego. Dążyli do tego, aby poziom zaangażowania uczniów, ich satysfakcja z pracy i motywacja do nauki były wysokie. Wskaźnikiem osiągnięć w tym zakresie miała być satysfakcjonująca realizacja obowiązku szkolnego, nieopuszczanie zajęć, zmniejszenie liczby uczniów, którzy przestają w ogóle uczęszczać do szkoły. Podstawą ich działań było założenie, iż jakość nauczania/pracy szkoły jest ważniejsza, niż tylko wyniki, jakie uzyskują uczniowie, wypełniając różnego rodzaju zadania na testach i egzaminach. Badanym zależało na kształtowaniu pożądanых zachowań uczniowskich, co przejawiało się chociażby w zmniejszeniu poziomu agresji i przemocy w szkole. Starali się oni rozbudzić zainteresowania uczniów, wyzwolić ich radość z uczenia się, motywować ich do lepszej pracy i pełniejszego wykorzystywania swoich możliwości. Moi rozmówcy przyznawali w wywiadach, że czasami wychowankowie narzekają, iż wymaga się od nich bardzo wiele, może zbyt wiele, ale praktyka zawodowa podpowiada badanym, że gdy uczniowie wchodzą na wyższy poziom funkcjonowania, potrafią to dostrzec i często są bardzo wdzięczni za motywowanie ich do pracy. Kolejną specyficzną prawidłowością, którą można dostrzec, jest ważność jaką przyznają badani przekazywaniu odpowiedzialności w ręce wychowanków. Dyrektorom zależało, aby nauczyciele traktowali to zadanie jako jedno z najistotniejszych w pełnionej przez siebie roli. Pani Beata Małecka tak o tym powiedziała:

W codziennej pracy z nauczycielami dążę do tego, aby wiedzieli jak wspierać i rozwijać poczucie odpowiedzialności u uczniów. Często moi nauczyciele mnie zaskakują pozytywnie. I to nie tyle oni uczą się ode mnie, co wielokrotnie sama uczę się od nich pracy z uczniami nad tym, aby rozwijać ich możliwości rozwojowe i przekazywać w ich ręce odpowiedzialność.

Badani dyrektorzy mają pełną świadomość tego, że nauczyciele pracujący w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie stoją wobec wielu specyficznych wyzwań. Stąd też starali się wspomagać swoich nauczycieli, którzy

pracując z uczniami mającymi trudności w nauce na skutek różnych deficytów tkwiących w nich samych i ich środowisku często przejawiają brak zainteresowania własną nauką, co niesie ze sobą bardzo duże obciążenia i jednocześnie zwiększone wymagania wobec nauczycieli.

2.2. Uczenie się we współpracy z sukcesów i porażek

Analiza zebranego materiału pokazała, że dyrektorom zależało na posiadaniu zespołu uczących się nawzajem od siebie nauczycieli, którzy tworzą dobry i zgrany zespół, cechujący się poczuciem łączności, wspólności spraw i poczuciem solidarności. W praktyce oznaczało to zarówno zaangażowanie się nauczycieli w społecznie określone i podzielane praktyki, jednoczenie się wokół wspólnych wartości, jak i uczenie się wzajemnie od siebie poprzez realizację wspólnych przedsięwzięć, dyskusje, negocjowanie znaczeń, wzajemną pomoc, wymienianie się informacjami. W toku wzajemnego uczenia się ważną rolę odgrywało uczenie się z sukcesów i porażek.

Moi rozmówcy z dużą otwartością podchodzili do sukcesów, osiąganych przez uczniów i nauczycieli. Starali się je przemyśleć i celebrować oraz prowadzić do sytuacji, w której sukcesy będą wzbudzać radość w środowisku zawodowym i będą swoistą dla niego wartością. Pan Robert Bratkowski tak o tym powiedział:

Każdy, nawet najmniejszy sukces jest dla nas ważny. Z osiąganych sukcesów nie tylko się cieszymy, ale rozmawiamy o nich. Analizujemy co było ich podstawą. To bardzo ważne, gdyż widzimy co robimy dobrze, a co należy udoskonalić.

Bardzo duży nacisk właśnie na osiąganie sukcesów kładli w swoich wypowiedziach dyrektorzy szkół brytyjskich, którzy zgodnie z obowiązującymi ich normami zawodowymi są zobligowani do zapewnienia sukcesu szkole i każdemu jej uczniowi. Jednocześnie swoistym kierunkowskazem w ich pracy jest dążenie do doskonałości, o czym jest mowa chociażby w takim dokumencie, jak *National Standards for Headteachers* (DfES, 2004).

Dyrektorzy musieli stawiać czoła różnym trudnościom by kształtować warunki sprzyjające uczeniu się we współpracy. Jedną z zasadniczych – w kontekście podejmowanego tutaj tematu – była niechęć nauczycieli do dzielenia się swoimi porażkami i związanymi z tym doświadczeniami. Pani Sophie Montgomery tak o tym powiedziała:

Zdaję sobie sprawę z tego, że akceptacja porażek w wymiarze osobistym jest trudna. Nikt z nas nie lubi niepowodzeń. Jednak nauczyciel, któremu zdarzają się takie niepowodzenia powinien o tym rozmawiać z innymi. W szkole odrzuciliśmy myślenie, że porażka ma być

zamiatana pod dywan. Dzielenie się doświadczeniami, jakie nabył nauczyciel, gdy coś się nie powiodło, jest niezwykle cenne dla wszystkich. Nie oznacza to, że zachęcam nauczycieli do popełniania błędów. Zachęcam nauczycieli do rozwoju. Porażka nie powinna wyłącznie wprawiać nauczyciela w zakłopotanie i pociągać za sobą utratę jego pozycji, ale być przyczynkiem do lepszej pracy.

Zbigniew Skibiński uważał, że każdy nauczyciel powinien nauczyć się jednej rzeczy, że niepowodzenie nie przynosi ujmy i że trzeba każde z nich przeanalizować i odkryć jego przyczynę. Według Zbigniewa Skibińskiego ponoszenie porażek to jedna z największych umiejętności w życiu. Każdy kolejny błąd to jeden krok bliżej do sukcesu. Pan William Emerson, dyrektor opisywanej tutaj Oasis Community Primary School, był zadziwiony, jak bardzo jego nauczyciele obawiali się mówienia o swoich niepowodzeniach. Wpojono im, że nietrafiona metoda działania jest osobistą klęską danego nauczyciela. Pan William Emerson podejmował wiele wysiłków, by pomóc nauczycielom zmienić ten punkt widzenia, zdając sobie doskonale sprawę z tego, że paraliżuje ono kreatywne myślenie, niezbędne do rozwoju szkoły. Swoim nauczycielom wyjaśniał, że każdy projekt jest pewnego rodzaju eksperymentem i że autorzy eksperymentu odnoszą porażkę jedynie wówczas, gdy nie zaplanują dokładnie całego przedsięwzięcia i nie włożą w jego realizację całego serca i pasji. Pan William Emerson, podobnie jak pozostali badani dyrektorzy, pomagał podwładnym uczyć się nawzajem od siebie, w tym także uczyć się z porażek. Wskazywał nauczycielom na ich zdolność uczestniczenia i wnoszenia czegoś od siebie do grupy, co z kolei oddziaływało na kształtowanie się tożsamości nauczycieli. W trakcie wywiadu Pan William Emerson stwierdził:

Zawsze było dla mnie niezmiernie ważne, aby kadra pedagogiczna szkoły była aktywna. W tej szkole wprowadzaliśmy wiele innowacji. Były to zmiany strukturalne, zmiany dotyczące pracy w grupach, pracy na lekcjach i poza lekcjami. Obok nich były zmiany powiązane ze współpracą z rodzicami i instytucjami wspierającymi szkołę. Pojawiały się różne sytuacje. Nie zawsze odnosiliśmy sukcesy. Były też porażki. Dobrze wiedzieliśmy, że porażka jest nieodłącznym elementem zmian. Jednak chcieliśmy uczyć się nawzajem od siebie, także z błędów. Tutaj podstawą okazały się szczere rozmowy, rzeczywiste dyskusje nad tym, co udało się zrobić, a czego jeszcze zabrakło lub co wypadło źle. (William Emerson)

Podobne stanowisko w zakresie dyskusowania o tym, co się dzieje w klasach mieli polscy dyrektorzy. Pan Robert Bratkowski podczas wywiadu powiedział:

Z pewnymi sytuacjami dajemy sobie radę na miejscu. Natomiast pewne rzeczy, które wymagają interwencji z zewnątrz staram się tego nie zostawiać. Przykład z dnia wczorajszego. Mamy ucznia w klasie szóstej, który wybrał sobie taką drogę bycia tym złym w klasie i żadne rozmowy, tłumaczenia nie skutkują. Wczoraj uparł się, że będzie podczas lekcji języka niemieckiego rzucał gumką. Trafił w głowę nauczyciela i się cieszył, a dzisiaj to samo powtórzył z Panią od przyrody. Sprawdzał reakcje. Pani od niemieckiego mi tego

nie powiedziała, co jest błędem biorąc pod uwagę to, że sama jest osobą bardzo łagodną i czasami ma kłopot z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Powinna od razu poinformować mnie. Inaczej uczeń wie, że może sobie na to pozwolić. Za chwileczkę zacznie sprawdzać co może więcej, a później będzie próbował wsadzić jej przykładowy kubel na głowę i będą wszyscy mówili, że nauczyciel bezradny, a dyrektor nic nie widzi. Zawsze mówię do nauczycieli: „proszę nawet o takich najmniejszych zachowaniach mnie informować, a potem podejmujemy decyzje co dalej robić.” I ta druga Pani zachowała się prawidłowo, powiedziała, mimo, że jest to nauczycielka, która by sobie z tym uczniem doskonale sama poradziła. (Robert Bratkowski)

Badani dyrektorzy mówiąc o wzajemnym uczeniu się, podkreślali że wspólne doświadczenia nauczycieli pozwoliły tworzyć im dobrą atmosferę pracy w szkole, a dzięki temu koncentrować się na realizacji wspólnej misji także poprzez umiejętność rozmawiania o niepowodzeniach. Pani Nicola Brown wyraziła to dosłownie, mówiąc:

Według mnie ta szkoła nie mogłaby dojść do miejsca, w którym jest obecnie, gdyby nauczyciele nie uczyli się na swoich doświadczeniach. Dojście do punktu przełomowego kosztowało nas wiele. Mogę z dumą powiedzieć, że włożyłam olbrzymią pracę w to, by nauczyciele wspólnie planowali i oceniali swoją pracę, by byli dla siebie krytycznymi przyjaciółmi. Zachęcałam nauczycieli do działań, które nie są rutynowe i przede wszystkim do tego, by potrafili się dzielić nie tylko swoimi sukcesami, ale też porażkami. Z czasem w szkole pojawiła się nie tyle akceptacja dla niepowodzeń, co umiejętność rozmawiania o niepowodzeniach. (Nicola Brown)

W sytuacji wprowadzania zmian, realizacji różnych projektów, zdarzały się w szkołach niepowodzenia. Dyrektorzy starali się wraz z nauczycielami identyfikować błędy i traktowali je jako rezultat, który trzeba przeanalizować i zrozumieć, a potem wyciągnąć z niego wnioski. Chcieli oni tworzyć takie środowisko pracy, w którym ewentualne niepowodzenie nie pociąga za sobą niezwłocznie krytycznej oceny działań nauczyciela. Badani wykazywali duże zainteresowanie pracą nauczycieli, próbowali rozpoznać naturę ich pedagogicznego działania i dostrzec znaczenie, jakie ma dla nich praca w szkole. Podejmowane przez nauczycieli zadania starali się widzieć w szerszym kontekście i jednocześnie unikali natychmiastowego oceniania działań nauczycieli.

3. W poszukiwaniu synergii: stabilizacja i konsolidacja

Dyrektorzy podejmując decyzje co do tego, na jakie działania należy położyć nacisk i jakich środków należy użyć, aby doprowadzić do poprawy szkoły, starali się tworzyć fundamenty dla pożądanego rozwoju szkoły. Początkowo – jak to zostało wcześniej pokazane (zob. podrozdział 1 niniejszego rozdziału)

– zasadniczym efektem ich działań było wypracowanie nowych standardów jakości pracy szkoły, za którymi kryło się tworzenie w szkole środowiska edukacyjnego sprzyjającego osiągnięciom uczniowskim. Badani starali się uwrażliwiać nauczycieli na korzyści wynikające z prób nawiązywania współpracy między sobą i wspólnego poszukiwania rozwiązań. Ich działania przywódcze były skierowane na ustalanie kierunków rozwoju szkoły, doskonalenia warunków pracy i nauki w szkole oraz sprzyjanie odpowiedzialności kadry pedagogicznej i demokratyzacji życia szkoły.

W toku procesu doskonalenia szkoły dyrektorzy wprowadzali różne zmiany i mimo że niektóre z nich pojawiały się w odpowiedzi na kryzysy w szkołach, to zamierzenia badanych, których celem była poprawa jakości pracy szkół nie tyle wynikały z chęci natychmiastowego zareagowania na nabrzmiałe problemy szkół, co z woli kształtowania takiej kultury organizacyjnej, w której jedną z zasadniczych wartości było pielęgnowanie troski o dobro uczniów i szeroko pojęte uczenie się (zob. podrozdział 2 niniejszego rozdziału).

Moi rozmówcy przejawiając dbałość o kształtowanie kultury szkoły, kierowali się w swojej codziennej pracy zasadą, że „korzystna kultura szkoły nie jest dziełem przypadku”. Uwzględniając te sposoby działania dyrektorów, które były związane z kształtowaniem kultury organizacyjnej szkoły, można stwierdzić, że dążyli oni do kreowania kultury, która miała być wsparciem dla organizacji sieciowej, partnerskiej, otwartej i przyjaznej (zob. Sikorski, 2009). Badani dyrektorzy wykazując się dużą znajomością związków kulturowych i świadomego ich kształtowania, oddziaływali na wzory myślenia i zachowań swoich współpracowników, starając się – jak pokazują dotychczasowe rozważania – uwrażliwiać ich na korzyści wynikające z uczenia się we współpracy i wspólnego poszukiwania rozwiązań w odpowiedzi na różnorakie wyzwania.

Dyrektorzy dążyli do tego, by szkoła była wspólnotą osób uczących się i szczególną rolę przypisywali nie tylko uczeniu się uczniów w klasie, ale także uczeniu się szkoły jako organizacji. Traktowali oni uczenie się nauczycieli w szkole zarówno jako bycie zdolnym do uczestniczenia w życiu społeczności szkolnej, jak i jako bycie zdolnym do zaoferowania czegoś od siebie tej społeczności, co jest równoznaczne z zaangażowaniem się w działanie społeczne. Uczenie się nauczycieli postrzegali jako zintegrowane z doświadczaniem uczestnictwa i z jednoczeniem się wokół wspólnych wartości. Badani dążyli do wzmacniania uczenia się nauczycieli zarówno poprzez wykorzystanie wewnętrznych możliwości miejsca pracy, jakim jest szkoła, jak i poprzez otwarcie się na otoczenie szkoły. Dyrektorzy byli świadomi tego, że szkoła powinna być „podmiotem zmiany”¹⁹, stąd kierując szkołą, starali się inspirować aktywności

¹⁹ Posłużyłam się tutaj określeniem, które występuje w literaturze naukowej, gdzie szkołę ujmuje się zarówno jako instytucję społeczną, jako system organizacyjny, system działania przejawiający się w jej biurokratyzacji i etatyzacji, i wreszcie jako podmiot zmiany, zob. R. Schulz, Od

i uczenie się różnych podmiotów edukacyjnych nie tylko na rzecz „dopasowywania kultury do potrzeb jej członków” ale także dopasowania „jej członków i rodzajów wiedzy do potrzeb kultury” (zob. Bruner, 2006, s. 69).

Omawianą tutaj fazę rozwoju szkół nazwałam „W poszukiwaniu synergii: stabilizacja i konsolidacja”, gdyż badani mówiąc o swoich działaniach przywódczych i podnosząc kwestię uczenia się, twierdzili że w procesie rozwoju szkół kładli nacisk na dążenie do integracji działań wielu podmiotów edukacyjnych w celu zwiększenia szans na odniesienie sukcesu. Badani byli przy tym przekonani, że wyniki osiągnięte dzięki synergii są zazwyczaj nieporównywalnie lepsze niż wyniki działań samodzielnych. Moi rozmówcy koncentrowali się na współpracy, potęgowanej wzajemnym zaufaniem nie tylko w szkole, ale także poza szkołą, dając tym samym podwaliny ku tworzeniu wspólnot praktyków działających w obrębie różnych sieci służących uczeniu się²⁰. Odwołując się w tym miejscu do poglądów Doroty Bogusławy Gołębnik na temat nauczania i uczenia się we współczesnej szkole, można stwierdzić, że „tworzenie wspólnoty osób uczących się oparte jest na zjawisku synergii. Ta kolektywna energia uaktywnia się wtedy, gdy ludzie pracują razem. W pojedynkę nie jest się w stanie wykonać rzeczy, które stają się rezultatem pracy wspólnej” (Gołębnik, 2003, s. 183). Badani zajmowali się zarówno odkrywaniem wzorów kulturowych, jak i ich upowszechnianiem i utrwaleniem, co w praktyce prowadziło do wyraźnie zarysowujących się wzorów kulturowych w szkołach, podejmowaniu działań realizujących te wzory oraz do działań stabilizujących wybraną drogę rozwoju szkół, stąd można było w określeniu tej fazy rozwoju odwołać się do terminów: stabilizacja i konsolidacja (Sikorski, 2008).

W ramach omawianej tutaj fazy rozwoju szkół kluczowe aspekty skutecznego przywództwa przejawiały się w działaniach związanych ze sprzyjaniem

biurokracji do organizacji twórczej. *Acta Universitatis Nicolao Copernici. Socjologia Wychowania* 1984, z. 195.

²⁰ Zagadnienie sieci służących uczeniu się należy do złożonych zagadnień naukowych, czego wyrazem są różne sposoby jego opisywania. Christopher Day w pracy *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie* (2004) pisząc o „sieciach służących uczeniu się” podkreślił, że mimo iż sieci „ucieleśniają te same zasady współpracy i zawierają wiele tych samych komponentów oraz sposobów pracy” (tamże, s. 248), to należy je odróżniać od partnerstwa. Celem sieci służących uczeniu się, jest dążenie do wprowadzania zmian w obszarze edukacji. Sieci te składają się ze współpracujących ze sobą szkół, które uzyskują wsparcie ze strony nauczycieli akademickich lub/i pracowników różnego rodzaju instytucji i organizacji. Szkoły tworzące takie sieci, pracują razem ze sobą przez dłuższy czas, by wprowadzać ulepszenia w szkole (stworzenie czegoś lepszego niż poprzednio), czy też by prowadzić do rozwoju szkoły. Niezależnie od tego czy inicjowane są przez jednostki, czy też przez grupy w szkołach lub poza nimi, to główną cechą sieci służących uczeniu się jest to, że wszystkie zasadniczo uznają, iż rozwój systemu nie może być pozostawiony innym. Zatem, tworzenie sieci poprzez partnerstwa jest ważnym sposobem uczenia się, które może mieć znaczący wpływ na poszczególnych nauczycieli, grupy przedmiotowe, społeczności szkolne i uniwersytety.

przywództwu nauczycieli i budowaniem więzi ze społecznością lokalną w celu tworzenia sieci współpracy i współdziałania między szkołą a instytucjami i organizacjami pozaszkolnymi. Biorąc pod uwagę tematy, które wyłoniły się z analizy danych – „przywództwo nauczycieli” i „partnerstwa edukacyjne” – należy odnotować, że w badaniach nad szkołą zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Polsce coraz częściej podkreśla się znaczenie badania przywództwa nauczycieli dla zrozumienia rozwoju szkoły (Blase, Blase, 2006; Harris, Muijs, 2004; Katzenmeyer, Moller, 2009; MacRuairc, Harford, 2011; Spillane, Halverson, Diamond, 2004; Tołwińska, 2011; York-Barr, Duke, 2004) oraz kształtowania partnerstwa edukacyjnego w celu osiągnięcia przez dziecko maksimum jego możliwości rozwojowych (Mendel, 2000, 2001, 2007b; Nowosad, 2010; Somekh, 1994; Szempluch, 2011).

Warto w tym miejscu wspomnieć, że w czasach współczesnych zarówno przywództwo nauczycieli, jak i budowanie więzi ze społecznością lokalną w celu tworzenia sieci współpracy i współdziałania, przybierających formę koalicji i partnerstw na rzecz edukacji, są traktowane jako nieodłączny element doskonalenia szkoły. Siła oddziaływań przywództwa edukacyjnego i jego rola w rozwoju szkoły zostały dostrzeżone w latach 80. XX wieku w USA. Zaczęto wówczas powierzać nauczycielom obowiązki kierownicze w zakresie tworzenia i realizacji programów nauczania, kształcenia, przekształcania szkoły i rozwoju zawodowego (Carnegie Corporation of New York, 1986). Wprowadzanie w życie przywództwa nauczycieli następowało powoli. Towarzyszyło mu pojawianie się różnych ofert edukacyjnych związanych z kształtowaniem kompetencji przywódczych nauczycieli (Holmes, 1990). Należy podkreślić, że definicja przywództwa nauczycieli ewoluowała wraz ze zmianą sposobu rozumienia natury przywództwa w szkole i jego powiązań z nauczaniem i uczeniem się. Początkowo rozważania nad przywództwem w szkołach koncentrowały się wyłącznie na osobach zarządzających szkołą. Natomiast świadomość możliwości istnienia różnych wzorów przywództwa zaczęła się wyłaniać nieco później (Gronn, 2003). Badania pokazały, że tradycyjne hierarchiczne formy przywództwa nie sprzyjają rozwojowi szkoły, niezależnie od umiejętności i atrybutów dyrektora jako lidera (Spillane, Diamond, Jita, 2000). Zwolennicy uczących się społeczności (ang. *learning communities*) i wspólnoty praktyków (ang. *communities of practice*)²¹ sugerują, że przywództwo powinno się rozwijać na różnych poziomach

²¹ Jednym z pierwszych autorów, który wprowadził do języka naukowego pojęcie *community of practice* jest Etienne Wenger. Termin *community of practice* można – jak pokazują w pracy *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły* (zob. Michalak, 2009c) – tłumaczyć jako „uczącą się wspólnotę działaniowo-zadaniową”, grupę ludzi, którzy z zaangażowaniem, oddaniem, wspólnie dążą do osiągnięcia zakładanych przez siebie celów, traktując przy tym wzajemne uczenie się jako drogę do doskonalenia swoich działań. *Communities of practice* można zatem opisać jako grupy osób, które poprzez kooperację realizują proces uczenia się w celu usprawnienia wspólnej praktyki czy wspólnego sposobu działania. W skrócie *communities of*

organizacji szkoły i powinno obejmować nauczycieli, którzy tradycyjnie są izolowani w swoich klasach (Sickler, 1988; Louis, 1996). „W uczących się społecznościach, przywództwo nauczycieli jest traktowane jako nieodłączna część ich pracy, nie zaś jako dodatek do niej” (Lambert, 2003, s. 10). Naukowcy szukając sposobów definiowania przywództwa, odwoływali się do właściwości nauczycieli, którzy dobrowolnie podejmowali nieformalne role przywódcze oraz do tego, jak wywiązywali się oni z formalnie nałożonych na nich ról przywódczych i obowiązków z tym związanych (Lieberman, Miller, 2004). Analiza motywacji nauczycieli do podejmowania obowiązków przywódczych wykazała, że niektórzy podjęli się ich, traktując je jako drogę do kariery, inni wierzyli, że pomagają budować bardziej profesjonalną społeczność (Spillane, Hallet, Diamond, 2004).

Jeśli chodzi o termin „partnerstwa edukacyjne”, to kryjące się za nim działania, jak wskazują liczne publikacje, mają kluczowe znaczenie dla rozwoju szkoły i osiągnięć uczniowskich. Problematykę partnerstw edukacyjnych – z nawiązaniem do niezwykle bogatych doświadczeń amerykańskich i jednocześnie z uwzględnieniem rodzimych tradycji – podejmuje Maria Mendel (2002) w rozprawie *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Jak pokazuje autorka partnerstwo edukacyjne to „rodzaj relacji, wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie poszczególne środowiska życia (edukacji) dziecka” (tamże, s. 53). W ramach edukacji społecznej pojawia się szereg teorii partnerstwa edukacyjnego, przy czym – według autorki – do „najbardziej nośnych, z racji licznych przełożeń na rozwiązania systemowe, należą tu ujęcia szkockiego badacza, A. Macbetha oraz amerykańska teoria pokrywających się wpływów rodziny, szkoły i gminy Joyce L. Epstein” (tamże). Według A. Macbetha – jak pokazuje Maria Mendel – partnerstwo edukacyjne należy odróżniać od partnerstwa administracyjnego i jest ono powiązane z partnerskim współdziałaniem prawnych podmiotów, jakimi są rodzice i szkoła. Partnerstwo edukacyjne „stanowi swoistą mieszankę autonomii oraz współzależności, w której wartością jest wspólny cel (dobrostan dziecka) i współpraca do niego prowadząca” (tamże, s. 54). Zgodnie z teorią Joyce L. Epstein partnerstwo edukacyjne to swoiste przymierze rodziny, szkoły i społeczności lokalnej „w celu osiągnięcia przez dziecko maksimum jego możliwości rozwojowych, przy jednoczesnym docenianiu wartości, jaką z punktu widzenia szeroko rozumianego postępu społecznego daje współpraca” (tamże, s. 54).

Rekonstrukcja doświadczeń, sposobów działania i przeżyć dyrektorów ujawniła kluczowe aspekty skutecznego przywództwa w szkołach, którymi oni kierują. Analiza danych pokazuje, że w ramach omawianej tutaj fazy rozwoju

practice można określić jako „wspólnoty praktyków”. E. Wenger pokazuje, że wspólnoty praktyków to „grupy praktyków”, którzy: 1) stoją w obliczu wspólnych wyzwań, 2) współdziałają i uczą się od siebie nawzajem, 3) doskonalą swoje zdolności do stawiania czoła wyzwaniom oraz których źródła uczenia się ukonstytuowały się na przestrzeni czasu.

szkół można wyróżnić takie działania przywódcze badanych, które w zasadniczej mierze były nastawione – jak zostało to przed chwilą pokazane – na sprzyjanie przywództwu nauczycieli i „otwieranie” szkoły na współpracę z rodzicami i ze społecznością lokalną poprzez kształtowanie partnerstw edukacyjnego. Tematy te zostaną teraz bliżej omówione.

3.1. Przywództwo nauczycieli

W udzielonych mi wywiadach z dyrektorami i nauczycielami znalazło się wiele opisów sytuacji, zdarzeń, które unaoczniają, że badani dyrektorzy szkół troszczą się o tworzenie warunków sprzyjających partycypacji nauczycieli w kierowaniu szkołą. Dyrektorzy ci przejawiają takie podejście do kierowania szkołą, którego istotą jest zwiększanie stopnia włączania nauczycieli w życie szkoły i angażowania ich w podejmowanie decyzji oraz zwiększanie przepływu informacji pomiędzy dyrekcją szkoły a nauczycielami poprzez, jak powiedział wręcz jeden z badanych – William Emerson, „dzielenie się przywództwem”. Moi rozmówcy cenią sobie rzeczywistą partycypację nauczycieli, postrzegając ją jako szansę na rozwiązywanie trudnych problemów szkoły. Oto przykładowa, a przy tym znamienna wypowiedź:

Zawsze wychodziłam z tego punktu widzenia, że przywództwo nie jest czymś zapisanym w genach. Na własnym przykładzie widzę, że przywództwa można się nauczyć. Oczywiście pewne predyspozycje do bycia przywódcą są konieczne, o czym też się sama przekonałam. Niemniej jednak czasami jeszcze ważniejsze od predyspozycji są działania i uczenie się dyrektora szkoły. To właśnie dyrektor szkoły ma obowiązek podbudowywać nauczycieli, wzmacniać ich poczucie skuteczności i wartości. Szkołą powinien kierować zespół, a nie tylko jeden dyrektor. I to jest moja dewiza w pracy. Takie przekonania starałam się przekazywać moim nauczycielom. Krok po kroku dążyłam do tego, aby w tej szkole każdy mógł zostać przywódcą i aby każdy był odpowiedzialny za to, co się dzieje w szkole. (Nicola Brown)

Przywołany powyżej fragment wypowiedzi pokazuje, że badani nie postrzegają przywództwa jako określonego miejsca w hierarchii, lecz jako proces, za który odpowiada wielu członków szkoły. Badanym jest obce takie rozumienie przywództwa, wraz z którym pojawia się wizja silnej jednostki, osoby zdolnej do zmiany szkoły w pojedynkę. Dążąc do zmiany oblicza szkół, starali się, jak to zostało już wcześniej pokazane, obdarzać nauczycieli zaufaniem, szacunkiem i przede wszystkim zachęcać ich do działań. Byli przy tym przekonani, że osiągnięcie pozytywnych rezultatów jest o wiele bardziej prawdopodobne tam, gdzie nauczyciele podejmują działania, niż tylko reagują na nie. Badani byli za tym, aby włączać nauczycieli w podejmowanie decyzji poprzez przejrzystą i dającą wsparcie strukturę organizacyjną szkoły. Rekonstrukcja doświadczeń

zawodowych moich rozmówców ujawniła, że kładli oni nacisk na współpracę między sobą a nauczycielami, w związku z czym w praktyce nie było ich wyłączną domeną samodzielne podejmowanie różnego rodzaju decyzji. Niemniej jednak, to moi rozmówcy jako dyrektorzy szkół ostatecznie pozostawali odpowiedzialni i to oni byli rozliczani za sukcesy lub porażki szkolne. Uzyskane wyniki badań świadczą między innymi o tym, że moi rozmówcy byli świadomi faktu, że od dyrektora zależy w jakim stopniu przywództwo rozprzestrzenia się w szkole. W pierwszej kolejności to właśnie dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za tworzenie warunków zachęcających nauczycieli do podejmowania wyzwań, do partycypowania w podejmowaniu decyzji i przewodzenia innym w szkole i jej otoczeniu.

Silny nacisk na dystrybucję przywództwa w szkole kładli brytyjscy rozmówcy, twierdząc przy tym, że partycypowanie nauczycieli w przywództwie jest podstawą dla wyzwania ich potencjału, umożliwiania im rozwoju, rozwijania i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności, co pokazują poniższe wypowiedzi:

Tak, jak Pani powiedziałam przed chwilą. Szkołą powinien kierować zespół. I tego staram się trzymać na co dzień w pracy. Początkowo trudno było to zaakceptować nauczycielom. Musieli nie tylko oswoić się z takim sposobem myślenia o przywództwie, a przede wszystkim musieli dojrzeć do niego. (Nicola Brown)

Praca w szkole nauczyła mnie dostrzegać potencjał innych osób. Staram się uważnie patrzeć na to, co nauczyciele mogą dać od siebie szkole, bo to jest bardzo istotna rzecz. Zawsze staram się zachęcać nauczycieli do przyjmowania odpowiedzialności przywódczej za ich pracę i pokazywać im, że nie jestem sama w szkole. Jeśli mamy coś zmieniać, to musimy działać razem. (Sophie Montgomery)

Nauczyłem się przestrzegać zasady, że przywództwo w szkole nie powinno być ograniczane do dyrektora szkoły lub do wybranych nauczycieli. Ważne jest dla mnie, aby moi nauczyciele chcieli brać na siebie odpowiedzialność za swoją pracę. Unikam roli głównego arbitra. Zamiast tego, staram się by w szkole decyzje były podejmowane wspólnie, by nauczycieli przewodzili innym w procesie rozwoju zawodowego czy tworzenia programu nauczania. (William Emerson)

Dyrektorzy szkół w Polsce mieli – zwłaszcza w początkach swojej pracy – różnego rodzaju trudności w uwalnianiu potencjału przywódczego wśród nauczycieli. Zdarzały się sytuacje, w których nie potrafili, wbrew własnym przekonaniom, służyć pomocą w rozwiązywaniu pojawiających się w szkole problemów, tworzyć strategii działania i podejmować decyzji, czy też oceniać procesy i efekty nauczania wspólnie z nauczycielami. Czasami przeszkody miały charakter bardziej zewnętrzny, czasami były one związane z samym dyrektorem. Egzemplifikacją tego stanu jest cytat z wypowiedzi Pani Beaty Małeckiej, która powiedziała:

Zależało mi na budowaniu poczucia sprawstwa wśród nauczycieli. Chciałam, aby nabrali przekonania, że w tej szkole wiele od nich zależy, gdyż mogą podejmować ważne decyzje i odpowiadać za nie. Miałam z tym niemały problem, gdyż po pierwsze mam tendencje do samodzielnego działania, po drugie jest to mała szkoła. W praktyce oznaczało to, że odruchowo chciałam sama załatwiać różne sprawy i nie angażować w nie nauczycieli. Ale świadomość, że tak nie można oraz moje poprzednie doświadczenia mówiły, że koniecznie muszę widzieć czerwone światło za każdym razem, gdy pojawia się takie pokusy. Na początek spłaszczylam nieco strukturę organizacyjną szkoły. Dobrałam sobie grupę nauczycieli, z którymi dyskutowałam wiele spraw i którzy doradzali mi w podejmowaniu różnych decyzji. Potem krąg odpowiedzialności stawał się coraz większy, coraz więcej osób udało mi się wciągnąć do kierowania szkołą. Muszę przyznać, że jestem zadowolona z tego, co udało się nam osiągnąć. Jest tutaj, jak już Pani mówiłam, bardzo zmotywowana i dobra kadra. Ale nauczyciele ci nie mieli nawyku bycia pro-aktywnymi. Bali się sprawstwa. Staralam się wzmacniać w nauczycielach przekonanie o ich skuteczności. Tak, z czasem zauważyłam wiele pozytywnych zmian. (Beata Malecka)

Jak wskazują wyniki badań, podstawową umiejętnością przywódczą dyrektorów w kontekście problematyki przywództwa nauczycieli, zwłaszcza dyrektorów polskich, była ich zdolność do radzenia sobie z granicami między autokratycznym a demokratycznym sposobem podejmowania decyzji. Pełnienie roli kierowniczej w szkole każe opowiedzieć się za takim czy innym widzeniem siebie w roli dyrektora szkoły.

Prawdziwe zaangażowanie wymaga wiele czasu, który należy poświęcić nauczycielom. Ponieważ jest ono bardziej czasochłonne, niż trzymanie się na dystans, uważnie wybierałam najodpowiedniejszy moment do bezpośredniej interakcji z nauczycielami. Cała sztuka polega na tym, aby umieć być i blisko i daleko, jeśli trzeba. U mnie cały problem polegał na tym, by nauczyć się angażować w pracę nauczycieli, nie wywołując przy tym wrażeń, że jest się kumplem. (Robert Bratkowski)

Większość dyrektorów woli zachować dystans wobec nauczycieli, ponieważ zaangażowanie może pociągać za sobą nieprzewidywalne skutki lub skłaniać nauczycieli do zadawania pytań, na które nauczyciele nie umieją odpowiedzieć lub których woleliby uniknąć. Praktyka pokazała mi, że ryzyko jest warte swojej ceny. Otwarty, bardziej nieformalny charakter relacji zawodowych poprowadził mnie do odkrycia nowych obszarów. Jednak początkowo miałem wiele trudności z tym, by odejść od owego nadmiernego dystansu, który został mi niejako narzucony wraz z rolą dyrektora. (Zbigniew Skibiński)

Zebrane dane pokazują, że badani dyrektorzy uznają, iż niektóre z zadań kierowniczych powinny być sędowane na nauczycieli, tak aby ich realizacja sprzyjała samodzielnemu podejmowaniu działań przez nauczycieli. Aktywny udział nauczycieli w kierowaniu szkołą może sprzyjać szerszemu widzeniu spraw szkoły. Według Michaella Fullana (2006), jak już to zostało pokazane, filarami nowoczesnego kierowania szkołą są zaufanie i odpowiedzialność. Obecne w codziennym życiu szkoły problemy wymagają takiego ich rozwiązywania, aby była w nie zaangażowana cała społeczność szkolna. Problemem

wielu osób, w tym również nauczycieli, jest niemożność przekroczenia przypisanej im roli. Nauczyciel, który nie potrafi wyjść poza ramy odgrywanej przez siebie roli najczęściej sprowadza swoją pracę do realizacji funkcji dydaktycznej, zwłaszcza do przekazywania treści. Tymczasem przekraczanie roli nauczycielskiej powinno polegać na myśleniu o szkole jako całości, na wychodzeniu poza partykularne interesy, podnoszeniu ważnych problemów i jednocześnie odchodzeniu od postawy bierności. Badania Bożeny Tołwińskiej (2011) nad dyrektorami szkół w Polsce – poświęcone ich kompetencjom społecznym – wskazują, że jednym z czynników motywujących nauczycieli do pracy jest współudział w kierowaniu szkołą. Czynnik ten motywuje do pracy jedynie 16,63% badanych nauczycieli, natomiast 30% spośród nich deklaruowało, że chciałoby uczestniczyć w kierowaniu szkołą w większym stopniu niż obecnie. Dyrektorzy zdają się mieć wyższą wiarę w pobudzającą siłę tego czynnika, gdyż 50,54% dyrektorów uznało, że jest to czynnik stymulujący nauczycieli do pracy oraz 40% spośród nich wskazało, że nauczyciele chcieliby uczestniczyć w kierowaniu szkołą w większym stopniu, niż obecnie. Jak dowodzi autorka badań, partycypacja pracowników w procesie kierowania jest obecnie postrzegana jako czynnik mogący wielostronnie pobudzać motywację, prowadzić do poszerzania pola autonomii pracowników, zwiększania wzajemnego zaufania i poczucia odpowiedzialności. Niemniej jednak ten powszechnie uznany czynnik motywujący nie spełnia swojej roli w środowisku szkolnym. Stymulującą rolę tego czynnika dostrzega tylko około połowa badanych przez autorkę dyrektorów szkół i jeszcze mniejsza część nauczycieli. Jak twierdzi Bożena Tołwińska „Jeden z ważnych elementów demokratycznego uczestnictwa w życiu szkoły nie jest przez nauczycieli odbierany jako motywujący” (s. 110). Autorka podejmując próbę interpretacji uzyskanych wyników, twierdzi, że przyczyn wyjaśnienia sytuacji należy poszukać w uwarunkowaniach współczesnej edukacji. Rzutujący na pracę szkoły kontekst polityczny, ekonomiczny i kulturowy nie tworzy – jak twierdzi B. Tołwińska – dobrych podstaw do partycypacji w procesie kierowania szkołą, gdyż zewnętrzne oczekiwania wobec szkół, jak pisze, „kierują uwagę na osiąganie efektów rozliczanych i widocznych w pozycji rankingu. Praca dydaktyczna szkół kontrolowana za pomocą standaryzowanych testów, ma w zamierzeniu dawać odpowiedź na pytania: Jak pracuje szkoła? Jaka jest jej jakość? Jaka pozycję w rankingu zajmuje wśród innych szkół?” (tamże).

Badani przeze mnie dyrektorzy szkół polskich, podobnie jak dyrektorzy szkół brytyjskich, podkreślali – jak już to pokazałam wcześniej (zob. podrozdział 1.3. niniejszego rozdziału) – wagę partycypacji nauczycieli w procesie kierowania szkołą i związanego z tym przywództwa nauczycieli. Pewną zauważalną właściwością pracy tych dyrektorów było zmierzanie się z nieufnością, z jaką mieli do czynienia w szkołach, co szczególnie miało odbicie – jak to już wcześniej zaznaczyłam – w wypowiedziach Pana Roberta Bratkowskiego i Pana Zbigniewa Skibińskiego. Ich doświadczenia zawodowe dowodzą, że do

partycypacji w procesie kierowania szkołą obie strony (dyrektor i nauczyciele) muszą być przygotowane. Dzielenie się przywództwem w szkole wymaga akceptacji wartości zaangażowania i odpowiedzialności każdego członka społeczności szkolnej. Badani wskazywali na działania i okoliczności, które osłabiały zaufanie, zwłaszcza w początkowych momentach ich pracy, i tym samym, przyczyniały się do trudności w budowaniu relacji między nimi a kadrami pedagogicznymi szkoły.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na kwestię, jaką jest decentralizacja procesu podejmowania decyzji. W każdej ze szkół dominował system zarządzania nastawiony na wyłączną odpowiedzialność dyrektora szkoły. Nie doceniano gotowości nauczycieli do kreowania nowych rozwiązań, podejmowania inicjatywy i odpowiedzialności. Tymczasem każdy z badanych przeze mnie dyrektorów przywiązywał wagę do relacji, zachęcania do dialogu i konstruktywnych rozmów, do tworzenia szkoły, w której zasadnym jest uczestnictwo w społeczności szkolnej z poczuciem wzajemnej zależności od siebie w celu przezwyciężania niekorzystnych dla kondycji szkoły barier. W tym kontekście pragnę wskazać na to, co powiedziała jedna z biorących udział w badaniu nauczycielek w odpowiedzi na pytanie, które padło w toku wywiadu zogniskowanego. Pytanie brzmiało: „Jak ocenia Pani wkład dyrektora w sukces szkoły?”

Potrzebowaliśmy w tej szkole takiego dyrektora. Działania, jakie zainicjowała Pani dyrektor sprzyjały bardziej otwartej komunikacji. Jako zespół byliśmy dość zgrani, jednak głównie pracowaliśmy w małych dwu lub trzyosobowych grupach. Nie wiedzieliśmy co to znaczy wspólna praca w większym gronie. Czuliśmy się nieco zastraszeni. Poprzednia dyrekcja preferowała dość tradycyjny styl kierowania szkołą. Nie były jej obce autorytarne zachowania. Teraz jest zupełnie inaczej i to dzięki Pani dyrektor. (Elżbieta, SP nr 208)

W podobny sposób w odpowiedzi na to pytanie wypowiadali się pozostali nauczyciele, wskazując na wagę zmiany sposobu kierowania szkołą przez nowego dyrektora. Badani nauczyciele zdawali się być zadowoleni z tego, że w ich miejscu pracy pojawił się nowy kierunek zmian w kierowaniu szkołą. Szczególnie doceniali to, że byli włączani w procesy kierowania szkołą.

Analiza zebranych danych – zwłaszcza tych pochodzących z wywiadów fokusowych z nauczycielami – pozwala biorąc pod uwagę omawiany tutaj temat, określić badanych dyrektorów jako liderów, którzy raczej wyzwali w nauczycielach ich poczucie uprawnień, niż nadawali im uprawnienia jako takie. Badani nie tylko ukierunkowywali działania, organizowali je i nadzorowali, budowali więzi ze szkolną wspólnotą, ale stawiali na te wartości i wybierali takie rozwiązania, które miały zapewnić szkole spójność. Badani działali tak, aby decyzje w szkole nie były podejmowane arbitralnie, ale by były one uzależnione od działania zespołowego. Należy dodać, że biorący udział w badaniach nauczyciele w odpowiedzi na pytanie, które padło w toku wywiadu zogniskowanego, odnoszące się do tego, jak można opisać przywództwo dyrektora szkoły,

wskazywali na wartości, którymi kieruje się dany dyrektor i opisywali jego/jej właściwości osobowe. W wypowiedziach nauczycieli – bez względu na kraj badania i szkołę – pojawiało się często stwierdzenie, że dyrektor szkoły potrafi tak wpływać na ludzi, aby starali się oni chętnie realizować cele grupowe. Ich zachowania, działania jako liderów pasują do potrzeb tych, którym przewodzą. Analiza danych zebranych na podstawie przeprowadzonych wywiadów fukusowych z nauczycielami pozwala na opisanie badanych dyrektorów, zarówno tych kierującymi szkołami w Polsce, jak i tych którzy kierują szkołami w Wielkiej Brytanii, jako przywódców, którzy:

1. Posiadają silne przekonanie o możliwościach leżących w nich samych i innych.

2. Potrafią uwalniać potencjał tkwiący w pracownikach szkoły.

3. Są entuzjastyczni i potrafią zarażać entuzjazmem swoich podwładnych.

4. Wspierają nauczycieli w ich rozwoju, wzmacniając poczucie własnej wartości u nauczycieli, doprowadzając do sytuacji, w której są oni dopasowani do swoich środowisk i uzyskują efektywne rezultaty.

5. Okazują szacunek innym.

6. Uwalniają potencjał przywódczy nauczycieli: zachęcają nauczycieli do przejęcia kontroli nad swoim środowiskiem i wzięcia odpowiedzialności moralnej i kontraktowej za własne działania.

7. Demokratyzują życie szkoły poprzez spłaszczanie struktury organizacyjnej szkoły i poprzez wzmacnianie i uaktywnianie nauczycieli, a nie ich kontrolowanie.

W związku z powyższym, należy podkreślić, że badani dyrektorzy w toku wywiadów nie tyle mówili o preferowanym przez siebie stylu przywódczym, co skupiali się na przyświecających im w pracy wartościach. Analiza materiału pozwala stwierdzić, że przywództwo badanych dyrektorów brało swój początek ze zdolności do działania z innymi i stwarzania innym warunków do działania, nie zaś z władzy i kontroli. Te dość ciekawe wnioski pozostają w zgodzie z wnioskami z badań Mahen Tampoe (1998) oraz z wnioskami z badań realizowanych w ramach projektu badawczego *Effective School Leaders*, pod kierownictwem Christophera Daya, Marka Hadfielda, Almy Harris, Harry'ego Tolleya i Johna Beresforda, o czym pisałam w drugim rozdziale tej pracy. Christopher Day w pracy *Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole?* (2006, s. 101), przywołując te badania, napisał: „Nie można zakładać, że jakiś styl przywódczy jest lepszy niż inny biorąc pod uwagę określone warunki, lub że jeden styl jest o wiele bardziej stosowny do pewnych warunków, czy też okoliczności (Fiedler, 1967, s. 246). Jeśli kierujemy się takim przekonaniem, niestety tracimy szansę na poszukiwanie istoty skutecznego przywództwa. Rozważania nad czynnikami warunkującymi skuteczne przywództwo wskazują, że zasada się ono nie na stylu, lecz na wartościach i – co więcej – nie jest ono powiązane ze strategiami działania, lecz jest czymś więcej niż transformacyjne przywództwo” (Day, 2006, s. 101).

3.2. Partnerstwa edukacyjne

Analiza danych pokazuje, że dyrektorzy jako priorytetową traktowali otwartość szkoły na współpracę z rodzicami i ze społecznością lokalną. Badani starali się wzmagać możliwości współpracy z rodzicami i ze społecznością lokalną.

Moi rozmówcy koncentrowali się na szansach aktywnego wspomagania rozwoju uczniów poprzez włączanie rodziców w edukację ich dzieci i zacieśnianie więzi z rodzicami. Badanym przyświecała dewiza: „jeśli nie masz rodziców po swojej stronie, to stoisz na straconej pozycji”, jak to stwierdził Pan William Emerson, dyrektor Oasis Community Primary School. W związku z tym badani dążyli nie tylko do tego, by szkoła oferowała rodzicom różne możliwości współpracy i była otwarta na ich inicjatywy, ale także wkładali wiele wysiłku by rodzice byli otwarci na współpracę ze szkołą, upatrując w rodzicach swoich sojuszników, z którymi płaszczyzną porozumienia stała się troska o rozwój dziecka.

W początkowym etapie pracy dyrektorów współpraca z rodzicami, w każdej z badanych szkół, była swoistego rodzaju „bólączką” dnia codziennego szkoły. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwiły po obu stronach, zarówno szkoły, jak i rodziców. Dyrektorzy starali się nie utrzymywać dłużej tego stanu i doprowadzić choć do częściowej zmiany tej sytuacji. W trakcie wywiadów badani mówili o tym wprost. Przykładowo przytoczę tutaj kilka cytatów z wypowiedzi badanych.

Wiedziałem, że nie mogę pozwolić na to, aby współpraca rodziców ze szkołą była słabą stroną tej szkoły. A tak niestety się sprawy miały. Nie mogłem dopuszczać do tego by rodzice rezygnowali ze współpracy ze szkołą. Pracowałem z nauczycielami nad tym, aby potrafili zachęcać rodziców do bycia w szkole, interesowania się szkołą, by byli jeszcze bardziej przystępni i przyjaźnie nastawieni do rodziców. (William Emerson)

Byłam w szoku, gdy obserwowałam, coś co można nazwać pro-szkolną biernością rodziców. Zastanawiałam się skąd to się bierze. Zwróciłam swoją uwagę w stronę nauczycieli. I muszę przyznać, że gdyby ktoś dłużej obserwował tę szkołę, to mógłby odnieść wrażenie, że niektórzy nauczyciele traktowali współpracę z rodzicami jako ciężki obowiązek. W żaden sposób nie można było tego lekceważyć. Postanowiłam jak najszybciej zająć się tym problemem. Nie było to łatwe, gdyż trudno jest zmieniać nawyki nauczycieli. Położyłam nacisk na szkolenia wewnętrzne. Służyły one nauczycielom w pracy nad sobą, zwłaszcza w rzeczywistym otwarciu się na potrzeby rodziców. (Sophie Montgomery)

Słabe strony szkoły polegały na tym, że na przykład trudno jest zmobilizować czasami rodziców do udziału chociażby we współpracy z wychowawcą, czy przyjście na zebranie. Ci rodzice po prostu wolą spotkać się z tym wychowawcą czy dyrektorem bardziej w przelocie niż pokazać się na wspólnym zebraniu. Bo wtedy inni patrzą, bo wiadomo pewnie jak wyglądam, może nie do końca jestem zadbany, czy nie do końca świeży. Staram się tym

rodzicom iść na rękę. Zapraszam ich do mnie. (...) Ja w swojej karierze dyrektorskiej kiedyś hospitałem zebranie z rodzicami jednej z nauczycielek, która w tej chwili nie pracuje u nas. Miałem takiego ucznia w szkole, który wykazywał się niesamowitą sprawnością sportową. Zawsze na zawodach sportowych reprezentował szkołę na zewnątrz. Zdobywał różnego rodzaju nagrody i przywoził puchary. Nie do końca radził sobie w nauce. I trzeba powiedzieć o relacji, jaka zaistniała między matką a tą nauczycielką. Nauczycielka prowadziła to zebranie ja wiedziałem, że wcześniej czy później ta Pani ze szkoły będzie musiała odejść, bo wystąpią o to rodzice. Ona nie potrafiła nawiązać kontaktu ani z młodzieżą, ani z rodzicami. Każda rzecz, powiedziałbym czasami nawet drobna, jeśli działała się wbrew jej myśli prowadziła ją do zdenerwowania. Matka wychodząc z tego zebrania, powiedziała do swojej koleżanki, i ja to słyszałem, „Ja już więcej do M. nie przyjdę”. Zdałem sobie sprawę jaką krzywdę ta nauczycielka wyrządza rodzicom i uczniom. Omawiając hospitację, powiedziałem „Proszę Pani mówić Pani o tym dziecku dużo rzeczy, że to zrobił i tanto i wszystko było na <<nie>>, nie padło nawet jedno słowo, że w tym uczniu jest wiele dobrego, że on sprawdza się w sporcie, że on tę szkołę reprezentuje, że trzeba z nim pracować i pokazywać mu co potrafi. (Zbigniew Skibiński)

Jeśli nauczyciele narzekają na brak współpracy z rodzicami, to myślę że powinni przede wszystkim przyjrzeć się swojej pracy. Często jest tak, że nauczyciele narzekają bo nauczyciele nie zabiegają o ten kontakt. Ktoś musi zrobić pierwszy krok. Jak będziemy sobie w oczy patrzeć, to nic z tego nie będzie. Trzeba po prostu wyjść naprzeciw rodzicom. Rodzic nie wyjdzie, to trzeba wyjść do tego rodzica i powiedzieć mu, że robimy na przykład aerobik dla mam i nieważne, że będą chodziły dwie mamy, ale one chcą to robić. (Robert Bratkowski)

Uzyskane wyniki pokazują, że w badanych szkołach nauczyciele i rodzice byli przekonani co do tego, że są wzajemnie odpowiedzialni za zachowanie wobec siebie, za swój stosunek do wartości współpracy i jej realizowanie, za świadomość celów działania i środków, jakie mają do dyspozycji. Ilustracją tego stanu rzeczy mogą być poniższe wypowiedzi.

Mamy sporo rodziców, którzy przychodzą do szkoły i są chętni wspierać szkołę w wielu obszarach. Jednak najgorszy kontakt mamy z rodzicami dzieci z mniejszości etnicznych, a dzieci te mają trudności w dostępie do programu nauczania. I dlatego zwłaszcza tutaj współpraca powinna dobrze przebiegać. Zatrudniliśmy koordynatora w celu zapewnienia lepszych kontaktów z rodzicami i ze społecznością lokalną. Szczególny nacisk kładziemy na „dotarcie do rodziny”. Podejmujemy wysiłki by zaangażować rodziców we współpracę. Organizujemy wycieczki rodzinne, wieczory rodziców, podczas których prezentowane są osiągnięcia dzieci, organizujemy degustacje żywności i uroczystości na zwieńczenie prac dzieci w ogródku szkolnym. (Nicola Brown)

Zawsze marzyła mi się szkoła pełna rodziców. Tutaj, tak jak wspomniałem, nauczyciele mimo iż współpracowali z rodzicami nie byli zbyt przystępni. Początkowo wydawali się być bardzo przyjaźni. Jednak przy bliższych kontaktach, zwłaszcza gdy były trudne sytuacje, nie okazywali emocji, byli bardzo formalni. Zastanawiałem się jak do tego podejść. Jak zmienić czyjeś sposoby bycia? Prawie niewykonalne. Jednak problemem jak się okazało nie były cechy nauczycieli, ich osobowość, ale ich obawy przed porażkami. Gdy udało mi się podbudować wiarę nauczycieli w siebie, zaczęły się powolne zmiany także w pracy z rodzicami. Teraz nie wyobrażamy sobie pracy bez angażowania rodziców w szkolną

codziennosc. Stosujemy polityke „otwartych drzwi”. Rodzice sa włączani do nauki dziecka w szkole. Korzystamy z ich wiedzy o własnym dziecku i wspólnie planujemy rozwój dzieci. (William Emerson)

W szkole stosujemy różne formy współpracy z rodzicami. Są to imprezy okolicznościowe, happeningi, spotkania środowiskowe, zebrania przy herbacie, indywidualne dyskusje, spotkania z gośćmi, wspólnie przygotowujemy okolicznościowe upominki, organizujemy wystawy prezentujące prace dzieci czy ich uczestnictwo w szkolnych klubach. Jest tego naprawdę mnóstwo. Teraz, gdy mamy nowy budynek, dobrze wyposażony szkoła dodatkowo zachęca do siebie. Organizujemy rodzicom różne kursy dokształcające, jeśli jest taka wola. Rodzice jakby drgnęli. Są bardziej obecni w szkole. Jednak wciąż ich obecność w szkole, w życiu edukacyjnym dziecka, mówiąc ogólnie, nie jest zadowalająca. (Sophie Montgomery)

Tutaj nie da się spocząć na lurach. Każdy dzień to jest wyzwanie dla kogoś. Każdy dzień przynosi coś nowego. Dowiadujemy się różnych rzeczy. Za chwilę może przyjść kurator do drugiej, trzeciej osoby i powiedzieć coś takiego, że aż włosy się człowiekowi zjeżą, więc jest to wyzwanie. Dla kogoś kto nie lubi nudy, to jak najbardziej, ta szkoła jest odpowiednim miejscem. Tutaj coś się dzieje. Jeśli ktoś lubi nudę, to musi znaleźć szkołę jakąś spokojniejszą, stabilną i nudzić się do początku swojej emerytury. Jeszcze raz to powtarzam: lubię te dzieciaki, bo są szczerze. Lubię tych rodziców, bo nawet jak tego grosza nie mają, to przyjdą i zapytają – nie wszyscy – w czym pomóc, albo „nie mam pieniędzy a mam czas, to może mogę pomalować coś”. Ci rodzice jak się im pokazało, że coś się zmienia w tej szkole, że chcemy coś robić, to sami przychodzili. (Robert Bratkowski)

Zauważyłam, że rodzice im biedniejsi, to bardziej bywają chętni do współpracy. Taki rodzic czuje, że ta szkoła coś mu daje, że zmienia się coś w życiu, tak że ma jakiś wpływ na jego życie i na życie dzieci, że ta szkoła jest taką oazą, gdzie on może przyjść, poradzić się czy chociażby dostać obiad dla dziecka i on też chce coś od siebie dać. (Beata Małecka)

Staram się zawsze wychodzić naprzeciw rodzicom. I rodzice są u mnie w gabinecie bardzo często. Ja nie wywieszam na drzwiach, że dyrektor urzęduje w tych i tych godzinach, chociaż kiedyś mi się za to oberwało od mojego zwierzchnika. Próbowiałem bronić tego stanowiska. Jeżeli rodzic przyjdzie do mnie w ciągu dnia i znajdzie czas żeby pogadać, to papierzyska – przepraszam za słowo – które mam podpisać są odkładane. Jeśli rodzic chce porozmawiać i znalazł czas w swojej pracy, przyszedł do szkoły, to zawsze jest ważna sprawa. W tej chwili jest taka, że tak powiem, pogoń za pracą, za czynnościami, które rodzice czasami wykonują, że mogą nie móc przyjść do szkoły. Rodzice często mówią mi: „Proszę Pana ja nie przyjdę na tę godzinę, bo mogę podpaść u szefa”, więc odpowiadam: „Przyjdzie Pani wtedy, kiedy będzie miała czas”. Myślę, że bezpieczeństwo tej placówki troszeczkę jest jak gdyby tym owiana, że rodzice widzą, że wiele spraw udaje się im załatwić na bieżąco. Szkołę się poleca, bo szkoła trzyma rękę na pulsie, że dyrektor znajduje czas dla rodziców, że jest dyspozycyjny wtedy, kiedy rodzic może z nim porozmawiać, że tak też jest z kadrą pedagogiczną. (Zbigniew Skibiński)

Włączanie rodziców w pracę szkoły jest uznawane przez wszystkich badanych dyrektorów za trudne zadanie. Podłożem tych trudności jest brak aspiracji edukacyjnych w środowisku rodzinnym i swoisty brak zaufania do możliwości zmiany sytuacji życiowej. Pan William Emerson tak o tym powiedział:

Wszystkie przedsięwzięcia, które organizujemy dla rodziców i społeczności lokalnej są bardzo trudne. Ostatnio organizowaliśmy we współpracy z innymi szkołami 3-dniową imprezę. Niestety przyciągnęła tylko garstkę rodziców. Przyczyny tego oporu tkwią w lokalnej historii i kulturze tego środowiska, które cechuje się ogromnym brakiem zaufania i aspiracji.

Dopełnieniem wypowiedzi dyrektora w tym zakresie była rozmowa z nauczycielami. Jeden z nich powiedział:

Niedawno rozmawiałem z jedną z uczennic o jej planach życiowych. Na pytanie co ona chce robić w życiu po ukończeniu szkoły usłyszałem: <nic>. Zapytałem: „Co masz na myśli mówiąc: <nic>?”. Ona powiedziała „dobrze, mój tata nic nie robi, mój brat nic nie robi, mój dziadek nic nie robił i ja też tak będę robić...<nic>”. (John, Oasis Community Primary School)

Analiza danych pokazuje, że dyrektorzy szkół podstawowych (Robert Bratkowski, Beata Małecka, Nicola Brown i William Emerson) mieli niejako nieco łatwiejszą sytuację w zacieśnianiu więzi z rodzicami niż dyrektorzy szkół średnich I stopnia (Zbigniew Skibiński, Sophie Montgomery). Każdy z badanych dyrektorów szkół podstawowych podkreślał w toku wywiadów, że wysiłki na rzecz współpracy z rodzicami przyniosły widoczne rezultaty. Rodzice są coraz bardziej obecni w szkole i włączają się w życie szkoły. Natomiast na poziomie szkoły średniej (Zbigniew Skibiński, Sophie Montgomery) rodzice są słabo obecni w szkole i mało aktywni. Wyniki te są w zgodzie z wynikami, jakie uzyskał zespół badawczy, który pod kierunkiem Profesor Marii Dudzikowej, który prowadził badania podłużne maturzystów 2005 – studentów I roku UAM w Poznaniu (Bochno, Bochno, 2011, s. 204). Wraz z przejściem dziecka na wyższy szczebel kształcenia rodzice są coraz mniej aktywni i coraz mniej chętni do włączania się w sprawę szkoły.

Jednak pomimo tego ogólnego obrazu i tak badani dyrektorzy szkół są zadowoleni z tego, co udało się w szkole zrobić, by uczynić ją bardziej otwartą na rodziców. Wypowiedzi nauczycieli i rodziców z tych szkół ewidentnie świadczą o pozytywnych zmianach, jakie zaszły w zakresie współpracy między szkołą a rodzicami. Badani dyrektorzy, zwłaszcza brytyjscy, podkreślali, że rodzice przystępują do różnego rodzaju zespołów samokształceniowych, które są im oferowane w szkołach. Praca w tych zespołach pomaga rodzicom w odnajdowaniu sensu edukacji i w budowaniu nadziei na możliwość zmiany ich sytuacji życiowej i sytuacji ich dzieci. Dzieci, które obserwują zmianę postaw rodziców wyrażającą się w zaangażowaniu w rozwiązywanie różnych problemów, czy też zwiększoną wytrwałość w podejmowaniu zadań, same z większym zapałem realizują obowiązki szkolne i traktują szkołę jako ważne miejsce swojego rozwoju.

W wypowiedziach dyrektorów bardzo silnie zaznacza się nacisk na współpracę, na budowanie partnerstw edukacyjnych nie tylko ze środowiskiem

rodzinnym uczniów, ale i ze społecznością lokalną. Badani doskonale zdawali sobie sprawę z tego, że aby kierowane przez nich szkoły mogły cieszyć się swoim wzrostem, potrzebne jest ich silne zakorzenienie w środowisku lokalnym. Stąd, przywiązywali dużą uwagę do budowania ścisłych relacji z lokalną społecznością i władzami edukacyjnymi. Dla badanych ważne było to, by szkoła była widzialna w środowisku, by była potrzebna nie tylko uczniom i rodzicom, ale i całej społeczności.

Dyrektorzy starali się łączyć ze sobą siły nauczycieli przedmiotowych, pedagogów i psychologów szkolnych, specjalistów z różnego rodzaju placówek i instytucji znajdujących się w otoczeniu szkoły. W wypowiedziach dyrektorów pojawiały się odniesienia do budowania kapitału społecznego. Podkreślali oni praktyczne korzyści płynące z ich pracy dla lokalnej społeczności. Mówili o tym, jak kierowane przez nich szkoły są otwarte na lokalną wspólnotę, jej potrzeby i jej ogólną specyfikę. W wypowiedziach badanych rodziców pojawiały się często określenia „nasza szkoła”, co może świadczyć o silnej roli jaką pełni szkoła w życiu tych osób, o ich przywiązaniu do szkoły.

Należy podkreślić, że podczas gdy dyrektorzy szkół polskich starali się tworzyć, jak określiła to Beata Małecka, „koalicje na rzecz wspomagania rozwoju uczniów”, co wymagało tworzenia warunków do efektywnej, codziennej współpracy osób z tejże „koalicji”, w tym wypracowania norm i zasad współpracy, to dyrektorzy szkół brytyjskich tworzyli sieci służące uczeniu się. Sieci te umożliwiały wymianę doświadczeń, dzielenie się wiedzą i umiejętnościami oraz sprzyjały zespołowemu poszukiwaniu sposobów radzenia sobie z problemami. Szczególną rolę przypisywali oni sieciom dyrektorów i sieciom problemowym. W ramach tych sieci były organizowane spotkania, na których określano obszary, cele i harmonogram podejmowanych działań. Po zrealizowaniu zaplanowanych przedsięwzięć dyrektorzy wypracowywali rekomendacje i wnioski do dalszej pracy. Do udziału w spotkaniach sieci byli zapraszani eksperci wspomagający ich pracę w zakresie wybranych problemów.

Wyniki badań pokazują, że dyrektorzy szkół brytyjskich mówiąc o zmianach w szkole i zmianie szkoły, podkreślali wagę uczenia się, zwłaszcza organizacyjnego i systemowego uczenia się. Natomiast dyrektorzy szkół polskich podejmując w trakcie wywiadów kwestie uczenia się i zmiany, nie wspominali o uczeniu się systemowym. Dyrektorzy szkół brytyjskich działali zgodnie z zasadą, o której mówi John MacBeath w pracy: *What do we know about learning* (2009), że w szkole można wyróżnić cztery poziomy uczenia się: uczenie się uczniów, uczenie się nauczycieli, organizacyjne uczenie się i systemowe uczenie się. To ostatnie związane jest z wychodzeniem poza dbałość o jedną tylko placówkę przez budowanie sieci w celu usprawnienia procesu komunikacji i budowania kapitału społecznego (tamże, s. 6–7).

Przyczyn silnego zainteresowania dyrektorów szkół brytyjskich otoczeniem szkoły, działaniem na rzecz społeczności lokalnej można poszukiwać

w zmianach, jakie od dłuższego już czasu zaznaczają się w brytyjskiej polityce oświatowej i w lokalnych uwarunkowaniach edukacji. W ostatnich dekadach XX wieku i na początku XXI wieku powstawały w Wielkiej Brytanii liczne programy włączania rodziców i lokalnej społeczności w edukację szkolną. Lokalne władze oświatowe, zgodnie z najnowszymi regulacjami prawnymi, odpowiadają za zapewnianie jakości w prowadzonych przez siebie szkołach oraz promowanie wysokich standardów kształcenia dla uczniów w wieku szkolnym na swym terenie. Od czasu wprowadzenia rządowego programu *Every Child Matters. Change for Children* (*Każde Dziecko Jest Ważne: Zmiana dla Dzieci*), (DfES, 2004), który ma swoje podstawy w Zielonej Księdze zatytułowanej *Every Child Matters* (*Każde Dziecko Jest Ważne*) i wspierany jest wytycznymi znajdującymi się w *Children Act* – Ustawy o Dzieciach z 2004 roku, doszło do zwiększenia stopnia odpowiedzialności władz lokalnych za rozwój dzieci i ich osiągnięcia. Zapisy w tej Ustawie obligują lokalne władze oświatowe do poprawy systemu opieki nad dziećmi poprzez ustanowienie nowych organów na szczeblu lokalnym oraz do poprawy rejestracji informacji i mechanizmów dzielenia się nimi. Lokalne władze oświatowe odpowiadają za „dobrostan” (ang. *well-being*)²² i „dobro” (ang. *welfare*)²³ dzieci. Jednym z celów programu jest opracowanie „krajowych ram” koncentrujących się na poprawie ładu, odpowiedzialności oraz możliwości we wszystkich sektorach, które są odpowiedzialne za dobro dzieci. Ważną rolę w inspirowaniu rozwoju polityki oświatowej odgrywa dokument *Working Together to Safeguard Children – A guide to Inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children* (*Wspólne Działanie na rzecz Ochrony Dzieci. Przewodnik współpracy wielostronnej w zakresie ochrony dzieci i zapewniania ich dobrobytu*). Dokument ten został opracowany w celu określenia ogólnokrajowych wytycznych dających podstawę do uzgadniania

²² Art. 10 Ustawy o Dzieciach z 2004 roku nakłada na władze lokalne oraz pozostałe wymienione w nim organizacje obowiązek współpracy w celu poprawy dobrostanu dzieci w myśl takich celów wymienionych w programie *Każde Dziecko jest Ważne*, jak: zdrowie, bezpieczeństwo, satysfakcja i osiągnięcia dzieci, pozytywny wkład w życie społeczne oraz osiągnięcie dobrobytu gospodarczego.

²³ Władze lokalne mają obowiązek chronić i promować dobro znajdujących się na ich terenie dzieci, zwłaszcza dzieci, które są w potrzebie oraz, jeśli jest to zgodne z bezpieczeństwem i dobrem dziecka, promować wychowywanie dzieci w ich rodzinach, oferując usługi adekwatne do potrzeb dziecka. Władze powinny działać we współpracy z innymi organizacjami publicznymi, sektorem wolontariatu, z opiekunami, z rodzicami i tam, gdzie to możliwe brać pod uwagę życzenia i odczucia dziecka. Władze lokalne mają zapewnić szeroki zakres opieki i wsparcia dla dorosłych, dzieci i rodzin, włączając dzieci zagrożone krzywdą, dzieci niepełnosprawne, pozbawione opieki dzieci ubiegające się o azyl czy też dzieci uchodźców, osoby starsze, osoby z upośledzeniem fizycznym lub z trudnościami w uczeniu się, osoby chore umysłowo lub z problemami uzależnień, osoby notowane i młodocianych przestępców, rodziny, w szczególności, w których są dzieci specjalnej troski i/lub gdzie dzieci dorastają w warunkach specjalnych określonych w strategii Ministerstwa Zdrowia dotyczącej Dzieci, Młodzieży i Macierzyństwa (NSF).

i tworzenia zasad współpracy między organizacjami, instytucjami i osobami fizycznymi na rzecz ochrony i promowania dobra dzieci oraz zapewnienia im dobrostanu. W polityce oświatowej kładzie się nacisk na to, by każde dziecko mogło osiągnąć maksimum swoich możliwości rozwojowych. Sprzyjać ma temu większa współpraca nie tylko między agencjami rządowymi, ale także pomiędzy szkołami, a uniwersytetami, organizacjami pozarządowymi, organizacjami sportowymi, sektorem wolontariatu oraz organizacjami i instytucjami społeczności lokalnej. Szkoły nie mogą już dłużej być postrzegane jako społeczności uczące się, które są odizolowane nie tylko od innych szkół, ale wręcz od otoczenia, w którym funkcjonują. Podstawowym założeniem polityki oświatowej wypracowanym w ramach *Every Child Matters. Change for Children* (DfES, 2004) było zintegrowanie usług świadczonych na rzecz dzieci i skuteczniejsze odniesienie tychże usług do rzeczywistych potrzeb dzieci i młodzieży oraz ich rodzin. Pod koniec 2007 roku został opublikowany *Children's Plan (Program na Rzecz Dzieci)* zawierający długofalową wizję usprawnienia szkolnictwa i usług zintegrowanego wsparcia rodzinnego. Do kluczowych elementów programu należało ustanowienie roli szkoły jako ośrodka wspólnoty lokalnej. Relacje pomiędzy rodzicami, szkołami, sektorem świadczeń zdrowotnych i innymi instytucjami świadczącymi usługi na rzecz najmłodszych mają torować wszystkim dzieciom drogę do szczęścia, zdrowia i dobrych warunków do nauki. W grudniu 2008 roku, wraz z publikacją *Children's Plan: One Year On (Program na Rzecz Dzieci: Rok Później)*, rząd określił, jakie dodatkowe kroki powinny zostać podjęte w celu wsparcia realizacji programu. Zaliczył do nich udoskonalony proces rekrutacji i kształcenia osób pracujących z dziećmi oraz współpracę szkół z biznesem i edukację dla rozwoju przedsiębiorczości pod kątem ukierunkowanego wsparcia dla szkół stojących wobec szczególnych wyzwań.

W związku z powyższym warto jeszcze dodać, że dyrektorzy szkół brytyjskich w myśl *National Standards for Headteachers (Krajowych Standardów dla Dyrektorów Szkół)* są zobligowani do rozwijania i utrzymywania skutecznych partnerstw z innymi szkołami, agencjami dla dzieci, z władzami lokalnymi, z uniwersytetami i pracodawcami. W dokumencie tym zakłada się, że dzięki partnerstwom dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w rozwoju systemu edukacji. Opierając się na wsparciu społeczności szkolnej, dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za stworzenie środowiska uczenia się, która odpowiada potrzebom dziecka i sprzyja jego rozwojowi.

Konkludując można powiedzieć, że każda ze szkół, w których prowadzono badania traktuje współpracę jako źródło siły, przyczyniające się do rozwoju przywództwa i do poprawy jakości nauczania i uczenia się. Niemniej jednak, nawiązywanie kontaktów z lokalną społecznością w brytyjskim kontekście wydaje się być nieco bardziej ułatwione niż w polskim kontekście. W Polsce trudniej jest budować partnerstwa edukacyjne z innymi szkołami, zwłaszcza ze szkołami tego samego typu, znajdującymi się w sąsiadującym obwodzie

szkolnym. Podłożem tego stanu rzeczy jest panujący wciąż wysoki stopień rywalizacji szkół między sobą. Tymczasem wraz z nowymi założeniami polityki brytyjskiej pojawiają się podstawy ku temu by szkoły zaczęły dążyć do współpracy, do tworzenia partnerstw edukacyjnych, o czym piszą David Frost, John MacBeath i Jorunn Møller w pracy: *Leaving a legacy: helping schools to collaborate in a climate of competition*.

Podsumowanie

W ramach prowadzonych w niniejszym rozdziale rozważań przedstawiłam zaobserwowane w toku badań fazy rozwoju badanych szkół i charakterystyczne dla każdej z faz kluczowe aspekty skutecznego przywództwa. Podsumowując wyniki badań, pragnę wskazać na te najbardziej znaczące wyniki i sformułować ogólne wnioski, jakie płyną z przeprowadzonych przeze mnie badań.

Uzyskane wyniki pokazują, że o ile pojawia się wiele podobieństw we własnościach przywództwa w szkołach, którymi kierują badani dyrektorzy, to można z łatwością zaobserwować także wiele różnic w praktykach przywódczych w tych szkołach. Zaobserwowaną sytuację należy tłumaczyć czynnikami, które rzutowały na wspomaganie lub hamowanie działań realizowanych przez badanych dyrektorów szkół. Praca dyrektorów była osadzona w różnym kontekście społeczno-ekonomicznym i kulturowo-historycznym.

Wyniki badań świadczą w dużej mierze o tym, że podstawową własnością przywództwa badanych dyrektorów było inicjowanie procesów umożliwiających szkołom dostosowywanie się do zmieniających się okoliczności i stawianie czoła różnym wyzwaniom. Badani dążyli do spłaszczania struktury organizacyjnej oraz do wprowadzania, a następnie utrwalania nowej kultury w kierowanych przez siebie szkołach. Kultura ta była oparta na pracy zespołowej z wykorzystaniem różnorodności wynikającej z indywidualnego potencjału członków szkoły. Wysiłki związane z przekształcaniem obrazu szkół nie były selektywne. Dyrektorzy szkół dążyli do doskonalenia życia szkolnego w różnych obszarach, tak aby zmiany stworzyły warunki sprzyjające osiągnięciom szkolnym każdego ucznia. Badani traktowali wręcz priorytetowo sprawę czynienia szkoły poprzez poprawę warunków edukacyjnych – «szkołą dla ucznia». Każdy z badanych dyrektorów w różny sposób osiągał ten cel. Niemniej jednak można było zaobserwować wśród badanych dążenia do wzmagania zaangażowania nauczycieli, wzmacniania ich odpowiedzialności, autonomii i profesjonalizmu oraz doskonalenia infrastruktury i odpowiedniego zagospodarowania przestrzeni szkoły. Analiza danych pokazała, że pomimo indywidualnych definicji roli zawodowej, realizacja zadań wynikających z zajmowanego stanowiska dyrektora szkoły,

nie sprowadzała się do przetrwania, do podtrzymywania tego, co jest w szkole, ale cechowała się nastawieniem na realizację przyjętej wizji szkoły. W stawiającym wiele wyzwań środowisku pokusy koncentrowania się na pracy z dnia na dzień, co w konsekwencji prowadzić może do skupienia uwagi przede wszystkim na dążeniu do „przeżycia”, mogłyby mieć niekorzystny wpływ na pracę nauczycieli i możliwości, jakie stwarzałyby oni uczniom. Badani zdawali się być w pełni świadomi tego rodzaju zagrożeń, stąd koncentrowali się na realizacji zadań długofalowych, co miało sprzyjać holistycznemu spojrzeniu na teraźniejszość i rozważaniu możliwej przyszłości.

Zebrany materiał pokazuje, że wszyscy badani dyrektorzy – zarówno polscy, jak i brytyjscy – dążyli do wprowadzania zmiany w szkole w sposób podmiotowy, stąd starali się zacząć od stworzenia poczucia bezpieczeństwa i zbudowania zaufania w relacjach z ludźmi, z którymi pracowali. Zaproszeni do badań dyrektorzy szkół dążyli do budowania klimatu wzajemnego szacunku, zaufania i uczenia się we współpracy. Działania dyrektorów były w zgodzie z tym, co pokazują nam doniesienia badawcze mówiące o doskonaleniu organizacji. Jedno z bardziej znanych twierdzeń teorii organizacji i zarządzania mówi, że nie ma organizacji bez ludzi, ale też, że ludzie potrzebują organizacji i że współdziałanie ludzi w organizacjach przynosi lepsze efekty niż ich samodzielne działanie (Bjerke, 2004).

Badani dyrektorzy kładli nacisk na partycypację nauczycieli w przywództwie. Potrafili przy tym tworzyć sytuacje, w których nauczyciele mieli coraz wyższe poczucie wpływu na to, co się dzieje w szkole. W szkołach tych znaczna część energii była wkładana w zapewnienie nauczycielom odpowiednich warunków pracy, które sprzyjały realizowaniu celów edukacyjnych, przy czym dyrektorzy dbali o to, by nauczyciele nie tylko byli wyposażeni w pomoce naukowe, środki dydaktyczne (są one oczywiście bardzo ważne w toku procesu dydaktycznego), ale przede wszystkim koncentrowali swoje wysiłki na doskonaleniu zawodowym nauczycieli, tworząc rzeczywiste możliwości dla owego rozwoju. Rozwój nauczycieli stanowił integralną część koncepcji szkoły jako dynamicznej społeczności uczących się dorosłych oraz uczniów, nie był zaś postrzegany jako „dodatek” do pełnionej roli nauczyciela.

Uzyskane wyniki badań mówią o tym, że przywództwo badanych dyrektorów wymagało uznania, że:

- uczniowie mają prawo do korzystania z edukacji odznaczającej się wysoką jakością;
- wysiłki wszystkich osób odpowiedzialnych za pokonywanie barier związanych z dostępem dzieci i młodzieży do edukacji na rzeczywiście wysokim poziomie, mogą przynieść każdemu uczniowi wielorakie korzyści;
- dbałość o budowanie silnej wspólnoty szkoły, o wypracowanie wspólnych podzielanych wartości jest dla szkoły równie ważne, jak i osiągnięcia uczniów;
- relacje pomiędzy szkołami i społecznością lokalną, w której funkcjonuje szkoła muszą być rozwijane;

- szkoły nie mogą już dłużej być postrzegane jako społeczności uczące się – funkcjonujące w izolacji od innych szkół.

Badani potrafili spojrzeć holistycznie na każdy obszar, który stanowi o życiu i specyfice szkoły, ale także pogłębiali rozumienie tego, jak te wszystkie obszary zbliżyć do siebie tak, aby wzmocnić potencjał szkoły. Zasadnicza różnica, jaka pojawiła się między badanymi dyrektorami szkół brytyjskich i polskich jest taka, że podczas gdy dyrektorzy szkół brytyjskich starają się spojrzeć systemowo na to, co jest ważne w szkole i w procesie jej reformowania i działania swoje podporządkowują systemowemu podejściu, to u polskich dyrektorów zauważalne jest działanie raczej z punktu widzenia miejsca, w którym działają – konkretnej szkoły.

Badania pokazały, że niezwykle istotne w całym procesie realizacji podjętych działań i w dużej mierze decydujące o zaangażowaniu pracowników szkoły i dostrzeżeniu przez nich w nadchodzących zmianach szansy na rozwój – zarówno osobisty, jak i całej szkoły – były postawy badanych dyrektorów. Moi rozmówcy cechowali się otwartością na dialog, dążyli do stwarzania bezpiecznej atmosfery, w której nauczyciele dzielą się swoimi doświadczeniami i uczą się nawzajem od siebie. Praca dyrektorów wymagała od nich zaangażowania i troski, które związane są ze zobowiązaniem moralnym wobec społeczności szkolnej, jakie wzięli na siebie. Praca ta wymagała zrozumienia społeczno-kulturowego kontekstu, w którym się odbywała, jak też namysłu nad tym, co znaczy nauczać, uczyć się i być dyrektorem, a zarazem nauczycielem innych. Badani dyrektorzy starali się tworzyć środowisko, w którym wszyscy nauczyciele poczuwaliby się do odpowiedzialności za doskonalenie szkoły i wspólne osiąganie postawionych celów. Wzmacnianiu poczucia odpowiedzialności nauczycieli sprzyjało włączanie ich do czynności związanych z planowaniem działań istotnych dla życia szkoły i do procesów decyzyjnych. Moi rozmówcy kładli nacisk na to, co każda z osób może dać szkole, doceniając tym samym wkład nauczycieli w doskonalenie obrazu życia szkolnego. Jednocześnie starali się odwozić nauczycieli od myślenia, zgodnie z którym zakłada się, że dyrektor szkoły jest od tego by „rozwiązywać” wszystkie problemy szkoły. Przywództwo badanych dyrektorów szkół można zatem nazwać za Thomasem Sergiovannim (1990) przywództwem moralnym, przywództwem nastawionym na służenie innym, przywództwem, które wyznaczone jest raczej przez osobiste systemy wartości, niż przez instrumentalne, kierownicze interesy badanych dyrektorów. Badani byli zaangażowani w przywództwo skoncentrowane na ludziach, w które wpisane jest nieustanne tworzenie, podtrzymywanie i odnawianie uczenia się wśród uczniów, nauczycieli, rodziców i społeczności lokalnych. I mimo iż – jak powiedzieliby Norman Longworth i Keith Davies (1996) – „otrzymali niemożliwe zadanie do spełnienia od nadmiernie wymagającego społeczeństwa” (tamże, s. 40), to nadzieja, optymizm i wiara we własne możliwości, które są istotnymi źródłami skutecznego uczenia się i pozytywnej zmiany w szkole (Hargreaves,

Fullan, 1998, s. 1) wraz z odpowiedzialnością zarówno za nieustanny rozwój szkół, jak i za stwarzanie przyspieszonych możliwości uczenia się, nie ulegały u nich załamaniu pod wpływem ciągle wzrastającej rozliczalności, kładzenia nacisków na sprawdzanie wiadomości uczniów z wykorzystywaniem testów, nieustannych kontroli szkolnych, zarządzania wynikami i wzmagającej się biurokratyzacji w imię podnoszenia standardów nauczania.

Badania pokazały, że do tego, by dyrektorzy szkół mogli podnosić jakość pracy szkoły, nieodzowna jest wola podnoszenia efektów własnej pracy, kładzenie nacisku na wysokie osiągnięcia uczniów, a także przekonanie, że można działać skutecznie zwłaszcza w nowych, trudnych sytuacjach oraz można podejmować próby zmiany sposobów pracy, a także że trzeba rozpoczęte działanie kontynuować mimo konieczności wkładania w to znacznego nieraz wysiłku. Swoistość motywacji do pracy na najwyższym poziomie przejawia się u badanych podobnie jak przypadku innowatorów, którzy odnoszą sukcesy w działalności twórczej (zob. Schulz, 1994, s. 174–176), czy nauczycieli osiągających sukcesy (Michalak, 2007). Działaniom badanych dyrektorów sprzyjało przekonanie o własnej skuteczności. Analizując różne sytuacje, zdarzenia przedstawione przez rozmówców w narracjach, można dojść do wniosku, że badani stawiali przede wszystkim wysokie wymagania w stosunku do siebie i do swoich pracowników, starając się przy tym wywołać wśród kadry pedagogicznej gotowość do współdziałania. Badani dyrektorzy szkół, mimo że przywiązują wielką wagę do uzyskiwania jak najlepszych wyników swojej pracy, nie są chłodnymi egzekutorami poczynań nauczycieli, ale cenią sobie przede wszystkim otwartość, życzliwość i autentyczność w kontaktach z nimi. Ciekawą właściwością osób badanych jest ich umiejętność rozbudzania wśród nauczycieli nadziei na sukces.

Badania upoważniają do wyprowadzenia wniosku, że nie ma jednego modelu skutecznego przywództwa. Zaproszeni do badań dyrektorzy szkół kierowali się podobnymi wartościami w swojej pracy. Ich działaniom przyświecały podobne cele. Sposoby działania badanych dyrektorów były uwikłane w różnego rodzaju zależności społeczne, kulturowe, ekonomiczne, czy też polityczne. Badani starali się odpowiedzieć swoimi działaniami na kontekst, w jakim funkcjonowali. Jednocześnie starali się go zmieniać, zgodnie z powiedzeniem „zmieniaj otoczenie, które chce ciebie zmieniać”. W niektórych szkołach można było poczynić znaczące zmiany w obrazie ich pracy nawet w ciągu trzech, czterech lat, z czego można wnosić, iż doniosłe zmiany nie wymagają dekad dla uzyskania widocznych i ważnych rezultatów. Jednak szybkie osiągnięcie pożądanых rezultatów jest o wiele bardziej prawdopodobne, jeśli postawione do realizacji cele są jasno określone a władze oświatowe okazują wsparcie szkołom w ich osiąganiu.

Na podstawie badań można stwierdzić, że zasadniczym warunkiem skutecznego przywództwa w szkołach jest istnienie zespołu ludzi wyposażonych, z jednej strony, w niezbędne kompetencje merytoryczne, z drugiej zaś strony, chcących i umiejących ze sobą współpracować oraz uczyć się wzajemnie od siebie na rzecz

oferowania edukacji na wysokim poziomie. Warto podkreślić, że aktywność poszczególnych osób w zespole nie jest jednak prostą pochodną poziomu kompetencji tych osób, stąd szczególne wyzwanie stoi wobec dyrektora szkoły, który jako lider zespołu nauczycielskiego powinien potrafić wykorzystać kompetencje poszczególnych członków swojego zespołu, zachęcić ich do wspólnej pracy, a jednocześnie nie naruszać granic poczucia autonomii każdego z nich.

Zadaniem skutecznego przywódcy w szkole jest sprzyjanie budowaniu takiego typu relacji i więzi pomiędzy wszystkimi podmiotami społeczności szkolnej, który pozwoli na kształtowanie kultury integracji, kultury opartej na współpracy. W kulturze szkoły opartej na współpracy wielu nauczycieli pełni role przywódców i poprawa jakości pracy nauczycieli jest traktowana jako działanie wspólne wszystkich nie zaś jako działanie indywidualne każdego nauczyciela. Zakłada się tutaj istnienie społeczności szkolnej wspólnie podejmującej takie decyzje, które mają wspomóc dążenie do wyznaczonego przez tę społeczność celu.

Przeprowadzone badania pokazują, że zmienne i często nieprzewidywalne otoczenie szkoły wymusza na wszystkich jej członkach – nie tylko na dyrektorach jako osobach, które zajmują w szkole najważniejsze stanowisko – umiejętność radzenia sobie z generowaną przez to otoczenie niepewnością. Narzucane odgórnie zmiany, krótkoterminowe cele do realizacji, wiele różnorodnych i często sprzecznych ze sobą inicjatyw wymaga od dyrektorów szkół i nauczycieli odpowiedzialności, aktywności, kreatywności i umiejętności myślenia strategicznego. Mający miejsce w szkole proces przywódczy powinien wiązać się z uzgadnianiem wartości, identyfikowaniem potrzeb grup i jednostek w celu tworzenia odpowiednich warunków do wprowadzania zmian, które powinny być wynikiem myślenia strategicznego.

Reasumując warto podkreślić, że prowadzone tutaj analizy odsłoniły wagę kulturotwórczej roli dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego i wskazały, że wprowadzane przez dyrektora szkoły zmiany w szkole wymagają przemyślanego wyobrażenia na temat szkoły, jej miejsca w społeczeństwie i roli, jaką ma odgrywać. Mówiąc o wpływie dyrektora szkoły na kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły, trudno byłoby orzec, że możliwości kulturotwórcze dyrektora szkoły są nieograniczone. Wręcz przeciwnie warto przyjąć, że w krótkim okresie możliwości te są dość ograniczone, natomiast w dłuższym czasie znacznie wzrastają.

Uzyskane wyniki badań mogą być traktowane jako przyczynek do dalszych rozważań na temat, który – jak sądzę – jest niezmiernie istotny w toczących się obecnie dyskusjach nad szkołą. Biorąc pod uwagę złożoność problematyki przywództwa w szkołach, w tym szkołach o wspólnych własnościach – szkołach działających na nieuprzywilejowanych pod względem społeczno-ekonomicznym obszarach – trudno o gruntowne zrozumienie rzeczywistości szkoły i roli, jaką pełnią w niej dyrektorzy szkół jako skuteczni przywódcy edukacyjni, można co najwyżej – jak starałam się to tutaj poczynić – podejmować próbę uchwycenia jej sensu.

Zakończenie

Niniejsza książka jest rezultatem próby połączenia badania teoretycznego (analiza tekstów specjalistycznych z zakresu psychologii, politologii, socjologii, nauk o zarządzaniu i pedagogiki) z badaniem empirycznym, które poszukuje odpowiedzi na pytania o cechy zjawiska, jakim jest skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Zamyśl prezentowanych w tej książce badań powstawał przez kilka lat. Bezpośrednim impulsem do postawienia pytania o interesujące mnie zjawisko stała się – jak pokazałam w rozdziale trzecim tej książki – prowadzona przeze mnie praca badawcza nad sukcesem zawodowym nauczyciela i jego uwarunkowaniami (Michalak, 2007) oraz doświadczenia, jakie wyniosłam z pracy nad międzynarodowym projektem badawczym pod tytułem: *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement*.

Podjęmując decyzję o konieczności przeprowadzenia badań nad skutecznym przywództwem w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie, byłam głęboko przekonana, że badania empiryczne powinny wypływać z wiary, że życie społeczne może być lepiej zorganizowane i że szkoła dzięki większej wrażliwości na problem wykluczania może tak kształtować warunki uczenia się, aby przyczyniać się do wzmacniania szans edukacyjnych uczniów oraz działać na rzecz ich dobra poprzez otwieranie im dostępu do kultury symbolicznej w edukacji i poprzez edukację. Silnym motywem do podjęcia badań wokół interesującej mnie problematyki, było przeświadczenie o konieczności prowadzenia badań pedagogicznych, które są skierowane nie tyle na negatywne zjawiska dziejące się w oświacie, na niedomogi pracy szkoły i nauczyciela, co na dobrą pracę szkół, która w dużej mierze zależy od pracy dyrektorów szkół i nauczycieli.

Głównym celem prezentowanych w tej książce badań było dążenie do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej na temat skutecznego przywództwa w szkołach działających na obszarach zaniedbanych społecznie. Funkcjonowanie szkół na

obszarach, w których większość uczniów wywodzi się ze środowisk marginalizowanych bądź z kręgów osób pokrzywdzonych należy do tych tematów badawczych, które w badaniach nad szkołą są podejmowane incydentalnie. Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie tych szkół mogą nie uzyskiwać adekwatnych do swoich możliwości osiągnięć, co z kolei ma swoje negatywne konsekwencje w przyszłości, jeśli chodzi o ich życie zawodowe i osobiste, to zbadanie warunków, które wpływają na polepszenie tej sytuacji jest szczególnie istotne.

Przywództwo, jak pokazuje analiza literatury przedmiotu, jest traktowane jako istotny czynnik, który przyczynia się do hamowania lub przyspieszenia zmiany w szkole. W literaturze przedmiotu coraz częściej pojawiają się raporty z badań, które omawiają szereg kwestii związanych z relacją: przywództwo – rozwój szkoły – osiągnięcia edukacyjne uczniów. W badaniach naukowych nad rozwojem szkoły odsłania się rolę, jaką przywództwo odgrywa w procesie reformowania szkoły i wskazuje na konieczność nowego podejścia do kierowania szkołą, skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora szkoły i wydobywaniu potencjału przywódczego tkwiącego wśród nauczycieli. We współczesnej literaturze przedmiotu uwydatnieniu ulega związek: przywództwo – zarządzanie, ze wskazaniem na fakt, że zjawiska te pozostają we wzajemnej zależności, stąd też należy postrzegać je na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej dyrektora szkoły, gdzie obie kategorie choć ze sobą związane, są jednak odmienne. Przy czym skuteczność dyrektora jako osoby kierującej szkołą, zależy w znacznej mierze od skuteczności jego przywództwa.

W prowadzonych badaniach poszukując odpowiedzi na pytania o cechy zjawiska, jakim jest skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie, a zwłaszcza o sposoby działania badanych dyrektorów szkół i tego, jak te sposoby się kształtowały, dążyłam do rozpoznania działań (skuteczne praktyki przywódcze) i procesów (rozwój dyrektorów szkół w kontekście stawiania się skutecznym przywódcą; rozwój szkół, którymi kierowali badani) leżących u podstaw interesującego mnie zjawiska skutecznego przywództwa. Przegląd literatury przedmiotu pozwolił dokonać oceny istniejącego stanu wiedzy na podejmowany w tej książce temat oraz oceny wyników dotychczasowych badań poświęconych problematyce skutecznego przywództwa w szkołach. Krytyczna analiza publikacji, należących do najbardziej reprezentatywnych dla współczesnych rozważań z zakresu pedagogiki, pozwoliła zwrócić uwagę na zastosowane przez badaczy podejścia badawcze, wykorzystane metody i techniki badań, co stworzyło tym samym podstawy dla podjęcia dociekań badawczych nad przywództwem w szkole i pozwoliło sprecyzować własne zamierzenia badawcze. Przegląd literatury pokazał, że w badaniach nad przywództwem w szkołach warto skierować uwagę ku modelom kontekstualnym i jednocześnie uwzględnić kwestie procesualności przywództwa w szkole. Takie podejście implikuje konieczność analizowania przywództwa w szkole jako sumy poszczególnych „zdarzeń przywódczych”, co przejawia się – jak przyjąłam to na potrzeby

niniejszych badań – zarówno w procesie stawania się skutecznym przywódcą – w procesie rozwoju zawodowego dyrektorów szkół, jak i w procesie doskonalenia szkoły, w którym niektóre z praktyk przywódczych można uznać za szczególnie istotne, kluczowe dla tego procesu.

Analiza publikacji zaliczanych do najbardziej reprezentatywnych dla współczesnych badań i dociekań z zakresu nauk pedagogicznych stworzyła podstawy dla konstrukcji założeń metodologicznych badań własnych. Przyjęte na potrzeby realizowanych badań założenie, że proces tworzenia wiedzy jest wynikiem rozumiejącego, świadomego i zaangażowanego wglądu w problemy badawcze, które są postrzegane jako problemy społeczne wraz z intencją ich odpowiedzialnego rozwiązywania wyzwało we mnie jako badaczu nieustanną potrzebę rozwijania kompetencji „rozumiejącego patrzenia” (Giddens, 2001b; Sztompka, 2003), której fundamentem powinna być rozległa i głęboka wiedza na temat różnych praktyk społecznych powiązana z umiejętnościami interdyscyplinarnego, krytycznego i refleksyjnego podejścia do przedmiotu badań, „zanurzenia się” często w „obcej” dla mnie jako badacza kulturze, „formie życia” (Giddens, 2001b, s. 227) oraz zdolności do autorefleksji nad własną działalnością naukową, co oznaczało konieczność uświadamiania sobie własnych możliwości i ograniczeń poznawczych (Bourdieu, Wacquant, 2001).

W referowanych w niniejszej książce badaniach przyjął, że zjawisko skutecznego przywództwa w szkole nie jest poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym. Trzeba zaznaczyć, że problem kontekstu, jak argumentuje Ryszard Pachociński (1995, s. 174), nabiera dodatkowej wagi i znaczenia, gdy porównuje się zjawiska występujące w krajach o różnych systemach społeczno-politycznych. Jednocześnie wagę problemów kontekstualności, jak pisze autor, można „zredukować, jeśli dystans między oboma poziomami tj. teorii i badań empirycznych będzie mniejszy” (tamże). W omawianych tutaj badaniach nie było możliwe pomniejszenie wagi problemów kontekstualności, gdyż zauważalny w Polsce wzrost zainteresowań zjawiskiem przywództwa w obszarze badań pedagogicznych nie oznacza, że rozwój teorii pedagogicznych tego zjawiska jest porównywalny do sytuacji, jaka ma miejsce w naukach pedagogicznych w Wielkiej Brytanii, gdzie istnieje już swoista tradycja badań nad tym zjawiskiem.

Istniejący rozróżnienie między stanem wiedzy pedagogicznej a praktyką edukacyjną był jedną z przyczyn, dla której w prowadzonych badaniach założyłam, że analiza rozwiązań panujących w Wielkiej Brytanii dostarczy interesującej perspektywy dla rozpoznania zjawiska skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie, a zwłaszcza procesu stawania się skutecznym przywódcą edukacyjnym i kluczowych aspektów skutecznych praktyk przywódczych. W badaniach założyłam, że komparacja doświadczeń i praktyk dyrektorów szkół polskich i brytyjskich (porównanie badanych przypadków wewnątrz danej grupy) pozwoli lepiej zrozumieć badane zjawisko w szkołach polskich. Decyzja o przeprowadzeniu badań o charakterze porównawczym,

wypływała z mojego przeświadczenia, iż perspektywa porównawcza poszerzy ogląd pola badań i pozwoli odsłonić istotne momenty z punktu widzenia prowadzonych badań.

Zgodnie z propozycją Stefana Nowaka (1977, s. 42–43, cyt. za Pachociński, 1995, s. 172) założyłam, że dla prowadzonych badań porównawczych ważna będzie *ekwiwalencja kontekstu*. Oznacza ona, że badane zjawisko występuje w społecznościach (środowisko lokalne szkół), które można klasyfikować jako podobne ze względu na ich specyficzne właściwości. Dobierając klasę przypadków do badań, zwracałam uwagę na lokalizację szkół, którymi kierują badani dyrektorzy szkół. Za niezmiernie ważne uznałam skierowanie zaproszenia do wzięcia udziału w badaniach przez dyrektorów tych szkół, które są usytuowane na obszarach zaniedbanych społecznie.

W badaniach przyjął, że to osoby badane nadają symboliczne znaczenia artefaktom, tworzą normy i wartości, czy też we właściwy sobie sposób rozumieją system, w którym działają. Swoją rolę jako badaczka postrzegałam w kontekście podejmowania czynności badawczych, jakie składają się na interpretację, która pozwalała mi zrekonstruować poglądy, założenia dotyczące tematu badawczego poprzez badanie dobranych do badań przypadków, które były unikalne i niepowtarzalne same w sobie. W toku prowadzonych dociekań starałam się być daleka od arbitralnego przypisywania funkcjonalnych znaczeń temu, co obserwowałam. Należy podkreślić, że swoistą właściwością przyjętego na potrzeby prowadzonych badań podejścia interpretatywnego, które stwarzało ramy działania poznawczego w budowaniu teorii ugruntowanej badanego zjawiska (skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie), jest nadmierna koncentracja na znaczeniach, motywach kosztem analizy warunków wywołujących działania, o czym pisałam w rozdziale trzecim niniejszego studium. Chcąc zapobiec temu, by badania obarczone były tego rodzaju mankamentem, podjęłam próbę analizy procesu stawania się skutecznym przywódcą i kluczowych aspektów skutecznych praktyk przywódczych w rozwoju szkoły, uwzględniając w prowadzonych dociekania uwikłania tego procesu i tych praktyk w zależności społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne. Dokonując rekonstrukcji procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole, dążyłam zatem do uchwycenia i ustalenia działań badanych dyrektorów oraz tego, w jaki sposób i na ile były one powiązane ze strukturą, w jakiej się odgrywają. Analiza praktyk przywódczych badanych została poprzedzona analizą szeroko rozumianego kontekstu, w jakim działali uczestnicy badań (usytuowanie szkół, charakterystyki szkół: historia, wizerunek, wyzwania, nauczyciele, uczniowie, rodzice), jak i biografii badanych dyrektorów.

Referowane w niniejszej pracy badania oznaczały, zgodnie z przyjętymi podstawami metodologicznymi, nie tylko eksplorację „punktu widzenia uczestnika życia społecznego” – zaproszonych do badań dyrektorów szkół, ale podjęcie wysiłku rozpoznania, w jaki sposób doświadczenie, które jest przedmiotem

badania, jest osadzone w szerszych, często ukrytych pozycjach, sieciach, sytuacjach i relacjach społecznych. Analiza uzyskanych danych jakościowych została odniesiona do konkretnego czasu, miejsca i sytuacji. W toku procesu badawczego podejmując wysiłek rekonstrukcji procesu stawania się skutecznym przywódcą i rozpoznania kluczowych aspektów skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie, prowadziłam badania nie tylko z poziomu jednostki (badanych dyrektorów szkół), ale także z poziomu szkoły i jej otoczenia, co pozwoliło na uwzględnienie uwikłań społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych w analizie doświadczeń badanych dyrektorów szkół.

Namysł nad kategorią skutecznego przywództwa z odniesieniem go do szkoły jako miejsca, w którym dzieją się opisywane przez badanych dyrektorów praktyki działania i zastosowanie tej kategorii do opisu i interpretacji rzeczywistości społecznej przy koncentracji na jej wymiarze edukacyjnym pozwoliło spojrzeć na analizowane problemy niejako „od wewnątrz” z perspektywy osób uczestniczących w badanych aktywnościach. Z drugiej strony jednak, umieszczenie tych aktywności w określonym kontekście, sprawiło, że nakładają się na siebie, przeciwstawiają się sobie i dopełniają się nawzajem dwie perspektywy: wewnętrzna i zewnętrzna, subiektywna i obiektywna, opisowa i interpretacyjna. Prowadzenie analiz z poziomu szkoły, nie tylko z poziomu badanych osób otworzyło zatem proces analityczny na nowe możliwości interpretacyjne i ujawniło związki, które w innym przypadku pozostałyby ukryte. Obrane przeze mnie podejście badawcze stworzyło dobre warunki ku temu by móc poznać to, jak badani dyrektorzy szkół interpretują swoje działania, jak interpretują strukturę, w której działają, jak korzystają ze stwarzanych przez nią możliwości, jak przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom oraz jak postrzegają swoje położenie i jakie przyjmują strategie działania.

Analizując rozwój zawodowy badanych dyrektorów, przyjąłam biograficzną perspektywę badawczą, która umożliwiła traktowanie rozwoju zawodowego dyrektorów szkół jako fenomenu zakorzenionego i modelowanego w strumieniu narastających doświadczeń badanych. W prowadzonych badaniach założyłam, że dzięki biograficznemu podejściu, jako badacz będę mogła zrozumieć zmiany pojawiające się w karierze zawodowej badanych dyrektorów poprzez wgląd w osobiste interpretacje badanych, w to jak doświadczają oni własne kariery, jak rozwijają się ich indywidualne teorie edukacyjne i jednocześnie poprzez analizę wpływu szeroko rozumianego środowiska dyrektora szkoły i jego życia osobistego na przebieg kariery zawodowej. Postrzegana w ten sposób perspektywa biograficzna pozwoliła mi – jak zakładam – uniknąć błędów zarówno nadmiernego kognitywizmu, jak i zbytniego subiektywizmu (skoncentrowanego na badaniu tego, co dzieje się „wewnątrz” dyrektora) w toku prowadzenia analiz badawczych nad rozwojem zawodowym dyrektora szkoły. Koncentrując swoją

uwagę na historiach życia zawodowego badanych dyrektorów i historiach rozwoju badanych szkół, podjęłam próbę odpowiedzi na szereg pytań, wśród których znalazły się pytania o to istotę działań przywódczych badanych, o kluczowe aspekty tych działań, mające zasadnicze znaczenie w rozwoju szkół. Ważną rolę w badaniach odegrała odpowiedź na pytanie o to, jaką drogę rozwoju zawodowego przebyli badani czy też na pytanie o to, co było znamienne dla ich stawania się skutecznymi przywódcami w szkołach, którymi kierują.

W trakcie wywiadu narracyjnego badani opowiadając historie przebiegu ich życia zawodowego, dążyli – zgodnie ze skierowaną przeze mnie do nich prośbą – do ukazania historii stawania się skutecznym przywódcą edukacyjnym. Koncentrując swoją uwagę na historiach życia zawodowego badanych, podjęłam zatem próbę odpowiedzi na pytanie o przebieg dróg rozwoju zawodowego badanych i biograficzne uwarunkowania stawania się skutecznym przywódcą. Przedstawiane przez badanych dyrektorów opowieści o ich życiu zawodowym były rekonstrukcjami ich drogi zawodowej i indywidualnego rozwoju, dokonanymi, jak pokazały badania, z perspektywy osób w wieku średnim. W trakcie wywiadu intensywnego badani przedstawiali historie rozwoju szkół, którymi kierowali, własności środowiska szkół, a wraz z tym praktyki przywódcze, którym nadawali szczególne znaczenie w doskonaleniu pracy szkół.

Uzyskane wyniki badań i płynące z nich wnioski zostały przedstawione i szczegółowo omówione w rozdziałach IV, V i VI niniejszej rozprawy, zatytułowanych odpowiednio: *Charakterystyki szkół*, *Stawanie się skutecznym przywódcą* i *Kształtowanie warunków edukacji – kluczowe aspekty skutecznego przywództwa*. Podsumowując uzyskane wyniki, warto wskazać na najbardziej znaczące wnioski, jakie płyną z przeprowadzonych badań. Otóż, uzyskane wyniki badań pokazują, że skuteczne przywództwo badanych dyrektorów, można nazwać przywództwem edukacyjnym, czyli takim które nie tylko odnosi do sfery edukacji, ale przede wszystkim sprzyjającego kształtowaniu odpowiednich warunków edukacji na rzecz rozwoju wszystkich podmiotów edukacji. W przywództwie badanych dyrektorów dużą rolę odgrywała *uważność* wobec miejsca, w którym przebiega edukacja i rozumienie przywództwa jako pozytywnego oddziaływania (bezpośredniego lub pośredniego) na innych poprzez tworzenie odpowiednich warunków w szkole sprzyjających uczeniu się uczniów. Przywództwo badanych dyrektorów pozwalało im rozwiązywać najważniejsze z punktu widzenia ucznia problemy w szkole, a nie podejmować walkę o władzę, czy wpływy. W warunkach zachowywania tej *uważności*, badani dyrektorzy szkoły starali się, mówiąc za Marią Mendel (zob. Mendel, 2001; 2002; 2007a, 2007b) być w przymierzu z nauczycielami i rodzicami i lokować się ze względu na cechy łączącej ich relacji nie po przeciwnych, lecz po jednej stronie, stronie ucznia. W praktyce oznaczało to pewną przynależność dyrektora szkoły do świata, z którego przybyli do szkoły jego uczniowie. Przyjęcie takiego stanu

rzeczy sprawiło, że aktywnie współtworzyli oni przestrzeń lokalnej społeczności, w której działają kierowane przez nich szkoły. Dyrektorzy badanych szkół we współpracy ze swoimi nauczycielami sprzyjali tworzeniu w szkole odżywczego środowiska edukacyjnego. Dyrektorzy szkół, aby doskonalić kierowane przez siebie szkoły starali się budować swoistą „infrastrukturę społeczną” w szkole dla tworzenia podstaw do zaufania, będącego warunkiem budowania kapitału społecznego. Jednym z zasadniczych zadań dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego było kreowanie kultury organizacyjnej szkoły, a wraz z tym tworzenie potencjału szkoły na rzecz wprowadzania zmian w życie szkoły.

Analiza zebranego materiału pokazała, że o ile pojawia się wiele podobieństw we własnościach przywództwa badanych to można było z łatwością zaobserwować wiele różnic w sposobie realizacji praktyk przywódczych zorientowanych na podobny cel, co z kolei należy tłumaczyć czynnikami, które rzutowały na wspomaganie lub hamowanie zamierzonych przez badanych dyrektorów działań. Dyrektorzy ci mieli różne punkty wyjścia, stawali przed innymi oczekiwaniami, zderzali się z różnymi historiami i potrzebami szkół, prowadzone przez nich szkoły funkcjonowały w innych kontekście społecznym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym. Praca badanych dyrektorów szkół była osadzona w określonym kontekście społeczno-ekonomiczno-kulturowym i historycznym. Niemniej jednak pomimo różnych uwikłań tej pracy, kontekst danego systemu – jak pokazały badania – nie musi konieczne określać, co trzeba zrobić, ale rozstrzygające jest określenie tego, jak to uczynić.

Uzyskane wyniki badań pokazują, że nie ma prostych rozwiązań służących doskonaleniu szkoły. Skuteczni przywódcy są tymi, którzy potrafią brać na siebie odpowiedzialność, budować pozytywne relacje i oferować nauczycielom, rodzicom, uczniom możliwości dla wspólnej pracy na rzecz doskonalenia ich szkół. W sposób naturalny szkoła wraz ze swoim usytuowaniem postrzegana jest jako zasadnicze miejsce, w którym dzieją się procesy edukacyjne i które otwiera się na negującą je zewnętrżność.

Wnioski, jakie wypływają z badań, jeśli pod uwagę weźmiemy przygotowanie dyrektorów do pełnienia roli, mówią iż należy skierować uwagę na kwestie dotyczące kształcenia dyrektorów w Polsce. Poszukiwanie i analizowanie dobrych praktyk zagranicznych w tym zakresie wydaje się być konieczne dla kształcenia dyrektorów, którzy działają na rzecz swoich środowisk, dostrzegają potrzeby zmian i wiedzą, że aby ich dokonać, muszą zacząć od zmieniania samych siebie. Środowiska szkolne stają się coraz bardziej złożone. Umiejętności osób należących do kadry kierowniczej oświaty okazują się coraz bardziej istotne dla sukcesu danej szkoły, choć jednocześnie rzadko są uwzględniane w różnych formach doskonalenia i doksztalcenia zawodowego dla nauczycieli. Przewodzenie innym w środowisku szkolnym wymaga krytycznego namysłu

nad wprowadzanymi zmianami. Namysł ten jest podstawowym warunkiem w zajęciu stanowiska wobec kwestii aksjologicznych podstaw współczesnej edukacji, może być punktem odniesienia dla lepszego zrozumienia istoty i sensu zmiany edukacyjnej oraz budowania potencjału szkoły.

Sadzę, że wartość poznawcza zaprezentowanych w niniejszym studium badań polega przede wszystkim na wykazaniu złożoności oddziaływań różnorodnych czynników na przywództwo badanych dyrektorów szkół. Wyniki obrazujące ową złożoność potwierdzają przydatność zastosowanego programu badań. Przeprowadzone badania rzucają pewne światło na sposoby badania rzeczywistości edukacyjnej, potwierdzając moc i potencjał, który obserwujemy w zwrocie ku pedagogicznym badaniom jakościowym w badaniach porównawczych, w których centrum zainteresowania stoi – mówiąc najogólniej – szkoła i dziejące się w szkole praktyki edukacyjne. Przeprowadzone badania, zgodnie z ich założeniami, pozwoliły wzbogacić wiedzę o zjawisku skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie, a zwłaszcza o sposobach działania tych dyrektorów szkół, którzy są uznawani za skutecznych przywódców i o tym, jak te sposoby się kształtowały, jak badani dyrektorzy stawali się skutecznymi przywódcami.

Przedstawione w tej książce badania skłaniają do dalszych poszukiwań i do bliższego zainteresowania się dyrektorem jako podmiotem działań przywódczych, problematyką codzienności, z jaką mają do czynienia dyrektorzy szkół. Ważne może być poszukiwanie odpowiedzi na pytania, o to czym cechują się dyrektorzy, którzy są postrzegani jako skuteczni przywódcy edukacyjni, co motywuje ich do działania, co podtrzymuje ich entuzjazm i energię do pracy oraz jak stawiają czoła wyzwaniom w sytuacjach szczególnie trudnych, krytycznych, co stanowi ich punkty orientacyjne, co uszpójnia ich działania na przykład w sytuacji permanentnego oddziaływania wielu sprzecznych ze sobą bodźców. Dyskusja odnośnie roli dyrektora jako przywódcy we współczesnej szkole powinna być zogniskowana na możliwościach, jakimi dysponuje dyrektor szkoły w tworzeniu kultury organizacyjnej szkoły. Możliwości te stają się szczególnie widoczne zwłaszcza wówczas, gdy skupimy się nie tyle na tym, co jest obserwowalne w szkole, ale na tym, co trudno jest bezpośrednio „dotknąć”, „usłyszeć”, „zobaczyć”, „poczuć”, czyli na tym wszystkim czego nie można bezpośrednio odsłonić. W analizach nad szkołą powinny nas szczególnie interesować normy i wartości, które są ważne dla nauczycieli, rodziców, uczniów szkoły oraz różnego rodzaju założenia, leżące u podstaw funkcjonowania szkoły. Potrzebne są – jak zakładam – dalsze badania, które dokonają wglądu nie tylko w praktyki przywódcze dyrektorów szkół, ale także nauczycieli. Problematyka przywództwa nauczycieli w szkołach jest niezmiernie ważna, zwłaszcza wówczas, gdy podejmowany jest problem budowania kultury organizacyjnej szkoły. Obecnie potrzebujemy badań ukazujących, w jaki sposób nauczyciele mogą skutecznie przeprowadzić zmiany w szkole i jej otoczeniu.

Mam nadzieję, że osiągnięte wyniki badawcze mogą pomóc w lepszym zrozumieniu zjawiska skutecznego przywództwa w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie i jednocześnie przyczynić się do promowania zachowań, form działalności znamiennej dla tych dyrektorów, którzy są rozpoznawani w środowisku szkolnym i pozaszkolnym jako skuteczni przywódcy, potrafiący promować i wdrażać pozytywne zmiany edukacyjne. Zakładam, że uzyskana wiedza może okazać się pomocna we wzmacnianiu istniejącej praktyki i sprzyjać podwyższaniu jakości pracy szkół i otwieraniu możliwości przed dziećmi, których nie miałyby w innych miejscach.

Bibliografia

- Ackerman, R. H., Maslin-Ostrowski, P. (2002). *The Wounded Leader: How Real Leadership Emerges in Times of Crisis*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Adair, J. (1983). *Effective Leadership*. London: Pan Books.
- Adair, J. (2001). *Anatomia biznesu. Budowanie zespołu. Jak stworzyć dynamiczny zwycięski zespół*. Tłum. E. Czerwińska. Warszawa: Studio Emka Sp. z o.o.
- Adair, J. (2007). *Rozwijanie kompetencji przywódczych*. Tłum. M. Lany. Kraków: Wolters Kluwer business.
- Adair, J., Reed, P. (2008). *Od bossa do lidera. Prowadzić innych do sukcesu*. Tłum. M. Lany. Kraków: Wolters Kluwer.
- Adelman, C., Kemmis, S., Jenkins, D. (1980). Rethinking case study: Notes from the second Cambridge conference. W: H. Simons (red.), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation* (s. 45–61). Occasional Publication No 10, Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Ainscow, M., Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects* 145 (1), 15–34.
- Alston, J. A. (2002). *Multi-leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millenium*. New York – Oxford: University Press of America, Inc.
- Anderson, T. (2006). *Więcej niż lider: Przywództwo transformacyjne. Nowe umiejętności na niezwykłą przyszłość*. Tłum. P. Sut. Międzybórz: Centrum Kreowania Liderów Grupa Holdingowa.
- Appelt, K. (2005). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 503–552). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Aureliusz, M. (1997). *Rozmyślania*. Tłum. M. Reiter. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Avolio, B. J. (1999). *Full Leadership Development*. London: Sage.
- Avolio, B. J. (2005). *Leadership Development in Balance*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Avolio, B. J., Gibbons, T. C. (1988). Developing Transformational Leaders: A life span approach. W: J. A. Conger, R. N. Kanungo (red.), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (s. 276–308). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J., Goodson, I. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. W: S. J. Ball, I. F. Goodson (red.), *Teachers' Lives and Careers* (s. 1–26). London, Philadelphia: Falmer Press.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. W: R. Schwarzer (red.), *Self-efficacy: Thought Control of Action* (s. 335–394). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, M. (1996). Creating a framework for success in urban areas. W: M. Barber, R. Dunn (red.), *Raising Educational Standards in the Inner Cities: Practical Initiatives in Action* (s. 6–23). London: Cassell.
- Barber, M., Dann, R. (red.). (1996). *Raising Educational Standards in Inner Cities*. London: Cassell.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443–449.
- Bass, B., Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership*. New York: Free Press.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Bauman, T. (2001). Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: Strategie ilościowe i jakościowe* (s. 267–362). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman, T. (2003). Badania empiryczne jakościowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (Tom 1, s. 279–288). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman, T. (2005). *Wstęp*. W: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. T. Bauman (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman, Z. (2008). *Wspólnota*. Tłum. J. Margański. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., Harvey, J.A. (2003). *Distributed Leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bjerke, B. (2004). *Kultura a style przywództwa*. Tłum. B. Nawrot. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women. Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blackmore, J., Thomson, P. (2004). Just ‘good and bad news’? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy*, 19(3), 301–320.
- Blake R.R., Mouton, J.S. (1964). *Managerial Grid*. Houston – Texas: Gulf Publishing.
- Blase J., Anderson, G. L. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. New York: Teachers College Press.
- Blase, J., Blase, J. (2006). *Teachers bringing out the best in teachers: A guide to peer consultation for administrators and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blanchard, K.H. (2007). *Leading at a higher level: Blanchard on leadership and creating high performing organizations*. Michigan: Pearson/Prentice Hall.
- Bochno, E., Bochno, I. (2011). Szkolny kapitał społeczny a jakość kultury szkoły. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania* (Tom 2, s. 194–229). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Bogaj, A., Kwiatkowski, S.M., Szymański, M.J. (1998). *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Warszawa: IBE.
- Borich, G. (1996). *Effective Teaching Methods*. (Wydanie III). New York, NY: Macmillan.
- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Tłum. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Tłum. A. Sawisz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bransford, J. D., Brown, A., Cocking, R. (red.) (2000). *How people learn: Mind, brain, experience and school*. Washington DC: National Academic Press.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., LePage, P. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, LA: Jossey-Bass.
- Bridges, E. (1977). The nature of leadership. W: L. Cunningham, W. Hack, R. Nystrand (red.), *Educational Administration: The Developing Decades* (s. 202–230). Berkley, CA: McCutchan.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Warszawa: Universitas.
- Brzezińska, A. I. (red.). (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bühler, Ch. (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Tłum. E. Cichy, J. Jarosz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burden, P. R. (1986). Teacher development: Implications for teacher education. W: J. D. Rath, L. G. Katz (red.), *Advances in Teacher Education* (s. 185–220). Norwood, NJ: Ablex.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. W: W. R. Houston (red.), *Handbook of Research on Teacher Education* (s. 311–328). New York: Macmillan.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butler, J. (1992). Teacher professional development: An Australian case study. *Journal of Education for Teaching*, 18, 221–238.
- Carnegie Corporation of New York (1986). *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Carlson, K.G., Shagle-Shah, S., Ramirez, M.D. (1999). *Leave No Child Behind: a Baker's Dozen Strategies to Increase Academic Achievement*. Chicago, IL: Chicago Board of Education.
- Carter, K. (2002). Leadership in urban and challenging contexts: investigating EAZ policy in practice. *School Leadership and Management*, 22(1), 41–59.
- Carter, K., Jackson, D. (2002). Introduction – leadership in urban and challenging contexts: perspectives from the National College for School Leadership. *School Leadership and Management*, 22(1), 7–13.
- Chapman, C. (2002) OfSTED and school improvement: Teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances. *School Leadership and Management*, 22(3), 257–272.
- Chapman, C., Harris, A. (2004). Strategies for school improvement in schools facing challenging circumstances. *School Leadership and Management*, 22(3), 41–59.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chase, S. E. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 2, s. 15–55, Tłum. F. Schmidt). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Christensen, J., Burke, P., Fessler, R. Hagstram, D. (1983). *Teachers' Career Development*. Washington DC: ERIC Clearing House.

- Collingwood, H. (2002). Leaders remember the moments and people that shaped them. W: D. Goleman, W. Peace, H. Collingwood (red.), *Harvard Business Review on Breakthrough Leadership* (s. 1–24). Harvard: Harvard Business School Press.
- Collins, J. (2007). *Od dobrego do wielkiego. Czynniki trwałego rozwoju i zwycięstwa firm*. Tłum. J. Gałuszka. Warszawa: MT Biznes sp. z o. o.
- Covey, S. R. (1990). *Principle Centered Leadership*. New York: Simon & Schuster.
- Crabtree, B. F., Miller, W. L. (1992). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Crawford, M. (2003). Challenging circumstances: the role of distributed and intensified leadership. W: N. Bennet, L. Anderson (red.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (s. 77–88). London: Sage/Paul Chapman.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (Wydanie II). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cross, R., Parker, A. (2004). *The Hidden Power of Social Networks: Understanding How Work Really Gets Done in Organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Crossley, M., Broadfoot, P., Schweisfurth, M. (red.). (2007). *Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education*. London: Routledge.
- Czapiński, J. (2009). Kapitał społeczny. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 270–280). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2009). *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.
- Czarnecki, J.S. (2006). Architektura dla lidera. W: J. M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 19–36). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czarnecki, J.S. (2010) Stereotypy w zarządzaniu szkołą. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 93–118). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Czarnecki, K.M. (1985). *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa: IWZZ.
- Daft, R.L. Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *The Academy of Management Review*, 9(2), 284–295.
- Daniłowicz, P., Lisek-Michalska, J. (2007). Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody. W: J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą* (s. 11–32). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Darling-Hammond, L. (2007). Standards, Accountability, and School Reform. W: Ch. Sleeter (red.), *Facing Accountability in Education: Democracy and Equity at Risk* (s. 78–111). New York: Teachers College Press.
- Davies, B. (2006). *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability*. London: Paul Chapman Publishing. A Sage Publication Company.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, C. (2006). Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole? Tłum. i opracowanie naukowe: J. M. Michalak. W: J. M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 83–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Day, C., Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of head-teachers. W: I. F. Goodson, A. Hargreaves (red.), *Teachers' Professional Lives* (s. 205–227). London: Routledge/Falmer.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E, Ahtaridou E., Kington, A. (2009). *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project. Final Report*. Nottingham: University of Nottingham.

- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11, 581–613.
- Day, D.V., Sin, H.P., Chen, T.T. (2004). Assessing the burdens of leadership: Effects of formal leadership roles on individual performance over time. *Personnel Psychology*, 57, 573–605.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 1–45). Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (red.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (Wydanie III). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K, Lincoln, Y. S. (red.). (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. London: Academic Press.
- DfES (2004). *National Standards for Headteachers (revised)*. Nottingham: DfES Publications.
- DiGaetano, A., Lawless, P. (1999). Urban Governance Decline. Governing Structure and Policy in Birmingham and Sheffield, England and Detroit, Michigan, 1980–1997. *Urban Affairs Review*, 4, 546–577.
- Domański, H. (2000). *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Domalewski, J. (2000). Społeczne i środowiskowe wyroki biografii edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Numer specjalny, 239–252.
- Domalewski, J., Mikiewicz, P. (2004). *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Warszawa – Toruń: IRWiR PAN.
- Dolata, R. (2008). *Szkola – segregacje – nierówności*. Wydawnictwo: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Doppler, K., Lauterburg, C. (2002). *Change Management – Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt/New York: Campus Verlag GmbH.
- Drózka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. (Wydanie II). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Drózka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Drózka, W. (2010). Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo – jakościowe. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 124–135). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- DuBrin, A. J. (1979). *Praktyczna psychologia zarządzania*. Tłum. M. Szwarc. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dudzikowa, M. (2008). Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. (Tom 4, s. 205–262). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2010). *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne* (Tom 1, s. 337–413). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (Tom 5, s. 9–25). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (red.). (2011). Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów. *Studia Pedagogiczne*. Tom LXIV.

- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbierska, K., Marciniak, M. (red.). (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*. Tom 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R. (red.). (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Tom 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1–19.
- Elsner, D., Bednarek, K. (2008). *Pierwszy rok dyrektora szkoły. W kręgu wyzwań*. Chorzów: Wydawca Danuta Elsner.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Englefield, S. (2001). *Leading to Success: Judging Success in Primary Schools in Challenging Contexts*. Nottingham: National College for School Leadership.
- English, F. (red.). (2003). *The SAGE Handbook of Educational Leadership. Advances in Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Evans, M.G. (1970). The effects of supervisory behaviour on the path-goal relationship. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 5, 277–298.
- Feiman-Nemser, S., Floden, R. E. (1986). A consumer's guide to teacher development. *Journal of Staff Development*, 1 (2), 126–147.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. W: P. J. Burke, R. G. Heideman (red.), *Career-long Teacher Education* (s. 181–193). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Fessler, R. (1995). Dynamic of teacher career stages. W: T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education* (s. 171–192). New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., Christensen, J. (1992). *Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fessler, R., Ingram, R. L. C. (2003). The teacher career cycle revisited: New realities – new responses. W: B. Davis, J. West-Burnham, P. Collarbone (red.), *The Handbook of Educational Leadership and Management* (s. 584–590). London: Pearson Education.
- Fiedler, F.E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Firestone, W., Riehl, C. (red.). (2005). *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Flyvbjerg, B. (2005). Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku. *Studia Socjologiczne*, 2 (177), 41–69.
- Fontana, A., Frey, J. H. (2009). Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania. Tłum. M. Skowrońska. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań naukowych* (Tom 2, s. 81–127). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franey, T. (2002). The 'smart story': the challenge of leadership in the urban school. *School Leadership and Management*, 22(1), 27–39.
- Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. Hornowska. Poznań: Zys i S-ka.
- Fromm, E. (1999). *Ucieczka od wolności*. Tłum. O. Ziemilska i A. Ziemilski. Warszawa: Czytelnik.
- Frost, D., MacBeath, J., Möller, J. (2009). Leaving a legacy: helping schools to collaborate in a climate of competition. W: J. MacBeath, Neil Dempster (red.), *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice* (s. 157–177). New York: Routledge.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Tłum. A. Śliwa. Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Fullan M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1998). *What's Wrong Fighting for Out There*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z entometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garratt, B. (2003). *Developing Strategic Thought*. London: McGraw-Hill.
- Gaś, Z. B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Tłum. M.M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Geltner, B., Shelton, M. (1991). Expanded notions of strategic instructional leadership. *The Journal of School Leadership*, 43(1), 38–50.
- Gewirtz, S., Ball, S., Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S. (2002). *Governance by Spin: The Case of New Labour and Education Action Zones in England*. Referat prezentowany podczas konferencji: European Conference for Educational Research, Lizbona, 11–14 września 2002.
- Gezi, K. (1990). The role of leadership in inner-city. *Educational Research Quarterly*, 12(4), 4–11.
- Gibb, C. A. (1947). The principles and traits of leadership. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(3), 267–284.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership, W: G. Lindzey (red.), *Handbook of Social Psychology* (Tom 2, s. 877–917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gibb, C. A. (1958). An Interactional View of the Emergence of Leadership. *Australian Journal of Psychology*, 10(1), 101–110.
- Giddens, A. (2001a). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2001b). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: „Nomos”.
- Glaser, B. G. (1969). The constant comparative method of qualitative analysis. W: G. McCall, J. Simmons (red.), *Issues in Participant Observation* (s. 216–227). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Adline.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Tłum. M. Gorzko. Kraków: „Nomos”.
- Gmerek, T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gmerek, T. (2007). *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*. Poznań – Leszno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Gmerek, T. (2005). *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich (studium z pedagogiki porównawczej)*. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”.
- Goldberg, L.R. (1981). Developing a taxonomy of trait-descriptive terms. W: D.W. Fiske (red.), *Problems with Language Imprecision: New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science* (s. 43–65). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Golinowska, S., Morecka, Z., Styrc, M., Cukrowska, E., Cukrowski, J. (2008). *Od ubóstwa do wykluczenia społecznego. Badania. Koncepcja. Wyniki. Propozycje Polska, Europa i Świat*. Opracowania PBZ. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.

- Golinowska, S., Tarkowska, E., Topińska, I. (red.). (2005). *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Gołębiński, D. B. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. (Tom 2, s. 158–205). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gorzko, M. (2008). *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Graham, J.W. (1988). Transformational leadership: Fostering follower autonomy, not automatic fellowship. W: J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Crachler, C. A. Schriesheim (red.), *Emerging Leadership Vistas* (s. 73–79). Lexington, MA: Lexington Books.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham i Philadelphia: Open University Press.
- Gray, J. (2000). *Causing Concern but Improving: A Review of Schools' Experience*. London: DFEE.
- Gray, J. (2004). Frames of reference and traditions of interpretation: Some issues in the identification of 'under-achieving' schools. *British Journal of Educational Studies*, 52(3), 293–309.
- Greenleaf, R. K. (1970). *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Greenleaf, R. K. (2003). Teacher as servant. W: H. Beazley, J. Beggs, L. C. Spears (red.), *The Servant Leader Within: A Transformative Path* (s. 75–240). Mahwah, New Jersey: Paulist Press.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., Resnick, L.B. (1996). Cognition and learning. W: D. C. Berliner, R. C. Calfee (red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 15–46). New York: Macmillan.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Grotowska-Leder, J. (2002). *Fenomen wielkowiejskiej biedy. Od epizodu do underclass*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hadfield, M. (2006). *Budowanie potencjału, doskonalenie szkoły i przywódcy szkolni*. Tłum. J.M. Michalak. W: J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 109–126). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hall, H. (2007). *Marketing w szkolnictwie*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (2010). *Leadership and Student Learning Outcomes*. Referat prezentowany podczas corocznej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych (American Educational Research Association, AERA) *Understanding Complex Ecologies in a Changing World*. Denver, 30 kwietnia – 3 maja 2010.
- Hallinger, P., Leithwood, K. (red.). (2003). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hamel, J. Dufour, S., Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hampton, G., Jones, J. (2000). *Transforming Northcote School. The Reality of School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Hancock, D.R., Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York, London: Teachers College Columbia University.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in a Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2004). Distinction and Disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 27–41.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting For Out There?* New York: Teachers College Pres.
- Hernas, A. (1997). O codzienności. *Kwartalnik Filozoficzny*, Tom XXV, z. 2, 101–120.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*, 22(1), 15–26.
- Harris, A., Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership. Dostęp: <http://www.ncsl.org.uk/research>.
- Harris, A., Chapman, C. (2004). Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 16–27.
- Harris, A., Chapman, C. (2006). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Context. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9), dostęp: http://www.ucalgary.ca/iejll/harris_chapman.
- Harris, A., Muijs, D. (2004). *Teacher Leadership: Improvement through Empowerment, a review of the Literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Harris, A., Muijs, D., Chapman, C., Stoll, L., Russ, J. (2003). *Raising Attainment in The Former Coalfield Areas*. Moorfoot: Department for Education and Skills.
- Harris, A., Thomson, P. (2006). *Leading schools in poor communities What do we know and how do we know it?* Referat prezentowany podczas corocznej konferencji: International Congress of School Effectiveness and Improvement, 03-06 stycznia 2006 roku, Fort Lauderdale, dostęp: <http://www.icsei.net/>
- Hatton, E. (2001). School development planning in a small primary school: Addressing the challenge in rural NSW. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 118–133.
- Hawkins, P., Smith, N. (2008). *Coaching, mentoring and organizational consultancy, supervision and development*. Berkshire: Open University Press.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York, London: Longman.
- Helling, I.K. (1990). Metoda badań biograficznych. W: J. Włodarek i M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 13–37). Tłum. K. Drożdżal, J. Włodarek. Warszawa – Poznań: PWN.
- Henchley, N. (2001). *Schools That Make a Difference: Final report. Twelve Canadian secondary schools in low-income settings*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Hermanns, H. (1987). Narrative interview: A new tool for sociological field research. W: Z. Bokszański, M. Czyżewski (red.), *Approaches to The Study of Face-to-Face Interaction* (s. 43–56). Folia Sociologica, 13, Acta Universitatis Lodziensis. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1977). *Management of Organizational Behaviour. Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Herzberg, F. (1968). *One More Time. How Do You Motivate Employees?* Harvard Business Review, January–February.
- Hickman, C. (1990). *Mind of Manager, Soul of a Leader*. New York: John Wiley and Sons.
- Hofstee, W. K. B., De Raad, B., Goldberg, L. R. (1992). Integration of the Big-Five and circumplex approaches to trait structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 146–163.

- Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Holly, R. (2000). Przywództwo, W: Z. Bokszański, H. Domański (red.), *Encyklopedia Socjologii*, (Tom 3, s. 244–252). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hopf, C. (1991). Qualitative Interview in der Sozialforschung. W: U. Flick (red.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen* (s. 177–182). München: Psychologie Verlags Union.
- Hoover, J., Valenti, A. (2009). *Uwolnić potencjał liderów*. Tłum. D. Wąsik. Kraków: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Hopkins, D. (2001a). *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. (2001b). *Meeting the Challenge: An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances*. London: DfES.
- Hopkins, D., Harris, A., Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411.
- House R. J. (1971). The path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16 (3), 321–338.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. W: J. G Hunt, L.L. Larson (red.), *Leadership: The Cutting Edge* (s. 189–207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Huber, S.G., West, M. (2002). Developing school leaders – A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. W: K. Leithwood, P. Hallinger (red.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 1071–1101). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Huberman, M. (1993a). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1993b). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. W: J. W. Little, M. W. McLaughlin (red.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts* (s. 11–50). New York: Teachers' College Press.
- Huberman M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. W: T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (s. 193–224). New York, NY: Teachers College Press.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się Poznawcze emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*. Tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jacob, G. (2001). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 111–126). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jacobs, T. O. (1970). *Leadership and Exchange in Formal Organizations*. Alexandria, Va: Human Resources Research Organization.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Januszkiewicz, K. (2009). *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Janson, A. (2008). Extracting leadership knowledge from formative experiences. *Leadership*, 4(1), 73–94.
- Johnson, J. F., Asera, R. (1999). *Hope for Education: A Study of Nine High-Performing, High-Poverty, Urban Elementary Schools*, Washington, Charles A. Dana Center, University of Texas at Austin, DC: U. S. Department of Education, Planning and Evaluation Service.
- Johnson, M. (1999). *Failing School, Failing City*. Oxfordshire: Jon Carpenter Publishing.
- Jung Dong, I., (2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups. *Creativity Research Journal*, 2(13), 185–195.
- Kaczmarek, S. (2001). *Rewitalizacja terenów poprzemysłowych. Nowy wymiar rozwoju miast*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Kamiński, A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 49–79). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Karkowska, M. (2005). *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Katzenmeyer, M., Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- Kawecki, I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G., Schratz, M., Vandenberghe, R. (1994). The development of qualitative research: Efforts and experiences from continental Europe. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (3), 239–255.
- Kelchtermans, G., Vandenberghe, R. (1994). Teachers’ professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45–62.
- Kempster, S. (2006). Leadership learning through live experiences: A process of apprenticeship? *Journal of Management and Organization*, 12(1), 4–22.
- Kets de Vries M.F.R. (1989). *Prisoners of Leadership*. New York: John Wiley & Sons.
- Keys, W., Sharp, C., Greene, K., Grayson, H. (2003). *Successful Leadership of Schools in Urban and Challenging Contexts*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Kim, C.W., Mauborgne, R. (2006). Przywództwo, które prowadzi do przełomu. Tłum. A. Sobolewska. W: *Harvard Business Review. Przywództwo w okresie zmian* (s. 29–53). Gliwice: Wydawnictwo “Helion”.
- Knickerbocker, I. (1948). Leadership. A conception and some implications. *The Journal of Social Issues*, Vol. 4, No. 3, 23–40.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera, M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kotarbiński, T. (1973). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.
- Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: The Free Press.
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2010). *Przywództwo i jego wyzwania*. Tłum. A. E. Chudzio. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kożusznik, B. (2011). *Zachowania człowieka w organizacji*. (Wydanie III). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Krause, D. G. (1996). *Sun Tzu – The Art of War for Executives*. London: Nicholas Brealey.
- Kreuger, R. A. (1994). *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. (1952). Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions. *Papers of the Peabody Museum*, Vol. 47, 643–656.
- Krüger, H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Krüger, H.-H. (2001). Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i badania* (s. 77–90). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Krzychała, S. (2010). Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (Tom 5, s. 137–160). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzyżanowski, M. (2011). Analiza zogniskowanych wywiadów grupowych. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 255–280). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf – Wiesław Łoś.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kvale, S. (2004). *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia – o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (Tom 2, s. 290–323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S.M. (2006). Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca. W: J. M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 37–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowski, S. M. (2010). Miejsce i rola przywództwa w edukacji. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 13–23). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski, S. M. (2011). Typologie przywództwa. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (s. 13–22). Warszawa: Difin.
- Kwiatkowski, S. M. Michalak, J. M. (red.). (2010). *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski, S.M., Michalak, J.M., Nowosad, I. (red.). (2011). *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”.
- Kwieciński, Z. (2002a). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń-Olsztyn: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (2002b). *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lambert, L. (2003). Shifting conceptions of leadership: Towards a redefinition of leadership for the twenty-first century. W: B. Davies, J. West-Burnham (red.), *Handbook of educational leadership and management* (s. 5–15). London: Pearson Education.
- Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Larner, M. (2004). *Pathways: Charting a course for professional learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Leavitt, H. J. (1986). *Corporate Pathfinders*. Homewood, Ill. Dow Jones-Irwin.
- Ledeń, M. A. (2006) *Machiavelli. Nowoczesne przywództwo. Władza dawniej i dziś: Jakie błędy wciąż popełniają wielcy tego świata?* Tłum. T. Misiorek. Gliwice: Wydawnictwo "Helion".
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 1–29.
- Leithwood, K., Hallinger, P. (2002). *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Press.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Hopkins, D. (2006a) *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: DfES Research Report 800.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006b). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. Nottingham, England: National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, nr 35 (Suppl), 679–706.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415–434.
- Leithwood, K., Steinbach, R. (2003). Successful leadership for especially challenging schools. W: B. Davies, J. West-Burnham (red.), *Handbook of Educational Leadership and management* (s. 25–43). Edinburgh: Pearson, Longan.
- Lekka-Kowalik, A. (2009). Uniwersytet na rynku usług edukacyjnych. *Ethos*, 1–2, 85–86.
- Lepa, A. (1997). *Świat manipulacji*. Częstochowa: Biblioteka "Niedzieli".
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: What can we learn for each other? *Comparative Education*, 34(2), 131–142.
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13.
- Likert R., Likert, J. G. (1976). *New Ways of Managing Conflict*. New York: McGraw-Hill.
- Lingard, B., Christie, P., Hayes, D., Mills, M. (2003). *Leading Learning: Making Hope Practical in Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Lipiec, J. (2010). Etyka badań naukowych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań pedagogicznych* (s. 357–369). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lipman, P. (1998). *Race, Class, and Power in School Restructuring*. New York: State University of New York Press.
- London, M. (2002). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Longworth, N., Davies, K. (1996). *Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Lord, R. G., Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and development of leadership skills. *Leadership Quarterly*, 16, 591–615.
- Louis, K. S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757–798.
- Louis, K. S., Miles, M. B. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K., Marks, H., Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–789.
- Lutyński, J. (1994). *Metody badań społecznych – wybrane zagadnienia*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

- Lyman, L., Villani, C. (2004). *Best Leadership Practices for High-poverty Schools*. Lanham, Maryland: Scarecrow.
- Lobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MacBeath, J. (2009). What do we know about learning. W: J. MacBeath, Neil Dempster (red.), *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice* (s. 4–19). New York: Routledge.
- MacRuairc, G., Harford, J. (2011). Teacher Leadership: The Imperative for Pedagogical Enquiry. W: B. Hudson, M. Meyer (red.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (s. 205–220). Opladen and Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Maden, M. (2001). Further lessons in success. W: M. Maden (red.), *Success Against the Odds – Five Years On* (s. 307–339). London: Routledge.
- Maden, M., Hillman, J. (1996). *Success Against the Odds*. London: Routledge.
- Malewski, M. (2006). *Wstęp*. W: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*. Tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Lechterhand.
- Markowski, T. (red.) (2006). *Rewitalizacja Księżego Młyna*. Biuletyn KPZK PAN. Zeszyt 229.
- Marlier, E., Atkinson, A. B., Cantillon, B., Nolan, B. (2007). *The EU and Social Inclusion. Facing the Challenges*. Bristol: The Policy Press, University of Bristol.
- Marzano, R., Pickering, D., Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mazurkiewicz, G. (2011a). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2011b). *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?* W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (s. 23–39). Warszawa: „Difin”.
- McClelland, D. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.
- Meier, D. (1995). *The Power of Their Ideas. Lessons for America from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Meighan, R., Barton, L., Walker, S. (1993). *Socjologia edukacji*. Z. Kwieciński (red.), Toruń: Wydawnictwo UMK, Studia Kulturowe i Edukacyjne.
- Melosik, Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2007). Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (reda.), *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 621–634). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Mendel, M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (red.) (2002). *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2007a). *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2007b). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.

- Mendel, M. (2010). Przywództwo edukacyjne jako przymierze. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 47–62). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merton, R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
- Merton, R.K., Fiske, M., Kendal, P.L. (1956). *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Michalak, J. M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: IBE.
- Michalak, J. M. (red.). (2006). *Przywództwo w szkole*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.
- Michalak, J. M. (2006a). Istota i modele przywództwa. W: J. M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 63–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, J.M. (2006b). Doskonalenie pracy szkół na obszarach zaniedbanych. Rola przywództwa. W: J. M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 127–142). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, J. M. (2006c). Rozwój zawodowy dyrektorów szkół a przywództwo i idea uczenia się przez całe życie. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 175–186). Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.
- Michalak, J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, J. M. (2008). Etyczne aspekty prowadzenia jakościowych badań pedagogicznych za pomocą wywiadu. Implikacje dla edukacji nauczycielskiej. *Edukacja. Studia – Badania – Innowacje*, 3 (103), 14–27.
- Michalak, J. M. (2009a). Making a difference in challenging urban schools: successful principals. *European Educational Research Journal*, 3(8), 387–396.
- Michalak, J.M. (red.). (2009b). *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji. Materiały szkoleniowe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, J. M. (2009c). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja. Studia – Badania – Innowacje*, 4(108), 22–33.
- Michalak, J. M. (2010a). Budowanie partnerstwa pomiędzy uczelnią wyższą a szkołą. W poszukiwaniu perspektywy łączącej naukowców i praktyków. *Forum Oświatowe*, 1(42), 27–38.
- Michalak, J. M. (2010b). Przywództwo dla wzmacniania szans edukacyjnych uczniów. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły* (s. 181–207). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Michalak, J. M. (2010c). Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 63–81). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak, J.M. (2011a). Dobry dyrektor to podstawa. *Psychologia w szkole*, 4(32), 15–20.
- Michalak, J. M. (2011b). Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (s. 40–57). Warszawa: „Difin”.
- Michalak, J. M. (2011c). Leadership for learning: Formative experiences in headteachers’ lives and their professional development. *Rocznik Andragogiczny*.
- Michalak, J. M., Jones, S. (2009). Rising social capital and educational outcomes in highly disadvantaged communities: School leadership teacher education implications. *Edukacja*, 2(106), 93–101.
- Michalak, J. M., Jones, S. (2010). Towards “inclusive school leadership” in highly disadvantaged urban contexts. *Edukacja*, 2(110), 5–16.

- Miles, M. B., Huberman A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Mintzberg, H. (2005). Praca menedżera — fakty i mity. Tłum. M. Lipa. W: *Harvard Business Review. Przywództwo* (s. 7–44). Gliwice: Wydawnictwo „Helion”.
- Miron, L., & Lauria, M. (2005). *Urban Schools: The New Social Spaces of Resistance*. New York: Peter Lang.
- Mitchell, C., Sackney, L. (2000). *Leadership*. London: Routledge-Falmer.
- Monroe, L. (1997). *Nothing's Impossible. Leadership Lessons from Inside and Outside the Classroom*. New York: Public Affairs.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, D.L. (1998). *The Focus Group Guidebook. Focus Group. Kit 1*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch., Barber, M. (2012). *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. Tłum. M. Pater. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Mulford, B., Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 61–82.
- Mulford, B., Kendall, D. Ewington, J., Edmunds, B., Kendall, L., Silins, H. (2007). Successful principalship of high-performance schools in high-poverty communities. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 461–480.
- Murphy, J., Seashore, L. (1999). *Handbook of Research on Educational Administration*. Michigan: Jossey-Bass Publishers.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- National College for School Leadership (2005a). *Chartered Urban Leader Status. Guidance for Governors, Headteachers and Aspiring School Leaders*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- National College for School Leadership. (2005b). *A model of School Leadership in Challenging Urban Environments*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Noah, A.-M. (2004). Analiza komparatywna – w stronę fundamentalnej zasady interpretacji dokumentarnej. W: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metody interpretacji dokumentarnej* (s. 64–85). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Noah, H. J. (1985). Comparative Education: Methods. W: T. Husén, T. Neville Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (s. 869–872). New York: Pergamon.
- Northouse, P. G. (2009). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I. (2011). Od rozwoju szkolnictwa do rozwoju szkoły. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (s. 58–75). Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Nowosad, I. (2010). Od współpracy w szkole do sieci współpracy regionalnej na rzecz edukacji. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 175–184). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- O'Connor, M., Hales, E., Davies, J., Tomlinson, S. (1999). *Hackney Downs. The school that dared to fight*. London & New York: Cassell.
- Ofsted (2000). *Improving City Schools*. London: Ofsted.
- Oleś, P. K. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Orzechowski, M. (1984). *Polityka, władza, panowanie w teorii Maxa Webera*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Ostrowska, U. (1998). *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Rozprawy nr 84. Bydgoszcz: Akademia Techniczno-Rolnicza im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska, U. (2002). Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań. W: U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji* (s. 107–138). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Osińska, K., Śliwińska, A. (1997). Społeczności permanentnego ubóstwa. W: G. Babiński, J. Mucha, A. Sadowski (red.), *Polskie badania nad mniejszościami kulturowymi. Wybrane zagadnienia*. Białystok: Filia UW
- Pachociński, R. (2007). *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*. (Wydanie II). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pachociński, R. (1995). *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*. Białystok: Trans Humana.
- Pacione, M. (1997a). The geography of educational disadvantage in Glasgow. *Applied Geography*, 17(3), 169–192.
- Pacione, M. (red.). (1997b). *Britain's cities. Geographies of division in urban Britain*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (Wydanie III). London, New Delhi: Sage Publication.
- Pawlak, C. (2007). *Muzealizacja, rewitalizacja czy destrukcja? Wobec dziedzictwa XIX wiecznej architektury*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Penc, J. (1997). *Decyzje w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Penc, J. (2003). *Zarządzanie w warunkach globalizacji*. Warszawa: Difin.
- Penc, J. (2005). *Role i umiejętności menedżerskie. Sekrety sukcesu i kariery*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. W: N. Boyan (red.), *Handbook of Research in Educational Administration* (s. 106–132). New York: Longman.
- Piowarski, R. (2006). *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Piowarski, R., Krawczyk, M. (2010). Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS). W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 143–158). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Piowarski, R., Krawczyk, M. (2009). *Talis. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Plechanow, J. (1951). *O roli jednostki w historii*. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Pleśniar, M. (2011). Dyrektor szkoły jako twórca polityki edukacyjnej w swojej szkole – rzeczywistość czy pieśń przyszłości? W: P. Kubicki, P. Zbieranek (red.), *Samorząd a edukacja* (s. 60–61). Gdańsk: IBNGR
- Podemski, K. (2009). Przedmowa do polskiego wydania. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań naukowych* (Tom 1, s. xxi–xxv). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polak, K. (2007). *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Polawski, P. (1999). Dzieci i młodzież w sferze ubóstwa. Dziedziczenie biedy i społecznego nieprzystosowania. W: K.W. Frieske (red.), *Marginalność i procesy marginalizacji* Warszawa: IPiSS.

- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Potoczna, M., Warzywoda-Kruszyńska, W. (2009). *Kobiety z łódzkich enklaw biedy. Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym przekazie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Potter, D., Reynolds, D., Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: a review of research and practice. *School Leadership and Management*, 22(3), 243–256.
- Potulicka, E. (1993). *Geneza, reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988. Nowa Prawica a edukacja*. Część I. Poznań–Toruń: „Edytor”.
- Potulicka, E. (1996). *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz modelu demokracji liberalnej – etycznej i socjaldemokratycznej. Nowa Prawica a edukacja*. Część II. Poznań – Toruń: „Edytor”.
- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań: Eruditus.
- Potulicka, E. (2008). Wychowanie obywatelskie – nowy przedmiot nauczania w Anglii. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. (Tom 4, s. 37–53). Gdańsk: GWP.
- Potulicka, E. (2010). Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 176–201). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Power, S., Warren, S., Gillbourn, D., Clark, A., Thomas, S., Kelly, C. (2003). *Education in Deprived Areas. Outcomes, Inputs and Processes*. London: Institute of Education, University of London.
- Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmieniającym się otoczeniu*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
- Przybyłowska, I. (1978). Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych. *Przegląd Socjologiczny*, Tom XXX, 93–96.
- Putnam, R. T., Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, nr 29 (1), 4–15.
- Rainwater, L., Smeeding, T. (2003). *Poor Kids in A Rich Country. America's Children in Comparative Perspective*. New York: Russell Sage Foundation.
- Reyes, P., Scribner, J. D., Scribner, A. P. (red.). (1999). *Lessons from High-Performing Hispanic Schools*. New York: Teachers College Press.
- Reynolds, D., Clarke, P., Harris, A. (2004). *Challenging the Challenged: Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances*. Referat prezentowany podczas corocznej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych (American Educational Research Association, AERA): *Enhancing the Visibility and Credibility of Educational Research*, 12–16 kwietnia 2004, San Diego, Stany Zjednoczone.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D., Chapman, C. (2001). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice*. London: DfES.
- Riseborough, G. (1993). Primary headship, State policy and the challenge of the 1990s: An exceptional story that disproves total hegemonic rule. *Journal of Education Policy*, 8(2), 155–173.
- Robinson, V., Lloyd, C., Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An

- analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rost, J.C. (1998). Leadership and Management. W: G. Hickamn (red.), *Leading Organizations. Perspectives for a New Era*. London: SAGE.
- Rothert, A. (2009). *Emergencja rządzenia sieciowego*. Warszawa: Dom Wydawniczy "Elipsa".
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rylke, H., Klimowicz, G. (1992). *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: WSiP.
- Runyan, W. (1992). *Historie życia a psychobiografia. Badania teorii i metody*. Tłum. J. Kasprzewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, Ch., Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), s. 83–101.
- Sanders, E.T.W. (1999). *Urban School Leadership: Issues and Strategies*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Sashkin, M., Sashkin, M. G. (2003). *Leadership That Matters*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Saunders, R. M. (2005). Communicating change – a dozen tips from the experts. W: *Managing Change to Reduce Resistance* (s. 163–172). Boston: Harvard Business School Press.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. (1988). *Organizational Psychology*. (Wydanie III). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scheurich, J.J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, 33(4), 451–491.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schriesheim, C. (1976). *Organisational Behaviour: Theory, research and application*. Allyn and Bacon Inc.
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego doświadczenia. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- Senge, P. (1999). *The Dance of Change: Mastering the Twelve Challenges to Change in A Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?*, London and New York: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1, 1, 37–46.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shields, C. (2003). *Good Intentions Are Not Enough. Transformative Leadership for Communities of Difference*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Shields, C., Edwards, M. (2005). *Dialogue Is Not Just Talk. A New Ground for Educational Leadership*. New York: Peter Lang.
- Sikes, P., Measor, L., Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. London,

- Philadelphia: The Falmer Press.
- Sikorski, Cz. (2006a). *Organizacje bez wodzów. Od przywództwo emocjonalnego do koordynacji demokratycznej*. Warszawa: C. H. Beck.
- Sikorski, Cz. (2006b). *Kultura organizacyjna. Efektywnie wykorzystaj możliwości swoich pracowników*. (Wydanie II poprawione). Warszawa: C. H. Beck.
- Smith, T., Noble, M. (1995). *Education Divides. Poverty and Schooling in the 1990s*. London: CPAG.
- Smuniewska, J., Milczuk-Walczevska, J. (2009). Promocja szkoły w środowisku lokalnym. W: K. Krzysztofiak (red.), *Zarządzanie placówką oświatową. Poradnik nowoczesnego dyrektora* (s. 371–381). Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.
- Sobol, E. (2005). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Somekh, B. (1994). Inhabiting Each Other's Castles: towards knowledge and mutual growth through collaboration. *Educational Action Research*, nr 2, 357–381.
- Spillane, J. (2000). *District leaders' perceptions of teacher learning*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34.
- Spillane, J. P., Seashore-Louis, K. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. W: J. Murphy (red.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st century* (s. 83–104). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Spillane, J. P., Thompson, C. L. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 185–203.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Stake, R. E. (2009). Jakościowe stadium przypadku. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, s. 623–654, Tłum. M. Salkowska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stark, M. (1998). No slow fixes either: how failing schools in England are being restored to health. W: L. Stoll, K. Myers (red.), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.
- Starosta, P. (2002). Społeczność lokalna. W: *Encyklopedia Socjologii* (Tom 4, s. 97–108). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.
- Stenhouse, L. (1980). The study of samples and the study of cases. *British Educational Research Journal*, 4 (2), 21–39.
- Stenhouse, L. (1985). Case study methods. W: J. P. Keeves (red.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (s. 49–53). (Wydanie I). Oxford: Pergamon.
- Stogdill R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 1(25), 335–371.
- Stoll, L. (1994) *No Quick Fixes – Stories on Failing Schools*. London: Falmer Press.
- Stoll, L. (1999). Realising our Potential and Developing Capacity for Lasting Improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.
- Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Myers, K. (red.). (1998). *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.

- Stubbs, M. (2003). *Ahead of the Class. How An Inspiring Headmistress Gave Children Back Their Future*. London: John Murray.
- Sturman, A. (1997). Case study methods. W: J. P. Keeves (red.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (s. 61–66). (Wydanie II). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szempruch, J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek, T. (2002). Globalizacja, ekonomia i edukacja: o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szołtysek, J., Otręba, R. (2011). Determinanty sukcesu zarządzania. *Dyrektor Szkoły*, 7, 60–69.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Tłum. J. Konieczny. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Szymański, M. J. (2010). O niektórych trudnościach napotykanym przez liderów oświatowych w środowisku lokalnym. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 83–89). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szymański, M.J. (2000). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: IBE.
- Sztompka, P. (2003). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (2003). Reformowanie oświaty w Polsce. W: Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. (Tom 2, s. 383–396). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2008). Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. (Tom 4, s. 95–140). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Tannenbaum R., Schmidt, W.H. (1973). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 51 (3), 162–175. (maj/czerwiec).
- Tampoe, M. (1998). *Liberating Leadership: Releasing Leadership Potential Throughout the Organisation*. London: The Industrial Society.
- Tarkowska, E. (2000). Zróżnicowanie biedy: wiek i płeć. W: H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), *Jak żyją Polacy?* (s. 259–280). Warszawa: IFiS PAN.
- Tarkowska, E. (2002a). Intra-household gender inequality: hidden dimensions of poverty among Polish women. *Communist and Post-Communist Studies*, vol. 35.
- Tarkowska, E. (2002b). Poverty and Education. Risk of „Inheritance” of Poverty in the Former State Farms in Poland. *Polish Sociological Review*, 2 (138), 203–215.
- Tarkowska, E. (2005). Bieda w Polsce w świetle badań jakościowych – próba podsumowania. W: Golinowska S., Tarkowska E., Topińska I. (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki* (s. 170–186). Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Tarkowska, E. (2008). „Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. (Tom 4, s. 393–423). Gdańsk: GWP.
- Tarkowska, E. (red.). (2000). *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*. Warszawa: Typografia.
- Tarkowska, E., Korzeniewska, K. (2002). *Młodzież z byłych PGR-ów. Raport z badań*. Warszawa: ISP.

- Teddlie, C., Stringfield, S.C. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects*. New York: Teachers' College Press.
- Terman, L. M. (1904). A Preliminary Study in the Psychology and Pedagogy of Leadership. *Ped. Sem.*, 11, 413–451.
- Terman, L. M. (1926). *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1959). *The Gifted Group of Mid-Life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thiersch, H. (1998). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. W: A. Wöhrle (red.), *Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit: Positionen in einer Phase der generellen Neuverortung und Spezifika in den neuen Bundesländern* (s. 287–304). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Thomson, P. (2002). *Schooling the Rustbelt Kids. Making the Difference in Changing Times*. Sydney: Allen & Unwin, Trentham Books UK.
- Thomson, P. (2003). No more Managers-R-Us! Researching/teaching about head teachers and 'schools in challenging circumstances'. *Journal of Education Policy*, 18(3), 333–345.
- Thomson, P. (2007). Leading schools in high poverty neighbourhoods: The National College for School Leadership and beyond. W: G. W. Noblit, W. T. Pink (red.), *The International Handbook of Urban Education* (s. 1049–1078). Dordrecht: Kluwer.
- Thomson, P., Blackmore, J., Sachs, J., Tregenza, K. (2003). High stakes principalship: sleepless nights, heart attacks and sudden death accountabilities. Reading media representations of the US principal shortage. *Australian Journal of Education*. 47(2), 118–133.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Lets be Realistic! School Mix, School Effectiveness and The Social Limits of Reform*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Tittle, D. (1995). *Welcome to Heights High. The Crippling Politics of Restructuring America's Public Schools*. Columbus: Ohio State University Press.
- Tokarski, J. (red.). (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tolwińska, B. (2011). Kierowanie szkołą: rola dyrektora – partycypacja nauczycieli. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (s. 105–113). Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Tomlinson, H., Gunter, H., Smith, P. (red.). (1999). *Living headship. Voices, values and vision*. London: Paul Chapman Publishing.
- Tompkins, J. (1998). *Teaching in A Cold and Windy Place. Change in an Inuit School*. Toronto: University of Toronto Press.
- Trzebiński, J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 17–42). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tuan, Yi-Fu (1987). *Przestrzeń i miejsce. Perspektywa doświadczenia*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa: PIW.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. Krzysztof Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turlejska, B. (1998). Monografia pedagogiczna i studium przypadku. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 75–87). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tyack, D., Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- UNESCO (2008). *The EFA Global Monitoring Report. Education for All by 2015. Will we make it?* Paris: UNESCO.
- Unruh, A., Turner, H. E. (1970). *Supervision for Change and Innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Uproszczony Lokalny Program Rewitalizacji wybranych terenów śródmiejskich oraz pofabrycznych*

- Łodzi na lata 2004–2013*. Załącznik do uchwały Nr LVI/1065/09 Rady Miejskiej w Łodzi z dnia 29 kwietnia 2009 r.
- Urbaniak-Zajac, D. (2004). Badania interpretacyjne w pedagogice. W: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym* (s. 133–148). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajac, D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 185–200). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (2001). Badania jakościowe – uwagi wprowadzające. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 7–10). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Warren, B., Nanus, B. (1985). *Leader: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (1999). Kwestia ubóstwa dzieci (na przykładzie Łodzi). *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 1, 139–151.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (2010a). Od badań nad biedą do badań nad procesem dziedziczenia biedy – łódzka szkoła badań nad biedą i pomocą społeczną. *Praca Socjalna*. Numer specjalny lipiec-sierpień, 5–21.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (2010b). Wszystkie dzieci są nasze? – bieda wśród dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(11), 54–62.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (red.). (1998). *Życ i pracować w enklawach biedy*. Łódź: Instytut Socjologii.
- Warzywoda-Kruszyńska, W., Golczyńska-Grondas, A. (2010). Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego – WZLOT. Łódź: Wydawnictwo „Biblioteka”, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Fundacja Instytut Inicjatyw Społecznych.
- Warzywoda-Kruszyńska, W., Grotowska-Leder, J. (1998). Concentration of Poverty in Polish Large City: The Example of Łódź. *East Central Europe – L'Europe du Centre-Est* Vol. 20–23, parts 3–4 (1993–1996), 79–93.
- Warzywoda-Kruszyńska, W., Petelewicz, M. (2010). *Bieda w dzieciństwie jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym*. Łódź: IS UŁ, Wyd. Biblioteka.
- Warzywoda-Kruszyńska, W., Grotowska-Leder, J., Krzyszkowski, J. (red.). (2002). E. Tarkowska, *Przeciw biedzie. Programy, pomysły, inicjatywy*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Watson, K. (2001). *Doing Comparative Education Research: Issues and problems*. Oxford: Symposium Books.
- Watts, H. D. (2004). *Discovering Cities: Sheffield*. Sheffield: Geographical Association.
- Weick, K. E., Roberts, K. H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful interrelating onflight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357–381.
- Weindling, D., Earley, P. (1987). *Secondary Headship: The First Years*. Slough: NFER-Nelson.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, M., Ainscow, M., Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership and Management*, 25(1), 77–93.
- West, M., Jackson, D., Harris, A., Hopkins, D. (2000). Leadership for school improvement. W: K. Riley, K. Seashore-Louis (red.), *Leadership for Change* (s. 35–47). London: Routledge.
- Whitaker, T. (2003). *What Great Principals Do Differently: Fifteen Things that Matter Most*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Williams, M. (2009). *Mistrzowskie przywództwo*. Tłum. A. Kozłowska. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer business.

- Winkley, D. (2002). *Handsworth revolution. The odyssey of a school*. London: Giles De La Mare.
- Witkowski, L. (2012). Współczesne „systemy” edukacyjne. Między samoregulacją i autodegradacją. O problematyczności i dramaturgii każdego systemu w pedagogice. W: R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura* (s. 45–84). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Witziers, B., Bosker, R., Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 398–425.
- Wnuk-Bednarska, I. (2010). *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*. Warszawa: Wolters Kluwers Polska Sp. z oo.
- Wolnin, T. R. (2011). *Aby żadne dziecko nie pozostało w tyle. Edukacja w USA*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Woods, P., Jeffery, B., Troman, G. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Wódz, K. (1994). *Underclass w starych dzielnicach przemysłowych miast Górnego Śląska*. W: I. Machaj, J. Styk (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*. Lublin: UMCS.
- Wyka, A. (1989). W poszukiwaniu nowych wzorów badań społecznych. W: A. Sulek, K. Nowak, A. Wyka (red.), *Poza granicami socjologii ankietowej* (s. 319–335). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Socjologii UW i Oddział Warszawski PTS.
- Van Velzen, W., Miles, M., Elholm, M., Hameyer, U., Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Leuven Belgium: ACCO.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (Wydanie II). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- York-Barr, J., Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Zalewska, A. (2002). System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym miejscu pracy. *Przegląd Psychologiczny*, 45 (2), 177–196.
- Zalewska, D. (1997). *Ubóstwo. Teorie. Badania*, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, May–June 1977.
- Zieleniewski, J. (1975). *Organizacja i zarządzanie*. (Wydanie V). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żłobicki, W. (2002). *Ukryty program w edukacji. Między wiedzą a manipulacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żukiewicz, P. (2011). *Przywództwo polityczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Difin.

Spis rycin i tabel

Spis rycin

Rycina 1.	Siatka kierownicza według Roberta R. Blake'a i Jane S. Mouton.....	73
Rycina 2.	Siedem stylów kierowania w zależności od stopnia swobody podejmowania decyzji	77
Rycina 3.	Dojrzałość podwładnych a styl kierowania.....	80
Rycina 4.	Style przywództwa w szkole według wyników badań projektu TALIS.....	122
Rycina 5.	Style przywództwa reprezentowane przez dyrektorów szkół według wyników badań projektu TALIS	123
Rycina 6.	Model bezpośredniego wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów	136
Rycina 7.	Model pośredniego wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów	138
Rycina 8.	Model współzależności przywództwa w szkole i osiągnięć edukacyjnych uczniów	140
Rycina 9.	Model współzależności przywództwa w szkole i osiągnięć edukacyjnych uczniów z uwzględnieniem kontekstu, wartości, przekonań, wiedzy i doświadczeń dyrektorów szkół	142
Rycina 10.	Model rozwoju szkół, którymi kierują badani dyrektorzy	395

Spis tabel

Tabela 1.	Różnice pomiędzy działaniami menedżera a lidera	34
Tabela 2.	Przywództwo – zarządzanie: typowe układy	53
Tabela 3.	Przywództwo – zarządzanie: charakterystyki.....	55
Tabela 4.	Sposoby rozumienia pojęcia przywództwo	64
Tabela 5.	Brentwood Primary School.....	246
Tabela 6.	Oasis Community Primary School.....	262
Tabela 7.	Cleveland Technology College.....	273
Tabela 8.	Szkoła Podstawowa nr 207.....	287
Tabela 9.	Szkoła Podstawowa nr 208.....	297
Tabela 10.	Publiczne Gimnazjum nr 51	310
Tabela 11.	Charakterystyka badanej grupy dyrektorów szkół.....	325
Tabela 12.	Motywy podjęcia pracy na stanowisku dyrektora szkoły.....	356
Tabela 13.	Dyrektorzy szkół według stażu pracy w zawodzie nauczyciela i poziomu wy- kształcenia.....	362
Tabela 14.	Dyrektorzy szkół według pełnienia funkcji kierowniczej.....	369
Tabela 15.	Dyrektorzy szkół według „pochodzenia” i pełnienia funkcji kierowniczych	370

Successful leadership at school in socially unprivileged areas. Comparative study

Summary

This book attempts to combine theoretical studies (analysis of literature from such areas as psychology, sociology, political sciences, management sciences and educational sciences) with empirical research in search of features characterising such a phenomenon as successful leadership at school in socially unprivileged areas. The concept of the research presented in this book was created over several years. Direct impulses to pose questions concerning the phenomenon which I was interested in were given to me – as it was stated in the third chapter of this book – by my research work on teachers' professional success and its conditions (Michalak, 2007) and by the experience which I gained from my participation in the international research work entitled *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement*.

When I took a decision to conduct research on successful leadership at schools in socially unprivileged areas, I was deeply convinced that empirical research should emerge from the belief that social life can be better organised and that school, thanks to its greater sensitivity to the issue of exclusion, can shape conditions of learning in a way which contributes to facilitating pupils' educational opportunities and work towards their good through giving them access to symbolic culture in education and by means of education. Being convinced that conducting educational research which is focused not only on negative phenomena taking place in education such as deficiencies of teacher and school performance, but rather on positive aspects of school performance which to a large extent depend on headteachers' and teachers' work motivated me strongly to do research on the issues lying within the scope of my interest.

The main goal of the research presented in this book was to enrich pedagogical expertise on successful leadership at schools in challenging urban circumstances. The operation of the schools in the areas in which the majority of pupils come from marginalised environments or are the members of disadvantaged groups belongs to the educational research subjects which are dealt with only incidentally. Taking into account the fact that the pupils from these

schools may not have achievements which reflect their abilities, which in turn produces negative results for their professional and personal lives in future, it seems crucial to study the conditions which have an impact on improving this situation.

Leadership, as it is demonstrated by the analysis of the relevant educational literature, is treated as a significant factor contributing to hampering or facilitating change at school. More and more often, this literature contains research reports describing a number of issues involving links among leadership, school development and pupils' educational achievements. Academic studies on school development reveal the role which leadership plays in the process of reforming school and they indicate the need for a new approach to managing schools which concentrates on a headteacher as a leader and on utilising leadership potential which lies in teachers. The contemporary educational literature emphasises the link between leadership and management, particularly highlighting the fact that these two phenomena remain interdependent, thus they should be perceived as a continuum reflecting the managing role of a headteacher, where both these categories are connected, yet different. It must be stressed, however, that the success of a headteacher as a person running a school to a great degree depends on the efficiency of their leadership.

In my studies, while looking for answers to the questions about features of the phenomenon of leadership at schools in socially unprivileged schools and especially about the way in which the headteachers in the researched schools work and how these ways have been worked out, I aimed at recognizing actions (successful leadership practices) and processes (headteachers' development in the context of becoming successful leaders; development of the schools they run) lying the foundations for successful leadership, which interested me so much. The review of the literature allowed me to assess the existing state of knowledge about the subject dealt with in this book and the results of the studies concerning successful leadership at school which had been done before. The critical analysis of these publications, belonging to the most relevant ones for the current debates in the field of education drew my attention to various research methods, techniques and approaches used by the researchers, which in turn permitted me to begin research work on leadership at school and determine my own research plans. The review of the literature indicated that in the research on leadership at school it is worth directing attention to contextual models, at the same time taking into consideration process aspects of leadership at school. This approach makes it necessary to analyse leadership at school as a sum of "leadership events", which manifests itself – as I assumed for the purpose of this research – in the process of becoming a successful leader, in the process of school headteachers' professional development and in the process of improving a school, in which some of leadership practices can be recognized as crucial for this process.

The analysis of the most relevant current publications on educational research and debate enabled me to create the basis for shaping the methodological premises of my research. The premise which I adopted for the purpose of my research, stating that the process of creating knowledge is a result of comprehending, conscious and engaged insight into research issues which are perceived as social issues together with the intention of resolving them in a responsible manner, awoke in me as a researcher the need to constantly develop my competence of “comprehending observation” (Giddens, 2001b; Sztompka, 2003), the foundations of which should consist of wide and deep knowledge of various social practices combined with ability to investigate the subject of the research in an interdisciplinary, critical and reflective manner, to “immerse” in a culture, in a “form of life” frequently “alien” to me as a researcher (Giddens, 2001b: 227) and with ability to reflect on my own academic and research work, which made it necessary to realise my own cognitive skills and limitations (Bourdieu, Wacquant, 2001).

In the research work referred to in this book, I assumed that the phenomenon of successful leadership at school is not cognizable outside its situational context. It must be stressed here that the issue of a context, as Ryszard Pachociński argues (1995: 174), gains additional significance and weight when the phenomena occurring in countries with various socio-political systems are compared. At the same time, the importance of contextual issues, as the author writes, can be “reduced, if the distance between both the levels, i.e. between theory and empirical research, is smaller” (Pachociński, 1995). In the research described in this book, it was not possible to diminish the weight of contextual problems due to the fact that noticeable increase of interest in leadership phenomenon visible in pedagogical studies in Poland does not mean that the development of pedagogical theories concerning this phenomenon is comparable to the situation British pedagogical studies, where some tradition of research on this subject has already been established.

The existing discrepancy between the state of pedagogical expertise and educational practice was one of the reasons for which I assumed in the conducted research that the analysis of solutions existing in Great Britain would provide an interesting perspective for learning more about the phenomenon of successful leadership at school in socially unprivileged areas, and particularly about the process of becoming a successful educational leader and about the key aspects of successful leadership practices. In my research, I adopted an assumption that the comparison of experiences and practices of headteachers of Polish and British schools (comparison of cases in a particular group) would allow me to better understand the phenomenon investigated in Polish schools. The decision to conduct comparative studies resulted from my conviction that a comparative perspective widens the area of research and enables to reveal the point which are significant from the point of view of the conducted research.

According to Stefan Nowak's suggestion (1977: 42–43, cited after Pachociński, 1995: 172), I assumed that the *equivalence of context* was significant for the conducted comparative studies. It means that the researched phenomenon occurs in the communities (local environments of schools) which can be classified as similar due to their particular features. When selecting the type of cases for the research, I paid attention to where the schools run by the headteachers selected for the research were situated. I found it extremely crucial to ask for participation in my research those headteachers whose schools operate in socially unprivileged areas.

In my research I adopted the premise that the people participating in the research give symbolic meanings to artefacts, create norms and values, or in manners characteristic only of them understand the system in which they function. I perceived my own role as a researcher in the context of undertaking research activities which would enable me to reconstruct views and assumptions concerning the researched subject through studies of the selected cases which were unique and unrepeatable in themselves. In the course of my research I endeavoured to be as far from arbitrarily attributing functional meanings to what I observed. It must be stressed that the interpretative approach – creating the framework for cognitive actions undertaken in building a grounded theory of the researched phenomenon (successful leadership at school in socially unprivileged areas) – adopted for the research has a certain feature which manifests in an excessive focus on meanings and motives at the expense of the analysis of conditions triggering particular actions, which I described in the third chapter of this study. In order not to burden the research with such flaws, I endeavoured to analyse the process of becoming a successful leader and the key aspects of successful leadership practices in school development. While doing this I took into consideration the involvement of this process and these practices in social, cultural, economic and political dependencies. While reconstructing the process of becoming a successful leader at school I aimed at capturing and identifying the actions of the researched headteachers and disclosing in what manner and to what extent these actions were linked with the structure in which they took place. The analysis of leadership practices of the participants in the research followed the analysis of a widely-understood context in which these participants operated (school location, school description: history, perception, challenges, teachers, pupils, parents) and of the biographies of the participating headteachers.

The research work reported in this study meant, in accordance with the adopted methodological basis, not only the exploration of “the point of view of the participant in a social life” – i.e. the headteachers invited to take part in the research – but also making an effort to learn in what way the experience which is the object of this research is placed in wider, often hidden, social positions, networks, situations and relations. The analysis of the gathered qualitative

data was related to particular time, place and situation. In the course of the research process, while trying to reconstruct the process of becoming a successful leadership and identify key aspects of successful leadership at school in socially unprivileged areas, I conducted the research not only at the level of an individual (headteachers), but also at the level of a school and its surroundings, which permitted me to take into consideration social, cultural, economic and political involvements while analysing the experiences of the headteachers participating in the research.

The considerations concerning the category of successful leadership in connection with a school as a place in which practical activities described by the researched headteachers occur and in which this category is used to describe and interpret social reality with special focus on its educational dimension allowed me to look at the analysed issues somehow “from inside”, from the perspective of the people involved in the researched activities. On the other hand, placing these activities in a certain context results in the fact that two perspectives overlap, contradict and complement at the same time – internal and external, subjective and objective, descriptive and interpretative. Thus conducting analyses at the level of a school and not only at the level of the researched people opened the analytical process to new possibilities of interpretation and revealed connections which in other case would have remained concealed. The approach selected by me created good conditions for learning how the researched headteachers interpreted their actions, how they interpreted the structure in which they acted, how they utilised the opportunities created by this structure, how they struggled with structural limitations and what action strategies they adopted.

While analysing professional development of the researched headteachers, I adopted biographical research perspective, which enabled me to treat the professional development of headteachers as a rooted phenomenon which is shaped in the stream of piling experiences of the interviewed headteachers. In the research, I assumed that thanks to the biographical approach, as a researcher I would be able to understand the changes appearing in the careers of these individuals through the insight into their own interpretations, into how they experience their own careers, into how their personal educational theories develop, and at the same time through the analysis of the impact of the widely-understood headteachers’ environments and of their personal lives on their professional careers. The biographical perspective perceived in this way allowed me – I believe – to avoid the errors of excessive “cognitivism” and of excessive subjectivity (i.e. concentrating on researching what is happening “inside” a headteacher) in the course of my research analyses on headteacher’s professional development. I focused my attention on the histories of the headteachers’ lives and the histories of the development of the schools involved in my research and in this way I attempted

to find answers to a number of questions, among which there were questions about the essence of the participants' leadership actions and about the key aspects of these actions, which play crucial roles in the development of the schools. The answers to the questions about the career paths which the headteachers' had followed and about pivotal elements for their becoming successful leaders of the schools which they ran played an important role in the research.

During the narrative interviews, the researched individuals told the histories of their professional lives aiming – as I had requested – to present their histories of becoming successful educational leaders. Focusing my attention on the histories of their professional lives, I made an attempt to answer the question about their professional development paths and the biographical conditions of their becoming successful leaders. The narratives presented by the headteachers telling the stories of their professional lives were the reconstructions of their professional career paths and personal development related, as the research showed, from the perspective of middle-aged people. In the course of the intensive interview, the participants presented the history of the development of the schools they ran, the characteristics of the school environments together with leadership practices they found especially important for the improvement of their schools.

The data obtained in the course of the research and the conclusions drawn from them are discussed in detail in chapters 4, 5, and 6 of this study, entitled *School descriptions*, *Becoming a successful leader* and *Shaping educational conditions – key aspects of successful leadership*. Summarising the findings, the most important conclusions coming from the conducted research are worth indicating. These findings show that the successful leadership of the researched school headteachers can be termed *educational leadership*, i.e. the one that not only deals with the sphere of education, but primarily facilitates shaping proper conditions in education, which benefit all educational shareholders. In the leadership of these headteachers, a significant role was played by *respect and care* towards the venue in which education takes place and by understanding leadership as a positive impact (direct or indirect) on others by means of creating appropriate conditions at school, the ones that facilitate pupils' learning. The leadership of the researched headteachers enabled them to solve the most important problems of at school from the pupils' point of view and avoid getting involved in power or influence struggles. In the conditions in which they preserved *respect and care*, the headteachers tried, as Maria Mendel puts it (Mendel, 2001, 2002, 2007a, 2007b), to be in alliance with the teachers and parents, and situate themselves, as far as the features of their relations are concerned, not on opposing sides, but on the same side – the side of a pupil. In practice it meant some participation of the headteachers in the world from which their pupils came to school. Adopting such a state of affairs resulted in

their active co-creation of the areas of the local communities in which their schools operated. These headteachers, in cooperation with the teachers from their schools, supported creating refreshing educational environments in their schools. In order to improve their schools, they attempted to build a kind of “social infrastructure” at school for creating the foundations for understanding, which is a necessary condition of producing social capital. One of the main tasks of the headteacher as an educational leader was to create a cultural organisation of the school, and thus creating the school potential in favour of implementing change in the school life.

The analysis of the collected material indicated that although there appeared many similarities in the leadership features characterising the researched headteachers, one could also easily observe a lot of difference in the ways of implementing leadership practices aimed at similar goals, which in turn must be explained by the factors which influenced facilitating or hampering the actions planned by the headteachers. These headteachers had different starting points, faced different expectation and coped with different school histories and needs. The schools run by them operated in varying social, cultural, economic and political contexts. Their work was embedded in particular social, economic, cultural and historical contexts. Nevertheless, despite various entanglements of this work, the context of a particular system – as the research showed – cannot necessarily determine what to do, the decisive element is determining how to do it.

The collected data show that there exist no simple solutions for improving schools. Successful leaders are those who can accept responsibility, build positive relations and offer teachers, parents and pupils opportunities of collective work for improving their schools. In a natural way, a school together with its location is perceived as a key venue in which educational processes take place and which open on external conditions which oppose it.

The conclusions resulting from the research – taking into consideration the preparation for playing their role – show that the attention should be focused on concerning education of headteachers in Poland. Seeking and analysing good practice abroad in this respect seems to be necessary for educating those headteachers who work for the good of their communities, notice needs for change and know that in order to implement them they must commence with changing themselves. School communities become more and more complex. The skills of people working in top educational authorities appear to be more and more significant for the success of a particular school, but they are rarely paid attention to in various forms of life-long learning and professional training for teachers. Leading others in a school environment requires critical considerations on implemented change. These considerations constitute a basic requirement for taking up a stance on the issues of axiological foundations of modern education, which can be a reference point for

better understanding of the essence and sense of educational change and for building school potential.

I believe that the cognitive value of the research presented in this study primarily consists in demonstrating the complexity of influences of various factors on the leadership of the researched headteachers. The findings showing this complexity confirm the practical value of the implemented research programme. The conducted research sheds some light on the ways of researching educational reality, confirm the power and potential which can be observed in the turn towards qualitative studies in comparative research, in which a school and educational practices occurring in it – generally speaking – stand in the centre of interest. The conducted research, in accordance with their initial goals, enriched the knowledge of successful leadership at school in socially unprivileged areas, and especially of the successful ways used by the headteachers of these schools who are recognised as successful leaders, of how these ways were created and of how these headteachers became successful leaders.

The research presented in this book encourage to search further and become closer interested in a headteacher as an agent of leadership actions and in everyday problems that they face. Seeking the answers to the questions about the characteristic features of the headteachers perceived as successful educational leaders, about their motivations to work, about what maintains their enthusiasm and energy for work, how they cope with challenges in critical situations, what are their orientation points, and what makes their actions coherent, for example in the situation of permanent influence of many contradicting stimuli. The debate about the role of a headteacher in a contemporary school should be centred on the possibilities that are at headteacher's disposal for creating school's organisational culture. These possibilities become particularly visible especially when we concentrate not so much on what can be observed at school, but on what is difficult to "touch", "hear", "see" and "feel" directly, i.e. on everything that cannot be directly revealed. The analyses concerning school should be especially focussed on norms and values, which are important for teachers, parents, pupils, and on various premises lying at the foundations of a school. Further studies are needed – as I assume – which will get more insight not only in headteachers' leadership practices, but also into teachers' ones. The issues concerning teachers' leadership at school is exceptionally significant, in particular when building school's organisational culture is concerned. At present, we need the research that demonstrates how teachers can successfully lead in implementing change in the school and its surroundings.

I hope that the obtained research findings may help to better understand the phenomenon of successful leadership at school in socially unprivileged areas and at the same time they may contribute to promoting the behaviour

and forms of work characteristic of these headteachers who are recognised in a school environment and also outside it as successful leaders who can promote and implement positive educational change. I assume that the knowledge gathered may appear to be helpful in strengthening the existing practice and may facilitate improving the quality of schools and opening new opportunities for children which would not be available to them anywhere else.

Aneks

Wykaz załączników – spis narzędzi badawczych

1. Wywiad narracyjny: *Dyrektor szkoły i jego rozwój zawodowy w kontekście skutecznego przywództwa*
2. Narrative Interview: *Headteacher and his/her professional development in the context of successful leadership*
3. Wywiad intensywny: *Szkoła i jej rozwój w kontekście skutecznego przywództwa*
4. Intensive Interview: *School and its development in the context of successful leadership.*
5. Scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego – Nauczyciele
6. Focus Group Interview Schedule – Teachers
7. Scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego – Rodzice
8. Focus Group Interview Schedule – Parents
9. Scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego – Uczniowie
10. Focus Group Interview Schedule – Pupils

Wywiad narracyjny:

Dyrektor szkoły i jego rozwój zawodowy w kontekście skutecznego przywództwa

PYTANIE INICJUJĄCE

Proszę, żeby Pan(-i) opowiedział(-a) mi o swoim życiu zawodowym, o tym jak ono przebiegało w kontekście tego, jak Pan(-i) stał(-a) się dyrektorem-przywódcą prowadzącym tę szkołę do sukcesu i mającym tak duże uznanie społeczne za wykonywaną przez siebie pracę.

Proszę się nie spieszyć, nie pomijać szczegółów. Wszystko, co jest ważne dla Pana(-i) jest dla mnie interesujące. Jeśli będę chciała o coś zapytać, czegoś więcej się dowiedzieć, zapytam na końcu, zadam wówczas Panu(-i) kilka pytań dodatkowych.

PYTANIA DODATKOWE

I. DYREKTOR W BADANEJ SZKOLE

1. Od kiedy Pan(-i) pracuje w tej szkole? Na jakim stanowisku Pan(-i) został(-a) zatrudniony(-a)?
2. Jak długo jest Pan(-i) dyrektorem tej szkoły?
3. Dlaczego Pan(-i) zdecydował(-a) się być dyrektorem tej szkoły? Jakiego względu zdecydowały/przesądziły o tym?
4. Co powoduje, że nie porzuca Pan(-i) pracy w tej szkole? Czy Pan(-i) chciałby(-aby) dalej pracować w tej szkole? Dlaczego?
5. Czy Pan(-i) nie wolałby(-aby) pracować w szkole stawiającej mniej wymagań/ funkcjonującej w miejscu dającym więcej możliwości? Dlaczego (tak lub nie)?

II. STAWANIE SIĘ LIDEREM

1. W jakim stopniu Pana(-i) edukacja nauczycielska (studia wyższe, kursy doskonalące, warsztaty, seminaria, konferencje itd.) okazała się Panu(-i) przydatna w obecnej pracy? (proszę podać przykłady)
2. W jakim stopniu Pana(-i) doświadczenie nabyte przed podjęciem pracy w tej szkole okazało się być przydatne w obecnej pracy?
3. Czy sposób, w jaki Pan(-i) obecnie pełni rolę lidera znacząco różni się od tego, co miało miejsce w przeszłości? Jeśli tak, to proszę przywołać jakieś przykłady z Pana(-i) pracy zawodowej świadczące o tym.
4. Które z obowiązków dyrektora szkoły sprawiają Panu(-i) najwięcej trudności z uwagi na posiadane przez Pana(-ią) umiejętności, zdolności, pewne/określone cechy lidera? Proszę wskazać te cechy lub/i umiejętności, które byłyby potrzebne czy przydatne, a którymi Pan(-i) wedle swego przekonania się nie odznacza.
5. Co robi Pan(-i), aby zadbać o swój rozwój zawodowy?

PYTANIA KOŃCOWE

1. Czego możemy się nauczyć z Pana(-i) kariery, aby wesprzeć dyrektorów w szkołach funkcjonujących na obszarach, w których większość uczniów wywodzi się ze środowisk trudnych, bądź marginalizowanych?
2. Czy jest coś co Pan(-i) chciałby(-aby) jeszcze dodać?

Narrative interview:
***Headteacher and his/her professional development
in the context of successful leadership***

INITIAL QUESTION:

I would like you to tell me about your professional life: about the course of your career in the context of the process of your becoming a headteacher/leader, who leads this school to the success and who is recognised for the work.

Please, do not be in a hurry, take your time and do not skip any details. Everything that is important for you is interesting for me. If I want to ask you a question in order to learn more, I will ask you at the end of our interview. At that time I will ask you a few additional questions.

ADDITIONAL QUESTIONS:

I. HEADTEACHER IN A RESEARCHED SCHOOL

1. How long have you been working in this school? What position did you initially hold/were you appointed to?
2. How long have you been the headteacher of this school?
3. Why did you decide to be the headteacher of this school? What are the reasons for your working in this very school?
4. What prevents you from giving up working in this school? Would you like to continue working in this school further? Why?
5. Would you prefer to be working in less challenging circumstances? Why (not)?

II. BECOMING A LEADER

1. To what extent did your teacher's education (university studies, training courses, workshops, seminars, conferences etc.) appear useful/equip you to work here (please, give examples)?
2. To what extent did the experience gained before beginning work in this school appear useful here?
3. Does the way in which you play the role of a leader now significantly differ from the way you did it in the past? If so, please give me some examples from your professional career that testify to that.
4. Which of your responsibilities as a headteacher do you find the most challenging to you because of your skills, abilities and leadership qualities? Please, indicate these characteristics or/and skills that were necessary or useful, and those which in your opinion you do not possess.
5. What do you do to take care of your professional development?

FINAL QUESTIONS

1. What lessons can we draw from your career in order to support headteachers of schools operating in the areas with most pupils coming from difficult or marginalized communities?
2. Is there anything that you would like to add?

Wywiad intensywny:

Szkoła i jej rozwój w kontekście skutecznego przywództwa

CZĘŚĆ A

CHARAKTERYSTYKA SZKOŁY

(HISTORIA, WYZWANIA, NAUCZYCIELE, UCZNIOWIE, RODZICE)

1. Proszę przedstawić krótko historię szkoły i powiedzieć, jaka to była szkoła w momencie, gdy Pan(-i) objął(-ęła) w niej stanowisko dyrektora, a jaka jest ta szkoła obecnie? Jak kierowana przez Pana(-ią) szkoła była postrzegana w przeszłości, a jak jest postrzegana obecnie?
2. Jakie są obecnie silne i słabe strony tej szkoły (proszę podać przykłady)?
3. Co według Pana(-i) można poczytywać za sukces tej szkoły? W czym on się przejawia? Co o nim świadczy?
4. Na jakie szczególne wyzwania musi odpowiadać szkoła, biorąc pod uwagę jej lokalizację?
5. Jakie jest środowisko, z którego wywodzą się uczniowie szkoły? Czy mógłby(-aby) je Pan(-i) przybliżyć i opisać. Z jakich rodzin wywodzą się uczniowie? Jakie pozytywne bądź negatywne znaczenie ma ta właśnie okoliczność?
6. Co Pan(-i) mógłby(-aby) powiedzieć o uczniach szkoły? Proszę opisać uczniów szkoły (potrzeby, zachowania, silne strony, wyzwania). Co jest największym wyzwaniem dla szkoły, jeśli chodzi o uczniów i dlaczego?
7. Jacy nauczyciele pracują w tej szkole? Proszę opisać, przedstawić grono pedagogiczne (proszę wskazać silne i słabe strony).

CZĘŚĆ B**PRZYWÓDZTWO W SZKOLE – DOSKONALENIE SZKOŁY**

1. W momencie, gdy Pan(-i) objął(-a) stanowisko dyrektora tej szkoły na jakich zmianach w szkole Panu(-i) szczególnie zależało i dlaczego?
2. Co stanowiło największe wyzwanie we wprowadzaniu zmian? Co w szczególności sprzyjało wprowadzanym zmianom?
3. Patrząc z perspektywy czasu na to, co udało się Panu(-i) zrobić w tej szkole jako przywódca, proszę powiedzieć, które z podjętych i wdrożonych działań uznaje Pan(-i) za szczególnie cenne, użyteczne w doskonaleniu szkoły, którą Pan(-i) kieruje? Proszę powiedzieć, co sprzyjało ich wprowadzaniu, a co je hamowało.
4. Kto pomaga Panu(-i) w szkole, a kto pomaga Panu(-i) poza szkołą w stawianiu czoła wyzwaniom, wobec których stoi szkoła?
5. Co pomaga Panu(-i) w kontynuowaniu działań, pracy na rzecz osiągania sukcesu przez tę szkołę? Jakie zasadnicze wartości, motywacje pozwalają Panu(-i) w podtrzymywaniu Pana(-i) dążeń by osiągać sukces, by działać skutecznie?

CZĘŚĆ C**DALSZY ROZWÓJ SZKOŁY – PLANOWANE ZMIANY**

1. Jak widzi Pan(-i) możliwą i pożądaną przyszłość szkoły? W którym kierunku powinna szkoła zmierzać?
 - Co jest wciąż jeszcze do zrobienia?
 - Jakie zmiany, zamierza Pan(-i) wprowadzić do szkoły w ciągu najbliższych dwóch lat i dlaczego właśnie te, a nie inne?
 - Proszę powiedzieć, do czego mają prowadzić te zmiany? Co mają one przynieść ze sobą? Jak chce Pan(-i) je wdrażać?
2. Co mogłoby spowodować, że ta szkoła mogłaby odnosić jeszcze większe sukcesy? Proszę podać przykłady i uzasadnić swoją odpowiedź.
3. Czy jest coś, co wciąż stanowi barierę dla rozwoju szkoły, co nie pozwala szkole na odnoszenie jeszcze większych sukcesów?
4. Czy Pan(-i) chciałby(-aby) jeszcze coś dodać?

Intensive interview:
***School and its development in the context
of successful leadership***

PART A

SCHOOL PROFILE

(HISTORY, CHALLENGES, TEACHERS, PUPILS, PARENTS)

1. Please, outline the history of your school and tell me what kind of school it was when you became its headteacher? What is the school now? How has been the school perceived? How is the school perceived now?
2. What are the school's strengths and weaknesses at present? ? Please, give some examples.
3. In your opinion, what can be viewed as a success of your school? How does it manifest? What characterizes it?
4. Taking into account the location of your school, could you tell me what kind of some specific challenges the school has to face?
5. How would you describe the community from which the pupils are drawn? Could you describe the community in greater details? How would you describe the families of your pupils? (strengths and challenges)?
6. What could you tell me about the pupils in your school? Please describe them (their needs, behaviour, strengths, challenges). What is the greatest challenge for the school as far as its pupils are concerned and why is it this challenge?
7. How would you describe the teaching staff in this school? (Please, indicate its strengths and weaknesses).

PART B**LEADERSHIP IN SCHOOL – SCHOOL IMPROVEMENT**

1. What did you pay special attention to at the moment when you became the headteacher of this school? What changes did you particularly want to introduce in your school and why just these?
2. What has been perceived as challenges? What particularly has fostered the introduction of changes?
3. Looking back at what you have done in this school as a leader, please tell me which of the used practices of leadership you recognise to be particularly valuable in improving this school? Please tell me what especially supported you in process of introduction of these actions, and what inhibited that process.
4. Who helps you at school and who helps you outside school to face these challenges?
5. Who/what does help you in sustaining your actions on the achieving success by every child, in achieving success by this school? What key values and motivations let you maintain your efforts to achieve success and be effective?

PART C**FURTHER SHOOOL DEVELOPMENT – PLANNED CHANGES**

1. How do you see possible and desirable future of your school? Which direction should it go?
 - What is still left to be done?
 - What changes do you intend to introduce in your school in the next two years? Why these changes and not some others?
 - Please, tell me what are these changes supposed to lead to? What added value should they bring? How would you like to implement them?
2. What could make your school achieve even greater successes? Please, give examples and justify your answer.

3. Is there anything that constitutes a barrier for the development of your school, that does not let your school achieve even greater successes?
4. Is there anything that you would like to add? Is there any other points you would wish to have recorded?

Scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego – Nauczyciele

WPROWADZENIE: ARANŻACJA SPOTKANIA (ZBUDOWANIE POŻĄDANEGO KLIMATU SPOTKANIA)

1. Powitanie, podziękowanie za przyjęcie propozycji wzięcia udziału w badaniach
2. Przedstawienie się moderatora.
3. Przedstawienie uczestników.
4. Ciąg dalszy działań sprzyjających większej integracji w grupie:
 - a) propozycja, by lepiej się poznać: podanie imion i wypisanie ich na kartkach, z których uczynione będą wizytówki;
 - b) pytanie o pełnioną w szkole rolę;
 - c) stanowisko, na którym pracują badani;
 - d) pytanie o staż pracy w szkole.
5. Przedstawienie tematu spotkania.
6. Przedstawienie reguł działania grupy.

CZĘŚĆ ZASADNICZA

- I. OBRAZ SZKOŁY** (rozpoznanie kluczowych aspektów, cech wyróżniających szkołę; jej mocnych i słabych stron; wyzwań, przed jakimi stoi szkoła: zapytaj o przykłady).

1. Jak może Pani/Pan opisać?
 - uczniów (potrzeby, uczniowskie zachowania, mocne i słabe strony)
 - rodziny uczniów (mocne i słabe strony)
 - zaangażowanie/ uczestnictwo rodziców w życie szkoły
 - środowisko, w jakim uczniowie wrażliwieją (mocne i słabsze strony)
 - grono pedagogiczne (mocne i słabe strony)
 - wyzwania, którym musi sprostać szkoła

2. Jak może Pani/Pan opisać szkołę?

- Czy jest to bezpieczna szkoła? Dlaczego (dlaczego nie)?
- Czy jest to szkoła wspierająca rozwój uczniów? Dlaczego (dlaczego nie?) (zachęcanie, motywowanie/ postawy / emocjonalne wsparcie/ odpowiednia atmosfera/dbanie o rozwój fizyczny/emocjonalny/społeczny/intelektualny)
- Jak ocenia Pani/Pan jakość pracy szkoły, sposoby nauczania, uczenia się w szkole oraz uzyskiwane przez uczniów wyniki dydaktyczno-wychowawcze?
- Czy obecnie pracuje się w szkole łatwiej/trudniej niż w ciągu ostatnich pięciu lat? Dlaczego?

3. W jaki sposób stawia Pani/Pan czoło wyzwaniom, jakie niesie praca w tej szkole?

4. Jakiego rodzaju wsparcie otrzymuje Pani/Pan pracując w szkole, które niesie tyle wyzwań? Jakiego rodzaju wsparcie otrzymuje Pani/Pan zwłaszcza w trudniejszych momentach swojej pracy?

5. Czy uważa Pani/Pan, że jest to dobra szkoła? Dlaczego (dlaczego nie)?

6. Czy chciałaby/-łby Pani/Pan pozostać w tej szkole? Dlaczego (dlaczego nie)?

7. Czy chciałaby/-łby Pani/Pan pracować w innej szkole, stawiającej mniej wyzwań? Dlaczego (dlaczego nie)?

8. Czy mogłaby Pani/mógłby Pan polecić tę szkołę innym nauczycielom, rodzicom?

II. DYREKTOR SZKOŁY I JEGO ROLA W SUKCESACH, JAKIE OSIĄGA SZKOŁA (obraz przywództwa)

1. Jak ocenia Pani/Pan wkład dyrektora w sukces szkoły?

2. Czy dyrektor jest osobiście zaangażowany w osiągnięcia uczniów (wyniki uczniów, frekwencja, zachowania)? Proszę podać kilka przykładów.

3. Czy sądzi Pani/Pan, że dyrektor wspiera zaangażowanie rodziców w szkołę? Dlaczego Pani/Pan tak twierdzi? Proszę podać kilka przykładów.

4. W jaki sposób może Pani/Pan opisać przywództwo dyrektora?

ZAKOŃCZENIE – PYTANIA PODSUMOWUJĄCE

1. Co mogłoby uczynić tę szkołę jeszcze lepszą?
2. Co według Pani/Pana szkoła mogłaby zrobić by jak najlepiej wesprzeć uczniów w osiąganiu przez nich sukcesów? (spójrz na wcześniejsze pytania – Dlaczego? Przykłady)
3. *Proszę wyjaśnić pojawiające się wątpliwości, odpowiedzieć na pytania, jakie mają badani nauczyciele i podziękować im za wzięcie udziału w spotkaniu.*

Focus Group Interview Schedule – Teachers

INTRODUCTION – MEETING ARRANGEMENT (creation of the right/desired meeting climate)

1. Welcome, thanks for accepting the offer to participate in the study.
2. Presentation of the moderator.
3. Introduction of the study participants.
4. Continuation of actions conducive to greater integration of the group
 - (i) a proposal to get better acquainted: to provide names and drawn them on the paper, the teachers make their own business cards;
 - (ii) the question about the roles at the school
 - (iii) the question about current teacher position in the school;
 - (iv) the question about the years of experience at the present schools.
5. Theme meeting presentation.
6. Presentation of the rules of the group.

MAIN PART

I. PERCEPTIONS OF THE SCHOOL (identify the key aspects/characteristics of the school; strengths and challenges; ask for examples)

1. How would you describe?
 - the pupil population (needs, strengths and challenges)
 - the families of your pupils (strengths and challenges)
 - the parents' involvement in this school?
 - the community from which the pupils are drawn? (strengths and challenges)
 - the teaching staff
 - the school challenges

2. How would you describe the school?

- Is it a safe school? Why (not)? What makes you feel safe at school? (examples)
- Does the school support pupils' development? Why (not)? (motivation/ attitudes/ emotional support/ right atmosphere/ care for the pupils physical/emotional/social/intellectual development)
- How do you feel about the quality of teaching and learning and the academic results?
- Has the school become more difficult or more easy to work in over the last five years? (examples)

3. How do you cope with the challenges in this school?

4. What support have you had in this challenging job?

5. Do you think that this is a good school? Why (not)? (examples)

6. Would you like to stay in this school? Why/Why not?

7. Would you prefer to be working somewhere else, in less challenging circumstances? Why (not)?

8. Would you recommend this school to the other teachers, parents?

II. HEADTEACHER AND HIS/HER ROLE IN THE SCHOOL SUCCESSES (perceptions of the leadership)

1. How much of the success of this school is down to the headteacher? Why do you say so?

2. Is headteacher personally involved in pupils' achievements (academic results, attendance, social behaviour)? Give us some examples.

3. Do you feel that headteacher supports parental involvement in the school work? Why do you say so? Give us some examples.

4. How do you describe the headteacher's leadership?

CLOSURE – CONCLUDING QUESTIONS

1. What would make this school even more successful? (concrete examples)
2. What would this school do to contribute most to the success of its pupils?
(see previous question – Why? Examples)
3. *Please explain emerging concerns, answer the teachers' questions and thank them for taking part in the meeting.*

Scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego – Rodzice

WPROWADZENIE: ARANŻACJA SPOTKANIA (zbudowanie pożądanego klimatu spotkania)

1. Powitanie, podziękowanie za przyjęcie propozycji wzięcia udziału w badaniach
2. Przedstawienie się moderatora.
3. Przedstawienie uczestników.
4. Ciąg dalszy działań sprzyjających większej integracji w grupie (propozycja, by lepiej się poznać: podanie imion i wypisanie ich na kartkach, z których uczynione będą wizytówki).
5. Przedstawienie tematu spotkania.
6. Przedstawienie reguł działania grupy.

CZĘŚĆ ZASADNICZA

- I. OBRAZ SZKOŁY** (rozpoznanie kluczowych aspektów, cech wyróżniających szkołę; jej mocnych i słabych stron; wyzwań, przed jakimi stoi szkoła: zapytaj o przykłady).

1. Jak może Pani/Pan opisać szkołę?
 - Czy jest to bezpieczna szkoła? Dlaczego (dlaczego nie)?
 - Czy jest to szkoła wspierająca rozwój uczniów? Dlaczego (dlaczego nie?) (zachęcanie, motywowanie/ postawy / emocjonalne wsparcie/ odpowiednia atmosfera/dbanie o rozwój fizyczny/emocjonalny/społeczny/intelektualny)
 - Jak ocenia Pani/Pan jakość pracy szkoły, sposoby nauczania, uczenia się w szkole oraz uzyskiwane przez uczniów wyniki dydaktyczno-wychowawcze?
2. Jak może Pani/Pan opisać nauczycieli?

3. Czy uważa Pani/Pan, że jest to dobra szkoła? Dlaczego (dlaczego nie)?
4. Czy wolałaby/-łby Pani/Pan, aby Pani/Pana dzieci chodziły do innej szkoły? Dlaczego (dlaczego nie)?
5. Czy poleciłaby Pani/poleciłby Pan tę szkołę innym rodzicom?

II. DYREKTOR SZKOŁY I JEGO ROLA W SUKCESACH, JAKIE OSIĄGA SZKOŁA (obraz przywództwa)

1. Jak ocenia Pani/Pan wkład dyrektora w sukces szkoły?
2. Czy dyrektor jest osobiście zaangażowany w osiągnięcia uczniów (wyniki uczniów, frekwencja, zachowania)? Proszę podać kilka przykładów.
3. Czy sądzi Pani/Pan, że dyrektor wspiera zaangażowanie rodziców w szkołę? Dlaczego Pani/Pan tak twierdzi? Proszę podać kilka przykładów.

ZAKOŃCZENIE – PYTANIA PODSUMOWUJĄCE

1. Co mogłoby uczynić tę szkołę jeszcze lepszą?
2. Co według Pani/Pana szkoła mogłaby zrobić by jak najlepiej wesprzeć uczniów w osiąganiu przez nich sukcesów? (spójrz na wcześniejsze pytania – Dlaczego? Przykłady)
3. *Proszę wyjaśnić pojawiające się wątpliwości, odpowiedzieć na pytania, jakie mają badani rodzice i podziękować im za wzięcie udziału w spotkaniu.*

Focus Group Interview Schedule – Parents

INTRODUCTION – MEETING ARRANGEMENT (creation of the right/desired meeting climate)

1. Welcome, thanks for accepting the offer to participate in the study.
2. Presentation of the moderator.
3. Introduction of the study participants.
4. Continuation of actions conducive to greater integration of the group (a proposal to get better acquainted: to provide names and drawn them on the paper, the parents make their own business cards).
5. Theme meeting presentation.
6. Presentation of the rules of the group.

MAIN PART

I. PERCEPTIONS OF THE SCHOOL (identify the key aspects/characteristics of the school; strengths and challenges; ask for examples)

1. How would you describe the school?
 - Is it a safe school? Why (not)? What makes you feel safe at school? (examples)
 - Does the school support pupils' development? Why (not)? (motivation/ attitudes/ emotional support/ right atmosphere/ care for the pupils physical/emotional/social/intellectual development)
 - How do you feel about the quality of teaching and learning and the academic results?
2. How would you describe the teachers?
3. Do you think that this is a good school? Why (not)? (examples)

4. Would you prefer your child to go somewhere else? Why (not)?
5. Would you recommend this school to your friends/other parents?

II. HEADTEACHER AND HIS/HER ROLE IN THE SCHOOL SUCCESSES (perceptions of the leadership)

6. How much of the success of this school is down to the headteacher?
7. Is headteacher personally involved in pupils' achievements (academic results, attendance, social behaviour)? Give us some examples.
8. Do you feel that headteacher supports parental involvement in the school work? Why do you say so? Give us some examples.

CLOSURE – CONCLUDING QUESTIONS

1. What would make this school even more successful? (concrete examples)
2. What would this school do to contribute most to the success of its pupils? (see previous question – Why? Examples)
3. *Please explain emerging concerns, answer the parents' questions and thank them for taking part in the meeting.*

Scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego – Uczniowie

WPROWADZENIE: ARANŻACJA SPOTKANIA (zbudowanie pożądanego klimatu spotkania)

1. Powitanie, podziękowanie za przyjęcie propozycji wzięcia udziału w badaniach.
2. Przedstawienie się moderatora.
3. Przedstawienie uczestników.
4. Ciąg dalszy działań sprzyjających większej integracji w grupie (propozycja, by lepiej się poznać: podanie imion i wypisanie ich na kartkach, z których uczynione będą wizytówki).
5. Przedstawienie tematu spotkania.
6. Przedstawienie reguł działania grupy.

CZĘŚĆ ZASADNICZA

I. OBRAZ SZKOŁY (rozpoznanie kluczowych aspektów, cech wyróżniających szkołę; jej mocnych i słabych stron: zapytaj o przykłady).

1. Jak możesz opisać swoją szkołę?
 - Czy czujesz się dobrze w tej szkole? Dlaczego (dlaczego nie)?
 - Czy jest to bezpieczna szkoła? Dlaczego (dlaczego nie)? Co powoduje, że czujesz się bezpiecznie w tej szkole?
 - Czy według Ciebie szkoła wspiera rozwój uczniów? Dlaczego (dlaczego nie?) (zachęcanie, motywowanie/ postawy / emocjonalne wsparcie/ odpowiednia atmosfera/dbanie o rozwój fizyczny/emocjonalny/społeczny/ intelektualny)
 - Czy uważasz, że szkoła pomaga Ci w osiąganiu jak najlepszych wyników, ocen?

2. Jak możesz opisać swoich nauczycieli?
3. Czy uważasz, że jest to dobra szkoła? Dlaczego (dlaczego nie)? (przykłady) Jakie są mocne strony szkoły?
4. Czy wolałabyś/-łbyś chodzić do innej szkoły? Dlaczego (dlaczego nie)?
5. Czy poleciłabyś/poleciłbyś tę szkołę innym? Dlaczego (dlaczego nie)?

II. DYREKTOR SZKOŁY I JEGO ROLA W SUKCESACH, JAKIE OSIĄGA SZKOŁA (obraz przywództwa)

6. Jak mogłabyś/-łbyś opisać Panią dyrektor/Pana dyrektora szkoły kogoś spoza szkoły?
7. Teraz jest to dobra szkoła. Jak sądzisz, czy mogłaby taką pozostać bez obecnej Pani dyrektor/obecnego Pana dyrektora? Dlaczego tak sądzisz?
8. Czy Pani/Pan dyrektor jest osobiście zaangażowana/-y w Twoje osiągnięcia (wyniki dydaktyczne, obecność na zajęciach w szkole, zachowanie)? Proszę podaj kilka przykładów.
9. Czy sądzisz, że Pani/Pan dyrektor wspiera zaangażowanie rodziców w pracę szkoły? Dlaczego tak twierdzisz? Proszę podaj kilka przykładów.

ZAKOŃCZENIE – PYTANIA PODSUMOWUJĄCE

1. Co mogłoby uczynić tę szkołę jeszcze lepszą?
2. Co według Ciebie szkoła mogłaby zrobić by jak najlepiej wesprzeć Cię w osiąganiu przez Ciebie sukcesów? (spójrz na wcześniejsze pytania – Dlaczego? Przykłady)
3. *Proszę wyjaśnić pojawiające się wątpliwości, odpowiedzieć na pytania, jakie mają badani uczniowie i podziękować im za wzięcie udziału w spotkaniu.*

Focus Group Interview Schedule – Pupils

INTRODUCTION – MEETING ARRANGEMENT (creation of the right/desired meeting climate)

1. Welcome, thanks for accepting the offer to participate in the study.
2. Presentation of the moderator.
3. Introduction of the study participants.
4. Continuation of actions conducive to greater integration of the group (a proposal to get better acquainted: to provide names and drawn them on the paper, the pupils make their own business cards).
5. Theme meeting presentation.
6. Presentation of the rules of the group.

MAIN PART

I. PERCEPTIONS OF THE SCHOOL (identify the key aspects/characteristics of the school; strengths and challenges; ask for examples)

1. How would you describe your school?
 - Are you happy here? Why (not)?
 - Is it a safe school? Why (not)? What makes you feel safe at school? (examples)
 - Does the school support pupils development? Why (not)? (motivation/ attitudes/ emotional support/ right atmosphere/ care for the pupils physical/emotional/social/intellectual development)
 - Do you feel the school is helping you to achieve the best grades you can have?
2. How would you describe your teachers?
3. Do you think that this is a good school? Why (not)? (examples) What are the strengths of the school?

4. Would you prefer to go to a different school? Why?
5. Would you recommend to your friends to come to this school?

II. HEADTEACHER AND HIS/HER ROLE IN THE SCHOOL SUCCESSES (perceptions of the leadership)

6. Tell me about the headteacher. How would you describe him/her to an outsider?
7. This is a good school. How good would it be without the headteacher? Why do you say so?
8. Is s/he personally involved in your achievements (academic results, attendance, social behaviour)? Give us some examples.
9. Does s/he support parents involvement in the school work? Why do you say so? Give us some examples.

CLOSURE – CONCLUDING QUESTIONS

1. What would make this school even more successful for you? (concrete examples)
2. What would contribute most to the success of this school for you? (see previous question – Why? Examples)
3. *Please explain emerging concerns, answer the pupils' questions and thank them for taking part in the meeting.*