

PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Dr Danuta Elsner

Nowo powołany dyrektor szkoły Zadania i wyzwania

w ramach projektu „**Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap2**”,

realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego,



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Spis treści

1. Wprowadzenie	3
2. Nowo powołany dyrektor szkoły w Polsce w świetle badań	
2.1. Informacja o badaniach	4
2.2. Zadania dyrektora w pierwszym roku kierowania szkołą	4
2.3. Trudności dyrektora w pierwszym roku kierowania szkołą	8
2.4. Sposoby radzenia sobie z trudnościami	10
2.5. Przygotowanie kandydatów na dyrektorów szkoły do ról i zadań kierowniczych	16
3. Nowo powołany dyrektor szkoły w wybranych krajach europejskich w świetle badań	
3.1. Informacja o badaniach	19
3.2. Zadania dyrektora w pierwszych latach kierowania szkołą	20
3.3. Trudności dyrektora w pierwszych latach kierowania szkołą	21
3.4. Przygotowanie kandydatów na dyrektorów szkoły	26
3.5. Doskonalenie nowo powołanych dyrektorów szkoły	27
4. Wyznaczniki efektywności przygotowania do ról i zadań dyrektora szkoły w świetle literatury	
4.1. Poziomy szkolenia zawodowego dyrektora szkoły	28
4.2. Etapy rozwoju kierowniczego dyrektora szkoły	29
4.3. Typ kierownictwa realizowanego przez dyrektora szkoły	30
4.4. Lokalizacja funkcji kierowniczych w strukturze szkoły	31
4.5. Nastawienie na uczenie się	32
4.6. Przyjęta teoria uczenia się dorosłych	32
4.7. Poziom uczenia się	33
4.8. Efekty uczenia się	33
4.9. Wymóg posiadania doświadczeń kierowniczych	34
4.10. Badanie potrzeb szkoleniowych	35
4.11. Wykorzystanie technologii informatycznych w uczeniu się	35
4.12. Powoływanie centrów rozwoju kadr kierowniczych oświaty	36
5. Sposoby wspomaganie nowo powołanych dyrektorów szkoły w Polsce – rekomendacje praktyczne	
5.1. Założenia ogólne	37
5.2. Sposoby wspomaganie nowo powołanych dyrektorów szkoły	38
5.3. Przygotowanie do ról i zadań dyrektora szkoły	42
5.4. Modyfikacja rozwiązań systemowych	44
6. Zakończenie	47
7. Literatura	48



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

1. Wprowadzenie

Tytuł niniejszego opracowania nie bez powodu jest dwuczęściowy. Choć główny nurt rozważań skupiono wokół nowo powołanego dyrektora szkoły, to celem dodania podtytułu jest zwrócenie uwagi na fakt, że zadania i wyzwania związane z realizacją ról kierowniczych nie są tylko udziałem piastującego to stanowisko, ale odnoszą się do wszystkich, którym „leży na sercu” sukces i dyrektora i szkoły. Założenie to jest myślą przewodnią wywodu, a zwłaszcza wniosków podanych *in fine*.

Podstawą teoretyczną opracowania jest skrótowa relacja z badań przeprowadzonych w Polsce w latach 2006-2008 i w wybranych krajach europejskich kilka lat wcześniej z jednej strony, a z drugiej – syntetyczna informacja sporządzona na podstawie literatury, głównie obcej.

Badania przeprowadzone w Polsce mają charakter pionierski, gdyż nowo powołany dyrektor szkoły nie był do tej pory przedmiotem zainteresowania teoretyków zarządzania oświatą. Konsekwencją tego jest brak rodzimej literatury na temat specyficznych problemów, wobec których staje w pierwszym roku (w pierwszych latach) kierowania tą placówką, a praktyka wspomaganie nowo powołanych dyrektorów albo w ogóle nie istnieje, albo jest nader uboga.

Badania przeprowadzone w Polsce (opisane w rozdziale 2) nie są lustrzanym odbiciem badań zrealizowanych w wybranych krajach europejskich i omówionych skrótowo w dalszej treści (rozdział 3), ponieważ były wykonane niezależnie od siebie. Obydwu badaniom – polskim i obcym – przyświecają jednak podobne cele. Przesądziło to o wykorzystaniu tych ostatnich w niniejszym materiale. Podstawowe informacje na temat kategorii i liczby respondentów oraz zagadnień będących przedmiotem badań otwierają każdy ze wskazanych w nawiasie rozdziałów.

Wyniki wspomnianych badań oraz literatura na temat wyznaczników efektywności przygotowania do ról i zadań dyrektora szkoły (omówiona w rozdziale 4) są kanwą dla:

1. konfrontacji zadań i wyzwań nowo powołanego dyrektora szkoły w Polsce z tymi, wobec których staje jego „kolega po fachu” w wybranych krajach europejskich;
2. prezentacji różnych punktów widzenia na temat przygotowania do ról i zadań dyrektora szkoły, w tym zwłaszcza nowo powołanego;
3. zaproponowania sposobów wspomaganie nowo powołanych dyrektorów w Polsce na drodze do sukcesu kierowniczego.

Dla osób zainteresowanych pogłębieniem wiedzy na poruszany temat zamieszczono na końcu opracowania wybraną literaturę przedmiotu rodzimych i obcych autorów w języku polskim oraz angielskim. Wiele pozycji książkowych, artykułów i informacji podanych w Internecie – bezpośrednio i pośrednio związanych z tematem rozważań – zostało zawartych również w przypisach.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

2. Nowo powołany dyrektor szkoły w Polsce w świetle badań

2.1. Informacja o badaniach

Badania na temat pierwszego roku kierowania szkołą¹ zostały przeprowadzone w latach 2006-08 i objęły następujące osoby (w nawiasie podano ich liczbę):

1. uczestników szkoleń dla kandydatów na dyrektorów (96),
2. czynnych dyrektorów (94),
3. nauczycieli (96),
4. rodziców (96),
5. pracowników organów prowadzących (3),
6. wizytatorów (3),
7. konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli ds. kadr kierowniczych oświaty (3).

W badaniach pominięto uczniów, wychodząc z założenia, że na temat pracy nowo powołanego dyrektora szkoły mogą oni nie mieć wyrobionego zdania.

Pierwsze cztery grupy poproszono o wypełnienie specjalnie opracowanego dla każdej z nich kwestionariusza ankiety. Natomiast z osobami wskazanymi w punktach 5-7 przeprowadzono wywiady eksperckie, których celem było uzyskanie opinii na temat zgromadzonych wyników badań ankietowych. Dzięki temu badania miały zarówno charakter ilościowy, jak i jakościowy.

Ich przedmiotem były następujące zagadnienia:

- Priorytetowe zadania dyrektora szkoły w pierwszym roku kierowania szkołą.
- Trudności, wobec których dyrektor staje w tym okresie.
- Sposoby doraźnej i stałej pomocy.
- Przygotowanie kandydatów na dyrektorów szkoły do ról i zadań kierowniczych.
- „Złote rady” dla nowo powołanego na to stanowisko.

W niżej zamieszczonej relacji, wyniki badań zostały przedstawione w sposób skrótowy i wybiórczy. Pominięto w nich „złote rady” skupiające się na mądrości życiowej. W ograniczonym zakresie wykorzystano też relacje z wywiadów. Uznano bowiem, że z punktu widzenia celów niniejszego opracowania poruszają sprawy mniej istotne.

2.2. Zadania dyrektora w pierwszym roku kierowania szkołą

Respondenci wymienieni w punktach. 1-4 poprzedniego rozdziału zostali poproszeni o wskazanie trzech priorytetowych spraw, którymi dyrektor powinien zająć się w pierwszym roku kierowania szkołą. Pytanie na ten temat miało charakter otwarty.

Wskazania respondentów (nie wszyscy podali trzy sprawy) prezentuje w sposób syntetyczny poniższa tabela. Do kategorii „inne” zostały zaliczone te sprawy, które były wymienione jeden lub dwa razy. Kategoria ta nie pojawia się przy uczestnikach szkoleń, ponieważ tylko jedna sprawa uzyskała dwa wskazania, dlatego podano jej nazwę.

Tabela nr 1. Sprawy, którymi powinien zająć się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą w opinii badanych (liczba analizowanych wypowiedzi i liczba wskazań w nawiasie)

¹ Badania zostały przeprowadzone przez dr Danutę Elsner (niezależną konsultantkę ds. zarządzania oświatą) i mgr. Krzysztofa Bednarka (konsultanta Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach).



**PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY
JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II**

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Ranga	Wyobrażenia uczestników szkolenia (87)	Doświadczenia czynnych dyrektorów (83)	Oczekiwania nauczycieli (84)	Oczekiwania rodziców (84)
1.	Sprawy pracowników (68)	Dokumentacja szkoły (56)	Sprawy nauczycieli (75)	Sprawy uczniów (82)
2.	Organizacja pracy szkoły (36)	Sprawy pracowników (40)	Organizacja pracy szkoły (45)	Sprawy nauczycieli (45)
3.	Sprawy finansowe (23)	Baza (36)	Sprawy dydaktyczno-wychowawcze (19)	Sprawy dydaktyczno-wychowawcze (28)
4.	Dokumentacja szkoły (22)	Organizacja pracy szkoły (30)	Promocja szkoły (13)	Organizacja pracy szkoły (21)
5.	Współpraca z rodzicami (21)	Stosowanie przepisów prawnych (18)	Sprawy finansowe (12)	Współpraca ze środowiskiem (16)
6.	Baza (17)	Sprawy finansowe (16)	Sprawy uczniów (11)	Współpraca z rodzicami (16)
7.	Sprawy dydaktyczno - wychowawcze (11)	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (8)	Dokumentacja szkoły (10)	Baza (11)
8.	Promocja szkoły (10)	Współpraca z rodzicami (4)	Baza (9)	Sprawy finansowe (6)
9.	Współpraca ze środowiskiem (10)	Inne (18)	Stosowanie przepisów prawnych (8)	Inne (3)
10.	Sprawy uczniów (7)		Zapewnienie bezpieczeństwa (7)	
11.	Podnoszenie jakości pracy szkoły (7)		Współpraca z rodzicami (6)	
12.	Stosowanie przepisów prawnych (7)		Współpraca ze środowiskiem (6)	
13.	Współpraca z organem prowadzącym i kuratorium oświaty (7)		Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (4)	
14.	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (6)		Organizacja pracy własnej (4)	
15.	Zapewnienie bezpieczeństwa (5)		Inne (5)	
16.	Organizacja pracy własnej (4)			
17.	Wzbogacenie oferty edukacyjnej (3)			
18.	Wprowadzanie zmian (2)			



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Wertykalny ogląd tabeli – spraw, którymi powinien zająć się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą – nasuwa istotny wniosek. Między badanymi grupami istnieje na ten temat rozbieżność poglądów. Bliższa analiza wskazuje, że dotyczy on typu sprawowanego kierownictwa. O ile uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy widzą w nowo powołanym dyrektorze menedżera, o tyle nauczyciele i rodzice raczej osobę realizującą kierownictwo pedagogiczne. Wskazuje na to odwrócona – w dość istotnym stopniu – kolejność rang wymienianych spraw, zwłaszcza w odniesieniu do pierwszych trzech pozycji. Poniższe zestawienie być może lepiej naświetli ten wątek rozważań.

Tabela nr 2. Sprawy wymienione na pierwszych trzech pozycjach w tabeli nr 1, grupy badanych, oraz realizowany/oczekiwany przez nie typ kierownictwa sprawowanego przez nowo powołanego dyrektora szkoły

Rodzaj sprawy	Badana grup osób	Realizowany/oczekiwany typ kierownictwa
Dokumentacja szkoły	Czynni dyrektorzy	Kierownictwo menedżerskie
Baza	Czynni dyrektorzy	
Sprawy pracowników	Uczestnicy szkoleń Czynni dyrektorzy	
Sprawy finansowe	Uczestnicy szkoleń	
Organizacja pracy szkoły	Uczestnicy szkoleń Nauczyciele	
Sprawy dydaktyczno-wychowawcze	Nauczyciele Rodzice	Kierownictwo pedagogiczne
Sprawy nauczycieli	Nauczyciele Rodzice	
Sprawy uczniów	Rodzice	

Dane zamieszczone w powyższej tabeli nasuwają podobieństwo do koncepcji siatki kierowniczej R. R. Blake'a i J. S. Moutona często przytaczanej w literaturze z zakresu zarządzania, a zasadzającej się na wyróżnieniu dwóch wymiarów zachowań kierownika, warunkujących jego styl (sposób) kierowania, a mianowicie „nastawienia na zadania” i „nastawienia na ludzi”. Rodzaj stylu (sposobu) zależy od proporcji każdego z zachowań².

Jeśli bliżej przyjrzeć się informacjom podanym w tabeli nr 2, nie trudno skojarzyć, że:

- Czynni dyrektorzy i uczestnicy szkoleń są bardziej nastawieni na zadania, gdy tymczasem nauczyciele i rodzice – na ludzi.
- Czynni dyrektorzy i uczestnicy szkoleń, zanim zostaną powołani na stanowisko dyrektora, są nauczycielami i pewnie postrzegają szkołę tak jak i inni członkowie rady pedagogicznej. Metamorfozę, polegającą na przeniesieniu „punktu ciężkości” z ludzi na zadania, jak z powyższego wynika, przechodzą podczas szkolenia przygotowującego do stanowiska dyrektora.

Rozbieżność podejść co do oczekiwanego typu kierownictwa, a w konsekwencji charakteru zadań realizowanych przez nowo powołanego dyrektora szkoły, widać jeszcze bardziej przy horyzontalnym podejściu do tabeli nr 1.

- U uczestników szkoleń (nauczycieli w chwili przeprowadzania badań) na czoło wysuwają się „sprawy pracowników”. Jeśli do tego dodać łączące się z nimi i podane przez nauczycieli na pierwszym miejscu „sprawy nauczycieli”, to wynika z tego, że wyobrażają sobie i oczekują, że to właśnie nimi i ich sprawami zajmie się nowo

² Tę koncepcję szerzej opisuje np. Elsner D. *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Wyd. Mentor, Chorzów 1999, s. 54-55.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

powołany dyrektor. Wniosek ten uzasadnia również podanie na dalszych miejscach u wskazanych tu grup innych członków społeczności szkolnej – rodziców („współpraca z rodzicami”) i uczniów („sprawy uczniów”).

- Rodzice z kolei pragną, by nowo powołany dyrektor zajął się przede wszystkim „sprawami uczniów”.
- Tymczasem dla czynnych dyrektorów najważniejsza jest „dokumentacja szkoły”. Tendencji do biurokratyzacji przeciwstawia się ostatnio Ministerstwo Edukacji Narodowej, zwłaszcza wydaniem mających ją zmniejszyć przepisów prawnych, np. na temat sprawowania nadzoru pedagogicznego³, a w przyszłości być może także innymi działaniami. Czy odgórne nakazy i zakazy mają szansę zminimalizować pracę „papierkową” dyrektora i zwrócić jego uwagę ku ludziom, którzy tworzą szkołę? Oto jedna z wypowiedzi na ten temat. *Czy nowe rozporządzenie ma szansę stać się lekiem na wszechobecną biurokrację w polskiej szkole? (...) Uważam, że nie. I to nawet nie tylko dlatego, że sami dyrektorzy będą pisać obszernie zarówno informacje o realizacji planu nadzoru, jak i – zgodnie z art. 40 ustawy o systemie oświaty – ogólne wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz informacje o działalności szkoły. (...) Tak więc rozmiar biurokracji – podobnie jak i poprzednio – jest w rękach każdego dyrektora i tylko on może ją zmniejszyć⁴.* Trudno nie zgodzić się z autorem, choćby z tego względu, że przyzwyczajenie jest drugą naturą. Trzeba jednak stwierdzić, że pogląd autora ma charakter jednostronny. Dyrektorzy nie tylko dlatego piszą obszerniej lub gromadzą na piśmie dowody różnych działań – swoich i szkoły – że do tego przywykli, ale także z tego względu, że „skaczą tak, jak im zagrają”. To sprawia, że likwidacja szkolnej biurokracji leży w równej mierze w rękach tych, którzy nadzorują czy kontrolują pracę szkoły – w rozumieniu przez nich fundamentalnej sprawy, a mianowicie, że o tym, jak naprawdę funkcjonuje ta placówka decyduje ogląd rzeczywistości, a nie „papierki”. A szerzej patrząc na zagadnienie, trudno nie zwrócić uwagi na to, że biurokracja nie jest wyłącznie problemem szkoły czy systemu edukacji, lecz tkwi w istniejącej u nas kulturze braku zaufania do ludzi i niewiary w ich dobre intencje. Ufa się tylko, jeśli w ogóle, to najbliższym. Natomiast w „oficjalnych” sytuacjach trzeba „wykazać się” jakimś „papierkiem” i to właśnie w nim, a nie w człowieku pokłada się wiarę. W takiej sytuacji zachowanie dyrektorów szkoły jest racjonalne, a jego zmiana nie jest ani sprawą prostą, ani szybką, choć zapewne po części leży w ich rękach.

Podsumowując ten wątek rozważań, przychodzi stwierdzić, że z porównania wskazań podanych zwłaszcza w p. 1 tabeli wynika, iż w szkole „każdy sobie rzepkę skrobie” i że nie jest ona postrzegana przez badanych jako społeczność czy wspólnota. Z punktu widzenia nowo powołanego dyrektora jest to niedobry prognostyk. Rozwiązywanie problemów szkoły wymaga wspólnych działań członków społeczności szkolnej i zorganizowanie ich będzie dla niego z pewnością dużym wyzwaniem, tym bardziej, że uczestnicy szkoleń bardziej widzą siebie w roli menedżera niż kierownika zespołu ludzkiego.

³ Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (DzU 06. 235.1703).

⁴ Lorens R. *Nowe rozporządzenie, stary nadzór?* „Dyrektor Szkoły” 4/2007.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

2.3. Trudności nowo powołanego dyrektora

Słuszność wniosku wprowadzonego na zakończenie poprzedniego rozdziału potwierdza analiza kolejnej tabeli. Zebrane w niej zostały wskazania badanych na temat trudności, wobec których staje nowo powołany dyrektor. Pytanie miało charakter otwarty, a respondenci byli proszeni o podanie trzech najczęściej występujących trudności w pierwszym roku kierowania szkołą. Nie wszyscy w pełni skorzystali z tej możliwości.

Tabela nr 3. Trudności nowo powołanego dyrektora szkoły w opinii badanych grup osób (liczba analizowanych wypowiedzi i liczba wskazań w nawiasie)

Ranga	Wyobrażenia uczestników szkolenia dla kandydatów na dyrektorów (87)	Doświadczenia czynnych dyrektorów (82)	Wyobrażenia nauczycieli (84)	Wyobrażenia rodziców (83)
1.	Relacje interpersonalne w gronie pracowników (55)	Stosowanie przepisów prawnych (40)	Relacje interpersonalne w radzie pedagogicznej (73)	Relacje interpersonalne w gronie pracowników (55)
2.	Gospodarowanie środkami finansowymi (43)	Prowadzenie dokumentacji szkoły (29)	Prowadzenie dokumentacji szkoły (23)	Problemy z uczniami (37)
3.	Stosowanie przepisów prawnych (32)	Relacje interpersonalne w gronie pracowników (25)	Organizacja pracy własnej (20)	Organizacja pracy własnej (26)
4.	Prowadzenie dokumentacji szkoły (31)	Organizacja pracy własnej (22)	Stosowanie przepisów prawnych (19)	Gospodarowanie środkami finansowymi (20)
5.	Organizacja pracy własnej (19)	Organizacja pracy szkoły (18)	Organizacja pracy szkoły (15)	Organizacja pracy szkoły (20)
6.	Kontakty z otoczeniem (17)	Gospodarowanie środkami finansowymi (16)	Gospodarowanie środkami finansowymi (10)	Współpraca z rodzicami (13)
7.	Współpraca z rodzicami (14)	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (14)	Kontakty z otoczeniem (8)	Kontakty z otoczeniem (12)
8.	Organizacja pracy szkoły (10)	Zarządzanie majątkiem szkoły (9)	Nieznajomość problemów szkoły (6)	Stosowanie przepisów prawnych (5)
9.	Wprowadzenie zmian (8)	Kontakty z otoczeniem (6)	Problemy z uczniami (5)	Zarządzanie majątkiem szkoły (3)
10.	Problemy z uczniami (8)		Zarządzanie majątkiem szkoły (4)	
11.	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (4)		Inne (3)	
12.	Zarządzanie majątkiem szkoły (4)			



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Porównanie spraw, którymi powinien zajmować się nowo powołany dyrektor, podanych w tabeli 1, z trudnościami wskazanymi w tabeli 3 pozwala stwierdzić, że poszczególne ich rodzaje zostały umieszczone, jeśli nie na tej samej, to na zbliżonej pozycji. Oznacza to, że – w opinii badanych – problemy wynikają z tych spraw, którymi ich zdaniem przede wszystkim powinien zajmować się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą. Nie dotyczy to tylko „bazy”, gdyż trudności związane z „zarządzaniem majątkiem szkoły” u wszystkich badanych grup osób uzyskały niewielką liczbę wskazań. Nie zostały też przez nich wyodrębnione wśród trudności „sprawy dydaktyczno-wychowawcze”.

Pogląd na temat problemów, wobec których staje nowo powołany dyrektor, daje zestawienie częstotliwości poszczególnych kategorii trudności wymienionych na pierwszych 6 - 7 pozycjach, z liczbą wskazań od 10 wzwyż.

Tabela nr 4. Częstotliwość wymieniania trudności nowo powołanego dyrektora podanych w tabeli nr 3 dla wskazań od 10 wzwyż.

L.p.	Kategoria trudności (suma wskazań wszystkich badanych grup w nawiasie)	Wskazująca ją grupa badanych
1.	Relacje interpersonalne w gronie pracowników/w radzie pedagogicznej (208)	Uczestnicy szkoleń Czynni dyrektorzy Nauczyciele Rodzice
2.	Stosowanie przepisów prawnych (91)	Uczestnicy szkoleń Czynni dyrektorzy Nauczyciele
3.	Gospodarowanie środkami finansowymi (89)	Uczestnicy szkoleń Czynni dyrektorzy Nauczyciele Rodzice
4.	Organizacja pracy własnej (87)	Uczestnicy szkoleń Czynni dyrektorzy Nauczyciele Rodzice
5.	Prowadzenie dokumentacji szkoły (83)	Uczestnicy szkoleń Czynni dyrektorzy Nauczyciele
6.	Organizacja pracy szkoły (53)	Czynni dyrektorzy Nauczyciele Rodzice
7.	Problemy z uczniami (37)	Rodzice
8.	Współpraca z rodzicami (27)	Uczestnicy szkoleń Rodzice
9.	Kontakty z otoczeniem (17)	Uczestnicy szkoleń Rodzice
10.	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (14)	Czynni dyrektorzy

„Relacje interpersonalne w gronie pracowników” i wiążące się z nimi „relacje interpersonalne w radzie pedagogicznej” – w powyższej tabeli potraktowane łącznie – nie tylko uzyskały zdecydowanie największą liczbę wskazań, znacznie wyższą od trudności podanych w p. 2 - 5 (niewielkie różnice), ale także zostały wymienione przez wszystkie cztery



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

grupy badanych, w tym przez uczestników szkoleń, nauczycieli i rodziców na pierwszym miejscu (por. tabela 3.).

Wyniki tych badań nie są odosobnione. *W świetle badań psychologicznych Haliny Sęk – tylko 14% nauczycieli jest zadowolonych ze stosunków panujących w szkołach. Zdaniem 33% nauczycieli nie ma w szkole miejsca na przyjaźń i szczerść, 25% nauczycieli spotyka się ze strony grona pedagogicznego z silną obojętnością, a 20% z silną zazdrością⁵.*

Świadczy to nie tylko o kryzysie relacji międzyludzkich w szkole, ale pośrednio także o problemach etycznych dyrektora i całej rady pedagogicznej, choć w sposób bezpośredni badani tego nie artykułują w swoich wypowiedziach.

Przed nowo powołanym dyrektorem stawia to wielkie wyzwanie, tym bardziej, że problemu może nie dostrzegać, bo przede wszystkim zajmuje się dokumentacją (por. tabela 1). Tymczasem jak najszybciej powinien skupić się na poprawie relacji międzyludzkich, choćby z tego względu, że niewłaściwe rzutują na wszelkie aspekty pracy szkoły. Martwi jednak zwłaszcza to, że nieprawidłowe relacje wśród nauczycieli obniżają zdolność do działań innowacyjnych. Podjęcie się bowiem takich działań wymaga wyjścia poza strefę komfortu, doznania okresowej niekompetencji, wysiłku w opanowaniu nowej wiedzy i umiejętności, bez gwarancji, że wkroczywszy na „drogę” zmiany zakończy się ją z powodzeniem. Ponadto, działania innowacyjne są stresogenne i czasochłonne. To sprawia, że ich inicjacja wymaga bezpiecznego środowiska – akceptacji, wsparcia (merytorycznego, emocjonalnego, organizacyjnego), uznania prawa do błędów, ale i sukcesu. W zespole, w którym panują niewłaściwe relacje międzyludzkie o takie zachowania bardzo trudno, jeśli w ogóle są możliwe.

Dalszy przegląd trudności podanych syntetycznie w tabeli 4 prowadzi do wniosku, że po relacjach międzyludzkich pojawiają się w kolejnych punktach (2-5) sprawy natury „papierkowej” z podobną liczbą wskazań, a następnie, ze znacznie mniejszą – w punktach 6-10 – te, które wymagają kontaktów międzyludzkich. W sumie trudności „papierkowe” przeważają, bo wskazano je aż 404 razy, a trudności w relacjach personalnych 303 razy, choć zdaniem badanych te ostatnie mają większy „ciężar gatunkowy”.

Ciekawe może być natomiast to, że na pewne trudności (zob. tabela 3) zwrócili uwagę tylko niektórzy z badanych. Na przykład:

- „Wprowadzanie zmian” w 8 przypadkach uznali jako trudność tylko uczestnicy szkoleń.
- „Nieznajomość problemów szkoły” wskazali natomiast w 6 przypadkach tylko nauczyciele. Tymczasem dotyczy ona nie tylko osób, które zostają dyrektorami w „nowej” szkole, ale i tych, którzy są powołani na to stanowisko w „swojej” placówce, bo z dnia na dzień muszą zmienić optykę postrzegania spraw. Jako nauczyciele mogli o pewnych problemach nie wiedzieć lub nie zdawać sobie sprawy z ich skali.

2.4. Sposoby radzenia sobie z trudnościami

W badaniach wyróżniono dwa wzajemnie uzupełniające się typy pomocy: doraźną i stałą. Respondenci byli proszeni o wskazanie, kto i w jaki sposób mógłby im pomóc. Niniejszy rozdział otwiera omówienie osób i instytucji uznanych za pomocne w radzeniu sobie z trudnościami przez nowo powołanego dyrektora szkoły.

⁵ Podaję za Śliwerski B. *Mierniki skuteczności wychowania w szkole*. „Kwartalnik Edukacyjny” 3/2007.



**PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY
JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II**

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Tabela nr 5. Zestawienie osób i instytucji, które mogą udzielić pomocy nowo powołanemu dyrektorowi ze względu na częstotliwość wskazań (liczba analizowanych wypowiedzi w nawiasie).

Ranga	Wyobrażenia uczestników szkolenia dla kandydatów na dyrektorów (87)	Doświadczenia czynnych dyrektorów (82)	Sugestie nauczycieli (84)	Sugestie rodziców (83)
1.	Nauczyciele (nowatorzy, doświadczeni, lider WDN, pedagog szkolny)	Znajomi dyrektorzy z dłuższym stażem pracy	Nauczyciele (z dłuższym stażem pracy, przewodniczący zespołów przedmiotowych, lider WDN, pedagog szkolny, bibliotekarz, nieformalni liderzy w RP)	Rodzice (rada rodziców, trójki klasowe)
2.	Rodzice (rada rodziców)	Wizytator	Organ prowadzący Rodzice (rada rodziców)	Nauczyciele (wychowawczy klas, pedagog szkolny)
3.	Znajomi dyrektorzy z dłuższym stażem pracy	Organ prowadzący	Wicedyrektor Sekretarka Księgowa Pracownicy administracji i obsługi (konserwator)	Dyrektorzy innych szkół (z dłuższym stażem pracy)
4.	Organ prowadzący	Wicedyrektor Sekretarka Placówka doskonalenia nauczycieli	Wizytator Poprzednik	Samorząd uczniowski Organ prowadzący
5.	Placówka doskonalenia nauczycieli Poprzednik Wizytator Uczniowie (samorząd uczniowski)	Nauczyciele Księgowy Zaprzysiężony prawnik Sponsorzy Wyższa uczelnia	Dyrektorzy innych szkół Radca prawny Policja Dyrektor sam sobie	Wicedyrektor Sekretarka Poprzednik Rada szkoły Dyrektor sam sobie
6.	Sekretarka			
7.	Inni			

Bliższy ogląd zestawienia osób i instytucji, które mogłyby udzielać pomocy nowo powołanemu dyrektorowi wiedzie ku następującym wnioskom:

- Czynni dyrektorzy na pierwszych trzech miejscach podają znajomych dyrektorów z dłuższym stażem pracy, wizytatorów i organy prowadzące, czyli osoby i instytucje zlokalizowane poza szkołą.
- Natomiast nauczyciele i uczestnicy szkoleń (też nauczyciele) widzą w tej roli przede wszystkim siebie. Podobnie rodzice.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

- Tymczasem czynni dyrektorzy w charakterze pomagających postrzegają ich oraz inne osoby pracujące w szkole – wicedyrektora, sekretarkę i księgowego – dopiero na dwóch ostatnich pozycjach, czyli w ostateczności. Natomiast w ogóle nie widzą w tej roli rodziców – pojedynczych osób czy rad rodziców, choć oni bardzo chcą pomagać, wymieniając siebie na pierwszym miejscu.

Czym tłumaczyć zachowanie czynnych dyrektorów? Obawą przed przyznaniem się do niewiedzy w swoim gronie i reakcją na to członków społeczności szkolnej, zwłaszcza nauczycieli. A może niewiarą w skuteczność ich pomocy, skoro trudności pierwszego roku wiążą przede wszystkim z menadżerskimi aspektami kierowania, a w tym zakresie nauczyciele i rodzice mogą nie być w stanie pomóc, z uwagi na brak odpowiedniej wiedzy czy umiejętności.

Bez dalszych badań trudno odnieść się do tej sprawy. Można tylko ubolewać, że dyrektorzy nie mają ochoty zaprezentować się społeczności szkolnej jako osoby uczące się. Tymczasem jest ku temu szczególna okazja, bo z faktu rozpoczęcia pracy na nowym stanowisku w sposób naturalny wynika konieczność opanowania nowej wiedzy i nabycia takich umiejętności. Jeśli już dyrektorzy uczą się, co dobrze o nich świadczy, to jednak „w skrytości ducha”, jakby zupełnie zapominając, że szkoła jest miejscem, w którym uczyć się powinni wszyscy, zwłaszcza dyrektor, bo tylko wtedy będzie mógł stawać się dla nauczycieli i uczniów wzorem osobowym w tym zakresie.

Interesujące jest również to, że dopiero rodzice dostrzegli pomocną rolę samorządu uczniowskiego w budowaniu autorytetu nowego dyrektora. Nie zwrócili na to uwagi ani czynni dyrektorzy, ani nauczyciele, ani uczestnicy szkoleń.

Natomiast tylko w wypowiedziach uczestników szkoleń padło wskazanie na poprzednika, nieuwzględnionego w opiniach innych badanych grup. Tymczasem jako osoba wprowadzająca nowo powołanego dyrektora byłby znakomity, ponieważ zna realia danej placówki lepiej niż ktokolwiek inny.

Kolejnym zagadnieniem będącym przedmiotem badań były sposoby doraźnej pomocy. W sposób syntetyczny podane zostały w kolejnej tabeli.

Tabela nr 6. Zestawienie sposobów doraźnej pomocy nowo powołanemu dyrektorowi ze względu na częstotliwość wskazań (liczba analizowanych wypowiedzi w nawiasie)

Ranga	Wyobrażenia uczestników szkolenia dla kandydatów na dyrektorów (87)	Doświadczenia czynnych dyrektorów (82)	Propozycje sposobów doraźnej pomocy oferowanych przez nauczycieli (84)	Propozycje sposobów doraźnej pomocy oferowanych przez rodziców (83)
1.	Szkolenia	Szkolenia	Wprowadzenie w różne aspekty pracy szkoły	<p>Przedstawienie nowo powołanego dyrektora rodzicom (rada rodziców)</p> <p>Przekazanie mu istotnych informacji o szkole</p> <p>Nagłaśnianie pozytywnych działań i sukcesów nowo powołanego dyrektora</p>



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

2.	Doradztwo podmiotów wewnętrznych i zewnętrznych w pojedynczych sprawach	Pomoc koleżeńska doświadczonych dyrektorów szkoły Własne przemyślenia	Doradztwo nauczycieli	
3.	Literatura fachowa Wymiana doświadczeń między dyrektorami	Samokształcenie Literatura fachowa	Rozmowa Podpowiadanie rozwiązań w nowych sytuacjach Dzielenie się wiedzą i doświadczeniami Pomoc we wprowadzaniu w nowe zadania	
4.	Pomoc koleżeńska nauczycieli Rozmowy z „kolegami po fachu”	Indywidualne doradztwo podmiotów wewnętrznych i zewnętrznych		
5.	Wzory dokumentów Internet Programy komputerowe Samokształcenie Samopomoc			

Nauczyciele wskazali również inne sposoby pomocy dyrektorowi szkoły niż wymienione w kol. 4 – w sumie 26. Nie zostały tu zamieszczone, ponieważ nie dotyczą nowo powołanego dyrektora. Podobnie w odniesieniu do rodziców. W sumie wskazali najwięcej, bo aż 35 sposobów. W tabeli powyżej podane są tylko te, które dotyczą osoby nowo powołanej na to stanowisko. Z informacji tych płynie jednak optymistyczny wniosek – nauczyciele i rodzice chcą pomagać. Sprzyja temu dodatkowo charakter doraźnej pomocy z tego względu, że za najbardziej przydatnych do jej świadczenia należy uznać tych, którzy są najbliższym dyrektorowi – po prostu w zasięgu ręki.

Uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy wolą jednak korzystać z różnego rodzaju szkoleń organizowanych poza szkołą. Czynni dyrektorzy ponadto, jeśli mówią o „koleżeńskiej pomocy” (kol. 3, poz. 2), to oczekują jej głównie od „znajomych dyrektorów z dłuższym stażem pracy”, czyli również poza szkołą. Podobnie w odniesieniu do innych sposobów doraźnej pomocy. Pokładają też nadzieje we „własnych przemyśleniach”, „samokształceniu” i „literaturze fachowej”, czyli pracy własnej. Inaczej uczestnicy szkoleń. Ci, „koleżeńskiej pomocy” (kol. 2, poz. 4) oczekują głównie od nauczycieli. Natomiast z innych sposobów pomocy chcą korzystać w równym stopniu ze strony osób działających w ramach szkoły, jak i poza nią. Jednocześnie nisko cenią w tym zakresie siebie. Samokształcenie wymieniają na ostatnim miejscu. Podobnie też samopomoc świadczoną przez nowo powołanych dyrektorów w ramach odrębnej grupy zawodowej, jaką z pewnością stanowią.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Ciekawe może być również to, że literatura fachowa, czyli słowo drukowane, zyskało – jako sposób doraźnej pomocy – więcej wskazań niż Internet (podany tylko przez uczestników szkoleń, kol. 2, poz. 5.). Czy przesądził o tym wiek respondentów, brak nawyku korzystania z tego źródła informacji, bo przecież szkoły mają już powszechny dostęp do szerokopasmowej transmisji danych? Wymagałoby to dalszych badań.

Nieco inaczej prezentują się wyniki badań dotyczące sposobów stałej pomocy.

Tabela nr 7. Zestawienie sposobów stałej pomocy nowo powołanemu dyrektorowi w zależności od liczby wskazań (liczba analizowanych wypowiedzi w nawiasie)

Ranga	Wyobrażenia uczestników szkolenia dla kandydatów na dyrektorów (87)	Doświadczenia czynnych dyrektorów (82)	Propozycje nauczycieli (82)	Propozycje rodziców (82)
1.	2.	3.	4.	5.
1.	Pomoc koleżeńską doświadczonego dyrektora szkoły	Pomoc koleżeńską doświadczonych dyrektorów szkoły	Doradztwo rady pedagogicznej	Doradztwo osób i organów wewnętrznych
2.	Doradztwo wizytatora	Szkolenia	Pomoc koleżeńską doświadczonych dyrektorów szkoły	Doradztwo osób i organów zewnętrznych
3.	Literatura fachowa	Doradztwo wizytatora i pracowników organu prowadzącego	Doradztwo rodziców	Szkolenia
4.	Szkolenia	Materiały pomocnicze (drukowane)	Doradztwo wizytatora i pracowników organu prowadzącego	
5.	Doradztwo pracowników organu prowadzącego	Internet	Literatura fachowa i materiały pomocnicze	
6.	Internet	Literatura fachowa	Internet	
7.	Poradnictwo fachowe	Poradnictwo fachowe	Szkolenia	
8.	Pomoc koleżeńską poprzednika			
9.	Doradztwo członków społeczności szkolnej			
10.	Samokształcenie i samopomoc			

Największa liczba, i to najbardziej zróżnicowanych sposobów stałej pomocy, została wymieniona przez uczestników szkoleń. Wyliczenie podane w kolumnie 2 rozpoczynają spo-



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

soby pomocy świadczone przez osoby spoza szkoły. Dopiero na 8. i 9. pozycji pojawiają się pewni członkowie społeczności szkolnej, a na samym końcu „samokształcenie i samopomoc”, choć to pierwsze można też połączyć z „literaturą fachową” podaną na pozycji 3.

Podobnie u czynnych dyrektorów. Stałej pomocy (podobnie jak doraźnej) szukają przede wszystkim poza szkołą, gdy tymczasem nauczyciele i rodzice na pierwszym miejscu stawiają w tym względzie osoby i organy wewnątrzszkolne.

Największe uznanie wśród sposobów stałej pomocy zyskała „pomoc koleżeńska doświadczonego dyrektora/dyrektorów szkoły”. Na pierwszym miejscu wymieniają ją uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy, na drugim nauczyciele i pośrednio – również na drugim miejscu – rodzice.

Wysoką pozycję uzyskało też „doradztwo” wizytatora (u uczestników szkoleń na 2. pozycji), wizytatora i pracowników organu prowadzącego (u czynnych dyrektorów na 3., u nauczycieli na 4. oraz pośrednio u rodziców na 2. pozycji).

Szkolenia nie są postrzegane jako istotne sposoby stałej pomocy. Doceniono natomiast Internet. Z pewnością jest to źródło przyszłościowe. Znajdują się w nim nie tylko bieżąco aktualizowane zbiory aktów normatywnych, porady prawne czy księgowo, lecz także coraz więcej literatury fachowej. Ponadto, w Internecie istnieje już wiele portali edukacyjnych, a z roku na rok zwiększa się liczba czasopism adresowanych do nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty, która ukazuje się wyłącznie w formie elektronicznej.

Podobnie jak w odniesieniu do pomocy doraźnej czynni dyrektorzy zupełnie, a uczestnicy szkoleń w pewnym stopniu ignorują propozycję stałej pomocy ze strony nauczycieli i rodziców. Szkoda, bo ta oferowana przez nich nie tylko jest „pod ręką”, ale raz zapoczątkowana mogłaby z czasem rozwinąć się, przyczynić do lepszego wzajemnego zrozumienia, poprawić nie najlepsze relacje międzyludzkie w gronie pracowników, a zwłaszcza w radzie pedagogicznej, które zostały uznane przez wszystkie grupy badanych za największą trudność w pracy nowo powołanego dyrektora. W końcu mogłaby zaowocować obojętnie korzystną współpracą ukierunkowaną na realizację celów i zadań szkoły, o których i badani nauczyciele, i dyrektorzy tak rzadko wspominają w swoich wypowiedziach.

Jak trudne może być dla nowo powołanego dyrektora stworzenie warunków do tej współpracy, dobitnie świadczy rozbieżność w podejściu do zagadnienia sposobów doraźnej i stałej pomocy widoczna w zestawieniu wskazań podanych na pierwszym miejscu przez poszczególne grupy badanych.

Tabela nr 8. Sposoby doraźnej i stałej pomocy wymienione przez badanych na pierwszym miejscu w tabelach 6 i 7.

Sposoby doraźnej pomocy	Sposoby stałej pomocy	Grupa badanych
Szkolenia	Pomoc koleżeńska doświadczonych dyrektorów szkoły	Uczestnicy szkoleń dla kandydatów na dyrektorów
Szkolenia	Pomoc koleżeńska doświadczonych dyrektorów szkoły	Czynni dyrektorzy
Pomoc nauczycieli	Doradztwo rady pedagogicznej	Nauczyciele
Pomoc rady rodziców	Doradztwo organów wewnątrzszkolnych	Rodzice



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Z tabeli tej wyraźnie widać odmienne podejście w przypadku trudności. Uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy są w tym względzie ukierunkowani na zewnątrz, a nauczyciele i rodzice do wewnątrz. Już to samo może być źródłem trudności w relacjach nowo powołanego dyrektora z członkami społeczności szkolnej.

2.5. Przygotowanie kandydatów na dyrektorów do ról i zadań kierowniczych

Zagadnienie przygotowania kandydatów na dyrektorów badano odmienne u uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów oraz u nauczycieli i rodziców. Pierwsze dwie grupy respondentów zostały poproszone o ocenę przydatności szkolenia (badania uczestników prowadzono pod koniec kursów kwalifikacyjnych lub studiów podyplomowych), dwie ostatnie – o wyobrażenia i doświadczenia własne na temat wiedzy oraz umiejętności niezbędnych nowo powołanemu dyrektorowi szkoły.

W pierwszej kolejności zestawione są opinie osób odbywających szkolenie ze szkolonymi kilka lat wcześniej, czyli takich, które miały już okazję sprawdzić jego przydatność. Natomiast opinie nauczycieli i rodziców na temat wiedzy i umiejętności niezbędnych nowo powołanemu dyrektorowi, czyli tych, którzy na „własnej skórze” najbardziej odczuwają jego niekompetencję, podane są w dalszej części rozdziału.

Tabela nr 9. Ocena przydatności szkoleń dla kandydatów na dyrektorów w opinii ich uczestników i czynnych dyrektorów (liczba badanych i analizowanych wypowiedzi w nawiasie).

Ranga	Uczestnicy szkoleń dla kandydatów na dyrektorów (80)		Czynni dyrektorzy (82)	
	Propozycje zmian (45)	Zachowanie status quo (35)	Propozycje zmian (52)	Zachowanie status quo (30)
1.	Metodyka szkoleń (więcej praktyki)	Sposób prowadzenia zajęć (ciekawość)	Tematyka szkoleń (poszerzenie o pewne zagadnienia)	Tematyka i metodyka szkoleń (zadowalająca, ale...)
2.	Tematyka szkoleń (poszerzenie o pewne zagadnienia)	Przydatność zajęć (duża)	Metodyka szkoleń (więcej praktyki)	
3.	Wykładowcy (praktycy)	Tematyka zajęć (zadowalająca)	Wykładowcy (praktycy)	
4.	Materiały szkoleniowe (przydatne w praktyce)	Ogólna liczba godzin (wystarczająca)	Badanie potrzeb uczestników szkolenia (celem indywidualizacji programu)	
5.	Szkolenia on-line (częściowo)		Dobór grup szkoleniowych (według typów szkół)	
6.	Ogólna liczba godzin (zwiększenie)		Pora zajęć (zaniechać zajęć po południu/wieczorem w dni robocze)	
7.	Kontynuacja szkolenia (po		Koszty szkolenia (taniej)	



**PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY
JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II**

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

	powołaniu na stanowisko)			
--	--------------------------	--	--	--

Mimo, że nie wszyscy z badanych uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów zabrali głos w tej sprawie – świadczy o tym liczba analizowanych wypowiedzi podana w nawiasie – to żaden z respondentów nie był przeciwny szkoleniom. I to chyba jest najlepszym argumentem za ich przydatnością, pomimo, że więcej osób optowało za zmianami niż za zachowaniem status quo. Ci, którzy pragnęli zmian, podali też więcej i bardziej szczegółowych propozycji.

Z uwagi na to, że w tabeli 9, w syntetycznym skrócie zamieszczono nie tylko to, czego dotyczyły propozycje respondentów, ale i w jakim kierunku powinny iść zmiany, nie będą one skomentowane. Wyjątek został uczyniony jedynie w odniesieniu do „tematyki zajęć” wskazanej przez uczestników szkoleń na pozycji 2, a przez czynnych dyrektorów na pozycji 1, gdyż użyte w tabeli stwierdzenie „poszerzenie tematyki szkoleń” niczego nie wyjaśnia.

Tabela nr 10. Zestawienie „tematyki zajęć” wymagającej zwiększenia liczby godzin w programie szkoleń dla kandydatów na dyrektorów zdaniem oczekujących zmian uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów.

Ranga	Propozycje tematyki zajęć wymagającej zwiększenia liczby godzin w opinii:	
	- uczestników szkolenia dla kandydatów na dyrektorów	- czynnych dyrektorów
1.	Psychologia kierowania	Prawo
2.	Prawo	Finanse
3.	Finanse	Dokumentacja szkoły
4.	Marketing	Niekiedy też: sprawowanie nadzoru pedagogicznego, kierowanie zespołem, ubieganie się o środki z funduszy UE
5.	Biurowość	
6.	Niekiedy też: innowacje pedagogiczne, tworzenie programów nauczania, organizacja pracy pedagogicznej szkoły, sprawowanie nadzoru pedagogicznego, udział szkoły w projektach międzynarodowych	

Bliższy ogląd informacji podanych w tej tabeli prowadzi ku stwierdzeniu, że:

- Zagadnienia wymienione w kol. 2. i 3. wykazują daleko idące podobieństwo.
- Uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy oczekują zwiększenia liczby godzin z tych zagadnień, które najczęściej postrzegają jako sprawy lub trudności pierwszego roku kierowania (por. rozdz. 2.1 i 2.2.)
- Żaden z respondentów nie wskazał, że tematyka zajęć powinna zostać poszerzona np. o etykę kierowania. Zupełnie uszło im z pola widzenia to, że kierowanie jest procesem społecznym, który sam w sobie stawia wobec trudnych dylematów moralnych. Podobnie jak i korzystanie z przysługującej dyrektorowi szkoły władzy nad członkami społeczności szkolnej.

Tylko uczestnicy szkoleń podali, że część zajęć mogłaby odbywać się on-line (tabela 9, kol.2. poz. 5). Nie dziwi to, jeśli powiązać z niewielkim cenieniem sobie Internetu jako



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

sposobu pomocy w rozwiązywaniu trudności. Tymczasem w dzisiejszym świecie rola elektronicznego przekazu informacji wzrasta i choćby z tego względu należałoby tę propozycję rozważyć.

Podobnie, tylko uczestnicy szkoleń wskazali, że przygotowanie do ról i zadań dyrektora szkoły nie powinno kończyć się wraz z powołaniem na stanowisko (tabela 9, kol.2, poz. 7). Jeśli stwierdzenie to powiązać ze sposobami pomocy – doraźnej i stałej (tabela 6 i 7) – wśród których na poczesnym miejscu znalazły się szkolenia i pomoc koleżeńska doświadczonych dyrektorów – to znaczy, że kontynuacja przygotowania do ról i zadań dyrektora (nazywana w doskonaleniu zawodowym follow-up) jest i oczekiwana, i realizowana w praktyce w sposób niesformalizowany.

Również czynni dyrektorzy wypowiadający się za zachowaniem status quo zwrócili uwagę na znaczenie uczenia się przez działanie (tabela 9, kol. 5, poz. 1), co pośrednio przemawia nie tylko za innym modelem szkoleń, ale i za przywiązywaniem większego znaczenia do ich kontynuacji po powołaniu na stanowisko.

Podobnie, tylko czynni dyrektorzy podnieśli sprawy: badania potrzeb uczestników szkolenia celem indywidualizacji zajęć oraz doboru grup szkoleniowych ze względu na typ szkoły, co samo w sobie już w jakimś stopniu dostosowuje tematykę zajęć do potrzeb. Trudno nie zgodzić się z tym ostatnim stwierdzeniem, gdyż z własnej praktyki wiem, że prowadzenie zajęć w grupach, w których są jednocześnie osoby aspirujące do stanowiska dyrektora przedszkola i liceum ogólnokształcącego, nie jest łatwe.

Natomiast opinie nauczycieli i rodziców na temat wiedzy i umiejętności nowo powołanego dyrektora szkoły są zestawione w kolejnej tabeli. Odnoszą się one nie tylko do wyobrażeń, ale i doświadczeń w kontaktach z dyrektorem.

Tabela nr 11. Wiedza i umiejętności niezbędne nowo powołanemu dyrektorowi szkoły w kolejności wskazań (liczba analizowanych wypowiedzi w nawiasie)

Ranga	Wiedza i umiejętności niezbędne nowo powołanemu dyrektorowi	
	W opinii nauczycieli (82)	W opinii rodziców (81)
1.	Kierowanie radą pedagogiczną	Kierowanie społecznością szkolną Pedagogika i psychologia rozwojowa
2.	Organizacja pracy szkoły	Organizacja pracy szkoły
3.	Prawo	Prawo
4.	Organizacja pracy własnej	Organizacja pracy własnej
5.	Finanse	Finanse
6.	Kierowanie pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły	Praktyka kierownicza
7.	Marketing szkolny	Współpraca ze środowiskiem
8.	Współpraca ze środowiskiem	

We wskazaniach nauczycieli i rodziców na temat wiedzy i umiejętności niezbędnych nowo powołanemu dyrektorowi szkoły widać nie tylko zgodność opinii (zwłaszcza co do zagadnień podanych w pp. 2-6), ale też duże ich podobieństwo do spraw, którymi powinien zajmować się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą (por. tabele nr 1 i 2) oraz trudności, wobec których staje (tabela 3 i 4). Z tym jednak, że każda z badanych grup zwraca baczniejszą uwagę na tematykę dla niej ważniejszą. W odniesieniu do nauczycieli



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

jest to wskazanie na pierwszym miejscu „kierowania radą pedagogiczną” oraz na dalszych „kierowania pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły” i „marketingu szkolnego”. Natomiast rodzice za ważniejszą uważają wiedzę potrzebną do kierowania społecznością szkolną i do załatwiania spraw uczniów. Na ostatnim miejscu w obydwu przypadkach wskazano wiedzę niezbędną do „współpracy ze środowiskiem”, uważając, że większe znaczenie ma wiedza, potrzebna do realizowania spraw wewnętrznych szkoły.

Ciekawe jest natomiast to, że na „praktykę kierowniczą” zwrócili uwagę tylko rodzice. Czyżby to właśnie oni, konfrontując zachowania dyrektora szkoły ze swoimi zawodowymi doświadczeniami, najbardziej odczuwali jego braki w tym zakresie? Można na ten temat tylko snuć przypuszczenia.

W zestawieniu podanym w tabeli 11, podobnie jak w wypowiedziach uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów (tabela 10), brak jest etyki kierowania, pomimo, że w społeczności liczącej kilkadziesiąt, kilkaset i więcej osób, jaką jest społeczność szkolna, problemów etycznych z pewnością dyrektorowi nie brakuje.

3. Nowo powołany dyrektor szkoły w wybranych krajach europejskich w świetle badań

3.1. Informacja o badaniach

Informacje podane w tym rozdziale są zaczerpnięte z materiałów projektu badawczego o nazwie „Pierwsze lata na stanowisku dyrektora szkoły”⁶. Projekt ten zrealizowano kilka lat temu w ramach European Network for Improving Research and Development in Educational Management (Europejskiej Sieci Doskonalenia Badań i Rozwoju Zarządzania Edukacją)⁷.

Badania zostały przeprowadzone w Hiszpanii (w jej trzech, odrębnie potraktowanych, autonomicznych regionach: Andaluzji, Katalonii i Kraju Basków), Holandii, Norwegii, Wielkiej Brytanii (a konkretnie w Księżstwie Walii) oraz na Węgrzech. W każdym z wymienionych krajów i regionów badaniami objęto 50 dyrektorów szkoły podstawowej i tyłuż szkoły średniej. W sumie w badaniach wzięło udział 700 osób pracujących na stanowisku dyrektora szkoły do 3 lat włącznie.

Badania miały wyłącznie charakter ilościowy. Uczestnicy wypełniali rozbudowany, wielostronnicowy kwestionariusz ankiety, zawierający pytania zamknięte, półotwarte i otwarte.

⁶ Charakterystyka i interpretacja materiału badawczego zebranego podczas realizacji projektu została opublikowana w pracy Bolam R., Dunning G., Karstanje P. (red.) *New Heads in The New Europe*. Wyd. WAXMANN, Münster 2000.

⁷ Jest to organizacja powołana do życia w 1991 roku, która zrzesza teoretyków, praktyków (w tym również dyrektorów szkoły), szkoleniowców i pracowników administracji zajmujących się zarządzaniem edukacją z wielu krajów europejskich. Do jej głównych celów należy: wymiana doświadczeń, prowadzenie badań porównawczych, doinformowywanie się o podejmowanych inicjatywach i rozwiązaniach stosowanych w krajach członków Sieci oraz wspólne uczenie się. Cele te są osiąganę poprzez indywidualne kontakty, wymianę materiałów, przygotowanie wspólnych publikacji, zespołową realizację projektów, upowszechnianie rozwiązań zagranicznych oraz doroczne konferencje. W roku 2006 Sieć zmieniła nazwę na European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (Europejska Sieć Doskonalenia Badań i Rozwoju Kierowania oraz Zarządzania Edukacją). Więcej na jej temat zob. www.enirdem.org



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czym charakteryzuje się praca nowo powołanego dyrektorem szkoły w Europie?
2. Czy trudności, z którymi muszą się borykać, są różne w krajach Europy północnej, południowej i centralnej?
3. Jakie przygotowanie mają badani do pełnienia funkcji kierowniczych?
4. A w końcu, czy mogą się wzajemnie uczyć, czerpiąc z doświadczeń?

Na podstawie celów zarysowanych w pp. 1- 4 wytyczono następujące zagadnienia badawcze:

- a) Kontekst polityczny i edukacyjny, w jakim działają dyrektorzy.
- b) Ich zadania w pierwszych trzech latach kierowania szkołą oraz trudności, wobec których stają.
- c) Wprowadzanie zmian.
- d) Poziom wyobcowania.
- e) Przygotowanie kandydatów na dyrektora szkoły i doskonalenie już zatrudnionych na tym stanowisku.

Poniżej podana jest zwięzła charakterystyka oraz analiza materiału badawczego. Odnosi się ona do wymienionych zagadnień z pominięciem kontekstu politycznego i edukacyjnego, gdyż informacje na jego temat są ogólnie dostępne⁸.

3.2. Zadania dyrektora szkoły w pierwszych latach kierowania szkołą

Pytanie na ten temat, zawarte w kwestionariuszu ankiety, miało charakter zamknięty. Dyrektorów poproszono o wskazanie, na jakich obszarach pracy szkoły skupiali się w pierwszych trzech latach kierowania, dając im do wyboru siedem następujących możliwości: realizacja celów szkoły, dbałość o dobro nauczycieli, dbałość o dobro uczniów, sprawne zarządzanie, program i metodyka nauczania, ogólnoszkolne sprawy wewnętrzne, kontakty zewnętrzne. Na zagadnienia wchodzące z zakres „ogólnoszkolnych spraw wewnętrznych” pewne światło rzucają informacje podane w tabeli 13.

Badani mieli do dyspozycji trójstopniowa skalę – rzadko, często, bardzo często – na której zaznaczali poziom intensywności zajmowania się sprawami w ramach podanych siedmiu obszarów. Ich wybory prezentuje poniższa tabela.

Tabela nr 12. Intensywność zajmowania się przez dyrektorów poszczególnymi obszarami pracy szkoły od 1 (najwięcej wskazań) do 7 (najmniej wskazań)⁹.

Obszar pracy szkoły	Realizacja celów szkoły	Dbałość o dobro nauczycieli	Dbałość o dobro uczniów	Sprawne zarządzanie	Program i metodyka nauczania	Ogólnoszkolne sprawy wewnętrzne	Kontakty zewnętrzne
Kraj							
Andaluzja	3	2	1	6	4	5	7

⁸ Zob. np. materiały programu „Uczenie się przez całe życie” (dawniej Socrates), www.frse.org.pl, rozszerzenie Eurydyce.

⁹ Karstanje P. *New Heads in Five Countries*. W: Bolam R. i inni (red.) *New Heads...* op.cit. Adaptowane na podstawie tabeli 2.4, s. 23.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Katalonia	2	5	1	6	4	3	7
Kraj Basków	3	5	1	7	4	2	6
Holandia	2	1	3	4	7	5	6
Norwegia	2	4	1	5	3	7	6
Walia	2	4	1	6	3	7	5
Węgry	2	3	1	7	6	4	5
Średnia	2	3	1	6	4	5	7

Jak wynika z powyższej tabeli, obszar nazwany „dbałość o dobro uczniów” badani dyrektorzy uznali za priorytetowy w 6 krajach i regionach, z wyjątkiem Holandii. Analizujący materiał badawczy w wyjaśnieniu podali, że wskazanie w tym kraju na pierwszym miejscu „dbałości o dobro nauczycieli” jest spowodowane tym, że w ostatnich 15 latach ich pozycja społeczna uległa degradacji, a narodowym problemem stało się zjawisko wypalenia zawodowego pedagogów.

Na drugim miejscu (za wyjątkiem Andaluzji i Kraju Basków) znalazła się „realizacja celów szkoły”. W dalszej kolejności uplasowały się: „dbałość o dobro nauczycieli” (za wyjątkiem Holandii), „program i metodyka nauczania”, następnie „ogólnoszkolne sprawy wewnętrzne”. Na końcu natomiast „sprawne zarządzanie” i „kontakty zewnętrzne”.

Kolejność wyboru spraw priorytetowych przez nowo powołanych dyrektorów została następnie skonfrontowana z ich opinią na temat priorytetów poprzednika. Miało to na celu ujawnienie ewentualnych zmian w tym zakresie.

Najmniejsza różnica między priorytetami obecnych i poprzednich dyrektorów została odnotowana w autonomicznych regionach Hiszpanii. Prowadzący badani uznali, że wynika to ze sposobu powoływania dyrektora – jest on wybierany na okres trzech lat spośród grona pedagogicznego danej szkoły.

W Norwegii, Walii i na Węgrzech priorytety obecnych i poprzednich dyrektorów zasadniczo różniły się. Na pierwszym miejscu u poprzedników znalazło się „sprawne zarządzanie”, gdy tymczasem u obecnych dyrektorów w wymienionych krajach „dbałość o dobro uczniów”. Odwrotny trend wystąpił jedynie w Holandii. Wyższa ranga „sprawnego zarządzania” u obecnych dyrektorów w porównaniu z poprzednikami była spowodowana wprowadzeniem w międzyczasie dużej autonomii finansowej szkoły.

Dane na temat priorytetów obecnych dyrektorów i ich poprzedników pozwoliły badaczom wyprowadzić ogólny wniosek, że w ostatnich latach zauważa się większe zainteresowanie dyrektorów szkoły kierownictwem pedagogicznym, a mniejsze menedżerskim¹⁰.

3.3. Trudności dyrektora w pierwszych latach kierowania szkołą

Trudności te zostały podzielone na trzy grupy:

- Wewnętrzne (odnoszące się do ogólnych spraw szkoły).
- Zewnętrzne (dotyczące otoczenia).
- Związane z pracownikami.

Do badanych dyrektorów skierowano pytania zamknięte zawierające wyszczególnienie przejawów wymienionych rodzajów trudności. Podano też sześciostopniową skalę dla

¹⁰ Por. Elsner D. *Uczenie się przez porównanie – zadania dyrektora szkoły*. „Nowa Edukacja Zawodowa” 3/2004 (w artykule wymienione są zadania dyrektora szkoły w Anglii, Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech).



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

określenia stopnia natężenia każdego z przejawów: 0 – nie ma zastosowania w danym kraju, 1 – nie jest trudnością, 2 – jest niewielką trudnością, 3 – jest umiarkowaną trudnością, 4 – jest dużą trudnością, 5 – jest bardzo dużą trudnością.

Trudności wewnętrzne w pierwszych trzech latach kierowania szkołą

Syntetyczne informacje na ten temat podaje tabela poniżej. Wyliczenie 18 trudności pokrywa się z listą zawartą w pytaniu zamkniętym kwestionariusza ankiety.

Tabela nr 13. Trudności wewnętrzne w pierwszych trzech latach kierowania szkołą oraz % wskazań wyłącznie na „duże” i „bardzo duże”¹¹.

	Przejawy trudności wewnętrznych	% wskazań
1.	Zarządzanie budynkiem szkoły	41
2.	Gospodarowanie czasem	34
3.	Radzenie sobie z dużą różnorodnością zadań	33
4.	Obserwowanie pracy klasowej i zachodzących w niej procesów	30
5.	Zarządzanie środkami finansowymi	28
6.	Doskonalenie pracy dydaktycznej	27
7.	Utrzymanie dyscypliny	26
8.	Organizacja pracy zespołów wewnątrzszkolnych	25
9.	Zbyt duża liczba spraw wymagających decyzji	25
10.	Radzenie sobie z odmiennym stylem nauczania poszczególnych nauczycieli	23
11.	Styl kierowania poprzednika i tego konsekwencje	23
12.	Proces podejmowania decyzji w szkole	19
13.	Wewnątrzszkolne procedury konsultowania spraw	16
14.	Wewnętrzny przepływ informacji	14
15.	Zarządzanie sprawami administracyjnymi	14
16.	Pozyskiwanie informacji o realizacji programu nauczania	13
17.	Ustalanie wewnątrzszkolnych priorytetów	10
18.	Pozyskiwanie informacji o codziennym życiu szkoły	5

W komentarzu do tego zestawienia podano, że przez większość respondentów (59%) żadna ze wskazanych trudności nie została uznana za „dużą” lub „bardzo dużą”. Odnotowano jednak różnice w wypowiedziach dyrektorów pomiędzy krajami i regionami. Problemy z organizacją pracy własnej („gospodarowaniem czasem” i „radzeniem sobie z dużą różnorodnością zadań”) nastroczały duże i bardzo duże trudności dyrektorom w prawie wszystkich krajach, z wyjątkiem Andaluzji i Katalonii. Natomiast umiarkowaną trudność stanowiły związane – ogólnie ujmując – z organizacją procesu nauczania i zarządzaniem budynkiem. Z kolei sprawy dotyczące organizacji pracy szkoły generalnie uznano jako rodzące niewielkie trudności.

Trudności zewnętrzne w pierwszych trzech latach kierowania szkołą

Trudności te odniesiono do: rodziców, członków rady szkoły, organów administracji oświatowej – samorządowej i rządowej. W niżej podanej tabeli znajduje się wyliczenie

¹¹ Karstanje P. *New Heads in Five Countries*. W: Bolam R. i inni (red.) *New Heads...* op.cit., tabela 2.5. s. 24.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

przejawów trudności zewnętrznych podanych w pytaniu zamkniętym kwestionariusza ankiety wraz ze wskazaniem respondentów.

Tabela nr 14. Trudności zewnętrzne w pierwszych trzech latach kierowania szkołą oraz % wskazań wyłącznie na „duże” i „bardzo duże”¹².

	Przejawy trudności zewnętrznych	% wskazań
1.	Polityka oświatowa rządu	40
2.	Tworzenie pozytywnego wizerunku szkoły w otoczeniu	24
3.	Współpraca z lokalną administracją oświatową	15
4.	Pozyskiwanie informacji o tym, co dzieje się w innych szkołach	9
5.	Współpraca z wizytatorami	8
6.	Utrzymywanie dobrych kontaktów z kadrami innych szkół	7
7.	Kontakty ze szkołami programowo wyższymi dla zapewnienia płynnego przechodzenia uczniów	7
8.	Współdziałanie z rodzicami	6
9.	Współpraca z członkami rady szkoły	4

W porównaniu z trudnościami wewnętrznymi zewnętrzne okazały się mniej znaczące. Jedynie na Węgrzech sygnalizowano je częściej niż w innych krajach. Zdaniem badaczy wynikało to z trwających tam przemian politycznych mających wpływ na system edukacji, a zwłaszcza na dokonywaną w nim decentralizację.

Sporą rozpiętość wypowiedzi odnotowano w odniesieniu do „polityki oświatowej rządu” (p. 1). Została ona uznana za dużą i bardzo dużą trudność przez 59% dyrektorów walijskich i 51% węgierskich, w przeciwieństwie do andaluzyjskich, z których tylko 24% było takiego zdania.

Trudności kadrowe w pierwszych trzech latach kierowania szkołą

Sprawy pracownicze potraktowano jako odrębną kategorię trudności. Jakie zagadnienia miano na uwadze? Ich wyliczenie (zgodne z podanym w pytaniu zamkniętym) zawiera kolejna tabela.

Tabela nr 15. Trudności kadrowe w pierwszych trzech latach kierowania oraz % wskazań wyłącznie na „duże” i „bardzo duże”¹³.

	Przejawy trudności kadrowych	% wskazań
1.	Upominanie/zwalnianie/przesuwanie na inne stanowisko nieefektywnie pracujących nauczycieli	40
2.	Niskie morale nauczycieli i brak zaangażowania	38
3.	Administracyjne i finansowe ograniczenia w zatrudnianiu nauczycieli	36
4.	Zachęcanie nauczycieli do podejmowania innowacji	33
5.	Wspieranie nauczycieli pracujących nieefektywnie	31
6.	Redukcja etatów pedagogicznych	29
7.	Promowanie wśród nauczycieli rozwoju zawodowego i doskonalenia kwalifikacji	25

¹² Jak wyżej, tabela 2.6. s. 26.

¹³ Jak wyżej, tabela 2.7. s. 28.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

8.	Zachęcanie dobrze wykwalifikowanych nauczycieli do podjęcia pracy w szkole	25
9.	Radzenie sobie z wypaleniem zawodowym wśród nauczycieli	24
10.	Zachęcanie nauczycieli do pracy zespołowej	23
11.	Radzenie sobie z negatywnym nastawieniem części grona pedagogicznego	22
12.	Regularne ocenianie nauczycieli	20

W porównaniu z trudnościami wewnętrznymi i zewnętrznymi te odnoszące się do pracowników otrzymały najwięcej wskazań jako „duże” i „bardzo duże” – relatywnie najwięcej w Hiszpanii i na Węgrzech. W pierwszym przypadku uznano, że powodem jest sposób wyboru dyrektora (już wskazany w rozdz. 3.2.), w drugim – spuścizna komunistyczna.

Problemem uniwersalnym dla dyrektorów z wszystkich badanych krajów (z różną liczbą wskazań na poszczególne kategorie trudności) stało się radzenie sobie z nauczycielami pracującymi poniżej oczekiwań i z niskim morale pedagogów.

Wprowadzanie zmian

Choć wprowadzanie zmian zostało w badaniach potraktowane odrębnie, nie można nie zwrócić uwagi, że samo w sobie jest trudnością, wobec której stają wszyscy dyrektorzy, a nowo powołani w szczególności. Z tego względu włączono je do tego rozdziału.

W ramach projektu zbadano, czy i jakie zmiany wprowadzali dyrektorzy w pierwszych trzech miesiącach piastowania stanowiska, w pierwszym roku i później, dzieląc je na pedagogiczne i organizacyjne.

Z analizy materiału badawczego wynikało, że dyrektorzy wprowadzali zmiany w różnym czasie – jedni od razu po powołaniu na stanowisko, inni dopiero po jakimś okresie, stwarzając sobie możliwość bliższego zapoznania się ze szkołą. Z tym jednak, że zmiany organizacyjne we wszystkich badanych krajach wprowadzano szybciej niż pedagogiczne, najczęściej już w pierwszych trzech miesiącach kierowania.

Najwięcej wskazań spośród zmian pedagogicznych otrzymały te dotyczące: modyfikacji stosowanych metod dydaktycznych (80%), organizacji pracy dydaktycznej (51%), ścieżek międzyprzedmiotowych (49%), lepszego wykorzystania wiedzy i doświadczeń nauczycieli (44%), zajęć pozalekcyjnych (42%) oraz pracy nad programem nauczania (42%). W dalszej kolejności podano: wprowadzanie nowych środków dydaktycznych (30%), edukację zdrowotną, moralną i religijną (26%), zastosowanie komputerów w procesie nauczania (26%), ocenianie uczniów (24%), wykorzystanie technicznych środków dydaktycznych (22%), kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (21%), planowanie pracy dydaktycznej (18%) oraz WDN (18%).

Natomiast zmiany organizacyjne wprowadzane przez nowo powołanych dyrektorów dotyczyły: raportowania rodzicom o postępach uczniów (59%), procesu planowania strategicznego (50%), struktury zespołów działających w radzie pedagogicznej (49%), organizacji pracy wychowawczej szkoły (49%), przydziału zadań wicedyrektorowi i nauczycielom pełniącym funkcje kierownicze (40%), przydziału przedmiotów nauczania i wychowawstw (35%), organizacji współpracy z radą rodziców (31%), organizacji współpracy z radą szkoły (31%), procedur wykonywania zadań przez pracowników (28%), wykorzystania zasobów rzeczowych (26%), organizacji dnia pracy szkoły (24%), przygotowania pro-



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

spektu reklamowego dla uczniów i rodziców (24%), przydziału zadań nauczycielom (19%) oraz procedur dyscyplinowania uczniów (16%).

W powyższych wskazaniach podano, czego dotyczyły zmiany pedagogiczne i organizacyjne oraz z jaką intensywnością je wprowadzano. Brak natomiast informacji, które ze zmian były przez nowo powołanych dyrektorów uznane za łatwe, a które za trudne i dlaczego. Tej sprawy, niestety, nie badano.

Wyobcowanie

Konsekwencją lokalizacji stanowiska dyrektora na szczycie struktury organizacyjnej szkoły bywa wyobcowanie, niekiedy nazywane też w literaturze alienacją lub osamotnieniem. To również trudność, wobec której staje nowo powołany dyrektor. W badaniach uznano je za odrębną kategorię.

Dla 30% badanych dyrektorów wyobcowanie nie stanowiło problemu, dla 40% niewielki, dla 27% umiarkowany, a dla 3% duży. Z tym, że największym problemem było ono w Holandii (41% badanych deklarowało jako umiarkowany i duży problem), a w drugiej kolejności na Węgrzech (37%).

Natomiast w odniesieniu do powodów wyobcowania, za które badacze uznali:

- a) niewystarczające kontakty ze współpracownikami,
 - b) ograniczone kontakty z przełożonymi,
 - c) niedostateczne przygotowanie do pełnienia funkcji kierowniczych,
- wskazania respondentów różniły się w zależności od kraju i regionu.

Na powód podany w p. a) najczęściej powoływali się dyrektorzy z Andaluzji (41%) i Norwegii (38); na powód podany w p. c) – w Kraju Basków (38%), w Walii (37%) i w Katalonii (30%), natomiast na powód podany w punkcie b) najwięcej wskazań padło na Węgrzech (22%). Tam też, najwięcej badanych (64%) wyszczególniło „inne powody” wyobcowania, takie jak: brak odpowiednich regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania szkoły, problemy stwarzane dyrektorom przez lokalną administrację, brak wystarczających środków finansowych.

Z uwagi na podobne losy polityczne Polski i Węgier w ostatnich kilkunastu latach, a tym samym sytuację nowo powołanych dyrektorów szkoły, być może warto to zagadnienie rozwinąć.

Węgierscy dyrektorzy wskazali, że wyobcowanie pociągało za sobą następujące konsekwencje: niepowodzenie w realizacji planów, porzucenie planów wprowadzania zmian, przedłużenie godzin pracy, stawianie czoła roszczeniom różnych grup interesujących w szkole. *Ponadto, dyrektorzy byli zdania, że wyobcowanie zawodowe „rodzi poczucie bezradności i bezsilności”, zachęca do przybierania pozycji obronnej w procesie realizacji celów, sprzyja alienacji tych, którzy w szkole zajmują najbardziej odpowiedzialne stanowisko*¹⁴.

Ciekawe może być porównanie wyżej podanych zestawień trudności z tymi, wobec których stają nowo powołani dyrektorzy szkoły w Anglii, którzy na pierwszym miejscu stawiają właśnie wyobcowanie.

¹⁴ Balazs E. *New Heads in Hungary*. W. Bołam R. i inni (red.) *New Heads ...*, op.cit., s. 56.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Z literatury wynika, że chociaż dyrektorzy różnią się przygotowaniem zawodowym, miejscem pracy oraz doświadczeniem, to problemy, którym stawiają czoła w początkowym okresie kierowania szkołą, są w dużej mierze takie same. Za główne trudności nowo powołanych dyrektorów uznano:

- Poczucie wyobcowania i zawodową samotność.
- Radzenie sobie ze spuścizną po poprzedniku – praktyką i stylem kierowania.
- Wielość zadań, gospodarowanie czasem i wybór priorytetów.
- Zarządzanie finansami szkoły.
- Radzenie sobie z nieefektywnymi pracownikami (np. wspieranie, zwracanie uwagi, zwalnianie).
- Wprowadzanie zmian narzuconych przez rząd, a dotyczących zwłaszcza programu nauczania i realizacji projektów doskonalenia szkoły.
- Zarządzanie obiektem szkoły i terenem przyszkolnym¹⁵.

3.4. Przygotowanie kandydatów na dyrektorów szkoły

Przygotowanie kandydatów do stanowiska dyrektora szkoły badano w odniesieniu do dwóch spraw: doświadczeń kierowniczych oraz wiedzy.

W pierwszej kolejności przesłedzono, czy nowo powołani dyrektorzy pracowali wcześniej na jakimś stanowisku kierowniczym w szkole lub pełnili także funkcje. Okazało się, że większość badanych deklarowała doświadczenia kierownicze. Najwięcej w Walii (90%), a najmniej na Węgrzech (56%).

Następnie stwierdzono, że znacząca większość dyrektorów (od 85 do 96% w zależności od kraju), z wyjątkiem Hiszpanii (z powodów już wskazanych w rozdz. 3.2.), odwiedziła swoje nowe miejsce pracy w okresie między powołaniem a objęciem stanowiska w celu zapoznania się ze szkołą i jej problemami. Średnia długość „wizyty przygotowawczej” wynosiła 10 dni, z tym, że na Węgrzech 27. W czasie jej trwania nowo powołany dyrektor pozyskiwał informacje o szkole dzięki rozmowom z poprzednikiem, zespołem kierowniczym i nauczycielami z dłuższym stażem pracy.

Ponadto ustalono, że ukończenie formy dokształcania przygotowującej do objęcia stanowiska dyrektora wskazało tylko 35% badanych, z tego 81% dobrowolnie wzięło udział w specjalnym szkoleniu, a pozostałe 19% zostało na nie skierowane. Poniżej informacje przybliżające to zagadnienie.

Tabela nr 16. Dokształcanie kandydatów na dyrektorów – podstawowe informacje ¹⁶

Kraj/ region	% deklarujących ukończenie szkolenia dla kandydatów na dyrektora szkoły	Średnia liczba godzin szkolenia
Andaluzja	30	6
Katalonia	26	59
Kraj Basków	27	98
Holandia	53	110
Norwegia	50	177
Walia	56	92
Węgry	28	104

¹⁵ Hobson A., Brown E., Ashby P., Keys W., Sharp K., Benefield P. *Issues for Early Headship – Problems and Support Strategies. Summary Report, Spring 2003*, s. 2, www.ncsl.org.uk

¹⁶ Karstanje P. *New Heads ...op.cit.*, opracowane na podstawie tabeli 2.11, s. 38.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Średnia	35	97
----------------	-----------	-----------

Dane te w ostatnich latach mogły ulec zmianie. Z posiadanych przez mnie informacji wynika, że coraz więcej krajów europejskich organizuje szkolenia przygotowujące do stanowiska dyrektora szkoły. Niekoniecznie musi to być – tak jak u nas – kurs kwalifikacyjny czy studia podyplomowe. Innymi formami przygotowania do ról i zadań dyrektora szkoły są np.:

- praktyka u doświadczonego dyrektora,
- różne szkolenia wąskotematyczne organizowane przez organy prowadzące, organy nadzoru pedagogicznego, stowarzyszenia dyrektorów szkoły czy związki zawodowe,
- indywidualne przygotowanie wspierane przez mentora (opiekuna),
- ukończenie studiów licencjackich lub magisterskich z zarządzania oświatą.

Przedmiotem badań w ramach wspomnianego projektu była także przydatność poszczególnych treści ujętych w programach szkoleń przygotowujących do objęcia stanowiska dyrektora. Poniżej podane są te treści w kolejności wskazanej przed badanymi, od najwyższej do najniższej ocenionych:

1. Uczenie się uczniów i udzielanie im wsparcia, włączając w to: ocenianie i raportowanie wyników, specjalne potrzeby edukacyjne, problemy wychowawcze.
2. Współdziałanie z otoczeniem, a w tym przede wszystkim kontakty szkoły z rodzicami.
3. Podejmowanie decyzji i komunikacja społeczna wraz z rozwiązywaniem wewnętrznych konfliktów.
4. Realizacja celów szkoły i kreowanie jej polityki.
5. Program i metody nauczania, włączając w to nauczanie w dwóch językach i zagadnienie wielokulturowości uczniów.
6. Efektywność pracy szkoły.
7. Rozwój własny.
8. WDN.
9. Kierowanie zmianą.
10. Zarządzanie finansami i bazą szkoły¹⁷.

Jeśli porównać podane tu wyliczenie z informacjami zawartymi w tabeli 12, to nie dziwi fakt umieszczenia problematyki uczenia się na pierwszym miejscu, a zarządzania finansami i bazą szkoły na ostatnim. Natomiast ciekawe poznawczo może być porównanie tego wyliczenia z naszymi programami kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych dla kandydatów na dyrektorów oraz opisanym w literaturze polskim modelem kompetencji dyrektora szkoły¹⁸.

3.5. Doskonalenie nowo powołanych dyrektorów

Spośród badanych dyrektorów 50% potwierdziło udział w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych w okresie pierwszych trzech lata po powołaniu na stanowisko dyrektora. Średnia liczba godzin doskonalenia wyniosła 58.

¹⁷ Jak wyżej, podane na podstawie informacji zawartych w tabeli 2.13. s. 40

¹⁸ Sielatycki M. *Model kompetencji dyrektora szkoły*. „Dyrektor Szkoły” 10/2006.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Nowo powołani dyrektorzy doskonalili kwalifikacje w różny sposób. Poniżej podajemy wyliczenie tych sposobów, w kolejności od najwyższej do najniższej ocenionych:

1. Pomoc koleżeńska dyrektorów z dłuższym stażem pracy.
2. Szkolenia prowadzone przez placówki doskonalenia nauczycieli.
3. Szkolenia wąskotematyczne prowadzone przez organy nadzoru pedagogicznego.
4. Opieka mentora (opiekuna stażu).
5. Szkolenia wąskotematyczne organizowane przez organy prowadzące.
6. Szkolenia prowadzone przez wyższe uczelnie i stowarzyszenia zawodowe dyrektorów szkoły (ta sama liczba wskazań).
7. Szkolenia prowadzone przez związki zawodowe.
8. Indywidualnie doradztwo¹⁹.

Jeśli chodzi natomiast o tematykę szkolenia (już wyliczoną w poprzednim rozdziale), to największym zainteresowaniem w dalszym ciągu cieszyło się: uczenie się uczniów i udzielanie im wsparcia oraz współdziałanie z otoczeniem. Zyskały na wartości: program i metody nauczania, WDN oraz zarządzanie finansami i bazą szkoły. Pozostałe zagadnienia albo miały tę samą rangę, albo niższą²⁰.

4. Wyznaczniki efektywności przygotowania do ról i zadań dyrektora szkoły w świetle literatury

W literaturze uważa się, że przygotowanie do ról i zadań dyrektora szkoły trwa przez cały okres kariery kierowniczej (tak jak w przypadku nauczyciela), a zaczyna się na długo przed powołaniem na to stanowisko. Natomiast o efektywności tego przygotowania przesądza szereg czynników. Poniżej w syntetycznym skrócie zostały przedstawione najważniejsze z nich.

4.1. Poziomy szkolenia zawodowego dyrektora szkoły

Najczęściej wyodrębnia się trzy poziomy szkolenia zawodowego dyrektora szkoły, a mianowicie:

1. Przygotowanie do ról i zadań dyrektora (przed objęciem stanowiska).
2. Wprowadzenie w role i zadania dyrektora (przez 1- 3 lata po objęciu stanowiska).
3. Doskonalenie kierownicze (po fazie wprowadzenia, aż do końca kariery).

Za szkoleniem przed objęciem stanowiska przemawia to, że *...praca w charakterze nauczyciela nie najlepiej przygotowuje do tego, aby skutecznie wywiązywać się z ról i zadań dyrektora. Nauczyciele dzięki kontaktom z przełożonym zdobywają tylko wąski zakres wiedzy o tym, czym jest kierowanie szkołą. Tym bardziej, jeśli nauczyciel pracował wcześniej tylko w jednej lub dwóch placówkach*²¹.

Samo przygotowanie (doksztalcanie) też uchodzi za niewystarczające. W literaturze powszechny jest pogląd, że dyrektorzy po odbyciu szkolenia przed objęciem stanowiska nie są w pełni gotowi do efektywnego kierowania. Powinni więc szkolić się dalej.

¹⁹ Jak w przyp. 3., informacje podane na podstawie tabeli 2.12. s. 39.

²⁰ Jak wyżej, informacje opracowane na podstawie tabeli 2.13. s. 40

²¹ Fullan M. *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 27.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Natomiast uzasadnieniem dla potrzeby wyodrębnienia początkowego okresu pracy dyrektora może być następująca wypowiedź powołująca się na badania przeprowadzone przez J Daresha i T Male'a²². Wykazali oni, że *...wszyscy badani przez nich dyrektorzy stwierdzili, iż po powołaniu na stanowisko przeżywali krótki okres „miodowy”, po którym następował intensywny „szok kierowniczy” związany ze zmianą statusu. Najsilniej, najboleśniej i najczęściej przeżywali go ci, którzy zostali dyrektorem w „swojej” szkole. Wszyscy badani podawali też, że odczuwali wysoki poziom stresu oraz brak umiejętności administracyjnych i finansowych. Jednak najtrudniejsze było dla nich poradzenie sobie z wyobcowaniem*²³.

4.2. Etapy rozwoju kierowniczego dyrektora szkoły

W wyniku badań okres piastowania stanowiska dyrektora szkoły zaprzestano traktować jako jednolity ciąg, lecz podzielono go na kilka etapów. Poniżej przytaczam dwa przykłady takiego podziału. Pierwszy obejmuje cały okres kariery dyrektora, drugi odnosi się do osób nowo powołanych na to stanowisko.

D. Weindling proponuje siedmioetapowy model, obejmujący cały okres kariery dyrektora. Został on wypracowany na podstawie jego 10-letnich badań longitudinalnych ponad 200 dyrektorów szkoły średniej w Anglii. Model ten składa się z następujących etapów rozwoju dyrektora:

- **Etap 0** – Przygotowanie do objęcia stanowiska
- **Etap 1** – „Odkrywanie” zadań dyrektora (1. miesiąc)
- **Etap 2** – „Zapuszczanie korzeni” (od 2 do 12 miesięcy)
- **Etap 3** – Wzrastanie (drugi rok)
- **Etap 4** – Udoskonalanie (rok 3 do 4)
- **Etap 5** – Umacnianie (rok 5 do 7)
- **Etap 6** – Osiągnięcie plateau lub odrodzenie się (rok 8 i następne)²⁴.

O ile etapy 0 – 5 zakładają rozwój, o tyle etap 6 może być albo „spoczęciem na laurach”, gdy dyrektor osiąga plateau i na tym poprzestaje, lub wprost przeciwnie – „odrodzeniem się w nowym wcieleniu”. Polega ono m.in. na zmianie wartości, filozofii kierowania, optyki spraw szkoły, odkryciu nowej drogi realizacji funkcji kierowniczych.

Z kolei J. Reeves i N. Dempster proponują model rozwoju kierowniczego dyrektora szkoły, który obejmuje tylko początek jego kariery:

- **Etap 1.** – Okres przedwstępny (przed objęciem stanowiska)
- **Etap 2.** – Wstępowanie w nowe role (0 – 6 miesięcy)
- **Etap 3.** – Wgłębianie się w nowe role (6 miesięcy do roku)
- **Etap 4.** – Podejmowanie ostrożnych działań (od 9 miesięcy do 2 lat)
- **Etap 5.** – Podejmowanie coraz śmielszych działań (od 18 miesięcy do 3 lat)
- **Etap 6.** – Wprowadzanie zmian (od 2 do 5 lata)²⁵.

²² Zob. Daresh J., Male T. *Crossing the Border into Leadership: Experience of Newly Appointed British and American Principals*. „Educational Management and Administration” nr 28/2000.

²³ *Issues for Early Headship*. op. cit., s. 7.

²⁴ Weindling D. *Stages of Headship*. W: Bush T., Bell L., Bolam R., Glatter R., Ribbins P. *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. Wyd. Paul Chapman Publishing, London 1999.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

W literaturze powszechny jest pogląd, że doskonalenie zawodowe dyrektora szkoły jest najbardziej efektywne wtedy, gdy jest dostosowane do osiągniętego przez konkretną osobę etapu rozwoju kierowniczego.

4.3. Typ kierownictwa realizowanego przez dyrektora szkoły

Określenie typu kierownictwa zawiera się w pytaniu: po co w szkole jest dyrektor. W rozdziałach 2.2. i 3.2. była już mowa o kierownictwie menedżerskim i kierownictwie pedagogicznym. Ten pierwszy typ kierownictwa lansowany jest od kilkunastu lat w Polsce, a dyrektora szkoły postrzega się jako „menedżera oświaty”²⁶.

Każdy z typów kierownictwa odnosi się do innych ról i zadań dyrektora. Zwięźle ujmuje to zestawienie S. Law i D. Glovera, które zamieszczam poniżej²⁷.

Tabela nr 17. Role i zadania dyrektora szkoły – podejście dualistyczne.

Menedżer	↔	Pedagog
<u>Role wewnętrzne</u>	↔	<u>Role wewnętrzne</u>
<p>Strateg: nakreśla kierunek działania, jest „duchem sprawczym” zmian</p> <p>Kierownik: przydziela zadania i koordynuje ich wykonanie</p> <p>Arbiter: rozstrzyga i pośredniczy w sporach</p>		<p>Coach: wspomaga rozwój zawodowy pracowników</p> <p>Nauczyciel: demonstruje mistrzostwo w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych</p> <p>Doradca: służy fachową radą uczniom, rodzicom oraz pracownikom</p>
<u>Role zewnętrzne</u>	↔	<u>Role zewnętrzne</u>
<p>Kwestor: odpowiada przed radą szkoły i organem prowadzącym za prawidłowe wydatkowanie środków publicznych</p> <p>Dyplomata: promuje szkołę na zewnątrz współpracując z podmiotami otoczenia</p>		<p>Ambasador: stoi na straży etosu nauczycielskiego, uczestnicząc w pracach różnych zawodowych gremiów</p> <p>Adwokat: jest rzecznikiem interesów oświatowych w środowisku</p>

²⁵ Reeves J., Dempster N. *Developing Effective School Leaders*. W: Mac Beath J. (red.) *Effective School Leadership. Responding to Change*. Wyd. Paul Chapman, London 1998, s.45.

²⁶ Zob. np. Plewka Cz., Bednarczyk H. (red.) *Menedżer i kreator edukacji*. Wyd. ITE, Radom 2008 oraz wcześniejszą pracę pod redakcją tych samych osób *Vademecum menedżera oświaty*. Wyd. ITE, Radom 2000; Gawrecki L. *Kompetencje menedżera oświaty*. Wyd. eMPi2, Poznań 2003;

²⁷ Law S., Glover D. *Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research*. Wyd. Open University Press, Buckingham 2003, s. 6.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Strzałki w środku tabeli pokazują, że – zdaniem S. Law i D. Glogera – te dwa typy kierownictwa są komplementarne. Nie jest to jednak pogląd powszechny, nie jest też łatwy do zastosowania w praktyce, gdyż wynika z niego duża różnorodność zadań, a w konsekwencji trudności z określeniem, które są najważniejsze i skupieniem się na ich realizacji. To sprawia, że na Zachodzie, przynajmniej od kilkunastu lat, lansuje się kierownictwo pedagogiczne.

Jednym z dowodów praktycznej realizacji tej tendencji jest zmiana nazwy, powołanej w roku 1991, Europejskiej Sieci Doskonalenia Badań i Rozwoju Zarządzania Edukacją na Europejską Sieć Doskonalenia Badań i Rozwoju Kierowania oraz Zarządzania Edukacją (zob. przyp. 7) oraz zastępowanie w literaturze słowa zarządzanie (management) terminami – kierownictwo i przywództwo (leadership). Nie chodzi tu tylko o „grę słów”, ale o przenoszenie „punktu ciężkości” z twardych na miękkie elementy organizacji, w szkole – na ludzi i ich proces uczenia się.

W tym duchu, ale w sposób bardziej pogłębiony, wypowiada się P. Harley, wskazując, że role i zadania dyrektorów szkoły ulegają w ostatnim czasie istotnym zmianom, i prezentuje wyłaniający się nowy typ kierownictwa, a mianowicie kierownictwo uczeniem się (skupione wokół uczenia się). *Koncepcja kierownictwa skupionego wokół uczenia się zajmuje się tym procesem w trzech wymiarach:*

- indywidualnym (uczniów, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych i dyrekcji),
- organizacyjnym (całej szkoły),
- międzyorganizacyjnym (nauczycieli z różnych szkół zrzeszonych w sieciach).

Z tym jednak, że w centrum zainteresowania stawia uczenie się w wymiarze organizacyjnym – jest ono postrzegane jako istotny element szkoły, a od dyrektora oczekuje się kreowania zdolności do kierowania uczeniem się w całej placówce²⁸.

Echa tego podejścia znaleźć można w zestawieniu podanym w tabeli 12 oraz w komentarzu do niej (zob. rozdz. 3.2.). Na pierwszym miejscu wśród spraw, którymi zajmowali się dyrektorzy w analizowanych krajach (za wyjątkiem Holandii), jest dbałość dobro ucznia.

Określenie (wybór) typu kierownictwa sprawowanego przez dyrektora szkoły (jednorodnego lub różnorodnego) jest niezbędne w budowie modelu jego kompetencji, a następnie, na tej podstawie, opracowanie programu szkolenia przygotowującego do ról i zadań kierowniczych. W przeciwnym wypadku program ten jest zbiorem przypadkowych treści.

4.4. Lokalizacja funkcji kierowniczych w strukturze szkoły

Cechą charakterystyczną kierownictwa uczeniem się (skupionym wokół uczenia się) jest to, że... *mniej koncentruje się na osobie kierującego – jego cechach czy umiejętnościach – a bardziej na rozproszeniu funkcji kierowniczych w całej szkole i włączeniu do udziału w kierowaniu uczeniem się osób zlokalizowanych w różnych miejscach struktury organizacyjnej.(...) W świetle powyższych stwierdzeń, nie można już dłużej mówić o kierowniku (dyrektora), ale o kierownictwie procesem uczenia się rozproszonym w całej szkole, do którego są włączeni wszyscy, zwłaszcza ci, którzy dotychczas stali na uboczu²⁹.*

W literaturze polskiej ten typ kierownictwa nazywany jest „kierownictwem uczestniczącym”, bo uczestniczą w nim także inne osoby niż formalnie powołane do realizacji funkcji

²⁸ Earley P. *Doskonalenie kierowania uczeniem się*. „Dyrektor Szkoły” 12/2007. Zob. też Verbiest E. *Role dyrektora w uczącej się zawodowej społeczności*. „Dyrektor Szkoły” (w druku).

²⁹ Jak wyżej.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

kierowniczych. W szkole chodzi o to, aby do kierowania procesem uczenia, choćby tylko własnym, włączyć, poza dyrektora i członkami zespołu kierowniczego, także pracowników, uczniów i rodziców. Takie podejście jest pokłosiem światowej tendencji do kładzenia nacisku na uczenie się (a nie na nauczanie) jako podstawowej umiejętności członków społeczeństwa wiedzy i rozwijanie zdolności kierowania procesem uczenia się, choćby tylko własnym. W teorii organizacji i zarządzania znajduje to odzwierciedlenie w takich koncepcjach jak: „uczący się zespół” „ucząca się organizacja”³⁰, „ucząca się społeczność” „ucząca się zawodowa społeczność”³¹, czy „uczące się społeczeństwo”.

Przyjęcie tego podejścia powoduje skupienie programów doształcania i doskonalenia wokół wiedzy i umiejętności dyrektora niezbędnych do kierowania procesem uczenia się w całej szkole, to znaczy uczeniem się własnym, nauczycieli i uczniów oraz społeczności szkolnej jako określonej całości.

4.5. Nastawienie na uczenie się

Nastawienie na uczenie się (a nie na nauczanie) w toku doształcania i doskonalenia sprawia, że dyrektor szkoły jest postrzegany w literaturze zachodniej jako „przodujący uczeń” – wzór osobowy dla uczących się w szkole dorosłych oraz dzieci i młodzieży³². Jak wielkie ma to znaczenie w odniesieniu do nauczycieli, zwraca uwagę np. A. Biegańska. *Z moich doświadczeń oraz z obserwacji innych szkół wynika, że tam, gdzie dyrektor uzyskał awans zawodowy, jest więcej nauczycieli, którzy uzyskali stopień nauczyciela dyplomowanego. Z drugiej strony, jeśli dyrektor nie podjął starań o uzyskanie tego stopnia, w tych szkołach nikt lub prawie nikt z nauczycieli nie awansował. Niewiele jest wyjątków od tej reguły. Dlaczego? Biegańska podaje dalej, że ...chodzi o stworzenie odpowiedniego klimatu dla realizacji osobistych ambicji nauczycieli. Przykład szefa jest tu jak najbardziej potrzebny*³³.

Aby tak się działo, programy doształcania i doskonalenia dyrektorów szkoły powinny zostać ukierunkowane na uczenie się uczestników zajęć i doświadczenie związanych z tym stanów ducha po to, aby lepiej rozumieli uczących się nauczycieli i uczniów.

4.6. Przyjęta teoria uczenia się dorosłych

W literaturze omawiającej doskonalenie dyrektorów szkoły można znaleźć odniesienia do różnych koncepcji, jednak najczęściej do: uczenia się przez doświadczenie D. Kolba, refleksyjnego praktyka D. Schön'a oraz teorii konstruktywizmu społecznego L. S. Wygotskiego. Wszystkie z nich koncentrują się na uczeniu się (a nie na nauczaniu), choć każda kładzie nacisk na inne jego aspekty.

³⁰ Senge P., *Pięta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998; Senge P. i inn. *Schools that Learn*. Nicholas Brealey Publishing, London 2000; Elsner D. (red.) *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*. Wyd. Mentor, Chorzów 2003.

³¹ Na ten temat zob. np. Verbiest E. *Role dyrektora szkoły w uczącej się zawodowej społeczności*. „Dyrektor Szkoły” (w druku).

³² Na ten temat zob. np. Fullan M. *Odpowiedzialne i skuteczne ...*, op.cit. s. 29-30; Jones J. *Nowo powołany dyrektor jako przodujący uczeń*. „Dyrektor Szkoły” nr 1/2008; Elsner D. *Dyrektor szkoły jako „pierwszy uczeń”*. „Edukacja Nauczycielska”, wrzesień – październik 2004.

³³ Biegańska A. *Rola dyrektora szkoły w awansowaniu nauczycieli*. „Dyrektor Szkoły” 10/2003.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Pierwsza z nich, D. Kolba, stawia w centrum zainteresowania doświadczenie – odwoływanie się do doświadczeń własnych i cudzych lub uczestniczenie w zaaranżowanym doświadczeniu, refleksję nad nim, uogólnienie i aplikację w ten sposób zdobytej wiedzy do praktyki. Druga, D. Schön, rozwija zagadnienie dwóch rodzajów refleksji: „refleksji-w-działaniu” i „refleksji-nad-działaniem” oraz rozważa jej znaczenie w doskonaleniu zachowań zawodowych. Jej istota zasadza się na stwierdzeniu, że nie ma uczenia się bez refleksji. Z kolei L. S. Wygotski koncentruje się na rozwoju indywidualnym rozpatrywanym w kontekście społecznym – ludzie uczą się z innymi i od innych.

Zastosowanie podanych wyżej koncepcji, jako podstawy teoretycznej uczenia się potencjalnych i czynnych dyrektorów szkoły prowadzi do:

- analizy doświadczeń i ich wymiany między uczestnikami szkoleń,
- nacisku na aktywność w toku zajęć,
- uprawiania refleksji indywidualnie i grupowo,
- tworzenia sytuacji uczenia się, umożliwiających uczestnikom szkoleń konstruowanie własnej wiedzy.

Zmienia to podejście nie tylko do metod (przejścia od podających do aktywizujących), ale też do organizowania szkoleń w taki sposób, aby stwarzać uczestnikom warunki do uczenia się samoregulowanego. W konsekwencji zmienia role odgrywane przez wykładowcę (ze źródła wiedzy staje się on organizatorem i moderatorem indywidualnego i zespołowego uczenia się) oraz stawia nowe wymagania przed instytucjami prowadzącymi doskonalenia i doskonalenia dyrektorów szkoły (zamiast oferowania kursów organizują uczące się zawodowe społeczności dyrektorów, sieci, inicjują projekty, przygotowują mentorów i coachów itp.)

4.7. Poziom uczenia się

Z uwagi na to, że uczenie się jest procesem wielopoziomowym, przygotowując program szkolenia, trzeba określić, jaki poziom uczenia się mają osiągnąć uczestnicy. A mianowicie, czy chodzi o uświadomienie problemu, opanowanie wiedzy i/lub nabycie umiejętności, pogłębione uczenie się, czy też o zastosowanie wiedzy i umiejętności w praktyce.

W literaturze omawiającej zagadnienie doskonalenia dyrektorów szkoły widać wyraźne ukierunkowanie na pogłębione uczenie się i zastosowanie wiedzy oraz umiejętności w praktyce. W pierwszym przypadku chodzi o stosowanie metod opartych na dociekaniu, w drugim – wiąże się z zatrudnianiem w większym stopniu praktyków (czynnych i byłych dyrektorów) w charakterze wykładowców i trenerów.

4.8. Efekty uczenia się

Pytania, co powinno być efektem uczenia się dyrektora i na ile jego doskonalenie zawodowe wpływa na postępy uczniów, są obecnie przedmiotem i badań, i sporów. K. Leithwood i B. Levin prezentują sześciostopniowy model (podany poniżej) przedstawiający, wyrażoną na kontinuum skalę, która służyć ma przygotowaniu ewaluacji programów doskonalenia zawodowego dyrektorów szkoły³⁴.

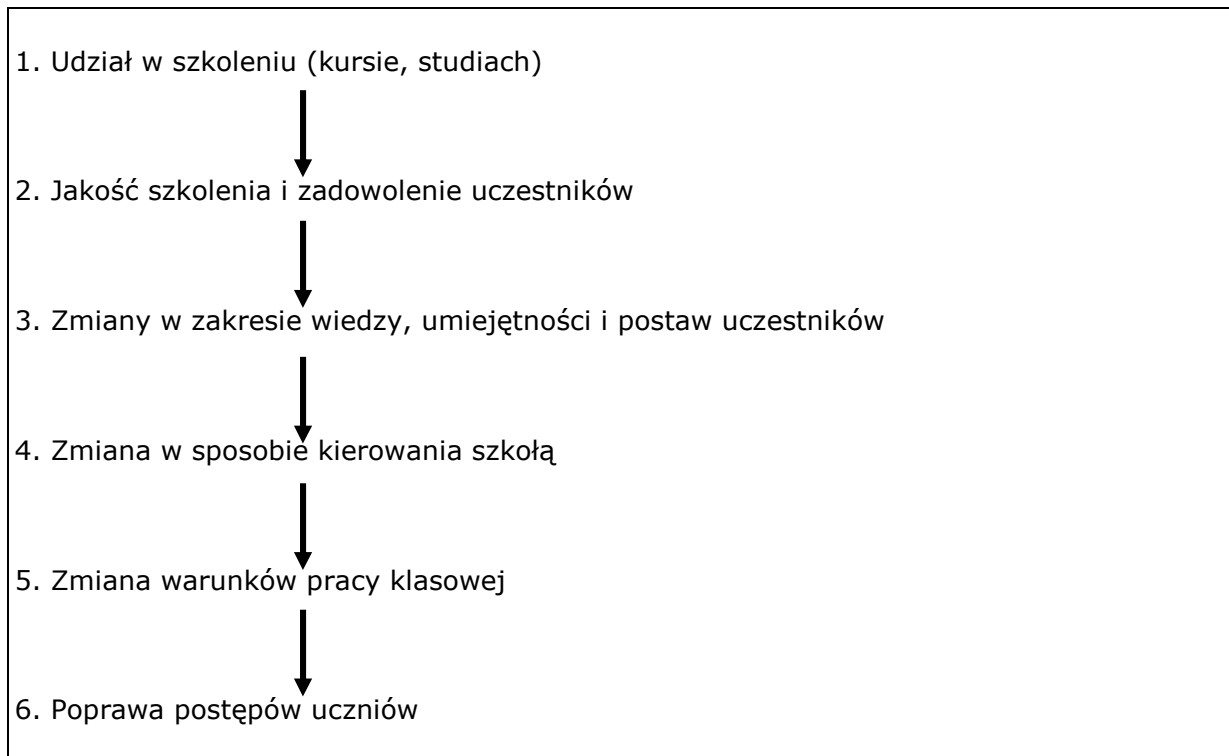
³⁴ Leithwood K., Levin B. *Approaches to the Evaluation of Leadership Programs and Leadership Effects*. Wyd. Department for Education and Skills. London 2004, s. 6, adaptowane przez i podane za: Bush T. *School Management Training*. “Studies in Educational Management Research” 14/2005.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Rys. 1. Skala do badania efektywności szkoleń dyrektorów szkoły



Opracowanie programu, który pozwala połączyć wszystkie elementy modelu, nie jest zadaniem łatwym, jeśli w ogóle wykonalnym, a ocena wpływu działań kierowniczych dyrektora na postępy uczniów – jak stwierdzają sami twórcy modelu – ogromnym wyzwaniem.

4.9. Wymóg posiadania doświadczeń kierowniczych

Często w literaturze lansuje się pogląd, że dyrektorami powinny zostawać osoby już posiadające pewne doświadczenia w pracy kierowniczej, np. dzięki pełnieniu funkcji przewodniczącego zespołu (przedmiotowego, zadaniowego, projektowego), kierownika pewnego odcinka pracy (kierownika świetlicy, warsztatów szkolnych, praktyk, lidera WDN) lub wicedyrektora. Pozwala to rozpoczynać szkolenie przygotowujące do objęcia stanowiska dyrektora szkoły z wyższego poziomu, a w toku zająć bazować na doświadczeniach kierowniczych uczestników.

Jednocześnie wskazuje się w literaturze, że sposobami na zdobycie tych doświadczeń są np.:

- Rotacja funkcji czy stanowisk. Polega ona na pełnieniu ich przez określoną osobę w ustalonym czasie, np. jednego roku szkolnego, i po tym okresie objęcie tej funkcji lub stanowiska przez kolejną osobą. Ten sposób (rotacyjnego) kierownictwa może być stosowany z powodzeniem w odniesieniu do różnych szkolnych zespołów, dając możliwość praktyki kierowniczej wielu osobom.
- Staż kierowniczy odbywany pod okiem doświadczonego dyrektora.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

- Praca w charakterze asystenta dyrektora szkoły.

4.10. Badanie potrzeb szkoleniowych

Nikt w literaturze nie kwestionuje jego znaczenia. Jednak T. Bush i D. Glover podają, że choć badanie indywidualnych potrzeb jest traktowane jako *...czynnik mający decydujący wpływ na określenie potrzeb szkoleniowych dyrektorów szkoły, istnieje niewiele dowodów na to, że jest przeprowadzane w praktyce*³⁵.

Niezależnie od potrzeb indywidualnych można badać potrzeby grupowe dyrektorów ze względu np. na: typ kierowanej placówki, etap rozwoju zawodowego, lokalizację szkoły w określonym środowisku, problemy, wobec których stają dyrektorzy itp. Pozwala to na tworzenie jednorodnych grup szkoleniowych, choćby tylko pod pewnym względem i dzięki temu przybliżanie programu szkolenia do potrzeb uczestników.

4.11. Wykorzystanie technologii informatycznych w uczeniu się

W omawianym tu przypadku mniej chodzi o stosowanie e-learningu w doszkadzaniu i doskonaleniu dyrektorów, a bardziej *blended learningu* oraz o tworzenie on-line uczących się zawodowych społeczności zrzeszających dyrektorów szkoły.

Istota *blended learningu* zasadza się na dwoistości zajęć – te wymagające opanowania nowej wiedzy odbywają się on-line poprzez elektroniczne przekazywanie uczestnikom literatury do samodzielnych studiów i analiz, te związane z nabywaniem nowych umiejętności są organizowane naocznie. Zastosowaniu *blended learningu* musiałoby towarzyszyć opracowanie zestawu literatury do samodzielnego studiowania przez kandydatów na dyrektorów i osoby nowo powołane na to stanowisko oraz sposobów oceny ich pracy własnej.

Natomiast *...pojęcie „ucząca się społeczność” ukute w Ameryce jest relatywnie nowe. Nawiązuje do pojęcia dobrze już znanego – „uczącej się organizacji” – spopularyzowanego na początku lat dziewięćdziesiątych przez Petera Senge, który w późniejszym czasie odniósł je również do edukacji. Różnica między wymienionymi tu pojęciami polega na tym, że „ucząca się społeczność” (w przeciwieństwie do „uczącej się organizacji”) mniej odnosi się do systemu, procedur czy struktury, a bardziej do ludzi, którzy ją tworzą – ich wartości, przekonań, odczuć, motywacji i aspiracji*³⁶.

Nie jest to bynajmniej jedynie „gra słów”. *...obserwujemy coraz częściej „rozklejanie się” typowych hierarchicznych organizacji. Tym, co je łączy (...), są właśnie ludzie tworzący społeczność, dlatego też współczesne organizacje celowo wręcz starają się odchodzić od myślenia strukturalnego, kierując się ku myśleniu kategoriami społeczności*³⁷.

Formą organizacyjną dla „uczącej się zawodowej społeczności” jest przede wszystkim sieć – rzeczywista lub wirtualna – pozwalająca jej członkom „wziąć uczenie się w swoje ręce” (wyjaśnienie tego pojęcia znajduje się w rozdz. 5.2.).

³⁵ Bush T., Glover D. *School Leadership: Concepts and Evidence*. Wyd. NCSL, Nottingham 2003, www.ncsl.org.uk/researchpublications. Zob. też przypisy do rozdziału 4.4.

³⁶ Earley P., op. cit.

³⁷ Stocki R. *Zarządzanie dobrami*. Wyd. WAM, Kraków 2003, s. 80.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

4.12. Powoływanie centrów rozwoju kadry kierowniczej oświaty

W wielu krajach istnieją już takie centra. W Polsce np. takie centrum pod nazwą wskazaną w tytule zostało powołane w połowie lat dziewięćdziesiątych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego i funkcjonowało przez około 10 lat. Jego działalność skupiała się głównie na prowadzeniu studiów podyplomowych. Inne – Studium Doskonalenia Menedżerów Oświaty – o podobnym profilu działalności funkcjonowało najpierw w Kaliszu, a obecnie również i w Gnieźnie³⁸.

Tymczasem centra działające na Zachodzie realizują zwykle trzy, powiązane ze sobą, rodzaje zadań: badania, szkolenia i wdrożenia. Dzięki temu mogą gromadzić wiedzę z pierwszej ręki, sprawdzać skuteczność formułowanych modeli i postulatów w praktyce, a na wykładowców powoływać osoby zaangażowane i w badania, i we wdrożenia. To sprawia, że podczas oferowanych szkoleń promują jednocześnie najnowszą wiedzę, jak i rozwiązania sprawdzone praktycznie.

D. Weindling, powołując się na T. Busha, D. Jacksona oraz M. Westa, podaje informacje o odbyciu w roku 2001 serii wizyt w czternastu centrach rozwoju kadr kierowniczych oświaty w siedmiu krajach. *Wizyty te potwierdziły, że w skali międzynarodowej istnieje zgoda co do poglądu, że do doskonalenia zawodowego dochodzi na wszystkich etapach rozwoju kierowniczego. Prawie we wszystkich centrach „punkt ciężkości” programów szkoleń przesunął się w kierunku następujących typów kierownictwa: transformacyjnego, skupionego wokół uczenia się oraz etycznego. Natomiast w projektowaniu procesu uczenia się uwzględniono uprawianie refleksji, prowadzenie badań w działaniu, metody oparte na dociekaniu, zespoły samokształceniowe, sieci, odgrywanie roli mentora i wykładowcy przez doświadczonych dyrektorów szkoły*³⁹.

Centra te prowadzą też intensywną działalność wydawniczą, upowszechniając własny dorobek drukiem i on-line. Efektem tej działalności są nie tylko „tradycyjne” książki i czasopisma, ale także np.: zestawy studiów przypadku czy przykładów dobrej praktyki wykorzystywanych w doskonaleniu dyrektorów szkoły, inne materiały do zajęć, raporty z ewaluacji poszczególnych form szkoleń⁴⁰. Ponadto, centra te inicjują projekty, organizują konferencje, sieci, wymianę doświadczeń, przygotowują ekspertyzy na określone tematy, prowadzą międzynarodową wymianę myśli związanej z doksztalcaniem i doskonaleniem dyrektorów szkoły, a ostatnio podejmują też działania na rzecz przygotowania międzynarodowego programu doksztalcenia i doskonalenia dyrektorów szkoły⁴¹.

³⁸ Zob. www.sdmo.edu.pl

³⁹ Weidling D., *Leadership Development in Practice. Trend and Innovations. Full Report, Summer 2003*, s. 7, www.ncsl.org.uk. Ww. powołuje się na Bush T i Jackson D. *A Preparation for School Leadership*. “Educational Management and Administration” 30 (4), s. 417-429 oraz West M., Jackson D. *Developing School Leadership: a comparative study of leader preparation programmes*. Referat wygłoszony na konferencji AERA, Nowy Orlean, kwiecień 2002.

⁴⁰ Zob. np. brytyjskie National College for School Leadership (Krajowe Kolegium Kierowania Szkołą) www.ncsl.org.uk; amerykańskie Harvard Principal Center (Centrum Dyrektorów Szkoły) www.gse.harvard.edu/principals;

⁴¹ Bush T., Jackson D. *A Preparation..., op.cit.*



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

5. Sposoby wspomaganie nowo powołanych dyrektorów szkoły w Polsce – rekomendacje praktyczne

5.1. Założenia ogólne

W ramach bogatego w formy doskonalenia zawodowego dyrektorów szkoły w Polsce nie wyodrębnia się, wzorem wielu krajów, osób nowo powołanych na to stanowisko. Konsekwencją takiego podejścia jest brak rozeznania, wobec jakich stają problemów i pozabawienie wsparcia w ich rozwiązywaniu, tak jak to się dzieje w przypadku nauczycieli. Tymczasem *...jeśli osobie rozpoczynającej po raz pierwszy pracę na stanowisku dyrektora szkoły i doświadczającej z tego powodu trudności nie udzieli się takiego wsparcia, które umożliwi poradzenie sobie z problemami – pozwoli je zminimalizować lub rozwiązać – jej zdolność do wspomaganie doskonalenia szkoły i podnoszenia poziomu pracy będzie zmniejszona*⁴². Przemawia to za poważnym potraktowaniem dyrektorów przynajmniej w pierwszym roku, a lepiej w pierwszych dwóch, trzech latach kierowania szkołą, jako odrębnego podmiotu szkoleń (zob. rozdz. 4.1.) i dostosowania jego form, treści i metod do specyficznych potrzeb tego okresu (zob. rozdz. 4.2.).

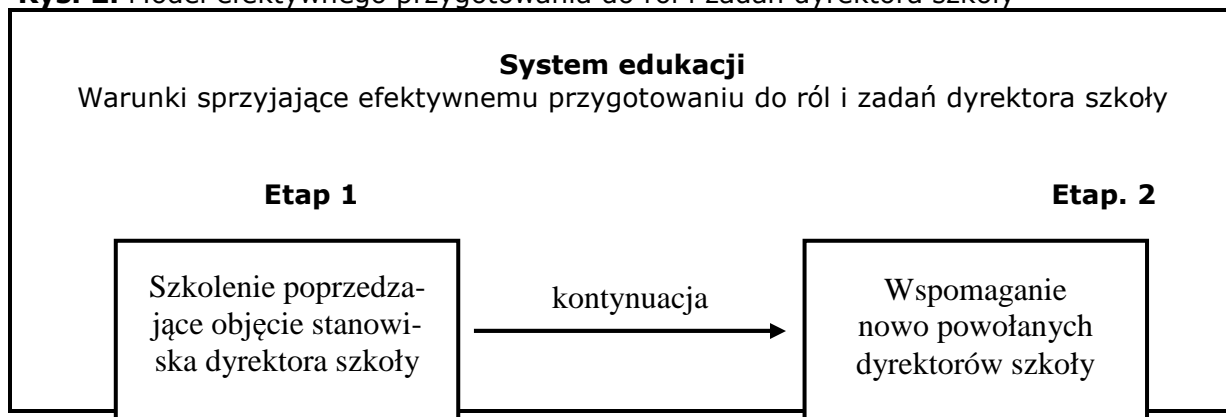
Wspomniane wyżej formy, treści i metody są uzależnione od bagażu doświadczenia, wiedzy i umiejętności, z jakimi osoba powołana na stanowisko dyrektora przekracza próg szkoły. Z tego względu równoległe z zarysowaniem koncepcji wspomaganie osób rozpoczynających karierę dyrektorską powinno przeprowadzić się analizę efektywności dotychczasowego przygotowania do ról i zadań tego stanowiska i – stosownie do jej wyników – dokonać modyfikacji. Chodzi bowiem o to, aby wspomaganie początkujących dyrektorów było kontynuacją przygotowania odbytego przed objęciem stanowiska. Wtedy będzie najbardziej efektywne.

Harmonijność tej kontynuacji uzależniona jest od zapewnienia w systemie edukacji warunków sprzyjających efektywnemu doksztalaceni i doskonaleniu osób wykonujących w szkole najbardziej odpowiedzialne zadania.

Niżej podany model ilustruje współzależność wspomnianych trzech czynników:

- 1) wspomaganie nowo powołanego dyrektora szkoły,
- 2) szkolenia przed objęciem tego stanowiska,
- 3) warunków istniejących w systemie edukacji sprzyjających efektywnemu wspomaganie i szkoleniu.

Rys. 2. Model efektywnego przygotowania do ról i zadań dyrektora szkoły



⁴² Hobson A. i inn. *Issues for Early Headship ...* op.cit. s. 5.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Każdemu z trzech, zasygnalizowanych w modelu, czynników poświęcony jest odrębny rozdział.

5.2. Sposoby wspomagania nowo powołanych dyrektorów szkoły

Wspomaganie nowo powołanych dyrektorów można podzielić na dwa okresy:

- **Pierwszy** – po otrzymaniu powołania, a przed objęciem stanowiska.
- **Drugi** – po rozpoczęciu urzędowania.

Pierwszy okres trwa zazwyczaj od czerwca do końca sierpnia i liczy kilka tygodni. Jest to czas do zagospodarowania – z myślą o wprowadzeniu dyrektora w specyficzne zagadnienia placówki, którą będzie kierował wraz z nastaniem nowego roku szkolnego. Przykładem takiego wprowadzenia jest **wizyta przygotowawcza** organizowana w niektórych krajach europejskich (zob. rozdz. 3.4.), szczególnie przydatna dla nie pracujących wcześniej w danej szkole w charakterze nauczyciela. Pozwala bowiem na rozmowę z osobami odgrywającymi w niej kluczowe role, zapoznanie się z dokumentacją, wstępne rozeznanie spraw pilnych i ważnych, przygotowanie się do rozpoczęcia nowego roku szkolnego.

Ten okres można też wykorzystać na **spotkanie integracyjne** zorganizowane przez organ prowadzący dla nowo powołanych dyrektorów szkoły i osób z dłuższym stażem na tym stanowisku z terenu jednej gminy (miasta). Jak wynika z badań przeprowadzonych w Polsce, uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy najwyżej cenią sobie pomoc koleżeńską doświadczonych „kolegów po fachu” jako antidotum na problemy pierwszego roku kierowania (zob. rozdz. 2.4, tabela 8). Celem takiego spotkania byłoby więc stworzenie warunków do uruchomienia w gminie zinstytucjonalizowanego „systemu” koleżeńskej pomocy nowo powołanym dyrektorom.

Inną formą spotkania integracyjnego jest zorganizowanie go przez delegaturę kuratorium oświaty lub placówkę doskonalenia nauczycieli tylko dla nowo powołanych dyrektorów z kilku sąsiadujących ze sobą gmin (miast). Cele takiego spotkania mogą być wielorakie: poznanie się osób rozpoczynających pracę na tym stanowisku, zadzierzgnięcie więzów współpracy, stworzenie podwalin do zorganizowania „systemu” samopomocy między nimi, której – jak wynika z badań – nie cenią sobie, ale może dlatego, że jej doświadczeń jeszcze nie doświadczyli (zob. rozdz. 2.4, tabela 7 wraz z komentarzem).

Wprowadzenie w życie wskazanych sposobów pomocy obniża poziom stresu i stwarza dobre warunki dla startu w nieznaną rolę i zadania. Nowo powołany dyrektor ma też dzięki ich zastosowaniu wstępną orientację w problemach szkoły oraz osobach, które mogą mu pomóc.

„Szok kierowniczy” – jak wykazują J. Daresh i T. Male – przychodzi szybko i przeżywają go wszyscy badani przez nich nowo powołani dyrektorzy po krótkim okresie „miodowym” (zob. rozdz. 4.1.). Z tego względu jego zakończenie jest dobrym momentem rozpoczęcia kontynuacji przygotowania do ról i zadań kierowniczych. Nowo powołany dyrektor traci pewność siebie i ma dużą motywację do uczenia się.

Drugi okres – po rozpoczęciu urzędowania przez nowo powołanego dyrektora – jest czasem, w którym może być zastosowanych wiele, różnorodnych form wspomagania dyrektora w realizacji zadań kierowniczych. Przykładowe zostały już wymienione w rozdz. 3.5.,



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

a mianowicie **pomoc koleżeńska, szkolenia organizowane przez różne podmioty, opieka mentora, indywidualne doradztwo**. Ich cechą charakterystyczną jest to, że są oparte na osobistych kontaktach neofity z kimś bardziej „wtajemniczonym”. Pominięto w nich „słowo drukowane” i informacje zamieszczone w Internecie, które – jeśli są specjalnie opracowane z myślą o rozpoczynających pracę na stanowisku dyrektora – mogą uzupełniać, a nawet zastępować, podkreślone wyżej formy. Chodzi tu na przykład o:

- **Poradniki dla nowo powołanych dyrektorów wydane drukiem lub na CD.** Jak wynika z badań, literatura fachowa jest wysoko cenioną formą stałej pomocy przez uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów – bardziej słowo drukowane niż elektroniczne (zob. rozdz. 2.4., tabela 7).
- **Komplet przykładowej dokumentacji szkoły wraz z komentarzem.**
- **Portal edukacyjny** prowadzony dla tej grupy odbiorców, zawierający podstawowe informacje o organizacji pracy szkoły, przypomnienia różnych terminów, najczęściej zadawane pytania przez nowo powołanych dyrektorów, „pogotowie dyrektorskie”, itp.
- **Fora dyskusyjne** dla nowo powołanych dyrektorów szkoły prowadzone on-line, na których wizytatorzy, pracownicy organów prowadzących i osoby od wielu lat piastujące to stanowisko mogłyby radzić rozpoczynającym pracę kierowniczą.

Jednak – jak wynika z materiałów brytyjskiego National College of School Leadership – **najbardziej rekomendowanymi formami wspierania nowo powołanych dyrektorów szkoły są pomoc koleżeńska świadczona w ramach sieci zrzeszającej dyrektorów oraz grupy wsparcia. (...) Mentoring jest także wysoce polecany.** Dzięki niemu doświadczeni praktycy zapewniają doradztwo i pomoc nowo powołanym dyrektorom, a także przekazują im informacje zwrotne na temat podejmowanych przez nich działań⁴³. (Podkreślenie DE).

Sieć, o której mowa wyżej, jest typem organizacji rozmytej, charakteryzującej się:

- brakiem hierarchii organizacyjnej,
- rotacyjnym kierownictwem,
- luźnym członkostwem,
- dominacją więzi informacyjnych i współpracy,
- tymczasowością ustaleń co do zadań i uprawnień,
- specjalizacją wynikającą z zainteresowań i fachowości,
- minimalnym stopniem sformalizowania procedur działania.

Sieć⁴⁴ znakomicie nadaje się do praktykowania wymiany doświadczeń między dyrektorami szkoły – naocznie i elektronicznie – gdyż pozwala czynić to zarówno w sposób zorganizowany, jak i spontaniczny. Nawiązuje do dobrze znanej i sprawdzonej w praktyce formy, jakimi są **zespoły samokształceniowe dyrektorów szkół**⁴⁵, organizowane przez

⁴³ Jak wyżej, s. 3.

⁴⁴ Na ten temat zob. też np. Elsner D. *Dyrektorze, na szczycie nie musisz być sam*. „Nowa Szkoła. Skuteczne Zarządzanie w Praktyce”. Wyd. J. Raabe, wrzesień 2002; Lorens R. *E-szkoła*.” *Dyrektor Szkoły*” 7/2008.

⁴⁵ W latach 1992-97 w ramach polsko-brytyjskiego projektu “Samokształcenia kierowanego dyrektorów szkół” funkcjonowały w większości dawnych województw 242 zespoły samokształceniowe zrzeszające około 3700 dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Zespoły te w wielu województwach działały jeszcze przez kilka lat po zakończeniu projektu. Podstawą merytoryczną i organizacyjną były dla nich specjalnie opracowane, trzyto-



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

placówki doskonalenia nauczycieli czy kuratoria oświaty. Sprzyja szybkiemu reagowaniu na indywidualne potrzeby nowo powołanych dyrektorów. Stwarza też możliwość zrzeszania się w grupy zarówno różnorodne, jak i jednorodne ze względu na staż pracy dyrektora (np. sieć nowo powołanych dyrektorów), typ kierowanej szkoły (np. sieć dyrektorów gimnazjów), zainteresowanie określonymi zagadnieniami (np. sieć wdrażających ocenianie kształtujące), czy problemy, wobec których staje (np. sieć dyrektorów kształcących w szkole cudzoziemców), itp.

Zagrożeniem dla funkcjonowania sieci może być przyzwyczajenie do funkcjonowania w strukturach hierarchicznych – zarówno przez dyrektorów, jak i animatorów sieci (konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli lub wizytatorów) – i nierozumienie w związku z tym, na czym polega istota działania organizacji rozmytej. W konsekwencji – przeniesienie na jej grunt myślenia „hierarchicznego”. Jak dalece ten typ myślenia jest w nas zakorzeniony, świadczy powoływanie licznych stowarzyszeń zawodowych nauczycieli i dyrektorów szkoły (tj. organizacji hierarchicznych), a ignorowanie sieci i nie korzystanie z możliwości, które stwarzają.

Natomiast zagrożeniem dla działania zespołów samokształceniowych – jak wynika z mojej praktyki – jest obecność na spotkaniach osób trzecich, zwłaszcza wizytatorów (chyba, że specjalnie zaproszonych z uwagi na poruszane zagadnienie), która onieśmiela dyskusantów i utrudnia szczerą rozmowę o problemach.

Grupa wsparcia jest kolejną formą doskonalenia zawodowego nowo powołanych dyrektorów wskazaną w cytacie. Jest to mała grupa osób regularnie spotykająca się pod kierownictwem psychologa, której spotkania służą:

- wymianie informacji o sposobach radzenia sobie z osobistymi problemami kierowniczymi (np. strachem przed podejmowaniem decyzji, bezradnością w obliczu uporczywego oporu pewnych osób wobec zmiany, brakiem umiejętności radzenia sobie z agresywnie nastawionymi pracownikami i rodzicami);
- minimalizowaniu stresu i osamotnienia;
- poprawie samopoczucia;
- podnoszeniu poczucia własnej wartości jako dyrektora szkoły;
- poprawie funkcjonowania dyrektora w społeczności szkolnej.

W toku spotkań, w zależności od potrzeb, stosowane są różne techniki oraz metody pomocy i pracy nad sobą, a upowszechnienie się Internetu sprawiło, że w praktyce pomocowej pojawiły się też wirtualne grupy wsparcia.

Uczestnictwo w takiej grupie pozwala przełamać osamotnienie dyrektora szkoły i poznać osoby doświadczające podobnej sytuacji zawodowej. Natomiast raz zadziergnięte kontakty mogą przerodzić się z czasem w samopomoc w rozwiązywaniu innych problemów kierowniczych.

Zagrożeniem dla funkcjonowania grup wsparcia dla nowo powołanych dyrektorów jest brak w placówkach doskonalenia nauczycieli konsultantów przygotowanych do prowadzenia takich grup z jednej strony, z drugiej – bariery psychiczne dyrektorów występujące, w grupie pozbawionej anonimowości, w szczerych rozmowach o zawodowych problemach.

mowe materiały do samokształcenia. Zob. Elsner D., Ekiert-Grabowska D, Kożusznik B. *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły?* Wyd. WOM, Katowice 1995.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Mentoring jest ostatnią z form doskonalenia nowo powołanych dyrektorów, wspomnianą w cytacie na poprzedniej stronie. W polskim systemie edukacji funkcjonuje już – od wielu lat nieformalnie, a od kilku w sposób sformalizowany – w odniesieniu do nowo powołanych nauczycieli i zwany jest opieką nad stażem. Tymczasem w niektórych krajach europejskich mentoring jest stosowany także jako forma doskonalenia zawodowego nowo powołanych dyrektorów szkoły.

Trwa, np. jak w Wielkiej Brytanii, przez dwa lata i jest sprawowany przez specjalnie do tego przygotowanego, doświadczonego, wysoko ocenianego dyrektora tego samego typu szkoły co podopieczny, działającej w pobliżu⁴⁶. Dobrze zorganizowany staż sprawia, że uczą się jego obydwie strony – nie tylko nowo powołany dyrektor, ale także i mentor.

Na temat mentoringu jest już sporo literatury w języku polskim, choć dotyczy ona mentoringu menedżerskiego, stosowanego z powodzeniem zwłaszcza w dużych firmach⁴⁷. Zarówno literaturę na jego temat, jak i tę dotyczącą opieki nad stażem powstałą wraz z upowszechnieniem systemu awansu zawodowego nauczycieli⁴⁸, można by wykorzystać w odniesieniu do nowo powołanych dyrektorów szkoły. Takie tematy jak np.: modele mentoringu, komunikacja społeczna w relacjach podopieczny - mentor, planowanie rozwoju zawodowego podopiecznego czy sposoby wspomagania jego rozwoju mają charakter uniwersalny.

Z uwagi na to, że „pomoc koleżeńska doświadczonego dyrektora” – jak wynika i z rodzimych i z obcych badań (rozdz.2.4., tabela 8 oraz wyliczenie znajdujące się w rozdz. 3.5.) – jest wysoce ceniona, mentoring ma duże szanse powodzenia. Wymaga jednak przygotowania mentorów do sprawowania opieki (opracowania programu szkolenia, wytypowania placówek odpowiedzialnych za przeprowadzenie szkoleń, przygotowania materiałów szkoleniowych, przeprowadzenie pilotażowego szkolenia przed jego szerszym upowszechnieniem) oraz sformułowania organizacyjnych ram ich pracy, w tym także określenia wysokości wynagrodzenia.

Przeszkodą w prowadzeniu mentoringu może być to, że wymaga on kontaktów opartych na zaufaniu. Z tego względu „skojarzenie” mentora i podopiecznego jest sprawą delikatnej natury, dalekiej od stosowania środków nacisku administracyjnego. Jeśli nie będą sobie ufać, nie dojdzie między nimi do szczerych rozmów, a mentoring stanie się grą pozorów.

Natomiast biorąc pod uwagę wyniki badań przeprowadzonych w Polsce, zwłaszcza **w odniesieniu** do doraźnej pomocy nowo powołanym dyrektorom (rozdz. 2.4.), to trudno nie zwrócić uwagi, że najwyższe wskazania u uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów uzyskały szkolenia (zob. tabele 6 i 8). W rozumieniu badanych są to krótkie formy zogni-

⁴⁶ Zob. np. McMahan A. *Opieka mentora – pomoc dla nowo powołanych dyrektorów szkół*. „Dyrektor Szkoły” 11/1996.

⁴⁷ Zob. np. Parsloe E., Wray M. *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoring w doskonaleniu procesu uczenia się*. Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002; Vinnicombe S., Colwill N.L. *Kobieta w zarządzaniu*. Wyd. Astrum, Wrocław 1999, s. 105-124; Wereda W. *Coaching i mentoring menedżerski w polskich przedsiębiorstwach*. „Kobieta i Biznes” 1-4-/2005.

⁴⁸ Zob. np. Elsner D., Taraszkiewicz M. *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*. Wyd. Mentor, Chorzów 2002; Garstka T. *Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne*. Wyd. CODN, Warszawa 2003; Królikowski J. *Opiekun nauczyciela – teoria, refleksja, praktyka*. Wyd. CODN, Warszawa 2003.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

skowane wokół spraw bieżących (np. nowych przepisów prawnych, spraw finansowych czy kadrowych) prowadzone przez wizytatorów. Jeśli dodać do tego wysoko cenione do-radztwo wizytatora jako formę stałej pomocy (tabele 5 i 7), to należałoby zastanowić się, w jaki sposób włączyć pracowników pedagogicznych kuratoriów oświaty do świadczenia regularnej pomocy nowo powołanym na stanowisko dyrektora i jakie nadać jej formy organizacyjne.

Podobny wniosek nasuwa się odnośnie do wysoko ocenianej pomocy koleżeńskiej (tabela 8). Sprawą wymagającą rozważenia jest **włączenie członków stowarzyszeń zawodowych dyrektorów szkoły do doskonalenia zawodowego nowo powołanych „kolegów po fachu”**, a przynajmniej połączenie więzami współpracy tych stowarzyszeń z placówkami doskonalenia nauczycieli i kuratoriami oświaty. Osoby rekomendowane przez stowarzyszenia mogłyby, w ramach szkoleń dla nowo powołanych dyrektorów organizowanych przez placówki czy kuratoria, odgrywać różne role np.:

- wykładowcy,
- animatora sieci,
- przewodniczącego zespołu samokształceniowego,
- mentora,
- ewaluatora szkoleń,
- autora lub recenzenta materiałów szkoleniowych,
- kierownika praktyk,
- gospodarza wizyt w szkole.

Dzięki temu doskonalenie nowo powołanych dyrektorów stałoby się bardziej praktyczne, czego dopominają się zarówno badani uczestnicy szkoleń, jak i czynni dyrektorzy (rozd. 2.5., tab. 9).

Kolejną sprawą jest **włączenie nauczycieli i rodziców w pomoc świadczoną nowo powołanemu dyrektorowi**, tym bardziej, że oni bardzo chcą pomagać (zob. tabela 8). Niestety tej pomocy uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy albo wcale nie biorą pod uwagę, albo nie cenią jej zbyt wysoko (tabele 5, 6 i 7). Z praktyki znane mi jest rozwiązanie polegające na powołaniu zespołu doradczego przy „świeżo upieczonym” dyrektorze szkoły, w skład którego wchodzi właśnie nauczyciele i rodzice. Upowszechnienie tej formy mogłoby stać się jednym z antidotum na nieprawidłowe relacje międzyludzkie w szkole i przyczynić się do ich stopniowej zmiany na lepsze.

Ostatnią sprawą do rozważenia jest **uczestnictwo nowo powołanych dyrektorów szkoły w formach doskonalenia zawodowego organizowanych w europejskiej przestrzeni edukacyjnej**. Tym bardziej, że *...biorąc pod uwagę różnice między systemami edukacji różnych krajów (...) może dziwić, ale wyniki badań pokazują, iż problemy doświadczane przez nowo powołanych dyrektorów szkoły są w dużym stopniu takie same. Z drugiej strony fakt, że dyrektorzy ci działając w różnych kontekstach, doświadczają podobnych problemów nasuwa wniosek, iż proces stawiania się dyrektorem pod wieloma względami jest analogiczny bez względu na typ szkoły i szerokość geograficzną*⁴⁹. Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem, skoro z prezentowanych w tym materiale badań przeprowadzonych w Polsce i w wybranych krajach europejskich wynika, że zarówno rodzimi, jak i obcy dyrektorzy szkoły uznają te same sprawy za stwarzające największe trudności. Są to relacje międzyludzkie i wszelkiego rodzaju sprawy pracownicze (rozd. 2.3., tabele 3 i 4 oraz rozdz. 3.3., tabela 15).

5.3. Przygotowanie do ról i zadań dyrektora szkoły

⁴⁹ Hobson A. i inni, *Issues for Early Headship op.cit.*, s. 16.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Z zadowoleniem należy odnotować, że żaden z badanych uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów nie jest przeciwny ani kursom kwalifikacyjnym, ani studiom podyplomowym, przygotowującym kandydatów na dyrektorów, choć zgłaszają wiele postulatów ich modyfikacji (zob. rozdz. 2.5.).

Z postulatów tych (zawartych w tabelach 9, 10 i 11 i komentarzu do nich) płynie kilka wniosków:

- 1) **Zwiększenie udziału zajęć praktycznych w ogólnej liczbie godzin.** Oczekują tego zarówno uczestnicy szkoleń, jak i czynni dyrektorzy. Postulat ten dotyczy bardziej studiów podyplomowych niż kursu kwalifikacyjnego, gdyż w jego programie przewidzianych jest pięć dni praktyki kierowniczej. Sprostać mu można np.: zatrudniając praktyków w charakterze wykładowców (była już o tym mowa w poprzednim rozdziale), przewidując w programie wizyty w szkołach, obserwację ciągłą dyrektora przez kilka dni roboczych, staż kierowniczy itp.
- 2) **Poszerzenie tematyki zajęć** postulują wszystkie cztery grupy badanych. Z tym jednak, że w innych zakresach. Czynni dyrektorzy wskazują na wiedzę menedżerską, nauczyciele i rodzice przydatną w kierowaniu zespołem ludzkim, natomiast uczestnicy szkoleń i na jedną, i na drugą. Żaden z badanych uczestników szkoleń i czynnych dyrektorów nie podał, z jakiej tematyki należałoby zrezygnować na rzecz poszerzenia o najbardziej przydatną. Proponują natomiast zwiększenie ogólnej liczby godzin.
- 3) Realizacji postulatu wymienionego w p. 1 służy także zmiana metodyki prowadzenia zajęć – **zmniejszenie liczby wykładów na rzecz zajęć prowadzonych metodą warsztatową**; odwoływanie się do doświadczeń kierowniczych uczestników i analizowanie tych doświadczeń (zob. rozdz. 4.7.), co służyłoby pogłębionemu uczeniu się (zob. rozdz. 4.8.); prowadzeniu badań w działaniu; pisaniu prac końcowych i dyplomowych polegających na porównaniu rozwiązań stosowanych w różnych szkołach.
- 4) **Przygotowanie materiałów.** Uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy wskazują na potrzebę przygotowania materiałów przydatnych w praktyce. Nie wspominają natomiast o materiałach wzbogacających metodykę prowadzenia zajęć np. studiach przypadku, narracjach, przykładach dobrej praktyki, które mogłyby służyć do inicjowania dyskusji. W przygotowaniu i jednych, i drugich materiałów mogliby wziąć udział sami uczestnicy szkoleń, jeśliby ukierunkować na to pisane przez nich prace końcowe i dyplomowe.
- 5) **Szkolenia on-line.** Zarówno uczestnicy zajęć dla kandydatów na dyrektorów, jak i czynni dyrektorzy postulują prowadzenie części zajęć on-line. O ile e-learning wymaga i olbrzymich nakładów na przygotowanie szkolenia, i niesamowitej dyscypliny oraz samoorganizacji uczących się, o tyle wdrożenie blended learningu wydaje się możliwe do zastosowania w praktyce (pojęcie to zostało omówione w rozdz. 4.11.) Pozwoliłoby to, choćby na częściowe stosowanie uczenia się samoregulowanego (zob. rozdz. 4.6.).

Natomiast z badań przeprowadzonych w wybranych krajach europejskich wynika kolejny postulat służący doskonaleniu przygotowania do ról i zadań dyrektora szkoły, a mianowicie:

- 6) **Badanie potrzeb potencjalnych uczestników szkoleń** dla kandydatów na dyrektorów tak bardzo oczekiwane przez nich samych (rozdz. 2.5.). Jak to już zostało



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

podane (w rozdz. 4.10), badanie indywidualnych potrzeb jest sprawą trudną do przeprowadzenia. Można natomiast określać potrzeby grupowe kandydatów na dyrektorów danego typu szkoły lub placówki oświatowej. Następnie można wykorzystywać wiedzę na ten temat, w różnicowaniu programów szkoleń lub tylko pewnych zajęć. Np. w zajęciach na temat przeprowadzenia matury nie muszą uczestniczyć osoby zamierzające startować do konkursu na stanowisko dyrektora przedszkola. Im natomiast bardziej przydałaby się najnowsza wiedza o rozwoju małego dziecka.

5.4. Modyfikacja rozwiązań systemowych

Wprowadzenie w życie rozwiązań wskazanych w rozdziałach 5.2 i 5.3. byłoby łatwiejsze, gdyby towarzyszyła temu modyfikacja pewnych rozwiązań w całym systemie edukacji. Dotyczy to przynajmniej sześciu niżej opisanych spraw.

- 1) **Dookreślenia typu kierownictwa sprawowanego przez dyrektora szkoły**, czyli odpowiedzi na pytanie, jakimi sprawami przede wszystkim powinien się zajmować. W zgromadzonym materiale badawczym (omówionym w rozdz. 2.2. i 3.2.) wskazano na trzy typy kierownictwa: menedżerski (realizowany w praktyce w polskich szkołach), pedagogiczny (oczekiwany przez badanych nauczycieli i rodziców) i kierowanie uczeniem się (typ realizowany w wybranych krajach europejskich). Każdy z nich łączy się z innymi zadaniami. Szerzej była o tym mowa w rozdziałach 4.3. i 4.4. Wskazano w nich też na tendencję przenoszenia punktu ciężkości w badanych krajach europejskich z kierownictwa menedżerskiego na pedagogiczne i kierownictwo uczeniem się. U nas natomiast od przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dyrektora szkoły postrzega się przede wszystkim jako „menedżera oświaty”. Czy przy tym pozostać, czy też podążać za europejskimi trendami? Odpowiedź na to pytanie, z punktu widzenia przygotowania kandydatów na dyrektorów i doskonalenia nowo powołanych, ma fundamentalne znaczenie, gdyż przesądza o modelu kompetencji dyrektora, a w konsekwencji – o treściach programowych szkoleń. Utrzymanie kierownictwa menedżerskiego wymaga przekwalifikowania nauczycieli pragnących zostać dyrektorem – czasochłonnego, energochłonnego, kosztownego – bez gwarancji powodzenia. Widać to zwłaszcza w zestawieniu zawartym w tabeli 10 (rozdz. 2.5.). Uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy chcieliby przede wszystkim zwiększenia tematyki zajęć o prawo, finanse, dokumentację szkoły, marketing, biurowość, czyli o zagadnienia nowe dla nauczyciela. Dużo łatwiej byłoby przygotować ich do sprawowania kierownictwa pedagogicznego lub kierownictwa uczeniem się, gdyż polegałoby to na wzbogaceniu ich wiedzy nauczycielskiej o aspekty kierowania ludźmi (które i tak już po części znają, bo kierują klasą). Przyjęcie, że dyrektor realizuje kierownictwo pedagogiczne lub/uczeniem się wymagałoby powierzenia zadań menedżerskich wyspecjalizowanym służbom (wicedyrektorowi czy kierownikowi ds. administracyjnych, gminnemu zespołowi obsługi szkół itp.). Takie rozwiązanie zastosowano np. w Karlstad (Szwecja), gdy zorientowano się, jak olbrzymimi kwotami pieniężnymi gospodarują dyrektorzy szkoły, tj. osoby bez przygotowania ekonomicznego. Pozwoliło to na stopniowe przekształcanie szkół w uczące się organizacje i skupienie kierownictwa realizowanego przez dyrektorów na uczeniu się⁵⁰. Rozwiązanie to współgra z promowanymi w teorii organizacji i zarządzania koncepcjami uczącej się organizacji, a ostatnio uczącej się społeczności (uczącej się zawodowej społeczności) oraz przenoszeniem punktu ciężkości z nauczania na uczenie się w pedagogice. Wprowadzenie podobnego w Polsce, jak w

⁵⁰ Opis tego rozwiązania zob. Groth E. *Szkoła jako ucząca się organizacja – od teorii do praktyki*. „Dyrektor Szkoły” 10/2006.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

przypadku każdej zmiany systemowej, jest i trudne, i nie pozbawione ryzyka. Wymagałoby też pogłębionych analiz, choćby kosztów. Pomimo to trzeba mieć świadomość, że założenie, iż dyrektor zajmuje się w szkole wszystkim po trosze – w jakimś stopniu realizuje każdy ze wspomnianych typów kierownictwa – z punktu widzenia przygotowania kandydatów i pomocy nowo powołanym jest najtrudniejsze do zastosowania w praktyce i najmniej efektywne.

- 2) **Modyfikacji nadzoru pedagogicznego**, zwłaszcza określenie, jakie role względem dyrektora szkoły w ogóle, a w szczególności nowo powołanego odgrywa wizytator. Jeżeli zmiany w nadzorze miałyby iść w kierunku zogniskowania zadań kuratorium oświaty wokół funkcji kontrolnych, to powstaje pytanie jak miałyby być one wykonywane – badanie dokumentów szkolnych, ogląd rzeczywistości, czy np. tak jak w Irlandii pomoc szkole w przeprowadzaniu samooceny⁵¹. Na temat pracy wizytatorów mówi się w badaniach krajowych w dwóch aspektach:
 - nadmiaru pracy papierkowej dyrektora szkoły będącej m.in. wynikiem nieuzasadnionych żądań w zakresie przygotowania dokumentacji (rozd. 2.2., komentarz do tabeli 2.);
 - wysoko ocenianej pomocy świadczonej osobie nowo powołanej na to stanowisko (rozd. 2.4., tabele 5, 6, i 7, zwłaszcza kolumna 3).
- 3) **Wymogu posiadania doświadczeń kierowniczych** jako warunku przyjęcia na studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny dla kandydatów na dyrektorów (zob. rozdz. 4.9.), a przynajmniej jako jednego z wymagań konkursowych. W pierwszym przypadku umożliwia to analizę doświadczeń uczestników w toku odbywanych szkoleń, w drugim – unikanie przez nich popełniania podstawowych błędów kierowniczych po powołaniu na stanowisko dyrektora. W obydwóch natomiast ułatwia przygotowanie i kandydatów, i osób nowo powołanych na to stanowisko. Na znaczenie doświadczeń kierowniczych zwrócono uwagę w badaniach przeprowadzonych w wybranych krajach europejskich (rozd. 3.4.). U nas nie przywiązuje się do tego wagi – nie czynią tego ani teoretycy zarządzania oświatą (promując określone rozwiązania), ani władze oświatowe (poprzez wydanie odpowiednich przepisów prawnych oraz politykę konkursów).
- 4) **Uzupełnienia wymagań wobec kandydatów na dyrektora szkoły o znajomość języka obcego**, choćby na poziomie podstawowym, gdyż to pozwala doskonalić język w działaniu na miarę pojawiających się potrzeb. Posługiwanie się jednym z języków roboczych programu „Uczenie się przez całe życie” (angielskim, niemieckim, francuskim, włoskim i hiszpańskim) pozwala uczestniczyć w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych w europejskiej przestrzeni edukacyjnej (wymianie doświadczeń, kursach, projektach, konferencjach, stażach, badaniach, publikacjach), a ponadto pozwala czytać literaturę fachową (choćby tylko dostępną w Internecie, bo nic nie kosztuje), brać udział w pracach europejskich stowarzyszeń dyrektorów szkoły i sieci zrzeszających osoby zajmujące się zarządzaniem oświatą.
- 5) **Nałożenia na dyrektorów szkoły**, poczynając od powołania na drugą kadencję, **obowiązku przygotowania następcy**. Pozwoliłoby to skrócić okres szkolenia kandydatów na dyrektorów, uczynić je bardziej praktycznym oraz obniżyć przeznaczane

⁵¹ W tym duchu napisane są np. następujące prace: McBeath i inni. *Czy nasza szkoła jest dobra?* Wyd. WSIP, Mullett S. *Samoocena szkoły i wsparcie udzielane nauczycielom – kluczami do sukcesu*. W. Elsner D. (red.) *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*. Wyd. Mentor, Chorzów 2003; Warszawa 2003; Tołwińska-Królikowska E. *Autoewaluacja w szkole*. Wyd. CODN, Warszawa 2002.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

na to środki finansowe. Ponadto zapewniłoby szkole spójność kierowania pomimo zmiany personalnej na stanowisku dyrektora. Przygotowanie następcy mogłoby odbywać się w jeden z niżej podanych sposobów.

- a) Zaplanowanego awansu poziomego nauczyciela – pełnienia kolejno różnych funkcji kierowniczych w szkole, poczynając od przewodniczącego zespołu (przedmiotowego, zadaniowego, projektowego), następnie przechodząc na stanowisko kierownika jakiegoś odcinka pracy (światlicy, praktyk, warsztatów szkolnych, lidera WDN), a kończąc na stanowisku wicedyrektora. Uczenie się następowałoby przez doświadczanie różnych kierowniczych sytuacji i problemów oraz poszukiwanie dla nich rozwiązań.
 - b) Przeprowadzenia przez dyrektora „regularnego” szkolenia dla 1-2 osób, które – jak wynika z jego obserwacji – wykazały się zdolnościami kierowniczymi. Osoby te dzięki szkoleniu miałyby możliwość zapoznania się z zagadnieniami kierowania od najbardziej oczekiwanej, bo praktycznej strony.
 - c) Roczego stażu w charakterze asystenta dyrektora szkoły. Pozwoliłoby to osobie pragnącej w przyszłości piastować to stanowisko uczyć się w działaniu, wykonując „ręka w rękę” wraz z dyrektorem zadania kierownicze, zastępując go w pewnych sprawach, przygotowując materiały do podejmowania decyzji czy projekty dokumentów szkolnych itp.
- 6) Powołania wzorem niektórych krajów Centrum Rozwoju Kadr Kierowniczych Oświaty (zob. rozdz. 4.12.) lub zlokalizowania właściwych mu zadań w aktualnie istniejących strukturach doskonalenia nauczycieli, np. w CODN⁵² lub jednej z regionalnych placówek dysponujących odpowiednią kadrą i infrastrukturą. I jedno i drugie z rozwiązań wymaga zmiany rozporządzenia o placówkach doskonalenia nauczycieli. To drugie jest jednak mniej kosztowne. Wytypowanie placówki mogłoby odbyć się drogą konkursu ofert i trwałoby określoną liczbę lat np. pięć. Po tym okresie konkurs byłby powtórzony. Świadomość ograniczenia czasowego sprzyjałaby jakości pracy. Konsekwencją wygrania konkursu byłoby przydzielenie placówce odpowiednich środków finansowych na realizację zadań, w tym m.in. zatrudnienie dodatkowych pracowników. Do zadań takiego „centrum” należałoby:
- a) Opracowanie i wdrożenie systemu wspomagania nowo powołanych dyrektorów szkoły, a w tym zakresie wybór form, jakie będą wprowadzane w życie (można kilka jednocześnie), dokonanie ich pilotażowego wdrożenia, przeprowadzenie ewaluacji, określenie form najbardziej efektywnych i upowszechnienie ich w całej Polsce.
 - b) Monitorowanie aktualnie prowadzonych szkoleń z zakresu zarządzania oświatą dla kandydatów na dyrektorów nowo powołanych na to stanowisko i dyrektorów z dłuższym stażem pracy kierowniczej, badanie potrzeb szkoleniowych, okresowa aktualizacja programu kursu kwalifikacyjnego dla kandydatów na dyrektorów, ba-

⁵² Istniejąca w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli Pracownia Kadr Zarządzających Oświatą ma szersze, a jednocześnie mniej pogłębione zadania. Są to: projektowanie i organizowanie form doskonalenia z zakresu zarządzania oświatą oraz sprawowania nadzoru pedagogicznego; popularyzowanie wiedzy na temat nowoczesnego zarządzania poprzez wydawanie publikacji i zamieszczanie artykułów tematycznych na stronie internetowej CODN; udział w tworzeniu nowych rozwiązań/ koncepcji w obszarze doskonalenia kadry kierowniczej oświaty oraz nadzoru pedagogicznego; wspieranie koncepcyjnie i informacyjnie ruchu edukatorskiego.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

danie efektywności prowadzonych szkoleń, promowanie nowych form i metod doskonalenia oraz doskonalenia.

- c) Doskonalenie zawodowe konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli do spraw kadr kierowniczych oświaty poprzez wymianę doświadczeń, organizację konferencji metodycznych i naukowych, upowszechnianie przykładów dobrej praktyki, prowadzenie portalu dla tej grupy odbiorców, inicjowanie wśród nich projektów.
- d) Prowadzenie działalności wydawniczej – drukiem i elektronicznie. Jej przedmiotem byłyby publikacje adresowane do konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli do spraw kadr kierowniczych, a przygotowane z myślą o ich rozwoju. Ponadto, różnorodne materiały służące doskonaleniu szkoleń.
- e) Prowadzenie mediateki, gromadzenie i udostępnianie materiałów metodycznych i merytorycznych, zakładanie i prowadzenie różnych baz danych przydatnych w pracy konsultanta ds. kadr kierowniczych oświaty.
- f) Współpraca z krajowymi ośrodkami prowadzącymi szkolenia z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, współdziałanie ze specjalistami w tym zakresie, upowszechnianie ich dorobku, prowadzenie lub zlecenie badań, pomoc w ich przeprowadzeniu, zamawianie ekspertyz, opinii i recenzji służących doskonaleniu pracy dyrektora szkoły i konsultanta ds. kadr kierowniczych oświaty.
- g) Współpraca z zagranicą, a w tym: śledzenie europejskich trendów w doskonaleniu i doskonaleniu dyrektorów szkoły, promowanie rodzimych rozwiązań zagranicą, uczestniczenie w europejskiej wymianie doświadczeń, badaniach porównawczych, przygotowywanie przeglądów literatury obcej, tłumaczenie na język polski wybranych pozycji i ich upowszechnianie.

6. Zakończenie

Obecnie trwają prace nad przygotowaniem pełnego raportu z badań opisanych skrótowo w rozdziale 2. Planowany termin finalizacji tego zadania jest przewidziany jesienią bieżącego roku.

Autorzy badań – Danuta Elsner i Krzysztof Bednarek – mają nadzieję, że uda im się opublikować je w formie książki, której roboczy tytuł – *Pierwszy rok dyrektora szkoły. W kręgu wyzwań* – ma wskazywać, że jej adresatami są wszyscy, którym zależy na sukcesie i dyrektora, i szkoły, a nie tylko osoba nowo powołana na to stanowisko.

Jeśliby zarówno ten materiał, jak i wspomniana książka stały się przedmiotem szerszej dyskusji na temat specyfiki pierwszego roku (pierwszych lat) kierowania szkołą owocującej wprowadzeniem do polskiego systemu edukacji zinstytucjonalizowanych form pomocy nowo powołanym dyrektorom, to cel, jaki postawili sobie autorzy badań, byłby osiągnięty.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

7. Literatura

Poniżej podstawowe publikacje wykorzystane w przygotowaniu niniejszego opracowania.

Bolam R., Dunning G., Karstanje P. (red.) *New Heads in the New Europe*. Wyd. WAXMANN, Múnster 2000 r.

Earley P. *Doskonalenie kierowania uczeniem się*. „Dyrektor Szkoły” 12/2007

Elsner D. *Dyrektor szkoły jako „pierwszy uczeń”*. „Edukacja Nauczycielska”, wrzesień – październik 2004

Elsner D., Bednarek K. *Zostałem powołany na stanowisko dyrektora szkoły i...* „Kierowanie Szkołą” część 1. 2/2007, część 2. 3/2007.

Erik Groth. *Szkoła jako ucząca się organizacja – od teorii do praktyki*. „Dyrektor Szkoły” 10/2006

Fullan M. *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006

Hobson A., Brown E., Ashby P., Keys W., Sharp K., Benefield P. *Issues for Early Headship – Problems and Support Strategies*. Summary Report, Spring 2003, www.ncsl.org.uk

Jane Jones. *Nowo powołany dyrektor jako przodujący uczeń*. „Dyrektor Szkoły” 1/2008

Law S., Glower D. *Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research*. Wyd. Open University Press, Buckingham 2003.

McMahon A. *Opieka mentora – pomoc dla nowo powołanych dyrektorów szkół*. „Dyrektor Szkoły” 11/1996

Sielatycki M. *Model kompetencji dyrektora szkoły*. „Dyrektor Szkoły” 10/2006.

