
ARTYKUŁY

Joanna Madalińska-Michalak
Uniwersytet Warszawski

Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki edukacyjnej

Summary

SCHOOL PRINCIPAL'S LEADERSHIP COMPETENCES – CHALLENGES OF EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

In this article the features characteristic of the notion of competence, as well as the reasons for difficulty in defining the notion of school principal's leadership competences, and a complex and multi-aspect structure of these competences are discussed. Simultaneously, the need for research over school principal's leadership competences and over education of those occupying managerial positions at school, including their educational needs in the field of educational leadership and development of their leadership competences is considered. This article is based on the theoretical thesis formulated by Pablo Cardona and Pilar Garcia-Lombardia (2008) concerning leadership competences of managerial staff, as well as development of these competences, and assumption that high competences of educational leaders constitute one of the conditions of running a school successfully, in terms of school principals' performing their own tasks and supporting teachers' development and learning. The competence approach to the analysis of school principals' work and responsibility connected with it makes it possible to demonstrate specific expectations concerning school principals' education, professional development and work at school.

Key words: leadership, educational leadership, competences, leadership competences, school principal.

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Badania nad przywództwem w szkole wymagają pogłębionych analiz pozwalających na rozpoznanie jego natury, modeli, miejsca i roli w szkole oraz analizy istoty i struktury kompetencji przywódczych liderów, w tym dyrektorów szkół. Problem ten nabiera o tyle znaczenia, iż praca na stanowisku dyrektora szkoły wiąże się z olbrzymią odpowiedzialnością. Jest to praca złożona, o czym świadczą zadania, jakie powinien wykonywać dyrektor szkoły (Jeżowski 2009; Jeżowski, Madalińska-Michalak 2015). Wymagania kierowane do dyrektorów szkół wciąż rosną i to nie tylko w Polsce, ale w większości państw europejskich (Arlestig, Day, Johansson 2016: 5).

Jedną z podstawowych kategorii opisu tych oczekiwań stają się – ukazywane w świetle koncepcji uczenia się przez całe życie – kompetencje (Sielatycki 2006; Bednarska-Wnuk 2010; Bednarska-Wnuk 2011; Tołwińska 2011; European Commission 2013; Madalińska-Michalak 2015). Podejście kompetencyjne w analizie obowiązków na stanowisku dyrektora szkoły pozwala na odsłonięcie konkretnych oczekiwań kierowanych pod adresem dyrektorów szkół oraz inspiruje do podjęcia badań nad uczeniem się i rozwojem zawodowym dyrektora szkoły. Współcześnie, jak dowodzą badania nad dyrektorami szkół w 24 krajach świata, potrzebą staje się określenie kompetencji przywódczych dyrektora szkoły z punktu widzenia celu i potrzeb szkoły oraz potrzeb dyrektora szkoły jako osoby kierującej szkołą (Arlestig, Day, Johansson 2016).

W niniejszym artykule przyjmuję, że wysokie kompetencje kadry kierowniczej oświaty – to jeden z warunków skutecznego zarządzania szkołą, zarówno pod kątem realizacji własnych zadań dyrektora szkoły, jak i wspierania rozwoju i uczenia się nauczycieli. W ślad za tym założeniem, niezbędne wydaje się sformułowanie konkretnych oczekiwań kierowanych pod adresem edukacji i rozwoju zawodowego dyrektorów szkół oraz ich pracy w szkole (zob. Melosik 2014). Podejmując problematykę kompetencji przywódczych dyrektora szkoły, w pierwszej kolejności przybliżę pojęcie kompetencji i ukażę jego cechy istotnościowe. Następnie poruszę problem kompetencji przywódczych osób zajmujących stanowiska kierownicze w organizacjach. W końcowej części tego artykułu, odnosząc się do badań nad kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół, wskażę na potrzebę szeroko zakrojonych badań w tym zakresie badań i opracowanie dobrej oferty edukacyjnej w zakresie rozwijania kompetencji przywódczych wśród dyrektorów szkół i osób, które zamierzają być dyrektorami szkół. Podstawą prowadzonych tutaj rozważań jest wybrana przeze mnie propozycja kształcenia

kompetencji przywódczych kadr zarządzających autorstwa Pablo Cardony i Pilar Garcii-Lombardii (2008). W ofercie tej położony jest nacisk na zarządzanie organizacją przez cele i kompetencje oraz na zachowania etyczne i integralne podejście do człowieka w organizacji.

Kompetencje – przybliżenie pojęcia

Słowo kompetencja wywodzi się od łacińskiego *competentia*, które oznacza przede wszystkim „odpowiedniość”, „zgodność”, „uprawnienia do działania”. Analiza źródeł leksykalnych pokazuje, że gdy używamy słowa kompetencja, to najczęściej odnosimy się do właściwości danej osoby, do jej wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności czy wynikających z nadania uprawnień danej osoby/institucji/organu (zob. Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak 2000: 101).

Pojęcie kompetencji zadomowiło się w języku różnych nauk i jest ono obecnie dość powszechnie wykorzystywane. W literaturze naukowej trudno o jedną, powszechnie obowiązującą definicję tego pojęcia. Na nieprecyzyjny charakter tego terminu i różnorodność jego ujęć wskazują wielu autorów (zob. np. Męczkowska 2003; Czerepaniak-Walczak 2006; Czapla 2011; Syper-Jędrzejczak 2011; Górska, Solarczyk-Szwec 2012; Madalińska-Michalak, Górska 2012; Jagiełło-Rusiłowski, Solarczyk-Szwec 2013; Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski 2013; Madalińska-Michalak 2015).

Analiza dominujących ujęć problematyki kompetencji, dróg wykorzystywanych przez badaczy, kreatorów europejskiej i polskiej polityki edukacyjnej oraz analityków sytuacji edukacyjnej dowodzi, iż w opisie kompetencji – jak trafnie zauważają Alicja Jurgiel-Aleksander i Adam Jagiełło-Rusiłowski (2013) – dominuje język, który każe niejako postrzegać kompetencje „w perspektywie administrowania wiedzą, umiejętnościami, gdzie autorzy traktują dopasowanie kompetencji do rynku zatrudnienia i pracy jako główny cel edukacji” (tamże: 66). Wraz z tym rozwija się także odmienny sposób rozumienia kompetencji, jakim jest „badanie rzeczywistych mechanizmów wytwarzania doświadczeń edukacyjnych, które mają sens i znaczenie dla podmiotów edukacji” (tamże).

W rozważaniach nad pojęciem kompetencji warto jest odwołać się do cech istotnościowych tego pojęcia. Prace pedagogiczne, w tym prace z zakresu andragogiki, podejmujące problematykę kompetencji i ich rozwijania, zwłaszcza z punktu widzenia kompetencji jako dyspozycji do uczenia się, jako „konstruktu społeczno-kulturowego zbudowanego wokół pytania – czemu służy edukacja?” (tamże), pozwalają na wyłonienie szeregu własności tego pojęcia.

I tak, w badaniu kompetencji jako pojęcia pedagogicznego warto zwrócić uwagę na następujące jego cechy:

- podmiotowy charakter – kompetencje są własnością podmiotu indywidualnego (jednostki) lub podmiotu zbiorowego (jak np. społeczeństwo, grupa osób, organizacja);
- złożoną strukturę – kompetencje mają różną strukturę w zależności od ich rodzaju, o budowie kompetencji decydują takie ich wyznaczniki, jak chociażby: wiedza, umiejętności, cechy osobowościowe, systemy wartości, doświadczenie, motywacja do pracy;
- stopniowalność – podmiot osiąga kompetencje na różnym poziomie, co rzutuje na przykład na sprawność i zdolność do wykonania określonego zadania, przy czym określony poziom kompetencji podmiotu jest wyznaczony przez stopień rozwoju poszczególnych elementów tworzących daną kompetencję (np. poziom wiedzy, czy umiejętności w danym zakresie);
- dynamikę – wyraża się w zmianie kondycji poszczególnych korelatów kompetencji, a w rezultacie może prowadzić do zmiany całej kompetencji, co z kolei mówi o możliwości jej rozwijania;
- możliwość rozwoju – kompetencje traktujemy jako rezultat procesu uczenia się podmiotu w toku nabywania i wytwarzania znaczących dla podmiotu doświadczeń edukacyjnych w toku jego życia;
- ujawnianie się kompetencji w określonym kontekście sytuacyjnym (sytuacyjność kompetencji) – kompetencje uwidaczniają się, gdy podmiot podejmuje się wykonania zadań w określonych warunkach;
- interaktywność kompetencji wobec warunków, w jakich funkcjonuje dany podmiot – ustawiczne aktualizowanie kompetencji stosownie do kontekstu (nowe doświadczenia rzutują na rozwijanie wiedzy, doskonalenie umiejętności i postaw podmiotu, które to postawy uwidaczniają się w działaniu);
- możliwość przeniesienia kompetencji na inne sytuacje, inne układy odniesienia – prowadzi to do poszerzania pola wolności i odpowiedzialności, a wraz z tym do zdolności do wykonywania nowych zadań (zob. Madalińska-Michalak 2015: 138–139).

Przedstawione własności analizowanego tutaj pojęcia wskazują, iż pozwala ono na opisanie cech jednostki, instytucji czy jakiegoś organu i wiąże się w wyraźny sposób z posiadanymi przez daną osobę, instytucję czy organ uprawnieniami oraz z zakresem działania, które wynikają z wymaganej w danej sytuacji „odpowiedniości” wiedzy i umiejętności w stosunku do zakresu odpowiedzialności. Kompetencje mają to do siebie, że mogą podlegać procesowi kształtowania i rozwoju oraz ujawniają się w działaniach podmiotu (indywidualnego lub/i

zbiorowego). Kompetencje są związane z zadaniami: ich posiadanie sprzyja dobrej realizacji różnego rodzaju zadań życiowych czy zawodowych, przy czym niektóre zadania wymagają jednego rodzaju kompetencji, inne – kilku rodzajów. Stąd też kompetencje są współzależne, co oznacza, że „niezwykle trudno jest wyizolować kompetencję (jedną) i traktować ją jako niezależną, oderwaną od innych” (zob. Madalińska-Michalak, Górska 2012: 75). Kompetencje, stanowiąc podstawę działania podmiotu, są z reguły miarą tego, co ów podmiot jest w stanie osiągnąć w danym czasie.

Tak rozumiane kompetencje mówią o zdolności do wykonywania określonych zadań. Są one zasobem nie tylko pojedynczego człowieka, ale także jego otoczenia. Ujawniają się one na przykład w zachowaniach pracowników i w sposobach działania organizacji. Warunkują one aktywność zawodową osób pracujących na określonych stanowiskach. Kompetencje można wręcz rozumieć jako dobro osobiste i dobro społeczne. Wysoki poziom kompetencji pracowników pozwala im osiągać sukcesy zawodowe oraz stwarza podstawę dla sprawnego i skutecznego działania organizacji.

Zarządzanie przez cele i kompetencje a przywództwo oparte na kompetencjach

Problematyka przywództwa coraz silniej przyciąga uwagę tych naukowców, którzy zajmują się badaniami w zakresie kierowania zespołami, zależnościami między cechami działania i zachowaniami ludzi, drogami osiągania celów, czy też sposobami harmonizowania działań zapewniających skuteczne wprowadzanie zmian oraz tworzenie korzystnych warunków dla uzyskiwania osiągnięć. Badania odsłoniły wielorakość podejść związanych z definiowaniem i opisywaniem przywództwa, w tym przywództwa w organizacjach. Bogactwo piśmiennictwa poświęconego tej problematyce jest nie tylko jednym z widocznych znaków popularności tego pojęcia wśród teoretyków, ale także stanowi ono odbicie funkcjonującego przekonania o wadze procesów przywództwa w rozwoju społeczeństw, organizacji i jednostek (zob. Madalińska-Michalak 2015: 31).

Wyniki badań pokazują, że przywództwo powiązane jest nie tyle z działaniem osamotnionego lidera na szczycie organizacji, ile mówi o pracy kompetentnego kierownika jednoczącego wysiłki wielu osób, ukierunkowanych zarówno na osiągnięcie pożądanego przez organizację rezultatu, jak i na kreowanie warunków sprzyjających atrakcyjności organizacji i jej jedności. W stosunku do osób

zajmujących stanowiska kierownicze w organizacjach wręcz zakłada się, że ich kompetencje są jednym z zasadniczych warunków skutecznego zarządzania organizacjami (Syper-Jędrzejak 2011). Źródeł tego rodzaju założeń można doszukać się w rozwijającym się obecnie w nauce, zwłaszcza w obszarze nauk o zarządzaniu, podejściu mówiącym o zarządzaniu organizacją poprzez cele i kompetencje (Czapla 2011; Madalińska-Michalak 2015). Tego rodzaju zarządzanie jest traktowane jako sposób na dynamizację i pełne wykorzystanie możliwości pracowników. Podejście kompetencyjne, które pozwala rozpoznawać mocne i słabe strony pracowników i przede wszystkim wspierać rozwój ich określonych kompetencji, kieruje naszą uwagę na związki między kompetencjami organizacji i kompetencjami pracownika organizacji oraz uwypukla fakt, że dzięki wypracowaniu modeli kompetencji w organizacji, w tym kompetencji kierowniczych, kadra kierownicza i pozostali pracownicy mają jasność, co do oczekiwań kierowanych pod ich adresem. Do jednej z ciekawszych propozycji teoretycznych, która odnosi się do przywództwa osób na stanowiskach kierowniczych, i odwołuje się do modelu zarządzania organizacją przez cele i kompetencje, jest propozycja Pabla Cardona i Pilar Garcii-Lombardii (2008), którą przedstawili w książce *Jak rozwijać kompetencje przywódcze* (Cardona, Garcia-Lombardia 2008).

Autorzy na podstawie badań własnych nad jakością skutecznego zarządzania organizacjami, wskazują na wymagania, jakie powinny być kierowane do osób na stanowiskach kierowniczych. Jednym z zasadniczych wymagań jest dążenie do dojrzałego i odpowiedzialnego przewodzenia ludziom, czemu sprzyjają odpowiednio uformowane kompetencje przywódcze kadry kierowniczej. Kompetencje te wraz z cechami indywidualnymi lidera, jego doświadczeniem zawodowym, rezultatami jego działań przywódczych oraz wpływami środowiska pracy i środowiska zewnętrznego decydują o skuteczności przywództwa danego lidera (tamże: 50). W ujęciu Cardona i Garcii-Lombardii przywództwo definiuje się jako relację, w której niezmiernie ważna jest komunikacja między liderem i jego zwolennikami. W przywództwie rozumianym jako relacja istotną rolę odgrywa „proces wpływu społecznego i współpracy pomiędzy tymi, którzy przewodzą (przywódcami), a tymi, którzy za nimi podążają (zwolennikami przywódców). W relacji wpływu obie strony (przywódcy i jego zwolennicy) dzielą się wspólnie przyjęte cele i dążą do ich realizacji” (zob. Madalińska-Michalak 2015: 40).

Według Cardona i Garcii-Lombardii osoby na stanowiskach kierowniczych powinny dążyć do tworzenia „organizacji kompetentnej”, w której mamy do czynienia z zarządzaniem przez cele, a dokładniej rzecz ujmując, przez misję. Według autorów misja powinna być swoistego rodzaju „deklaracją programową” (ang. *mission statement*) organizacji, a wraz z tym wyrażać to, co jest ważne dla

organizacji i wskazywać na jej fundamenty, czyli wartości i na stan, do którego zmierza. Misja pozwala na tworzenie w organizacji więzi współzależności. W organizacji kompetentnej pracownik nie pracuje przede wszystkim po to, by osiągać indywidualne cele, ale aby spełniać różne potrzeby, które organizacja musi zaspokajać w określonym momencie ze względu na współzależność potrzeb, charakterystycznych dla różnych części organizacji. Dzięki czemu dochodzi do rozwijania „skłonności do zajmowania się potrzebami całości i do umiejętnego uwzględniania tych potrzeb przy podejmowaniu decyzji” (tamże: 18).

Cardona i Garcia-Lombardia (2008) powołując się na stanowisko Juana A. Perez Lopeza (1991) pokazują, że jakość funkcjonowania organizacji przejawia się w trzech zasadniczych wymiarach:

- **Skuteczność** – rozumiana jako zdolność organizacji do osiągnięcia celów, które organizacja sama sobie stawia. Skuteczność związana jest z opracowywaniem strategii rozwoju organizacji i wdrażaniem jej w życie.
- **Atrakcyjność** – mówi o stopniu zadowolenia członków organizacji ze swojej pracy i z możliwości rozwoju w miejscu pracy, z ucieleśniania własnych możliwości.
- **Jedność** – mówi o stopniu, w jakim członkowie organizacji mają zaufanie do siebie nawzajem i do wspólnej misji. Mówi o tym, na ile członkowie organizacji utożsamiają się z nią.

Warunkiem sukcesu w zarządzaniu organizacją jest jednoczesne realizowanie działań w ramach tych trzech wymiarów. Jeśli podejmowane decyzje są motywowane głównie skutecznością, a wraz z tym położony jest nacisk wyłącznie na osiągnięte rezultaty, to wówczas – jak piszą autorzy (Cardona, Garcia-Lombardia 2008: 34) – lekceważony jest „ogromny obszar rzeczywistości”, a pracownicy „czują coraz mniejszą motywację do współdziałania”. Podstawą pracy pracowników staje się często jedynie wynagrodzenie za pracę. Obniżający się poziom satysfakcji z pracy w organizacji wiąże się z coraz większymi kosztami nie tylko materialnymi, ale także psychologicznymi (wzrastające poczucie niezadowoloności, frustracji pracowników). Pracownicy najczęściej pozostają w takiej firmie tak długo, jak tylko nie otrzymają bardziej atrakcyjnej propozycji od innego pracodawcy. Tego typu sytuacja może być złagodzona, jeśli osoby zarządzające organizacją położą nacisk nie tylko na skuteczność, ale także na atrakcyjność pracy. W praktyce oznacza to, że osobom zarządzającym powinno zależeć zarówno na efektach pracy, jak i na tym, aby pracownicy czerpali coraz więcej satysfakcji z tego, że przynależą do firmy, że swoją pracą mogą przyczynić się do urzeczywistnienia wartości, z którymi utożsamiają się w organizacji. I wreszcie, by rzeczywiście osiągnąć sukces, osoby zajmujące stanowiska

kierownicze w organizacji powinny poświęcić wiele uwagi budowaniu jedności, rozumianej „jako siła zaufania pracowników oraz ich zaangażowanie w misję firmy” (tamże). Jedność osiąga się przez prezentowanie zgodności własnego działania z tym, co się głosi (własnej integralności) poprzez przykład osobisty.

W organizacji, którą opisują Cardona i Garcia-Lombardia, rozwój i doskonalenie przywódców wiąże się z rozwojem ich kompetencji (zob. tamże: 99–135), przy czym w celu określenia kompetencji wymaganych do skutecznego pełnienia funkcji kierowniczej należy dążyć do zdefiniowania szczególnej roli lidera i rozpoznania działań, które składają się na tę rolę (tamże: 51–52).

Autorzy ci dowiedli, że kompetencje przywódcze mają szczególne znaczenie w trzech zasadniczych wymiarach (biznesowym, interpersonalnym, osobistym) związanych z zarządzaniem organizacją. W związku z czym można wyodrębnić ogółem trzy rodzaje kompetencji, które są składowymi kompetencjami przywódczej – kompetencje przywódcze w wymiarze biznesowym, kompetencje przywódcze w wymiarze interpersonalnym, kompetencje przywódcze w wymiarze osobistym. Kompetencje te mają przypisane im znaczenie w procesie kierowania organizacjami i muszą pozostawać we wzajemnej równowadze.

Znaczenie **kompetencji przywódczej w wymiarze biznesowym** związane jest z wytwarzaniem wysokiej wartości ekonomicznej dla firmy. Na tak rozumiany rodzaj kompetencji przywódczych składają się wiedza i umiejętności w zakresie budowania wizji biznesu, wizji organizacji, zarządzania zasobami, orientacja na klienta, rozwijanie networkingu i prowadzenie negocjacji.

Kompetencje przywódcze w wymiarze interpersonalnym są o tyle istotne, o ile umożliwiają osobom na stanowiskach kierowniczych tworzenie warunków dla rozwijania umiejętności pracowników oraz pomaganie pracownikom w dobrym wykonywaniu pracy. W wymiarze interpersonalnym ważną rolę odgrywają następujące składowe tej kompetencji: komunikacja, zarządzanie konfliktem, charyzma, delegowanie, coaching i praca zespołowa.

Kompetencje przywódcze w wymiarze osobistym – to kompetencje, dzięki którym można przyczynić się do budowania zaufania u pracowników i wspierania ich w utożsamianiu się z misją organizacji. W tej grupie kompetencji można wyróżnić kompetencje zewnętrzne: proaktywność (inicjatywa, optymizm, ambicja) i zarządzanie sobą (zarządzanie czasem, zarządzanie informacją, zarządzanie stresem) oraz kompetencje wewnętrzne: doskonalenie osobiste (samokrytycyzm, samowiedza, uczenie się) i władzę nad samym sobą (podejmowanie decyzji, samokontrola, równowaga emocjonalna, integralność osobista).

Model kompetencji przywódczych Cardony i Garcii-Lombardii odślania ich złożoną i wieloaspektową strukturę. Autorzy szczególną rolę przypisują kompetencjom interpersonalnym i osobistym w budowaniu kompetencji przywódczych.

Ukazany przez Cardonę i Garcję-Lombardię (2008) sposób rozumienia przywództwa i wymagań kierowanych do osób zajmujących stanowiska kierownicze w organizacji – jest niezwykle inspirujący do rozważań na temat dyrektora szkoły i jego przywództwa edukacyjnego. Według tych autorów, o jakości tego przywództwa decydują zaangażowane w nie strony. W relacji będącej podstawą przywództwa liderzy powinni być ludźmi wyróżniającymi się umiejętnościami interpersonalnymi, a szczególnie umiejętnością pracy zespołowej i kompetencjami osobistymi, wynikającymi z pracy nad sobą. Kierunek rozwoju organizacji zależy od zdolności tworzenia strategii, autorytetu przywódców oraz od odpowiedniego systemu wspierania i rozwoju kompetencji pracowników organizacji. Optymalnym modelem zarządzania organizacją jest zarządzanie przez cele i kompetencje. W tego rodzaju zarządzaniu dąży się do ustalenia ram organizacyjnych, w których są opracowywane zadania tak, by „pasowały do poszczególnych osób, w zależności od profilu kompetencyjnego każdego pracownika” (tamże: 17).

Cardona i Garcia-Lombardia (2008), biorąc pod uwagę najnowsze trendy w teorii organizacji, trafnie zauważają, że wraz z tym jak zmniejsza się znaczenie pracy rozumianej jako zespół zadań do wykonania i jak ujawniają się ograniczenia zarządzania poprzez cele, wzrasta „zainteresowanie zdolnościami, wiedzą i postawami osoby, która ma wykonać ów zespół zadań – co stanowi istotę podejścia opartego na kompetencji” (tamże: 17). W tym podejściu – jak to zostało tu pokazane – kładzie się nacisk na rozpoznawanie oraz ocenę kompetencji pracownika i organizacji oraz tworzenie warunków dla rozwoju kompetencji. Odwoływanie się do modelu zarządzania zasobami ludzkimi, który jest oparty na kompetencjach, pozwala stymulować efektywność działań oraz wykorzystywać ludzkie uzdolnienia na rzecz realizacji określonych zadań. Potrzeba wprowadzenia w życie tego rodzaju modelu zarządzania zasobami ludzkimi wynika ze zmian zachodzących w organizacjach, a zwłaszcza z dążeń do osiągnięcia wysokiego poziomu efektywności oraz zapewnienia i rozwijania zdolności ludzi do wykonywania pracy zawodowej, a przez to umożliwienia im samorealizacji, indywidualnego rozwoju kompetencji w ramach ich własnych ścieżek kariery.

Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – konteksty teoretyczne i praktyczne

Badania nad rolą dyrektora szkoły oraz systemami kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych

pokazują, że obecnie „występuje wyraźna tendencja do daleko idącego wyjścia poza tradycyjną rolę administratora szkoły i akceptację roli menedżera, który nią zarządza oraz w coraz większym stopniu – przywódcy edukacyjnego, który potrafi zintegrować wizję rozwoju szkoły jako instytucji społecznej z podejmowanymi – w zakresie jej urzeczywistnienia – praktykami i działaniami” (Melosik 2014: 131).

Myślenie o dyrektorze szkoły, który jest jej liderem, dyrektorze jako o osobie, która obdarzana jest autorytetem przez uczniów, ich rodziców, nauczycieli i pracowników szkoły, wiąże się ze szczególnymi wyzwaniem, jakie wobec niego stoją. Aby im sprostać dyrektor szkoły musi przede wszystkim położyć nacisk na swój nieustanny rozwój, a wraz z tym na nabywanie i rozwijanie kompetencji przywódczych, gdyż „bycie skutecznym przywódcą to przede wszystkim rozwijanie się” (Day 2006: 103). Wśród badaczy istnieje zgoda, że „umiejętności przywódcze są czymś znacznie rzadszym i trudniejszym do osiągnięcia niż menedżerskie. Zarządzania można się nauczyć, do przywództwa trzeba «dorosnąć»” (Koźmiński 2013: 92). Prace badawcze dowodzą, że model przywództwa dyrektora szkoły jako pierwszego wśród równych sobie (*primus inter pares*) ma zasadnicze znaczenie dla sukcesu szkoły (Day 2014).

Dostępne obecnie badania nad przywództwem i kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół pokazują, że mamy do czynienia ze sporym zamieszaniami zarówno wokół pojęcia kompetencji przywódczych dyrektora szkoły (zob. Melosik 2014; Pyżalski 2014; Madalińska-Michalak 2015), jak i ze sposobami badania tych kompetencji (zob. Dorczak, Kołodziejczyk, red. 2015).

Opracowany przez Jacka Pyżalskiego (2014) raport „Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych” – jak twierdzi autor – „na bazie analizy badań naukowych oraz tekstów normatywnych (np. zaleceń organizacji branżowych czy instytucji szkolących) dotyczących przywódczych kompetencji dyrektorów szkół w Europie i Stanach Zjednoczonych” (tamże: 8) przynosi ciekawą, aczkolwiek dość wybiórczą wiedzę, zarówno na temat problematyki przywództwa (tamże: 18–26), czy kwestii różnic i podobieństw między pojęciami menedżer i lider (tamże: 27–40) w obszarze nauk o zarządzaniu, jak i przywództwa w szkole (tamże: 41–46) i przywództwa edukacyjnego (tamże: 47–50). Autor wskazał na ważne według niego, aczkolwiek dyskusyjne, patologie i pułapki przywództwa edukacyjnego, przybliżając czytelnikom problematykę stresu i wypalenie zawodowe oraz mobbingu w szkole (tamże: 51–61). Zasygnalizował kwestię przywództwa dyrektora szkoły lub placówki w odniesieniu do potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia w sferze wychowawczej (tamże: 62–63) oraz kwestię umiejętności udzielania wsparcia

społecznego pracownikom, traktując tę umiejętność jako element kompetencji przywódczych dyrektora (tamże: 64–65). W tym dość obszernym raporcie możemy także zapoznać się z nadanym przez autora rozumieniem kompetencji przywódczych dyrektora szkoły w zakresie komunikowania się z otoczeniem szkoły (tamże: 66–83), czy też z zagadnieniem kompetencji dyrektora szkoły w obliczu sytuacji kryzysowych w szkole (tamże: 84–90), a także z problemem pracownika szkoły w przestrzeni mediów społecznościowych (tamże: 94–109). Przegląd krajowych i światowych badań nad kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół dokonany przez Pyżalskiego (2014) nie zaowocował ustaleniem definicji pojęcia tych kompetencji i konceptualizacją tego pojęcia. Autor w końcowej części swojego raportu, w rozdziale *Metodologia badania kompetencji dyrektorów szkół i placówek – krytyczny przegląd* wskazuje na różne podejścia metodologiczne w zakresie badań nad kompetencjami dyrektorów szkół.

Analiza raportu ewidentnie pokazuje, że przedstawiony w nim przegląd badań nie tyle został skoncentrowany na kompetencjach przywódczych dyrektorów szkół, ile w ogóle na problematyce przywództwa, przywództwa edukacyjnego, roli dyrektora szkoły, na jego statusie w różnych krajach i na oczekiwanych od niego kompetencjach. Należy zgodzić się z autorem, gdy we wnioskach zauważa, iż samo rozumienie „kompetencji przywódczych, w szczególności w kontekście edukacji, jest bardzo zróżnicowane. W literaturze są one przedstawiane jako postawy, zachowania, właściwości psychologiczne, delegacje prawne itp. Kiedy odnosimy ten eklektyzm terminologiczny do praktyki, okazuje się on w pełni zrozumiały. W rzeczywistości edukacyjnej wszystkie te obszary mają przełożenie na jakość pracy dyrektora, która jest najistotniejszą kategorią w kontekście jego kompetencji. Mimo to ustalenie, o jakim poziomie i rodzaju kompetencji mówimy, jest niezbędne przy konstrukcji polskiego modelu kompetencji przywódczych dyrektora szkoły” (tamże: 134).

Wniosek ten nabiera jeszcze bardziej znaczenia, gdy zestawimy go z treścią raportu, jaki ukazał się pod redakcją naukową Romana Dorczaka i Jakuba Kołodziejczyka (2015) pod tytułem: *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*. Raport ten z jednej strony przynosi bardzo wiele ciekawych wyników badań nad rolą dyrektora szkoły i wyzwaniem, z jakimi zmierzają się dyrektorzy polskich szkół, z drugiej zaś zawartość treściowa raportu prowokuje do dyskusji naukowej.

W raporcie tym mamy do czynienia z 89 kompetencjami składającymi się na kompetencje przywódcze dyrektora szkoły. Zgodnie z deklaracją autorów kompetencje te wyodrębniono na podstawie przeglądu literatury przedmiotu, wyników badań nad kompetencjami przywódczymi oraz opinii ekspertów z dzie-

dziny oświaty. Podstawą teoretyczną zaprezentowanych w tym raporcie wyników badań była w głównej mierze praca Roberta J. Marzano, Timothy Watersa i Briana A. McNulty'ego *School leadership that works: from research to results*. W pracy tej autorzy przyjęli założenie, że badania nad przywództwem dyrektorów szkół nie tyle powinny koncentrować się na wskazywaniu ogólnych zachowań dyrektorów, jak na przykład „posiadanie wizji”, ale w zdecydowanej mierze tego rodzaju badania powinny prowadzić do rozpoznania tych konkretnych działań dyrektorów szkół, które mają wpływ na osiągnięcia uczniów. Na podstawie dokonanej metaanalizy 69 badań zidentyfikowano 21 kategorii zachowań, które zostały określone jako „obowiązki” dyrektorów szkół (tamże: 41–43). Należy zwrócić uwagę na fakt, że w swojej pracy naukowej Marzano, Waters i McNulty nie tyle mówią o kompetencjach przywódczych dyrektorów szkół, ile o zachowaniach oczekiwanych od dyrektorów szkół w kontekście problematyki przywództwa w szkole.

Już sama analiza listy kompetencji przywódczych, jaką przyjęto do realizacji badań, z podziałem na sześć obszarów przywództwa edukacyjnego (tamże: 10–11) pokazuje, że autorzy raportu przypuszczalnie próbują nadać nowe znaczenia przyjętym i utrwalonym w literaturze zakresom pojęć, takim jak: przywództwo, zarządzanie i kompetencje. Wśród wyróżnionych obszarów przywództwa znalazło się nie tylko przywództwo w szkole/placówce (obszar I), ale także takie obszary, jak:

- Zarządzanie uczeniem się,
- Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku,
- Zarządzanie ludźmi,
- Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym,
- Zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym.

Każdemu z wyróżnionych obszarów przyporządkowano pewne kompetencje przywódcze, przy czym pojawia się kwestia dyskusyjna, czy każda z wyodrębnionych kompetencji może być rzeczywiście nazywana kompetencją. Zastrzeżenie budzą chociażby takie „kompetencje”, które są utożsamiane przez autorów z wiedzą, świadomością, znajomością, rozumieniem, umiejętnościami, czy też zdolnościami (zob. tamże: 10–11). W grupie tych „kompetencji przywódczych” znajdują się przykładowo takie, jak:

- Wiedza na temat źródeł konfliktów międzyludzkich;
- Wiedza na temat postaw ludzi wobec zmian;
- Świadomość różnych stylów przywództwa przydatnych w różnych kontekstach/sytuacjach;

- Świadomość celów funkcjonowania oświaty;
- Świadomość celów funkcjonowania danej szkoły;
- Świadomość własnych predyspozycji i dokonywanych wyborów dotyczących współpracy;
- Znajomość programów, metod i organizacji pracy zapewniających warunki uczenia się uczniów (między innymi tożsamość, bezpieczeństwo, motywacja, kierowanie klasą);
- Rozumienie znaczenia współpracy dla efektywnego działania organizacji;
- Rozumienie odmienności, wrażliwość na różne potrzeby, indywidualne sytuacje i możliwości rozwoju;
- Rozumienie miejsca szkoły w kontekście innych podmiotów, funkcjonujących w społeczeństwie;
- Rozumienie prawa powszechnie obowiązującego (zewnętrznego, w szczególności prawa administracyjnego, oświatowego, pracy, rodzinnego) oraz prawa wewnętrznego;
- Umiejętność definiowania celów wspólnie z innymi pracownikami szkoły;
- Umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy;
- Umiejętność budowania klimatu organizacyjnego w szkole;
- Umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach;
- Umiejętność rozpoznawania obszarów niezbędnych zmian w szkole;
- Umiejętność tworzenia warunków umożliwiających angażowanie ludzi w zmianę i redukcji oporu wobec zmian;
- Umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (na przykład specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji);
- Umiejętność kierowania procesem doboru pracowników do zespołu;
- Umiejętność przekonywania do swojej wizji i celów innych współpracowników (i innych osób);
- Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.

Analiza raportu skłania niestety do wniosku, że jego autorzy nie tyle badali kompetencje przywódcze kadry kierowniczej oświaty, ile w ogóle kompetencje, jakimi powinien odznaczać się dyrektor szkoły w kontekście przeróżnych zadań, które są powiązane z zajmowanym przez dyrektora stanowiskiem w szkole. Co więcej, niektóre z badanych „kompetencji”, jak pokazują przywołane powyżej przykłady, nie powinny być w ogóle nazywane kompetencjami w przeprowadzonych badaniach.

Można przypuszczać, że zastosowany przez autorów badań pomiar kwestionariuszowy samoopisu poszczególnych kompetencji przywódczych zyskałby zdecydowanie na wartości, gdyby wyniki badań wstępnych poddano analizie czynnikowej, a wraz z tym ocenie rzetelności i różnych aspektów trafności zastosowanego narzędzia badawczego.

Przywołane tutaj prace *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych* i *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań* pokazują, że wciąż brakuje nam rzetelnej kwerendy krajowych i światowych badań nad kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół, która miałaby kluczowe znaczenie zarówno dla konceptualizacji pojęcia kompetencje przywódcze dyrektorów szkół, jak i praktyk edukacyjnych w zakresie wspierania rozwoju tych kompetencji.

Jednocześnie warto wskazać, że jednolite ujęcie teoretyczne kompetencji przywódczych dyrektora szkoły jest z góry skazane na niepowodzenie ze względu na różnorodność perspektyw teoretycznych i wzajemne wykluczanie się naukowych paradygmatów. Zamieszanie wokół pojęcia kompetencji przywódczych dyrektora szkoły wynikać może przynajmniej częściowo z obiektywistycznych poszukiwań służących jedynie słusznemu definiowaniu tego pojęcia. Tymczasem, wydaje się, że zamiast ustalania bezwzględnie obowiązującej definicji omawianego w tym artykule pojęcia można, zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, przyjąć po pierwsze takie rozumienie kompetencji przywódczych dyrektora szkoły, które jest adekwatne do kontekstu kulturowego, w którym funkcjonuje dana szkoła. Po drugie zaś, biorąc pod uwagę cechy pojęcia kompetencji oraz wyniki badań pedagogicznych nad dyrektorami szkół (zob. Madalińska-Michalak 2012; Madalińska-Michalak 2015; Jeżowski, Madalińska-Michalak 2015) i wymagania kierowane do dyrektorów szkół jako osób na stanowiskach kierowniczych warto w konstruowanej definicji pojęcia kompetencji przywódczych dyrektora szkoły wskazać, że kompetencje te oznaczają sprawność i zdolność dyrektora szkoły do wprowadzania zmian w szkole i różnych środowiskach, co wymaga świadomości skali ich wyzwań, szans ich wprowadzenia i zagrożeń, jakie niosą ze sobą oraz wzięcia pod uwagę uwarunkowań rzutujących na wdrażanie tych zmian. W definicji kompetencji przywódczych dyrektora szkoły należałoby także wskazać, że pozwalają one na efektywne realizowanie przypisanych do zajmowanego przez niego stanowiska zadań oraz osiągnięcia pożądanych wyników. Z pewnością obecny stan wiedzy pozwala nam także stwierdzić, że struktura kompetencji przywódczych dyrektora szkoły powinna być odbiciem pewnej zorganizowanej całości. W opracowywaniu modelu kompetencji przywódczych

dyrektora szkoły warto przyjąć tezę, która pewnie jest dyskusyjna, że nie ma jednej, powszechnie obowiązującej struktury tego rodzaju kompetencji. Istnieje wiele komponentów kompetencji przywódczych dyrektorów szkół, które są przedstawiane w dwojaki sposób: albo są wyodrębniane elementy tych kompetencji, albo są wymieniane ogółem poszczególne rodzaje kompetencji budujących kompetencje przywódcze i jednocześnie w zakresie poszczególnych rodzajów znajdują się składające się na nie umiejętności, cechy czy też szczególne kompetencje (zob. propozycja Cardony, Garcii-Lombardii 2008).

Hipotetycznie, biorąc pod uwagę przedstawioną powyżej propozycję kompetencji przywódczych osób na stanowiskach kierowniczych – autorstwa Cardony i Garcii-Lombardii Pilar oraz wyniki badań pedagogicznych nad dyrektorami szkół (zob. Madalińska-Michalak 2012; Madalińska-Michalak 2015; Jeżowski, Madalińska-Michalak 2015) i wymagania kierowane do dyrektorów szkół jako osób na stanowiskach kierowniczych można przyjąć, że na kompetencje przywódcze dyrektorów szkół, którzy mieliby skutecznie wprowadzać zmiany, powinny składać się co najmniej trzy rodzaje kompetencji, a mianowicie: kompetencje strategiczne, kompetencje społeczne i kompetencje osobiste. Kompetencje strategiczne – bazują na wiedzy i umiejętnościach holistycznego spojrzenia na działalność szkoły w pewnej perspektywie czasowej; mówią o umiejętności podporządkowania działań określonym celom. Kompetencje społeczne – przejawiają się w umiejętnościach budowania relacji z innymi, bycia zorientowanym na potrzeby podwładnych, tworzenia warunków na rzecz rozwijania umiejętności pracowników oraz pomaganie im w dobrym wykonywaniu pracy, podejmowania decyzji, radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi i z rozwiązywaniem konfliktów. Ważną rolę odgrywają takie składowe kompetencje, jak chociażby kompetencje związane z komunikowaniem, zarządzaniem konfliktem, uprawianiem i delegowaniem oraz pracą zespołową. Kompetencje osobiste – są powiązane z takimi cechami, jak: otwartość, wiara we własne możliwości, dalekowzroczność, odwaga, umiejętność mobilizowania innych, empatia, zaangażowanie, wytrwałość, silna wewnętrzna motywacja, zdolność adaptacji do zmian, optymizm, pewność siebie, innowacyjność w podejściu do problemów, postawa proaktywna. Zależą one w dużej mierze od umiejętności kierowania samym sobą, co wzmacnia profesjonalizm dyrektora szkoły. W kompetencje te wpisują się kompetencje osobiste zewnętrzne i kompetencje osobiste wewnętrzne. Tak określona propozycja rozwijania kompetencji przywódczych dyrektora szkoły wymaga weryfikacji w toku dalszych badań.

Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły warto traktować, zgodnie ze wskazanymi w pierwszej części tego artykułu własnościami istotnościowymi

pojęcia kompetencji, jako rezultat procesu uczenia się podmiotu – dyrektora szkoły. Samo nabywanie i rozwijanie kompetencji przywódczych przez dyrektorów szkoły ma charakter procesualny.

Wyniki badań dowodzą, że w programach kształcenia kadry kierowniczej oświaty w zakresie przywództwa edukacyjnego powinno kłaść się nacisk na uczenie się na podstawie doświadczeń własnych i innych, na dobrą znajomość i rozumienie siebie, umiejętność nazywania swoich mocnych i słabych stron, identyfikowania swoich motywacji, potrzeb i emocji. Jednocześnie badania nad rozwojem zawodowym dyrektorów szkół pokazują, że rozwój ten nie powinien być traktowany jako proces ciągły, płynny co jest typowe dla liniowych modeli rozwoju zawodowego. Rozwój zawodowy dyrektora szkoły to proces, w którym obok rzeczywistego wzrostu pojawiają się momenty regresji i zastojów. Przebiega on w specyficznym dla każdego dyrektora tempie, w sposób ciągły lub skokowy (pełen zrywów). Wpisujące się w rozwój zawodowy dyrektora szkoły zmiany mają charakter ilościowo-jakościowy. Użyteczne dla analiz rozwoju dyrektorów, zwłaszcza tych, gdy pod uwagę bierze się proces stawania się przywódcą edukacyjnym przez dyrektora szkoły, są transformatywne teorie rozwoju, gdyż traktują one proces rozwojowy jako kumulowanie i przekształcanie doświadczeń jednostki oraz pokazują wagę biograficznej perspektywy badawczej. U podstaw procesu przekształcania doświadczeń jednostki tkwi ich integracja, co z kolei, prowadzi do zmiany jakościowej w rozwoju jednostki. Stąd też, w analizach związanych z rozwojem kompetencji przywódczych dyrektorów szkół warto przyjąć biograficzną perspektywę badawczą i zwrócić uwagę na proces uczenia się przywództwa, w którym ważną rolę odgrywają poszczególne „zdarzenia przywódcze” oraz znaczenia, jakie im przypisują dla swojego rozwoju osoby badane (Madalińska-Michalak 2012, 2015).

Obserwowane obecnie w wielu krajach na świecie zmiany w zakresie postrzegania roli pełnionej przez dyrektora szkoły i realizowanych przez niego zadań, a zwłaszcza wyraźne przejście od administracyjnego modelu kierowania szkołą do modelu opartego na zarządzaniu i przywództwie edukacyjnym (Łuczyński 2011) wzbudza potrzebę stworzenia adekwatnego do istniejących potrzeb systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów. Koncentracja wysiłków zarówno na przygotowanie do pełnienia roli dyrektora szkoły, jak i dalszy rozwój osób pełniących już tę rolę objawia się w tworzeniu różnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół na świecie (zob. Melosik 2014). Wyniki badań TALIS 2013 (Hernik i in. 2014) pokazują, że problematyka przywództwa w szkole staje się obecnie jednym z priorytetów

w edukacji, z drugiej zaś strony, dyrektorzy szkół w Polsce mówią o niedostatecznym przygotowaniu do wykonywania zadań dyrektora w kontekście wyzwań, jakie stoją przed szkołą oraz kładą nacisk na potrzebę wprowadzenia zmian w systemie awansu zawodowego nauczycieli. W awansie tym powinno się uwzględniać tworzenie formalnych stanowisk liderów poszczególnych obszarów, dzięki czemu nauczyciele mogliby przygotowywać się do pełnienia ról kierowniczych (tamże: 43).

Podsumowania i wnioski

Podejmowana w niniejszym artykule problematyka każe zastanowić się nad szkołą jako organizacją, w której optymalny model zarządzania to model zarządzania przez cele i kompetencje, jak i nad głębszym problemem, kryjącym się za swoistością przemierzania drogi do przywództwa w edukacji szkolnej przez dyrektorów szkół.

Zarządzanie szkołą przez cele i kompetencje w centrum zainteresowań stawia zarówno problematykę misji szkoły, jak i kwestię kompetencji pracowników szkoły, w tym kompetencji osób zajmujących stanowiska kierownicze w szkole. Osoby te powinny być odpowiednio przygotowane do podejmowania decyzji, przewidywania ich skutków oraz brania za nie odpowiedzialności w procesie składającym się na zarządzanie szkołą – w procesie, w którym realizowane są różnego rodzaju zadania z obszaru planowania, organizowania, kierowania, kontroli czy oceny. Współczesność wymaga od dyrektorów szkół ciągłej dbałości nie tylko o rozwój zawodowy nauczycieli, ale także w dużej mierze dbałości o własny rozwój, podnoszenie kwalifikacji zawodowych i rozwój kompetencji ważnych w wykonywaniu codziennych obowiązków w szkole. Stawanie się liderem wymaga nie tylko ich oddania się wykonywanej pracy, angażowania swej osoby w realizowane zadania, ale także tworzenia odpowiednich warunków dyrektorom szkół, by mogli się rozwijać. Stąd też wszelkie przemyślane działania na rzecz tworzenia warunków, zarówno na poziomie kraju, jak i regionu, czy poszczególnych szkół sprzyjające rozwijaniu kompetencji przywódczych dyrektorów szkół należy postrzegać jako niezmiernie pożądane.

Istota pracy dyrektora szkoły, sprawia, iż „stawanie się” dyrektorem jest niejako z definicji procesem ciągłym, a jego nieodłącznym elementem jest uczenie się. To ono prowadzi do rozwijania profesjonalnej „samoświadomości” dyrektorów, nabywania i rozwijania ich umiejętności decydujących o byciu dobrym

dyrektorem. Zmieniające się otoczenie zewnętrzne, w którym funkcjonuje szkoła wymusza na dyrektorach przede wszystkim przyspieszone uczenie się, którego efekty przejawiają się w zmianie ich sposobów myślenia, zachowań i działań. Odnalezienie się w nowej rzeczywistości wymaga od dyrektorów ciągłego doskonalenia się w toku pracy, rozwijania kompetencji zawodowych, wnikiwej refleksji we własną praktykę, a zatem skierowania w stronę profesjonalizmu, który powinien być ściśle powiązany z rozwojem szkoły.

W tworzeniu odpowiednich warunków dla pracy i rozwoju dyrektorów szkół ważne jest to, aby przygotować dyrektorów szkół na wprowadzanie zmian i zarządzanie nimi w szkołach w różnorodnych społeczno-ekonomicznych środowiskach i na różnych etapach ich rozwoju (Melosik 2014). Dyrektorzy szkół powinni mieć możliwości rozwijania kompetencji kierowniczych, w tym kompetencji przywódczych oraz takich cech, które charakteryzują skutecznych dyrektorów szkół na całym świecie, jak chociażby: odwaga, otwartość, dalekowzroczność, zaangażowanie, zaufanie, empatia i wytrwałość (Day 2014). Kwestia kształcenia dyrektorów oraz ich dokształcania i doskonalenia zawodowego pozostaje wciąż otwarta i domaga się rzeczywistego namysłu w celu wypracowania satysfakcjonujących praktyk w tym zakresie.

Badania pedagogiczne nad przywództwem wymagają pogłębionych analiz pozwalających na rozpoznanie nie tylko jego natury, modeli, miejsca i roli w instytucjach edukacyjnych, ale także poszukiwania istoty, znaczenia i struktury kompetencji przywódczych zarówno liderów formalnych, jak i liderów nieformalnych w różnego rodzaju organizacjach, czy instytucjach edukacyjnych. Znaczenie, jakie przypisuje się obecnie kompetencjom przywódczym dyrektora szkoły wymaga od naukowców zarówno podjęcia próby dotarcia do istoty przywództwa edukacyjnego, jak i określenia podstaw dla tego przywództwa w szkole oraz ukazania, który model, czy które modele przywództwa są rzeczywiście potrzebne współczesnej szkole. Wyniki badań w tym zakresie mogą się okazać niezwykle pomocne w konstruowaniu modelu kompetencji przywódczych dyrektora szkoły i w ich badaniu.

Bibliografia

- Arlestig H., Day C., Johansson O. 2016. *International school principal research, [w:] A Decade of research on school principals. Cases from 24 Countries*, red. H. Arlestig, Ch. Day, O. Johansson, Series: Studies in Educational Leadership, Vol. 21, Springer International Publishing AG, s. 1–9.

- Bednarska-Wnuk I. 2010. *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Bednarska-Wnuk I. 2011. *Rola lidera edukacyjnego w kształtowaniu kultury organizacyjnej szkoły*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 114–131.
- Cardona P., Garcia-Lombardia P. 2008. *Jak rozwijać kompetencje przywódcze*, tłum. M. Bortnowska, Wydawnictwo M, Kraków.
- Czapla T. 2011. *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czerepaniak-Walczak M. 2006. *Kompetencje emancypacyjne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Day Ch. 2006. *Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole?* tłum. i oprac. nauk. J.M. Michalak, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 83–108.
- Day Ch. 2014. *Budowanie i podtrzymywanie sukcesu w przywództwie: perspektywy międzynarodowe*, tłum. i oprac. nauk. J. Madalińska-Michalak, [w:] *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 119–155.
- Dorczak R., Kołodziejczyk J. red. 2015. *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Górska R., Solarczyk-Szwec H. 2012. *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (67), s. 27–41.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. 2014. *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Jagiello-Rusiłowski A., Solarczyk-Szwec H. 2013. *Kwerenda badań nad kompetencjami społecznymi*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2, s. 27–51.
- Jeżowski A. 2009. *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, IBO, Wrocław.
- Jeżowski A.J., Madalińska-Michalak J. 2015. *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, ORE, Warszawa.
- Jurgiel-Aleksander A., Jagiello-Rusiłowski A. 2013. *Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie?*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 65–73.
- Koźmiński A.K. 2013. *Ograniczone przywództwo. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa.
- Luczyński J. 2011. *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2013. *Key data on teachers and school leaders in Europe, Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Madalińska-Michalak J. 2012. *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Madalińska-Michalak J. 2015. *Dyrektor szkoły liderem – perspektywy i inspiracje*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R. 2012. *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Marzano R.J., Waters T., McNulty B.A. 2005. *School leadership that works: From research to results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Melosik Z. 2014. *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Męczkowska A. 2003. *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 693–696.
- Nowacki W.T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. 2000. *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Pyżalski J. 2014. *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Sielatycki M. 2006. *Model kompetencji dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 10, s. 11–16.
- Syper-Jędrzejczak M. 2011. *Menedżer w przedsiębiorstwie XXI wieku – pożądany profil kompetencyjny*, [w:] *Kompetencje pracowników a współczesne potrzeby rynku pracy*, red. M. Znamiecka-Sikora, B. Kędzierska, E. Rokoszko, Wydawnictwo ego, Łódź, s. 79–100.
- Tolwińska B. 2011. *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.