

Przywódstwo edukacyjne

Zaproszenie do dialogu



Pod redakcją

Grzegorza Mazurkiewicza

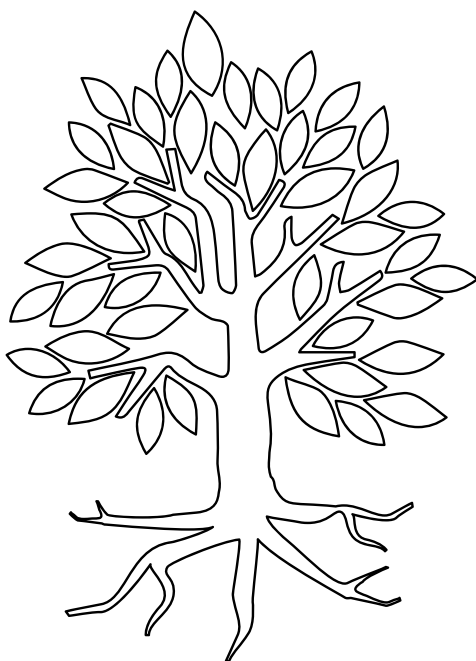
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Przywódstwo edukacyjne

Zaproszenie do dialogu

Przywódstwo edukacyjne

Zaproszenie do dialogu



Pod redakcją

Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzenci

dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM

dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ

Projekt okładki

Pracownia Register

„Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek”. Materiały szkoleniowe opracowane w ramach projektu (Nr UDA.POKL.03.01.02-00-002/13) współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1. *Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie.*

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3961-8



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Spis treści

Wprowadzenie	7
Grzegorz Mazurkiewicz	
Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu.....	9
Roman Dorczak	
Przez Ateny czy Spartę – w poszukiwaniu właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego	37
Danuta Elsner	
Od „ja tu rządzą” do „zrobimy to razem”. O dzieleniu się przywództwem	53
Anna Dyląg	
Zarządzanie ludźmi w szkole – dyrektor jako trener zwycięskiej drużyny	75
Roman Batko	
O wartościach w przywództwie edukacyjnym	97
Monika Kaczmarek-Śliwińska, Agnieszka Szczudlińska-Kanoś	
Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym	107
Joanna Madalińska-Michalak, Jakub Kołodziejczyk	
Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi	121
Grzegorz Baran	
Zmierzch strategii czy konieczność zmiany myślenia o zarządzaniu w szkole.....	135
Antoni Jeżowski	
Szkoła w prawie czy w anarchii	151
Agnieszka Szczudlińska-Kanoś, Monika Kaczmarek-Śliwińska	
Dyrektor szkoły jako lider w zmieniającej się przestrzeni mediów	177
Jacek Pyżalski	
„Jestem tylko człowiekiem” – jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli.....	195

Jacek Pyżalski

„Jestem tylko człowiekiem” – jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli

Streszczenie

Wraz ze współczesnymi zmianami modeli przywództwa edukacyjnego od dyrektorów szkół wymaga się coraz więcej. Mają oni posiadać efektywną wiedzę i umiejętności pozwalające im skutecznie odgrywać rolę przywódczą w placówkach oświatowych. Oznacza to konieczność wykonywania jednocześnie wielu obowiązków zawodowych często w sytuacji trudnej społecznie. W rozdziale przyjrzymy się temu, jakie właściwości pracy dyrektora mogą sprawić, iż nie poradzi on sobie z wymaganiami roli, oraz temu, jakie główne obciążenia w pracy dyrektora pokazują wyniki badań. Przejdziemy później do omówienia potencjalnych konsekwencji pracy w tym zawodzie, zarówno tych negatywnych (wypalenie zawodowe), jak i pozytywnych (dobrostan, zaangażowanie). Wreszcie przeanalizujemy, jakie rozwiązania mogą sprzyjać temu, aby dyrektorzy potrafili sprostać wymaganiom roli, a ich praca nie stała się ani ich osobistą klęską, ani klęską placówki, którą zarządzają.

Słowa kluczowe: profesje społeczne, rola zawodowa, stres zawodowy, wypalenie zawodowe, promocja zdrowia, wsparcie społeczne, mobbing

Wprowadzenie

Zwykle na rolę przywódców edukacyjnych, czy w węższym rozumieniu, dyrektorów szkół, patrzymy przez pryzmat misji, jaka powinna towarzyszyć ich pracy, kompetencji, które powinni posiadać, by dobrze wykonywać stojące przed nimi zadania, oraz jakości ich pracy. Perspektywa tego rozdziału jest inna – spróbujemy bowiem przyrzeć się funkcjonowaniu dyrektora szkoły z perspektywy jednostkowej, skupiając się na tym, jak rozwija się i funkcjonuje jako osoba, która musi sprostać określonym zadaniom. To nieczęsto spotykane ujęcie – zwykle jest bowiem tak, że od osoby zajmującej stanowisko przywódcze wymaga się podołania obowiązkowi na nierealistycznym poziomie. Wszyscy zainteresowani jesteśmy znakomitymi rezultatami pracy dyrektorów szkół – niewielu natomiast zastanawia się, czy osoba pełniąca taką funkcję ma wystarczające zasoby, wsparcie, aby poradzić

sobie w różnych zawodowych sytuacjach. Zresztą, jeśli mowa o wsparciu, to najczęściej dyrektor szkoły rozumiany jest jako ktoś, kto dostarczy tego innym: nauczycielom i pozostałym pracownikom szkoły, rodzicom, uczniom, przedstawicielom społeczności lokalnej. Warto jednak zapytać, czy dyrektor zawsze może nieść pomoc, i co jest potrzebne, zarówno na poziomie osobistym, jak i organizacji pracy w placówce, by mógł skutecznie takiego wsparcia udzielać. To trudne, gdyż zwykle dzieje się tak, że w sferze edukacji dobro odbiorcy, czyli ucznia, tak silnie się podkreśla, iż często pomija się bądź prowadzi niewystarczające działania mające na celu rozwój i wsparcie dla osób pracujących w tym obszarze¹.

Interesować nas będzie głównie sytuacja, w której specyfika pracy lub obowiązki zawodowe sprawiają, iż dyrektor nie daje sobie rady – dokonamy analizy tej problematyki w kontekście stresu i wypalenia zawodowego przedstawicieli tej grupy zawodowej. Wreszcie przyjrzymy się ciemnej stronie przywództwa edukacyjnego, czyli takim sytuacjom, w których przywódca edukacyjny zaczyna funkcjonować w sposób toksyczny, szkodliwy dla innych osób – na przykład kiedy poddaje swoich podwładnych mobbingowi. Zarysowane tu analizy posłużą nakreśleniu istotnych elementów rozwoju zawodowego dyrektora szkoły. Rozwój ten będzie mógł być stymulowany przez indywidualne decyzje i działania osoby, kształcenie i dokształcanie zawodowe oraz działania instytucjonalne (na przykład sieć wsparcia społecznego na poziomie placówki czy między dyrektorami różnych placówek).

Dyrektor szkoły/placówki – profesja szczególnych wymagań

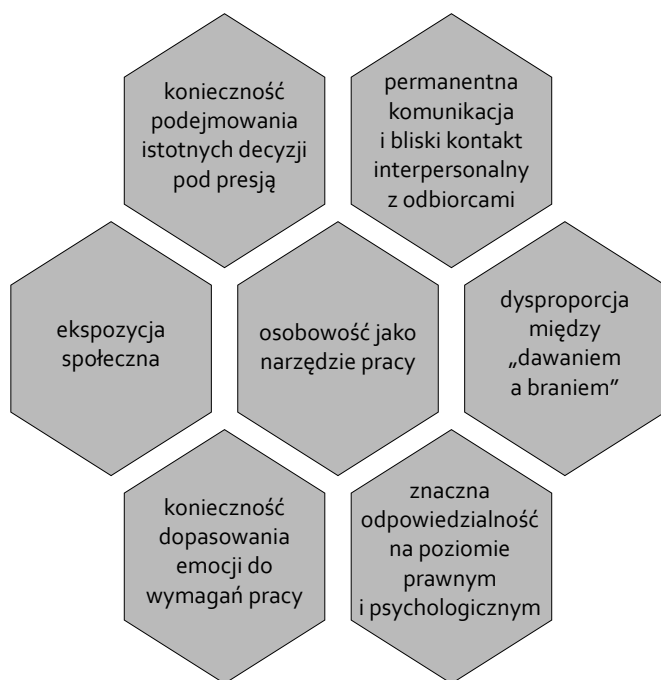
Współczesne szkoły i placówki oświatowe stają się coraz bardziej miejscami świadczenia usług społecznych opartych na teorii i modelach działania, w tym innowacji społecznych nastawionych na radzenie sobie z problemami i podwyższanie jakości życia jednostek, rodzin i społeczeństw². W placówce oświatowej, w szczególności publicznej, wszelkie problemy społeczne, związane przykładowo z nierównościami, szybkimi zmianami kulturowymi, występowaniem zjawisk o charakterze patologicznym (choćby uzależnień) itd. pojawiają się od razu w bardzo nasilony sposób. Wszystkie te problemy na poziomie mikro będą dotyczyć przecież dzieci w placówce oraz ich rodzin. Szkoła zatem musi udźwignąć ciężar tych problemów, skutecznie je diagnozując i radząc sobie z nimi czasami

¹ A. Rotherham, *Achieving teacher and principal excellence: A guidebook for donors*, Philanthropy Roundtable, Washington 2008.

² J.T. Herzberg, *Foundations in human services practice: A generalist perspective on individual, agency, and community*, Pearson Education, Upper Saddle River 2015.

samodzielnie, a częściej przy udziale innych instytucji (sądów, pomocy społecznej, organizacji trzeciego sektora). Ze względu na to, iż jakościowy i ilościowy charakter problemów społecznych ulega dynamicznym przemianom, radzenie sobie z nimi stanowi znaczne wyzwanie dla profesjonalistów rozumianych w tym kontekście jako przedstawiciele profesji społecznych (*human services*). W węższym rozumieniu osoby pracujące w tym obszarze nazywa się osobami wykonującymi profesje pomocowe (*helping professions*) lub profesje zorientowane na człowieka (*people-oriented professions*)³. W szkole takimi profesjonalistami będą nauczyciele, psycholog, pedagog oraz przedstawiciele zawodów medycznych. Szczególna jest tutaj rola dyrektora, którego będą dotyczyć wymienione dalej charakterystyki profesji pomocowej, a także odpowiedzialność za koordynację i jakość działań innych pracowników placówki. Można zatem powiedzieć, iż dyrektor jest specyficznym przedstawicielem profesji społecznej, jeśli spojrzymy na niego z perspektywy zadań, którym musi sprostać.

Poniżej przedstawiono charakterystykę wymagań zawodowych w profesjach pomocowych, które dotyczą również roli dyrektora szkoły (rysunek 1).



Rysunek 1. Wymagania zawodowe w profesjach pomocowych

Źródło: opracowanie własne.

³ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

Grupa profesji pomocowych, choć wyraźnie wyodrębniona z innych profesji, stanowi tak zwany zbiór rozmyty. Oznacza to, że niektóre charakteryzujące tę grupę wymagania zawodowe odnoszą się też do innych profesji, a także to, iż określone wymagania roli zawodowej nie są tak samo nasilone w wypadku wszystkich profesji tego typu. Spróbujemy przyjrzeć się przedstawionym na rysunku 1 wymaganiom zawodowym profesji pomocowych, koncentrując na roli dyrektora szkoły. Wszystkie profesje pomocowe charakteryzuje to, iż osobowość stanowi narzędzie pracy osób je wykonujących, co oznacza, że kluczowe dla wykonywania pracy oprócz wiedzy profesjonalnej jest to, kim się jest – a zatem cechy temperamentu, osobowości, wykształcenie, obecne i przeszłe doświadczenia osobiste. Pewna część kompetencji zawodowych staje się więc mniej uchwytna – nie wynika bezpośrednio jedynie z wiedzy i umiejętności dyrektora. W centrum tego, że „pracuje się sobą”, jest bezpośrednie przełożenie na relacje praca–dom; doświadczenia tych dwóch najważniejszych dla człowieka środowisk w profesjach pomocowych bardzo silnie na siebie oddziałują, a wszystko, co wydarza się w jednym, znajduje bardzo szybko odzwierciedlenie w drugim. Praca dyrektora nie jest z pewnością zawodem, w którym po zakończeniu pracy zamyka się drzwi, zapominając o tym, co wydarzyło się danego dnia.

Profesje pomocowe wymagają też permanentnej komunikacji z odbiorcami. W przypadku dyrektora grono tych, z którymi zawodowo się komunikuje, jest naprawdę szerokie – uczniowie, rodzice, przedstawiciele innych instytucji czy wreszcie pedagogiczni i niepedagogiczni pracownicy placówki. Warto zauważyć, że taka różnorodność odbiorców oraz spraw, których komunikacja dotyczy, to znaczące wyzwanie, nawet w sytuacji kiedy kompetencje dyrektora szkoły w tym obszarze są naprawdę rozległe. Do tego dochodzi zaangażowanie emocjonalne w te rozmowy – zwykle dotyczą one przecież treści bardzo ważnych dla dyrektora i osób, z którymi się komunikuje. Wreszcie jako kluczową cechę profesji pomocowych wskazuje się nierównowagę między „dawaniem a braniem”. Oznacza to dysproporcję między tym, co pracownik profesji pomocowej wkłada w pracę – a więc energią, czasem, zaangażowaniem, a uzyskiwanymi rezultatami. Sukces działań dyrektora zależy od bardzo wielu czynników – środowiska społecznego, w którym pracuje, działania innych instytucji, na które niekoniecznie musi mieć wpływ. Często będzie tak, iż znaczne zaangażowanie wcale nie przełoży się bezpośrednio na efekty, a wcześniejsze długotrwałe działania mogą być zniweczone jedną sytuacją. Przykładowo długotrwałe starania o to, by w szkole przestrzegano norm społecznych dotyczących bezpieczeństwa uczniów, mogą spełznąć na niczym w sytuacji pojedynczego przypadku przemocy rówieśniczej, który uzyska medialny rozgłos. Co więcej, decyzje osób pracujących w profesjach społecznych często muszą być podejmowane zarówno pod presją wynikającą z tego, iż trzeba je podjąć natychmiastowo, jak i w warunkach pobudzenia emocjonalnego, szczególnie w sytuacjach kryzysowych,

które w placówce w naturalny sposób się pojawiają. Wystarczy tu choćby wymienić przykłady związane z zagrożeniem życia lub zdrowia uczniów czy wypadki popełnienia przestępstwa na terenie szkoły. Wreszcie dyrektor musi umieć tak kontrolować swoje emocje, by były one dopasowane do jego roli zawodowej w interakcjach społecznych. Bez względu na to, jak bardzo byłby zmęczony lub zdenerwowany albo jak silne poruszenie przejawiałby jego rozmówca, nie może w sytuacjach zawodowych ulegać tego rodzaju emocjom. Taka konieczność mieści się w koncepcji pracy emocjonalnej (*emotional labour*), wskazującej właśnie na potrzebę dopasowania przejawianych emocji do wymagań pracy zawodowej⁴. Wreszcie wszystkie te charakterystyki łączy kategoria odpowiedzialności. Można ją rozumieć zarówno w kontekście prawnym, a więc tego, do czego dyrektor jest zobowiązany, oraz ewentualnych konsekwencji, gdy zaniedba, nie wykona określonych działań, związanych na przykład z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa, jak i na poziomie osobistym, psychologicznym, kiedy niezależnie od stanu prawnego dyrektor może uważać, że nie wykonał pewnych działań, mimo iż powinien. W tym ujęciu odpowiedzialność będzie rezultatem osobistych standardów zawodowych. Warto zauważyć, że o ile nauczyciele, którzy także są przedstawicielami profesji pomocowych, odnoszą odpowiedzialność wąsko jedynie do swoich działań zawodowych, o tyle dyrektor poszerza tę odpowiedzialność na przedsięwzięcia wszystkich pracowników, którym przewodzi. Dodatkowo wszystkie jego działania, a przynajmniej ich efekty mają charakter publiczny i bywają surowo oceniane zarówno przez osoby wewnątrz placówki, jak i na zewnątrz. Często dzięki mediom zewnętrzna grupa znacząco zwiększa się poza przedstawicieli lokalnego środowiska⁵. Wymagania roli są więc bardzo wysokie i jak się okazuje, czasami zbyt trudne, aby dyrektor mógł im podołać.

Gdy praca staje się zbyt wymagająca – stres i wypalenie zawodowe dyrektora szkoły

Praca dyrektora wiąże się bezpośrednio z zarysowanymi wyżej cechami profesji pomocowych, a także zwiększającego się zakresu odpowiedzialności, któremu towarzyszy zwykle jakościowy i ilościowy przyrost obowiązków zawodowych, wynikających ze zmieniającej się roli dyrektora. Zmiany te związane są głów-

⁴ J. Morris, D. Feldman, *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review” 1996, t. 21, nr 4, s. 986–1010.

⁵ M. Kaczmarek-Słowińska, *Media społeczne: szansa dla wychowania*, [w:] *Cyberbulling. Zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012, s. 45–67; *Eadem, Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013.

nie z przekształcaniem się roli dyrektora szkoły z administratora w lidera edukacyjnego. Nie jest to jednak typowe przekształcenie – obowiązki administracyjne nie znikają, lecz zostają uzupełnione o zadania związane z nowoczesnym przywództwem edukacyjnym⁶. Jak wskazuje się we współczesnej literaturze dotyczącej przywództwa edukacyjnego, „wykraczając poza codzienne administrowanie skomplikowaną organizacją, dyrektorzy muszą pełnić rolę liderów nauczania i liderów w społeczności lokalnej, będąc wizjonerami, którzy inspirują i motywują innych”⁷. To korzystna tendencja w edukacji i z pewnością sprzyjająca jakości pracy placówki oświatowej. Powstaje jednak pytanie o to, jakie warunki muszą być spełnione, by tak rozbudowana misja była wykonalna dla pojedynczego człowieka. Warto się zastanowić także, jak sprawić, aby ktoś, kto taką pracę wykonuje, zachował dobrostan psychiczny i siły witalne niezbędne do wywiązania się z tego typu obowiązków. To bardzo istotne pytania z praktycznego punktu widzenia – nieradzenie sobie, przeciążenie obowiązkami z jednej strony może być problemem, a czasami tragedią osobistą dyrektora, z drugiej zaś w mechanizmie błędnego koła może się przekładać na niską jakość przywództwa edukacyjnego lub nawet działania zaprzeczające podstawowym wartościom, które powinny stanowić podwaliny takiego przywództwa.

Friedman wskazuje, że rola dyrektora szkoły łączy się z przeciążeniem obowiązkami i informacjami oraz znacznym obciążeniem emocjonalnym⁸. Dodatkowo zadania te muszą być realizowane jednocześnie, a nie w sposób następujący po sobie. Wśród licznych obowiązków współczesnego dyrektora wymienia się najczęściej: realizację misji szkoły, procesy grupowe angażujące personel do osiągnięcia krótkoterminowych i długoterminowych celów, stawianie wysokich wymagań uczniom, personelowi, rodzicom i samemu sobie, a także procesy organizacyjne i polityczne⁹. Kluczowym aspektem są tutaj nieregulowane godziny pracy, sprawiające, iż dyrektorzy, aby sprostać zadaniom, pracują nieradko bardzo dużo, zakłócając mocno równowagę praca–dom. Badania brytyjskie wykazały, iż bardzo wielu dyrektorów, aby podołać jakościowemu i ilościowemu zakresowi obowiązków, pracuje nie tylko w szkole, ale także popołudniami i w weekendy¹⁰. Brak kontroli nad czasowym aspektem wykonywania pracy

⁶ S.C. Bauer, L. Stephenson, *The role of isolation in predicting new principals' burnout*, „International Journal of Education Policy and Leadership” 2010, t. 5, nr 9, www.ijep.lca (dostęp: 6.10.2014); P.D. Tucker, M.D. Young, J.W. Koschoreck, *Leading research-based change in educational leadership preparation: An introduction*, „Journal of Research on Leadership Education” 2012, nr 7, s. 155–171.

⁷ C. Rutherford, *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*, „Journal of Educational Change” 2006, nr 7, s. 59–60.

⁸ I.A. Friedman, *Burnout in School Principals*, „Social Psychology of Education” 2002, s. 229–251.

⁹ *Ibidem*, s. 229.

¹⁰ G. Daniels, S. French, *Work–life balance of managers, professionals and head teachers: A report for the NAHT*, 2006, <http://www.naht.org.uk/EasysiteWeb/getresource.axd?AssetID=3205> (dostęp: 5.03.2015).

przekłada się na zakłócenie relacji w rodzinie oraz liczne problemy związane ze zdrowiem i zachowaniami zdrowotnymi. Przykładowo prawie co piąty dyrektor doświadczający stresu w pracy przyznawał, że nadmiernie pije alkohol bądź pali tytoń, a co trzeci wskazał na doświadczanie ataków paniki¹¹.

Nakreślone wyżej problemy dobrze ilustrują analizy belgijskiego systemu przywództwa edukacyjnego. Badacze wskazują, iż

dyrektorom nie wystarcza czasu na pedagogiczne przywództwo. Zwiększa się wciąż ilość zadań związanych z zarządzaniem i organizacją, które muszą wykonywać. Oprócz zarządzania relacjami z uczniami, rodzicami, władzami oświatowymi i lokalną społecznością muszą oni podejmować się obowiązków związanych z zarządzaniem personelem, monitorowaniem i ciągłym motywowaniem pracowników¹².

Wyraźnie widać tutaj mnogość ról przy jednoczesnym braku możliwości rezygnacji z jakiegokolwiek z nich. Dodatkowo część dyrektorów nie umie delegować zadań i dlatego bierze na siebie ich wykonanie. Doskonale ilustruje to wypowiedź jednego z dyrektorów w badaniach Bristowa i współpracowników:

Byłem w szkołach, gdzie dyrektor naprawiał krany. Jest tyle rzeczy, które tylko ty potrafisz zrobić – ktoś inny powinien naprawiać krany. Chodzi o robienie rzeczy, które wykorzystują twoje przygotowanie zawodowe, zrozumienie i doświadczenie – rzeczy, które tylko ty potrafisz zrobić¹³.

Niestety bywa inaczej – w wielu miejscach dyrektor, przekonany o tym, że tylko on potrafi odpowiednio wykonać określone zadania, nie przekazuje ich innym osobom do realizacji, co przy nawale rzeczywistych dyrektorskich obowiązków jeszcze pogarsza sytuację.

Badacze hiszpańscy w przedstawionych poniżej charakterystykach roli zawodowej dyrektora szkoły upatrują obserwowaną od dłuższego czasu w tym kraju niechęć do jej podejmowania. Wśród najważniejszych przyczyn takiego stanu rzeczy wymieniają takie aspekty, jak:

- podwójna rola jako reprezentanta administracji i przedstawiciela społeczności szkolnej,
- braki w zakresie systemu szkolenia dyrektorów,
- ograniczona autonomia i decyzyjność w zakresie rozstrzygnięcia spraw,

¹¹ *Ibidem*.

¹² Ch. Day, J. Møller, D. Nusche, B. Pont, *The Flemish (Belgian) approach to system leadership*, [w:] *Improving school leadership: Case studies on school leadership*, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, 2008, s. 164, <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (dostęp: 5.03.2015).

¹³ M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *A life in the day of a headteacher: A study of practice and well-being*, National College of School Leadership (NCSL) UK, kwiecień 2007, s. 68, www.ncsl.org.uk (dostęp: 2.04.2015).

- brak motywatorów finansowych,
- znaczne obciążenie obowiązkami o charakterze biurokratycznym¹⁴.

Wreszcie najnowsze badania TALIS wskazują, iż w Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich biorących udział w badaniu, aż 72% dyrektorów gimnazjów doświadcza znacznego obciążenia pracą¹⁵.

Ogólnie nieradzenie sobie z obowiązkami zawodowymi przy jednoczesnym niedostatku czynników chroniących, na przykład wsparcia społecznego w pracy, prowadzi do stresu zawodowego, a w dłuższej perspektywie wypalenia zawodowego.

Wydawać by się mogło, iż ze względu na wagę społeczną problemu i potencjalny negatywny wpływ zestresowanego i wypalonego dyrektora na pracę placówki, którą zarządza, będziemy dysponować wieloma danymi dotyczącymi tego problemu. Okazuje się jednak, iż jest inaczej. Pomimo że personel pedagogiczny szkół to jedna z najlepiej przebadanych grup zawodowych pod względem stresu i wypalenia zawodowego, to dyrektorzy placówek edukacyjnych są bardzo słabo zdiagnozowaną grupą w tym zakresie.

Scott Bauer i Loran Stephenson stwierdzają, że oprócz wpisanych w pracę dyrektora stresorów zawodowych – takich jak konflikt ról, niejednoznaczność roli oraz przeładowanie zadaniami – wpływ na pojawienie się wypalenia zawodowego ma jego funkcjonowanie w relatywnej izolacji¹⁶. Tego typu problem w znaczącym stopniu dotyczy dyrektorów rozpoczynających pierwszą pracę na stanowisku kierowniczym.

W kontekście pracy dyrektora szkoły Friedman proponuje teorię **rozbieżności efektywności zawodowej** (*professional efficiency discrepancy*)¹⁷. Teoria ta zakłada znaczącą rozbieżność między wysokimi oczekiwaniami dyrektora względem własnej efektywności zawodowej a realiami miejsca pracy, które nie pozwalają na tak skuteczną i wydajną pracę.

Jest wiele typologii stresorów zawodowych w pracy dyrektora szkoły. Z reguły konstruuje się je na podstawie badań wykonywanych w konkretnych krajach. Przenoszenie uzyskanych wyników do innych kręgów społeczno-kulturowych musi być bardzo przemyślane, a typologia za każdym razem adaptowana do konkretnego kontekstu. Przykładowo Marc Borg i Richard Riding, na podstawie badań przeprowadzonych na Malcie, wyodrębnili następujące źródła stresu dyrektorów szkół pogrupowane w cztery kategorie: brak wsparcia i konieczność roz-

¹⁴ A. Bolívar-Botía, R. Bolívar-Ruano, *Schools principals in Spain: From manager to leader*, „International Journal of Education” 2011, t. 3, nr 1.

¹⁵ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

¹⁶ S.C. Bauer, L. Stephenson, *op.cit.*

¹⁷ I.A. Friedman, *op.cit.*

wiązywania konfliktów, brak zasobów, przeciążenie pracą, warunki pracy i obowiązki zawodowe¹⁸.

Zjawisko wypalenia zawodowego zwykle jest definiowane jako rezultat oddziaływania szczególnie silnych bądź długotrwanie występujących stresorów zawodowych, z którymi pracownik nie potrafi sobie poradzić¹⁹. Badania nad tym zjawiskiem doprowadziły do określenia trzech jakościowych wymiarów wypalenia zawodowego, które stanowią osiowe wymiary najbardziej znanego konstruktów tego zjawiska (rysunek 2).

Wyczerpanie emocjonalne

(ang. *emotional exhaustion*) – ma związek ze znacznym obciążeniem emocjonalnym związanym z pracą oraz poczuciem, że własne zasoby emocjonalne są na wyczerpaniu²⁰. Wymiar ten najczęściej bywa w literaturze traktowany jako zasadniczy dla całego konstruktów²¹. Emocjonalny składnik wypalenia zawodowego. Doświadczanie wyczerpania emocjonalnego często koreluje z występowaniem zaburzeń psychosomatycznych i negatywnych zachowań zdrowotnych (np. picie alkoholu czy paleniem papierosów).

Obniżone osobiste zaangażowanie

(ang. *lower personal accomplishment*) – definiowane jako poczucie braku kompetencji i sukcesu zawodowego²². Osoby doświadczające tego wymiaru wypalenia zawodowego żyją w poczuciu, że ich praca na rzecz innych nie przynosi oczekiwanych rezultatów, a one same nie mają odpowiednich predyspozycji do odgrywania ról zawodowych. Ten wymiar wypalenia zawodowego ma charakter poznawczy (związany z myśleniem, przekonaniem).

Cynizm

(ang. *depersonalization, cynicism*) – we wcześniejszych koncepcjach dotyczył stosunku do klientów instytucji, w której jest się zatrudnionym (np. uczniów czy wychowanków). Pracownicy przejawiający depersonalizację mają tendencję do zdystansowanego i niezaangażowanego traktowania innych osób²³. Depersonalizację zasadniczo ujmuje się jako rezultat wyczerpania emocjonalnego²⁴. Ten aspekt wypalenia zawodowego stanowi – wykraczając poza osobę, której dotyczy wypalenie – jego interpersonalny wymiar.

Rysunek 2. Trójczynnikowa koncepcja wypalenia zawodowego autorstwa Ch. Maslach

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ch. Maslach, *op.cit.*

¹⁸ M.G. Borg, R.J. Riding, *Occupational stress and job satisfaction among school administrators*, „Journal of Educational Administration” 1993, t. 31, nr 1, s. 4–21.

¹⁹ Ch. Maslach, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2000, s. 13–31.

²⁰ M. Chang, *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, „Educational Psychology Review” 2009, t. 21, nr 3, s. 193–218.

²¹ *Ibidem*; A. Krawulska-Ptaszyńska, *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 3, s. 403–410.

²² P.W. Corrigan, P.E. Holmes, D. Luchins, B. Buican, A. Basit, J.J., Parks, *Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, t. 15, nr 1, s. 65–74.

²³ M. Chang, *op.cit.*; C. Noworol, T. Marek, *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*, „Polish Psychological Bulletin” 1993, t. 24, nr 4, s. 319–326.

²⁴ A. Krawulska-Ptaszyńska, *op.cit.*

Jak widać, wypalenie zawodowe z jednej strony będzie dotyczyć samego dyrektora i jego osobistego i zawodowego funkcjonowania (dwa pierwsze wymiary). Z drugiej strony będzie się przekładać na to, w jaki sposób dyrektor traktuje pracę, którą wykonuje, i ludzi, z którymi spotyka się w pracy (wymiar cynizmu). Niewątpliwie zatem wypalenie zawodowe jest zjawiskiem niepożądanym stanowiącym zarówno poważny osobisty problem dyrektora, jak i stawiającym pod poważnym znakiem zapytania wypełnianie przez niego funkcji przywódczej.

Po drugiej stronie wypalenia – dobrostan psychospołeczny dyrektora

Trudno traktować pracę dyrektora szkoły jako przekleństwo, źródło obciążeń zawodowych, które z pewnością przełożą się na wypalenie zawodowe. Po jednej stronie kontinuum będziemy mieć dyrektorów wypalonych zawodowo, którzy nie radząc sobie z wymaganiami roli, doświadczają stanu wypalenia i ponoszą osobiste tego skutki, a wtórnie coraz gorzej radzą sobie z obowiązkami. Po drugiej stronie znajdą się jednak dyrektorzy, którym praca przynosi satysfakcję, a oni sami czują się zdrowi i zadowoleni. Stan ten w literaturze dotyczącej funkcjonowania człowieka, szczególnie w kontekście zawodowym, nazywany bywa zwykle dobrostanem (*wellbeing*)²⁵. Michael Bristow i współpracownicy, omawiając problematykę higieny psychicznej dyrektorów szkół, zwracają uwagę, iż stan taki to nie po prostu brak stresu czy choroby, lecz coś znacznie więcej – stan charakteryzujący się wieloma emocjami o ładunku dodatnim, co w kontekście zawodowym oznaczać będzie satysfakcję z własnej pracy i optymizm w odniesieniu do jej skutków²⁶. W pewnym uproszczeniu dobrostan w kontekście środowiska pracy można utożsamiać z zaangażowaniem (*work engagement*). Jest ono rozumiane jako pozytywny, związany z pracą stan charakteryzujący się energią działania oraz poświęceniem swoim obowiązkom zawodowym (składają się na nie znaczenia, entuzjazm i chęć podejmowania wyzwań)²⁷. Wymiary zaangażowania można wyraźnie przeciwstawić omówionemu wcześniej wypaleniu zawodowemu. Energetyczność można traktować jako przeciwieństwo wyczerpania emocjonalnego, poświęcenie jako przeciwieństwo depersonalizacji (cynizmu)²⁸.

²⁵ C.W. Day, G. Stobart, P. Sammons, A. Kington, Q. Gu, R. Smees, T. Mujtaba, *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*, DfES Research Report 2006, RR743, London DfES, www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf.

²⁶ M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *op.cit.*

²⁷ J.J. Hakanen, A.B. Bakker, W.B. Schaufeli, *Burnout and work engagement among teachers*, „Journal of School Psychology” 2006, t. 43, nr 6, s. 495–513.

²⁸ *Ibidem*.

W praktyce zajmowanie się też pozytywną stroną funkcjonowania oznacza, że nie powinniśmy się koncentrować jedynie na tych działaniach, które zapobiegają problemom (na przykład przeciwdziałającym wypaleniu zawodowemu), ale także na tych rozwijających pozytywną stronę funkcjonowania psychospołecznego dyrektora.

Gdy przywództwo edukacyjne staje się patologiczne

W innym ujęciu należy zwrócić uwagę, że działania dyrektorów szkół bywają również obciążeniem (stresorem) dla nauczycieli, którzy są ich podwładnymi. To z kolei oznacza, że pojawia się ryzyko, iż dyrektorzy będą mieli negatywny wpływ na jakość pracy nauczycieli, a tym samym jakość wszystkich ważnych procesów, które występują w szkole.

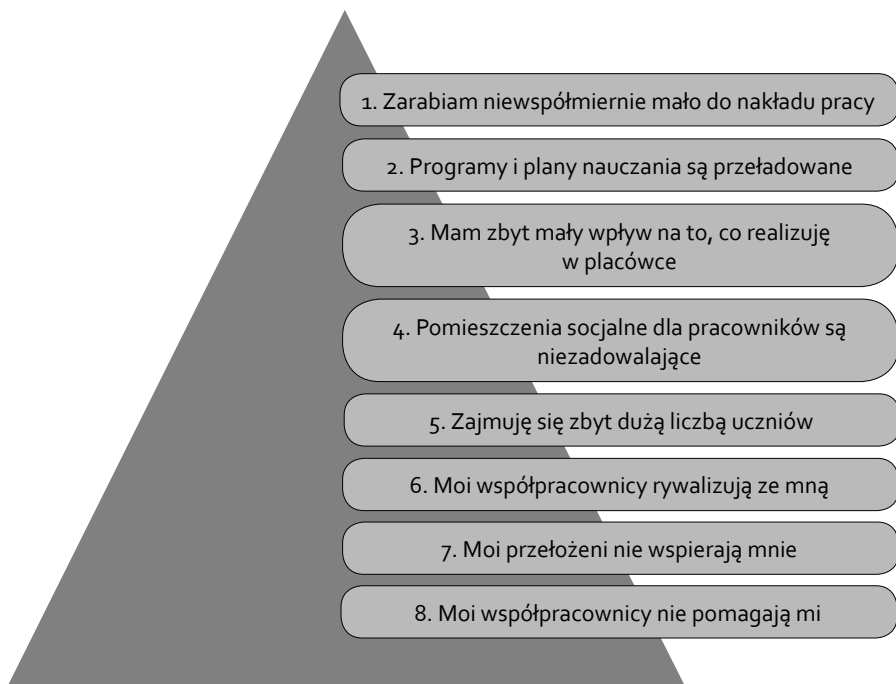
Populacyjne badania polskich nauczycieli wskazują, że wśród ośmiu najbardziej obciążających elementów psychospołecznego środowiska pracy dwa wynikają bezpośrednio z działania lub niepodejmowania działania przez dyrektorów²⁹. Chodzi tu o obciążenia znajdujące się na miejscu trzecim (poczucie zbyt małego wpływu na to, co się dzieje w szkole) oraz siódmym (brak wsparcia ze strony przełożonych). Dodatkowo pojawiają się tam przynajmniej trzy obciążenia, na które dyrektor szkoły może mieć pośredni wpływ – są to zarobki niewspółmierne do nakładu pracy, przeładowanie planów i programów nauczania oraz niski komfort pomieszczeń socjalnych (rysunek 3).

W skrajnym przypadku działania przywódcze dyrektora szkoły mogą przerozdzic się w mobbing kierowany przeciwko pracownikom. Sytuacja taka jest bardzo poważna, gdyż mobbing i wrogie zachowania w pracy są jednymi z poważniejszych – najgroźniejszych pod względem skutków – stresorów zawodowych. Przekładają się one na zdrowie psychiczne, fizyczne oraz funkcjonowanie zawodowe pracowników, którzy są ich ofiarami. Szczególnie ważne konsekwencje dotyczą zdrowia psychicznego: obejmują one szeroki zakres problemów, które mogą występować u ofiar mobbingu w pracy – od zaburzeń psychosomatycznych, obniżoną samoocenę, po tak poważne konsekwencje jak depresja³⁰.

Konsekwencje mobbingu i wrogich zachowań nie ograniczają się do osoby, która ich doświadcza. Wpływają one pośrednio (na funkcjonowanie zawodowe

²⁹ J. Pyżalski, D. Merez, *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merez, Impuls, Kraków 2010, s. 53–74.

³⁰ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, *Mobbing w środowisku pracy nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merez, Impuls, Kraków 2010, s. 77–98.



Rysunek 3. Ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Pyżalski, D. Merecz, *op.cit.*, s. 53.

pracowników) i bezpośrednio (przez związki na przykład z absencją chorobową, fluktuacją kadry itd.) na funkcjonowanie organizacji, w której wystąpiły. Przyczyn zależności między narażeniem na mobbing i niewłaściwym nieetycznym traktowaniem w miejscu pracy a występowaniem objawów wypalenia zawodowego należy poszukiwać w silnym negatywnym oddziaływaniu tych zjawisk na relacje interpersonalne oraz uderzaniu przez nie w podstawową potrzebę – niezbędną, by człowiek mógł efektywnie realizować swoje obowiązki i rozwijać się – potrzebę poczucia bezpieczeństwa w pracy³¹.

Mobbing określany jest przez klasyka problematyki Heinza Leymanna jako

terror psychiczny w miejscu pracy, który angażuje wrogie nastawienie i nieetyczne komunikowanie się (stosowanie w codziennych kontaktach w ramach stosunku pracy obelg, wyzwisk, pomówień, oszczerstw, krzyku itd.) systematycznie podtrzymywane przez jedną bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji spycha ofiarę do pozycji uniemożliwiającej

³¹ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, J. Pyżalski, *Doświadczenie mobbingu i wrogich zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Medycyna Pracy” 2014, t. 65, nr 4, s. 535–542.

jej obronę. Działania te zdarzają się często (co najmniej raz w tygodniu) i trwają przez dłuższy okres (co najmniej pół roku). Z uwagi na czas trwania i częstotliwość maltretowanie to skutkuje zaburzeniami w sferze psychiki, zdrowia fizycznego i funkcjonowania społecznego ofiary³².

Wbrew powszechnym opiniom grupą zawodową szczególnie zagrożoną mobbingiem w miejscu pracy są pracownicy sektora edukacyjnego. Psychospołeczne uwarunkowania pracy nauczycieli i wysoki wskaźnik bezrobocia w tym zawodzie to czynniki, które mogą indukować pojawianie się wrogich relacji w miejscu pracy.

Informacji dotyczących mobbingu w miejscu pracy możemy poszukiwać w wynikach badań przeprowadzonych przez Europejską Fundację na rzecz Prawy Warunków Życia i Pracy. Objęto nimi prawie 30 tysięcy pracowników z 31 krajów³³. Potwierdzają one szczególną wiktymizację pracowników sektora edukacyjnego. Odsetek poddanych mobbingowi pracowników w tym sektorze wyniósł 6,5%.

W Polsce badaniem nauczycieli pod względem narażenia na mobbing w miejscu pracy zajmował wcześniej się Centralny Instytut Ochrony Pracy (CIOP)³⁴. Naukowcy z tego ośrodka przebadali 1098 nauczycieli zatrudnionych w 120 placówkach oświatowo-wychowawczych na terenie czterech dużych miast. W badaniach posłużono się polską adaptacją kwestionariusza Einarsena The Negative Acts Questionnaire (NAQ). Jako kryterium diagnostyczne przyjęto pojawianie się wrogich zachowań przynajmniej raz w tygodniu przez co najmniej sześć miesięcy. Odsetek ofiar mobbingu wśród polskich nauczycieli wyniósł 9,7%. Do najczęściej stosowanych praktyk dręczenia, jakich doświadczali badani, należały nadmierne kontrolowanie pracy, obciążanie obowiązkami zawodowymi, zlecanie pracy poniżej kompetencji oraz ignorowanie opinii i poglądów podwładnych. Ustalono również średni czas trwania nękania w pracy – dla badanych nauczycieli wynosił on około trzech lat. Ten naprawdę długi okres potwierdza tym samym negatywne oddziaływanie zjawiska.

Najczęściej pojawiające się zachowania o charakterze mobbingu ze strony przełożonych, których doświadczają polscy nauczyciele, to krytykowanie pracy bez podawania wskazówek, jak praca powinna być wykonana. Badani przyznawali, że przełożony przydzielał im zadania zawodowe w sposób uniemożliwiający ich realizację (18% nauczycieli doświadczyło takich zachowań), nie udzielał wsparcia i pomocy, gdy były one potrzebne (16%), wiele razy sprawdzał, co

³² H. Leymann, *The content and development of mobbing at work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 1996, t. 5, nr 2, s. 165–184.

³³ A. Parent-Thirion, E.F. Macias, J. Hurley, G. Vermeylen, *Fourth European Working Conditions Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2007.

³⁴ M. Warszevska-Makuch, *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka” 2008, nr 5, s. 6–9.

i jak robią respondenci, nie stosując takich standardów wobec innych pracowników (13%), kwestionował podejmowane przez respondentów decyzje zawodowe i redukował znaczenie ich opinii w sprawach, na których się znają (12%), a także uniemożliwiał nauczycielom wypowiedanie się we własnych sprawach i/lub sprawach organizacji, w których mieli prawo głosu (12%) oraz ostentacyjnie ignorował i lekceważył pracowników (doświadczył tego co dziesiąty nauczyciel)³⁵. Generalnie działań spełniających kryteria mobbingu doświadcza około 7% polskich nauczycieli³⁶.

Podsumowując, należy uznać mobbing za swoistą „antykompetencję” dyrektora szkoły. Osoba, które podejmuje działania o tym charakterze, nawet w sytuacji kiedy w innych obszarach zarządzania szkołą będzie odnosić sukcesy, to i tak zbuduje patologiczne relacje w miejscu pracy oraz instytucję, która będzie funkcjonować w sposób daleki od optymalnego. Nie jest możliwe, by osoby doświadczające mobbingu – w tym przypadku nauczyciele – potrafili pomimo doświadczania konsekwencji w obszarze zdrowia psychicznego prawidłowo realizować obowiązki dydaktyczne i wychowawcze. Agnieszka Mościcka i Marcin Drabek dokonali przeglądu literatury naukowej wskazującej na wiele problemów w funkcjonowaniu zawodowym pracownika doświadczającego mobbingu³⁷. Wśród najważniejszych należy wymienić tutaj częstsze konflikty interpersonalne ze współpracownikami, spadek poziomu zadowolenia z pracy (a nawet chęć zmiany zawodu czy miejsca pracy), rutynę w wykonywaniu zadań oraz zmniejszenie kreatywności w wypełnianiu zadań zawodowych. Co istotne z punktu widzenia pracy nauczyciela, emocje związane z doświadczaniem mobbingu mogą prowadzić do zachowań agresywnych wobec podopiecznych. Zatem agresja ze strony dyrektora szkoły może „przechodzić na niższy poziom” i wpływać na to, że relacje nauczyciel–uczeń przestają być prawidłowe i zaczynają być nacechowane wrogością.

Warto wreszcie zwrócić uwagę na to to, że wrogie zachowania występujące w pracowniczych relacjach nie zawsze muszą być na tyle długotrwałe i intensywne, aby mogły być definiowane jako *bullying*. Wspomniane wcześniej badania wykazały, że tego typu zachowań w miejscu pracy doświadcza około 63% polskich nauczycieli³⁸. Nie oznacza to jednak, że dyrektor nie powinien posiadać świadomości ich występowania i konsekwencji oraz wiedzy dotyczącej tego, jak im przeciwdziałać i jak reagować, gdy występują.

Wreszcie rolą dyrektora jest także to, by potrafił on zapobiegać i interweniować w przypadku tak zwanego mobbingu horyzontalnego – czyli takiego,

³⁵ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, *op.cit.*

³⁶ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, J. Pyżalski, *op.cit.*

³⁷ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, *op.cit.*

³⁸ *Ibidem.*

gdzie sprawcami strukturalizowanej agresji zawodowej wobec pracownika będą inni nauczyciele. Tego typu sytuacje wcale nie są rzadkością w polskiej szkole. Do najczęstszych przejawów mobbingu ze strony współpracowników w polskich szkołach należą: obmawianie innych, podważanie zdania w sprawach, na których pracownik się zna, złośliwe uwagi i dowcipy, unikanie mobbowanego pracownika i rozpowszechnianie plotek na jego temat³⁹.

Wyraźnie widać, że funkcjonowanie w zakresie zdrowia psychicznego samego dyrektora oraz to, czy potrafi on i tworzy środowisko pracy sprzyjające zdrowiu psychicznemu i dobrostanowi innych osób, to naczynia połączone. Nie ma zatem sensownego przywództwa edukacyjnego, gdy sam dyrektor, ale też cały system przygotowania zawodowego dyrektorów oraz organizacji ich pracy nie będzie wspierał zdrowego funkcjonowania w zakresie zdrowia psychicznego osób pełniących funkcję zawodową dyrektora placówki edukacyjnej.

Co z tego wynika dla praktyki?

Pomimo że higiena psychiczna dyrektora szkoły wydaje się ważnym tematem, to z utilitarnego punktu widzenia tematyce tej poświęcono stosunkowo niewiele uwagi, przynajmniej w kontekście zwartych pozycji literaturowych, traktujących te kwestie w sposób pogłębiony⁴⁰. Szczególnie niewiele informacji znajdziemy, jeśli będziemy poszukiwać pozycji poświęconych wspieraniu rozwoju i zdrowia psychicznego dyrektorów, w takim rozumieniu problemów, jak pokazano to w niniejszym rozdziale. Dokonano zatem próby usystematyzowania różnych rozwiązań, które są, czy mogą lub nawet powinny być stosowane w tym obszarze.

Higiena psychiczna i samorozwój jako elementy kształcenia wstępnego i doksztalcania dyrektorów

Dyrektorzy szkół są zwykle kształceni w zakresie teorii i metodyki dotyczącej przygotowania do pełnienia funkcji, którą mają objąć.

Z punktu widzenia wspierania dobrostanu dyrektorów i dbałości o ich zdrowie psychiczne warto programy takiego szkolenia i doskonalenia zawodowego uzupełniać o problematykę higieny psychicznej. Najlepiej, aby były to zajęcia dające dyrektorowi impuls do autodiagnozy, umiejętności analizy własnego

³⁹ *Ibidem*; A. Mościcka-Teske, M. Drabek, J. Pyżalski, *op.cit.*

⁴⁰ Por. M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *op.cit.*

psychologicznego funkcjonowania w pracy zawodowej. Posiadający takie umiejętności dyrektor będzie potrafił na wczesnym etapie wykryć problemy w tym obszarze i albo samemu podjąć odpowiednie działania zaradcze, albo skorzystać ze wsparcia. Ten ostatni aspekt, czyli źródła i rodzaje wsparcia, także powinien stanowić element szkolenia zawodowego. W szczególności niezbędna jest zatem wiedza dotycząca przyczyn i przejawów stresu i wypalenia zawodowego oraz radzenia sobie z tymi zjawiskami zarówno na poziomie jednostkowym (czyli co dyrektor może zrobić sam), jak i organizacyjnym (czyli jak organizować pracę, by była ona relatywnie mniej stresująca dla pracowników). Ważne jest, aby te ostatnie działania prowadzić zgodnie z metodologią wypracowaną jako dobra praktyka, gdyż ich prowadzenie w sposób nieprzygotowany i chaotyczny przynosi zwykle więcej szkody niż pożytku⁴¹. Poza tym warto pracować na zaznaczonej wcześniej pozytywnej stronie funkcjonowania zawodowego dyrektorów, koncentrując się na uczeniu rozpoznawania tych wydarzeń i elementów w pracy, które traktować należy jako salutogenne (wspierające). Najważniejszym elementem na poziomie indywidualnym jest tutaj równowaga praca–dom. Przykładowo w badaniach, które przeprowadzili Bristow i współpracownicy, dyrektorzy stwierdzili, że kluczowe czynniki nagradzające w ich pracy to możliwość wpływu na rozwój innych i osobiste relacje z innymi osobami⁴². Nie wydaje się jednak, że każda osoba pełniąca stanowisko dyrektora szkoły potrafi sama tego typu korzystne aspekty zauważyć lub realistycznie je ocenić. Przykładowo realia sytuacji mogą sprawić, iż zmiany w otoczeniu społecznym nie są tak znaczące, jak ich dyrektor nierealistycznie oczekuje. W tej sytuacji podjęcie takich kwestii w kształceniu wstępnym i doksztalcaniu dyrektorów wydaje się bardzo istotne. W szerszym kontekście w procesie kształcenia dyrektor powinien być traktowany jako rozwijająca się i pracująca nad sobą osoba, a nie rzemieślnik, który zostanie przyuczony do wykonywania określonych czynności.

Literatura poświęcona uczeniu się i zmianie także w kontekście przywództwa zaznacza rolę samorozwoju każdej osoby, która chce przewodzić innym. W jednej ze swoich książek Peter Senge i współpracownicy podkreślają, iż bycie liderem wymaga samopoznania – „musisz poznać prawdziwe znaczenie życia, nim staniesz się świetnym liderem. Musisz zrozumieć siebie na początku”⁴³. Bycie prawdziwą ludzką istotą zdaniem wymienionych tu autorów jest kluczowym aspektem współczesnego przywództwa. Wskazują oni jednocześnie, iż rozwój osobowy lidera to proces długotrwały, który wymaga znacznego wysiłku. Pod-

⁴¹ Por. K. Puchalski, E. Korzeniowska, *Struktura, strategie i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 133–154.

⁴² M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *op.cit.*

⁴³ P. Senge, C.O. Scharmer, J. Jaworski, B.S. Flowers, *Presence: Human purpose and the field of the future*, Cambridge MA, Society of Organizational Learning, Cambridge MA 2004, s. 186.

stawowym warunkiem pozytywnych zmian rozwojowych jest przeanalizowanie własnych kompetencji oraz praktyk wdrażanych w czasie realizacji szeroko rozumianych obowiązków zawodowych. Tylko taka analiza może być podstawą do zmiany postaw, rezygnacji z praktyk, które nie są najlepsze, a czasami nawet dysfunkcjonalne, oraz wprowadzania lepszych rozwiązań praktycznych w obszarze przywództwa.

Jednym z przetestowanych rozwiązań służących w dużej mierze autorefleksji jest coaching wykorzystywany we wspieraniu zarówno początkujących dyrektorów, jak i dyrektorów z dłuższym stażem (doświadczonych)⁴⁴. Nie można w szkoleniu pomijać także takich aspektów, jak planowanie własnej pracy, zarządzanie czasem bądź efektywne delegowanie zadań czy wręcz samego przywództwa (*distributed leadership*).

Generalnie bez względu na swój charakter zajęcia powinny dotyczyć sfery aksjologicznej, osobistych wartości kogoś, kto ma wykonywać zawód dyrektora. Powinny także polegać na poznawaniu samego siebie, własnych mocnych i słabych stron oraz wykorzystaniu takiej wiedzy w praktyce. Takie ujęcie obecne jest w obszarze szóstym modelu kształcenia w ramach projektu „Przywództwo edukacyjne”, poświęconego przygotowaniu do pełnienia funkcji zawodowej dyrektora w kontekście indywidualnego radzenia sobie z jej wymaganiami.

Zapewnienie dyrektorom wsparcia społecznego

Kluczową sprawą jest to, by dyrektorzy szkół nie pozostawali sami z problemami, które wynikają z wypełniania roli zawodowej. Dyrektor izolowany, osamotniony w sytuacjach, kiedy pojawiają się zawodowe trudności, poniesie poważne szkody psychospołeczne, a czasami podejmie również błędne decyzje, opierając się często na doświadczanych emocjach i niewystarczającej wiedzy.

Wyniki badań wskazują, że sensowne przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu dyrektorów powinno bazować głównie na działaniach polegających na tworzeniu sieci wsparcia dla dyrektorów (wsparcie to powinno pochodzić od innych osób piastujących podobne stanowiska – czyli innych dyrektorów szkół)⁴⁵. Warto zatem budować zarówno formalne, jak i nieformalne możliwości wymiany doświadczeń między osobami zajmującymi stanowiska przywódcze w oświacie. Samo zróżnicowanie doświadczenia zawodowego i stażu pracy będzie stanowić podstawę kolektywnej mądrości umożliwiającej wsparcie dyrektorów

⁴⁴ J. Patti, A. Holzer, R. Stern, M.A. Brackett, *Personal, professional coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders*, „Journal of Leadership Education” 2012, t. 11, nr 1, s. 263–274.

⁴⁵ S.C. Bauer, L. Stephenson, *op.cit.*

w konkretnych przypadkach. Często zresztą uczestniczenie w tego typu sieciach tworzy podwaliny osobistych relacji, które okazują się nieocenione w problemowych sytuacjach. Tego typu wsparcie umożliwia też kontakt z ekspertami i specjalistami kursów przygotowujących dyrektorów do pracy już po zakończeniu właściwego szkolenia.

Takie rozwiązania nie są łatwe do implementacji – wymagają zmiany mentalności w zakresie myślenia o błędach i słabościach dyrektora. Trudno jest je wprowadzać przy dosyć powszechnym przekonaniu, iż kompetentny dyrektor nie ma prawa przeżywać chwil wątpliwości, słabości czy przeciążenia, a prośba o pomoc i wsparcie to oznaka tego, iż nie nadaje się on do pełnienia swojej funkcji.

Podsumowując, można wymagać od dyrektorów wiele – warto jednak pamiętać, że to tylko ludzie i bez odpowiedniego przygotowania i wsparcia trudno będzie im odgrywać rolę supermana.

Bibliografia

- Bauer S.C., Stephenson L., *The role of isolation in predicting new principals' burnout*, „International Journal of Education Policy and Leadership” 2010, t. 5, nr 9, www.ijepl.ca (dostęp: 6.10.2014).
- Bolívar-Botía A., Bolívar-Ruano R., *Schools principals in Spain: From manager to leader*, „International Journal of Education” 2011, t. 3, nr 1.
- Borg M.G., Riding, R.J., *Occupational stress and job satisfaction among school administrators*, „Journal of Educational Administration” 1993, t. 31, nr 1, s. 4–21.
- Bristow M., Ireson G., Coleman A., *A life in the day of a headteacher: A study of practice and well-being*, National College of School Leadership (NCSL) UK, kwiecień 2007, www.ncsl.org.uk (dostęp: 2.04.2015).
- Chang M., *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, „Educational Psychology Review” 2009, t. 21, nr 3, s. 191–218.
- Corrigan P.W., Holmes P.E., Luchins D., Buican B., Basit A., Parks J.J., *Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, t. 15, nr 1, s. 65–74.
- Daniels G., French S., *Work-life balance of managers, professionals and head teachers: A report for the NAHT*, 2006, <http://www.naht.org.uk/EasysiteWeb/getresource.axd?AssetID=3205>.
- Day C.W., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mujtaba T., *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*, DfES Research Report 2006, RR743, London DfES, www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf (dostęp: ...).
- Day Ch., Møller J., Nusche D., Pont B., *The Flemish (Belgian) approach to system leadership*, [w:] B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, *Improving school leadership: Case stud-*

- ies on school leadership*, 2008, <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (dostęp: 9.11.2013).
- Friedman I.A., *Burnout in School Principals*, „Social Psychology of Education” 2002, nr 5, s. 229–251.
- Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B., *Burnout and work engagement among teachers*, „Journal of School Psychology” 2006, t. 43, nr 6, s. 495–513.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A., *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Herzberg J.T., *Foundations in human services practice: A generalist perspective on individual, agency, and community*, Pearson Education, Upper Saddle River 2015.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Media społeczne: szansa dla wychowania*, [w:] *Cyberbullying. Zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012.
- Krawulska-Ptaszyńska A., *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 3, s. 403–410.
- Leymann H., *The content and development of mobbing at work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 1996, t. 5, nr 2, s. 165–184.
- Maslach Ch., *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2000.
- Mościcka-Teske A., Drabek M., *Mobbing w środowisku pracy nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 77–98.
- Mościcka-Teske A., Drabek M., Pyżalski J., *Doświadczanie mobbingu i wrogich zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Medycyna Pracy” 2014, t. 65, nr 4, s. 535–542.
- Morris J., Feldman D., *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review” 1996, t. 21, nr 4, s. 986–1010.
- Noworol C., Marek T., *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*, „Polish Psychological Bulletin” 1993, t. 24, nr 4, s. 319–326.
- Parent-Thirion A., Macías E.F., Hurley J., Vermeylen G., *Fourth European Working Conditions Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2007.
- Patti J., Holzer A., Stern R., Brackett M.A., *Personal, professional coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders*, „Journal of Leadership Education” 2012, t. 11, nr 1, s. 263–274.
- Puchalski K., Korzeniowska E., *Struktura, strategie i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 133–154.

- Pyżalski J., Merecz D., *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010.
- Pyżalski J., Plichta P., *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Rotherham A., *Achieving teacher and principal excellence: A guidebook for donors*, Philanthropy Roundtable, Washington 2008.
- Rutherford C., *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*, „Journal of Educational Change” 2006, nr 7, s. 59–60.
- Senge P., Scharmer C.O., Jaworski J., Flowers B.S., *Presence: Human purpose and the field of the future*, Cambridge MA, Society of Organizational Learning, Cambridge MA 2004.
- Tucker P.D., Young M.D., Koschoreck J.W., *Leading research-based change in educational leadership preparation: An introduction*, „Journal of Research on Leadership Education” 2012, nr 7, s. 155–171.
- Warszewska-Makuch M., *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka” 2008, nr 5, s. 6–9.

Redaktor prowadzący
Jadwiga Makowiec

Adiustacja językowo-stylistyczna
Józefa Kunicka-Synowiec

Korektor
Katarzyna Jagieła

Skład i łamanie
Katarzyna Mróz-Jaskuła

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83

Spektrum problemów podejmowanych przez Autorów niniejszej publikacji można z powodzeniem włączyć w obecne debaty oświatowe toczące się nie tylko w Polsce, lecz także na całym świecie. Nawet najlepsze nowe koncepcje zawiodą jednak w praktyce, jeśli będą się wywodzić z obcych naszej tradycji kontekstów interpretacyjnych i uwarunkowań kulturowych, odmiennej historii oświaty, innych systemów wartości uznawanych przez społeczeństwo oraz ze zróżnicowanych warunków ekonomicznych i gospodarczych. Redaktor naukowy tomu postawił sobie ambitny cel: opracowanie nowego paradygmatu przywództwa, który w spójny sposób wyznaczyłby ramy przywództwa edukacyjnego. To trudne zamierzenie jest konieczne w wypracowaniu swoistych dla polskiej sytuacji oświatowej wzorców uwzględniających zarówno potrzebę czasu, jak i rodzimą tradycję; wyzwania globalizacji i lokalne potrzeby.

Przyjęte przez Autorów poszczególnych rozdziałów różne ujęcia i perspektywy pozwalają odbiorcy lepiej zrozumieć wieloaspektowość przywództwa edukacyjnego w specyficznych dla rodzimej oświaty uwarunkowaniach, poznać szanse zalecanych nowych rozwiązań oraz zmierzyć się z możliwymi ograniczeniami, a w rezultacie – sprawniej się poruszać po meandrach zarządzania i działalności organizacyjnej celem zmiany rzeczywistości instytucji oświatowych i całego systemu edukacji z uwzględnieniem kryteriów jakościowych.

dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ

Zebrane artykuły tworzą wielobarwny, wielogłosowy, a dzięki temu bogaty obraz współczesnego przywództwa edukacyjnego. Autorów łączy jedna istotna cecha – umiejętność swobodnego poruszania się w świecie teorii i praktyki edukacyjnego przywództwa. Niniejszą publikację spośród innych opracowań podejmujących podobną problematykę wyróżnia przede wszystkim umiejętność łączenie tego, co „teoretyczne”, z tym, co „praktyczne”. Nie mamy więc do czynienia z poradnikiem, który dostarcza prostych rozwiązań bardzo skomplikowanych problemów. Nie jest to również napisane hermetycznym językiem dzieło przeznaczone dla wąskiego grona akademickich badaczy przywództwa w edukacji. Można powiedzieć, że ta książka jest wartościowa i potrzebna zarówno teorii, jak i praktyce edukacyjnej.

dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

WYDAWNICTWO

UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

ISBN 978-83-233-3961-8



9 788323 339618