

Joanna Madalińska-Michalak

Osobliwości pracy dyrektora szkoły – dążenie do mistrzostwa i równowagi życiowej

Labor et Educatio 4, 27-39

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

STUDIA

Joanna Madalińska-Michalak
Uniwersytet Warszawski

**Osobliwości pracy dyrektora szkoły –
dążenie do mistrzostwa i równowagi życiowej**

**Peculiarities of the School Principal's Work –
Striving for Mastery and Life-Balance**

Wstęp

Refleksja naukowa nad pracą ludzką i jej uniwersalizmem nie powinna omijać problematyki kierowania szkołą, a wraz z tym – pracy dyrektora szkoły. W myśl prawa regulującego funkcjonowanie szkoły, dyrektor szkoły jest postacią kluczową i szczególnie docenianą z punktu widzenia miejsca, jakie jest mu w niej przypisane (najwyższe stanowisko w szkole) i roli, jaką ma w niej odgrywać (rola kierownika zakładu pracy). Przyjmuje się, że dyrektor szkoły powinien przejawiać wysokie poczucie odpowiedzialności za szkołę i tworzenie korzystnych warunków sprzyjających kształceniu i wychowaniu uczniów, wychodzić naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów i ich rodzin, podejmować dobre decyzje co do kierunku rozwoju szkoły, umiejętnie wspierać pracę i rozwój zawodowy nauczycieli.

Podstawą prowadzonych tutaj rozważań są przyjęte przeze mnie założenia dotyczące ujęcia roli kierowniczej dyrektora szkoły oraz sposobów oddziały-

wał dyrektora szkoły na podwładnych. W takich pracach, jak chociażby: *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy* oraz *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką* (Madalińska-Michalak, 2015; Jeżowski, Madalińska-Michalak, 2015) pokazują, że katalog wyzwań, potrzeb, warunków i rozwiązań adresowanych do dyrektora szkoły staje się z dnia na dzień coraz bardziej rozległy. Podejście zadaniowe, jakie przyjęło się stosować w stosunku do dyrektora szkoły w naszym kraju, należy uznać za niewystarczające w oddaniu natury pracy dyrektora szkoły, czynników, które rzutują na jej jakość oraz wyzwań, z jakimi musi się zmierzyć dyrektor szkoły. Wszelkie próby wnikięcia w złożoność pracy dyrektora szkoły i ukazania warunków, które decydują o jej jakości, muszą uwzględniać wielość ról, które odrywa jednocześnie dyrektor, kierując szkołą. Współczesność domaga się synkretycznego ujęcia w osobie dyrektora szkoły ról związanych z administrowaniem, zarządzaniem i przywództwem w szkole i jej otoczeniu, zaś jednym z najważniejszych sposobów oddziaływania dyrektora szkoły na podwładnych jest „przykład idący z góry”.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa i gospodarcza, nowe wyzwania, z jakimi musi zmierzyć się szkoła i jej dyrektor, wzrastający zakres obowiązków dyrektora szkoły, nieustannie zmieniające się prawo regulujące życie szkoły, przymus osiągnięć w życiu zawodowym i osobistym, różnorakie wymogi dnia codziennego – wszystko to wymusza na dyrektorze szkoły swoistą kompetencję, jaką jest praca pod nieustanną presją. Pojawia się pytanie o to, co leży u podstaw owej kompetencji? Co sprawia, że pomimo tak komplikującego się obrazu świata, złożoności pracy dyrektora szkoły i narastających wyzwań są dyrektorzy, którzy odnoszą sukcesy i potrafią je podtrzymać? Na podstawie badań nad skutecznymi dyrektorami szkół podam przykłady ich cech i sposobów działania oraz wskażę, że swoistym zadaniem edukacyjnym i wyzwaniem, z jakim powinien zmierzyć się każdy dyrektor szkoły, jest dbałość o rozwijanie swoich kompetencji nie tylko w sferze pracy zawodowej, ale także w sferze relacji z innymi i relacji z samym sobą.

Wieloaspektowość pracy dyrektora szkoły – dyrektor szkoły kierownikiem

Słowo *kierownik* jest obecne w języku polskim od dawna. Jednak precyzyjne zdefiniowanie tego terminu, odniesienie go do innych języków, czy nakreślanie obszaru znaczeniowego nastrocza spore trudności. W literaturze źródłowej, gdy mówi się o kierownikach, to najczęściej określa się ich mianem

szeferów, naczelników, wodzów, dyrektorów, menedżerów, przywódców, liderów, czy organizatorów (Zieleniewski, 1972). Spośród wielu określeń dotyczących kierownika najtrafniejsze wydają się być te, które podkreślają jego odpowiedzialność za kierowanie działaniami prowadzonymi do osiągnięcia celów organizacji oraz te, które akcentują rolę, jakie spełnia on w organizacji (Jeżowski, Madalińska-Michalak, 2015).

W ujęciu encyklopedycznym kierownik jest traktowany jako „zwierzchnik lub podmiot kierujący pracą danego zespołu ludzkiego, będącego organizacją formalną” (Pasieczny, 1981, s. 207). Podkreśla się tutaj, że kierownik to osoba, która w sposób szczególny jest usytuowana w strukturze organizacji formalnej – stoi on na czele danej organizacji lub jej jednostki organizacyjnej (np. na uczelni wyższej – kierownik pracowni, kierownik zakładu, kierownik katedry; w szpitalach mówimy o ordynatorach klinik). Kierownik ma to do siebie, że przy pomocy podległych sobie pracowników przyczynia się do osiągnięcia celów i realizacji zadań organizacji (Listwan, 1995). Kierownik, koordynując pracę pracowników, ponosi odpowiedzialność za działania prowadzące do celów organizacji, za wyniki pracy oraz za tworzenie warunków pobudzających inicjatywę i poczucie odpowiedzialności pracowników (Ściborek, 2000).

Natura pracy kierownika, w tym natura pracy dyrektora szkoły jako jej kierownika, jest dość skomplikowana chociażby z powodu faktu, że kierownik spełnia różne role w organizacji, co doskonale wyjaśnia Henry Mintzberg, jeden z bardziej znanych teoretyków zarządzania. H. Mintzberg (1975, s. 61), poszukując wyróżników pracy kierowniczej, stwierdził, że bycie kierownikiem to niezwykle ważne zadanie, gdyż „dla naszego społeczeństwa żadna praca nie ma bardziej istotnego znaczenia niż praca kierownika. To od kierownika zależy, czy nasze instytucje społeczne będą nam dobrze służyły, czy też zmarnują nasze talenty i zasoby”. Badania Mintzberga zaowocowały nie tylko obaleniem szeregu mitów co do pracy kierownika, ale także wnioskami co do istoty tej pracy. Wnioski te do dnia dzisiejszego mają swoje znaczenie i przywoływane są w szeregu publikacjach z zakresu nauki i praktyki organizacji i zarządzania. Mintzberg (1973) udowodnił, że kierownicy różnego szczebla:

- pracują przez wiele godzin,
- mają intensywne tempo pracy,
- pracują nad zróżnicowanymi zadaniami,
- korzystają w pracy z wielu mediów komunikacji,
- podstawą ich pracy są relacje interpersonalne.

Mintzberg uczynił punktem wyjścia w swoich analizach autorytet formalny, jaki przypisywany jest do zajmowanej przez kierownika pozycji w organizacji i opisał dziesięć ról, do których odgrywania powinni się przygotować kierownicy. Role te zostały podzielone na trzy następujące grupy: role interpersonalne, role informacyjne i role decyzyjne. Te pierwsze – role interpersonalne kierownika – są związane z interakcjami, jakie nawiązuje kierownik z innymi ludźmi w organizacji i jej otoczeniu. Ich pełnienie służy tworzeniu właściwego klimatu sprzyjającego budowaniu kontaktów wewnątrz i na zewnątrz organizacji oraz promowaniu pozytywnego wizerunku firmy i jej szefa. Role informacyjne mówią o przekazywaniu, odbieraniu i analizowaniu informacji. Przykładowo kierownik występując w roli rzecznika, informuje otoczenie organizacji o jej sprawach. Role decyzyjne kierownika wiążą się z podejmowaniem decyzji, rozwiązywaniem problemów i zajmowaniem się sytuacjami, które wymagają negocjacji.

Pełnienie różnorodnych ról przez kierownika wyznacza wysoce zróżnicowane formy jego aktywności i wymaga spełnienia szeregu niełatwych warunków, a mianowicie odpowiednich cech psychofizycznych, specyficznej motywacji, umiejętności oddziaływania na innych ludzi, swoistych kwalifikacji intelektualnych, umiejętności dysponowania czasem własnym i energią. Kierownicy, niejako z założenia, muszą podejmować trudne decyzje, myśleć analitycznie i syntetycznie, często decydują o sposobach komunikacji w organizacji.

Na przestrzeni czasu można zauważyć, że zaszło wiele zmian w naturze pracy kierownika. James A. F. Stoner i Charles Wankel, ukazując zmianę roli i wymagań, zwłaszcza w odniesieniu do kierowników wyższego szczebla nowoczesnych organizacji, zadali błyskotliwe pytanie: czy kierowanie należy zaklasyfikować jako sztukę, naukę ścisłą czy wolny zawód? Jedną z najbardziej doniosłych zmian, która została odnotowana w swoistości działania kierownika i specyfice jego pracy, wywodzi się z nowego spojrzenia na organizację. Spojrzenie to wpisuje się w tzw. koncepcję odwróconej piramidy. Zgodnie z nią, na szczycie organizacji (szczyt piramidy) znajdują się nie tyle kierownicy, co pracownicy, którzy są wspomagani przez kierowników w swojej pracy. W odwróconej piramidzie każdy staje się niejako pracownikiem dodającym wartość (Stoner, Wankel, 1994).

W XXI wieku dobrych kierowników poznaje się „bardziej z tego, że wspomagają, niż z tego, że kierują lub wydają polecenia” (Schermerhorn, 2008, s. 29). W obecnych czasach kierownicy kładą nacisk na pracę zespołową w orga-

nizacji i na wykorzystywanie potencjału każdego pracownika. Współcześnie kierownik jest więc tą osobą w organizacji, której rola nie ogranicza się tylko do dysponowania personelem. Jego praca polega w dużej mierze na zapewnianiu warunków sprzyjających rozwojowi pracowników i satysfakcji, jaką osiąągają oni z realizacji zadań, stanowiących etap w drodze do osiągnięcia celów organizacji.

Po tym dość ogólnym przybliżeniu rozumienia kategorii pojęciowej, jaką jest kierownik i swoistości pracy kierownika, warto odnieść prowadzone rozważania do problematyki dyrektora szkoły jako kierownika i natury jego pracy oraz pokazać, jak w świetle obowiązującego prawa definiuje się dyrektora szkoły jako kierownika i jakie oczekiwania są formułowane w stosunku do niego. Analiza prawa regulującego funkcjonowanie szkoły i pracę jej dyrektora pokazuje, że nie ma raczej najmniejszych wątpliwości, że ze stanowiskiem dyrektora immamentnie związane są funkcje kierownicze, oraz że wobec dyrektora nie stosuje się terminów zarezerwowanych w nauce i literaturze przedmiotu dla zarządzania lub administrowania. Którykolwiek akt prawa z zakresu realizowania usług publicznych, w tym zwłaszcza oświaty, poddamy analizie, w każdym z nich osoba stojąca na szczycie hierarchii pracowniczej w jednostce jaką jest szkoła, odpowiedzialna za nią i za realizowane w niej zadania, a także za wykorzystanie środków publicznych, nazywana jest kierownikiem (Jeżowski, Madalińska-Michalak, 2015).

Należy zauważyć, że najbardziej wiążące i bezpośrednio do dyrektora szkoły adresowane są zapisy ustawy o systemie oświaty (1991), która postanawia *ex cathedra*, że szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora. Ustawa przewiduje odstępstwo od zasady, że dyrektor to nauczyciel, gdyż uwzględnia sytuację, kiedy szkołą lub placówką może również kierować osoba niebędąca nauczycielem powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny. W obu tych przepisach wyraźnie jest mowa o kierowaniu szkołą, ale przez dyrektora, któremu powierzono stanowisko, a nie powołano na funkcję. Dalej ustawodawca upoważnił ministra, aby w drodze rozporządzenia określił wymagania, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek, uwzględniając zwłaszcza kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danej szkole lub placówce, przygotowanie w zakresie zarządzania, ocenę

pracy i spełnianie warunków zdrowotnych do zajmowania stanowiska kierowniczego. Ustawodawca wyraźnie oczekuje więc, by dyrektor kierował szkołą, by był jej kierownikiem, co zresztą wyraźnie uwypukla jeszcze i to, że dyrektor szkoły lub placówki w szczególności kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz (Ustawa o systemie oświaty, 1991). Zadania i role, jakie ustawodawca przypisał dyrektorowi szkoły, plasują się w takim ujęciu kierowania, na które składa się zestaw działań obejmujących planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi, i kontrolowanie.

Wyniki badań jednoznacznie pokazują, jak wiele zmian zaszło w naturze działania dyrektora szkoły i jak współcześnie opisuje się wymagania kierowane pod jego adresem. Przegląd literatury przedmiotu dowodzi, że obecnie trudno jest wskazać choćby jedną teorię „dobrego” kierowania, zarządzania, administrowania, czy przywództwa w szkole, z którą by się wszyscy zgadzali. Pojedyncze koncepcje mówią jedynie o pewnej ścieżce zachowań dla dyrektorów szkół, dlatego też każda z nich może być uznana za zawężoną. Praca dyrektora szkoły ma to do siebie, że jeśli chcemy ją badać, to należy spojrzeć na nią wielowymiarowo (Jeżowski, Madalińska-Michalak, 2015). Współcześnie warto uznać, że wypełnianie roli kierownika, administratora, menedżera i przywódcy najczęściej dzieje się równoległe, a role te same w sobie powinny się nawzajem wzmacniać, co z pewnością służyć będzie lepszej realizacji przypisanych zadań do stanowiska dyrektora szkoły (Jeżowski, Madalińska-Michalak, 2015).

Różne pola aktywności zawodowej dyrektora – kierowanie, administrowanie, zarządzanie i przewodzenie wymagają odpowiedniego pełnienia ról związanych z tymi aktywnościami. Wydaje się, jak trafnie zauważa Jan Łuczyński, że na przykład „inna wiedza i inne umiejętności są potrzebne menedżerowi, a inne – administratorowi. Administrator powinien przede wszystkim znać się na prawie w dziedzinie, którą administruje, oraz dysponować umiejętnościami niezbędnymi do realizacji poleceń zwierzchników. Dla menedżera dogłębną znajomość prawa nie jest podstawową potrzebą (może skorzystać z usług ekspertów w tej dziedzinie), natomiast do najbardziej przydatnych należą: umiejętności radzenia sobie z ludźmi, na których musi wywierać wpływ, by realizowali jego decyzje, umiejętność radzenia sobie ze stresem i emocjami, których wiele wywołuje zmienna sytuacja zarządzanego przez niego przedsiębiorstwa, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów, które nie-

uchronnie pojawiają się w związku ze zmianami w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym jego organizacji, znajomość zasad ekonomii, finansów i kalkulowania ryzyka” (Łuczyński, 2011, s. 93). To samo można byłoby powiedzieć w odniesieniu do roli menedżera i przywódcy. Tutaj także potrzeba odmiennej wiedzy i umiejętności, by role te były rzeczywiście dobrze odgrywane i by mogły się wzajemnie dopełniać. Sztuka pracy dyrektora szkoły polega na tym, by zrobić właściwy użytek z dopełniających się umiejętności kierowania, administrowania, przewodzenia i zarządzania. Dyrektor szkoły powinien bezstronnie traktować każdą z nich i nie ulegać skłonności do faworyzowania którejkolwiek. W ten sposób może integrować te różne, pozornie przeciwstawne umiejętności.

Dyrektorzy szkół osiągający sukcesy

Badania nad dyrektorami szkół, którzy odnoszą sukcesy w swojej pracy pokazują, że dyrektor szkoły, posiadając zdolność do wpływania na zachowania pracowników jest głównym źródłem przywództwa w szkole i odgrywa zasadniczą rolę w promowaniu zmiany dla doskonalenia szkoły. Badania te dowodzą, że istnieje istotny związek między wartościami edukacyjnymi, jakim kierują się dyrektorzy w pracy, jakością ich działań strategicznych a doskonaleniem warunków w szkole na rzecz poprawy osiągnięć edukacyjnych uczniów. Nie ma jednego modelu, który pozwalałby opisać skuteczne przywództwo w szkole. Jest jednak możliwe:

- zidentyfikowanie wspólnych wartości, którymi kierują się dyrektorzy szkół w swojej codziennej pracy,
- przedstawienie najważniejszych cech, które opisują tych dyrektorów i ich kompetencji,
- opisanie sposobów działania, podejmowania decyzji i realizacji działań¹.

Badania nad dyrektorami szkół pozwalają stwierdzić, że osiągają oni i utrzymują sukces zarówno poprzez to jacy są, jak i jak pracują – jakie wykorzystują strategie działania w swojej pracy.

Wyniki badań pozwalają twierdzić, że dyrektorzy jako skuteczni przywódcy kierują się w swym działaniu wartościami, które sprzyjają pracy z pasją. Dyrektorzy ci radzą sobie ze wzrastającą złożonością życia szkolnego i prze-

¹ Omówienie badań w tym zakresie można odnaleźć w takich pracach, jak: Madalińska-Michalak (2012) oraz Day (2014).

ciążeniami wynikającymi z zewnętrznych nacisków na mierzalne wyniki, konkurowaniem o środki finansowe, coraz mocniejszą kontrolą i rozliczalnością. Tworzą wizję szkoły jako miejsca, które sprzyja uczeniu się. W swojej codziennej pracy przejawiają dbałość o relacje między nauczycielami i sprzyjają budowaniu relacji opartych o zaufanie i wzajemną troskę. W kontaktach ze współpracownikami są nastawieni na wypracowywanie wspólnej wizji szkoły, uzgadnianie wzajemnych oczekiwań i precyzowanie celów do osiągnięcia. Stawiają wysokie wymagania zarówno sobie, jak i innym, ciągle poszerzając możliwości uczenia się wśród uczniów i nauczycieli. Zależy im na wspieraniu nauczycieli poprzez budowanie podstaw na rzecz współpracy. Budzą oni wiarę nauczycieli we własne możliwości. W relacjach z innymi ludźmi ujawniają się takie ich cechy charakteru, jak: szacunek wobec innych, autentyczność, przyznawanie się do błędów, troska o ludzi i stwarzanie im warunków, by mogli się rozwijać.

Dyrektorzy szkół jako skuteczni przywódcy edukacyjni doskonaląc szkołę poprzez to kim są i jacy są, posiadają pewien układ cech, dzięki którym potrafią oni skupiać wokół siebie innych i pociągnąć ich do osiągnięcia ponadprzeciętnych rezultatów. Dyrektorzy jako skuteczni przywódcy edukacyjni:

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

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

Badania Sheryl Boris-Schacter i Sondry Langer (2006) nad dyrektorami szkół, którzy są skutecznymi przywódcami edukacyjnymi pokazują, że do katalogu powyższych cech konieczne należy dopisać umiejętność odnalezienia równowagi pomiędzy pracą a życiem prywatnym. Autorki dowodzą, jak ważne w prawidłowym funkcjonowaniu dyrektorów szkół, tych którzy są silnie zaangażowani w swoją pracę, jest zachowanie zdrowej równowagi nie tylko w kontekście pracy i domu, lecz także innych obszarów zajmujących przestrzeń życiową i mentalną.

Warto zauważyć, że idea *work-life balance*, na którą powołują się autorki badań, powstała na przełomie lat 70. i 80. XX wieku. I była ona odpowiedzią na pojawiające się problemy społeczne, takie jak pracoholizm czy wypalenie zawodowe. Zgodnie z tą ideą pracodawca powinien doceniać swojego pracownika i dbać o jego dobre samopoczucie i zadowolenie z pracy. W przypadku dyrektorów szkół, jak i nauczycieli, ich pracodawcą jest szkoła, zaś obowiązki kierownika zakładu pracy wobec dyrektora pełni wójt, burmistrz, prezydent miasta, starosta, czy też marszałek. Pojawia się pytanie, czy kierownicy ci doceniają pracę dyrektora szkoły. Obserwacje życia codziennego pozwalają stwierdzić, że raczej oni oceniają dyrektora szkoły, niż go doceniają.

Dążenie do mistrzostwa – sfery rozwoju kompetencji

Badania Zbigniewa Pietrasińskiego (2003) pokazują, że można generalnie zauważyć nierównowagę poziomów kompetencji jednostki w trzech sferach naszego życia, w trzech symultanicznych aspektach świata – aspektach, które charakteryzują egzystencję każdego z nas. Najczęściej przejawiamy mistrzostwo w zawodzie (sfera I – *Umwelt*); o wiele rzadziej w relacjach z innymi (sfera II – *Mitwelt*) i rzadko kiedy w relacji do samego siebie (sfera III – *Eigenwelt*)².

Owa nierównowaga poziomów kompetencji wynika, według Z. Pietrasińskiego, ze standardów oczekiwań społecznych, co do poziomu wymaganej kompetencji. Standardy najwyższe dotyczą świata I, a w nim obszar pracy zawodowej. Presja rynku, konkurencji i współczesnej technologii narzuca nam, zdaniem Z. Pietrasińskiego, profesjonalizm, wysokie zaangażowanie i odpowiedzialność. W świecie II, społecznym, wymogi dotyczące kompetencji są niższe i mniej sformalizowane. W *Mitwelt* często występują działania oparte na przyswojonym doświadczeniu lokalnej społeczności oraz indywidualnym

² Szerzej na ten temat piszę w artykule: Michalak (2005).

doświadczeniu jednostki. Jest to sfera, jak podkreśla Z. Pietrasiński, tolerująca i akceptująca działanie na podstawie wiedzy potocznej i amatorskiej. Można powiedzieć – za Z. Pietrasińskim – że ogólnie przyjęte w naszych czasach wymagania kompetencyjne są w tej sferze niskie. O wiele niższe są jeszcze wymagania, jeśli chodzi o III sferę rozwoju. Jednostka zwykle rozstrzyga swoje dylematy wewnętrzne na podstawie limitowanych doświadczeń własnych i fragmentarycznej wiedzy o sobie i innych. Sytuacja zmienia się dopiero wówczas, gdy osoba, nie radząc sobie z własnymi problemami, zgłasza się po pomoc do wyspecjalizowanych instytucji. Należy podkreślić, że w sferze I wysoka kompetencja jest wymogiem profesjonalizmu i obligatoryjną normą, która obowiązuje na co dzień w imię zapewnienia wysokiej efektywności i zdolności do innowacji. Natomiast w sferze II i III zwykle sięga się po nią dopiero w warunkach poważnych niepowodzeń w „normalnym” funkcjonowaniu (tamże). Tymczasem rozwój ku pełni człowieczeństwa może odbywać się dzięki podnoszeniu kompetencji w relacjach z innymi (sfera II) i w relacji do samego siebie (sfera III).

Osiąganie prawdziwej dojrzałości, dążenie do mistrzostwa jest możliwe, jak wskazuje Z. Pietrasiński, dzięki – między innymi – doskonaleniu kompetencji w pracy, w zachowaniach społecznych i rozwoju wewnętrznym. Ideał „potrójnej kompetencji” oznacza aspirowanie do pełnego człowieczeństwa przez rozwój we wszystkich trzech sferach, a nie tylko w sferze I. Zadaniem jednostki jest podejmowanie osobistej odpowiedzialności za kierowanie własnym życiem i rozwojem, a zarazem za zdobywanie kompetencji w pełnieniu roli autokreacyjnej. Ta odpowiedzialność wyraża się m.in. w traktowaniu zadań ze sfery II i III z takim samym zaangażowaniem i sumiennością, jaką ludzie demonstrują – często pod presją zewnętrzną – w pracy zawodowej.

Badania nad rozwojem zawodowym dyrektorów szkół w kontekście stawiania się skutecznym przywódcą edukacyjnym pokazują, że w narracjach dyrektorów pojawiają się takie tematy, jak sposoby stawiania czoła różnym problemom, wyzwaniom, sytuacjom kryzysowym, które pojawiały się w ich pracy i w życiu osobistym (Madalińska-Michalak, 2012). Badania te odsłaniają, jak dyrektorzy w trakcie pełnienia swojej roli kierowniczej zdobywają kompetencje właśnie w tych trzech wskazanych przez Pietrasińskiego obszarach rozwoju człowieka.

Podsumowanie

Studia nad literaturą przedmiotu dowodzą, jak wiele zmian zaszło w naturze działania dyrektora szkoły i jak współcześnie opisuje się wymagania, kierowane pod jego adresem. Obecnie trudno jest wskazać choćby jedną teorię „dobrego” kierowania, zarządzania, administrowania, czy przywództwa w szkole, z którą by się wszyscy zgadzali. Analiza fenomenu pracy dyrektora szkoły dowodzi, że pojedyncze koncepcje oddające wycinkowo, z określonej perspektywy, naturę tej pracy nie są najlepsze. Każda z propozycji teoretycznych mówi jedynie o pewnej ścieżce zachowań dla dyrektorów szkół, dlatego też każda z nich może być uznana za nieco zawężoną. Podejście zadaniowe, jakie przyjęło się stosować w stosunku do dyrektora szkoły w naszym kraju należy uznać za niewystarczające w oddaniu natury pracy dyrektora szkoły, czynników, które rzutują na jej jakość oraz wyzwań, z jakimi musi się zmierzyć dyrektor szkoły. Stąd też, w ramach prowadzonych tutaj rozważań starałam się nakreślić złożoność pracy dyrektora szkoły.

Przyjęcie synkretycznego podejścia do roli dyrektora szkoły pozwala uznać, że wypełnianie roli kierownika, administratora, menedżera i przywódcy najczęściej dzieje się równolegle, a role te same w sobie powinny się nawzajem wzmacniać, co z pewnością służy lepszej realizacji przypisanych zadań do stanowiska dyrektora szkoły.

Dyrektor powinien być takim przełożonym, który sam zapoczątkowuje zmianę u siebie, dąży do wszechstronnego rozwoju, ma osiągnięcia zawodowe oraz chce i potrafi dzielić się nimi z podwładnymi. O jakości pracy dyrektora szkoły decyduje to, kim on jest, co myśli o sobie i swojej pracy, jak postrzega odgrywane przez siebie role, jak doszedł do zajmowania stanowiska kierowniczego w szkole, jak podnosi swoje kwalifikacje, jak dba o swój rozwój zawodowy oraz co inni myślą o nim i jego pracy. Bycie dyrektorem szkoły oznacza, że dyrektor jest nie tylko administratorem i menedżerem, ale może być *najważniejszym przywódcą* w szkole poprzez wypracowanie sobie autorytetu osobistego.

Przedstawione tutaj analizy kierują naszą uwagę w stronę przygotowania dyrektorów do pełnienia roli. Kwestia kształcenia dyrektorów oraz ich doszkalaćcia i doskonalenia zawodowego pozostaje wciąż otwarta i domaga się namysłu w celu wypracowania satysfakcjonujących praktyk w tym zakresie. Istota nauczycielskiej profesji, w tym zajmowanie stanowiska dyrektora szkoły

i realizowanie różnych ról, 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 umiejętności decydujących o byciu dobrym dyrektorem. Skomplikowana i niezwykle wymagająca praca dyrektora szkoły wymaga ciągłego doskonalenia się, rozwijania kompetencji nie tylko w sferze pracy zawodowej, ale także – a może nawet w pierwszej kolejności – w sferze relacji z innymi i relacji z samym sobą. Ciągły rozwój oznacza dla dyrektorów skierowanie się w stronę mistrzostwa i stanu zdrowej równowagi życiowej, w którym praca, życie domowe, społeczne oraz osobiste potrzeby dyrektorów szkół będą miały swoje najważniejsze miejsce.

Streszczenie: Przedmiot rozważań w niniejszym artykule stanowią: praca dyrektora szkoły i jej wyróżniki oraz problematyka ról i rozwoju zawodowego dyrektora szkoły. W artykule podkreślam konieczność synkretycznego ujęcia w osobie dyrektora szkoły ról związanych z administrowaniem, zarządzaniem i przywództwem w szkole i jej otoczeniu oraz stawiam pytanie o to, co leży u podstaw kompetencji pracy dyrektorów szkół pod nieustanną presją. Wyprowadzam wnioski odnoszące się do rozwoju zawodowego dyrektorów i ich profesjonalizmu.

Słowa kluczowe: dyrektor szkoły, kierowanie szkołą, natura pracy kierownika, rozwój, kompetencje

Abstract: The subject of discussion in this article includes work headmaster and its distinguishing features and issues of roles and professional development of school director. The article emphasizes the need syncretic approach in the person of headmaster roles related to the administration, management and leadership of the school and its environment, and puts the question of what underlies the competence of school principals working under constant pressure. The conclusions concerning the professional development of directors and their professionalism.

Keywords: school director, school management, nature of work manager, development, competence

Literatura przedmiotu

- Boris-Schacter, S., Langer, S. (2006). *Balanced Leadership. How Effective Principals Manage Their Work, Teachers College*. New York–London: Columbia University.
- Day, Ch. (2014). Budowanie i podtrzymywanie sukcesu w przywództwie: perspektywy międzynarodowe. W: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania* (s. 119–155). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jeżowski, A. J., Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Listwan, T. (1995). *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*. Wrocław: Wydawnictwo Kadry.
- Łuczynski, J. (2011). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Michalak, J. M. (2005). Profesjonalizm a kształtowanie jakości osobowych. Drogi do pełni. W: E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły istota (nie)znana?* (s. 89–100). Łódź: Wydawnictwo Naukowe „Novum”.
- Mintzber, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1975). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, 53(4), 49–61.
- Pasieczny, L. (red.) (1981). *Encyklopedia organizacji i zarządzania*. Warszawa: PWE.
- Pietrasinski, Z. (2003). Jakość życia a jakość osoby. Perfekcyjne kształcenie i zaniedbane wychowanie. *Psychologia Jakości Życia*, 2(2), s. 55–66.
- Schermerhorn, J. (2008). *Zarządzanie*. Warszawa: PWE.
- Stoner, J. A. F., Wankel, Ch. (1994). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
- Ściborek, Z. (2000). *Kierownik w przedsiębiorstwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ustawa o systemie oświaty (1991). Dz.U z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.
- Zieleniewski, J. (1972). *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do organizacji i kierowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 05.07.2016 r.

Data akceptacji artykułu: 30.09.2016 r.