

Inetta Nowosad*

ALICANTO CZY SIMURG? O ZMIANIE ORIENTACJI NA INNOWACJE I PRZYWÓDZTWO W SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI

Wprowadzenie

W porządkowaniu oglądu rzeczywistości, zwłaszcza zjawisk złożonych i niejednoznacznych pomaga ludziom stosowanie metafor. Wiesława Limont zwraca uwagę, iż przekazy metaforyczne są silnie powiązane z naszymi głębokimi doświadczeniami i najczęściej wykorzystujemy je nieświadomie w języku potocznym – w codziennym myśleniu i działaniu. Metafory, choć stanowią niezwykle użycie lub połączenie słów, które w nowych okolicznościach lub związkach zyskują odmienne znaczenie, powstają zawsze na fundamencie znaczeń dotychczasowych i stanowią ich przekształcenie, przeniesienie, rozszerzenie lub uabstrakcyjnienie. Nie jest od nich wolna nauka, w której metafora jest nie tylko formą wyrazu, ale również swoistym narzędziem poznania. George Lakoff i Mark Johnson istotę metafory ujmują jako „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”. W tak przyjętym ujęciu są postrzegane jako ważne narzędzia poznania.

Mats Alvesson i André Spicer zwracają uwagę, iż metafory można zastosować w analizie kategorii przywództwa. Jest to bowiem złożony konstrukt społeczny, w dodatku wysoce kontekstowy. Jednakże, rozpoznanie kategorii przywództwa w szkolnej codzienności, ma inny – ważny wymiar – jest jednoznacznie powiązane z wywołaniem w szkole dążenia do zapewnienia środowiska sprzyjającego poprawie uczniowskich osiągnięć. Takie ukierunkowanie rozumienia przywództwa w szkole ukazuje zmianę paradygmatu. W artykule by wyostrzyć spojrzenie i wykazać różnice stanowiące o tej zmianie przyjęto metaforę dwóch ptaków: Alicanto i Simurga.

***Inetta Nowosad** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor UZ, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: efektywne systemy szkolne, rozwój szkoły, przygotowanie nauczycieli do zawodu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>; e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl

Prezentowane rozważania osadzono w teorii organizacyjnego uczenia się, które w centrum stawia kategorię zmiany oraz przekształcanie szkoły w kierunku poprawy. Zwraca też uwagę na znaczenie (i sposób rozumienia) inicjowanych procesów aktywujących wdrażanie innowacji w szkołach powiązanych ze wzrostem uczniowskich osiągnięć. Dlatego celem opracowania jest ukazanie przez pryzmat przywództwa podejścia do innowacji, które przekształca szkolną codzienność (kulturę szkoły) i prowadzi do praktykowania wartości wspierających najlepsze i wysoce skuteczne praktyki edukacyjne.

Alicanto czy Simurg?

Alicanto to nocny ptak pustyni Atacama z chilijskiej baśniowej przypowieści, który przez uwielbienie srebra i złota, zjada ten kruszec w każdej ilości. W efekcie nie potrafi latać – stał się nielotem. Mało tego, Alicanto po obfitym posiłku, nie może sprawnie chodzić i potrafi się jedynie czołgać. Niszczy też konkurencję, bowiem poszukiwaczy cennych kruszców śledzi i przyciemnia blask złota i srebra, zaś tym, który emanuje z jego skrzydeł zwabia poszukiwaczy na brzeg klifu i strąca. W ten sposób likwiduje możliwą konkurencję. Zachłannie i bez umiaru zgarnia wszystko dla siebie.

Alicanto to typ przywódcy transakcyjnego lub najbardziej pasywnego i nieefektywnego stylu, zwanego przywództwem *laissez-faire* (fr. *laissez faire* – „pozвольcie czynić”), w którym lider pozostawia „wolną rękę” zespołowi i prawie wcale lub wcale nim nie zarządza. Taki lider:

- unika zajmowania stanowiska w problematycznych sytuacjach, angażowania się i decydowania,
- jest nieobecny, gdy jest potrzebny,
- jest opóźniony w pracy i nie nadrabia zaległości,
- nie kładzie nacisku na rezultaty.

Transakcyjny przywódca określa, co podwładni powinni zrobić, jednakże w zakresie osiągnięcia celów. Poza tym klasyfikuje te wymagania i stara się wpłynąć na ludzi tak, żeby nabrali pewności, iż odpowiedni wysiłek pozwoli im zrealizować zadania. Taki przywódca przydziela zadania członkom organizacji i motywuje karami i nagrodą (metoda kija i marchewki). Istnieje również zauważalny łańcuch dowodzenia i kanał komunikacji jednokierunkowy, głównie w dół (Burns 1978).

Innym ptakiem jest Simurg (Simurgh). Opisywany w perskiej mitologii jako dobroduszny i nieśmiertelny król wszystkich ptasich gniazd w konarach „Drzewa Wiedzy”. W języku perskim wyrażenie *si murǧ* oznacza „trzydzieści ptaków”. Simurg to także ptak reprezentujący związek ziemi i nieba

oraz pośrednik między tymi bytami. Jest symbolem jedności we wspólnocie i realizacji najpiękniejszych, podstawowych wartości. W przyjętym przeze mnie ujęciu Simurg uosabia typ przywódcy transformacyjnego, który motywuje podwładnych do zrobienia więcej niż początkowo zamierzali: rozbudza poczucie wartości i ważności zadań; uświadamia, że wykraczają poza interes własny na rzecz zespołu, organizacji bądź społeczeństwa; wskazuje na konieczność podniesienia na wyższy poziom ich własnych potrzeb, jak np. samorealizacji, jednocześnie dba o ich dobrostan. Transformacyjny lider w ten sposób motywuje pracowników – do wykraczania poza własne interesy dla większego dobra organizacji (Bass 1996, 1985).

Przywódca transformacyjny jak i Simurg, przypisuje istotną rolę relacjom międzyludzkim; zaufaniu, zrozumieniu, współpracy i odpowiedzialności. Partycypuje przyszłość i jest jej projektantem przez co w szkole wspiera jej rozwój (organizacji), który utożsamia z rozwojem zawodowym nauczycieli. Można to rozumieć jako kreowanie warunków sprzyjających poczuciu jedności w organizacji zapewniającej pracownikom dobrostan i atrakcyjne warunki rozwoju. Taki przywódca może być skuteczny tylko wtedy, kiedy wykorzysta własną wizję i energię do inspiracji podwładnych. Istotą tego typu przywództwa dobrze oddaje cytat Farid Ud-Din Attar XIII, wiecznej alegorii pt. Konferencja ptaków, w której wynosi Simurga do rangi symbolu lub też wizerunku bóstwa i pisze „wreszcie go widzą: przekonują się, że one same są Simurgiem, że Simurg to każdy z nich i wszystkie razem” (Farid Ud-Din-Attar 1961).

Warto dodać, że przywództwo transformacyjne po raz pierwszy zidentyfikował James Burns w 1978 roku i opisał je jako zdolność przywódcy do pozytywnego motywowania swoich pracowników i podnoszenia morale w środowisku pracy celem efektywnego wykonywania swojej pracy. Burns stwierdził, że wyjście poza własne interesy jest możliwe w przypadku wdrażania strategii wspierających nadrzędne wartości organizacji.

Inaczej lider transakcyjny przypisuje pracownikom cele i zadania do wykonania. Bezpośrednio zwraca się do swoich podwładnych tylko wtedy, gdy wystąpiły problemy lub praca nie została ukończona w sposób zadowalający. Jednakże i odwrotnie, za dobrze wykonaną pracę, pracownicy przewidują nagrodę. Lider transakcyjny skupia się bardziej na zarządzaniu niż przywództwie. Jego siła tkwi w jasnym ustalaniu celów i uporządkowanym środowisku pracy (Bass 1985). Jednakże, problem z przywództwem transakcyjnym to sukces oparty na osiągnięciu zadania. W rezultacie pracownicy są mniej zdolni do projektowania innowacyjnych rozwiązań i słabiej przygotowani do adekwatnego rozwiązywania problemów.

Przywódtwo transakcyjne jest receptą na niższą wydajność i wdrożenie zmian jest również trudne. Lider zaangażowany tylko w tego rodzaju podejście doświadczy kryzysu, gdy nie będzie mógł dostarczyć oczekiwanych nagród, takich jak promocja, wzrost wynagrodzenia lub inne uznanie, które mają znaczenie dla członków organizacji. By lider transakcyjny odniósł sukces, musi zapewnić pracownikom spełnienie ich własnych interesów, nawet wtedy gdy akceptowalne wyniki są na minimalnym poziomie (Bass, Avolio 2003; Gillespie, Mann 2004).

Badacze opisują strategie transakcyjne jako działalność skoncentrowaną na zadaniach, podczas gdy strategie transformacji koncentrują się na zindywidualizowanym rozważaniu wpływu i motywacji inspirującej działania (Lowe, Kroeck, Sivasubramaniam 1996). Bruce Avolio i Bernard M. Bass odkryli ścisłą korelację między pracownikami a przywództwem transformacyjnym – czynnik ten był też największym predykatorem zadowolenia wskazywanym przez pracowników (Avolio, Bass 2004). Jest to możliwe jedynie w przypadku tworzenia przez liderów pomyślnych, satysfakcjonujących relacji zorientowanych na poprawę efektywności. Osiągnięcie wyników zwiększa zadowolenie pracowników. Większy stopień zdecentralizowanego procesu decyzyjnego umacnia pozycję upodmiotowienia pracowników, zwiększa ich aktywność i dodatkowo usuwa głównego lidera (dyrektora szkoły) z codziennych decyzji i konieczności wywierania wpływu (Banerji, Krishnan 2000). Wzmacnianie pracowników podległych w hierarchii organizacji przez transformacyjne strategie przywódcze zwróciło uwagę badaczy na nieoczekiwany, niekorzystny problem, który został zauważony przez badaczy w sektorze rządowym USA. Przywódcy zaczęli wycofywać się z podejmowania decyzji, minimalizować własne ryzyko przez zrzeczenie się autorytetu (Van Wart 2003). Ta zmiana spowodowała zmniejszenie efektywności pracowników, bowiem przywódcy unikali interweniowania i utrzymywania odpowiedzialności za swoich podwładnych. Konsekwencją tego była zauważalna utrata odpowiedzialności menadżerskiej. Istnieją badania, z których wynika, iż niektórzy menadżerowie sektora publicznego celowo stosują rozproszone podejmowanie decyzji, które wynikają z lęku przed porażką, odpowiedzialnością lub utratą pracy (McCracken, Brown, O’Kane 2012, s. 301; Rajasekar, Khan 2013).

Paradoksalnie brak znajomości procesów zachodzących wewnątrz organizacji (szkoły) i siły wpływu przywództwa na każdym poziomie funkcjonowania jej społeczności sprowadza lidera do odwrotu od odpowiedzialności i unikania interweniowania i podejmowania decyzji, co w dalszej perspektywie może prowadzić do strategii leseferyzmu. Zrozumienie roli przywództwa, ale też sposobów wprowadzania zmian zorientowanych na efektywność

osiągania przyjętej misji, strategii, może pomóc liderom lepiej zrozumieć wyzwania, jakie mogą się pojawić podczas wykonywania codziennych obowiązków kierowniczych i przejść z pozycji władzy w szkole do roli służby wobec innych.

Od strefy komfortu do strefy uczenia się i innowacji

Przywództwo w szkołach by było efektywne w jednakowej mierze odnosi się do zapewnienia stabilności – środowiska bezpiecznego, wzmacnianego poczuciem dobrostanu nauczycieli, jak i do zmian – partycypujących dynamikę wyzwań, którym w swojej pracy muszą sprostać nauczyciele. Oznacza to konieczność pielęgnowania wpływów wewnątrzszkolnych z uwzględnieniem tych zewnętrznych, które nie są obojętne dla szkolnego życia i wyznaczają kierunek zmian. Na potrzebę osiągnięcia równowagi w tej kwestii zwraca uwagę Jack Welch w słowach: „Jeśli tempo zmian na zewnątrz przekracza tempo zmiany w środku – koniec jest bliski” (za: Yashin-Shaw 2016). Uczula to na zwrócenie baczniejszej uwagi na podejmowane zmiany w środowisku szkolnym adekwatne lub najlepiej przewidujące zmiany w otoczeniu. Zwraca uwagę na skalę problemów do rozwiązania. Budzi to potrzebę uzyskania odpowiedzi na wiele pytań, jak choćby: których kompetencji potrzebuje uczeń w XXI wieku? Jakie nauczanie oraz procesy uczenia się są w stanie je rozwijać i pielęgnować, oraz które modele oceniania mogą znacząco umocnić uczniów i monitorować nabywanie tych kompetencji? Jak włączyć ucznia w procesy uczenia się na zewnątrz szkoły? Jaka powinna być obecnie rola szkoły i jaka powinna być organizacja społeczna w szkole? Jak można tworzyć polityki i praktykę w celu wspierania zmian wartości, wzorców, ról, metod i praktyk wprowadzonych przez trzecią rewolucję cyfrową i jej przenikanie do edukacji? Jak najlepiej wykorzystać nowe technologie do wspierania edukacji w stawianiu czoła tym wszystkim wyzwaniom? No i jeśli odpowiemy na te pytania, zostaje ostatnie – jaka jest rola dyrektorów szkół i nauczycieli w tym nowym środowisku edukacyjnym?

Ta niewielka grupa pytań kieruje uwagę na potrzebę wzmocnienia w środowisku szkolnym nowych, niepraktykowanych wcześniej rozwiązań, które zwyczajowo określamy mianem innowacji. W klasycznym ujęciu Josepha Schumpetera (1960) pojęcie innowacji wprowadzone po raz pierwszy w 1911 roku do nauk ekonomicznych, było przypisane „twórczej destrukcji” – to znaczy „zniszczeniu starego układu i urzeczywistnieniu nowego”. Te wcześniejsze rozważania w ramach nauk ekonomicznych otworzyły pole definiowania innowacji, do których Schumpeter zaliczał:

- wytworzenie nowego dobra (towaru);
- zastosowanie nowego, niestosowanego sposobu produkcji;

- zdobycie nowego rynku bez względu czy rynek ten istniał wcześniej, czy też nie;
- pozyskanie nowego źródła surowców lub półfabrykatów;
- wprowadzenie nowej organizacji produkcji (Schumpeter 1960, s. 99-101).

Współcześnie rozumienie „twórczej destrukcji” Schumpetera zostało udoskonalone. Innowacja to zastosowanie idei lub wynalazku, dostosowanego lub udoskonalonego do konkretnych zastosowań lub w konkretnych kontekstach (Redding, Twyman, Murphy 2013, s. 6). Wdrażanie innowacji następuje z biegiem czasu w miarę, jak innowacja jest dopasowywana do kontekstu. W efekcie innowacja zastępuje standardowy produkt, program, praktykę lub proces czymś lepszym, a ponieważ większość go przyjmuje, staje się nowym standardem. OECD przyjmuje cztery typy innowacji, które obejmują szeroki zakres zmian w działalności firm/organizacji: innowacje w obrębie produktów, innowacje w obrębie procesów, innowacje organizacyjne i innowacje marketingowe (OECD/Eurostat 2005, 2008, s. 19).

W edukacji innowacje zostały zdefiniowane mniej konkretnie, co osłabia ich zdolność do wykorzystania i skalowania w celu uzyskania lepszych, bardziej efektywnych wyników w nauce (Przyborowska 2013, s. 29-41). Wynika to z faktu, iż innowacje w edukacji/uczeniu się (*Innovation in learning*) zachodzą w specyficznym kontekście realizowanych procesów nauczania i uczenia się, poprawiając wdrażanie standardowej praktyki lub wprowadzając nową praktykę, dzięki czemu uczniowie (szkoły) uzyskują wyższe osiągnięcia i poprawiają efekty uczenia się (Redding, Twyman, Murphy 2013). Konieczność uzyskania poprawy, jak dowodzą Kieron Kirkland i Dan Sutch (2009, s. 10), wynika z określenia, że „innowacja to zastosowanie nowego zasobu lub podejścia, które zmienia praktykę społeczną tworząc pewną wartość” tzn. nowe osiągnięcie jest lepsze lub bardziej efektywne niż poprzednia (Licht, Tasiopoulou, Wastiau 2017, s. 15).

Innowacje edukacyjne obejmują nowe lub znacząco ulepszone podejście do nauczania, uczenia się i oceny w klasie, a także zmiany w organizacji lub zarządzaniu szkołą (szkołami) jako systemem. Wspólne jest tu podejście do nauczania i uczenia się charakteryzowane jako „skoncentrowane na uczniach” lub „konstruktywistyczne”. Eksponuje rozwój myślenia i umiejętności „uczenia się” oraz syntezy wiedzy z całego programu nauczania (OECD 2013).

Eksperti OECD uważają, iż tendencja do praktykowania innowacji w edukacji wynika z czterech głównych źródeł:

- presji społecznej i ekonomicznej by poprawić (podnieść) osiągnięcia

- uczniów;
- zmian jakie dokonały się w środowisku pracy, życiu społecznym i rodzinnym;
- szybko rozwijających się technologii;
- potrzeby motywowania i angażowania uczniów, jako wzmacniających efektywność procesów dydaktycznych (Looney 2009, s. 4-5).

W efekcie, presja wywierana na szkoły ma pomóc w rozwoju innowacyjnych środowisk edukacyjnych adekwatnych do specyficznego kontekstu, w którym przyszło im funkcjonować. W tym miejscu, ważne wydaje się ponowne przemyślenie wielu ról – członków szkolnej organizacji oraz wzmocnienie podejścia opartego na współpracy. W rzeczy samej, udana innowacja zależy od ludzkiej kreatywności, wiedzy, umiejętności i talentów, które w dużej mierze są rozwijane przez edukację. Zatem, w jaki sposób szkoły i nauczyciele mogą lepiej kultywować te zdolności? I, co ważne, w jaki sposób systemy edukacyjne mogą rozwijać własne zdolności innowacyjne? I tu odsłania się ważna rola przywództwa.

Praktykowanie innowacji wymaga przywódców, którzy są świadomi zarówno możliwości, jak i ograniczeń oraz potrzeb organizacji, a także rozumieją proces innowacji i ludzką dynamikę zmian. Istotne wydaje się ułożenie innowacji jako pożądanego wartości, która zmienia optykę postrzegania innowacji – jako coś potrzebnego szkole, a nie zakłócającego pracę – kierującego szkołę w stronę rozwoju i poprawy. Proces innowacji zwraca bowiem uwagę na warunki sytuacji, w której może efektywnie przebiegać, jak atmosfera przejrzystości i zaufania, która zachęca ludzi do poszukiwania lepszych sposobów nauczania i uczenia się, a także może ukierunkować na poprawę realizowanych działań, gdy dowody wskazują, że zmiana jest potrzebna (Redding 2012, s. 8). Oznacza to również podjęcie ryzyka, które jest wpisane w orientację na sukces. Może się wiązać z utratą (choć tymczasową) klarowności, czy stabilności dotychczasowych układów.

Proces tworzenia w szkole środowiska innowacyjnego można ukazać za Ireną Yashin-Shaw (2016) jako przejście przez trzy strefy: komfortu, uczenia się i innowacji, w których wskazuje odmienne role liderów – dyrektorów szkół. Etapy te mogą zachodzić na siebie lub powracać wielokrotnie przed zakończeniem pełnego cyklu udanej zmiany, choć trudno nie wykluczyć zatrzymania się szkoły i utknięcia w określonej sferze.

Strefa komfortu reprezentuje stabilność, przewidywalność i bezpieczeństwo. Ludzie, którzy żyją w strefie komfortu osiągnęli określony poziom kompetencji i chętnie pozostaną na nim bez wkładania w pracę dodatkowego trudu lub poszerzania swoich umiejętności. Najczęściej odtwarzają

istniejące procedury bez szukania nowych sposobów robienia rzeczy lub dążenia do lepszych wyników. W związku z tym wiedza i zestawy umiejętności pozostają względnie statyczne i są powiązane ze sztywnymi schematami myślenia, które są przestarzałe i ich efektywność w aktualnych sytuacjach jest niska. Skupiają się raczej na przeszłości i teraźniejszości niż na przyszłości. W odniesieniu do praktykowania innowacji, etap ten odpowiada przywódcy naśladowcy.

Poza strefą komfortu znajduje się strefa uczenia się (nauki), w której ludzie rozwijają się oraz przekształcają dotychczasowe umiejętności i doświadczenie. W efekcie mogą osiągnąć wyższy poziom efektywności. Przywódcy na tym etapie widzą swoją bazę wiedzy jako otwartą, elastyczną (nie sztywną/zamkniętą) i gotowi są pracować inaczej, aby poprawić efektywność. Są biegli w prowadzeniu swoich zespołów przez „ścieżkę sukcesu”. W odniesieniu do praktykowania innowacji jest to etap formowania drogi.

Wreszcie, w sferze innowacji ludzie nie tylko zmieniają swój repertuar umiejętności, ale przekształcają go stale wykorzystując wiedzę na nowe sposoby. Wymaga to bycia elastycznymi myślicielami, którzy są mentalnie sprawni z gotowością do odkrywania siebie i swoich zespołów. Co więcej, mogą to zrobić proaktywnie ponieważ śledzą przyszłe trendy (Przyborowska 2003). W związku z tym uniemożliwiają swoim zespołom pogrążenie się w reakcjach reaktywnych, żyjąc jak w filmie „Dzień świstaka” i zużywając czas na rozwiązywanie konfliktów (gaszenie pożarów), a nie ustawianie się na przyszłość.

„Gęstość” przywództwa w środowisku szkolnym

Badacze nie mają wątpliwości – rozwój szkoły i poprawa uczniowskich osiągnięć, nie jest łatwa. wymaga również zaangażowania całej społeczności – „wszystkich rąk na pokładzie”. Zatem szkoły nie zmieni jedna osoba. W raporcie opublikowanym w 2006 roku *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, przywództwo jest na drugim miejscu, zaraz po nauczaniu w klasie w zakresie jego wpływu na procesy uczenia się uczniów. Wykazano, że „działa jak katalizator” w osiąganiu przez szkołę korzystnych efektów (Leithwood i in. 2006). W raporcie rozróżnia się także wpływ przywództwa dyrektorów (zazwyczaj jest to 5-7%) i całkowitego przywództwa (27%). Odkrycie to dostarcza empirycznych podstaw dla aktualnego zainteresowania modelami uwzględniającego udział nauczycieli. Zmianę orientacji często mają uwypuklić takie pojęcia jak „gęstość przywództwa” lub jego „rozproszenie”, które wskazują na paradygmat przywództwa zespołowego urzeczywistniającego wartości współpracy i wzajemnego uczenia się. Joanna Madalińska-Michalak (2018, s. 28) zwraca uwagę, iż panuje zgodność

„co do tego, że przywództwo powiązane jest nie tyle z działaniem osamotnionego przywódcy na szczycie organizacji, ile *mówi o pracy kompetentnego kierownika*, jednoczącego wysiłki wielu osób, ukierunkowanych zarówno na osiąganie pożądanych rezultatów przez organizację, jak i na kreowanie warunków sprzyjających atrakcyjności organizacji i jej jedności”.

Wyniki badań Viviane Robinson (2007, s. 20-21) ukazują, że charakter roli lidera ma znaczący wpływ na efekty uczenia się. Bezpośrednie zaangażowanie lidera w planowanie programu nauczania i rozwój zawodowy wiąże się z umiarkowanymi lub dużymi efektami. Sugeruje to, że liderzy, im bliżsi są podstawowej działalności nauczania i uczenia się, tym bardziej prawdopodobne jest, że będą oni mieć wpływ na osiągnięcia uczniów (Fullan, 2006). Odkrycia badaczy wskazują na wymierne efekty przywództwa i budzą zainteresowanie nowymi teoriami, koncepcjami i modelami, odsłaniają odmienne punkty widzenia dotyczące istoty przywództwa. Jednak w istniejącym bogactwie podejść i ujęć wspólne wydaje się przywiązywanie coraz większej uwagi do włączania w działania przywódcze nauczycieli uznając ten silny predyktor poprawy efektywności pracy szkoły.

Analiza różnych stanowisk zorientowanych na efektywność działań przywódczych zwraca uwagę na niemożliwość wskazania i przyjęcia jednego idealnego stylu przewodzenia, który z powodzeniem można zaadoptować w szkole. Prawdopodobnie przywództwo transformacyjne lepiej sprawdza się w różnych sytuacjach i zespołach bowiem osoby praktykujące ten styl potrafią się dostosować do istniejących warunków i nie ograniczają się do jednego sposobu działania. W rozważaniach o przywództwie uwaga wydaje się być skupiona bardziej na tym, jak przywództwo przejawia się w organizacji oraz czy osiąga cele organizacji, a w zasadzie na ile efektywnie je osiąga. W szkole takim kierunkiem jest wzrost uczniowskich osiągnięć, przekraczanie przez uczniów własnych możliwości, zatem ważni są wszyscy nauczyciele, którzy z nimi pracują i mają na uczniów wpływ.

Jest to szczególnie widoczne w takich koncepcjach, jak przywództwo partycypacyjne, przywództwo racjonalne, przywództwo kreatywne, przywództwo moralne, skoncentrowane na zasadach, jak i przywództwo służebne, które eksponują mocno kwestie odpowiedzialności (Madalińska-Michalak 2018, s. 27). Waler współpracy w przywództwie zwraca również uwagę na możliwości przekształcania szkoły w efektywne środowisko edukacyjne. Tu na znaczeniu zyskuje przywództwo instruktazowe, systemowe, przywództwo integralne czy też zrównoważone. Kategorie zostały już przybliżone polskiemu czytelnikowi w innych opracowaniach stąd nie podejmuję się ich opisu. Jednak eksponują, choć w różnych proporcjach, znaczenie wartości moralnych przywódcy, znaczenie współpracy i kreatywności jako warunku podej-

mowania zmian. Oczywiście tych, które mają pomóc uczniom w uczeniu się. Aby to osiągnąć, liderzy i nauczyciele muszą współpracować ze sobą w profesjonalnych społecznościach edukacyjnych oraz pomiędzy szkołami, budując potencjał swoich szkół i generując nową wiedzę, która pomoże zwiększyć poziom nauki wszystkich swoich uczniów.

Podsumowanie: związek przywództwa i innowacji

W badaniach zorientowanych na efektywność edukacji „coraz częściej bierze się pod uwagę przywództwo edukacyjne jako ważny czynnik wpływający na funkcjonowanie szkoły i na wprowadzanie zmian w szkole” (Michalak 2010, s. 67). Bez wątplenia żyjemy w epoce innowacji. Jest to ekscytujący czas charakteryzujący się szybką zmianą, interdyscyplinarną współpracą, w której nowe pomysły są najcenniejszym towarem. Można przyjąć, iż twórcze myślenie stało się teraz kluczową kompetencją przywódczą, która odzwierciedla przejście z epoki INFORMACJI na wiek INNOWACJI. Budowanie potencjału do rozwoju szkoły „wymaga przywódców, którzy nie tylko potrafią spojrzeć holistycznie na każdy obszar, który stanowi o życiu i specyfice szkoły, ale którzy rozwijają także rozumienie tego, jak te wszystkie obszary zbliżyć do siebie tak, aby ów potencjał wzmocnić” (tamże, s. 73).

W rozwoju szkoły i we wzroście jej efektywności widocznej w poprawie uczniowskich osiągnięć, ważne wydają się dwie powiązane ze sobą kwestie. Jedną jest praktykowanie przywództwa przez nauczycieli lub inaczej dzielenie się lidera przywództwem z nauczycielami oraz konieczność praktykowania innowacji. Innowacje mogą skuteczniej rozprzestrzenić się w szkolnej codzienności, gdy staną się wartością utożsamianą z przywództwem edukacyjnym. Lider, który rozumie konieczność „rozprzestrzeniania się” przywództwa w szkole i innowacji, staje się szansą rozwoju szkoły – wzmacniania procesu jej poprawy i wzrostu efektywności. Wnioski badaczy są jednoznacznie: „nie ma ani jednego udokumentowanego przypadku, w którym w sytuacji braku utalentowanego kierownictwa, szkoła z powodzeniem zmieniła trajektorię osiągnięć uczniów” (Leithwood i inni 2006, s. 5).

Tworzenie kultury organizacyjnej, w której mogą rozwijać się innowacje prowadzi do przyjmowania ich jako naturalnej części życia zawodowego nauczycieli całej szkoły. Oznacza to, że istnieje środowisko zaufania, w którym wszyscy czują się upoważnieni do przyczyniania się do dobrego samopoczucia i zrównoważonego rozwoju organizacji. Ważne jest przyjęcie stanowiska, iż każdy może być innowacyjny. Zadaniem lidera jest doprowadzenie społeczności nauczycieli do poczucia mocy, iż może być potencjalnym źródłem innowacji.

W tak rozumianym przywództwie współuczestniczącym czy partycypacyjnym Madalińska-Michalak (2018, s. 29), zwraca uwagę, na dwa fundamentalne założenia. „Pierwsze związane jest z uznaniem wolności i sprawczości każdej osoby, która pracuje w danej organizacji”. Obie te kategorie są w mojej ocenie zarówno fundamentem budowania przywództwa jak i praktykowania innowacji. Wolność jest warunkiem wprowadzania innowacji, zaś poczucie sprawstwa skutkiem ich wdrożenia. „Drugie z zasadniczych założeń mówi o konieczności skupiania się nie na tym, kim człowiek jest w danej chwili, ale na tym, kim może się stać. W przywództwie partycypacyjnym podkreśla się wagę edukacji i rozwoju pracownika oraz dąży do tego, by rozwój indywidualny był zrównoważony z interesami firmy” (tamże, s. 29-30). Tak przyjęte założenie jest również tożsame z praktykowaniem innowacji, bowiem uznawane są główną siłą napędową postępu gospodarczego i społecznego jednoznacznie powiązanego z procesem uczenia się. W efekcie praktykowania innowacji przy pełnej partycypacji nauczycieli, każdy z nich ma poczucie ogromnych możliwości wzrostu i rozwoju.

Yashin-Shaw zwraca uwagę na rolę lidera w kształtowaniu „kultury innowacji”, przez budowanie zaufania, zarówno przez przyjmowanie wliczonego ryzyka, jak i podnoszenie umiejętności własnych i innych. Równie ważne okazuje się opracowanie systemu przechwytywania pomysłów oraz proces przekazywania opinii, by móc dokonać oglądu rzeczywistości. Innym ważnym aspektem jest wspieranie realizacji innowacji i tworzenie „kanałów dla innowacji” – jako sposobów ich rozprzestrzeniania się. Najlepszą praktyką okazuje się współpraca i otwarta komunikacja – podstawowe warunki do dzielenia się wiedzą z kolegami, współsprawcami nowych pomysłów i pozostałą społecznością szkoły, choć warto uwzględnić także inne szkoły. Wiele placówek w dzisiejszych czasach nawiązuje cenne relacje w lokalnej społeczności tworząc sieci współpracujących szkół, budując w ten sposób nowe jakościowo wspólnoty. Aby rozwijać się w tym dynamicznym świecie, liderzy szkolni muszą wykorzystać swój potencjał do pomocy innym w odkryciu własnych talentów przywódczych i zasobów pozwalających „odkryć, co jest możliwe”. Inaczej istotna jest wielość w jedność skierowana na taką aktywność, która zapewnia efektywność realizacji misji szkoły.

Literatura

- AVOLIO B. J., BASS B. M. (2004), Multifactor Leadership Questionnaire, Redwood City, CA: Mind Garden.

- AVOLIO B. J. (2005), *Leadership development in balance: Made/born*. NJ: Erlbaum & Associates.
- AVOLIO B. J. (2007), Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. „*American Psychologist*”, 62, s. 25-33
- AVOLIO B. J., BASS B. M. (2004), Theories from Avolio & Bass, „*American Psychologist*”, 63(7), s. 210-255.
- BANERJI P., KRISHNAN V. R. (2000), Ethical preferences of transformational leaders: An empirical investigation, „*Leadership & Organizational Development Journal*”, 21(8), s. 405-4013.
- BASS B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BASS B. M. (1996), Is there universality in the full range model of leadership? „*International Journal of Public Administration*”, 19, s. 731-61.
- BASS B. M., BASS R. (2008), *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.
- BASS B. M., AVOLIO B. J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BASS B. M., AVOLIO B. J. (2003), *Multifactor leadership questionnaire feedback report*. Mind Garden, Inc.
- BURNS J. M. (1978), *Leadership*. New York, NY: Harper.
- FARID UD-DIN-ATTAR (1961), *The Conference of The Birds – Mantiq Ut-Tair*, English Translation by Charles Stanley Nott.
- FULLAN M. (2002), The change leader, „*Educational Leadership*”, 59(8), s. 16-20.
- FULLAN M. (2006). Quality leadership = quality learning: Proof beyond reasonable doubt. Irish Primary Principals Network. Retrieved July 24, 2008, http://www.michaelfullan.ca/Articles_06/QualityLeadershipIPPN.pdf [data dostępu: 29.06.2018]
- GILLESPIE N., MANN L. (2004), Transformational leadership and shared values: The building blocks of trust. „*Journal of Managerial Psychology*”, 19(6), s. 588-607.
- KIRKLAND K., SUTCH D. (2009), *Overcoming the barriers to educational innovation*, Futurelab, Bristol.
- LEITHWOOD K., DAY C., SAMMONS P., HARRIS A., HOPKINS D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, London, DFES.

- LICHT A. H., TASIPOULOU E., WASTIAU P. (2017), *Open Book of Educational Innovation*, European Schoolnet, Brussels.
- LOONEY J. W. (2009), *Assessment and Innovation in Education*, OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing.
- LOWE K. B., KROECK, K., SIVASUBRAMANIAM N. (1996), Effectiveness correlates of transformation and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature, „*Leadership Quarterly*”, 7, s. 385-425.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2018), *Przywódcztwo edukacyjne. Wyzwania teorii i praktyki*, [w:] *Przywódcztwo nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, s. 16-41.
- MCCRACKEN M., BROWN T. C., O’KANE P. (2012), Swimming against the current: Understanding how a positive organizational training climate can enhance training participation and transfer in the public sector, „*International Journal of Public Sector Management*”, 25(4), s. 301-316.
- MICHALAK J. M. (2010), *Przywódcztwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] *Przywódcztwo edukacyjne w praktyce*, red. J. M. Michalak S. Kwiatkowski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: Warszawa, s. 63-82.
- OECD (2013), *The Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris, OECD.
- OECD/EUROSTAT (2005), *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3rd Edition.
- OECD/EUROSTAT (2008), *Podręcznik Oslo. Zasady gromadzenia i interpretacji danych dotyczących innowacji*. Wyd. 3. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Strategii i Rozwoju Nauki, Warszawa.
- PRZYBOROWSKA B. (2003), *Struktury innowacyjne w edukacji*, Wyd. UMK, Toruń.
- PRZYBOROWSKA B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Wyd. UMK, Toruń.
- RAJASEKAR J., KHAN S. A. (2013), Training and Development Function in Omani Public Sector Organizations: A Critical Evaluation. „*Journal of Applied Business and Economics*”, 14(2), s. 37-52.
- REDDING S. (2012), *Change leadership: Innovation in state education agencies*, Wing Institute, Oakland.
- REDDING S., TWYMAN J. S., MURPHY M. (2013), *What is an innovation in learning?*, [w:] *Handbook on innovations in learning*, red. M. Murphy, S. Redding, Center on Innovations in Learning, Temple University, Charlotte, Information Age Publishing, Philadelphia.

- ROBINSON V. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Winmalee, New South Wales, Australian Council of Leaders, s. 20-21.
- SCHUMPETER J. A. (1960), *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa.
- VAN WART M. (2003), Public sector leadership theory: An assessment, „Public Administration Review”, 63(2), s. 214-228.
- YANG J., ZHANG Z., TSUI A. S. (2010), Middle manager leadership and front-line employee performance: Bypassing, cascading, and Moderating effects, „Journal of Management Studies”, 47, s. 654-678.
- YASHIN-SHAW I. (2016), *Leading in the Innovation Age: Unleash knowledge, talent and experience to create an innovative workplace*, BookPod.
- ZALEZNIK A. (2004), Managers and leaders: Are they different? „Harvard Business Review”, 82(1), s. 74-81.

Inetta Nowosad

ALICANTO OR SIMURGH? ON THE RE-ORIENTATION TOWARDS INNOVATION AND LEADERSHIP IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

Keywords: innovation, laissez-faire leadership, transactional leadership, transformational leadership, school development

The incorporation of Simurgh and Alicanto metaphors in the title is meant to draw attention to two opposite types of leadership and to refine the understanding of the approach to innovation that has been practiced at school. In the pursuit of such a specific objective, the author analyzed selected theoretical approaches and studies on effective models of leadership, i.e., models that ensure a sustainable development of the school community. The adoption of the organizational learning theory exposes the orientation towards change and school transformation towards improvement. From this perspective, the processes of introducing changes and their types in the school environment were elaborated through the prism of the category of leadership (models and types of leadership), resulting from the challenges faced by schools (education) and the need to use the school community's potential for the benefit of improving student achievements. The processes are also linked to the induction of the striving to create an environment that fosters innovation at school, which is also supposed to lead to the growth of student achievements. As a result, leadership and practice of innovation can lead to the initiation and implementation of the process shaping a new model of school culture.

Inetta Nowosad

ALICANTO CZY SIMURG? O ZMIANIE ORIENTACJI NA INNOWACJE I PRZYWÓDZTWO W SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI

Słowa kluczowe: kultura szkoły, przywództwo laissez-faire, przywództwo transakcyjne, przywództwo transformacyjne, rozwój szkoły.

Przyjęcie w tytule metafory Simurga i Alicanto ma zwrócić uwagę na dwa przeciwne sobie typy przywództwa i wyostrzyć spojrzenie na praktykowane w szkole podejście do innowacji. W realizacji tak określonego celu dokonano analizy wybranych ujęć teoretycznych oraz badań na temat skutecznego modelu przywództwa, który może zapewnić społeczności szkolnej trwały rozwój. Przyjęcie teorii organizacyjnego uczenia się, eksponuje orientację na zmianę oraz przekształcanie szkoły w kierunku poprawy. Z tej perspektywy procesy wprowadzania zmian i ich rodzaje w środowisku szkolnym, zostały opracowane przez pryzmat kategorii przywództwa (modele i typy przywództwa), jako odpowiedzi na wyzwania stojące przed szkołą (edukacją) i koniecznością wykorzystania potencjału społeczności tej organizacji w działaniach na rzecz poprawy uczniowskich osiągnięć. Są one jednoznacznie powiązane z wywołaniem w szkole dążenia do zapewnienia środowiska sprzyjającego innowacjom, które również mają prowadzić do wzrostu uczniowskich osiągnięć. W efekcie przywództwo i praktykowanie innowacji mogą prowadzić do zainicjowania i przeprowadzenia procesu kształtowania nowego modelu kultury szkoły.