

Dr hab. Jacek Pyżalski

Wszystko zależy od tego kim jesteś - zarządzanie rozwojem własnym dyrektora szkoły.

Kompetencje dyrektora szkoły jako wyznacznik jego rozwoju zawodowego.

Badacze poszukujący czynników, które wpływają na jakość funkcjonowania placówek edukacyjnych wskazują, iż przywództwo edukacyjne jest jednym z najważniejszych elementów przekładających się na sukces edukacyjny uczniów, rozumiany szerzej niż tylko wysokie wyniki w nauce szkolnej mierzone wynikami testów (Leitwood i Jantzi, 1999, Leitwood i in., 2004; Louis i in., 2010; Marzano i in., 2005; Robinson i in., 2009; Rutherford, 2006; Thomas i in., 2002).

Jakość przywództwa edukacyjnego na poziomie placówki w znacznym stopniu decyduje o tym, czy reformy edukacyjne będą jedynie pozorne, czy też będą elementem prawdziwej prorozwojowej zmiany jakościowej (Michalak, 2007). Warto tu zaznaczyć także perspektywę historyczną. Wymagania zawodowe wobec dyrektorów placówek oświatowych są coraz wyższe, gdyż ciągu ostatnich kilku dekad znacząco zmieniło spojrzenie na rolę dyrektora szkoły - z biurokraty (administratora) przekształcił się on w przywódcę odpowiedzialnego za każdy aspekt funkcjonowania szkoły (Bauer i Stephenson, 2010). Dominacja takiego modelu ciągle jest wzmocniana w większości krajów rozwiniętych. Współcześnie cały czas mamy bowiem do czynienia w kontekście pracy dyrektora szkoły z krytyką wąskiego „menadżeryzmu”, w którym występuje koncentracja na procedurach, kosztem celów i wartości edukacyjnych (Melosik, 2014).

Kluczową sprawą dla jakości tego, jak przywództwo jest realizowane są szeroko definiowane kompetencje dyrektora szkoły, które Cavazos i Ovando (2012, s. 2) określają je jako „sumę wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do wykonywania obowiązków dyrektora”. Upraszczając sprawę jakość przywództwa zależy zasadniczo od jakości dyrektora jako przywódcy, ale też szerzej - jako człowieka.

Takie ujęcie kompetencji wskazuje, iż dobry dyrektor posiada niezbędne informacje, żeby wykonać określone działania przywódcze (wiedza, dotycząca charakterystyki i uwarunkowań realizowanych działań), potrafi je wykonać (operacyjna zdolność wykonania takich działań), oraz prezentuje szerzej rozumiane kompetencje osobiste – np. otwartość, komunikatywność czy też określona postawa etyczna. Dopiero konglomerat tych trzech elementów może prowadzić do wykonywania pracy zgodnie z wysokimi standardami, w naszym kontekście w odniesieniu do jakości przywództwa edukacyjnego (Dorcak, 2012; Ornatowicz, 2008). Warto zauważyć, że wiedza dyrektora w zakresie poszczególnych obszarów nie musi być wszechstronną wiedzą ekspercką – ma ona być wystarczająca do tego, aby ogarniał on całość działań placówki i umiał wykorzystywać i wspierać działania podwładnych dając im pole do odpowiedzialności za obszary, w których działają (Mazurkiewicz, 2012).

Oczywiście tak szerokie ujęcie niewiele mówi o konkretnych jakościowych składowych kompetencji – te zawsze będą bowiem dostosowane do modelu przywództwa, który uwzględniamy. Jednocześnie empiryczne rozpoznanie wskazuje, iż skuteczny dyrektor szkoły posiada kompetencje w następujących obszarach (Hallinger, 2005):

1. Obszar formułowania misji szkoły i celów jej działania (także w obszarze komunikowania i upowszechniania).

2. Obszar zarządzana procesem nauczania oraz nadzorowanie i ewaluacja tego procesu.
3. Obszar tworzenia klimatu szkoły sprzyjającego nauce obejmujący dbałość o czas przeznaczony na nauczanie, promowanie rozwoju zawodowego, budowanie wizerunku placówki, nagradzanie i wspieranie nauczycieli.

Inni autorzy (Kaczmarek-Śliwińska, 2013; The Making of: Leadership in Education: A European Qualification Network for Effective Leadership, 2010) rozbudowują ten model, artykułując osobno dwa jego dodatkowe elementy, tj.:

4. Obszar współpracy z rodzicami i środowiskiem zewnętrznym (uwzględniająca zarówno bliższe jak i dalsze środowisko oraz współpracę na poziomie jednostkowym i instytucjonalnym).
5. Obszar rozwoju osobistego dyrektora związany z rozwojem i utrzymaniem kompetencji przywódczych dzięki ciągłemu profesjonalnemu rozwojowi (obejmuje zarówno edukację formalną, jak i pozaformalną oraz tworzenie i wykorzystanie sieci współpracy).

W kontekście problematyki artykułu szczególnej istotności nabiera obszar piąty wskazujący na to, że dyrektor musi posiadać kompetencje nie tylko w obszarze zajmowania się „zewnętrzną materią” – zarządzaniem w szkole, ale także, a może przede wszystkim zajmowania się sobą, własnym kształceniem, rozwojem i wglądem w to, kim i po co jest w swojej zawodowej roli. W większości współczesnych podręczników dotyczących przywództwa edukacyjnego, obok rozdziałów dotyczących metodyki pracy dyrektora, znajdziemy rozdziały poświęcone właśnie temu aspektowi, zarządzania sobą (por. Everard i in., 2004).

Drogi rozwoju dyrektora szkoły.

Rozwój zawodowy dyrektora może być w uproszczeniu rozumiany jako zdobywanie i ulepszanie własnych kompetencji zawodowych, o których mówiliśmy wcześniej. Generalnie dyrektor szkoły może zdobywać i rozwijać swoje kompetencje zawodowe w trzech rozróżnialnych, ale niekoniecznie rozdzielnych mechanizmach:

a/kształcenie formalne realizowane instytucjonalnie głównie przez uczelnie wyższe (najczęściej na etapie przygotowania do zawodu);

b/kształcenie pozaformalne i nieformalne, realizowane głównie w toku pracy zawodowej (odnoszące się głównie do dyrektorów o zróżnicowanym doświadczeniu, którzy już pełnią swoją rolę i przyjmujące formę kształcenia ustawicznego);

c/działania samokształceniowe i samowychowania podejmowane indywidualnie przez dyrektora.

Przyglądając się kolejno tym sposobom zdobywania kompetencji warto sięgnąć po współczesne przeglądy literaturowe wskazujące funkcjonujące obecnie trendy i uwarunkowania.

Jeśli chodzi o kształcenie formalne to Melosik (2014) w swojej pogłębionej analizie dotyczącej współczesnego kształcenia dyrektorów w USA i Europie dokonuje następujących uogólnień:

- Istnieje wyraźna tendencja do daleko idącego wyjścia poza tradycyjną rolę administratora i akceptacji roli menedżera, który nią zarządza oraz w coraz

większym stopniu – przywódcy edukacyjnego, który umie zintegrować wizję rozwoju szkoły jako instytucji społecznej z podejmowanymi - w zakresie jej urzeczywistnienia - praktykami i działaniami;

- Zarysowuje się wyraźna tendencja do definiowania jasno określonych standardów odnoszących się do profilu zawodowego i osobowościowo-tożsamościowego dyrektorów;
- W poszczególnych krajach istnieje spore zróżnicowanie, jeśli idzie o wymagania formalne (w tym związane z formalnym wykształceniem) - od znacznych wymagań, związanych z akademickimi stopniami w zakresie przywództwa edukacyjnego do oczekiwań posiadania uprawnień nauczycielskich i doświadczenia w pracy na stanowisku nauczyciela;
- Najbardziej rozwinięty system kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów istnieje w Stanach Zjednoczonych. Dyrektor szkoły jest tam postrzegany w kontekście odpowiedzialności za wysokiej jakości działania szkoły w bardzo zróżnicowanych, często wielokulturowych warunkach społecznych, co wymaga posiadania od niej złożonych kompetencji i zdecydowanie rozwiniętych cech przywódcy edukacyjnego;
- Mimo występującej w wielu krajach tendencji do decentralizacji całego systemu oświatowego oraz autonomizacji działania okręgów szkolnych, w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów występuje wyraźny trend wspierający standaryzację i uniwersalizację programów i celów kształcenia oraz opracowywanie szczegółowych kryteriów i narzędzi oceny pracy dyrektorów;
- W kształceniu dyrektorów coraz bardziej zaznacza się orientacja praktyczna, uwzględniająca nawet w kształceniu formalnym formy przygotowania umożliwiające kontakt z rzeczywistością edukacyjną i uczenie się w placówkach często w formie mentoringu.

Drugim ważnym obszarem jest kształcenie nieformalne i pozaformalne przyjmujące najczęściej formy kształcenia ustawicznego (choć może być także elementem omówionego już wyżej kształcenia formalnego).

Do przybliżenia tego aspektu przydatne mogą być wytyczne Southern Regional Educational Board (2010) uwzględniające następujące elementy wspierania rozwoju własnego dyrektorów szkół:

- „musi mieć profesjonalny charakter i odbywać się zarówno na poziomie regionalnym, jak i na poziomie szkoły;
- musi być powiązane ze strategicznymi celami skoncentrowanymi na rozwoju dyrektorów (a także pozostałego personelu) tak, by potrafili oni zapewnić uczniom bogate i angażujące doświadczenia edukacyjne;
- powinno bazować na regionalnych i lokalnych społecznościach uczących się profesjonalistów;
- powinno zapewniać rozwiązania mentorskie dla dyrektorów wchodzących do zawodu (a także pozostałych pracowników pedagogicznych);
- musi uwzględniać czas potrzebny na szkolenia;
- powinno wspierać dyrektorów, by potrafili budować kulturę szkoły nastawioną na sukces i zaangażowanie uczniów;
- musi bazować na jasnym planie kształcenia zawodowego wspieranym przez regionalną i lokalną administrację oświatową.” (Pyżalski, 2014, s. 17).

Wreszcie pozostaje najmniej rozpoznany i uporządkowany trzeci obszar samokształcenia i samowychowania dyrektora (por. Śliwerski, 2010). Ten obszar obejmuje te działania, które dyrektor samodzielnie podejmuje w celu organizacji własnej pracy oraz rozwoju kompetencji zawodowych: np. umiejętność gospodarowania czasem, praca nad własnymi postawami, wartościami, relacjami z innymi ludźmi, motywacja oraz podejmowanie decyzji dotyczących zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych (Everard i in., 2004; Plichta, 2015; Roy, 2015). Właściwie jedynie na analitycznym poziomie możemy rozróżnić, te aspekty, które związane są jedynie z rozwojem zawodowym dyrektora – w większości sytuacji kwestie, którymi zajmuje się w tym obszarze mają bowiem aspekt uniwersalny.

Należy zauważyć, że zastosowany tu podział dróg rozwoju dyrektora jest tylko pewnym uproszczeniem potrzebnym, aby można było tę problematykę uporządkować. Realnie jest tak, że trzy zarysowane drogi wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Przyjmują one (w szczególności dwie pierwsze) także różne formy organizacyjne w zależności od kraju, w którym są implementowane (por. Melosik, 2014).

Autodiagnoza i diagnoza potrzeb rozwojowych dyrektora.

Roy (2015) dokonując bardzo pogłębionego przeglądu literatury dotyczącej przywództwa w szkole wskazuje, iż dyrektor szkoły musi być zdolny do pogłębionej analizy nie tylko swoich kompetencji, ale także tych zewnętrznych i wewnętrznych czynników wpływających na to jak procesy organizacyjne przełożą się na realizowane przez dyrektora szkoły strategie. Działania takie mogą z jednej strony być oddolną inicjatywą dyrektora, z drugiej zaś mogą one być i często są elementem ewaluacji zewnętrznej odnoszącej się bezpośrednio do pracy dyrektora lub efektów jego pracy (Condon, Clifford, 2012). Thomas i in. (2000) formułują się trzy powody, dla których praca i kompetencje dyrektorów poddawane są ewaluacji przez podmioty zewnętrzne:

- sprawdzenie, czy kandydaci na dyrektorów lub dyrektorzy aktywni zawodowo charakteryzują się pożądanymi postawami i kompetencjami,
- sprawdzenie, czy nadają się oni do pracy w konkretnej placówce,
- sprawdzenie, czy ich praca w określonej placówce spełnia zgodna jest z określonymi standardami

Szczególnie istotna jest taka ewaluacja, która ma funkcję formatywną, czyli taką, która dostarcza dyrektorowi konkretnych informacji zwrotnych, które może on wykorzystać dla planowania dalszego własnego rozwoju zawodowego i podwyższenia jakości swojej pracy.

Wykorzystanie wyników diagnozy i autodiagnozy bezpośrednio związane jest z postawą autokrytycyzmu i zdolnością przyjmowania krytycznych informacji zwrotnych także ze strony podwładnych. Tego typu zdolność można także postrzegać jako składową zestawu kompetencji zawodowych, która może być rozwijana w toku szeroko rozumianej edukacji i samowychowania.

Zagrożenia dla rozwoju i funkcjonowania dyrektora szkoły.

Ostatnim istotnym dla zarządzania własnym rozwojem elementem jest świadomość psychospołecznych obciążeń zawodowych, których może doświadczać osoba pełniąca rolę dyrektora szkoły oraz innych zagrożeń przywództwa.. Brak świadomości dotyczący takich elementów zagrażających a także kompetencji, by sobie z nimi radzić stanowi

pułapkę, która może negatywnie wpłynąć nie tylko na funkcjonowanie dyrektora i jego rozwój, ale także na całą instytucję edukacyjną, którą zarządza.

Po pierwsze należy przyrzeć się obciążeniom psychospołecznym (stresorom), występującym w środowisku pracy dyrektora szkół. Jak wskazano wcześniej rola zawodowa osób zarządzających placówkami edukacyjnymi wiąże się z dużo większą liczbą obowiązków niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu - zwykle zadania administracyjne nie ulegają redukcji, a dochodzą te, związane z nowoczesnym przywództwem edukacyjnym (Bauer i Stephenson, 2010; Tucker i in., 2012). 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” (Rutherford (2006, s. 59–60).

Friedman (2002) podkreśla wyraźnie jakościowe i ilościowe przeciążenie roli dyrektora szkoły. Dodatkowo wskazuje, iż zadania, które dyrektor realizuje muszą być wprowadzane równocześnie a nie w sposób następujący po sobie, co stanowi dodatkowe obciążenie. Wśród licznych obowiązków współczesnego dyrektora wymienia się najczęściej: implementację misji szkoły, procesy grupowe angażujące personel do realizacji krótkoterminowych i długoterminowych zadań, stawianie wysokich wymagań uczniom, personelowi, rodzicom i samemu sobie, a także procesy organizacyjne i polityczne (Friedman, 2002).

Stresory zawodowe, z którymi nie radzi sobie dyrektor, mogą prowadzić do wystąpienia szeroko opisywanego w literaturze syndromu wypalenia zawodowego (por, Maslach, 2000, Moscicka-Teske i in., 2014). Jego składowe według najnowszej koncepcji obejmują wyczerpanie emocjonalne (związane z nieradzeniem sobie z negatywnymi emocjami związanymi z pracą), obniżone poczucie osiągnięć (związane z negatywnym myśleniem o swojej pracy, dopasowaniu do jej wymagań i własnych kompetencjach).

Niestety nie ma wielu wyników badań poświęconych konsekwencjom stresu zawodowego i wypalenia zawodowego dyrektorów szkół, jednak, te które są wskazują na podobne konsekwencje jak w przypadku przedstawicieli innych grup zawodowych. Są to przede wszystkim problemy takie jak zakłócenie równowagi praca-dom (związane z nadmiarem obowiązków) oraz negatywne zachowania zdrowotne tj. palenie papierosów, czy picie alkoholu (Daniels i French, 2006). Warto zauważyć, że dyrektor wypalony zawodowo wchodzi często w mechanizm „błędnego koła”. Wypalenie zawodowe sprawia, że coraz gorzej radzi sobie on z problemami zawodowymi a brak radzenia sobie wtórnie indukuje coraz wyższe wypalenie.

Wreszcie przywództwo edukacyjne może przerodzić się w działania destruktywne – skrajnie szkodliwe w szczególności dla podwładnych dyrektora. Dzieje się tak wtedy, gdy dyrektor szkoły staje się sprawcą mobbingu wobec swoich pracowników. Zjawisko to definiowane jest przez klasyka problematyki – Leymanna (1996) jako terror psychiczny w miejscu pracy, który angażuje wrogie nastawienie i nieetyczne komunikowanie się regularnie podtrzymywane przez jedną bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji spycha ofiarę do pozycji, w której nie może się ona bronić. 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 częstość maltretowanie to wiąże się z zaburzeniami w sferze psychiki, zdrowia fizycznego i funkcjonowania społecznego ofiary.

Te negatywne konsekwencje po stronie ofiary obejmują szeroki zakres problemów, które mogą występować u ofiar mobbingu w pracy – od zaburzeń psychosomatycznych, obniżoną samoocenę, po tak poważne konsekwencje jak depresja. Występowanie mobbingu ma oczywisty negatywny wpływ nie tylko na bezpośrednie ofiary, ale też wszystkich, którzy są świadkami takich działań (Moscicka-Teske i Drabek, 2010).

Warto zauważyć, iż mobbing występuje w polskich szkołach stosunkowo często, choć mieści się w przeciętnych wynikach światowych. Badania Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi wskazują, iż doświadcza go mniej więcej co 11 nauczyciel polskiej szkoły. Wskazuje to, iż mobbing to realny problem w populacji dyrektorów polskich szkół. Unikanie zagrożeń przywództwa, dbanie o własny dobrostan psychofizyczny, powinno stanowić istotny element zarządzania i kierowania własnym rozwojem dyrektora szkoły.

Podsumowanie.

Zarządzanie sobą i zarządzanie własnym rozwojem jest tak samo ważnym elementem funkcjonowania dyrektora jak inne aspekty jego pracy. Można nawet, sięgając po powiedzenie, iż „z pustego i Salomon nie naleje” stwierdzić, że dyrektor szkoły, który nie jest świadomy siebie, i analizuje własnych mocnych i słabych stron i nie kieruje swoim rozwojem nie będzie w stanie realizować humanistycznego, opartego o edukacyjne wartości przywództwa. Należy jednak pamiętać o tym, że chociaż mowa jest o zarządzaniu **własnym** rozwojem i główna odpowiedzialność za to zarządzanie dotyczy samego dyrektora, to systemowe wsparcie zewnętrzne także ma tutaj ogromne znaczenie. Kluczowa w takim wsparciu jest jakość edukacji formalnej dyrektorów oraz stwarzanie warunków dla realizacji edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Nie bez znaczenia jest także oferowanie wsparcia programów promocji zdrowia psychicznego skierowanych do nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem dyrektorów szkół (por. Puchalski i Korzeniowska, 2010).

Bibliografia:

- BAUER S.C., STEPHENSON L., (2010), *The role of isolation in predicting new principals' burnout*, „International Journal of Education Policy and Leadership”, nr 5(9) (www.ijepi.ca, dostęp dn. 6.10.2013).
- CAVAZOS A.J., OVANDO M.N., (2012), *Important Competencies for the Selection of Effective School Leaders: Principals' Perceptions* (<http://www.hcisid.org/cms/lib4/TX01001784/Centricity/Domain/366/UCEA%202012Paper.pdf>, dostęp dn. 25.10.2014).
- CONDON CH., CLIFFORD M., (2012), *Measuring Principal Performance. How Rigorous Are Commonly Used Principal Performance Assessment Instruments?*, Waszyngton, DC: American Institutes for Research.
- DANIELS G., FRENCH S., (2006) *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: 12. 05.2015).
- DORCZAK R., (2012), *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- EVERARD K. B., MORRIS G, Wilson I. (2004) *Effective School Management*, Londyn: Paul Chapman Publishing.
- FRIEDMAN I.A., (2002), *Burnout in School Principals*, „Social Psychology of Education”, s. 229–251.
- HALLINGER P.H., (2005), *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*, „Leadership and Policy in Schools”, nr 4, s. 221–239.
- KACZMAREK-ŚLIWIŃSKA M., (2013), *Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- LEITHWOOD K., JANTZI D., (1999) *The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school*, „Educational Administration Quarterly”, nr 35 (suplement), s. 679–706.
- LEITHWOOD K., LOUIS K., ANDERSON S., WAHLSTROM K., (2004), *Executive Summary: How Leadership Influences Student Learning*, Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- LEYMANN H., (1996), *The content and development of mobbing at work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5 (2).
- LOUIS K., LEITHWOOD K., WAHLSTROM K., ANDERSON S., (2010), *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*, Nowy Jork: Final report of research to the Wallace Foundation.
- MARZANO R.J., WATERS T., MCNULTY B.A., (2005), *School Leadership that Works: From Research to Results*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MASLACH CH., (2000) *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk H (red), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa: PWN.
- MAZURKIEWICZ G., (2012), *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MELOSİK Z., (2014), *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w Stanach Zjednoczonych i krajach Unii Europejskiej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- MICHALAK J., (red.), (2007), *Przywództwo w szkole*, Kraków: Impuls.

- MOŚCICKA-TESKE A., DRABEK M., (2010) *Mobbing w środowisku pracy nauczycieli*, [w:] Pyżalski J., Merecz D. (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Impuls.
- MOŚCISKA-TESKE A., DRABEK M., PYŻALSKI J., (2014), *Doświadczenie mobbingu i wrogich zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Medycyna Pracy” 2014, nr 65 (4), s. 535–542.
- ORNAROWICZ U., (2008), *Menedżer XXI wieku. Definicja, identyfikacja, edukacja*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- PLICHTA P., (2015), *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Wrocław: ATUT.
- PUCHALSKI K., KORZENIOWSKA E., (2010), *Struktura, strategię i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*, [w:] Pyżalski J., Merecz D. (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Impuls.
- PYŻALSKI J. (2014), *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- ROBINSON V.M.J., HOHEPA M., LLOYD C., (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, Auckland: University of Auckland.
- ROY S. R., (2015), *Promoting Trait Emotional Intelligence in Leadership and Education*. Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-8327-3.
- RUTHERFORD C., (2006), *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*, „Journal of Educational Change”, nr 7.
- SOUTHERN REGIONAL EDUCATION BOARD, (2010), *The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership* (<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>, dostęp dn. 9.10.2014).
- ŚLIWERSKI B., (2010), *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Impuls.
- THOMAS D. W., HOLDAWAY E. A., WARDK. L., (2000), *Policies and practices involved in the evaluation of school principals*, „Journal of Personnel in Education”, nr 14, s. 215–240.
- TUCKER P. D., YOUNG M. D., KOSCHORECK J. W., (2012), *Leading research-based change in educational leadership preparation: an introduction*, „Journal of Research on Leadership Education”, nr 7, s. 155–171.
- THE MAKING OF: LEADERSHIP IN EDUCATION, (2010), *A European Qualification Network for Effective Leadership*.