Sylvia GRODECKA¹
Agata GIERCZAK²

EMPATIA W PRZYWÓDZTWIE: KULTURA ORGANIZACYJNA INSTYTUCJI EDUKACYJNEJ OPARTA NA WSPÓŁODCZUWANIU

Rozumienie zarządzania i przywództwa przez pryzmat kultury organizacyjnej w instytucjach edukacyjnych jest obiecującym i bardzo pożądanym zjawiskiem w polskiej rzeczywistości. W trybach korporacyjnych kulturowość i jej korelacje ze stylem zarządzania są obecne od dawna, natomiast szkolnictwo, z racji niekomercyjnego charakteru działania, to obszar, gdzie nie prowadzi się dyskusji na temat wyboru stylu zarządzania. Sam styl przywództwa, jego zdefiniowanie, a potem konsekwentne wdrażanie dla dyrektorów nie wydają się tematami, którym poświęca się czas i uwagę. Skupiają się oni przede wszystkim na efektywności (rozumianej jako realizowanie swoich zadań, niekoniecznie w sposób innowacyjny), czasami tracąc możliwości gwarantowane przez podejście zbudowane na empatii i przez empatyczny sposób komunikowania i budowania relacji. W sektorze publicznym w wielu instytucjach edukacyjnych, oświatowych, również w innych branżach, nie ma tradycji zatrudniania na stanowiskach najwyższych menedżerskich specjalistów z dziedziny zarządzania; tradycyjnie muszą to być nauczyciele w szkołach, lekarze w szpitalach, artyści w instytucjach kultury etc. Właściwy jest więc taki dobór i przygotowanie kadry zarządzającej, że będzie ona w stanie wykreować kulturę organizacji o konkretnej specyfikacji (w tym wypadku kulturę organizacji instytucji edukacyjnej).

Celem niniejszego artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy współczesne szkoły jako ogniwa, w których mocy jest zmiana społeczeństwa (najczęściej i w zdecydowanej większości instytucje publiczne), to podmioty posiadające własną, wypracowaną kulturę organizacyjną, gdzie przywódca-dyrektor za pomocą empatycznego komunikowania i budowania relacji strategicznie i konceptualnie realizuje cele edukacyjne. Zwracając uwagę na rozbudowane zaplecze teoretyczne tego tematu w literaturze europejskiej i światowej, autorzy podkreślają potrzebę pogłębionych badań empirycznych umiejscowionych w środowiskach polskich szkół i placówek oświatowych.

Słowa kluczowe: empatia, przywództwo, kultura organizacyjna.

1. WPROWADZENIE

Od 15 lat w polskim systemie edukacyjnym następują znaczące zmiany. Są one wynikiem, a zarazem próbą realizowania programów rozwoju przyjętych przez kraje Unii Europejskiej – początkowo Strategii Lizbońskiej, programu zakończonego spektakularną porażką, a następnie Strategii „Europa 2020”, w którym z większą ostrożnością zdefiniowano cele. W obszarze edukacji założono ogólną poprawę jakości i atrakcyjności europejskiego szkolnictwa na wszystkich poziomach. W Polsce przeprowadzone reformy zdecy-

¹ Mgr Sylwia Grodecka, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie, ul. Chodakowska 19/31, 03-815 Warszawa, e-mail: s.grodecka.wp.pl (autor korespondencyjny).

² Dr Agata Gierczak, Wydział Zarządzania, Politechnika Rzeszowska, Al. Powstańców Warszawy 12, 35-959 Rzeszów, e-mail: agatag@prz.edu.pl

dowanie nie polepszyły jakości edukacji; dzisiaj otwarcie mówi się (potwierdza to również Ministerstwo Edukacji Narodowej), że większość techników i szkół zawodowych nie spełnia swojej funkcji, że ich programy nie stanowią odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku pracy, stąd nowe projekty naprawy tej sytuacji. Kolejną konsekwencją jest wprowadzenie nowego ustroju szkolnego; dodanie szczebla gimnazjalnego, zmiana programów nauczania, systemu zarządzania szkołami i instytucjami edukacyjnymi oraz sposobów finansowania ich działalności. Dla szkół reformy te były i są zwykle doświadczeniem trudnym, zwłaszcza z powodu samego charakteru tych jednostek, cechujących się biernością, małą elastycznością, biurokratyzmem, często konserwatyzmem, brakiem innowacyjności i kreatywności oraz w sytuacji dysponowania przestarzałą bazą dydaktyczną, nauczyciele zaś uczą według standardów sprzed lat. Procesy kształcenia kadr oraz przygotowywania programów w sposób naturalny przeciwstawiają się szybkim zmianom. Społeczne konsekwencje to między innymi: konsolidacja szkół, która niesie ze sobą utratę zatrudnienia dla nauczycieli i pracowników socjalnych, pogorszenie się warunków pracy, konsekwencje emocjonalne wynikające z przejść do szkół skonsolidowanych, pogorszenie warunków pracy dla uczniów – ryzyko segregacji³, nierówności edukacyjne będące następstwem wprowadzenia dodatkowego progu selekcyjnego poprzez utworzenie gimnazjów⁴, społeczne i emocjonalne problemy dzieci rozpoczynających edukację w wieku sześciu lat, a co za tym idzie – pojawiające się konflikty w relacjach dyrektor, nauczyciel, rodzic, u wielu nauczycieli następuje zauważalny spadek morale i motywacji, praca zaś staje się przykrym obowiązkiem, a nie pasją i powołaniem. Rodzi się pytanie: co może być skutecznym narzędziem wspierającym proces zmian, przez który przechodzą wszyscy związani z organizacjami edukacyjnymi i czy może to być empatia.

2. EMPATIA (UJĘCIE DEFINICYJNE) A PRZYWÓDZTWO

Etymologia słowa „empatia” sięga do greckiego określenia *empathia*, oznaczającego być w kontakcie z uczuciami, namiętnościami lub cierpieniem jakiejś osoby⁵. Zainteresowanie empatią, na gruncie filozofii czy później psychologii, nie słabnie od XIX w.⁶. Doceniając wkład pierwszej z nauk w rozwój podstaw teoretycznych empatii, autorki niniejszego artykułu skupiły się na najnowszych teoriach umiejscowionych w literaturze edukacyjnej i psychologicznej. Empatia jest czasem opisywana jako emocja moralna, biorąca odpowiedzialność za nasze akty altruizmu⁷. Dzięki niej doświadczamy uczuć radości, strachu, podniecenia czy smutku⁸. Niezależnie od zachowania osoby obserwowanej empatia jest czymś, co pozwala doznawać wszystkiego, czego doświadcza obserwowany.

³ A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierżowski, *Średniookresowe efekty zmian w sieci szkolnej: analiza studiów przypadku*, IBE 2013 (w przygotowaniu). Zob.: J. Herczyński, A. Sobotka, *Raport tematyczny z badania „Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007-2012”*, IBE, Warszawa 2014.

⁴ Długosz P., *Elitaryzm versus egalitaryzm systemu oświatowego. Analiza aspiracji edukacyjnych gimnazjalistów Polski południowej*, [w:] *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, red. M. Niezgoda, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

⁵ Howe D., *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*, Oficyna Ingenium, Warszawa 2013.

⁶ S. Tettegah, C. Anderson, *Pre-service teacher's empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models*, *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82, 2007

⁷ Howe D., *op. cit.*, 2013.

⁸ Q. Zhou, C. Valiente, N. Eisenberg, *Empathy and its measurement*, American Psychological Association, 2003 www.psycnet.apa.org (dostęp: luty 2015).

Hoffman opisuje empatię jako doświadczenie afektywnej odpowiedzi ze skupieniem na tej drugiej osobie⁹. Kiedy jedni opisali empatię jako proces poznawczy¹⁰ lub afektywny¹¹, zaś uważa, że składają się na nią trzy procesy¹²:

- poznawcza zdolność postrzegania, rozpoznawania i różnicowania stanów emocjonalnych innej osoby;
- bardziej dojrzałe umiejętności poznawcze polegające na widzeniu rzeczy z perspektywy drugiej osoby;
- reakcja emocjonalna na stan emocjonalny drugiej osoby lub doświadczenie tego stanu.

Przy najwyższym poziomie empatii działa zarówno empatia afektywna, jak i poznawcza¹³. Polega to na wyobrażeniu sobie psychologicznego świata drugiej osoby, doświadczeniu przeżywanych przez nią emocji przy jednoczesnym wyraźnym rozpoznawaniu własnych stanów emocjonalnych i różnicowaniu ich od stanów drugiej osoby. Empatia oprócz rozumienia tego, co czują inni, wczuwania się w ich stan, to również autentyczna obecność, wsłuchanie się ze współczuciem i komunikowanie tego, że dostrzegamy, rozumiemy to doświadczenie emocjonalne¹⁴. Uwzględniając to wszystko, można podjąć próbę zdefiniowania empatii – jest to „zdolność identyfikowania tego, co druga osoba myśli i czuje, odpowiadania na jej myśli i uczucia adekwatną emocją” (Cohen, 2011) oraz komunikowania naszego zrozumienia dla jej uczuć i stojących za nimi potrzeb.

W odniesieniu do przywództwa konieczne jest przywołanie triady Golemana¹⁵, która obejmuje empatię kognitywną, pozwalającą przyjmować cudzy punkt widzenia, rozumieć stan umysłu drugiej osoby i kontrolować własne uczucia w czasie, kiedy dokonuje się oceny cudzych; empatię emocjonalną, sprawiającą, że współodczuwa się z drugą osobą, dostraja się do jej uczuć i trzecią odmianę empatii – empatyczną troskę, która powoduje, że dba się o innych, pomaga im.

Jedna z kluczowych kompetencji współczesnego menedżera odwołuje się do jego funkcjonowania w społeczeństwie, a zwłaszcza w nowym wymiarze – społeczeństwie online. Zakłada posiadanie umiejętności komunikacyjnych w sferze wirtualnej, budowania relacji i podtrzymywania kontaktów za pomocą między innymi licznych już obecnie portali społecznościowych, szybkości reagowania i odpowiadania na inicjowanie kontaktu, prowadzenia dialogu oraz prezentowania siebie w sieci. I tutaj pojawia się konflikt, ponieważ te właśnie kompetencje – ważne i mające coraz większe znaczenie w dobie informatyzacji i nowoczesnych technologii – nie współgrają z obwodami mózgu odpowiedzialnymi za empatię i emocjonalne dostrojenie, wymagającymi kontaktu twarzą w twarz

⁹ Hoffman, M.L., *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*, Washington, D.C.: American Psychological Association 2000.

¹⁰ F. Deutsch, R. Madle, *Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective*. Human Development, 18, 267-287, 1975.

¹¹ A. Mehrabian, N. Epstein, *A measure of emotional empathy*, Journal of Personality, vol. 40, Issue 4, pp. 525-543, December 1972.

¹² Zob.: P.A. Miller, N. Eisenberg, *The relations of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior*, Psychological Bulletin 1988, Vol. 103, 3, 324-344., J. Decety, W. Ickes, *The social neuroscience of empathy*, MIT Press, January 21, 2011.

¹³ A. Coplan, *Will the real empathy please stand up? A case for a narrow conceptualization*, The Southern Journal of Philosophy, Vol. 49, Issue Supplement s1, pp. 40-65, September 2011.

¹⁴ M.H. Davis, *Empathy: A social psychological approach*, Westview Press, 1994.

¹⁵ Goleman D., *Focus. Sztuka koncentracji jako ukryte dążenie do doskonałości*, Media Rodzina, Poznań 2014

z możliwością obserwowania mikroekspresji, gestów, postawy ciała, sposobu zachowania, ubioru etc., bez których niemożliwa jest właściwa interpretacja komunikatów. W każdej interakcji przekazywane są niewerbalne sygnały silniejsze niż słowa.

3. PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

Kompleksowe podejście do badania przywództwa pojawiło się pod koniec lat dziewięćdziesiątych, mimo że ewolucja definicji trwa już od XIX w. W wyniku badań odkryto, że skuteczność lidera zależy od wielu zmiennych, takich jak: osobowość, wartości, doświadczenie, oczekiwania i zachowania przełożonych i podwładnych, cechy, wymogi zadania czy kultura organizacyjna. Stąd najnowsze badania skupiają się na relacji stylu przywództwa a kulturą organizacyjną¹⁶. Biorąc pod uwagę bogactwo definicji rozpatrujących pojęcie przywództwa na cztery różne sposoby – przywództwo jako cecha, jako umiejętność, jako relacja społeczna czy też jako proces społeczny należy przyznać, że nie wyczerpują one mimo wszystko tematu. Dzieje się tak dlatego, że bardzo szybko zmienia się we współczesnym świecie rzeczywistość organizacyjna. Dla wartości prowadzonych tu rozważań¹⁷ można zaproponować rozumienie przywództwa „jako skomplikowanego procesu społecznego, który związany jest z wywieraniem wpływu na innych i pozyskiwaniem zwolenników na rzecz realizacji określonych celów”. Ponieważ podstawowym warunkiem prawidłowego działania oraz wysokich efektów edukacyjnych osiąganych przez uczniów jest jakość przywództwa w instytucjach edukacyjnych¹⁸, jakość przywództwa należałoby rozważać w kontekście jakości relacji, jaką dyrektor stworzył z uczniami, nauczycielami czy rodzicami. I choć w polskiej części badań raportu TALIS (2009) można przeczytać, że „nowoczesne spojrzenie na szkołę oznacza, że od dyrektora oczekuje się nie tylko zarządzania, ale też sprawowania ról przywódczych”, nie należy pomijać, biorąc pod uwagę cel, jakim jest autonomiczny rozwój indywidualny każdego człowieka zaangażowanego w proces edukacyjny¹⁹, jego roli jako „pedagoga i terapeuty pracującego z zespołem uczniowskim, roli mistrza dyplomacji w łagodzeniu sporów pomiędzy uczniami, nauczycielami i rodzicami, wreszcie roli obrońcy dla wszystkich podmiotów działalności edukacyjnej w konfrontacji z władzami zwierzchnimi”²⁰. Uszczegóławiając rolę tak rozumianego przywództwa można odwołać się do z kolei do Johna Kottera, który wskazuje, że do jego zadań należą:

- wyznaczanie kierunku;
- jednoczenie osób, motywowanie ich i inspirowanie oraz
- dokonywanie zmiany²¹.

¹⁶ S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo edukacyjne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

¹⁷ J. Madalińska-Michalak, *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

¹⁸ Zob. J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014 r. www.bc.ore.edu.pl/Content/656/Kompetencje+przywocze_Pyzalski_23_09.pdf (dostęp luty 2015).

¹⁹ R. Dorczak, *School organisational culture and inclusive educational leadership*, „Współczesne zarządzanie” 2011/2, s. 45–56.

²⁰ M. Sekułowicz, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym – analiza przypadków*, Wrocław 2005.

²¹ J.P. Kotter, *Leading change*, Harvard Business School Press, January 1, Boston 1996.

Zwrócił on również uwagę na konieczność zachowania równowagi między tymi trzema formami działania.

Punktem wyjścia do analizowania roli przywódcy w instytucji edukacyjnej niech będzie rozróżnienie działań znajdujących się w gestii menedżera i przywódcy w organizacji oraz cech obydwu z nich, ponieważ obecnie nie wystarczy już dla efektywnego rozwoju i konkurencyjności na rynku pełnienie tylko funkcji menedżera w firmie ani nawet bycie tylko jej przywódcą. Sukces jest determinowany płynnym przechodzeniem od roli menedżera do przywódcy.

Tabela 1. Menedżer a przywódca

MENEDŻER	PRZYWÓDCA
Definiowanie zamiarów, celów i zadań Ustalanie polityki i strategii działania Zapewnienie struktury i systemów wspomagania Uzgadnianie harmonogramów czasowych i planów taktycznych Planowanie, organizowanie i dostosowywanie zasobów Ustalanie parametrów kontroli Zarządzanie informacją i wiedzą Generowanie rozwiązań problemów Myślenie krótkookresowe Akceptacja <i>status quo</i> Naśladowanie	Komunikowanie nadziei, wizji i misji Uzgadnianie wartości – przywództwo przez inspirację Tworzenie sprzyjającego środowiska Krystalizowanie aspiracji i oczekiwań pracowników i podwładnych Angażowanie ludzi w projekty Budowanie etyki wysokiej wydajności Identyfikowanie, rozwijanie i wykorzystywanie talentów Pobudzanie kreatywności Myślenie długookresowe Negowanie <i>status quo</i> Kreowanie
<p>Menedżer robi rzeczy właściwie, przywódca robi rzeczy właściwe. Menedżer daje odpowiedź, przywódca zadaje pytania. Menedżer skupia się na błędach, przywódca podkreśla dobre rzeczy. Menedżer oczekuje szacunku, przywódca szanuje zespół. Menedżera wybiera zarząd, przywódcę wybierają ludzie. Zarządzanie to trwanie, przywództwo to zmiana.</p>	

Źródło: opracowanie własne na podstawie M.R. Williams, *Mistrzowskie przywództwo*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, <http://www.crn.pl> (dostęp: luty 2015).

Wnioski, jakie nasuwają się z tego zestawienia, mogą opisywać organizację zarządzaną przez dobrego menedżera, ale słabego przywódcę; będzie ona sprawnie funkcjonować i realizować zamierzone cele, ale prawdopodobnie będzie się zmagać z brakiem motywacji, brakiem nowych pomysłów, innowacyjności, a w konsekwencji przegra z bardziej pomysłową placówką, która porwie młodych ludzi (a do tego segmentu rynku adresowana jest oferta edukacyjna) świeżością. Z kolei mocny przywódca nie będzie w stanie funkcjonować bez dobrego menedżera (lub bez cech dobrego menedżera), bo nawet najlepsze, najoryginalniejsze, najśmielsze pomysły wymagają szczegółowych rozwiązań, realnych planów wykonania i niezawodnej organizacji pracy, łącznie z kontrolą i monitoringiem.

Odnosząc przywództwo edukacyjne do korporacyjnego, czyli tego od dawna zakorzenionego w rzeczywistości rynkowej, należy zwrócić uwagę na podstawowy aspekt leżący u podstaw przywództwa, jakim są zmiana i zrozumienie istoty zmiany²². Co więcej, we

²² S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, *op. cit.*, 2013.

współczesnych koncepcjach kierowania szkołą zauważa się rozwiązania postulujące zaangażowanie w proces zmiany nauczycieli. Chodzi o stworzenie „łańcucha przywództwa”, ciągnącego się przez całą szkołę – jest to swoisty warunek bycia skutecznym dyrektorem²³. Ten współdzielony proces przywódczy powinien wypracowywać wspólne wartości, identyfikować potrzeby grupy i jednostek, aby dzięki temu tworzyć optymalne warunki do wprowadzania zmian, będących efektem myślenia strategicznego. W polskich instytucjach edukacyjnych jest duże zapotrzebowanie na prawdziwych przywódców potrafiących szybko i elastycznie reagować na zmieniające się środowisko, potrafiących działać w warunkach niepewności i podejmować ryzyko, bez którego trudno mówić o spektakularnych sukcesach biznesowych. Współczesna szkoła musi zacząć funkcjonować jak specyficzny podmiot biznesu – nie nastawiony na zysk, ale którego przetrwanie i funkcjonowanie oraz rozwój są uzależnione od zastosowanych strategii konkurowania na rynku i od osoby samego przywódcy – dyrektora.

4. KULTURA ORGANIZACYJNA INSTYTUCJI EDUKACYJNEJ

Uwzględniając specyfikę instytucji edukacyjnych oraz fakt, że w ich kulturę wpisana jest ciągła zmiana, można założyć, iż jest ona w procesie ciągłego „stawania się”, podlega kształtowaniu się poprzez stałą interakcję z innymi. Jej składniki organizacyjne to: wzory myślenia, wzory działania oraz symbole. Źródłem jej wewnętrznych przemian upatruje się w: interakcjach społecznych ze szkołą, zmianach formalnych rozwiązań operacyjnych oraz kulturotwórczym wpływie samego dyrektora²⁴. Istotą kultury organizacyjnej szkoły jest fakt, że nie poddaje się bezpośredniej obserwacji, bywa nazywana duszą organizacji, tworzy obraz samej organizacji i ludzi w niej pracujących, wywiera wpływ na efektywność pracy organizacji, dzięki niej pracownicy mogą się czuć bezpiecznie w organizacji, ma wpływ na humanizację pracy, tworzy możliwość pełnej samorealizacji pracownika, tworzy etykę postępowania ludzi w organizacji, ma znaczący wpływ na motywację²⁵.

Zdecydowanie łatwiej z perspektywy menedżera i przywódcy budować kulturę organizacji komercyjnej niż instytucji publicznej prowadzącej działalność niedochodową. Dyrektorzy instytucji edukacyjnych, z racji wymagań stawianych im ze strony państwa, a co za tym idzie, z racji podlegania nadzorowi, mają drastycznie ograniczone możliwości działania, a często również nie odczuwają potrzeby koncentrowania się na narzędziach i środkach wykorzystywanych w zarządzaniu ludźmi i placówkami. Można zadać sobie pytanie, czy instytucje edukacyjne mają własną kulturę organizacyjną, a jeżeli tak, to na ile jest ona świadomie wykreowana przez przywódców tych organizacji. W 2011 r. zostało przeprowadzone badanie²⁶, w którym przebadano 600 nauczycieli i dyrektorów z 60 losowo dobranych szkół i placówek edukacyjnych różnego rodzaju, a więc typowych dla polskiego systemu edukacji. W badaniu użyto kwestionariusza opartego na koncepcji

²³ M. Fullan, *Change theory. A force for school improvement*, Centre for Strategic Education Seminar Series Paper, 157, November 2006.

²⁴ S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, *op. cit.*, 2013.

²⁵ Kocoń P., *Ukryte programy jako element kultury organizacyjnej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2013.

²⁶ R. Dorczak, *Co wiemy o kulturze organizacyjnej szkół biorących udział w projekcie reformy nadzoru pedagogicznego* [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy: XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kraków 2011, s. 231–238 oraz http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVII_KDE/pedeezy/Dorczak.pdf (dostęp: luty 2015 r.).

Charlesa Handy'ego²⁷, składającego się z kilkunastu pytań, za których pomocą oceniona została kultura instytucji (szkoły, placówki) jako organizacji. Wyniki tego badania potwierdzają, że dominującym stylem zarządzania w polskiej edukacji jest ten oparty na biurokracji i działaniach wynikających ze ścisłego i bezwzględnego stosowania regulacji prawa, kodeksów, statutów – 39,5% badanych wskazało na kulturę Apolla jako obowiązującą i stosowaną w ich placówkach, 18,8% wybrało kulturę Zeusa, 15,2% kulturę Dionizosa, a tylko 25,3% wskazało na kulturę Ateny, a jest to kultura najwłaściwsza i najefektywniejsza, biorąc pod uwagę specyfikę organizacji i cele, do których realizowania są one powołane: wychowywanie i rozwój uczniów i studentów (w wypadku edukacji na wyższych poziomach) z uwzględnieniem ich indywidualnych sytuacji i z wykorzystaniem dostępnych zasobów oraz z udziałem środowiska lokalnego, organizowanie i planowanie procesów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się, aktywizowanie młodzieży, promowanie wartości edukacji – wszystkie te działania przy udziale i w partnerstwie z rodzicami.

Dla porównania, podobne badanie przeprowadzono wśród 642 dyrektorów i nauczycieli, ale z placówek (64 szkoły), które brały udział w projektach realizowanych w ramach nowego systemu ewaluacji oświaty (SEO)²⁸. Badani zgłaszali się na zasadzie dobrowolności i zazwyczaj byli to przedstawiciele placówek bardziej aktywnych w swoim środowisku i zaangażowanych w różne inicjatywy, wdrażających innowacyjne działania edukacyjne. W tej grupie badanych kulturę Ateny wskazało 38,6% badanych, kulturę Zeusa 12%, kulturę Dionizosa 20,9%, a najmniej elastyczną i konserwatywną, biurokratyczną kulturę Apolla – 24,3%. Jest więc oczywiste, że w efekcie edukacji i szkolenia wzrasta świadomość znaczenia kultury organizacyjnej w procesie zarządzania.

Biorąc pod uwagę stopień coraz większego uświadamienia menedżerów instytucji edukacyjnych dotyczącego zarówno potrzeby i zasad skutecznego konkurowania na rynku, jak również stawania się ich prawdziwymi przywódcami, można zasugerować, że włączając treningi empatii, mogliby kreować kultury organizacji szczególnie cenne i skuteczne.

5. PRZEGLĄD BADAŃ

W literaturze można znaleźć wiele badań wskazujących wpływ liderów na funkcjonowanie szkoły: Hallinger & Heck (1996, 1998), Creemers & Reezigt (1996), Leithwood & Levin (2005), Marzano, Waters & McNulty (2005) Leithwood et al. (2006), szczególnie silną zależność między jakością przywództwa a jakością edukacji wskazuje McKinsey (2010). Louis i in. (2010), bazując na przeglądzie empirycznej literatury naukowej, stwierdzają, że przywództwo w szkole plasuje się na drugim miejscu jako czynnik, który przekłada się na sukces edukacyjny uczniów, zaraz po sposobie nauczania na poziomie klasy. Inni autorzy (np. Thomas i in., 2002) traktują wysokiej jakości przywództwo w szkole jako warunek funkcjonowania szkoły efektywnej, którą definiują jako skoncentrowaną na potrzebach uczniów, charakteryzującą się dobrym klimatem w kontekście nauczania i uczenia się, sprzyjającą współpracy wszystkich uczestników procesu edu-

²⁷ Handy wprowadził typologię opartą na czterech kulturach organizacji: kultura Zeusa (władza, siła), kultura Apolla (zasady, prawo, biurokracja), kultura Ateny (praca zespołowa, zadaniowość) i kultura Dionizosa (wolność, jednostka).

²⁸ Reforma wprowadzona Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U.09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.).

cyjnego oraz wspierającą rozwój zawodowy personelu. Szkoła taka równolegle angażuje rodziców, uczniów oraz inne osoby i podmioty instytucjonalne funkcjonujące w społeczności lokalnej. W literaturze amerykańskiej można mówić o przywództwie edukacyjnym jedynie wtedy, gdy prowadzone jest efektywne wdrażanie reform edukacyjnych. Zakłada się w tym ujęciu, że nieodpowiednio funkcjonujące przywództwo czyni te reformy pozornymi lub blokuje czy bojkotuje ich przeprowadzenie (Hale, Moorman, 2003; Michalak, 2007). Zrozumiałym więc wydaje się w tym kontekście stosowanie w publikacjach dotyczących przywództwa w edukacji określenia „strażnicy zmiany” w odniesieniu do dyrektorów szkół (Park, 2012). W badaniach (Hackett & Hortman, 2008) wskazuje się na istotną pozytywną korelację efektywności we wprowadzaniu zmian z wysokimi kompetencjami emocjonalnymi badanych, takimi jak empatia, samokontrola czy umiejętność zaangażowania innych. Chodzi tu również o empatyczne zrozumienie uczuć innych (uczniów, nauczycieli czy rodziców) i efektywne zarządzanie nimi (Beatty, 2007). Przywództwo to umiejętność gromadzenia, analizowania i „korzystania z danych”, aby w jasny i etyczny sposób mówić o potrzebach szkoły (Maulding i in., 2012). Nie sposób przecenić znaczenia, jakie wnosi empatia do przywództwa i kultury organizacyjnej, która z kolei stanowi kontekst i środowisko dla procesu nauczania. Bez niej w żaden sposób nie można byłoby doświadczać radości, spoglądając na rozwój wychowanków, uczniów czy studentów. W szkołach i przedszkolach objętych rocznym intensywnym programem nauki komunikacji empatycznej zauważono u uczniów istotny wzrost kontroli gniewu, zwiększenie poziomu zrozumienia konsekwencji swojego zachowania, wzrosła umiejętność przyjmowania perspektywy innych, a co za tym idzie – powiększyła się empatia i szacunek dla uczuć innych. Uczniowie lepiej radzili sobie z rozwiązywaniem konfliktów, doświadczały istotnie więcej pozytywnych uczuć na swój temat. Znacznie podwyższyły się efekty edukacyjne uczniów biorących udział w projekcie (Ignjatovic Savic, 1996). Wraz ze wzrostem poziomu rozwiązywanych konfliktów, dzięki empatycznej mediacji, uczniowie brali odpowiedzialność za tworzenie atmosfery w szkole i zauważali jej zmianę na lepsze (Costetti, 1999). Pełna empatii komunikacja tworzy dojrzały i pełen szacunku dialog pomiędzy uczniem a nauczycielem, pozwala nauczycielowi zrozumieć osobiste i edukacyjne potrzeby ucznia, a uczniowi – potrzeby nauczyciela (Jones, 2009). Empatia nie będąc oceną, chwaleniem ani nawet informacją zwrotną staje się potężnym narzędziem autentycznego kontaktu z drugim człowiekiem (za Rogersem w: Jones, 2009).

6. WNIOSKI

Prawdziwe, efektywne przywództwo jest istotnym elementem przekładającym się na jakość funkcjonowania szkoły i każdej instytucji edukacyjnej i żaden proces zmiany nie może nastąpić bez jego udziału. Celem zaś zmian jest lepsze zaspokajanie potrzeb młodzieży, rodziców i nauczycieli, a w długiej perspektywie strategicznej – tworzenie lepszych społeczności. Jednak aby dostrzec te potrzeby i głębiej je zrozumieć, przywódca nie może funkcjonować bez wysokiego poziomu empatii. Przywództwo edukacyjne czerpiące z empatycznego zrozumienia sprzyja tworzeniu w szkole ożywczego środowiska edukacyjnego, sprzyja tworzeniu warunków, dzięki którym uczniowie są w stanie uczyć się pomimo pewnych obciążeń²⁹, empatyczna komunikacja zaś daje im realną szansę do-

²⁹ R.M. Englert, *Understanding the urban context and conditions of practice of school administration*, [w:] P. Forsyth, M. Tallerico (red.), *City schools: Leading the way*, Newbury Park: CA: Corwin Press 1993.

świadczenia bycia zrozumianym i wysłuchanym³⁰. Autorki niniejszej pracy zwracają szczególną uwagę na konieczność empirycznej weryfikacji omówionych tez w środowisku polskich instytucji edukacyjnych. Wydaje się to szczególnie cenne teraz, kiedy ustrój szkolny przechodzi tak głębokie zmiany.

LITERATURA

- [1] Beatty B., *Going through the emotions: leadership that gets to the heart of school renewal*, „Australian Journal of Education” 51/3 (2007), s. 328–340.
- [2] Coplan A., *Will the real empathy please stand up? A case for a narrow conceptualization*, The Southern Journal of Philosophy, Vol. 49, Issue Supplement s1, pp. 40-65, September 2011.
- [3] Coplan A., Goldie P., *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford University Press Inc., New York 2011.
- [4] Costetti V., *Nonviolent Communication Experimental Project in Primary Schools*, 1999, https://www.cnvc.org/sites/cnvc.org/files/NVC_Research_Files/Vilma_Costetti_Nonviolent_Communication_Experimental_Project_in_Primary_Schools.pdf (dostęp: 20.12.2014).
- [5] Deutsch F., Madle R., *Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement and a cognitive theoretical perspective*. Human Development, 1975.
- [6] Długosz P., *Elitaryzm versus egalitaryzm systemu oświatowego. Analiza aspiracji edukacyjnych gimnazjalistów Polski południowej*, [w:] *Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, red. M. Niezgodna, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- [7] Dorczak R., *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- [8] Dorczak R., *School organisational culture and inclusive educational leadership*, „Współczesne zarządzanie” 2011/2, s. 45–56.
- [9] Dziemanowicz-Bąk A., Dzierżgowski J., *Likwidacja szkół oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie studiów przypadku*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- [10] Englert R.M., *Understanding the urban context and conditions of practice of school administration*, [w:] Forsyth P., Tallerico M. (red.), *City schools: Leading the way*, Newbury Park: CA: Corwin Press 1993.
- [11] Feshbach N.D., *Parental empathy and child adjustment/maladjustment*. In N. Eisenberg & J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*, New York: Cambridge University Press 1987.
- [12] Fullan M., *Change theory. A force for school improvement*, Centre for Strategic Education Seminar Series Paper, 157, November 2006. <http://www.michaelfullan.ca/media/13396072630.pdf> (dostęp: luty 2015).
- [13] Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne zarządzanie szkołą*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- [14] Goleman D., *Focus. Sztuka koncentracji jako ukryte dążenie do doskonałości*, Media Rodzina, Poznań 2014.
- [15] Goleman D., Boyatzis R., McKnee A., *Naturalne przywództwo: odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*, Jacek Santorski – Wydawnictwa Biznesowe, Wrocław-Warszawa 2002.
- [16] Hackett P.T., Hortman J.W., *The Relationship of Emotional Competencies to Transformational Leadership: Using a Corporate Model to Assess the Dispositions of Educational Leaders*, „Normes” 8/1 (2008).

³⁰ Zob.: M.B. Rosenberg, *Porozumienie Bez Przemocy: Język Serca*, Jacek Santorski, Warszawa 2003, M.B. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, Jacek Santorski, Warszawa 2006.

- [17] Hoffman, M.L., *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*, Washington, D.C.: American Psychological Association 2000.
- [18] Howe D., *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*, Oficyna Ingenium, Warszawa 2013.
- [19] Ignjatovic Savic N., *MUTUAL EDUCATION: GIRAFFE LANGUAGE IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS The report on the realisation of the Project October 1995 – June 1996* Institute of Psychology at the Faculty of Philosophy Belgrade University 1996, https://www.cnvc.org/sites/cnvc.org/files/NVC_Research_Files/NVC%20in%20Schools/MUTUAL_EDUCATION_GIRAFFE_LANGUAGE_IN_KINDERGARTENS_SCHOOLS_Yugoslavia.pdf, (dostęp: 20.12.2014).
- [20] Jones S., *TRADITIONAL EDUCATION OR PARTNERSHIP EDUCATION: WHICH EDUCATIONAL APPROACH MIGHT BEST PREPARE STUDENTS FOR THE FUTURE?* Thesis as Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts in Communication, 2009, https://www.cnvc.org/sites/cnvc.org/files/NVC_Research_Files/NVC%20in%20Schools/TRADITIONAL_EDUCATION_OR_PARTNERSHIP_EDUCATION_S_Jones.pdf (dostęp: 20.12.2014).
- [21] Kocoń P., *Ukryte programy jako element kultury organizacyjnej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2013.
- [22] Kotter J.P., *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston 1996.
- [23] Kwiatkowski S.M., *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- [24] Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J., *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer Polska 2013.
- [25] Kwiatkowski S.M., *Typologie przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011.
- [26] Louis K., Leithwood K., Wahlstrom K., Anderson S., *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*, Final report of research to the Wallace Foundation, New York 2010.
- [27] Lowney C., *Heroic Leadership*, Loyola Press, Chicago 2003 [wyd. pol. *Heroiczne przywództwo*, WAM, Kraków 2011].
- [28] Maulding W.S., Peters G.B., Roberts J., Leonard E., Sparkman L., *Emotion Intelligence and Resilience as Predictors of Leadership in School Administrators*, „Journal of Leadership Studies” 5/4 (2012).
- [29] Mayer J.D., Salovey P., *What is emotional intelligence?*, [w:] P. Salovey, D. Sluyter (red.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education*, Basic Books, New York 1997.
- [30] Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: Refleksje*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.
- [31] Mehrabian A., Epstein N., *A measure of emotional empathy*, Journal of Personality, 40(4), 525-543, 2006 (DOI: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x).
- [32] Michalak J., *Przywództwo dla wzmocnienia szans edukacyjnych uczniów*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- [33] Miller, N. Eisenberg, *The relations of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior*, Psychological Bulletin 1988, Vol. 103, 3, 324-344.
- [34] Mourshed M., Chijioke Ch., Barber M., *How the world's most improved school system keep getting better*, McKinsey&Company, London 2010.
- [35] *Przywództwo w szkole*, red. J. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 72.
- [36] Pyżalski J., *Analiza porównawcza systemów kształcenia kadry kierowniczej szkół oraz placówek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- [37] Rosenberg M.B., *Edukacja wzbogacająca życie*, Jacek Santorski, Warszawa 2006.
- [38] Rosenberg M.B., *Porozumienie Bez Przemocy: Język Serca*, Jacek Santorski, Warszawa 2003.

- [39] TALIS, *Creating Effective Teaching and Learning Environments First results From TALIS. OECD* 2009a, <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (dostęp: 20.12.2014).
- [40] TALIS, *TALIS – nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009b.
- [41] Tettegah S., Anderson C.J., *Pre-service teacher's empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models*, „Contemporary Educational Psychology 2007/32, s. 48–82.
- [42] Williams M.R., *Mistrzowskie przywództwo*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, <http://www.crn.pl>
- [43] Wispe L.G., *The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept, a word is needed*, „Journal of Personality and Social Psychology” 50/2 (1986), s. 314–321.
- [44] Zhou, Qing; Valiente, Carlos; Eisenberg, Nancy Lopez, Shane J. (Ed); Snyder, C. R. (Ed), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, Washington, DC, US: American Psychological Association, 2003.

EMPATHY IN LEADERSHIP: ORGANIZATION CULTURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON COMPASSION

Understanding of management and leadership through the prism of organizational culture in educational institutions is a promising and very desirable phenomenon in the Polish reality. In corporate modes culturalism and its correlation with the style of management have been present for a long time, whereas education, because of non-commercial nature of the action, is an area where there is no discussion on the choice of management style. The style of leadership itself, its defining, and then the consistent implementation for the directors do not seem to be the subjects which require time and attention. They focus primarily on efficiency (understood as the realization of their tasks, not necessarily in an innovative way), sometimes losing opportunities guaranteed by the approach built on empathy and the empathetic way to communicate and building relationships. In the public sector in many educational institutions, also in other industries, there is no tradition of employing specialist of the highest managerial positions in the field of management; traditionally they have to be teachers at schools, hospitals, doctors, artists, cultural institutions, etc. So it is necessary to make a correct selection and preparation of management staff that they will be able to create the culture of the organization with a particular specification (in this case, the culture of the organization of educational institution).

The purpose of this article is to try to find an answer to the question of whether modern school as a link which has the power to change society (most often, and the vast majority of public institutions), these are the entities with their own developed organizational culture where the leader-manager, by using empathic communication and building relationships strategically and conceptually, pursues educational goals. Taking into consideration the extensive theoretical background of this subject in European and world literature, the authors emphasize the need for in-depth empirical research in environments located at Polish schools and educational institutions.

Keywords: empathy, leadership, organizational culture.

DOI: 10.7862/rz.2014.mmr.48

Tekst złożono w redakcji: luty 2015

Przyjęto do druku: luty 2015