

Науково обґрунтований розвиток лідерських якостей: концепція 4L

Шеллеянн Скотт і Чарльз Ф. Веббер

Аспірантура з освітньої дослідницької роботи, Факультет освіти,
Університет Калгарі, Калгарі, Канада

Резюме

Мета цієї роботи полягає у використанні результатів трьох дослідницьких ініціатив для того, аби представити концепцію лідера, який навчається упродовж усього життя (англійська абревіатура – 4L), модель розвитку лідерських якостей, орієнтовану на використання розробниками програм з розвитку лідерських якостей.

Задум/методологія/підхід – Модель 4L – це концептуальні рамки, які виникли внаслідок аналізу одного дослідження, яке проводилося в Канаді, а також ще двох досліджень, що проводилися в інших країнах.

Результати – Концепція 4L складається з восьми вимірів, які необхідно брати до уваги під час розробки плану розвитку лідерських якостей: етап кар'єри, кар'єрні прагнення, здатність до передбачення, підприємницькі ідеї, що долають кордони, професійні навички, обізнаність у питаннях навчально-виховної діяльності та оцінювання, вміння керувати в кризових ситуаціях, а також підходи до розвитку лідерських якостей.

Недоліки дослідження/можливі наслідки – Як у всій науково-дослідницькій роботі, на результати впливають упередженість та обмеження дослідників.

Практичне значення – Концепцію 4L можна використовувати як підґрунтя для аспірантських програм з лідерства, ініціатив з розвитку лідерських якостей малого й великого масштабу, а також міжкультурного розвитку лідерських якостей. Наслідки концепції 4L обговорюються з урахуванням ролей, які відіграють зацікавлені особи, наприклад, лідери, працівники сфери надання професійного розвитку, університетські програми підготовки лідерів, роботодавці, політики та дослідники.

Оригінальність/цінність – Концепція 4L – це система розвитку лідерських якостей, яку можна використовувати не лише в галузі освіти, а й у ширших контекстах, таких як бізнес і промисловість, система охорони здоров'я та соціальні служби, спорт і державне управління. Концепція 4L заслуговує на особливу увагу з боку тих, хто відповідає за професійний розвиток, та вищих навчальних закладів в якості засобу підготовки та виховання лідерів. Вона є комплексною завдяки тому, що пропонує конкретний навчальний матеріал для розвитку лідерських якостей, а також торкається процесів ефективного професійного розвитку дорослих людей, які навчаються.

Ключові терміни: лідерство, розвиток лідерських якостей, навчання упродовж усього життя, професійна освіта, тип документа, концептуальний документ.

Про роль директора було написано багато. Наприклад, Фуллан та Харгрівз (Fullan and Hargreaves) запропонували своє бачення культури шкіл і питань, пов'язаних зі змінами (Фуллан, Харгрівз та Фуллан (Fullan, 2001; Hargreaves and Fullan, 1992). Серджованні (Sergiovanni, 1992) надав альтернативне бачення впливу лідерства, шкільної культури та позитивних взаємовідносин. Лейтвуд та ін. (Leithwood et al., 2004) вивчали, поряд з багатьма аспектами лідерства, вплив шкільних лідерів на досягнення учнів. Дарлінг-Гаммонд (Darling-Hammond) писав про роль директора у створенні сприятливого оточення для професійного розвитку вчителів (Дарлінг-Гаммонд, Дарлінг-Гаммонд та МакЛафлін) (Darling-Hammond, 1998,1994; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995).

Цей звіт, який побудовано на попередніх дослідженнях, пропонує модель розвитку лідерських якостей на основі доказів трьох різних дослідницьких ініціатив. Одне – дослідження з оцінювання учнів в Альберті (ASAS), в якому розглядаються політика та практика оцінювання учнів у цій канадській провінції. Це дворічне дослідження трьох університетів, проведене за підтримки Міністерства освіти провінції Альберта.

Другий етап ASAS ще триває, а на першому етапі було визначено шість головних елементів контексту оцінювання учнів в Альберті. По-перше, політика оцінювання є настільки вимогливою, що вона породила страх і недовіру до намірів Міністерства та відповідальність за багато аспектів оцінювання учнів, а також **плутанину стосовно термінології оцінювання**. Було також визначено потребу в покращенні системи підготовки вчителів упродовж усього циклу – від педагогічного закладу до підвищення кваліфікації. Використання даних оцінювання для прийняття рішень освітянами, політиками, батьками та громадою виявилось для жителів Альберти проблемною сферою. Було також визначено потребу в більш ефективному і більш позитивному спілкуванні та взаємовідносинах між зацікавленими сторонами. В звіті за результатами ASAS йшлося про важливість ефективного лідерства і, насправді, відзначався факт дестабілізації доброї політики та практики в разі існування поганого лідерства. Останнім елементом була важливість розгляду можливих наслідків оцінювання учнів з точки зору соціальної справедливості для груп з особливими потребами, наприклад, канадських індіанців, метисів та ескімосів; дітей біженців; учнів, для яких англійська мова не є рідною; а також родин і громад іммігрантів в Альберті.

Міжнародне дослідження з питань підготовки директорів (ISPP) порівнює й протиставляє досвід підготовки директорів і підходи до нього в десяти країнах, включаючи Канаду, Танзанію, Південно-Африканську Республіку, Англію, Шотландію, Австралію, Ямаїку, США, Туреччину та Мексику. Незабаром дослідження буде розпочато в Китаї. В центрі уваги ISPP питання: наскільки корисними є програми підготовки директорів для директорів-новачків? Намір полягає в бажанні поінформувати розробників програм, дослідників і політиків. Результати ISPP визначають необхідність для директорів шкіл в Австралії бути краще підготованими до цієї складної ролі і до подолання напруженості та дилем, що пов'язані з прийняттям рішень (Кларк та ін. (Clarke et al., 2007). У Мексиці три проблеми, які були найбільш важливими для нових директорів, це: брак довіри до процесу відбору, стурбованість питаннями фінансування та утримання шкіл, брак часу для керівництва освітньою роботою внаслідок, наприклад, необхідності організовувати навчання учнів у дві зміни (Слейтер та ін. (Slater et al., 2006). Крім того, директори в Мексиці вказували на брак своєї підготовки до того, аби вирішувати проблеми незадовільної професійної діяльності вчителів. У Канаді Веббер та Шерман (Webber and Sherman, 2008) вивчали наслідки програм підготовки директорів, ставлячи питання про те, яким чином шкільні ради можуть полегшити набуття директорами здатності до покращення розвитку соціального та людського капіталу без допомоги ззовні. Їх також цікавило, яким чином освітні організації можуть уникнути вкорінення вже встановлених інституційних культур. У своєму крос-культурному аналізі потреб нових директорів в Англії, Шотландії та Туреччині, дослідники Кауї та ін. (Cowie et al., 2006) виявили, що нові директори мають труднощі в осмисленні та задоволенні вимог, які передбачає їхня роль. Вони також висловилися про важливість створення позитивних професійних мереж, що виховують впевненість та гнучкість. У ПАР Менц та ван дер Вальт (Mentz and van der Walt) (2007) наголосили на такому, що відчувається брак підготовки освітян до вирішення проблем, які постають в різноманітних (з расової та етнічної точок зору) школах, боротьби з дискримінацією та упередженістю, створення умов для поваги до відмінності.

Дослідження в рамках ASAS і ISPP все ще тривають, в той час як третій проект – серія досліджень з питань лідерства, що долає кордони (BBL) (Веббер та Робертсон) (Webber and Robertson, 1998), що проводилась упродовж восьми років, завершена в 2002 році. В центрі уваги BBL були виміри, ознаки та результати, пов'язані з лідерством, які можна було б визначити як такі, що використовують підприємницькі стратегії для виходу за традиційні кордони культури, політики, часу та простору. Робертсон та Веббер (Robertson and Webber, 2002) наголосили на потребі для освітніх лідерів пройти через практику, яка була успішною в індустріальній моделі освіти, і взятися до вирішення проблем невизначеності та складності, з якими пов'язана робота в різноманітному суспільстві, що швидко змінюється.

Крім того, вони закликали лідерів зосередити увагу на вирішенні проблем з широким залученням освітян, учнів та членів громади; використовувати потенціал нових технологій; а також оволодіти розумінням культури, необхідним для того, аби рухатися у сфері державного управління, бізнесу та навчання.

Концептуальні рамки

Модель розвитку лідерських якостей, запропонована в цій праці, ґрунтується на низці припущень і переконань стосовно освітнього лідерства. Ці концептуальні рамки ґрунтуються на даних, отриманих у процесі досліджень ASAS, ISPP та BBL, про які говорилося вище. В них також була використана наукова література, що стосується освітнього лідерства, професійного розвитку і теорії навчання дорослих. Наступні тези подаються не в порядку їх пріоритетності.

По-перше, якостей ефективного лідерства можна навчити, їх можна й виховувати. Хоча в окремих колах дискутують щодо цінності формальних новітніх досліджень (Левін, Мерфі, (Levine, 2005; Murphy, 2002)), крос-культурні результати, отримані вченими під час дослідження ISPP, підтверджують необхідність відмови від переконання, що хороші вчителі стають хорошими директорами, які виявляються здатними, в структурований і цілеспрямований спосіб, оволодівати знаннями та експертним досвідом, яких вимагає від лідерів шкіл глобалізоване суспільство XXI століття.

По-друге, першочергова мета лідера полягає у сприянні високоякісному викладанню та навчанню, тобто наданні ефективного навчального лідерства всім зацікавленим особам, включаючи учнів, учителів, допоміжний персонал, батьків, і, певною мірою, членів громади. Такий концептуальний підхід до навчального лідерства є значно ширшим, аніж той, який зазвичай описують в літературі. Він охоплює обізнаність директорів з навчальними програмами, питаннями оцінювання та управління. До нього входить здатність максимально використовувати різні дані, зібрані зовнішніми організаціями, наприклад, стандартизовані тести, а також дані, зібрані шляхом дослідження у процесі дій в шкільній спільноті, мета яких полягає в ефективному вирішенні проблем і прийнятті рішень, а також в безперервному індивідуальному розвитку та розвитку школи.

По-третє, з наукової літератури відомо, що побудувати успішну школу неможливо без ефективного лідерства і приділення уваги досягненню усталеності (Шванн та Спейді (Schwann and Spady, 1998)). Тому лідери повинні мати чітко сформульоване, цілеспрямоване бачення майбутнього освіти. Очевидно, що лідери мають уникати негнучких поглядів, що не сприймають можливостей еволюції, якої вимагають мінливі обставини. Однак, ефективне лідерство неможливе без сильного власного відчуття напрямку руху, що можна покращити у співпраці з іншими зацікавленими особами, а також сформулювати таким чином, аби воно було зрозумілим та прийнятним для всіх.

По-четверте, потреби директорів у розвитку лідерських якостей змінюються упродовж їхньої кар'єри. Стеффі та ін. (Steffy et al., 2000) вказують на відмінність у навичках і рівнях знань, коли кар'єри вчителів проходили кілька етапів – від новачка до початківця, потім професіонала, експерта, заслуженого та видатного педагога. Ми стверджуємо, що директори, так само як і вчителі, мають різні рівні знань та експертного досвіду, які можна і потрібно розвивати упродовж усієї кар'єри.

По-п'яте, лідери можуть вчитися на основі досвіду, що існує в кожній освітній організації (Баллек та ін. (Ballek et al., 2005)). Робертсон та Веббер (Robertson and Webber, 2002) відзначали користь, що накопичується завдяки використанню знань, які існують в усій шкільній спільноті, включаючи знання, які мають освітяни, батьки та учні, з метою ухвалення рішень. Це зовсім не означає, що бути лідером здатний або має кожний, беручи до уваги застережливе питання Лейтвуда (Leithwood, 2007, стор. 43): «... якщо кожний буде лідером, то хто тоді будуть послідовниками?»

По-шосте, розвиток лідерських якостей має ґрунтуватися на принципах теорії навчання дорослих людей, що визначає перевагу, яку дорослі віддають активним і рефлексивним навчальним середовищам з використанням підходів, що дають змогу вирішувати проблеми. Зміст програм з розвитку лідерських якостей має відповідати місцю роботи учасників, визнавати їхні попередні знання та досвід, а також обговорюватись між викладачем та учнем (Ноулз та ін., Мерріам (Knowles et al., 2005; Merriam, 2001). Їхні навчальні потреби також мають відповідати кар'єрним прагненням.

Сьоме: у XXI столітті освітнє лідерство повинно мати вимір підприємництва (Веббер та Скотт (Webber and Scott). Освітні лідери мають бути ознайомлені з важливими результатами роботи тих, хто розпізнає відмінності у владних стосунках і соціальну несправедливість (Болл, Козол, Сміт, (Ball, 2008; Kozol, 1991; Smyth, 2001). Попри це, ми стверджуємо, що ефективне вирішення поточних політичних і соціальних проблем потребує нетрадиційних і підприємницьких практичних підходів. Наше використання слова «підприємницький» не має на меті викликати поширене уявлення, яке пов'язане, насамперед, з фінансовими міркуваннями. Ми використовуємо цей термін у більш широкому сенсі, розуміючи при цьому інноваційні, нетрадиційні та морально здорові професійні практичні підходи. Очевидно, що лідерство має бути вдумливим, однак, і це є важливішим, воно також має вести до дій, які справляють позитивний вплив на людей, котрі навчаються, і на суспільство. Підприємницьке лідерство має характеризуватися діями, а також критичним мисленням. Уроки, отримані у сфері бізнесу та промисловості, свідчать, що саме по собі мислення рідко щось змінює.

Восьме: успішне освітнє лідерство потребує гнучкості. Тобто, освітні лідери мають демонструвати високі рівні соціальної та політичної кмітливості (МакГінн (McGinn, 2004), намагаючись задовольнити складні потреби та очікування різних зацікавлених осіб у галузі освіти. Крім того, освітні лідери мають працювати разом з колегами та зовнішніми зацікавленими особами, які ніколи не були в ролі лідерів, і які мають мало розуміння, або не мають його взагалі, стосовно того, чого воно вимагає. Відтак, лідерам доводиться боротися з напругою та конфліктами, які, за відсутності виховання високого рівня особистої гнучкості, можуть змусити окремих лідерів відступити або взагалі відмовитися від цієї ролі. Особисту гнучкість лідерів, їхніх колег та їхніх учнів можна підтримувати завдяки наданню особливої уваги кар'єрному шляху, професійному розвитку та створенню мереж індивідуальної підтримки.

Цінність розвитку лідерських якостей

У XXI столітті директорам доводиться керувати школами, які дуже відрізняються від тих, що існували в попередніх поколіннях. Школи стали складнішими, зміни відбуваються постійно і дедалі швидшими темпами, підзвітність перед громадськістю є більш відкритою, а школи більше вимагають від випускників (Фуллан, Харгрівз та Гудсон, (Fullan, 2002; Hargreaves and Goodson, 2006). Як відзначали Пітерсон та Коснер (Peterson and Cosner, 2005, р. 29): «характерними рисами повсякденної роботи директорів є короткотривалість, різноманітність, розпорошеність, складність, неоднозначність і невпевненість». Функції директора передбачають виконання та задоволення більш різноманітних обов'язків та очікувань – від таких, якими займається керівник навчальної діяльності, до таких, які входять до компетенції фінансового менеджера, політика, особи, що приймає рішення, посередника в кадрових питаннях, майстра з проведення переговорів, а також закупника. Більшість педагогічних навчальних закладів готує вчителів для навчання, а зовсім не обов'язково до керівництва, і попри це, вчителі, зазвичай, складають те джерело «талантів», з якого виходять лідери. Отже, учителям, які прагнуть використати можливості посісти адміністративні та керівні посади, або яких на ці посади щойно призначили, необхідно надавати такі можливості.

В літературі визнається дуже велика цінність формальної кваліфікації та постійного професійного розвитку для підтримання професіоналізму учителів (Брандт, Дарлінг-Гаммонд та МакЛафлін, Джойс та Шауерз, Стеффі та ін.(Brandt, 1994; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Joyce and

Showers, 1995; Steffy et al., 2000). Таким чином, не може існувати сумнівів стосовно того, що професійний розвиток учителів-лідерів і директорів, або «розвиток лідерських якостей», є дуже важливим для забезпечення ефективного управління та лідерства (Баллек та ін. (Ballek et al., 2005). На жаль, попри існування належного фінансування і цілої галузі, яка цілеспрямовано опікується професійним розвитком учителів, розвиток якостей лідерства часто досягається за рахунок навчання на власному досвіді під час роботи, та, інколи, завдяки дуже загальним формам наставництва (МакКей (McCaу, 2001). В деяких Західних країнах зробили акцент на цінності розвитку лідерських якостей, поставивши вимогу наявності формальної вищої кваліфікації, наприклад, навчання в програмах для отримання ступеня магістра, і все ж, попри це, на практиці випадки сталої підтримки розвитку лідерських якостей залишаються поодинокими (Пітерсон та Коснер (Peterson and Cosner, 2005).

Розвиток хороших лідерських якостей

Розвиток лідерських якостей має відбуватися у безперервному процесі використання формальних і неформальних можливостей навчання. Гаскі та Спаркс (Guskey and Sparks, 1991, 2002) відзначали, що для досягнення ефективності професійного розвитку необхідно приділяти увагу якості, як змісту, так і процесу навчання. З точки зору змісту, в літературі з навчання дорослих вказується, що теми програм розвитку лідерських якостей мають відповідати умовам, в яких працюють учителі-лідери та директори (Меріам та Каффарелла (Merriam and Caffarella, 1999). Беручи до уваги спектр вимог, які висуваються до лідерів, зміст має бути всеохоплюючим та таким, що відображає багатогранність викликів, з якими лідери стикаються в сучасній школі. Допомогу в навчанні мистецтву бути директором може надавати наставництво, коли новачками опікуються досвідчені колеги. Однак, Джойс, Шауерз та їхні колеги (Joyce et al., 1993; Joyce and Showers, 1995) обстоювали необхідність залучення експертів до конкретних аспектів навчання, аби гарантувати надання тим, хто навчається, нових знань і навичок. Розвиток якостей лідерства, що покладається лише на навчання на власному досвіді та наставництво з боку колег, без залучення різних експертів, загрожує ризиком «накопичення невідомості», «набуття застарілих практичних підходів» та поширення поганої або менш ефективної усталеної практики (Скотт (Scott, 2002).

Дарлінг-Гаммонд (Darling-Hammond, 1996, 1998), Ліберман та Міллер (Lieberman and Miller, 2000), Спаркс та Гірш (Sparks and Hirsh, 1997), а також Брандт (Brandt) дослідили та зафіксували необхідність для процесів професійного розвитку бути конструктивістськими за природою, і розвиток лідерських якостей не є виключенням з цього правила. Перехід від професійного розвитку, що будується на основі «одноразового семінару» або конференції, до більш систематичних, усталених і контекстуально відповідних процесів, включаючи формальні та неформальні програми, користується широкою підтримкою (Голденберг та Голлімор (Goldenberg and Gallimore, 1991). Розвиток лідерських якостей має вирішувати проблеми, що існують в реальному світі; надавати учасникам можливість працювати разом один з одним та з експертами; сприяти рефлексії та діалогу; полегшувати створення та обмін ресурсами, які покращують управління школою і результати учнів; надавати можливість випробувати на практиці нові навички управління і стратегії лідерства (Мерріам та Каффарелла (Merriam and Caffarella, 1999). Навіть попри те, що в літературі були визначені переваги постійного, сталого і багатомірного розвитку лідерських якостей, все ще існує розрив між тим, що ми вважаємо ефективною практикою, і реальністю, з якою стикаються директори та вчителі-лідери. В цій праці пропонується модель, мета якої полягає в подоланні розриву між теорією і практикою професійного розвитку для ефективного лідерства.

Ролі та відповідальність лідерів

Веббер та Малфорд (Webber and Mulford, 2007) виділяли чотири головні аспекти впливу на школи та їх спільноти: професійне лідерство, плюралізм і мультикультуралізм, глобалізація, а також інформаційно-комунікаційні технології.

Саме в цих умовах, які дуже відрізняються від тих, з якими стикалися попередні покоління освітян, сьогоднішні лідери виконують свої обов'язки в якості лідерів у вихованні, людей, що сприяють підзвітності, а також менеджерів.

Навчальне лідерство

Лейтвуд (Leithwood, 2007) зазначав, що термін «навчальне лідерство» став гаслом, яке багато людей використовують, коли говорять про лідерство взагалі. Він також визнав, що побічний внесок лідерів у досягнення учнів досягається за рахунок їхнього впливу на чинники, які справляють вплив на викладання та навчання. Якщо, як стверджує Лейтвуд, суть лідерства полягає у визначенні напрямку та впливу у процесі вдосконалення школи, тоді шкільні лідери мають, на рівні окремих класів, займатися питаннями практики викладання, часу, який витрачено на викладання та навчання, а також моніторингу учнівських успіхів. На рівні школи директори мають скеровувати свій час і ресурси на те, аби чітко визначити місію та цілі школи, сприяти співробітництву і професійному навчанню, залучати вчителів до процесу прийняття рішень, а також сприяти розвитку позитивних відносин між школою та громадою. В ширшому сенсі, стверджував Лейтвуд, навчальні лідери мають сприяти досягненню гармонії між «цілями, програмами, політикою і професійним розвитком» (стор. 47).

Важливість навчального лідерства підкреслюється в посиланні Малфорда (Mulford, 2008) на інтерес до цієї теми, який існує упродовж тривалого часу – від 1980-х років до його нещодавнього відродження. Одна з причин постійного інтересу до навчального лідерства може полягати у хвилюючому явищі, про яке говорив Малфорд, тобто, небажанні багатьох директорів брати на себе відповідальність за моніторинг та підтримку якості викладання у своїх школах. Можливо, це пов'язано з інтенсивністю інших аспектів директорської роботи, які перешкоджають зосереджувати увагу на навчальному лідерстві. Додаткову тривогу викликає спостереження Годдарда (Goddard, 2004): директори, принаймні ті, за ким він спостерігав під час своєї роботи у Косово, не оволодівають лідерськими навичками інтуїтивно. Таким чином, стверджував Годдард, освітнім лідерам може бути дуже корисно, окрім отримання підтримки у розвитку лідерського потенціалу, займатися професійним розвитком.

Важливо зауважити, що форми і функції професійного розвитку в сфері навчального лідерства мають брати до уваги вплив глобалізації, особливо, приходу до шкіл великої кількості дітей мігрантів і бажання батьків обирати школи, в яких навчатимуться їхні діти. Цей процес набрав таких масштабів, що О'Рейлі та Бозетті (O'Reilly and Bosetti, 2000) ставлять під сумнів продовження життєздатності звичайної школи в контексті плюралістичного суспільства, коли можливість вибору з боку батьків призводить до того, що вони віддають своїх дітей до однієї з численних приватних, світських, лінгвістичних або привілейованих приватних шкіл.

Обізнаність з питань оцінювання та оцінки

Життя в еру підзвітності вимагає від директорів глибокого розуміння питань оцінювання та оцінки. (Веббер та ін. (Webber et al., 2008). Зокрема, вони мають розумітися на зборі даних з точки зору мети, відповідності та цінності триангуляції. Вони також повинні мати знання щодо статистичної інтерпретації та здатність використовувати дані у процесі прийняття рішень – від макрорівня оцінки школи до мікрорівня оцінювання класу. Обізнаність в питаннях оцінювання та оцінки дає змогу лідерам враховувати потреби всіх дітей, зокрема, дітей з особливими потребами.

Враховуючи політичний вимір підзвітності, обізнаність в питаннях оцінювання та оцінки дає змогу шкільним лідерам ефективно спілкуватися з членами своїх шкільних спільнот. Насправді, неспроможність вирішити політичний аспект підзвітності означає «брак лідерства» (Веббер та ін. (Webber et al., 2008, стор. 13). Брак лідерства призводить до втрати довіри до школи в цілому, впливає на ефективність викладання та навчання, а також на довіру до них. І навпаки, робота з високим рівнем обізнаності у питаннях оцінювання та оцінки надає шкільним лідерам можливості вести більш позитивний діалог не лише з членами безпосереднього шкільного оточення, можливо із залученням представників багатьох культурних і лінгвістичних груп, а й з начальством – працівниками центрального управління або міністерства освіти.

Елемент управління

Дуже часто навчальне лідерство та управління зіставляють в кінці шкали, зазвичай, ставлячи їх у позицію напруженості одне до другого. Наприклад, недостатньо вивчені заяви про ринкові сили і так звану корпоратизацію шкіл звинувачують у відвертанні уваги від питань викладання та навчання на користь управлінських завдань, таких як маркетинг, конкуренція та зв'язки з громадськістю (Пейн (Payne, 2007)). Однак, освітнім лідерам можливо, навіть з професійної точки зору відповідально, перефразувати такі заяви і перекласти їх на мову сумлінної професійної практики. Наприклад, на маркетинг та конкуренцію можна подивитися по-новому, як на явища, що створюють культуру школи, завдяки якій учні та працівники закладу відчувають свою важливість і цінність, і яка також створює можливості для святкування успіхів учнів. Так само, вибір школи можна розуміти як вибір програми для задоволення потреб конкретних учнів. Використання більш шляхетного і більш позитивного визначення управління і лідерства може перебудувати практику лідерства та привести до створення того, що Роффі (Roffey, 2007) називав «турботливими громадами».

Висловлення, яке часто зустрічається: «менеджерів турбує необхідність робити речі правильно, в той час як лідерів турбує необхідність робити правильні речі» (Роффі (Roffey, 2007), свідчить про те, що не може і не має відбуватися злиття цих двох ролей. Однак, навчальне лідерство та управління взаємозалежні компоненти професійної практики шкільних лідерів. Краутер та ін. (Crowther et al., 2002) зауважили, що оптимальний підхід до лідерства полягає в інтеграції управління та навчального лідерства таким чином, аби ефективна практика управління сприяла хорошому викладанню та навчанню.

Концепція розвитку лідерських якостей

В основу концепції розвитку лідерських якостей, яка наводиться далі, було покладено результати трьох вищезазначених досліджень – ISPP, ASAS і BBL, а також матеріали літератури. Попередні моделі професійного розвитку, такі як взаємний коучінг (або наставництво) (Джойс та Шаперз (Joyce and Showers, 1995) і когнітивний коучінг (Коста та Гарстон (Costa and Garmston, 2002)), можна ефективно використовувати для того, аби сфокусувати увагу на цільових моделях поведінки. Інші моделі, такі як модель прийняття змін (Локус та Голл (Loucks and Hall, 1979)), є корисними інструментами для розуміння процесу змін, в якому людина бере участь. Однак те, що ми назвали концепцією лідера, який навчається упродовж усього життя (4L), має на меті задовольнити цілий спектр складних вимог, які суспільство висуває до освітніх лідерів. Вона визнає потребу у навчанні упродовж усієї професійної кар'єри в якості механізму досягнення успіху в періоди швидких особистих, соціальних і технологічних змін. Вона призначена не лише для вивчення аспірантами, хоча це може скласти одну з можливостей використання моделі, її можна розглядати як інструмент просування професійними та особистісними сходам упродовж тривалого часу. Наприклад, люди можуть використовувати модель 4L для задоволення своїх навчальних потреб, які виникають упродовж їхньої кар'єри.

Школи та шкільні округи, тренери, які працюють у сфері бізнесу та промисловості, соціальні служби та система охорони здоров'я, державні організації – всі можуть використовувати концепцію 4L для планування ініціатив на базі окремих шкіл і цілих систем, які б допомагали честолюбним особам і лідерам-новачкам, а також освітнім лідерам, які перебувають в середині або наприкінці своєї освітньої кар'єри. При відповідному визначенні параметрів, модель може слугувати підґрунтям для ініціювання змін у масштабах сектора, штату/провінції, а також для закріплення бажаної освітньої практики в широкому масштабі.

Багатомірна модель 4L складається з трьох частин. По-перше, в Таблиці 1 надано кілька вимірів розвитку лідерських якостей, а також короткий виклад ключових компонентів кожного виміру. Третій аспект моделі 4L описує фокуси уваги, які охоплює кожний вимір і які необхідно вважати дуже важливими для введення у програми розвитку лідерських якостей.

Етап кар'єри

Модель 4L визнає відмінності у потребах людей, які навчаються, у процесі їх переходу в континуумі від честолюбного лідера до почесного працівника своєї галузі. Модель вмщує наставництво, завдяки якому мудрість лідерів на всіх етапах кар'єри може допомагати один одному в опануванні знань та навичок.

Аспектами виміру етапів кар'єри, які можна ввести у систему формального і неформального навчання, є визначення пріоритетів особистостям та організаціям. Тобто, приділення уваги якомусь з етапів кар'єри в межах моделі 4L дає змогу окремим учням по-новому сформулювати особистий вибір, який вже було зроблено, або, в якості альтернативи, визначити варіанти, які, можливо, раніше не розглядалися. У такий самий спосіб, операційні підрозділи організації можуть використовувати модель 4L для того аби визначити пріоритети, які зможуть надати мотивацію та адаптуватися до умов, що змінюються. Важливо, що ця концепція здатна допомагати лідерам та людям, які навчаються, у процесі управління своєю кар'єрою та життєвими переходами.

Кар'єрні прагнення

Ключем до забезпечення доречності навчання є його поєднання з ясними кар'єрними прагненнями особи. Очевидно, що надії та мрії змінюються у процесі того, як ми плануємо зміни, керуємо переходами або коли з нами трапляються незаплановані, але приємні події. Тому розвиток лідерських якостей має брати до уваги цей вимір і надавати можливості для вивчення варіантів кар'єрного росту, планування такого впливу, який вважається оптимальним, а також для визначення тієї спадщини, яку люди прагнуть залишити по собі на важливих перехрестях своєї кар'єри.

Крім того, вміння передбачати та опановувати навички, потрібні для досягнення кар'єрних та життєвих цілей, додають до гнучкості осіб і гнучкості їхніх організацій. Дійсно, оволодіння цими навичками дає змогу лідерам сприймати когнітивний дисонанс як можливість наблизитися до здійснення своїх цілей, і, що є не менш важливим, усвідомити точки зору лідерів різних рівнів своєї організації, а також обмеження, з якими вони мають справу. Розуміння, отримане завдяки продуктивному когнітивному дисонансу, готує людей, які навчаються, до переходу на інші рівні відповідальності в своїх організаціях, або до пошуків можливостей самореалізації в близьких професійних сферах. Це однаковою мірою стосується людей у школах та округах, державних міністерствах, дослідницьких центрах, бізнесі та промисловості, соціальних службах і сфері охорони здоров'я, а також в приватних консультаціях.

| Виміри | Ключові компоненти виміру | Фокуси розвитку лідерських якостей |
|---|--|---|
| Етап кар'єри | Від новачка — до-досвідченого | Пріоритети Мотивація Очікування, що змінюються Переходи |
| Кар'єрні прагнення | Траєкторія Залежно від місця Орієнтована на підвищення | Самоаналіз Визначення цілей Планування кар'єри Прийняття ризиків |
| Здатність до передбачення | Вплив Спадок Філософське підґрунтя Індивідуальне /особисте | Сприйняття когнітивного дисонансу Самоаналіз і визначення фундаментальних переконань Концептуальне осмислення рамок Планування здійснення |
| Підприємництво, що долає кордони | Система Політичне Крос-культурне Технічне Теоретичне/на власному досвіді Глобальне Часове Просторове | Оцінка Створення можливостей Підавання сумніву прийнятих знань Зіставлення знайомого та незнайомого Переосмислення простору, часу, і практики |
| Професійні навички | Етика турботи Спілкування Критичне та творче мислення | Інновації Сприйняття невизначеності Побудова довіри Вирішення конфліктів Взаємовідносини Співробітництво Визнання альтернативних точок зору |
| Обізнаність в питаннях планування навчальної роботи та оцінювання | Принципи навчальних програм, досвіду навчання та оцінювання Аналіз інформації Обізнаність в питаннях статистики та інтерпретації | Евристика вирішення проблем Здатність до прийняття рішень Філософії навчання та оцінювання Планування навчальної роботи Стратегії викладання та оцінювання Спілкування із зацікавленими особами Процеси Юридичні аспекти Вимоги системи |
| Керування в кризових ситуаціях | Внутрішнє Учень Учитель Хтось із батьків Зовнішнє Система Спільнота | Захист вразливих Доступ до допоміжних послуг Особиста еластичність Аналіз після події Формальне дослідження Властиві ролі Науково обґрунтований зміст |
| Підходи до розвитку лідерських якостей | Структура Відповідність Час | Наставництво Дослідження дією Співробітництво Поєднання з повсякденними обов'язками Професійні мережі Інтернатури |

Таблиця І.
Модель 4L

Таким чином, навчання, яке можна проводити з очевидною метою – допомогти особі в здійсненні її кар'єрних прагнень, охоплює: розвиток навичок самоаналізу, визначення цілей і планування кар'єри. Хоча такі можливості для навчання трапляються упродовж усього нашого життя, ми, з найбільшою вірогідністю, використовуватимемо їх, якщо вони будуть надані в час, який освітяни називають «моментами, що підходять для навчання». Отже, постачальники послуг з навчання якостей лідерства мають брати до уваги час надання свого навчання. Тобто використовувати той час, коли учні стикаються з когнітивним дисонансом, який може потребувати прийняття на себе ризику. Оволодіння навичками рефлексії та планування під час ранніх етапів кар'єри вестиме до більшого особистого та професійного впливу і задоволення, аніж виявлення навичок на пізньому етапі кар'єри. Тим не менш, ніколи не буває запізно розвивати у себе навички планування кар'єри, оскільки розробка задовільної стратегії припинення кар'єри приносить очевидні вигоди з точки зору здоров'я і фінансового стану осіб, а також їх організацій.

Здатність до передбачення

Здатність лідерів до передбачення є найважливішою передумовою їхнього професійного та особистого успіху. Цей вимір, насамперед, характеризується увагою до філософської основи практичної професійної діяльності лідерів. Тобто, особи, які працюють згідно з концепцією 4L, фокусують увагу на самоаналізі та чіткому формулюванні своїх переконань стосовно навчання та лідерства. Однак, не достатньо лише описати якусь філософську позицію. Необхідно, аби лідери перевели свої переконання в концептуальні рамки, що дають натхнення, відповідають потребам членів спільноти, яка навчається, і ведуть до дій. Це важливо на кожному рівні організації – від найменших оперативних підрозділів до макрорівня. Дуже важливо також долучати оцінку зусиль з втілення в життя і досягнення цілей для того, аби було можливо здійснювати моніторинг і тішитися успіхами.

Підприємництво, що долає кордони

Сучасні лідери працюють у контекстах, що значно відрізняються від контекстів, в яких працювали їхні попередники. Тобто лідери XXI століття повинні мати різноманітні форми обізнаності, які дають їм змогу успішно працювати в широкому спектрі політичних і культурних контекстів. Ці контексти постійно змінюються, оскільки технологічні засоби та міграція людей потребують радикальних змін у нашому розумінні часу, простору і способів праці. Оскільки наші контексти швидко розвиваються, те ж саме має відбуватися з нашою здатністю піддавати сумніву знання, що раніше приймалися, а також з рівнями комфорту, який ми відчували по відношенню до порівняння знайомого та незнайомого. Дуже важливим елементом підприємництва, що долає кордони, є здатність до «створення можливостей» (Веббер та Робертсон (Webber and Robertson, 1998) – концептуального осмислення та втілення в життя високоінноваційних рішень щодо сучасних викликів. Зрештою, сприйняття невизначеності може стати першим кроком до підприємницьких моделей поведінки, оскільки воно вивільняє людину від необхідності працювати, виходячи з конкретного, і дає змогу комфортно почуватися з абстрактним.

Професійні навички

Успішне лідерство потребує низки професійних навичок, що полегшують позитивну й конструктивну взаємодію та сприяють створенню продуктивних організаційних культур. Основним компонентом цього виміру концепції 4L є всеохоплююча етика турботи, що сприяє здоровим відносинам і надає впевненість у критичному і творчому мисленні. Важливою професійною навичкою, якою можна оволодіти, є повага до альтернативних точок зору. Це особливо важливо в міжкультурних контекстах, коли спілкування залежить від готовності розглянути та задовольнити точки зору, що будуються на цінностях, які можуть бути відмінними, або навіть конкурувати з точками зору лідера.

Обізнаність в питаннях планування навчання та оцінювання

Спільноти людей, які навчаються, потребують лідерів, які є висококompетентними в сфері планування виховної роботи і добре обізані з питаннями оцінювання та оцінки. Це потребує глибокого розуміння філософії оцінювання та оцінки, а також визнання важливості створення гармонійного зв'язку між навчальною програмою, досвідом навчання і практикою оцінювання. Цей вимір вміщує обізнаність у питаннях статистичного обліку та інтерпретації даних, за допомогою якої лідер може аналізувати та інтерпретувати дані в інтересах здійснення постійної оцінки програм. Обізнаність у питаннях оцінювання та оцінки сприяє впевненій комунікації із зацікавленими особами.

Управління у кризових ситуаціях

Всі організації постійно стикаються з викликами, що постають як зсередини, так і ззовні. Ефективними можуть вважатися лідери, які здатні вести управління в кризових ситуаціях і, фактично, використовують їх для того, аби наблизитись до досягнення особистих цілей та цілей організації. Модель 4L потребує приділення пильної уваги запровадженню процесів управління в кризових ситуаціях, що визнають дотримання необхідних юридичних і організаційних вимог. Захист вразливих у кризових ситуаціях має стати пріоритетом, і цього можна досягти, принаймні частково, шляхом надання відповідних допоміжних послуг. Якщо ми хочемо, аби керування в кризовій ситуації відбувалося добре, лідери мають знати, як зберігати особисту гнучкість, піклуючись про добробут своїх колег. Крім того, лідери повинні вміти робити аналіз після подій, аби зменшити вірогідність повторення кризової ситуації.

Багатовимірні підходи до розвитку лідерських якостей

Концепція 4L визнає, що для підтримки розвитку лідерських якостей упродовж усього життя найсприятливішим є різноманітний або багатовимірний підхід. Він залежить від створення формальних і неформальних структур, які відповідають особистим і кар'єрним прагненням людей. Організації та окремі особи мають надавати учасникам достатньо часу для використання важливих можливостей для навчання. Формальне навчання може бути пов'язане зі здобуттям формальної кваліфікації, наприклад, свідомств або ступенів. Воно також може відбуватися у формі модульних навчальних курсів без відриву від основної роботи, що є сертифікованими або такими, які визнаються у професійних колах. Інші можливості формального навчання існують у контексті організованих систем наставництва, досліджень шляхом дій, а також стажування. Конче необхідно, аби зміст формального навчання був науково обгрунтований і покращував знання та навички практичних педагогів. Неформальне навчання може відбуватися в межах вільно побудованих професійних мереж і в контексті виконання повсякденних професійних обов'язків. В ідеалі – неформальне навчання охоплює елементи співробітництва і сприяє розвитку критичного і творчого мислення, а також підприємницької поведінки. Інформаційно-комунікаційні технології можуть сприяти розвитку як формального, так і неформального лідерства, за рахунок надання засобу для навчання в режимі «он лайн», взаємодії шляхом співробітництва, створення та обміну ресурсами й матеріалами, досліджень, рефлексії і створення соціальних мереж.

Можливі наслідки

Модель 4L охоплює найважливіші знання та навички, яких потребують лідери, і які досягаються завдяки процесу формального і неформального професійного розвитку. В результаті цього, застосування підходу до розвитку лідерських якостей з використанням моделі 4L має наслідки для всіх ролей в організаціях, як в галузі освіти, так і в інших професіях. Тобто, фокуси виміру можна змінювати відповідно до специфіки професії.

Лідери

Для того, щоб бути лідером в сучасних умовах, людям потрібно приділяти велику увагу своєму особистому і професійному навчанню. Більшість організацій очікує, що їх працівники продовжуватимуть свій професійний розвиток для того, аби залишатися конкурентоспроможними у своїй галузі. Водночас, лідери часто не мають можливості, і від них цього не очікують, займатися іншим безперервним, систематичним професійним розвитком, аніж навчання без відриву від виробництва, що відбувається спорадично у процесі спеціально організованих навчальних заходів. Беручи до уваги динамічний характер сучасних робочих місць, можливостей навчатися на власному досвіді вже недостатньо для того, аби долати труднощі роботи та особистого життя лідерів. Модель 4L покликана усунути цей розрив.

Додаткові наслідки моделі 4L для лідерів полягають у відповідальності за нарощування потенціалу в організації – наприклад, підтримувати зростання і розвиток підлеглих, які прагнуть виконувати ролі лідерів – і надання можливостей створювати шляхи планування наступності.

Інші зацікавлені особи

Постачальники послуг з професійного розвитку. Модель 4L допомагає постачальникам послуг з професійного розвитку визначити, на чому сфокусувати увагу в своїх програмах для того, щоб досягти всебічного, послідовного охоплення необхідних знань та навичок лідерства. Модель 4L можна використовувати дуже гнучко. Однак, важливим є гарантування виконання принципів навчання дорослих, а також використання активних, інтерактивних і думливих навчальних занять.

Університетські програми підготовки лідерів. Модель 4L допомагає в розробці системи програм розвитку лідерських якостей, аби гарантувати, що вони надаватимуть всебічний набір знань. Виміри 4L можуть стати основою для планування системи надання кваліфікації, в той час як компоненти визначають параметри окремих курсів, а головні напрями пропонують конкретні теми, які можна викладати в контексті конкретних професій.

Роботодавці. Організації можуть використовувати модель 4L не тільки для того, аби забезпечити зв'язок між курсами з розвитку лідерських якостей, що пропонуються всередині організації та за її межами, та можливостями неформального навчання, а й для того, аби допомагати у вихованні, відборі та управлінні якістю роботи лідерів.

Політики. Модель 4L здатна допомагати в роботі політиків, надаючи можливість формування й моніторингу рішень щодо вимог до виконання функцій, виділення ресурсів, розвитку лідерських якостей і використання людських ресурсів.

Дослідники. Наукову спільноту заохочують до вивчення вимірів моделі 4L з точки зору її впливу, сталості, всеосяжності, а також передбачуваних і неочікуваних наслідків цієї моделі в умовах реального світу.

Висновок

Концепцію 4L було сформульовано на основі доказів, отриманих під час трьох великих досліджень, що проводилися в Канаді та зарубіжних країнах. Вона також базується на науковій літературі в галузі освіти та соціології. Вона пропонується в якості засобу розвитку лідерських якостей, що можна застосовувати не лише в галузі освіти, а й в інших більш широких контекстах, таких як бізнес та промисловість, охорона здоров'я, соціальні послуги, спорт і державне управління. Ми стверджуємо, що модель 4L заслуговує на увагу з боку постачальників послуг професійного розвитку і вищих навчальних закладів як засіб підготовки та виховання лідерів.

Вона є комплексною, оскільки пропонує конкретний зміст навчання в рамках ініціатив розвитку лідерських якостей, і торкається процесів ефективного професійного розвитку дорослих, які навчаються.

Література

- Ball, S.J. (2008), "The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet" (Болл, С.Дж. Спадщина ERA (Європейська дослідницька ініціатива), приватизація і невблаганне колесо політики), Educational Management, Administration, and Leadership, Vol. 36 No. 2, pp. 185-99.
- Ballek, K., O'Rourke, A., Provenzano, J. and Bellamy, T. (2005), "Keys in cultivating principals and teacher leaders" (Боллек, К., О'Рурк, А., Провенцано, Дж. та Бел ламі, Т. Ключі до виховання директорів і учителів-лідерів), Journal of Staff Development, Vol. 26 No. 2, pp. 42-9.
- Brandt, R.S. (1994), "Reflections on 25 years of staff development" (Брандт, Р.С. Роздуми про 25 років розвитку персоналу), Journal of Staff Development, Vol. 15 No. 4, pp. 2-25.
- Brandt, R.S. (2000), "Introduction: a new century" (Брандт, Р.С. Вступ: Нове століття) in Brandt, R.S. (Ed.), Education in a New Era, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, pp. 1-19.
- Clarke, S., Wildy, H. and Pepper, C. (2007), "Connecting preparation with reality: primary principals' experiences of their first year out in Western Australia" (Кларк, С., Уайлді, Г. та Пеппер, Ч. Поєднання підготовки з реальністю: первинний досвід директорів в їхній перший рік роботи в Західній Австралії), Leading and Managing, Vol. 13 No. 1, pp. 81-90.
- Costa, A.L. and Garmston, R. (2002), Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools (Коста, Л.А. та Гармстон, Р. Когнітивний коучінг: Фонд шкіл відродження), Christopher-Gordon Publishers, Norwood, MA.
- Cowie, M., Crawford, M. and Turan, S. (2006), "Principal preparation in England, Scotland, and Turkey", paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (Кай, М., Кроуфорд, М. та Туран, С. Підготовка директорів в Англії, Шотландії та Турції) San Francisco, CA, April 7-11.
- Crowther, F., Kaagan, S.S., Ferguson, M. and Hann, L. (2002), Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success, (Краутер, Ф., Кааган, С.С., Фергюсон, М. та Ганн, Л. Виховання учителів-лідерів: Як лідерство учителів сприяє успіхам школи) Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Darling-Hammond, L. (Ed.) (1994), Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession, (Дарлінг-Гаммонд, Л. Школи професійного розвитку: Школи для розвитку професії) Teachers College Press, New York, NY.
- Darling-Hammond, L. (1996), "The quiet revolution: rethinking teacher development" (Дарлінг-Гаммонд, Л. Тиха революція: переосмислюючи розвиток учителів), Educational Leadership, Vol. 53 No. 6, pp. 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1998), "Teacher learning that supports student learning" (Дарлінг-Гаммонд, Л. Навчання учителів, що сприяє навчанню учнів), Educational Leadership, Vol. 55 No. 5, pp. 6-11.
- Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. (1995), "Policies that support professional development in an era of change" (Дарлінг-Гаммонд, Л. та МакЛафлін, М. Політика, що сприяє професійному розвитку в еру змін), Phi Delta Kappan, Vol. 76 No. 8, pp. 597-604.
- Fullan, M. (2001), The New Meaning of Educational Change, (Фуллан, М. Нове значення освітніх змін) 3rd ed., Teachers' College Press, New York, NY.
- Fullan, M. (2002), "Leadership and sustainability", (Фуллан, М. Лідерство і сталість) Principal Leadership, Vol. 3 No. 4, available at: www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm (accessed July 5, 2008).
- Goddard, J.T. (2004), "The role of school leaders in establishing democratic principles in a post-conflict society", (Годдарт, Дж.Т. Роль шкільних лідерів в затвердженні демократичних принципів в пост-конфліктному суспільстві) Journal of Educational Administration, Vol. 23 No. 6, pp. 685-96.
- Goldenberg, C. and Gallimore, R. (1991), "Changing teaching takes more than a one-shot workshop", (Голденберг, Г. та Голлімор, Р. Зміна викладання вимагає більш ніж одноразового семінару) Educational Leadership, Vol. 49 No. 3, pp. 69-72.
- Guskey, T.R. and Sparks, D. (1991), "What to consider when evaluating staff development" (Гаскі, Т.Р. та Спаркс, Д. Що розглядати під час оцінювання розвитку персоналу), Educational Leadership, Vol. 49 No. 3, pp. 73-4.
- Guskey, T.R. and Sparks, D. (2002), "Linking professional development to improvements in student learning", (Гаскі, Т.Р. та Спаркс, Д. Пов'язуючи професійний розвиток з покращенням навчання учнів) paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 1-5.
- Hargreaves, A. and Fullan, M.G. (1992), "Introduction", (Харгрівз, А. та Фуллан, М. «Вступ») in Hargreaves, A. and Fullan, M.G. (Eds), Understanding Teacher Development, Cassell Villiers House, London.

Hargreaves, A. and Goodson, I. (2006), "Educational change over time? The sustainability or nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity" (Харгрівз, А. та Гудсон, І. Освітні зміни з часом? Сталість або несталість трьох десятиліть змін та наступності в середній школі), *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42 No. 1, pp. 3-41.

Joyce, B. and Showers, B. (1995), *Student Achievement through Staff Development* (Джойс, Б. та Шайерз, Б. Досягнення учнів завдяки розвитку персоналу), Longman, New York, NY.

Joyce, B., Calhoun, E. and Wolf, J. (1993), *The Self-renewing School*, (Джойс, Б., Колаун, Е. та Вулф, Дж. Школа, що сама відновлюється) Association for Supervision and Curriculum, Alexandria, CA.

Knowles, M.S., Holton, E.F. III and Swanson, R.A. (2005), *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (Наулз, М.С., Голтон, Е.Ф. та Свонзон. Дорослий учень: Безумовна класика освіти дорослих і розвитку людських ресурсів), 6th ed., Elsevier, Amsterdam.

Kozol, J. (1991), *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, (Козол, Дж. Дика нерівність: Діти в американських школах) Crown, New York, NY.

Leithwood, K. (2007), "What we know about educational leadership" (Лейтвуд, К. Що на відомо про освітнє лідерство), in Webber, C.F., Burger, J., Webber, C.F. and Klinck, P. (Eds), *Intelligent Leadership: Constructs for Thinking Education Leaders*, Springer, Dordrecht, pp. 41-66.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004), *How Leadership Influences Student Learning*, (Лейтвуд, К., Сішор Луїс, К., Андерсен, С. та Вальстрем, К. Як лідерство впливає на навчання учнів) Wallace Foundation, New York, NY, available at: www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/E3BCCFA5-A88B-45D3-8E27-B973732283C9/0/ReviewofResearchLearningFromLeadership.pdf (accessed July 4, 2008).

Levine, A. (2005), *Educating School Leaders*, The Education Schools Project, (Левін, А. Виховання шкільних лідерів) Washington, DC, available at: www.edschools.org/reports_leaders.htm (accessed July 4, 2008).

Lieberman, A. and Miller, L. (2000), "Teaching and teacher development: a new synthesis for a new century" (Ліберман, А. та Міллер, Л. Навчання і розвиток учителів: новий синтез для нового століття), in Brandt, R.S. (Ed.), *Education in a New Era*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, pp. 47-66.

Loucks, S. and Hall, G. (1979), "Implementing innovations in schools: a concerns-based approach" (Лоукс, С. та Голл, Г. Втілення інновацій в школах: підхід, що будується на стурбованості), paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 8-12.

McCaig, E. (2001), "The learning needs of principals" (МакКей, Е. Навчальні потреби директорів), *Educational Leadership*, Vol. 58 No. 8, pp. 75-7.

McGinn, A. (2004), "A study of social and political acumen in dynamic educational leadership and the implications for leadership development programs", (МакГінн, А. Дослідження соціальної та політичної кмітливості в динамічному освітньому лідерстві та її наслідки для програм розвитку лідерських якостей) unpublished PhD thesis, University of Calgary, Calgary.

Mentz, K. and van der Walt, J.L. (2007), "Multicultural concerns of educators in the Western Cape province of South Africa" (Менц, К. та Ван дер Валт, Дж.Л. Мультикультурні турботи освітян провінції Західний мис в ПАР), *Education and Urban Society*, Vol. 39 No. 3, pp. 423-49.

Merriam, S.B. (2001), "Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory" (Мерріам, С.Б. Андрагогіка і самостійне навчання: стовпи теорії навчання дорослих людей), *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 89, pp. 3-13.

Merriam, S.B. and Caffarella, R.S. (1999), *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (Мерріам, С.Б. та Каффарелла, Р.С. Навчання у дорослому віці: Універсальний посібник), 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Mulford, B. (2008), *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools* (Малфорд, Б. Виклик лідерства: Покращення навчання в школах), Australian Council for Educational Research, Camberwell.

Murphy, J. (2002), "Reculturing the profession of educational leadership: new blueprints" (Мерфі, Дж. Зміна культури в професії освітнього лідера: нові рецепти), *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 No. 2, pp. 176-91.

O'Reilly, R.R. and Bosetti, L. (2000), "Charter schools: the search for community" (О'Рейлі, Р.Р. та Боретті, Л. Чартерні школи: пошук спільноти), *Peabody Journal of Education*, Vol. 75 No. 4, pp. 19-36.

Payne, L. (2007), "Good grade and passion: what happens to school leaders when these are gone?" (Пейн, Л. Добрі оцінки і пристрасть: що відбувається зі школами, коли вони зникають?), *Leading and Managing*, Vol. 13 No. 1, pp. 66-80.

Peterson, K. and Cosner, S. (2005), "Teaching your principal" (Петерсен, К. та Коснер, С. Навчання вашого директора), *Journal of Staff Development*, Vol. 26 No. 2, pp. 28-32.

Науково-обґрунтований розвиток лідерських якостей

- Robertson, J.M. and Webber, C.F. (2002), "Boundary-breaking leadership: a must for tomorrow's learning communities" (Робертсон, Дж.М. та Веббер, Ч.Ф. Лідерство, яке долає кордони: обов'язкова річ для завтрашніх спільнот, що навчаються), in Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Kluwer, Dordrecht, pp. 519-56.
- Roffey, S. (2007), "Transformation and emotional literacy: the role of school leaders in developing a caring community" (Роффі, С. Трансформації та емоційна обізнаність: роль шкільних лідерів в створенні спільнот, що піклуються), *Leading and Managing*, Vol. 13 No. 1, pp. 16-30.
- Schwann, C. and Spady, W. (1998), "Why change doesn't happen and how to make sure it does" (Шванн, Ч. та Спейді, У. Чому не відбуваються зміни і як досягти, аби вони відбувалися), *Educational Leadership*, Vol. 55 No. 7, pp. 45-7.
- Scott, S. (2002), "Professional development: Western Australian secondary teachers' experiences and perspectives" (Скотт, С. Професійний розвиток: Досвід і погляди учителів середніх класів в Західній Австралії), unpublished PhD thesis, Curtin University of Technology, Perth.
- Sergiovanni, T. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement* (Серджованні, Т. Моральне лідерство: Як дійти до серцевини вдосконалення школи), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Slater, C.L., Boone, M., Nelson, S., de La Colina, M., Garcia, J.M. and Lopez-Gorosave, G. (2006), "The international study of the preparation of principals: Mexico and the United States" (Слейтер, Ч.Л., Нельсон, С., де Ла Коліна, М., Гарсія, Х.М. та Лопе-Горасаве, Г. Міжнародне дослідження підготовки директорів: Мексика та США), paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 7-11.
- Smyth, J. (2001), *Critical Politics of Teachers' Work: An Australian Perspective* (Сміт, Дж. Критична політика роботи учителів: Погляд з Австралії), Peter Lang, New York, NY.
- Sparks, D. and Hirsh, S. (1997), *A New Vision for Staff Development* (Спаркс, Д. та Гірш, С. Нове бачення розвитку персоналу), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Steffy, B.E., Wolfe, M.P., Pasch, S.H. and Enz, B.J. (2000), "The model and its application" (Стеффі, Б.Е., Вульф, М.П., Паш, С.Г. та Енц, Б.Дж. Модель та її використання), in Staffy, B.E., Wolfe, M.P., Pasch, S.H. and Enz, B.J. (Eds), *Life Cycle of the Career Teacher*, Kappa Delta Pi and Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Webber, C.F. and Mulford, B. (2007), "School and community" (Веббер, Ч.Ф. та Малфорд, Б. Школа та спільнота), in Burger, J., Webber, C.F. and Klinck, P. (Eds), *Intelligent Leadership: Constructs for Thinking Education Leaders*, Springer, Dordrecht, pp. 119-42.
- Webber, C.F. and Robertson, J. (1998), "Boundary breaking: an emergent model for leadership development" (Веббер, Ч.Ф. та Робертсон, Дж. Вихід за кордони: модель розвитку лідерства, що виникає), *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 6 No. 21, available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n21.html> (accessed July 5, 2008).
- Webber, C.F. and Scott, S. (n.d.), "Entrepreneurship and educational leadership development" (Веббер, Ч.Ф. та Скотт, С. Підприємництво і розвиток освітнього лідерства), *International Electronic Journal for Leadership in Learning* (in press).
- Webber, C. and Sherman, A. (2008), "Researching leadership preparation from the inside: a Canadian perspective" (Веббер, Ч.Ф. та Шерман, А. Дослідження підготовки до лідерства з середини: Канадський погляд), in Sikes, P. and Potts, A. (Eds), *Researching Education from the Inside: Investigations from Within*, Routledge, Milton Park, pp. 64-79.
- Webber, C.F., Aitken, N., Lupart, J., Runte, R. and Scott, S. (2008), "Alberta student assessment study: Stage one findings" (Веббер, Ч.Ф., Айткен, Н., Лупарт, Дж., Рунте, Р. та Скотт, С. Оцінювальне дослідження учнів в Альберті: Результати першого етапу), paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New York, NY, March 24-28.

Додаткове читання

- Lieberman, A. (1995), "Practices that support professional development: transforming conceptions of professional learning" (Ліберман, А. Практика, що сприяє професійному розвитку: трансформації концепцій професійного навчання), *Phi Delta Kappan*, Vol. 76 No. 8, pp. 591-6.

З автором Shelleyann Scott можна зв'язатися за адресою: sscott@ucalgary.ca