

# WSTĘP

*Najlepszym sposobem na przewidywanie przyszłości  
jest jej kreowanie*

*Peter F. Drucker*

Książka ta powstawała w przeświadczeniu, że nauka powinna odegrać rolę pomostu łączącego politykę oświatową z rzeczywistością szkolną. Prowadzone rozważania – wychodzące od koncepcji klasycznych – ukazują współczesne spojrzenie na codzienność kierowniczą i funkcję przywódczą.

Zasadniczym celem pracy, obok ukazania tradycji badań nad przywództwem, roli i funkcji kierowniczej oraz wynikających z nich kompetencyjnych wymagań i podstawowych aktywności, było empiryczne rozpoznanie predyspozycji i kompetencji kierowniczych nauczycieli-potencjalnych dyrektorów szkół. Punktem wyjścia prowadzonych prac badawczych była krytyczna ocena stanu rzeczy, wynikająca z przekonania o nieadekwatności istniejących procedur konkursowych na stanowisko dyrektora szkoły, braku wizji związanej ze sprawnością menedżerską i pożądanym rysem osobowościowym szklonych przywódców (lub jej zbytnią ogólnością), a w konsekwencji braku profesjonalnych możliwości weryfikacyjnych, będących często efektem także niewystarczających kompetencji członków komisji konkursowych w tym zakresie.

By szkoły mogły stać się nowoczesnie funkcjonującymi organizacjami, jedną z istotniejszych kwestii, na którą wraz z przyjęciem w 1991 roku nowej ustawy oświatowej zwrócono szczególną uwagę, było zasygnalizowanie potrzeby profesjonalnego zarządzania<sup>1</sup>. O ile podkreślenie znaczenia funkcji kierowniczej stanowiło krok w dobrym kierunku, o tyle z ubolewaniem stwierdzić należy, że zaproponowane przeszło ćwierć wieku temu rozwiązania pozostały w niemal niezmienionej postaci do dnia dzisiejszego. Wobec nowych wyzwań stojących przed szkołami oraz wymagań stawianych obecnym dyrektorom szkół niezbędna staje się głębsza refleksja dotycząca za-

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. Nr 95 poz. 425).

równie teorii, jak i praktyki kierowania szkołą. Nowoczesne szkoły wymagają nowoczesnych przywódców, ludzi, którzy skutecznie zarządzając, przyczynią się do podnoszenia standardów i jakości pracy placówki. W związku z powyższym fundamentalną i nadal aktualną sprawą są kwestie rzeczywistych kompetencji dyrektorów szkół i ich weryfikacji.

Wspomniana reforma z początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zdominowana była przez pogląd o konieczności menedżerskiego przygotowania do zarządzania. Uznano, że kierunkowe wykształcenie w tym obszarze jest dyrektorom niezbędne, co znalazło swoje formalne potwierdzenie w rozporządzeniu z 1999 roku<sup>2</sup>. Wprowadzono wówczas jako warunek konieczny posiadanie przez kandydatów na stanowisko dyrektorskie świadectwa ukończenia studiów lub kursu z zakresu zarządzania w oświacie. Zaproponowany ramowy program edukacyjny tych zajęć zogniskowany był głównie na kwestiach organizacyjno-administracyjnych. Przyjęta perspektywa, nieodbiegająca w sposób zasadniczy od podejść stosowanych w innych krajach, okazała się jednak niewystarczająca<sup>3</sup>. Doświadczenia kolejnych lat pokazały, że proste przetransponowanie wiedzy teoretycznej z zakresu organizacji i zarządzania na obszar oświaty, bez uwzględnienia jej specyfiki, nie było eksperymentem do końca udanym i wymaga głębszego namysłu i dalszych profilowych rozwiązań. Roman Dorczak podkreśla, że w ostatniej dekadzie coraz wyraźniej słychać krytyczne głosy wskazujące ograniczenia wdrożonego modelu edukacyjnego i potrzebę zmiany sposobu kształcenia kadr kierowniczych dla szkół<sup>4</sup>.

Wśród propozycji widoczne są dwa zasadnicze kierunki. Pierwszy ma raczej charakter techniczny. Postuluje się tu konieczność uwzględnienia treści edukacyjnych wynikających z formalnych wymagań stawianych szkołom i ich kierownikom. Trudno się jednak spodziewać, by wprowadzenie w cykl kształcenia nowych przedmiotów dotyczących np. prawa pracy, zamówień publicznych czy pozyskiwania środków finansowych, wpłynęło w sposób istotny na jakościową zmianę w przygotowaniu przyszłych, jak i obecnych dyrektorów do kierowania tak złożonym społeczno-technicznym systemem, jakim jest szkoła. W podejściu drugim przestrzega się przed prostym transferem wiedzy (głównie) ekonomicznej na grunt szkoły. Nie podlega dys-

---

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie wymagań, jakim powinny odpowiadać osoby zajmujące stanowiska dyrektorów oraz inne stanowiska kierownicze w przedszkolach oraz w poszczególnych typach szkół i placówek (Dz.U. z 1999 r. Nr 14 poz. 126).

<sup>3</sup> R. Dorczak, Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy, (w:) R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany, Kraków 2015, s. 13.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 14.

kusji, że szkoła jako instytucja nastawiona na rozwój i uczenie się wymaga uwzględnienia swojej wyjątkowości w wyborze podejścia do procesów zarządzania<sup>5</sup>. Wydaje się jednak, że nie ma konieczności radykalnego odcięcia się od dotychczasowych dokonań i twierdzeń wypracowanych w ramach badań nad organizacjami pozaoświatowymi. Nie musi tu jednak chodzić o stosowanie kalek organizacyjnych rozwiązań, ale o wykorzystanie doświadczeń innych dyscyplin naukowych w celu wzbogacenia programów dydaktyczno-szkoleniowych, jak i podniesienia indywidualnej wiedzy i umiejętności praktycznych obecnej i przyszłej kadry zarządzającej szkołami. Wskazane uwagi krytyczne dotyczące systemu edukacji menedżerskiej w oświacie każą z większym namysłem spojrzeć na predyspozycje i kierownicze kompetencje przyszłych dyrektorów szkół. Istotnego znaczenia nabierają tu indywidualne zasoby, które w określonych okolicznościach sprzyjać mogą zawodowej sprawności. Współcześnie wąsko rozumiane zarządzanie szkołami (mające konotacje z pojęciem „twardego” menedżeryzmu) ustępuje pola szerszemu pojęciu, jakim jest przywództwo edukacyjne.

W kontekście korporacyjnym postać kierownika odgrywa kluczową rolę. To dysponent władzy wyrażającej się prawem do podejmowania decyzji, przyznawania nagród i wymierzania kar<sup>6</sup>. Oczekuje się, że to on, wyposażony w odpowiednie właściwości i kompetencje, poprowadzi zarządzaną przez siebie organizację do sukcesu. Podobne stanowisko należałoby przyjąć wobec dyrektora szkoły<sup>7</sup>. Kwestia kompetencji przywódców edukacyjnych wydaje się istotna nie tylko z punktu widzenia rozwoju teorii, ale także ma zasadniczy walor praktyczny<sup>8</sup>. Indywidualny sukces dyrektora szkoły to sukces całej społeczności, zarówno wewnątrz-, jak i pozaszkolnej. Jakość i efektywność edukacji świadczy bowiem o poziomie rozwoju społeczeństwa – dobra edukacja jest gwarantem konkurencyjności państwa i wysokiego potencjału intelektualnego jego obywateli<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Znajduje to swoje potwierdzenie także w dokumentach Komisji Europejskiej czy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD): Rada Unii Europejskiej, Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacyjnego, Sekretariat Generalny Rady, Bruksela 2013; A. Schleicher (red.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21<sup>st</sup> century: Lesson from around the world*, OECD, Paryż 2012.

<sup>6</sup> K. Doktor, *Władza kierownicza i przywództwo w organizacjach*, (w:) J. Jacher (red.), *Socjologiczne problemy kierowania i zarządzania przedsiębiorstwem w Polsce*, Katowice 1983.

<sup>7</sup> Por. M. Szymański, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996.

<sup>8</sup> Jak pokazują badania Christophera Daya i Aysen Bakioglu, rozwój zawodowy i rola dyrektorów jako liderów czy menedżerów jest kluczowym czynnikiem rozwoju szkoły. C. Day, A. Bakioglu, *Development and disenchantment in the professional lives of headteachers*, (w:) I.F. Goodson, A. Hargreaves (red.), *Teachers' professional lives*, Londyn 1996.

<sup>9</sup> S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018.

Jednym z głównych wątków poruszanych we współczesnych badaniach nad skutecznym przywództwem edukacyjnym jest autorefleksja dyrektorów związana z umiejętnościami wynikającymi z konieczności rozwiązywania bieżących problemów, ale także z ich osobowych predyspozycji i zawodowych wartości, które kierują dążeniem do uczenia się i osiągnięcia sukcesów<sup>10</sup>. Wyniki tych dociekań są spójne ze studiami nad skutecznością liderów w biznesie<sup>11</sup>. W dalszym ciągu jednak baza dostępnych artykułów naukowych dotyczących empirycznego rozpoznania zasobu kompetencyjnego dyrektorów szkół oraz tekstów normatywnych dotyczących tej problematyki jest stosunkowo niewielka. Największa liczba opracowań powstała w Stanach Zjednoczonych, gdzie badania nad przywództwem edukacyjnym mają już wieloletnią tradycję.

Przegląd literatury naukowej pozwolił na wskazanie jedynie kilkudziesięciu raportów badawczych nastawionych na odnalezienie związku pomiędzy jakością przywództwa a efektywnością pracy placówki<sup>12</sup>. Metaanalizy

---

<sup>10</sup> Zob. S.J. Ball, I.F. Goodson (red.), *Teachers' lives and careers*, Londyn, Nowy Jork, Filadelfia 1985; D.J. Clandinin, *Classroom practice: Teacher images in action*, Londyn 1985; M. Huberman, *Teacher careers school improvement*, „*Journal of Curriculum Studies*” 1988, nr 2, s. 119-132; M. Huberman, *The lives of teachers*, Londyn 1993; C. Day, *Developing teachers: The challenges of life long learning*, Londyn 1999.

<sup>11</sup> Por. C. Day, A. Harris, M. Hadfield, H. Tolley, J. Beresford, *Leading schools in times of change*, Milton Keynes 2000; M. Tampoe, *Liberating leadership: Releasing leadership potential throughout the organisation*, Londyn 1998.

<sup>12</sup> K. Louis, K. Leithwood, K. Wahlstrom, S. Anderson, *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*, Nowy Jork 2010; R.J. Marzano, T. Waters, B.A. McNulty, *School leadership that works: From research to results*, Alexandria 2005; Z. Birknerowa, *Social and emotional intelligence in school environment*, „*Asian Social Science*” 2011, nr 7, s. 241-246; P.H. Hallinger, *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*, „*Leadership and Policy in Schools*” 2005, nr 4, s. 221-239; R.H. Heck, P.H. Hallinger, *Testing longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement*, „*The Leadership Quarterly*” 2010, nr 21, s. 867-885; A. Bolívar-Botía, R. Bolívar-Ruano, *Schools principals in Spain: From manager to leader*, „*International Journal of Education*” 2011, nr 3(1), s. 1-18; C. Day, J. Møller, D. Nusche, B. Pont, *The Flemish (Belgian) approach to system leadership*, (w:) B. Pont, D. Nusche, D. Hopkins, *Improving school leadership*, t. 2: *Case studies on school leadership*, OECD 2008, <https://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf> (dostęp 9.06.2016); K. Leithwood, K. Louis, S. Anderson, K. Wahlstrom, *Executive summary: How leadership influences student learning*, Minneapolis 2004; D. Hopkins, *Realising the potential of system leadership*, (w:) B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, *Improving school leadership*, t. 1: *Policy and practice*, OECD 2008, <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (dostęp 24.02.2015); C. Rutherford, *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*, „*Journal of Educational Change*” 2006, nr 7, s. 59-76; L. Stoll, H. Moorman, S. Rahm, *Building leadership capacity for system improvement in Austria*, (w:) B. Pont, D. Nusche, D. Hopkins, *Improving school leadership*, t. 2: *Case studies on school leadership*, OECD 2008, <https://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf> (dostęp 9.11.2013); D. Salvioni, G. Gandini, S. Franzoni, F. Gen-

dotyczące badań nad przywództwem edukacyjnym pokazują, że mimo kilku tysięcy prób badawczych nadal trudno uznać tę problematykę za temat często podejmowany<sup>13</sup>.

Osiągnięcia zachodnich badaczy stanowią cenne źródło inspiracji, służą wzbogacaniu przemysłów i warsztatu, jednak w praktycznym wymiarze odezwane od warunków funkcjonowania polskich szkół mogą być mało przydatne i trudne do wdrożenia.

Pedagogiczne ujęcie problematyki kierowania, menedżeryzmu, doskonalenia i edukacji dorosłych czy relacji między edukacją a gospodarką znajduje wyraz w pracach wielu polskich naukowców. Można tu wspomnieć choćby teksty autorstwa Sławomira Banaszaka, Barbary Baraniak, Andrzeja Bogaja, Urszuli Jeruszki, Stefana M. Kwiatkowskiego, Zbyszka Melosika, Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego, Ewy Solarczyk-Ambrozik, Jana Szczepańskiego, Tomasza Szkudlarka, Bogusława Śliwerskiego czy Zygmunta Wiatrowskiego<sup>14</sup>. Jednak kwestia badań i publikacji z zakresu diagnoz kompetencji kierowniczych kadry zarządzającej w oświacie czy analiz prowadzonych w kontekście dopasowania do roli z punktu widzenia predyspozycji psychologicznych nie znajduje silnej reprezentacji. Ostatnie lata przynoszą co prawda widoczne postępy w tym zakresie – problematykę dotyczącą szkolnej rzeczywistości menedżerskiej, talentu menedżerskiego, kategorii przywództwa edukacyjnego, roli i zadań dyrektora szkoły odnajdujemy m.in. w pracach Romana Dorczaka, Ireny Dzierzgowskiej, Danuty Elsner, Lechosława Gawreckiego, Krzysztofa Gawrońskiego, Jakuba Kołodziejczyka, Tadeusza Komorowskie-

---

nari, *The role of key actors in school governance: An Italian evidence*, „USA-China Education Review B” 2012, nr 10, s. 881-897.

<sup>13</sup> K. Louis, K. Leithwood, K. Wahlstrom, S. Anderson, op. cit.; T. Waters, R.J. Marzano, B. McNulty, *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper, Denver 2003; R.J. Marzano, T. Waters, B.A. McNulty, op. cit.

<sup>14</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Poznań 2004; eadem, (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, Poznań 2016; J. Szczepański, *Zmiany społeczeństwa polskiego w procesie uprzemysłowienia*, Warszawa 1973; U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Warszawa 2006; S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004; S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2008; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005; A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagog i pedagogika w przemyśle*, Warszawa 1978; idem, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993; S. Banaszak, *Menedżerowie w strukturze społecznej*, Poznań 2006; idem, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011.

go, Ireneusza Króla, Stefana M. Kwiatkowskiego, Grzegorza Mazurkiewicza, Zbyszka Melosika, Joanny M. Michalak, Stanisława Nalaskowskiego, Józefa Pielachowskiego, Jacka Pyżalskiego, Małgorzaty Rosalskiej, Arkadiusza Stefana czy Justyny Śmietańskiej<sup>15</sup>. Nadal jednak w polskiej literaturze i dorobku empirycznym brakuje rozpoznań profilowych, analiz przekrojowych i podłużnych, dotyczących zmiennych osobowościowych i umiejętności przywódczych obecnych i przyszłych dyrektorów szkół oraz ich związku ze skutecznością zarządzania. W dłuższej perspektywie byłyby one pomocne ze względu na możliwości porównawcze, doskonalenie wzorca i modelu wyłaniania profesjonalnego dyrektora oraz projektowanie działań edukacyjnych odpowiednio do polskich realiów.

Stosunkowo niewielkiej ilości danych empirycznych towarzyszy brak zgodności definicyjnej w zakresie podstawowych kategorii. Raz terminy bywają rozumiane w odmienny sposób, innym razem traktowane są jak synonimy. Toteż wyjaśnienia wymagają niektóre pojęcia występujące w tytule i w tekście.

---

<sup>15</sup> Zob. R. Dorczak, *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 3 s. 42-52; idem, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2(6), s. 11-26; R. Dorczak, J. Kołodziejczyk (red.), *Raport kompetencji przywódczych kadry kierowniczej szkół/placówek w Polsce*, Kraków 2015; R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), op. cit.; I. Dzierzgowska, *Dyrektor w zreformowanej szkole*, Warszawa 2000; D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999; eadem, *Dwadzieścia problemów pracy własnej dyrektora szkoły*, Jelenia Góra 1999; L. Gawrecki, *Kompetencje menedżera oświaty. Poradnik dla dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych oraz pracowników prowadzących i nadzorujących*, Poznań 2003; K. Gawroński (red.), *Dyrektor szkoły*, Warszawa 2008; idem, *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*, Warszawa 2010; K. Gawroński, A. Stefan, *Zarządzanie placówką oświatową*, Warszawa 2008; G. Mazurkiewicz, *Przywódstwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011; J. Michalak (red.), *Przywódstwo w szkole*, Kraków 2006; T. Komorowski, *Dyrektor szkoły – pracodawca, menedżer, pracownik*, Poznań 2008; I. Król, J. Pielachowski, *Organizacja i kierowanie szkołą: narzędzia i techniki organizacyjne dyrektora szkoły*, Warszawa, Poznań 1993; S.M. Kwiatkowski, *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, (w:) J. Michalak (red.), *Przywódstwo w szkole*, Kraków 2006; S.M. Kwiatkowski, J. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywódstwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa 2011; S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywódstwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2014; Z. Melosik, *Raport o kształceniu dyrektorów w Unii Europejskiej i USA*, Warszawa 2014; S. Nalaskowski, *O kierowaniu szkołą*, Kraków 2001; J. Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*, Poznań 2009; J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2014; M. Rosalska, *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca. Między szkolną codziennością a polityką oświatową*, Poznań 2016; J. Śmietańska, *Talent menedżerski w oświacie*, Poznań 2016.

'Protagonista' to słowo wywodzące się z języka greckiego (*πρωταγωνιστής*), rzeczownik w rodzaju męskoosobowym oznaczający: bojownika, przywódcę, człowieka walczącego o jakąś sprawę, tradycyjnie określający w teatrze starogreckim pierwszego aktora, prowadzącego dialog z chórem, później zaś innych aktorów, współcześnie zaś najwybitniejszego aktora zespołu, a w literaturze głównego bohatera, wokół którego koncentruje się fabuła utworu<sup>16</sup>. Tytułowym szkolnym protagoniścią będzie w tych rozważaniach kierownik/dyrektor współczesnej szkoły.

Problem definicyjny dotyczy głównie takich określeń jak dyrektor, szef/przełożony, menedżer, kierownik, lider czy przywódca, które potocznie przyjęło się traktować jak synonimy. Stosując wybrane kryteria, można spróbować wyznaczyć ramy wskazanych pojęć, zasadniczo jednak wszystkie one mają na celu zaakcentowanie nadrzędnej roli i rangi pełnionej funkcji w strukturze organizacyjnej, służą wskazaniu specyfiki podejmowanych działań zarówno w wymiarze formalnym, jak i poza oficjalnymi granicami instytucjonalnej władzy. Szczegółowe definicje koncentrują się m.in. na pozycji w grupie, obowiązkach administracyjnych, większej samodzielności decyzyjnej czy umiejętnościach społecznych, koncepcyjnych oraz myśleniu strategicznym osoby zarządzającej. I tak na przykład określenie dyrektor ma zwykle formalne konotacje, słowa kierownik używa się dla podkreślenia czynności zarządczych, pojęcie szef/przełożony stosuje się, chcąc zwrócić uwagę na pozycję w hierarchii, z kolei wskazując na możliwości wpływu czy charakterologiczną ocenę osoby kierującej zespołem, sięga się zwykle po określenia lider czy przywódca. Natomiast słowo menedżer, jak wskazuje Ricky W. Griffin, łączy w sobie powyższe elementy: „to ktoś, kto odpowiada przede wszystkim za realizację procesu zarządzania, a zwłaszcza ktoś, kto planuje i podejmuje decyzje, organizuje, przewodzi ludziom oraz kontroluje zasoby ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne”<sup>17</sup>. Termin ten, dotychczas zarezerwowany raczej dla kierowników lokujących się w obrębie struktur gospodarczych, z uwagi na złożony oraz wieloaspektowy charakter pracy współczesnych dyrektorów szkół wydaje się zasadny także w ich przypadku<sup>18</sup>. Zdaniem Gawreckiego menedżer oświaty to profesjonalista, „który w imieniu właściciela szkoły (samorządu, organizacji społecznej, osoby fizycznej) potrafi stwarzać warunki oraz inspirować do twórczego poszukiwania nowych metod i form

---

<sup>16</sup> Nowa encyklopedia powszechna PWN, Warszawa 1996, t. V, s. 347; Słownik języka polskiego, wersja elektroniczna: <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2572730> (dostęp 2.03.2016); W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa 1983, s. 346.

<sup>17</sup> R.W. Griffin, Podstawy zarządzania organizacjami, Warszawa 2004, s. 7.

<sup>18</sup> S. Banaszak, Edukacja menedżerska...; idem, Menedżerowie...; J. Szafran, Menedżer-przywódcą. Uwagi o roli dyrektorów szkół w zarządzaniu zmianami, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 75-93.

działalności pedagogicznej oraz organizacyjnej placówki, czyli samodzielnie i twórczo podejmować decyzje o działaniach ludzi, którymi kieruje, oraz wykorzystaniu szkolnych zasobów kapitałowych i rzeczowych i za te decyzje dyrektor-menedżer ponosi pełną odpowiedzialność<sup>19</sup>. Takie postrzeganie menedżera oświaty wpisuje go we współczesny model przywództwa edukacyjnego, w którym odrzuca się koncentrację wyłącznie na twardych treściach i umiejętnościach organizacyjno-administracyjnych na rzecz szerszego spojrzenia uwzględniającego specyfikę szkoły i wielowymiarowy zakres kompetencji dyrektora<sup>20</sup>. Patrząc na zadania kierownika, można przyjąć za Jackiem Santorskim, iż dobre zarządzanie polega na tym, żeby robić rzeczy właściwie, a przywództwo – żeby robić właściwe rzeczy. Obie te perspektywy wpisują się w profesjonalizm menedżerski i zakres odpowiedzialności współczesnego dyrektora.

Ukazane podejścia wskazują, że konkretne określenia służą do opisu roli, funkcji, uprawnień, cech, obowiązków, sprawności czy zadań pełnionych w określonym kontekście organizacyjnym<sup>21</sup>. Jednak ostre postawienie granic między przywołanymi terminami wydaje się w przypadku tej publikacji zbędne, gdyż różnica dotyczy głównie rozłożenia interpretacyjnych akcentów w rozumieniu menedżerskiej profesji. Dla przejrzystości i czytelności tekstu przyjęto, iż taka specyfikacja semantyczna nie jest tu konieczna, dlatego też terminy te będą traktowane zamiennie. Uproszczenie to może budzić wątpliwości, jednak gdy spojrzeć na problem wyzwań i zadań dyrektora w sposób holistyczny, jego codzienna aktywność zawodowa mieści w sobie wszystkie wskazane aspekty<sup>22</sup>.

Problematyka kompetencji zostanie szerzej przedstawiona w dalszej części opracowania. Nie wdając się w głębsze analizy definicyjne, należy wska-

---

<sup>19</sup> L. Gawrecki, op. cit., s. 10.

<sup>20</sup> Proponowana definicja rozszerza klasyczne menedżerskie ujęcie o elementy kontekstu organizacyjnego. Szkoły są organizacjami specyficznymi, opartymi na określonych wartościach (nastawionymi na rozwój i uczenie się człowieka) i uwzględnienie tej wyjątkowości jest rzeczą konieczną, nie podważa to jednak uniwersalizmu części podstawowych założeń wypracowanych w ramach teorii organizacji i zarządzania. Por. R. Dorczak, Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy, (w:) R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), op. cit., s. 14-15; S. Banaszak, K. Doktor (red.), Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania, Poznań 2011; S. Banaszak, Menedżerowie...

<sup>21</sup> Por. G. Mazurkiewicz, Przywództwo edukacyjne..., s. 50-51.

<sup>22</sup> Jeśli spojrzeć na zarządzanie nieco szerzej, wydaje się, że stawianie wyraźnych pojęciowych granic między menedżerem a przywódcą nie jest konieczne, a pojawiające się interpretacyjne różnice są raczej konsekwencją przyjętej perspektywy i narzuconych ram terminologicznych niż zasadniczych różnic w rozumieniu właściwego przygotowania, podstawowych zadań i profesjonalnej realizacji funkcji dyrektorskiej w szkole. Zob. też L. Gawrecki, op. cit., s. 10.

zać, iż w części empirycznej pracy predyspozycje<sup>23</sup> rozumiane będą głównie jako zbiór wybranych, względnie stałych cech wewnętrznych, które jedynie w ograniczonym wymiarze poddają się kształtowaniu zewnętrznemu i stanowią zarys charakterystyki jednostki w wymiarze psychologicznym (osobowościowym, intelektualnym), natomiast kompetencje przywódcze sprowadzono do zasadniczych wymiarów związanych ze skutecznością i elastycznością stylu przywództwa oraz stanowiącego podstawy przyjętej filozofii kierowania podejścia kierownika do potrzeb i motywacji pracownika. Warto jednak zaznaczyć, że przyjęty w badaniach wąski obszar interpretacyjny powyższych zmiennych stanowi pewne uproszczenie, gdyż z perspektywy definicji kompetencji i problematyki postaw są to często wymiary o nieoczywistych granicach, które na siebie nachodzą, wzajemnie się warunkują i przenikają.

Ujęcie problemowe tematu wpłynęło na konstrukcję pracy. Składa się ona z czterech rozdziałów, wstępu, zakończenia, bibliografii, spisu tabel i rysunków oraz aneksów.

W rozdziale pierwszym wskazano podstawowe koncepcje kierowania, określono istotę zarządzania organizacyjnego, zwrócono uwagę na role i funkcje kierownicze oraz dokonano przeglądu teorii z perspektywy efektywności przywództwa. Przybliżono także pojęcie kompetencji kierowniczych. Rozdział drugi zawiera rozważania dotyczące względnie uniwersalnych psychologicznych uwarunkowań pracy menedżera. Skoncentrowano się tu głównie na behawioryzmie organizacyjnym, wybranych predyspozycjach i umiejętnościach potrzebnych do wypełniania codziennych kierowniczych obowiązków zawodowych. Ukazana w dwóch pierwszych rozdziałach szersza perspektywa tradycji badań nad kierowaniem i jego uwarunkowaniami, osadzona poza obszarem edukacyjnym, stanowiła punkt odniesienia dalszych rozważań. W rozdziale trzecim podjęto problematykę przywództwa edukacyjnego. Starano się przedstawić wymagania i specyfikę pracy dyrektora szkoły. Dokonano analizy wymogów formalnych stawianych kandydatom, krytycznie rozważono też kwestie dotyczące rozwiązań systemowych konkursu dyrektorskiego w szkole. W rozdziale znalazły się więc zarówno treści dotyczące uwarunkowań prawnych, jak i szersza refleksja nad wybranymi elementami codzienności kierowniczej. Ostatni rozdział poświęcony jest badaniom własnym. Działaniom empirycznym towarzyszyły zasadnicze pytania, jakie zasoby kadrowe w kwestii potencjału psychologicznego i kierowniczego posiada współczesna szkoła i czy obecna procedura awansu to rzeczywiście konkurs, w którym wygrywa najlepszy. Podjęto próbę skonfrontowania założonego idealnego modelu szkolnego protagonisty (w obsza-

---

<sup>23</sup> „Wrodzona skłonność do czegoś” – definicja za: Słownik języka polskiego PWN, 2005, s. 755. Zob: J. Szafran, Zarządzanie w oświacie a kompetencje psychologiczne dyrektorów, „Zarządzanie Publiczne” 2018, nr 1(41), s. 91-104.

rze wybranych zmiennych psychologicznych i przywódczych) z uzyskanym obrazem profilowym potencjalnych dyrektorów.

Podjęte rozważania pozwalają lepiej zrozumieć psychologiczne uwarunkowania funkcjonowania człowieka w organizacji i przełożyć tę wiedzę na problematykę przywództwa edukacyjnego. Zawarte treści nie są jedynie wykładem z historii myśli psychologicznej czy teorii organizacji i zarządzania zanurzonych w realiach polskiej szkoły. Zwrócono w nich natomiast uwagę na możliwości praktycznego wykorzystania osiągnięć obu tych dyscyplin, w celu predykcji potencjału menedżerskiego w oświacie. Obszar szczególnie zainteresowania stanowiły funkcje i zadania dyrektorów, na które można spojrzeć przez pryzmat kierowniczych kompetencji i psychologicznych predyspozycji, ułatwiających lub utrudniających wywiązywanie się z codziennych obowiązków i radzenie sobie z wyzwaniem i problemami<sup>24</sup>.

Zasadniczo przedstawione treści mogą stanowić przyczynek do refleksji nad źródłem sukcesu menedżerskiego i stać się punktem wyjścia do analiz i dyskusji nad pożądanym wzorem przywództwa szkolnego w polskiej oświacie. Wydaje się to problem ważny, gdyż jak zaznacza Stefan M. Kwiatkowski: mimo oczywistego znaczenia przywództwa (edukacyjnego) wciąż pozostaje ono na marginesie opracowań teorii pedagogicznych<sup>25</sup> a także, jak pokazuje doświadczenie zawodowe autorki oraz szkolna rzeczywistość, codziennej praktyki i polityki oświatowej.

---

<sup>24</sup> Por. M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, *Key characteristics of effective schools*, Londyn 1979; R. Edmonds, *Effective schools for urban poor*, „*Educational Leadership*” 1979, nr 37(1), s. 15-27; D.U. Levine, L.W. Lezotte, *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, Madison 1990; C. Day, A. Harris, H. Tolley, J. Beresford, *Leading schools...*; M. West, D. Jackson, A. Harris, D. Hopkins, *Leadership for school improvement*, (w:) K.A. Riley, K. Seashore Louis (red.), *Leadership for change*, Londyn 2000; K. Atamańczuk, *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*, Olsztyn 2001.

<sup>25</sup> S.M. Kwiatkowski, *Dyrektor placówki...*, s. 37.