

Jerzy Marek
Uniwersytet Warszawski

Przygotowanie kierowniczej kadry placówek oświatowych

Summary

PREPARING LEADERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Due to the complexity of tasks, powers and responsibilities, an important issue for the efficiency and quality of schools and other educational institutions is the selection and preparation of the leaders of these institutions. In the post-transformation era in Poland legal empowerment and the tasks of the school principals were the subject of numerous modifications. The scope of responsibilities of school principals is correlated with the demands for candidates to these positions. Curriculum overview of postgraduate studies and courses in education management discloses a basic rather than a thorough level of substantive preparation of candidates for leadership positions. In selecting the adequate people for the nomination to these positions it is also proposed to consider the suitability of candidates for managerial and leadership roles in target institutions.

Key words: school management, educational leadership, qualifications of school principals.

red. Paulina Marchlik

Zadania dyrektorów placówek oświatowych są wielowymiarowe. Najogólniej rzecz biorąc, obejmują one czynności pedagogiczne oraz prawno-administracyjne, decyzyjne i wizerunkowe. Kierujący placówkami oświatowymi mają wśród swoich prerogatyw zarówno rozstrzyganie problemów bieżących, jak również przygotowywanie rozwiązań strategicznych. Praca dyrektora może być związana z tak różnorodnymi w sposobie zarządzania placówkami dydaktyczno-wychowawczymi, jak różnej wielkości przedszkolami, szkołami wszystkich szczebli, zarówno o ogólnym profilu kształcenia, jak i zawodowym, ale także z placówkami

pełniącymi funkcje pomocnicze wobec szkół i przedszkoli, czyli z bibliotekami pedagogicznymi, poradniami, internatami, świetlicami, placówkami opiekuńczymi i wychowawczo-resocjalizacyjnymi. Partnerzy, z którymi współpracuje dyrektor, to przedstawiciele tak zróżnicowanych środowisk, jak młodzież, nauczyciele, rodzice, urzędnicy samorządowi i radni, a także partnerzy z innych instytucji i organizacji społecznych oraz zawodowych. Tak szeroki zakres zadań zawodowych stawia bardzo wysokie wymagania osobom sprawującym tę funkcję.

Publiczna dyskusja o reformach oświatowych toczy się na ogół wokół programów nauczania, zadań wychowawczych, struktury systemu oświatowego, zasad przeprowadzania egzaminów, zmian w obszarze własności placówek oraz zasad i rozmiarów finansowania. Wskazane obszary edukacji narodowej i wiele innych podlegały w 25-leciu III Rzeczypospolitej gruntownym i wielokrotnym zmianom. Nie mniej ważne, lecz mniej nagłaśniane w publicznych dyskusjach były reformy dotyczące zarządzania placówkami, zapoczątkowane wprowadzonym w 1990 r. konkursowym trybem powoływania dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych. W czasie kadencji poszczególnych ministrów edukacji rozszerzano lub redukowano zakresy kompetencji decyzyjnych i nadzorczych dyrektorów. W obecnym układzie prawnym posiadają oni szerokie uprawnienia w kwestiach pedagogicznych, aczkolwiek podlegają kontroli i nadzorowi ze strony kuratoriów ds. oświaty i wychowania. Natomiast pozycję administracyjną i zawodową dyrektora podporządkowano samorządom lokalnym. Jest on względnie suwerennym decydentem w sprawach kierowanej przez siebie placówki, choć podległość finansowa i administracyjna samorządowemu wydziałowi edukacji ogranicza jego faktyczne możliwości decyzyjne, również w obszarze pedagogicznym. Często jednak kwalifikacje osobowe i umiejętności zawodowe utrzymują zakres władzy dyrektora na pozycjach dalece suwerennych. Sprawą zatem podstawowej wagi dla jakości pracy placówek oświatowych jest dobór i przygotowanie kadry kierowniczej poszczególnych placówek.

System wyłaniania oświatowej kadry kierowniczej podstawowego szczebla, czyli kierowników poszczególnych placówek, jest określony w sposób ogólny w ustawie o systemie oświaty i bardziej szczegółowo w odpowiednich rozporządzeniach ministra edukacji narodowej¹. Na stanowiska dyrektorów szkół

¹ Procedura powoływania dyrektorów szkół i placówek została określona w art. 36a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (z późniejszymi zmianami) oraz w rozporządzeniach podpisanych przez ministra edukacji 27 października 2009 r.: Rozporządzeniu ministra edukacji narodowej w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko

powoływani są nauczyciele z przynajmniej 5-letnim stażem pracy, dyplomowani lub mianowani, z odpowiednim środowiskowym autorytetem, spełniający zarazem inne kryteria opisane we wspomnianych aktach prawnych. Poza autorytetem i doświadczeniem wyróżniającym nauczyciela – kandydata na stanowisko kierownicze w publicznej placówce oświatowej oraz spełnieniem wymogów związanych z postawą społeczną (poświadczona niekaralność) i stanem zdrowia – na mocy zarządzenia z 1999 r. osoba ubiegająca się o to stanowisko powinna mieć ukończone studia podyplomowe lub kurs z zakresu zarządzania oświatą². Ten ostatni wymóg ma stanowić rękojmię odpowiedniego przygotowania teoretycznego i merytorycznego do kierowania szkołą. O ile wymogi formalne: staż pracy, stopień awansu zawodowego, wykształcenie, stan zdrowia, niekaralność, mogą w łatwy sposób podlegać rozstrzygnięciu na podstawie przedłożonej dokumentacji, o tyle predyspozycje osobowe: autorytet środowiskowy, dyspozycje organizacyjne, umiejętność realizacji przedłożonej realistycznej wizji i strategii funkcjonowania i rozwoju placówki szacowane są przez oceny członków komisji konkursowej. Kandydat na dyrektora musi zatem posiadać także umiejętność sugestywnego wywierania wpływu na oceniającą jego predyspozycje komisję konkursową.

Wobec złożoności zadań i odpowiedzialności przekazanej dyrektorom warto przyjrzeć się programom kształcenia i wymaganiom, jakie stawiają ośrodki organizujące studia i kursy z zakresu zarządzania oświatą, mające stanowić rękojmię odpowiedniego przygotowania merytorycznego, które dają świadectwa uprawniające do ubiegania się w procedurze konkursowej o stanowiska dyrektorskie w oświacie. Instytucje te funkcjonują w warunkach wzajemnej konkurencji, co wymusza dostosowanie przez nie ram finansowych, organizacyjnych i programowych do koniunktury i sytuacji na rynku usług w tym zakresie. Studia i kursy prowadzone są przez trudną do zweryfikowania liczbę uczelni i centrów doskonalenia nauczycieli. Trudność ustalenia liczby czynnych ośrodków bierze się między innymi stąd, że ogłoszenia o ich istnieniu i działaniu dotyczą często oferty programowej, czyli informacji o ich powołaniu i organizacji, a niekoniecznie rzeczywistej prowadzonej działalności. Utrzymanie oferty studiów lub kursu z zakresu zarządzania oświatą słusznie traktowane jest przez uczelnie i inne organizacje jako oferta prestiżowa. Studia podyplomowe z zakresu zarządzania

dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek.

² Poza ukończonymi studiami podyplomowymi lub kursem z zakresu zarządzania oświatą kandydat na dyrektora może ewentualnie wykazać się dyplomem ukończenia studiów na kierunku zarządzanie.

oświatą proponuje większość wydziałów wyższych uczelni państwowych i prywatnych prowadzących kierunki pedagogiczne i pokrewne oraz liczne samorządowe i prywatne ośrodki doskonalenia nauczycieli. Ponadto interesujące uprawnienia proponują również, po ukończeniu zaplanowanego cyklu edukacyjnego, niektóre uczelnie menedżerskie.

Ramy organizacyjne i plany nauczania na kursach i studiach podyplomowych dla kandydatów na dyrektorów placówek zakładają przeprowadzenie minimum 210 godzin dydaktycznych. Z przeglądu ofert organizacyjno-programowych instytucji prowadzących przygotowanie rezerwowej kadry kierowniczej placówek oświatowych wynika, że zarówno pod względem układu zajęć, jak i treści programowych są one zróżnicowane. Różnice programowe byłyby z pewnością uzasadnione, gdyby wiązały się z celowym profilowaniem zajęć, na przykład dla kandydatów na dyrektorów szkół ogólnokształcących różnych szczebli lub placówek kształcenia zawodowego, placówek publicznych i niepublicznych, czy też profilowaniem wynikającym z lokalnych tradycji lub określonej polityki edukacyjnej przyjętej przez uprawnione ciała kolegialne, np. wojewódzkie, powiatowe albo gminne rady oświatowe. Zróżnicowanie programowe częściowo wynika z prób dostosowania się organizatorów studiów i kursów do zmieniającej się sytuacji rynkowej i preferencji kandydatów na studia i kursy, co oczywiście jest wartością cenną i dopuszczalną. Na przykład w ostatnich latach dynamicznie rozwijająca się w wielkich miastach i na ich obrzeżach sieć przedszkoli spowodowała zwiększone zainteresowanie uzyskiwaniem uprawnień przez osoby przygotowujące się do zakładania i prowadzenia prywatnych przedszkoli. Różnice programowe związane są także z indywidualnymi doświadczeniami ośrodków, ale mogą również wynikać z możliwości kadrowych, którymi dysponują organizatorzy. Prowadzenie zajęć na takich kursach lub studiach podyplomowych wymaga bowiem od wykładowców połączenia rzadkich kwalifikacji: pogłębionej wiedzy i doświadczenia praktycznego w administrowaniu placówkami oświatowymi z umiejętnościami dydaktycznymi i metodycznymi pracy z elitarnymi grupami nauczycielskimi.

Programy kształcenia z zakresu zarządzania oświatą eksponują zwykle przedmioty, takie jak prawo oświatowe, prawo pracy, podstawy zarządzania i elementy wiedzy o stosowaniu procedur zarządczych w placówce oświatowej. Odpowiedni nacisk kładzie się na treści mniej znane wcześniej nauczycielom, którzy nie zajmowali stanowisk kierowniczych, na przykład na zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego, sporządzania arkuszy organizacyjnych, konstruowanie planów, programów, regulaminów i innych dokumentów szkolnych. Ponadto w ramach takich studiów wprowadzane są elementy wiedzy z psycho-

logii lub z socjologii zarządzania (oświata), warsztaty umiejętności związanych z kierowaniem placówką oświatową, podstawy wiedzy o systemach informatycznych wspierających zarządzanie szkołami oraz stosunkowo wąski zakres przygotowania praktycznego w formie, na przykład, praktyk asystenckich w gabinetach czynnych dyrektorów placówek. W programach mogą pojawiać się także elementy wiedzy z zakresu praw dziecka, przepisów i procedur administracyjnych, finansowo-księgowych, samorządowych, szeroko rozumianego bezpieczeństwa (w tym bezpieczeństwa osobistego, bezpieczeństwa pracy, sanitarnego, socjalnego), obiegu dokumentów, prawa o ochronie danych osobowych, prawa o stowarzyszeniach, prawa autorskiego, wybranych przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, przepisów i praktyk związanych z zamówieniami publicznymi, pozyskiwaniem środków pozabudżetowych i innych przepisów, z którymi dyrektorzy placówek oświatowych spotykają się w praktyce kierowania placówką. Można przyjąć, że dobrze zorganizowany, przygotowany programowo i posiadający odpowiednią kadrę wykładowców kurs lub studia podyplomowe pozwoli kandydatowi na dyrektora szkoły lub innej placówki, w ramach 210 godzin dydaktycznych, poznać zakres wymaganego przygotowania teoretycznego, prawnego i ekonomicznego oraz zyskać umiejętność stosowania wybranych procedur koniecznych do sprawnego kierowania placówkami.

Wycinkowe badania nad potrzebami kwalifikacyjnymi kierowniczego personelu oświatowego przeprowadzone w 2007 r. przez studenckie koło naukowe Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego³ na grupie 60 dyrektorów placówek od przedszkolnych po szkoły średnie wskazują, że najpotrzebniejszym – a jednocześnie w niewystarczającym stopniu realizowanym materiałem podczas studiów lub kursów przygotowujących do kierowania placówkami oświatowymi – zagadnieniem jest stosowanie, a czasem także interpretowanie przepisów prawnych regulujących pracę placówek. Jednak organizacja zajęć i obciążenia godzinowe realizowane podczas studiów podyplomowych i kursów, w których uczestniczą nauczyciele, w większości osoby nieposiadające wykształcenia prawnego, ze względu na wymagany od dyrektora szeroki zakres wiedzy niezbędnej do sprawnego kierowania szkołą powoduje, że obowiązujący zakres kształcenia nie stanowi rękąjmi pogłębionego przygotowania.

³ Wyniki badań przeprowadzonych przez studenckie koło naukowe zaprezentowano w nieopublikowanym referacie autorstwa Katarzyny Serwańskiej i Kamili Tarnowskiej *Kształcenie kadry kierowniczej placówek oświatowych* – raport z badań wygłoszony podczas konferencji naukowej „Uprawnienia, kwalifikacje i kształcenie kadr kierujących placówkami oświatowymi”, która odbyła się 13 września 2008 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

We wspomnianych badaniach studenckiego koła naukowego poproszono respondentów o ocenę zakresu treści kształcenia poszczególnych dziedzin realizowanych podczas ich studiów lub kursów przygotowujących do sprawowania pełnionej funkcji⁴. Uzyskano następujące wyniki uszeregowane według wartości średnich arytmetycznych wskazanych odpowiedzi:

Czynności związane z organizacją roku szkolnego = 3,8
Organizacja pracy nauczycieli = 3,7
Posługiwanie się prawem oświatowym = 3,6
Kierowanie radą pedagogiczną = 3,4
Posługiwanie się budżetem = 3,3
Kierowanie procesem wychowania = 3,2
Tworzenie koncepcji pracy oświatowo-wychowawczej = 3,2
Rozwiązywanie problemów dydaktycznych = 2,9
Gospodarka sprzętem i materiałami = 2,9
Budowanie relacji szkoły ze społecznością lokalną = 2,9
Sprawowanie nadzoru pedagogicznego = 2,8
Obieg dokumentów = 2,8
Rozwiązywanie problemów pracowniczych = 2,6
Reprezentowanie szkoły na zewnątrz = 2,6
Współpraca z urzędem gminy = 2,4
Przygotowanie do publicznych wystąpień = 2,4
Pozyskiwanie środków pozabudżetowych = 2,3
Rozwiązywanie problemów socjalnych uczniów = 2,2
Kierowanie personelem administracyjnym i technicznym = 2,1
Współpraca ze środkami masowego przekazu = 1,9
Użytkowanie programów informatycznych ułatwiających kierowanie szkołą = 1,7
Współpraca z partnerami zagranicznymi = 1,4

Pierwsza uwaga, którą na podstawie uzyskanych wyników można sformułować, dotyczy ogólnie niskich wartości uzyskanych średnich. Żadna z przeliczonych wartości nie mieści się w zakresie przygotowania ponad dobrego. Większość z wymienionych obszarów kształcenia sytuuje się poniżej średniej wartości, jaką dla przyjętej skali była liczba 3. Świadczy to o poczuciu respondentów raczej niewystarczającego zakresu przygotowania do pełnienia sprawowanej funkcji. Trzeba jednak dodać, że najwyższe wartości wskazań dotyczą podstawowych dla dyrektora placówki oświatowej czynności i zadań: organizacji roku szkolnego,

⁴ Pytanie brzmiało: „Proszę określić, jaki nacisk na wskazane umiejętności i działania był kładziony podczas studiów lub kursu z zakresu zarządzania oświatą, które Pan/i odbył/a przed objęciem funkcji dyrektora szkoły: (proszę o ocenę na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza pominięcie punktu w programie kształcenia, a 5 bardzo dobre przygotowanie we wskazanym zakresie)”.

organizacji pracy nauczycieli i znajomości prawa oświatowego. Z kolei na przykład niska wartość średniej w deklaracji przygotowania do posługiwania się programami informatycznymi, ułatwiającymi kierowanie szkołą może wynikać stąd, że w czasie gdy wykonano badania, przed ośmiu laty, platformy informatyczne usprawniające zarządzanie oświatą były w początkowej fazie rozwoju i nie były rozpowszechnione w skali porównywalnej do obecnej. Oczywiście należy dostrzec również niskie pozycje w zaprezentowanym zestawieniu deklarowanych kompetencji w zakresie sprawowania nadzoru pedagogicznego, obiegu dokumentów, współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego, czyli organami prowadzącymi placówki, czy kierowania personelem administracyjno-technicznym. Niskie pozycje posiadają także kompetencje związane z reprezentowaniem placówki: współpraca ze środkami masowego przekazu i prezentacje publiczne. Ze względu na charakter (raczej edukacyjny, a nie eksploracyjny) oraz zasięg i zakres przeprowadzonego badania – w zaprezentowanym zestawieniu bowiem umieszczone zostały jedynie wybrane zadania i obowiązki dyrektorskie – trudno formułować na ich podstawie uogólniające wnioski, niemniej zaprezentowane zestawienie może stanowić przyczynek do dyskusji nad stanem i ewolucją systemu kształcenia kandydatów na dyrektorów placówek oświatowych.

Z cytowanych badań, a także z przeglądu tej części programów studiów podyplomowych i kursów, która dotyczy wiedzy teoretycznej oraz praktyki organizacyjnej i administracyjnej potrzebnej w zarządzaniu szkołami, wynika, że realizowane zajęcia dają efekt dydaktyczny w postaci poznania stosunkowo szerokiego zakresu treści przygotowujących do sprawowania funkcji kierowniczych. O istnieniu odpowiednich przepisów i procedur przy wprowadzeniu jednak tylko wzmiankuje się, pozostawiając kandydatom na dyrektorów placówek zadanie pogłębionego opanowania praktycznego ich stosowania podczas dalszych szkoleń przygotowawczych lub po objęciu funkcji.

Inny zakres osobistego i zawodowego przygotowania dyrektorów placówek oświatowych dotyczy ukształtowania kompetencji społecznych ważnych dla osoby kierującej. W zorganizowanym kształceniu obejmowałby on zajęcia rozwijające umiejętności interpersonalne, takie jak praktyka kierowania zespołami pracowniczymi, retoryka, warsztat negocjacji, zarządzanie konfliktami, zarządzanie instytucjami innowacyjnymi i zarządzanie zmianą. Wskazany zakres umiejętności interpersonalnych umieszczanych w programach studiów i kursów, częściowo zbliżony jest do kompetencji, którymi operują czynni nauczyciele. Praca nauczyciela jednak sprowadza się w przeważającej mierze do kierowania grupami uczniów, komunikowania się z rodzicami, podejmowania rozmaitych

decyzji programowych oraz ewentualnie wprowadzania innowacji metodycznych i wychowawczych w kierowanych przez siebie grupach. W porównaniu z obowiązkami nauczycielskimi zakres zadań dyrektora placówki ma w większym stopniu charakter proceduralny i związany jest z działaniami w kręgu osób dorosłych osobiście lub profesjonalnie powiązanych ze szkołami. Zatem rodzaje i charakter interakcji społecznych personelu kierowniczego są istotnie odmienne od tych, które są udziałem nauczycieli pracujących z młodzieżą. Te różnice w sposobie wykonywania obowiązków wobec placówki szkolnej powinny znaleźć odzwierciedlenie w programach studiów i kursów.

W kontekście przygotowywania nauczycieli do pełnienia funkcji dyrektorskich w placówkach oświatowych trzeba też wspomnieć o konieczności wypracowania przez kandydatów własnego stylu zarządzania lub przyjęcia odpowiedniego dla siebie i placówki modelu zarządzania instytucją. Tę cechę kandydata trudno wypracować podczas kursu czy studiów podyplomowych. Styl zarządzania jest wypadkową z jednej strony świadomie realizowanej strategii kierowania zespołem pedagogicznym, administracyjno-technicznym i młodzieżą, z drugiej dostosowania się zarządzającego do celów, czyli misji placówki, kultury środowiska społecznego, w którym pracuje, struktury i wielkości instytucji. Styl zarządzania przyjmuje zatem postać działań, relacji i postaw ukształtowanych stosownie do uwarunkowań społeczno-kulturowo-prawnych i etycznych oraz elementów presji środowiska na sposób funkcjonowania instytucji i jej zarządzanie. Ów styl wynika z cech własnych zarządzającego, na które składają się dotychczasowe doświadczenie związane z kierowaniem, umiejętności interpersonalne, osobowość, temperament i kultura osobista. Styl zarządzania dyrektora powiązany jest także z jego pozycją w hierarchii społeczności szkolnej oraz z wcześniejszymi relacjami z podległym mu personelem i młodzieżą. Sposób kierowania placówką wynika zatem z wielu czynników, z których jedynie część pochodzi z rozmyślnie przyjętych przez dyrektora strategii działania.

W polskiej literaturze pedagogicznej od kilkunastu lat toczy się dyskusja o sylwetce dyrektora i stylu zarządzania placówkami oświatowymi. W latach 90. ubiegłego wieku wypracowany i upowszechniony został model zarządzania menedżerskiego. Jego popularność miała kilka źródeł. Po pierwsze, transformacja ustroju państwa, w zasadniczych kwestiach polityczna i ekonomiczna, miała również silne wpływy kulturowe i społeczne. Przekształcenie państwa od modelu struktury autorytarnej i scentralizowanej do liberalno-demokratycznej znalazło także przełożenie na zarządzanie systemem oświatowym i poszczególnymi placówkami edukacyjnymi. W scentralizowanej strukturze zadaniem dyrektora

szkoły było, w uproszczeniu, dopilnowanie w placówce realizacji celów przyjętych przez władze zwierzchnie. Te praktyki w warunkach nowych założeń ustrojowych nie mogły być realizowane, poza przyczynami politycznymi i społecznymi, także ze względu na prawnie zagwarantowaną większą samodzielność decyzyjną kierowników szkół, jak również na obudowanie struktur zarządczych oświaty ciałami kolegialnymi zyskującymi coraz szersze uprawnienia stanowiące, opiniodawcze i/lub kontrolne. W takim systemie dyrektor stawał się posiadającym względnie szeroką samodzielność, koordynatorem wykonywania decyzji podmiotów samorządowych i administracyjnych, co spełniało zakres definiowanych na potrzeby podkreślenia głębokości dokonanych przemian zadań menedżerskich. Po drugie, końcowe dekady XX i początek XXI wieku były w globalnej skali okresem dominacji ideologii neoliberalnej⁵. Paradygmat neoliberalny, aczkolwiek dotyczył przede wszystkim relacji ekonomicznych, miał także wpływ na obyczajowość i kulturę życia społecznego. W dyskusjach publicznych przy opisie stosunków społecznych związanych z działalnością oświatową pojawiły się, potępiane zresztą przez wielu pedagogów, określenia „usługi edukacyjne”, „uczeń jako klient szkoły”, przeczące tradycji postrzegania oświaty jako działalności misyjnej. W tej konwencji terminologicznej dyrektorom szkół wyznaczano rolę „menedżera”. Po trzecie, menedżerski styl zarządzania placówkami oświatowymi paradoksalnie współgrał we wczesnych latach 90. z niedostatkami budżetowymi placówek oświatowych. Wśród tymczasowych uprawnień dyrektorów szkół i placówek w początku lat 90. znajdowały się przepisy umożliwiające prowadzenie przez placówki dość szerokiej działalności gospodarczej. W tej sytuacji intuicja rynkowa i umiejętności menedżerskie działały na korzyść również działalności statutowej placówek. Elementy tamtej swobody ekonomicznej, aczkolwiek posiadającej już inne podłoże prawne i źródła dochodów, można także dostrzec we współczesnym układzie przepisów. Postrzeganie dyrektora placówki oświatowej w roli menedżera znalazło odzwierciedlenie w wielu publikacjach, których autorzy, nie tylko w treści, ale i w tytułach podkreślali menedżerski charakter jego funkcji⁶. Również działania i decyzje administracji oświatowej, na przykład dopuszczenie do udziału w konkursach na stanowiska dyrektorów szkół, osób mających ukończone studia na kierunku zarządzanie (niekoniecznie z programem specjalnie poświęconym zarządzaniu oświatą).

⁵ Por. Caralicea (2012) oraz Bendyk (2015, 2011).

⁶ Wymienić tu należy szerzej znane pozycje Lechosława Gawreckiego (1996) i (2003), Jana Fazlavica (2003), Krzysztofa Leśniaka (2011) czy wydane pod redakcją Czesława Plewki i Henryka Bednarczyka (2000).

Najpełniejszą charakterystykę menedżerskich aspektów funkcji dyrektorów placówek oświatowych sporządził Lechosław Gawrecki (2003: 21 i n.). Menedżerskie cechy funkcji dyrektora placówki widział jako kluczowe dla stworzenia warunków organizacyjnych, kadrowych i ekonomicznych do sprawnego i efektywnego przebiegu procesów dydaktyczno-wychowawczych w kierowanej przez siebie placówce. Słowo menedżer kojarzy się zwykle z wysokiej klasy profesjonalistą w zakresie kierowania i zarządzania przedsiębiorstwem, z produkcją, handlem, ale rzadziej z oświatą. Menedżer to kierownik, który zarządza samodzielnie, twórczo, sprawnie i efektywnie. Menedżerem oświaty jest taki dyrektor, który dysponuje odpowiednio szerokim zakresem uprawnień i wynikającej z nich odpowiedzialności. Jest to osoba zdolna do samodzielnego i twórczego, a zarazem sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów pedagogicznych, ekonomicznych, organizacyjnych i administracyjnych oraz do projektowania własnych, oryginalnych koncepcji, doskonalących funkcjonowanie kierowanej przez niego placówki. Dyrektor potrafi stworzyć warunki oraz inspirować pracowników do poszukiwania nowych metod i form pracy. Powinien to być zatem wszechstronnie i nowocześnie przygotowany fachowiec, zarówno w dziedzinie zarządzania, jak i szeroko rozumianej edukacji. Wspomniany autor oczywiście dostrzegał i eksponował pedagogiczne aspekty sprawowanej funkcji dyrektora placówki oświatowej, niemniej silne akcenty w jego opisie i analizie zadań dyrektorskich dotyczyły umiejętności organizacyjnych i zarządczych.

Bardziej wyraziście stronę menedżerską pracy dyrektora szkoły scharakteryzował Krzysztof Leśniak (2011: 210). Cechą dobrego dyrektora-menedżera według niego jest „wycucie biznesu”, pewność siebie, konsekwencja w działaniu, dobre kontakty z pracownikami, obdarzanie ich zaufaniem i udzielanie pomocy, a także świadomość własnych mocnych i słabych stron oraz umiejętność wykorzystywania tej wiedzy we własnych działaniach. Przedsiębiorczość ekonomiczna dyrektora-menedżera, w znacznej mierze, uwalnia władze samorządowe od troski o doposażenie materiałowe i finansowe szkół. Przedsiębiorczy dyrektor szkoły w branżowym środowisku kolegów-dyrektorów sytuuje się w czołówce zespołu, a wymierne i wymowne efekty jego kierowniczej pracy imponują i mobilizują innych. Jego wizytówką jest estetycznie utrzymana szkoła, doposażona w sprzęt i pomoce dydaktyczne. Te właśnie rezultaty stają się punktem odniesienia dla innych dyrektorów przy poszukiwaniu szans na sukces kierowniczy.

Istotnym elementem menedżerskiego wizerunku dyrektora szkoły były wyczerpujące listy cech i charakterystyki osoby, która spełniała kryteria tego stylu

zarządzania placówką. Jedną z list cech osobowości kandydatów na dyrektorów placówek oświatowych, które powinny podlegać treningowi podczas kształcenia, jest lista sporządzona przez Pawła Żukowskiego w ślad za opracowaniem Międzynarodowej Agencji Pośrednictwa Menedżerów (TASA) w Brukseli na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród wysokiej rangi menedżerów różnych narodowości i branż gospodarki. Praktycy zarządzania wskazali następujące kwalifikacje, decydujące o sukcesie menedżera:

- komunikatywność i precyzyjne informowanie;
- praktyka w branży, którą reprezentuje – talent obserwacyjny i praktyczne doświadczenie;
- wykorzystywanie mocnych stron kierowanego przez siebie systemu zarządzania;
- wizjonerstwo i umiejętność zgromadzenia zespołu przekształcającego wizję w rzeczywistość;
- intuicja kierunków zmian i przygotowanie odpowiednich na nie reakcji;
- podejmowanie decyzji, które mogą okazać się słuszne dopiero w przyszłości;
- utrzymywanie równowagi między szacunkiem dla podwładnych a konsekwencją w realizacji podejmowanych decyzji;
- cierpliwość, zdolność do słuchania innych i chęć udzielania pomocy;
- otwartość na wszystkie pomysły i poglądy;
- godne reprezentowanie instytucji wobec osób z zewnątrz (Żukowski 2009: 112–113).

W polskiej literaturze pedagogicznej autorzy klasyfikacji umiejętności menedżerskich odwołują się na ogół do ich klasycznej wersji wypracowanej przez Roberta Katza⁷. Podzielił on umiejętności kierownicze na techniczne, koncepcyjne i społeczne, których istotność w odniesieniu do specyficznych zadań menedżerskich może przyjmować poziomy od podstawowego do niskiego. Tę typologię wykorzystał także Gawrecki, systematyzując kompetencje dyrektora placówki oświatowej – menedżera oświaty (2003: 23–27). Wskazał umiejętności techniczne, czyli metody, narzędzia i technologie potrzebne do sprawnego zarządzania szkołą, takie jak m.in. opracowanie planu pracy szkoły, sporządzenie siatki zajęć, zorganizowanie pracy rady pedagogicznej, działów administracyjnego i gospodarczego, prowadzenie dokumentacji szkolnej, sprawowanie nadzoru pedagogicznego, prowadzenie rachunkowości szkolnej, odpowiednie kompetencje informatyczne, posługiwanie się prawem, prowadzenie działalności gospodarczej oraz promowanie własnej placówki i jej osiągnięć. Umiejętności

⁷ Klasyczną klasyfikację umiejętności kierowniczych opublikował Robert Katz (1974).

konceptyjne, czyli wykorzystanie zdolności postrzegania organizacji jako całości i współzależności poszczególnych jej części w wyznaczaniu i regulowaniu zadań. Te zdolności wyrażają się w następujących umiejętnościach szczegółowych: diagnozowaniu sytuacji szkoły, jej pracy i osiągnięć, tworzeniu i realizowaniu projektów i planów działalności szkoły, a także tworzeniu perspektywicznej wizji rozwoju placówki. Umiejętności społeczne przejawiają się w zdolności współpracy z innymi ludźmi, rozumieniu ich potrzeb i dążeń oraz motywowaniu zarówno pojedynczych osób, jak i grup. Kompetencją szczegółową w tym obszarze jest też umiejętne prezentowanie własnej osoby w celu utrzymania odpowiedniego autorytetu w środowisku, kierowanie pracą zespołu, odpowiednie postrzeganie indywidualnych spraw poszczególnych pracowników, kształtowanie atmosfery stymulującej innowacyjne postawy personelu, współpraca z rodzicami, współdziałanie z władzami oświatowymi i samorządowymi, kontakty i współpraca z lokalnym środowiskiem. Wymienione kwalifikacje zawodowe mają być cechą kandydatów do pełnienia funkcji dyrektorskich.

Pośród koncepcji menedżerskiego zarządzania placówkami oświatowymi wspomnieć trzeba jeszcze o modyfikacji omówionej przez Jana Fazlavica, czyli tak zwanym marketingowym zarządzaniu szkołą (2003: 6). Jest to taka koncepcja zarządzania placówką, która łączy tradycyjne wartości i zasady administrowania z innowacyjnym podejściem do kwestii zarządzania personelem, jakości usług oraz marketingu. Praca na rzecz budowania wizerunku samej placówki w środowisku lokalnym i w szerszych kontekstach społecznych to jedna strona działań wizerunkowych, równie ważny dla wizerunku szkoły jest też odbiór społeczny osoby stojącej na jej czele. Dyrektor jest tym organem szkoły, który reprezentuje ją na zewnątrz. W momencie wygrania konkursu przestaje być osobą anonimową, staje się osobą publiczną, obserwowaną i ocenianą przez otoczenie. Odpowiada za szkołę, rozwiązuje problemy, z których wiele nie ma charakteru pedagogicznego. Pracując nad budową własnego wizerunku, dyrektor powinien wziąć pod uwagę wskazówki, które Gawrecki formułuje następująco: miej swój indywidualny styl, dbaj o pierwsze wrażenie, nie okazuj słabości, wzbudzaj zaufanie, bądź wiarygodny, zrównoważony, spokojny, pogodny, kulturalny, wykazuj troskę o podwładnych, podkreślaj sukcesy własne i innych, dbaj o wygląd zewnętrzny (Gawrecki 2003: 62). Koncepcja marketingowego zarządzania szkołą jest pragmatyczną odpowiedzią na istotne uwarunkowania ekonomicznego funkcjonowania placówek, których szanse rozwojowe są związane z naborem uczniów i uzyskiwanym dzięki temu dotacjom, a w przypadku szkół i przedszkoli prywatnych dzięki sumie chesnego wpłacanego przez korzystających z ich usług rodziców.

Menedżerski styl zarządzania może dawać rękojmię sprawności administracyjnej, finansowej i organizacyjnej, ale by sprostać pedagogicznej stronie zadań placówki oświatowej, ten zakres kwalifikacji jej dyrektora wymaga ważnego uzupełnienia. Dostrzegali to zresztą wcześniej cytowani autorzy. Osiągnięcie wysokiego standardu jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej, przy zachowaniu wysokiej sprawności administracyjnej, musi zawierać obok kompetencji menedżerskich, czyli wiedzy, umiejętności i doświadczenia zawodowego, także komponent wzorca osobowego i postaw reprezentowanych przez osobę znajdującą się na czele placówki. Skuteczne sprawowanie funkcji dyrektorskiej w placówce edukacyjnej wymaga posiadania odpowiedniego autorytetu w zespole pracowników i pełnienia roli określanej jako przywódca. Prosto, a jednocześnie trafnie tę cechę relacji społecznych i zawodowych określiła Joanna Michalak (2014: 10). Zdefiniowała przywództwo jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągania uzgodnionych zamierzeń. Przypisywanie dyrektorom placówek oświatowych cech przywódczych pokazuje, że postać zwierzchnika w szkole powinniśmy kojarzyć raczej ze zdolnością formułowania wizji, strategii i celów oraz pozyskiwania zwolenników określonych kierunków i sposobów działania niż z formalnie traktowanym pełnieniem funkcji służbowej i wynikającej z tego pozycji zawodowej.

Dyrektor zatem kieruje tworzeniem środowiska społecznego, które angażuje w proces dydaktyczny, wychowawczy i opiekuńczy jego wszystkich członków. Spełnia równocześnie rolę w ukierunkowywaniu działań, motywowaniu i kontrolowaniu tego środowiska. Takie sprawowanie funkcji kierowniczej tworzy bazę do osiągania wysokich standardów we wszystkich obszarach pracy szkoły. To z kolei będzie sprzyjało efektywnemu zarządzaniu nauczaniem i uczeniem się dzięki dostrzeganiu indywidualnych aspiracji i inspiracji poszczególnych członków społeczności. Model zarządzania, który uwzględni zarazem interesy zbiorowości, jak i relacje i motywację jednostek, może przyczynić się do zindywidualizowanego nauczania, dając szansę na wykorzystanie potencjału wszystkich uczniów. Zadaniem dyrektora jest więc zbudowanie atmosfery promującej wysokie oczekiwania i osiągnięcia, ale zapewniającej jednocześnie równość traktowania wszystkich członków zbiorowości. Dyrektor, w kontekście swej roli przywódcy postrzegany jako wiodący specjalista w wykonywaniu zawodu nauczyciela, ponadto przyjmuje odpowiedzialność za pracę placówki wobec organów nadrzędnych, tworzy jej wizję funkcjonowania i rozwoju, dbając przy tym o to, by placówka realizowała swoje cele. Przy współpracy z innymi pracownikami odpowiada za zdefiniowanie priorytetów i osiągnięte rezultaty pracy oraz podnoszenie standardów jakościowych, wyrażających się między innymi równością

szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Zapewnia efektywne wykorzystanie potencjału placówki, opracowując odpowiednie strategie i wdrażając je do realizacji. Obok kierowania pracą samej placówki dyrektor we współpracy z innymi zapewnia kolaborację szkoły ze środowiskiem lokalnym, na przykład z innymi szkołami, służbami i organami samorządowymi, organizacjami młodzieżowymi, innymi stowarzyszeniami, uczelniami, zakładami pracy. Dzięki takiemu partnerstwu szkoła współtworzy całościowy system kształcenia i wychowania, oddziałując zarazem na swoje środowisko.

W europejskich strukturach zarządzania systemami edukacji idea przywództwa w sposób, który można by określić jako modelowy, jest realizowana w szkołach Wielkiej Brytanii. Brytyjski headteacher przed objęciem funkcji dyrektorskiej zdobywa doświadczenia kierownicze na różnych szczeblach i w różnych strukturach zarządzania placówką. W momencie obejmowania szkoły posiada zatem optymalne dla danego środowiska doświadczenia praktyczne i autorytet. Ponadto awans administracyjny w brytyjskim systemie oświatowym powiązany jest z wybitnymi osiągnięciami nauczycielskimi i pedagogicznymi, co również ma wpływ na postrzeganie postaci dyrektora przez podległy personel dydaktyczno-wychowawczy, jak też administracyjno-techniczny. W roku 2004 Wielka Brytania wprowadziła zmodyfikowane standardy kwalifikacyjne dla dyrektorów szkół (National Standards 2004). Uwzględniono w nich przewidywane zmiany sposobów sprawowania funkcji kierowniczej w związku ze zmieniającymi się celami prowadzonej polityki oświatowej. W standardach przyjęto trzy podstawowe reguły sprawowania funkcji kierowniczej w szkole. Są to: koncentracja na procesie kształcenia, sprawowanie przywództwa i utrzymanie możliwie najwyższych standardów zawodowych. Zasady te stanowią podstawę do wyznaczenia obszarów i reguł przywództwa szkolnego. Standardy kierowania szkołami uporządkowano w sześciu współzależnych obszarach:

- budowanie wizji,
- kierowanie nauczaniem i wychowaniem,
- samorozwój i współpraca,
- kierowanie instytucją,
- odpowiedzialność,
- spajanie społeczności.

Każdy z tych obszarów posiada stosowne uszczegółowienia, które dla dyrektora są wskazówkami, dotyczącymi zasad sprawowania funkcji kierowniczej. Z racji drogi dochodzenia do tej funkcji i kryteriów selekcyjnych postać „pierwszego nauczyciela” charakteryzuje się wyższym autorytetem, niż wynikałoby to

jedynie z wyznaczonego mu zakresu uprawnień i obowiązków przełożonego w zakładzie pracy. Kierownikowi placówki oświatowej, który posiada niepodważalną pozycję wśród pracowników, łatwiej zarówno z przyczyn społecznych, jak i formalno-administracyjnych delegować część swoich uprawnień podwładnym. Ten sposób zarządzania szkołą i pracą poszczególnych nauczycieli jest warunkiem prawidłowej pracy dydaktycznej i wychowawczej, której sednem jest współpraca osób o wysokich kwalifikacjach intelektualnych i moralno-społecznych. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele prac, w których autorzy apelują o taki model kierowania szkołą, którego istotą jest dzielenie się przywództwem⁸. Dystrybucja przywództwa – zaznaczała Michalak – związana jest z poszerzaniem pola autonomii nauczycieli i przejmowaniem przez nich rzeczywistej odpowiedzialności za wykonywaną pracę⁹.

Rola przywódcy w placówce szkolnej pełniona przez jej dyrektora może wiązać się z jeszcze jedną cechą relacji społecznych między liderem i grupą, której przewodzi. Obdarzone wysokim autorytetem, silne przywództwo określane bywa jako charyzmatyczne. Termin „charyzma” w języku potocznym dotyczy pozycji wyróżniającej się osoby i stylu przywództwa, która dla państwa lub narodu odgrywa znaczącą rolę w przełomowych momentach historycznych. Do postaci charyzmatycznych zaliczymy zatem wybitnych wodzów, władców i przywódców religijnych: Aleksandra Macedońskiego, Juliusza Cezara, Napoleona, Piłsudskiego, Churchilla, de Gaulle’a, Buddę, Mahometa, Jana Pawła II. „Max Weber charakteryzował charyzmę jako zdolność do wzbudzenia wiary, wierności i posłuszeństwa, która nie opiera się na prawie lub obyczajach, a więc stanowi swoiste przeciwieństwo władzy zinstytucjonalizowanej” (Kaczmarek 2015). Inaczej jeszcze o charyzmie mówił Leszek Kołakowski podczas wykładu *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*. W jego wypowiedzi nauczyciel mogący mieć większy wpływ na postępowanie i rozwój swych uczniów, niż wynikałoby to z zapisu jego umocowania zawodowego, scharakteryzowany został następująco:

Istnieją ludzie obdarzeni autorytetem charyzmatycznym, których naprawdę potrzebujemy. Nie są oni przywódcami politycznymi, lecz by tak rzec strażnikami, przewodnikami czy pomocnikami. Mogą być nauczycielami, ale nauczycielami szczególnego rodzaju: mistrzami raczej niż nauczycielami w sensie zwyczajnym. Nie dostarczają nam po prostu informacji, których

⁸ Problematyka ta omówiona jest szczegółowo w pracach Stefana Kwiatkowskiego, Joanny Michalak, Inetty Nowosad, Jerzego Czarneckiego i licznych publikacjach anglojęzycznych.

⁹ O stylach przywództwa, w tym stylu polegającym na delegowaniu uprawnień, obszerniej pisze Joanna Michalak (2014: 65 i n.).

potrzebujemy, czy które mieć chcemy, ale niejako wpisują się sami jako osoby w treść swego nauczania, zwłaszcza – ale nie tylko – jeśli jest to nauczanie moralne albo religijne. [...] Mamy zaufanie do takich mistrzów, jeśli są zdolni naprawdę nas uczyć i wzbogacać duchowo¹⁰.

Dyrektor placówki oświatowej, szczególnie taki, którego funkcja utożsamiana jest z wybitnym autorytetem w środowisku szkoły, może również w swej placówce i jej środowisku społecznym mieć taki ponadformalny wpływ na jej działanie zarówno wśród uczniów i ich rodziców, jak też nauczycieli, innych pracowników szkoły oraz szerzej w środowisku społecznym szkoły.

Wśród cech osobowych i społecznych wyróżniających przywódcę należy wymienić:

- wysoką sprawność intelektualną – kreatywność i otwartość na nowe idee, doświadczenia i sytuacje, umiejętność adekwatnego do oczekiwań otoczenia opisywania, wyjaśniania i prognozowania zdarzeń;
- wysoki poziom wiedzy, umiejętności i doświadczeń w dziedzinach, które są istotą działania instytucji lub środowiska, których dotyczy przywództwo;
- elastyczność i wysoką praktyczną inteligencję społeczną, to jest wskazywanie wspólnych korzyści, wybieranie skutecznych sojuszy, eliminowanie lub włączanie do swych planów rozwiązań alternatywnych;
- świadomie kreowaną ekstrawersję, której towarzyszy pragmatyzm oraz rodzaj makiawelizmu ukierunkowanego na skuteczne realizowanie celów grupowych;
- stabilność emocjonalną oraz odporność na stres i frustrację, umiejętność emocjonalnego radzenia sobie w różnych, szczególnie w kryzysowych, sytuacjach, gotowość wzięcia odpowiedzialności wobec własnej grupy i środowiska zewnętrznego za decyzje i działania;
- silną motywację wewnętrzną przejawiającą się wytrwałością i konsekwencją w działaniu i zarazem asertywności, która pozwala na powstrzymywanie występowania mniejszych i większych odstępstw w przyjętym programie działania czy dokonywania pod wpływem presji zewnętrznej modyfikacji ocen osób, zjawisk i zdarzeń;
- rozpoznawalność społeczną i pewien zakres popularności, które uzyskuje się przez planowanie i podejmowanie działań uwzględniających interesy otoczenia społecznego, dzięki czemu zyskuje aprobatę dla swych pomysłów;

¹⁰ L. Kołakowski, *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*; wykład wygłoszony 9 maja 2006 r. w Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego w cyklu „Osieć wykładów na Nowe Tysiąclecie”. Dostępny na stronie: http://scislowicz.pl.tl/Ko%26%23322%3Bakowski-L.-_-Charyzmatyczny-przyw%F3dca,-k1--.-.-.-k2-nauczyciel.-l-inne.htm

- ostatnia w tym zestawieniu, choć z pewnością nie najmniej istotna cecha przywódcy edukacyjnego, to taka postawa etyczna, która w kontekście obyczajowości i systemu wartości społeczności, z której wyrasta i w której funkcjonuje przywódca, będzie reprezentowała w sposób niepodważalny cechy wzorcowe. Niekwestionowany autorytet moralny pozwoli przywódcy na utrzymywanie pozycji arbitra o nieposzlakowanej opinii. Szczególnie dla pełnienia roli przywódcy, jaka jest postulowana tu dla dyrektora szkoły, aspekt etyczny osobowości i społecznego funkcjonowania jest tym bardziej istotny, gdyż dotyczy osoby znajdującej się na czele placówki edukacyjnej, gdzie zachowanie czy wręcz reprezentowanie i wyznaczanie wysokich standardów moralnych jest warunkiem osiągnięcia społecznie akceptowanych rezultatów wychowawczych.

Przygotowanie poszczególnych osób do pełnienia funkcji dyrektora szkoły lub innej placówki oświatowej zwykle przebiega podczas wieloletniej pracy nauczycielskiej i stopniowego zdobywania doświadczeń organizacyjno-administracyjnych. Czasem poprzedzone jest pełnieniem funkcji zastępcy dyrektora. Wobec tych uwarunkowań wydaje się, że dla uzyskania doświadczenia w tej sferze oraz zdobycia autorytetu i zaufania w środowisku szkolnym potrzebne jest wieloletnie budowanie odpowiednio wysokiej pozycji zawodowej i społecznej. Z drugiej jednak strony z przepisów wynika, że minimalny staż pracy nauczycielskiej uprawniający do przystąpienia do konkursu dyrektorskiego ustawodawca określił na pięć lat. W kontekście omówionych wcześniej wymagań stawianych przed kierującymi szkołą i zakresu obowiązków dyrektorskich ten staż pracy i status zawodowy osiągnięty w ciągu zaledwie kilku lat może wydawać się ryzykowny. Jednak dla osób, które posiadają szczególne predyspozycje osobowościowe i intelektualne, umiejętności interpersonalne i talent organizacyjny kilkuletnie doświadczenie zawodowe wydaje się dostateczne. Osoby młodsze łatwo adaptują się do zastanych warunków, są twórcze i przy odpowiedniej motywacji szybko się uczą. Ponadto młodzi nauczyciele sprawnie funkcjonują w szybko zmieniającym się środowisku społecznym, kulturowym i technologicznym. W warunkach pracy polskiego systemu szkolnego, który podlega ustawicznym zmianom, osoby o mniej utrwalonych nawykach zawodowych mogą także łatwiej akceptować zmiany warunków wykonywania pracy, co wydaje się cechą sprzyjającą kolejnym regulacjom wprowadzanym przez władze oświatowe. Przywództwo w środowisku szkolnym może zatem być przyjmowane nie tylko przez „zasłużonych” i doświadczonych pedagogów, lecz również młodszą i dobrze osadzoną we współczesnych realiach kadre.

Istniejący obecnie w Polsce system przygotowania i doboru kierowniczej kadry systemu edukacyjnego ewoluował od przełomu transformacyjnego w 1989 roku. Aktualne procedury są więc wypadkową szeregu decyzji, uwarunkowań i intencji politycznych kolejnych rządów. Określając ogólne kierunki zmian w tym okresie, należy stwierdzić, że tryb wyłaniania dyrektorów placówek oświatowych został zdecentralizowany i zdemokratyzowany. Zdecentralizowany, gdyż decyzje związane z konkursami na stanowiska kierownicze w oświacie zapadają na szczeblu jednostek samorządu terytorialnego w miejsce wcześniejszego powierzania takiego stanowiska przez odpowiednie agendy władzy centralnej. Uległ demokratyzacji, gdyż na wybór dyrektora wpływa wiele wskazanych w przepisach prawa oświatowego podmiotów, spośród których istotną część stanowią przedstawiciele wybieranych demokratycznie władz samorządowych i przedstawiciele organów kolegialnych i społecznych, a dostęp do konkursu zapewniony jest poprzez jego publiczne ogłoszenie. Wskazane w artykule mankamenty dotyczące przygotowania merytorycznego i kwalifikacyjnego kandydatów na dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych są poważne, gdyż związane są z brakiem silnych gwarancji posiadania przez ogół wyłanianych w konkursach dyrektorów wiedzy i umiejętności praktycznych pozwalających na pełną samodzielność na powierzonym stanowisku. Natomiast w miarę pełna samodzielność i poczucie pewności siebie poparte nie tylko wizją, ale też wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem są konieczne do sprawnego kierowania placówką oświatową i pełnienia w niej efektywnego przywództwa.

Bibliografia

- Bendyk E. 2011. *Widmo krąży po świecie, widmo neoliberalizmu*; „Polityka”, nr 48.
- Bendyk E. 2015. *Ból nierówności, czyli koniec neoliberalnej utopii*, Blog Antymatrix (dostęp: 29.07.2015).
- Caralicea M.G. 2012. *Inequality and the world economy. True progressivism*, „The Economist” (13.10.2012).
- Fazlagic J. 2003. *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Gawrecki L. 1996. *Menedżer oświaty*; Wyd. eMPI², Poznań.
- Gawrecki L. 2003. *Kompetencje menedżera oświaty*, Wyd. eMPI², Poznań.
- Kaczmarek K. 2015. *Klasykzna teoria charyzmy Maxa Webera*, socrel.edu.pl/Klasykzna_teoria_charyzmy_Maxa_Webera.pdf (dostęp: 10.08.2015).
- Katz R. 1974. *Skills of an effective administrator*, „Harvard Business Review”, wrzesień, Boston.
- Leśniak K. 2011. *Dyrektor szkoły jako menedżer*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Tarnów.

- Michalak J.M. 2014. *Przywódstwo w zarządzaniu szkołą*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- National Standards for Headteachers, Organisation & Management, Guidance Staff Management, 2004.
- Plewka Cz., Bednarczyk H. red. 2000. *Vademecum menedżera oświaty*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
- Żukowski P. 2009. *Wymiar profesjonalny i osobowościowy współczesnego menedżera*, Wyższa Szkoła Biznesu, National – Louis University w Nowym Sączu, Nowy Sącz.