ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Antoni J. Jeżowski i Joanna Madalińska-Michalak

Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania

Między teorią i praktyką

Antoni J. Jeżowski
Joanna Madalińska-Michalak

Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania

Między teorią a praktyką

Warszawa 2015

Recenzent:
prof. dr hab. Janusz Gęsicki

Wydawca:
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek"

ISBN 978-83-64915-44-4

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Realizacja:
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorczyk
www.grzeg.com.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE **5**

ROZDZIAŁ 1.
Dyrektor szkoły – wybrane aspekty **7**
1.1. Wymagania 7
1.2. Stanowisko czy zawód 10
1.3. Ujęcie statystyczne 11
1.4. Zadania 22
Podsumowanie 26

ROZDZIAŁ 2.
Dyrektor szkoły i kierowanie szkołą – koncepcje **28**
2.1. Dyrektor szkoły 29
2.1.1. Kierownik 29
2.1.2. Administrator 35
2.1.3. Menedżer 36
2.1.4. Przywódca 40
2.2. Kierowanie szkołą 44
2.2.1. Kierowanie ludźmi 44
2.2.2. Administrowanie zasobami 50
2.2.3. Zarządzanie procesami 56
2.2.4. Przewodzenie rozwojowi szkoły 61
Podsumowanie 68

ROZDZIAŁ 3.
Dyrektor szkoły – wyzwania **70**
3.1. Misja, wizja i myślenie strategiczne 70
3.2. Wieloletni plan finansowy 76
3.3. Planowanie w cyklu edukacyjnym 80
3.4. Osiąganie celów i realizacja zadań 83
3.5. Wymienność i koherentność ról 89
Podsumowanie 95

ZAKOŃCZENIE **96**

BIBLIOGRAFIA **98**

NOTY O AUTORACH **104**

Spis rysunków

Rysunek 1. Liczba osób zatrudnionych na stanowisku dyrektora i wicedyrektora szkoły, stan na dzień 30 września roku 2010 i 2014 z podziałem na płeć ... 12
Rysunek 2. Odsetek nauczycielek w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3) [%] ... 13
Rysunek 3. Dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół według wieku w roku 2014 ... 14
Rysunek 4. Udział nauczycieli i dyrektorów z wicedyrektorami według stopni awansu zawodowego w ogólnej liczbie nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty, stan na 30 września 2014 roku [%] ... 15
Rysunek 5. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stażu pedagogicznego, stan na 30 września 2014 roku [osób] ... 16
Rysunek 6. Udział dyrektorów i wicedyrektorów według typu szkoły w roku szkolnym 2014/15 w ogólnej liczbie kadry kierowniczej, stan na 30 września 2014 roku [%] ... 17
Rysunek 7. Udział kobiet w piastowaniu stanowisk kierowniczych w różnych typach szkół i placówek, stan na 30 września 2014 roku [%] ... 18
Rysunek 8. Dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół i placówek według miejsca lokalizacji szkoły (placówki), stan na 30 września 2014 roku [liczba i udział] ... 19
Rysunek 9. Nauczyciele na stanowiskach kierowniczych według specjalności nauczycielskiej, stan na 30 września 2014 roku [osób] ... 20
Rysunek 10. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według liczby godzin innych zajęć w roku szkolnym 2014/15, stan na 30 września 2014 roku [osób] ... 21
Rysunek 11. Cechy zadania i motywacja do pracy ... 23
Rysunek 12. Dziesięć ról kierownika ... 32
Rysunek 13. Organizacja – koncepcja odwróconej piramidy ... 33
Rysunek 14. Rodzaje działań menedżerów ... 38
Rysunek 15. Organy i podmioty w szkole ... 47
Rysunek 16. Typologia zmian ... 57
Rysunek 17. Relacje między społecznościami szkolnymi ... 60
Rysunek 18. Tworzenie wizji ... 73
Rysunek 19. Cykl budżetowy a cykl edukacyjny w Polsce ... 77
Rysunek 20. Prognoza demograficzna dla wybranej jst na lata 2011-2035 ... 79
Rysunek 21. Rozkład czasu przeznaczonego na naukę języka polskiego w poszczególnych oddziałach w funkcji kolejnych lat nauki ... 82
Rysunek 22. Role dyrektora szkoły ... 94

Spis tabel

Tabela 1. Wymagania stawiane kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły ... 9
Tabela 2. Bezrobotni dyrektorzy szkół w roku 2014 [osób] ... 11
Tabela 3. Wykształcenie dyrektorów i wicedyrektorów szkół według płci w roku 2014 [osób] ... 13
Tabela 4. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stopni awansu 30 września w roku 2010 i 2014 [osób] ... 15
Tabela 5. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stażu pedagogicznego w roku szkolnym 2014/15, stan na 30 września 2014 roku [osób] ... 16
Tabela 6. Udział dyrektorów i wicedyrektorów w realizacji zajęć dodatkowych w szkołach, stan na 30 września 2014 roku [%] ... 21
Tabela 7. Charakterystyka zadań ... 23
Tabela 8. Przedmiot pracy kierowników ... 32
Tabela 9. Definicje pojęcia menedżera w ujęciu wybranych autorów ... 37
Tabela 10. Menedżer a przywódca ... 43
Tabela 11. Relacje dyrektora szkoły z innymi organami szkoły ... 48
Tabela 12. Definicje pojęcia zarządzanie w ujęciu wybranych autorów ... 56
Tabela 13. Procesy w ustawie o systemie oświaty i wybranych rozporządzeniach resortowych ... 58
Tabela 14. Pojęcie przywództwa – różnorodność stanowisk ... 62
Tabela 15. Współczynnik wykorzystania pomieszczeń lekcyjnych w kraju wg typów szkół w wybranych latach szkolnych ... 79
Tabela 16. Potencjalny rozkład godzin zajęć z języka polskiego w gimnazjum ... 81
Tabela 17. Teoretyczna liczba godzin zajęć z języka polskiego w poszczególnych oddziałach ... 81
Tabela 18. Podstawowy ramowy plan nauczania w gimnazjum ... 82
Tabela 19. Niektóre kompetencje dyrektora szkoły w wybranych państwach Unii Europejskiej [1995] ... 92

WPROWADZENIE

Refleksja naukowa nad rozwojem szkoły i jakością jej pracy nie omija problematyki kierowania szkołą, a wraz z tym pracy dyrektora szkoły i wyzwań, z jakimi się zmierza. W myśl polskiego prawa dyrektor szkoły jest postacią kluczową i szczególnie docenianą z punktu widzenia miejsca, jakie jest mu w niej przypisane i roli, jaką ma odgrywać (Jeżowski, 2012). Dyrektor szkoły powinien przejawiać wysokie poczucie odpowiedzialności za szkołę i kształtowanie korzystnych warunków kształcenia, wychodzić naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów, współpracować na rzecz innych, podejmować strategiczne decyzje co do kierunku rozwoju szkoły, mądrze wspierać pracę i rozwój zawodowy nauczycieli, rozumieć szkołę jako społeczność uczących się oraz wykorzystywać wszystkie dostępne środki na rzecz podniesienia jakości pracy i rangi szkoły (Madalińska-Michalak, 2012).

Ważnym sposobem oddziaływań dyrektora szkoły na podwładnych jest „przykład idący z góry". Dyrektor powinien być takim przełożonym, który sam zapoczątkowuje zmianę u siebie, dąży do wszechstronnego rozwoju, ma osiągnięcia zawodowe oraz chce i potrafi dzielić się nimi z podwładnymi. O jakości pracy dyrektora szkoły decyduje to, kim on jest, co myśli o sobie i swojej pracy, jak postrzega odgrywane przez siebie role, jak doszedł do zajmowania stanowiska kierowniczego w szkole, jak podnosi swoje kwalifikacje, jak dba o swój rozwój zawodowy oraz co inni myślą o nim i jego pracy (Day i in., 2009; Madalińska-Michalak, 2012, 2015). Bycie dyrektorem szkoły oznacza, że dyrektor jest nie tylko administratorem i menedżerem, ale może być *najważniejszym przywódcą* w szkole poprzez wypracowanie sobie autorytetu osobistego.

Katalog wyzwań, potrzeb, warunków i rozwiązań adresowanych do dyrektora szkoły staje się z dnia na dzień coraz bardziej rozległy. Praca dyrektora szkoły w Polsce i związana z nią odpowiedzialność w zestawieniu z pracą innych dyrektorów w Europie (*Dyrektorzy szkół*..., 1996; Jeżowski, 2012; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013; Więsław, 2002, 2011) to istotne obciążenie, dlatego nie można tracić z pola widzenia ról, jakim w globalnym spojrzeniu powinien podołać dyrektor polskiej szkoły (Jeżowski, 2012; Madalińska-Michalak, 2015).

Postulowane obecnie rozwiązania w zakresie kierowania szkołą na rzecz doskonalenia jakości jej pracy akcentują – jak pokazujemy w niniejszej książce – nie tylko rolę kierowania, administrowania i zarządzania, ale także przywództwa edukacyjnego. Jeszcze do niedawna przywództwo nie zajmowało należnego mu miejsca w układzie pojęć ważnych dla edukacji (zob. Madalińska-Michalak, 2012, 2015; Kwiatkowski, Michalak, 2010). Pojęcie to było najczęściej kojarzone z polityką i sytuowane w kontekście władzy oraz pełnienia funkcji politycznych. Pojawiające się już od kilku lat na rynku wydawniczym publikacje świadczą o tym, że ich autorzy starają się przełamać ten stereotyp. Wychodzą oni przy tym z założenia, że przywództwo jest nie tylko pojęciem interdyscyplinarnym, ale też ma interdyscyplinarne konsekwencje.

Niniejsza książka składa się z trzech zasadniczych rozdziałów, które są poprzedzone wstępem, a zwieńczone zakończeniem. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Dyrektor szkoły – wybrane aspekty", na początek omawiamy wymagania, jakie są stawiane kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły, później zaś zwracamy uwagę na toczące się w Polsce dyskusje na temat statusu dyrektora szkoły i podejmujemy problem koncentrujący się na pytaniu: czy w Polsce dyrektor szkoły jest zawodem, czy też tylko stanowiskiem w strukturze organizacyjnej szkoły. Następnie prezentujemy obraz polskich dyrektorów szkół, jaki wyłania się na podstawie danych statystycznych za lata 2010-2015. W analizowanym okresie obserwowaliśmy zmiany w strukturze dyrektorów szkół w Polsce, z uwzględnieniem także wicedyrektorów. Wzięliśmy przy tym pod uwagę takie czynniki, jak płeć, wiek, staż pracy pedagogicznej, jak i stopień awansu zawodowego dyrektorów szkół oraz typ szkoły, w której pracują. W końcowej części tego rozdziału przybliżamy problematykę zadań dyrektora szkoły.

Podejście zadaniowe, jakie przyjęło się stosować w stosunku do dyrektora szkoły naszym kraju, uznaliśmy za niewystarczające w oddaniu natury pracy dyrektora szkoły, czynników, które rzutują na jej jakość oraz wyzwań, z jakimi musi się zmierzyć dyrektor szkoły. Stąd też, w rozdziale drugim „Dyrektor szkoły i kierowanie szkołą – koncepcje" przybliżamy różne spojrzenia na dyrektora szkoły i kierowanie szkołą, a wraz z tym różne role, jakie przychodzi mu odgrywać i specyfikę jego działania. Staramy się wniknąć w złożoność pracy dyrektora szkoły i ukazać warunki, które decydują o jej jakości.

Studia nad literaturą przedmiotu dowodzą, jak wiele zmian zaszło w naturze działania dyrektora szkoły i jak współcześnie opisuje się wymagania, kierowane pod jego adresem. Obecnie trudno jest wskazać choćby jedną teorię „dobrego" kierowania, zarządzania, administrowania, czy przywództwa w szkole, z którą by się wszyscy zgadzali. Analiza fenomenu pracy dyrektora szkoły dowodzi, że pojedyncze koncepcje oddające wycinkowo, z określonej perspektywy, naturę tej pracy nie są najlepsze. Każda z propozycji teoretycznych mówi jedynie o pewnej ścieżce zachowań dla dyrektorów szkół, dlatego też każda z nich może być uznana za nieco zawężoną. W niniejszej książce przyjęliśmy synkretyczne podejście do roli dyrektora szkoły. Uznaliśmy, że wypełnianie roli kierownika, administratora, menedżera i przywódcy najczęściej dzieje się równolegle, a role te same w sobie powinny się nawzajem wzmacniać, co z pewnością służyć będzie lepszej realizacji przypisanych zadań do stanowiska dyrektora szkoły. Przedmiotem rozważań w tym rozdziale jest zatem problematyka ról, które we współczesnej literaturze przedmiotu są najczęściej przypisywane dyrektorowi szkoły i nieodłącznie jej towarzysząca problematyka kierowania szkołą, ze zwróceniem szczególnej uwagi na jej wybrane aspekty, a mianowicie na kierowanie ludźmi, administrowanie zasobami, zarządzanie procesami oraz przewodzenie rozwojowi szkoły.

W rozdziale trzecim zatytułowanym „Dyrektor szkoły – wyzwania" podejmujemy problematykę tworzenia misji i wizji szkoły, budowania wieloletniego planu finansowego, planowania w cyklu edukacyjnym oraz osiągania celów i realizacji zadań. Poruszane przez nas kwestie wpisują się w zasadniczej mierze w wymaganą od dyrektorów szkół umiejętność planowania, obmyślania celów i ukierunkowanie działań, dbania o rozwój szkoły. Jednocześnie nie można pozostawiać poza świadomością faktu, że szkoła, którą kieruje i zadania, jakie wykonuje dyrektor szkoły, służą osiąganiu celów, które wynikają z oczekiwań prawa, społeczności lokalnej i władz oświatowych, ale ostatecznie są najczęściej emanacją intelektu, wiedzy, doświadczenia, wyznawanych zasad, czy wartości.

Pomocne w tym zakresie jest odpowiednie postrzeganie roli dyrektora szkoły, na co wskazaliśmy w rozdziale drugim pracy i który to wątek rozwijamy w rozdziale trzecim. W prowadzonych rozważaniach skupiamy się na dość istotnym elemencie, a mianowicie na wieloletnim planowaniu, jako pomoście do myśli strategicznej, tak charakterystycznej dla przywództwa w przestrzeni szkoły. Zwracając uwagę czytelnika na poruszane przez nas zagadnienia, ukazujemy różnego rodzaju uwarunkowania pracy dyrektora szkoły, a wraz z tym wyzwania, jakie stoją przed nim we współczesności. Próba sprostania tym wyzwaniom, u podstaw której powinno leżeć wieloaspektowe spojrzenie na rolę, jaką ma do odegrania dyrektor szkoły, ze szczególnym potraktowaniem go jako przywódcy edukacyjnego, z pewnością zaowocuje lepszymi rezultatami, które może osiągnąć kierowana przez niego szkoła.

Mnogość publikacji poświęconych problematyce kierowania szkołą i roli dyrektora szkoły pokazuje wielowymiarowość i złożoność pracy dyrektora szkoły we współczesnych czasach. Mocne uzasadnienie w nauce europejskiej i światowej ma rola dyrektora szkoły nie tylko jako kierownika, administratora, czy menedżera, ale w dużej mierze jako przywódcy. Z drugiej zaś „złożoność problemów, jakie stają przed nami w obszarze edukacji sprawia, że poszukujemy przywódców. Poszukujemy osób potrafiących podejmować wyzwania i ryzyko oraz rozpoznawać i likwidować bariery rozwojowe. Poszukujemy osób, dla których motorem działania stają się odwaga i kreatywność. Osób, które dostrzegają potrzebę stałego aktualizowania i wzbogacania swojej wiedzy, poszerzania horyzontów i doskonalenia własnej praktyki w zakresie kierowania szkołą" (Madalińska-Michalak, 2014, s. 376).

W niniejszej książce staraliśmy się dowieść, że różne spojrzenia na naturę pracy dyrektora szkoły nie wykluczają się nawzajem, że mogą współistnieć nie tylko dla pełnej jego samorealizacji w wielu rolach, ale że w codziennej praktyce nierzadko wypełniają już postulaty tak przywództwa, jak i bieżącego administrowania, czy zarządzania szkołą. Uporządkowanie pojęć i terminów, ale także sformułowanie postulatów pod adresem kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół, określenie pożądanych u dyrektora cech, kompetencji, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na niespójność rozwiązań prawnych czy niejednoznacznym treściowo adoptowaniu dla polskich potrzeb terminów z języka angielskiego, to niewątpliwie nowość w polskim spojrzeniu na omawiane zagadnienia. To walor tej książki i – jak zakładamy – spory argument za tym, by wziąć ją do ręki, zapoznać się z jej treścią i po prostu polubić ją.

Mamy nadzieję, że książka okaże się ważna i inspirująca dla dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców, pracowników administracji oświatowej, przedstawicieli władz samorządowych i organizacji pozarządowych działających w obszarze oświaty, studentów pedagogiki i zarządzania oraz osób, które zajmują się szkoleniami z zakresu zarządzania oświatą.

Antoni J. Jeżowski i Joanna Madalińska-Michalak

ROZDZIAŁ 1.
Dyrektor szkoły – wybrane aspekty

Przedmiotem rozważań tego rozdziału jest dyrektor szkoły. Problematyka dotycząca dyrektora szkoły jest tak bogata, że ze względu na ograniczone ramy niniejszej książki, byliśmy zmuszeni do wyboru spośród całej palety problemów, jedynie kilku kwestii, których omówienie – jak zakładamy – przybliży postać dyrektora polskiej szkoły i nakreśli obszar jego obowiązków i zadań oraz wymagań, jakie są kierowane pod jego adresem.

Obraz dyrektora polskiej szkoły, jaki wyłania się z prowadzonych przez nas rozważań, został stworzony na podstawie odpowiedzi na pytania, które uznaliśmy za niezwykle ważne i inspirujące. Wśród pytań, które postawiliśmy w toku naszych poszukiwań badawczych znalazły się następujące:
– Jakie wymagania są kierowane do kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły?
– Co w zasadniczej mierze jest przedmiotem dyskusji na temat statusu dyrektora szkoły?
– Jak należy postrzegać dyrektora szkoły od strony formalnej? Czy dyrektor szkoły jest zawodem, czy też tylko stanowiskiem w strukturze organizacyjnej szkoły?
– Kim są dyrektorzy szkół? Jak kształtuje się ich struktura?
– Jakie zadania ma do wypełnienia dyrektor szkoły i jak kształtowały się one w ujęciu historycznym?

Odpowiedzi na tak postawione pytania pozwoliły nam na nakreślenie – jak już wspomnieliśmy – obrazu dyrektora szkoły, który to obraz stanowi wprowadzenie w poruszaną w tej książce problematykę usytuowania dyrektora szkoły w dyskursie naukowym i przestrzeni edukacyjnej, funkcji kierowniczych, jakie pełni dyrektor szkoły oraz podejmowanej przez niego odpowiedzialności. Współcześnie trudno jest mówić o naturze pracy kierowniczej dyrektora szkoły, o specyfice przypisywanych do jego stanowiska zadań, jeśli nie przybliżymy sobie samej postaci, jaką jest dyrektor szkoły.

Każdy z poruszanych w tym rozdziale tematów traktujemy jako niezmiernie ważny. Niemniej jednak, szczególnej uwadze Czytelnika polecamy tę część naszych rozważań, która jest poświęcona ukazaniu zmian w strukturze dyrektorów szkół w Polsce w latach 2010-2015, z uwzględnieniem także wicedyrektorów. Analizowane przez nas dane statystyczne za ten okres – pod kątem takich czynników, jak: płeć, wiek, staż pracy pedagogicznej, stopień awansu zawodowego dyrektorów szkół oraz typ szkoły, w której pracują – pozwoliły na wyprowadzenie szeregu ciekawych wniosków. Odnoszą się one do sytuacji, jaka obecnie kształtuje się w naszym kraju, jeśli pod uwagę weźmiemy – ujmując rzecz bardzo szeroko – problem stanu kadry kierowniczej oświaty w Polsce.

Za bardzo istotne i pobudzające do namysłu uważamy także te rozważania, które dotyczą zadań dyrektora szkoły – tutaj nie tyle staraliśmy się wyczerpać poruszany temat, co raczej go przybliżyć i nakreślić jego tło. Pisząc o zadaniach dyrektora szkoły, pokazaliśmy jak w ujęciu historycznym rzecz wyglądała. Postawiliśmy sobie pytanie, czy zadania te kształtowały się podobnie, czy też odmiennie. Rozwinięcie problematyki zadań dyrektora szkoły znajdzie Czytelnik w trzecim rozdziale tej książki.

1.1. Wymagania

Ilekroć nasze rozważania koncentrują się wokół kwestii dotyczącej kierowania szkołą, tylekroć nasze myśli zwracają się ku dyrektorowi szkoły i roli, jaką pełni on w szkole. Odpowiedź na pytanie o to, kim jest i jaki jest dyrektor współczesnej szkoły w Polsce nie jest łatwa i jednoznaczna. Dyrektora szkoły (i innej placówki oświatowej) trudno zdefiniować jednym zdaniem, nawet trudno opisać w ramach kilkustronicowego artykułu. Możliwości, jakie stwarzają nie tylko podpowiedzi legislacyjne, ale także odwołania do teoretycznych koncepcji zarządzania jednostką organizacyjną oświaty, jaką jest szkoła, tudzież studia porównawcze między różnymi systemami i rozwiązaniami przyjętymi na świecie powodują, że jednoznacznej, precyzyjnej podpowiedzi raczej nie należy oczekiwać.

Można zatem postawić pytanie inne: kto jest/może być dyrektorem szkoły w Polsce?

Zgodnie ze współcześnie obowiązującymi regulacjami „szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora. Szkołą lub placówką może również kierować

osoba niebędąca nauczycielem powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny" (USO, art. 36 ust. 1 i 2). Uzupełnić należy, że zgodnie z ustawą, osoba niebędąca nauczycielem nie może sprawować nadzoru pedagogicznego i w takim przypadku nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze w szkole lub placówce, np. wicedyrektor (USO, art. 36 ust. 2a). Inne ujęcie nieco inaczej definiuje zagadnienie: „Szkołą kieruje dyrektor, który jest jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej. Dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole" (KN, art. 7 ust. 1).

W ustawach, ale także w całym ogromnym zbiorze prawa, znajdują się porozrzucane najprzeróżniejsze zadania, jakie powinien wykonywać dyrektor szkoły, ale podjęcie próby określenia co kryje się za terminem dyrektor szkoły wyłącznie poprzez zadania, które ma realizować jest przedsięwzięciem trudnym, nie zawsze prowadzącym do skondensowanej, jasnej, precyzyjnej i mającej zastosowanie w każdych warunkach definicji (Jeżowski, 2009).

Szkołą publiczną w Polsce kieruje osoba, której organ prowadzący powierzył stanowisko dyrektora szkoły w wyniku konkursu. Polskie prawo wymaga by osoba, która przyjmie stanowisko dyrektora szkoły była w zasadzie czynnym nauczycielem. Możliwe jest odstępstwo od tego wymagania, ale pod warunkiem pozytywnej opinii kuratora oświaty. Stanowisko dyrektora szkoły można także powierzyć osobie niebędącej nauczycielem, ale jest to zjawisko nader rzadkie. Należy podkreślić, że już w ustawie z 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli[1] zdecydowano, że mianowanie na stałe posady nauczycieli, oraz na stanowiska dyrektorów i kierowników szkół, odbywa się na podstawie konkursu. Na każdą nowoutworzoną lub opróżnioną stałą posadę nauczyciela, czy stanowisko dyrektora i kierownika szkoły, o ile nie zostanie zajęte w drodze służbowej lub dyscyplinarnej, ogłasza się konkurs, w tym na dyrektorów i kierowników szkół [w terminie] do dni 30, a termin ten liczył się od dnia utworzenia lub opróżnienia stanowiska (tamże, art. 11). Dopilnowano też, że przy podwyższeniu stopnia organizacyjnego szkoły powszechnej z pierwszego stopnia na stopień wyższy, lub łączenia kilku szkół stopnia pierwszego w jedną szkołę stopnia wyższego, także należy rozpisać konkurs na jej kierownika. Innym wymogiem był i ten, że kierownikiem szkoły powszechnej drugiego lub trzeciego stopnia mógł zostać nauczyciel nie wcześniej, niż po dwóch latach pracy w charakterze nauczyciela stałego (tamże, art. 12), zaś dyrektorem:

1. szkoły średniej mógł zostać nauczyciel stały nie wcześniej, niż po 8 latach pracy nauczycielskiej,
2. szkoły zawodowej mógł zostać wybitny fachowiec, nie mający za sobą pracy nauczycielskiej, jeśli w zamian tego miał co najmniej pięcioletnią praktykę zawodową,
3. państwowej szkoły średniej ogólnokształcącej mógł zostać wybitny kierownik szkoły prywatnej, chociażby ten nie miał za sobą pracy w szkole państwowej, jeżeli miał za sobą 8 lat pracy nauczycielskiej i:
   a. miał trzy lata nieprzerwanej pracy nauczycielskiej (art. 9),
   b. posiadał przepisane dla ustalenia kwalifikacje zawodowe dla danej kategorii szkół,
   c. w czasie służby otrzymał ostatnio co najmniej dostateczną ocenę kwalifikacyjną.

W przypadku szkoły zawodowej i państwowej szkoły średniej ogólnokształcącej kandydata na dyrektora minował Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Dyrektor szkoły, który otrzymał stanowisko w sposób określony wyżej, uzyskiwał potwierdzenie po trzech latach pracy w charakterze dyrektora przy jednoczesnym spełnieniu pozostałych warunków (tamże, art. 12 w związku z art. 8). Charakterystycznym było i to, że nauczyciel był uprawniony do używania należnego mu – stosownie do pisma nominacyjnego (uwzględniającego w terminologii płeć) – tytułu urzędowego. Nauczyciel miał prawo, by zarówno w stosunkach służbowych, jak i w ogłoszeniach urzędowych określano go tym tytułem. Tytuły były następujące: dyrektor (przełożona), kierownik (-czka), profesor (-ka), nauczyciel (-ka), nauczyciel (-ka) religii, asystent (-ka), instruktor (-ka), wychowawczyni ochronki (tamże, art. 33).

Współcześnie minister edukacji dodatkowo doprecyzowuje wymagania stawiane kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły postanawiając, że „stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły i placówki może zajmować nauczyciel […], który spełnia łącznie następujące wymagania: ukończył studia magisterskie i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce, ukończył studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarzą-

[1] Dz.U. z 1932 r. nr 104, poz. 873 ze zm.

dzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą […], posiada co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela […], uzyskał co najmniej dobrą ocenę pracy […] lub pozytywną ocenę dorobku zawodowego […], spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym, nie był karany karą dyscyplinarną […] oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne, nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe, nie toczy się przeciwko niemu postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego, nie był karany zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi […]" (Rozp. 2009b). Warunków *sine qua non* jest więc bardzo dużo.

Tabela 1. Wymagania stawiane kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły

Stanowisko dyrektora szkoły – wymagania stawiane kandydatom	
Osoba będąca nauczycielem	**Osoba niebędąca nauczycielem**
Ukończone studia magisterskie i posiadanie przygotowania pedagogicznego oraz kwalifikacji do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce	Ukończone studia magisterskie
Ukończone studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą	Ukończone studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą
Co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela	Co najmniej pięcioletni staż pracy, w tym co najmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym
Co najmniej dobra ocena pracy […] lub pozytywna ocena dorobku zawodowego	Ocena nie jest wymagana
Spełnianie warunków zdrowotnych niezbędnych do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym	Spełnianie warunków zdrowotnych niezbędnych do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym
Osoba nie była karana karą dyscyplinarną […] oraz nie toczy się przeciwko niej postępowanie dyscyplinarne	Osoba nie była karana karą dyscyplinarną […] oraz nie toczy się przeciwko niej postępowanie dyscyplinarne
Osoba nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe	Osoba nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe
Nie toczy się przeciwko niej postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego	Nie toczy się przeciwko niej postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego
Osoba nie była karana zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi	Osoba nie była karana zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 r.

Należy mieć na uwadze, że wymagania w stosunku do osoby, która ma zajmować stanowisko dyrektora szkoły, nawet tak drobiazgowo określone i zestawione na tym poziomie (zob. tabela 1), nie są jednak ostatecznymi. Prawo nie jest w stanie przewidzieć każdej sytuacji. Nie jest ono w stanie z góry rozstrzygnąć o sytuacjach losowych i zwyczajnie po ludzku zróżnicowanych. Do podejmowania spraw z tego zakresu włączone zostały sądy. I to one, często w indywidualnych i jednostkowych sprawach, musiały zdecydować dla przykładu, że gdy uchwała rady gminy postanawia, że „stanowisko dyrektora Zespołu Szkół jest stanowiskiem menedżerskim", to formułuje w istocie dodatkowy warunek, jakiemu powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora w szkole lub placówce. Z jednej strony przepis ten może być interpretowany jako poszerzający krąg osób, które mogłyby kierować Zespołem Szkół z pominięciem warunków ustawowych odnoszących się do wymagań kwalifikacyjnych stanowiska nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, z drugiej strony, może być interpretowany jako zawężający krąg takich osób – w sytuacji, gdy o to stanowisko ubiegałby się nauczyciel mianowany lub dyplomowany, to musiałby on wykazać się dodatkowo wykształceniem z zakresu zarządzania organizacjami. A zatem należy uznać, że przepis ten jest przede wszystkim niespójny z przepisami ustawy o systemie oświat. Natomiast, gdyby był interpretowany w ten sposób, że warunkiem powierzenia stanowiska dyrektora Zespołu Szkół w B. byłoby wyłącznie wykształcenie kandydata z zakresu zarządzania, byłby on sprzeczny z przepisami tej ustawy" (I SA/Wa 655/06).

Innym razem sąd musiał rozstrzygnąć, że „dyrektor szkoły nie jest gminnym pracownikiem samorządowym, a powierzenie stanowiska i odwołanie ze stanowiska dyrektora szkoły nie powoduje, że dana osoba przestaje być nauczycielem" (II SA/Bd 643/07). To bardzo celne i determinujące przyszłe zdarzenia postanowienie.

W jeszcze innej sytuacji należało ostatecznie rozstrzygnąć, iż „podstawą nawiązania stosunku pracy z nauczycielem niebędącym uprzednio pracownikiem szkoły, w której powierzono mu na okres 5 lat szkolnych stanowisko dyrektora, jest umowa o pracę na czas określony (okres zajmowania stanowiska dyrektora szkoły)"

(I PK 267/10). Podobnym rozstrzygnięciem, choć z innego obszaru funkcjonowania dyrektora, jest to mówiące, że „zestawiając treść przepisów art. 36 ust. 2 i 2a u.s.o., ustawodawca przyjął jako zasadę kierowanie szkołą lub placówką publiczną przez nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Możliwe jest odstępstwo od tej zasady, lecz po spełnieniu dodatkowych warunków i z umniejszeniem uprawnień takiej osoby. Użycie w przepisie art. 36 ust. 2 u.s.o. wyrażenia może, oznaczać upoważnienie organu ogłaszającego konkurs na dyrektora do wyboru kręgu osób jakim zamierza powierzyć takie stanowisko. Zatem organowi prowadzącemu szkołę pozostawiono swobodę ograniczenia się do zasady przewidującej kierowanie szkołą przez nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, bądź odstąpienia od niej przez poszerzenie kręgu osób jakie mogą taką szkołą kierować (II SA/Go 854/13). Sąd musiał też zdecydować, iż z przepisu art. 36 ust. 2 u.s.o. nie wynika, że możliwym i dopuszczalnym jest powołanie na stanowisko dyrektora w szkole osoby, która nie zgłosiła się do konkursu i której kandydatura nie była poddana procedurze konkursowej. Zasadą przy powierzaniu stanowiska dyrektora jest przeprowadzenie procedury konkursowej, a jedyny wyjątek od tego sposobu wyłonienia kandydata na stanowisko dyrektora zawiera przepis art. 36a ust. 4 u.s.o., gdy do konkursu nie zgłosił się żaden kandydat" (II SA/Op 81/14).

1.2. Stanowisko czy zawód

Praca dyrektora szkoły ma przypisaną jej właściwość, jaką jest ulotność. Praca ta nie jest dana – do czego mentalnie przywykliśmy – na całe życie. Warto zastanowić się, biorąc pod uwagę różne okoliczności, czy praca ta jest związana jedynie z zajmowanym przez dyrektora szkoły stanowiskiem w strukturze organizacyjnej szkoły, czy też podstawą jej świadczenia jest wykonywanie zawodu dyrektora szkoły.

Rozważania w tym zakresie kierują naszą uwagę w stronę dyskusji nad statusem dyrektora szkoły w Polsce (zob. Pery, 2012; Więsław, 2012). Z punktu widzenia prawa status ten wyznaczają między innymi:

- ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
- ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek oraz ponad sto ustaw i rozporządzeń, licząc tylko akty w obszarze tzw. prawa oświatowego (zob. Jeżowski, 2009).

W Polsce toczy się obecnie dyskusja nad wypracowaniem zmian w statusie zawodowym dyrektora szkoły. Biorąc pod uwagę rolę dyrektora szkoły wyznaczoną przepisami prawa, można sądzić, że stwarzają one szeroką autonomię do działań dyrektora szkoły i że jego pozycja uległa ostatnio wyraźnemu wzmocnieniu. Niemniej jednak niektóre środowiska wyrażają opinię, że dyrektorzy szkół są najsłabszym ogniwem w systemie edukacji (zob. Więsław, 2012). Problem w zasadniczej mierze dotyczy rozbieżności między formalnym zakresem uprawnień dyrektorów szkół i realnej możliwości skorzystania z tych uprawnień. Badania pokazują, że w dwóch najważniejszych obszarach kierowania szkołą, a mianowicie w obszarze polityki personalnej oraz obszarze decydowania o finansach szkoły dyrektorzy czują się ograniczeni w swoich działaniach. Brak selekcji do zawodu nauczyciela, masowość kształcenia na studiach pedagogicznych oraz biurokratyczny awans zawodowy uniemożliwiają dyrektorom szkół prowadzenie odpowiedniej polityki kadrowej (Tołwińska, 2012).

Ukazany przez nas powyżej przegląd wybranych sentencji wyroków sądowych pokazuje, że stanowisko dyrektora szkoły (innej placówki oświatowej) jest dość wyraziste i prestiżowe. Niemniej jednak, zdarza się, że samo powołanie na to stanowisko wymaga interwencji wymiaru sprawiedliwości, który ma rozstrzygać o sprawach zróżnicowanych, które nie zostały przewidziane w prawie. Praca na stanowisku dyrektora szkoły wiąże się z olbrzymią odpowiedzialnością, stąd nie jest ono sprowadzane do przeciętnego miejsca, z jakiego się ją świadczy. Co prawda do zajmowania tego stanowiska trzeba z reguły wykonywać zawód nauczyciela, to jednak w kontekście tego, co już wcześniej powiedziano, w Polsce w rozumieniu przepisów ogólnych i ustrojowych oświaty nie ma zawodu dyrektora szkoły w rozumieniu: „z zawodu jestem dyrektorem szkoły". Zajmowanie stanowiska dyrektora szkoły jest z reguły nadbudowane na wyuczonym i wykonywanym zawodzie podstawowym, jakim jest zawód nauczyciela konkretnego przedmiotu, choć – i warto to szczególnie podkreślić – Minister Pracy i Polityki Społecznej umieścił zawód dyrektora szkoły w swoim Rozporządzeniu z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania

(Rozp. 2014). Zawód ten umieszczony jest w charakterystycznym ujęciu ministerialnej systematyki, w grupie 1. – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy – grupa ta obejmuje zawody, w których podstawowymi zadaniami są: planowanie, określanie i realizowanie podstawowych celów i kierunków polityki państwa, formułowanie przepisów prawnych oraz kierowanie działalnością jednostek administracji publicznej, a także sprawowanie funkcji zarządzania w przedsiębiorstwach lub ich wewnętrznych jednostkach organizacyjnych, w podgrupie 13. – kierownicy do spraw produkcji i usług, i dalej: 134. – kierownicy / dyrektorzy w instytucjach usług wyspecjalizowanych, a następnie 1345. – kierownicy w instytucjach edukacyjnych i ostatecznie 134 501. – dyrektor szkoły. Przytoczona systematyka oparta jest na logicznych przesłankach, sytuujących dyrektora szkoły wśród różnych wyspecjalizowanych kierowników. Można się chyba pokusić o stwierdzenie, że dyrektor szkoły, w tym ujęciu, jest jednym z zawodów kierowniczych.

Warto także zauważyć, że dane zgromadzone na potrzeby raportu o zawodach deficytowych i nadwyżkowych (*Zawody* .., 2015), który został opracowany przez Wydział Analiz i Statystyki na rzecz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, pokazują, że w roku 2014 w zawodzie dyrektor szkoły (zawód z kodem 134 501) odnotowano 58 bezrobotnych (nowych ofert pracy 18), zaś wskaźnik deficytu do nadwyżki wynosił 0,3396[2]. Sytuowało to ten zawód w osiemnastej setce zawodów deficytowych (na prawie 2700 zawodów). Interesujące jest to, że ośmioro z 58 bezrobotnych dyrektorów szkół, a potem dziewięcioro pozostawało bez pracy w okresie dłuższym niż jeden rok. Ciekawe jest i to, że zarejestrowali się jako bezrobotni dyrektorzy szkoły, a nie według swojej specjalności nauczycielskiej. Rzecz wydaje się godna oddzielnego badania i bardziej szczegółowej analizy.

Tabela 2. Bezrobotni dyrektorzy szkół w roku 2014 [osób]

Półrocze	bezrobotni zarejestrowani		w tym bezrobotni poprzednio pracujący według czasu			liczba zgłoszonych miejsc pracy
	w półroczu	na koniec półrocza	do 1 miesiąca	1-12 miesięcy	powyżej 12 miesięcy	
I	22	30	7	14	8	9
II	31	33	3	20	9	9

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w 2014* (2015, s. 32 i nast.), dostęp: http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/arejestrowanibezrobotniorazofertypracywedugzawodwispecjalnoci/rok-2014/

Poruszany przez nas dylemat, czy dyrektor szkoły to zawód, czy jedynie stanowisko powierzane na określony czas nauczycielowi konkretnego przedmiotu trudno jest w tym miejscu rozstrzygnąć. Niemniej jednak badania nad dyrektorami szkół w Polsce pokazują, że kwestią domagającą się szczególnego namysłu jest profesjonalizacja działań dyrektora szkoły i podjęcie odpowiedzi na pytanie o to, „czy nie powinniśmy tworzyć warunków ku temu, by móc wreszcie faktycznie mówić o zawodzie dyrektora szkoły w naszym kraju, co jest tak często zaniedbywane w dyskusjach nad szkołą i pracą dyrektorów szkół" (Madalińska-Michalak, 2015, s. 378).

1.3. Ujęcie statystyczne

Przedstawiając obraz dyrektora szkoły w ujęciu statystycznym, postanowiliśmy nie pomijać także wicedyrektorów. Jest ku temu kilka powodów. Pierwszy to ten, że stanowią sporą część kadry kierowniczej oświaty, bo we wrześniu 2014 roku było to ponad 15 tys. osób, to znaczy 35,8% tej grupy. Drugi to ten, że ustawa o systemie oświaty umiejscawia wicedyrektora w strukturze szkoły, postanawiając między innymi, iż:

– „do czasu powierzenia stanowiska dyrektora […] organ prowadzący może powierzyć pełnienie obowiązków dyrektora szkoły wicedyrektorowi, a w szkołach, w których nie ma wicedyrektora, nauczycielowi tej szkoły, jednak nie dłużej niż na okres 10 miesięcy" (art. 36a ust. 5),
– „w szkole lub placówce, w których zgodnie z ramowym statutem może być utworzone stanowisko wicedyrektora […], powierzenia tych stanowisk i odwołania z nich dokonuje dyrektor szkoły lub placówki, po

[2] Zob. wiersz 241 w Tablicy: „Napływ bezrobotnych i ofert pracy oraz wskaźnik intensywności deficytu/nadwyżki w 2014 roku, liczba zarejestrowanych bezrobotnych w końcu 2014 r. według grup zawodów i specjalności w układzie alfabetycznym", dostęp: http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/zawody-deficytowe-i-nadwyzkowe/rok2014/

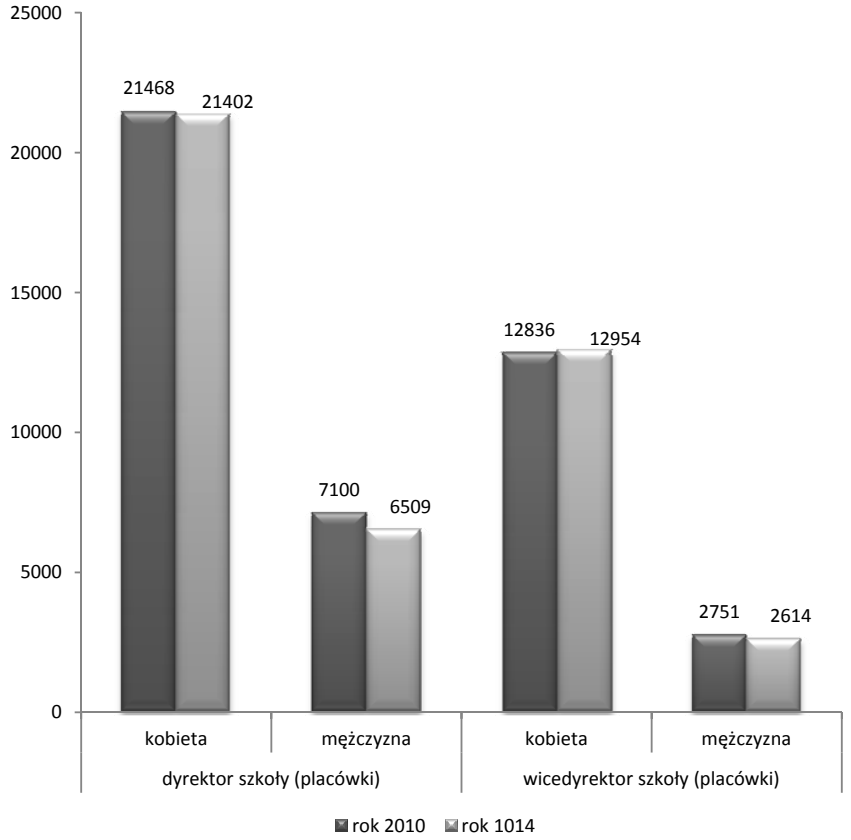
zasięgnięciu opinii organu prowadzącego, rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej" (art. 37 ust. 1),

– „w przypadku nieobecności dyrektora szkoły lub placówki zastępuje go wicedyrektor, a w szkołach i placówkach, w których nie utworzono stanowiska wicedyrektora – inny nauczyciel tej szkoły lub placówki, wyznaczony przez organ prowadzący" (art. 39 ust. 7).

Wymagania formalne wobec wicedyrektorów określają §§ 7, 7a, 8 i 10 rozporządzenia Ministra Edukacji (Rozp. 2009b), zaś warunki, które muszą być spełnione, by stanowisko utworzyć, rozporządzenia w sprawie statutów ramowych (Rozp. 2001). Trzeci powód, dla którego mówimy tutaj także o wicedyrektorach szkół, to ten, że w wielu sprawach wicedyrektorzy działają z upoważnienia dyrektorów, podpisując między innymi decyzje administracyjne, przy czym dokumenty przez nich sygnowane znajdują się w obiegu prawnym i rodzą dla różnych osób i podmiotów określone skutki prawne.

Pojawiają się więc pytania o to, kim zatem są osoby, które podejmują się wykonywać czynności związane z kierowaniem szkołą, czy spełniają wszystkie określone prawem wymagania i jaki obraz dyrektora szkoły wyłania się nam z analizy danych statystycznych. Między rokiem 2010 a 2014 ogólna liczba szkół (bez przedszkoli i placówek oświatowych) w Polsce zmniejszyła się z 35 732 do 33 288, tj. o 2444 jednostek, a liczba uczniów z 5 571 576 do 5 185 418, tj. o ponad 386 tys. uczniów i wychowanków. Interesującym jest zatem, czy zmniejszenie liczby szkół i uczniów o 7% w ciągu czterech lat miało wpływ na liczbę kadry kierowniczej liczonej liczbą dyrektorów i wicedyrektorów szkół.

Rysunek 1. Liczba osób zatrudnionych na stanowisku dyrektora i wicedyrektora szkoły, stan na dzień 30 września roku 2010 i 2014 z podziałem na płeć



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Z danych MEN wynika, że w końcu września 2010 roku w Polsce było 28 600 dyrektorów i 15 597 wicedyrektorów, zaś w roku 2014 roku było 27 911 dyrektorów szkół i placówek oraz 15 568 wicedyrektorów (zob. Rysunek 1). Tak więc liczba dyrektorów zmniejszyła się o 2,4%, a wicedyrektorów o 0,2%. Łatwo zauważyć, że dynamika zmian w grupie uczniów i placówek w zestawieniu z grupą dyrektorów nie była proporcjonalna.

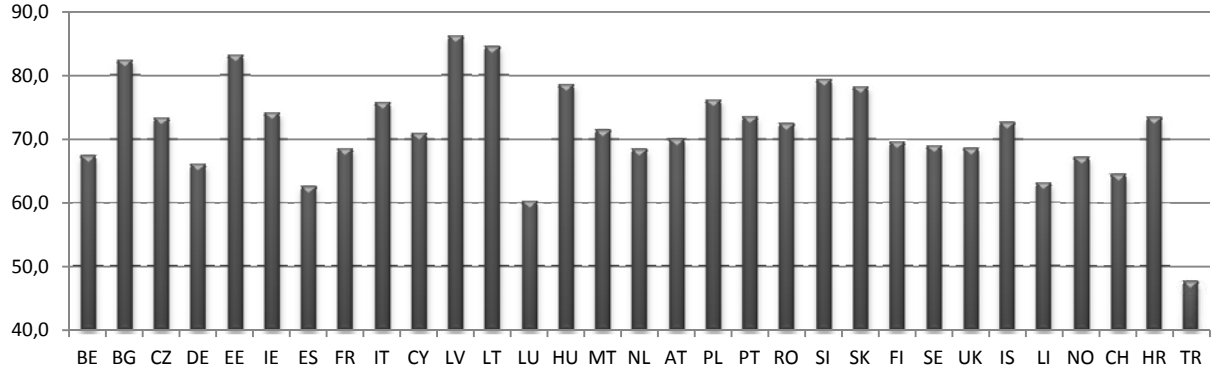
Jeśli na grupę tę spojrzeć od strony płci, to – niestety, jak twierdzą psychologowie (Biddulph, 2011) – dominują (podobnie jak w całym zawodzie nauczycielskim) nad mężczyznami kobiety. Na interesujących nas tutaj

stanowiskach kierowniczych w roku 2010 kobiety stanowiły aż 77,7% wszystkich dyrektorów i wicedyrektorów, zaś cztery lata później wartość ta wynosiła już 79% (zob. Rysunek 2). W roku 2014 było zatrudnionych 34 356 kobiet na stanowisku dyrektora i wicedyrektora w szkole, zaś mężczyzn łącznie na tych stanowiskach było zaledwie 9123.

Z jednej strony jest to zapewne efekt feminizacji zawodu, ale też jego pauperyzacji w drugim półwieczu XX wieku, kiedy to polityka płacowa realizowana przez państwo wobec nauczycieli nie przystawała do potrzeb nauczycielskich rodzin (model mężczyzny utrzymującego ekonomicznie rodzinę), ale także nie zaspokajała ambicji przynajmniej części tego środowiska aspirującego do grupy inteligencji. Feminizacja zawodu nauczycielskiego – jak słusznie zauważa Agnieszka Gromkowska-Melosik (2013) – nie tyle przyniosła degradację tego zawodu, co „feminizacja była konsekwencją utraty atrakcyjności przez ten zawód" (tamże, s. 86), a co za tym idzie zmniejszenia się prestiżu tego zawodu z powodów społeczno-ekonomicznych.

Problem feminizacji zawodu nauczycielskiego i w konsekwencji grupy dyrektorów szkół dotyczy także wszystkich państw Unii Europejskiej, gdzie większość nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich to kobiety. Od roku 2002/03 odnotowano dodatkowo niewielki wzrost odsetka nauczycielek na tych poziomach kształcenia. W roku 2009 we wszystkich państwach europejskich ponad 60% nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1, 2 i 3) stanowiły kobiety. W czterech krajach (Bułgaria, Estonia, Łotwa i Litwa) wskaźnik ten wynosił nawet 80%. Dotyczy to całej populacji nauczycieli, ale w pewnym stopniu pozwala wyobrazić sobie ową nadreprezentację kobiet w grupie dyrektorów szkół (zob. *Kluczowe dane o edukacji*.., 2012, s. 122).

Rysunek 2. Odsetek nauczycielek w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3) [%]



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012, s. 122

W grupie tej dominują, zresztą zgodnie z obowiązującymi wymogami prawa, nauczyciele z wykształceniem wyższym – magisterskim i licencjackim z przygotowaniem pedagogicznym. Niemniej warto zauważyć, że nieliczna grupa, bo 205 osób (0,47% całej populacji) legitymowała się wykształceniem niższym od wyznaczonego przez prawo. Na tym poziomie analizy trudno dociec, czy za każdym razem dotyczyło to osób niebędących nauczycielami – tworzących grupę – jak to się potocznie przyjęło mówić – tzw. menedżerów, o których wspomina ustawa, a co zresztą pozostawałoby w sprzeczności ze stawianymi im wysokimi wymaganiami, jeśli chodzi o kompetencje z zakresu zarządzania.

Tabela 3. Wykształcenie dyrektorów i wicedyrektorów szkół według płci w roku 2014 [osób]

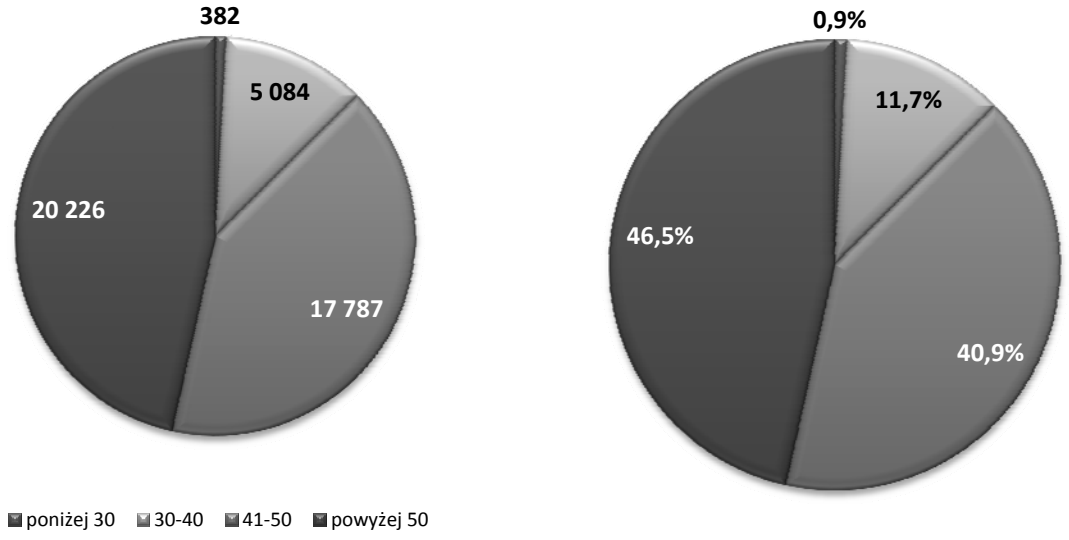
Nazwa grupy poziomu wykształcenia*	Stanowisko							
	dyrektor				wicedyrektor			
	kobieta		mężczyzna		kobieta		mężczyzna	
	liczba	udział	liczba	udział	liczba	udział	liczba	udział
Stopień naukowy doktora lub doktora habilitowanego, tytuł zawodowy magistra z przygotowaniem pedagogicznym	20 824	97,2%	6 383	97,9%	12 684	97,9%	2 559	97,7%
Tytuł zawodowy magistra bez przygotowania pedagogicznego, tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) z przygotowaniem pedagogicznym	468	2,2%	112	1,7%	232	1,8%	48	1,8%

Tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) bez przygotowania pedagogicznego, dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego, nauczycielskiego kolegium języków obcych	38	0,2%	8	0,1%	14	0,1%	6	0,2%
Pozostałe kwalifikacje	89	0,4%	15	0,2%	30	0,2%	5	0,2%
Razem	21 419	100,0%	6 518	100,0%	12 960	100,0%	2 618	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej
* Kategorie wykształcenia przyjęto na podstawie załącznika do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (DzU z 2014 r. poz. 416 ze zm.).

Warto zauważyć, że w grupie kadry zarządzającej niewielki udział mają młodzi nauczyciele. Na stanowiskach kierowniczych pracowały zaledwie 382 osoby (0,9%) poniżej 30. roku życia, w tym na stanowisku dyrektora pracowało 233 kobiet, zaś na stanowisku wicedyrektora 120 kobiet, wobec 11 mężczyzn na stanowisku dyrektora i 18 na stanowisku wicedyrektora. Można postawić tezę, że być może kobiety w okresie rozwijania aktywności zawodowej potrafią też zadbać o swoją karierę. W grupie wiekowej 30-40 lat (11,7%) było 3986 kobiet (2 049 dyrektorek i 1937 wicedyrektorek), natomiast mężczyzn jedynie 1098 (odpowiednio: 596 i 502 osób). W grupie osób 41-50 lat (40,9%) znów przeważały liczbowo kobiety nad mężczyznami. Łącznie było ich 14 421 (odpowiednio: 8711 i 5710) w stosunku do 3366 mężczyzn (odpowiednio: 2310 i 1056). Jednak zdecydowanie największą grupę na stanowiskach kierowniczych w szkole (stanowiskach dyrektora i wicedyrektora) stanowią osoby po 50-tym roku życia – 46,5%, w tym kobiety 15 596 (odpowiednio 10 409 i 5187) i mężczyźni 4630 (odpowiednio: 3592 i 1038). Rozkład wieku polskich dyrektorów i wicedyrektorów ilustruje rysunek 3.

Rysunek 3. Dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół według wieku w roku 2014



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Jednym z wymogów objęcia stanowiska kierowniczego w szkole jest – jak pokazaliśmy wcześniej – posiadanie przez nauczyciela przystępującego do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Praktyka jednak dowodzi, że ten warunek można ominąć i prawie 3% (w 2014 roku) wszystkich dyrektorów w Polsce nie miało wymaganego stopnia awansu w czasie konkursu na stanowisko dyrektora. Jeśli dodać do tego dyrektorów i wicedyrektorów bez stopni awansu, to okazuje się, że 4,8% całej grupy powierzono stanowisko, nie zważając na ów wymóg (w roku 2010 było to 2,6%, a więc zdecydowanie mniej). Należy zauważyć, że w roku 2010 kryterium awansu zawodowego nie spełniało 1014 dyrektorów. Natomiast w roku 2014 było to już 1802, a wśród wicedyrektorów wielkości te wynosiły odpowiednio: 412 i 655 osób. W liczbach bezwzględnych to ponad 4,9 tys. osób (2014). Sytuacja to dowodzi, że zasady przestrzegania prawa w tym zakresie liberalizowały się w sporym tempie.

Tabela 4. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stopni awansu 30 września w roku 2010 i 2014 [osób]

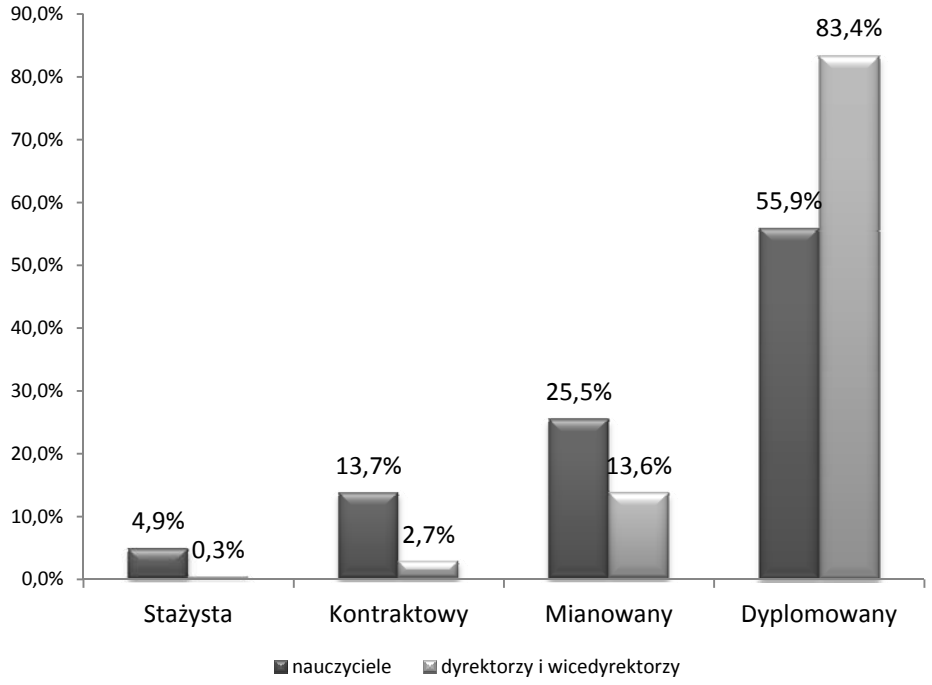
Nauczyciel	Stanowisko							
	dyrektor szkoły (placówki)				wicedyrektor szkoły (placówki)			
	kobieta		Mężczyzna		Kobieta		mężczyzna	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014	2010	2014
bez stopnia	389	777	211	220	72	142	41	52
Stażysta	35	73	11	20	16	29	4	9
Kontraktowy	288	626	80	86	211	347	68	76
Mianowany	3 807	2 832	1 257	885	1 909	1 660	542	396
Dyplomowany	16 969	17 124	5 553	5 314	10 633	10 783	2 101	2 090

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Zapewne istnieją jakieś racjonalne uzasadnienia takiego stanu. Pojawia się jednak wątpliwość, dlaczego co dwudziesty dyrektor i wicedyrektor nie muszą przejmować się postanowieniami prawa i podejmują się wyzwań, mając ku temu niewielkie kompetencje, przynajmniej formalne. Zastanawia chociażby fakt, skąd u ponad stu kobiet (w roku 2014) i prawie 30 mężczyzn wystarczy podjęcie zatrudnienia w szkole (placówce oświatowej), by objąć stanowisko, do którego inni dochodzą latami wytrwałym wysiłkiem skoncentrowanym na rozwoju zawodowym w celu poszerzania swojej wiedzy, rozwijania umiejętności w toku kształcenia i samokształcenia.

Pewnym dopełnieniem informacji o stopniach awansu zawodowego nauczycieli jest informacja o tym, jak owe stopnie w ogóle funkcjonują w systemie.

Rysunek 4. Udział nauczycieli i dyrektorów z wicedyrektorami według stopni awansu zawodowego w ogólnej liczbie nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty, stan na 30 września 2014 roku [%]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Proporcje udziału poszczególnych stopni w grupie nauczycieli i kadry kierowniczej są zróżnicowane. W przypadku nauczycieli stażystów i kontraktowych występuje nawet nie uwzględniana przez prawo, wspomniana wyżej nadreprezentacja, gdyż nauczyciele legitymujący się tymi stopniami w zasadzie nie powinni być dopuszczeni do zajmowania stanowisk dyrektorów i wicedyrektorów. Natomiast grupa nauczycieli mianowanych jest reprezentowana proporcjonalnie dwa razy rzadziej, niż wskazywałby na to ich udział w całej populacji, a jednocześnie nauczyciele dyplomowani zajmują o 50% częściej stanowiska kierownicze, niż wskazywałby na to ich udział w populacji.

Pytanie, jakie wyłania się na tym etapie analizy, to pytanie o motywacje. Można je sformułować następująco: „Dlaczego stanowiska kierownicze powierzane są częściej nauczycielom z wyższym stopniem awansu zawodowego?". Jednocześnie pojawia się kolejne pytanie o to, dlaczego organy do tego powołane, odstępując od uwarunkowań wynikających z prawa, powołują osoby niespełniające warunku posiadania odpowiedniego stopnia awansu zawodowego oraz w jakim zakresie kwestia ta dotyczy dyrektorów zatrudnionych na podstawie art. 36 ust. 2 USO, co mogłoby w pewnym stopniu uzasadniać tego typu działania.

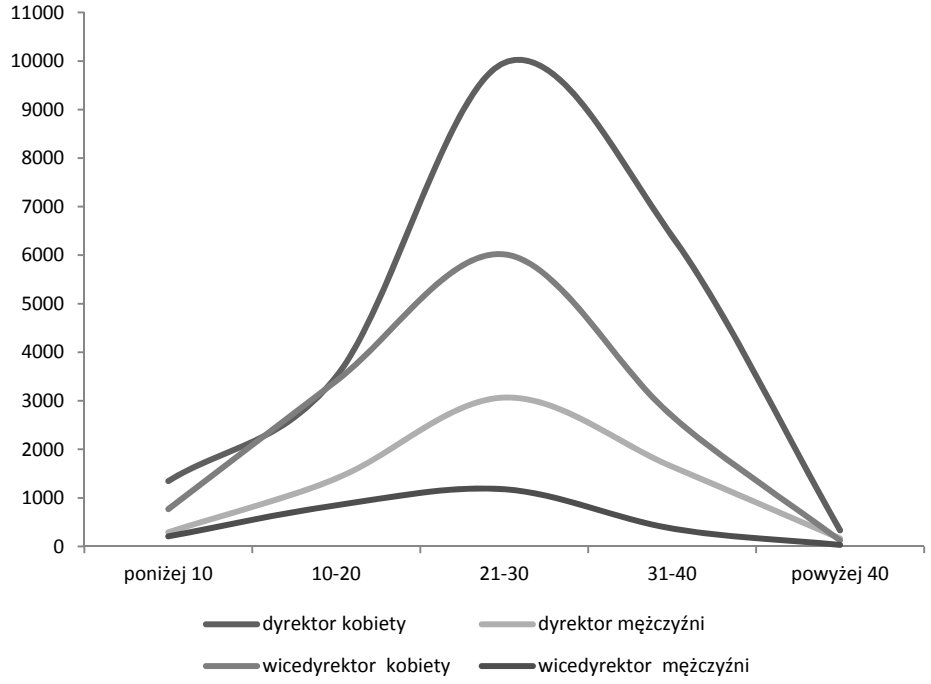
Tabela 5. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stażu pedagogicznego w roku szkolnym 2014/15, stan na 30 września 2014 roku [osób]

Staż pedagogiczny dyrektorów i wicedyrektorów	Stanowisko							
	dyrektor				wicedyrektor			
	kobieta		mężczyzna		kobieta		mężczyzna	
	liczba	udział	liczba	udział	liczba	udział	liczba	udział
poniżej 10	1 345	6,2%	292	4,4%	768	5,9%	207	7,9%
10-20	3 500	16,3%	1 400	21,3%	3 407	26,2%	847	32,2%
21-30	9 962	46,3%	3 067	46,7%	6 017	46,3%	1 176	44,7%
31-40	6 393	29,7%	1 644	25,0%	2 683	20,6%	368	14,0%
powyżej 40	331	1,5%	164	2,5%	124	1,0%	32	1,2%
Razem	21 531	100,0%	6 567	100,0%	12 999	100,0%	2 630	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Kolejna odsłona nie ilustruje spełniania wymogów formalnych, a jedynie jest fotografią konkretnej sytuacji. Sumaryczne zestawienie dla obu podgrup (dyrektorów i wicedyrektorów) prezentuje prawie dokładny rozkład naturalny.

Rysunek 5. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stażu pedagogicznego, stan na 30 września 2014 roku [osób]

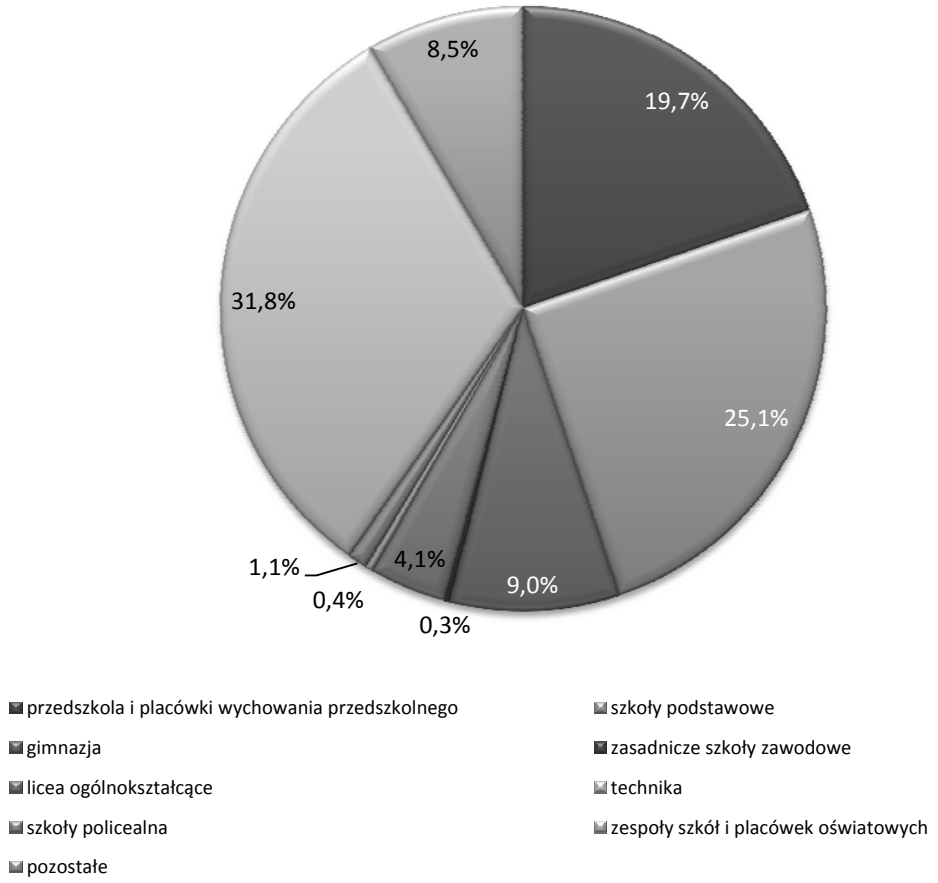


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Zebrane dane pokazują, że 6% badanej grupy stanowią dyrektorzy i wicedyrektorzy z niewielkim stażem pedagogicznym, bo do 10 lat pracy na stanowisku nauczyciela. W przedziale 10-20 lat pracy pedagogicznej znajduje się 20,9% osób, w kolejnym: 20-30 lat pracy jest ponad 46% dyrektorów i wicedyrektorów, czyli w przybliżeniu prawie połowa; ¼ legitymuje się stażem powyżej 30 lat pracy, a jedynie 1,5% powyżej 40 lat. Dominacja dyrektorów ze stażem w trzeciej dekadzie może być echem faktu, iż jeszcze 20 lat temu nauczy-

ciele z 30-letnim stażem odchodzili na emeryturę, a stanowiska kierownicze powierzano im właśnie jako ukoronowanie kariery[3]. Dziś te osoby są u szczytu rozwoju intelektualnego i zawodowego – zajmowanie w tym czasie stanowisk dyrektorskich być może jest docenieniem tego faktu. Dodajmy jeszcze, że na poszczególnych poziomach (zob. Rysunek 6) omawiane proporcje rozkładają się w sposób zróżnicowany, choć, co oczywiste, dominacja kobiet jest tu aż nadto wyrazista.

Rysunek 6. Udział dyrektorów i wicedyrektorów według typu szkoły w roku szkolnym 2014/15 w ogólnej liczbie kadry kierowniczej, stan na 30 września 2014 roku [%]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej według bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Zestawienie wizualizowane rysunkiem 6 ilustruje przynajmniej dwa wymiary zagadnienia: liczbę placówek w danym typie (dominują szkoły podstawowe) oraz ich wielkość (duża szkoła to konieczność powołania osoby na stanowisko wicedyrektora). Zaobserwować można także, iż w szkołach i placówkach prowadzonych przez gminy zatrudnienie znajduje prawie 54% kadry kierowniczej polskiej oświaty. Do tego dodać należy szefów zespołów szkół, które w tym zestawieniu nie odgrywają jakiejś kluczowej roli, nie mniej stanowią prawie 1/3 sumy stanowisk kierowniczych w polskich szkołach i placówkach. Zauważyć też warto, że w podgrupie „pozostałe" ujęto licea profilowane i licea uzupełniające, a podgrupa „technika" obejmuje także technika uzupełniające, stanowiące bez mała 29% placówek tego typu.

Innych wniosków dostarcza zagadnienie zasygnalizowane już wyżej (patrz: rysunek 7), a mianowicie feminizacja tak zawodu nauczycielskiego, jak i stanowisk kierowniczych w szkołach i placówkach oświatowych.

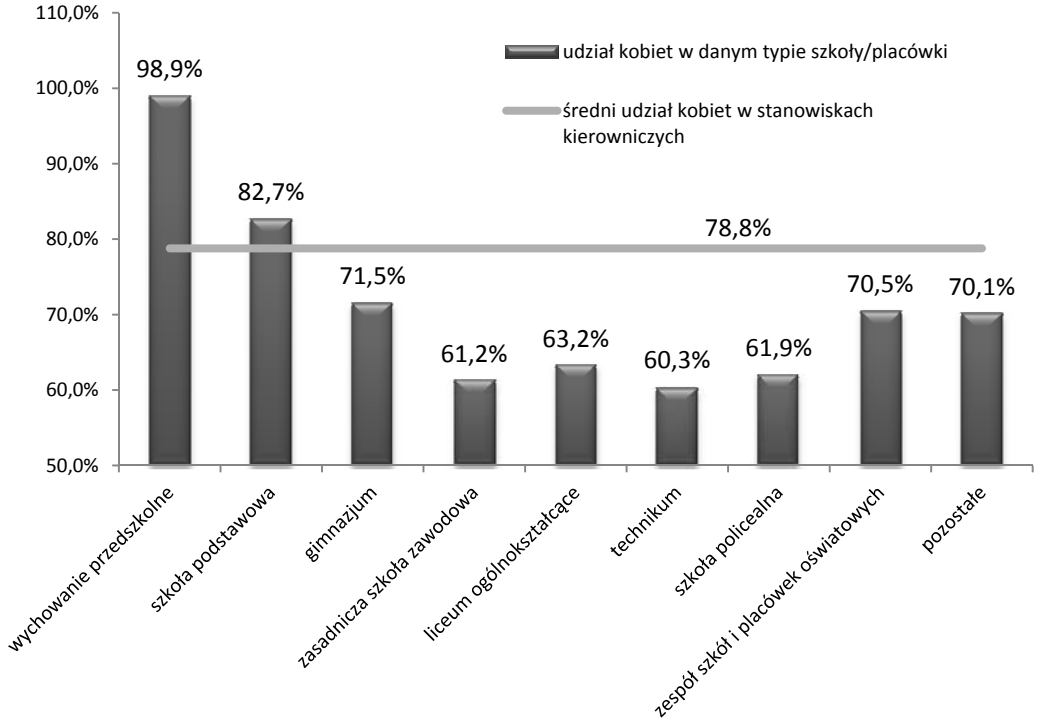
Aby w pewnym stopniu przybliżyć tło (i problem) warto odwołać się do udziału kobiet w populacji nauczycieli w poszczególnych typach szkół. I tak, średnio w szkołach i placówkach było 81,8% nauczycielek (*Oświata i wychowanie…*, 2014). W poszczególnych, interesujących nas typach szkół, odnotowano udział kobiet w zespołach nauczycielskich:

– wychowanie przedszkolne – 99,1%,

[3] Sytuacja zmieniła się 1 stycznia 1999 roku w związku z wejściem w życie art. 88 ust. 2a KN w brzmieniu nadanym mu art. 150 ustawy z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (Dz.U. z 1998 r. nr 162, poz. 1118).

– szkoły podstawowe – 86,6%,
– gimnazja – 75,9%,
– zasadnicze szkoły zawodowe – 53,9%,
– licea ogólnokształcące – 71,6%,
– technika – 65,0%,
– szkoły policealne – 67,7%,
– pozostałe – 63,3%.

Rysunek 7. Udział kobiet w piastowaniu stanowisk kierowniczych w różnych typach szkół i placówek, stan na 30 września 2014 roku [%]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej według bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

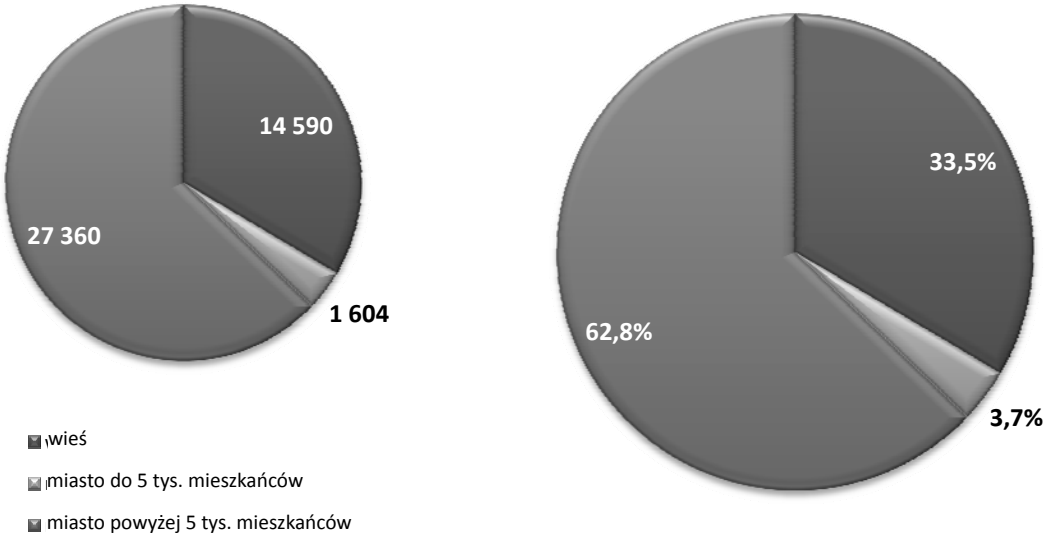
We wrześniu 2014 roku średnio 78,8% stanowisk kierowniczych (dyrektorskich i wicedyrektorskich) w Polsce zajmowały kobiety, czyli reprezentatywność była prawie idealna. Niemniej zaobserwować można pewną prawidłowość: im wyższy poziom kształcenia (wyższy ISCED, *International Standard*…2006)[4], tym mniejszy udział kobiet w kierowaniu szkołą na danym poziomie. I tak, najwięcej kobiet kieruje przedszkolami (bez mała 100% – pojedyncze przypadki, dokładnie 94 mężczyzn, tylko potwierdzają regułę, że na tym etapie edukacyjnym mężczyźni kulturowo i poprawnościowo nie są mile widziani, zapewne ze szkodą dla procesów edukacyjnych) (Biddulph, 2011). Szkołami podstawowymi kieruje 83% kobiet (udział nauczycielek w grupie zawodowej nauczycieli pracujących w przedszkolach to 86,6%). Gimnazjami kieruje 73% kobiet (udział kobiet w grupie osób pracujących w gimnazjach na stanowisku nauczyciela stanowi 75,9%), natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych, to już tylko przeciętnie 62,7% kobiet, z tym, że najwięcej w liceach ogólnokształcących – 63,2% (ogółem w liceach zatrudnionych na stanowisku nauczyciela jest 71,6% kobiet). Podobne proporcje w zależności od poziomu edukacyjnego obserwowane są także w innych krajach.

[4] Aktualna wersja klasyfikacji poziomów kształcenia wprowadzona w 1997 roku – ISCED-97 obejmuje siedem poziomów kształcenia od ISCED 0 (edukacja przedszkolna) do ISCED 6 (szkolnictwo wyższe II stopnia). Należy zaznaczyć, że w 2009 roku rozpoczęto przegląd ISCED i w listopadzie 2011 roku podczas Konferencji Generalnej UNESCO przyjęto poprawioną wersję klasyfikacji: ISCED 2011. Klasyfikacja ta w stosunku do poprzedniej jest bardziej rozbudowana i obejmuje nie siedem, ale osiem poziomów edukacji. Zastosowanie ulepszonej wersji klasyfikacji ISCED zaowocuje – jak się zakłada – jeszcze wyższą porównywalnością wyników uzyskiwanych z wykorzystaniem wskaźnika ESL, co ma być widoczne już w roku 2015, gdyż począwszy od roku 2014 dane do obliczania wskaźnika ESL będą zbierane właśnie z uwzględnieniem nowej klasyfikacji ISCED. Pełny opis Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia jest dostępny na stronie internetowej Instytutu Statystycznego Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO).

Oddzielną kwestią są zespoły szkół, w skład których wchodzą różne typy szkół i placówek i cała grupa pozostałych placówek. Tutaj, średnio nieco ponad 70% dyrektorów i wicedyrektorów stanowią kobiety, więcej niż w szkołach ponadgimnazjalnych, ale mniej niż średnio w kraju (zob. Rysunek 7). Budzi to kolejne wątpliwości i pytania. Jak to się dzieje, że mimo niewielkiej korelacji między feminizacją pokoju nauczycielskiego a feminizacją gabinetów dyrektorskich, dysproporcje rosną wraz z podwyższaniem etapu edukacyjnego? Współczynnik determinacji (kwadrat współczynnika korelacji Paerson'a – R^2) dla opisujących je wartości wynosi aż 0,86, co wskazuje na znaczącą zależność liniową – im wyższy poziom edukacyjny tym niższy udział kobiet w kierowaniu szkołą. Nie nam oceniać, czy takie relacje i zachowania są pożądane, ale należy żywić przekonanie, iż jest to cenny materiał do oddzielnych badań socjologicznych, społecznych, a nawet antropologicznych.

Środowiskowo reprezentatywność kadr kierowniczych oświaty w Polsce jest dość charakterystyczna i nie odbiega od innych, prezentowanych wyżej wyników analiz.

Rysunek 8. Dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół i placówek według miejsca lokalizacji szkoły (placówki), stan na 30 września 2014 roku [liczba i udział]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej według bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

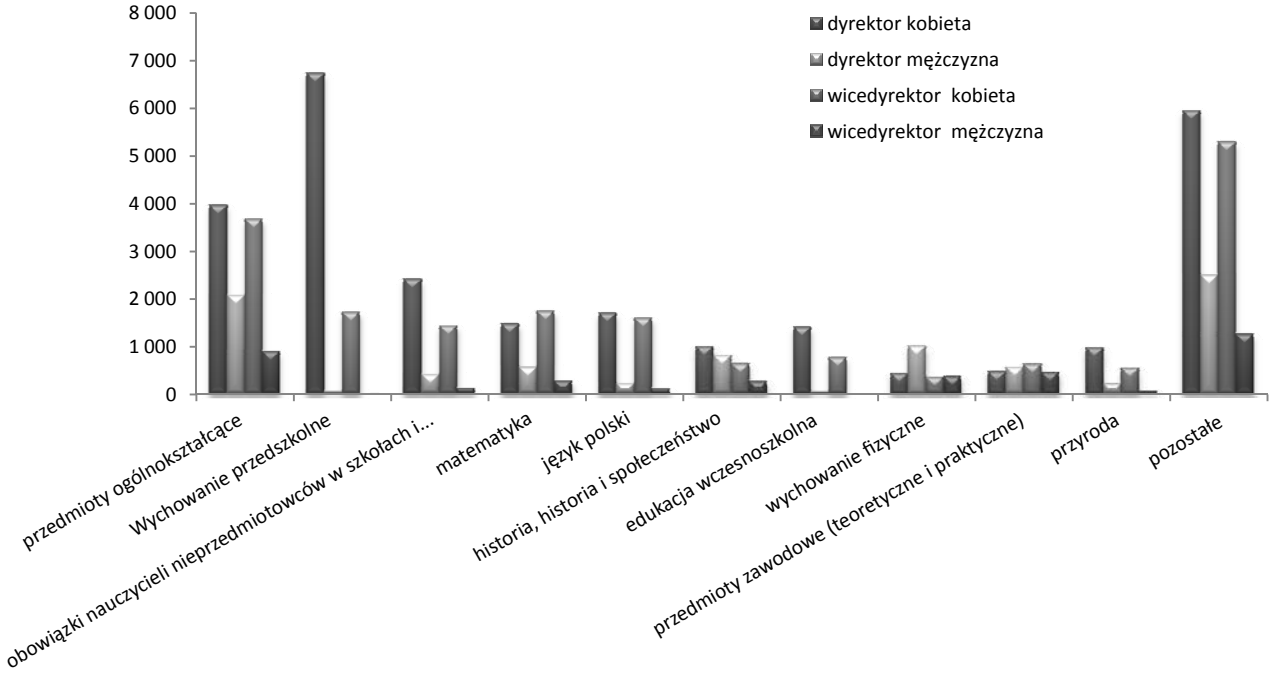
Relatywnie najmniej jest kobiet zatrudnionych na stanowisku dyrektora szkoły na wsi i w miastach do 5 tys. mieszkańców, ale to logiczna konstatacja, choćby z uwagi na zlokalizowanie tam jedynie części przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów. Pozostałe szkoły i placówki lokalizowane są (z powodów komunikacyjnych), z uwagi na dostępność, przede wszystkim w miastach. Poza tym w szkołach podstawowych zlokalizowanych na wsiach uczy się ok. 39,0% całej populacji, a w gimnazjach 34,7% (*Oświata i wychowanie…*, 2014). Stąd też 34% kobiet i 11% mężczyzn zatrudnionych na stanowisku dyrektora szkoły pracuje na wsi i miastach do 5 tys. mieszkańców, a wspomagają ich osoby zatrudnione na stanowisku wicedyrektora szkoły (12% kobiet i 2% mężczyzn). Generalnie rzecz ujmując można powiedzieć, że w środowiskach zurbanizowanych zatrudnionych jest więcej wicedyrektorów obojga płci, gdyż zlokalizowane tam szkoły są na ogół większe. Dlatego 12 398 dyrektorów z małych środowisk zatrudnia 3802 wicedyrektorów (32% wszystkich wicedyrektorów); a 15 590 dyrektorów ze środowisk zurbanizowanych zatrudnia aż 11 770 wicedyrektorów.

Uzupełnieniem tych danych są informacje, że środowiskowy udział kobiet wynosił w szkołach i placówkach wiejskich – 78,5%, w miastach do 5 tys. mieszkańców – 74,3%, a miastach powyżej tego progu – 79,6%.

Wśród specjalności nauczycielskich reprezentowanych wśród dyrektorów dominuje, co raczej oczywiste, wychowanie przedszkolne (6772 osób), jako że nie można objąć stanowiska w przedszkolu nie mając specjalności związanej z nauczaniem w nim. Ta grupa dyrektorów dysponuje też najmniej liczną grupą wicedyrektorów (20,2% w stosunku do liczby dyrektorów). Na drugim miejscu plasują się przedstawiciele przedmiotów ogólnokształcących – 6035 osób z zapleczem wicedyrektorów stanowiącym 43,0% liczby dyrektorów. Sporą grupę stanowią też „nauczyciele-nieprzedmiotowcy" w szkołach i placówkach (2809 plus 35,4% wicedyrektorów). Do grup dyrektorów liczących w skali kraju ponad 1 tysiąc osób należą też matematycy – 2028 osób

(plus 49,3% wicedyrektorów); poloniści – 1928 (plus 46,9% wicedyrektorów), historycy i nauczyciele wiedzy o społeczeństwie – 1812 (oraz 32,8% wicedyrektorów), nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – 1451 (wraz z 34,6% wicedyrektorami), nauczyciele wychowania fizycznego – 1443 (plus 33,2% wicedyrektorów), przyrody – 1178 (33,7% zastępców) oraz nauczyciele teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych – 1047 (oraz 50,9% wicedyrektorów).

Rysunek 9. Nauczyciele na stanowiskach kierowniczych według specjalności nauczycielskiej, stan na 30 września 2014 roku [osób]

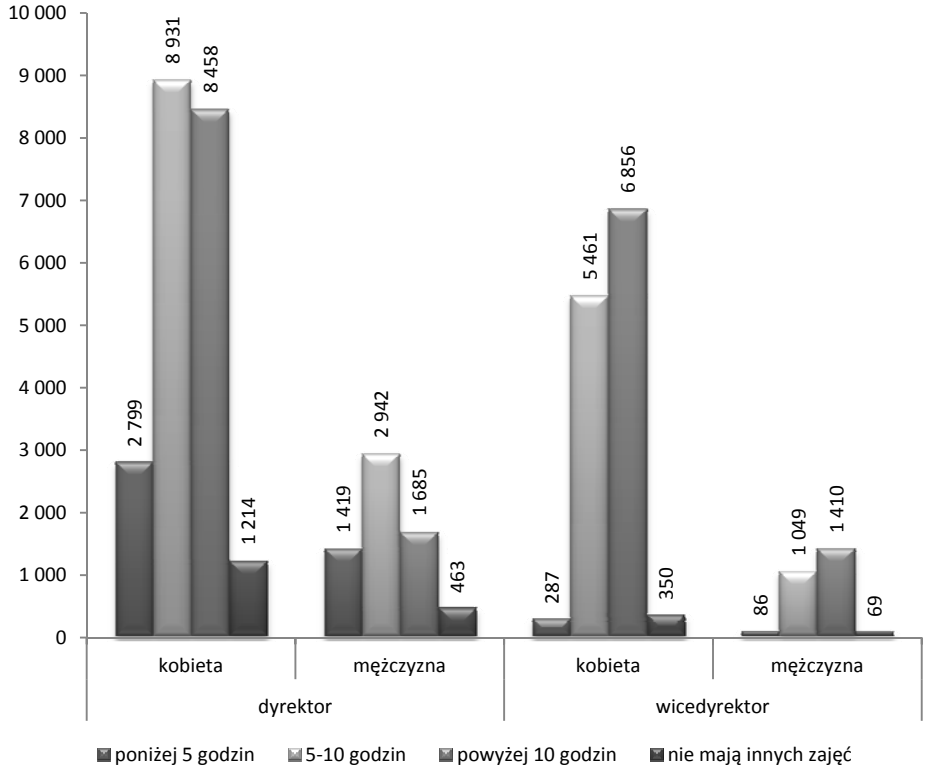


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej według bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

To krótkie zaprezentowanie składu „zawodowego" elity zarządzania placówkami oświatowymi pokazuje, że są wprawdzie nauczane przedmioty szkolne, których reprezentanci częściej sięgają po stanowiska dyrektorów lub wicedyrektorów, ale z drugiej strony nie ma w tym zakresie jakichś zdecydowanych preferencji. Inne specjalności nauczycielskie w gabinetach dyrektorskich są słabiej reprezentowane, ale też liczba nauczycieli tych przedmiotów, choćby z uwagi na mniejszą liczbę godzin uczniowskich, jest tam mniej wyrazista.

Ostatnim zagadnieniem, dającym się tu uchwycić dzięki prowadzonym analizom statystycznym jest zainteresowanie się dyrektorów i wicedyrektorów szkół i placówek zajęciami dodatkowymi (w tym godzinami ponadwymiarowymi). Podnoszone zagadnienie ma wymiar wieloaspektowy – z punktu widzenia rozwiązań prawnych i organizacyjnych nauczyciel obejmujący stanowisko dyrektora ma udzielaną zniżkę od zajęć z uczniami, aby miał czas rzetelnie wykonywać swoje dyrektorskie obowiązki. Z drugiej strony, jak podnoszą dyrektorzy, bywa że ich dodatki funkcyjne są tak niskie, iż w porównaniu z zarobkami kolegów-nauczycieli czują się postponowani, szukają więc rekompensaty w dodatkowych dochodach poza macierzystą szkołą. Inna przyczyna tkwi zapewne w motywacji do przyjęcia stanowiska dyrektora szkoły – przedstawiciele jednej grupy chcą coś w szkole zrobić, a inni, być może, pragną się na stanowisku… dorobić. Badania ilościowo-jakościowe (Więsław, 2012) w tym obszarze wskazują na pewne przesłanki tego stanu rzeczy.

Rysunek 10. Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według liczby godzin innych zajęć w roku szkolnym 2014/15, stan na 30 września 2014 roku [osób]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej według bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Liczby bezwzględne czasem podsuwają błędne wnioski, bo epatują swoją wyrazistością, stąd czasem bardziej „sprawiedliwe" jest ukazywanie proporcji. Takie ujęcie proponuje tabela 6.

Tabela 6. Udział dyrektorów i wicedyrektorów w realizacji zajęć dodatkowych w szkołach, stan na 30 września 2014 roku [%]

Tygodniowy wymiar zajęć dodatkowych	Stanowisko				Razem
	dyrektor		wicedyrektor		
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	
poniżej 5 godzin	13,1	21,8	2,2	3,3	10,6
5-10 godzin	41,7	45,2	42,2	40,1	42,3
powyżej 10 godzin	39,5	25,9	52,9	53,9	42,3
nie mają innych zajęć	5,7	7,1	2,7	2,6	4,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej według bazy danych Systemu Informacji Oświatowej

Z danych zawartych w tej tabeli wynika, że ponad 42% stanowią najliczniejsze grupy dyrektorów i wicedyrektorów, którzy realizują dodatkowe zajęcia w wymiarze tygodniowym 5-10 godzin lub powyżej 10 godzin. Tylko mniej niż 5% dyrektorów nie podejmuje dodatkowych zajęć, a nieco ponad 10% czyni to można powiedzieć „powściągliwie", bo w wymiarze poniżej 5 godzin tygodniowo. Z zestawienia można wywnioskować też, że kobiety na stanowiskach dyrektorów szkół częściej niż mężczyźni podejmują się dodatkowych zajęć i to w wyższym wymiarze. Na stanowiskach wicedyrektorów jest w tym obszarze swoistego rodzaju równowaga – przedstawiciele obu płci bez mała z równym zapałem pracują poza macierzystą szkołą, uzupełniając domowe dochody.

1.4. Zadania

Coś, co wydaje się oczywiste, w rzeczy samej oczywistym nie zawsze jest. Taki problem dotyczy kwestii zadań dyrektora szkoły. Pierwsza trudność w opisywaniu zadań pojawia się już wówczas, gdy chcemy sprecyzować, czym w ogóle jest zadanie. Nie ułatwiają sprawy słowniki, które często definiują pojęcie niedokładnie, nieprecyzyjnie, czy też marginalnie. „Zadanie – to, co należy wykonać, osiągnąć; obowiązek, polecenie" stwierdza Słownik Języka Polskiego PWN autorstwa Mieczysława Szymczaka (1989, s. 898). Mimo więc dość powszechnego posługiwania się terminem „zadanie" czasem trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czym jest samo zadanie.

Jeśli chodzi o szkołę i pracę jej dyrektora, to rzecz zaczęła nabierać wyrazu, gdy w finansach publicznych pojawiła się możliwość budżetowania zadaniowego. Oczywiście znów nie przyjęto jednoznacznej definicji zadania, ale sam opis zadania (budżetowego) przybliża nas nieco do sedna poszukiwań, tym bardziej, że nazwa angielska *performace-based budgeting* sugeruje większą koncentrację na wynikach, niż samych zadaniach. Niemniej jednym z głównych tematów podejmowanych we współczesnej ekonomii jest zagadnienie realizowania przez państwo zadań na rzecz swych obywateli (Postuła, Perczyński, 2008, s. 13). Wydaje się, że najbardziej transparentnym narzędziem jest metoda zarządzania środkami publicznymi ujmowana jako skonsolidowany plan wydatków jednostek sektora finansów publicznych – sporządzany w horyzoncie dłuższym niż rok, w układzie funkcji państwa, zadań i podzadań budżetowych wraz z miernikami określającymi stopień ich realizacji (tamże, s. 22-23).

Sama ustawa (UFP, 2009) tylko przybliża nas do istoty zagadnienia, gdy definiuje budżet w układzie zadaniowym stwierdzając, że rozumie się przez to zestawienie odpowiednio wydatków budżetu państwa […] sporządzone według funkcji państwa […] oraz zadań budżetowych grupujących wydatki według celów i podzadań budżetowych grupujących działania umożliwiające realizację celów zadania, w ramach którego podzadania te zostały wyodrębnione – wraz z opisem celów tych zadań i podzadań, a także z bazowymi i docelowymi miernikami stopnia realizacji celów działalności państwa, oznaczającymi wartościowe, ilościowe lub opisowe określenie bazowego i docelowego poziomu efektów z poniesionych nakładów (UFP, 2009, art. 2 pkt 3). Chodzi też o to, by zadanie wykonane zostało w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy (tamże, art. 47 i 68 ust. 1).

I co prawda krótki wgląd w obszar finansów publicznych nie rozwiewa wszystkich naszych wątpliwości, jednakże pokazuje niektóre cechy zadania i to, że na ogół jego realizacja winna być finansowana w wymiarze publicznym, musi też być wykonywane w określonych ramach prawnych, a rozliczenie jego wykonania odbywa się za pomocą mierników i przypisanych do nich wskaźników.

Wielu autorów uważa, że charakterystyka zadania winna zawierać:

- nazwę zadania,
- cel szczegółowy (rezultat), jaki zamierza się osiągnąć przez realizację zadania,
- wykonawcę zadania,
- opis zadania:
  - potrzeby globalne (gminy lub jej mieszkańców) wyrażone liczbowo,
  - źródła informacji dotyczące potrzeb,
  - stopień realizacji potrzeb wynikający ze zrealizowanego zadania,
- zakres rzeczowy zadania wraz z miernikami,
- charakter zadania,
- źródła finansowania zadania (Filas, Piszczek, Stobnicka, 1999, s. 49-50).

W dużym skrócie i uproszczeniu moglibyśmy zatem stwierdzić, że zadanie to elementarna jednostka określająca w miarę jednorodną działalność podejmowaną w celu osiągnięcia określonego rezultatu. Posiada ono parametry, które umożliwiają ocenę jego realizacji pod kątem efektywności i skuteczności. Zawiera zakres rzeczowy, harmonogram realizacji, koszty realizacji i osobę odpowiedzialną za jego wykonanie.

Warto zauważyć, że w języku potocznym, i nie tylko, termin zadanie jest stosowany zamiennie z terminem cele. James A.F. Stoner i Charles Wankel (1994) uczulają nas na konieczność bycia świadomym idei leżących u podłoża terminu zadanie i terminu cele oraz na fakt, że wszelkie rozważania nad zadaniami muszą być powiązane z misją oraz strategią organizacji. Stoner i Wankel ujmują te kwestie tak: „wielu autorów i kierowni-

ków używa pojęć 'cele' i 'zadania' zamiennie. Ważniejsze jest więc zrozumienie idei leżących u podłoża tych terminów niż precyzyjne ich rozróżnianie. […] W ogólnych ramach roli każda organizacja wybiera sobie misję, którą można opisać w kategoriach wyrobów i rynków, usług i klientów. […] Misję organizacji przekłada się następnie na zadania, które musi się wykonać, by zrealizować cele. […] Strategia wytycza jednolity kierunek organizacji w postaci różnorodnych zadań i wyznacza sposób zużytkowania zasobów przybliżający wykonanie tych zadań" (tamże, s. 96).

Stoner i Wankel przywołują za J. Richardem Hackmanem (tamże, s. 202-203) pięć podstawowych cech zadań, wśród których na uwagę zasługują: zróżnicowanie umiejętności, samoistność, znaczenie, samodzielność i sprzężenie zwrotne (zob. tabela 7). Cechy te są mocno związane z zajmowanym przez pracownika stanowiskiem i ich nasilenie przejawia się różnie w zależności od wykonywanego zawodu i zajmowanego stanowiska.

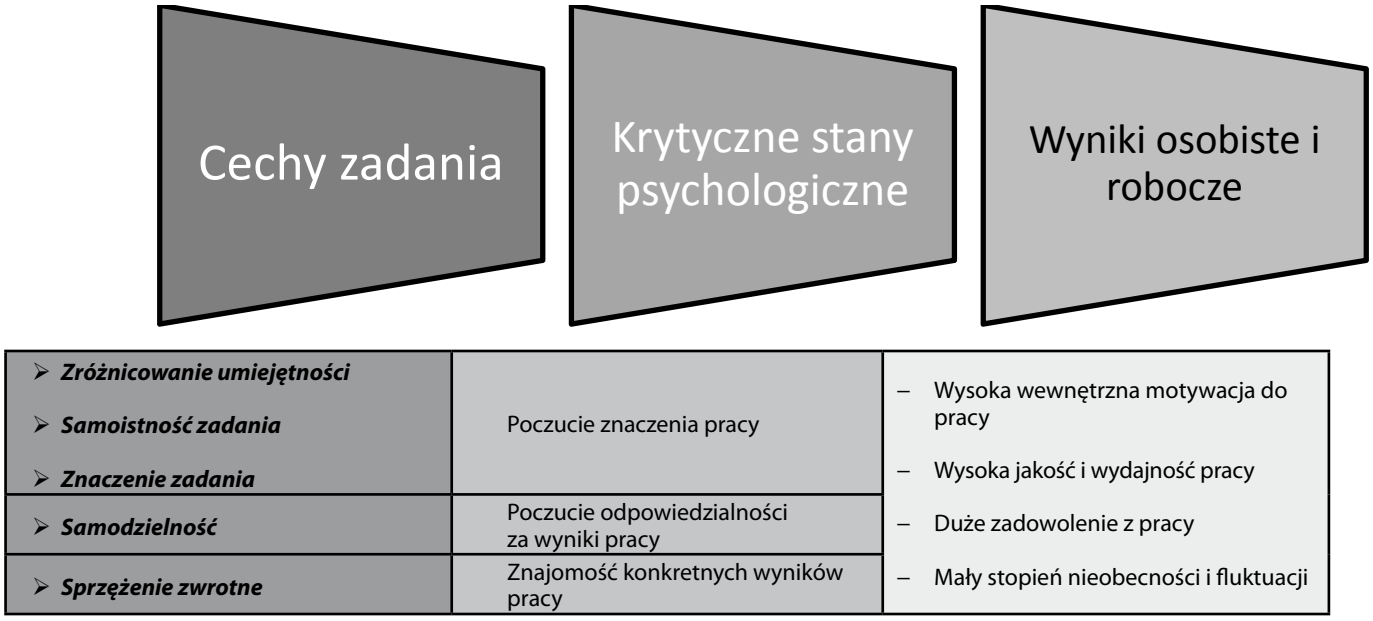
Tabela 7. Charakterystyka zadań

Cechy zadania	Opis	Duży stopień	Mały stopień
Zróżnicowanie umiejętności – stopień, w jakim do wykonania przydzielonych prac potrzebne są różne umiejętności i uzdolnienia.	Wykonywanie różnych prac, stawiających wyzwanie umysłowi i rozwijających umiejętność koordynacji.	Projektant odzieży	Goniec
Samoistność zadania – stopień, w jakim praca wiąże się z wykonaniem konkretnego przedmiotu, projektu lub innego efektu pracy.	Pełnienie całej funkcji od początku do końca, umożliwiające wykazanie się konkretnym wynikiem.	Programista	Robotnik przy taśmie montażowej
Znaczenie zadania – stopień, w jakim zadanie dotyczy pracy lub życia innych w organizacji lub poza nią.	Zajmowanie się funkcją, która jest ważna dla dobrobytu, bezpieczeństwa, a nawet życia innych.	Kontroler ruchu powietrznego	Malarz pokojowy
Samodzielność – stopień, w jakim dana osoba ma swobodę w pracy i w programowaniu zadań oraz ustalaniu sposobów ich wykonywania.	Odpowiedzialność za powodzenie lub niepowodzenie funkcji oraz możliwość planowania programu pracy, kontrolowania jakości itp.	Kierownik projektu	Kasjer w domu towarowym
Sprzężenie zwrotne – stopień, w jakim dana osoba uzyskuje konkretną informację (pochwałę, naganę lub inne uwagi) o efektywności wykonywania przez nią zadań.	Dowiadywanie się o efektywności swojej pracy w wyniku jasnej i bezpośredniej oceny przez przełożonego albo kolegów lub na podstawie samego rezultatu pracy.	Zawodowy sportowiec	Strażnik

Źródło: J. A.F. Stoner i Ch. Wankel, *Kierowanie,* PWE, Warszawa 1994, s. 203

Bliżej zagadnienia te może naświetlić ilustracja (rysunek 11) zestawiająca cechy zadania w powiązaniu z motywacją do pracy.

Rysunek 11. Cechy zadania i motywacja do pracy



Źródło: J. A.F. Stoner i Ch. Wankel, Kierowanie, PWE, Warszawa 1994, s. 204

Jesteśmy przekonani, że dyrektorzy szkół w podobny sposób widzą zadania, jakie stawia przed nimi nie tylko prawo powszechnie obowiązujące, ale też organy administracji publicznej (np. wójtowie, starostowie, marszałkowie czy kuratorzy oświaty).

W niniejszej książce, gdy podejmujemy problematykę zadań dyrektora szkoły, chodzi nam przede wszystkim o współczesne zadania dyrektora szkoły (patrz: podrozdział 3 rozdziału 4), ale zanim skupimy się na tym obszarze, pragniemy pokrótce pokazać jak w ujęciu historycznym ta rzecz wyglądała. Historia polskiego szkolnictwa publicznego sięga XVIII wieku i czasów Komisji Edukacji Narodowej[5]. Niemniej jednak przerwa w ciągłości państwowości polskiej spowodowała, że to, co gdzie indziej mogło rozwijać się harmonijnie, na ziemiach polskich i w społeczeństwie polskim – z uwagi na przynależność do różnych państw – zmieniało się dość dychotomicznie. W rezultacie, w listopadzie 1918 roku i najbliższych latach trzeba było zespolić nie tylko ziemie polskie, zadbać o spójność społeczeństwa, o administrację, prawo, podział terytorialny, armię, nazewnictwo i tysiące innych bieżących spraw, a do tego jeszcze zespolić systemy szkolne. Proces trwał wiele lat, choć już w roku 1919 wprowadzono w Polsce obowiązek szkolny. Prawo stanowiło zatem, że „wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym" (Dekret, 1919, art. 1), zaś dalej rozstrzygało, iż „szkoła powszechna obejmuje siedem lat nauczania. Do czasu jednak zorganizowania we wszystkich miejscowościach pełnych, siedmioletnich szkół powszechnych przejściowo utrzymane są i tworzone będą szkoły powszechne z czteroletnią nauką codzienną i z obowiązkową nauką uzupełniającą trzyletnią lub szkoły powszechne z nauką codzienną pięcioletnią i z obowiązkową nauką uzupełniającą dwuletnią" (tamże, art. 8)[6]. Tak więc pierwsze rozstrzygnięcia w zakresie struktury i zadań powstawały u zrębów II Rzeczypospolitej. Dekret ten przewidywał też pewne pierwsze zadania i obowiązki „kierownictwa" szkoły, należały do nich:

– Kierownictwo szkoły najpóźniej 1 sierpnia każdego roku, na podstawie […] danych […], otrzymywało od Opieki Szkolnej odpis metryki szkolnej (tamże, art. 15-17),
– Kierownik szkoły, niezwłocznie po ukończeniu zapisów […] badał na podstawie metryki szkolnej, czy wszystkie dzieci, obowiązane do nauki, zostały do szkoły zapisane (tamże, art. 19),
– Kierownik szkoły winien z końcem każdego miesiąca przedłożyć Dozorowi Szkolnemu, a w miastach, tworzących samodzielne okręgi szkolne, odnośnym Opiekom Szkolnym wykaz tych dzieci, które bez usprawiedliwionej przyczyny opuściły naukę szkolną, z podaniem przy każdym dziecku liczby opuszczonych dni szkolnych (tamże, art. 25),
– Kierownik [szkoły], gdy dziecko opuszczało naukę po raz pierwszy, jeśli uznał to za stosowne, mógł nie zamieszczając nazwiska jego w wykazie7, […] podać ten fakt do wiadomości Opieki Szkolnej z prośbą o wywarcie wpływu na rodziców, względnie opiekunów, by posyłali dziecko do szkoły regularnie wraz o ostrzeżeniem ich, że zostaną podjęte środki przymusowe, jeżeli nieobecność dzieci w szkole powtórzy się (tamże, art. 26).

Tak prezentowały się pierwsze, zapisane w prawie powszechnie obowiązującym, zadania kierownika szkoły powszechnej.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 10 sierpnia 1937 r. o wymiarze godzin nauczania oraz innych zajęć obowiązkowych nauczycieli i kierowników szkół[8] wyraźnie rozgraniczało stanowiska w oświacie – kierownik przypisany był do przedszkola i szkoły powszechnej (podstawowej), zaś dyrektor do szkół średnich i podobnych (np. seminaria nauczycielskie). Wiele przepisów ustawy z 1 lipca 1926 roku dość wiernie powtórzyła ustawa z 27 kwietnia 1956 roku o prawach i obowiązkach nauczycieli[9], wprowadzając przy tym pojęcie stanowiska kierowniczego w szkole[10] (USO 1956, art. 5 oraz 35, ust. 2 pkt 3). Jednocześnie, raczej niezbyt fortunnie z uwagi na terminologię, zdecydowano że „nauczyciel sprawujący kierowniczą funkcję obowiązany jest dbać o dobrą organizację pracy w powierzonej mu szkole i udzielać współpracownikom, w szczególności nauczycielom początkującym, pomocy w wypełnianiu ich obowiązków" (tamże, art. 3

[5] 14 października 1773 roku

[6] Dekret o obowiązku szkolnym (Dz.U. z 1919 r. nr 14, poz. 147); Dekret obowiązywał wyłącznie na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego (art. 48 Dekretu)

[7] Warto zwrócić uwagę na to szczególne wyczulenie na ochronę danych osobowych ucznia, a przy tym wiele kultury w relacji z jego rodzicami.

[8] Dz. Urz. MEN z 1937 r. nr 10, poz. 316.

[9] Dz.U. z 1956 r. nr 12, poz. 63 ze zm.

[10] Zrezygnowano także z rozróżniania płci osób zajmujących owe stanowiska kierownicze, choć urzędowo-partyjny zwrot: towarzysz/towarzyszka, jak widać, uwzględniał rozróżnienie co do płci.

ust. 2). Były to, co prawda zarysowane dość ogólnie, nie mniej w prawie powszechnie obowiązującym, nowe zadania dyrektora (kierownika) szkoły. Postanowiono też, że właściwy minister lub Prezes Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego w stosunku do szkolnictwa podległego mieli określić warunki wymagane przy mianowaniu na stanowiska kierownicze w szkole. Zarządzenia w tych sprawach w stosunku do szkolnictwa przez siebie nadzorowanego mieli wydać Minister Oświaty lub Prezes Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego w porozumieniu z zainteresowanymi ministrami i kierownikami urzędów centralnych (tamże, art. 5).

Ustawy ustrojowe konstytuujące system oświaty w Polsce – ani obowiązująca od 1 lipca 1932 roku ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa[11], ani wprowadzająca od 21 lipca 1961 roku ośmioletnią szkołę podstawową ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania[12] nie określały form organizacyjnych i zasad kierowania szkołami lub placówkami oświatowymi. Zadania, uprawnienia, kompetencje i odpowiedzialność dyrektora szkoły ustaliła dopiero ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (USO, 1991). Niemniej, na poziomie ustawy, zagadnienia te dookreślały ustawy statuujące sytuację nauczycieli szkół publicznych.

W ustawie przyjęto rozwiązanie sankcjonujące centralizm państwowy, czego wyrazem było zatrudnianie wszystkich nauczycieli w Polsce przez eufemistyczną władzę szkolną. Czytamy zatem, że „nauczycieli mianuje lub zawiera z nimi umowę o pracę władza szkolna sprawująca bezpośredni nadzór nad szkołą, w której nauczyciel ma być zatrudniony" (Rozp. 1937, art. 7 ust. 1). Jednocześnie „właściwy minister lub kierownik urzędu centralnego w porozumieniu z Zarządem Głównym Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego określi przypadki, w których zawieranie umów z nauczycielami może być zlecone dyrektorom (kierownikom) szkół, oraz ustali szkoły i stanowiska, których obsadzenie wymaga jego zgody" (Rozp. 1937, art. 7 ust. 2). Ten przejaw dekoncentracji władzy w PRL przewidywał nieznaną dotąd w tym obszarze kategorię zadań zleconych dyrektorom szkół.

Praktyka i w pewnym zakresie osobiste doświadczenie uczą, że w większości przypadków, poza regulacjami ustawowymi, osoby powoływane na konkretne stanowiska, otrzymywały coś w rodzaju zakresu zadań, czynności i upoważnień, w których doprecyzowywano, uszczegóławiano i personalizowano przepisy różnych aktów prawnych[13].

W ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (USO, 1991)[14] związek frazeologiczny *dyrektor szkoły* przywołany jest w różnych formach fleksyjnych 159 razy, wypierając tym samym zagadnienia związane usytuowaniem dyrektora szkoły w Karcie nauczyciela. Jeśli zauważyć, że w 2009 roku przywołań tych było około 90 (Jeżowski, 2009, s. 17), to wzrost o 77% przekłada się na bezpośrednio nałożone ustawą na dyrektora zadania.

Należy także dodać inne przepisy tzw. prawa oświatowego, które nakładają na dyrektora szkoły setki innych, często bardzo drobiazgowych zadań. Sześć lat temu doliczono się ponad 1100 zadań będących prawem, a więc obłożonych klauzulą obowiązkowej realizacji, które nałożono na dyrektorów (zob. Jeżowski, 2009). Ponad 400 z nich to zadania wspólne dla dyrektorów wszystkich typów szkół i placówek. Dyrektor realizuje także zadania z zakresu prawa nieletnich, finansów publicznych, prawa administracyjnego, cywilnego, prawa pracy itd. Podstawą tamtego opracowania było 110 aktów prawnych, wydanych przez ponad 15 podmiotów państwa, które nakładały bezpośrednio na dyrektorów szkół jakiekolwiek zadania (tamże, s. 18). Warto podkreślić, że opracowanie nie obejmowało setek zadań wynikających ze wspomnianych wyżej przepisów zamieszczonych w innych obszarach prawa, choćby administracyjnego, finansów publicznych, rodzinnego, gospodarczego, budowlanego, sanitarnego etc.

[11] Dz.U. z 1932 r. nr 38, poz. 389 ze zm.

[12] Dz.U. z 1961 r. nr 32, poz. 160 ze zm.

[13] W konkretnym przykładzie dokument (6 stron maszynopisu) określał osobę, stanowisko, podległość służbową, kim/czym kieruje, kogo/co nadzoruje i kontroluje oraz co realizuje. Ta część była najobszerniejsza, bo stwierdzano w niej, że realizuje zadania dydaktyczno-wychowawcze określone przez jednostkę zwierzchnią, a w szczególności wykaz zawierał 44 zadania oraz podzadania i 12 upoważnień do działania w imieniu, w tym przypadku naczelnika miasta i gminy. Ponieważ przykładowy arkusz z 1983 roku obejmował zadania gminnego dyrektora szkół, to znalazły się w nim takie sformułowania, jak: „Analizuje stan i strukturę wykształcenia ludności gminy oraz stopień zaspokojenia potrzeb w zakresie kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych na tle planu społeczno-ekonomicznego rozwoju miasta i gminy" lub „Prowadzi dla szkół rachunkowość w zakresie wydatków budżetowych i pozabudżetowych". Jednocześnie na podstawie regulaminu organizacyjnego urzędu miasta i gminy dyrektor został upoważniony m.in. do podejmowania decyzji w zakresie „proponowania kandydatów na rodziny zastępcze oraz wyznaczania nauczycieli – opiekunów tych dzieci". Już tylko ten skrótowy przegląd dokumentu pokazuje, że obejmował on sprawy daleko wykraczające poza sferę tzw. prawa oświatowego, podejmując wiele obszarów szeroko rozumianego prawa ustrojowego i materialnego.

[14] W stanie prawnym obowiązującym 6 lipca 2015 roku.

Skumulowane w przywołanym opracowaniu 1109 zadań podzielono na dwie grupy:
– zadania w zakresie przygotowania, realizowania i rozliczania zadań edukacyjnych, oraz na
– zadania dyrektorów szkół w zakresie zatrudniania i zwalniania nauczycieli

Następnie przypisano je jako powszechne dyrektorom wszystkich szkół i placówek oraz szczególne dyrektorom czterdziestu pięciu typów szkół i placówek oświatowych. Tak wyłonione zadania otrzymały swój wyraz w haśle i rozwijającym je omówieniu, z jednoczesnym odesłaniem do konkretnego aktu prawnego ujętego w ponumerowanym wykazie, a w nim do konkretnego przepisu. Przykład:

Zawiadamianie kuratora oświaty i organu prowadzącego szkołę, o powołaniu komisji dla ustalenia zakresu zniszczeń oraz odtworzenia dokumentacji szkolnej oraz o wynikach jej pracy	[45] § 21 ust. 4

Źródło: Antoni Jeżowski, *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, IBO, Wrocław 2009, s. 35

To bardziej szczegółowe przywołanie w tym miejscu tamtego opracowania ma jedynie wskazać, że pewne prace analityczne i badawcze zostały już wykonane, a jakie ma to przełożenie na współczesną szkolną rzeczywistość spróbujemy pokazać w rozdziale 3.4.

O jeszcze jednej grupie zadań musimy w tym miejscu wspomnieć – są to zadania statutowe szkoły. „Statut szkoły lub placówki publicznej powinien określać w szczególności nazwę i typ szkoły lub placówki oraz ich cele i zadania" (USO, 1991, art. 60 ust. 1 lit. a). Tę grupę zadań, w połączeniu z celami szkoły definiuje sama społeczność szkolna, redagując, uchwalając a później realizując statut szkoły.

Systematyzując te rozważania, należy wyraźnie stwierdzić, że dyrektor realizuje setki różnych zadań, z których wiele jest zadaniami budżetowymi, gdyż finansowane są bezpośrednio z budżetu (jednostki samorządu terytorialnego lub państwa). Zadania dyrektora szkoły wynikają z kilkuset aktów normatywnych. Analiza zadań, jakie stoją przed dyrektorem, pokazuje, że obok zadań ściśle związanych z podejmowaniem decyzji administracyjnych (aktów stosowania prawa administracyjnego i rozstrzygnięć władczych, zawierających normy prawa administracyjnego i podlegających trybowi odwoławczemu oraz zaskarżaniu), czy decyzji finansowych podejmuje on wiele decyzji o charakterze prakseologicznym, które nie są rozstrzygnięciami władczymi i nie zawierają norm prawa administracyjnego. Decyzje o charakterze prakseologicznym wynikają w dużej mierze z realizacji zadań, w których ujawnia się przydatność zarządzania prowadzącego do usprawniania pracy administracyjnej szkoły i przywództwa pozwalającego usprawnić proces zarządzania szkołą. Treść rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego[15] dobitnie pokazuje, że dyrektor szkoły jest odpowiedzialny nie tylko za administrowanie szkołą, ale pełni funkcje na wskroś pedagogiczne, sprzyjające rozwojowi nauczycieli, uczniów i rodziców oraz środowiska szkoły.

Zadania realizowane przez dyrektora szkoły wywodzą się z różnych źródeł: od nauki aż po prawo. Dotyczą one najróżniejszej materii i koncentrują jego działania na wachlarzu zagadnień tak rozległych, że chyba tylko dzięki sporemu wyczuciu problemów, doświadczeniu i wiedzy nie gubi się w ich gąszczu i ogarnia je swoim kierownictwem. I tak, jak ludzie nauki nie sporządzają rankingów zidentyfikowanych przez siebie zadań kierownika/menedżera choćby w ujęciu spraw ważnych i pobocznych, tak i prawo nie dokonuje takiego rozróżnienia. Dyrektor szkoły wszystkie swoje zadania musi wykonywać z jednakową powagą i odpowiedzialnością, bo dopiero suma tych działań może zapewnić sukces kierowanej przez niego szkole i, w konsekwencji, jemu samemu.

Podsumowanie

Stanowisko dyrektora szkoły lub placówki oświatowej w Polsce jest wielowymiarowe. Przy jego biurku, można powiedzieć, spotykają się niejako czynniki organizacyjne, prawne, społeczne, pedagogiczne, etyczne, ekonomiczne, ideologiczne i pewnie jeszcze dziesiątki innych. Oczekiwania stawiane przed nim wykraczają poza standardowe granice stawiane w większości krajów świata, ale też wynikająca z tego samoświadomość i odpowiedzialność sytuuje go w nieco innym wymiarze.

[15] Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324.

W niniejszym rozdziale omówiliśmy szereg ważnych zagadnień, które pozwalają mieć lepsze wyobrażenie o tym, kto może ubiegać się o stanowisko dyrektora szkoły w Polsce, kim są dyrektorzy szkół i jakie stoją przed nimi zadania, które *de facto* wyznaczają pole ich odpowiedzialności zawodowej. Zwróciliśmy uwagę na problem koncentrujący się na pytaniu: „Czy w Polsce dyrektor szkoły jest zawodem, czy też tylko stanowiskiem w strukturze organizacyjnej szkoły?" Na podstawie danych statystycznych za lata 2010-2015 ukazaliśmy zmiany w strukturze dyrektorów szkół w Polsce, z uwzględnieniem także wicedyrektorów. Analiza udostępnionych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej danych pozwoliła nam naszkicować obraz dyrektora polskiej szkoły. Pomimo tego, że obraz ten jest dość niejednoznaczny i nie uwzględnia dziesiątek, a może setek uwarunkowań, w jakich funkcjonuje i pod wpływem których pozostaje dyrektor szkoły, to przyjmijmy w sporym uproszczeniu, że taki właśnie jest ten obraz. Dalej spojrzymy, co w tych warunkach może (powinien?) robić dyrektor szkoły. Jak powinien się spełniać zawodowo i jak dopełniać otoczenie, w którym przyszło mu żyć i pracować.

ROZDZIAŁ 2.
Dyrektor szkoły i kierowanie szkołą – koncepcje

W publikacjach poświęconych problematyce kierowania organizacjami obok terminu „kierownik", często spotykamy terminy pokrewne takie, jak „menedżer", „przywódca" czy „administrator". W literaturze przedmiotu mamy do czynienia z dość dowolnym używaniem tych terminów przez poszczególnych autorów. Bywa, że stosowane są one zamiennie, a dotyczy to zwłaszcza terminów „kierownik" i „menedżer" oraz „przywódca" i „menedżer". Współczesne badania nad zjawiskiem kierowania, przywództwa i zarządzania w organizacjach dowodzą, że pojęcia kierownika i menedżera oraz przywódcy i menedżera nie powinny być jednak stosowane zamiennie, gdyż nie są synonimiczne (Adair, 2008; Kożusznik, 2011; Sikorski, 2006; Madalińska-Michalak, 2015). Stąd też, jak pokazują uczeni badający problem, należy odejść od powszechnie przyjętego poglądu, który wyraża się na przykład w stwierdzeniu, że „kierownik to menedżer" (zob. Sikorski, 2006, s. 7), czy „przywódca to po prostu dobry menedżer" (zob. Kożusznik, 2011, s. 144).

Niestety od kilku już lat uporczywie próbuje się polskie określenie kierownika, jako osoby sprawującej władzę w organizacji, zastąpić, jak wskazuje Czesław Sikorski (2006, s. 7), określeniem angielskim – menedżer. Jesteśmy bliscy zgodzić się z postawioną przez Czesława Sikorskiego diagnozą, że „Wszystko niestety wskazuje na to, że kierownik ma niewielkie szanse na zwycięstwo w rywalizacji z menedżerem o wejście do potocznego języka współczesnych Polaków. Menedżer brzmi widać bardziej nowocześnie, kojarzy się z wielkim biznesem (dlaczego nie interesem lub przedsięwzięciem gospodarczym?) i światowym rozmachem, podczas gdy kierownik bardziej przypomina przaśną rzeczywistość polskich przedsiębiorstw z okresu realnego socjalizmu" (tamże).

Czesław Sikorski optując za klasycznym rozumieniem pojęcia osoby sprawującej władzę w organizacji, stwierdza: „Być może to niemodne, ale w tekście tej książki *menadżer* nie zastąpi *kierownika*" (tamże). Podobnie sprawa ma się ze stosowaniem terminu kierownik w naszej książce. Chcemy podkreślić, że trudno jest nam podążać za panującą modą i w opisie dyrektora szkoły skłonić się wyłącznie w stronę tzw. menedżeryzmu oświatowego, w myśl którego dyrektor szkoły jest utożsamiany z menedżerem[16].

W niniejszych rozważaniach stosujemy termin kierownik dla opisu roli dyrektora szkoły nie dlatego, że chcemy kurczowo trzymać się tradycji, ale przede wszystkim ze względów merytorycznych – w przypadku dyrektora szkoły podstawą myślenia o dyrektorze jako kierowniku jest prawo regulujące jego działanie i w myśl tego prawa dyrektor szkoły jest opisywany jako kierownik. Poza tym postrzeganie dyrektora szkoły wyłącznie przez pryzmat menedżera to zbyt ograniczona perspektywa poznawcza. Nie można nie dostrzegać tego, że ostatnie kilkadziesiąt lat to czas, w którym znacząco zmieniło spojrzenie na rolę dyrektora szkoły, co widać zarówno na poziomie koncepcyjnym, jak i w codziennej praktyce, czy w rozwiązaniach systemowych poszczególnych państw. Zachodząca na naszych oczach ewolucja roli dyrektora szkoły pokazuje, że z coraz większą siłą dochodzi do głosu rola dyrektora jako przywódcy[17], co ewidentnie zostało opisane w najnowszej pracy Andreasa Schleichera (2015) poświęconej wyzwaniom, jakie stoją przed szkołami w XXI wieku. Należy pod-

[16] Zakładamy, że moda na traktowanie dyrektora szkoły jako menedżera wzięła się wraz z upowszechnianiem się w naszym kraju zagranicznych osiągnięć naukowych ukazujących rolę dyrektora szkoły i nowe wyzwania w zakresie podejść do kierowania szkołą (zob. np. raport OECD, 2001). Osiągnięcia te były dostępne zwłaszcza dzięki publikacjom anglojęzycznym, które zaczęły być tłumaczone na język polski. Stosowanie kalki językowej i tłumaczenie słowa „manager" z języka angielskiego na język polski jako menedżera przyczyniło się do wielu nieporozumień w opisywaniu ról dyrektora szkoły. Należy zauważyć, że zgodnie z *Wielkim słownikiem angielsko-polskim* (tom 1 A-M), który ukazał się nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN w roku 2004, poprawnym polskim odpowiednikiem słowa „manager", zwłaszcza w odniesieniu do szkoły, jest słowo dyrektor. Z menedżerem, jak pokazuje Słownik, możemy mieć do czynienia w obszarze sportu, czy też w show-biznesie. W Słowniku tym słowo manager jest opisywane następująco: "Manager *n* (*of business, company, bank, theatre, institute, school*) dyrektor *m*; (*of restaurant, shop, department, project*) kierownik *m*; (*of estate, farm*) zarządca *m*; (*in showbusiness, sport*) menedżer *m*; gospodarz *m*; *to be a good* ~ być dobrym gospodarzem (czegoś) [*household*]; umieć gospodarować (czymś) [*money*]" (tamże, s. 723).

[17] Polskie określenie *przywódca* „okazuje się zagrożone przez angielskie lider" (Sikorski, 2006, s. 7). Należy w tym miejscu zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu pojawił się ostatnio zupełnie niezrozumiały zlepek językowy *przywódca-lider*, co ewidentnie widać w pracy Jacka Pyżalskiego (2014) na temat *Analiza porównawcza systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół oraz placówek. Raport syntetyczny*. Autor stosując w jednym z tytułów rozdziałów określenie „przywódca-lider", zdaje się promować swoistego rodzaju rozwiązanie oparte na zasadzie złotego środka. Można powiedzieć, że jeśli nie wiemy, która z nazw jest bardziej trafna, a mamy do wyboru co najmniej dwie: „przywódca" i „lider", to skonstruujmy coś, co niejako będzie odbiciem umiaru, a nie popadania w skrajność. Tym czymś w przypadku pracy J. Pyżalskiego stało się określenie „przywódca-lider" (sic!).

kreślić, że miano przywódcy ma dyrektor, który jest kierownikiem szczególnym, posiadającym swoisty rodzaj poparcia dla swoich działań ze strony nauczycieli, uczniów, czy rodziców. W języku potocznym i w literaturze naukowej przywódca, w odróżnieniu od menedżera, nie jest synonimem kierownika. „To ostatnie określenie naznaczone jest bowiem oficjalnością, biurokratyczną oschłością, podczas gdy słowo przywódca mieści w sobie spory ładunek emocjonalnej aprobaty. Jeśli więc nawet zgodzić się, że przywódca jest kierownikiem, to nie byle jakim ale szczególnym" (Sikorski, 2006, s. 7).

W rozdziale tym punktem wyjścia uczyniliśmy pojęcie roli społecznej, którą odgrywa dyrektor, nie zaś podejście zadaniowe, jakie przyjęło się stosować w stosunku do dyrektora szkoły naszym kraju. Obowiązujące ustawodawstwo wskazuje na obowiązki dyrektora w poszczególnych obszarach funkcjonowania szkoły, a wraz z tym na zadania, jakie ma on do realizacji, o czym była mowa w poprzednim rozdziale i to z pewnością rzutuje na rozpowszechnione podejście do dyrektora szkoły. Zakładamy, że podejście zadaniowe nie jest wystarczające. Warto w rozważaniach na temat skutecznego kierowania szkołą wziąć pod uwagę pojęcie „roli", które ma dużą wartość poznawczą. Role można traktować jako symptom życia konkretnej jednostki – a zatem jako istotne źródło wiedzy o niej (Łoś, 1998). Przyjmujemy tutaj takie rozumienie roli, w którym stanowi ona granicę pomiędzy indywidualnością jednostki a organizacją społeczną, pomiędzy społecznymi (strukturalnymi) oczekiwaniami, a możliwościami sprostania im przez jednostkę. Oczekiwania przybierają taki kształt, jaki nadaje im indywidualność jednostki (Rubacha, 2000, s. 101) – jest to jedno z podstawowych założeń funkcjonujących w koncepcji roli w ujęciu D.J. Levinsona (1978). Pisząc o roli (rolach) dyrektora szkoły, ukazujemy czynniki, które mogą decydować o jakości jej odgrywania i jednocześnie rzutować na kierowanie szkołą.

Przedmiotem rozważań w tym rozdziale są zatem różne propozycje terminologiczne i związane z nimi koncepcje ukazujące, jak można postrzegać dyrektora szkoły i swoistość jego działania w splocie uwarunkowań, norm i oczekiwań regulujących jego pracę i rzutujących na wypełnianie przez niego funkcji kierowniczej. W pierwszej części przedstawianych przez nas analiz skupiamy uwagę na problematyce ról, które są najczęściej przypisywane dyrektorowi szkoły. W drugiej podnosimy problem kierowania szkołą, ze zwróceniem szczególnej uwagi na jego wybrane aspekty, a mianowicie na: kierowanie ludźmi, administrowanie zasobami, zarządzanie procesami oraz przewodzenie rozwojowi szkoły.

Przedstawione tutaj dociekania są podstawą do wyprowadzenia przez nas wniosków co do związków, jakie istnieją między pojęciami kierowania, administrowania, zarządzania i przywództwa, zwłaszcza gdy te pojęcia odniesiemy do rzeczywistości szkolnej. Analiza literatury naukowej pokazuje, że brak jest jednoznacznego rozumienia i interpretacji interesujących nas tutaj pojęć. Definiowane są one w różny sposób przez poszczególnych autorów. Przyjrzyjmy się zatem jak można definiować te pojęcia i jakie relacje zachodzą między nimi. Zastanówmy się nad tym, czy można dziś jeszcze mówić o kierowaniu szkołą, kierowaniu zachowaniami nauczycieli w szkole, czy też należy już tylko mówić o zarządzaniu szkołą i zarządzaniu zasobami ludzkimi. Pomyślmy o tym, jaką rolę odgrywa w codziennej praktyce dyrektora szkoły administrowanie i przywództwo oraz jak można rozumieć te pojęcia, co się za nimi kryje w praktyce edukacyjnej dyrektora szkoły.

2.1. Dyrektor szkoły

Na potrzeby niniejszych rozważań za zasadne uznaliśmy przedstawienie sposobów widzenia i interpretowania pojęć kierownika, administratora, menedżera i przywódcy. Podejmowane przez nas tutaj próby uściślenia tych pojęć, a zarazem uporządkowania terminologicznego mają walor poznawczy. Są one przykładem przezwyciężania wieloznaczności utrwalonej zarówno w przyzwyczajeniach językowych, zastosowaniach terminów w aktach prawnych, jak i w terminologii niektórych stanowisk teoretycznych, uznawanych za uprawnione i sprzyjające wyjaśnianiu interesujących nas tutaj pojęć. Prowadzą także do odzwierciedlenia złożoności kierowania organizacjami, z którymi mają do czynienia praktycy edukacji w swojej codziennej działalności. Ukazują dyrektora szkoły w różnych rolach, jakie przychodzi mu pełnić w szkole.

2.1.1. Kierownik

Już w Starym Testamencie zwracano uwagę na kierowników i potrzebę kierowania, w szczególności kierowania ludźmi: „Wybrał sobie Mojżesz z całego Izraela mężów dzielnych i ustanowił ich kierownikami ludu, przełożonymi nad tysiącem, nad stoma, nad pięćdziesięcioma i nad dziesięcioma, aby wyroki wydawali ludowi

w każdym czasie, a tylko ważniejsze sprawy przedkładali Mojżeszowi, wszystkie lżejsze natomiast sami rozstrzygali"[18] (Wj 18, 25-26).

Sam termin, określający funkcje, stanowiska lub miejsce w hierarchii ma tu mniejsze znaczenie, choć nie można go pomijać. Ciekawsze jest ustanowienie owych struktur, na czele których posadowiono kierowników, a przecież zadania im przypisane są bez mała współczesne. Mieli to być przełożeni małych grup (dziesięciu osób), wyżej w hierarchii pięciu takich dziesięcioosobowych zespołów (pięćdziesięciu) itd. Podstawowymi ich kompetencjami było przewodzenie zespołom i sprawowanie władzy sądowniczej: rozstrzyganie w lżejszych sprawach. Ważniejsze sprawy mieli kierować do przywódcy ludu wybranego – Mojżesza. Zapewne samo decydowanie, czy sprawa jest lżejsza czy ważniejsze też pozostawiono im do rozstrzygnięcia, tym samym pozostawiając ogromną swobodę decyzji, a więc i władzy.

W innych księgach Starego Testamentu znajdujemy i inne role przypisywane kierownikom: „wyznacz do kierowania społecznością męża, który by na jej czele wychodził i wracał, wyprowadzał ich i przyprowadzał, by społeczność Pana nie była jak stado bez pasterza" (Lb 27,16-17). Tym razem autor miał na myśli przewodzenie ludziom, nieco we współczesnym ujęciu w roli przewodnika. W innym miejscu czytamy: „niech je [pieniądze] wręczy kierownikom robót, nadzorcom świątyni Pańskiej. Ci zaś niech z nich wydają na robotników pracujących w świątyni Pańskiej, celem naprawienia szkód świątyni: na cieśli, budowniczych i murarzy, oraz na zakup drewna i kamieni ciosowych, celem naprawienia świątyni" (2 Krl 22,05-06). Bez trudu dostrzegamy tu inne, bardziej współczesne role kierownicze – nadzorowanie, ale też zarządzanie finansami poprzez wypłatę wynagrodzeń najemnym pracownikom lub zakup niezbędnych materiałów. Podobnych cytatów z tego źródła można przytoczyć jeszcze wiele. Współczesne opracowania, także definicje encyklopedyczne, często – zapewne nieświadomie – definiują na nowo to, co wieki temu było wiedzą oczywistą, wręcz potoczną.

Podobnych konkluzji dostarczyć może choćby powierzchowne przyjrzenie się warstwie leksykalnej omawianego terminu *kierownik*. W języku greckim, w którym zachowało się wiele ksiąg Starego Testamentu, kierownik to obcobrzmiący *διευθυντη* (Kambureli, 1986, s. 216), ale już w łacinie *moderator* (Winniczuk, 1994, s. 196); bardziej współcześnie w języku rosyjskim to *руководитель*, lub *заведующий* albo *начальник* (Hessen, Stupuła, 1998, s. 316)[19], ale już w angielskim *manager* (Fisiak, 1996, s. 104)[20]. W słownikach języka polskiego do terminu kierownik nie przypisuje się źródłosłowia obcego[21], a Witold Doroszewski tak go definiuje: *ten, kto kieruje, zarządza czym, stoi na czele instytucji, organizacji, przewodzi duchowo* (Doroszewski, 1964, s. 670). Tak więc, mimo iż kierownik (w polskim brzmieniu) znany był od dawna, to dziś jego precyzyjne zdefiniowanie, odniesienie do innych języków, czy nakreślanie obszaru znaczeniowego nastręcza spore trudności. Niemniej, w naszej ocenie, badania językowe mogą, a nawet powinny dopełniać analizy merytoryczne i formalne.

W ujęciu encyklopedycznym, kierownik to „zwierzchnik lub podmiot kierujący pracą danego zespołu ludzkiego, będącego organizacją formalną" (*Encyklopedia organizacji i zarządzania*, 1981, s. 207). Kierownik jest osobą, która w sposób szczególny jest usytuowana w strukturze organizacji formalnej – kierownik stoi na czele danej organizacji lub jej jednostki organizacyjnej (np. kierownik zespołu, kierownik programu) i przy pomocy podległych sobie pracowników przyczynia się do osiągania celów i realizacji zadań organizacji lub jej danej jednostki (zob. Listwa, 1995, s. 15). Według Johna R. Schermrhorna (2008) kierownik to osoba, która „wspomaga podwładnych i ponosi odpowiedzialność za wyniki ich pracy" (tamże, s. 24). Kierownik kierując pracą pracowników, musi przestrzegać zasad racjonalnego gospodarowania i troszczyć się o wynik ekonomiczny firmy. Ma on także obowiązek dbania o tworzenie warunków pobudzających inicjatywę i poczucie odpowiedzialności pracowników (Ściborek, 2000, s. 27-28).

Kierowników określa się często mianem szefów, naczelników, wodzów, dyrektorów, menedżerów, przywódców, liderów, czy organizatorów (zob. Zieleniewski, 1972, s. 382). Spośród wielu określeń dotyczących kierownika najtrafniejsze wydają się być te, które podkreślają jego odpowiedzialność za kierowanie działaniami prowadzącymi do osiągania celów organizacji oraz te, które akcentują role, jakie spełnia kierownik w organizacji.

---

[18] Cyt. za *Biblią Tysiąclecia,* Wydawnictwo Pallottinum, Warszawa 1982, s. 85. Oczywiście jest to polski przekład z języków oryginalnych.

[19] Wiele wyjaśnia etymologia i leksyka języka oryginału poszczególnych terminów

[20] Wielki słownik angielsko-polski (tzw. oxfordzki), WN PWN, Warszawa 2002

[21] Nie wspominają o nim słowniki etymologiczne A. Bańkowskiego: *Etymologiczny słownik języka polskiego*, tom 1 A-K, WN PWN, Warszawa 2000 lub starszy Aleksandra Brücknera: *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1927, przedruk: Wiedza Powszechna, Warszawa 1985; ani słowniki wyrazów obcych; nie wymienia go też Wielka Ilustrowana Encyklopedia Powszechna, Wydawnictwo „Gutenberga", Kraków 1929-1932

W organizacjach, zwłaszcza tych o rozbudowanej strukturze, możemy wyróżnić kierowników wysokiego i średniego szczebla. Ci pierwsi, zwani zwykle dyrektorami naczelnymi, „ponoszą odpowiedzialność za wyniki osiągane przez organizację jako całość lub przez jedną z jej głównych części. Zwracają uwagę na otoczenie, są wyczuleni na potencjalne problemy długookresowe i opracowują odpowiednie sposoby zajmowania się nimi" (Schermerhorn, 2008, s. 25). Ci drudzy – kierownicy średniego szczebla – z założenia podlegają kierownikom wysokiego szczebla i nadzorują pracę działów lub pionów, obejmujących kilka mniejszych jednostek organizacyjnych. Są to na przykład ordynatorzy klinik w szpitalach, czy też kierownicy zakładów i katedr na uczelniach. Kierownicy średniego szczebla powinni być nastawieni na pracę zespołową. Wymaga się od nich umiejętności współpracowania z osobami na równorzędnych stanowiskach, aby mogło dochodzić do koordynacji działań w organizacji i skutecznej realizacji zadań.

Pierwsze zadania kierownicze są realizowane na stanowisku kierownika jednostki roboczej, czyli „osoby formalnie kierującej zespołami lub jednostkami roboczymi, składającymi się z ludzi na stanowiskach nie kierowniczych" (tamże, s. 25). Tytuły stanowisk na tym szczeblu są dość różne – z reguły pojawiają się tutaj nazwy kierownika działu czy też kierownika jednostki. Kierownicy jednostek roboczych odpowiedzialni są za osiąganie wyników zgodnych z planami kierownictwa średniego i wysokiego szczebla. Do ich obowiązków najczęściej należy:

„1. Planowanie zebrań i programów pracy.
2. Wyjaśnianie celów i zadań oraz zbieranie pomysłów dotyczących usprawnień.
3. Ocena wyników i doradzanie członkom zespołu.
4. Zlecanie podwyżek płac i nowych przydziałów pracy.
5. Rekrutacja, szkolenie i doskonalenie członków zespołu.
6. Zachęcanie do wysokiej wydajności i do pracy zespołowej.
7. Informowanie członków zespołu o celach i oczekiwaniach.
8. Informowanie wyższych szczebli o potrzebach i osiągnięciach zespołu.
9. Koordynowanie prac z innymi zespołami i wspomaganie ich działalności" (tamże, s. 26).

Bez względu na to, czy mówimy o kierownikach wysokiego, czy średniego szczebla w organizacji zawsze skupiamy uwagę na tym, co jest wspólne wszystkim kierownikom – jest to odpowiedzialność kierownika za zapewnienie efektywnych wyników pracy wielu ludzi (tamże, s. 24).

Henry Mintzberg, jeden z bardziej znanych teoretyków zarządzania, w klasycznej książce *The Nature of Managerial Work* („Istota pracy kierowniczej"), a także w artykule pod tytułem: *The Manager's Job: Folklore and Fact*[22], poddał analizie swoistość działania kierownika. Autor poszukiwał odpowiedzi na pytanie o wyróżniki istoty pracy kierownika. H. Mintzberg stwierdził, że bycie kierownikiem to niezwykle ważne zadanie, gdyż „dla naszego społeczeństwa żadna praca nie ma bardziej istotnego znaczenia niż praca kierownika. To od kierownika zależy, czy nasze instytucje społeczne będą nam dobrze służyły, czy też zmarnują nasze talenty i zasoby" (Mintzberg, 1975, s. 61). H. Mintzberg nie tylko obalił szereg mitów co do pracy kierownika, przedstawiając opis jego codziennych czynności, ale także wyprowadził wnioski co do istoty jego pracy. Wnioski te do dziś mają swoje znaczenie i przywoływane są w szeregu publikacjach z zakresu nauki i praktyki organizacji i zarządzania. Mintzberg (1973) udowodnił, że kierownicy różnego szczebla:

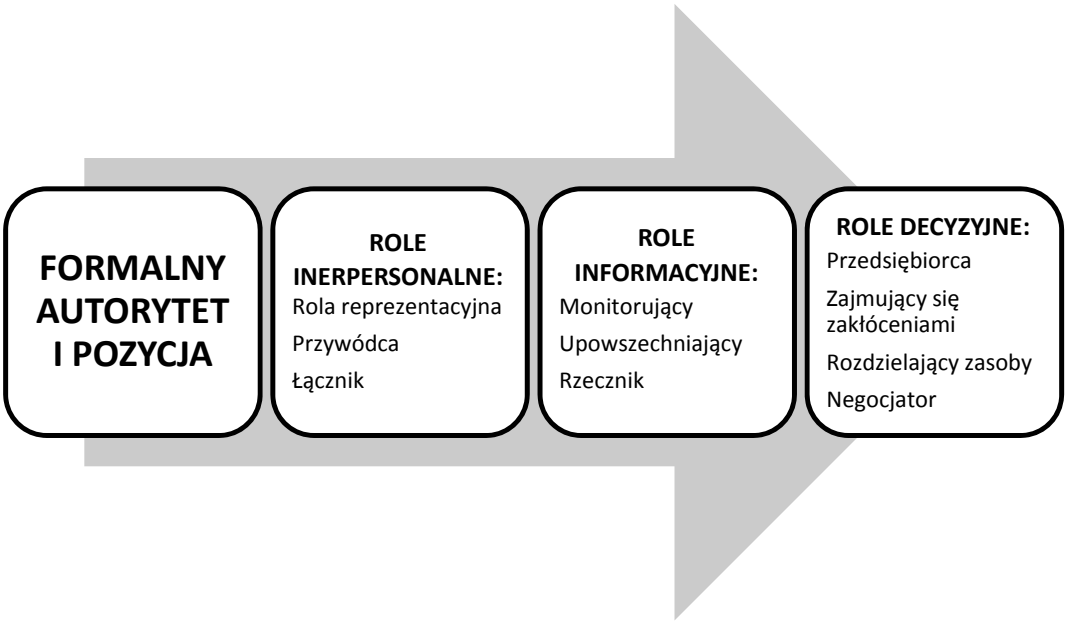
– pracują przez wiele godzin,
– mają intensywne tempo pracy,
– pracują nad zróżnicowanymi zadaniami,
– korzystają w pracy z wielu mediów komunikacji,
– podstawą ich pracy są relacje interpersonalne.

Mintzberg uczynił punktem wyjścia w swoich analizach autorytet formalny, jaki przypisywany jest do zajmowanej przez kierownika pozycji w organizacji i opisał dziesięć ról, do których odgrywania powinni się przygotować kierownicy. Role te zostały podzielone na trzy następujące grupy: role interpersonalne, role informacyjne i role decyzyjne (zob. rysunek 12). Te pierwsze – role interpersonalne kierownika są związane z interakcjami, jakie nawiązuje kierownik z innymi ludźmi w organizacji i jej otoczeniu. Ich pełnienie służy tworzeniu właściwego klimatu sprzyjającego budowaniu kontaktów wewnątrz i na zewnątrz organizacji oraz promowaniu pozytywnego

[22] W polskiej wersji miesięcznika Harvard Business Review artykuł ten ukazał się pod tytułem: „Czym naprawdę zajmuje się menedżer? Fakty i mity" (zob. „Harvard Business Review Polska", nr 51, maj 2007)

wizerunku firmy i jej szefa. Role informacyjne mówią o przekazywaniu, odbieraniu i analizowaniu informacji. Przykładowo, kierownik występując w roli rzecznika, informuje otoczenie organizacji o jej sprawach. Role decyzyjne kierownika wiążą się z podejmowaniem decyzji, rozwiązywaniem problemów i zajmowaniem się sytuacjami, które wymagają negocjacji.

Rysunek 12. Dziesięć ról kierownika



Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Mintzberg, *The Manager's Job: Folklore and Fact*, "Harvard Business Review" 1975, July-August, s. 55

Pełnienie różnorodnych ról przez kierownika wyznacza wysoce zróżnicowane formy jego aktywności i wymaga spełnienia szeregu niełatwych warunków – odpowiednich cech psychofizycznych, specyficznej motywacji, umiejętności oddziaływania na innych ludzi, kwalifikacji intelektualnych, umiejętności dysponowania czasem własnym i energią (Mintzberg, 1973). Nie ulega wątpliwości, że kierownicy na różnych szczeblach w organizacji potrzebują odmiennych rodzajów umiejętności. Kierownicy na niższych szczeblach wykorzystują w wyższym stopniu umiejętności techniczne. Kierownikom na wyższych stopniach bardziej są potrzebne umiejętności koncepcyjne. Wszyscy zaś muszą być wyposażeni w umiejętności społeczne.

Bez względu na zajmowaną pozycję w organizacji przedmiot pracy kierowników jest dość rozległy, co wynika ze zróżnicowania ról kierowniczych. J.A.F. Stoner i Ch. Wankel odpowiadając na pytanie o to, czym zajmują się kierownicy, wskazali, że kierownicy są politykami, rozjemcami, dyplomatami, symbolami (zob. tabela 8). W tym wszystkim muszą podejmować trudne decyzje, myśleć analitycznie i syntetycznie, stanowią kanały komunikacji w organizacji. Cechuje ich wysoki poziom odpowiedzialności za podejmowaną pracę, a nade wszystko kierownicy pracują z ludźmi i przez ludzi, stąd istotne jest, by dostrzegali konieczność zmiany swej roli stosownie do potrzeb (Stoner, Wankel, 1994, s. 44).

Tabela 8. Przedmiot pracy kierowników

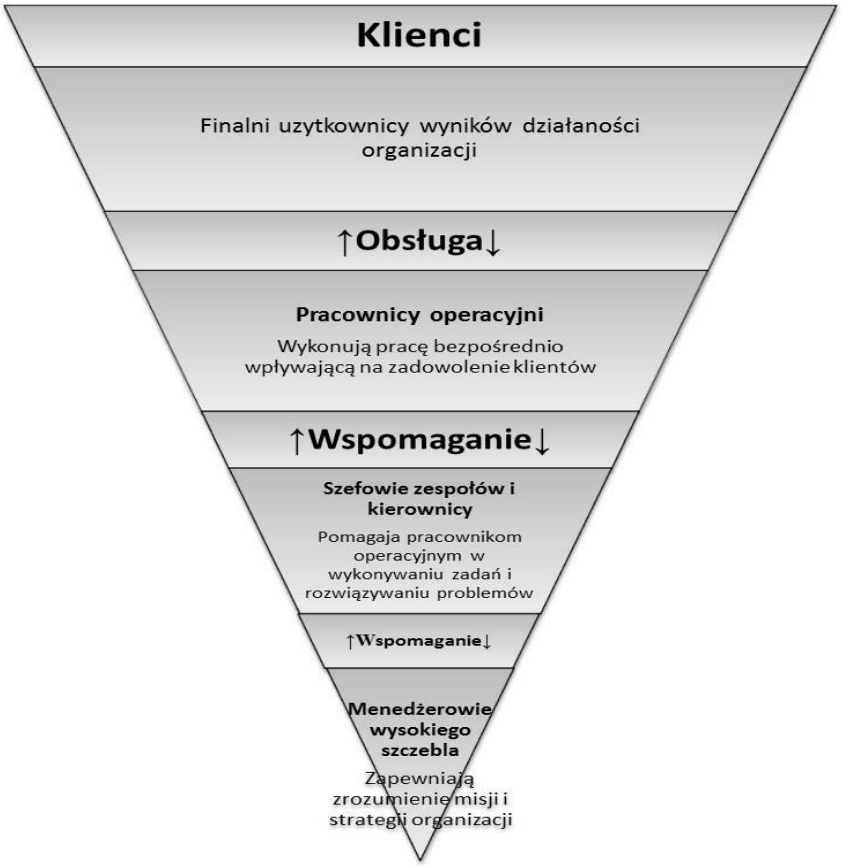
Czym zajmują się kierownicy?
Kierownicy pracują z ludźmi i przez ludzi
Kierownicy stanowią kanały komunikacji w organizacji
Kierownicy są odpowiedzialni i ponoszą odpowiedzialność
Kierownicy doprowadzają do równowagi między konkurencyjnymi celami i ustalają priorytety
Kierownicy muszą myśleć analitycznie i syntetycznie
Kierownicy są rozjemcami
Kierownicy są politykami
Kierownicy są dyplomatami
Kierownicy są symbolami
Kierownicy podejmują trudne decyzje

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1994, s. 26-29

Na przestrzeni czasu można zauważyć, że zaszło wiele zmian w naturze działania kierownika. James A.F. Stoner i Charles Wankel (1994) ukazując zmianę roli i wymagań, zwłaszcza w odniesieniu do kierowników wyższego szczebla nowoczesnych organizacji, zadali błyskotliwe pytanie: czy kierowanie należy zaklasyfikować jako sztukę, naukę ścisłą czy wolny zawód?

Jedna z najbardziej doniosłych zmian, która została odnotowana w swoistości działania kierownika i specyfice jego pracy, wywodzi się z nowego spojrzenia na organizację. Spojrzenie to wpisuje się w tzw. koncepcję odwróconej piramidy. Zgodnie z nią na szczycie organizacji (szczycie piramidy) znajdują się nie tyle kierownicy, co pracownicy, którzy są wspomagani przez kierowników w swojej pracy. W odwróconej piramidzie każdy staje się niejako pracownikiem dodającym wartość (zob. rysunek 13). W XXI wieku dobrych kierowników poznaje się „bardziej z tego, że wspomagają, niż z tego, że kierują lub wydają polecenia" (Schermerhorn, 2008, s. 29). W obecnych czasach kierownicy kładą nacisk na pracę zespołową w organizacji i na wykorzystywanie potencjału każdego pracownika. Współcześnie kierownik jest więc tą osobą w organizacji, której rola nie ogranicza się tylko do dysponowania personelem. Jego praca polega w dużej mierze na zapewnianiu warunków sprzyjających rozwojowi pracowników i satysfakcji, jaką osiągają oni z realizacji zadań, stanowiących etap w drodze do osiągnięcia celów organizacji.

Rysunek 13. Organizacja – koncepcja odwróconej piramidy



Źródło: Opracowanie na podstawie J. R. Schermerhorn, *Zarządzanie,* PWE, Warszawa 2008

Po dość ogólnym przybliżeniu wybranych stanowisk, koncepcji ukazujących rozumienie kategorii pojęciowej, jaką jest kierownik i opisujących swoistość działania kierownika oraz specyfikę jego pracy, czas skoncentrować uwagę na problematyce dyrektora szkoły jako kierownika. Tutaj w zasadniczej mierze skupimy się na tym, jak w świetle obowiązującego prawa definiuje się dyrektora szkoły jako kierownika i jakie oczekiwania są formułowane w stosunku do niego.

Najbardziej wiążące i bezpośrednio do dyrektora szkoły adresowane są zapisy ustawy o systemie oświaty, która postanawia *ex cathedra*, że szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora. Ustawa przewiduje odstępstwo od zasady, że dyrektor to nauczyciel, gdyż uwzględnia – jak pokazaliśmy to w rozdziale pierwszym niniejszej pracy – sytuację, kiedy szkołą lub

placówką może również kierować osoba niebędąca nauczycielem powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny. W obu tych przepisach wyraźnie jest mowa o kierowaniu szkołą (USO, art. 36 ust. 1-2), ale przez dyrektora któremu powierzono stanowisko, a nie powołano na funkcję.

Dalej ustawodawca upoważnił ministra, aby w drodze rozporządzenia określił wymagania, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek, uwzględniając zwłaszcza kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danej szkole lub placówce, przygotowanie w zakresie zarządzania, ocenę pracy i spełnianie warunków zdrowotnych do zajmowania stanowiska kierowniczego (tamże, ust. 3). Ustawodawca wyraźnie oczekuje więc, by dyrektor kierował szkołą, by był jej kierownikiem, co zresztą wyraźnie uwypukla jeszcze i to, że dyrektor szkoły lub placówki w szczególności kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz (tamże, art. 39 ust. 1 pkt 1).

W innej ustawie (Karta nauczyciela) także zwraca się uwagę, że szkołą kieruje dyrektor, który jest jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej (KN, art. 7 ust. 1). I dalej, w kilku jeszcze przepisach, ustawodawca utwierdza nas, że dyrektor jest kierownikiem – wtedy, gdy postanawia, iż w skład komisji kwalifikacyjnej [dla nauczycieli mianowanych, zatrudnionych w instytucjach państwowych, a ubiegających się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego] wchodzi kierownik jednostki, w której jest zatrudniony nauczyciel ubiegający się o awans, lub jego przedstawiciel, z wyjątkiem przypadku ubiegania się o awans przez samego kierownika jednostki (tamże, art. 9g ust. 6a, pkt 2). Ale też wówczas, gdy rozstrzyga, że zasady powierzania stanowisk kierowniczych w szkole określają odrębne przepisy (tamże, art. 17 ust. 1) lub gdy postanawia, że dyrektorowi i wicedyrektorowi szkoły oraz nauczycielowi pełniącemu inne stanowisko kierownicze w szkole, a także nauczycielowi, który obowiązki kierownicze pełni w zastępstwie nauczyciela, któremu powierzono stanowisko kierownicze, obniża się tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć w zależności od wielkości i typu szkoły oraz warunków pracy lub zwalnia się ich od obowiązku realizacji zajęć (tamże, art. 42, ust. 6, pkt 6).

Nie ma więc raczej najmniejszych wątpliwości, że ze stanowiskiem dyrektora immamentnie związane są funkcje kierownicze, że wobec dyrektora nie stosuje się terminów zarezerwowanych w nauce i literaturze przedmiotu dla zarządzania lub administrowania. Podobnie w ustawie regulującej podstawowe role dyrektora szkoły wobec finansów publicznych, z pomocą których finansuje się przecież realizację zadań oświatowych. Czytamy tam między innymi, że kierownik jednostki sektora finansów publicznych, zwany dalej „kierownikiem jednostki", jest odpowiedzialny za całość gospodarki finansowej tej jednostki (UFP, art. 53 ust. 1). W innym miejscu postanawia się, że zapewnienie funkcjonowania adekwatnej, skutecznej i efektywnej kontroli zarządczej należy do obowiązków (…) kierownika jednostki (tamże, art. 61 ust. 1). Są i inne, dające spore uprawnienia przepisy, w myśl których kierownik samorządowej jednostki budżetowej (a taką jest w myśl art. 79 ust. 1 USO szkoła publiczna) może, w celu realizacji zadań, zaciągać zobowiązania pieniężne do wysokości kwot wydatków określonych w zatwierdzonym planie finansowym jednostki (tamże, art. 261).

Niemniej, zarządzanie finansami publicznymi w celu wykonywania zadania publicznego, mimo uwarunkowań rynkowych w obszarze realizacji usługi edukacyjnej, nie ma wiele wspólnego z zarządzaniem menedżerskim, gdyż działalność ta nie jest skierowana na zysk, a jej cele powinny być osiągane, zaś zadania realizowane w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy. Jednocześnie warto odnotować, że podstawowy akt prawny dla realizacji zadań z zakresu administracji publicznej – Kodeks postępowania administracyjnego między innymi zdecydował o tym, że w sprawie rozpatrywania skarg, organem właściwym do rozpatrzenia skargi dotyczącej zadań lub działalności wójta (burmistrza lub prezydenta miasta) i kierowników gminnych jednostek organizacyjnych (np. dyrektorów szkół) jest rada gminy, a w przypadku kierowników powiatowych służb, inspekcji, straży i innych jednostek organizacyjnych – rada powiatu (KPA, art. 229).

Tak więc, którykolwiek akt prawa z zakresu realizowania usług publicznych, w tym dla nas szczególnej – oświaty, nie poddamy analizie, w każdym z nich osoba stojąca na szczycie hierarchii pracowniczej w jednostce jaką jest szkoła, odpowiedzialna za nią i za realizowane w niej zadania, a także za wykorzystanie środków publicznych, nazywana jest kierownikiem.

2.1.2. Administrator

Administrator to według słowników „człowiek zarządzający, administrujący czymś" (Sobol, 1999, s. 3), albo „osoba lub instytucja zarządzająca czymś" (Bańko, 2000, s. 7) lub „zarządca" [łac. *ad-ministrāre* – dopomagać swoją służbą, gdyż: *ministrāre* – służyć, być sługą (Bańkowski, 2000, t. 1, s. 4); zarządzać, nadzorować] (Krzemińska-Szmaj, 2001, s. 20), zaś samo pojęcie administracji wiązane jest z zarządzaniem przedsiębiorstwem lub majątkiem, instytucją lub przedsiębiorstwem, ale też z organami władzy publicznej. Leksykalnie więc administrowanie wiąże się raczej z zarządzaniem, ale z zarządzaniem szczególnym, bo będącym konsekwencją szczególnego upoważnienia do realizowania pewnych czynności zarządczych, władania z czyjegoś upoważnienia lub w czyimś imieniu. W naszej kulturze kojarzone jest z administrowaniem majątkiem lub fabryką w imieniu właściciela, co po odzyskaniu własnej państwowości w drugiej dekadzie XX wieku splotło się bardzo mocno z administracją publiczną.

Dyrektor szkoły pełni szczególne role: zarządza majątkiem komunalnym lub państwowym na podstawie specjalnych pełnomocnictw, ale też wciela się w rolę administracji publicznej, wydając we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność akty administracyjne, w tym uchwały (razem z radą pedagogiczną), zarządzenia i decyzje administracyjne, które rodzą określone skutki prawne tak dla indywidualnych adresatów owych aktów, dla podmiotów zbiorowych, jak i dla szerzej rozumianej administracji publicznej, której częścią, poprzez złożenie stosownego podpisu, sam się staje.

Podejmując się tych wyzwań, dyrektor nie zawsze ma świadomość, że obszar nauk administracyjnych jest ogromny i bywa przedmiotem oddzielnych studiów. Szczególną rolę odgrywa w nich prawo administracyjne, które należy do rodziny nauk prawnych i obejmuje świat norm i ich wykładni, a także stosunków prawnych. Jednocześnie równolegle funkcjonuje nauka administracji i nauka polityki administracyjnej. Zajmują się one administracją rzeczywistą, „światem realnym" (światem faktów społecznych i odnośnych norm) (Izdebski, Kulesza, 1998, s. 12 i n.). Z punktu widzenia prawa administracyjnego obie pozostałe dziedziny mają charakter nauk pomocniczych. W obszarze zainteresowań nauki administracji znajdują się także: socjologia, statystyka, prakseologia i psychologia (Nitecki, 1994, s. 10-12).

Administracja publiczna w sensie ideowym to sługa ustroju i aparat wykonawczy władzy politycznej. W demokratycznym państwie prawa administracja publiczna jest sługą prawa (zasada praworządności). Administracja publiczna w sensie funkcjonalnym to działalność organizatorska i wykonawcza w odniesieniu do politycznych decyzji władzy państwowej, a w znaczeniu podmiotowym – aparat powołany do prowadzenia takiej działalności. Ostatecznie przyjmuje się, że „przez administrację publiczną rozumie się zespół działań, czynności i przedsięwzięć organizatorskich i wykonawczych, prowadzonych na rzecz realizacji interesu publicznego przez różne podmioty, organy i instytucje, na podstawie ustawy i w określonych prawem formach" (Izdebski, Kulesza, 1998, s. 92). Taką instytucją jest też szkoła i szczególnie w niej umocowany dyrektor. Pamiętać musimy, że szkoła certyfikuje, wydając przeróżne świadectwa i potwierdzając uprawnienia, które w życiu każdego człowieka odgrywają często rolę zasadniczą: są przepustką do kolejnego etapu kształcenia, czy umożliwiają wykonywanie określonego zawodu.

Tendencje rozwojowe w administracji publicznej dla dyrektora szkoły nie stanowią zasadniczej bazy pozyskiwania wiedzy, umiejętności i kompetencji w tym zakresie, ale ich świadomość może ułatwić funkcjonowanie, doskonalenie i uzupełnianie wiedzy. Należą do nich: przekształcenia w obszarze współistnienia i współdziałania zawodowej, fachowej administracji z ośrodkami władzy o demokratycznym charakterze, prywatyzacja funkcji i prywatyzacja przedmiotowa, rosnąca rola administracji w podejmowaniu zadań nadzwyczajnych, antykryzysowych albo przeciwdziałających zagrożeniom, kompatybilność i porównywalność systemów państwowych w ramach Unii Europejskiej oraz przyjmowanie standardów o charakterze międzynarodowym (Sobczak, 1993, s. 22-46).

Postrzeganie dyrektora szkoły w roli administratora może być bardzo pragmatyczne, a czasem wręcz potoczne. Trudno więc zgodzić się z zastosowaniem wobec uprawnień i ról dyrektora szkoły obiegowego rozumienia administrowania, które polega na doglądaniu powierzonych odcinków działań. Prawdopodobnie takie podejście, a nie wnikliwa analiza uwarunkowań społecznych i prawnych, bywają podstawą twierdzenia, iż „podstawowe obowiązki administracyjne dyrektora szkoły wynikające z przepisów to tak naprawdę administrowanie szkołą. Zarządzanie zaczyna się wtedy, gdy dyrektor usprawnia pracę swoją i swojego zespołu. Przykładem ilustrującym przydatność zarządzania jako usprawniania pracy administracyjnej jest tworzenie marki

szkoły" (Krzysztofiak, 2009, s. 4). Administratorzy sieci (informatycznej) czy parafii (tymczasowy zarządca) i ich ograniczone role nie mogą być przyrównywane do roli dyrektora szkoły, który w imieniu administracji publicznej ma kierować realizacją jednego z jej zadań – wykonywania w pełnym zakresie, z ogromną starannością i pełnym profesjonalizmem, powszechnej usługi publicznej w zakresie edukacji, ze wszystkimi tych działań konsekwencjami. Tutaj rola administratora wpisana jest bezdyskusyjnie w jego rolę kierowniczą, której nie może się zrzec, gdyż nie będzie wtedy dyrektorem szkoły, a jedynie jej czasowym… komisarzem.

W kontekście powyższych rozważań wręcz samoistnie nasuwa się pytanie o to, jak w tym złożonym świecie kwestii administracyjnych odnajduje się dyrektor szkoły w roli reprezentanta owej administracji, realizator jej prawnych ograniczeń, uwarunkowań i różnych polityk. W jakim zakresie i w jakim stopniu jest właśnie administratorem?

Odpowiedzi na te pytania udzielimy w dalszej części niniejszego rozdziału, gdy będziemy omawiać swoistość pracy dyrektora szkoły związanej z administrowaniem. Nasze rozważania skoncentrowane będą na dwóch obszarach realizacji ról administracyjnych dyrektora: zasoby materialne i, w nieco ograniczonym zakresie, zasoby ludzkie.

2.1.3. Menedżer

Po drugiej wojnie światowej w krajach rozwiniętych zaczęła się dość dynamicznie rozwijać profesja menedżera (zob. Polańska, 1999; Kożuch, 2004). Profesja ta pojawiła się wraz z nastaniem przedsiębiorstwa, gdy oddzielono własność od zarządzania i gdy właściciel nie panował nad wszystkimi problemami związanymi z funkcjonowaniem organizacji, stąd zlecał profesjonaliście kierowanie organizacją. Menedżerami przyjęto nazywać osoby, które posiadają mandat społeczny lub są upełnomocnione przez właścicieli organizacji do kierowania na bieżąco jej działalnością.

W Polsce słowo menedżer (fr. *menageur*, ang. *menager*) weszło do języka potocznego po 1989 roku. W systemie gospodarki nakazowo-rozdzielczej nie cieszyło się ono uznaniem. W języku potocznym słowo menedżer używa się zarówno w odniesieniu do pracowników na stanowiskach kierowniczych, jak również do właściciela organizacji bezpośrednio zaangażowanego w zarządzanie nią, zwłaszcza ma to miejsce w przypadku spółek skarbu państwa lub mniejszych podmiotów gospodarczych.

Tymczasem, w literaturze specjalistycznej termin menedżer używany jest dla określenia osoby, której zadaniem jest, jak można wywnioskować chociażby z podejścia Petera F. Druckera (1994), odpowiadanie „za wkład pracy wpływający fizycznie na zdolność organizacji do osiągnięć" (tamże, s. 18). Według Druckera nie powinno się jednak ograniczać zadań menedżera do ponoszenia odpowiedzialności za pracę innych ludzi, z tego względu, iż „główna odpowiedzialność menedżera kieruje się w górę: ponosi ją wobec przedsiębiorstwa, którego jest organem. Jego stosunki ze zwierzchnikiem i współmenedżerami są równie istotne dla jego osiągnięć, jak stosunki z podwładnymi i odpowiedzialność wobec nich" (tamże, s. 374).

W pracach naukowych pojęcie menedżera jest bliskie pojęciu kierownika[23], ale nie powinno być ono z nim utożsamiane, o czym wspomnieliśmy we wstępie do rozważań w tym rozdziale. Analiza literatury pokazuje, że autorzy często traktują te pojęcia zamiennie. Przykładem są chociażby prace Lechosława Gawreckiego, który pisze wręcz, że „Menedżer to kierownik samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie – w ramach szerokich kompetencji – zarządzający instytucją, czyli właśnie dyrektor profesjonalny" (Gawrecki, 2003, s. 21). Z podobną sytuacją mamy do czynienia chociażby w „Słowniku organizacji i kierowania w oświacie" Leszka Stankiewicza, gdzie podkreślono, że menedżer to „osoba zajmująca się organizowaniem procesu pracy,

[23] Warto zauważyć, że w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Rozp. 2014), znajduje się – w opisie zasad prawidłowego klasyfikowania zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy – następujący zapis: „Ponieważ klasyfikacja nie uwzględnia statusu zatrudnionych, więc również „pracujący właściciele" są klasyfikowani zależnie od tego, czy ich zadania i obowiązki są zasadniczo podobne do menedżera (kierownika) czy do pracownika wykonującego prace związane z podstawową działalnością przedsiębiorstwa. Zatem osoby pracujące na własny rachunek, jako właściciele małych, często jednoosobowych zakładów usługowych, sklepów, piekarni, punktów krawieckich itp., powinni być klasyfikowani nie w grupie wielkiej 1, lecz jako sprzedawcy, piekarze czy krawcy". Zapis ten mimo że dotyczy niejako tzw. „pracujących właścicieli" i ma pomóc w sprecyzowaniu, czy ich zadania i obowiązki są podobne do menedżera, czy do pracownika wykonującego prace związane z podstawową działalnością przedsiębiorstwa, to jest o tyle ciekawy dla prowadzonych tutaj rozważań, gdyż wynika z niego, że terminy „menedżer" i „kierownik" są traktowane zamiennie. Menedżerowie wpisują się w tzw. grupę wielką 1, do której w rozporządzeniu zostali zakwalifikowani przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy – grupa ta obejmuje zawody, w których podstawowymi zadaniami są: planowanie, określanie i realizowanie podstawowych celów i kierunków polityki państwa, formułowanie przepisów prawnych oraz kierowanie działalnością jednostek administracji publicznej, a także sprawowanie funkcji zarządzania w przedsiębiorstwach lub ich wewnętrznych jednostkach organizacyjnych.

przedsięwzięcia; kierownik, dyrektor przedsiębiorstwa czy instytucji. Jest dynamicznym i ożywczym elementem w każdym biznesie czy przedsięwzięciu" (Stankiewicz, 1999, s. 61). Utożsamianie menedżera z kierownikiem może wynikać z faktu, że każdy menedżer zarządzający organizacją musi spełniać funkcję kierowania. Jego zadaniem jest bowiem nie tylko sterować całokształtem działalności firmy i jej kontaktami z otoczeniem dla zapewnienia jej trwania i rozwoju, ale też kierować ludźmi, koordynować ich współpracę, wykorzystać inteligencję i wysiłek w taki sposób, aby prowadziły one do osiągania założonych celów.

Literatura przedmiotu na temat pojęcia menedżera jest bogata i rozbudowana, co widać zwłaszcza w obszarze nauk o zarządzaniu. Niemniej jednak, pomimo uwagi, jaka została poświęcona temu pojęciu, opisaniu właściwości i cech menedżera oraz typowych zachowań i określeniu roli menedżera w organizacji, wciąż trudno jest o jednomyślność w definiowaniu tego pojęcia. Józef Penc wręcz pisze „Nasza nauka o zarządzaniu nie precyzuje więc bliżej pojęcia menedżer, ani wymagań stawianych temu zawodowi. Mimo intensywnego rozwoju teorii zarządzania jest to wciąż jeszcze problem *in statu nascendi*" (Penc, 2008, s. 432). Zgodnie z trendem, jaki pojawił się w latach 90. XX wieku i na początku XXI wieku nazwanie kogoś menedżerem to bardziej rodzaj komplementu, podkreślenie profesjonalizmu i nowoczesnego podejścia do prowadzenia spraw firmy, niż termin, dzięki któremu można by wnioskować, czym dana osoba się zajmuje.

O tym, jak różnie można myśleć o menedżerze świadczą istniejące w literaturze przedmiotu definicje pojęcia menedżera. Poniżej przedstawiamy kilka przykładów możliwych definicji tego pojęcia.

Tabela 9. Definicje pojęcia menedżera w ujęciu wybranych autorów

Autor	Definicja
P. F. Drucker (1998, s. 81)	Menedżer to autorytet wiedzy – jest profesjonalistą, posiada umiejętność adaptacji do zmian, rozwiązuje problemy i jest skuteczny w działaniu, cechuje go praktycyzm, racjonalizm i stanowczość. Osoba, która zarządza powierzonym kapitałem.
R.W. Griffin (2004, s. 7)	Menedżer jest to ktoś, kto odpowiada przede wszystkim za realizację procesu zarzadzania, a zwłaszcza ktoś, kto planuje i podejmuje decyzje, organizuje, przewodzi ludziom oraz kontroluje zasoby ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne.
L. Gawrecki (2003, s. 21)	Menedżer to kierownik samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie – w ramach szerokich kompetencji – zarządzający instytucją, czyli właśnie dyrektor profesjonalny.
E. Kosińska (1999, s. 8-24)	Menedżer jest osobą, która pełni dwie funkcje: zarządzania i kierowania. Dyrektor szkoły zarządza swoją „firmą" (jest nią szkoła) i kieruje pracą zatrudnionych w szkole osób.
K. Kubik (2008, s. 76)	Menedżer to osoba posiadająca kompetencje niezbędne do kierowania organizacją lub jej częścią oraz zespołem pracowników, z którymi wspólnie pracuje na sukces firmy i każdego z nich.
J. Penc (1996, s. 209)	Menedżer to osoba zatrudniona na stanowisku kierowniczym, posiadająca wielostronną wiedzę i umiejętności niezbędne do kierowania ludźmi i zarządzania organizacjami w warunkach niepewności i stałej zmienności otoczenia, w którym te organizacje działają.
J. Penc (2008, s. 432)	Menedżer to człowiek naczelnego kierownictwa odpowiedzialnego za ogólne zarządzanie organizacją; ustala on politykę operacyjną i steruje wzajemnymi oddziaływaniami organizacji i otoczenia. Menedżerami są wszyscy pracownicy firmy, którzy objęli funkcje przełożonych, poczynając od mistrza, kończąc na prezesie zarządu.
J. Penc (2008, s. 432)	Menedżerami nazywa się ludzi działających w organizacji i odpowiedzialnych za pomaganie innym jej członkom w ustalaniu i osiąganiu celów. Mogą tym samym faktycznie wpływać na postawy pracowników w pracy. Stopień i zakres wpływu zależą od miejsca (szczebla) zajmowanego przez kierownika (menedżera).
J. Penc (2008, s. 432)	Menedżer to kierownik o odpowiednich kwalifikacjach wyspecjalizowany w zarządzaniu przedsiębiorstwem, instytucją lub grupą czynności wewnątrz przedsiębiorstwa bądź instytucji. W obecnej sytuacji menedżerami są wyłącznie osoby zatrudnione przez właścicieli firm lub ich przedstawicieli.
L. Stankiewicz (1999, s. 61)	Menedżer to osoba zajmująca się organizowaniem procesu pracy, przedsięwzięcia; kierownik, dyrektor przedsiębiorstwa czy instytucji. Jest dynamicznym i ożywczym elementem w każdym biznesie czy przedsięwzięciu.
J. Tudrej (1993, s. 7)	Menedżer to kierownik o odpowiednich kwalifikacjach, wyspecjalizowany w zarządzaniu wielkim przedsiębiorstwem, instytucją lub grupą czynności wewnątrz przedsiębiorstwa bądź instytucji.

Źródło: opracowanie własne

Pytanie o to, jak można definiować pojęcie menedżera jest więc wciąż pytaniem otwartym. Niezależnie od zróżnicowanych stanowisk w zakresie definiowania tego pojęcia należy zgodzić się co do tego, że menedżerowi przypisywane są pewne atrybuty. Wśród nich znajdują się – jak pisze Józef Penc (2008, s. 432) – „wysokie

kompetencje, silne ukierunkowanie na efektywność pracy i wkład wnoszony do organizacji". Menedżer powinien wykazać się wiedzą i umiejętnościami potrzebnymi w zarządzaniu organizacją i kierowaniu pracą zespołu. Z racji swojej pozycji w organizacji i kierowanych w stosunku do niego oczekiwań powinien być osobą odpowiedzialną i potrafiącą podejmować słuszne decyzje.

Niektórzy autorzy, w celu bliższej charakterystyki pojęcia menedżera, posiłkują się zakresem czynności, które winien on wykonywać. Jak pisze R.W. Griffin (2004) „menedżerowie powinni dokładnie zrozumieć wszystkie cztery podstawowe funkcje kierownicze składające się na ich pracę: planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie ludźmi (motywowanie) oraz kontrolowanie. Powinni sobie także zdawać sprawę z tego, że chociaż każda z tych funkcji jest ważna sama w sobie, to skuteczność menedżerów polega na umiejętnym wykonywaniu każdej z nich oraz na zdolności przechodzenia od jednej funkcji do drugiej wraz ze zmianą okoliczności; często też trzeba jednocześnie zajmować się wykonywaniem wielu funkcji i działań. Menedżerowie nie mogą sobie pozwalać na sprawne i chętne wykonywanie tylko niektórych z tych funkcji, ponieważ wszystkie one są ważne" (tamże, s. 12).

W publikacjach naukowych, niezależnie od zróżnicowanych poglądów na kwestię definicji oraz istoty pojęcia menedżera, zgodzić się można co do tego, że w bliższym określaniu ogólnej pozycji menedżera wyróżnia się zwykle, podobnie jak w przypadku kierowników, co najmniej trzy grupy menedżerów. Przyjmując za kryterium różnicowania samo miejsce menedżera w hierarchii zarządzania określonym podmiotem gospodarczym, mówimy o menedżerach na poziomie:

- *top management* (szczebel najwyższy),
- *middle management* (szczebel średni),
- *junior management*, *first-line management* (szczebel bezpośredni) (zob. Penc, 2000b, s. 107).

Menedżerowie są również zwykle związani z określoną dziedziną działania, taką jak marketing, finanse, eksploatacja (operacje), zasoby ludzkie i administracja (zob. rysunek 14).

Rysunek 14. Rodzaje działań menedżerów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, WN PWN, Warszawa 2004, s. 13

Przyjmując kwestię różnicowania się obszaru i zakresu działalności menedżera za kryterium podziału menedżerów (zob. Griffin, 2004; Kubot, 1999), wyróżnić można także tzw. menedżerów ogólnych i menedżerów funkcjonalnych oraz menedżerów wyspecjalizowanych. Podczas gdy menedżer ogólny jest osobą zajmującą samodzielną pozycję w hierarchii organizacji i odpowiada za całokształt funkcjonowania danej jednostki (przedsiębiorstwa, wydziału), to menedżer funkcjonalny zarządza zwykle danym obszarem organizacji. Związany jest on z określoną specjalnością kierowniczą – przykładem jest tutaj menedżer personalny, menedżer logistyki, menedżer finansowy. W przypadku menedżera wyspecjalizowanego mamy do czynienia na przykład z menedżerem marki, menedżerem produktu, menedżerem zawartości serwisów internetowych, menedżerem imprez sportowych, menedżerem ds. *public relations*.

Zachodzące po roku 1989 zmiany w życiu społeczno-gospodarczym i politycznym w Polsce miały decydujące znaczenie w kształtowaniu się nowego spojrzenia na rolę dyrektora szkoły, na zakres jego odpowiedzialności oraz kompetencji, jakich od niego zaczęto oczekiwać. Na podłożu tych zmian odnotowano rozwój

menedżeryzmu oświatowego (Szczupaczyński, 2004; Pokojski, 2007). Pojęcie menedżera oświaty w odniesieniu do dyrektora szkoły, jak dowodzi Izabela Bednarska-Wnuk (2010) w książce *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska,* niejako „na stałe zaadoptował sektor edukacji" (tamże, s. 54).

Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że pojęcie menedżera oświaty jest mgliste, niedookreślone. Świadczą o tym chociażby jedne z bardziej popularnych definicji menedżera oświaty, jakie zostały sformułowane przez Barbarę Kożuch (2004) czy Lechosława Gawreckiego (2003). Według Kożuch menedżer oświaty to menedżer publiczny, którego podstawowym zadaniem jako kierownika jest „skuteczne i ekonomiczne, czyli sprawne zarządzanie organizacjami świadczącymi szeroko rozumiane usługi publiczne o wysokiej jakości" (Kożuch, 2004, s. 225). Menedżer publiczny jako pracownik sektora publicznego ma rozwiązywać problemy zarządzania zgodnie z kryteriami uwzględniającymi racjonalność ekonomiczną właściwą logice gry rynkowej (tamże, s. 226). Z kolei Gawrecki (2003) twierdzi, że dyrektor szkoły w roli menedżera oświaty odpowiada za formułowanie zasad regulujących funkcjonowanie szkoły, przejawia umiejętności tworzenia własnych, oryginalnych koncepcji, sprzyjających rozwojowi szkoły oraz potrafi sprawnie i efektywnie zarządzać szkołą, tak aby osiągała ona stawiane przed nią cele (tamże, s. 22). Dyrektor – profesjonalny menedżer „potrafi stwarzać warunki oraz inspirować do twórczego poszukiwania nowych metod i form działalności pedagogicznej, samodzielnie i twórczo podejmuje decyzje o działaniach ludzi, którymi kieruje, oraz wykorzystuje szkolne zasoby kapitałowe i rzeczowe, a za wszystkie decyzje ponosi pełną odpowiedzialność" (tamże, s. 22). W definicji Gawreckiego pojawiają się takie wyróżniki działania menedżera oświaty, jak: szybko, sprawnie, twórczo, efektywnie. Niemniej jednak, autor nie definiuje tych określeń, nie definiuje także, co to znaczy zarządzać, czy co to znaczy zarządzać w sposób profesjonalny. To w zdecydowany sposób ogranicza pole dyskusji, ale też samą definicję czyni mało użyteczną.

Etykieta *menedżer oświaty* chętnie stosowana w odniesieniu do dyrektorów szkół pewnie dla podkreślenia ich profesjonalizmu i nowoczesnego podejścia do prowadzenia spraw szkoły, niesie zupełnie inne znaczenie, niż można by oczekiwać mając nawet podstawową wiedzę teoretyczną o zarządzaniu i kierowaniu, w tym zarządzaniu i kierowaniu szkołą.

Przywołana w tym podrozdziale ogólna charakterystyka menedżera pokazuje, że menedżerowie uznają gospodarkę rynkową i jej zasady za punkt odniesienia do kształtowania strategii i podejmowania działań. Widzą potrzebę konkurowania o zasoby i uwagę z innymi podmiotami rynkowymi. Myślą przede wszystkim w kategoriach efektywności ekonomicznej i są aktywni w poszukiwaniu szans i nowych zadań. Zajmują się marketingiem, finansami, eksploatacją, zasobami ludzkimi i administracją. Trudno sobie wyobrazić dyrektora szkoły, który jest tak wszechstronnym menedżerem, choć często, w sposób nieuświadomiony, tak bywa. Oczywiście, każda z tych dziedzin może występować w jego aktywności zawodowej – w warunkach niżu demograficznego właściwy marketing (Hall, 2007) to często „być albo nie być" szkoły; finanse to podstawa przede wszystkim zatrudnienia pracowników; eksploatacja odnosi się do wszelkich działań związanych z realizacją procesów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, ale też eksploatacją majątku pozostającego w zarządzie dyrektora szkoły; zasoby ludzkie to przede wszystkim stan kadr nauczycielskich, ale też wspomagających, oraz dbałość o „kadry" uczniowskie tak, by „na wyjściu" posiadali większe zasoby niż „na wejściu".

W raporcie Zbyszko Melosika (2014) na temat systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych ewidentnie podkreśla się, że współcześnie w wielu publikacjach „poświęconych roli i funkcjonowaniu dyrektora szkoły ma miejsce krytyka menedżerskiego podejścia do roli i funkcjonowania. Z drugiej jednak strony, w warunkach przekształcania szkoły w instytucję niemalże wolnorynkową, działającą w warunkach konkurencji i na rynku edukacyjnym, ewaluowaną w oparciu o zasadę inwestycje – zysk, czy koszty – korzyść (a także skoncentrowaną na tym kryterium efektywności, jaką są wyniki testów uczniów), menedżerskie zarządzanie szkołą staje się codzienną koniecznością" (tamże, s. 28). Przed dyrektorem – menedżerem oświaty, jak wykazuje Z. Melosik, powołując się na raport OECD *New School Management Approaches. Education and Skill* z 2001 roku, stoją trzy kluczowe wyzwania:

– „zarządzanie zmianą edukacyjną w okresie redefiniowania charakteru i misji szkół;
– rezygnacja z typowego dla przeszłości biurokratyczno-instytucjonalnego podejścia do sprawowania władzy na rzecz realizacji świadczeń dla sektora publicznego, którego częścią jest szkoła;
– orientacja na efektywne sposoby zarządzania wiedzą w ramach organizacji, która sama musi permanentnie uczyć się" (Melosik, 2014, s. 28-29).

Na podstawie przedstawionych tutaj przemyśleń pragniemy raz jeszcze podkreślić, że działania menedżera, kojarzone ze wszystkimi wymienionymi wyżej aktywnościami i atrybutami menedżera, związane są bardziej z działalnością gospodarczą, nakierowaną na wypracowanie zysku, niż na pracę *pro publico bono*. Działalność oświatowa, związana z realizacją usługi publicznej, i nieważne czy przez podmioty publiczne (szkoły prowadzone przez samorządy) czy inne, w tym *non-government organization*, nie jest i nie może być nastawiona na zysk. Skoro zatem prowadzenie szkoły lub placówki, zespołu szkół oraz innej formy wychowania przedszkolnego nie jest działalnością gospodarczą (USO, art. 83a ust. 1), nawet jeżeli spełnia przesłanki uznania jej za taką działalność w świetle ustawy o swobodzie działalności gospodarczej, to tym samym zasad, które zostały określone w przepisach ustawy o swobodzie działalności gospodarczej nie stosuje się do szkół i placówek niepublicznych[24] (Jeżowski, 2014, s. 266-288).

Z drugiej strony w praktyce, choćby amerykańskiej, funkcjonują takie stanowiska, jak *city manager* lub *hospital manager*, których aktywność zawodowa nie jest przecież nakierowana na wypracowywanie zysku, a jedynie na zapewnienie środków finansowych dla ciągłości funkcjonowania podmiotu, poprawy jego sytuacji materialnej, zakupu nowych technologii, sprzętu lub medykamentów, albo obniżenia podatków płaconych przez mieszkańców. Bez wątpienia osoby te, przygotowywane do swej roli specjalnymi szkoleniami, w obszarze wykonawczym są bardzo blisko roli menedżera produkcji, to jednak ich kompetencje wykraczają poza te, którymi legitymuje się w szkole *principal* lub *head teacher*. Czy więc menedżer w znaczeniu podnoszonym przez Gawreckiego i innych znajduje uzasadnienie w polskiej rzeczywistości? Nawet jeśli tak, to bardziej w odniesieniu do konkretnej placówki (menedżer szkoły) niż w ujęciu abstrakcyjnym, ogólnym (menedżer oświaty). Jednak gwoli uwypuklenia absolutnej poprawności kierunków tak prowadzonego wywodu warto przypomnieć, że pozyskiwanie środków materialnych nie jest nawet marginalnym zadaniem dyrektora polskiej szkoły, a jedynie racjonalne zarządzanie tymi zasobami, jakie przekazuje mu organ prowadzący. Może nieuprawnionym i przedwczesnym będzie wniosek, iż cała dyskusja wokół menedżmentu szkolnego odwróciła nieco uwagę niektórych dyrektorów szkół od ich zadań ustrojowych i statutowych, a nakierowała ich aktywność na działalność paragospodarczą, co nie przystaje do charakteru usługi, jaką realizują kierowane przez nich jednostki oświatowe. Nie mniej nie należy pomijać go w publicznej debacie.

2.1.4. Przywódca

Osoba, która sprawuje władzę w organizacjach jest określana – jak pokazaliśmy wcześniej – mianem kierownika. Jednak jest jeszcze inne określenie takiej osoby, jest nim *przywódca*. Przy czym, przywódca nie jest synonimem kierownika (w odróżnieniu od menedżera), co widać zarówno w języku potocznym, jak i w literaturze naukowej (zob. Sikorski, 2006, s. 7). Słowo przywódca mieści w sobie spory ładunek emocjonalnej aprobaty. Jeśli mielibyśmy zgodzić się z tym, że przywódca jest kierownikiem, to należy przyjąć, że jest on kierownikiem szczególnym, „nie zaś byle jakim" (tamże). Na czym więc polega jego wyjątkowość „kierownika-przywódcy"? W czym przejawia się jego osobliwość? Jakimi cechami charakteryzują się kierownicy-przywódcy? Co ich odróżnia od innych?

W prowadzonych tutaj rozważaniach przyjęliśmy tezę, że nie każdy dyrektor szkoły jest przywódcą, gdyż przywództwo stanowi jeden z kilku aspektów pracy dyrektora szkoły, zaś o tym, czy dyrektor szkoły jest przywódcą, czy też nim nie jest nie tyle decyduje siła jego wpływu jako kierownika, która wywodzi się ze sprawowanej przez niego władzy formalnej, co raczej jego przymioty i uznanie, jakie mają zwolennicy dyrektora szkoły dla niego samego, jego pracy i jego zasług. Dyrektor szkoły jest osobą, która z racji zajmowanego stanowiska posiada autorytet formalny w szkole. Następstwem tego stanu rzeczy jest występowanie u podwładnych przekonania o prawomocności działania przełożonego. W szkole obok osób, które posiadają ów autorytet formalny na uwagę zasługują ci, którzy są obdarzani autorytetem osobistym z racji cech, jakimi się wyróżniają. Autorytet osobisty w odróżnieniu od autorytetu formalnego nie tyle jest przypisany do stanowiska kierowniczego, co do danego przywódcy, w tym do dyrektora-przywódcy. Wyniki badań nad wyłanianiem się przywódcy w grupie (zob. Wojciszke, 2011, s. 428-430) pozwalają stwierdzić, że „sprawowanie władzy przez dyrektora szkoły może, choć nie musi być drogą do rzeczywistego przywództwa" (Madalińska-Michalak, 2015, s. 207).

[24] Wyrok WSA w Krakowie z dnia 13 grudnia 2011 r., I SA/Kr 1540/11, LEX nr 1134378.

Podstawą do postawienia tej tezy były dla nas między innymi szeroko znane wyniki badań Abrahama Zaleznika (1977), który publikując je w artykule pod tytułem: *Managers and Leaders: Are They Different?,* ostro przeciwstawił sobie, już w roku 1977, kierowników-menedżerów i przywódców, wskazując na różnice między nimi, źródła tych różnic i równocześnie na problem relacji między przywództwem i zarządzaniem oraz specyfikę obu zjawisk. Według Abrahama Zaleznika nie wszyscy ci, co są przywódcami mają to do siebie, że zajmują wysokie stanowiska i odgrywają funkcje kierownicze. O skuteczności menedżera, czy przywódcy decydują ich indywidualne właściwości, określane jako cechy osobowe. Współczesne wyniki badań zdają się podtrzymywać twierdzenie Zaleznika (zob. Sikorski, 2006). W przypadku dyrektora szkoły – jak pokazuje literatura przedmiotu – twierdzi się, że „niewielka liczba osobistych przymiotów dyrektora szkoły wyjaśnia bardzo wiele różnych form jego efektywności jako przywódcy" (zob. Day, 2014, cyt. za Madalińska-Michalak, 2015, s. 14).

Biorąc pod uwagę relacje wpływu i władzy w organizacji (zob. szerzej na ten temat: Madalińska-Michalak, 2015, s. 288 i nstp.) oraz problematykę bycia kierownikiem i przywódcą, należy stwierdzić za Barbarą Kożusznik, że „samo sprawowanie władzy, np. prezesa, dyrektora, nie daje patentu na bycie przywódcą" (2011, s. 149). W organizacjach mamy do czynienia z „kierownikami" i „kierownikami-przywódcami". Takie rozróżnienie między kierownikiem i kierownikiem-przywódcą prowadzi do sytuacji, w której – jak celnie zauważa Czesław Sikorski (2006) – „kierownik to po prostu słaby zwierzchnik, który pozbawiony jest społecznej legitymacji swojej władzy. Przy jej wykonywaniu musi więc on odwoływać się wyłącznie do formalnych aspektów funkcjonowania organizacji" (tamże s. 7–8). Bycie przywódcą jedynie ze względu na stanowisko dyrektora w szkole prowadzić może zatem do sytuacji, w której wpływy dyrektora nie wykraczają poza zakres jego uprawnień służbowych. Można przyjąć, że im „dłużej dyrektor szkoły odwołuje się do swoich wpływów tylko ze względu na zajmowane stanowisko, tym niższe staje się morale jego podwładnych i szacunek do niego jako przełożonego. Tak naprawdę w tym przypadku dyrektor jest jedynie kierownikiem tytularnym, a nie przywódcą. Stanowisko dyrektora uzyskał przez nominację. I to jest główne źródło możliwości jego oddziaływania na innych" (Madalińska-Michalak, 2015, s. 207). Nie możemy oczywiście wykluczyć, że sam fakt przystąpienia do konkursu o stanowisko dyrektora jest jednak sygnałem, że mamy do czynienia z osobą, która odkryła w sobie cechy przywódcze. Pojawia się zatem pytanie: „Na ile kandydat na dyrektora szkoły jest świadomy obu tych ról w przyszłości?" Należy dodać, że „przywódca nominalny ma władzę nadaną przez instytucję i może przewodzić innym tylko w takim zakresie, jaki wynika z jego oficjalnych uprawnień. Szczególnie trudno jest mu przewodzić osobom o silniej potrzebie samodzielności i autonomii w pracy" (tamże).

Jednoczesne funkcjonowanie w roli kierownika i w roli przywódcy grupy pracowników jest o wiele bardziej wymagające, niż odgrywanie wyłącznie roli przełożonego, gdyż wiąże się ze szczególnym przekonaniem, jakie podzielają pracownicy danej organizacji o atrybutach danego kierownika oraz z uznania, jakie mają oni – jak już zaznaczyliśmy wyżej – dla jego pracy i jego zasług. Przed dyrektorami szkół, w ich codziennej pracy, stoi szereg wyzwań, z którymi muszą się zmierzyć. W kontekście prowadzonych tu rozważań, możemy stwierdzić, że dyrektorzy powinni „koncentrować się zarówno na wpływie na innych, który wynika z zajmowanego stanowiska, jak i na budowaniu więzi ze współpracownikami, osiąganiu wymiernych rezultatów pracy, inwestowaniu w rozwój kadry pedagogicznej i kreowaniu nowych przywódców oraz kształtowaniu samego siebie tak, by być dla współpracowników autorytetem i wzorem" (tamże, s. 207-208). Zadaniem dyrektorów szkół jest zadbanie o rozwijanie atrybutów, które są przypisywane przywódcom. Przyjrzyjmy się zatem, jakie są atrybuty przywódcy, a wraz z tym dyrektora, który ma miano skutecznego przywódcy. Przy okazji omawiania atrybutów przywódcy, wskażemy jednocześnie na zasadnicze różnice, jakie można zaobserwować między menedżerem a liderem.

Atrybuty przywódcy – przywódca a menedżer

W literaturze przedmiotu – począwszy od drugiej połowy lat 70. ubiegłego wieku – podkreślana jest różnica między menedżerem a przywódcą. Przywołany przez nas Abraham Zaleznik nawiązał w swoich poszukiwaniach naukowych do poglądów Williama Jamesa na osobowość jednostek. James wyróżnił dwa typy osobowości: „raz urodzonych" (ang. *once-born*) i „ponownie urodzonych" (ang. *twice-born*). Ci pierwsi, to ludzie, których życie najczęściej przebiega względnie spokojnie i bez większych wstrząsów. Przejawiają oni tendencje do dostosowywania się do otoczenia i obowiązujących w nim reguł i poglądów, a rzeczywistość przekształcają ewolucyjnie, nie zaś rewolucyjnie. Do tej grupy osób należą, według Abrahama Zaleznika, menedżerowie, którzy nie tyle zmieniają rzeczywistość, w której funkcjonują, co raczej wykorzystują ją by osiągać cele

własne i organizacji. Potrafią dostosowywać się do zmian w otoczeniu, respektując zastane *status quo*, w tym także równowagę relacji społecznych. „Ponownie urodzeni" to ci, których życie nie przebiega spokojnie. Muszą stawiać czoła wielu trudnym sytuacjom. Momenty krytyczne, których doświadczają, są źródłem głębokich przeżyć. „Ponownie urodzeni" mają skłonności ku wprowadzaniu głębokich i radykalnych zmian w życiu osobistym i zawodowym. Burzą zastany porządek i czują się w pewnym sensie oddzieleni od innych ludzi i swojego środowiska. Przejawiają poczucie odrębności i braku zgody na istniejące *status quo*. Przywódcy – według A. Zaleznika – to „ponownie urodzeni". Cechuje ich potrzeba wprowadzania zmian, mogą pracować w różnych organizacjach i jednocześnie nie mieć w pełni poczucia przynależności do tych organizacji.

Abraham Zaleznik dowiódł, że główną siłą napędową działania przywódców są ich atrybuty: inspiracja, wizja, pasja, kreatywność i wyobraźnia. To one stanowią o byciu przywódcą i są podstawą sukcesu wprowadzanych zmian w organizacji. A. Zaleznik tym samym pokazał, że przywódcy, a zwłaszcza liderzy biznesu, powinni mieć cechy osobowości, które bardziej opisują artystę niż menedżera. Zdaniem A. Zaleznika klasyczna kultura menedżerska kładzie nacisk na racjonalność i kontrolę w celu kierowania przebiegiem zdarzeń. Menedżerowie, mimo tego, że zwracają uwagę na innych, wykazują się brakiem empatii. Ich cele wypływają z bieżących wydarzeń w firmie, a nie z wizji i pragnień. Tymczasem przywódcy są pro-aktywni, a nie reaktywni. Przywódcy sami tworzą potrzeby, zamiast jedynie odpowiadać na te, które istnieją. Potrzebują oni zmian w otoczeniu, w którym działają, stąd starają się wywierać na nie wpływ. W relacjach z innymi potrafią uwzględniać sygnały emocjonalne płynące od ludzi, odczuwać ich stany psychiczne, przyjmować ich sposoby myślenia i spojrzeć z ich perspektywy na rzeczywistość, pomimo tego, że mają tendencję do bycia samotnikami.

Praca Zaleznika stała się na tyle popularna, że z czasem zaczęto dostrzegać dychotomicznie cechy, które należałoby przypisać menedżerowi i przywódcy (zob. Madalińska-Michalak, 2015, s. 173-174). Osiągnięcia tego naukowca stały się zaczątkiem rozpowszechnia się „wielkich symbolicznych mitów" dotyczących przywództwa i zarządzania (zob. Kożusznik, 2011, s. 147), o czym będziemy pisać w dalszej części tego rozdziału. Warto podkreślić, że w praktyce podział na menedżerów i liderów nie jest tak ostry, jak tego chciał Abraham Zaleznik, czy inni teoretycy. Z pewnością w praktyce kierowniczej role te nawzajem się wzmacniają, co widać ewidentnie w przypadku pracy dyrektora szkoły.

Zasadnicze różnice między przywódcą a menedżerem związane są z odwoływaniem się w relacjach między przełożonym a podwładnymi do relacji wpływu i/lub władzy. Przywódca wytycza kierunek, wpływa na podwładnych, działa wspólnie z nimi. Natomiast menedżer wydaje polecenia i dyrektywy dla działania, kontroluje pracę podwładnych, rozporządza nagrodami i karami (Graham, 1988). Przywódca w stosunku do menedżera cechuje się tym, że przejawia bardziej aktywną orientację w stosunku do zmian i ich wprowadzania. Od przywódcy wymaga się przede wszystkim kompetencji z zakresu pracy z personelem i właśnie te kompetencje (*coaching*, motywowanie do zmian, inspirowanie, wspieranie pracy w grupie) odróżniają przywódcę od tradycyjnego menedżera (Kotter, 1990).

Ciekawą propozycję w zakresie tego, co łączy, a co dzieli przywódcę i menedżera, zaprezentował Andrzej K. Koźmiński (2013) w książce *Ograniczone przywództwo. Studium empiryczne*. Według Koźmińskiego ważne dla badań nad przywództwem jest rozróżnienie na „mistrzów" i „rzemieślników", jakie dokonali James G. March i Herbert Simon (1993). Za cechę wyróżniającą wybitnych liderów uznali oni jednakowo sprawne posługiwanie się analizą, która jest domeną „rzemieślników" oraz intuicją, którą jest domeną „mistrzów". W przywództwie, które ma znaczenie oprócz chłodnej analizy, potrzebna jest „szczypta szaleństwa", jak podkreśla Koźmiński (2013, s. 21).

Wybitni przywódcy mają równie wysoko rozwinięte obie półkule mózgu: „lewą, która odpowiada za racjonalne, wykalkulowane rozumowanie, i prawą – odpowiedzialną za symbole, emocje i intuicję. Efektem jest szybkość decydowania zapewniająca przewagę pierwszeństwa oraz oryginalne, twórcze pomysły, które sprawiają, że mistrzowskie działanie najwybitniejszych przywódców staje się zbliżone do twórczości artystycznej. Podczas gdy artysta posługuje się intuicją, wyczuciem, instynktem, które nakłada na analizę, rzemieślnik musi poprzestać na analizie i akceptowanych regułach sztuki" (tamże). Wiele wskazuje na to – jak zaznacza Koźmiński (2013) – że w warunkach narastającej niepewności, zmienności „rośnie zapotrzebowanie na mistrzów, czyli osoby uznawane za przywódców" (tamże).

Analiza literatury przedmiotu pozwala na odsłonięcie szeregu różnic pomiędzy działaniami menedżera i lidera. Zestawienie tych różnic znajduje się w tabeli 10.

Tabela 10. Menedżer a przywódca

Menedżer	Przywódca
Zarządza	Przewodzi
Tworzy systemy	Tworzy wizje
Przyczynia się do stabilizacji życia w organizacji. Akceptuje *status quo*	Jest motorem sprawczym zmian w organizacji
Organizuje procesy, strukturę i hierarchię	Jednoczy ludzi wokół ważnych idei, wartości
Kładzie nacisk na kontrolę i rozwiązywanie problemów	Kładzie nacisk na inspirowanie i motywowanie innych do działania oraz wprowadzania zmian
Określa plany i programy działania oraz budżet	Określa kierunek zmian, tworzy plany strategiczne umożliwiające przeprowadzenie zmian
Dominujący kierunek działań: góra – dół	Dominujący kierunek działań: dół – góra
Nacisk na komunikację pośrednią	Nacisk na komunikację bezpośrednią
Zmiany wprowadza odgórnie	Zmiany wprowadza oddolnie
Nacisk na zmiany ewolucyjne	Nacisk na „twórczą dekonstrukcję", zmiany o charakterze rewolucyjnym
Jego wpływ na innych uzależniony jest w dużej mierze od formalnego umocowania i pełnomocnictwa	Jego wpływ na innych uzależniony jest od osobistej wiarygodności i zaufania, jakie inni mają w stosunku do niego
Silne strony: pragmatyzm, profesjonalizm, podejście systemowe, stosowanie wypróbowanych, dobrze sprawdzonych metod, technik i narzędzi działania	Silne strony: kreatywność, zarządzanie zmianami, motywowanie, integracja, współpraca, zaufanie
Potencjalne zagrożenia/słabości: biurokracja, nastawienia na *status quo*, konserwatyzm, rutyna	Potencjalne zagrożenia/słabości: nadmiar zmian (chaos wynikający ze zmian), osłabienie, a nawet zniszczenie organizacji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 34 oraz J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Warszawa 2015, s. 173-174

Józef Penc (2003) w pracy pod tytułem *Zarządzanie w warunkach globalizacji* biorąc pod uwagę tradycyjne i nowe spojrzenie na role organizacyjne i kompetencje menedżerów, postuluje połączenie kompetencji menedżera i lidera. Autor uważa, że tradycyjne spojrzenie na rolę menedżera wymagało umiejętności bycia skutecznym w realizacji celów firmy. Zakładano, że menedżer powinien umieć zapewnić efektywność działań oraz optymalnie wykorzystywać zasoby firmy. Tymczasem wyzwania współczesności stawiają menedżera w nowej sytuacji i wręcz wymuszają na nim by był kreatywny, inspirował do nowych pomysłów, potrafił być przedsiębiorczy, i chciał nowych rzeczy. Oznacza to, że menedżerowie powinni być „liderami zmian" i wcielać się równocześnie w role: organizatorów, wizjonerów, polityków, przedsiębiorców, strategów, integratorów i improwizatorów. Jako osoby kreatywne winni być „twórczymi burzycielami" i przejawiać „niespokojnego ducha".

Szeroko zakrojone badania Jamesa M. Kouzesa i Barry Z. Posnera (2010) pokazały, że niezależnie od płci, pochodzenia, kultury, wykształcenia, grupy wiekowej, przynależności etnicznej, stanowiska i funkcji zdecydowana większość respondentów uznała, że osoba godna miana przywódcy powinna odznaczać się: uczciwością, dalekowzrocznością, zdolnością inspirowania innych, i kompetencjami. Te cztery zidentyfikowane przez autorów cechy stanowią trzon wzorcowego przywódcy i od ponad 25 lat są wymieniane jako najbardziej pożądane u przywódców. Uczciwość, kompetencje, zdolność inspirowania innych wchodzą w skład większej całości określanej mianem „wiarygodności źródła" (tamże, s. 32). Według Kouzesa i Posnera wiarygodność rozumiana jako zgodność słów i czynów jest podstawą przywództwa.

Atrybuty dyrektora szkoły – skutecznego przywódcy

Badania poświęcone analizie związku między przywództwem w szkole a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, realizowane w ramach projektu *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* (2006–2009) w Wielkiej Brytanii, pokazały, że dyrektor szkoły, posiadając zdolność do wpływania na zachowania pracowników w celu realizacji określonych celów, jest głównym źródłem przywództwa w szkole i odgrywa zasadniczą rolę w promowaniu zmiany dla doskonalenia szkoły (Day i in., 2009). Badania pokazały także, że skuteczni przywódcy w szkole posiadają pewien układ cech, które przejawiają w swoich zachowaniach (tamże). Dzięki tym cechom potrafią oni skupiać wokół siebie innych i pociągnąć ich do osiągania ponadprzeciętnych rezultatów. Dyrektorzy jako skuteczni przywódcy edukacyjni:

– są kreatywni, kompetentni, nastawieni na współpracę,
– kierują się w pracy wartościami,

– są otwarci na zmiany i gotowi do uczenia się od innych,
– przejawiają elastyczność w planowaniu i działaniu,
– nie trzymają się sztywno raz ustalonych reguł,
– troszczą się o dobro szkoły i o dobro wszystkich osób związanych ze szkołą,
– mają bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do innych i do samych siebie,
– budują oparte na zaufaniu i wzajemności relacje w szkole i w jej otoczeniu,
– dążą do wzbogacania pozytywnych doświadczeń nauczycieli, tworząc warunki do ich partycypacji w przywództwie i podejmowaniu kluczowych decyzji i obowiązków w szkole,
– potrafią być odporni emocjonalnie i optymistyczni.

Takie cechy pomagają wyjaśnić dlaczego skuteczni dyrektorzy, którzy stawiają czoła różnorodnym – często trudnym – wyzwaniom potrafią niejednokrotnie działać wbrew zastanym warunkom by tworzyć uczniom możliwości uczenia się i sprzyjać ich osiągnięciom edukacyjnym.

Przedstawione w literaturze naukowej historie dyrektorów, którzy zmieniają oblicza swoich szkół (zob. Madalińska-Michalak, 2012, 2015) dowodzą, że tajemnica ich osiągnięć nie tkwiła jedynie w ich pozytywnym podejściu do siebie i w wierze we własne silne strony. „Ważne w ich osiągnięciach było to, jacy są (ich własności, przymioty jako dyrektorów szkół), jak wykorzystują swoje możliwości, jakie kompetencje posiadają, jak działają, ale w równej mierze także to, skąd pochodzą, jakie są ich biografie i z kim przyszło im pracować" (Madalińska-Michalak, 2015, s. 224). Analiza ich doświadczeń pozwala odpowiedzieć na pytania o to, co może motywować do przewodzenia innym? Czy skutecznym przywódcą się jest, czy też się staje? Czym należy kierować się, by być skutecznym przywódcą edukacyjnym? Analiza ta pokazuje, że stawanie się skutecznym przywódcą jest oparte na budowaniu relacji z innymi, na wiarygodności i na podejmowanych działaniach. Badani dyrektorzy szkół pracowali w przekonaniu, że „coś chcą zmienić" i że chcą „mieć wpływ na świat". Wyniki badań dowodzą, iż w przypadku skutecznego przywództwa edukacyjnego nie tyle chodzi o bycie dyrektorem szkoły, zajmowanie określnego stanowiska w szkole, co raczej o stawanie się dyrektorem szkoły. Nieodłącznym elementem procesu stawania się dyrektorem szkoły-przywódcą było uczenie się. To ono prowadziło badanych do rozwijania profesjonalnej samoświadomości, nabywania i rozwijania ich umiejętności decydujących o byciu dobrym dyrektorem (szerzej na ten temat, zob. Madalińska-Michalak, 2015).

2.2. Kierowanie szkołą

W poniższych rozważaniach zwracamy uwagę na swoistość działania dyrektora szkoły w splocie różnych uwarunkowań, norm i oczekiwań regulujących jego pracę. Staramy się przybliżyć różne formy/pola aktywności dyrektora i ukazać specyfikę pracy dyrektora współczesnej szkoły oraz wyłaniające się w związku z tym wyzwania. Proponujemy nasze dociekania skupić na wybranych aspektach kierowania szkołą, a mianowicie na problematyce kierowania ludźmi, administrowania zasobami, zarządzania procesami oraz przewodzenia rozwojowi szkoły.

2.2.1. Kierowanie ludźmi

Zasadnicze dla teorii i praktyki kierowania, zwłaszcza kierowania organizacjami stają się dziś pytania: Jakie znaczenia są nadawane pojęciu kierowania? Co świadczy o naturze kierowania? Jakie są właściwości kierowania? Co jest istotą kierowania? Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytania, warto pamiętać, że kierowanie nie jest terminem neutralnym, ale obciążonym treścią historyczną, społeczną, psychologiczną, prawną. W rozważaniach na temat kierowania powinniśmy mieć na uwadze, że kierowanie to nie tylko wiedza teoretyczna o tym fenomenie, ale i sfera praktyczna, jego codzienny wymiar, wpisujący się w doświadczenia życiowe osób, dzieje kultur i społeczeństw.

Zainteresowanie problematyką kierowania, uczynienia pracy ludzkiej bardziej wydajną oraz prowadzone w tym zakresie badania mają długą historię. Ich początki kształtowały się już w starożytności. W kręgu kultury europejskiej jedne z pierwszych rozważań na temat kierowania pojawiły się w *Państwie* Platona, gdzie rozważana była wizja idealnego kierowania państwem. W pracach Machiavellego, jak: *Książe* i *Rozważania nad pierwszym dziesięcioksięgiem historii Rzymu Liwiusza* pojawił się wręcz wykład na temat stylów kierowania.

Za istotne początki nauki o organizacji i kierowaniu uważa się w prace *Shop Management* („Kierowanie warsztatem wytwórczym") i *The Principles of Scientific Management* („Zasady naukowego kierowania") Fredericka Winslowa Taylora, w których autor określił rolę czynnika kierowniczego i wykonawczego w zarządzaniu, wykazując zainteresowanie ogniwami podstawowymi dla sprawnego funkcjonowania organizacji.

Silny wpływ na rozwój nauki o kierowaniu miały prace Henri Fayola, który jako pierwszy dokonał klasyfikacji działań kierowniczych. Fayol wykazał, że działania te wynikają z pełnienia pięciu podstawowych funkcji:

- planowania, czyli określania zdarzeń możliwych do wystąpienia w przyszłości i opracowywanie dla nich odpowiednich programów działania;
- organizowania, które obejmowało zarówno pracę ludzi, jak i organizację zakładu pracy, maszyn oraz narzędzi;
- rozkazodawstwa, czyli powodowanie by personel funkcjonował w zamierzony sposób;
- koordynowania, obejmującego łączenie czynników przedsiębiorstwa w sposób zharmonizowany dla osiągnięcia zamierzonych celów;
- kontrolowania, czyli sprawdzanie zgodności działania z przepisami prawa oraz wydanymi rozkazami.

Fayol przedstawił także czternaście zasad działań kierowniczych, których przestrzeganie przyczynia się do osiągania lepszych rezultatów oraz postawił tezę, że na poszczególnych szczeblach hierarchii kierowniczych potrzebne są różne rodzaje kwalifikacji, które przyczyniają się do efektywności kierowania.

Duży wpływ na rozwój nauki o kierowaniu miały prace poczynione przez Eltona Mayo, Fritza Juleso Rathlisbergera i Williama J. Dicksona w ramach Hawthorne Group w latach trzydziestych XX wieku. Prowadzone przez tych naukowców badania dowiodły, że podstawą efektywnej pracy są nie tylko bodźce ekonomiczne. Na wydajność pracy wpływają bodźce grupowe, a zwłaszcza stosunki międzyludzkie, troska o pracowników i kwestie motywacji. Badania nad uwarunkowaniami wydajności pracy pracowników, zachowaniami organizacyjnymi, stosunkami międzyludzkimi w organizacjach były kontynuowane przez Chrisa Argyvisa, Douglasa McGregora i Frederica Herzberga w latach sześćdziesiątych XX wieku. Badania te dowiodły, że każdy człowiek potrzebuje możliwości samorozwoju oraz rozwoju swoich zdolności twórczych zarówno w pracy, jak i w domu.

Ewolucja poglądów na temat kierowania doprowadziła do kompleksowego spojrzenia na organizację i pracowników organizacji, a wraz z tym do powstania tak zwanego „nowoczesnego kierowania" w latach osiemdziesiątych XX wieku. Wraz z tą koncepcją przyjęto, że rzeczywistość można postrzegać w różny sposób, w zależności od tego, do jakiego zbioru prawd uznawanych przez badaczy i praktyków danej dziedziny odwołamy się w kierowaniu, jakimi paradygmatami się posłużymy. Nowoczesne kierowanie polega na umiejętnym wykorzystaniu dostępnych teorii tak, aby odpowiedzieć na potrzeby pracowników i instytucji. Niezmiernie istotne w kierowaniu jest nie tylko odnoszenie kierowania do osoby kierownika, który z wykorzystaniem różnym instrumentów kierował pracą pewnej grupy osób i czuwał nad przebiegiem jakiegoś procesu, ale także wytyczanie wspólnych celów, motywowanie, pobudzanie pracowników do rozwoju, nadawanie pracy wartości oraz respektowanie potrzeb, dążeń i aspiracji pracowników.

Umiejętność kierowania pracownikami zaczęła nabierać coraz większego znaczenia wraz z rozwojem nauk o zarządzaniu oraz nauk pokrewnych (psychologia pracy, pedagogika pracy, socjologia pracy, prakseologia i inne). Została ona powiązana z umiejętnością kierowania przebiegiem rozwoju własnego i rozwoju pracowników. Współcześnie widzimy jak zmienia się sposób postrzegania istoty pojęcia kierowania. Pojęcie to nie jest już – jak trafnie zauważa Czesław Plewka (2015, s. 218), pisząc o kierowaniu własnym rozwojem zawodowym – odnoszone do kogoś lub czegoś, lecz jest nakierowane na samego siebie.

Należy podkreślić, że pojęcie kierowania zwraca uwagę na trzy zasadnicze elementy: kierującego, proces odziaływania – proces kierowania i kierowanego. Mówi o oddziaływaniu kierownika na członków zespołu, wpływaniu na ich wolę i motywowaniu ich do pracy. Kierowanie może być zatem określane jako proces „dobrowolnego lub wymuszonego ograniczania swobody działań ludzi, realizowanym dla osiągnięcia powodzenia działania zbiorowego. Istotą tego procesu jest koordynacja zbiorowych wysiłków na pożądanym poziomie" (Czermiński, Czerska, Nogalski, Rutka, 1993, s. 21).

Kierowanie to działanie na kogoś w taki sposób, aby osiągnąć założony cel. Wielu badaczy, którzy podejmują problematykę kierowania, pokazuje, że kierowanie kojarzy się z bezpośrednim stosunkiem i kontaktem kierownika z kierowanym przez niego zespołem, eksponując przy tym znaczenie więzi osobistej między kie-

rownikiem a pracownikami, a nie tylko więzi organizacyjnej (Stankiewicz, 1999, s. 51; Plewka, 2015, s. 221). Niektórzy naukowcy wręcz utożsamiają pojęcie kierowania z przewodzeniem rozumianym jako umiejętność nakłaniania ludzi do robienia tego, co uważają za niezbędne do osiągania celów (zob. np. Amstrong, 1997; Griffin, 2004; Maxwell, 2007).

Według Józefa Penca (2008) pojęcie kierowania „należy odnosić do ludzi (i do mechanizmów – kierowanie pojazdem, czy też prowadzenie pojazdu) i rozumieć przez nie proces sterowania czynami innych ludzi, koordynowania ich działań i stymulowania ich wysiłków dla osiągnięcia celów kierownictwa" (tamże, s. 269). Drugie z interesujących nas tutaj pojęć – pojęcie zarządzania warto zaś odnosić do działalności gospodarczej prowadzonej na różnych polach biznesu, do instytucji (organizacji) bądź jej zasobów (tamże). Na co dzień najczęściej mówimy o kierowaniu ludźmi, kierowaniu personelem, czy kierowaniu kadrami oraz o zarządzaniu firmą, zarządzaniu projektami, zarządzaniu finansami, czy zarządzaniu czasem.

Doniesienia badawcze Jamesa A. F. Stonera i Charlesa Wankela (1994) pokazują, że przez kierowanie możemy rozumieć sztukę realizowania czegoś za pośrednictwem innych ludzi. Kierownicy osiągają cele organizacji, powodując wykonanie potrzebnych zadań przez innych, nie zaś drogą wykonania zadań przez samych siebie. Stoner i Wankel powołali się w swoich pracach na publikacje Marry Parker Follett, jednej z przedstawicielek nurtu humanistycznego w naukach o zarządzaniu, która już w latach dwudziestych ubiegłego wieku opowiedziała się za nowym podejściem do zarządzania i rozwoju organizacji, określanym jako podejście kompleksowe, integracyjne i sytuacyjne.

Stoner i Wankel dowiedli, że kierowanie jest procesem „planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania działalności członków organizacji oraz wykorzystania wszystkich innych jej zasobów dla osiągnięcia ustalonych celów" (zob. Stoner, Wanker 1994, s. 23). Przez proces autorzy rozumieją systematyczny sposób postępowania, robienia czegoś. Kierowanie określają zaś jako proces dlatego, że wszyscy kierownicy, dążąc do systematycznego postępowania, bez względu na osobiste uzdolnienia i umiejętności, podejmują pewne wzajemnie powiązane działania dla osiągnięcia pożądanych celów. Na działania te składa się – jak założono w przywołanej wyżej definicji kierowania – planowanie, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie.

1. Planowanie wskazuje, że kierownicy z góry obmyślają swoje cele i działania. Działania te są zazwyczaj oparte na jakiejś metodzie, planie czy logice, a nie na przeczuciu.
2. Organizowanie oznacza, że kierownicy koordynują ludzkie i materialne zasoby organizacji. Efektywność organizacji zależy od jej umiejętności gospodarowania zasobami dla osiągnięcia celów. Jest oczywiste, że im bardziej będzie zintegrowana i skoordynowana praca organizacji, tym większe będą jej efekty. Częścią pracy kierownika jest osiągnięcie takiej koordynacji.
3. Przewodzenie określa, w jaki sposób kierownicy kierują podwładnymi i wpływają na nich, doprowadzając do tego, by wykonywali potrzebne zadania. Przez wytworzenie odpowiedniej atmosfery ułatwiają podwładnym pełne wykorzystanie ich możliwości.
4. Kontrolowanie oznacza, że kierownicy starają się zapewnić to, by organizacja zmierzała do swoich celów. Jeśli jakaś część organizacji podąża w złym kierunku, kierownicy starają się wykryć tego przyczyny i poprawić sytuację (tamże, s. 23-24).

Analiza literatury specjalistycznej ewidentnie pokazuje, że nie ma wśród autorów zgodności co do tego, czy termin „kierowanie" jest dziś w ogóle potrzebny (zob. Drucker, 2009; Plewka, 2015), co wynika z faktu, że niektórym osobom kierowanie „kojarzy się z zarządzaniem w starym stylu, czyli administrowaniem, pozbawionym swobody działania i twórczej inwencji" (Plewka, 2015, s. 219). Niektórzy uważają, że jeśli w powszechnym użyciu jest termin zarządzania, to termin kierowanie jest o tyle zbędnym, że „często oba te terminy stosuje się zamiennie" (tamże) i jednocześnie termin kierowanie jest węższy od terminu zarządzanie (tamże).

W świetle tego, co zostało dotychczas powiedziane chcielibyśmy podkreślić, że zadania i role, jakie ustawodawca przypisał dyrektorowi szkoły plasują się w takim ujęciu kierowania, na które składa się zestaw działań obejmujących planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi, i kontrolowanie. Biorąc pod uwagę terminologię funkcjonującą w prawie, stosujemy zatem w niniejszej książce określenie kierowanie szkołą. Przyjmujemy przy tym, że kierowanie jest pojęciem szerszym niż omawiane przez nas tu pojęcia administrowania, zarządzania i przywództwa (Jeżowski, Madalińska-Michalak, 2015; Stankiewicz, 1999, s. 51).

Poniżej omówimy szczególną formę kierowania, jaką jest kierowanie ludźmi. Zacznijmy od tego, że ustawodawca przewidział w szkole aż pięć organów, wśród nich wykonawczy (względem rady pedagogicznej), jednoosobowy, z wieloma zadaniami i szerokimi kompetencjami, ale też ze sporym obszarem odpowiedzialności – dyrektora szkoły. Dalej – radę pedagogiczną, która jest kolegialnym organem szkoły lub placówki w zakresie realizacji jej statutowych zadań dotyczących kształcenia, wychowania i opieki. Zachodzą spore relacje i interakcje personalne między tymi organami, gdyż przewodniczącym rady pedagogicznej jest dyrektor szkoły lub placówki. Poza tym ustawa statuuje trzy społeczne, kolegialne organy w systemie oświaty:

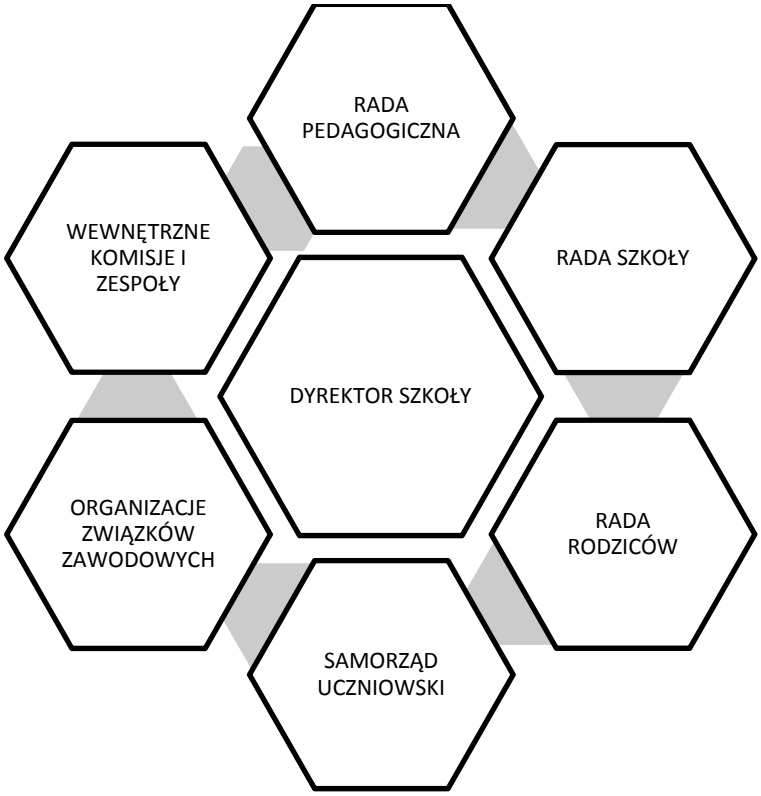
– podmiot fakultatywny – radę szkoły, w skład której wchodzą w równej liczbie nauczyciele wybrani przez ogół nauczycieli, rodzice wybrani przez ogół rodziców oraz uczniowie wybrani przez ogół uczniów, oraz
– organy obowiązkowe: radę rodziców, która reprezentuje ogół rodziców uczniów i samorząd uczniowski, który tworzą wszyscy uczniowie danej szkoły lub placówki.

W szkole mogą działać także podmioty spoza systemu oświaty, takie jak organizacje związków zawodowych pracowników oświaty i różne ciała doradczo-konsultacyjne powoływane przez dyrektora lub radę pedagogiczną, w postaci komisji (np. socjalna czy stypendialna) lub zespołów (na przykład, do spraw opracowania nowelizacji statutu szkoły lub dokonania analizy wyników maturalnych abiturientów/absolwentów). W tym prostym dość schemacie organizacji organów szkoły i struktur dodatkowych tworzą się dość zróżnicowane relacje środowiskowe, służbowe, zawodowe i inne , które przekładają się na wykonywanie przez szkołę, pod kierownictwem dyrektora, jej zadań statutowych.

Kompetencje i zadania dyrektora szkoły są osią rozważań w tej książce. Ale ważne są też jego relacje z innymi podmiotami funkcjonującymi w szkole, nie tylko z uwagi na jego role kierownicze, administracyjne czy zarządcze, ale może przede wszystkim z uwagi na role przywódcze (zob. Madalińska-Michalak, 2015, s. 36-41, s. 87-94, s. 163 i nstp.)

Skomplikowane relacje między dyrektorem a kolegialnymi organami szkoły ilustruje tabela 11. Wymagają one krótkiego komentarza, gdyż interakcje mieszają się, wskazują na wzajemne zależności i uwarunkowania i mimo, iż dyrektor kieruje szkołą i reprezentuje ją na zewnątrz, nie jest wolny od zabiegania u innych organów o akceptację. A to wytwarza nie zawsze jasne relacje, powiązania i zależności.

Rysunek 15. Organy i podmioty w szkole



Źródło: opracowanie własne

Tabela 11. Relacje dyrektora szkoły z innymi organami szkoły

Organ szkoły	Zadania i kompetencje dyrektora	Relacje z organem i członkami danej społeczności
Rada pedagogiczna	– Przygotowuje zebrania rady – Odpowiada za zawiadomienie wszystkich jej członków o terminie i porządku zebrania zgodnie z regulaminem rady – Zwołuje zebrania rady – Prowadzi zebrania rady – Wykonuje uchwały rady – Wstrzymuje wykonanie uchwał rady – Zapewnia realizację regulaminu pracy rady – Przedstawia radzie ogólne wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz informacje o działalności szkoły – Współpracuje z radą	– Jest członkiem rady – Jest przewodniczącym rady ALE: – Kieruje działalnością szkoły lub placówki – Sprawuje nadzór pedagogiczny – Zapewnia bezpieczeństwo nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę – Jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami – Decyduje w sprawach: a) zatrudniania i zwalniania nauczycieli b) przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom c) występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli – Ocenia pracę nauczycieli i ich dorobek zawodowy – Nadaje stopień nauczyciela kontraktowego – Przedstawiciele uczestniczą w komisji ds. wyboru kandydata na stanowisko dyrektora – Opiniuje przedłużenie powierzenia stanowiska dyrektora na kolejne okresy – Opiniuje kandydaturę na stanowisko wicedyrektora
Rada szkoły	– Może brać udział, z głosem doradczym w posiedzeniach rady – Organizuje powstanie rady szkoły lub placówki z własnej inicjatywy – Współpracuje z radą	– Relacje z członkami rady szkoły podobne, jak w przypadku rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego – Opiniuje przedłużenie powierzenia stanowiska dyrektora na kolejne okresy – Opiniuje kandydaturę na stanowisko wicedyrektora
Rada rodziców	– Przyjmuje wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki – Przyjmuje opinie w sprawie planu finansowego szkoły – Ustala w uzgodnieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny, w określonych warunkach, program wychowawczy szkoły i program profilaktyki – Wnioskuje o utworzenie rady szkoły	– Współpracuje z rodzicami – Przedstawiciele uczestniczą w komisji ds. wyboru kandydata na stanowisko dyrektora
Samorząd uczniowski	– Przyjmuje wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak: a) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami b) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu c) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań d) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej e) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem f) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu – Wnioskuje o utworzenie rady szkoły (w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych)	– Przyjmuje do szkoły – Skreśla z listy uczniów – Przyznaje stypendia i zapomogi

Źródło: opracowanie własne na podstawie ustawy o systemie oświaty i Karty nauczyciela

Rada pedagogiczna może być płaszczyzną, na której relacje dyrektora z tym organem będą się jawiły jako papierek lakmusowy kompetencji interpersonalnych dyrektora. Z jednej strony to organ stanowiący w szkole prawo. Jeśli rada pedagogiczna stanowi prawo w zakresie: (i) zatwierdzania planów pracy szkoły lub placówki

po zaopiniowaniu przez radę szkoły lub placówki, (ii) podejmowania uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów, oraz w sprawie innowacji i eksperymentów pedagogicznych w szkole lub placówce, (iii) ustalania organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki, a także w sprawach (iv) skreślenia z listy uczniów, to łatwo zauważyć, że w tych obszarach jej rola jest dominująca. Jednocześnie dyrektor jako kierownik szkoły często może mieć inne priorytety lub zapatrywania na sposób rozwiązywania konkretnych spraw. Może być to polem sporów, konfliktów, ale też kompromisu lub konsensusu. Tak więc, te relacje mogą służyć demokratyzacji życia szkoły. Tym bardziej, że dyrektor jest wykonawcą tych uchwał, choć w przypadku uporu rady naruszającej jednocześnie prawo, ma na podorędziu poważny argument, w postaci możliwości zawieszenia takiej uchwały.

Rada pedagogiczna wyraża też wiele opinii w kilkudziesięciu sprawach i dyrektorowi może zależeć na ich pozytywnym wydźwięku, choć opinia na ogół nie ma charakteru wiążącego, niemniej posiada wydźwięk propagandowy.

Wobec całej rady, poza wspomnianym zawieszeniem uchwały, dyrektor nie ma uprawnień władczych, ale wobec poszczególnych nauczycieli – członków rady już tak. To on ich zatrudnia i zwalnia, nagradza i karze, nadaje stopnie awansu zawodowego i sprawuje wobec nich nadzór pedagogiczny. To oczywiście jest wyrazem stosunku służbowego, podległości pracowniczej i – czego przecież nie można wykluczyć – wywierania nieformalnego wpływu dyrektora na poszczególnych członków rady pedagogicznej.

Rada szkoły jest organem fakultatywnym i rzadko bywa powoływana, reprezentuje w równej liczbie nauczycieli wybranych, co warto podkreślić, przez ogół nauczycieli jako grupy zawodowej a nie organu szkoły – radę pedagogiczną, rodziców wybranych przez ogół rodziców (a nie radę rodziców) oraz uczniów wybranych przez ogół uczniów (a nie przez samorząd uczniowski lub szkolny). Formalnie rzec ujmując, rada szkoły jest reprezentantem wszystkich społeczności szkolnych. Jej kompetencje władcze wobec dyrektora są ograniczone do zaopiniowania wniosku organu prowadzącego o przedłużenie mu okresu powierzenia stanowiska dyrektora lub zaopiniowania przedstawianej przez niego kandydatury na stanowisko wicedyrektora. Jest, co prawda, jeszcze możliwość wystąpienia: (i) z wnioskiem do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą lub placówką, albo (ii) z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły lub placówki, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce (wnioski te mają dla organu charakter wiążący), a to może być dla dyrektora przyczyną jego negatywnej oceny. Rada szkoły może także z własnej inicjatywy ocenić sytuację oraz stan szkoły lub placówki i wystąpić ze stosownymi wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej i organu prowadzącego szkołę lub placówkę. Możliwość wywierania nacisku na tak spersonalizowany zespół ze strony dyrektora jest ograniczona, a w każdym środowisku są zapewne nieporozumienia, konflikty lub przykłady modelowej współpracy.

Kompetencje rady rodziców, poza uprawnieniami opiniodawczymi, są raczej ograniczone i deklaratywne. To największe szkolne środowisko, bo w maksymalnym wymiarze przekraczające dwukrotnie liczbę uczniów. Poza tym silnie związane z lokalnymi elitami władzy samorządowej, ale i biznesu, kościołów, stowarzyszeń, partii politycznych. Zabieganie więc o dobre relacje z tym organem leży w żywotnym interesie dyrektora, zwłaszcza aspirującego do roli przywódcy. Nie bez znaczenia jest także fakt, że przedstawiciele rady biorą udział w pracach komisji konkursowej o stanowisko dyrektora. Poza tym rodzice to często jedyne dobrze zorganizowane środowisko lokalne, mogące pomóc dyrektorowi w pozyskaniu dodatkowych środków, choćby „tylko" na realizację zadań statutowych, czy w procesie modernizacji bazy szkolnej środkami pozabudżetowymi. Aktywna działalność, zwłaszcza ludzi młodych, w radzie rodziców staje się nieraz punktem wyjścia do przyszłej aktywności politycznej, co u perspektywicznie myślącego dyrektora bywa istotnym argumentem za spolaryzowaną współpracą.

Samorząd uczniowski, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach, jest raczej sejmikiem uczniów, nie zawsze postrzeganym w kategoriach współpracy lub współzależności między nim a dyrektorem. Nie mniej spolegliwa współpraca z tym młodym doświadczeniem i stażem w działalności publicznej gronem, ale często pionierskim i bezkompromisowym w wyrażaniu poglądów i opinii, może przynieść dyrektorowi szkoły nie tyle korzyści czy poklask, co przede wszystkim wsparcie w pracach na terenie szkoły obliczonym na jak najlepszą realizację usług edukacyjnych.

Można zatem zadać pytanie: czy w tak czasem skomplikowanych i splątanych relacjach, a czasem w relacjach iluzorycznych i mało twórczych, dyrektor może spełnić się jako kierownik, osoba kierująca ludźmi,

ich działaniami czy aktywnością? Materia wymaga wielu analiz psychologicznych i socjologicznych, ale warto pamiętać, że nie można być przywódcą budynków, przedmiotów czy urządzeń – o tym ostatecznie decydują ludzie. Dlatego mamy więcej niż przekonanie, że kierowanie ludźmi to podstawowa aktywność zawodowa dyrektora szkoły mogąca zaprowadzić go na ścieżki przywódcze.

2.2.2. Administrowanie zasobami

Jan Łuczyński (2011) wskazuje na specyficzną formę kierowania organizacjami, jaką jest administrowanie. „Administrowanie to działalność kierownicza polegająca na realizacji poleceń władzy zwierzchniej, administrator zaś to funkcjonariusz, urzędnik, którego zadaniem jest realizacja poleceń zwierzchności w sposób zgodny z obowiązującymi normami prawnymi" (tamże, s. 92). Biorąc pod uwagę szczególną formę administrowania, jaką jest administrowanie zasobami w szkole staramy się przybliżyć zarówno kwestię administrowania zasobami materialnymi, jak i administrowania zasobami niematerialnymi.

Administrowanie zasobami materialnymi

Zasoby materialne to powierzony dyrektorowi szkoły w zwykły zarząd majątek komunalny, regionalny lub państwa, który ma służyć realizacji zadań statutowych szkoły (placówki). Tak więc organ prowadzący szkołę lub placówkę odpowiada za jej działalność, a w szczególności za wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych (USO, art. 5 ust. 7 pkt 4). Jednocześnie do właściwości rady gminy należą wszystkie sprawy pozostające w zakresie działania gminy takich, jak podejmowanie uchwał w sprawach majątkowych gminy, przekraczających zakres zwykłego zarządu, dotyczących tworzenia, likwidacji i reorganizacji […] gminnych jednostek organizacyjnych oraz wyposażania ich w majątek (GMINA, art. 18, ust. 2 pkt 9, lit. h; podobnie POWIAT, art. 12 pkt 8 lit. i oraz WOJEWÓDZTWO, art. 18 pkt 19 lit. f). Kierownicy jednostek organizacyjnych gminy nieposiadających osobowości prawnej działają jednoosobowo na podstawie pełnomocnictwa udzielonego przez wójta (GMINA, art. 47 ust. 1). Oświadczenie woli w sprawach majątkowych w imieniu powiatu składają dwaj członkowie zarządu lub jeden członek zarządu i osoba upoważniona przez zarząd. Zarząd może jednak upoważnić kierowników jednostek organizacyjnych powiatu do składania oświadczeń woli związanych z prowadzeniem bieżącej działalności powiatu. Jeżeli czynność prawna może spowodować powstanie zobowiązań majątkowych, to do jej skuteczności potrzebna jest kontrasygnata skarbnika powiatu lub osoby przez niego upoważnionej (POWIAT, art. 48, ust. 1-3).

Majątek w zarządzie szkoły

Tylko pobieżny przegląd polskiego prawa prowadzi do wniosku, że przepisy kilkuset ustaw i rozporządzeń dotyczą zarządzania majątkiem w różnych konfiguracjach. Szkoła, jako jednostka organizacyjna jst, nie dysponuje własnym majątkiem, a ma jedynie w zarządzie na ogół mienie komunalne. Stąd nabywanie nowych składników majątkowych możliwe jest tylko w ramach środków zapisanych w rocznym planie finansowym, ich umarzanie lub likwidacja tylko w zgodzie z obowiązującym prawem, zaś ich zbywanie tylko za zgodą organu prowadzącego i na jego rzecz (dochody z tego tytułu są dochodami budżetu).

Składniki mienia „szkolnego"

Wśród składników mienia „szkolnego" znajdują się na ogół:

- środki trwałe – nieruchomości, czyli np. grunty i budynki, oraz majątek ruchomy, czyli takie elementy wyposażenia szkoły, jak urządzenia sportowe na boisku szkolnym, meble, sprzęt informatyczny, urządzenia (np. piece, pompy), samochody i in.,
- książki i czasopisma w bibliotece szkolnej i w izbach dydaktycznych,
- materiały znajdujące się w magazynie, jak żarówki, kreda szkolna, zapasy wykładziny podłogowej itp.,
- środki żywności,
- inne.

Kierownik jednostki to osoba, która jest odpowiedzialna za gospodarowanie mieniem jednostki. Szkoła wykorzystuje składniki rzeczowe majątku ruchomego do realizacji swych zadań statutowych oraz gospoda-

ruje nimi w sposób oszczędny i racjonalny, czyli rozumny. Środki te przez cały czas utrzymywane winny być w stanie niepogorszonym, oczywiście z uwzględnieniem normalnego zużycia. Warto zwrócić uwagę, że środki te mogą być także wykorzystywane w innych szkołach, jeśli nie ogranicza to realizacji zadań własnych lub nie powoduje dodatkowych kosztów. Dyrektor został zobowiązany również do bieżącej analizy stanu technicznego oraz przydatności do dalszego użytkowania owych składników majątku.

Dyrektor szkoły w przypadku stwierdzenia w czasie bieżącej działalności albo podczas inwentaryzacji, że wybrane składniki nie są wykorzystywane do realizacji zadań w szkole, nie nadają się do dalszego użytkowania (zły stan techniczny, przestarzałe), posiadają wady lub uszkodzenia lub całkowicie utraciły wartość użytkową jest zobowiązany powołać komisję do oceny przydatności tych składników, która winna sporządzić protokół, zaś on sam ustala wartość jednostkową poszczególnych składników, po czym podejmuje ostateczną decyzję. Warto pamiętać, że likwidacji zbędnych lub zużytych składników rzeczowych majątku ruchomego dokonuje się poprzez sprzedaż z przeznaczeniem na surowce wtórne albo przez zniszczenie – ma to miejsce w sytuacjach, gdy nie jest prowadzony skup takich przedmiotów.

Odpisów umorzeniowych lub amortyzacyjnych dokonuje się według zasad przyjętych przez konkretną jednostkę w zgodzie z przepisami ustawy o rachunkowości. Ustalając zasady umarzania lub amortyzacji, jednostka może przyjąć stawki określone w przepisach o podatku dochodowym od osób prawnych albo stawki określone przez dysponenta części budżetowej lub zarząd jst. Sprawa wymaga więc rozeznania we własnej jst, czy owo zagadnienie zostało już uregulowane i do czego dyrektor szkoły może się odnieść.

Zwrócić należy uwagę, że powyższe zagadnienia zazwyczaj nie są dostrzegane przez nauczyciela, gdyż dzieją się na styku dyrektor – główny księgowy – organ prowadzący, stąd potencjalni kandydaci do dyrektorskiego fotela nie mają świadomości czekających ich spraw. Problem dodatkowo komplikuje fakt prawie kompletnego braku ujęcia zagadnień zarządzania majątkiem w programach studiów podyplomowych oraz kursów z zakresu zarządzania placówką oświatową w naszym kraju.

Tendencje w racjonalizacji zamówień pomocy dydaktycznych i sprzętu szkolnego

Problematyka, której poświęcimy teraz nieco uwagi obejmuje dwie grupy zagadnień:

1) warunki wzbogacania majątku będącego w zarządzie dyrektora szkoły,
2) działań, które mogą i powinny sprzyjać racjonalnemu gospodarowaniu środkami publicznymi, a potem efektywnemu (nie tylko efektownemu) ich wykorzystywaniu, m.in. w procesie dydaktycznym szkoły.

Zamawiający z sektora finansów publicznych, w rozumieniu przepisów o finansach publicznych oraz zamawiający będący innymi państwowymi jednostkami organizacyjnymi nieposiadającymi osobowości prawnej, dla których organem założycielskim lub nadzorującym jest jednostka samorządu terytorialnego, musi pamiętać o progach finansowych (zob. Rozp. 2013a)[25]:

a) 134.000 € – dla dostaw lub usług (566 136,60 zł netto),
b) 5 186.000 € – dla robót budowlanych (21 910 331,40 zł netto).

Obiekty szkolne są zaopatrzone (lepiej lub gorzej) w sprzęt i pomoce dydaktyczne. Ambicją każdego nauczyciela jest, by w „jego" klasie był komputer, rzutnik multimedialny, tablica interaktywna, podręczna biblioteczka, w szafach pomoce dydaktyczne (bo przecież nie naukowe, jak mówią niektórzy) do realizacji programów nauczania, a więc często stanowiące ilustrację jednej lekcji, no, czasem kilku. To ewidentne marnotrawstwo środków publicznych. Fundusze wydane na ich zakup zaliczone zostały do kosztów kształcenia, acz nigdy, ani w pierwszym, ani w kolejnych latach nie przyniosły wartości dodanej w szkole. Przemyślane dokonywanie takich zakupów także świadczy o racjonalności.

Zasady inwentaryzowania mienia oraz umarzania i amortyzowania środków trwałych

Jeśli w szkole są środki trwałe, to podlegają inwentaryzacji. Podstawowe rodzaje inwentaryzacji, to:

– spis z natury, obejmujący wiele czynności począwszy od przygotowania spisu, poprzez jego przeprowadzenie, aż do rozliczenia – wszystko to wymaga odpowiedniego udokumentowania,

[25] Progi te obowiązywały w roku 2015.

– uzgodnienie sald z kontrahentami; trudno byłoby „spisywać z natury" pieniądze w banku lub należności wobec ZUS, stąd przesyła się między jednostkami i bankami druki uzgodnienia salda należności lub wzajemnych zobowiązań (aktywów i pasywów), co obie strony potwierdzają podpisami,
– uproszczony spis np. książek, czasopism, materiałów i innego wyposażenia, poprzez wyrywkowe porównanie zapisów w księdze inwentarzowej ze stanem rzeczywistym.

Słowo inwentaryzacja pochodzi od łacińskiego *inventarium* – służący do odnalezienia oraz *invenire* – znaleźć. W węższym znaczeniu to „dokonywanie spisu z natury" w szerszym natomiast „ogół czynności zmierzających do ustalenia rzeczywistego stanu składników majątkowych danej jednostki". Remanent zaś to z łac. *remanere* – pozostawać i rozumie się przez to słowo dokonywanie spisu z natury, ustalanie rzeczywistego stanu zapasów (wszelkich). Można więc powiedzieć, że remanent jest niezbędnym elementem inwentaryzacji. Wyróżnia się wiele rodzajów i form inwentaryzacji. Najważniejszy jest jednak uświadomienie sobie celu przeprowadzenia inwentaryzacji. Wymienia się wśród nich:
– przeprowadzenie spisu z natury środków pieniężnych oraz rzeczowych składników majątku, ich wycenie i ustaleniu wartości spisanych z natury składników majątku,
– uzyskanie od kontrahentów pisemnej informacji o stanie środków pieniężnych na rachunkach bankowych oraz należności i zobowiązań,
– ustalenie zgodności stanu ewidencyjnego ze stanem rzeczywistym,
– rozliczenie osób materialnie odpowiedzialnych za powierzone im mienie (wcześniej należy protokólarnie przekazać majątek i odpowiedzialność zań odpowiednim oso-bom: opiekunom pracowni szkolnych, magazynku sprzętu sportowego, sprzętu do zajęć praktycznych itp.),
– dokonanie oceny przydatności majątku (sprawa zaniedbywana, a w klasach zalęgają sterty nikomu już nieprzydatnych „pomocy", nieaktualnych map lub nie do naprawienia dziś urządzeń elektronicznych i in.),
– prawidłowe użytkowanie środków rzeczowych (tu zwrócić należy uwagę na przydatność określonego sprzętu w danej pracowni, stopień jego wykorzystania itp.),
– ujawnienie zbędnych i nadmiernych zapasów (z punktu widzenia organu prowadzącego jest to jeden z elementów racjonalizacji kosztów w gminnej oświacie: sprzęt i pomoce zbędne w jednej placówce mogą być przekazane do innej, bez konieczności dokonywania kosztownych zakupów),
– prawidłowe zabezpieczenie mienia publicznego przed zniszczeniem, pożarem, uszkodzeniem lub kradzieżą (chodzi m.in. o sposób przechowywania i magazynowania sprzętu o znacznej wartości lub czynników mogących stanowić zagrożenie dla życia i zdrowia uczniów i pracowników).

Tak postrzegane cele inwentaryzacji, poddawane analizie jej wyniki po każdorazowym przeprowadzeniu pokazują, że nie jest ona niejako zbędnym działaniem biurokratycznym, ale jako wręcz koniecznym elementem doskonalenia jakości gospodarowania mieniem powierzonym szkole.

Dyrektor przede wszystkim odpowiada za „prawidłowość dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami pochodzącymi z innych źródeł, a także gospodarowania mieniem" (USO, art. 34a). Wynika z tego jasno, jak istotnym elementem wewnętrznej oceny jakości dysponowania majątkiem przez innych pracowników szkoły jest inwentaryzacja. Zaniechanie przez dyrektora wyciągnięcia wniosków z przeprowadzonej inwentaryzacji może mieć dla niego przykre konsekwencje, aż do odwołania ze stanowiska włącznie.

Spis z natury powinien być sporządzony w sposób staranny i trwały oraz zakończony i zaopatrzony w podpisy osób uczestniczących w spisie. Sporządzenie spisu z natury to nie tylko przedstawienie go w układzie ilościowo-rodzajowym. To również obowiązek jego wyceny i ujęcia wartościowego.

Inwentaryzacja jest jedną z form kontroli wewnętrznej instytucji. Ma na celu sprawdzenie i skorygowanie ewidencyjnych stanów środków trwałych i materiałów, pozwala ustalić istniejący stan majątku instytucji. Rzetelne, wnikliwe i kompletne przeprowadzenie spisu pozwala na ustalenie faktycznego wyniku finansowego.

Dodać trzeba, iż niezbędne podczas inwentaryzacji dokumenty prawne (zarządzenia, instrukcje) oraz arkusze spisowe, protokoły, oświadczenia etc, jeśli są często treścią programu informatycznego, mogą też być z łatwością nowelizowane i w stosownym czasie uruchamiane.

Zarządzanie majątkiem to także aktualizacja jego wyceny, umarzanie lub amortyzacja

Amortyzacja jest to pomniejszenie wartości początkowej środków trwałych w wyniku jego używania lub upływu czasu. Amortyzacji dokonuje się za pomocą odpisów amortyzacyjnych lub umorzeniowych, które są dokonywane od środków trwałych w ciągu całego okresu ich posiadania. Odpisy te są dokonywane na okres ekonomicznej użyteczności środków trwałych w równych kwotach zaczynając od pierwszego dnia miesiąca kolejnego po miesiącu, w którym dany środek trwały został przyjęty do używania, aż do miesiąca, w którym nastąpiło zupełne umorzenie, sprzedaż, czy likwidacja.

W literaturze wyróżnia się kilka funkcji, jakie spełnia amortyzacja, w związku, z którymi można wyróżnić amortyzację umorzeniową, kosztową, finansową, bodźcową i kontrolną.

Zużycie fizyczne środka trwałego następuje głównie poprzez jego użytkowanie oraz na skutek jego uszkodzeń wywołanych wpływami atmosferycznymi i przyrodniczymi. Oddziaływanie wymienionych warunków powoduje zmiany ilościowe i jakościowe. Zużycie ekonomiczne, nazywane także zużyciem moralnym, jest wynikiem starzenia się środka trwałego co jest spowodowane postępem technicznym, który jest zmianą występującą poza środkami pracy. A więc środki trwałe tracą swą wartość użytkową zanim ich okres fizycznej trwałości się zakończy.

Przepisy podatkowe, spośród szerokiego spectrum inwentaryzacji, dopuszczają dwie metody: metodę liniową i metodę degresywną. Metoda liniowa zakłada, że środek trwały zużywa się równomiernie przez cały okres jego użytkowania, czyli wysokość odpisów amortyzacyjnych jest jednakowa w każdym okresie eksploatacji. Metoda degresywna zakłada, że przydatność danego środka trwałego maleje wraz z upływem lat jego użytkowania, a więc wysokość stawek amortyzacyjnych zmniejsza się wraz ze „starzeniem się" środka trwałego. Wybór metody amortyzacji oraz jej praktyczne zastosowanie z powodzeniem dyrektor szkoły może powierzyć głównemu księgowemu, który metod tych uczył się podczas studiów. Ważnym jest, by dyrektor szkoły też miał ich świadomość.

Administrowanie zasobami niematerialnymi

Zasoby niematerialne szkoły trudno wymienić, a cóż dopiero oszacować. Bez wątpienia należą do nich kapitał ludzki i kapitał społeczny, potencjał intelektualny, ale też pedagogiczny, kultura szkoły, jej historia czy marka, żeby wymienić tylko niektóre. W tym opracowaniu interesuje nas jeszcze jedna kategoria, która mocno związana jest z prawem administracyjnym, będącym ostoją wszelkiej administracji, a już publicznej w szczególności. Istnieją przynajmniej dwa powody, dla których musimy poświęcić im nieco uwagi.

Szkolna administracja

Pierwszy to ten, że część szkół dysponuje zespołem ludzi, zwanych potocznie administracją, a w praktyce zawodowej świadczących wobec szkoły pewne usługi administracyjne: obsługa (administracyjna) pracowników lub uczniów, obsługa finansowo-księgowa, zaopatrzenie szkoły w różne dobra i usługi, prowadzenie przeróżnych ewidencji, sporządzanie informacji i sprawozdań, zarządzanie niższym (na ogół obsługowym) personelem itd. Administracja to często wydzielony w szkole zespół ludzi i służące im pomieszczenia wraz z oprzyrządowaniem i oprogramowaniem. Administracją kieruje bezpośrednio dyrektor szkoły lub jej sekretarz, a sporządzone przez jej pracowników dokumenty muszą być podpisane przez dyrektora szkoły, w szczególności, jeśli mają tę szkołę opuścić. Wśród aktów prawnych, stanowiących podstawę pracy pracowników administracji, leżą przepisy statutu szkoły, prawa administracyjnego (KPA), prawa pracy (KP i UPS) ale też prawa materialnego (USO, UFP, UR i in.).

Nietrudno dowieść, że w tym obszarze istotna jest nie liczba pracowników administracji, ale ich jakość, umiejętności i kompetencje. To bardzo wyraźny obszar niematerialny, jak większość wartości wynikających z jakości zasobów ludzkich. Przygotowanie dobrych regulaminów (pracy, obiegu dokumentów księgowych, inwentaryzacji itp.), zakresów czynności, upoważnień i pełnomocnictw to często decydujące elementy dobrego zorganizowania pracy administracyjnej w szkole, wykorzystania potencjału pracowników i pokierowania nimi w stronę stworzenia zespołu ludzi identyfikujących się z miejscem wspólnej pracy.

Akty administracyjne

Do prawa administracyjnego zalicza się normy, które udzielają organom państwa upoważnień do tego, by w stosunku do podległych ich kompetencji obywateli stanowiły normy indywidualne oraz egzekwowały ich realizację oraz normy wyznaczające struktury organizacyjne, w ramach których zapewnia się realizowanie zbiorowych potrzeb. Normy prawa administracyjnego dzielą się na:

– normy prawa ustrojowego (odpowiedź na pytanie „kto?") – regulują wszystkie najważniejsze elementy administracji publicznej jako organizacji,
– normy prawa materialnego (odpowiedź na pytanie „co robi?") – określają treść decyzji co do praw i obowiązków lub skutki nieprzestrzegania norm prawa; czasami zawierają też określenie organu właściwego do wydania wspomnianej decyzji,
– normy prawa procesowego (odpowiedź na pytanie „jak robi?") – regulują tok czynności podejmowanych przez organy określone prawem ustrojowym w celu realizacji norm prawa materialnego.

Szkolne akty normatywne to przede wszystkim uchwały i zarządzenia. Zasady prawa administracyjnego ustanowiły wiele kanonów, od których owe akty są zależne. Czytamy więc, że podstawą wydania uchwały i zarządzenia jest przepis prawny, który upoważnia dany organ do uregulowania określonego zakresu spraw oraz wyznacza zadania lub kompetencje danego organu (ZTP, § 134). Poza tym pamiętać należy, że w uchwale i zarządzeniu zamieszcza się przepisy prawne regulujące wyłącznie sprawy z zakresu przekazanego w przepisie delegującym oraz sprawy należące do zadań lub kompetencji organu (tamże, § 135). Dyrektor szkoły musi też pamiętać, że w uchwale i zarządzeniu nie zamieszcza się przepisów niezgodnych z ustawą, na podstawie której są one wydawane oraz innymi ustawami i ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi, a także przepisów prawnych niezgodnych z rozporządzeniami (tamże, § 136). Dość stanowczym postanowieniem jest to, że w uchwale i zarządzeniu nie powtarza się przepisów ustaw, ratyfikowanych umów międzynarodowych i rozporządzeń (tamże, § 137), z czym często niedoświadczeni dyrektorzy mają problem.

Do szkolnych aktów administracyjnych należą więc zarządzenia dyrektora szkoły, który jest jednoosobowym organem wykonawczym w szkole. Są to akty kierownicze, stanowione na podstawie delegacji zawartych w aktach prawnych wyższego rzędu w celu płynnego i zgodnego z prawem kierowania organizacją. Jedynym wyjątkiem są akty kierownictwa wewnętrznego, zwane poleceniami (zarządzeniami) ustnymi, dla których podstawę prawną stanowi przepis, że dyrektor kieruje szkołą (USO, art. 39 ust. 1 pkt 1). Zarządzenia dyrektora, tak jak inne akty wykonawcze, mają swoją strukturę wewnętrzną, którą określa Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów (ZTP).

Zgodnie z delegacją ustawową rada pedagogiczna, która jest kolegialnym organem szkoły lub placówki w zakresie realizacji jej statutowych zadań dotyczących kształcenia, wychowania i opieki (USO, art. 40 ust. 1). Do jej kompetencji stanowiących, czyli rozstrzygających władczo w określonych sprawach, należy (i) zatwierdzanie planów pracy szkoły lub placówki, (ii) podejmowanie uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów, (iii) podejmowanie uchwał w sprawie innowacji i eksperymentów pedagogicznych, (iv) ustalanie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki oraz (v) podejmowanie uchwał w sprawach skreślenia z listy uczniów (tamże, art. 41 ust. 1, pkt 1-5). W sytuacji, gdy nie powołano rady szkoły rada pedagogiczna uchwala także statut szkoły (tamże, art. 50, ust. 2 pkt 1). Tylko pobieżna analiza tych kompetencji potwierdza, że mogą one mieć i mają czasem rozstrzygający wpływ na funkcjonowanie organów lub osób fizycznych.

Dyrektor jest przewodniczącym rady pedagogicznej (tamże, art. 40 ust. 4) i jako taki odpowiada za jakość przygotowanego w formie projektów, a potem uchwalanego prawa. Ma zresztą ku temu instrument, bo może wstrzymać wykonanie wspomnianych uchwał, jeśli są niezgodne z przepisami prawa (tamże, art. 41 ust. 3 zdanie pierwsze).

Odmiennym nieco rodzajem aktów prawnych są regulaminy stanowione na podstawie delegacji zawartych w aktach prawa powszechnie obowiązującego (ustawa), statucie lub uchwałach rady pedagogicznej. Mogą dotyczyć różnych materii: zasad pracy organów kolegialnych, zasad korzystania z pomieszczeń lub sprzętu, organizacji zajęć lub konkursów, obiegu dokumentów księgowych i in. Do istotnych należą te ustalające zasady pracy organów wewnętrznych szkoły – rady pedagogicznej, rady szkoły i rodziców oraz samorządu uczniowskiego (tamże, art. 43 ust. 2, art. 51 ust. 5, art. 53 ust. 4, art. 55 ust. 3).

Ważne, nie tylko z punktu widzenia prawa pracy, są zakresy czynności pracowników. Są one dość szczególną formą indywidualnych regulaminów pracy, obowiązują tu pewne zasady, takie jak choćby niesprzeczność wewnętrzna, szczegółowość, zadaniowość, przewidywalność (np. zastępstwa urlopowe), hierarchiczność (podległość służbowa, nadzorowanie innych) itd. Jest spora rola i odpowiedzialność dyrektora w zakresie stanowienia prawa przez wszelkie podmioty i organy w szkole. Regulacje zawarte w statutach i regulaminach klasyfikowane są jako rodzaj źródeł prawa wewnątrz-szkolnego stanowionego przez podmioty administracji publicznej. Mają one moc powszechnie obowiązującą, ponieważ kształtują stosunki prawne między zakładami publicznymi (ich organami) a ich użytkownikami. Przepisy tego rodzaju aktów prawnych mogą stanowić podstawę wydawania określonych zaleceń czy decyzji, niekoniecznie decyzji w rozumieniu kodeksu postępowania administracyjnego. Wykonanie tych decyzji może być egzekwowane za pomocą środków przymusu administracyjnego. Na dopuszczalne środki tego przymusu wskazywać może sam statut. W statutach (regulaminach) zakładów publicznych znajdują się również postanowienia o charakterze „prawa wewnętrznego", dotyczące np. obiegu korespondencji, przekazywania akt do archiwum, przechowywania i udostępniania pomocy szkolnych, książek czy płyt w bibliotece.

Statuty i regulaminy zakładów publicznych należą więc do powszechnie obowiązujących przepisów prawa wewnętrznego. Umożliwiają dyrektorowi płynne administrowanie całą organizacją szkolną, porządkują ją i hierarchizują, co w instytucji skupiającej często kilkaset a nawet więcej osób jest ze wszech miar istotne.

Decyzje administracyjne

Wśród wielu kierowników samorządowych, ale i państwowych jednostek organizacyjnych, dyrektor szkoły jest osobą szczególną: tylko on we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność wydaje decyzje administracyjne zgodnie z Kodeksem postępowania administracyjnego (KPA). Na ogół uprawnienie to posiadają kierownicy urzędów administracji publicznej: wójtowie, starostowie, marszałkowie, ministrowie, a nawet kurator oświaty, zaś inni urzędnicy, jeśli wydają takie decyzje, to jedynie z upoważnienia organu uprawnionego. Dyrektor wydaje we własnym imieniu.

Decyzja administracyjna jest przejawem woli organu administracyjnego (co oznacza, iż organ ten rozstrzygając sprawę narzuca władczo swoje stanowisko), decyzja musi wyraźnie wskazywać podstawę prawną w powszechnie obowiązujących przepisach prawa administracyjnego (chodzi tu o ustawy i akty wykonawcze wydane na podstawie upoważnienia ustawowego), decyzja rozstrzyga sprawę konkretnej osoby fizycznej lub prawnej w postępowaniu unormowanym przez przepisy proceduralne, a także decyzja wyposażona jest w atrybut ważności, jej adresat może się odwołać tylko za pomocą środków przewidzianych w prawie. W razie niewykonania decyzji stosuje się przymus państwowy (Izba Cywilna i Administracyjna Sądu Najwyższego[26]).

Decyzja opisana jest dość dokładnie w kodeksie, acz pamiętać należy, że czasem może rodzić bardzo poważne skutki prawne, stąd też niejakie obycie się z nią z pewnością nie utrudni administrowania w tym przypadku sprawami konkretnych osób. Dyrektor musi pamiętać, że organ, który wydał decyzję, jest nią związany od chwili jej doręczenia lub ogłoszenia, a to oznacza, że decyzją związane są obie strony postępowania administracyjnego, którego zwieńczeniem najczęściej jest właśnie decyzja administracyjna.

Przepisy kodeksu (KPA, art. 107) obowiązują wszystkie organy administracji publicznej (centralne i terenowe, rządowe i samorządu terytorialnego, a także podmioty realizujące zlecone funkcje administracji publicznej – w tym przypadku dyrektora szkoły umocowanego określonym przepisem). W postępowaniu administracyjnym obowiązuje ogólna zasada – zasada pisemności. Kodeks (KPA, art. 109 § 1) mówi o doręczeniu stronom „decyzji", a więc jej oryginału, a nie odpisu, czy też kopii decyzji. Strona jest uprawniona do otrzymania w oryginale, z własnoręcznym podpisem osoby reprezentującej organ, dokumentu, jakim jest decyzja sporządzona na piśmie. Data doręczenia lub ogłoszenia decyzji powinna być traktowana tak samo, jak data wydania decyzji, jako miarodajna dla oceny stanu faktycznego oraz prawnego sprawy podlegającej załatwieniu przez organ administracyjny.

Podstawowe przepisy prawa materialnego, które są podstawą wydania decyzji administracyjnej w szkole to:

– wcześniejsze przyjęcie dziecka do szkoły podstawowej (USO, art. 16 ust. 2),
– odroczenie obowiązku szkolnego (USO, art. 16 ust. 4),

[26] Wyrok z 5 lutego 1998 roku, III AZP 1/88, OSPiA 1989, nr 3 poz. 59.

– zezwolenie na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku [rocznego przygotowania przedszkolnego] poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą (USO, art. 16 ust. 8),
– skreślenie ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki (USO, art. 39 ust. 2),
– odmowa udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki (USO, art. 66 ust. 1),
– odmowa udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki w szkole artystycznej (USO, art. 66 ust. 1a),
– nadanie lub odmowa nadania stopnia awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego (KN, art. 9b ust. 4 pkt 1; podobnie ust. 3, 3a i 6).

Wydanie decyzji administracyjnej nie musi kończyć postępowania, gdyż strona może się od niej odwołać, a ostatecznie zaskarżyć ją do Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego.

Administrowanie sprawami szkoły to proces bardzo złożony, wymagający odpowiedniej wiedzy (prawnej), kompetencji, umiejętności, a czasem też doświadczenia. Dyrektor szkoły nie może unikać działań administracyjnych, gdyż ich silne powiązanie z organami prowadzącym i nadzorującym szkołę, a jednocześnie rodzące skutki życiowe, losowe, finansowe i prawne wiążą dyrektora i obligują do poważnego traktowania wynikających z nich obowiązków.

2.2.3. Zarządzanie procesami

Na gruncie nauk o zarządzaniu brak jest jednoznacznego rozumienia i interpretacji podstawowego pojęcia, jakim jest „zarządzanie". W literaturze naukowej jest ono rozmaicie definiowane. W zależności od autorów różne elementy tego pojęcia są eksponowane. Poniżej pokazujemy kilka wybranych definicji pojęcia zarządzania (zob. tabela 12).

Tabela 12. Definicje pojęcia zarządzanie w ujęciu wybranych autorów

Autor	Definicja
R.W. Griffin (2004, s. 6)	Zarządzanie to zestaw działań (obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi i kontrolowanie) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) w wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny.
L. H. Haber (1998, s. 19)	Zarządzanie należy traktować jako formę praktycznej działalności związanej z procesem podejmowania decyzji dotyczących jak najlepszego wykorzystania posiadanych zasobów rzeczowych, kapitałowych i ludzkich w celu realizacji założonych zadań, zapewniających stały rozwój firmy.
A. K. Koźmiński (2000, s. 56)	Zarządzanie jest swego rodzaju „wędrówką przez chaos", konstruowaniem rzeczywistości z dostępnych zarządzającemu elementów: pomysłów ludzi i relacji między nimi, instytucji formalno-prawnych, środków materialnych (maszyn, urządzeń, budynków itp.) i pieniężnych, a także praw do dysponowania nimi.
J. Penc (2000a, s. 56-57)	Istotą funkcji zarządzania jest w szczególności formułowanie celu działania, planowanie, czyli organizowanie toku czynności, pozyskiwanie i rozmieszczanie potrzebnych zasobów (ludzkich i rzeczowych), czyli organizowanie struktur oraz kontrolowanie realizacji celów.
J. Zieleniewski (1981, s. 477).	Istotą funkcji zarządzania jest w szczególności formułowanie celu działania, planowanie, czyli organizowanie toku czynności, pozyskiwanie i rozmieszczenie potrzebnych zasobów (ludzkich i rzeczowych), czyli organizowanie struktur oraz kontrolowanie realizacji celów.

Źródło: opracowanie własne

Z przytoczonych definicji wynika, że zarządzanie to bardzo złożony, wielostronny proces sterowania całokształtem działalności firmy i jej rozwojem. Według J. Penca (2008) zarządzanie w nowoczesnym rozumieniu „stanowi zespół działań decyzyjnych zapewniających sterowanie procesami i zasobami firmy w celu ich optymalnego powiązania i wykorzystania dla osiągnięcia najlepszego efektu w istniejących warunkach działania (prawnych, ekonomicznych, społecznych, ekologicznych itp.) w sposób sprawny, skuteczny i zgodny ze społeczną racjonalnością działań gospodarczych" (tamże, s. 1157). Tak rozumiane zarządzanie – jak podkreśla J. Penc – jest przede wszystkim działalnością kierowniczą, która polega na ustalaniu celów i powodowaniu ich realizacji dzięki „mobilizowaniu i pobudzaniu inteligencji i energii twórczych wszystkich członków organizacji oraz ku zadowoleniu tych, którym ona służy, wytwarzając wyroby czy świadcząc usługi dla społeczeństwa" (tamże).

W kontekście tak rozumianego pojęcia zarządzania widać, że przed każdym kierownikiem stoi swoiste wyzwanie, jakim jest pomaganie organizacji w osiąganiu dobrych wyników przy umiejętnym wykorzystaniu jej zasobów ludzkich i materialnych. Kierownik zarządzając, ma za zadanie ustalać cele i je osiągać przy pomocy określonych instrumentów zarządzania i z wykorzystaniem istniejących zasobów. Według J. Penca (2008) – jak już wcześniej pokazaliśmy – pojęcie zarządzania warto odnosić do działalności gospodarczej prowadzonej na różnych polach biznesu, do instytucji (organizacji) bądź jej zasobów (tamże). Natomiast pojęcie kierowania „należy odnosić do ludzi (i do mechanizmów – kierowanie pojazdem, czy też prowadzenie pojazdu) i rozumieć przez nie proces sterowania czynami innych ludzi, koordynowania ich działań i stymulowania ich wysiłków dla osiągnięcia celów kierownictwa" (tamże, s. 269).

Przedmiotem prowadzonych przez nas rozważań jest specyficzna forma zarządzania, a mianowicie zarządzanie procesami. Zanim omówimy w czym przejawia się zarzadzanie procesami w szkole, wyjaśnimy sobie jeszcze termin „proces".

W ujęciu słownikowym proces to przebieg regularnie następujących po sobie poszczególnych stadiów rozwoju czegoś, pozostającym w ścisłym związku przyczynowym, składających się na jednolity ciąg; faza rozwojowa, stadium, stopniowy rozwój (Doroszewski, 1965, t. VII, s. 8). Proces jest zbiorem sekwencyjnych czynności, powiązanych zależnościami przyczynowo-skutkowymi (działania poprzednie są początkiem następnych). Proces to seria działań lub zadań, które prowadzą do powstania produktu/usługi, proces to powiązana grupa zadań, których wspólny rezultat stanowi wartość dla klienta/petenta. Proces to uporządkowany zbiór działań, zasad postępowania i zaleceń, których stosowanie w praktyce przekształca stany wejściowe w stany wyjściowe w celu osiągnięcia mierzalnego rezultatu stanowiącego istotną wartość z punktu widzenia klienta. Różnica między zadaniem a procesem jest taka jak między częścią a całością. Proces to powiązana grupa zadań, których wspólny rezultat stanowi wartość dla klienta (Hammer, 1999). Te i inne przywołane tu z rozproszonych publikacji definicje stanowią, iż proces postrzegany jest jako coś dynamicznego w wyniku czego powstaje nowa jakość, nowy produkt/usługa, nowe wartości.

Można zastanowić się nad procesami następującymi w szkole przynajmniej w dwóch wymiarach – procesów samoistnych, które są wynikiem różnych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, oraz procesów stymulowanych, będących wynikiem świadomego działania, biorącego inspirację z potrzeb organizacji lub misji i celów organizacji. Swoista typologia zmian (Hopkins, Ainscow, West, 1994, s. 21-41) może być zebrana w jeden graf (rysunek 16).

Rysunek 16. Typologia zmian

ZMIANA	Zewnętrzna	Wewnętrzna
Planowa	Celowa	Innowacja
Stopniowa	Rozwój indywidualny	Środowiskowa

Źródło: D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, *Sens zmian edukacyjnych,* [w:] D. Ekiert-Grabowska (red. i tłumaczenie), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*. Antologia II, Program TERM FRSE, Radom 1996, s. 44

Nie ulega wątpliwości, że tak rozumiane procesy mają prowadzić do zmiany czy to uczniów (w uczniach), czy nauczycieli (w nauczycielach), czy też szkoły jako organizacji. W. Okoń pisał: „cóż może być piękniejszego od planowania i realizacji postępu w szkole i to przez samą szkołę, jej kierownictwo, grono nauczycielskie – z włączeniem do współpracy młodzieży szkolnej, rodziców oraz tych instancji i instytucji oświatowo-kulturalnych, które mogą wesprzeć tę realizację celów edukacyjnych?" (Okoń, 1991, s. 46). W jego więc ocenie procesy

łączą się ze zmianą i postępem. A zmiana jest pojęciem bardziej ogólnym i oznacza zarówno planowane, jak i nieplanowane, pożądane i niepożądane, zdarzenia i procesy (Ekiert-Grabowska, Oldroyd, 1996, s. 6).

Proces kierowania to jeden z najbardziej oczywistych procesów przebiegających w szkole i jest rzeczą tak złożoną, że kierowanie łatwiej jest zrozumieć, gdy się je omawia jako zestaw odrębnych części lub funkcji, składających się na cały proces. Opisy tego rodzaju, nazywane modelami, były stosowane od dziesięcioleci przez badaczy i praktyków zarządzania (Stoner, Walkel, 1994, s. 33). Tym zagadnieniom poświęcamy w niniejszej książce wiele uwagi, podkreślając poszczególne elementy, odróżniające szkołę jako organizację od innych podmiotów realizujących inne usługi publiczne. Proces kierowania w szkole zawiera swoiste osobliwości, wynikające choćby z interakcyjnej formy realizacji zadań edukacyjnych. Praca niniejsza poświęcona jest w znacznej mierze dyrektorowi szkoły, jako osobie wyposażonej ustawowo w atrybuty kierownicze, acz nie można zapominać, że wszelkie jego plenipotencje mogą być stosowane na zasadach występujących w innych organizacjach z tym zastrzeżeniem, że uczeń (słuchacz, student) jest jednocześnie i przedmiotem i podmiotem edukacji, jest często jej bardzo aktywnym uczestnikiem. Do tego dochodzą rodzice, którzy na różnych etapach edukacyjnych z różną aktywnością włączają się w to przedsięwzięcie, w ten proces.

Teoretyczne podejście do procesów przebiegających w organizacji często je idealizuje, przypisuje do wypracowanych modeli, które nie zawsze bronią się przed upływem czasu. Warto zatem dostrzec, że proces zmiany obejmuje; (i) „rozmrożenie" obecnych wzorów zachowań, (ii) „zmianę", czyli wprowadzenie nowego wzoru zachowań, oraz (iii) „zamrożenie", czyli wzmocnienie nowego zachowania. Modelowo winno to przebiegać jak niżej:

– Rozmrożenie polega na doprowadzeniu do tego, by potrzeba zmiany stała się tak oczywista dla danej osoby, grupy czy organizacji, że łatwo ją dostrzeże i zaakceptuje.
– Zmiana wymaga wyszkolonego agenta zmiany, który będzie pielęgnować nowe wartości, postawy i zachowania za pośrednictwem procesów identyfikacji i internalizacji, członkowie organizacji identyfikują się z wartościami, postawami i zachowaniami agenta zmiany, przyswajając je z chwilą dostrzeżenia ich skuteczności w praktyce.
– Zamrożenie oznacza utrwalenie nowego wzoru zachowań za pomocą mechanizmów wspierających lub wzmacniających, tak że staje się on nową normą (Stoner, Walkel, 1994, s. 309).

Skupmy się zatem na podstawowych procesach dla szkoły. Weźmy pod uwagę obowiązujące akty prawne i zobaczmy, o jakich procesach jest w nich mowa, jeśli chodzi o system oświaty i szkołę. Zestawienie tych procesów mamy w tabeli 13. Jak widać w większości przypadków w aktach prawnych jest mowa o procesie edukacji i procesie wychowania. Obowiązujące akty prawne w sposób nieusystematyzowany, czasem można odnieść wrażenie, że przypadkowy, wymieniają proces, jako immanentną część szkolnej rzeczywistości. Dla przykładu, obowiązująca ustawa o systemie oświaty i wybrane przepisy wykonawcze przywołują proces, jako pojęcie i termin, kilkadziesiąt razy. Najistotniejsze przykłady tych przywołań pokazujemy poniżej (zob. tabela 13).

Tabela 13. Procesy w ustawie o systemie oświaty i wybranych rozporządzeniach resortowych

Treść przepisu	Przepis
System oświaty zapewnia w szczególności opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych	USO, art. 1 pkt 5a
Dotacje są przeznaczone na dofinansowanie realizacji zadań szkoły, przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego lub placówki w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej. Dotacje mogą być wykorzystane wyłącznie na zakup środków trwałych oraz wartości niematerialnych i prawnych, obejmujących środki dydaktyczne służące procesowi dydaktyczno-wychowawczemu realizowanemu w szkołach, przedszkolach i placówkach	USO, art. 80 ust. 3d pkt 2 lit. b i art. 90 ust. 3d pkt 2 lit. b
Zasiłek szkolny może być przyznany w formie świadczenia pieniężnego na pokrycie wydatków związanych z procesem edukacyjnym lub w formie pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym, raz lub kilka razy w roku, niezależnie od otrzymywanego stypendium szkolnego	USO, art. 90e ust. 2
Ilekroć w rozporządzeniu jest mowa o wspomaganiu – należy przez to rozumieć działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków	Rozp. 2009a, § 2 pkt 10

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny wspomaga szkoły i placówki w szczególności przez promowanie wykorzystania ewaluacji w procesie doskonalenia jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki	Rozp. 2009a, § 17 pkt 3
2. Procesy wspomagania rozwoju i edukacji dzieci są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się 7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	Rozp. 2009a, Załącznik – tabela: I. Wymagania wobec przedszkoli
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się 7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych 11. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych	Rozp. 2009a, Załącznik – tabela: II. Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający rozwojowi osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki 4. Procesy edukacyjne są efektem współpracy nauczycieli i innych osób realizujących zadania placówki	Rozp. 2009a, Załącznik – tabela: IV. Wymagania wobec placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych
Organizowanie przez szkoły krajoznawstwa i turystyki ma na celu w szczególności wspomaganie rodziny i szkoły w procesie wychowania	Rozp. 2001b, § 2 pkt 4

Źródło: opracowanie własne

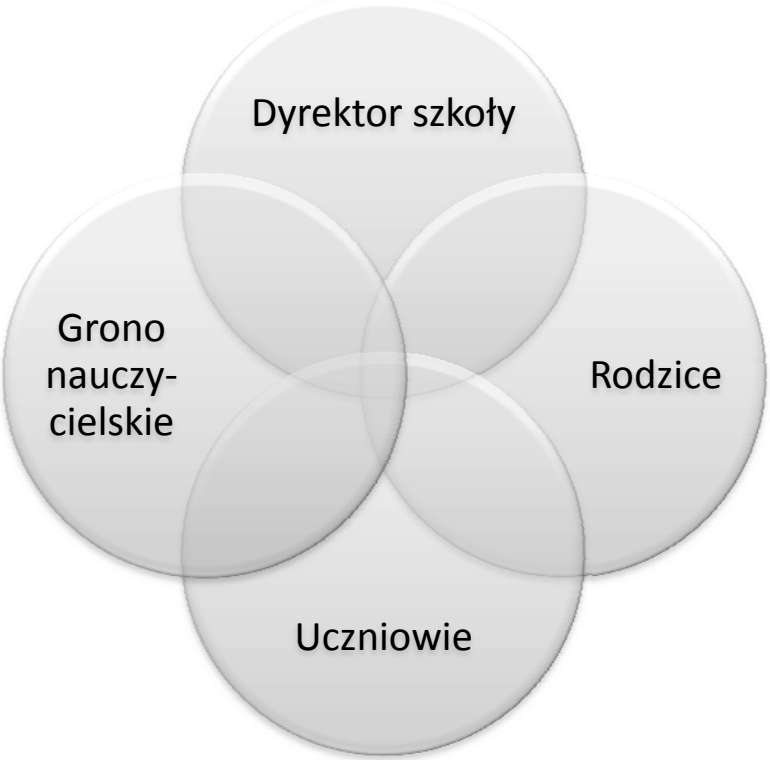
Wśród przywołanych procesów znajdujemy między innymi: proces edukacyjny (wielokrotnie), proces kształcenia, proces dydaktyczno-wychowawczy, proces wychowania, proces służący poprawie i doskonaleniu pracy, proces doskonalenia jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, a także proces wspomagania rozwoju i edukacji. Z pewną granicą błędu można przyjąć, że część z przywołanych terminów to terminy nieostre, nakładają się na siebie lub wręcz synonimiczne, ale część obejmuje zupełnie nowe, często wykraczające poza relacje z uczniem procesy, np. proces doskonalenia jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, który dotyczy raczej sfery zarządzania, choć związanej z podstawowymi funkcjami szkoły.

Bez wątpienia procesy te oparte są na oczekiwaniu zmiany dotyczącej ucznia, a obejmującej takie elementy, jak wiedza (o świecie), umiejętności (manualne, intelektualne, techniczne), kompetencje (w zakresie postaw i zachowań) oraz wiele, wiele innych. Proces ten powinien zapewniać dyrektor, wyposażony w te same atrybuty na odpowiednim poziomie w stosunku do szkoły, jako organizacji, a dodatkowo repezentujący pełen profesjonalizm w kierowaniu. Kluczowym elementem owego procesu są nauczyciele, ich wiedza, umiejętności, kompetencje i w specyficzny sposób rozumiany dyskretny profesjonalizm. Zataczając jakoby koło znów trafiamy na ucznia, domykającego okrąg swoją wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami wyniesionymi z poprzednich etapów edukacyjnych, ze środowiska rodzinnego i społecznego, z przeżytych lat i – eufemistycznie rzecz ujmując – ze świata.

Jeśli społeczności szkolne potraktujemy schematycznie, jak na zaprezentowanym rysunku (bo wielkości okręgów można dowolnie zmieniać, zmieniając przyjęte proporcje), to obszary wspólne dla poszczególnych podmiotów szkoły mogą być ilustracją nie tylko relacji między nimi, wspólnych lub przeciwstawnych interesów, współpracy lub antagonizmów, ale także wspólnych, choć nie zawsze zmierzających do jednego celu, procesów.

Schemat to założone uproszczenie, nie mające odniesienia do wielkości i wartości, do sił oddziaływania i reprezentowania interesów, do oczekiwań, potencjału i możliwości w realnej rzeczywistości, ale jeśli niewielki obszar wspólny dla tych czterech społeczności jest jedynym możliwym polem prowadzenia procesu jakiekolwiek zmiany, to tzw. pole manewru jest doprawdy niewielkie. Konieczna jest więc mądrość zarządzania konkretnymi procesami przy takich ograniczeniach. Podstawowym zadaniem szkoły jest przeprowadzenie procesu zmiany edukacyjnej skoncentrowanej na zmianie nauczania, wychowania i opieki w odniesieniu do każdego ucznia indywidualnie, a w obszarze procesów społecznych w odniesieniu do zespołu klasowego lub całej społeczności szkolnej.

Rysunek 17. Relacje między społecznościami szkolnymi



Źródło: opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę, że część tego procesu (nauczanie, po części wychowanie i opieka) będzie odbywała się w cyklu zamkniętym w czasie (uczeń rozpoczyna naukę i kończy jako absolwent), zaś spora część w cyklu otwartym, gdyż uczniowie przychodzą do szkoły i odchodzą z niej, a społeczność szkolna, jako struktura, ale i wartość sama w sobie, jakby to ujęli ekonomiści – marka, trwa. Efekty pracy szkoły w wymiarze indywidualnym znajdujemy na świadectwach szkolnych absolwentów, zaś w obiegu wewnętrznym i środowiskowym jako kultura organizacyjna szkoły, a także, w wyniku estymacji upowszechnianych opinii, że ta szkoła świetnie uczy lub/i wychowuje, kształci postawy obywatelskie lub/i patriotyczne, przygotowuje do zawodu lub/i życia itp. Pojawia się zatem zasadnicze pytanie: Jaka jest w tym wszystkim rola dyrektora szkoły?

Dyrektor szkoły m.in. kieruje działalnością szkoły, sprawuje nadzór pedagogiczny, sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne, wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę, wykonuje inne zadania wynikające z przepisów szczególnych, odpowiada za właściwą organizację i przebieg sprawdzianu i egzaminów, a także poprzez organizacje wolontariuszy stwarza warunki do rozszerzania i wzbogacania form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki. Obok tego realizuje on setki innych zadań. Jak widać dyrektor szkoły posiada spory arsenał oddziaływania na procesy zachodzące, albo lepiej: realizowane w szkole. Spośród funkcji/działań kierowania/zarządzania przywołujemy raz jeszcze wspominane już w tej pracy cztery podstawowe: planowanie, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie.

Planowanie jest kompetencją podstawową dyrektora, ale już uchwalanie planów pracy przez niego opracowanych, często po zasięgnięciu opinii innego organu szkoły lub w uzgodnieniu z nim powoduje, że proces ten z mocy prawa poddano demokratycznym procedurom i upubliczniono, czyniąc go transparentnym i otwartym. Dotyczy to wielu obszarów objętych planowaniem, w tym samych planów pracy szkoły, innowacji i eksperymentów pedagogicznych czy organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli, a więc wielu aktów planistycznych, mających rozstrzygający wpływ na planowane w szkole procesy, ich organizację i przebieg. Inne rada pedagogiczna (lub rada szkoły) opiniuje. Są wśród nich organizacja pracy szkoły, w tym tygodniowy rozkład zajęć edukacyjnych, organizacja kwalifikacyjnych kursów zawodowych (jeżeli szkoła lub placówka je prowadzi) czy projekt planu finansowego szkoły i wiele innych. To tylko pierwsze z brzegu przykłady z zakresu planowania.

Organizowanie ma w szkole wymiar czasu: od bieżącego kierowania działalnością szkoły, mającego swój wymiar dzienny, a nawet godzinowy, kiedy dyrektor szkoły zadbać musi choćby o organizację zastępstw za nieobecnych na lekcjach nauczycieli, poprzez ułożenie przyjaznego dla uczniów i nauczycieli tygodniowego planu lekcji, aż po coroczną, w drodze zarządzenia, organizację (w uzgodnieniu z radą rodziców) roku szkolnego.

Przewodzenie w aspektach bardzo praktycznych to przewodzenie radzie pedagogicznej – organowi stanowiącemu szkoły, a tym samym przewodzenie działaniom legislacyjnym w szkole, jednocześnie nie zapominając, że dyrektor szkoły w wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą szkoły lub placówki, samorządem uczniowskim i rodzicami. Współpracuje to nie przewodzi, ale… wiele zależy od autorytetu dyrektora, od jego bardzo nieformalnego wpływu na funkcjonowanie tych organów i podmiotów, od oddziaływania na życie i funkcjonowanie szkoły.

Kontrolowanie przekłada się na wiele obowiązkowych czynności, które dotyczą ludzi (kontrola pracy pracowników), obiektów (przegląd bhp, budowlany, przeciwpożarowy i in.), zasobów (inwentaryzacja), finansów (sprawozdawczość budżetowa) czy procesów (nadzór pedagogiczny czy – kluczowa dla procesów edukacyjnych, ich doskonalenia i umacniania – analiza wyników egzaminów zewnętrznych).

Reasumując, po tej krótkiej analizie zagadnienia, stwierdzić należy, iż w szkole, pod zarządem dyrektora, realizowanych jest (przebiega) wiele procesów jednostkowych w czasie lub w cyklach wieloletnich. Osobliwym desygnatem oświaty, nie tylko w polskich warunkach, jest szkoła. Jakie są jej cele i zadania (wrócimy do tego w rozdz. 3.4.) można przeczytać w art. 1 ustawy o systemie oświaty i czasem warto do tego tekstu wracać. Bo świadomość, że wszelka działalność szkoły związana jest z procesem udoskonalania człowieka i to niezależnie od jego wieku, to zarządzanie szkołą, a *de facto* zarządzanie procesami umożliwiającymi urzeczywistnienie tej idei, jest bardzo ważnym, a jednocześnie bardzo odpowiedzialnym powołaniem dyrektora szkoły.

2.2.4. Przewodzenie rozwojowi szkoły

Przewodzenie rozwojowi szkoły to temat niezwykle złożony. Trudno na kilku stronach tekstu w sposób wyczerpujący opisać wszystkie składające się na niego elementy i głęboko wniknąć w jego istotę. Tak określony temat siłą rzeczy wymaga przedstawienia czym w ogóle przywództwo jest, jak można je rozumieć, jakie jest znaczenie przywództwa w szkole oraz jak można myśleć o rozwoju szkoły i wreszcie co kryje się za przewodzeniem rozwojowi szkoły.

Poruszane zagadnienie przywództwa w szkole wydaje się nam o tyle ważne, iż „dotyczy uniwersalnego, podstawowego i całościowego składnika kultury i kompetencji zawodowej nauczycieli i dyrektorów szkół. Odnosi się ono do jednej z najważniejszych dziedzin życia społecznego, jaką jest edukacja. Przywództwo w szkole, z racji obszaru życia społecznego, którego dotyczy (edukacja) i własności, jaką jest sprzyjanie zmianie i rozwojowi jednostek, zespołów, instytucji, organizacji, sieci, systemów na różnych poziomach czy społeczeństw, może nosić znamiona przywództwa edukacyjnego" (Madalińska-Michalak, 2015, s. 222).

Definicje przywództwa

Definiowanie pojęcia przywództwo nie należy do zadań łatwych, gdyż istnieje wiele jego interpretacji, które wynikają z odmiennych punktów myślenia o jego istocie i zadaniach, czerpiąc swoje uzasadnienia z różnych orientacji naukowych. Przegląd koncepcji teoretycznych odnoszących się do kierowania organizacjami i przywództwa, wskazuje na duże zmiany, jakie zaszły w budowaniu teorii przywództwa (zob. Madalińska-Michalak, 2015, s. 54-110). Pomimo wielości stanowisk można wyróżnić sześć zasadniczych podejść do rozumienia pojęcia przywództwo (zob. Antonakis, Cianciolo, Sternberg, 2004). I tak, przywództwo może być rozumiane następująco:

– przywództwo jako cecha,
– przywództwo jako uzdolnienie,
– przywództwo jako umiejętność,
– przywództwo jako zachowanie,
– przywództwo jako relacja społeczna;
– przywództwo jako proces wpływu społecznego (zob. tabela 14).

U podstaw każdego ze wskazanych podejść do definiowania przywództwa leżą odmienne założenia co do istoty tego pojęcia.

Tabela 14. Pojęcie przywództwa – różnorodność stanowisk

Przywództwo	
Podejścia teoretyczne	**Właściwości**
Przywództwo jako cecha	Koncentracja na właściwościach jednostki, jej przymiotach, cechach osobowościowych, które są powiązane z jej charakterem i predyspozycjami. Z przywództwem mamy do czynienia dzięki określonym przymiotom i cechom przywódcy uznawanym przez jego zwolenników w danym miejscu i czasie
Przywództwo jako uzdolnienie	Podkreślanie, że są osoby, które posiadają wrodzone predyspozycje w dziedzinie przywództwa i potrafią to wykorzystać w sprzyjających warunkach, aby być liderem. Osoby te mają większą niż inni łatwość w rozwijaniu swojego potencjału przywódczego
Przywództwo jako umiejętność	Nacisk na znaczenie doświadczenia przywódczego lidera i na jego umiejętności. Przywódcy wiedzą, co należy robić i jak osiągać cele. Są dobrze przygotowani do pełnienia swoich ról przywódczych. Koncentracja na możliwościach rozwijania umiejętności przywódczych
Przywództwo jako zachowanie	Koncentracja na podlegających obserwacji zachowaniach przywódcy. W poszukiwaniu efektywnego przywództwa akcentowanie zarówno potrzeby zachowań zadaniowych, jak i zachowań zespołowych
Przywództwo jako relacja społeczna	Koncentracja na relacji wzajemnego oddziaływania na siebie przywódców i ich zwolenników. Przywództwo to atrybut, po który sięgają nie tylko liderzy, ale także ich zwolennicy. Przywództwo jest dostępne dla każdego, nie jest ono ograniczane wyłącznie do osób, które formalnie mają pełnić role przywódcze
Przywództwo jako proces wpływu społecznego	Wpływ przywódców na ich zwolenników w celu osiągania celów, pobudzanie do działania i motywowanie. Ujęcie procesualne. Przywództwo jako ciąg zmian, następujących po sobie w określonym czasie

Źródło: J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 35-36

Utożsamienie przywództwa z *cechami* osobowości danej jednostki koncentruje uwagę na przywódcy i powiązanych z jego charakterem i predyspozycjami przymiotach. W ramach teorii cech (najstarszej naukowej teorii przywództwa), eksponowano wrodzone zadatki danej osoby do bycia przywódcą. Uważano, że aby być liderem, trzeba się nim urodzić, nie można zaś stać się liderem.

Przywództwo jako uzdolnienie (ang. *ability*) mówi o tym, że są osoby, które potrafią wykorzystać w sprzyjających warunkach swoje wrodzone predyspozycje w dziedzinie przywództwa. „Osoby przejawiające uzdolnienia przywódcze cechują się ponadprzeciętnym stopniem sprawności w przewodzeniu innym oraz zdolnością do szybkiego uczenia się przywództwa. Przywództwo przychodzi im z pewną łatwością w przeciwieństwie do tych osób, którzy nie są obdarzeni tego rodzaju predyspozycjami i najczęściej muszą one włożyć dużo pracy w rozwijanie swoich umiejętności przywódczych" (Madalińska-Michalak, 2015, s. 37). Ten sposób rozumienia przywództwa można powiązać zarówno z teorią wielkiego człowieka, jak i teorią ducha czasu.

Przywództwo jako *umiejętność* (ang. *skill*) mówi o tym, że dana osoba wykazuje sprawność w posługiwaniu się zdobytym doświadczeniem (np. wiedzą z jakiegoś obszaru) oraz kompetencjami w angażowaniu innych w osiąganie celu. Potrafi zjednywać sobie ludzi i wpływać na nich poprzez wyzwalanie ich siły i potencjału. Rozumienie przywództwa jako umiejętności podkreśla, że przywódcy wiedzą co należy robić i jak osiągać cele, potrafią motywować i wywierać wpływ na innych.

Rozumienie przywództwa jako *zachowanie* kładzie nacisk na zachowania, działania przywódcy. Badania dowiodły, że liderzy przejawiają dwa rodzaje zachowań: zachowania zadaniowe (ang. *taks behaviours*) lub zachowania zespołowe, procesualne (ang. *process behaviour*) (zob. Antonakis, Cianciolo, Sternberg, 2004, s. 5). W tym pierwszym przypadku przywódcy koncentrują się na zadaniach, oczekują wykonania tych zadań, dotrzymania terminów, dokładnego przestrzegania rutynowych przepisów i spełniania standardów pracy. W przypadku zachowań zespołowych/procesualnych przywódcy kładą nacisk na wspieranie pracowników, na wspólne podejmowanie decyzji, na budowanie pełnych szacunku i zaufania relacji.

Prace badawcze nad przywództwem w ramach nurtu badań, który pokazał, że przywództwo należy utożsamiać z *relacją społeczną* pokazują, że kładzie się nacisk na komunikację pomiędzy liderem i jego zwolennikami, na proces wpływu społecznego i współpracy pomiędzy tymi, którzy przewodzą (przywódcami), a tymi którzy za nimi podążają (zwolennikami przywódców). Przywództwo nie jest odziaływaniem jednokierunkowym (lider – zwolennicy lidera), ale zakłada wzajemne wpływy lidera na jego zwolenników i odwrotnie. Przywództwo nie jest ograniczone wyłącznie do osób, które są formalnie desygnowane na pozycję lidera w grupie (zob. tamże, s. 40-41).

Rozumienie przywództwa jako *procesu wpływu społecznego* podkreśla, że w zasadniczej mierze, gdy myślimy o przywództwie, to należy skupić się na interakcji między przywódcą a jego zwolennikami oraz na ciągu zmian następujących po sobie w określonym czasie. Przywództwo ma charakter procesualny, jest rozciągnięte w czasie. Należy je kojarzyć ze zdolnością pozyskiwania zwolenników na rzecz realizacji określonych, wcześniej uzgodnionych zadań, gdyż w proces przywódczy wpisują się wzajemne relacje pomiędzy przywódcą a jego podwładnymi (tamże, s. 41-42).

Studia nad literaturą naukową poświęconą przywództwu pokazują, że kategorii przywództwa przypisywane jest olbrzymie znaczenie i że literatura naukowa obfituje w różne propozycje definicji pojęcia przywództwo. Powyżej przywołaliśmy jedynie niektóre, najczęściej spotykane, sposoby opisywania przywództwa. Wśród badaczy nie ma zgodności co do tego, czym jest w istocie przywództwo i jak należy je definiować. „Wielość koncepcji teoretycznych przywództwa prowadzi do sytuacji, w której niejeden Czytelnik możne poczuć się przytłoczony ogromem informacji, przeciwstawnych poglądów, rozbieżnych teorii i ogólnego braku spójności w zakresie definiowania pojęcia przywództwo" (tamże, s. 113).

Chociaż nie ma dzisiaj wątpliwości co do roli, jaką mają odgrywać przywódcy na przykład w formalnych organizacjach i wręcz podkreśla się, że brak odpowiedniego przywództwa „może nawet w krótkim czasie doprowadzić dobrze funkcjonujące organizacje do kryzysu, którego skutki niezwykle trudno jest przezwyciężyć" (Mrówka, 2010, s. 11), to brakuje wśród teoretyków zgody co do tego, jakiego potrzebujemy przywództwa, jak powinni działać przywódcy, czy też jakie funkcje powinni oni spełniać. Kwestie te stają się szczególnie istotne wówczas, gdy pod uwagę weźmiemy otoczenie, w jakim przyszło działać przywódcom i na rzecz, którego mają oni działać. Otoczenie różnego rodzaju organizacji, grup formalnych i nieformalnych, zarówno to bliższe (społeczeństwo lokalne), jak i dalsze (społeczeństwo globalne) staje się coraz bardziej „burzliwe" i zmienne, a wobec tego i nieprzewidywalne. Zmieniające się otoczenie wymusza na teoretykach problematyki przywództwa potrzebę ciągłego rewidowania założeń odnoszących się do tego fenomenu, zaś od praktyków wymaga umiejętności elastycznego odpowiadania na pojawiające się wyzwania.

Współcześnie potrzebujemy w organizacjach, w tym w organizacjach edukacyjnych, przywództwa, która będzie odpowiadało na wyzwania, z jakimi zmierza się organizacja i jej otoczenie. Wyjście naprzeciw temu wyzwaniu jest możliwe jedynie wówczas, gdy w pełni będziemy rozumieć na czym polega przywództwo i „po co być liderem". Zrozumienie zjawiska przywództwa może pomóc w rozwijaniu organizacji oraz w określaniu kierunków działań zwiększających prawdopodobieństwo sukcesu organizacji.

Znaczenie przywództwa w szkole

Problematyka przywództwa w szkole została dostrzeżona jako niezmiernie ważna pod koniec lat 70. XX wieku w USA, w krajach Europy Zachodniej, w Australii i Nowej Zelandii. Silne zainteresowanie przywództwem w szkole miało swoje podstawy w rozwoju wiedzy na temat przywództwa w organizacjach i jednocześnie w wymaganiach, jakie stawiano przed systemami oświaty. Początkowe badania nad znaczeniem przywództwa w szkole dowiodły, że przywództwo należy postrzegać jako niezbędny warunek umożliwiający zmiany w szkole i zmianę szkoły. Odgrywa ono kluczową rolę w procesie reformowania i rozwoju szkoły (Brookover i in., 1979).

Ożywione zainteresowanie zjawiskiem przywództwa w szkole zaczęło skutkować tym, że nadawano mu szczególną wartość, przypisywano mu wręcz magiczną rolą w doskonaleniu pracy. Dziś, z perspektywy upływu czasu, można stwierdzić, że w latach 70. i 80. XX wieku nadmiernie wyolbrzymiano znaczenie przywództwa w rozwoju szkoły, nie biorąc pod uwagę szeregu uwarunkowań decydujących o jakości tego przywództwa. Podłożem tej sytuacji był swoistego rodzaju zachwyt nad potrzebą przywództwa w organizacjach i towarzyszące mu rozpowszechnianie się stereotypów na temat przywództwa i zarządzania. W latach 70. XX wieku i później wszelkich bolączek na poprawę efektywności organizacji zaczęto upatrywać w przywództwie i wręcz wierzyć, że:

- „Zarządzanie jest nieefektywne, jeżeli nie jest porównywane z przywództwem.
- Zarządzanie jest złe, przywództwo jest dobre.
- Zarządzanie jest niezbędnym, lecz nieadekwatnym procesem w działaniu organizacji. Przywództwo jest zawsze adekwatne i potrzebne do efektywnego działania organizacji.
- Zarządzanie jest dobre, ale to przywództwo sprawia, że świat się kręci" (Kożusznik, 2011, s. 147).

Badania nad przywództwem w szkole dowodzą, że „w pracy dyrektora szkoły przywództwo i zarządzanie powinny tworzyć wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. Warto je postrzegać na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej dyrektora szkoły, gdzie obie kategorie – choć ze sobą związane – są jednak odmienne. Niemniej jednak skuteczność dyrektora jako osoby kierującej szkołą, odpowiedzialnej za jej działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą zależy w znacznej mierze od skuteczności jego przywództwa i zarządzania" (Madalińska-Michalak, 2015, s. 181).

To na ile obszary, w ramach których przywództwo i zarządzanie mogą iść ze sobą w parze, zależy w pierwszej kolejności od sytuacji dyrektora szkoły pełniącego funkcję kierowniczą w szkole. Tutaj także, nie bez znaczenia jest dojrzałość funkcjonalna osób, którym się przewodzi lub którymi się zarządza w szkole. „Im bardziej dojrzali nauczyciele, tym istnieją większe szanse na wykorzystanie ich zdolności do wykonania pracy, jakiej się od nich oczekuje, oraz ich pewności siebie i zaangażowania na rzecz realizowanych zadań. Znaczny wpływ na wybór sposobu zarządzania i przywództwa w szkole przez dyrektorów mają takie zmienne, jak chociażby sektor edukacji (publiczny, niepubliczny), poziom edukacji, typ szkoły, jej wielkość i faza rozwoju, sytuacja społeczno-ekonomiczna szkoły i uczniów oraz skład uczniowski" (tamże, s. 182).

W studiach nad szkołą starano się dowieść, że przywództwo może skutecznie zmienić *status quo* szkoły jako organizacji, gdyż jest zorientowane na przyszłość, podczas gdy administrowanie, czy zarządzanie szkołą raczej utrwala stan obecny i w dużej mierze jest zorientowane zwłaszcza na jego udoskonalanie. To dychotomiczne postrzeganie zjawiska przywództwa i zjawiska zarządzania w szkole raczej nie przyniosło postępów w wyprowadzaniu wniosków, których wdrożenie do życia szkół mogłoby się przyczynić do faktycznego podnoszenia jakości pracy szkoły.

W ukazywaniu potrzeby przywództwa w szkole i jego znaczenia warto odwołać się do rzetelnych wyników badań empirycznych. Badania nad szkołą i przywództwem pokazały, że obok nauczyciela w klasie i jego sposobów nauczania, nie ma innego czynnika, który by w tak znaczącym stopniu rzutował na osiągane przez uczniów wyniki, jakim jest przywództwo dyrektora szkoły (Brookover i in., 1979; Edmonds, 1982; Leithwood i in., 2008; Mortimore, 2000; Tooley, 2009; Day i in, 2009; Barber i in, 2010; Hernik i in., 2014). Dzięki odpowiedniemu przywództwu dyrektora szkoły można budować środowisko szkolne sprzyjające nauczaniu i uczeniu się, a tym samym podnosić efektywność dydaktyczną i wychowawczą szkoły (zob. Sillins i in., 2000, 2002; Madalińska-Michalak, 2012, 2015).

W publikacjach naukowych podkreśla się, że nie da się przeprowadzić skutecznej reformy bez nowego podejścia do kierowania szkołą skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora szkoły i wydobywaniu potencjału przywódczego tkwiącego wśród nauczycieli, uczniów i rodziców (zob. Baber i in., 2012; Kwiatkowski, Michalak, red. 2010; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. 2011; Kwiatkowski, Madalińska-Michalak, red. 2014; Michalak, 2010; Madalińska-Michalak, 2012, 2013a; Mazurkiewicz, 2011; Piwowarski, Krawczyk, 2010). Im bardziej mamy w szkole do czynienia z przywództwem partycypacyjnym, zwłaszcza z przywództwem nauczycieli, tym lepsze są wyniki szkoły, szczególnie jeśli chodzi o osiągnięcia uczniów (Silins, Mulford, 2002; Day, 2014).

Raport firmy McKinsey & Company (Barber i in., 2012), mówiący o tym jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze, opisuje cechy wspólne 20 najlepszych systemów szkolnych z całego świata, które zanotowały znaczące, trwałe i powszechne osiągnięcia mierzone krajowymi i międzynarodowymi testami. W raporcie tym dowiedziono, że poprawa edukacji szkolnej nie zależy wyłącznie od wysokości jej finansowania, ale od trafności wyboru interwencji właściwych dla danego poziomu rozwoju systemu oraz postaw i zachowań liderów politycznych i edukacyjnych. Zadaniem przywództwa w edukacji jest między innymi wypracowywanie strategicznych interwencji w zależności od konkretnych warunków historycznych, społecznych i politycznych danego kraju i regionu. Pozyskanie uczestników i sojuszników reform: nauczycieli, dyrektorów szkół, administracji oświatowej, naukowców, związków zawodowych, organizacji pozarządowych, samorządów terytorialnych, opinii publicznej oraz samych uczniów jest niezbędne dla skutecznych reform w oświacie.

Doniesienia naukowe odsłaniające wartość przywództwa w rozwoju szkoły i podniesienia jakości jej pracy spotkały się z zainteresowaniem ze strony polityków oświatowych. Komunikat Komisji Edukacyjnej z listopada 2012 roku zatytułowany: *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes* (European Commission, 2012) zawiera wnioski dotyczące pożądanych reform w obszarze edukacji. Uwypukla się w nim konieczność podniesienia jakości kadry nauczycielskiej w Europie, zadbania o przyciąganie najlepszych na-

uczycieli do zawodu, stwarzanie im dobrych warunków rozwoju zawodowego w celu rozwijania ich kompetencji oraz wspieranie przywództwa edukacyjnego w celu osiągnięcia lepszych wyników edukacyjnych szkół (tamże, s. 10). W komunikacie tym podkreśla się wagę przygotowania odpowiedniej kadry, która będzie mogła pełnić role przywódcze na różnych poziomach edukacji (tamże, s. 11).

Raport Eurydice zatytułowany: *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, (*Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*) (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013) pokazuje, że jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej jest promowanie innowacyjnych form przywództwa, jak również wprowadzanie innowacji w edukacji poprzez lepsze przywództwo. W niemal wszystkich krajach istnieją formy *przywództwa rozproszonego* (ang. *distributed leadership*), wraz z którym podział zadań związanych z kierowaniem szkołą odnosi się do podejścia zespołowego – zarządzanie placówką nie pozostaje w rękach tylko jednej osoby, ale może być podzielone między różne osoby zatrudnione w szkole, jak i te z jej otoczenia. Kierownictwo szkoły mogą obejmować osoby i zespoły pełniące różne funkcje, takie jak dyrektor, jego zastępcy i asystenci, zespoły zarządzające, rada szkoły oraz kadra zaangażowana w zadania związane z kierowaniem placówką (zob. tamże, s. 133). Mimo tego, że zarządzanie szkołą nie pozostaje w rękach jednej osoby, ale jest podzielone między różne osoby i zespoły, to jednak rozwiązania innowacyjne w krajach europejskich są raczej rzadkością. W większości krajów „podział przywództwa odbywa się w tradycyjnej formie, tj. zadania są dzielone między zespoły formalne lub członków wchodzących w skład kierownictwa placówki"[27] (tamże, s. 19).

W raporcie Eurydice (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013) wskazuje się także, że w miejscach, gdzie przeważa autonomia szkół lokalnych, dyrektor szkoły pełni kluczową rolę w podziale obowiązków związanych z zarządzaniem. Jako przykład została podana Finlandia, gdzie „dyrektor szkoły może powołać w szkole grupę przywódczą i zespoły nauczycieli, które mogą być zakładane i rozwiązywane w elastyczny sposób, w zależności od aktualnych tematów lub potrzeb szkoły. Dyrektor szkoły zarządza szkołą wraz z grupą przywódczą, która może także planować rozwój szkoły. Członkowie zespołu odpowiedzialnego za zarządzanie placówką są często liderami przedmiotowych zespołów dydaktycznych, w ramach których odbywa się rzeczywista realizacja decyzji" (tamże, s. 118).

Współcześnie przywództwu w szkole przypisuje się zatem rolę szczególną w zmianie oblicza szkoły (Schleicher, 2015). Przywództwo rozpatrywane na gruncie nauki oraz z różnych poziomów polityki oświatowej bądź praktyki szkolnej nie jest traktowane jako pragmatyczne wyzwanie nakierowane „na to, co się dzieje w szkole, w środowisku, w jakim ona funkcjonuje, w systemie oświatowym na poziomie kraju, organizacji międzynarodowej, bądź związku państw" (Piwowarski, 2014, s. 156).

Dziś potrzeba przywództwa w szkołach jawi się jako swoiste wyzwanie, któremu powinni stawić czoła nie tylko dyrektorzy szkół, ale w dużej mierze także nauczyciele i politycy edukacyjni, działający na różnych poziomach oraz rodzice uczniów i sami uczniowie. Wskazują na to zarówno najnowsze doniesienia badawcze, jak i przyjęte w krajach Unii Europejskiej priorytety polityki edukacyjnej oraz, co najistotniejsze, sama praktyka edukacyjna.

Rozwój szkoły i przywództwo

Szkołę należy postrzegać jako instytucję oświatowo-wychowawczą (zob. Okoń, 1987, s. 299) i organizację. Szkoła jako instytucja – stosownie do przyjętych w polskim społeczeństwie celów i zadań (zob. USO) – zajmuje się nauczaniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, rozwijaniem poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny, poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego oraz przygotowaniem uczniów do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich. W szkole jako instytucji społecznej mamy do czynienia z określonym zespołem norm prawnych i obyczajowych, które regulują jej funkcjonowanie. Szkoła rozumiana jako instytucja może być postrzegana jako określona jednostka w strukturze systemu edukacji, jako konkretna placówka edukacyjna, która jest miejscem interakcji zachodzących między grupami wewnątrzszkolnymi – dyrektorem, nauczycielami, pracownikami administracji i obsługi oraz uczniami i rodzicami. W szerszej perspektywie dochodzą do tego relacje między szkołą a grupami zewnętrznymi w stosunku do niej, w tym

[27] Z problemem kolegialnego zarządzania w polskiej szkole wiąże się inna niedogodność – to jednoosobowa odpowiedzialność dyrektora szkoły za wszelkie podejmowane w niej aktywności, działania i decyzje. W tej sytuacji wszelkie powoływane i włączane do procesu kierowania nią gremia mogą mieć (poza, w określonych sytuacjach, radą pedagogiczną, a po części radą szkoły – patrz podrozdział 2.2.1) jedynie charakter doradczy lub konsultacyjny. Można przewidywać, że w takim kontekście stabilność pracy owych zespołów, ich upór i konsekwencja mogą być nietrwałe. Motywacja dyrektora do działania w konwencji przywództwa rozproszonego może więc wynikać raczej z entuzjazmu niż pragmatycznych potrzeb.

między szkołą a jednostkami samorządu terytorialnego i instytucjami oświatowymi, a także między szkołą a funkcjonującymi w jej otoczeniu podmiotami i społecznością lokalną. W każdej z wyróżnionych grup wewnątrzszkolnych można zidentyfikować, podobnie jak w otoczeniu społecznym szkoły, rozmaitego rodzaju przywódców. Jednak w szkole, w odróżnieniu od jej otoczenia zewnętrznego, można w sposób intencjonalny tworzyć warunki do kształtowania cech sprzyjających rozwojowi postaw przywódczych wśród nauczycieli czy uczniów (zob. *Przywództwo edukacyjne w szkole*…. Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red., 2011) i przyczyniać się poprzez przywództwo do rozwoju szkoły.

Mówiąc o szkole jako organizacji, warto mieć na myśli organizację w szerokim rozumieniu tego terminu, czyli jako „grupę ludzi, którzy współpracują ze sobą w sposób uporządkowany i skoordynowany, aby osiągnąć pewien zestaw celów" (Griffin, 2004, s. 35).

Szkoła może być postrzegana jak organizacja formalna i organizacja społeczna. Stwierdzenie, że szkoła jest organizacją formalną kieruje naszą uwagę w stronę podstawy działania szkoły, jaką są przepisy prawa powszechnie obowiązującego. Szkoła – jak pisze Jan Łuczyński (2011) – spełnia kryteria organizacji formalnej, gdyż „stanowi ją grupa osób, nauczycieli, uczniów, pracowników administracyjnych i obsługi, którzy współdziałają ze sobą według odnośnych regulacji prawnych, by osiągnąć zestaw wspólnych celów: nauczenie (się) różnych rzeczy, wychowanie, przygotowanie uczniów do samodzielnego życia w otaczającym ich społeczeństwie, wspieranie ich rozwoju indywidualnego" (tamże, s. 88).

Począwszy od lat 70. XX wieku wzmocnione zostało zainteresowanie funkcjonowaniem szkoły jako organizacji społecznej. Wyniki badań pokazywały, że takie organizacje jak szkoła nie są monolitycznymi blokami i należy je postrzegać jako układy „żyjące". Spojrzenie na szkołę jako plastyczny układ istniejących w niej powiązań, który reaguje dynamicznie na zmieniające się warunki zewnętrzne wzbudził poszukiwania nowej interpretacji rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się, doskonalącej, rozwijającej swój potencjał. Zaczęto eksponować rozwój szkół „od środka", od jej wnętrza, rozwój inicjowany głównie przez jej członków i dostrzegać rolę przywództwa w budowaniu kultury organizacyjnej szkoły (Gęsicki, 2010; Madalińska-Michalak, 2013b), czy też mówiąc ogólnie rolę przywództwa w rozwoju szkoły.

W rozważaniach na temat przewodzenia w rozwoju szkoły należy wziąć pod uwagę kontekst sytuacyjny: fakty, procesy, zjawiska i zdarzenia, to one nadają przywództwu w szkole właściwy sens i pozwalają na jego prawdziwie wielostronny opis i interpretację. Christopher Day (2014) w publikacji „Budowanie i podtrzymywanie sukcesu w przywództwie szkolnym: perspektywy międzynarodowe", dowodzi konieczności analizowania pracy dyrektora szkoły właśnie z odniesieniem jej do specyfiki szkoły jako miejsca, w jakim dzieje się przywództwo jej dyrektora. Autor pisze, że niebranie pod uwagę „różnic, jakie istnieją pomiędzy szkołami może doprowadzić do wprowadzenia błędnych polityk rekrutacji, szkolenia i rozwoju dyrektorów szkół. Nie bez znaczenia są także cechy, kwalifikacje, umiejętności, predyspozycje i biografie edukacyjne samych dyrektorów i nauczycieli w jakości kształcenia w szkołach" (tamże, s. 120-121). Zjawisko przywództwa dyrektora szkoły nie jest zatem poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym.

Niewątpliwie problematyka przywództwa w szkole wykracza poza obszar związany z rolą dyrektora szkoły i wypełnianiem przez niego rozmaitych zadań z obszaru planowania, organizowania, kierowania, czy kontroli i oceny. Skoncentrowanie uwagi wyłącznie na działaniach przywódczych dyrektora szkoły bywa krytykowane w literaturze, głównie ze względu na minimalizowanie obecności innych liderów w szkole i jej otoczeniu, którzy biorą udział w doskonaleniu pracy szkoły (Snoeck, 2014; Flores, 2014).

Zwolennicy uczących się społeczności (ang. *learning communities*) i wspólnoty praktyków (ang. *communities of practice*) sugerują, że przywództwo powinno się rozwijać na różnych poziomach organizacji szkoły i obejmować różne podmioty edukacyjne, a zwłaszcza nauczycieli. „W uczących się społecznościach, przywództwo nauczycieli jest traktowane jako nieodłączna część ich pracy, nie zaś jako dodatek do niej" (Lambert, 2003, s. 10).

Nauczyciel – podobnie jak uczniowie, czy rodzice – może za sprawą swoich kompetencji i pozycji w grupie sprawować formalne bądź nieformalne przywództwo. O roli nauczyciela w grupie nauczycielskiej, czy wśród uczniów i ich rodziców decydują w równej mierze jego właściwości i efektywność działania. Jeśli przywództwo nauczycieli w szkole odniesiemy do budowania koncepcji pracy szkoły, do inspirowania innych, do wzmacniania ich motywacji, to wówczas każdy nauczyciel, jak twierdzi D. Tuohy (2002), może mieć swój udział w budowaniu kultury organizacyjnej szkoły. Nauczyciel, który przewodzi uczniom jest na ogół przywódcą

w konkretnym obszarze działań. „Uczniowie doceniając jego mocne strony czynią go liderem w jednej z interesujących ich dziedzin. Można więc zostać przywódcą w zakresie nauki, sportu, teatru, filmu, muzyki, ubioru, a nawet stylu życia. Ideałem jest przywódca 'w ogóle', czyli nauczyciel, który wywiera wpływ na uczniów zarówno w wymiarze naukowym, jak i życiowym – jest wzorcem wielowymiarowym, niekwestionowanym autorytetem moralnym" (Kwiatkowski, 2011, s. 20).

Biorąc pod uwagę przywództwo formalne i nieformalne w szkole oraz rolę dyrektora szkoły w tworzeniu warunków na rzecz rozwoju przywództwa w szkole, można stwierdzić, że dyrektor współczesnej szkoły powinien dostrzegać zdolności przywódcze nauczycieli, uczniów czy rodziców i znajdować sposoby na ich wzmacnianie. Dyrektor szkoły, dla którego ważne jest przywództwo ma większą szansę na rozwiązywanie wyłaniających się problemów w sposób kreatywny, na pełniejsze wykorzystanie potencjału ludzkiego w rzeczywistym wprowadzaniu zmian w szkole. Sprzyja temu poparcie działań dyrektora szkoły przez nauczycieli i inne podmioty edukacji, zaangażowanie nauczycieli we wspólne formułowanie celów oraz tworzenie strategii rozwoju szkoły i jej urzeczywistnianie.

Poruszana tutaj problematyka przywództwa dyrektora szkoły i przywództwa nauczycieli w szkole kieruje naszą uwagę w stronę przywództwa partycypacyjnego i budowania potencjału szkoły (zob. Michalak, 2010), który można rozumieć jako pewien zasób możliwości, mocy, zdolności tkwiący w szkole, jako pewną sprawność szkoły do wypełniania stojących przed nią zadań. Na potencjał szkoły składają się takie podstawowe składniki, jak: wiedza, doświadczenia, umiejętności, wartości, środki, struktury. Natomiast budowanie potencjału szkoły to proces, który powinien się toczyć w ramach i pomiędzy trzema wzajemnie powiązanymi obszarami, lub sferami: osobistą, interpersonalną i organizacyjną (Mitchell, Sackney, 2000). Nie można koncentrować swoich wysiłków wyłącznie w jednym obszarze i oczekiwać, że to wystarczy. Działanie we wszystkich wskazanych obszarach daje szanse na dojście do swoistego rodzaju synergii w szkole. Wszelkie działania mające u swoich podstaw doskonalenie szkoły muszą zostać przeprowadzone jednocześnie na trzech poziomach: indywidualnym, zespołowym i szkoły jako całości (Hadfield, 2006). Stąd też są one związane z przewodzeniem trzem procesom:

– zmianie umiejętności (rozwój procesów nauczania – uczenia się),
– zmianie kultur,
– zmianie struktur (rozwój organizacyjny szkoły).

Według Marka Hadfielda (2006) budowanie potencjału wymaga przywódców, którzy nie tylko potrafią spojrzeć holistycznie na każdy element składowy szkoły, ale którzy starają się wszystkie te elementy zbliżyć do siebie tak, aby wzmocnić potencjał. Stawia to dyrektorów szkół wobec sytuacji, w której powinni przejawiać zarówno znajomość powiązań funkcjonujących pomiędzy poszczególnymi obszarami, jak i posiadać umiejętności w zakresie działania na rzecz zbliżania do siebie różnorodnych elementów na rzecz rozwoju szkoły. Przed dyrektorem, który kładzie nacisk na partycypację nauczycieli w przywództwie w szkole, stoi szereg wyzwań. Dyrektor szkoły, jako osoba przewodząca nauczycielom w szkole powinien skupić się na:

– określaniu kierunku, tzn. określaniu porywającej wizji i misji wiążących się z systemem wartości i z potrzebami klientów szkoły, przyczyniając się w ten sposób do tworzenia strategicznego planu działania;
– korelowaniu, tzn. tworzeniu struktur organizacyjnych, systemów oraz procesów operacyjnych, które są zgodne z wizją, a także misją szkoły i realizują potrzeby wszystkich;
– uprawnianiu, tzn. delegowaniu odpowiedzialności na innych i tworzeniu sytuacji, w których nauczyciele mają coraz większe poczucie wpływu na to, co dzieje się w szkole poprzez partycypowanie w przywództwie (Michalak, 2006, s. 68-69).

Przywództwo partycypacyjne wymaga, aby dyrektor szkoły skupił się na dzieleniu się przywództwem w szkole (oczywiście pod warunkiem, że sam jest traktowany jako przywódca edukacyjny). Nie jest to proste zadanie, ale jak pokazują badania „szkoły stają się bardziej efektywne, kiedy wielu członków personelu jest chętnych do przyjęcia różnych ról przywódczych, kiedy władza i autorytet są dzielone przez różnych członków organizacji w środowisku, gdzie przywództwo nie należy do jednostki, ale do grupy ludzi" (Bezzina, 2014, s. 75). Realizacji tego zadania mogą sprzyjać zarówno doświadczenia przywódcze dyrektora szkoły, jak i doświadczenia przywódcze nauczycieli oraz ich oczekiwania co do włączania się w proces podejmowania decyzji i prowadzenia szkoły.

W sytuacji, gdy mówimy o przywództwie partycypacyjnym w szkole należy, jak dowiodła Linda Lambert (2003), wziąć pod uwagę zarówno poziom kompetencji przywódczych dyrektora szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców oraz ich poziom partycypacji w przywództwie. Niskie kompetencje przywódcze nie sprzyjają partycypacji w przywództwie. Warunkiem przywództwa o wysokiej jakości w szkole są zarówno dobrze rozwinięte kompetencje przywódcze dyrektora szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców, jak i ich wysoki poziom partycypacji w przywództwie. Wyniki badań autorki są niezmiernie inspirujące, jednak wdrażanie idei przywództwa partycypacyjnego do życia szkoły musi być robione uważnie. Łatwo jest dostrzec atrakcyjność rozproszonego przywództwa dla krajów o politycznej i edukacyjnej historii, która jest związana z demokracją społeczną oraz dla tych dyrektorów szkół, którzy widzą zalety przywództwa rozproszonego w zakresie motywowania nauczycieli, wzmagania ich zaangażowania, powiększania współuczestnictwa w życiu szkoły i poczucia jedności szkoły.

Podsumowanie

Język żyje w przestrzeni terytorialnej i historycznej. Każdy naród wytworzył swój zestaw pojęć, metafor, zwrotów, leksyki i gramatyki, które czynią jego obszar komunikacji werbalnej charakterystycznym, swoistym, rzec można osobliwym. Ale języki ewoluują w czasie tak, jak zmieniają się warunki społeczno-gospodarcze i sami ludzie posługujący się owymi językami. Do tego dochodzi wymiar przestrzenny, horyzontalny – narody kontaktują się ze sobą, walczą, dokonują wymiany gospodarczej i handlowej, podróżują, poznają… Jedne języki mieszają się z innymi, występują zapożyczenia i kalki. Czasem nieświadomie posługujemy się terminami czy związkami frazeologicznymi wziętymi wprost z innych języków, albo budujemy na innych wzorcach swoje własne, rzekomo bardzo rodzime.

Terminy, którymi posługiwaliśmy się w tym rozdziale nie są jakieś szczególne. Nasze rozważania pokazały, że istniały wyrazy i terminy, którym przypisujemy przytaczane w tym rozdziale znaczenia niezależnie od miejsca na Ziemi i w historii. Pozwoliły one na odzwierciedlenie złożoności kierowania organizacjami, z którymi mają do czynienia praktycy edukacji w swojej codziennej działalności.

Prowadzone tutaj rozważania przybliżyły nie tylko rozumienie takich pojęć, jak: kierownik, administrator, menedżer, przywódca, czy kierowanie, administrowanie, zarządzanie i przywództwo, ale przede wszystkim pozwoliły wejrzeć w obszar zjawisk, jakie mogą mieć miejsce w odgrywaniu ról przypisanych dyrektorowi szkoły i jego praktyce kierowniczej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na takie jej aspekty, jak: kierowanie ludźmi, administrowanie zasobami, zarządzanie procesami oraz przewodzenie rozwojowi szkoły.

Podejmowane przez nas próby uściślenia omawianych pojęć, a zarazem uporządkowania terminologicznego mają walor poznawczy. Są one przykładem przezwyciężania wieloznaczności utrwalonej zarówno w przyzwyczajeniach językowych, zastosowaniach terminów w aktach prawnych, jak i w terminologii niektórych stanowisk teoretycznych. Biorąc pod uwagę terminologię funkcjonującą w tzw. prawie oświatowym, przyjęliśmy, że kierowanie, zwłaszcza w odniesieniu do kierowania szkołą, jest pojęciem szerszym niż pojęcia administrowania, zarządzania i przywództwa. Zadania i role, jakie ustawodawca przypisał dyrektorowi szkoły plasują się w takim ujęciu kierowania, na które składa się zestaw działań obejmujących planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi, i kontrolowanie.

Badania pokazują, jak wiele zmian zaszło w naturze działania dyrektora szkoły i jak współcześnie opisuje się wymagania, kierowane pod jego adresem. Przegląd literatury przedmiotu dowodzi, że obecnie trudno jest wskazać choćby jedną teorię „dobrego" kierowania, zarządzania, administrowania, czy przywództwa w szkole, z którą by się wszyscy zgadzali. Pojedyncze koncepcje mówią jedynie o pewnej ścieżce zachowań dla dyrektorów szkół, dlatego też każda z nich może być uznana za zawężoną.

Wyniki prowadzonych przez nas badań jednoznacznie wskazują, że na pracę dyrektora szkoły należy spojrzeć wielowymiarowo. Ukazane przez nas różne pola aktywności zawodowej dyrektora – kierowanie, administrowanie, zarządzanie i przewodzenie wymagają odpowiedniego pełnienia ról związanych z tymi aktywnościami. Wydaje się, jak trafnie zauważa Łuczyński, że na przykład „inna wiedza i inne umiejętności są potrzebne menedżerowi, a inne – administratorowi. Administrator powinien przede wszystkim znać się na prawie w dziedzinie, którą administruje, oraz dysponować umiejętnościami potrzebnymi do realizacji poleceń zwierzchni-

ków. Dla menedżera dogłębna znajomość prawa nie jest podstawową potrzebą (może skorzystać z usług ekspertów w tej dziedzinie), natomiast do najbardziej przydatnych należą: umiejętności radzenia sobie z ludźmi, na których musi wywierać wpływ, by realizowali jego decyzje, umiejętność radzenia sobie ze stresem i emocjami, których wiele wywołuje zmienna sytuacja zarządzanego przez niego przedsiębiorstwa, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów, które nieuchronnie pojawiają się w związku ze zmianami w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym jego organizacji, znajomość zasad ekonomii, finansów i kalkulowania ryzyka" (Łuczyński, 2011, s. 93). To samo moglibyśmy powiedzieć w odniesieniu do roli menedżera i przywódcy. Tutaj także potrzeba odmiennej wiedzy i umiejętności, by role te były rzeczywiście dobrze odgrywane i by mogły się nawzajem dopełniać.

Wniosek, jaki płynie z przeprowadzonych rozważań jest następujący: wypełnianie roli kierownika, administratora, menedżera i przywódcy najczęściej dzieje się równolegle, a role te same w sobie powinny się nawzajem wzmacniać, co z pewnością służy lepszej realizacji przypisanych zadań do stanowiska dyrektora szkoły i wypełniania różnych pól jego aktywności zawodowej. Sztuka pracy dyrektora szkoły polega na tym, by zrobić właściwy użytek z dopełniających się umiejętności kierowania, administrowania, przewodzenia i zarządzania. Dyrektor szkoły powinien bezstronnie traktować każdą z nich i nie ulegać skłonności do faworyzowania którejkolwiek. W ten sposób może integrować te różne, pozornie przeciwstawne umiejętności.

ROZDZIAŁ 3.
Dyrektor szkoły – wyzwania

Wiele osób może z pewnością zadawać sobie pytanie, w jaki sposób dyrektor szkoły dba o jej rozwój. Od czego zaczyna swoją pracę? Jak przyciąga do swojej szkoły uczniów i nauczycieli? Jak promuje działalność szkoły? Jak przystępuje do kierowania szkołą? Jeśli dyrektor szkoły nie chce stosować metody prób i błędów, licząc na szczęśliwy przypadek, musi odpowiednio ukierunkować swoje działania. Musi tak pomyśleć o pracy szkoły, aby osiągała ona sukcesy. Pomocne w tym zakresie jest poszukiwanie czynników warunkujących skuteczność działania przez samego dyrektora szkoły. Mamy nadzieję, że prowadzone tutaj rozważania okażą się pomocne dyrektorom szkół w dobieraniu takich środków, które rzeczywiście poprowadzą ich do celu, czyli sprzyjać będą ich skuteczności.

Niewątpliwe wieloaspektowe spojrzenie na rolę, jaką ma do odegrania dyrektor szkoły ze szczególnym potraktowaniem go jako przywódcy edukacyjnego stanowi samo w sobie nie lada wyzwanie, z którym powinien chcieć zmierzyć się. Duże znaczenie w tym zakresie odgrywa planowanie, które jak pokazaliśmy w poprzednim rozdziale, jest jedną z funkcji kierowniczych dyrektora szkoły i które należy traktować jako niezbędny element systemu sprawnego kierowania szkołą.

Przedmiotem dociekań w tym rozdziale jest problematyka tworzenia misji i wizji szkoły, budowania wieloletniego planu finansowego, planowania w cyklu edukacyjnym oraz osiągania celów i realizacji zadań rozpatrywana w kontekście nie tyle planowania bieżącego i rocznego, co w odniesieniu do planowania wieloletniego, jako pomoście do myśli strategicznej, tak charakterystycznej dla przywództwa. Poruszane tutaj zagadnienia ukazujemy w powiązaniu z różnego rodzaju uwarunkowaniami pracy dyrektora szkoły. Szczególną uwagę poświęcamy wieloaspektowemu spojrzeniu na rolę, jaką ma do odegrania dyrektor szkoły w naszym kraju.

3.1. Misja, wizja i myślenie strategiczne

Witold Kołodziejczyk (2007) w książce „Gra o szkołę. W poszukiwaniu zasad zarządzania w nowych czasach" wskazał, że w zależności od tego, czy szkoła posiada, czy też nie posiada wizji i misji oraz strategii i sposobów wdrażania wizji i misji, to możemy mówić, że jest ona organizacją *zagubioną*, organizacją *poszukującą*, organizacją *optymalną* lub organizacją *straconą* (tamże, s. 79). Szkoła, która posiada wizję i misję, lecz nie ma ani określonych procedur ich wdrażania, ani strategii i systemowych rozwiązań jest organizacją zagubioną. Szkoła, która ma rozwiązane systemy zarządzania, wypracowane sposoby działania, ale brak jej jasno określonego kierunku działania i wspólnego celu to organizacja poszukująca. Szkoła tego typu poszukuje lidera, który będzie w stanie z innymi stworzyć odpowiednią wizję. Szkoła, która ma jasno określony kierunek działania i dobrze wypracowane procedury, a zatem zestrojoną wizję i strategię jest organizacją optymalną. Szkoły, które nie posiadają ani wizji, ani lidera, ani określonych procedur działania, to organizacje stracone (tamże). Z pewnością każdy dyrektor chciałby, aby jego szkoła spełniała warunki organizacji optymalnej, a zatem, aby miała dobrze sformułowaną wizję, która jest porywająca i motywuje do pracy, towarzyszącą jej misję wskazującą społeczności szkolnej kierunek postępowania oraz strategię wdrażania zmian do życia szkoły.

Tworzenie misji, wizji i podstaw ku kulturze myślenia strategicznego poprzez zwiększanie partycypacji nauczycieli i innych podmiotów edukacji w rzeczywistym współuczestniczeniu w zarządzaniu procesami w szkole (zob. rozdział 2) wpisuje się w jedną z zasadniczych funkcji kierowniczych, jaką jest planowanie. Funkcja ta współwystępuje w procesie kierowania szkołą – jak pokazaliśmy chociażby za Griffinem (2004, s. 12) – z innymi funkcjami, jakimi są organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie.

Planowanie polega „w dużej mierze na decydowaniu o podjęciu działań zorientowanych na wywoływanie zjawisk (zdarzeń, faktów), które by samoistnie nie zaistniały" (Chrostowski, Szczepankowski, 2000, s. 179). Planowanie to proces, który mówi o świadomym ustalaniu kierunków działania i o podejmowaniu decyzji, wyprowadzanych z postawionych do osiągnięcia celów (zob. tamże). Planowanie w szkole, podobnie jak w każdej innej organizacji, służy zatem podejmowaniu decyzji oraz sprzyja wypracowaniu planu, w którym cele i sposo-

by ich osiągnięcia są oparte na trafnie rozpoznanym układzie warunków obecnych i przyszłych oraz środków, jakie ma się do dyspozycji.

Proces planowania ma to do siebie, że jest *sekwencyjny* i obejmuje:
– prognozowanie,
– programowanie,
– tworzenie planu (zob. tamże, s. 182).

Prognozowanie polega na rozpoznaniu, jaka będzie przyszłość, na przewidywaniu przyszłych zjawisk i procesów. Programowanie to zespół czynności prowadzących do ustalenia opisu celów działalności organizacji oraz określeniu optymalnych środków ich realizacji. Natomiast tworzenie planu związane jest z projektowaniem przyszłej działalności organizacji. Jeśli chcielibyśmy zastanowić się nad tym, czym różni się programowanie od planowania i od tworzenia planu, to – jak pokazują Aleksander Chrostowski i Piotr Szczepankowski (2000) – najczęściej „opracowuje się kilka programów (wariantów), plan natomiast jest jeden. Plan ma w organizacjach charakter obowiązujący, program zaś – postulatywny. Plan jest bardziej skwantyfikowany niż program, więcej w nim liczb. Program zaś wskazuje kierunki i sposoby realizacji celów, podczas gdy plan jest zbiorem decyzji. Ten zbiór decyzji tworzą wybory, które dotyczą najogólniej: przedmiotu, podmiotu, okresu, elementów i charakterystyk planu" (tamże, s. 182).

Podejmując kwestię tworzenia misji i wizji szkoły, wpisujemy się w ten obszar planowania, który mówi o prognozowaniu i programowaniu w szkole. Niezmiernie ważną rolę w tym zakresie odgrywa budowanie warunków ku dialogowi strategicznemu. Zadaniem dyrektora szkoły – jak pokażemy poniżej – jest rozwijanie potencjału szkoły poprzez zaangażowanie społeczności szkolnej w proces zmiany i wykorzystanie doświadczeń osób tworzących te społeczności.

Misja szkoły

Proces planowania w szkole, którego przedmiotem są cele szkoły i jej wartości, związany jest przede wszystkim z formułowaniem misji szkoły. Samo pojęcie misji organizacji jest różnie przedstawiane w literaturze przedmiotu. Andrzej K. Koźmiński, w podręczniku *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, definiuje pojęcie misji organizacji w sposób dość ogólny. Według A.K. Koźmińskiego misja organizacji może być rozumiana jako to, „co organizacja proponuje otoczeniu, w zamian za zasilenia, które z niego otrzymuje" (tamże, s. 42). Nieco inne spojrzenie na misję organizacji przedstawiają Krzysztof Obłój i Maciej Trybuchowski (2000), dla których misja organizacji jest „ogólnym stwierdzeniem najbardziej podstawowych intencji. Często zamieszcza się ją w statutach organizacyjnych i (lub) corocznych sprawozdaniach firm" (tamże, s. 166). Autorzy utożsamiają zatem misję organizacji z konstatacją u podstaw, której leżą podstawowe motywy działania organizacji, wskazujące na jej stan przyszły. Nie mówią nic na temat tego, że misja – to inaczej rzecz ujmując – swoistego rodzaju deklaracja mówiąca o tym, co organizacja chce zaoferować swojemu otoczeniu w zamian za to, co uzyskuje od niego. Trudno jest się zgodzić z tym, że misja jest jedynie „stwierdzeniem podstawowych intencji organizacji".

O wiele szerzej pojęcie misja potraktował Włodzimierz Piotrowski (2000), według którego misja organizacji „to zestaw względnie trwałych dążeń, celów, na które zorientowane są lub powinny być działania podejmowane przez jej uczestników; to samookreślenie się organizacji poprzez odpowiedź na pytania: 1. Po co organizacja istnieje? 2. Do czego ma dążyć? 3. Co ma osiągnąć? 4. Czyje i jakie potrzeby powinna zaspokajać? Jakie jest jej społeczne posłannictwo?" (tamże, s. 759). Takie rozumienie interesującego nas tu pojęcia uznajemy za niezmiernie ważne dla prowadzonych przez nas rozważań nad misją szkoły.

W kontekście przywołanej definicji misji organizacji za Włodzimierzem Piotrowskim pragniemy podkreślić, że misja – jak zakładamy – ma dwoistą naturę. Z jednej strony, misja mówi o miejscu organizacji w społeczeństwie i o jej szczególnym powodzie istnienia, wyróżniającym się od wszystkich innych powodów (zob. Stoner, Wankel, 1994, s. 96). Z drugiej zaś, misja jest swoistego rodzaju „deklaracją programową" (ang. *mission statement*) danej organizacji. Misja w krótki, rzeczowy, ciekawy i inspirujący sposób wyraża to, co jest ważne dla organizacji. Wskazuje ona na fundamenty organizacji, czyli jej wartości i na stan, do którego organizacja zmierza.

W związku z tak rozumianym przez nas pojęciem misja organizacji przyjmujemy, że misja szkoły powinna być odbiciem roli, sensu istnienia szkoły, jej dążeń i celów. Mówi ona o tożsamości szkoły. Na kwestię tę zwrócili już wcześniej uwagę Irena Dzierzgowska i Stefan Wlazło (1996). Autorzy ci, przy okazji rozważań nad

mierzeniem jakości pracy szkoły, stwierdzili, że misja szkoły „jest odpowiedzią na pytanie, po co nasza szkoła istnieje, jaka jest jej unikalność, co ją wyróżnia spośród innych podobnego typu" (tamże, s. 38).

Misja szkoły mówiąc o unikatowości szkoły, o tym, co szkołę wyróżnia spośród innych szkół podobnego typu, może być nazywana credo szkoły lub krótkim manifestem szkoły zawierającym filozofię jej istnienia, czy też – jak pokazuje Witold Kołodziejczyk (2007, s. 64) – „deklaracją istnienia" szkoły lub rodzajem kompasu, który ma wskazywać, wyznaczać całej społeczności szkolnej i otoczeniu szkoły, kierunek, w którym podąża szkoła.

Misja szkoły ma dwa zasadnicze wymiary, z których jeden rozpościera się w szkole, drugi zaś wychodzi poza ramy szkoły i kieruje się na otoczenie szkoły. Misja wskazując na to, co jest ważne:

1. w szkole, powinna być skierowana „do wewnątrz", czyli wobec swych uczestników;
2. w otoczeniu szkoły, powinna mówić o tym, jaką misję szkoła spełnia „na zewnątrz" wobec swojego otoczenia.

Wobec powyższego należy podkreślić, iż w formułowaniu misji szkoły niewątpliwie potrzebna jest odpowiedź na szereg fundamentalnych pytań, począwszy od pytania o to, jaki jest sens, cel istnienia szkoły oraz do czego szkoła ma dążyć. Misja szkoły nie może być dobrze sformułowana, jeśli jej autorzy nie odniosą się do tego, jaka jest rola szkoły w środowisku, w którym szkoła działa, jak kształtuje się odpowiedzialność szkoły oraz jakie ma ważne zadania do spełnienia, zadania, które są podejmowane dla dobra innych (nie tylko uczniów).

Misja szkoły, tak jak innej organizacji, jest wyrażana w postaci swoistej deklaracji misji. Deklaracja ta – zgodnie z tym, co charakteryzuje samą misję szkoły – komunikuje co dla szkoły jest ważne, na co kładzie się w szkole nacisk, co stoi w centrum zainteresowań w szkole, dokąd zmierza szkoła.

Adresatami każdej misji są przede wszystkim uczniowie. Nauczyciele natomiast muszą mieć poczucie misji rozumiane jako emocjonalne i głęboko osobiste zaangażowanie się na rzecz jej realizacji. Sama deklaracja misji „nie zapewni skupienia wysiłku w jednym wspólnym kierunku" (Penc, 2008, s. 1053). Aby taka sytuacja mogła mieć miejsce potrzebne jest spełnienie zasadniczego warunku: nauczyciele powinni mieć poczucie przynależności do szkoły i być twórcami misji szkoły. Doniesienia badawcze z zakresu nauk o zarządzaniu (Stocki, Prokopowicz, Żmuda, 2012), czy pedagogiki (Madalińska-Michalak, 2012) ewidentnie pokazują, że misja nie może być – jak to wydaje się sugerować Ewa Kosińska (1999, s. 10) – tworzona tylko przez dyrektora szkoły. Trudno zatem zgodzić się ze słowami autorki, która pisze: „Każde planowanie dyrektor powinien rozpocząć od określenia misji" (tamże). Obok wskazanych wyżej wyróżników misji szkoły i założeń, jakie leżą u podstaw jej tworzenia, warto mieć na uwadze, podkreślaną w podręcznikach zarządzania tezę, mówiącą o warunku dobrej misji: „aby stworzyć dobrą misję potrzebna jest dobra wizja" (Kostera i in., 2000, s. 353). Przyjrzyjmy się zatem, jak można rozumieć pojęcie wizji szkoły i co może decydować o dobrej wizji szkoły.

Wizja szkoły

Wizja to „określenie stanu organizacji, do jakiego ma ona dojść przy uwzględnieniu czynników otoczenia" (Kostera i in., 2000, s. 393). Wizja mówi o tym co jest ważne dla organizacji, do jakiego celu ona zmierza. Wizja – niejako z założenia – jest inspirującą koncepcją rozwoju organizacji. Wizja to miejsce, do którego dąży organizacja, gdyż mówi o tym, co może być. Wyznacza ona kierunek działania i rysuje obraz przyszłości danej organizacji.

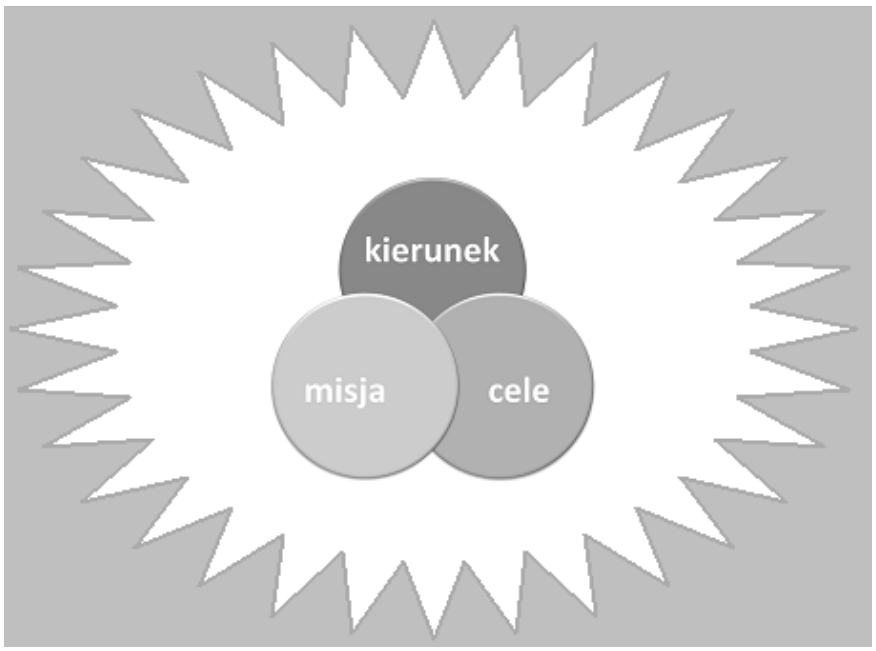
Warto zauważyć, że wizja różni się od misji „sposobem określenia organizacji. Misja określa, jak dojść do postanowionego celu, natomiast wizja określa, do jakiego celu mamy zmierzać. Jest to rozróżnienie podręcznikowe, w praktyce oddzielenie wizji od misji bywa bardzo trudne" (tamże, s. 353). Tym bardziej, że zarówno w wizji i misji powinny być wyartykułowane ważne dla organizacji cele i wartości.

Wizja szkoły powinna być zatem jasna i inspirująca, powinna być obrazem przyszłości szkoły, wyznaczać cele i kierunki jej działania. Dobrze sformułowana wizja motywuje nauczycieli do pracy, wywołuje u nich pozytywne emocje i stanowi dla nich „wskazówki co do lokalizacji zasobów i wysiłku" (Penc, 2008, s. 1050).

Coraz częściej przywództwo kojarzy się z wizją. „To jednak – jak pisze John R. Schermerhorn (2008, s. 238) – nie wszystko". W przywództwie należy przekształcić wizję w wynik, a sprzyja temu przestrzeganie następujących zasad:

1. *„Kwestionuj proces*: bądź pionierem – zachęcaj do innowacji i popieraj ludzi mających pomysły.
2. *Bądź entuzjastą*: z entuzjazmem inspiruj innych do podzielania wspólnej wizji.

Rysunek 18. Tworzenie wizji



Źródło: opracowanie własne

3. *Pomagaj innym działać*: bądź graczem zespołowym; wspieraj wysiłki i uzdolnienia innych osób.
4. *Dawaj przykład*: bądź dla innych wzorem; pokaż, jak mogą i jak powinni postępować.
5. *Doceniaj osiągnięcia*: wprowadź emocje do miejsca pracy; mobilizuj nie tylko umysły, lecz także serca" (tamże, s. 238-239).

Budowanie wizji szkoły to proces, który może pomóc nauczycielom inaczej spojrzeć na szkołę, na jej możliwości rozwoju i cele, które sobie stawia. W procesie formułowania wizji – jak pokazują wyniki badań (Madalińska-Michalak, 2012) – istotne jest by dyrektorzy ustalając ważne dla szkół kierunki działania, uzgadniali z nauczycielami cele, jakie należy osiągnąć i omawiali zadania, które mają prowadzić do tych celów.

Role lidera i menedżera zbiegają się w wyznaczaniu kierunku działania szkoły na podstawie sformułowanej wizji i misji, a wraz z tym zasadniczych celów ważnych dla szkoły. Planowanie – jak pokazaliśmy – to jedna z podstawowych funkcji kierowniczych. Dzięki ustanowieniu jasnego kierunku i celów dla szkoły, dzięki nakreśleniu drogi rozwoju szkoły dyrektor menedżer – jak wskazują wyniki badań – staje się dyrektorem przywódcą (zob. Madalińska-Michalak, 2012, 2015).

Tworzenie wizji szkoły okazuje się niezwykle pomocne w doskonaleniu szkół, bez względu na to, w jakiej sytuacji wyjściowej znajduje się szkoła. Wizja pozwala dyrektorom, aby szkoła miała zdolność do generowania z samej siebie nowych jakości. Wizja szkoły i otwartość szkoły na zmiany są często uzależnione „od pokładów wyobraźni" osób tworzących tę wizję. Dyrektorzy, którzy są skutecznymi przywódcami, postrzegają budowanie wizji szkoły jako zadanie dla wszystkich zainteresowanych szkołą. W pracach nad wizją kładą oni nacisk na to, aby brali w nich udział nie tylko nauczyciele szkoły, ale także rodzice uczniów i uczniowie. Takie działania mają sprzyjać temu, aby wszyscy zainteresowani edukacją w danej szkole mogli czuć się współtwórcami przyszłości szkoły. Tego rodzaju podejście sprzyja poszukiwaniu sojuszników wizji szkoły. Ważne w tworzeniu wizji szkoły jest uszanowanie tego, co było dobre w szkole w przeszłości. Jednocześnie należy kreować przestrzeń działań dla uczniów szkoły w przyszłości (Madalińska-Michalak, 2012).

Jednym z zadań dyrektorów szkół jest pozyskanie nauczycieli na rzecz zmiany i przekonanie ich do zmiany. Zadanie to jest o tyle skomplikowane, iż najczęściej zmiany same w sobie rodzą poczucie niepewności, a czasami pojawia się wręcz strach przed nimi. Wdrażanie zmian w życie szkoły w momencie, gdy brak jest nadziei na lepszą przyszłość, jest niezmiernie trudne. Jak pokazują historie szkół i ich dyrektorów, proces przewodzenia w szkole rozpoczynali oni od prac związanych z wizją szkoły, starając się włączyć nauczycieli w ustalenia mówiące o tym, jak powinna wyglądać ich szkoła i co chcą w tej szkole osiągnąć. Dyrektorzy, gdy mówili o swojej pracy, o swoich sukcesach podkreślali, że wyzwaniem dla nich była praca nad przekonaniami nauczycieli i wartościami, które uznają oni za ważne (tamże).

Strategia

Ważną rolę w zmienianiu szkoły okazują się dążenia ku temu, by wizja była szeroko uznawana. Bez akceptacji wizji nie jest możliwe autentyczne i skuteczne działanie na rzecz rozwoju szkoły, działanie wiodące do celów, które poszczególne szkoły uznają jako istotne dla nich. Podejmowanie tego rodzaju działań wiążę się z kolejną kategorią, na którą chcemy wskazać w tych rozważaniach, a mianowicie strategią szkoły. U podstaw tworzenia każdej strategii leży poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „Jak można dojść tam, gdzie się zmierza?" (zob. Chrostowski, Szczepankowski, 2000, s. 185).

Słowo strategia robi obecnie zawrotną karierę. Ma ono zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego. Szczególnie wiele o strategii mówią dziennikarze, politycy, ideolodzy życia społecznego i naukowcy. Mimo tego, że słowo to używane jest ze swobodą, a jego nieodłączną cechą staje się wieloznaczność, to najczęściej stosuje się je wówczas, kiedy mówi się o podejmowaniu ważnych decyzji, decyzji związanych z długofalowym działaniem. Strategia kojarzona jest ze sztuką wyborów i gotowością do uporczywej realizacji podjętych decyzji.

Należy podkreślić, że grecki termin *strategia* wywodzi się od nazwy znanego w starożytnych Atenach stanowiska *strategos*. Słowo *strategós* jest złożeniem dwóch pojęć: *stratós* i *ágein*. To pierwsze stosowano na oznaczenie armii, a dokładniej armii rozłożonej obozem, zaś to drugie – *ágein* na oznaczenie dowodzenia, przywództwa. Zatem, słowo *strategós* oznaczało kogoś, kto przewodził armii i tworzył koncepcję walki w sytuacji, kiedy okazywało się to koniecznością. Stanowisko *strategosa* ustanowił Klejstenes w ramach reformy społecznej (508–507 p.n.e.), która stała się podstawą demokratycznego ustroju Aten (Superat, 1998, s. 190–191). Zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego* (Szymczak, red., 1989) słowo strategia oznacza „dział sztuki wojennej obejmujący przygotowanie i prowadzenie wojny jako całości oraz jej poszczególnych kampanii i bitew" (tamże, s. 346). *Słownik języka polskiego* pokazuje, że słowo strategia może być stosowane w sposób przenośny na oznaczenie na przykład: strategii gospodarczej. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu słowo strategia było używane głównie w kontekście militarnym i oznaczało, zgodnie z jego etymologią, sztukę dowodzenia (szerzej na ten temat, zob. Madalińska-Michalak, 2015).

Wśród teoretyków zarządzania i menedżerów trwa dyskusja, gdzie zaczyna się proces budowy strategii, przy czym strategia organizacji jest najczęściej rozumiana jako „względnie trwały i spójny wzorzec zachowania się organizacji w otoczeniu" (Koźmiński, 2000, s. 42), który został wybrany świadomie jako konsekwencja misji organizacji (tamże).

W ramach istniejących szkół teoretycznych (planistycznej, ewolucyjnej, pozycyjnej oraz zasobowej) istnieją różne odpowiedzi na to pytanie. Istnieje wiele argumentów na rzecz tego, by punktem wyjścia budowy strategii uczynić sytuację konkurencyjną w otoczeniu firmy. Istnieją także argumenty, że najważniejsze są siły, słabości firmy i marzenia jej pracowników. Wdrożenie strategii w życie wymaga zbudowania kilku bazowych wariantów drogi przejścia od dotychczasowych działań i ewolucji firmy do marzeń i ambicji o przyszłości w konkretnych realiach otoczenia. Doświadczenie nieprzewidywalności otoczenia firmy udowodniło menedżerom, że nie można w pełni polegać na procesie planowania strategicznego (zob. Stoner, Wankel, 1994, s. 99-118). Stąd też poszukują oni tego, o jakie elementy wzbogacić planowanie strategiczne, aby móc radzić sobie ze skomplikowaną naturą rzeczywistości, w którą wpisana jest niepewność i nieprzewidywalność.

Stworzenie optymalnej strategii dzieje się poprzez przewidywanie przyszłości. Jednak prognozowanie staje się niemożliwe w sytuacji, gdy zmiany otoczenia są nieciągłe, gdy otoczenie jest niestabilne. Pomocne w tym zakresie jest budowanie kultury myślenia strategicznego (zob. Madalińska-Michalak, 2015) poprzez tworzenie warunków na rzecz dialogu strategicznego.

Zanim odsłonimy podstawowe wyróżniki myślenia strategicznego i strategii szkoły, pragniemy wyraźnie zaznaczyć, że pomimo tego, iż obecnie różne publikacje podnoszą potrzebę/konieczność opracowywania w jednostkach samorządu terytorialnego strategii oświatowych, to odpowiedź na wątpliwość nie jest jednoznaczna. Należy podkreślić, że w prawie powszechnie obowiązującym nie znajdujemy podstaw do opracowywania tego rodzaju materiału/dokumentu w formie typowej strategii oświatowej dla poziomu samorządów lokalnych, czyli gmin i powiatów, tym bardziej dla poziomu szkół. Oczywiście, w przypadku szkoły konieczna jest koncepcja jej pracy, pomysł, przyszłościowe rozwiązania, ale nie akt prawny w postaci dokumentu, jakim miałaby być strategia, do którego nie ma ustawowych podstaw. Podstawy te odnoszą się jedynie do województwa – samorząd województwa określa strategię rozwoju województwa, o czym mowa w art. 5 ust 6c

ustawy o systemie oświaty (zob. USO), gdzie wspomina się, iż powinna w swej treści zawierać w zakresie oświaty plan sieci publicznych zakładów kształcenia i placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych oraz szkół i placówek. Ponieważ zapis ten odnosi się do strategii rozwoju regionu można domniemywać, że obok informacji o „planie sieci" znajdują się w nim także inne treści strategiczne, czyli przyszłościowe. Strategia rozwoju województwa jest realizowana przez programy rozwoju, regionalny program operacyjny, program służący realizacji umowy partnerstwa i kontrakt terytorialny. W strategii tej wydziela się okres niewykraczający poza okres objęty aktualnie obowiązującą średniookresową strategią rozwoju kraju[28]. Treści z art. 11, 12 i 12a ustawy o samorządzie województwa (zob. WOJEWÓDZTWO) dają podstawy prawne do opracowywania strategii na poziomie regionalnym i skrótowy pogląd co do jej treści, czasu obowiązywania oraz sposobów realizacji. Edukacja stanowi zaledwie część całej strategii rozwoju województwa (na przykład w Strategii Rozwoju Województwa Dolnośląskiego 2020 edukacja, w tym szkolnictwo wyższe, zajmuje nieco ponad 3 strony na 62 strony całości dokumentu).

Podstawa – myślenie strategiczne

Wracając do problematyki tworzenia strategii szkoły, pragniemy zauważyć, że we współczesnych czasach, właśnie ze względu na niestabilność otoczenia[29], w jakim funkcjonują szkoły, tworzenie strategii rozumiane jako proces rozwiązywania problemów metodą *step-by-step* nie sprawdza się. Teoretycy zarządzania pokazują, że należy dążyć do włączania w życie organizacji procesu myślenia strategicznego (Allaire, Firsirotu, 2000). W proces ten wpisuje się ciągłe zadawanie pytań, krytyczne i kreatywne myślenie o problemach, co wynika z samej natury myślenia strategicznego, które wymaga umiejętności analitycznego i koncepcyjnego myślenia, intuicji oraz radzenia sobie z paradoksami, tudzież uwzględniania różnych rodzajów ryzyka. Myślenie strategiczne jest wynikiem eksperymentowania, krytycznej refleksji i dialogu. Jest ono tym szczególnym sposobem myślenia, które jest pomocne w radzeniu sobie ze złożonymi problemami, sprzecznymi informacjami i tempem podejmowania decyzji, często wymaga ono odwagi zanegowania tego wszystkiego, do czego się przyzwyczailiśmy i spojrzenia na sytuację z zupełnie nowej strony.

Metaforą myślenia strategicznego jest podróż. Myślenie strategiczne ma pomóc w sprzymierzaniu się z potencjalną rzeczywistością. Wpisane jest w nie antycypowanie – przewidywanie trendów i kreowanie alternatyw. Dzięki myśleniu strategicznemu „osoby nadające kierunki rozwoju organizacji mogą wznieść się ponad codzienny proces zarządzania i codzienne trudności by móc spojrzeć na to, co się dzieje w organizacji poprzez przyjęcie określonego punktu widzenia na dany problem. Przyjęta perspektywa powinna być zorientowana zarówno na przyszłość, jak i osadzona historycznie. Myśliciele strategiczni muszą potrafić patrzeć w przyszłość. Mądre decyzje odnośnie zmian mogą zostać podjęte z uniknięciem powtarzania błędów z przeszłości" (Garratt, 2003, s. 2–3).

Idea myślenia strategicznego została wykorzystana przez Brenta Daviesa (2005), który stworzył koncepcję strategicznego przywództwa edukacyjnego (szerzej na ten temat: Madalińska-Michalak, 2015). Brent Davies, pokazał, że proces przywódczy w szkole powinien mieć swoje podstawy w kulturze myślenia strategicznego i wiązać się z działaniem na rzecz uzgadniania wartości, ustalania potrzeb grup i jednostek w celu tworzenia odpowiednich warunków ku wprowadzaniu zmian. Budowanie kultury myślenia strategicznego stanowi jedno z zasadniczych wyzwań, przed którym stoją przywódcy edukacyjni (zob. Michalak, 2011). Nabiera ono swojego znaczenia zwłaszcza wówczas, gdy otoczenie edukacyjne jest określane jako „burzliwe" i pełne zmian. Funkcjonowanie w takim otoczeniu może rodzić pokusy działania niejako z dnia na dzień w celu poszukiwania natychmiastowej poprawy praktyki edukacyjnej. Kierowanie się motywacją we wdrażaniu zmian edukacyjnych, gdzie dominuje potrzeba rozwiązania problemu „tu i teraz" na rzecz doraźnej poprawy praktyki edukacyjnej nie sprzyja dobremu wprowadzaniu zmiany w życie szkoły i nie zapewnia sukcesów pedagogicznych. Każda zmiana w szkole wymaga jej antycypacji. Zmiana powinna być wprowadzona w przemyślany sposób z odniesieniem do przyświecających jej celów i wartości moralnych oraz dokładnie opracowana i odnosić się do różnych obszarów funkcjonowania szkoły.

[28] Uchwała nr 157 Rady Ministrów z dnia 25 września 2012 r. w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kraju 2020 (MP z 1012 r. poz. 882).

[29] Współcześnie najbardziej niestabilne i poddające się w ograniczonym zakresie prognozowaniu w Polsce wydają się demografia, z jej tendencją na ogół spadkową, i komunikacja, związana z rozbudową sieci autostrad i dróg ekspresowych oraz linii kolejowych dużych prędkości, co powoduje spore perturbacje w historycznych powiązaniach komunikacyjnych, zwłaszcza w obwodach szkół podstawowych i gimnazjów na wsiach; nie bez znaczenia są też wyraźne, w niektórych obszarach kraju, zmiany w sieci osiedleńczej.

Wartości, do których następują odwołania chociażby w takich dokumentach szkoły, jak misja szkoły, program wychowawczy szkoły, czy program doskonalenia nauczycieli muszą mieć swoje odzwierciedlenie w pracy szkoły, w przeciwnym razie oficjalne dokumenty będą miały wyłącznie charakter fasadowy.

W czasie, gdy mamy do czynienia z syndromem powtarzającej się zmiany w oświacie, dyrektorzy szkół muszą poszukiwać natychmiastowych rozwiązań. W centrum ich zainteresowań stoi wówczas odpowiedź na pytanie: „jak działać?" B. Davies pokazuje, że gdy myślimy o edukacji ważne jest poszukiwanie odpowiedzi nie tylko na pytanie „jak?", ale przede wszystkim „dlaczego?". Pozwala to rozbudzać dociekliwość poznawczą w rozwiązywaniu podejmowanych problemów. Dyrektorzy powinni być zainteresowani odpowiedzią na takie pytania, jak: Dlaczego dane fakty mają miejsce w szkole? Co leży u podłoża danych zjawisk, sytuacji? Co ważne jest w edukacji szkolnej oraz dlaczego to jest ważne? Co ważne jest dla przyszłości naszej szkoły i jej rozwoju?

W kierowaniu szkołą, u podstaw którego leży długofalowe planowanie i zwrócenie się w stronę myślenia strategicznego, dominuje przywództwo edukacyjne prowadzące zarówno do osiągania krótkoterminowych celów, jak i do rozwijania umiejętności i możliwości osiągania celów długoterminowych. Te drugie wynikają z przyjętej przez dyrektora szkoły i nauczycieli przemyślanej filozofii edukacji i zmierzania się z potencjalną rzeczywistością. Przywództwo edukacyjne powinno być zwrócone w stronę działań zmierzających do rozwijania umiejętności planowania i gotowości do pozyskania i praktycznego spożytkowania wiedzy w celu zmaksymalizowania szans realizacji zamierzeń lub zleconych zadań, a także rozwijania umiejętności przewidywania skutków potencjalnych decyzji. Przed przywództwem, w którym podstawą jest myślenie strategiczne, stoi wyzwanie, jakim jest dookreślenie czasu interwencji, czasu wprowadzania zmian i jednocześnie czasu, jaki poświęca się na pracę nad zmianami.

3.2. Wieloletni plan finansowy

W przypadku oświaty i interesującego nas tutaj wieloletniego planu finansowego sytuacja jest o tyle ciekawa, że na chwilę obecną za jego tworzenie są odpowiedzialne głównie jednostki samorządu terytorialnego. Spróbujemy tutaj wykazać, że co prawda dyrektorzy szkół nie są jeszcze (na ogół) zobligowani do tworzenia tego dokumentu, ale sama idea planowania i tworzenia wieloletniego planu finansowego warta jest rozważenia. Dyrektorzy szkół, jeśli zatem już chcą i pracują nad tym planem (zwłaszcza dyrektorzy w szkołach samorządowych) to niejako z definicji będą dokonywać analizy *ex ante,* nie zaś analizy *ex post*.

Budżet jednostki samorządu terytorialnego jest rocznym planem dochodów i wydatków oraz przychodów i rozchodów tej jednostki. Uchwalany jest na rok budżetowy, zaś rokiem budżetowym jest rok kalendarzowy (UFP, art. 211 ust. 1-3). Nie jest to takie oczywiste, bo rozwiązania prawne w różnych krajach preferują także odmienne podejścia, na przykład w Wielkiej Brytanii jest to czas od 1 kwietnia do 31 marca następnego roku kalendarzowego, w Stanach Zjednoczonych od 1 października do końca września, a w Japonii i Australii od 1 lipca do 30 czerwca kolejnego roku. Podstawą gospodarki finansowej jednostki samorządu terytorialnego w danym roku budżetowym jest uchwała budżetowa[30] organu stanowiącego, czyli rady lub sejmiku (tamże, art. 211 ust. 4).

Szkoła dysponuje własnym planem finansowym, który jest mocno powiązany z budżetem danej jednostki samorządu terytorialnego, tak w obszarze dochodów, jak i wydatków. Dochodów, gdyż wszystkie dochody szkoły, będącej jednostką budżetową w rozumieniu przepisów o finansach publicznych (UFP, art. 11-13), ale i ustawy o systemie oświaty (USO, art. 79 ust. 1, zdanie pierwsze), są transferowane właśnie z lokalnego budżetu. Wyjątkiem jest wydzielony rachunek dochodów, na którym szkoły gromadzą dochody określone w uchwale podjętej przez organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego, pochodzące w szczególności ze spadków, zapisów i darowizn w postaci pieniężnej na rzecz jednostki budżetowej oraz z odszkodowań i wpłat za utracone lub uszkodzone mienie będące w zarządzie albo użytkowaniu jednostki budżetowej. Pozostałe źródła dochodów określa wspomniana uchwała rady (sejmiku). Powiązanie z budżetem jednostki samo-

[30] Uchwała budżetowa jest aktem prawa, który należy zrealizować w ciągu roku, podobnie jak uchwała podatkowa. Budżet to załącznik do uchwały, prezentujący najczęściej matematyczny wymiar tego planu. Ponieważ, zgodnie z zasadami ustrojowymi, załącznik jest częścią aktu prawnego (ZTP, §29 ust. 1-2), podlega wykonaniu pod takimi samymi rygorami, jak cała uchwała. W jednostce samorządu terytorialnego realizowana jest więc uchwała, choć w języku potocznym mówi się, że realizowany jest budżet, co w pewnym sensie jest uzasadnione, ale z legalnego punktu widzenia niepoprawne.

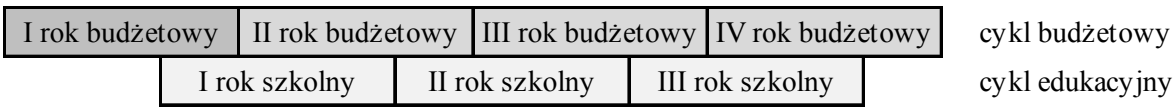
rządu terytorialnego owych wydzielonych środków, a więc uznanie ich za środki publiczne, następuje choćby poprzez sprawozdania finansowe składane do zarządu jednostki samorządu terytorialnego przez dyrektora szkoły (Rb-34S, patrz: Rozp. 2010, zał. nr 25).

Jednak planowanie w cyklu roku budżetowego nie jest w szkole najwygodniejsze z tego względu, iż rok szkolny nie pokrywa się z rokiem budżetowym. W danym roku szkolnym uczniowie korzystają ze środków w 1/3 kończącego się roku budżetowego (od 1 września do 31 grudnia) i w 2/3 z roku następnego (od 1 stycznia do 31 sierpnia). Już tylko z tego zestawienia wynika potencjalna trudność z jednej strony w planowaniu wydatków w roku szkolnym, a z drugiej w rozliczaniu kosztów, na przykład kształcenia ucznia lub oddziału szkolnego, a nawet całej szkoły. Aby do sprawy podejść pragmatycznie, warto podkreślić, że system szkolny poprzez system egzaminów zewnętrznych, co zresztą jest oczywistym następstwem logicznym tej kwestii, rozlicza szkołę, nauczyciela i ucznia nie z tego, co zrobili w danym roku kalendarzowym lub szkolnym, ale z tego, czego dokonali w całym cyklu edukacyjnym.

Naturalną konsekwencją przyjęcia przez Polskę Strategii Lizbońskiej w obszarze oświaty, jest akceptacja dla systemu ISCED, opartego przede wszystkim na trzyletnich cyklach kształcenia, wykorzystanych między innymi w Polsce. Widać to nie tylko w przedszkolu (dzieci trzy-, cztero- i pięcioletnie), szkole podstawowej (cykle klas I-III i IV-VI), ale przede wszystkim w gimnazjach i w większości szkół ponadgimnazjalnych (wyjątek stanowią technika) (USO, art. 9 ust. 1 pkt 1-3). Tego rodzaju rozwiązanie wymaga na poziomie szkoły planowania rozwiązań organizacyjnych i programowych dla pierwszoklasistów (także uczniów klasy czwartej w szkole podstawowej) na kolejne trzy lata szkolne (patrz podrozdział 3.3). Antycypacja potrzebnych rozwiązań, widzenie potrzebnych zmian z przyjęciem określonej perspektywy czasowej jest preludium do planowania strategicznego, lub – jeśli kto woli – do rozwiniętego planowania operacyjnego. Pojawiają się więc elementy i charakterystyczne przymioty (budowanie kultury myślenia strategicznego, zob. Madalińska-Michalak, 2015) może jeszcze nie rozbudowanego, ale przywództwa w szkole. Dodatkowo warto wspomnieć o cykliczności procesów edukacyjnych, nakładaniu się kolejnych roczników i ich potrzebach edukacyjnych. Tak więc, mamy do czynienia z elementami pewnego wizjonerstwa, ale opartego na twardych przesłankach (liczba uczniów w kolejnych rocznikach), rozwiązaniach prawnych i możliwościach realizacyjnych szkoły (np. dostępność nauczycieli o niezbędnych specjalnościach). A jeśli nauczyciele, to ich praca, którą trzeba wynagradzać, pamiętając, że udział płac nauczycielskich w całkowitych kosztach utrzymania szkół to ok. 2/3 rocznych nakładów *per saldo*, czyli w znaczącym stopniu determinujących wydatki z budżetu jednostki samorządu terytorialnego.

Wieloletnia prognoza finansowa obejmuje okres roku budżetowego oraz co najmniej okres trzech kolejnych lat budżetowych (UFP, art. 227, ust. 1). Trudno przeceniać rolę przypadków, ale w konkretnej sytuacji finansowania zadania oświatowego perspektywa 1+3 lata jest ze wszech miar racjonalna.

Rysunek 19. Cykl budżetowy a cykl edukacyjny w Polsce



Źródło: A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 446

W takim ujęciu wyraźnie można zauważyć nakładanie się cykli edukacyjnych na cykle budżetowe. Co więcej, możemy próbować ująć to algorytmicznie, sumując planowane wydatki w 1/3 z roku pierwszego, plus rok drugi i trzeci oraz 2/3 wydatków planowanych w ostatnim roku budżetowym (Jeżowski, 2012, s. 446).

Problemem może być niestabilność pieniądza, nie tylko w Polsce. Obliczając koszty wstecz można uwzględnić wzrost cen rok do roku (inflacja roczna), natomiast patrząc w przyszłość nawet najbieglejsi ekonomiści i analitycy mogą co najwyżej prognozować te wielkości, czyli bardziej lub mniej trafnie… zgadywać. Rozwiązaniem dla tego wyzwania jest przyjęcie jednego, bardzo istotnego tu kwantyfikatora, który pomaga nam dokonywać obliczeń i przedstawiać dane tak, jakby wszystko działo się w roku bieżącym, w roku planowania, zwanym też rokiem bazowym. Ale w materiałach planistycznych musi to być wyraźnie zaznaczone[31].

[31] Zwykle pojawia się zapis: poziom cen z roku…

Innym problemem może być przyjęcie odpowiedniej jednostki planistycznej. Część oświatowa subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego liczona jest na jednego ucznia, przy uwzględnieniu kilkudziesięciu „wag" tak, by przypuszczalne potrzeby finansowe oszacować w miarę precyzyjne. Jednak nie wszystko, co jest dobre w skali makro (kraju) jest odpowiednie w skali mikro (szkoły).

Richard A. Musgrave (2005) powiedział, że państwo jako wspólne przedsięwzięcie jednostek musi odzwierciedlać i ich interesy, i troski. Zarazem jednak obywatele nie żyją w izolacji, lecz wchodzą w skład różnych grup i tym samym dzielą wspólne troski. Wybory społeczne, choć mają podstawę indywidualną, są jednak uwarunkowane przynależnością do grupy. Skuteczne zaopatrzenie w dobra publiczne[32] wymaga istnienia instytucji politycznych i kolektywnego procesu ustalania polityki. W społeczeństwie demokratycznym wymagany jest konsens, a pojedynczy wyborca funkcjonuje w kontekście wyboru grupowego (Buchanan, Musgrave, 2005, s. 32-33). Rzecz dotyczy w tym samym stopniu obrony narodowej, co oświaty, którą reprezentuje, ale i realizuje w wymiarze bardzo lokalnym dyrektor szkoły. Społeczeństwo niezadowolone ze źle zorganizowanej szkoły, z fatalnego planowania, z braku patrzenia w przyszłość, na ogół winą obarcza władze publiczne, często centralne, nie dostrzegając niedomagań bardzo blisko siebie. Dobrze, by dyrektor był i tego też świadomy.

Edukacja postrzegana w kategorii dóbr publicznych jest traktowana jako czyste dobro publiczne. Istotny jest tutaj brak rywalizacji i możliwości wykluczenia kolejnego konsumenta tych dóbr. Inaczej rzecz ma się w przypadku dóbr prywatnych, gdzie konsumpcja oparta jest na rywalizacji. Poza tym publiczny charakter edukacji uzasadnia się przede wszystkim względami dystrybucyjnymi, jako że wielu ludzi uważa, iż dostęp do wykształcenia młodzieży nie powinien zależeć na przykład od statusu majątkowego ich rodziców (Stiglitz, 2004, s. 156-160). Warto o tym wspomnieć, bo szkoła jest dobrym przykładem dla krótkiej analizy tego zagadnienia. Oczywistym jest więc, że kalkulując przyszłe nakłady należy brać pod uwagę nie pojedynczego ucznia, ale konkretną grupę uczniów, oddział szkolny, bo z nim związany jest najważniejszy paradygmat kosztowy, czyli wynagrodzenia nauczycieli (Jeżowski, 2012, s. 204-228). W dużym przybliżeniu liczba uczniów w klasie nie jest decydująca, bo jeden, czy nawet pięciu uczniów w sali lekcyjnej więcej czy mniej nie ma wpływu na wynagrodzenie pracującego z zespołem nauczyciela. Dlatego widzenie przyszłej organizacji szkoły i związanych z tym niezbędnych środków finansowych łączyć należy raczej z liczbą oddziałów szkolnych, w mniejszym zaś z liczebnością tych oddziałów.

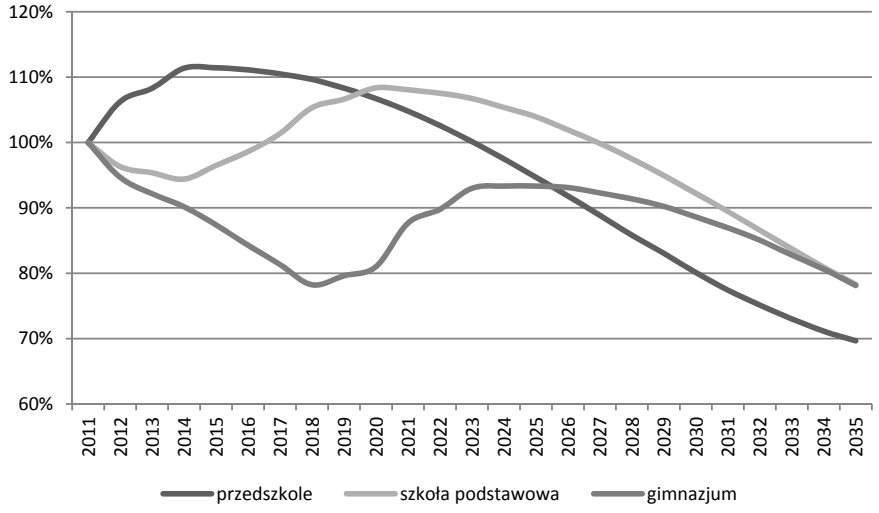
Choć bez wątpienia w ostatecznym rozrachunku liczebność też ma znaczenie. W obliczu ciągle zmniejszającej się populacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym samorządy szukają wyjścia z sytuacji, która stanowi dla nich (obok decyzji politycznych np. o polityce zadłużania się) istotny problem. Stąd, pojawiła się „moda" na opracowywanie różnych strategii zmian organizacyjnych w lokalnej oświacie tak, aby minimalizować koszty, jednocześnie nie tracąc na jakości. Liczebność oddziału szkolnego staje się więc nierzadko sprawą kluczową. Z problematyką wielkości oddziału szkolnego wiąże się, o czym wspomnieliśmy wyżej, obowiązująca w Polsce zasada jego podziału na grupy na określonych przedmiotach (Jeżowski, 2015).

Uwzględniając na przykład ramowy plan nauczania gimnazjum w wymiarze minimum, dodatkowe zajęcia zwiększające liczbę godzin w cyklu kształcenia to dodatkowe godziny informatyki, języka obcego oraz wychowania fizycznego. W populacji około 100 uczniów przekroczenie liczebności oddziału o dwóch uczniów powoduje zwiększenie liczby godzin nauczycielskich co najmniej o 20 godzin, czyli więcej, niż jeden etat pedagogiczny. Jeśli w mniejszym oddziale do realizacji planu nauczania potrzeba nauczycieli zatrudnionych na 4,56 etatu, to w większym już na 5,67 etatu. Łatwo się zorientować, że w szkole z czterema ciągami klas te dodatkowe etaty wystarczyłyby do obsługi kolejnego oddziału (podstawa: Rozp. 2012). Tak więc racjonalne planowanie w cyklu wieloletnim pozwala dyrektorowi widzieć wszystkie lub prawie wszystkie przyszłe uwarunkowania organizacji szkoły, a więc też zapotrzebowaniu na środki publiczne.

Istotnym więc czynnikiem oddziaływującym na takie patrzenie na szkołę jest lokalna demografia.

[32] Dobra publiczne, zwane są też dobrami społecznymi i jest to termin, który liczy niewiele ponad pół wieku (Bator, 1958, s. 351-379). Do głównych dóbr publicznych zalicza się edukację, bezpieczeństwo (policję) i obronę narodową.

Rysunek 20. Prognoza demograficzna dla wybranej jst na lata 2011-2035



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

Zaprezentowane na wykresie dane wybranej jednostki samorządu terytorialnego na ćwierćwiecze 2011-2035 pozwalają na sformułowanie kilku wniosków, które mogą mieć istotne znaczenie dla finansowego planowania wieloletniego. Okazuje się, że w przedszkolach (do roku 2023) i w szkołach podstawowych (w latach 2017-2027) trzeba się liczyć ze wzrostem liczby uczniów. Co prawda ów wzrost w stosunku do roku 2011 w przedszkolach będzie wynosił maksymalnie 11%, a w szkołach podstawowych 8%, to już w gimnazjach w okresie jednego pokolenia będzie oscylował między 78% a 93% wartości wyjściowej. Oznacza to, że w dwóch pierwszych typach szkół/placówek należy liczyć się z niewielkim wzrostem liczebności uczniów w klasach lub liczby oddziałów, zaś w gimnazjach tylko zmniejszaniem się obu lub jednego z tych parametrów. Po przełożeniu tych danych na konkretne szkoły wnioski mogą być dość oczywiste. To wskaźniki oddziaływujące nie tylko na planowanie w cyklu edukacyjnym lub w zakresie wieloletniej prognozy finansowej, ale też wybiegające poza ten horyzont. Budowanie perspektywicznej wizji szkoły może mieć zupełnie inne odniesienia, ale i wnioski, po uwzględnieniu tych parametrów.

Bardzo lokalnym, związanym organicznie ze szkołą, jest wskaźnik wykorzystania pomieszczeń szkolnych. Doświadczenie i praktyka uczą, że w obszarze usług najlepsze dobowe wykorzystanie pomieszczeń jest w szpitalach, najsłabsze w obiektach teatrów (sale widowiskowe). Pomieszczenia należy ogrzewać, utrzymać w czystości, zabezpieczać. Po zakończeniu w polskiej oświacie epoki nauki na dwie lub trzy zmiany, współcześnie dochodzimy (w większości przypadków) do sytuacji niewykorzystania pomieszczeń szkolnych.

Tabela 15. Współczynnik wykorzystania pomieszczeń lekcyjnych w kraju wg typów szkół w wybranych latach szkolnych

Rok szkolny	Przedszkole	Szkoła podstawowa	Gimnazjum
2007/08	0,77	0,69	0,59
2008/09	0,76	0,66	0,56
2009/10	0,76	0,65	0,54
2010/11	0,76	0,64	0,53
2011/12	0,75	0,64	0,51

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ORE

Wskaźnik wykorzystania pomieszczeń lekcyjnych jest równy ilorazowi liczby oddziałów klasowych i pomieszczeń lekcyjnych, czyli sal lekcyjnych, pracowni, sal gimnastycznych oraz basenów łącznie. Jest on wyższy, co oczywiste, dla szkół prowadzących nauczanie zmianowe. Wskaźnik ten trzeba odróżnić od zmianowości, najlepiej wyrażanej przez procent uczniów uczęszczających na drugą, i ewentualnie także na trzecią zmianę. W systemie SIO[33] dla każdej szkoły oddzielnie jest podawana liczba pracowni komputerowych, liczba pracow-

[33] System Informacji Oświatowej, patrz: http://www.cie.men.gov.pl/index.php/sio-wykaz-szkol-i-placowek.html

ni językowych oraz liczba pracowni ogółem. Zazwyczaj liczba pracowni ogółem jest równa bądź większa od sumy liczby pracowni językowych i komputerowych. Jednak w pewnych przypadkach jest niższa, co wskazuje na błędy danych. Aby uniknąć tych kłopotów, zawsze bierzemy większą z tych dwóch wartości (to znaczy większą z liczb pracowni ogółem i sumy liczb pracowni językowych i komputerowych) (Herczyński, 2012, s. 32). Z danych zawartych w tabeli 15. wynika, że w skali kraju wykorzystanie pomieszczeń lekcyjnych w latach 2007-2012 było na poziomie 0,51–0,77, a to oznacza, że od ¼ do ½ nakładów na eksploatację obiektów było marnotrawionych. Chodzi więc o to, by dającą się przewidzieć przyszłość można było uchronić przez marnotrawstwem środków publicznych także w każdej konkretnej szkole. Temu, między innymi, ma służyć wieloletnia prognoza finansowa, umożliwiająca dyrektorowi odważne, ale też oparte na racjonalnych przesłankach spoglądanie w przyszłość kierowanej przez siebie szkoły.

Jakie muszą być spełnione pewne warunki progowe w każdym takim przypadku, aby prognoza mogła zafunkcjonować? Pierwszy to ten, że należy nauczyć się ją opracowywać. Problem polega na tym, iż rzetelne jej przygotowanie możliwe jest dopiero w warunkach budżetu zadaniowego, który w jednostkach samorządu terytorialnego nie jest jeszcze obowiązkowy. Ale kontrola zarządcza, która immanentnie związana jest z budżetem w układzie zadaniowym, wdrażana jest w większości jednostek samorządu terytorialnego. I drugi to sprawa mentalności tak urzędników samorządowych, jak i dyrektorów szkół – muszą uwierzyć i przyjąć jako pewnik, że nie tylko rozliczanie przeszłości, ale racjonalne spoglądanie w przyszłość ma głęboki sens. Wówczas mogą, może nie tylko zobowiązywać, ile raczej wciągać dyrektorów szkół w proces corocznego przygotowywania projektu uchwały o wieloletniej prognozie finansowej, do czego to zobowiązany jest ustawowo zarząd jednostki samorządu terytorialnego (UFP, art. 230 ust. 1).

3.3. Planowanie w cyklu edukacyjnym

Jak wskazaliśmy powyżej, cykl edukacyjny w Polsce trwa trzy lata. I ta trzyletnia perspektywa determinuje wiele działań dyrektora szkoły. Pamiętając, że podstawowy okres powierzenia stanowiska dyrektorowi obejmuje 5 lat, to ma on szansę towarzyszyć w tym czasie trzem pełnym cyklom nauczania.

Zadaniem dyrektora jest dostosować realia szkolne do przepisów resortowych w sprawie planów nauczania, podręczników szkolnych i innych aktów wymagających wdrożenia szczegółowego. Ostatecznie to od jego rozsądku, znajomości problemu, umiejętności patrzenia w przyszłość i ważenia ryzyka zależy przyszła wiedza, kompetencje i umiejętności trzech kolejnych roczników absolwentów, a w zasadzie pięciu, gdyż dwa późniejsze, już po odejściu dyrektora, będą kończyć naukę wg jego ustaleń i decyzji.

Obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2012 roku (Rozp. 2012) wprowadziło do szkolnej rzeczywistości kilka nowych rozwiązań. Zasadnicza zmiana w ramowym planie nauczania polega na tym, że liczby godzin w cyklu kształcenia przeznaczone na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne nie są określane tygodniowo. W to miejsce wskazano na minimalne ogólne liczby godzin przeznaczone na realizację podstawy programowej z poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych w całym cyklu kształcenia. Obecnie to dyrektor szkoły odpowiada za to, aby łączne sumy godzin w ciągu trzech lat kształcenia (w przypadku technikum – czterech lat) zajęć z danego przedmiotu były nie mniejsze, niż wymienione w ramowym planie nauczania, a efekty określone w podstawie programowej zostały osiągnięte.

Minimalna ogólna liczba godzin przeznaczona na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne w szkole podstawowej, gimnazjum i zasadniczej szkole zawodowej jest obliczana na 32-tygodniowe lata szkolne, a w pozostałych szkołach ponadgimnazjalnych na 30-tygodniowe lata szkolne (roczne zajęcia w najwyższych programowo klasach tych szkół kończą się 6-7 tygodni wcześniej niż w pozostałych klasach). W każdym roku szkolnym jest ok. 35-36 tygodni nauki. Ten pozostały czas (pozostałą liczbę godzin) szkoła może przeznaczyć na kontynuowanie obowiązkowych zajęć edukacyjnych realizowanych w systemie klasowo-lekcyjnym bądź jako zajęcia organizowane w innej formie[34].

[34] Na podstawie uzasadnienia z 9 maja 2011 r. do projektu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2011 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; dostępne: http://www.bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1135%3Aprojekt-rozporzdzenia-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-ramowych-planow-nauczania-w-szkoach-publicznych&catid=27%3Aprojekty-aktow-prawnych&Itemid=52

Na podstawie ramowego planu nauczania dyrektor szkoły ustala szkolny plan nauczania, w którym określa dla poszczególnych klas na danym etapie edukacyjnym tygodniowy wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych oraz dodatkowych zajęć edukacyjnych. Dyrektor szkoły w szkolnym planie nauczania określa też wymiar godzin zajęć wychowania do życia w rodzinie, zajęć religii lub/i etyki, zajęć języka mniejszości narodowej, etnicznej lub języka regionalnego, zajęć z nauki własnej historii i kultury oraz zajęć z nauki geografii państwa, z którego obszarem kulturowym utożsamia się mniejszość narodowa, do której należą uczniowie z danej szkoły, a także zajęć sportowych w oddziałach i szkołach sportowych lub w szkołach mistrzostwa sportowego, jeżeli takie zajęcia będą prowadzone (tamże).

Szczególną uwagę w rozporządzeniu zwraca się na organizowanie zajęć w ramach udzielanej uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zgodnie z oddzielnymi przepisami. Zaspokajanie tych potrzeb edukacyjnych uczniów odbywa się w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły. Zaś w przypadku, gdyby liczba godzin okazała się niewystarczająca, obowiązkiem dyrektora szkoły jest wystąpienie z wnioskiem do organu prowadzącego szkołę o przyznanie dodatkowej liczby godzin do dyspozycji dyrektora szkoły, finansowanych przez organ prowadzący w wymiarze niezbędnym do zorganizowania tych zajęć.

Pozostawiona możliwość przyznania przez organ prowadzący, na wniosek dyrektora szkoły, każdemu oddziałowi (grupie międzyoddziałowej lub międzyklasowej) w danym roku szkolnym dodatkowej tygodniowej liczby godzin (nie więcej niż 3 godziny tygodniowo, a w szkołach w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich od 6 do 12 godzin tygodniowo) na realizację zajęć edukacyjnych wskazanych we wniosku daje szansę zwiększenia liczby godzin w planie tygodniowym. Istnieje również możliwość organizowania dodatkowych zajęć edukacyjnych z języka obcego nowożytnego lub zajęć, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania. Po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców, dyrektor szkoły może wprowadzić dodatkowe zajęcia edukacyjne do szkolnego planu nauczania, w których udział uczniów jest obowiązkowy.

Na jeszcze jeden czynnik organizacji pracy szkoły należy zwrócić uwagę. Dyrektor szkoły ma prawo swobodnie kreować szkolne plany nauczania, czyli rozmieszczać w cyklu nauczania godziny danego przedmiotu, np. w gimnazjum w cyklu nauczania przeliczonym na tygodnie przeznaczono 14 godzin na naukę języka ojczystego. Optymalne podziały mogą więc być zróżnicowane w poszczególnych oddziałach szkolnych (Jeżowski, 2012, s. 401-404).

Tabela 16. Potencjalny rozkład godzin zajęć z języka polskiego w gimnazjum

oddział/klasa	I	II	III
A	4	5	5
B	5	4	5
C	5	5	4

Źródło: A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą,* Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 401

Na ogół nauka trwa 36-29 tygodni z tym, że część zajęć z różnych powodów nie jest realizowana. Poza tym w klasie trzeciej gimnazjum, zwykle w ostatnim tygodniu kwietnia w danym roku szkolnym, odbywa się egzamin gimnazjalny. Zakładając, że czas jest w szkole optymalnie wykorzystywany na naukę w kolejnych latach poszczególne oddziały będą miały stosowną liczbę godzin zajęć z języka polskiego (w liceum po zakończeniu zajęć w trzeciej klasie nie ma już ich więcej).

Tabela 17. Teoretyczna liczba godzin zajęć z języka polskiego w poszczególnych oddziałach

Oddział	Godzin zajęć* w			Razem zrealizowanych godzin w całym cyklu przed egzaminem	Godzin zajęć od końca kwietnia do końca roku szkolnego w III klasie
	I roku nauki	II roku nauki	III roku nauki (do trzeciego tygodnia kwietnia = 29 tygodni		
A	128	160	125	413	37
B	160	128	125	413	37
C	160	160	100	420	30

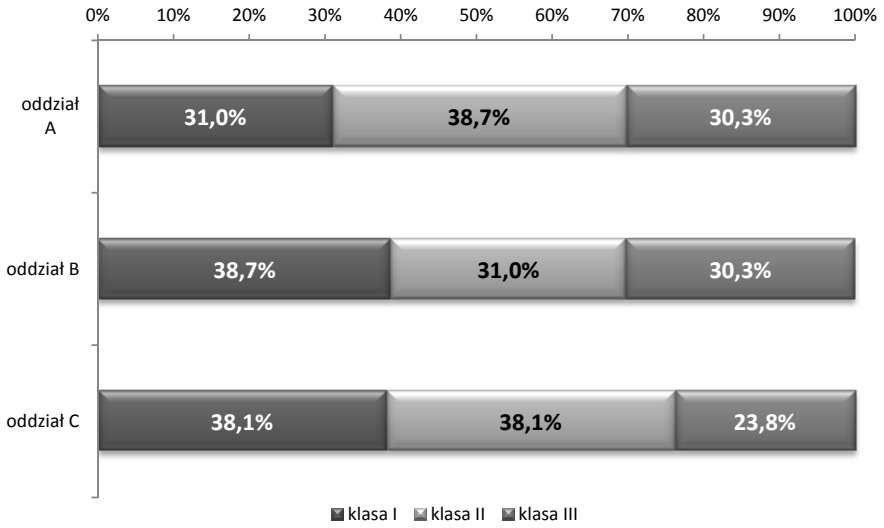
Źródło: A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą,* Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 402.

*nie uwzględniono strat lekcji z przyczyn leżących po stronie nauczyciela lub szkoły oraz organizacji roku szkolnego

Tak więc, uczeń oddziału C ma przed egzaminem potencjalnie 7 godzin lekcji więcej. Niby niewiele, ale to ponad tydzień zajęć z języka polskiego w klasie III. W przedmiotach, które mają mniej godzin proporcje kształtują się w bardziej wyrazisty sposób. Poza tym należy zwrócić uwagę, że w pierwszej klasie oddziały B i C miały 25% godzin zajęć z przedmiotu więcej, niż oddział A. Podobnie oddziały A i C w klasie II, a oddziały A i B w klasie III. W tym ostatnim przypadku oddział C może mieć do dyspozycji zaledwie 63% czasu lekcji, jakim dysponują uczniowie oddziałów A i B. Bez wątpienia może to mieć istotne przełożenie na wyniki egzaminu końcowego z poszczególnych partii materiału przerabianych w kolejnych klasach. Rozkład czasu przeznaczonego na realizację materiału programowego w tych trzech wariantach przedstawia wykres 21.

Z przeprowadzonych rozmów z uczestnikami seminariów dla dyrektorów oraz z analizy materiału zawartego w podręcznikach szkolnych wynika, że z reguły tak nauczyciele jak i autorzy podręczników przyjmują najprostszy podział całości materiału programowego na trzy równe części, czyli po 33,3% na każdy rok nauki. Prezentowany na wykresie rzeczywisty rozkład czasu pracy z uczniami jest zupełnie inny. Tak więc nauczyciel uczący na przykład w oddziałach A i C winien w zupełnie innym tempie rozłożyć realizację materiału programowego. A przecież nie ułatwia mu tego przede wszystkim konstrukcja podręczników szkolnych.

Rysunek 21. Rozkład czasu przeznaczonego na naukę języka polskiego w poszczególnych oddziałach w funkcji kolejnych lat nauki



Źródło: opracowano na podstawie: A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą,* Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 402

Tabela 18. Podstawowy ramowy plan nauczania w gimnazjum

Przedmiot	Liczba godzin
Język polski	450
Historia	190
Wiedza o społeczeństwie	65
Język obcy	450
Matematyka	385
Fizyka	130
Chemia	130
Biologia	130
Geografia	130
Plastyka	30
Muzyka	30
Zajęcia techniczne	65
Informatyka	65
Wychowanie fizyczne	385
Edukacja dla bezpieczeństwa	30
Zajęcia artystyczne	65
Godziny do dyspozycji wychowawcy klasy	95
Razem	2825

Źródło: Antoni Józef Jeżowski, *Podstawowe dylematy oświaty w kontekście jej finansowania,* „Finanse Komunalne" 2015, w druku

Tylko pobieżny rzut oka na liczbę i rozkład godzin, jakimi dysponuje dyrektor gimnazjum dla poszczególnych klas prowadzi do następujących wniosków:

- W przeważającej liczbie szkół nie uwzględnia się czynnika czasu realizacji materiału programowego.
- W klasie trzeciej winno być jak najmniej zajęć z przedmiotów objętych zakresem egzaminu gimnazjalnego i to zwłaszcza w drugim semestrze roku szkolnego. W ten sposób czas pracy nauczyciela z uczniami może być bardziej efektywnie wykorzystany.

Wieloletnie planowanie edukacyjne w cyklu nauczania sprzężone jest także z przygotowywaniem i wprowadzeniem przez dyrektora w życie społeczności szkolnych szkolnego zestawu programów nauczania i zestawu podręczników (USO, art. 22ab, ust. 4), a są to bez wątpienia czynności wspierające szkolne, a precyzyjniej: oddziałowe (klasowe), plany nauczania.

Postrzeganie przywołanych sytuacji nie tylko w kategoriach wykonywania przypisanych, często uciążliwych zadań, ale jako przygotowania się do widzenia problemów szkoły nie tyle w perspektywie cyklu edukacyjnego, co w ujęciu strategicznym może być przydatną szkołą w kształtowaniu cech i postaw przywódczych.

3.4. Osiąganie celów i realizacja zadań

Podobno staliśmy się ludźmi w momencie, gdy pierwszy z naszych antenatów zadał banalne z pozoru pytanie: po co (jesteśmy)?, w jakim celu (istniejemy)? i zaczął rozważać inne, egzystencjalne w opinii filozofów dylematy. Komunikacja, także w tych sprawach, możliwa jest poprzez język. Na naszej szerokości geograficznej i w naszej przestrzeni językowej Słowianie czasem bardzo skomplikowali swoją gramatykę, ale my, Polacy poszliśmy dalej i w deklinacji umieściliśmy przypadek *celownik*, z pytaniami komu? czemu?, które może egzystencjalne w swej wymowie nie są (bardziej podkreślają przypisanie, ukierunkowanie), ale semantycznie wyraźnie uwypuklają cel.

Ta część prowadzonych przez nas rozważań poświęcona jest problematyce celów i zadań, jakie stoją przed szkołą. Pokażemy tutaj, że cele i zadania szkoły to nie tylko kwestia leksyki, semantyki czy systemu prawnego. To także konsekwencja dorobku nauki w tym obszarze. Stąd w pierwszej kolejności skupimy się na pokazaniu, jak można rozumieć pojęcie celu i pojęcie zadania, jak w świetle nauki, zwłaszcza polskiej prakseologii, można postrzegać te pojęcia. Przyjęte przez nas założenia staną się podstawą do ukazania współczesnych sposobów myślenia o organizacjach i sposobach kierowania nimi. Następnie omówimy cele i zadania w świetle prawa. Zamiast podsumowania prowadzonych tutaj rozważań proponujemy Czytelnikowi analizę wybranego studium przypadku.

Tytułem wprowadzenia do poniższych rozważań pragniemy podkreślić, że cele, jakie stoją przed szkołą pełnią wielorakie funkcje. Poza dopełnianiem misji szkoły poprzez wyznaczanie kierunków jej pracy, poza realizacją ustawowych dyrektyw i porządkowaniem procedur statuujących samą organizację, pełnią one także inne, nie zawsze uświadamiane funkcje. Po pierwsze, dostarczają wskazówek i pozwalają nadać jednolity kierunek działaniom ludzi pracujących w organizacji (szkole). Wytyczone cele pozwalają wszystkim zrozumieć, dokąd organizacja zmierza i dlaczego osiągnięcie pewne docelowego stanu jest tak ważne. Po drugie, praktyka ustalania celów silnie oddziałuje na inne aspekty planowania. Skuteczne ustalanie celów sprzyja dobremu planowaniu, a ono z kolei ułatwia ustalanie celów w przyszłości. Po trzecie, cele mogą być źródłem motywacji dla pracowników organizacji. Konkretne cele, o umiarkowanym stopniu trudności, mogą motywować ludzi do intensywnej pracy, zwłaszcza jeśli osiągnięcie celu może zostać nagrodzone. Po czwarte, cele to skuteczny mechanizm oceny i kontroli. Oznacza to, że przyszłe wyniki będzie można ocenić na podstawie stopnia osiągnięcia wytyczonych dziś celów (Griffin, 2004, s. 212-213).

Cel i zadanie – przybliżenie pojęć i związków między nimi

Szkoła jako organizacja publiczna realizując swoje statutowe zadania w obszarze oświaty, przyczynia się do osiągania stawianych przed nią celów. Publiczny charakter szkoły pozwala jej też pomagać w osiąganiu celów pojedynczych jednostek z nią związanych: uczniów, ich rodziców, nauczycieli, a nawet państwa[35]. Pojawia się zatem pytanie: czym jest ów cel? Wraz z tak określonym pytaniem warto uwagę skierować na pytania o to, ja-

[35] Choć państwa, lub ich plenipotenci, nie zawsze swoje cele osiągały uczciwie, stosując różnej maści indoktrynację.

kie są sposoby interpretacji pojęcia celu w nauce i jak można osiągać cele, co sprzyja ich osiąganiu, zwłaszcza celów, które są ważne dla organizacji, w naszym przypadku – dla szkoły.

Cel jest jedną z podstawowych kategorii w rozważaniach teleologicznych. Dotyczy on stanów mających nastąpić w przyszłości, co pozwala tym samym projektować, planować i określać kierunek pożądanych działań. W najogólniejszym rozumieniu cel to punkt, do którego jest skierowane jakieś działanie.

Zdaniem Tadeusza Pszczołowskiego, który poświęcił problematyce celu sporo swoich badań, kontynuując i rozwijając studia Tadeusza Kotarbińskiego, „celem nazywamy zamierzone zdarzenie – stan rzeczy albo zmianę, które w przyszłości wywoła świadomie działający człowiek" (1982b, s. 184-185).

T. Pszczołowski definiując pojęcie celu, uwypuklił kilka właściwości składających się na rozumienie celu. I tak, według Pszczołowskiego:

1. „Cel ma indywiduum, a tym indywiduum, które nas najbardziej interesuje, jest człowiek (…),
2. Właściwie to nie ma celu, a jest człowiek, który sobie wyobraża, tworzy w umyśle wizję tego, co będzie w przyszłości, co on sam zrobi albo wespół z innymi,
3. Cel to zdarzenie, którego sprawcą będzie człowiek, jeżeli zrobi to, co ma zrobić. Jeżeli nie zrealizuje wyobrażonego zdarzenia, jeżeli będzie tylko chciał, wybrukuje piekło swymi najlepszymi chęciami. Od chęci, zamiarów do celu będzie daleko,
4. Czy to był cel czy tylko zamiar, dowiadujemy się najpewniej *ex post*, cel wtedy staje się wynikiem; działanie, w którym cel przekształca się w wynik, nazywamy skutecznym,
5. Jeżeli mówimy, że jakiś zespół ma cel, to należy rozumieć dystrybutywnie – każdy z członków zespołu ma taki sam cel. Jeżeli nie taki sam, to bardzo podobny. Cel jest zazwyczaj czymś złożonym, wobec tego każdy człowiek ma inny ich kompleks, ale w nim przynajmniej jeden będzie praktycznie taki sam jak cel innych członków zespołu. Wtedy mamy w zespole zgodne cele; jeżeli zaś jedne cele będą sprzeczne z drugimi, wtedy na tej podstawie wyróżnimy dwa walczące ze sobą podzespoły (…)" (Pszczołowski, 1982a, s. 55-56).

T. Pszczołowski starał się wykazać, że tak określone jak wyżej wyróżniki celu nastręczają wiele kłopotów, zwłaszcza wówczas, gdy podejmuje się odpowiedź na pytanie o cele organizacji. Autor stwierdził: „Aby było konsekwentnym, nie powinno się właściwie mówić o celach organizacji, tylko o celach indywidualnego człowieka. T. Kotarbiński wolał pisać o powodzeniu organizacji, twórca prakseologicznej teorii organizacji, Jan Zieleniewski – o zadaniach. A jeżeli już padło słowo cel organizacji, to chodziło o jakiś zespół wykonujący proste czynności, np. ludzie porządkują trawniki przed domem. Celem tego [zorganizowanego] zespołu jest uporządkowanie trawników i każdy z uczestników ma cząstkowy cel, składający się na uporządkowanie trawników. Celem drużyny piłkarskiej jest wygranie spotkania i celem każdego gracza jest wygrana, zgodnie z podziałem funkcji obrończych i napastniczych. Ale w większych organizacjach jest trudno podać taki wspólny cel organizacji, który by podzielali wszyscy jej członkowie" (Pszczołowski, 1982a, s. 55-56)[36].

Zwróćmy uwagę, że w tych rozważaniach obok celów pojawiają się, przywoływane już w tej książce, zadania. Nie mniej, zdaniem uczonego, z celami wiąże się integralnie ocena celowościowa podejmowanych działań, choć autor nie doprecyzowuje, czy chodzi mu o ujęcia czynnościowe, czy zadaniowe. Jak wiemy, w życiu często pojawia się pytanie domagające się celowościowej oceny planowanego działania. Według Pszczołowskiego „Jeżeli (…) uogólnimy zagadnienie i zastanowimy się nad elementami oceny i jej podstawami, to zazwyczaj:

1. mamy określony cel,
2. proponujemy takie, a takie działanie,
3. stwierdzamy, że to działanie prowadzi albo nie prowadzi do celu,
4. tę ocenę celowości albo niecelowości proponowanego działania opieramy na jakimś twierdzeniu prawdziwym lub prawdopodobnym, stanowiącym dla danej oceny podstawę teoretyczną.

Propozycję uznaliśmy za niewłaściwą, tj. oceniliśmy negatywnie celowość określonego postępowania ze względu na wiarygodną podstawę teoretyczną, Jeżeli na ocenie negatywnej nie chcemy skończyć, formułujemy pozytywną dyrektywę praktyczną: jeżeli chcesz osiągnąć cel, to wykonaj takie a takie działania" (tamże, s. 79).

[36] Nie jest wykluczone, że w szkole także – z uwagi na jej złożoność – „firmowanie" różnych celów przez poszczególnych członków jej społeczności, może oznaczać kłopoty z ich ujednolicaniem. Przykładowo, część rodziców chce, by uczniowie podczas lekcji mieli pod ręką telefon komórkowy z uwagi na potrzebę szybkiego z nimi kontaktu, część zaś uważa, że jest to zupełnie zbędny gadżet, który rozprasza uwagę ich pociechy w czasie zajęć szkolnych. Jak widać cele i motywacje obu tych grup są sprzeczne i szkoła musi umieć znaleźć optymalne rozwiązanie.

W tych rozważaniach pojawia się nowy termin: działanie[37]. Zieleniewski (1969) owo działanie definiuje tak: „określiłem je jako *zachowanie się umyślne i zmierzające do celu*. (…) Zastępujemy w nim mianowicie przymiotnik *umyślne* określeniem *dowolne* (zachowanie się). Wyraz *umyślne* sugeruje bowiem, że zachowujący się podmiot *umyślił sobie*, iż się tak właśnie zachowa, a więc, że ma świadomość przyjętego celu zastosowanych środków. (…) Natomiast wyrażenie *zachowanie się dowolne* oznacza dla nas tylko, że podmiot działający ma mniej lub bardziej wyraźne poczucie swobody wyboru swego zachowania się, poczucie, że można się zachować tak albo inaczej, że *gdyby chciał* mógłby wybrać inny sposób zachowania się. Tak pojmowane dowolne zachowanie się to – oczywiście – zgoła coś innego niż zachowanie się *jakiekolwiek*" (Zieleniewski, 1969, s. 163-164).

Zatem z celem w życiu człowieka i organizacji możemy także wiązać owo działanie celowościowe, często ukryte w pytaniu: po co? Jednocześnie działalność wiodąca do osiągnięcia celu, do sukcesu to działalność, w której człowiek na ogół dokładnie zdaje sobie sprawę z celu swego wysiłku. Jeżeli cel jest daleki, to nie zawsze da się go osiągnąć drogą bezpośrednią. Zjawiają się więc, jak pokazuje Pszczołowski (1982a), cele bliższe i dalsze, prowadzące do celu ostatecznego, które trzeba niekiedy po drodze zrealizować. Często zresztą owe cele nie są aż tak odległe. Okazuje się, że czasem nawet bliskiego celu nie można osiągnąć wprost, najprostszą drogą, i wypada stosować drogę okrężną (tamże, s. 25). Stąd, aby kończyć szkołę najpierw trzeba otrzymać promocję do klasy drugiej a potem trzeciej, choć, w wyjątkowych przypadkach, możliwe są przecież krótsze rozwiązania.

Innej kategoryzacji celów sprzyja uświadomienie sobie, że są czynności, które mają cel zewnętrzny, i takie, które takiego celu nie mają. „Człowiek, który działa z celem zewnętrznym, wie, co chce osiągnąć, i po to właśnie działa. Nie robi czegoś ot tak sobie, byle czymś się zająć albo tylko dla przyjemności, jaka wiąże się z wykonywaniem tych czynności. Czasami jednak bywa inaczej. Oto młodzi ludzie włóczą się bezmyślnie po ulicach (…). Czy czynności, jakie wykonują (…), mają jakiś cel? Otóż, wbrew pozorom mają, ale cel ten nie leży poza czynnością lecz w niej samej, jest wewnętrznym celem rozpatrywanego działania (spacer, przejażdżka rowerem, kąpiel w rzece, budowanie zamków z piasku itd.)" (Pszczołowski, 1982b, s. 11). Wydaje się, że zasadnym byłoby przywołać w tym miejscu odwieczny już dylemat: czy szkoła ma uczyć czy nauczyć? I ostatecznie, co ten czasownik, raz w trybie niedokonanym, a drugi w trybie dokonanym, dla każdego z nas oznacza.

Przy budowaniu celów możemy mieć do czynienia z celami głównymi (zapisanymi w jakimś strategicznym dokumencie) i z celami ubocznymi, które mają wymiar krótkoterminowy, może nawet doraźny. Zwróćmy zatem uwagę na to, że cel główny można określić jako antycypowany stan rzeczy na tyle ważny dla działającego, że dla samego celu jest on gotów podjąć działanie. Zaś cel uboczny to stan rzeczy uważany również za pożądany i do którego także dąży w podjętym działaniu, lecz nie tak ważny, by był on gotów podjąć działanie dla niego samego. Bywa jednak i tak, że szereg celów „końcowych" (ze względu na rozpatrywany przedział działania i oceny) ma charakter celów nie tylko „współrzędnych", ale i równorzędnych: a każdy z nich może odpowiadać definicji celu głównego (Zieleniewski, 1969, s. 182). Jeżeli celem szkoły są jak najlepsze wyniki egzaminacyjne jej uczniów, to czy ich udział (z sukcesem) w toku nauki w konkursach lub olimpiadach przedmiotowych przybliża do tego celu głównego? Choć dla niektórych uczniów sukces w olimpiadzie, podnoszący szanse w procesie rekrutacji na studia, może być celem samym w sobie. W działaniach tego rodzaju przedmiotem zainteresowań jest także skuteczność celów, ów sukces różnie przecież mierzony. Poszukuje się więc kwintesencji skuteczności, doradzając dobieranie tylko takich środków, które rzeczywiście prowadzą do celu, czyli sprzyjają skuteczności (Pszczołowski, 1982b, s. 16). Wszak cel w pewien sposób z góry określa środki działania. Powinny one jednak zawsze odpowiadać jego wymiarom (tamże, s. 27).

Zadania dyrektora szkoły omówiliśmy szerzej w rozdziale 1.4. Teraz spróbujemy to, co wówczas zawarliśmy w treści powiązać z tym, co wyżej, ale zanim do tego przejdziemy, zauważmy, że Tadeusz Kotarbiński proponowaną tu rzecz ujmował następująco: „Wyliczywszy np. główne względy pod którymi można rozróżniać zadania, mianowicie cele zadań, rodzaje prac zadawanych, przedmioty (rzeczy i ludzi), którymi trzeba będzie

[37] UFP, art. 2.: *Ilekroć w ustawie jest mowa o układzie zadaniowym – rozumie się przez to zestawienie odpowiednio wydatków budżetu państwa lub kosztów jednostki sektora finansów publicznych sporządzone według funkcji państwa, oznaczających poszczególne obszary działań państwa, oraz:*
a) zadań budżetowych grupujących wydatki według celów,
b) podzadań budżetowych grupujących działania umożliwiające realizację celów zadania, w ramach którego podzadania te zostały wyodrębnione – wraz z opisem celów tych zadań i podzadań, a także z bazowymi i docelowymi miernikami stopnia realizacji celów działalności państwa, oznaczającymi wartościowe, ilościowe lub opisowe określenie bazowego i docelowego poziomu efektów z poniesionych nakładów.
A więc w układzie funkcjonalnym w ustawie o finansach publicznych zadania (budżetowe) dzielą się na podzadania, te zaś na działania. Tym samym wchodzą w instytucję zadań, wraz nimi (i podzadaniami) uczestnicząc w osiąganiu przez organizację celów, wynikających przecież z jej misji i wizji.

się zajmować, wreszcie taką lub inną lokalizację prac w przestrzeni podkreśla konieczność wyboru właściwej hierarchii podziałów zadań, przy ustawianiu zakresów i operacji kierownictwa" (tamże, s. 432).

Przywołany cytat pokazuje, że T. Kotarbiński bardziej widział cele zadań, niż zadania realizowane, aby osiągnąć jakieś cele. Sprawa nie jest błaha, gdyż nie zawsze i nie w każdym współczesnym rozwiązaniu uwypuklane jest takie powiązanie. Wydaje się, że czym innym, w wymiarze semantycznym, ale i realnym, jest realizowanie zadań dla osiągnięcia przyjętych celów, a nieco inaczej można rozumieć cele zawarte w istocie podejmowanych zadań, pozwalające zrozumieć ich sens i wewnętrzną logikę.

Zieleniewski powiada zaś, że szczególnym przypadkiem celu jest *zadanie*, jest to – w jego terminologii – cel zaakceptowany ze świadomością, został ustalony przez kogo innego (*zadany*) – por. (Zieleniewski, 1967, s. 211). W tej definicji ekwilibrystyka leksykalna zaciera jednak sam przekaz. Warto przeczytać jego dyskusję, która relacjonuje inne ujęcia zagadnienia. Autor pisze, że „inaczej *zadanie* w odróżnieniu od *celu* rozumie T. Wójcik, według którego (…) *zadaniem* działającego jest wytwór, a *celem* – użytkownik wytworu" (Wójcik, 1963, s. 28). W języku mniej rygorystycznym (…) powiedzielibyśmy, że *zadaniem* danego działania jest jego bezpośredni rezultat *(dzieło),* a celem to, czemu ten rezultat ma służyć. Nieco podobne zróżnicowanie prezentował M. Mazur: „Zadaniem urządzenia jest przeprowadzenie wymaganego procesu. Celem zaś jest zamierzony wynik tego procesu" (Mazur, 1961, s. 139). Zieleniewski pisze, że nie chciałby zrezygnować z rozróżniania celów *spontanicznie* przyjętych i celów *zadanych* i już od wielu lat terminem *zadanie* wyróżniał *cele zadane z zewnątrz* (Zieleniewski, 1969, s. 180).

Autorzy przywoływanej tu wielokrotnie książki *Kierowanie*, piszą, że „cele organizacji wyznaczają jej główny kierunek. Mówiąc o *celach* będziemy uwzględniać jej rolę, misję i zadania (…), jednakże w literaturze przedmiotu występuje ich nakładanie się i pewne rozbieżności w ich stosowaniu. Na przykład wielu autorów i kierowników używa pojęć *cele* i *zadania* zamiennie. Ważniejsze jest więc zrozumienie idei leżących u podłoża tych terminów niż precyzyjne ich rozróżnianie (Stoner, Wankel, 1994, s. 96). To istotne zastrzeżenie, które dla naszych rozważań będziemy tu konsekwentnie przywoływać.

Cele i zadania szkoły w świetle prawa

W analizie celów i zadań szkoły będziemy wierni ujęciu zawartemu w art. 60 ustawy o systemie oświaty, iż „statut szkoły lub placówki publicznej powinien określać w szczególności nazwę i typ szkoły lub placówki oraz ich cele i zadania" (USO, art. 60, ust. 1 pkt 1). Gdyby ustawodawca chciał, tropem Kotarbińskiego, sygnalizować cele zadań, to zapewne tak by to ujął, ale w ustawie mamy cele i zadania w takiej właśnie kolejności. Są to więc bez wątpienia cele szkoły i zadania, których realizacja te cele pozwala osiągnąć.

Konstytucja Rzeczypospolitej w art. 70, choć nie wprost, deklaruje następujące, dające się zidentyfikować, cele zorganizowania całego systemu oświaty, a w szczególności szkół i placówek oświatowych, w tym zapewnienie:

1) bezpłatnej nauki w szkołach publicznych,
2) każdemu Polakowi prawa do nauki,
3) nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi,
4) obywatelom i instytucjom prawa zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych,
5) obywatelom powszechnego i równego dostęp do wykształcenia,
6) realizacji obowiązku nauki do 18. roku życia,
7) rodzicom wolność wyboru dla ich dzieci szkół innych niż publiczne,
8) sposobu wykonywania obowiązku szkolnego,
9) systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów,
10) udziału władz publicznych w finansowaniu szkół niepublicznych.

Cele są tu dość zasadnicze, a zadania, jakie muszą być zrealizowane, by je osiągać/osiągnąć są rozpisane w kilkuset aktach prawa powszechnie obowiązującego. Wydaje się też, że kluczowym dla zidentyfikowania bardziej szczegółowych celów funkcjonowania oświaty i, w szczególnym ujęciu szkoły/placówki, jest analiza preambuły do ustawy o systemie oświaty. Można więc z niej wyprowadzić następujące cele:

1) zapewnienie całemu społeczeństwu udziału w dobru wspólnym, jakim jest oświata,
2) zorganizowanie nauczania i wychowania przy spełnianiu warunków

a) respektowania chrześcijańskiego systemu wartości i
b) przyjęciu za podstawę uniwersalnych zasad etyki,
3) kształceniu i wychowaniu młodzieży tak, by służyły
a) rozwijaniu poczucia odpowiedzialności,
b) miłości ojczyzny,
c) poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym
d) otwarciu się na wartości kultur Europy i świata
e) zapewnienie każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju,
4) przygotowanie ucznia do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Państwo, aby zapewnić sobie bieżącą kontrolę (monitoring) osiągania wymienionych celów, organizuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami oraz placówkami doskonalenia nauczycieli w celu realizacji zadań, o których mowa w art. 5 ust. 7[38] (OSO).

Ponieważ zadania adresowane wprost do dyrektora zostały już pokrótce omówione, skupimy się w tym miejscu na zadaniach adresowanych do jednostek stanowiących pomost między państwem, a szkołami/placówkami oświatowymi – do organów je prowadzących i finansujących, w znakomitej większości do jednostek samorządu terytorialnego (choć nie tylko). Ustawa kategorycznie i dyrektywnie stanowi, że „zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej, jest zadaniem oświatowym:
1) gmin – w przedszkolach oraz szkołach, o których mowa w art. 5 ust. 5;
2) powiatów – w szkołach i placówkach, o których mowa w art. 5 ust. 5a;
3) samorządów województw – w szkołach, placówkach, zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli oraz kolegiach pracowników służb społecznych, o których mowa w art. 5 ust. 6.

Ale zadaniem oświatowym gminy jest także zapewnienie dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o której mowa w art. 94a ust. 4[39]". W tak ujętym przepisie zadaniem oświatowym nie jest prowadzenie szkół i placówek oświatowych, a zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej, co możliwe jest w naszej kulturze właśnie w szkołach i placówkach, choć – z uwagi na gwarantowaną w Konstytucji RP różność podmiotów – tak w szkołach/placówkach publicznych jak i niepublicznych. Są to te same zadania, realizowane na zlecenie tych samych podmiotów (jst lub państwo), za takie same pieniądze, choć zapewne w odmienne sposoby, co zaspokaja np. różne cele stawiane szkołom przez rodziców uczniów. Nie należy tej dyspozycji mylić z treścią odpowiednich ustępów art. 5 USO[40], iż zakładanie i prowadzenie publicznych szkół i placówek oświatowych należy odpowiednio do zadań własnych odpowiednich poziomów samorządu lokalnego i regionalnego oraz odpowiednich ministrów. Tak założone szkoły, podkreślmy to wyraźnie: publiczne, mogą być dopiero wypełnione treścią zapewnienia kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej. Są to więc zadania pozwalające osiągać cele zapisane w Konstytucji RP i ustawie, przypisane przecież organom prowadzącym, ale niemożliwe do zrealizowania, bez kategorycznego udziału w tym owych szkół/placówek. Świadomość, że powołano nas jako szkołę do istnienia przede wszystkim dla realizacji tych zadań i osiągania ogólnonarodowych celów, winna stanowić fundament samoświadomości szkoły[41].

Tak jak zadania związane z zapewnieniem kształcenia, wychowania i opieki, mimo że przypisane organom prowadzącym tak naprawdę realizowane są przez szkoły do tego powołane, tak i następne, przywołane niżej, są obciążone podobnym imperatywem – formalnie, to zadanie gminy, powiatu czy stowarzyszenia, ale *de*

[38] USO, art. 5 ust. 7. Organ prowadzący szkołę lub placówkę odpowiada za jej działalność. Do zadań organu prowadzącego szkołę lub placówkę należy w szczególności:
1) zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
2) wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie;
3) zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej, w tym w zakresie wykonywania czynności, o których mowa w art. 4 ust. 3 pkt 2-6 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz.U. z 2002 r. nr 76, poz. 694, ze zm.), i organizacyjnej szkoły lub placówki;
4) wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych.

[39] USO, art. 5a

[40] USO, art. 5 ust. 5-5e

[41] GMINA w art. 7 wymienia dwadzieścia zadań własnych, których realizacja pozwala na zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty. Zadania te realizują różne podmioty – publiczne i niepubliczne, w tym *non profit*, a wójt i rada gminy zarządzają całością, administrują nią, korzystając ze struktur administracji publicznej, choć wójt także „kieruje bieżącymi sprawami gminy oraz reprezentuje ją na zewnątrz" (art. 31).

facto realizuje je w szkole jej dyrektor. „Do zadań organu prowadzącego szkołę lub placówkę należy w szczególności[42]:

1) zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki,
2) wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie,
3) zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej, w tym w zakresie wykonywania czynności, o których mowa w art. 4 ust. 3 pkt 2-6 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości[43], i organizacyjnej szkoły lub placówki,
4) wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych".

Wymienione zadania mają wspomnianego już adresata, tylko że to na dyrektorze szkoły/placówki spoczywa domniemany obowiązek upominania się o zrealizowanie poszczególnych działań, przekazanie środków na niezbędne zakupy lub usługi, zapewnienie stosownego wyposażenia lub zorganizowanie odpowiedniej procedury. Czyli zadanie nie moje, zdaniem dyrektora, ale nie wolno mu o nim zapominać.

W celu wykonywania wyżej wymienionych zadań organy prowadzące szkoły i placówki mogą tworzyć jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół i placówek lub organizować wspólną obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną prowadzonych szkół i placówek. Tym razem mamy do czynienia z upoważnieniem, które dopuszcza odstępstwo od ustawy o rachunkowości i dozwala na inną, niż podstawowa, obsługę finansową. Niby rzecz funkcjonująca poza dyrektorem, ale w sytuacji przyjęcia jednego z tych rozwiązań, kwestia organizacji pracy szkoły i odpowiedzialności ustawowej dyrektora z tytułu realizacji planu finansowego musi być inaczej rozwiązana. Nakłada to na niego inne, przeorganizowane działania i procedury.

O tym, że w szkole/placówce realizuje się różnie rozumiane przez ustawodawcę zadania oświatowe potwierdza inny przepis USO[44]: „środki niezbędne na realizację zadań oświatowych, w tym na wynagrodzenia nauczycieli oraz utrzymanie szkół i placówek, zagwarantowane są w dochodach jednostek samorządu terytorialnego". Przepis ten ma wiele konsekwencji. Pierwszą z nich jest to, że wypłacanie wynagrodzeń nauczycielom jest zadaniem, choć nie bardzo wiadomo, komu przypisanym, domyślnie – organowi prowadzącemu (lub w przypadku szkół niesamorządowych – organowi dotującemu), bo to on dysponuje dochodami jednostki samorządu terytorialnego. Dochody jednostki samorządu terytorialnego są pojęciem bardzo ogólnym, dlatego trudno precyzyjnie wskazać źródło środków przeznaczonych na wynagradzanie nauczycieli. Dodajmy, że w obszarze finansowania usługi oświatowej to najbardziej kosztochłonny wydatek.

Kolejne zadanie, formalnie przypisane organowi prowadzącemu, może być dla dyrektora szkoły źródłem dodatkowych zadań, a jakość ich wykonania może w przyszłości rzutować na wiele spraw i praw związanych z funkcjonowaniem 'jego' szkoły. „Organ wykonawczy jednostki samorządu terytorialnego, w terminie do dnia 31 października, przedstawia organowi stanowiącemu jednostki samorządu terytorialnego informację o stanie realizacji zadań oświatowych tej jednostki za poprzedni rok szkolny, w tym o wynikach sprawdzianu i egzaminów[45], (…) w szkołach tych typów, których prowadzenie należy do zadań własnych jednostki samorządu terytorialnego". Informacjom tym poświęcono w ostatnim czasie wiele uwagi, ale warto mieć świadomość, że źródłem wspomnianej informacji są dane przekazane przez dyrektorów szkół. Od ich doświadczenia, mądrości, 'wyczucia', empatii i wielu innych jeszcze czynników zależy często jakość i zawartość owego dokumentu. Odnosimy wrażenie, że dyrektorzy polskich szkół mają tego świadomość, ale warto sprawę w tym miejscu uwypuklić (*Informacje oświatowe*, 2012).

Ostatnim z omawianych tu zadań przypisanych tym razem bezpośrednio dyrektorowi szkoły[46] jest organizowanie przez publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja nauki religii na życzenie rodziców, a przez publiczne szkoły ponadgimnazjalne na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów. Wspominamy o tym nie dla uwypuklenia szczególności tego zadania, ale by uświadomić, że bez organizacyjnego i finansowego wsparcia organu prowadzącego dyrektor szkoły nie jest w stanie wywiązać się z tego zadania.

[42] USO, art. 5 ust. 7 zdanie drugie
[43] Dz.U. z 2002 r. nr 76, poz. 694, ze zm.
[44] USO: art. 5 ust. 3
[45] USO: art. 5 ust. 5
[46] USO: art. 12 ust. 1

Studium przypadku zamiast pointy

Osiąganie wytyczonych na bazie misji szkoły celów to realizacja zadań przypisanych do tych celów. Z analizy statutów zamieszczonych na internetowych stronach szkół i placówek można wywnioskować, że rozumienie tych zależności, posiadanie w tym zakresie kompetencji i umiejętności zespołów nauczycielskich pod kierunkiem dyrektorów szkół, przy wsparciu rodziców i uczniów, nie należy do najmocniejszych stron organizacji i funkcjonowania polskich szkół. Skoro więc na wejściu pojawia się problem, to trudno prognozować racjonalne realizowanie w praktyce szkolnej zadań oświatowych wynikających choćby tylko z ustawy o systemie oświaty. Trudno też zakładać, że wszystkie wytyczone w szkole cele będą wypełnione odpowiednimi zadaniami pomagającymi, a nawet umożliwiającymi ich osiągnięcie. Skupmy się więc jeszcze na chwilę na studium konkretnego przypadku.

Zacytowany fragment statutu szkoły prezentuje tylko jeden cel – z zakresu kształcenia. Cel może nie jest zbyt konkretny, ale w połączeniu z kwantytawnymi wskaźnikami zadań do niego przypisanych prezentuje się bardzo konkretnie. Każde z trzech przytoczonych z §12 zadań ma swój miernik (EWD, wyniki uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz udział w życiu kulturalnym społeczności lokalnej) oraz wskaźnik (wynik egzaminacyjny i edukacyjna wartość dodana, oczekiwany wzrost ocen uczniów ze SPE oraz minimalna oczekiwana ilość udziału w wydarzeniach tzw. kultury wyższej). Tak opisane zadania są rozliczalne, ale też umożliwiają ich korekty w przyszłości. Zwróćmy uwagę, że statut zawiera przepisy otwierające go na nowe sytuacje, wyzwania i umożliwiające w przyszłości korekty wskaźników przyjętych do konkretnych mierników. Takie powiązania i rozwiązania dowodzą zrozumienia jednego z ważniejszych dla menedżera i lidera obszarów mocno rzutujących na przyszłość szkoły.

ROZDZIAŁ 2: Cele i zadania gimnazjum
(fragmenty)

§12. Poza wymienionymi w przepisach prawa powszechnie obowiązującego celami Gimnazjum stara się osiągać także wymienione niżej cele:

1. Kształcić uczniów w zakresie podstaw programowych dla jak najskuteczniejszego przyswajania wiedzy, umiejętności jej wykorzystania w życiu codziennym oraz formowania u uczniów postaw jej uzupełniania przez całe życie i efektywnego wykorzystania w codziennym działaniu (…).

§13. Cele wymienione w §12 społeczność szkoły osiąga między innymi realizując zadania:

1. W zakresie kształcenia:

1) Praca z uczniami na takim poziomie, by na zakończenie cyklu edukacyjnego absolwenci każdego rocznika osiągali przeciętne wyniki edukacyjne z każdego egzaminu na poziomie co najmniej 105% potencjału krajowego i przy EWD na poziomie co najmniej +0,5;

2) Organizowanie w każdym roku szkolnym odpowiedniej liczby zespołów dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby w wyniku pracy w nich po każdym semestrze uczniowie uzyskiwali wyniki mierzone w skali szkolnej co najmniej o 0,5 oceny wyższe;

3) Organizowanie w każdym cyklu edukacyjnym co najmniej jednego wspólnego dla oddziału klasowego pobytu w teatrze, operze (teatrze muzycznym) i muzeum (…).

§14. Poza celami wymienionymi w §12 i zadaniami wymienionymi w §13 Szkoła w planie pracy na każdy rok szkolny, w ramach dostępnych środków, może przyjąć dodatkowe cele i realizujące je zadania, dbając o to by sformułowane i realizowane były w sposób efektywny, określając mierniki i wskaźniki ich wykonania.

§15. Szczegółowe programy, formy i zasady realizacji zadań Szkoły określają instrukcje ustalane przez Dyrektora Szkoły, po zasięgnięciu opinii Rady Pedagogicznej, Samorządu Uczniowskiego i Rady Rodziców.

3.5. Wymienność i koherentność ról

Aby spojrzeć z dystansu na zaprezentowane przez nas poglądy na role dyrektora, które przychodzi mu realizować w szkole, ich wzajemne przenikanie się, a czasem i wykluczanie, warto zacząć od niby niezwiązanej z omawianą problematyką anegdoty. Dyrektor jednej z zasadniczych szkół zawodowych kształcących kamieniarzy-brukarzy, inżynier kamieniarstwa, odbył odpowiednie szkolenia w celu uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Mimo iż miejsce w szkole miał, a nawet objął w niej stanowisko kierownicze, to uzasadniał to mniej

więcej tak: „Kiedyś najbardziej pogardzanymi zawodami był brukarz (*jak się nie będziesz uczył, ulice będziesz brukował!*) i nauczyciel (*obyś cudze dzieci uczył!*). Ponieważ wykonuję oba te zawody jednocześnie, chciałem jak najlepiej je zrozumieć". To dość szczególna refleksja nad profesjonalizmem, zawodowstwem, perfekcyjnością. Ciekawi jesteśmy, jak wielu dyrektorów rozważa swoją pozycję w szkole w kontekście wszystkich funkcji i ról zawodowych.

Zanim wrócimy do spraw polskich warto rzucić kilka spojrzeń na to, co w innych krajach. Jacek Pyżalski pisze: „Tucker i in. (2012) wskazują, że odpowiedzialność dyrektora szkoły za efekty jej funkcjonowania (najczęściej rozumiane właśnie jako wyniki uczniów w nauce) nabrała podczas ostatnich dwóch dekad w Stanach Zjednoczonych (choć w ostatniej dekadzie w Europie także) szczególnego znaczenia. Sytuacja taka jest efektem oczekiwań społecznych w tym zakresie, ale także paradygmatu skuteczności i efektywności, który wkroczył także w sferę edukacji. Oczywiście podejście takie jest bardzo ograniczone i bywa na gruncie pedagogiki krytykowane jako redukcjonistyczne – jednak jest ono coraz częściej obecne w Stanach Zjednoczonych i krajach Unii Europejskich" (Pyżalski, 2014, s. 12). Pamiętać jednak trzeba, że czym innym są postulaty badaczy, wynikające z obserwacji rzeczywistości, czym innym konkretne kompetencje i uprawnienia dyrektorów szkół, a jeszcze czym innym praktyka i stosowanie w codziennej pracy owych wytycznych.

Dyrektor szkoły w Stanach Zjednoczonych to *principal*, ale także: *head teacher* (co często wynika z lokalnych statutów i rozwiązań systemowych), zajmuje się przede wszystkim organizacją procesu dydaktycznego, rozumianego jako kształcenie, wychowanie i opieka. Natomiast sprawami kadrowymi (zatrudnianiem nauczycieli i nie tylko), organizacją dowozu uczniów, sprawami materialnymi i finansowymi szkół w dystrykcie zajmuje się superintendent. W tej sytuacji odpowiedzialność amerykańskiego dyrektora za efekty pracy rozumianej jako wyniki pracy uczniów wydaje się ze wszech miar zasadna i logiczna. Polski dyrektor też ma w tym zakresie swoje zobowiązania, z czego jest rozliczany chociażby podczas ewaluacji zewnętrznej.

W Europie występują zasadnicze różnice zarówno w zakresie przyczyn wprowadzania autonomii[47] szkół, jak i czasu jej wdrażania. Trudno zatem się dziwić, że w roku 2011 dziedziny, w zakresie których szkoły posiadają samodzielność, także zasadniczo się różnią. Ze szczegółowej analizy informacji na temat wolności decyzyjnej przyznawanej szkołom w ramach zarządzania zasobami ludzkimi i finansowymi wynika, że w niektórych państwach jest ona szersza niż w innych oraz że istnieją obszary działalności, w których przyznaje się ją chętniej niż w innych. W 11 krajach UE[48] szkołom przyznaje się duży zakres swobody w obu tych dziedzinach. Podobna sytuacja panuje na Węgrzech i w Polsce, ale w państwach tych wiele decyzji musi być zaakceptowanych przez władze wyższego szczebla lub podjętych zgodnie z przyjętymi wytycznymi. W Danii, Holandii i Finlandii sytuacja jest bardziej zróżnicowana, ponieważ to odpowiednie władze decydują o tym, czy dawać szkołom uprawnienia w zakresie wszystkich obszarów zarządzania (Holandia) czy tylko w niektórych dziedzinach (Dania i Finlandia).

W mniejszości są państwa, w których szkoły mają bardzo niewielką samodzielność w zakresie finansów i zasobów ludzkich. Jest tak przede wszystkim w Niemczech, Grecji[49], Francji (ISCED 1), Luksemburgu (ISCED 1) i na Malcie. Na Cyprze i w Turcji szkoły nie mają pełnej dowolności w uczestnictwie w zarządzaniu ze strony nauczycieli i personelu administracyjnego, jak również rodziców, uczniów i społeczności lokalnej choćby poprzez rady szkolne, rady uczniowskie i zgromadzenia nauczycieli (*Kluczowe dane*, 2012, s. 49).

Jednocześnie obowiązki zespołów odpowiedzialnych za zarządzanie placówką są różne, od zwykłego zastępowania dyrektora podczas jego nieobecności oraz zarządzania administracyjnego lub finansowego, po koordynowanie określonych obszarów nauczania i zarządzanie określonymi zadaniami. Na przykład w Portugalii rada szkoły składa się z przedstawicieli kadry nauczycielskiej i administracyjnej, rodziców, uczniów, władz lokalnych i społeczności lokalnych. Rada ta jest strategicznym organem zarządzającym, odpowiedzialnym za zatwierdzanie podstawowych zasad funkcjonowania szkoły, podejmowanie strategicznych decyzji i planowanie, a także za monitorowanie wdrażania swoich decyzji; jest także uprawniona do wybierania i zwalniania dyrektora szkoły, który w związku z tym odpowiada przed radą.

[47] Termin *autonomia* używany w tekstach tłumaczeń z dokumentów i raportów unijnych dotyczy bardziej, co wynika z kontekstu, wolności, samodzielności lub samorządności – w krajach europejskich autonomia szkół w rozumieniu powszechnym raczej nie ma konotacji podobnej do adekwatnego pojęcia na przykład w szkołach wyższych.

[48] Belgia, Republika Czeska, państwa bałtyckie, Irlandia, Włochy – zwłaszcza zarządzanie finansami, Słowenia, Słowacja, Szwecja – z wyjątkiem dofinansowania ze źródeł prywatnych, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna.

[49] Choć przyjęte w roku 2010 ustawodawstwo zapewniło placówkom pełną swobodę w zakresie wydatków operacyjnych.

Kilkanaście krajów powołuje nieformalne grupy doraźne, które na pewien czas przejmują określone zadania przywódcze. W większości tych krajów ten nieformalny podział obowiązków przywódczych uzupełnia funkcje formalnych zespołów kierujących placówką. W niektórych państwach, w ramach projektów pilotażowych, testowane są nowe formy przywództwa – przywództwo rozproszone *(*ang. *distributed leadership)* w szkołach. W innych projekty pilotażowe prowadzą do stopniowego wprowadzania średnich struktur zarządzania, obecnie w dużych szkołach średnich, ale w przyszłości także w szkołach podstawowych. Jednym z celów tych projektów jest wzmocnienie kształcenia i doskonalenia w zakresie przywództwa. Dla przykładu w Austrii redystrybucja zadań pomiędzy formalne i nieformalne zespoły odpowiedzialne za zarządzanie placówką jest także obecnie testowana w ramach projektów i będzie omawiana w ramach planowanego nowego kodeksu pracy dla nauczycieli (*Kluczowe dane*, 2012, s. 117).

Tak więc podstawowe, rozważane tu przez nas role polskiego dyrektora w obszarze zarządzania, administrowania czy menedżmentu prawie nie znajdują porównywalnych zadań, obowiązków, uprawnień czy kompetencji w szkołach amerykańskich czy większości krajów europejskich. Trudno więc znaleźć stosowne badania, porównania czy analizy, które mogłyby stanowić tło, punkty odniesienia lub choćby tylko stwarzały szansę odniesień do systemu polskiego. Badacze starają się od czasu do czasu przypominać o wybranych elementach pracy dyrektora. Rzeczywiście w naszym kraju dyrektor szkoły pełni szereg ról zarządczych (administracyjnych[50]), które nakłada na niego ustawa o systemie oświaty i inne przepisy, jak: kierowanie jednostką w obszarze finansów publicznych, kierowanie zakładem pracy i pracą osób zatrudnionych w szkole czy wydawanie decyzji administracyjnych, ale najwyraźniej brak im w tym zakresie instrumentów i narzędzi, by zagadnienie poddać choćby pobieżnej analizie (Pyżalski, 2014, s. 46 i in.).

Przegląd kompetencji dyrektorów szkół w wybranych państwach Unii Europejskiej (zob. tabela 19) jest tylko próbą zaprezentowania za raportem Unii Europejskiej niektórych obszarów zarządzania szkołą. Pamiętać przy tym trzeba, że wiele krajów traktuje rzecz jako dynamiczną, prawo jest zmieniane i kompetencje ewoluują, stąd dzisiejszy obraz może nieco odbiegać od zaprezentowanego.

Już tylko to zestawienie obejmujące tzw. państwa Starej Unii dowodzi, że mimo usilnych zabiegów, organizacja oświaty i szkół w każdym państwie była i jest inna – to kwestia nie tylko miejscowych potrzeb, ale też tradycji wytworzonych w ciągu lat funkcjonowania oświaty publicznej. Pobieżna tylko analiza pokazuje, że poza Szkocją, w żadnym z tych państw dyrektor szkoły nie miał (i nie ma) w swojej dyspozycji i w swoim zarządzie pełni środków finansowych. Dyskusje polskich dyrektorów z ich europejskimi kolegami o finansach szkolnych prowadzą często do zabawnych *qui pro quo*, gdyż zagraniczni interlokutorzy pod pojęciem planu finansowego (budżetu) rozumieją często drobne kwoty przeznaczone na swobodny zakup książek do biblioteki lub niektórych pomocy szkolnych, nie obejmując przy tym tak kosztochłonnych kierunków, jak wynagrodzenia, media czy transport uczniów. Trudno więc kompetencje czy zadania dyrektorów szkół amerykańskich czy europejskich traktować jako standardy, tym bardziej, że to często ich rozwiązania organizacyjne lub prawne zbliżają się ostatnio do polskich.

Problem, jakie role pełni dyrektor szkoły w Polsce, rozważamy od pierwszych stron tej książki. To dość ciekawe, ale w różnych profesjach wobec stanowisk kierowniczych istnieją różne oczekiwania społeczne, systemowe, korporacyjne czy prawne. Ponieważ dyrektor szkoły skupia w sobie kompetencje do administrowania, kierowania, zarządzania, nauczania swojego przedmiotu, pełnienia ról pedagogicznych, przewodzenia itd. w różnych momentach, ale też w różnych sytuacjach, to z różnych środowisk płyną doń sygnały, że jakaś rola jest (w tym miejscu? w tym momencie? w tym czasie?) dominująca. Jeśli w szkole zniszczono meble lub szkolne urządzenia, to podnoszone są niedomagania dyrektora w zakresie administrowania nimi, jeśli nauczyciel sprzeniewierza się etyce zawodowej – dyrektor ponosi odpowiedzialność z tytułu nieskutecznego nad nim nadzoru, jeśli w szkole naruszono dyscyplinę finansów publicznych, to odpowiedzialność spada na osobę dyrektora, jeśli uczniowie naruszyli normy nie tylko obyczajowe, ale i prawne – winnym tego stanu rzeczy jest dyrektor itd. itp. Oczywiście o winie nie zawsze rozstrzygają niezawisłe sądy, ale najczęściej opinia publiczna lub media.

[50] Użyte w tym zdaniu zrównanie funkcji zarządczych z administracyjnymi w świetle przedstawionych w tej książce analiz jest sporym uproszczeniem.

Tabela 19. Niektóre kompetencje dyrektora szkoły w wybranych państwach Unii Europejskiej [1995]

Państwo	Zakres obowiązków i odpowiedzialności	Zarządzanie szkołą	Finanse*	Działalność dydaktyczno-wychowawcza
Austria	Bezpośredni przełożony wszystkich osób zatrudnionych w szkole; kierowanie szkołą; prawnie nie ma żadnego wpływu na zatrudnianie nauczycieli.	Realizuje ustawy, rozporządzenia i polecenia władz szkolnych, realizuje decyzje przedstawicieli partnerów społecznych.	Rozdzielanie rocznego planu finansowego i przedkładanie rocznego sprawozdania finansowego szkoły.	Doradza nauczycielom i wizytuje lekcje.
Belgia (fr)	Zadania koordynacyjne na wszystkich szczeblach; różne zakresy działalności w poszczególnych sieciach oświatowych (*réseaux d'enseignement*).	Odpowiada za zarządzanie szkołą i zadania z tym związane; realizuje ustawy i rozporządzenia, a także polecenia kompetentnych władz szkolnych.	Rozporządza do pewnego stopnia autonomicznie środkami pozostającymi do dyspozycji szkoły.	Koordynacja i kierowanie gronem pedagogicznym (w stosunkowo dużym stopniu na własną odpowiedzialność); ocenianie nauczycieli.
Belgia (nl)	Zadania koordynacyjne głównie w zakresie pedagogicznym, przy czym zakres działalności rozciąga się również na zarządzanie szkołą.	Odpowiada za zarządzanie szkołą.	Decyduje o wydawaniu pieniędzy. Proponuje plan finansowy na następny rok.	Koordynacja i kierowanie gronem pedagogicznym (w stosunkowo dużym stopniu na własną odpowiedzialność); ocenianie nauczycieli.
Dania	Różne obowiązki w zależności od władz lokalnych; autonomia w zakresie organizacji i dydaktyki; mała swoboda działania w zarządzaniu szkołą.	Przedkłada *skolebestyrelse* (radzie szkoły) program pracy do zatwierdzenia; odpowiada za sprawne funkcjonowanie szkoły; opiniuje zatrudnianie personelu.	Przedkłada projekt planu finansowego w granicach środków przyznawanych przez władze gminne; rozstrzyga o zarządzaniu środkami budżetowymi.	Ma duży stopień autonomii; nadzoruje ustalanie i rozdział obowiązków; jego doradcą jest *poedagogisk rad* (rada pedagogiczna).
Francja	Szkoły podstawowe: dba o umiejętne prowadzenie szkoły i realizację przepisów prawnych i administracyjnych. Szkoły średnie: organ wykonawczy szkoły; przedstawiciel państwa.	Szkoły średnie: odpowiedzialny za sprawne funkcjonowanie szkoły; przewodniczy *conseil d'administration* (rada nadzorcza), przygotowuje jej uchwały i wykonuje je.	Szkoły średnie: realizowanie planu finansowego uchwalonego przez *conseil d'administration*.	Realizowanie programu nauczania przyjętego przez *conseil d'administration*; odpowiedzialny za prowadzenie szkoły.
Grecja	Koordynacja pracy grona pedagogicznego.	Wykonuje polecenia ministerstwa.	Wykonywanie poleceń ministerstwa.	Autonomia pedagogiczna ogranicza się do kwestii metodycznych i leży w gestii nauczycieli.
Hiszpania	Podejmuje ostateczne decyzje w sprawach administrowania szkołą, finansów, organizacji procesu dydaktycznego.	Ponosi odpowiedzialność prawną za szkołę; dba o realizację decyzji podejmowanych na różnych szczeblach władzy.	Odpowiada za zarządzanie finansami; negocjuje plan finansowy w *consejo escolar del centro*.	Przewodniczy *consejo escolar del centro*, które podejmuje wszystkie decyzje. Współpraca z dyrektorem ds. pedagogicznych odpowiedzialnym za wszystkie sprawy ściśle związane z nauczaniem.
Holandia	Odpowiada za codzienne prowadzenie szkoły.	Odpowiada za ogólne prowadzenie szkoły, współpracę nad planowaniem nauczania oraz polityką rozwoju personelu.	Odpowiedzialność za zarządzanie finansami ponosi *bevoegd gezag* (władze szkolne).	Bierze udział w planowaniu i realizowaniu polityki oświatowej, odpowiada za organizację i prowadzenie szkoły.
Irlandia	Odpowiedzialność przede wszystkim w kwestiach pedagogicznych; rozkłada się różnie, w zależności od szkoły.	Kieruje szkołą według ramowych założeń *board of management* (gremium odpowiadające za organizację).	Zarządzanie planem finansowym przyjętym przez *board of management* i/lub Ministerstwo Edukacji.	Koordynacja pracy grona pedagogicznego, udział w opracowywaniu programów nauczania, kierunków kształcenia i planów lekcyjnych.
Niemcy	Odpowiada za wszystkie kwestie dydaktyczno-wychowawcze; współpracuje z *Lehrerkonferenz* i *Schulkonferenz*.	W szkołach publicznych odpowiada wspólnie z ministerstwem landu i administracją gminy za wszystkie zadania związane z zarządzaniem; dba o wykonywanie uchwał *Schulkonferenz*.	Niewielka autonomia finansowa; dysponuje częścią planu finansowego na bieżące wydatki.	Decyduje o podziale na klasy, ustala plany lekcji; ocenia nauczycieli w szkole i dba o jednolity system oceniania uczniów.

Portugalia	Realizuje wspólnie podjęte decyzje.	Zapewnia realizację uchwał *conselho de escola* (gremium odpowiadającego za prowadzenie szkoły).	Dba o realizację uchwał rady nadzorczej szkoły, przygotowuje plan finansowy i przedkłada sprawozdanie finansowe *conselho de escola* (radzie szkoły).	Działalność w *conselho pedagógico* (radzie pedagogicznej), składa wnioski *conselho de escola* i dba o realizację odpowiednich uchwał.
Wielka Brytania (Anglia i Walia)	Odpowiedzialny za organizację, zarządzanie i kontrolowanie pracy szkoły.	Wspólnie ze *school governing body* lub *board of governors* (gremia odpowiadające za organizację szkoły) ustala ogólną politykę szkoły.	Współpraca ze *school governing body* i *board of governors*; zarządzanie środkami materiałowymi i finansowymi.	Zapewnia odpowiednie realizowanie założeń programu nauczania; bierze udział w ocenianiu nauczycieli.
Wielka Brytania (Szkocja)	Wspólnie ze *School Board* (gremium doradcze) odpowiada za kierowanie i zarządzanie szkołą; realizuje uchwały.	Odpowiada za zarządzanie szkołą.	Zarządzanie środkami i zdawanie sprawozdania przed *School Board.*	Razem z innymi nauczycielami zajmującymi się zarządzaniem szkołą ('seniors') dba o stosowanie krajowych wytycznych co do realizacji programu nauczania oraz oceniania.
Włochy	Odpowiedzialny za prowadzenie szkoły. Koordynacja wszystkich spraw szkoły.	Ponosi odpowiedzialność prawną za szkołę; kierowanie szkołą z zachowaniem poleceń ministerstwa i uchwał *consiglio di circolo/d'instituto* (gremium odpowiadające za prowadzenie szkoły).	Zarządza planem finansowym uwzględniając wspólne decyzje *consiglio di circolo/d'instituto* i pełnomocnika ds. zarządzania.	Wspiera i koordynuje działalność dydaktyczną z zachowaniem swobody pedagogicznej nauczycieli; działa równocześnie jako inicjator i koordynator.

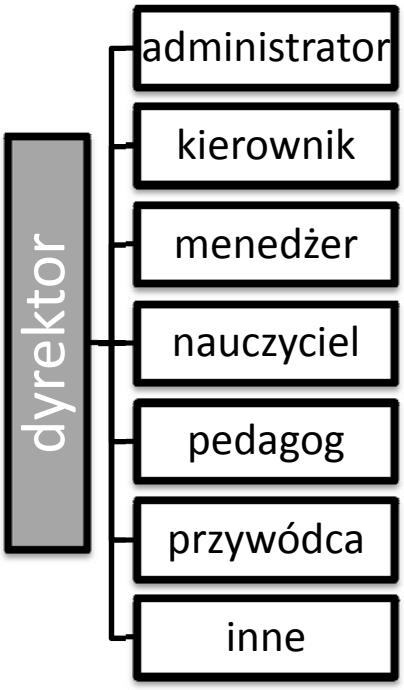
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej*. Eurydice – Europejska Sieć Informacji o Edukacji. Krajowe Biuro Eurydice – Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa 1996, s. 34-38

* - termin „plan finansowy" w odniesieniu do szkół ma w każdym państwie inne znaczenie, często obejmuje tylko wydatki bieżące, pomijając najbardziej kosztowne wydatki płacowe, skoncentrowane w organach prowadzących (finansujących)

To przywołanie nie ma służyć jedynie wzmocnieniu tezy o tym, że dyrektor szkoły pracuje w trudnych, stresujących warunkach, że wymagania wobec niego przekraczają często jego możliwości, ale przede wszystkim o tym, że od dyrektora polskiej szkoły wymaga się dużej wiedzy z bardzo różnych dyscyplin, doświadczenia, perfekcji i profesjonalizmu, a odmawia mu się prawa do poszukiwań, błędów i wypracowywania własnych procedur czy rozwiązań. Dyrektorowi polskiej szkoły, co mamy nadzieję unaoczniły te analizy, w porównaniu do dyrektorów szkół w innych państwach, postawiono bardzo wysokie progi wymagań. Stąd dość dziwne są, w naszej ocenie, i naukowe, i medialne spekulacje, czy jest on już menedżerem, czy nadal „jedynie" dyrektorem, bo podobno określenie kierownik jest dlań obraźliwe i poniżające. A jeśli menedżerem, to menedżerem szkoły, czy może od razy menedżerem (całej) oświaty? Nie było i nie jest naszą intencją rozstrzygnąć te spory, bo nie przypisujemy sobie takich kompetencji. Staraliśmy się jedynie wskazać na różne wątpliwości, na nierzetelność i niefachowość wielu badaczy i autorów „znaczących" opracowań, na powierzchowność niektórych dyskusji i na zbytnią potrzebę rozstrzygania (przez niektórych) o sprawach, które czasem należy pozostawić czasowi i tendencjom w rozwoju systemu oświaty i organizacji szkolnej jako takiej.

Czy współczesny dyrektor polskiej szkoły jest jej menedżerem czy przywódcą? Przy obecnym stanie wiedzy o rozwiązaniach prawnych, o procesach i postawach, które wielokrotnie staraliśmy się pokazać także w innych publikacjach, z pełną odpowiedzialnością może poświadczyć, że i tym, i tym. Oczywiście w bardzo różnym, indywidualnym zakresie. Jest na stanowiskach prawie 30 tys. dyrektorów plus mniej więcej w połowie tej wartości wicedyrektorów osoby, będące w różnym stopniu jednym i drugim. Zapewne badania socjologiczne i społeczne potrafiłyby określić to precyzyjniej. Można by skwantyfikować całą populację i powiedzieć, że dominuje jedna lub druga postawa, że oczekiwana jest jedna lub druga opcja, że pożądany jest taki lub inny docelowy model. To zapewne nie zmieniłoby samych dyrektorów, bo jedni spełniają się w zarządzaniu i administrowaniu tym, co ich pieczy powierzono, inni „sięgają do gwiazd" i, pociągając za sobą innych, wspinają się na kolejne szczebelki drabiny administracyjnej lub politycznej. Nikt z nas nie jest w stanie powiedzieć ani jednym, ani drugim, że postępują źle, że sprzeniewierzają się powierzonemu stanowisku, że sprawili zawód podatnikom lub rodzicom ich uczniów, albo gminie lub państwu.

Rysunek 22. Role dyrektora szkoły



Źródło: opracowanie własne

Także odpowiedź na pytanie, czy postawa pośrednia, czy umiejętne łączenie owych ról jest poprawne, pożądane, wypełniające oczekiwania systemu i prawa, nie jest zbyt łatwa, ani rozstrzygająca. Zakres wymogów, ale i oczekiwań wobec dyrektorów polskich szkół oraz ich odpowiedzialności nie znajduje żadnego odniesienia w rozwiązaniach zagranicznych. Stąd wyjątkowość nie tylko sytuacji dyrektora polskiej szkoły, ale też jego pozycji na arenie międzynarodowej. Śledząc publikacje zagraniczne, w których różne rozwiązania wdrażane w trybie eksperymentalnym nagłaśniane są w mediach jako rewolucjonizujące szkołę, zarządzanie nią i znacząco poszerzające zakres dyrektorskiego władztwa są nieproporcjonalnie wyolbrzymiane. Z drugiej strony, stanowisko polskiego dyrektora obciążone wieloma paradygmatami, o jakich ich zagraniczni odpowiednicy nie mają pojęcia, prezentowane jest w wielu polskich, i wyrywkowo w zagranicznych badaniach, nieprofesjonalnie, bez znajomości spraw i rzeczy, bez gruntownych badań i bez rzetelnych recenzji prezentowanych hipotez czy wniosków. Tym samym w świat idzie obraz zniekształcony, a momentami wręcz zafałszowany.

Warto odnotować jeszcze jedną, z pozoru drobną kwestię – sprawę tłumaczeń z języków obcych i na te języki. Kiedy mówimy o sprawach zasadniczych dla polskiej oświaty – o kondycji jej kadr kierowniczych, tym razem na podstawowym poziomie, w szkole, warto byśmy mówili jednym językiem. W książce zwróciliśmy na to kilka razy uwagę.

Dyrektor polskiej szkoły, w porównaniu na przykład z dyrektorem szkoły w USA, który ma nieporównywalnie węższy zakres zadań i odpowiedzialności, traktowany jest nieprofesjonalnie – pozostawiono go bez jakiegokolwiek wsparcia instytucjonalnego tak ze strony samorządów (które przechodzą po 25 latach od restauracji w okres swoistej stagnacji i często same potrzebują wsparcia), tak i państwa (przyjęło postawę policjanta rozliczającego pod szyldem ewaluacji), aż po związki dyrektorów, które miast profesjonalnego wsparcia proponują swoim członkom co najwyżej internetowe kluby dyskusyjne.

Podsumowanie

Z pewnością rzadko mamy do czynienia z sytuacją, w której moglibyśmy dokładnie przewidzieć przyszłość szkoły. Niemniej jednak oczekiwania, jakie są kierowane pod adresem dyrektora szkoły, zadania, jakie ma realizować w kontekście uwarunkowań, które rzutują na jego pracę nie pozwalają mu nie formułować planów, czego przykładem jest chociażby przywołane w tym rozdziale planowanie w cyklu edukacyjnym, czy też budowanie wieloletniego planu finansowego szkoły.

Przedstawione tutaj rozważania koncentrowały się na problematyce tworzenia misji i wizji szkoły, budowania wieloletniego planu finansowego, planowania w cyklu edukacyjnym oraz osiągania celów i realizacji zadań. W końcowej części tego rozdziału podjęliśmy niezwykle istotną dla tej książki kwestię, jaką jest wieloaspektowe spojrzenie na rolę, którą ma do odegrania dyrektor szkoły w naszym kraju z uwzględnieniem czynników wspierających i osłabiających pełnienie tej roli. Przedstawiona przez nas analiza porównawcza, mówiąc najogólniej, kompetencji, a wraz z tym odpowiedzialności dyrektora szkoły w Polsce i wybranych krajach UE unaoczniła, że polskiemu dyrektorowi szkoły w porównaniu do dyrektorów szkół w innych państwach, postawiono bardzo wysokie progi wymagań.

W naszej ocenie dyskusje, spekulacje co do tego, czy dyrektor szkoły jest menedżerem czy wyłącznie administratorem i nadal tylko kierownikiem, a być może powinien być przede wszystkim przywódcą, coachem, czy też facylitatorem budzą wiele wątpliwości, głównie co do tego, czy nie istnieje obecnie zbytnia potrzeba jednostronnego rozstrzygania o sprawach, które niejako z założenia powinny cechować się wielowymiarowym podejściem. Zakładamy, że każda z ról, jaką przychodzi pełnić dyrektorowi szkoły jest tak samo ważna, skoro dyrektor ma realizować przypisane do jego stanowiska różne w swojej naturze zadania. Niewątpliwie podjęcie działań na rzecz tego, by role, które ma odgrywać dyrektor szkoły wzajemnie się wzmacniały jest swoistym wyzwaniem, jakie stoi nie tylko przed dyrektorem szkoły, ale w dużej mierze przed systemem edukacji w naszym kraju, w ramach którego należy tak modelować warunki, aby dyrektor szkoły mógł rzeczywiście zadbać o swój rozwój zawodowy i o umiejętne kierowanie szkołą. Uważamy, że jednym z zasadniczych wyzwań, jakie stoją zarówno przed samorządami, jak i państwem oraz związkami dyrektorów jest zbudowanie odpowiedniego systemu wsparcia instytucjonalnego dla dyrektorów szkół w Polsce.

ZAKOŃCZENIE

Jednym z celów, jakie przyświecały nam w pisaniu tej książki było przybliżenie natury pracy dyrektora współczesnej szkoły, ukazanie jej uwarunkowań oraz zainicjowanie dyskusji nad teoretycznym i praktycznym znaczeniem problematyki kierowania szkołą w kontekście wyzwań, przed jakimi stoją współczesne szkoły i ich dyrektorzy. Książka pozwala orientować się w głównych podejściach teoretycznych na temat kierowania, administrowania, zarządzania i przywództwa w szkole oraz poglądach i ideach na temat roli dyrektora szkoły oraz metodach pracy, jakie może stosować, zwłaszcza w kontekście planowania działań szkoły, tworzenia projektów i strategii działania.

Mamy nadzieję, że zaproponowane przez nas analizy, wyznaczające związki między teorią a praktyką kierowania szkołą, przyczynią się do poszerzenia wiedzy o szkole oraz pozwolą na włączenie się w nurt dyskusji dotyczącej rozwoju szkoły i podnoszenia jakości jej pracy. Zakładamy, że spójna struktura książki pozwoli Czytelnikom usystematyzować wiedzę z zakresu kierowania szkołą, zadań, jakie stoją przed dyrektorem szkoły, przybliży najnowsze teorie opisujące nowe spojrzenie na role dyrektora szkoły oraz jego praktyki kierownicze w szkole. Ze względu na złożoność procesu kierowania szkołą i potrzebę wglądu w różne aspekty tego procesu, w prowadzonych przez nas dociekaniach odwołaliśmy się do osiągnięć naukowych nie tyko pedagogiki, ale teorii organizacji i zarządzania, nauk o zarządzaniu, psychologii, prakseologii, ekonomii i prawa.

Zakładamy także, że poruszane przez nas tematy pomogą dyrektorowi szkoły w konstruowaniu opisu pożądanych stanów wypełniania przez niego jego roli społeczno-zawodowej, że przyczynią się do określenia własnej koncepcji roli dyrektora, u podstaw której leżą jego osobiste założenia, wartości, sposoby funkcjonowania właściwe dla zajmowanej przez niego pozycji w szkole. Przyjmujemy, że staną się one cenne w odejściu od stereotypów, jakie są obecne w postrzeganiu roli dyrektora szkoły zarówno przez nauczycieli, jak i samych dyrektorów szkół, a zwłaszcza w odejściu od stereotypu „złotej rybki" (Czarnecki, 2006, s. 20).

Odgrywanie różnorodnych ról przez dyrektora szkoły wyznacza wysoce zróżnicowane formy jego aktywności i wymaga spełnienia szeregu niełatwych warunków: odpowiednich cech psychofizycznych i kwalifikacji intelektualnych, specyficznej motywacji, umiejętności oddziaływania na innych ludzi, umiejętności dysponowania czasem własnym i energią, nie mówiąc o uwzględnianiu w jego pracy uwarunkowań prawnych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych czy historycznych oświaty i sile wpływu tych uwarunkowań na kierowanie szkołą. Wyzwaniem dla praktyki kierowania szkołą, wypływającym zwłaszcza ze współczesnych koncepcji przywództwa, jest szerokie spojrzenie na rolę, jaką ma do odegrania dyrektor szkoły. Zakładamy, że nie może on ograniczać swojej roli wyłącznie do bycia administratorem czy menedżerem edukacji.

Oddzielną kwestią jest przygotowanie dyrektora do pełnienia omawianych ról w procesie kształcenia lub doskonalenia zawodowego. W książce podnieśliśmy problem, czy dyrektor to zawód (jak chce jeden minister) czy stanowisko (jak chce ustawa i inny minister)? Na rzecz można próbować spojrzeć i w innych wymiarach – antropologicznym i językowym. Od wieków systemy edukacyjne uczyły adeptów zawodu, który potem wykonywali przez całe aktywne życie. Ktoś był rymarzem, ktoś księdzem, a ktoś żołnierzem, bo tak go wykształcono i taką pracę wykonywał. Taki był jego zawód. W zmieniającym się świecie, w sytuacji pracy opartej na wiedzy, pojęcie zawodu na całe życie odchodzi do lamusa. W okresie przejściowym mówiono o zawodzie wyuczonym i zawodzie wykonywanym. Dziś, coraz częściej charakteryzujemy siebie, mówiąc, że „z wykształcenia jestem chemikiem, ale pracuję jako inspektor sanitarny". Zacierają się ostre podziały na zawody, podejmujemy różne wyzwania i różne aktywności próbując zdyskontować to, czego uczymy się przez całe życie. Może więc jako społeczeństwo w niedalekiej przyszłości odejdziemy od pojęcia „zawód" na rzecz profesjonalnego przygotowania do pracy na różnych polach, w różnych rolach, na różnych stanowiskach. Może więc warto zweryfikować nasze kształcenie przyszłych (zawodowych) nauczycieli lub (zawodowych) dyrektorów szkół, na rzecz kształcenia osób, które będą umiały wykonywać w szkole różne zadania, spełniać się w różnych rolach?

Kilka lat temu nasze siły zbrojne zrezygnowały z obowiązkowego poboru do wojska na rzecz – jak to ogłosili politycy – profesjonalnej armii, co część dziennikarzy w medialnych przekazach błędnie podchwyciła jako moment przejścia polskiego wojska na zawodowstwo. Bo dotykamy tu delikatnej sfery języka, jego niuansów, metaforyczności itd. (Lakof, Johnson, 2010). Wszak można być profesjonalistą, nie będąc zawodowcem, ale można też wykonywać określony zawód bardzo nieprofesjonalnie. Naszym pragnieniem byłoby, aby w szkole

w różnych rolach, spełniali się profesjonaliści, nie zaś osoby wykonujące tak czy inaczej nazwany i sklasyfikowany zawód. Bo w ten sposób mogą sprawiać innym i sobie bardzo nieprzyjemny (i kosztowny) zawód.

Pragniemy też, aby syntezą tych rozważań, nie tylko dla dyrektorów szkół, ale dla wszystkich zainteresowanych dniem dzisiejszym i jutrem polskiej szkoły, były sugerowane niżej wnioski dla bieżącej, ale i przyszłej praktyki:

1. Programy studiów podyplomowych dla kandydatów na stanowiska kierownicze powinny uwzględniać oba pola aktywności zawodowej dyrektora – zarządzanie i przewodzenie. Ze świadomością tej potrzeby należy trafić nie tylko do organizatorów studiów podyplomowych (wydaje się, że przy tak rozległych wymogach, jeśli chodzi o wiedzę osób szkolących, trzeba zrezygnować z na ogół niskiej jakości kursów zarządzania), ale przede wszystkim do przyszłych uczestników tych form kształcenia. Z jednej strony należy rozważyć działania administracyjne – ogłoszenie poziomu minimalnych wymogów wobec programów wspomnianych form lub przyznawanie specjalnych (państwowych?) certyfikatów, które dawałyby rękojmię nie tylko treści, ale i jakości merytorycznej studiów. Praktyka w innych dziedzinach (np. kształcenie zarządców wspólnot mieszkaniowych) dowodzi, że tego typu działania mają głęboki sens i przynoszą dobre rezultaty. Innym możliwym rozwiązaniem jest przeprowadzenie audytu tych form wraz z prześledzeniem drogi życiowej ich absolwentów przez niezależny *think tank* i publikowanie co roku jego aktualizowanego raportu. Alternatywnym sposobem rozwiązania problemu, o wiele prostszym i mniej kosztownym, przy całkowicie wolnym rynku studiów i szkoleń, mógłby być wymóg zdania przez kandydatów do kadry kierowniczej oświaty egzaminu państwowego, organizowanego i realizowanego przez instytucję wskazaną przez Rząd RP. Skoro zarządzanie wspomnianymi wyżej prywatnymi nieruchomościami mieszkaniowymi za prywatne środki wymaga, podkreślmy: skutecznej interwencji państwa, to tym bardziej zarządzanie i przewodzenie kosztującej miliardy publicznych złotych usłudze oświatowej mogłoby przynieść wymierne publiczne korzyści, nie tylko finansowe.
2. Kolejny obszar to szeroko rozumiany język prawa i publikacji naukowych oraz popularnonaukowych związanych z kierowaniem, przewodzeniem i zarządzaniem w obszarze oświaty. Wydaje się, że pożądanym jest zorganizowanie dużego, wielogodzinnego seminarium z udziałem ludzi nauki (Polska Akademia Nauk, Uniwersytety i in., tu: specjaliści zarządzania, pedagogiki, językoznawcy, prawnicy, ekonomiści itp.), tłumaczy (także z biur Unii Europejskiej), prawników (np. z Rządowego Centrum Legislacyjnego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Parlamentu, Biura Analiz Sejmowych itp.), którego celem byłoby wypracowanie wytycznych do tłumaczeń oficjalnych dokumentów i publikacji naukowych, ale przede wszystkim do stosowania w polskich aktach prawnych odpowiednich terminów i ich związków frazeologicznych oraz ich właściwych form fleksyjnych. Wytyczne te mogłyby być dostępne w Internecie.

Nie przeceniamy ani samych analiz, których rezultaty zaprezentowaliśmy Czytelnikom, ani ich skuteczności w modelowaniu przyszłości systemu i pozycjonowania stanowiska dyrektora szkoły w Polsce, czy jego profesjonalizmu we wszystkich pełnionych rolach. Ale jeśli wyniki tych analiz pozwoliły zrozumieć nie zawsze precyzyjnie dotąd, segmentowo i fragmentarycznie przedstawianą rolę dyrektora, jeśli ułatwiły dostrzec jego wyjątkowość nie tylko w wymiarze polskim, ale i międzynarodowym, to cel tej książki został przez nas osiągnięty, a zaproszenie, które skierowaliśmy do Czytelnika by książkę tę wziąć do ręki, zapoznać się z jej treścią i po prostu polubić ją, nie było tylko chwytem marketingowym.

BIBLIOGRAFIA

Adair J., *Od bossa do lidera. Prowadzić innych do sukcesu*, tłum. Magdalena Lany, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2008.

Adair J., *Rozwijanie umiejętności przywódczych*, tłum. Magdalena Lany, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2006.

Allaire Y., Firsirotu M., *Myślenie strategiczne,* WN PWN, Warszawa 2000.

Amstrong M., *Jak być lepszym menedżerem*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1997.

Antonakis J., Cianciolo A. T., Sternberg R. J., *Leadership: Past, present, and future*, [w:] J. Antonakis, A. T. Cianciolo, R. J. Sternberg (red.), *The nature of leadership*, Sage Publications, Thousand Oaks 2004.

Bańko M. (red.), *Inny słownik języka polskiego PWN*, WN PWN, Warszawa 2000.

Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego, tom1 A-K,* WN PWN. Warszawa 2000.

Bańkowski A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, WN PWN, Warszawa 2000.

Bator F.M., *The Anatomy of Market Failure*, "Quarterly Journal of Economics" 1958, Vol. 72, nr 3.

Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2010.

Biddulph S., *Wychowanie chłopców,* Wydawnictwo Rebis, Warszawa 2011.

Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J .,Wisenbaker J., *School Social Systems and Student Achievement: Schools Make a Difference*, Praeger, Nowy Jork 1979.

Brűckner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego,* Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1927, przedruk: Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

Buchanan J.M., Musgrave R.A., *Finanse publiczne a wybór publiczny. Dwie odmienne wizje państwa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2005.

Cardona P., Garcia-Lombardia P., *Jak rozwijać kompetencje przywódcze*, Wydawnictwo M, Kraków 2008.

Chrostowski A., Szczepankowski P., *Planowanie*, [w:] A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, WN PWN, Warszawa 2000.

Czarnecki J. S., *Architektura dla lidera*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Czermiński A., Czerska M., Nogalski B., Rutka R., *Organizacja i zarządzanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1993.

Davies B., *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability*, Paul Chapman Publishing, Londyn 2006.

Day Ch., *Budowanie i podtrzymywanie sukcesu w przywództwie: perspektywy międzynarodowe,* tłum. i opracowanie naukowe: J. Madalińska-Michalak, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.

Day Ch., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu Q., Brown E., Ahtaridou E., Kington A., *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project. Final Report*, University of Nottingham, Nottingham 2009.

Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego,* t. III, H-K, PWN, Warszawa 1964.

Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego,* t. X, PWN, Warszawa 1968.

Drucker P. F., *Menedżer skuteczny*, tłum. Jerzy Górski i Jerzy Szyfter, Biblioteka „Nowoczesność", Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1994.

Drucker P.F., *Praktyka zarządzania,* tłum. Tomasz Basiuk, Zygmunt Broniarek i Janusz Gołębiowski, „Nowoczesność", Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1998.

Drucker P.F., *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, tłum. Anna i Leszek Śliwa, Wydawnictwo MT Biznes Sp. z o.o., Warszawa 2009.

Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej, Krajowe Biuro Eurydice i Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 1996.

Dzierzgowska I., Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Program TERM, Warszawa 1996.

Edmonds R. R., *Programs of School Improvement: An Overview*, "Educational Leadership" 1982, nr 40.

Education at a Glance 2014. OECD indicators, Paryż, OECD 2014.

Elsner D., *20 problemów pracy własnej dyrektora szkoły,* OFEK, Jelenia Góra 1992.

Encyklopedia organizacji i zarządzania, PWE, Warszawa 1981.

European Commission, *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions, European Commission, Strasburg 2012.

Filas J., Piszczek M., Stobnicka I., *Budżet zadaniowy – narzędzia i procedury,* Agencja Rozwoju Komunalnego – Filia w Krakowie, Kraków 1999.

Fisiak J. (red.), *Collins. Słownik polsko-angielski,* Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996.

Flores M.A., *Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań*, tłum. i oprac. nauk. J Madalińska-Michalak, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.

Garratt B., *Developing Strategic Thought,* McGraw-Hill, Londyn 2003.

Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty*, Wyd. eMPi^2, Poznań 2003.

Gawrecki L., *Techniki pracy menedżera oświaty*, Wydawnictwo eMPi^2, Poznań 1997.

Gęsicki J., *Kultura organizacyjna szkoły a przywództwo nauczycieli*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, FRSE, Warszawa 2010.

Graham J. W., *Transformational Leadership: Fostering Follower Autonomy, not Automatic Fellowership,* [w:] J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Crachler, C. A. Schriescheim (red.), *Emerging Leadership Vistas,* Lexington Books, Lexington, MA 1988.

Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, tłum. Michał Rusiński, WN PWN, Warszawa 2004.

Gromkowska-Melosik A., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 25.

Haber L.H., *Management. Zarys zarządzania małą firmą*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.

Hackman J.R, *Work Design*, [w:] J.R. Hackman, J.L. Suttle (red.), *Improving Life at Work,* Goodyear, Santa Monica 1977.

Hadfield M., *Budowanie potencjału, doskonalenie szkoły i przywódcy szkolni*, [w:] J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Hall H., *Marketing w szkolnictwie*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2007.

Hammer M., *Reinżynieria i jej następstwa,* WN PWN, Warszawa 1999.

Herczyński J., W*skaźniki oświatowe,* ORE, Warszawa 2012, dostępne: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/256/Wskazniki_oswiatowe.pdf

Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A., *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, IBE, Warszawa 2014.

Hessen D., Stupuła R., *Wielki słownik polsko-rosyjski A-Ó,* Wiedza Powszechna, Warszawa 1998.

Hopkins D., Ainscow M., West M., *Making Sense of Educational Change,* [w:] *School Improvement in the Era of Change,* London, Cassel, 1994, s. 21-41; wyd. polskie: Hopkins D., Ainscow M., West M., *Sens zmian edukacyjnych,* [w:] D. Ekiert-Grabowska (red i tłumaczenie), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*. Antologia II, Program TERM FRSE, Radom 1996.

Informacje oświatowe, J. Herczyński (red.), ORE, Warszawa 2012, dostępne: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/256/Informacje_oswiatowe.pdf

International Standard Classification of Education ISCED 1997, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, Paryż 2006.

Izdebski H., Kulesza M., *Administracja publiczna. Zagadnienia ogólne,* Liber, Warszawa 1998.

Jeżowski A., *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkoły*, Wydanie 2, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012.

Jeżowski A., *Podstawowe dylematy oświaty w kontekście jej finansowania*, „Finanse Komunalne" 2015 (w druku).

Jeżowski A., *Statut szkoły,* IBO, Wrocław 2002.

Jeżowski A., *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, IBO, Wrocław 2009.

Jeżowski A., *Zarządzanie majątkiem w szkole*, „Dyrektor Szkoły" 2010, nr 10/202.

Jeżowski A., Madalińska-Michalak J., *Dyrektor polskiej szkoły: przywództwo i zarządzanie*. Referat wygłoszony podczas ogólnopolskiej konferencji z udziałem gości zagranicznych: *Przywództwo i zarządzanie w oświacie*. Organizator: Uniwersytet Jagielloński we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Kraków, 8-11.04.2015.

Jeżowski A., Zaleśny L., *Rozważania o pracy rady pedagogicznej,* wyd. III, IBO, Wrocław 2008.

Kambureli M. T., *Słownik minimum grecko-polski, polsko-grecki,* Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012, FRSE, Warszawa 2012.

Kołodziejczyk W., *Gra o szkołę. W poszukiwaniu zasad zarządzania w nowych czasach*, CODN, Warszawa 2007.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie), Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2013.

Kosińska E., *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 1999.

Kostera M., Kownacki S., Szumski A., *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, [w:] A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, WN PWN, Warszawa 2000.

Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, wyd. VII. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.

Kouzes J.M, Posner B.Z., *Przywództwo i jego wyzwania*, tłum. Anna Chudzio, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

Koźmiński A.K., *Ograniczone przywództwo. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe Poltex, Warszawa 2013.

Koźmiński A.K., *Organizacja,* [w:] A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, WN PWN, Warszawa 2000.

Kożuch B., *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2004.

Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Wyd. III zmienione, Warszawa 2011.

Krzemińska-Szmaj I., *Słownik wyrazów obcych,* Europa, Wrocław 2001.

Krzysztofiak K. (red.), *Zarządzanie placówką oświatową. Poradnik nowoczesnego dyrektora*, CH Beck, Warszawa 2009.

Kubik K., *Kultura menedżerska*, Wydawnictwo Warszawskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej im. Edwarda Wiszniewskiego, Warszawa 2008.

Kubot Z., *Kontrakty menedżerskie średniej kadry kierowniczej*, Klemar, Wrocław 1999.

Kurzyna-Chmiel D., *Oświata jako zadanie publiczne,* Wolters Kluwer SA, Warszawa 2013.

Kwiatkowski S. M., *Typologie przywództwa*, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Lakof G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu,* Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.

Lambert L., *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2003.

Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, "School Leadership and Management" 2008*,* nr 28(1).

Levinson D. J., *Rola, osobowość i struktura społeczna,* [w:] J. Szmatka (red.). *Elementy mikrosocjologii. (Wybór tekstów)*, Skrypty uczelniane Nr 303, Wydawnictwo UJ, Kraków 1978.

Listwa T., *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wydawnictwo Kadry, Wrocław 1995.

Łoś M., *„Role społeczne" w nowej roli,* [w:] I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne,* Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.

Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015.

Madalińska-Michalak J. (2013a), *Motywowanie a przywództwo w szkole w kontekście budowania potencjału szkoły i jej jakości*, [w:] I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodzik (red.), *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, Leszno 2013.

Madalińska-Michalak J. (2013b), *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.

Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

March J., Simon H., *Organizations Revisited*, "Industrial and Corporate Change" 1993, nr 3.

Maxwell J.C., *Być liderem. Ponadczasowe zasady przewodzenia grupom i organizacjom*, tłum. Marek Czekański, Wydawnictwo Medium, Warszawa 2007.

Mazur M., *Terminologia techniczna*, PWT, Warszawa 1961.

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.

Melosik Z., *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, ORE, Warszawa 2014.

Michalak J.M., *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] J. M. Michalak, *Przywództwo w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Michalak J.M., *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce,* FRSE, Warszawa 2010.

Michalak J. M., *Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej,* [w:] S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Mintzberg H., *The Manager's Job: Folklore and Fact*, "Harvard Business Review", nr 53 (4), July – August 1975.

Mintzberg H., *The Nature of Managerial Work*, Harper & Row, Nowy Jork 1973.

Mitchell C., Sackney L., *Leadership*, Routledge-Falmer, Londyn 2000.

Mortimore P., *The Road to School Improvement*, Swets and Zetlinger, Lisse 2000.

Mourshed M., Chijioke Ch., Barber M., *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, tłum. M. Pater, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.

Mrówka R., *Przywództwo w organizacjach. Analiza najlepszych praktyk*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2010.

Nitecki S., *Nauka administracji (zarys wykładu)*, FRDL, Katowice 1994.

Obłój K., Trybuchowski M., *Zarządzanie strategiczne*, [w:] A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, WN PWN, Warszawa 2000.

OECD, *New School Management Approaches,* OECD Publishing, Paryż 2001.

Okoń W., *Doskonalenie nauczycieli czy doskonalenie szkół*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej,* Warszawa 1991.

Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987.

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014, GUS, Warszawa 2014.

Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012.

Penc J., *Encyklopedia zarządzania: podstawowe kategorie i terminy,* Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi, Łódź 2008.

Penc J. (2000a), *Kreatywne kierowanie. Organizacja i kierownik jutra. Rozwiązywanie problemów kadrowych*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.

Penc J. (2000b), *Menedżer w uczącej się organizacji*, Menadżer, Łódź 2000.

Penc J., *Strategie zarządzania*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1996.

Penc J., *Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Difin, Warszawa 2003.

Pery A., *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół,* ORE, Warszawa 2012.

Piotrowski W., *Organizacje i zarządzanie – kierunki, koncepcje, punkty widzenia*, [w:] A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Zarządzanie. Teoria i praktyka, WN PWN, Warszawa 2000.

Piwowarski R., *Badanie przywództwa szkolnego. Przykłady perspektywy pragmatycznej i teoretyczno-badawczej*, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.

Piwowarski R., Krawczyk M., *Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS)*, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, FRSE, Warszawa 2010.

Plewka Cz., Bednarczyk H. (red.), *Vademecum menedżera oświaty,* ITE, Radom 2000.

Plewka Cz., *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Politechnika Szczecińska, Szczecin 2015.

Pokojski Z., Jak kierować szkołą w warunkach konkurencji? „Municipium", Warszawa 2007.

Polańska A., *Zarządzanie personelem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.

Postuła M., Perczyński P. (red.), *Budżet zadaniowy w administracji publicznej*, Ministerstwo Finansów, Warszawa 2008.

Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania, Kwiatkowski S.M, Madalińska-Michalak J. (red.), Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.

Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu, Kwiatkowski S. M., Michalak J. M., Nowosad I. (red.), Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce, Kwiatkowski S. M., Michalak J. M. (red.), FRSE, Warszawa 2010.

Pszczołowski T. (1982a), *Dylematy sprawnego działania,* Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

Pszczołowski T. (1982b), *Zasady sprawnego działania*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

Pyżalski J., *Analiza porównawcza systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół oraz placówek. Raport syntetyczny*, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, Kraków 2014.

Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.

Schermerhorn J. R., *Zarządzanie*, tłum. Andrzej Ehrlich, PWE, Warszawa 2008.

Schleicher A., *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches,* International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paryż 2015.

Sikorski Cz., *Organizacje bez wodzów. Od przywództwa emocjonalnego do koordynacji demokratycznej*, C.H. Beck, Warszawa 2006.

Silins H., Mulford B., *Leadership and School Results*, [w:] K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, K. Riley (red.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration,* Kluwer, Norwell, MA 2002.

Silins H., Mulford B., Zarins S., Bishop P., *Leadership for Organisational Learning in Australian Secondary Schools*, [w:] K. Leithwood (red.), *Understanding Schools as Intelligent Systems*, JAI Press, Stamford, CT 2000.

Snoek M., *Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2014.

Sobczak K., *Administracja publiczna. Problemy węzłowe,* „Municipium" 1993, s. 22-46.

Sobol E. (red.), *Mały słownik języka polskiego,* Wn PWN, Warszawa 1999.

Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Podyplomowe Studium Organizacji i Zarządzania Oświatą WSP w Olsztynie, Olsztyn 1999.

Stiglitz J.E., *Ekonomia sektora publicznego,* WN PWN, Warszawa 2004.

Stocki R., Prokopowicz P., Żmuda G., *Pełna partycypacja w zarządzaniu. Tajemnica sukcesu największych eksperymentów menedżerskich świata,* Wydanie II, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie,* tłum. Andrzej Ehrlich, PWE, Warszawa 1994.

Superat J., *Zarządzanie strategiczne. Pojęcia i koncepcje,* Kolonia Limited, Wrocław 1998.

Szczupaczyński J., *Edukacja a zarządzanie*, WSH im A. Gieysztora, Pułtusk 2004.

Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego,* t. III, PWN, Warszawa 1989.

Ściborek Z., *Kierownik w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

Taylor F. W., *Kierowanie warsztatem wytwórczym*, Instytut Naukowej Organizacji, Warszawa 1926.

Taylor F. W., *Shop Management*, Harper & Brothers, Nowy Jork and Londyn 1903.

Taylor F. W., *The Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, Nowy Jork and Londyn 1911.

Tołwińska B., *Dwie perspektywy patrzenia na status dyrektora szkoły*, Referat wygłoszony podczas Seminarium Zespołu Pedagogiki Szkolnej działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w Warszawie w dniu 16.04.2012.

Tooley J., *The Beautiful Tree*: *A Personal Journey into How the World's Poorest are Educating Themselves*, Cato Institute, Washington, DC 2009.

Tudrej J., *Nowoczesny menedżer i edukacja*, [w:] J. Harazińska (red.), *Menedżeryzm – teoria praktyce*, Krajowe Centrum Menedżerów Oświaty, Piotrków Trybunalski 1993.

Tuohy D., *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi,* tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe WN PWN, Warszawa 2002.

Wielki słownik angielsko-polski, PWN-Oxford, Warszawa 2004.

Więsław S., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych,* ORE, Warszawa 2012.

Więsław S., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych,* ORE, Warszawa 2011.

Więsław S., *Wizerunek dyrektora polskiej szkoły 2002 – omówienie wyników badań*, „Biuletyn Informacyjny Vulcan" 2002, nr 2(37), www.vulcan.edu.pl/biuletyn/bi37/06wizerunek_dyrektor/html

Winniczuk L. (red.), *Mały słownik polsko-łaciński,* WN PWN, Warszawa 1994.

Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.

Wójcik T., *Przedmiot, cel i zadanie prakseologii (szkic dyskusyjny)*. „Problemy Organizacji" 1963, zeszyt 1.

Zaleśny L., *Decyzje dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, IBO. Wrocław 2006.

Zaleznik A., *Managers and Leaders: Are They Different?* "Harvard Business Review" 1977, maj - czerwiec.

Zawody deficytowe i nadwyżkowe w 2014 roku. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Opracowanie: Wydział Analiz i Statystyki (AM), Warszawa 2015; dostępne: http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/zawody-deficytowe-i-nadwyzkowe/rok2014/

Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981.

Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, wyd. III., PWN, Warszawa 1969.

Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich*, wyd. III., PWN, Warszawa 1967.

Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do organizacji i kierowania*, PWN, wyd. IV, Warszawa 1972.

Akty prawne:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 nr 78 poz. 483 ze zm.).

Dekret o obowiązku szkolnym z 8 lutego 1919 r. (Dz.U. z 1919 r. nr 14, poz. 147).

Ustawa z 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli, (Dz.U. z 1932 r. nr 104, poz. 873 ze zm.).

Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, (Dz.U. z 1932 r. nr 38, poz. 389 ze zm.).

Ustawa z 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli, (Dz.U. z 1956 r. nr 12, poz. 63 ze zm.).

Ustawa z 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2013 r., poz. 267) – dalej: KPA.

Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, (Dz.U. z 1961 r. nr 32, poz. 160 ze zm.).

Ustawa z 26 czerwca 1974 r. (Dz.U. 2014 r., poz. 1502 ze zm.) – dalej: KP.

Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. z 2014 r., poz. 191 ze zm.) – dalej: KN.

Ustawa z 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. z 2013 r., poz. 594 ze zm.) – dalej: GMINA.

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.) – dalej: USO.

Ustawa z 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz.U. 2013 r., poz. 330 ze zm.) – dalej: UR.

Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. z 2013r., poz. 595 ze zm.) – dalej: POWIAT.

Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. z 2013 r., poz. 596 ze zm.) – dalej: WOJEWÓDZTWO.

Ustawa z 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. 2014 r., poz. 1202) – dalej: PS.

Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz.U. z 2013 r., poz. 885 ze zm.) – dalej: UFP.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 10 sierpnia 1937 r. o wymiarze godzin nauczania oraz innych zajęć obowiązkowych nauczycieli i kierowników szkół, (Dz. Urz. MEN z 1937 r. nr 10, poz. 316) – dalej: Rozp. 1937.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 612 ze zm.) – dalej: Rozp. 2001a.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. z 2001 r. nr 135 poz. 1516 ze zm.) – dalej: Rozp. 2001b.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej". (Dz.U. z 2002 r., nr 100, poz. 908) – dalej: ZTP.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz.U. z 2014 r. poz. 416 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324 ze zm.) – dalej: Rozp. 2009a.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz.U. z 2009 r. nr 184, poz. 1436 ze zm.) – dalej: Rozp. 2009b.

Rozporządzenie Ministra Finansów z 3 lutego 2010 r. w sprawie sprawozdawczości budżetowej (Dz.U. z 2010 r. nr 20, poz. 103) – dalej: Rozp. 2010a.

Rozporządzenie Rady Ministrów z 21 maja 2010 r. w sprawie sposobu i trybu gospodarowania składnikami rzeczowymi majątku ruchomego, w który wyposażone są jednostki budżetowe, a które dotyczy szkół finansowanych z budżetu państwa (Dz.U. nr 114, poz. 761).

Rozporządzenie Ministra Finansów z 5 lipca 2010 r. w sprawie szczególnych zasad rachunkowości oraz planów kont dla budżetu państwa, budżetów jednostek samorządu terytorialnego, jednostek budżetowych, samorządowych zakładów budżetowych, państwowych funduszy celowych oraz państwowych jednostek budżetowych mających siedzibę poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2010 r. nr 128, poz. 861) – dalej: Rozp. 2010b.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r., poz. 204 ze zm.) – dalej: Rozp. 2012.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 23 grudnia 2013 r. w sprawie kwot wartości zamówień oraz konkursów, od których jest uzależniony obowiązek przekazywania ogłoszeń Urzędowi Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich (Dz.U. z 2013 r., poz. 1735) – dalej: Rozp, 2013a.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 23 grudnia 2013 r. w sprawie średniego kursu złotego w stosunku do euro stanowiącego podstawę przeliczania wartości zamówień publicznych (Dz.U. z 2013 r., poz. 1692) – dalej: Rozp. 2013b.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2014 r., poz. 1145) – dalej: Rozp. 2014.

Noty o autorach

ANTONI JÓZEF JEŻOWSKI jest doktorem nauk ekonomicznych i profesorem nadzwyczajnym w Instytucie Ekonomicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie; ma ukończone podyplomowe studia na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Wrocławskiego. Pracę zawodową rozpoczynał jako nauczyciel w szkołach podstawowych i średnich, dyrektor szkoły, inspektor oświaty i wizytator w kuratorium oświaty. W latach 1990-94 był radnym, marszałkiem sejmiku województwa jeleniogórskiego i przewodniczącym kolegium odwoławczego przy sejmiku. W tej kadencji także aktywnie pracował w Komisji Oświaty Krajowego Sejmiku Samorządu Terytorialnego. Następnie był konsultantem w ośrodku metodycznym, a w r. 1999 objął stanowisko dyrektora Wydziału Prawnego i Nadzoru Dolnośląskiego Urzędu Wojewódzkiego we Wrocławiu. Założył we Wrocławiu Instytut Badań w Oświacie. Poza pracą w PWSZ prowadzi zajęcia m.in. na podyplomowych studiach zarządzania placówkami oświatowymi na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, Wyższej Szkole Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu i innych uczelniach.

Był współzałożycielem miesięcznika kadry kierowniczej oświaty „Dyrektor Szkoły", którym w latach 1995-2003 kierował jako redaktor naczelny. Jest autorem bez mała 300 publikacji związanych z finansami publicznymi, finansowaniem zadań oświatowych, wykorzystaniem instrumentów prawnych w zarządzaniu szkołą oraz ekonomiką oświaty, w tym ponad 20 książek, z których najbardziej znane to: „Finanse w oświacie" (1994, 1997, 2003, 2007), „Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły. Zarządzanie finansami i majątkiem szkoły" (1997), „Statut szkoły" (1998, 2002), „Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej" (2009), „Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą" (2006, 2012), „Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej" (2014), „Selected Predicates of the Economics of Education of Lower Secondary Schools in Poland: Contemporary Challenges" (2015) i wielu innych. Jest współautorem Strategii Rozwoju Województwa Dolnośląskiego do roku 2020.

Był ekspertem i edukatorem w programie Training for Education Reform Management (TERM), uczestniczył w różnych rolach w kilkunastu innych programach finansowanych ze środków UE. Odbył wiele zagranicznych wizyt studyjnych (USA – 1997, 2002, Izrael – 2001 oraz kraje europejskie – Austria, Niemcy, Szwajcaria, Wielka Brytania i in.). Współpracuje z Biurem Analiz Sejmowych. Wpisany na listę European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Jest też członkiem honorowym OSKKO.

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, profesor nauk społecznych, pracownik Uniwersytetu Warszawskiego. Absolwentka Podyplomowego Studium Pedagogiki Myślenia Twórczego i doktorantka Wydziału Nauk o Wychowaniu oraz Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego (1994-1999). Pracę zawodową rozpoczęła jako nauczyciel w Społecznym Towarzystwie Oświatowym „Edukacja", następnie była pracownikiem naukowym Uniwersytetu Łódzkiego (1996-2015). Wieloletni pracownik naukowy tego Uniwersytetu (1996-2015). Przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członek Rady Naukowo-Zarządczej European Educational Research Association, członek Rady Naukowej Teacher Educational Policy in Europe oraz reprezentant Polski w International Study Association of Teachers and Teaching, pierwszy przedstawiciel Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Radzie Naukowej World Educational Research Association, członek American Educational Research Association i Australian Educational Research Association. Wydziałowy Pełnomocnik Rektora ds. Internacjonalizacji na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ (2004-2012); kierownik i ekspert w międzynarodowych i krajowych projektach badawczych; ekspert oceniający wnioski badawcze w Siódmym Programie Ramowym UE oraz w programie „Innowacje Społeczne" Narodowego Centrum Badań i Rozwoju; członek rad naukowych czasopism krajowych i zagranicznych. Współpracuje z licznymi uczelniami w Europie, Azji, Australii i w USA.

Od 2004 roku prowadzi prace badawcze nad problematyką przywództwa w edukacji. Prowadzone przez nią prace mają w naszym kraju pionierski charakter. Rezultaty swoich prac upowszechnia poprzez organizację konferencji i seminariów naukowych oraz warsztatów dla nauczycieli i kadry administracyjnej oświaty. Prof. J. Madalińska-Michalak zainicjowała w 2010 roku organizację ogólnopolskich konferencji z udziałem gości zagranicznych z cyklu „Przywództwo – Edukacja – Zarządzanie". Ściśle współpracuje z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i różnymi ośrodkami doskonalenia zawodowego nauczycieli w kraju. Jest autorką unikatowego programu kształcenia liderów oświaty realizowanego w ramach Studiów Podyplomowych „Lider Oświaty" współfinansowanych ze środków UE w latach 2010–2012.

Jest autorką ponad dwustu prac naukowych o charakterze interdyscyplinarnym związanych z nauczycielem, kształceniem nauczycieli, etyką w zawodzie nauczyciela, profesjonalizmem nauczycielskim i przywództwem w edukacji. Tłumaczka tekstów z języka angielskiego na język polski, przetłumaczyła między innymi monografię Christophera Daya: „Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie", GWP, Gdańsk 2005. Wśród jej najbardziej znanych książek są: „Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczyciela. Studium teoretyczno-empiryczne" (2003), „Authentic educational leadership: the challenges ahead" (2006), „Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków" (2007), „Skuteczne przywództwo na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze" (2012), „Kompetencje emocjonalne nauczyciela" (2012), „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi" (2013), „Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy" (2015). Współredaktorka takich publikacji, jak: „Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania" (2014), „Research, Policy and Practice in Teacher Education in Europe" (2012), „Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu" (2011), „Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela" (2010) „Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce" (2010).

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego