

Dr. hab. Grażyna Bartkowiak

Koncepcja zarządzania dyskretnego jako propozycja stylu kierowania zespołem nauczycielskim przez dyrektora szkoły.

Abstrakt.

Opracowanie prezentuje autorską koncepcję kierowania zespołem nauczycielskim. Artykuł złożony jest z dwóch części: teoretycznej, omawiającej podstawowe założenia koncepcji zarządzania dyskretnego, w odniesieniu do zespołów nauczycielskich, w nawiązaniu do funkcjonujących w literaturze przedmiotu trendów (w naukach humanistycznych i społecznych), przeprowadzonych badań oraz empirycznej prezentującej opinie (sondaż diagnostyczny) nauczycieli o prezentowanej koncepcji.

Słowa kluczowe: zarządzanie dyskretnie zespołami nauczycielskimi

Wprowadzenie.

Zarządzanie szkołą jest zarządzaniem społecznością uczniów rodziców, nauczycieli i pracowników administracyjnych. W zarządzaniu tym chodzi o maksymalną mobilizację społeczności szkolnej, a w szczególności nauczycieli, w zakresie podejmowania działań na rzecz procesu uczenia się i nauczania oraz realizacji wspólnie podzielanych wartości. Nauczyciele ci w konkretnej szkole widzą dla siebie przyjazne, pozwalające realizować swoje zainteresowania, potrzeby, cele zawodowe i życiowe miejsce nauki i pracy. Świadomość dyrektora dotycząca konieczności troski o rozwój członków społeczności powinna inspirować i prowadzić do podejmowania działań nowatorskich: kreatywnych z punktu widzenia poszczególnych jednostek i innowacyjnych w odniesieniu do szkoły jako organizacji. Takim znaczącym podmiotem troski dyrektora z pewnością są zespoły nauczycielskie.

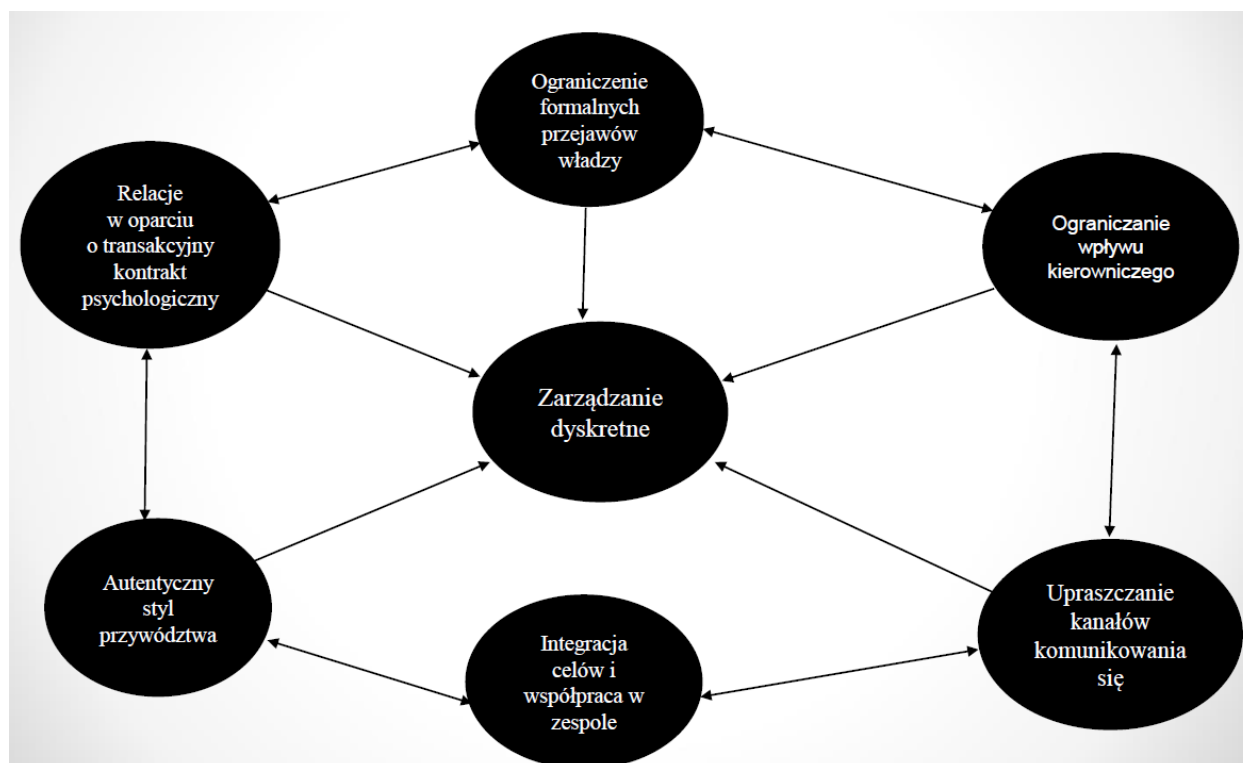
strategicznym znaczeniu dla organizacji jaką jest szkoła, dbałość o ich rozwój, satysfakcję z pracy, dobrostan wymagają podejmowania nieustannych wysiłków, w kierunku wypracowania optymalnego stylu zarządzania. Zmierza on do zapewnienia maksymalnej choć realistycznie ujętej harmonii i integracji celów wartości i potrzeb tychże nauczycieli jak również misji szkoły.

Prezentowany artykuł zmierza do wypracowania optymalnej koncepcji zarządzania zespołami nauczycielskimi i stanowi próbę (badania pilotażowe) jej empirycznej weryfikacji.

Główne założenia koncepcji

Zarządzanie dyskretnie w odniesieniu do zespołów nauczycielskich można zaprezentować w formie następującego schematu:





Rys.1. Model zarządzania dyskretnego zespołami nauczycielskimi

Źródło: opracowanie własne

Mimo, że zarządzanie dyskretnie w stosunku do zespołów nauczycielskich *zakłada brak formalnych przejawów sprawowania władzy*, tak aby sposób wywierania wpływu przez dyrektora szkoły nie był bezpośrednio widoczny i rozpoznawalny. Jednocześnie wymaga ono szczególnej postawy ze strony nauczycieli: zaangażowania, dojrzałości emocjonalnej, a także nabrania przez dyrektora specyficznego dystansu do zewnętrznych oznak swojej władzy.

Zarządzanie dyskretnie nie rezygnuje całkowicie z funkcji przewodzenia, przywódca powinien inspirować zespół jednak jest to przywódca, którego „nie widać”. Koncepcja ta jednak odwołuje się i wykorzystuje założenia autentycznego stylu przywództwa.

Zarządzanie dyskretnie odnoszące się do zespołów nauczycielskich nie oznacza wprowadzania radykalnych zmian w kulturze organizacyjnej szkoły, nie wyklucza też występowania liderów w zespole nauczycielskim bądź innych osób o wysokim prestiżu społecznym i autorytecie. Dla określenia funkcji kierowniczej, która jest ograniczona, i jeśli w ogóle różnicuje pozycje wynikające bardziej z realizowanych procesów niż tradycyjnego podziału na kierownicze i nie kierownicze stanowiska pracy, zamiast tradycyjnego dyrektora ” bardziej odpowiednie wydaje się określenie „koordynator”.

Kolejnym elementem prezentowanej koncepcji zarządzania jest *uproszczenie kanałów komunikacji*, które wiąże się z większą dostępnością dyrektora dla nauczycieli, którzy omalże w każdej chwili mogą się do niego zwrócić, jednocześnie wymaga także dojrzałości emocjonalnej ze strony tych ostatnich, poczucia ich współodpowiedzialności za osiągnięte efekty

organizacyjne, wzajemnej życzliwości i wysokiej dyscypliny wewnętrznej.

Jeszcze inny czynnik - *kontrakt psychologiczny* jest pierwszym znaczącym krokiem na drodze do budowania zaufania między nauczycielami tworzącymi zespół i a pracodawcą- dyrektorem gdyż nie wynika z uświadomienia sobie konsekwencji niedotrzymania formalnego kontraktu ale jest efektem identyfikacji nauczycieli ze szkołą, a także troski o nich ze strony dyrektora. Tym samym stanowi podstawę i warunek osiągnięcia najwyższego poziomu wzajemnego zaufania, odwołującego się do emocjonalnych więzi między podmiotami (Dunn, Schweiter, 2005). Zaufanie z kolei pojawia się jako efekt wzajemnego rozumienia, akceptacji intencji, rozpoznania potrzeb i dążeń drugiej strony. Z kolei zrozumienie stanowi rezultat skutecznego wzajemnego reprezentowania swoich interesów. Koncepcja *transakcyjnego kontraktu psychologicznego* zakłada wysoki stopień elastyczności i adaptacyjności nauczycieli tworzących zespół do sytuacji szkoły i całej społeczności szkolnej, która ją tworzy. W obrębie tego kontraktu nauczyciel przejmuje odpowiedzialność za siebie i zespół. Zobowiązaniem dyrektora szkoły i społeczności szkoły z kolei jest tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi jego kompetencji.

Kontrakt psychologiczny może być i jest płaszczyzną, w ramach której dochodzi do uzgadniania oczekiwań nauczycieli w zespole i w relacji z dyrektorem pracodawcą. Dotyczy on bowiem szeregu zobowiązań o charakterze nie zapisanym w umowie o pracę ale psychologicznym, które odnoszą się do zespołów nauczycielskich i dyrektora szkoły jako osób zainteresowanych działaniem na rzecz interesów szkoły i całej jej społeczności. Z drugiej strony stanowi o możliwości rozumienia ewentualnych trudności i ustawicznego podejmowania dialogu między zainteresowanymi stronami, zarówno wewnątrz zespołu jak i poza nim.

Transakcyjny kontrakt psychologiczny zakłada istnienie szczególnej relacji nauczycieli i dyrektora, akceptuje bowiem dużą samodzielność zespołów nauczycielskich i przejęcie odpowiedzialności za stosunkowo mało ustrukturyzowane zadania, związane z funkcjonowaniem i dalszym rozwojem szkoły jako organizacji realizującej określoną misję i wpływające z niej wartości.

Kolejnym czynnikiem współtworzącym zarządzanie dyskretnie jest *autentyczne przywództwo*. Koncepcja ta jest wyrazem troski dyrektora o zachowanie równowagi między misją szkoły, poszczególnymi zadaniami, które pragnie ona realizować, a szeroko ujmowanymi dążeniami, interesami aspiracjami zawodowymi członków zespołów nauczycielskich wyrazem czego jest ich poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy pracowników, skutkujące ich zwiększonym zaangażowaniem, a wręcz entuzjazmem w pracy (Gardner i inni, 2005). Autentyczny przywódca charakteryzuje się transparentnością i konsekwencją w działaniu, zgodnie z wyznawanymi wartościami (Bartkowiak, 2011, s. 145” Bartkowiak, Krugielka, 2012, s. 25). Transparentność przywódcy z kolei wiąże się z jego wysokim poziomem otwartości, jawności i zaufania w bezpośrednich relacjach .

Koncepcje autentycznego przywództwa są głęboko zakorzenione w psychologii pozytywnej i skupiają się głównie na poszczególnych elementach przywództwa, pozwalających na rozwój pracownika i przywódcy (Luthans i Avolio, 2003). Avolio, Gardner i Walumbwa (2005, s. 12). Definiują one taki rozwój jako proces, który ma miejsce dzięki „pozytywnym psychologicznym kompetencjom” przywódcy i pozostałych członków organizacji, prowadzącym do większej samoświadomości oraz kształtowania pozytywnych zachowań u przywódcy i jego podwładnych,

(zob. także Avolio i Gardner, 2005; Luthans i Avolio, 2003). Zdaniem Avolio, Gardner i Walumbwa (2005, s. 13) autentyczni przywódcy „wiedzą, kim są i w co wierzą”. Podstawą takiej perspektywy zorientowanej na autentyczność stała się koncepcja Kemis'a (2003) dotycząca „optymalnej samooceny”.¹

W przypadku zarządzania dyskretnego autentyczny przywódca, jeśli jest, sprawuje funkcje zarządcze w sposób ograniczający kontrolę, charakteryzuje się *transparentnością i konsekwencją w działaniu, zgodnie z wyznawanymi wartościami*. Ponadto, jest on silnie skoncentrowany na doskonaleniu swoich pozytywnych cech, takich jak zaufanie, optymizm, nadzieja, pewność siebie. Cechy te odgrywają kluczową rolę w jego indywidualnym rozwoju, a także w rozwoju całego zespołu i organizacji (zob. Luthans i Avolio, 2003; Seligmann, 2002). Warunkiem transparentności i stałości własnego zachowania jest spójne i zintegrowane funkcjonowanie we wszystkich obszarach życia. Jak podkreślają autorzy, nie można być autentycznym wówczas, gdy w zależności od sytuacji (obowiązki zawodowe, życie rodzinne itp.), przybiera się coraz to inną maskę. Inni badacze (Gardner i in., 2005) podkreślają, że autentyczne zachowania są konsekwencją prawdziwego „ja” przywódcy, odzwierciedlanego w posiadanych przekonaniach i uczuciach, niezależnych od wpływu otoczenia i nacisków innych osób. Transparentność przywódcy wiąże się z *jego wysokim poziomem otwartości, jawności i zaufania w bliskich relacjach*.

Kolejnym elementem charakteryzującym autentycznego przywódcę jest *otwartość na informacje zwrotną*, nawet wtedy, kiedy przybiera ona postać krytyki. Przywódca nie może sobie pozwolić na ignorowanie swoich słabych stron i ograniczeń. Dlatego też ważne jest, aby miał on świadomość własnego systemu wartości, a także swoich mocnych i słabych stron.

Istotna wydaje się również *umiejętność motywowania samego siebie do działania* tj. posiadanie wewnętrznej motywacji, opartej na takich czynnikach, jak: satysfakcja z podejmowanych działań, rozwój osobisty, poczucie pomagania innym czy świadomość postępowania zgodnie z wyznawanymi wartościami, co w przypadku szkoły nabiera szczególnego znaczenia. Gardner i in. (2005) podkreślają, że autentyczni przywódcy, którzy charakteryzują się optymalną samooceną oraz dobrymi wskaźnikami zdrowia psychicznego tj. dużym optymizmem, zaufaniem, nadzieją przekazują taką postawę swoim podwładnym. Ponadto, autentyczni liderzy posiadają ***silne poczucie moralności***, stąd wszystkie podejmowane przez nich działania są zgodne z wyznawanymi przez nich zasadami i tym samym stanowią wzór do naśladowania dla innych pracowników (May i In. 2003). Procesy, poprzez które liderzy wpływają na swoich podwładnych opierają się głównie na ***pozytywnym modelowaniu*** (Avolio, Gardner i in., 2004; Gardner i in., 2005). Prawdziwi liderzy wiedzą, że w przywództwie nie chodzi o sukces osobisty, ale o sukces ludzi, na których się oddziałuje poprzez swoje przywództwo. Stąd, autentyczni liderzy skupiają się na tym, jak pomagać innym osiągać ich cele oraz jak przekazywać im coraz większą odpowiedzialność i władzę.

Efektom stylu opartego na autentycznym przywództwie jest niewątpliwie *wzrost zaufania, a także*

¹ Założenia koncepcji autentycznego przywództwa zostały szerzej omówione przez autorkę we wcześniejszej publikacji z 2011 s. 54-62.

zaangażowanie, satysfakcja, entuzjazm i dobrostan podwładnych (Harter i in., 2003; Ryan i Deci, 2000). Jeśli chodzi o **zaufanie** to autorzy (Gardner i in., 2005) podkreślają, że autentyczne przywództwo związane z transparentnością zwiększa zaufanie podwładnego do niego samego i całej organizacji. Poprzez szczerą ocenę własnych możliwości autentyczni liderzy budują relacje oparte na zaufaniu, które są niezbędne w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie w trudnych dla organizacji czasach. Stąd, pracownicy prowadzeni przez autentycznych przywódców posiadają wyższy poziom zaufania w stosunku do przełożonych. Jednym z kluczowych, zdaniem Gardniera i in. (2005), czynników spełniających rolę mediatora pomiędzy autentycznym przywództwem i efektami dla podwładnych jest *zaangażowanie*. Termin „pracowniczego zaangażowania” odnosi się tutaj do „indywidualnego zaangażowania w pracę” (Harter i in., 2002, s. 269). Autorzy zaznaczają, że wewnętrzna integracja autentycznych przywódców, idąca w parze z osobistym rozwojem, psychicznym poczuciem bezpieczeństwa oraz poczuciem sensu wykonywanej pracy zwiększa zaangażowanie u podwładnych. Autentyczni przywódcy przyczyniają się do wzbudzania zaangażowania pracowników poprzez pomaganie im w odkrywaniu i wykorzystywaniu własnych talentów oraz poprzez wsparcie w dopasowywaniu ich własnych celów do celów wynikających z pełnionej przez nich roli zawodowej (May i in., 2004).

Blisko związany z zaangażowaniem jest również *dobrostan* pracowników, który wyraża się dobrym przystosowaniem, zadowoleniem z życia i dobrym stanem zdrowia psychicznego (Ryan i Deci, 2001). Waterman (1993) podkreśla, że tzw. „eudaimoniczna”² koncepcja dobrostanu skłania ludzi do życia w zgodzie ze swoim prawdziwym „ja”, co łączy się z autentycznością. Istnieją empiryczne dowody wskazujące na istotne związki pomiędzy autentycznością zaangażowaniem i „eudaimonicznym” dobrostanem (Kahneman i in., 1999; Kermis, 2003; Ryan i Deci, 2000; Sheldon i in., 2004). Autorzy podkreślają (za Harter i in., 2003), że dobrostan pracowników, a w odniesieniu do sytuacji szkoły pojawia się jako naturalna konsekwencja autentyczności dyrektora szkoły i pozostałych członków społeczności.

Kolejny element modelu jest *deinfluencyzacja* jako zjawisko świadomego pozbawiania się wpływu przywódcy na rzecz osoby bądź członków zespołu posiadających w tym momencie większe kompetencje, ze względu na wykonywane zadanie. Jednocześnie jest to działanie prowadzące do wdrażania postulatów podmiotowości i podnoszenia efektywności zespołu (Kozusznik, 1996, s. 36). W praktyce szkolnej dyrektor rezygnuje z wywierania wpływu na bieg przebiegu zadań jeśli jest przeświadczony, że w zespole są specjaliści, którym można powierzyć kierowanie, przekazując swą władzę. U podstaw tak ukierunkowanego działania przywódcy - dyrektora szkoły - leży przeświadczenie o dużym wkładzie pracy poszczególnych nauczycieli w pracę całego zespołu. Tak więc, dyrektor traktuje wówczas swój „brak wpływu” jako instrument osiągnięcia większego zaangażowania zespołu i mobilizację do realizacji wspólnego dla społeczności celu.

² Eudajmonizm rozumie szczęście inaczej, niż hedonizm, czy sybarytyzm (typowo zmysłowe przyjemności) nie tyle jako subiektywne zadowolenie, ale jako pewien stan zachodzący na skutek właściwego postępowania ludzi i kreowania właściwego sensu wykonywanej pracy

Organizacja i teren badań.

Druga część artykułu została poświęcona analizie opinii nauczycieli na temat znaczenia poszczególnych elementów modelu koncepcji zarządzania dyskretnego w przywództwie edukacyjnym.

W artykule sformułowano następujący problem badawczy:

Jak nauczyciele oceniają zaproponowany model, i jak przedstawia się ranking ważności poszczególnych jego elementów w ich opinii?

Aby zweryfikować tak sformułowany problem badawczy zaplanowano badania, w których uczestniczyło 62 nauczycieli szkoły podstawowej i gimnazjum, w dużym mieście (liczącym powyżej 500 tys. mieszkańców). Podstawowym zadaniem uczestników było ustosunkowanie się do czynników zaproponowanych w modelu zarządzania dyskretnego.

Każdy nauczyciel otrzymał przedstawioną na piśmie propozycję modelu i jego omówienie wraz z prośbą dokonania przyporządkowania ważności każdego czynnika w skali od 1-5 (ocena pięć najwyższa oceną) w przedłożonej, autorskiej koncepcji zarządzania zespołem nauczycielskim. Oprócz dokonania przyporządkowania osoby badane proszono o krótkie uzasadnienie ich decyzji. W następnym etapie przeprowadzono rozmowę w trzech grupach nauczycieli, liczących po niespełna 20 osób. Badanie przeprowadzono w pierwszej połowie czerwca 2014. Za kryterium akceptacji elementu modelu uznano jego wytypowanie przez minimum 51% osób badanych.

Wyniki badań.

Przeprowadzone badania wykazały istnienie stosunkowo dużego zróżnicowania w zakresie rang wartości punktowej, przypisywanej poszczególnym elementom.

Tabela 1. Ranking ważności poszczególnych elementów koncepcji zarządzania dyskretnego w opinii nadanych nauczycieli

Elementy koncepcji	Suma przyporządkowanych punktów	N	%
Autentyczne przywództwo	252	56	90,32
Brak formalnych przejawów władzy	243	56	90.32
Uproszczenie kanałów komunikacji	154	40	62,5
Deinfluentyzacja	96	38	61,29
Transakcyjny kontrakt psychologiczny	87	35	56,45

Integracja celów i twórcza współpraca w zespołach nauczycielskich	71	33	53,22
---	----	----	-------

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują uzyskane dane, uczestniczący w badaniach nauczyciele za najważniejszy element koncepcji uznali *autentyczne przywództwo*, a w szczególności takie jego aspekty (co wynika z przeprowadzonych rozmów) jak etyczność, transparentność, sprzężenie zwrotne, wzajemne zaufanie i troska o dobrostan wszystkich członków społeczności szkoły. Udzielający wypowiedzi nauczyciele stwierdzali, że mając dyrektora realizującego autentyczne przywództwo zyskują motywację do pracy i życia, a w szczególności uczestnictwa w procesie własnego doskonalenia się i tworzenia kreatywnego zespołu. Nauczyciele podkreślali także rangę *braku formalnych przejawów władzy* jako czynnika ich pozytywnej mobilizacji. Niektórzy wspominali, że w zasadzie w szkole pojawia się już taka tendencja, jednak oczekiwali by czegoś więcej i wprowadzenia takich miejsc do pracy, gdzie nie byłoby podziału zajmowanego terytorium (biurka do pracy) związanego ze stanowiskiem.

Podobnie w miarę wysoką pozycję uzyskał element uproszczenia kanałów komunikacyjnych. Chodzi o to aby istniały omalże stale otwarte kanały komunikacyjne pozwalające nauczycielom kontaktować się wzajemnie oraz w ten sam sposób wymieniać opinie z dyrektorem szkoły. W tym momencie zapisywanie w kalendarzyku spotkań przez sekretarkę należałoby uznać za nieadekwatną procedurę. Jednak w trakcie przeprowadzanej rozmowy rozważano jedynie konieczność wydłużenia czasu bezpośrednich kontaktów, przeznaczanych na czas rozmów z zespołem nauczycieli.

Na kolejnym miejscu znalazło się zjawisko *deinfluencyzacji*, podmiotowej dyspozycji nauczyciela szkoły do przekazywania władzy na rzecz osoby lub zespołu, który posiada większe kompetencje związane z problematyką, którą zarządza. Uczestniczący w badaniu nauczyciele omalże jednogłośnie podkreślali, że w szkole, w której są zatrudnieni, takie praktyki już funkcjonowały oraz, że całkowicie je akceptują i ich zdaniem świadczy to o dojrzałości osoby dyrektora, dla którego najważniejsze staje się załatwienie problemu przez osoby najbardziej kompetentne a nie podkreślanie swojego miejsca w strukturze organizacyjnej i utrzymywanie pozorów prestiżu.

Na przedostatnim miejscu uczestniczący w badaniu nauczyciele wymienili *transakcyjny kontrakt psychologiczny*, polegający na wzajemnym uzgadnianiu oczekiwań nauczycieli i dyrektora. Dyrektor szkoły pozostawia nauczycielom swobodę przy strukturyzacji zadań, których wykonanie przekazuje, dając szansę możliwości ich realizacji według własnego scenariusza. Ponadto, uznaje fakt dynamiki realizacji wzajemnych oczekiwań, nastawienia na realizację wspólnych wartości, zakłada istnienie zaufania między stronami i wzajemne przeświadczenie o pozytywnej motywacji. Członkowie kontraktu cały czas mają na względzie wspólne dobro społeczności szkolnej.

Na ostatniej pozycji umieścili badani nauczyciele element systemu, który wiązał się z *integracją wspólnie podzielanych celów i podejmowaniem twórczej współpracy w zespole nauczycielskim*. Należy bowiem pamiętać, że w pracy nauczyciela niezwykle ważne jest nie tyle to jak on

realizując swoją rolę jako przywódca, ile w jakim stopniu potrafi zainicjować współpracę w zespole. W ten sposób w zespole może zaistnieć proces dzielenia się wiedzą i powstać nowa wartość jako efekt zaangażowania każdego nauczyciela, jego indywidualnych kompetencji.

Podsumowanie.

Zaprezentowana hierarchia preferencji jest zgodna z opisanymi w literaturze tendencjami w przywództwie w edukacji (np. Dworczak, 2013; Mazurkiewicz 201.; 2014). Zupełnie nie ma w niej miejsca na dyrektora administratora, co nie oznacza, że powinien on pomijać wszelkie wymagania proceduralne, oczywiście wymagają one znajomości Karty Nauczyciela, kodeksu pracy, śledzenia wszelkich zmian pojawiających się na stronach ministerstwa i kuratorium, jednak jego najważniejsza rola polega na inicjowaniu współpracy budowaniu zespołu nauczycielskiego, który najpełniej uczestniczy i tworzy w procesie proces nauczania i wychowania, zgodnie z zawartą w misji szkoły listą wartości.

Zdaniem autorki artykułu, dalsze pozycje zjawiska deinfluentyzacji i transakcyjnego kontraktu psychologicznego mogą wynikać z ich niepełnego rozpoznania i potraktowania tych ostatnich jako nowych pojęć, które odnoszą się jednak do zjawisk wcześniej poznanych w rzeczywistości. Najniżej wartościowana integracja celów i nastawienie na twórczą współpracę z zespołu nauczycielskiego w konkretnej szkole może wynikać z posiadaniem przez nauczycieli stosunkowo liczną grupę nauczycieli, osób ze stażem pracy powyżej 20,25 lat niezbyt pozytywnych doświadczeń w zakresie współpracy zespołowej. Jak sami nauczyciele przyznali a przynajmniej znacząca ich część (ok. 35 %), przed przystąpieniem do badań, współpraca w zespole stanowi dla nich pojęcie o niezbyt pozytywnych konotacjach a część nauczycieli po prostu stwierdziła, że jako nauczyciele mało mają pozytywnych doświadczeń w zakresie współpracy w zespole nauczycielskim.

Stan ten nie oznacza jednak, że integracja celów i nastawienie na twórczą współpracę jako element zarządzania dyskretnego jest nieważny.

Reasumując, wypowiedzi nauczycieli zarówno w formie pisemnej jak i formułowane podczas rozmów potwierdziły zasadność wyodrębnienia elementów koncepcji zarządzania dyskretnego jako propozycji zarządzania przez dyrektora zespołami nauczycielskimi, sama jednak koncepcja wymaga jeszcze, zdaniem autorki, teoretycznego dopracowania.

Bibliografia.

Avolio B. J. (2005), Leadership development in balance: Made/born, Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates

Avolio B. J., Gardner W.L (2005), Authentic Leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership, "The leadership Quarterly" 16, s. 315-338

Avolio B.J., Gardner W.L., Walumbwa F.O., Luthans F., May D.R.(2004), Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors, "The Leadership Quarterly", 15, s.801-923

Avolio B.J., Gardner, W.L. Walumbwa F. O. (2005), Preface in :W. Gardner, B.J. Avolio, F.O. Walumbwa (ed.), Authentic Leadership Theory and Practice: Origins, Effects and Development,

Bartkowiak G. (2011), Społeczna odpowiedzialność biznesu –aspekt teoretyczny i empiryczny, Difin, Warszawa

Bartkowiak G., Krugielka A., (2013), Możliwości usprawniania twórczego myślenia u szczególnie uzdolnionych pracowników, wyróżniających się zespołów pracowniczych i kadry kierowniczej w organizacji, Zeszyty Naukowe nr 52, „Organizacja i zarządzanie” ,Wyd. Politechniki Łódzkiej 2013, Łódź

Dworczak R. (2013), Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny- próba określenia kompetencji kluczowych , w: G. Mazurkiewicz (red), Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013

Harter J.K. (2002), Authenticity,. in: C. R. Snyder, S. Lopes (ed.), Handbook of positive psychology, Oxford, UK: Oxford University Press

Kernis M.H. (2003), Toward a conceptualization of optimal self-esteem, “Psychology Enquiry”, 14, p.1-26

Kozusznik B.(1996), Podmiotowość zespołów pracowniczych , Wy. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice,1996

Mazurkiewicz G (2011), Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją. Wobec wyzwań współczesności, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

16.Mazurkiewicz G.,(2014), Przywództwo edukacyjne- ambitny projekt zmiany, w: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska- Michalak, Przywództwo edukacyjne. Współczesne Wyzwania, ABC a Wotlers Kluwer business, Kraków

May D.R., Gilson R.L., Harter I. (2004), The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability an engagement of the human spirit at work, “Journal of Occupational and Organizational Psychology” 77, p.11-37

Mendel T., Ignys A. (2002),Formy i metody angażowania pracowników w rozwiązywanie problemów firmy. Modele grupowego podejmowania decyzji, w: S. Rudolf (red.),Przedsiębiorczość i twórcze myślenie w biznesie, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

Nelson D.L., Quick J.C.(1994), Organizational Behaviour: Foundations, Realities, and Challenges, West Publishing Company, New York

Ryan R.M., Deci E. L. (2000), On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well- being, “Annual Review of Psychology” 52, p.141-146

Sheldon K. M., Elliot A.J., Ryan R.M., Chirkov, V.,Kim Y., Wu, C .(2004) Self-concordance and subjective well- being in four cultures, “Journal of Cross-Cultural Psychology” 5 (2), p. 209-223

Waterman A. S., (1993) Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment, "Journal of Personality and Social Psychology" 64, p. 678-691

The concept of discrete management style as a proposal to lead a teacher's team by the principle

Summary.

The study presents an original concept of team management teacher. Article is made up of two parts; theory, discusses the basic assumptions of the management concept of discrete, for teams of teachers, in relation to functioning in the literature (humanities and social sciences) trends and empirical studies presenting teachers opinions (survey data) on the presented concepts.

Keywords: discrete management of teachers' teams