

JOANNA SZAFRAN

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MENADŻER – PRZYWÓDCA. UWAGI O ROLI DYREKTORÓW SZKÓŁ W ZARZĄDZANIU ZMIANAMI

ABSTRACT. Szafran Joanna, *Menadżer – przywódca. Uwagi o roli dyrektorów szkół w zarządzaniu zmianami* [Manager – a leader. Comments on the role of school principals in managing change]. Studia Edukacyjne nr 27, 2013, Poznań 2013, pp. 75-93. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2691-8. ISSN 1233-6688

Change is an inevitable part of contemporary reality. The quick pace of life, civilization change and the constant pursuit in not fully known direction can be a worry, but also an opportunity. Complex everyday reality puts education in front of a new challenge. To meet them schools should constantly evolve. Awareness of these trends is a necessary condition for effective leadership. The essence of the deliberations conducted here are thoughts on the role of school principals in the process of change management. Making change is not easy. It requires knowledge of specific procedures, understanding the specifics of human behavior and ways to overcome the resistance. Roots of developed solutions and patterns of behavior in the organizational culture of the school are also important. The level of knowledge concerning change management and leadership competencies for managers working in education field can serve as the basis for their professional success or failure.

**Key words:** director of the school, change management, leadership, educational institution, effective leadership

*Tylko zmiana jest rzeczą stałą*  
(P. Drucker)

Współczesny świat nieustannie pędzi, a kto nie nadąży – przegrywa, wypada z głównego nurtu wydarzeń, przestaje się liczyć. Rzeczywistość bez sentymentów eliminuje maruderów tego niekończącego się wyścigu. Starając się spojrzeć na współczesne procesy z dystansu i zachowując obiektywizm (mimo rodzącego się w części z nas sprzeciwu), trudno kwestionować istniejące tendencje i tempo przemian. Dynamika życia, przeobrażenia cywilizacyjne i nieustanny pęd w nie do końca znanym kierunku, może budzić fascynację, ale i niepokój, czyniąc z nas nie tylko twórczych kreatorów własnej rzeczywistości, ale niejednokrotnie zakładników czasów,

w których żyjemy. Tak czy inaczej, włączeni w proces nieustannych przeobrażeń, każdego dnia doświadczając nieuchronności tego zjawiska, zyskujemy możliwość, by spojrzeć na zmianę jako pewną szansę, a nie wyłącznie zagrożenie. Analizę zysków i strat, jakie ona niesie, można dokonywać tak z perspektywy indywidualnej, jak też instytucjonalnej.

Powyższe globalne tendencje nie są także obce polskiej szkole. Sytuacja ta sprawia, że i przed współczesną oświatą stają nowe, coraz bardziej złożone wyzwania. By im sprostać, szkoła powinna stale się rozwijać. Mowa tu nie tylko o procesach dostosowawczych, gdzie jak kameleon placówka wtapia się w otoczenie i adaptuje do zmiennych warunków, ale także o konieczności przewidywania zmian zachodzących w samej organizacji, regionie, czy szerzej – w świecie i planowania działań, będących reakcją na nie<sup>1</sup>. Za właściwe odczytywanie tych tendencji odpowiadają w dużej mierze instytucje rządowe i samorządowe, a na szczeblu lokalnym, w mikroskali, są to, a raczej powinni być, konkretni menadżerowie – dyrektorzy szkół.

Jeden ze współczesnych trendów w zarządzaniu organizacjami publicznymi głosi, iż nastąpiła era sieci, hierarchia i rynki są ich elementem, a osoby zarządzające, w tym menadżerowie oświaty, działają w strukturach wertykalnych i horyzontalnych powiązań, zorientowanych na współpracę. Umiejętność tworzenia sieci i kierowania nimi staje się jedną z wyróżniających cech współczesnych przywódców. Odnosi się ona do zdolności jednostek do ustanawiania bezpośrednich i pośrednich wzorów wpływu oraz działań powiązanych ze sprawowaniem władzy<sup>2</sup>. Zrozumienie tendencji współczesnego świata, a co za tym idzie – istoty zmian dokonujących się w systemie oświaty, jest warunkiem koniecznym dla skutecznego przywództwa.

Kontekst organizacyjno-oświatowy posłuży za tło rozważań na temat procesów zarządzania zmianą, refleksji o możliwościach przywódczych i kompetencjach dyrektora szkoły w tym zakresie.

Obok oczywistych wewnętrznych czynników, istotne znaczenie dla funkcjonowania każdej organizacji ma otoczenie, w jakim działa<sup>3</sup>. Owo

<sup>1</sup> Por.: R. Schulz, *Proces zmiany i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980, s. 107 i n.; tenże, *Szkoła jako organizacja*, Toruń 1993; Z. Szloch, *Szkoła usamorzędowana a otoczenie*, *Nauczyciel i Wychowanie* 1982, 4-5, s. 59 i n.; W. Kobyliński, *Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii kierowania*, Warszawa 1986, s. 132 i n.; tenże, *Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza*, [w:] *Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi*, red. Z. Radwan, Warszawa 1984, s. 28-29; T. Kowalski, *Kierowanie instytucją oświatowo-wychowawczą a otoczenie*, *Nowa Szkoła* 1983, 9, s. 402.

<sup>2</sup> *Nowoczesne przywództwo w organizacji publicznej na rzecz zmian – rola wyższych stanowisk w służbie cywilnej*, materiały szkoleniowe 2011, s. 11, [www.dsc.kprm.gov.pl](http://www.dsc.kprm.gov.pl), [12.02.2013].

<sup>3</sup> Także szkoła jest przestrzenią, w której krzyżują się różnorodne działania sił wewnętrznych, a zatem jej odizolowanie staje się niemal niemożliwe; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973, s. 188.

otoczenie, to przestrzeń mieszcząca warunki społeczno-ekonomiczne, polityczno-prawne i kulturowe, tworzące siatkę wzajemnych oddziaływań i zależności. Nikogo już chyba nie dziwi, że charakteryzując dynamikę otoczenia organizacyjnego, zrezygnowano z kategorii stabilne, stałe, zachowawcze na rzecz zmienne, niestałe, czy wręcz burzliwe. Taka sytuacja wymusza konieczność przeprowadzania częstszych, głębszych i bardziej przemyślanych zmian, gdzie działania powinny z jednej strony odpowiadać na bieżące wyzwania, z drugiej prognozować przyszłe ich kierunki<sup>4</sup>.

W ciągu ostatnich lat w polskiej oświacie wprowadzono wiele rozwiązań, mających istotne znaczenie dla modyfikacji rzeczywistości szkolnej, a co za tym idzie – także zmian przyszłego modelowego obrazu ucznia, a dokładniej – poziomu i jakości jego wykształcenia. Te formalne dyrektywy wymagały od pracowników szkół stworzenia warunków do ich realnego wdrożenia. Warto tu wymienić choćby:

- wprowadzenie obowiązkowej nauki drugiego języka obcego od gimnazjum,
- stopniowe wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego,
- objęcie pięcioletków obowiązkiem edukacji przedszkolnej,
- obniżenie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego z siedmiu do sześciu lat (uzależnione od decyzji rodziców),
- możliwość używania elektronicznych dzienników (nowoczesne technologie w szkole),
- wprowadzenie projektów edukacyjnych uczących współpracy w grupie,
- modernizacja kształcenia zawodowego,
- organizacja pomocy psychologicznej,
- wprowadzenie wewnętrznych i zewnętrznych ewaluacji.

Niezależnie od zmian programowych i organizacyjnych, dochodzą jeszcze rozwiązania powstałe w odpowiedzi na specyficzne potrzeby, wynikające np. ze zmian demograficznych, wielokulturowości i wielojęzyczności uczniów, coraz powszechniejszego włączania dzieci niepełnosprawnych do szkolnictwa masowego, konieczności stosowania nowych strategii dydaktyczno-wychowawczych itp.

W dobie nowych technologii i gwałtownych przeobrażeń społecznych szkoła powinna oferować możliwość ciągłego rozwoju, właściwie wyposażać uczniów w niezbędne kompetencje i uczynić ich doświadczenia edukacyjne adekwatnymi do wyzwań i wymagań przyszłego „dorosłego” życia<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> R. Mrówka, *Przywództwo w procesie planowania i wdrażania zmiany organizacyjnej*, Warszawa 2001, s. 8.

<sup>5</sup> G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków 2012, s. 44.

Kierunek zmian wydaje się tu zatem dość oczywisty. O ile nie sposób kwestionować logiki powyższych założeń, to jednak warto poświęcić chwilę na refleksję, by „podmiot” systemu edukacji, czyli uczeń, nie okazał się jedynie kolejnym zunifikowanym trybem w rozpędzonej maszynie gospodarki rynkowo-korporacyjnej. Problem ten w odniesieniu do potencjału nauki i wiedzy porusza szereg badaczy, często podważając rolę użyteczności jako jedyne istotnego czynnika legitymizującego określone treści kształcenia, innym odmawiającego sensu istnienia<sup>6</sup>. Wydaje się, że perspektywa jednostki myślącej, wszechstronnie wykształconej powinna być bliższa środowiskom oświatowym, niż obraz bezrefleksyjnej maszyny, że edukacja to jednak proces kształcenia, a nie produkcji. Analizując niektóre zmiany, tendencje i rozwiązania polityki oświatowej, można mieć jednak wątpliwości. Zatem, czy szkoła powinna inspirować i tworzyć warunki rozwoju osobistego uczniów, zachęcając ich do odkrywania złożoności świata i własnego potencjału, czy ma jedynie produkować użytecznego pracownika? Mam wrażenie, że to pytanie nadal pozostaje otwarte, a próba odpowiedzi prowadzi raczej do mało optymistycznych wniosków.

Może ktoś powiedzieć, że holistyczna ocena proponowanych rozwiązań oświatowych może wypaść pozytywnie, bowiem generalnie wydają się one przemyślane, jednak czy tak jest rzeczywiście i teoria pokrywa się ze szkolną praktyką? Deklaracyjnie od współczesnej szkoły oczekuje się coraz lepszej jakości kształcenia, użyteczności przekazywanej wiedzy, rozwoju twórczego myślenia i wszechstronnego zainteresowania uczniem, jednak jest to w dość wyraźnej opozycji do rzeczywistych działań, gdzie wiedzę sprawdza się testami, jedne treści programowe się dublują, inne nie są poruszane w ogóle (choć tu na niższych szczeblach edukacji sytuację powinna poprawić wprowadzona nowa podstawa programowa), fala formalności i papierów zalewa nauczycielską codzienność przysyłając potrzeby ucznia, a tendencja do obcinania kosztów w całej oświacie wciąż trwa<sup>7</sup>.

Systemowe uwikłania placówek oświatowych i zmienność warunków ich funkcjonowania sprawiają, że wymagania stawiane szkole jako instytucji rosną i przekładają się na oczekiwania względem jej personelu.

<sup>6</sup> Z urynkowaniem nauki i silnie konsumpcyjnym trendem w edukacji nie zgadzają się też przedstawiciele i badacze środowisk uniwersyteckich – por.: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności wiedzy i władzy*, Poznań 2002; tenże, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994; D. Mearten, *Globalizacja i edukacja. Szansa czy zagrożenie*, [w:] *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2003; Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa-Poznań 1999.

<sup>7</sup> Por.: J. Żakowski, *W szkole trzeba zmienić wszystko*, „Polityka”, 20 z 15-21.05.20013, s. 16-18.

Nauczyciele mierzą się między innymi z koniecznością nieustannego samodoskonalenia wiedzy i warsztatu, w celu poszukiwania nowych, atrakcyjnych i adekwatnych sposobów nauczania<sup>8</sup>. Współcześnie trudno kwestionować konieczność doskonalenia umiejętności, stanowi to przecież warunek konieczny, by móc mówić o własnym rozwoju, zawodowej adekwatności, czy szerzej, organizacji uczącej się, społeczeństwie wiedzy, czy kapitale i konkurencyjności państwa<sup>9</sup>. Wydaje się jednak, że to raczej wewnętrzna motywacja do podnoszenia swoich kwalifikacji powinna stanowić fundament świadomości zawodowej, a nie jak to się często dzieje konieczność, podyktowana formalnymi wymogami czy zależnościami np. awansu zawodowego.

Rozwój szkoły, obok sfery dydaktycznej i wychowawczej, powinien uwzględniać płaszczyznę kierowania szkołą, a zatem kompetencje osób zarządzających. Postulowane w tym zakresie rozwiązania akcentują rolę przywództwa szkolnego w doskonaleniu pracy placówki, zmierzając w kierunku szerszego włączania całej społeczności do pracy nad pojawiającymi się w szkole problemami i wyzwaniem<sup>10</sup>. E. Tołwińska podkreśla, że dynamika i zmienność otoczenia powoduje konieczność zaangażowania kadry nauczycieli w procesy decyzyjne<sup>11</sup>.

Z punktu widzenia konkurencyjności i adekwatności placówek oraz zmian zachodzących w edukacji istotnego znaczenia nabiera tzw. potencjał szkoły, rozumiany jako zdolność do stawiania czoła różnym wewnątrz- i zewnątrzorganizacyjnym wyzwaniom. Składają się na niego między innymi takie elementy, jak:

- wiedza, doświadczenie, umiejętności, motywacja nauczycieli do rozwoju i zmian, ich otwartość na zmiany, elastyczność w działaniu i myśleniu, szybkość uczenia się;
- szkolna społeczność ucząca się, w ramach której nauczyciele współpracują ze sobą i wzajemnie się uczą;
- spójność programu działania i środków służących jego realizacji<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Rozporządzenie MENiS z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki.

<sup>9</sup> Szerzej: E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Poznań 2004; E. Solarczyk-Ambrozik, A. Zduniak (red.), *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*, Warszawa-Poznań 2003.

<sup>10</sup> B. Tołwińska, *Kierowanie szkołą: rola dyrektora – partycypacja nauczycieli*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Warszawa 2011, s. 105.

<sup>11</sup> Tamże, s. 107.

<sup>12</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły* – materiały z konferencji: „Rozwój kompetencji nauczyciela wobec wyzwań nowoczesnej szkoły”, Warszawa 2010, s. 5, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), [4.03. 2013].

J. Michalak, powołując się na teorię M. Hadifielda, słusznie zauważa, że wszelkie działania mające u swoich podstaw doskonalenie szkoły, powinny zostać przeprowadzone na trzech zasadniczych poziomach: indywidualnym (jednostkowym), zespołowym (interpersonalnym/relacyjnym) i organizacyjnym (szkoły jako instytucji/całości). Przyjęcie takiej perspektywy implikuje modyfikacje w obrębie przewodzenia zmianom: umiejętności, kultur i struktur<sup>13</sup>. Proces tworzenia potencjału obrazuje rycina 1. Wymaga on od dyrektora wysokich kompetencji menadżerskich i dużej wrażliwości społecznej, aby podejmować właściwe decyzje, działać efektywnie, spójnie i wielopłaszczyznowo. Budowa potencjału szkoły potrzebuje więc przywódców, którzy z jednej strony będą potrafili spojrzeć w sposób całościowy na organizację, jak również dostrzegą każdy fragment składowy tej struktury oraz będą w stanie zbliżyć wszystkie te elementy do siebie tak, aby uzyskać lepszą jakość.



Ryc. 1. Schemat tworzenia potencjału szkoły

(źródło: J.M. Michalak, *Stawanie się skutecznym przywódcą – przekraczanie progu gabinetu dyrektora szkoły*, Gdańsk 2013)

Jak już wspominałam, nie da się przeprowadzić skutecznej reformy oświatowej czy choćby mniejszych zmian organizacyjnych w szkole, bagatelizując rolę lidera. Bez nowego podejścia do kierowania, skoncentrowanego na potencjale pracowników i wiodącej roli przywódczej dyrektora (widząc w nim człowieka o specyficznych zdolnościach, kompetencjach i wiedzy, gotowego sprostać nowym wyzwaniom), nie ma co liczyć na sukces indywidualny czy instytucjonalny<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), [5.6.2013].

Szybkie tempo współczesnego świata wymusza na osobach zarządzających nieustanną czujność. Drobną nieuwagą może nieść ze sobą błędne decyzje, co pociąga niewspółmierne koszty i przybliża widmo menadżerskiej porażki. „Świat biznesu” o tym wie, dlatego duży nacisk w szkoleniach z zakresu zarządzania kładziony jest właśnie na umiejętność kierowania zmianą, sprowadzając ten proces do metodycznego, systemowego działania w celu wykorzystania drzemającego w niej potencjału, uniknięcia zagrożeń, czy utrzymania organizacyjnego *status quo*.

Jednak pomimo faktu, że zmiany stały się immanentną częścią życia organizacyjnego, mało który dyrektor polskiej szkoły może nazwać się w pełni kompetentnym specjalistą od strategii efektywnego wprowadzania zmian. A szkoda, bo umiejętne kierowanie zmianą poza instytucjonalnymi korzyściami zmienia nastawienie pracowników, motywuje, niweluje lęki, przełamuje opór itp.

Aby móc mówić o świadomym zarządzaniu procesem zmian, warto w tym miejscu przyjrzeć się nieco bliżej samej istocie i złożoności tego zjawiska.

Zmiana, o czym już niejednokrotnie wspominałam, jest nieodłącznym elementem towarzyszącym każdej współczesnej organizacji, w tym również placówce oświatowej. Dostosowanie do zmieniającego się otoczenia staje się warunkiem jej przetrwania i rozwoju. Siły działające na rzecz przeobrażeń mogą leżeć poza organizacją lub tkwić w niej samej. Wpływy zewnętrzne i wewnętrzne oraz obszary pobudzające i hamujące zmiany organizacyjne mogą się wzajemnie przenikać, stanowiąc odbicie m.in. nowych uregulowań prawnych, decyzji administracyjnych, zdobyczy techniki, czy oczekiwań społecznych stawianych organizacji, jak też nowatorskich metod pracy, zmian personalnych, modyfikacji stylu zarządzania, nowych postaw i oczekiwań pracowników oraz innych zaangażowanych podmiotów itp.<sup>15</sup>

Perspektywa zmiany jest niezwykle szeroka; zmiany w organizacji mogą mieć różny zakres. Po pierwsze, mogą dotyczyć całego systemu zarządzania bądź jego elementów. Po drugie, mogą obejmować różne poziomy – od reorganizacji całej struktury, po zmiany w obrębie pojedynczych stanowisk<sup>16</sup>. Można je dzielić także z uwagi na cel, skalę, źródło inspiracji i przyczyny czy skutki. Zatem, mogą być one samodzielne (kiedy impuls rodzi się wewnątrz organizacji) lub wymuszone przez otoczenie; rozwojowe (gdy poprawia się sprawność instytucji) lub zachowawcze, kiedy utrzymuje

<sup>15</sup> I. Dzierzgowska, *Zarządzanie zmianą: lekcja 5 rok szkolny 2008/2009*, Dyrektor Szkoły, 2009, 1.

<sup>16</sup> B. Wawrzyniak, *Zarządzanie zmianami w organizacji*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, Warszawa 2000, s. 497-498.

się dotychczasowy poziom zorganizowania; pozytywne, jeśli realne wyniki użyteczne przekraczają poniesione nakłady, a negatywne, jeśli osiągnięte wyniki są mniejsze od kosztów ich osiągnięcia itd.<sup>17</sup>

Dokonując przeglądu charakterystyk zmian można dostrzec, iż autorzy odwołują się m.in. do rodzajów podejmowanych działań oraz skutków, jakie te działania powodują w stosunku do: niezbędnej ludzkiej wiedzy, stosowanych metod działania, ról i zachowań organizacyjnych, czy systemów wartości. W tym kontekście J. Brilman wyodrębnia trzy rodzaje zmian:

– strukturalne – dotyczą głównie metod pracy, relacji międzyludzkich, ról organizacyjnych oraz procesów podejmowania decyzji;

– technologiczne – modyfikują przede wszystkim zakres niezbędnej wiedzy i posiadanych umiejętności (nowe narzędzia pracy i procesy operacyjne), ale mogą też zmieniać system komunikowania się oraz role organizacyjne i zakres władzy;

– społeczne – dotyczą zazwyczaj ról, zachowań, systemów wartości i psychologicznych aspektów pracy<sup>18</sup>.

M. Armstrong wskazuje natomiast zmiany:

– strategiczną, dotyczącą długoterminowych zagadnień związanych ze zmianą w skali całej organizacji – obejmuje cel i misję, filozofię jakości i innowacyjności, a także wartości dotyczące pracowników, konkurencyjne pozycjonowanie i cele strategiczne związane ze zdobyciem przewagi nad konkurencją;

– operacyjną, dotyczącą nowych systemów, procedur, struktur lub technologii, które będą miały natychmiastowy wpływ na funkcjonowanie organizacji jako całości lub jej części;

– transformacyjną, która zachodzi wówczas, kiedy wprowadzane są podstawowe i wszechstronne modyfikacje w strukturach, procesach i zachowaniach, wpływające na sposoby działania organizacji<sup>19</sup>.

Usprawnienia, zarówno w odniesieniu do organizacji jako całości, jak i poszczególnych jej elementów, mogą dotyczyć zmian w założeniach istniejących procesów lub struktur. W takim ujęciu wyodrębnia się: zmiany funkcjonalne, które dotyczą procesów (np. wprowadzanie nowych technologii) i zmiany strukturalne, koncentrujące się na formalnej i statycznie rozumianej strukturze danej organizacji (np. utworzenie lub zlikwidowanie pionu czy działu organizacyjnego)<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Szerzej: A. Czermiński, M. Grzybowski, *Wybrane zagadnienia z organizacji i zarządzania*, Gdynia 1996, s. 139; Z. Ścibiorek, *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność*, Toruń 2007, s. 59-117.

<sup>18</sup> Za: J. Brilman, *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2002, s. 377.

<sup>19</sup> Za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2011, s. 373-374.

<sup>20</sup> B. Wawrzyniak, *Zarządzanie zmianami*, s. 498.



Ze względu na charakter przeprowadzonych zmian możemy wyróżnić zmiany ewolucyjne i rewolucyjne. Pierwsze to takie, w których procesy przystosowawcze organizacji do otoczenia zachodzą w ramach przyjętej strategii jej działania i w związku z tym nie stwarzają konieczności gruntownej „przebudowy” całej organizacji. Są stopniowe i łagodne. Drugie z kolei następują wówczas, gdy procesy adaptacyjne wymagają opracowania nowej strategii organizacji; zachodzi więc konieczność istotnej ingerencji w jej cele, struktury, procedury, a nawet postawy pracowników. Ich charakter jest nagły, porywczy i totalny. Z reguły zmiany takie dokonywane są w sytuacji kryzysu organizacyjnego<sup>21</sup>.

Biorąc pod uwagę różny sposób przeprowadzenia usprawnień w organizacji, P. Hersey i K.H. Blanchard wyróżnili dwa cykle zmian organizacyjnych – partycypacyjny i dyrektywny<sup>22</sup>. Cykl partycypacyjny polega na tym, że usprawnienia organizacyjne są konsekwencją zdobycia przez pracowników nowej wiedzy, a co za tym idzie – wzbudzonej potrzeby zmian oraz silnej motywacji do ich przeprowadzenia. W cyklu dyrektywnym usprawnienia są inicjowane przez władzę, np. jednostkę nadrzędną, system prawny, zwierzchnika. Cykl dyrektywny może być bardziej odpowiedni wówczas, kiedy załoga jest mało ambitna albo gdy sytuacja w otoczeniu uległa istotnym zmianom, narzucając konieczność natychmiastowego działania itp. Cykl partycypacyjny bywa natomiast efektywniejszy w organizacjach dysponujących dobrą, zintegrowaną załogą, gdzie ludzie chcą udoskonalać swoją pracę, a kierownictwo popiera usprawnienia i przygotowuje do nich pracowników.

Zmiany w organizacjach powinny być procesem celowym, w którym zakłada się określony skutek, gdzie pozytywny wynik świadczy o lepszym dostosowaniu organizacji do wymogów rzeczywistości w jakiej funkcjonuje. W związku z powyższym, tego rodzaju procesy wymagają od kierowników umiejętności planowania. Prawdziwy długofalowy sukces może przynieść jednak tylko taka strategia wprowadzania zmian, która wypływa z nieustannej diagnozy i analizy sytuacji organizacyjnej. Analiza ta powinna być oparta na doświadczeniach przeszłości, obecnej sytuacji, ale także, a może przede wszystkim, na procesach prognostycznych i krytycznej ich interpretacji<sup>23</sup>.

Osoba odpowiedzialna za wdrożenie nowych rozwiązań powinna doprowadzić do zaakceptowania nowych, innowacyjnych propozycji i włączenia

<sup>21</sup> Tamże, s. 499; Z. Ścibiorek, *Zmiany w organizacji*, s. 66; J. Borkowski, *Ludzie w organizacji*, Warszawa 1999, s. 116.

<sup>22</sup> Szerzej: K. Blanchard i in., *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, Warszawa 2007; K. Blanchard, P. Grazier, A. Randolph, *Go team: Take your team to the next level*, San Francisco 2005; B. Wawrzyniak, *Zarządzanie zmianami*, s. 500.

<sup>23</sup> Por.: R. Mrówka, *Przywództwo w procesie planowania i wdrażania*, s. 8.

ludzi w ich realizację. Podstawą sukcesu lidera jest zbudowanie własnej wiarygodności, nie bez znaczenia jest też atmosfera w zespole i poziom wzajemnego zaufania. W dyskusjach na temat wprowadzania zmian pojawiają się głosy, czy właściwe jest, aby to formalny przywódca (dyrektor) był jednocześnie liderem zmian. Można znaleźć szereg argumentów za, jak i przeciw takim rozwiązaniom, jednak większość specjalistów jest zgodna, że w sytuacji przeprowadzania głębszych, gruntownych zmian wycucie, stopień poinformowania, moc decyzyjna, autorytet i zaangażowanie kierowników sprzyja efektywności tego zjawiska. W konsekwencji, potrzeba zmian, sam proces i jego skutki są szybciej zinternalizowane i obciążone mniejszymi kosztami<sup>24</sup>. Jeśli jednak sami dyrektorzy nie są bezpośrednio odpowiedzialni za wdrażanie zmian, ważne by pamiętali, że wsparcie uznanych i godnych zaufania autorytetów stanowi źródło wzrostu zaufania członków organizacji do przyszłych działań, prowadzi też do podniesienia poziomu optymizmu i oczekiwania przez pracowników rzeczywistego sukcesu przedsięwzięcia. Poparcie przywódcy jest niezbędne dla przezwyciężenia inercji i obaw przed niepowodzeniem. Powinien on stworzyć właściwą atmosferę zarówno dla twórczego dochodzenia do nowych idei, jak i do podjęcia wysiłku związanego z całym procesem zmian. Postawa przywódcy tworzy najczęściej pewien wzór postępowania, z którego czerpią inni współpracownicy – model na podstawie którego kształtują własne postawy<sup>25</sup>.

Kwestie związane z zarządzaniem, w tym kierowaniem zmianą, są coraz częściej przedmiotem badań pedagogicznych, ze względu na swoje znaczenie dla rozwoju szkoły i wszystkich wynikających z tego implikacji. Warto przy tym zwrócić uwagę, że pomimo rosnącej świadomości i pojawiających się sporadycznie badań i raportów, wiążących jakość pracy placówek z procesami przywódczymi, analiza literatury przedmiotu dowodzi, że problem ten nie jest jeszcze obiektem wnikliwego i szerszego zainteresowania na gruncie nauk o wychowaniu i edukacji w naszym kraju<sup>26</sup>.

Dokonująca się zmiana, zakładająca kompleksowy rozwój szkoły, musi uwzględnić strukturę hierarchii, stawiając dyrektora placówki jako inicjatora, propagatora, uczestnika i koordynatora nowatorskich rozwiązań. Kompetentny menadżer oświaty zna swój potencjał i swoje ograniczenia, ma także świadomość siły i słabości swojego zespołu<sup>27</sup>. Rozważając powyższe kwestie, warto raz jeszcze podkreślić wiodącą rolę dyrektora jako osoby

<sup>24</sup> Tamże, s. 9.

<sup>25</sup> Tamże, s. 13.

<sup>26</sup> Por. J.M. Michałak, *Przywództwo edukacyjne*, s. 4.

<sup>27</sup> Ta wiedza staje się coraz cenniejsza, bo jak podkreśla E. Tołwińska, zmienność otoczenia powoduje konieczność włączania kadry nauczycieli do procesów kierowniczych; B. Tołwińska, *Kierowanie szkołą*, s. 105-107.

zarządzającej i charyzmatycznego przywódcy, od którego w dużej mierze zależy powodzenie organizacji.

Nie wchodząc w szczegóły definicyjne, przyjęłam za A. Pocztowskim, iż termin przywództwo należy rozumieć w kategoriach procesu, który ma na celu wywieranie wpływu na innych, by skłonić ich do dobrowolnego angażowania się w osiąganie celów organizacji<sup>28</sup>. Taka definicja bliska jest też rozumieniu przyjętemu przeze mnie pojęcia zarządzanie.

Niejednokrotnie jednak, w teorii i praktyce organizacji dokonuje się rozdział pomiędzy procesami zarządzania a przywództwem. Znajduje to swoje naukowe uzasadnienie, służąc np. do wyznaczania granic problemom badawczym, czy określania obszaru wpływów, siły oddziaływania i odpowiedzialności. Spojrzenie na pierwsze z tych pojęć jako bardziej formalne, technokratyczne i systemowe, a na drugie – jako bardziej nieformalne, społeczne i jednostkowe – czyni to uzasadnienie jaśniejsze. Na problem ten można patrzeć jako na zależność, gdzie przywództwo jest niezbędnym warunkiem umożliwiającym zmiany, a zarządzanie – koniecznym warunkiem uzyskiwania systematycznych wyników. Zatem, zarządzanie w powiązaniu z przywództwem może wytworzyć systematyczne zmiany, zaś przywództwo w połączeniu z zarządzaniem pozwala na utrzymanie właściwego poziomu zgodności organizacji z jej otoczeniem<sup>29</sup>. W praktyce stawianie ostrych granic między tymi pojęciami wydaje się niewskazane, a zakładając zawodowy profesjonalizm (przez który rozumiem określone kompetencje formalne, umiejętności społeczne i profil osobowościowy osób zarządzających) nawet zbędne<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2008, s. 187.

<sup>29</sup> *Nowoczesne przywództwo w organizacji publicznej na rzecz zmian*.

<sup>30</sup> J. Michalak sygnalizuje, że różnice pomiędzy przywództwem a zarządzaniem scharakteryzował m.in. J.P. Kotter. Jednocześnie wskazał on powody, dla których należy dążyć do utrzymania tych procesów w równowadze. Dowodził, że tylko organizacje, którym uda się ją osiągnąć mogą się prawidłowo rozwijać. W takich organizacjach zespoły zarówno uzyskują rezultaty (osiągają cele organizacyjne), jak i przejawiają wysoki stopień motywacji wewnętrznej do działania oraz przedstawiają wiele pomysłów na rozwiązywanie problemów. Autor wskazał także, iż charakterystyczną cechą większości organizacji jest nadmiar zarządzania i niedostatek przywództwa. W tradycyjnym rozróżnieniu tych pojęć można znaleźć argumenty, iż silne przywództwo w połączeniu ze słabym zarządzaniem może przynieść gorsze rezultaty niż sytuacja odwrotna. Wyzwaniem dla organizacji jest wobec tego umiejętność połączenia silnego przywództwa z silnym zarządzaniem i ich wzajemne równoważenie. Według J.P. Kottera, zarządzanie to między innymi radzenie sobie z kompleksowością, natomiast przywództwo polega na radzeniu sobie ze zmianą. Zmiana jest podstawową funkcją przywództwa, a przywódca, w odróżnieniu od menadżera, cechuje się tym, że przejawia bardziej aktywną orientację w stosunku do zmian i ich wprowadzania. Od lidera wymaga się przede wszystkim kompetencji z zakresu pracy z personelem i to właśnie one odróżniają lidera, którego Kotter nazywa liderem zmian, od tradycyjnego menadżera. Podobne stanowisko prezentowała I. Świątek-Barylska na jednym z Kongresów Zarządzania Oświatą OSKKO. Coraz częściej jednak pojawia się pojęcie profesjonalnego menadżera, którego

Bez względu na przyjęte stanowisko, warto przyjrzeć się nieco bliżej tym zagadnieniom. W literaturze można spotkać różne perspektywy; najczęściej stosowane są cztery podejścia, gdzie kategorie przywództwa rozpatruje się z punktu widzenia cech, umiejętności i/lub procesu. Przywództwo, rozumiane jako cecha, koncentruje się na stałych predyspozycjach lidera, które powiązane są z jego charakterem, temperamentem i możliwościami<sup>31</sup>. Mówiąc o umiejętnościach przywódczych, zwraca się uwagę na zdolność angażowania innych w proces realizacji celu w ramach jakiegoś systemu<sup>32</sup>. Z kolei, przywództwo jako proces oznacza najczęściej uporządkowany ciąg zmian następujących po sobie w określonym czasie i najczęściej polega na wyrażaniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiąganie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu<sup>33</sup>.

O jakości procesu przywódczego decydują wzajemne relacje i zrozumienie między przywódcą a jego podwładnymi. Edgar H. Schein wymienia cechy, które powinny wyróżniać przywódcę przyszłości:

- bardzo wysoki poziom percepcji i zrozumienia samego siebie oraz otaczającego świata;
- wysoki poziom motywacji do stałego uczenia się i zmian;
- wysoka siła emocjonalna, która pozwoli mu stawić czoło niepokojom własnym i innych;
- umiejętność analizy zmian kulturowych w organizacji;
- chęć i umiejętność angażowania innych ludzi oraz pozyskiwania ich w sytuacji rozproszenia informacji;
- chęć i umiejętność dzielenia się władzą oraz uprawnieniami<sup>34</sup>.

W świetle powyższych charakterystyk warto zastanowić się nad kompetencjami i kwalifikacjami kadry menadżerskiej w oświacie.

---

profil zakłada, że przywództwo i zarządzanie powinny tworzyć wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, wiedzy i umiejętności. Idealnym rozwiązaniem byłoby więc, aby współczesny menadżer oświaty był również profesjonalnym przywódcą. Por.: J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu*, s. 16-17; *Nowoczesne przywództwo w organizacji publicznej na rzecz zmian*, s. 8; I. Świątek-Barylska, *Kim jestem w pracy? Przywódcą? Menedżerem?*, www.oskko.edu.pl/kongres, [15.5.2013].

<sup>31</sup> Wśród najbardziej pożądanых wymieniana się: pewność siebie, ambicję, orientację na osiągnięcia i sukces, asertywność, zdolność do dominacji nad innymi, tolerancję na stres, upór i stanowczość, inteligencję, odwagę; za: M. Kostera, S. Kownacki, A. Szumski, *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, Warszawa 2000, s. 339.

<sup>32</sup> Lista pożądanых umiejętności uwzględnia m.in.: umiejętność tworzenia wizji pożądanego stanu, kreatywność i innowacyjność, szybkie podejmowanie decyzji, umiejętność stawiania zadań i organizowania pracy; zob.: tamże; J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu*.

<sup>33</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu*, s. 8-9.

<sup>34</sup> Za: I. Dzierzgowska, *Dyrektor, czyli przywódca*, Dyrektor Szkoły, 2005, 9, s. VI.

Jedną z najbardziej popularnych klasyfikacji działań przywódczych, wywodząca się z analizy stylów zarządzania i władzy, mówi o przywództwie autokratycznym (sprawdzającym się w sytuacjach skrajnych, przy braku czasu) i demokratycznym (skutecznym w warunkach umiarkowanych); w typologii często pojawia się też styl permissywny (liberalny). W pierwszym przypadku przywódca podejmuje samodzielne decyzje, stoi na czele, rozdziela zadania, dokonuje podziału pracy, kontroluje i rozlicza. Drugiego charakteryzuje współpraca – przywódca podejmuje decyzje wspólnie z członkami zespołu, a decyzje te są wynikiem kompromisu uzyskanego poprzez konsultacje i rozmowy, zaś przywódca koordynuje działania. Trzeci przypadek natomiast to sytuacja, gdzie przywódca pozostawia podwładnym dużą swobodę w podejmowaniu decyzji, a swoją aktywność ogranicza przede wszystkim do funkcji doradcy i eksperta<sup>35</sup>.

Powyższa klasyfikacja stanowi tylko jedną z wielu prezentowanych w literaturze propozycji. Warto spojrzeć na problem przywództwa nieco szerzej i zgodzić się z twierdzeniem znacznej części zainteresowanych problemem badaczy, że skuteczne zarządzanie wiąże się z elastycznością przywódcy. Znaczy to, że osoba kierująca ludźmi jest tym skuteczniejsza w swoim działaniu, im posiada szerszy repertuar stylów kierowania i potrafi z nich właściwie korzystać w zależności od okoliczności i specyfiki sytuacji. Takiemu podejściu odpowiada m.in. koncepcja autorstwa K. Blancharda, której istotą jest umiejętne, elastyczne dostosowanie stylu kierowania do wymogów zadania z uwzględnieniem poziomu wiedzy i kompetencji pracowników, a zatem wiąże się z potrzebami i poziomem dojrzałości zespołu<sup>36</sup>. Za jedną z ważniejszych korzyści, jaka wynika z umiejętnego zastosowania w praktyce omawianej koncepcji, należy uznać fakt, że efektywność pracy wiąże się z właściwym rozpoznaniem i rozwojem kompetencji podwładnych, co pozwala na zwiększenie samodzielności decyzyjnej pracowników poprzez ich udział (partycypację) w zarządzaniu<sup>37</sup>.

Często rozważania nad przywództwem koncentrują się na relacjach występujących między stylem przywódczym a kulturą organizacji, dlatego coraz większego znaczenia nabiera koncepcja przywództwa transformacyjnego<sup>38</sup>. Model ten jest ważny z punktu widzenia rozważań podejmowanych w niniejszym opracowaniu, ponieważ zakłada mobilizowanie ludzi do zmian organizacyjnych przez inspirowanie i zachęcanie pracowników do działań. Przywódcy transformacyjni wzbudzają wewnętrzną motywację

<sup>35</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu*, s. 11.

<sup>36</sup> K. Blanchard i in., *Przywództwo wyższego stopnia*.

<sup>37</sup> Szerzej: W. Walczak, *Przywództwo i motywowanie w procesach zarządzania kompetencjami pracowników*, E-mentor, 2011, 1; K. Blanchard i in., *Przywództwo wyższego stopnia*.

<sup>38</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu*, s. 6.

podwładnych, aktywizują ich działania przez ukazywanie wagi niektórych celów i środków ich osiągnięcia, nie wydają poleceń ani dyrektyw, raczej inspirują. W odniesieniu do szkoły, przywództwo transformacyjne jest o tyle istotne, że zakłada takie oddziaływanie lidera na zespół pracowników, aby ci zechcieli przekroczyć bariery partykularnych interesów i działać wspólnie na rzecz szkoły<sup>39</sup>.

Innymi modelami, które mogą stanowić inspirację do poszukiwania skutecznych rozwiązań w zakresie przewodzenia innym w procesie zmiany są: model przywództwa opartego na zasadach i przywództwa emancypacyjnego<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Kraków 2006, s. 70-71.

<sup>40</sup> Przywództwo skoncentrowane na zasadach jest, według S. Coveya, najbardziej pożądanym i skutecznym stylem zarządzania organizacją. Istotne jest zrozumienie, że ludzie pracujący w organizacji są nie tylko istotami ekonomicznymi, społecznymi i psychologicznymi, lecz także duchowymi. Chcą mieć poczucie sensu, świadomość, że to co robią, nad czym pracują jest czymś ważnym, ma znaczenie dla nich i dla innych. Dyrektorzy pracujący według tego paradygmatu przywództwa dostrzegają, że ich pracownicy stają się bardziej energiczni, mają więcej twórczych pomysłów i wykazują cenną inicjatywę. Przywództwo skoncentrowane na zasadach jest realizowane na czterech poziomach jednocześnie:

- a) osobistym – stosunek do samego siebie,
- b) interpersonalnym – stosunki z innymi ludźmi,
- c) zarządzania – odpowiedzialność za wykonanie pracy przez innych,
- d) organizacyjnym – organizowanie pracy ludzi: nabór, szkolenia, wynagradzanie, budowanie zespołów, formowanie struktur i systemów, rozwiązywanie problemów, formułowanie strategii.

Aby zarządzanie skoncentrowane na zasadach mogło się urzeczywistnić, dyrektorzy powinni rozwijać w sobie postawę wiarygodności, zaufania, powierzania odpowiedzialności oraz budowania struktur i systemów. Zdaniem S. Coveya, wiarygodność na poziomie osobistym przejawia się w zgodności tego co mówi lider, z tym co robi; w spełniania złożonych przez siebie obietnic, umiejętności pracy nad własnym charakterem; kompetencjach oraz wiedzy (na bieżąco aktualizowanych) i zaufaniu do niej. Natomiast, wiarygodność na poziomie interpersonalnym stanowi podstawę do zaufania w zespole, które ma szansę urzeczywistnić się dzięki wiarygodności poszczególnych członków zespołu.

Przywództwo emancypacyjne – liderzy pracujący zgodnie z tym modelem raczej wyzwalają w jednostkach poczucie posiadania uprawnień, niż nadają im uprawnienia jako takie. W tym modelu liderzy:

- personalizują, a nie formalizują swoją postawę przywódczą, próbują stworzyć empatyczne relacje, starają się uwolnić potencjał tkwiący w nich samych i ludziach, z którymi pracują;
- zarażają swoim entuzjazmem podwładnych, z zapałem podchodzą do wszystkiego co robią, wspierają ich;
- rozwijają poczucie własnej wartości u podwładnych, co skutkuje wysokim potencjałem do samodzielnego osiągnięcia sukcesów;
- zarządzają, równocześnie odwołując się do nakazywania, delegowania uprawnień i słuchania, zachowują się tak, by zachęcić podwładnych do przejęcia kontroli nad swoim środowiskiem i wzięcia moralnej i kontraktowej odpowiedzialności za własne działania; demokratyzują hierarchiczne układy, wykorzystując strategie wzmacniające i uaktywniające podwładnych; za: J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa*, s. 76-77.

W odniesieniu do oświaty, w literaturze coraz częściej pojawia się pojęcie „przywództwa edukacyjnego”, zwłaszcza w opracowaniach, których problematyka koncentruje się na nowych możliwościach dynamizowania rozwoju szkoły w zmieniających się warunkach jej otoczenia. Przywództwo rozumiane jest tutaj nie jako cecha jednostki (dyrektora) czy nawet grupy (nauczyciele i pracownicy pozadydaktyczni), ale jak jakość organizacyjna – rezultat współpracy wielu osób – potencjał przywódczy wiąże się tu nie tylko z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz przede wszystkim ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym<sup>41</sup>. Z tej perspektywy przekonanie, że skuteczne przywództwo jest związane wyłącznie z osobą dyrektora ogranicza rozwój placówki.

W opinii K. Blancharda, nowocześni przywódcy muszą skupić się na zaprojektowaniu procesu współpracy w taki sposób, aby dać wszystkim pracownikom szansę na wyzwolenie drzemiącej w nich siły, wynikającej z ich wiedzy, doświadczenia i motywacji oraz ukierunkowanie jej na osiągnięcie określonych wyników i celów<sup>42</sup>.

Nie sposób nie zgodzić się z G. Mazurkiewiczem, według którego warunkiem pojawienia się przywództwa edukacyjnego jest kierownicza wrażliwość i samokrytycyzm osób pełniących funkcje menadżerskie. Uważa on, podobnie jak K. Blanchard, że dobre pełnienie funkcji dyrektora możliwe jest jedynie przy wysokim stopniu świadomości własnej, adekwatnym poczuciu własnej wartości i przekonaniu o słuszności zajmowanego miejsca. U tak ukształtowanego przywódcy decyzja wycofania się, zostawienia współpracownikom ich własnej przestrzeni na pracę, rozwój i indywidualny sukces, będzie naturalną prorozwojową reakcją, a nie sztuczną kreacją stworzoną na potrzeby chwili. Przywódcy edukacyjni winni dzielić się swoją władzą, zachęcać do aktywności, pomagając innym uwierzyć w siebie, by ci potrafili dostrzec i wykorzystać własny potencjał, a kiedy trzeba stanąć w wsparciu i pomagać w zwalczaniu niepewności, która towarzyszy często uzyskiwanej samodzielności i autonomii<sup>43</sup>.

Niejednokrotnie podkreśla się rolę dyrektora jako lidera we wprowadzaniu i podtrzymywaniu zmian, które obejmują zarówno szkołę, jak i w środowisko, w którym szkoła działa. A. Hargreaves oraz D. Fink badając rolę przywódcy w budowaniu potencjału szkoły, zaproponowali ideę przywództwa zrównoważonego. Wychodzą oni z założenia, że każda szkoła musi wypracować własny styl pracy, który daje szansę na zmianę sposobów myślenia i działania w niej, który nie opiera się jedynie na dyrektywach

<sup>41</sup> G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo*, s. 35.

<sup>42</sup> Tamże, s. 36.

<sup>43</sup> Tamże; K. Blanchard i in., *Przywództwo wyższego stopnia*.

polityki oświatowej. Istotne jest, aby nowy kierunek postępowania był adekwatny do warunków i możliwości placówki oraz akceptowany przez nauczycieli<sup>44</sup>.

Dziejący się w szkole proces przywódczy powinien wiązać się z uzgadnianiem wartości, identyfikowaniem potrzeb grup i jednostek, w celu stworzenia odpowiednich warunków do wprowadzania zmian, które powinny być wynikiem myślenia strategicznego powiązanego z przywództwem strategicznym<sup>45</sup>. Istotne byłoby więc, aby wdrażanie zmian edukacyjnych nie było reakcją wynikającą tylko i wyłącznie z bieżących potrzeb placówki, problemów, które rodzą się „tu i teraz”. Powinny one wynikać przede wszystkim z motywacji do budowania potencjału szkoły, zapewnienia jej długofalowego rozwoju<sup>46</sup>.

Zdaniem W. Kołodziejczyka, o sukcesie współczesnej szkoły decydują zatrudnieni w niej ludzie. Ale to przede wszystkim od dyrektora szkoły zależy, czy stworzy warunki, w których pomysłowość, kreatywność i zaangażowanie nauczycieli zostaną zauważone, docenione i właściwie wykorzystane<sup>47</sup>.

Aby szkoła mogła się rozwijać i w sposób właściwy odpowiadać na coraz to nowe wyzwania, jej dyrektorzy powinni postępować jak skuteczni przywódcy – charyzmatycznie ale i metodycznie, wizjonersko, ale opierając się na dostępnych środkach i możliwościach, odpowiedzialnie, ale w sposób otwarty dzieląc się z innymi częścią władzy. W pewnym uproszczeniu wymagania te można sprowadzić do następujących działań:

– *określanie kierunku*, tzn. tworzenie porywającej wizji i misji placówki zbudowanej w oparciu o potrzeby nauczycieli, uczniów, rodziców i lokalnej społeczności; takie spojrzenie w przyszłość pobudza aktywność ludzi i angażuje, a wybór konkretnego kierunku działania wiąże system wartości i wizję z potrzebami klientów szkoły, przyczyniając się w ten sposób do tworzenia strategicznego planu;

– *korelowanie*, czyli podejmowanie takich działań, które prowadzą do zrozumienia celów funkcjonowania organizacji przez wszystkich jej pracowników – w przypadku szkoły tworzenie takich struktur organizacyjnych, systemów oraz procesów operacyjnych, które są zgodne z wizją i misją szkoły oraz realizują potrzeby wszystkich zaangażowanych podmiotów; ludzie odpowiedzialni za tworzenie programów i systemów powinni być w pełni zaangażowani w rzeczywiste rozumienie potrzeb szkoły;

<sup>44</sup> G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo*, s. 8.

<sup>45</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu*, s. 21.

<sup>46</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne*, s. 5.

<sup>47</sup> Za: M. Stefanik, *Być liderem*, [w:] *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012, s. 172.



– *uprawnianie*, tzn. dzielenie się odpowiedzialnością z zespołem, tworzenie sytuacji, w których nauczyciele mają coraz większe poczucie wpływu na to, co się dzieje w szkole, pozwolenie na realizowanie wspólnych celów z wykorzystaniem własnej pomysłowości i kreatywności pracowników<sup>48</sup>.

Wypełniając powyższe zadania, dyrektorzy koncentrują się na sprawach rzeczywiście ważnych dla szkoły, przyczyniają się do tworzenia kultury organizacyjnej opartej na systemie wartości wyznaczających pewien kierunek i zasady działania<sup>49</sup>.

W obecnym świecie zmiany są nieuniknione i współczesne szkoły będą także nieustannie im podlegać. W związku z powyższym, dyrektorzy powinni zmierzać do przekształcania zarządzanych przez siebie placówek w organizacje uczące się, które są zdolne do autodiagnozy i samodoskonalenia, które potrafią wyciągać konstruktywne wnioski z własnych sukcesów i porażek<sup>50</sup>. Zrozumienie istoty zmian dokonujących się w systemie oświaty jest warunkiem koniecznym skutecznego przewodzenia. W rozważaniach na temat współczesnego przywództwa odchodzi się od podejścia nakazowego, dyrektywnego kierowania zmianą na rzecz budowania atmosfery zmiany, wsparcia, właściwego dostosowywania stylu przewodzenia do poziomu rozwoju pracowników itd. Rodzaj, ale i skuteczność przyjętego stylu przywództwa będzie wiązać się zarówno z charakterem samego lidera, typem zadania, potrzebami i kompetencjami pracowników, jak i otoczeniem organizacji<sup>51</sup>. Znajomość możliwych stylów przewodzenia może stanowić inspirację do poszukiwania skutecznych rozwiązań w praktyce edukacyjnej zarówno dla dyrektorów, osób zaangażowanych w zarządzanie wewnętrzne, jak również zewnętrznych ekspertów udzielających szkołom wsparcia w procesie wprowadzania zmian. Wymaga to również holistycznego spojrzenia na potrzeby szkoły, umiejętnego identyfikowania wyzwań adaptacyjnych i rozwojowych oraz budowania potencjału placówki, by sprostała wszelkim procesom transformacyjnym.

Proces wprowadzania zmian nie jest wolny od momentów krytycznych. Wymaga znajomości określonych procedur, specyfiki funkcjonowania ludzi w trakcie wdrażania zmiany i technik radzenia sobie z ich oporem, aby zmiana przyniosła pokładane w niej oczekiwania. Istotne znaczenie ma również zakorzenianie wypracowanych rozwiązań, nowych wartości i wzorów postępowania w kulturze organizacyjnej placówki oświatowej.

<sup>48</sup> Por.: J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa*, s. 69; I. Dzierzgowska, *Dyrektor*.

<sup>49</sup> Por.: J.M. Michalak, *Dyrektor szkoły skutecznym przywódcą*, Dyrektor Szkoły, 2013, 3.

<sup>50</sup> Za: M. Stefanik, *Być liderem*, s. 171.

<sup>51</sup> Por.: M. Armstrong, *Zarządzanie*, s. 335; K. Blanchard i in., *Przywództwo wyższego stopnia*.

Skuteczność procesu wprowadzania zmian jest w dużym stopniu związana z efektywnością procesu komunikacji na każdym etapie jej realizacji. Obejmuje on postawy i zachowania kierowniczej kadry oświatowej, dlatego znaczenia nabiera odpowiednie jej przygotowanie do tego typu procesów wdrożeniowych. Ponadto, aby proces zmian przyniósł efekty, musi być rezultatem pracy zespołowej, zaangażowania osób, które rozumieją znaczenie tych zmian dla placówki, wiedzą co jest niezbędne dla ich przeprowadzenia, poszukują najlepszych rozwiązań. Sprzężenie obu tych czynników powinno być, jeśli nie gwarantem, to przynajmniej fundamentem sukcesu.

### BIBLIOGRAFIA

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2011.
- Blanchard K. i in., *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, Warszawa 2007.
- Blanchard K., Grazier P., Randolph A., *Go team: Take your team to the next level*, San Francisco 2005.
- Borkowski J., *Ludzie w organizacji*, Warszawa 1999.
- Brilman J., *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2002.
- Czermiński A., Grzybowski M., *Wybrane zagadnienia z organizacji i zarządzania*, Gdynia 1996.
- Dzierzgowska I., *Dyrektor, czyli przywódca*, Dyrektor Szkoły, 2005, 9.
- Dzierzgowska I., *Zarządzanie zmianą: lekcja 5 rok szkolny 2008/2009*, Dyrektor Szkoły, 2009, 1.
- Kobyliński W., *Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza*, [w:] *Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi*, red. Z. Radwan, Warszawa 1984.
- Kobyliński W., *Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii kierowania*, Warszawa 1986.
- Kostera M., Kownacki S., Szumski A., *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, Warszawa 2000.
- Kowalski T., *Kierowanie instytucją oświatowo-wychowawczą a otoczenie*, Nowa Szkoła 1983, 9.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa – Poznań 1999.
- Mazurkiewicz G. (red.), *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków 2012.
- Mearten D., *Globalizacja i edukacja. Szansa czy zagrożenie*, [w:] *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2003.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności wiedzy i władzy*, Poznań 2002.
- Michalak J.M., *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Kraków 2006.

- Michalak J.M., *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, materiały z konferencji: „Rozwój kompetencji nauczyciela wobec wyzwań nowoczesnej szkoły”, Warszawa 2010, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), [4.03.2013].
- Michalak J.M., *Dyrektor szkoły skutecznym przywódcą*, Dyrektor Szkoły, 2013, 3.
- Michalak J.M., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), [5.6.2013].
- Mrówka R., *Przywództwo w procesie planowania i wdrażania zmiany organizacyjnej*, Warszawa 2001.
- Nowoczesne przywództwo w organizacji publicznej na rzecz zmian – rola wyższych stanowisk w służbie cywilnej*, materiały szkoleniowe 2011, [www.dsc.kprm.gov.pl](http://www.dsc.kprm.gov.pl), [12.02. 2013].
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2008.
- Rozporządzenie MENiS z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki.
- Schulz R., *Proces zmiany i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980.
- Schulz R., *Szkola jako organizacja*, Toruń 1993.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Poznań 2004.
- Solarczyk-Ambrozik E., Zduniak A. (red.), *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*, Warszawa-Poznań 2003.
- Stefanik M., *Być liderem*, [w:] *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Szeloch Z., *Szkola usamorządowiona a otoczenie*, Nauczyciel i Wychowanie 1982, 4-5.
- Ścibiorek Z., *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność*, Toruń 2007.
- Świątek-Barylska I., *Kim jestem w pracy? Przywódcą? Menedżerem?*, [www.oskko.edu.pl/kongres](http://www.oskko.edu.pl/kongres), [15.5.2013].
- Tołwińska B., *Kierowanie szkołą: rola dyrektora – partycypacja nauczycieli*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Warszawa 2011.
- Wawrzyniak B., *Zarządzanie zmianami w organizacji*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, Warszawa 2000.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973.
- Żakowski J., *W szkole trzeba zmienić wszystko*, „Polityka”, 20, 15-21.05.20013.