

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza, Cieszyń, Olkusz, Żywiec, Kraków

mgr Andrzej Witek

MODEL KOMPETENCJI DYREKTORA SZKOŁY PODSTAWOWEJ W ZARZĄDZANIU KRYZYSEM

Praca doktorska napisana pod kierunkiem:
dr hab. inż. Justyny M. Bugaj, prof. UEK

Dąbrowa Górnicza 2025

Andrzej Witek

Dąbrowa Górnicza, 30 listopada 2025 r.

OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona praca doktorska pt.: Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że praca doktorska nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz.83 z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto praca doktorska nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych Biblioteki Akademickiej Akademii WSB im. prof. J. Altkorna, z zastrzeżeniem, że udostępnianie to następować będzie wyłącznie na miejscu, w siedzibie Biblioteki.

.....
podpis doktoranta

OŚWIADCZENIE PROMOTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że praca doktorska pt.: Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem, autorstwa Pana mgr Andrzeja Witka została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data 30 listopada 2025 r.

Podpis promotora pracy

Spis treści

Wstęp	6
Rozdział 1. Wybrane aspekty teoretyczne zarządzania kryzysem	10
1.1. Wprowadzenie do rozdziału.....	10
1.2. Pojęcie kryzysu	11
1.3. Uwarunkowania powstawania kryzysów w organizacjach	19
1.4. Charakterystyka zarządzania kryzysem	24
Rozdział 2. Zarządzanie kryzysem w szkole podstawowej.....	30
2.1. Wprowadzenie do rozdziału.....	30
2.2. Uwarunkowania funkcjonowania szkoły podstawowej w Polsce	31
2.2.1. Uwarunkowania prawne	31
2.2.2. Uwarunkowania finansowe i techniczne.....	38
2.2.3. Uwarunkowania społeczne	43
2.3. Kryzys w szkole podstawowej – ujęcie w naukach o zarządzaniu i jakości	52
2.4. Charakterystyka zarządzania kryzysem w szkole podstawowej	58
Rozdział 3. Kompetencje w naukach o zarządzaniu i jakości.....	69
3.1. Wprowadzenie do rozdziału.....	69
3.2. Pojęcie kompetencji w naukach o zarządzaniu	70
3.3. Przegląd badań dotyczących kompetencji kierowniczych i pracowniczych	77
3.4. Podziały i modele kompetencji w naukach o zarządzaniu i jakości.....	82
3.5. Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej.....	97
3.5.1. Zadania dyrektora szkoły podstawowej wynikające z zapisów prawnych.....	103
3.5.2. Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej na tle kompetencji dyrektorów szkół wybranych państw Unii Europejskiej.....	107
Rozdział 4. Metodyka badań własnych.....	113
4.1. Wprowadzenie do rozdziału.....	113
4.2. Problem badań, cel i hipotezy badawcze	113
4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	116
4.4. Organizacja oraz przebieg badań	121
4.5. Źródła danych oraz charakterystyka próby badawczej	125
Rozdział 5. Ocena kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w kontekście zarządzania kryzysem – wyniki badań własnych.....	142
5.1. Wprowadzenie do rozdziału.....	142
5.2. Kształcenie dyrektorów szkół podstawowych w Polsce, analiza programów kształcenia z zarządzania oświatą	143
5.3. Kształcenie dyrektorów szkół podstawowych w Polsce z zarządzania kryzysem w placówce oświatowej, wyniki badań ilościowych	146
5.4. Ocena profilu dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem – wyniki badań ankietowych	148
5.5. Analiza korelacji i analiza czynnikowa wyników badań ilościowych	160
5.6. Podsumowanie	165

Rozdział 6. Charakterystyka modelu kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w szkole podstawowej w świetle badań własnych.....	167
6.1. Wprowadzenie do rozdziału.....	167
6.2. Ocena kształcenia dyrektorów szkół podstawowych w Polsce z zarządzania kryzysem w placówce oświatowej, wyniki badań jakościowych.....	168
6.3. Ocena zarządzania kryzysami w szkołach podstawowych – wyniki analiz wywiadów pogłębionych..	170
6.4. Ocena kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem – wyniki badań jakościowych	184
6.5. Wyniki analizy dokumentów wewnętrznych badanych szkół podstawowych oraz dokumentów publikowanych na stronach internetowych dotyczących zarządzania kryzysem w placówkach oświatowych....	189
6.6. Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem.....	191
Zakończenie	204
Bibliografia	206
Źródła internetowe	224
Wykaz tabel	225
Wykaz wykresów	227
Wykaz rysunków	228
Wykaz równań	229
Aneks	230
Streszczenie pracy w języku polskim.....	242
Streszczenie pracy w języku angielskim	245

Wstęp

Zmieniające się otoczenie bliższe i dalsze szkoły podstawowej (SP)¹, w tym sytuacja społeczno – polityczna wymuszają na dyrektorach SP postawę bycia gotowym na szybką reakcję zarządczą. Wiedza, umiejętności i doświadczenie z przeszłości mogą okazać się niewystarczające do radzenia sobie z sytuacjami problemowymi a także z zagrożeniami płynącymi z różnych stron zwanymi dalej kryzysami. Stąd celem rozprawy jest opracowanie modelu kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem. By można go było osiągnąć, postanowiono najpierw zdiagnozować posiadane kompetencje przez dyrektorów SP, a następnie przygotować dla nich ścieżki rozwoju kompetencji przy uwzględnieniu tych niezbędnych w zarządzaniu kryzysem. Udało się to zrealizować poprzez analizę programów kształcenia studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą oraz dzięki badaniu z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety diagnozującego obecnie posiadane kompetencje przez dyrektorów SP.

Podjęty problem badawczy i zakres tematycznych i teoretycznych rozważań oraz badań empirycznych, a także typ stosowanych metod badawczych odpowiada NoZiJ², subdyscyplinie: zarządzanie instytucjami publicznymi i non profit oraz zarządzaniu zasobami ludzkimi. Podejmując zadanie wypełnienia luki naukowej sformułowano hipotezę główną: *dyrektorzy SP nie są przygotowywani do zarządzania kryzysem w placówce oświatowej podczas studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą*. Hipotezę główną rozwinęto w hipotezy szczegółowe.

Cele pracy, postawione pytanie badawcze oraz odpowiadające im hipotezy (główna i szczegółowe) ukształtowały rozprawę pod względem struktury, układu i logiki zawartych w niej treści. Na strukturę pracy składa się wstęp, sześć rozdziałów o charakterze teoretyczno-empirycznym oraz zakończenie.

Rozdział pierwszy przedstawia analizę literatury przedmiotu z zakresu teorii zarządzania kryzysem. W rozdziale tym przedstawiono definicję kryzysu, omówiono rodzaje kryzysów wraz ze szczegółowym opisem oraz złożonością ich natury oraz podjęto próbę określenia podmiotów i obszarów, których mogą one dotyczyć. Następnie wyjaśniono różnice pomiędzy kryzysem a sytuacją kryzysową, omówiono wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny kryzysów a także przedstawiono wyniki badań dotyczące przyczyn powstawania kryzysów

¹ Ilekroć w pracy zostanie użyty skrót SP, będzie to oznaczać szkołę podstawową we wszystkich możliwych przypadkach i/lub w liczbie mnogiej.

² M. Lisiński, M. Szarucki, *Metody badawcze w naukach o zarządzaniu i jakości*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., Warszawa, 2020, s. 106.

w organizacjach. Rozdział pierwszy kończy charakterystyka zarządzania kryzysem i prezentacja zebranych definicji.

Drugi rozdział to przede wszystkim rozważania poświęcone teoretycznym aspektom zarządzania kryzysem w SP. Najpierw skoncentrowano się na przedstawieniu prawnych, ekonomicznych, społecznych i technicznych uwarunkowań funkcjonowania szkoły podstawowej oraz wyjaśniono czym są organy prowadzące i w jaki sposób zorganizowany jest system oświaty w Polsce. Następnie przedstawiono wyniki przeglądu literaturowego dotyczącego specyfiki zarządzania SP wraz z opisem jej zasobów, porównano pojęcie zarządzania i kierowania, a także wyróżniono trzy aspekty zarządzania obecne w literaturze przedmiotu najbardziej odpowiednie dla SP (administracyjne, socjologiczne i ekonomiczne). W dalszej części rozdziału przedstawiono charakterystykę kryzysów w SP sposoby ich definiowania oraz przykłady kryzysów w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej (UE). Rozdział drugi zamyka analiza piśmiennictwa krajowego i zagranicznego na temat zarządzania kryzysem w SP.

W rozdziale trzecim dokonano przeglądu koncepcji kompetencji w ogóle, kompetencji menedżerów i dyrektorów SP. Na początku rozdziału skoncentrowano się na zaprezentowaniu definicji kompetencji obecnych w literaturze przedmiotu, następnie omówiono ich podział ze względu na charakter i zaprezentowano najczęściej spotykane w literaturze przedmiotu nazwy i opisy kompetencji. W kolejnej części rozdziału podjęto próbę przedstawienia różnic w definiowaniu kompetencji i kwalifikacji, następnie zaprezentowano wyniki przeglądu literaturowego dotyczącego kompetencji kierowniczych i pracowniczych oraz przedstawiono różne podziały kompetencji opracowane ze względu na przyjęte kryteria.

W dalszej części rozdziału skupiono się na różnych modelach kompetencji występujących w literaturze przedmiotu. Rozdział trzeci zamykają rozważania na temat kompetencji dyrektora SP ze szczególnym zwróceniem uwagi na zadania, jakie nakładają na niego prawo oświatowe i inne przepisy normatywne. Na koniec przedstawiono analizę porównawczą kompetencji i zadań dyrektora SP z dyrektorami innych szkół w wybranych krajach Unii Europejskiej oraz kompetencje dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem w Polsce.

W rozdziale czwartym omówiono metodyczne podstawy badań własnych, w tym założenia badawcze dysertacji, jej cele i hipotezy. Pozwoliło to na określenie podmiotu i przedmiotu badań, opisanie sposobu doboru próby badawczej oraz przedstawienie metod, technik i narzędzi badawczych wykorzystanych do realizacji celów pracy. Następnie zaprezentowano procedurę przeprowadzonych badań pilotażowych i badań własnych, opisano cztery etapy badań (literaturowe, badania kwestionariuszowe wśród dyrektorów SP, badania jakościowe wśród

dyrektorów SP i badania dokumentów w tym programów kształcenia z zarządzania oświatą) oraz przedstawiono narzędzia, za pomocą których opracowano i ukazano wyniki przeprowadzonych badań.

W rozdziale piątym przedstawiono wyniki badań empirycznych dotyczących kształcenia dyrektorów szkół z zarządzania oświatą ze szczególnym zwróceniem uwagi na obecność w programach kształcenia modułu/tematu z zarządzania kryzysem w placówce oświatowej. Zaprezentowano również wyniki badań dotyczących oceny profilu dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem pod kątem:

- 1) Oceny przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora SP, gdzie dokonano analizy porównawczej uzyskanych wyników badań w korelacji: placówka publiczna a niepubliczna, placówka ogólnodostępna a specjalistyczna a także biorąc pod uwagę długość stażu pracy na stanowisku dyrektora SP;
- 2) Oceny ośmiu najważniejszych kompetencji dyrektora SP;
- 3) Samooceny kompetencji badanych dyrektorów SP;
- 4) Oceny przydatności umiejętności, zdolności i cech dyrektorów szkół w obecnych czasach zmian i kryzysów.

W środkowej części rozdziału zaprezentowano analizę korelacji i analizę czynnikową uzyskanych wyników badań biorąc pod uwagę płeć badanych, staż pracy, zlokalizowanie SP, rodzaj placówki (publiczna/niepubliczna). Rezultaty badań uzyskane przy użyciu rotacji VARIMAX przedstawiono na wykresie osypiska. Rozdział piąty kończy podsumowanie przedstawionych w nim wyników badań.

Rozdział szósty przedstawia wyniki badań empirycznych jakościowych dotyczących występowania różnego rodzaju kryzysów w SP oraz zarządzania nimi. Podobnie jak w rozdziale piątym tu również przedstawiono wyniki badań dotyczące kształcenia dyrektorów szkół, w których zwrócono uwagę na obecność w programach kształcenia z zarządzania oświatą modułu/tematu z zarządzania kryzysem w placówce oświatowej. Na początku rozdziału dokonano identyfikacji kryzysów obecnych w SP, z jakimi spotkali się respondenci. Następnie zaprezentowano opinie dyrektorów SP na temat kryzysów obecnych w zarządzanych przez nich placówkach oświatowych.

W dalszej części rozdziału zaprezentowano ocenę profilu dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem dokonaną przez respondentów biorących udział w badaniach jakościowych pod kątem wymaganej wiedzy, umiejętności, postaw i wartości. Następnie zaprezentowano wypowiedzi dyrektorów SP na temat istoty doświadczenia zdobytego w bieżącej pracy

zarządczej na stanowisku dyrektora SP i jego wpływu na kształtowanie się poszczególnych składowych kompetencji.

W kolejnej części rozdziału szóstego zaprezentowano wyniki analizy dokumentów wewnętrznych badanych SP dotyczących zarządzania kryzysem oraz dokumentów publikowanych na stronach internetowych dotyczących kompetencji dyrektorów SP niezbędnych do zarządzania kryzysem.

W końcowej części rozdziału przedstawiono model kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem, w którym umieszczono jego składowe: wiedzę, umiejętności, postawy i wartości oraz doświadczenie w pracy zarządczej dyrektora SP. Rozdział szósty kończą rekomendacje zmian do programów kształcenia dyrektorów szkół z zakresu zarządzania oświatą.

Pracę zamyka zakończenie, w którym podsumowano uzyskane wyniki badań a także zaproponowano włączenie do programów kształcenia studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą modułu tematycznego o brzmieniu „zarządzanie kryzysem w placówce oświatowej”, w którym jednym z tematów mógłby być opracowany w dysertacji autorski model kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem.

Rozdział 1. Wybrane aspekty teoretyczne zarządzania kryzysem

1.1. Wprowadzenie do rozdziału

Problematyka zarządzania kryzysem jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy różnych dyscyplin naukowych³. Pojęcie to często mylone jest z zarządzaniem kryzysowym, które zgodnie z obowiązującym prawem dotyczy odpowiedniego reagowania administracji publicznej, jako jeden z elementów kierowania bezpieczeństwem narodowym⁴. Zarządzanie kryzysem jest pojęciem węższym i obejmuje działania kadry zarządzającej oraz pracowników organizacji w celu zapobiegania występowaniu kryzysom i/lub kontrolowania sytuacji kryzysu⁵.

W rozdziale pierwszym przedstawiono analizę specjalistycznych publikacji z zakresu teorii zarządzania kryzysem. Na wstępie przedstawiono definicję kryzysu. Dalej omówiono rodzaje kryzysów wraz ze szczegółowym opisem oraz złożonością ich natury. Następnie podjęto próbę określenia podmiotów i obszarów, których mogą dotyczyć kryzysy oraz wyjaśniono różnice pomiędzy kryzysem a sytuacją kryzysową. W dalszej części rozdziału przedstawiono tabelarycznie wybrane z literatury przedmiotu definicje kryzysu. Następnie omówiono wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny kryzysów. Przedstawiono również wyniki badań dotyczących przyczyn powstawania kryzysu w organizacjach, w których wyróżniono osiem grup symptomów. Konsekwencje kryzysów mogą być różne (negatywne i pozytywne), stąd w dalszej części rozdziału opisano je bardziej szczegółowo odwołując się do podstawowych

³ Z. Kral, A. Zabłocka-Klucza, *Istota zjawisk kryzysowych w organizacji*, [w:] J. Skalik (red.), *Zachowania organizacji wobec zjawisk kryzysowych*, Cornetis sp. z o.o., Wrocław, 2003, s. 19; Ł. Wawrzynek, U. Bąkowska, *Kryzys – „funkcja” ciągła czy nieciągła organizacji*, [w:] J. Skalik (red.), *Zachowania organizacji wobec zjawisk kryzysowych*, Cornetis sp. z o.o., Wrocław 2003, s. 25; S. Kasiewicz, L. Pawłowicz, (red.), *Zarządzanie wartością firmy w dobie kryzysu*, CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa 2003, s. 13; J. Ziarko, J. Walas-Trębacz, *Podstawy zarządzania kryzysowego. Część 1, Zarządzanie kryzysowe w administracji publicznej*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, 2010, s. 69-70; S. Wojciechowska-Filipek, B. Mazurek-Kucharska, *Zarządzanie w Kryzysie Aspekty organizacyjne i psychologiczne*, CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa, 2022.

⁴ Art. 2 Ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. 2007 nr 89 poz. 590 z późn. zm.).

⁵ M. Kurtyka, G. Roth, *Zarządzanie zmianą. Od strategii do działania*, CeDeWu Sp. z o.o., Wydanie II, Warszawa, 2010, s. 150-151; E.J. James, L.P. Wooten, *Leadership as (un) usual, How to Display Competence in Times of Crisis*, „Organizational Dynamics” 2005, Vol. 34, No. 2, s. 141-152; R. Grocki, *Zarządzanie kryzysowe dobre praktyki*, Difin SA, Warszawa, 2020, s. 38; C.M. Pearson, J.A. Judith, *Clair Reframing Crisis Management*, Christine, [w:] A. Boin (red.), *Crisis Management, VOLUME II Part II: Challenges of Crisis Management*, SAGE Publications Ltd, London, 2008, s. 3-10, [https://theism.org/public-library/Boin%20-%20Crisis%20Management%20\(Book\).pdf](https://theism.org/public-library/Boin%20-%20Crisis%20Management%20(Book).pdf) [dostęp: 02.01.2023]; M. Hargins, J.D. Watt, *Organizational Perception Management: A framework to Overcome Crisis Events*, „Organization Development Journal” 2010, Vol. 28, No. 1, s. 74; A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie*, [w:] I. Staniec i J. Zawila-Niedźwiecki (red.), *Zarządzanie ryzykiem operacyjnym*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa, 2008, s. 88.

źródeł powstawania kryzysów opracowanych na podstawie literatury przedmiotu. Rozdział pierwszy kończy charakterystyka zarządzania kryzysem i prezentacja zebranych definicji.

1.2. Pojęcie kryzysu

W życiu codziennym, jak i w różnych dziedzinach nauki pojęcie kryzysu używane jest powszechnie, dlatego nie jest łatwo i precyzyjnie go zdefiniować⁶. Może odnosić się ono do „zjawisk społecznych, ekonomicznych, organizacyjno-prawnych, technicznych, do pojedynczych osób oraz zbiorowości o ustalonej organizacji wewnętrznej i systemie zarządzania”⁷. Kryzys może dotyczyć wielu podmiotów: danego człowieka⁸ (np. stanu zdrowia), organizacji (kryzys finansowy), państwa (kryzys polityczny, strajki), rynku (kryzys gospodarczy, walutowy), czy społeczeństwa (kryzys społeczny, niepokoje społeczne)⁹. Z jednej strony określa się go jako pewien stan psychiczny człowieka lub zjawisko społeczne, z drugiej natomiast jako „zjawiska fizyczne – naturalne, techniczne, które zaburzając życie jednostek i społeczeństw, prowadzą do przeobrażania dotychczasowych poglądów, planów, wyobrażeń i zastępowania ich nowymi, przy czym przeobrażenia te nie odbywają się stopniowo na drodze ewolucyjnej, lecz w wyniku gwałtownych przemian”¹⁰.

Obok nauk o zarządzaniu i jakości, ze względu na wielowymiarowość i różne odniesienia przedmiotowe kryzysu, odnaleźć można wyjaśnienia tego pojęcia publikowane również przez socjologów, polityków oraz ekspertów wojskowych od zarządzania kryzysowego¹¹. Pojęcie kryzysu należy odróżniać od innych bliskoznacznych kategorii takich jak konflikt, zaburzenie, katastrofa czy sytuacja problemowa, które nie są synonimami kryzysu¹². Za podstawowe cechy

⁶ J. Ziarko, *Podstawy zarządzania...*, s. 69-70; A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 65; S. Wojciechowska-Filipek, B. Mazurek-Kucharska, *Zarządzanie w Kryzysie Aspekty organizacyjne i psychologiczne*, CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa, 2022, s. 16.

⁷ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 65.

⁸ A. Paszkowska-Rogacz, *Kryzys tożsamości a pełnione przez młodych dorosłych role życiowe*, [w:] H. Skłodowski (red.), *Człowiek w kryzysie – psychospołeczne aspekty kryzysu*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2010, Tom XI, Zeszyt 1, Wydawnictwo Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Łódź, s. 71-76. W takim ujęciu kryzys to także zakłócenie normalnego biegu zdarzeń w życiu jednostki, wymagające ponownej oceny sposobów myślenia i działania. Terminowi temu towarzyszy konotacja: nie kontrolowalności (bezzradności) i konieczności poddania się biegowi wydarzeń. Więcej w: A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa, 2000, s. 327.

⁹ P. Idrian, *Zarządzanie kryzysowe a system bezpieczeństwa narodowego*, „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2015, nr 3(15), s. 19.

¹⁰ J. Ziarko, *Podstawy zarządzania*, s. 69.

¹¹ Tamże, s. 19-23; Ł. Roman, *Rzeczywistość kryzysu we współczesnych uwarunkowaniach polityczno-militarnych*, „Journal of Modern Science” 2016, Tom 1/28, s. 380–381; P. Skuczyński, *Pojęcie kryzysu w filozofii i naukach społecznych a kryzysy prawne*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2018, Tom 7, Nr 1, s. 25.

¹² W. Otwinowski, *Kryzys i sytuacja kryzysowa*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2010, nr 2, s. 83-89; A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 68-86.

kryzysu można uznać: zaskoczenie, deficyt informacji, spóźnione reakcje, wzrastającą liczbę zdarzeń, utratę kontroli nad sytuacją, zagrożenie ważnych interesów, wzrost napięcia psychicznego, zbiorową psychozę i panikę¹³.

W ogólnym rozumieniu kryzys oznacza na ogół sytuację trudną, która zaistniała w sposób nieoczekiwany albo może nastąpić w przyszłości¹⁴. Pietrek wyjaśnia, że kryzys oznacza sytuację mało komfortową, trudną lub nawet niebezpieczną, „kiedy istniejący porządek rzeczy załamał się w miejscu istotnym dla jednostki lub grupy ludzi wskutek czego: narasta dezorganizacja, pogarsza się dotychczasowe położenie a warunki funkcjonowania stają się trudniejsze”¹⁵. Dla Kitlera kryzys to „sytuacja ekstremalna, która powstaje w toku działalności podmiotu i powoduje utratę kontroli nad tą sytuacją a także możliwość zaistnienia jakościowej zmiany systemowej”¹⁶. Biorąc pod uwagę kontekst bezpieczeństwa narodowego badacz uważa, że kryzys to również „przełom między dwiema fazami jakiegoś procesu, wymagający podjęcia zdecydowanych, wszechstronnych kroków zaradczych”¹⁷. Grodzki za kryzys uważa¹⁸:

- 1) Układ gwałtownie rozwijających się wydarzeń, które wywołują destabilizujący wpływ w znacznym stopniu ponad normę, na ogólny układ sił społecznych lub któryś z jego podsystemów a także powodują wzrost prawdopodobieństwa wystąpienia aktów przemocy w systemie;
- 2) Układ wydarzeń powodujący wzrost zagrożenia na określonym obszarze lub uniemożliwiający normalne funkcjonowanie administracji;
- 3) Zdarzenie lub ciąg zdarzeń stwarzających zagrożenie dla zagwarantowanych praw i swobód mieszkańców.

Nieco inną próbę określenia definicji kryzysu podejmują James i Gilliland¹⁹. Ich zdaniem kryzysem można nazwać²⁰: przeszkody, jakie napotyka człowiek w osiąganiu swoich celów życiowych; trudności, które wydają się ludziom nie do pokonania na drodze zwyczajnych wyborów i zachowań; nieznajomość sposobów poradzenia sobie z sytuacją kryzysu; osobiste

¹³ J. Ziarko, *Podstawy zarządzania...*, s. 76.

¹⁴ B. Barszczowska, *Wykorzystanie interim managementu w zarządzaniu kryzysowym*, [w:] W. Danielak i K. Pujer (red.), *Nowoczesne zarządzanie organizacją ze szczególnym uwzględnieniem orientacji zasobowej*, Wydawnictwo Exante, Wrocław, 2017, s. 29-30; G. Pietrek, *System zarządzania kryzysowego, diagnoza i kierunki doskonalenia*, Difin SA, Warszawa, 2018, s. 44.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ W. Kitler, *System zarządzania kryzysowego w dziedzinie bezpieczeństwa narodowego RP*, [w:] *Bezpieczeństwo narodowe i zarządzanie kryzysowe w Polsce w XXI wieku – wyzwania i dylematy*, WSIZiA, Warszawa, 2008, s. 393.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ R. Grodzki, *Zarządzanie kryzysowe...*, s. 13.

¹⁹ R.K. James, *Strategie interwencji...*, s. 25-26.

²⁰ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa, 2006, s. 25-26.

trudności lub sytuacje, które odbierają ludziom zdolność działania i uniemożliwiają świadome kontrolowanie własnego życia; dezorganizację w obliczu zniweczenia swoich celów; zaburzenia cyklu życiowego i sposobów radzenia sobie ze stresem a także oceny, czy w wyniku narastającego napięcia i dezorganizacji pojawia się konieczność sięgnięcia po dodatkowe zasoby, np. fachowe poradnictwo. Jeszcze inne wyjaśnienie kryzysu proponuje Brudnik, dla którego to „przejściowy (zamknięty w czasie) okres braku równowagi wewnętrznej, wywołany przez krytyczne wydarzenia życiowe, wymagający istotnych zmian i rozstrzygnięć”²¹.

Kryzys może mieć charakter polityczny, militarny lub humanitarny, ponadto może być spowodowany sporami politycznymi lub konfliktami zbrojnymi albo incydentami technologicznymi²². W literaturze przedmiotu wymieniane są różnego rodzaju kryzysy: polityczne, rządowe, parlamentarne, społeczne, naukowe, kultury i ekonomiczne²³. Ich schemat wraz z opisem, czego dotyczą, przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1. Schemat przykładów rodzajów kryzysów wraz z ich opisem



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, tom 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1996, s. 586-587

²¹ M. Brudnik, *Interwencja kryzysowa w szkole – kryzys sytuacyjny*, „Forum Oświatowe” 2010, 2(43), s. 49.

²² *Generic Crisis Management Handbook*, Public Diplomacy Division NATO, Brussels, 2006, s. 43-44, <https://www.nato.int/docu/handbook/2006/hb-en-2006.pdf> [dostęp: 02.01.2023]; Ł. Roman, *Rzeczywistość kryzysu...*, s. 375-377.

²³ Tamże, s. 372; Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, tom 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1996, s. 586-587; S. Wojciechowska-Filipek, *Zarządzanie w Kryzysie...*, s. 23-24.

Mitroff i Pearson klasyfikują kryzysy jako: „problemy zewnętrzne o charakterze ekonomicznym i informacyjnym; czynniki zawodowe; przerwy w pracy; psychopatologie; widoczne szkody; zasoby ludzkie i szkody na wielką skalę”²⁴. Zdaniem Zakrzewskiej-Bielawskiej złożoność natury kryzysu znajduje odzwierciedlenie w wielości jego typów i może dotyczyć „niektórych dziedzin działalności przedsiębiorstwa, zwykle strategicznej dla realizacji celów i bytu firmy, bądź całości organizacji, jako systemu działającego w konkretnym otoczeniu”²⁵. Trzy rodzaje kryzysów przedstawia Badura-Madej²⁶:

- 1) Kryzysy przemiany, inaczej zwane rozwojowymi lub normatywnymi, są nieodłączną częścią życia, dotyczą wszystkich ludzi, wymuszają zmianę i podejmowanie nowych ról życiowych, np. opuszczenie domu rodzinnego, zawarcie małżeństwa, podjęcie pracy, rozpoczęcie lub zakończenie szkoły;
- 2) Kryzysy sytuacyjne, inaczej traumatyczne, losowe, incydentalne, są związane z nieoczekiwanymi wydarzeniami, zagrażają zdrowiu i życiu, poczuciu własnej tożsamości i bezpieczeństwa, (śmierć najbliższej osoby, poważna choroba, nagłe zagrożenie dla związku/rodziny);
- 3) Kryzysy chroniczne są związane z nieradzeniem sobie z dwoma poprzednimi kryzysami.

U Piaseckiego²⁷ odnajduje się podstawy normatywne, źródłowe i metodologiczne zebranych kryzysów Polski współczesnej, odnotowanych w latach 1990-2022. Badacz przeanalizował kryzysy z różnych obszarów: transformacja (protesty i przyspieszone wybory, czasy rządów Mazowieckiego i skutki planu Balcerowicza); lustracja i destabilizacja (ograniczenia rządu Olszewskiego); dramatyczny finał prezydentury Wałęsy (nadużycia Kwaśniewskiego, słabość państwa, kryzys służb, społeczny niepokój); powódź tysiąclecia; blokady rolnicze; afera Rywina; kryzys finansowy 2008-2009; katastrofa Smoleńska; okupacja sali sejmiku 2016 (kryzys samorządności); niepokoje w czasach pandemii²⁸.

Kryzysy występujące w organizacjach rozumiane są różnie. W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele kryteriów ich podziału. Trzy rodzaje kryzysów przedstawia Adamczyk²⁹.

²⁴ I.I. Mitroff, C.M. Pearson, *Zarządzanie sytuacją kryzysową, czyli jak ochronić firmę przed najgorszym*, Business Press, Warszawa, 1998, s. 40.

²⁵ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 74.

²⁶ W. Badura-Madej, *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice, 1999.

²⁷ A. Piasecki, *Kryzysy Polski Współczesnej 1990-2022*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2022.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Adamczyk, *Współczesny kryzys finansowy – przyczyny i konsekwencje dla gospodarki światowej*, „Wyzwania gospodarki globalnej” 2012, nr 31, Prace i Materiały Instytutu Handlu Zagranicznego Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 15.

W sektorze, w którym pojawił się kryzys wyróżnia się kryzysy bankowe, finansowe, giełdowe, gospodarcze, walutowe i zadłużeniowe; w obszarze występowania: kryzysy narodowe, regionalne i globalne a ze względu na sposób powstawania badaczka wyróżnia kryzysy: jednostkowe (wywołane stratami poniesionymi przez pojedyncze instytucje finansowe), spekulacyjne (spowodowane strategicznymi działaniami jednostek spekulujących cenami lub wskaźnikami giełdowymi) oraz kryzysy systemu bankowego (związane z niewypłacalnością i brakiem płynności uczestników sektora finansowego)³⁰.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można klasyfikacje kryzysów określone ze względu na różne czynniki mające na nie wpływ. Ze względu na fazę rozwoju organizacji Lessem wyróżnia kryzysy autonomii, kontroli, biurokracji i współpracy (często określane jako kryzysy wzrostu kosztów funkcjonowania organizacji) i zarządzania (przywództwa)³¹. Ze względu na fazy przebiegu (rozwoju) sytuacji kryzysowej Urbanowska-Sojkin wyróżnia kryzysy potencjalne, ukryte i jawne³². Inną, bardziej rozbudowaną klasyfikację kryzysów zaproponowaną przez Zelka przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Klasyfikacja kryzysów ze względu na czynniki mające na nie wpływ

Lp.	Czynniki wpływające na klasyfikowanie kryzysów	Klasyfikacja kryzysów
1.	Czas ostrzegania, tj. okres pomiędzy pierwszymi symptomami pojawienia się problemu do czasu wystąpienia kryzysu	Nagłe i tłące się
2.	Zdolność przystosowania się do zmian	Adaptacji i ciągłości
3.	Procesowy charakter zarządzania kryzysowego w organizacji	Potencjalne i zakryte (ukryte)
4.	Fazy cyklu życia organizacji	Przywództwa, autonomii, decentralizacji, biurokratyzacji i dojrzałości
5.	Miejsce powstawania problemu	Wewnątrz i na zewnątrz organizacji
6.	Tempo przebiegu i czasu trwania	Nagłe (natychmiastowe) i przewlekłe
7.	Przyczyny wywołujące	Rzeczywiste i wirtualne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Zelek, *Zarządzanie kryzysem w przedsiębiorstwie. Perspektywa strategiczna*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemysle „Orgmasz”, Warszawa, 2003, s. 43-46

Inny badacz zestawiał sposoby traktowania kryzysów przez teorie cyklu życia, Chandler’a, Greiner’a i Churchil’a, Lewis’a: „W koncepcjach cyklu życia, kryzys traktowany jest jako końcowy etap przed upadkiem organizacji, lub w razie jego pokonania, rozpoczęciem cyklu od nowa”. Jednak w teoriach tych kryzysy i dalsze etapy rozwoju organizacji występują na przemian. U Chandler’a kryzysy mogą wystąpić, ale nie muszą, u Greiner’a pokonanie kryzysu jest warunkiem przejścia do następnego etapu, zaś u Churchil’a i Lewis’a – jest jedną z

³⁰ M. Adamczyk, *Współczesny kryzys...*, s. 15.

³¹ R. Lessem, *Global Management Principles*, Prentice Hall, New York, 1989, s. 436, za: J. Penc, *Innowacje i zmiany w firmie*, Placet, Warszawa, 1999, s.100.

³² E. Urbanowska-Sojkin, *Zarządzanie przedsiębiorstwem. Od kryzysu do sukcesu*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań, 1999, s. 29.

możliwych opcji zachowań organizacji na poszczególnych etapach – w tym przypadku kryzys jest synonimem upadku³³.

Kryzys automatycznie uruchamia sytuację kryzysową³⁴, która ma negatywny wpływ na poziom bezpieczeństwa ludzi i mienia³⁵. To z kolei w naturalny sposób wymusza odpowiednie reagowanie zwane dalej zarządzaniem kryzysowym lub zarządzaniem kryzysem. W literaturze przedmiotu odnaleźć można niejednoznaczne definicje kryzysu, sytuacji kryzysowej, zarządzania kryzysem i zarządzania kryzysowego³⁶. Często pojęcia te są używane zamiennie, choć są definiowane w różny sposób i często są mylone również ze zdarzeniami, które są przesłanką do sytuacji kryzysowych lub kryzysów. Kryzys w odróżnieniu od sytuacji kryzysowej można określać z punktu widzenia jego początku (naruszenie podstawowych właściwości podmiotu bezpieczeństwa) i końca (przywrócenie podstawowych właściwości podmiotu bezpieczeństwa i uodpornienie na podobne zagrożenia w przyszłości)³⁷. Najczęściej wskazywane różnice w rozumieniu pojęcia kryzysu a sytuacji kryzysowej to³⁸:

- 1) Kryzys jest elementem sytuacji kryzysowej;
- 2) Każdy kryzys jest również sytuacją kryzysową, ale nie każda sytuacja kryzysowa zawiera w sobie elementy kryzysu;
- 3) W odróżnieniu od kryzysu sytuacja kryzysowa, w chwili pojawienia się jej symptomów, nie od razu powoduje wywołanie kryzysu, czyli zmiany w funkcjonowaniu np.

³³ R. Klepka, *Kryzys w przedsiębiorstwie, jego symptomy i przyczyny*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae” 2013, Rok 17, Nr 2/2013, Wydział Zarządzania i Administracji Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, s. 264.

³⁴ Sytuacja kryzysowa to sytuacja wpływająca negatywnie na poziom bezpieczeństwa ludzi, mienia w znacznych rozmiarach lub środowiska, wywołującą znaczne ograniczenia w działaniu właściwych organów administracji publicznej ze względu na nieadekwatność posiadanych sił i środków. Podstawa: Art. 3 ust. 1 Ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. 2007 nr 89 poz. 590 z późn. zm.); To także sytuacja, w której w wyniku zdarzenia i jej potencjalnych skutków, istnieje zagrożenie dla życia i mienia obywateli, ich praw i swobód oraz zagrożone są podstawowe wartości, interesy, cele instytucji i grup społecznych – przez dłuższy czas, na znacznym obszarze, a posiadane siły i środki nie zapewniają skutecznego działania. Więcej w: R. Grocki, *Zarządzanie kryzysowe dobre praktyki*, Difin SA, Warszawa, 2020, s. 14.

³⁵ Art. 3 ust. 1 Ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. 2007 nr 89 poz. 590 z późn. zm.).

³⁶ Zarządzanie kryzysowe to działalność administracji publicznej będącą elementem kierowania bezpieczeństwem narodowym. Polega ono na zapobieganiu sytuacjom kryzysowym, przygotowaniu do przejmowania nad nimi kontroli w drodze zaplanowanych działań, reagowaniu w przypadku wystąpienia sytuacji kryzysowych, usuwaniu ich skutków oraz odtwarzaniu zasobów i infrastruktury krytycznej. Podstawa: Art. 2 Ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. 2007 nr 89 poz. 590 z późn. zm.).

³⁷ G. Pietrek, *System zarządzania kryzysowego, diagnoza i kierunki doskonalenia*, Difin SA, Warszawa, 2018, s. 52.

³⁸ Więcej w: W. Lidwa, W. Krzeszowski, W. Więcek, *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, AON, Warszawa, 2010, s. 29, za: P. Idrian, *Zarządzanie kryzysowe a system bezpieczeństwa narodowego*, „Obrońność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2015, nr 3(15), s. 20; S. Wojciechowska-Filipek, *Zarządzanie w Kryzysie...*, s. 19-21.

organizacji, ale bardziej stanowi wyzwanie dla indywidualnego poczucia normalności jej funkcjonowania;

- 4) Sytuacja kryzysowa ma stosunek nadrzędny wobec kryzysu;
- 5) Elementem kulminacyjnym sytuacji kryzysowej (jeżeli nie zdoła się jej zaradzić) jest kryzys;
- 6) Sytuacja kryzysowa rozpoczyna się z chwilą pojawienia się symptomów, które określają przekroczenie pewnego poziomu akceptowalnego ryzyka.

Dla doprecyzowania pojęcia kryzysu w tabeli nr 2 przedstawiono wybrane jego definicje obecne w literaturze przedmiotu.

Tabela 2. Wybrane definicje kryzysu w literaturze przedmiotu

Autor, rok wydania	Kryzys
Abramowiczówna (1960)	Zerwanie istniejącego układu, polegające na zmianie jego struktury lub funkcji albo obu tych elementów łącznie.
Zelek (2003)	Konsekwencja zakłóceń w istnieniu lub w realizacji jednego lub kilku czynników determinujących egzystencję i rozwój przedsiębiorstwa, zarówno tych o oddziaływaniu z zewnątrz, jak i tych wewnętrznych, zależnych od sprawności zarządzania.
<i>Generic Crisis Manageent Handbook</i> (2006)	Sytuacja zagrożenia dla podstawowych wartości, interesów i celów organizacji i grup społecznych. To również zagrożenie dla praw, swobód, życia, zdrowia i mienia obywateli.
Rozwadowska (2002)	Nagle, nieoczekiwane i niepożądane wydarzenie, które może zakłócić równowagę w firmie i stanowić zagrożenie dla dowolnej sfery jej działalności.
James, Wooten (2005)	Sytuacja, która charakteryzuje się dużymi emocjami, staje się publiczna i powoduje negatywne reakcje uczestników organizacji, przez co jest potencjalnym zagrożeniem dla jej sytuacji finansowej, reputacji i przetrwania całej organizacji lub jej części.
Pearson, Judith (2008)	Zdarzenie zagrażające funkcjonowaniu organizacji. Charakteryzuje się niejednoznacznością przyczyny, skutku i środków rozstrzygania sporów. Wymusza szybkie podejmowanie decyzji w przedsiębiorstwie.
Ziarko, Walas-Trębacz (2010)	Trudna sytuacja, w której człowiek lub organizacja się znalazła, a która pojawiając się nagle, nieoczekiwanie, wymaga zmian i nowych sposobów działania przystosowujących do wymagań sytuacji, podczas gdy stare sposoby zawodzą i tracą na przydatności.
Grocki (2020)	Moment przełomu lub kulminacyjny punkt sytuacji kryzysowej.
Trojanova, Svobodová (2021)	Punkt zwrotny lub kluczowa sytuacja, w której zapadają decyzje dotyczące przyszłego funkcjonowania w placówce oświatowej.
Rogozińska-Mikrut (2010)	Sytuacja, w której istnieje zagrożenie dla podstawowych wartości, interesów oraz celów instytucji i grup społecznych lub też sytuacja, w której zagrożone jest życie obywateli, ich prawa i swobody oraz ich mienie przez dłuższy czas i na znacznym obszarze.
Wojciechowska-Filipek, Mazurek-Kucharska (2022)	Moment najbardziej zagrażający człowiekowi, w sytuacji w jakiej się znalazł i jest to sytuacja najmniej korzystna spośród dotychczas zaistniałych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960, s. 715-716; O. Jurewicz, *Słownik grecko-polski. Na podstawie słownika Zygmunta Węclewskiego*, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa, 2018, s. 557; A. Zelek, *Zarządzanie kryzysem w przedsiębiorstwie. Perspektywa strategiczna*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle „Orgmasz”, Warszawa, 2003, s. 25-35; *Generic Crisis Manageent Handbook*, Public Diplomacy..., s. 43-50; B. Rozwadowska, *Public relations w sytuacjach kryzysowych*, Wrocław, 2002, s. 65; E.J. James, L.P. Wooten, *Leadership as (un) usual, How to Display Competence in Times of Crisis*, „Organizational Dynamics” 2005, vol. 34, no. 2, s. 146, za: A. Rakowska, *Kryzysowe przywództwo, czyli kompetencje menedżerskie niezbędne w trudnych czasach*, „Organizacja i Zarządzanie” 2011, nr 2(14), Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice, s. 7, <https://oamquarterly.polsl.pl/wp-content/uploads/2018/01/01-Rakowska-KN14.pdf> [dostęp: 02.01.2023]; C.M. Pearson, *Clair Reframing...*, s. 3; R. Grocki, *Zarządzanie kryzysowe...*, s. 13; J. Ziarko, *Podstawy zarządzania...*, s. 76; I. Trojanova, Z. Svobodová, *Krize jako príležitosť (a nejen ve školství)*, Wolters Kluwer CR, a.s, Praha, 11/2021, s. 12; S. Wojciechowska-Filipek, *Zarządzanie w Kryzysie...*, s. 17

Mając na uwadze powyższe można wskazać, że pomiędzy kryzysem a sytuacją kryzysową zachodzą wzajemne, specyficzne relacje. Zatem, kryzys jest pojęciem węższym niż sytuacja kryzysowa i dla dalszych celów pracy doktorskiej przyjęto, że kryzys to³⁹:

- 1) Sytuacja, w której istnieje zagrożenie dla podstawowych interesów i celów organizacji, wartości, grup społecznych lub zagrożone są prawa i swobody obywateli, ich życie i mienie;
- 2) Każda gwałtowna zmiana w organizacji i jej otoczeniu (każdy zbieg zdarzeń, okoliczności czy zachowań), która zakłóca normalny tryb funkcjonowania;
- 3) Krytyczne wydarzenie, które wyraża się emocjonalnie znaczącymi faktami różniącymi się od codzienności funkcjonowania organizacji i wymaga zmiany dotychczasowego sposobu jej funkcjonowania;
- 4) Sytuacja, która może zniszczyć podstawy publicznego zaufania i wewnętrznej wiary w organizację czy zaszkodzić jej wizerunkowi, wiarygodności.

Na podstawie analizy definicji zaprezentowanych w tabeli 2 za podstawowe cechy kryzysu uznano: zaskoczenie, deficyt informacji, spóźnione reakcje, wzrastającą liczbę zdarzeń, utratę kontroli nad sytuacją, zagrożenie ważnych interesów, wzrost napięcia psychicznego, zbiorową psychozę i panikę⁴⁰. W związku z tym opracowano własną definicję zarządzania kryzysem w SP jako proces, podczas którego dyrektor szkoły:

- 1) Skutecznie zapobiega sytuacjom kryzysowym;
- 2) Właściwie i efektywnie reaguje na pojawiające się kryzysy w placówce oświatowej;
- 3) Minimalizuje negatywne skutki kryzysu;
- 4) Opracowuje strategię zarządzania kryzysem;
- 5) Wprowadza i realizuje procedury zarządzania kryzysem;
- 6) Tworzy bezpieczne i stabilne środowisko szkolne, w którym uczniowie i pracownicy czują się bezpiecznie i mogą liczyć na wsparcie w ich potrzebach, które pojawiły się wraz z sytuacją kryzysową.

³⁹ Opracowanie własne definicji kryzysu na podstawie cytowanej literatury przedmiotu.

⁴⁰ J. Ziarko, *Podstawy zarządzania...*, s. 76.

1.3. Uwarunkowania powstawania kryzysów w organizacjach

W literaturze przedmiotu odnotowuje się wiele przyczyn występowania kryzysów. Ich źródła są endogeniczne (z wewnątrz organizacji) i egzogeniczne⁴¹ (wynikające z otoczenia bliższego i dalszego)⁴² oraz narastające i nagłe⁴³. Kryzys wywołany przyczynami o charakterze zewnętrznym nazywany jest kryzysem międzysystemowym a kryzys wywołany przyczynami o charakterze wewnętrznym: kryzysem wewnątrzorganizacyjnym⁴⁴.

Zakrzewska-Bielawska dzieli przyczyny kryzysu na zewnętrzne (makrootoczenie i mikrootoczenie) i wewnętrzne (strategia, ludzie, finanse, struktura organizacyjna, technika) podkreślając jeszcze, że nie tylko we wnętrzu organizacji istnieją determinanty wpływające na efektywność jej funkcjonowania, co może prowadzić do kryzysów, ale także czynniki otoczenia zewnętrznego (pośredniego i bezpośredniego) mogą mieć wpływ na powstawanie kryzysów w przedsiębiorstwach⁴⁵.

Kolejne przyczyny powstawania kryzysów to pogarszająca się kondycja firmy oraz pojawiające się problemy czy błędy w zarządzaniu. Kryzys zarządzania może wynikać z ograniczonych możliwości przedsiębiorcy w opanowaniu wszystkich problemów związanych z prowadzeniem i zarządzaniem firmy a także braku umiejętności i chęci do delegowania uprawnień⁴⁶. Do kryzysu w organizacji może doprowadzić także stan ryzyka⁴⁷.

⁴¹ M. Michałowska, D. Stankiewicz, W. Danielak, *Zarządzanie sytuacją kryzysową w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze” 2015, s. 111-114, <http://ptezg.pl/Files/files/zn2/danielak.pdf> [dostęp 05.02.2024]; J. Mielcarek, *Ogólny i szczególny mechanizm endogeniczny współczesnego kryzysu*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2011, Nr 174, s. 562-576; A. Starosta, *Przyczyny kryzysu w przedsiębiorstwach – ujęcie teoretyczne i empiryczne*, „Marketing i Rynek” 2014, nr 5, s. 607.

Teorie endogeniczne doszukują się przyczyn występowania kryzysów w samych mechanizmach gospodarczych, opierając się na przekonaniu, iż każdy rozkwit musi zaowocować załamaniem, zaś każde załamanie prowadzi po jakimś czasie do rozkwitu. Teorie oparte o przyczyny egzogeniczne upatrują występowanie kryzysów w wyniku czynników tkwiących poza systemem gospodarczym np. wojny, rewolucje, wydarzenia polityczne, migracje ludności, odkrycia geograficzne, wynalazki techniczne. Więcej w: *Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Kryzys> [dostęp: 05.02.2024]

⁴² M. Michałowska, *Zarządzanie sytuacją kryzysową...*, s. 112; R. Grądzki, A. Zakrzewska-Bielawska, *Przyczyny i objawy kryzysu w polskich przedsiębiorstwach*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego” 2009, 3/2/2009, Sopot, s. 13, https://www.researchgate.net/profile/Agnieszka-Zakrzewska-Bielawska/publication/280025719_Przyczyny_i_objawy_kryzysu_w_polskich_przedsiębiorstwach/links/55a43a2408aef604aa03d4a5/Przyczyny-i-objawy-kryzysu-w-polskich-przedsiębiorstwach.pdf [dostęp: 06.03.2024]

⁴³ E.J. James, *Leadership as (un) usual...*, s. 142.

⁴⁴ M.K. Nowakowski, M.L. Rzemieniak, *Kryzys i przetrwanie w marketingu*, Difin, Warszawa, 2003, s. 34.

⁴⁵ Więcej w: A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 69-71.

⁴⁶ R. Lessem, *Global Management Principles...*, s.100.

⁴⁷ Więcej w: A. Murdoch, *Komunikowanie w kryzysie. Jak ratować wizerunek firmy*, Poltext, Warszawa, 2003, s.12.

Wyniki badań dotyczących źródeł kryzysu w przedsiębiorstwach zwracają uwagę, że najczęściej ich przyczynami są⁴⁸: problemy w sferze operacyjnej (22%); problemy o charakterze finansowym (20%) i o charakterze wewnątrzorganizacyjnym (13%)⁴⁹. Potwierdza to Huczek, wg którego najczęstszymi przyczynami kryzysów wewnętrznych w przedsiębiorstwach są⁵⁰:

- 1) Błędnie zadeklarowane cele rozwoju organizacji;
- 2) Wadliwe planowanie strategiczne;
- 3) Słaba jakość pracy i produktów;
- 4) Nieumiejętne zarządzanie zmianami;
- 5) Źle dobrane środki realizacji celów organizacji;
- 6) Niskie kwalifikacje kadry kierowniczej;
- 7) Błędna polityka rozwojowa organizacji;
- 8) Wadliwa struktura organizacyjna;
- 9) Zakłócenia w komunikacji organizacji;
- 10) Przywództwo i kultura organizacyjna słabo nastawiona na partnerstwo z klientem;
- 11) Niski status klienta w życiu organizacji.

Za najczęstsze przyczyny zewnętrzne kryzysów w przedsiębiorstwach w wyniku przeprowadzonych badań na próbie 117 przedsiębiorstw Pomorza Zachodniego, respondenci (kadra kierownicza wyższego i niższego szczebla) wskazali: recesję w gospodarce polskiej (67,6%); wzrost stopnia konkurencji (65,0%); recesję w branży (44,2%) i zatory płatnicze (42,5%), natomiast jako przyczyny wewnętrzne respondenci najczęściej wskazali podobnie, jak cytowani wcześniej badacze: błędne zarządzanie (38,2%); brak kapitału (35,3%); niską efektywność (18,5%) i brak strategii rozwoju (18,0%)⁵¹.

Początek kryzysu utożsamiany jest z konkretnym wydarzeniem w organizacji, czyli z czynnikami bezpośrednio wywołującymi sytuację kryzysową⁵². Badając przyczyny pojawiania się kryzysów w organizacjach Wawrzyniak doszedł do wniosku, że należy doszukiwać się ich

⁴⁸ Badania dotyczyły przyczyn powstawania kryzysów w przedsiębiorstwach z punktu widzenia syndyków i nadzorców sądowych. Więcej w: R. Klepka, *Kryzys w przedsiębiorstwie...*, s. 266-267.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ M. Huczek, *Orientacja na klienta czynnikiem zapobiegania kryzysowi w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie” 2013, nr 1, s. 15.

⁵¹ A. Zelek, *Źródła i objawy kryzysów przedsiębiorstw – raport z badań*, [w:] B. Kozyra, A. Zelek (red.), *Praktyka zarządzania kryzysem w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin, 2002, s. 67-68.

⁵² B. Nogalski, H. Marcinkiewicz, *Zarządzanie antykryzysowe przedsiębiorstwem*, Difin, Warszawa, 2004, s. 27.

przede wszystkim w zarządzaniu przedsiębiorstwem. Wyróżnił on pięć takich przyczyn i nazwał je⁵³:

- 1) „Pułapkami przywództwa” (przenoszenie wartości reprezentowanych przez przywódcę na wartości zarządzania firmą, co może mieć swoje negatywne, jak i pozytywne skutki);
- 2) „Pułapkami niedoceniań przeciwnika” (lekceważenie sygnałów koniecznych zmian oraz nadmierna wiara w strategię, która wcześniej przyniosła sukces organizacji);
- 3) „Pułapkami uwikłania w układy” (obejmuje stosunki z pracownikami, klientami i dostawcami);
- 4) „Pułapkami skostnienia procedur” (to postrzeganie sprawdzonych wartości jako sztywnych reguł, co może prowadzić do utraty korzyści związanych z elastycznym reagowaniem);
- 5) „Pułapkami zbyt gwałtownych zmian” (podejmowanie działań ewolucyjnych, nie rewolucyjnych)⁵⁴.

Biorąc pod uwagę zmiany, jakie zachodzą we współczesnym, turbulentnym otoczeniu, należy brać pod uwagę tendencję wzrostu czynników mogących stanowić potencjalne oraz rzeczywiste źródła kryzysu. Andruszkiewicz wymienił sześć źródeł kryzysu związanych ze zmianami we współczesnym świecie mających wpływ na organizacje⁵⁵: stan i charakter gospodarki; postęp techniczny i zmiany w technologii; zmiany społeczno-kulturowe; zmiany faz rozwoju rynku (sektora); pozycję przedsiębiorstwa na rynku oraz stosunek udziałowców zewnętrznych wobec sytuacji kryzysowej w przedsiębiorstwie. W wyniku przeprowadzonych badań, ich autor wymienił najczęściej występujące przyczyny występowania kryzysów w polskich przedsiębiorstwach⁵⁶ zaliczając do nich: problemy z produktem/usługami; oskarżenia publiczne wobec firmy; problemy z partnerami biznesowymi; katastrofy, awarie, wypadki; spory i konflikty wewnętrzne; nieetyczne lub agresywne działania konkurencji; błędy lub przestępstwa szeregowych pracowników; błędy lub przestępstwa kadry zarządzającej; przestępcze działania podjęte wobec firmy (napady, szantaże, terroryzm).

Wśród przyczyn wywołujących kryzysy w szkołach podstawowych, biorąc pod uwagę dzieci i młodzież, których skutki są odczuwalne w całej placówce oświatowej najczęściej wyróżnia się stresory łagodne (rozstanie z chłopakiem/dziewczyną, zmiana szkoły, kłótnie

⁵³ B. Wawrzyniak, *Pułapki w zarządzaniu jako przyczyny kryzysu*, [w:] B. Kozyra i A. Zelek (red.), *Praktyka zarządzania kryzysem w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin, 2002, s. 53-56.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Więcej w: K. Andruszkiewicz, *Strategiczne zarządzanie marketingowe w polskich przedsiębiorstwach w warunkach kryzysu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 2007, s. 114-134.

⁵⁶ Tamże.

rodzinne), umiarkowane (narodziny rodzeństwa, długotrwałe nieporozumienia między rodzicami), skrajne (przemoc fizyczna lub seksualna⁵⁷ – epizodyczna lub powtarzająca się, śmierć jednego z rodziców) i katastroficzne (śmierć obojga rodziców)⁵⁸. Krawczyk stosuje jeszcze jedno kryterium podziału przyczyn występowania kryzysów u dzieci i młodzieży. Jej zdaniem do kryzysów mogą prowadzić: przemoc rówieśnicza (*bullying*)⁵⁹, cyberprzemoc⁶⁰, nadużycia seksualne i żałoba dziecięca.

Do najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu konsekwencji kryzysów obecnych w życiu dzieci i młodzieży należą lęk, drażliwość, dezorientacja, moczenie się, regres mowy i ruchu, zakłócenie snu i koszmary nocne oraz bóle głowy⁶¹. Ponadto do powyższej listy Krawczyk dodaje jeszcze depresję, poczucie zagrożenia, agresję fizyczną, zachowania buntownicze, zachowania przestępcze a także poczucie winy i brak odpowiedzialności⁶².

Po ciężkich traumach z przeszłości dzieci mogą nadal cierpieć na depresję, mieć trudności z wykształceniem konstruktywnych strategii rozwiązywania problemów, posiadać niską samoocenę oraz poczucie wyobcowania. Najbardziej tragiczną konsekwencją nieradzenia sobie z kryzysem przez dzieci i młodzież są próba samobójcza lub samobójstwo⁶³. Zdaniem psychologów wpływ na nie mają następujące czynniki: niska samoocena, odrzucenie, poczucie bycia gorszym i niepotrzebnym, nadużywanie substancji psychoaktywnych, kryzysy w najbliższej rodzinie, trudności szkolne i z rówieśnikami⁶⁴. Psychologowie sklasyfikowali cztery objawy zespołu presuicydalnego⁶⁵, które w połączeniu ze sobą prowadzą do próby popełnienia

⁵⁷ M. Stradomska, *W obliczu zagrożenia, Przemoc seksualna wśród nastolatków*, „Głos Pedagogiczny” 2024(148), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, s. 11-20.

⁵⁸ A. Krawczyk, *Zachowania ucznia świadczące o kryzysie psychologicznym – po czym rozpoznać trudności w zależności od wieku dziecka*, „Głos Pedagogiczny” 2021-2022(129), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, s. 22; A. Witek, *Zarządzanie kryzysem*, „Dyrektor szkoły” 2023, Nr 9/357, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, s. 29-32; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej*, „Dyrektor szkoły” 2024, Nr 5/365 Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, s. 17-20.

⁵⁹ J. Mazur, H. Kołło, *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum*, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, s. 5-6, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/242/171> [dostęp: 09.03.2024]

⁶⁰ R. Lange (red.) [i in.], *Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023, s. 94-121; M. Stradomska, *Nastolatki a cyberprzemoc*, „Głos Pedagogiczny” 2024(147), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, s. 20-21.

⁶¹ A. Krawczyk, *Zachowania ucznia świadczące o kryzysie...*, s. 24; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20.

⁶² A. Krawczyk, *Zachowania ucznia świadczące o kryzysie...*, s. 24.

⁶³ M. Stradomska, *Samobójstwo – zadania pedagoga szkolnego w różnych sytuacjach kryzysowych i procedury postępowania*, „Głos Pedagogiczny” 2023(144), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, s. 16.

⁶⁴ T. Garstka, *Mobilizacja sił w kryzysie*, „Dyrektor szkoły” 2024, Nr 11/371, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, s. 19-23; A. Kłoskowska, *Zrozumieć lęk*, „Głos Pedagogiczny” 2024(152), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, s. 48-53; A. Krawczyk, *Zachowania ucznia świadczące o kryzysie...*, s. 24; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20.

⁶⁵ Syndrom presuicydalny to zespół charakterystycznych objawów będących zwiastunami samobójstwa. U ich podłoża tkwi zwykle szereg problemów i okoliczności, które nakładając się na siebie, powodują określony stan emocjonalny jednostki. Wśród czynników ryzyka wylicza się trudną sytuację życiową, traumatyczne wydarzenia,

samobójstwa⁶⁶. Wiedza ta jest istotna w przypadku podejmowania odpowiednich prób właściwego reagowania przez środowisko szkolne i rodzinne a także w kontekście zarządzania szkołą.

W SP odnotowuje się również kryzysy niezwiązane z funkcjonowaniem ucznia. Są to: kryzysy kadrowe (nagłe odejście kluczowych nauczycieli, długotrwałe absencje chorobowe czy trudności w rekrutacji specjalistów); kryzysy organizacyjne, wynikające np. z awarii infrastruktury (przerwy w dostawie energii, uszkodzenie instalacji wodno-kanalizacyjnej, awarie systemów informatycznych), które zakłócają pracę szkoły; kryzysy finansowe, obejmujące nieoczekiwane ograniczenia budżetowe, wzrost kosztów utrzymania placówki lub konieczność nagłych wydatków inwestycyjnych; kryzysy wizerunkowe, pojawiające się w wyniku kontrowersji medialnych, skarg rodziców lub niepożądanych zdarzeń na terenie szkoły, wymagające zarządzania komunikacją zewnętrzną; kryzysy prawno-administracyjne, związane z kontrolami organów nadzoru, niezgodnościami proceduralnymi lub koniecznością pilnych zmian w dokumentacji⁶⁷.

Zdaniem Zakrzewskiej-Bielawskiej kryzys w organizacji powoduje spadek jej aktywności ekonomicznej oraz zmniejszenie jej konkurencyjności⁶⁸. Jednak nie zawsze kryzys niesie za sobą wyłącznie negatywne konsekwencje. Może być punktem zwrotnym w funkcjonowaniu organizacji, może być przyczyną do dokonania pozytywnej zmiany a nawet rozkwitu. Z jednej strony możliwość jego wystąpienia może stać się przyczyną niszczących zagrożeń i w konsekwencji upadku organizacji, zaś z drugiej może ją pobudzić do pozytywnej odnowy i stać się szansą jej dalszego rozwoju⁶⁹. To, że kryzys może być doświadczeniem pozytywnym, otwierającym przed jednostką czy organizacją nowe perspektywy, horyzonty potwierdza Wysłocka⁷⁰. Zdaniem autorki, w dużej mierze sukces bądź porażka zależy od sposobu reagowania na kryzys, radzenia sobie z nim i postępowania według przyjętej strategii. Jeśli kryzys jest źle rozwiązywany (zarządzany), to w konsekwencji może powodować negatywne skutki i upadek organizacji⁷¹.

toksyczne relacje społeczne oraz choroby i zaburzenia psychiczne. Więcej w: A. Dobroń, *Syndrom presuicydalny – przyczyny, symptomy, przeciwdziałanie*, <https://zdrowietvn.pl/a/syndrom-presuicydalny-przyczyny-symptomy-przeciwdzialanie> [dostęp: 11.02.2023]

⁶⁶ Do objawów zespołu presuicydalnego należą: rozdawanie swoich przedmiotów innym, porządkowanie spraw, spłacanie długów, przygotowywanie testamentu. Więcej w: A. Krawczyk, *Zachowania ucznia świadczące o kryzysie...*, s. 24.

⁶⁷ Więcej w podrozdziale 2.3.

⁶⁸ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 68-86.

⁶⁹ Tamże, s. 65.

⁷⁰ E. Wysłocka, *Kryzys – Nieodłączny Element Funkcjonowania Współczesnych Organizacji*, „Zeszyty Naukowe” 2011(199), Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań, s. 139.

⁷¹ Tamże.

1.4. Charakterystyka zarządzania kryzysem

Zarządzanie⁷² kryzysem (*crisis management*)⁷³ to rodzaj testu dla kompetencji menedżerskich. To działanie w ogromnym napięciu, niepewności i warunkach ciągłego stresu. Kryzys przychodzi zazwyczaj niespodziewanie – nagle. Dotychczasowe procedury oraz sposoby reagowania i postępowania mogą być niewystarczające, aby mu przeciwdziałać. W takiej sytuacji osoby zarządzające kryzysem działają pod presją czasu i w dotąd nieznanymi warunkami. Zarządzanie kryzysem bez odpowiedniego wcześniejszego przygotowania bądź posiadania ku temu odpowiednich kompetencji może okazać się działaniem spontanicznym (improwowanym), w konsekwencji nieskutecznym.

Zarządzanie kryzysem to przede wszystkim działania ukierunkowane na powrót do stanu stabilizacji sprzed kryzysu⁷⁴. Kurtyka i Roth za zarządzanie kryzysem uważają szczególną sytuację, w której zwyczajowe reguły zarządzania ulegają zachwianiu, a dotychczasowe zasady funkcjonowania nie sprawdzają się⁷⁵. Autorzy wyróżniają dziesięć niezbędnych sposobów funkcjonowania podczas kryzysu, które powinny być przeciwieństwem improwizacji⁷⁶.

Nieuchronność pojawiania się kryzysów we współczesnych organizacjach bez wątpienia rodzi potrzebę odpowiednio wczesnego ich wykrywania, diagnozowania, a następnie przezwyciężania. To z kolei wymusza potrzebę zrozumienia istoty zjawiska kryzysowego i jego przesłanek⁷⁷. Dlatego w literaturze przedmiotu podkreśla się rolę działań prewencyjnych, zapobiegających realnym i potencjalnym kryzysom⁷⁸. Działania te powinny być starannie zaplanowane, systematycznie trenowane i cyklicznie wdrażane (na wypadek wystąpienia kryzysów) wraz z regularnym uaktualnianiem procedur w odpowiedzi na stale zmieniającą się sytuację społeczną, polityczną i gospodarczą.

⁷² Zarządzanie to zestaw działań obejmujący: planowanie i podejmowanie decyzji; organizowanie; przeprowadzenie (kierowanie i kontrolowanie), skierowane na zasoby przedsiębiorstwa bądź organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywane z zamiarem osiągnięcia celów w sposób sprawny i skuteczny. Więcej w: R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005, s. 6.

⁷³ G. Castelblanco, J. Guevara, A. De Marco, *Crisis management in public – private partnerships: lessons from the global crises in the XXI century*, „Building Environment Project and Asset Management”, tom 14, nr 1, s. 56-73, <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BEPAM-11-2022-0174/full/pdf?title=crisis-management-in-public-private-partnerships-lessons-from-the-global-crises-in-the-xxi-century> [dostęp: 06.03.2024]. Określenie *crisis management* (CM) oznacza dosłownie, w tłumaczeniu z języka angielskiego zarządzanie kryzysem. W literaturze spotyka się wiele innych równoważnych pojęć, tj.: zarządzanie w kryzysie, zarządzanie w warunkach kryzysu, zarządzanie sytuacją kryzysową i wiele innych.

⁷⁴ M. Kurtyka, *Zarządzanie zmianą...*, s. 150.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Więcej w: Tamże, s. 150-151.

⁷⁷ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 65.

⁷⁸ P. Sienkiewicz, P. Górny, *Analiza systemowa sytuacji kryzysowych*, AON, Warszawa, 2001; A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 29-32; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20.

Sukcesem jest, kiedy szef zarządzania kryzysem potrafi wraz z zespołem opracować strategię wyjścia z kryzysu i w sposób profesjonalny i konsekwentny realizować ją aż do osiągnięcia zamierzonego celu. Zatem, kryzys jest wyzwaniem, w którym osoby zarządzające organizacją zmuszone są do podejmowania innych niż dotychczas decyzji mających wpływ na jego rozwiązanie lub pokonanie. Niektóre organizacje posiadają plany postępowania podczas kryzysu, które opracowywane są na podstawie wcześniejszych doświadczeń. Listę 10 rad i zaleceń zarządzania kryzysem opracowało *Capsugel Division* w korporacji *Warner Lambert*⁷⁹. Do dziś wiele organizacji opiera swoje procedury zarządzania kryzysem na tych właśnie zaleceniach. Biorąc pod uwagę zarządzanie kryzysami w placówkach oświatowych, w 2003 opracowano dokument: *Informacje praktyczne dotyczące planowania kryzysowego – Przewodnik dla szkół i społeczności lokalnych*⁸⁰, który miał na celu:

- 1) Pomoc szkołom w opracowaniu i wprowadzeniu w życie lokalnych planów działań na wypadek wystąpienia kryzysów⁸¹;
- 2) Podnieść rolę dyrektora szkoły jako osoby kluczowej w zarządzaniu kryzysem.

W zarządzaniu kryzysem podejmowane są działania zmierzające do utrzymania bądź przywracania stanu stabilizacji sprzed kryzysu. Istnieją również pewne prawidłowości w zarządzaniu umożliwiające pokonanie kryzysu. Wśród nich najczęściej wymieniane są:

- 1) „Demonstrowanie woli i roli kierownictwa organizacji we wprowadzaniu zmian;
- 2) Jasne i precyzyjne wytyczne dla menedżerów wszystkich szczebli zarządzania, które mogą obejmować określenie odpowiedzialności, efektów i harmonogramu zmian i decentralizację zarządzania;
- 3) Wypracowanie celów w dziedzinie planowania budżetu obejmującego całą organizację, a nie tylko jej części;
- 4) Wypracowanie zasad współpracy pomiędzy zespołem wdrażającym, a zarządem;
- 5) Monitoring zmian, polegający na porównywaniu osiągniętych efektów z planowanymi;

⁷⁹ Więcej w: J. Supernat, *Zarządzanie strategiczne. Pojęcia i koncepcje*, Biblioteka UPJPII, Wrocław, 1998, s. 238-239.

⁸⁰ J. Jagieła, *Kryzys w szkole, krótki poradnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków, 2009, s. 179-181.

⁸¹ Plany te miały zawierać cztery uzupełniające się elementy odpowiadające rozwojowi sytuacji kryzysu: zapobieganie i łagodzenie (identyfikacja wszelkich zagrożeń, oszacowanie bezpieczeństwa budynku, recenzje poprzednich kontroli dotyczących problematyki kryzysów, koordynacja planów z innymi podmiotami, przegląd dróg ewakuacji); przygotowanie (zabezpieczenie i oznakowanie wszystkich niebezpiecznych miejsc, stworzenie alternatywnej sieci powiadamiania, sporządzenie zakresów obowiązków dla każdego członka zespołu zarządzania kryzysem); odpowiedź (wyznaczenie tras ewakuacji i bezpiecznych miejsc zgrupowania ludzi, sporządzenie systemu ewidencji i weryfikacji osób); poprawa (usunięcie szkód, stworzenie planu szybkiego powrotu do sytuacji sprzed kryzysu, współpraca ze wszystkim osobami, które zajmą się niwelowaniem krzywd w sferze fizycznej, psychicznej i duchowej, takimi jak: lekarze, pracownicy socjalni, psycholodzy i psychiatrzy, duchowni).

- 6) Pomoc doradczą dla menedżerów, wyrażającą się w stałych konsultacjach dla ludzi bezpośrednio wdrażających zmiany, pobudzającą kreatywność i innowacyjność;
- 7) Aktywizację działu personalnego w procesie działań antykryzysowych, stawianie na profesjonalizm i wykorzystanie istniejących możliwości na zewnątrz organizacji;
- 8) Zatrzymanie w firmie najlepszych kadr;
- 9) Włączenie do procesu przygotowywania zmian organów przedstawicielskich załogi;
- 10) Otwartą komunikację i rzetelną informację o wprowadzanych zmianach zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz przedsiębiorstwa;
- 11) Systematyczną, profesjonalną ocenę standingu finansowego firmy, celem bieżącego reagowania na niepokojące zjawiska;
- 12) Wprowadzenie planowania i analiz strategicznych na stałe do praktyki organizacyjnej⁸².

Zakrzewska-Bielawska, do głównych zadań i ról kadry zarządzającej organizacjami w warunkach kryzysu zalicza: „budowanie struktury organizacyjnej, w ramach której pracownicy są otwarci na dokonywanie zmian; określenie celów i kierunków zmian; przygotowanie programu działania antykryzysowego; przekonanie pracowników o konieczności zmian; włączenie pracowników do fazy przygotowania; motywowanie pracowników do dokonywania zmian; pokonywanie oporu przeciwko zmianom; kreowanie atmosfery sprzyjającej zmianom; koordynacja wdrożenia zmian i kontrola uzyskanych rezultatów”⁸³. Inni badacze podkreślają jeszcze, że do zarządzania kryzysem bardzo ważne są zdolności szybkiego i racjonalnego działania oraz podejmowania decyzji (czyli odpowiednie kompetencje)⁸⁴.

Z badań⁸⁵ wynika, że „organizacje, które wykorzystują planowanie strategiczne i istotnie opierają swoje działania na zasadach planowania strategicznego w zakresie podejmowania decyzji w czasie kryzysu, są w stanie działać aktywnie, a nie reaktywnie, a zatem potrafią wykorzystać możliwości wzrostu, jakie pojawiają się w czasie turbulencji gospodarczych”⁸⁶.

⁸² G. Gierszewska, *Strategie kryzysowe w warunkach globalizacji*, [w:] B. Kozyra i A. Zelek (red.), *Praktyka zarządzania kryzysem w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin, 2002, s. 36-38, za: A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie*, [w:] I. Staniec i J. Zawila-Niedźwiecki (red.), *Zarządzanie ryzykiem operacyjnym*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa, 2008, s. 86-87.

⁸³ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 87.

⁸⁴ Więcej w: E.J. James, *Leadership as (un) usual...*, s. 141-152; A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego w placówkach oświatowych*, [w:] Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna (red.), *Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB TOM IV*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza, 2023, s. 362.

⁸⁵ J.W. Wilson, S. Eilertsen, *How Did Strategic Planning Help During the Economic Crisis?*, „Strategy & Leadership” 2010, vol. 2, s. 5-14, za: E. Wysłocka, *Kryzys – Nieodłączny Element Funkcjonowania Współczesnych Organizacji*, „Zeszyty Naukowe” 2011(199), Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań, s. 141.

⁸⁶ Tamże, s. 142.

Obecnie przedsiębiorstwa potrzebują odpowiednich struktur łączących cechy z różnych modelowych rozwiązań, czyli rozumianych jako hybrydowe. Ze zdaniem tym zgadzają się Zakrzewska-Bielawska i Flaszevska⁸⁷, które w wyniku przeprowadzonych badań wśród 363 firm stwierdziły, że „hybrydowe rozwiązania organizacyjne oparte na silnej strukturalnej dyferencjacji oraz towarzyszących jej formalnych mechanizmach koordynacji charakteryzują firmy większe i starsze”⁸⁸, dodając, że właśnie te przedsiębiorstwa realizują działania eksploracyjne i eksploatacyjne w sposób symultaniczny.

Podczas kryzysu COVID-19 przedsiębiorstwa spotykały się z różnymi kryzysami. W 2021-2022 przeprowadzono badania z członkami zarządów spółek skarbu państwa (SSP) czyli top-menadżerami w zakresie⁸⁹: podejmowania decyzji dotyczących obywatelstwa korporacyjnego i filantropii korporacyjnej w gorącym okresie kryzysu COVID-19 oraz odmiennych logik instytucjonalnych wpływających na decyzje top-menadżerów co do zaangażowania się przedsiębiorstw w powyższe działania. W wyniku tych badań sformowano następujące wnioski⁹⁰:

- 1) Przy podejmowaniu decyzji w badanych przedsiębiorstwach dominowała logika spółek państwowych (z usztywnionym procesem i hierarchicznością);
- 2) Jeśli menadżerowie zarządzaliby w kryzysie biznesem prywatnym, podejmowaliby inne decyzje;
- 3) Przedstawiciele SSP czuli się bezpieczniej jako zarządzający, odczuwając siłę państwowego właściciela;
- 4) Opanowanie sytuacji kryzysowej, która jest w państwie, bezpośrednio przyczynia się do poprawy sytuacji w przedsiębiorstwie, dlatego wszystkie największe badane przedsiębiorstwa angażowały się w obywatelstwo korporacyjne, podejmując wysiłki wspierające państwo w walce z pandemią na poziomie centralnym;
- 5) Dylematy związane z filantropią korporacyjną były rozstrzygane na korzyść tych działań ze świadomością pewnej sprzeczności.

⁸⁷ A. Zakrzewska-Bielawska, S. Flaszevska, *Hybrydowa struktura organizacyjna z perspektywy paradoksu eksploracji i eksploatacji*, „Studia i Prace, Kolegium Zarządzania i Finansów” 2022, Zeszyt naukowy 183, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, s. 100.

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ T. Gigol, K. Kreczmańska-Gigol, *Obywatelstwo korporacyjne i filantropia korporacyjna hybrydowych spółek z udziałem Skarbu Państwa w kryzysie COVID-19*, „Studia i Prace, Kolegium Zarządzania i Finansów” 2022, Zeszyt naukowy 183, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, s. 19-31.

⁹⁰ Tamże.

Przy zarządzaniu kryzysem pojawia się pojęcie zarządzania kryzysowego⁹¹ jako działalności administracji publicznej będącej elementem kierowania bezpieczeństwem narodowym, która polega na zapobieganiu sytuacjom kryzysowym, przygotowaniu do przejmowania nad nimi kontroli w drodze zaplanowanych działań, reagowaniu w przypadku wystąpienia sytuacji kryzysowych, usuwaniu ich skutków oraz odtwarzaniu zasobów i infrastruktury krytycznej⁹². Innym pojęciem spotykanym w obszarze badań nad kryzysami jest zarządzanie antykryzysowe, które posiada charakter procesu zarządzania zmianą i powinno podlegać ogólnym zasadom zarządzania (wyznaczanie celów, diagnoza sytuacji, dobór środków realizacji i osób odpowiedzialnych oraz kontrola efektów)⁹³. Przegląd definicji zarządzania kryzysem przedstawiono w tabeli 3.

Dla potrzeb badań sposobów podejmowania decyzji przez organizacje w celu zarządzania wiedzą i inteligencją w sposób bardziej wydajny podczas kryzysów zwraca uwagę Thompson, który zachęca menedżerów zarządzających kryzysami do zarządzania zmianą, co może tworzyć nowe konkurencyjne i strategiczne możliwości dla organizacji w pokonaniu kryzysu⁹⁴.

W literaturze przedmiotu są zapisy, że źle zarządzany kryzys może doprowadzić do upadłości bądź likwidacji organizacji⁹⁵. Stąd kluczowym wydaje się zwrócenie uwagi na właściwe rozumienie całego procesu zarządzania kryzysem. Strategiczne wydają się wcześniejsze działania prewencyjne oraz ciągła analiza możliwych symptomów występowania kryzysów. Jak wspomniano wcześniej, kryzysy nie zawsze są negatywne w skutkach, mogą nieść za sobą również pozytywne następstwa: przyspieszać zmiany, wymuszać aktywność i sprzyjać modernizacji⁹⁶.

⁹¹ Zarządzanie kryzysowe to zestaw działań administracji rządowej i samorządowej obejmujący planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolę. Działania te skierowane są na zasoby organizacji – podmioty wykonawcze (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne), wykonywane z zamiarem zapobiegania, przygotowania, reagowania i odbudowy w sposób sprawny i skuteczny w razie wystąpienia wyzwań i zagrożeń, które mogą spowodować zakłócenia stabilności danej organizacji, ograniczenie warunków jej funkcjonowania, a tym samym sprzyjać utracie zdolności rozwoju, a nawet jej przetrwania. Więcej w: G. Sobolewski, *Siły Zbrojne RP w zarządzaniu kryzysowym. Aspekt narodowy i międzynarodowy*, AON, Warszawa, 2013, s. 321; To działania podjęte przez społeczeństwo w celu redukcji strat w przypadku wystąpienia zdarzenia, które mogłoby spowodować szkodę nie do naprawienia. Więcej w: G.L. Kreps, *Organizational communication*, Longman, Nowy Jork, 1986, s. 233.

⁹² Art. 2 Ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. 2007 nr 89 poz. 590 z późn. zm.).

⁹³ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 88.

⁹⁴ J.L. Thompson, *Strategic Crisis Aversion: The Value of a „Style Audit”*, „The Learning Organization” 1998, vol. 1, s. 36-45.

⁹⁵ A. Zelek, *Zarządzanie kryzysem w przedsiębiorstwie...*, s. 34; I.I. Mitroff, C.M. Pearson, *Zarządzanie sytuacją kryzysową, czyli jak ochronić firmę przed najgorszym...*, s. 40.

⁹⁶ A. Piasecki, *Kryzysy Polski Współczesnej...*, s. 9.

Tabela 3. Wybrane definicje zarządzania kryzysem w literaturze przedmiotu

Źródło	Zarządzanie kryzysem
Kurtyka, Roth (2010)	Szczególna sytuacja, w której: zwyczajowe reguły działania (zarządzania) ulegają zachwianiu; jakieś wydarzenie (lub toczące się wydarzenia), zaburzają normalny tok zdarzeń i powodują, że nie możemy nad nimi panować dotychczasowymi środkami i w ramach dotychczasowych metod. To także kontrolowanie sytuacji kryzysowej.
James, Wooten (2005)	Szybkie i racjonalne działanie oraz umiejętność podejmowania decyzji w celu opanowania sytuacji kryzysu przy odpowiednich kompetencjach zarządczych.
Grocki (2020)	Proces planowania i podejmowania działań mających na celu redukcję ryzyka powstania sytuacji kryzysowej lub kryzysu, przejęcie kontroli nad kryzysem i powrót do stanu sprzed kryzysu.
Kurtyka, Roth (2010)	Działania zmierzające do utrzymania bądź przywracania stanu stabilizacji sprzed kryzysu. Powinny umożliwiać stopniowe odzyskanie kontroli, poprzez ograniczenie szkód, albo nawet poprzez wykorzystanie kryzysu jako źródła wartości dla przedsiębiorstwa.
Pearson, Judith (2008)	Usystematyzowane działanie kadry zarządzającej oraz pracowników przedsiębiorstwa wraz z zewnętrznymi interesariuszami w celu zapobiegania występowaniu kryzysom lub skutecznego zarządzania nimi w sytuacji, kiedy nastąpią. Polega również na minimalizowaniu potencjalnego ryzyka w organizacji przed zdarzeniem wywołującym kryzys.
Hargins, Watt (2010)	Dobre planowanie, strategiczne przywództwo, jasne procesy decyzyjne i mocna reputacja w oparciu o kompetencje organizacyjnego rozwoju firmy.
Zakrzewska-Bielawska (2008)	Wymaga obecności przedsiębiorczych menedżerów, nastawionych na nowe pomysły i rozwiązania, ale jednocześnie wyważonych, potrafiących opracować i realizować strategię wyjścia z kryzysu w sposób profesjonalny i konsekwentny.
Armstrong (1997)	) To proces rozwiązywania napiętych sytuacji w taki sposób, w którym szereg współzależnych od siebie operacji jest planowany, organizowany, kierowany i kontrolowany. Wytaczany jest także wspólny kierunek procesu decyzyjnego dla osób odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji w celu uzyskania szybkiego, ale nie pochopnego rozwiązania danego problemu, w obliczu którego znalazła się dana organizacja. W ujęciu prakseologicznym (sprawnego działania) to nic innego, jak dobre zarządzanie pod presją.
Sienkiewicz, Górny (2001)	Specyficzny zasób środków podejmowanych przez kierownictwo w celu opanowania kryzysu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Kurtyka, *Zarządzanie zmianą*, s. 150-151; E.J. James, *Leadership...*, s. 141-152; R. Grocki, *Zarządzanie kryzysowe...*, s. 38; C.M. Pearson, *Clair Reframing Crisis...*, s. 3-10; M. Hargins, *Organizational...*, s. 74; A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 88; M. Armstrong, *Jak być dobrym menadżerem*, ABC, Warszawa, 1997, s. 21; P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa...*, s. 28.

Skuteczne zarządzanie kryzysem to dobre planowanie, strategiczne przywództwo, jasne procesy decyzyjne i mocna reputacja w oparciu o kompetencje organizacyjnego rozwoju organizacji⁹⁷ a także proces planowania i podejmowania działań mających na celu redukcję ryzyka powstania sytuacji kryzysowej lub kryzysu, przejęcie kontroli nad nim i powrót do stanu sprzed kryzysu⁹⁸. Do zarządzania kryzysem bezwzględne jest opieranie się na wcześniejszych doświadczeniach związanych z podejmowaniem odpowiednich reakcji i decyzji oraz posiadaniem odpowiednich ku temu kompetencji.

⁹⁷ M. Hargins, *Organizational...*, s. 74.

⁹⁸ R. Grocki, *Zarządzanie kryzysowe...*, s. 38.

Rozdział 2. Zarządzanie kryzysem w szkole podstawowej

2.1. Wprowadzenie do rozdziału

Rozważania zawarte w tym rozdziale poświęcone są głównie teoretycznym aspektom zarządzania kryzysem w SP. Po pierwsze skoncentrowano się na przedstawieniu prawnych, ekonomicznych, społecznych i technicznych uwarunkowań funkcjonowania SP w Polsce wraz z wyszczególnieniem tabelarycznym ich rodzajów.

Zgodnie z Konstytucją RP każdy obywatel Polski ma prawo do nauki, która jest obowiązkowa do 18 roku życia i bezpłatna⁹⁹. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia między innymi poprzez edukację, wychowanie i opiekę prowadzone w SP. Dlatego, dalej wyjaśniono czym są organy prowadzące i w jaki sposób zorganizowany jest system oświaty w Polsce mając na uwadze działalność SP.

Zarządzanie SP może być warunkowane różnymi czynnikami i być niejednolite (niestandardowe). Mogą wpływać na nie: permanentne zmiany prawa oświatowego, sposób finansowania, rodzaj, wielkość, struktura, umiejscowienie (wieś, gmina, miasto), liczba uczniów oraz wyniki szkoły podstawowej. Stąd w kolejnej części rozdziału zaprezentowano wybrane dane statystyczne GUS, które mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania SP podczas zarządzania kryzysem oraz dla realizacji dalszych celów dysertacji doktorskiej.

Następnie przedstawiono wyniki przeglądu literaturowego dotyczącego specyfiki zarządzania SP wraz z opisem jej zasobów (ludzkie, rzeczowe, finansowe, informacyjne, relacyjne, wizerunek, ogólne i osobiste). Porównano pojęcie zarządzania i kierowania a także wyróżniono aspekty zarządzania obecne w literaturze przedmiotu najbardziej odpowiednie dla SP (administracyjne, ekonomiczne).

W dalszej części rozdziału skupiono się na zarządzaniu kryzysem w SP, przedstawiono charakterystykę kryzysów, sposoby ich definiowania oraz przykłady kryzysów w Polsce i krajach Unii Europejskiej (UE). Godnym uwagi są propozycje kategoryzacji kryzysów w szkole, stąd w dalszej części rozprawy przedstawiono różne warianty ich podziałów wraz z obrazującymi je przykładami. Rozdział zamyka analiza piśmiennictwa krajowego i zagranicznego na temat zarządzania kryzysem w SP.

⁹⁹ Art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, (Dz.U. z 1997, nr 78, poz. 483, z późn. zm.).

2.2. Uwarunkowania funkcjonowania szkoły podstawowej w Polsce

Szkoła podstawowa jest jedną z najważniejszych instytucji społecznych w państwie. Kształci, wychowuje i opiekuje się dziećmi na pierwszych dwóch etapach edukacyjnych¹⁰⁰. Szkoła ogólnie definiowana jest jako jednostka organizacyjna powołana na podstawie aktu założycielskiego lub wpisu do ewidencji przez organ administracji rządowej, jednostkę samorządu terytorialnego (JST), osobę prawną lub osobę fizyczną na mocy przepisów ustawy - Prawo oświatowe. Szkoła prowadzi kształcenie określonego rodzaju i na określonym poziomie, posiada statut nadany przez organ lub osobę prowadzącą szkołę, określający między innymi jej nazwę, typ, organ prowadzący oraz organizację wewnętrzną.

2.2.1. Uwarunkowania prawne

Aktem nadrzędnym regulującym funkcjonowanie SP w Polsce jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, która stanowi, że każdy ma prawo do nauki, która jest obowiązkowa do 18 roku życia i bezpłatna¹⁰¹. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów SP¹⁰².

¹⁰⁰ I etap to klasy 1-3 (edukacja wczesnoszkolna); II etap to klasy 4-8. Różnic pomiędzy etapami jest wiele. W edukacji wczesnoszkolnej wychowawcą i nauczycielem prowadzącym edukację polonistyczną, społeczną, przyrodniczą, matematyczną i zajęcia techniczne jest ta sama osoba. Takie zajęcia jak drugi język obcy nowożytny, edukacja plastyczna, muzyczna, zajęcia komputerowe i wychowania fizycznego zazwyczaj prowadzi inny nauczyciel (chyba, że wychowawca posiada do tego odpowiednie kwalifikacje). Ocenianie w I etapie jest opisowe, na II etapie ocenianie określa się cyfrą od 1 do 6. W II etapie do każdego nauczanego przedmiotu przydzielony jest oddzielny nauczyciel (zdarza się, że jeden nauczyciel naucza kilku przedmiotów). Tu przedmioty nie są nauczane blokowo lecz oddzielnie. Zakończenie etapu I kończy się świadectwem opisowym, etapu II świadectwem ukończenia SP i zaświadczeniem o przystąpieniu lub nieprzystąpieniu do egzaminu ósmoklasisty wraz z punktacją procentową z języka polskiego, matematyki i drugiego języka obcego nowożytnego.

¹⁰¹ Nauka bezpłatna zapewniona jest w szkołach publicznych. Rodzice mają wolność wyboru szkół podstawowych innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkoły podstawowej a warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa. Podstawa: Art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, (Dz.U. z 1997, nr 78, poz. 483, z późn. zm.).

¹⁰² Tamże.

Szkoły podstawowe wchodzą w skład systemu oświaty w Polsce, który obejmuje również między innymi¹⁰³: przedszkola¹⁰⁴; szkoły ponadpodstawowe¹⁰⁵; szkoły artystyczne¹⁰⁶; placówki oświatowo-wychowawcze¹⁰⁷; placówki kształcenia ustawicznego oraz centra kształcenia zawodowego¹⁰⁸; placówki artystyczne¹⁰⁹; Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne¹¹⁰; młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne¹¹¹; placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania; placówki doskonalenia nauczycieli; biblioteki pedagogiczne; kolegia pracowników służb społecznych.

W roku szkolnym 2022/23 SP stanowiły 65,1% z liczby ogólnej działających wszystkich szkół w Polsce¹¹², czyli szkół branżowych I i II stopnia (liczonych łącznie ze szkołami specjalnymi przysposabiającymi do pracy); techników (liczonych łącznie z ogólnokształcącymi szkołami artystycznymi dającymi uprawnienia zawodowe) oraz liceów ogólnokształcących.

Oznacza to, że na I, II i III etapie edukacyjnym spośród wszystkich działających placówek oświatowych w Polsce SP stanowią zdecydowaną większość. Szczegółowe dane procentowe z ogólnej liczby szkół za rok szkolny 2022/23 przedstawiono na wykresie 1.

¹⁰³ Art. 2, ust. 1-11, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, 854, 1562, 1635 i 1933).

¹⁰⁴ W tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi, a także inne formy wychowania przedszkolnego.

¹⁰⁵ W tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, przygotowania wojskowego, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żegluga śródlądowej oraz rybołówstwa.

¹⁰⁶ W tym: I stopnia (podstawowe) i II stopnia (ponadpodstawowe – nadające uprawnienia zawodowe), realizujące program kształcenia artystycznego w zakresie muzyki, plastyki, baletu, tańca i sztuki cyrkowej. W roku szkolnym 2019/20 szkoły artystyczne I stopnia ukończyło 8,0 tys. absolwentów, w tym 64,4% kobiet. Więcej w: <https://szkoły-artystyczne.edubaza.pl/> [17.12.2022]

¹⁰⁷ W tym: szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego.

¹⁰⁸ Umożliwiają uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

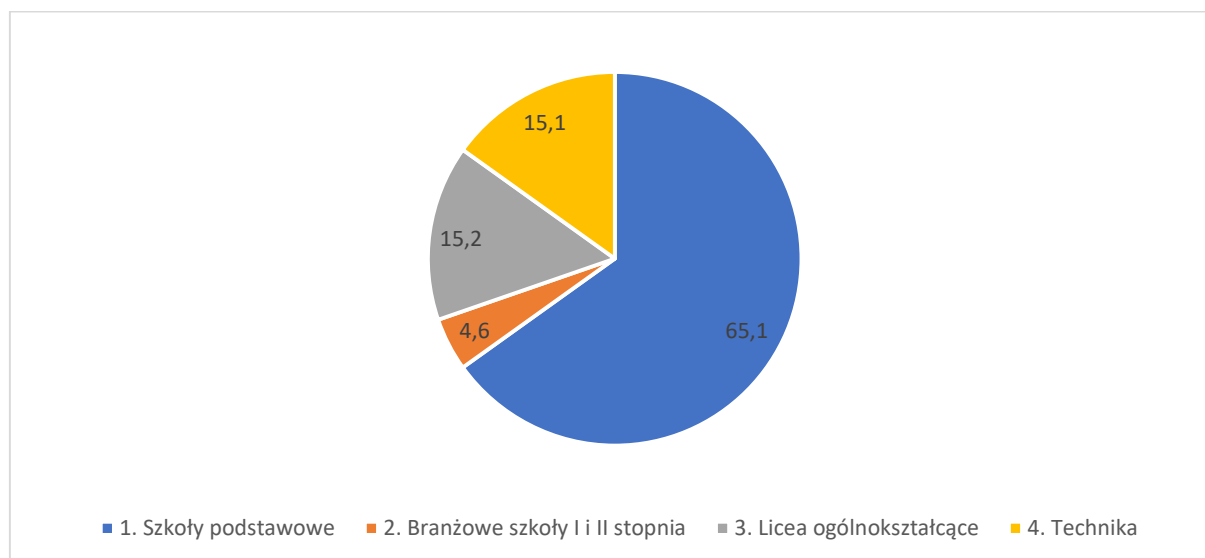
¹⁰⁹ Ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych.

¹¹⁰ W tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu.

¹¹¹ Specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami, realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki.

¹¹² GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*, Warszawa, Gdańsk, 2023, s. 16, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/18/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2022-2023.pdf [dostęp: 16.02.2024]

Wykres 1. Liczba placówek oświatowych w Polsce w % - stan na dzień 30 września 2023



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*, GUS, Warszawa, Gdańsk, 2023, s. 16, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/18/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2022-2023.pdf, [dostęp: 16.02.2024]

System oświaty w Polsce wyróżnia następujące SP¹¹³:

- 1) Specjalne¹¹⁴;
- 2) Integracyjne¹¹⁵;

¹¹³ Art. 2, ust. 2a, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe.

¹¹⁴ To placówka edukacyjna, w której naukę pobierają dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności i orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Sposób organizacji zajęć, zastosowane metody edukacyjne i wyposażenie szkolne dostosowane są do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci.

¹¹⁵ W Polsce zainteresowanie problemami włączania dzieci z niepełnosprawnością do klas ogólnodostępnych wzrosło w latach siedemdziesiątych. Przez prawie 20 lat zastanawiano się, w jaki sposób prowadzić edukację dzieci z niepełnosprawnością w szkołach. Od tamtego czasu toczyły się dyskusje eksperckie i konsultacje społeczne w tym względzie. Zaowocowało to faktem, że w Zarządzeniu nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Urz.MEN.1993.9.36), zostały sprecyzowane zasady dotyczące organizowania kształcenia integracyjnego. Głównymi powodami utworzenia szkół integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi były: niedostosowanie szkół masowych oraz ich programów do specyficznych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością brak wyspecjalizowanej kadry nauczycielskiej, mającej kompetencje do prowadzenia oddziału integracyjnego; liczne klasy oraz duża rozpiętość wiekowa uczniów (uczniowie z niepełnosprawnością są często starsi od swoich kolegów w klasie, gdyż wcześniej byli odraczani od obowiązku szkolnego). Więcej w: D. Baraniewicz, *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2009, s. 14-21. Szkoły podstawowe integracyjne prowadzą wyłącznie oddziały z dziećmi z niepełnosprawnością, które uczą się razem z dziećmi zdrowymi. Oddział integracyjny nie może przekroczyć ogólnej liczby 20 uczniów z czego maksymalna liczba dzieci z niepełnosprawnością wynosi 5. W takim oddziale pracuje dwóch nauczycieli (przedmiotowy i współorganizujący proces edukacji pedagog specjalny, który dostosowuje formy i metody pracy do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnościami).

- 3) Z różnymi oddziałami (przedszkolnymi¹¹⁶, integracyjnymi¹¹⁷, specjalnymi¹¹⁸, przysposabiającymi do pracy¹¹⁹, dwujęzycznymi¹²⁰, sportowymi i mistrzostwa sportowego)¹²¹;
- 4) Sportowe;
- 5) Mistrzostwa sportowego.

¹¹⁶ Do struktury SP dołącza się oddziały przedszkolne. W dużych miastach bardzo rzadko spotykane są szkoły podstawowe z wszystkimi grupami przedszkolaków, tu raczej prowadzone są oddziały zerówki (przygotowujące dzieci do realizowania obowiązku szkolnego). W szkołach podstawowych wiejskich i gminnych częściej spotyka się wszystkie grupy przedszkolne najprawdopodobniej z powodu braku dodatkowej infrastruktury na prowadzenie przedszkoli lub większe możliwości dostosowania warunków funkcjonowania mniejszych dzieci na terenie SP.

¹¹⁷ Podstawa prawna utworzenia oddziału integracyjnego powinna być zapisana w statucie szkoły. W szkole z oddziałami integracyjnymi prowadzone są oddziały ogólnodostępne (dla dzieci zdrowych) i integracyjne (dla dzieci z niepełnosprawnościami, które przyjmowane są do oddziału na wniosek lub za zgodą rodziców oraz na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego). Oddział integracyjny organizuje się po spełnieniu odpowiednich warunków: społecznych (zgoda rady pedagogicznej, rady rodziców, rady szkoły, akceptacja rodziców); merytorycznych (dostosowanie programowe, metod i form nauczania, zatrudnienie pedagogów specjalnych, prowadzenie zajęć rewalidacyjnych) oraz ekonomicznych (zgoda organu prowadzącego).

¹¹⁸ W strukturze SP znajdują się oddziały ogólnodostępne i specjalne.

¹¹⁹ Oddział przysposabiający do pracy może być tworzony w SP dla uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia i nie ukończyli SP w normalnym trybie oraz którzy otrzymali promocję do klasy 7 albo nie otrzymali promocji do klasy 8. Uczniowie mają możliwość zdobycia wiedzy teoretycznej i praktycznej do wykonywania zawodu tak jak w szkole branżowej. Przysposobienie do pracy może być organizowane w SP albo w innych jednostkach organizacyjnych, w szczególności w szkole prowadzącej kształcenie zawodowe, placówce kształcenia ustawicznego, centrum kształcenia zawodowego oraz u pracodawcy, na podstawie umowy zawartej pomiędzy SP a daną jednostką. Więcej w: § 16 Rozporządzenia MEN z dnia 28 lutego 2019 w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2019 r. poz. 502).

¹²⁰ Nauczanie w oddziale dwujęzycznym jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania, przy czym prowadzone w dwóch językach są co najmniej dwa zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotyczącą historii Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski, w tym co najmniej jedno zajęcia edukacyjne wybrane spośród zajęć obejmujących: biologię, chemię, fizykę, część geografii odnoszącą się do geografii ogólnej, część historii odnoszącą się do historii powszechnej lub matematykę. Art. 4, ust. 4, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe.

¹²¹ W jej strukturach mogą znajdować się oddziały, w których oprócz zajęć obowiązkowych nakazach przez prawo oświatowe prowadzone są zajęcia sportowe i treningi z różnych dyscyplin sportowych.

Szkoły podstawowe w Polsce dzieli się na placówki publiczne¹²² albo niepubliczne¹²³. Mogą być one zakładane i prowadzone przez: jednostki samorządu terytorialnego (JST)¹²⁴; osoby prawne¹²⁵; osoby fizyczne; ministrów właściwych do danych spraw w państwie.

JST mogą prowadzić jedynie publiczne szkoły podstawowe. Pozostałe organy mogą prowadzić szkoły publiczne i niepubliczne choć tu też zdarzają się wyjątki, na przykład stowarzyszenie czy fundacja nie może prowadzić publicznej szkoły przyszpitalnej, gdzie organem założycielskim i prowadzącym może być starosta powiatowy lub marszałek województwa (choć i w tym przypadku opinie są rozbieżne)¹²⁶. Mogą natomiast prowadzić inne publiczne SP czego przykładem są szkoły prowadzone przez *Caritas Polska*. Coraz częściej SP katolickie przekształcają się z niepublicznych w stricte publiczne¹²⁷.

Główny Urząd Statystyczny (GUS) stosuje własne nazewnictwo organów prowadzących szkoły podstawowe i wyróżnia: jednostki administracji centralnej, JST, stowarzyszenia i organizacje społeczne, organizacje wyznaniowe i pozostałe. Szczegółowy wykaz organów prowadzących wraz z przypisanymi im rodzajami i przykładami SP przedstawiono w tabeli 4.

¹²² Szkoła publiczna jest instytucją edukacyjną, powołaną na podstawie aktu założycielskiego przez organ administracji rządowej lub JST (na poziomie gminy, powiatu, województwa) lub inną osobę prawną lub osobę fizyczną. Zapewnia ona kształcenie bezpłatne w zakresie ramowych planów nauczania ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, a także stosuje ustalone przez tego ministra zasady oceniania i klasyfikacji uczniów.

¹²³ Szkoła niepubliczna jest instytucją edukacyjną prowadzoną przez osoby prawne lub osoby fizyczne na podstawie wpisu do ewidencji placówek i szkół niepublicznych, dokonanego w wydziale oświaty właściwej JST. Może ona uzyskać uprawnienia szkoły publicznej (co wyraża się między innymi prawem do nadawania świadectw i dyplomów państwowych), jeżeli realizuje minimum programowe oraz stosuje zasady klasyfikowania i promowania uczniów ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, umożliwiające uzyskanie świadectw lub dyplomów państwowych.

¹²⁴ Od 1 stycznia 1999 obowiązuje w Rzeczypospolitej Polskiej trójstopniowa struktura samorządu terytorialnego składająca się z samorządu: gminnego; powiatowego i województwa. Szkołę podstawową mogą zakładać i prowadzić wójt gminy, burmistrz miasta i gminy, prezydent miasta i marszałek województwa. Starosta powiatowy nie zakłada i nie prowadzi szkół podstawowych.

¹²⁵ Osobami prawnymi są Skarb Państwa i jednostki organizacyjne, którym przepisy szczególne przyznają osobowość prawną. Podstawa: Art. 33, Ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny (Dz. U. z 1964 r., nr 16, poz. 93 z późn. zm.). Najczęściej spotykanymi osobami prawnymi zakładającymi i prowadzącymi szkoły podstawowe są: kościoły (rozumiane jako związki wyznaniowe w dojrzałej postaci), fundacje i stowarzyszenia.

¹²⁶ Więcej na ten temat w: M. Pawlak, *List Rzecznika Praw Dziecka Rzeczypospolitej Polskiej do Ministra Edukacji Narodowej*, ZEW.422.1.2019.JBR, 2019, https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2020/02/WG-w-sprawie-szk%C3%B3%C5%82-w-podmiotach-leczniczych_szablon-RPD-nowy.pdf [dostęp: 05.12.2022]

¹²⁷ Przykładem jest Publiczna Szkoła Podstawowa siostr Salezjanek w Krakowie. Więcej w: Statut Szkoły, <http://www.vicuna.edu.pl/statut-szkoly.html> [15.12.2022]

Tabela 4. Szczegółowy wykaz organów założycielskich i prowadzących szkoły podstawowe w Polsce

Lp.	Organ założycielski, prowadzący	Typ szkoły	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne	Przykłady szkół
1.	Wójt, burmistrz, prezydent (JST)	Wszystkie za wyjątkiem prowadzonych przez właściwych Ministrów	tak	nie	Publiczna Szkoła Podstawowa w Oparznie ¹²⁸ ; Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi Nr 3 w Krakowie ¹²⁹ ; Szkoła Podstawowa z Oddziałami Specjalnymi im. Mikołaja Kopernika w Chełmcu ¹³⁰ ; Szkoła Podstawowa Specjalna nr 37 im. Szarych Szeregów w Gdańsku ¹³¹
2.	Fundacja	Większość za wyjątkiem prowadzonych przez właściwych Ministrów	tak	tak	Szkoła Podstawowa z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 20 im. Jana Gutenberga Fundacji Szkolnej w Warszawie ¹³² ; Szkoła Podstawowa Daniel w Warszawie Fundacji Edukacja z Wartościami ¹³³
3.	Stowarzyszenie	Większość za wyjątkiem prowadzonych przez właściwych Ministrów	tak	tak	Wolna Szkoła Waldorffa we Wrocławiu ¹³⁴ ; Chrześcijańska Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi „Emmanuel” w Krakowie ¹³⁵
4.	Organizacje wyznaniowe	Większość za wyjątkiem prowadzonych przez właściwych Ministrów	tak	tak	Publiczna Katolicka Szkoła Podstawowa im. Św. Rity w Krakowie ¹³⁶ ; Salezjańska Szkoła Podstawowa im. Św. Dominika Savio w Rumii ¹³⁷ ; Publiczna Szkoła Podstawowa Jezuitów w Mysłowicach ¹³⁸
5.	Osoba fizyczna	Większość za wyjątkiem prowadzonych przez właściwych Ministrów	nie	tak	Niepubliczna Szkoła Podstawowa Victoria Center Primary School we Wrzósowicach ¹³⁹ ; Publiczna Szkoła Podstawowa w Kierzu Niedźwiedzim ¹⁴⁰

Źródło: Opracowanie własne: na podstawie analizy statutów prezentowanych szkół

Z publikowanych danych GUS dotyczących ilości SP w rozbiciu na organy prowadzące wynika, że¹⁴¹:

- 1) Najwięcej placówek prowadzonych jest przez JST;
- 2) Najmniej placówek prowadzą jednostki administracji centralnej;
- 3) Największy wzrost liczby placówek w okresie od 2010 do 2021 odnotowano w pozostałych organach prowadzących (ponad 300%);

¹²⁸ Więcej w: Statut szkoły, <https://pspopararno.szkolna.net/statut-szkoly> [16.12.2022]

¹²⁹ Więcej w: Statut szkoły, <http://www.sp3.krakow.pl/> [16.12.2022]

¹³⁰ Więcej w: Statut szkoły, <http://zs.chelmiec.pl/news.php> [16.12.2022]

¹³¹ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <https://sps37.edu.gdansk.pl/pl> [16.12.2022]

¹³² Więcej w: Strona internetowa szkoły, <https://sp.fundacjaskolna.edu.pl/> [16.12.2022]

¹³³ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <https://daniel.edu.pl/> [16.12.2022]

¹³⁴ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <http://wolnaskola.one.pl/szkola.html> [16.12.2022]

¹³⁵ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <https://edukacjaemmanuel.org/szkola> [16.12.2022]

¹³⁶ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <http://naszemontessori.pl/> [16.12.2022]

¹³⁷ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <https://podstawowa.salezjanskie.pl/> [16.12.2022]

¹³⁸ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <https://pspi.edu.pl/> [16.12.2022]

¹³⁹ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <https://vcps.pl/> [15.12.2022]

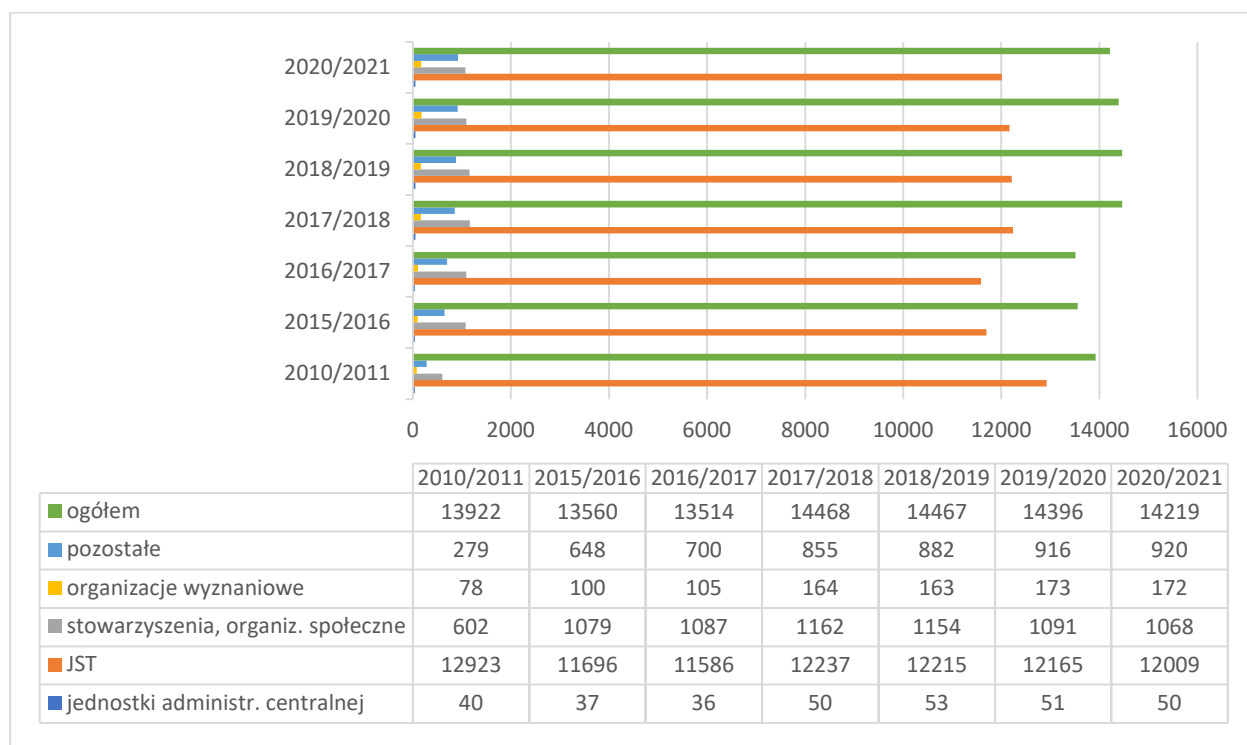
¹⁴⁰ Więcej w: Strona internetowa szkoły, <http://www.pspkierz.szkolna.net/pliki/plik/statut-psp-kierz-1517512398.pdf> [16.12.2022]

¹⁴¹ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022...*

- 4) Spadek liczby placówek w okresie od 2010 do 2021 odnotowano w JST, z czego najwięcej zostało zamkniętych lub przekształconych w niepubliczne w okresie od 2010 do 2015.

Szczegółowe dane liczbowe dotyczące liczby SP prowadzonych przez poszczególne organy prowadzące w okresie od 2010 do 2021 przedstawiono na wykresie 2.

Wykres 2. Liczba szkół prowadzonych przez organy prowadzące wyróżnione w raporcie GUS za okres od 2010 do 2021



Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]

Właściwi ministrowie mogą zakładać i prowadzić inne szkoły wskazane w Art. 8 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo Oświatowe. W drodze porozumienia (na określonych warunkach prawnych) prowadzenie tych szkół może być przekazane JST¹⁴². Szczegółowy wykaz rodzajów szkół zakładanych i prowadzonych przez właściwych ministrów przedstawiono w tabeli 5.

¹⁴² Art. 8, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe.

Tabela 5. Szczegółowy wykaz rodzajów szkół zakładanych i prowadzonych przez właściwych ministrów

Lp.	Organ założycielski, prowadzący	Typ szkoły	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne
1.	Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania	Szkoły polskie ¹⁴³ ; szkoły o charakterze eksperymentalnym; szkoły w Polsce przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych RP	tak	nie
2.	Minister właściwy do spraw wewnętrznych i MON	Szkoły aspirantów; szkoły Państwowej Straży Pożarnej; Liceum Lotnicze; Wojskowe Liceum Informatyczne; przedszkola wojskowe;	tak	nie
3.	Minister właściwy do spraw kultury i dziedzictwa narodowego	Publiczne szkoły artystyczne	tak	nie
4.	Minister właściwy do spraw rolnictwa	Publiczne szkoły rolnicze	tak	nie
5.	Minister właściwy do spraw środowiska	Publiczne szkoły leśne	tak	nie
6.	Minister właściwy do spraw gospodarki morskiej	Publiczne szkoły morskie	tak	nie
7.	Minister właściwy do spraw żegluga śródlądowej	Publiczne szkoły żegluga śródlądowej	tak	nie
8.	Minister właściwy do spraw rybołówstwa	Publiczne szkoły rybołówstwa	tak	nie
9.	Minister Sprawiedliwości	Publiczne szkoły w okręgowych ośrodkach wychowawczych, zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, szkoły przy zakładach karnych i aresztach śledczych	tak	nie
10.	Minister właściwy do spraw żegluga śródlądowej	Publiczne szkoły żegluga śródlądowej	tak	nie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Art. 8, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe

Osoby prawne i osoby fizyczne mogą zakładać niepubliczne szkoły podstawowe po uzyskaniu stosownego wpisu do ewidencji prowadzonej przez JST. Organ rejestrujący dokonuje wpisu do ewidencji w ciągu 30 dni od daty zgłoszenia oraz z urzędu doręcza zgłaszającemu zaświadczenie o wpisie do ewidencji, a kopię zaświadczenia przekazuje właściwemu kuratorowi oświaty oraz organowi podatkowemu¹⁴⁴. Od tego momentu zgłaszający organ może rozpocząć prowadzenie niepublicznej SP.

2.2.2. Uwarunkowania finansowe i techniczne

Odpowiedzialność finansową za prowadzenie publicznych SP w Polsce ponoszą JST, a niepublicznych – organy prowadzące, zwane osobami prowadzącymi. Zdecydowana większość

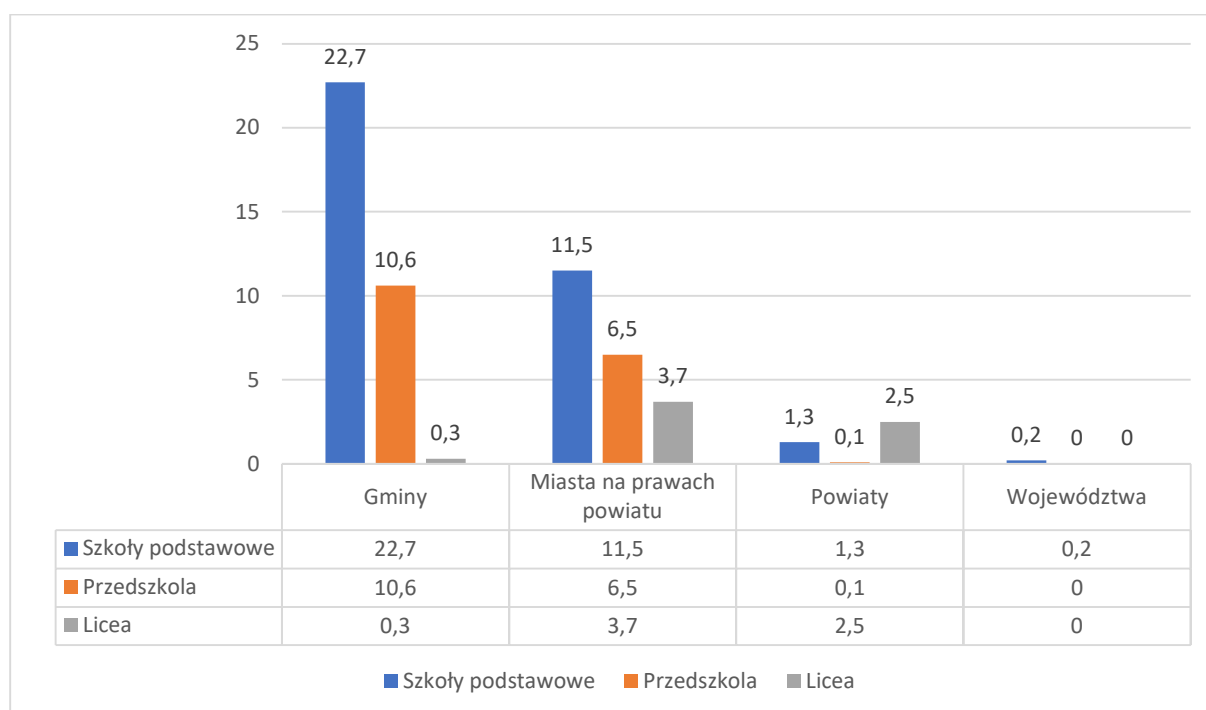
¹⁴³ Szkoły Polskie tworzone są przy polskich placówkach dyplomatycznych. Należą do struktury Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG) i realizują program uzupełniający (język polski i wiedza o Polsce). Z danych statystycznych wynika, że w roku szkolnym 2022/23 w 70 Szkołach Polskich naukę rozpoczęło blisko 16 tys. uczniów i pracuje 600 nauczycieli. Więcej w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. z 2019 r. poz. 1652) oraz w: *Szkoły Polskie*, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za granicą, <https://www.orpeg.pl/szkoły/szkoły-polskie/> [dostęp: 05.12.2022]

¹⁴⁴ Art. 168, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe.

wydatków związanych w funkcjonowaniu szkół pokrywana jest z subwencji oświatowej z budżetu państwa, która przekazywana jest samorządom na określonych warunkach w formie dotacji¹⁴⁵.

W latach 2003-2022 widoczny był systematyczny wzrost wydatków publicznych i subwencji ogólnej dla oświaty przy stosunkowo stabilnym udziale tych wydatków w PKB¹⁴⁶. Rozdysponowanie środków finansowych przez samorządy terytorialne na oświatę i wychowanie w SP w Polsce w 2022 kształtowało się różnie¹⁴⁷. Dla porównania na wykresie 3 przedstawiono rozdysponowanie subwencji w 2021 z podziałem na SP, przedszkola i licea ogólnokształcące w mld zł.

Wykres 3. Rozdysponowanie przez samorządy terytorialne subwencji w 2021 z podziałem na szkoły podstawowe, przedszkola i licea ogólnokształcące w mld zł



Źródło. Opracowanie własne na podstawie: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]

Każdy rodzaj szkoły dotowany jest w określony prawem sposób, na podstawie wzoru matematycznego, który składa się z poszczególnych wskaźników, np. dotyczących wydatków

¹⁴⁵ Szczegółowy zakres finansowania szkół podstawowych odnajdujemy w Ustawie z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. z 2022 r. poz. 2082, 2089 i 2666).

¹⁴⁶ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, s. 19, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023...*

¹⁴⁷ Samorządy gmin przekazały 27,7 mld zł, samorządy miast na prawach powiatu 11,5 mld zł, samorządy powiatów 1,3 mld zł, samorządy województw 0,2 mld. Więcej w: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022...*

bieżących, liczby dzieci, liczby mieszkańców gminy bądź miasta¹⁴⁸. Dla zilustrowania obliczania subwencji oświatowej dla JST na równaniu 1 przedstawiono wskaźnik zwiększający subwencję dla SP, w której jest realizowany obowiązek szkolny, ale niebędącej szkołą specjalną, gdyż dla szkół specjalnych opracowano wzór inny.

Równanie 1. Wskaźnik zwiększający subwencję dla szkoły podstawowej, w której jest realizowany obowiązek szkolny, ale niebędącej szkołą specjalną

$$Wz_t = \frac{\frac{Wb_{t-1} - (O_{t-1} + WbUE_{t-1} + Dp_{t-1} + WbI_{t-1} + WbP_{t-1})}{\frac{2}{3}Lu_{t-2} + \frac{1}{3}Lu_{t-1}}}{\frac{S_{t-1}}{LuS_{t-1}}}$$

Źródło. Opracowanie własne autora na podstawie: Art. 14, ust 1 Ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych¹⁴⁹

Dotacje przeznacza się na dofinansowanie realizacji zadań SP w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej. Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych precyzuje, że dotacja może być wykorzystana wyłącznie na¹⁵⁰:

- 1) Wynagrodzenia dyrektora, nauczycieli i pracowników niepedagogicznych;
- 2) Wydatki związane z realizacją zadań organu prowadzącego;
- 3) Wydatki na zakup środków trwałych oraz wartości niematerialnych i prawnych obejmujących między innymi: książki i inne zbiory biblioteczne, środki dydaktyczne, sprzęt rekreacyjny i sportowy, meble, pozostałe środki trwałe oraz wartości niematerialne i prawne.

To oznacza, że dyrektor szkoły nie może wykorzystać dotacji na inne cele, niż określono w ustawie, które rozlicza w okresie za cały rok budżetowy składając do JST roczne sprawozdanie w tym względzie¹⁵¹. JST może kontrolować zasadność i poprawność wykorzystania udzielonej dotacji. Sposób wydatkowania i rozliczania dotacji określony jest w ustawie za pomocą wzoru matematycznego zawierającego w sobie wskaźniki typu poniesione wydatki, kwoty przewidziane na poszczególnych uczniów, kwotę innych wydatków¹⁵².

¹⁴⁸ A. Witek, *Finansowanie placówek niepublicznych*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 104, s. 17-23.

¹⁴⁹ Poszczególne symbole użyte w równaniu są zdefiniowane w Ustawie o finansowaniu zadań oświatowych.

¹⁵⁰ Podstawa: Art. 35 ust. 1-4 Ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

¹⁵¹ A. Witek, *Kontrola prawidłowości wykorzystania dotacji udzielonej przez JST w praktyce*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2024, Nr 111, s. 14.

¹⁵² Art. 35, ust 5, pkt 4 Ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

W SP niepublicznych finansowanie wygląda nieco inaczej. Organ założycielski otrzymuje ustawową dotację obliczoną zgodnie z liczbą wykazanych uczniów na każdy pierwszy dzień miesiąca wraz z dodatkowymi środkami pieniężnymi obliczanymi na podstawie wskazanych wag według odpowiednich algorytmów¹⁵³. Dodatkowo dyrektor szkoły niepublicznej może korzystać z innych źródeł finansowania. Zazwyczaj są to: czesne, darowizny, przychody z 1,5% (dotyczy wyłącznie OPP)¹⁵⁴, różne projekty, przychody z działalności gospodarczej, wynajem pomieszczeń, prowadzenie zajęć dodatkowych i pozalekcyjnych, prowadzenia innych form edukacyjnych dla uczniów spoza szkoły¹⁵⁵.

Oprócz wydatków bieżących¹⁵⁶ dotowanych z budżetu państwa dyrektor SP może skorzystać na określonych warunkach ze środków pochodzących z budżetu Unii Europejskiej (UE). Programów i projektów finansowanych z budżetu UE jest bardzo dużo, z różnych obszarów funkcjonowania szkoły, które prowadzone są przez właściwych ministrów w państwie, np. *Erasmus+*¹⁵⁷ lub *Laboratoria przyszłości*¹⁵⁸.

Uwarunkowania techniczne funkcjonowania SP określone są w przepisach prawa dotyczących bezpieczeństwa i higieny w placówkach oświatowych¹⁵⁹. Dotyczą zarówno szkół publicznych jak i niepublicznych. Dodatkowo funkcjonowanie szkoły w tym zakresie regulowane jest przez ustawę - Prawo oświatowe, które w tym przypadku nakłada odpowiedzialność za zapewnienie odpowiednich warunków technicznych w placówkach na organ prowadzący szkołę¹⁶⁰.

Funkcjonowanie SP jako instytucji publicznej/niepublicznej jest uwarunkowane nie tylko przez czynniki prawne, organizacyjne i społeczne, lecz również przez uwarunkowania techniczne, które stanowią materialne i infrastrukturalne podstawy realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Współcześnie, wraz z rozwojem technologii i rosnącymi wymaganiami edukacyjnymi, znaczenie tych uwarunkowań nabiera charakteru strategicznego.

¹⁵³ Algorytm podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego na rok 2023 opublikowano w Załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 grudnia 2022 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2023 (Dz. U. z 2022, poz. 2820); A. Witek, *Finansowanie placówek niepublicznych...*, s. 17-23.

¹⁵⁴ OPP to Organizacje Pożytku Publicznego posiadające uprawnienia do zbierania środków finansowych w ramach 1,5% odliczanego między innymi od dochodów osób fizycznych w rocznym zeznaniu podatkowym PIT.

¹⁵⁵ Na podstawie długoletniej pracy w oświacie i doświadczeń własnych autora pracy.

¹⁵⁶ Przez wydatki bieżące należy rozumieć wydatki niemajątkowe. Podstawa: Art. 236 ust. 2 Ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. 2009 Nr 157 poz. 1240 z późn. zm.).

¹⁵⁷ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Erasmus+ Kim jesteśmy?*, <https://erasmusplus.org.pl/o-programie> [dostęp: 07.03.2024]

¹⁵⁸ Serwis Rzecypospolitej Polskiej gov.pl, *Laboratoria przyszłości*, <https://www.gov.pl/web/laboratoria> [dostęp: 07.03.2024]

¹⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1604).

¹⁶⁰ Art. 10, ust. 1, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe.

Uwarunkowania techniczne obejmują budynek szkolny, infrastrukturę towarzyszącą, wyposażenie dydaktyczne, technologie informacyjne, systemy bezpieczeństwa oraz rozwiązania sanitarno-higieniczne, które łącznie determinują możliwość realizacji podstawy programowej i zapewnienia bezpiecznego środowiska edukacyjnego.

Do zadań organu prowadzącego SP należy zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym i wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie. Stąd uwarunkowania techniczne funkcjonowania szkoły obejmują zarówno wymagania dotyczące budynków, jak i sprzętu, które są niezbędne do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Budynki szkolne muszą spełniać odpowiedni wskaźnik powierzchni na ucznia oraz posiadać pomieszczenia w odpowiedniej wysokości, określonych w przepisach prawa¹⁶¹. Pomieszczenia te muszą mieć zapewnione oświetlenie dzienne, muszą być dostosowane do przeznaczenia, kształtu i wielkości sal lekcyjnych, pomieszczeń biurowych i innych pomieszczeń, znajdujących się w budynku. Dopuszcza się w SP oświetlenie sztuczne, jeśli jest to w odpowiedni sposób uzasadnione. Budynki powinny być wentylowane, zapewniając właściwą wymianę powietrza.

Szkoła powinna posiadać wydzieloną strefę sanitarną z odpowiednią ilością toalet (liczone miski ustępowe, pisuary i umywalki w stosunku do liczby uczniów i pracowników szkoły). Pomieszczenia muszą być dostosowane do ich przeznaczenia (np. sale lekcyjne, pracownie, sale gimnastyczne, biblioteka, gabinet pielęgniarstwa, sala integracji sensorycznej). Budynek powinien być bezpieczny i zapewniać wyjścia ewakuacyjne.

SP powinny być wyposażone w sprzęt komputerowy (komputery stacjonarne, laptopy, tablety) umożliwiający wykorzystanie technologii cyfrowych oraz powinny posiadać na wyposażeniu pomoce dydaktyczne umożliwiające realizację programu nauczania. Dodatkowo szkoły powinny być wyposażone w sprzęt sportowy, sprzęt do zajęć praktycznych i inny sprzęt, w zależności od potrzeb placówki. Dyrektor SP w ramach swoich obowiązków zarządczych ustala wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania i wychowawczo-profilaktycznych¹⁶².

¹⁶¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.

¹⁶² Art. 22 ab, ust. 4, Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1915).

2.2.3. Uwarunkowania społeczne

Jak wynika z analizy danych liczbowych GUS największy wzrost liczby SP w Polsce odnotowano w roku szkolnym 2017/18¹⁶³. Głównym powodem wzrostu liczby SP było wprowadzenie od 1 września 2017 z inicjatywy minister edukacji narodowej reformy systemu oświaty, która¹⁶⁴:

- 1) Rozpoczęła likwidację gimnazjów (wprowadzono stopniowe ich wygaszanie, które trwało 3 kolejne lata szkolne, aż do ich całkowitego zamknięcia);
- 2) Zakładała powrót do 8-letniej SP (do 2017 uczeń kończył szkołę podstawową wraz z ukończeniem szóstej klasy, pierwsze świadectwa ukończenia ośmioletniej SP po reformie wprowadzonej w 2017 absolwenci otrzymali w dniu 19 czerwca 2019).

W wyniku wprowadzonej reformy absolwenci szóstych klas automatycznie rozpoczęli naukę w dotąd nieznanych im klasach siódmych. To zapoczątkowało tworzenie się nowych SP. Ponadto, organy prowadzące zostały zmuszone do zapewnienia odpowiedniej, zgodnej z prawem infrastruktury i pozostałych warunków zapewniających edukację, wychowanie i opiekę dla przyszłych klas siódmych (w roku szkolnym 2017/18) i ósmych (w roku szkolnym 2018/19).

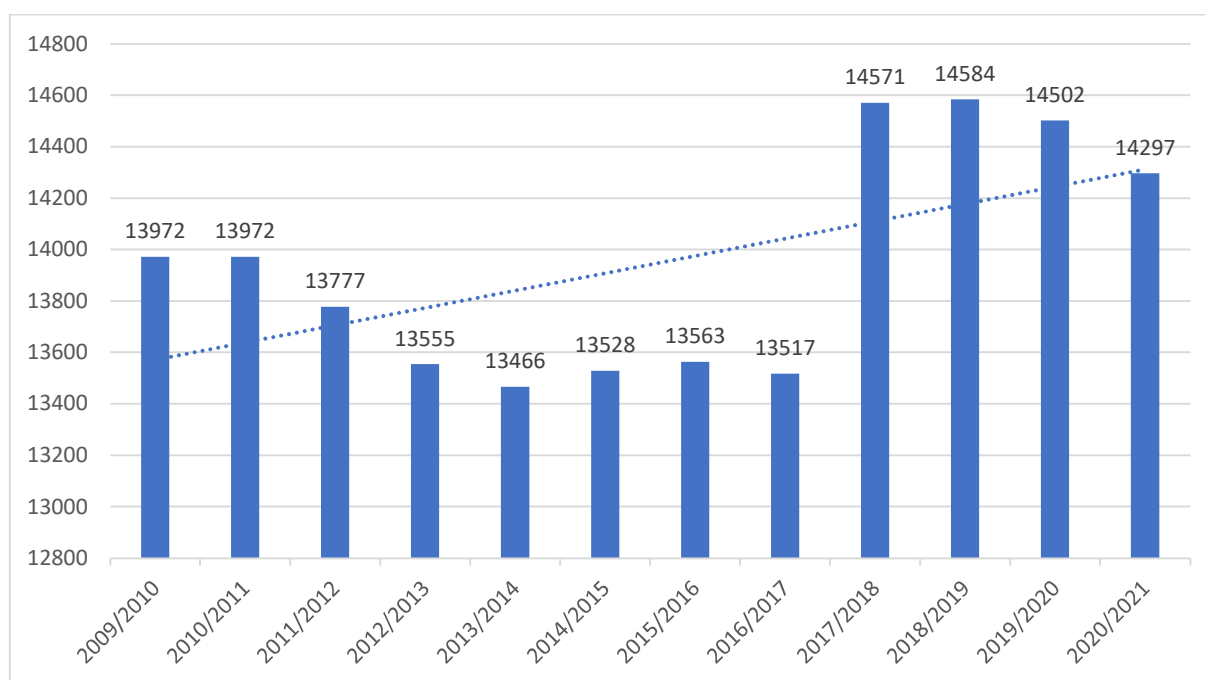
Dane dotyczące liczby prowadzących działalność SP w Polsce w latach szkolnych od 2009/10 do 2020/21 przedstawiono na wykresie 4. W porównaniu z rokiem szkolnym 2021/22 liczba SP dla dzieci i młodzieży (łącznie ze szkołami specjalnymi) nieznacznie zmniejszyła się (o 0,5%) i wyniosła 14,1 tys. placówek¹⁶⁵.

¹⁶³ Odnotowano przyrost o 1054 szkoły. Więcej w: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022...*, s. 29.

¹⁶⁴ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023...*, s. 32.

¹⁶⁵ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023...*, s. 16.

Wykres 4. Liczba szkół podstawowych w Polsce w latach szkolnych od 2009/10 do 2020/21



Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.edubaza.pl/s/3468/80886-Liczba-uczniow-w-Polsce.htm> [13.12.2022]; GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, s. 29, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]

Z wykresu 4 wynika, że w roku szkolnym 2020/21 w porównaniu z rokiem szkolnym 2019/20:

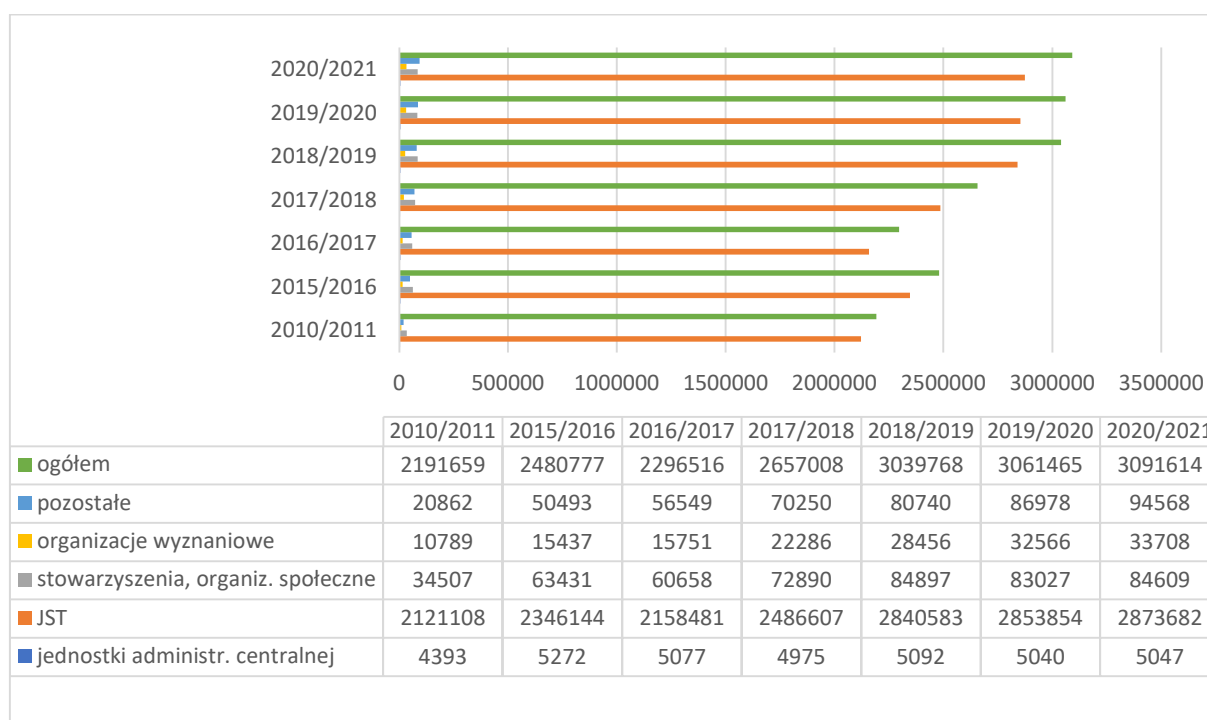
- 1) Liczba SP dla dzieci i młodzieży (łącznie ze szkołami specjalnymi) zmniejszyła się o 1,2% i wyniosła 14297 placówek;
- 2) W SP uczyło się 3,1 mln uczniów (o blisko 1% więcej niż w roku szkolnym 2019/20);
- 3) Szkoły publiczne stanowiły 89,3% wszystkich SP dla dzieci i młodzieży;
- 4) W roku szkolnym 2020/21 działało 78 SP dla dorosłych (o 28 placówek mniej niż w poprzednim roku szkolnym), w których uczyło się 2,5 tys. uczniów.

Ponadto, 50% SP dla dorosłych było prowadzonych przez jednostki sektora publicznego. W roku szkolnym 2019/20 SP (dla dzieci i młodzieży oraz dla dorosłych) ukończyło łącznie 340,3 tys. absolwentów, w tym 99,6% to absolwenci SP dla dzieci i młodzieży¹⁶⁶.

Liczbę uczniów SP z podziałem wg organów prowadzących w latach szkolnych 2010/11 oraz od 2015/16 do 2020/21 przedstawiono na wykresie 5.

¹⁶⁶ Więcej w: Grupa StudentNews, *Szkoły podstawowe w Polsce*, <https://szkolypodstawowe.edubaza.pl/> [dostęp: 14.12.2022]

Wykres 5. Liczba uczniów wg organów prowadzących w latach szkolnych od 2010/11 do 2020/21



Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]

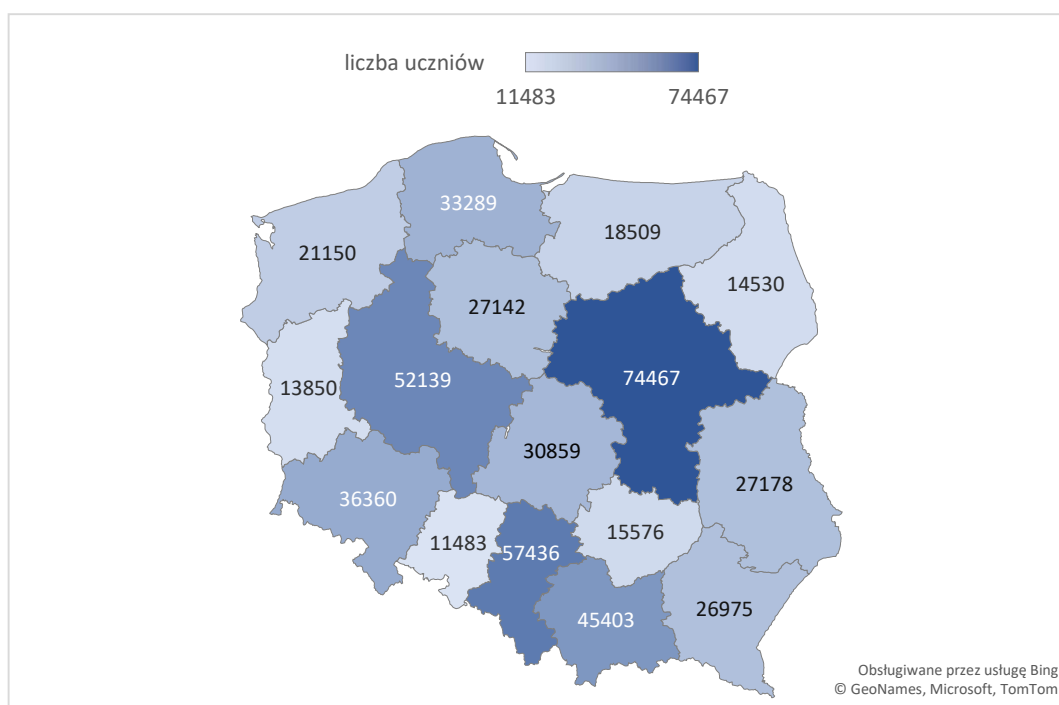
Z zaprezentowanych danych wynika, że ogólna liczba dzieci uczących się w SP na przestrzeni 11 lat wzrosła z 2 191 659 do 3 091 614. Godnym zauważenia jest tendencja wzrostu liczby uczniów w latach szkolnych 2017/18–2020/21 uczących się w SP w rozróżnieniu na kryterium organów prowadzących, czyli o 16,35%, z czego w szkołach prowadzonych przez:

- jednostki administracji centralne wzrosła o 1,4%,
- JST wzrosła o 15,56%,
- stowarzyszenia wzrosła o 16,07%,
- organizacje wyznaniowe wzrosła o 51,25%,
- pozostałe organy prowadzące wzrosła o 16,35%.

Wnioskować zatem można, że największy przyrost procentowy dzieci odnotowano w szkołach prowadzonych przez związki wyznaniowe. Na podobnym poziomie (około 16%) wzrost odnotowano w placówkach prowadzonych przez pozostałe organy prowadzące, stowarzyszenia i JST, natomiast najmniejszy wzrost odnotowano w jednostkach administracji centralnej.

Interesujący raport dotyczący liczby uczniów SP za dane województwo w roku szkolnym 2020/21 opublikował GUS. Jego szczegółowe dane liczbowe przedstawiono na wykresie 6.

Wykres 6. Liczba uczniów szkół podstawowych w roku szkolnym 2020/21 za dane województwo



Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]

Z cytowanego raportu wynika, że największą liczbę uczniów odnotowano w województwach: mazowieckim (74467); śląskim (57436) i wielkopolskim (52139), natomiast najmniejszą liczbę uczniów odnotowano w województwach: opolskim (11483); lubuskim (13850) i podlaskim (14530).

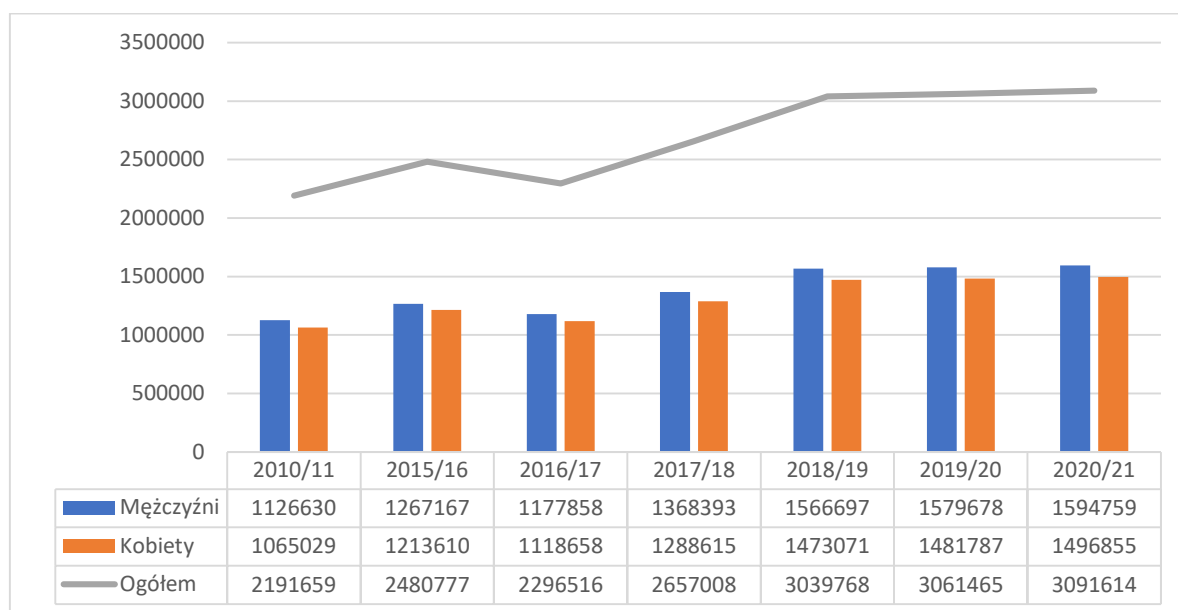
Dziecko przez uczęszczanie do SP spełnia obowiązek szkolny¹⁶⁷. Dane dotyczące liczby uczniów SP spełniających ustawowy obowiązek w rozbiciu na mężczyzn i kobiety zawiera cytowany wcześniej raport GUS. Zgodnie z danymi w każdym roku szkolnym począwszy od 2010/11 odnotowano więcej mężczyzn niż kobiet (np. w roku szkolnym 2020/21 odnotowano 1594759 mężczyzn i 1496855 kobiet, różnica pomiędzy nimi wyniosła 97904), a współczynnik skolaryzacji brutto¹⁶⁸ dla grupy wiekowej 7-14 lat w roku szkolnym 2020/21 wyniósł

¹⁶⁷ W roku szkolnym 2021/22 obowiązkiem szkolnym objęte zostały wszystkie dzieci 7-letnie (którym nie odroczone rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego). Obowiązek szkolny trwa do ukończenia SP, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia. Ponadto od roku szkolnego 2016/17 dzieci 6-letnie mają obowiązek uczęszczać do oddziałów zerowych przygotowujących do nauki szkolnej, funkcjonujących w ramach szkół podstawowych lub przedszkoli. W latach szkolnych od 2009/10 do 2013/14 dzieci 6-letnie na wniosek rodziców mogły rozpocząć naukę w 1 klasie SP. W roku szkolnym 2014/15 został nałożony obowiązek szkolny na dzieci 6-letnie urodzone w pierwszej połowie 2008 r., a w roku szkolnym 2015/16 obowiązek ten objął już wszystkie dzieci 6-letnie. Od roku szkolnego 2016/17 obowiązek szkolny nałożono na dzieci 7-letnie, przy czym na wniosek rodziców dzieci 6-letnie mogły rozpocząć naukę w 1 klasie SP. Art. 35 ust. 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe; GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021...*, s. 28-29.

¹⁶⁸ Skolaryzacja brutto to relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako

odpowiednio: dla mężczyzn 96,1%; dla kobiet 95,3%. Różnica współczynnika skolaryzacji brutto pomiędzy nimi wyniosła 0,8%. Szczegółowy raport dotyczący liczby uczniów SP w rozbiu na mężczyzn, kobiety i ogółem w latach szkolnych: 2010/2011; od 2015/2016 do 2020/2021 przedstawiono na wykresie 7.

Wykres 7. Liczba uczniów szkół podstawowych w rozbiu na mężczyzn, kobiety i ogółem w latach szkolnych: 2010/2011; od 2015/2016 do 2020/2021



Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]

Zarządzając SP dyrektor realizuje cele statutowe dbając jednocześnie o osiągnięcie jak najwyższych wyników edukacyjnych uczniów i posiadanie w swojej ofercie czegoś, co ją wyróżnia ponad inne placówki. Elementów, które mogą podnosić pozycję danej placówki w rankingach szkół uznawanych społecznie za elitarne bądź przyjazne jest bardzo dużo. Głównym motorem napędzającym tworzenie coraz to bardziej nowoczesnych, spełniających najwyższe standardy, odpowiadających na potrzeby uczniów i rodziców w różnym zakresie szkół są stale zmieniające się wymagania rodziców i wszechobecne opinie środowisk edukacyjnych w całym kraju¹⁶⁹.

odpowiadająca temu poziomowi nauczania, w tym przypadku liczony dla grupy wiekowej 7-14 lat. Więcej w: <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1349,pojecie.html?contrast=default> [15.12.2022]

¹⁶⁹ M.J. Szymański, *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości*, [w:] E. Kozłowska-Świątkowska (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2021, s. 32-36.

Popularność niektórych szkół od wielu lat może stale utrzymywać się na wysokim poziomie, innych zaś permanentnie rosnać lub bardzo szybko maleć. Większość SP w Polsce dla podkreślenia swojego charakteru bądź wskazania własnej wizji placówki dodaje do nazwy szkoły odpowiednie określenia kojarzące się w pierwszym kontakcie z danym charakterem, filozofią, religią czy związkiem wyznaniowym¹⁷⁰. W Polsce odnaleźć można SP, które różnią się od innych ze względu na: wizję prowadzenia placówki; charakter prowadzenia zajęć edukacyjnych; sposób funkcjonowania w szkole (organizacja nauczania, wychowania i opieki) czy nawet przyjmowanie dzieci z bardzo wysoką średnią ocen lub takich, które wykazują nadzwyczajne predyspozycje do przyswajania treści z wybranych zajęć edukacyjnych kształcenia ogólnego (na przykład matematyka czy fizyka). Kluczowym czynnikiem mającym wpływ na popularność danej szkoły w środowisku może być również odpowiednie zarządzanie placówką.

W tabeli 6 przedstawiono SP różniące się od innych sposobem realizacji zajęć edukacyjnych, posiadaniem własnej wizji prowadzenia placówki określonej w statucie szkoły oraz sposobem funkcjonowania. Ten typ szkół nazywany jest potocznie inne lub pozostałe.

Tabela 6. Wykaz szkół podstawowych wyróżnionych wg kryterium: sposób realizacji zajęć edukacyjnych, posiadanie własnej wizji prowadzenia placówki określonej w statucie szkoły, sposób funkcjonowania

Lp.	SP	Wyróżnik	Przykład SP w Polsce
1.	Montessori ¹⁷¹	Najbardziej powszechny i niekonwencjonalny model edukacji. Nie ma typowych klas; nie ma typowych 45 minutowych lekcji ani przerw; dzieci w danych salach uczą się od siebie nawzajem (różnica wieku pomiędzy nimi sięga nawet do 3 lat); nie ma podręczników i zeszytów zadań; brak prac domowych (nauka w szkole, w domu zabawa i odpoczynek), ocen, sprawdzianów i kartkówek; brak kar i nagród; stosuje się materiał rozwojowy (pomocze) przygotowany przez Marię Montessori ¹⁷² . Słyną ze specjalnie zaprojektowanych pomocy dydaktycznych z większości przedmiotów, które są dostępne dla każdego ucznia w wydzielonych kąciach przedmiotowych. Uczeń sam wybiera przedmiot, dział, temat, który chce poznać. Treści opanowuje przy pomocy nauczyciela, kolegów i koleżanek w swoim tempie. W szkołach Montessori pracuje się w oparciu o cztery kluczowe fazy rozwoju dziecka: odkrywcę – od urodzenia do 6 roku życia; świadomego poznawania świata – między 6 a 12 rokiem życia; odnajdywania się w społeczeństwie – między 12 a 18 rokiem życia; współtworzenia świata – po 18 roku życia ¹⁷³ . Niezwykle ważna jest kultura współdziałania rozumiana jako akceptacja siebie i innych. Zdaniem wielu badaczy pedagogiki Montessori jej idea jest ukryta między innymi we wzorcach kulturowych ¹⁷⁴ .	Kreatywna Szkoła Montessori w Szczecinie ¹⁷⁵

¹⁷⁰ A. Witek, *Zakładasz przedszkole lub szkołę niepubliczną? Jaką placówkę wybrać? Poradnik dla organów prowadzących*, cz. 2, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 107, s. 23-26.

¹⁷¹ Więcej wyników badań szkół Montessori w: A.L. Snyder, X. Tong, A.S. Lillard, *Standardized Test Proficiency in Public Montessori School*, „Journal of School Choice”, 16/1, s. 105-135.

¹⁷² Więcej w: A. Kolasa-Skiba, W. Skiba, *Wpływ pedagogiki Marii Montessori na wszechstronny rozwój dzieci*, „Edukacja, Terapia, Opieka” 2021, Vol. 3, s. 190-206, <https://czasopisma.pwste.edu.pl/index.php/eto/article/view/143/138>, [dostęp: 16.12.2022]

¹⁷³ GoWork.pl Education, *Na czym polega metoda Montessori? Wady i zalety*, 2021, <https://policealna.gowork.pl/blog/na-czym-polega-metoda-montessori-wady-i-zalety/> [dostęp: 18.03.2024]

¹⁷⁴ Więcej w: A. Varma, *The Cultural Dilemma of the American Education, System: An Observation of How it Lives in Montessori*, „PDXScholar” 2022, 6/2022, Portland State University, <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2460&context=honorstheses> [dostęp: 17.12.2022]

¹⁷⁵ Więcej w: Kreatywna Szkoła Montessori, Education for the future, *Co nas wyróżnia?* <https://ksmontessori.pl/>, [dostęp: 17.03.2024]

Lp.	SP	Wyróżnik	Przykład SP w Polsce
2.	Waldorfska ¹⁷⁶	Dzieci nastawione są na współpracę a nie rywalizację; brak ministerialnego systemu oceniania; nauczyciel sam tworzy system motywacji i powiadamiania rodziców i dzieci o postępach w nauce i zachowaniu; nauczanie prowadzone jest w ustalonych okresach blokowo z jednego przedmiotu, np. matematykę przez 3 tyg., następnie kolejny przedmiot; brak rekomendowanych podręczników (własne materiały edukacyjne); indywidualne podejście do każdego dziecka. Nauczyciel pełni rolę pomocnika i przewodnika; dziecko stawiane jest w centrum; nacisk kładziony jest na indywidualizm, kreatywność i wolność ¹⁷⁷ . W Polsce funkcjonują od początku lat 90 generalnie w większych miastach ¹⁷⁸ . W 2024 odnotowano 7 szkół w Polsce i 858 w Europie ¹⁷⁹ .	Społeczna Waldorfska Szkoła Podstawowa ¹⁸⁰
3.	Demokratyczna ¹⁸¹ zwana także wolną	Uczniowie i nauczyciele mają równe prawa i mogą brać udział w ustanawianiu nowych zasad, wyborze treści i metod nauczania. O najważniejszych sprawach szkoły decyduje cała społeczność, o sprawach bieżących zainteresowane osoby. Wyeksponowany jest temat relacji władzy. Nie ma hierarchicznych struktur, każdy traktowany jest podmiotowo ¹⁸² . Stosuje się różnorodne formy nauczania: samodzielnie i w interakcji; podczas zajęć i spontanicznie. Proces uczenia opiera się na: autonomii, relacjach, wewnętrznej motywacji, rytmie i proponowanych zajęciach, wsparciu dorosłych i samoświadomości. Dzieci same wybierają to, czego chcą się uczyć. Edukacja jest pluralistyczna. Wyniki uczniów są przedmiotem dialogu a relacja uczeń-nauczyciel opiera się na ciągłej wymianie. W szkole kontroluje się wpływ na wybory ideologiczne dzieci (świadoma kontrola kształtowania poglądów politycznych i wyboru władzy) ¹⁸³ . Coraz bardziej popularne na całym świecie, w Polsce w 2019 odnotowano 5 takich szkół.	Horyzont – Wolna Szkoła Demokratyczna w Poznaniu ¹⁸⁴

¹⁷⁶ Ciekawy rys historyczny pedagogiki Waldorfskiej oraz charakterystykę wybranych szkół na całym świecie w: G. Goldshmidt, *The Role of Stories in Waldorf Education: Meaning, Principles and Method*, „European Journal of Alternative Education Studies” 2022, 7(2); A. Winiarczyk, *Edukacja z „Ducha Czasu”, czyli idea wolności w szkołach Waldorfskich*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014, s. 361-367.

¹⁷⁷ M. Wasilonek, *Szkoła Waldorfska – główne zasady alternatywnej edukacji*, <https://www.medonet.pl/zdrowie/szkola-waldorfska---glowne-zasady-alternatywnej-edukacji,artykul,1734159.html> [dostęp: 16.12.2022]

¹⁷⁸ M. Stach-Hejusz, *Wolna Szkoła Waldorfska. Wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, s. 167–180.

¹⁷⁹ Waldorf World List, *Adressverzeichnis der Waldorfschulen, Waldorfskindergärten und Ausbildungsstätten weltweit Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide*, 2024, s. 11, https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf [dostęp: 01.04.2025]

¹⁸⁰ Więcej w: Szkoła Waldorfska Poznań-Wiry, *Szkoła Podstawowa*, <https://www.waldorfska.org/> [dostęp: 28.03.2024]

¹⁸¹ Obszerne studium demokratycznej teorii edukacji w: A. Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1999.

¹⁸² Więcej w: Fundacja Wolna Szkoła, *Wolna Szkoła Ursynów*, <https://wolnaszkola.org.pl/projekt/> [dostęp: 08.03.2024]

¹⁸³ K.R. Howe, *Closing Methodological Divides: Toward Democratic Educational Research*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2003, s. 133.

¹⁸⁴ Więcej w: *Horyzont Szkoła Demokratyczna*, <https://www.horyzont.szkola.pl/index.html> [dostęp: 08.03.2024]

Lp.	SP	Wyróżnik	Przykład SP w Polsce
4.	Leśna ¹⁸⁵	Szkoły zazwyczaj usytuowane na terenach wiejskich. To metoda prowadzenia edukacji przyrodniczej dzieci poza szkolnymi ławkami i budynkiem szkoły (w środowisku dzikiej przyrody, łąk i lasów) ¹⁸⁶ . Głównym celem szkoły (obok realizacji podstawy programowej) jest rozwijanie kompetencji społecznych, wiedzy i umiejętności przyrodniczych i sprawności fizycznej. W Europie istnieją od lat 50. XX w., w Polsce od 2014 ¹⁸⁷ . Podczas zajęć uczniowie pracują zespołowo, w parach lub indywidualnie. W celu rozwijania umiejętności pracy grupowej stosuje się edukację przez gry i zabawy. Akcent stawiany jest na: indywidualizm; poczucie własnej wartości; rozmaite aktywności; wzmacnianie mocnych stron dziecka; realizację celów wg własnego pomysłu i sposobu wykonania. Złe warunki pogodowe (deszcz, śnieg i błoto) nie jest żadną przeszkodą w prowadzeniu zajęć poza szkołą. Promuje się zdrowy styl życia i odżywiania.	Leśna Szkoła Puszczy w Białymstoku ¹⁸⁸
5.	Homeschooling ¹⁸⁹	Szkoły wyłącznie realizujące obowiązek szkolny poza szkołą. Dzieci nie chodzą do szkoły w ogóle, nie siedzą w szkolnych ławkach, nie mają lekcji, sprawdzianów, kartkówek, sprawdzanej obecności. Zwana także edukacją domową lub nauczaniem domowym. Pełną odpowiedzialność za edukację dziecka biorą rodzice. Dzieci mogą, ale nie muszą skorzystać z zajęć dodatkowych, pomocy dydaktycznych, biblioteki i konsultacji z nauczycielami danych zajęć edukacyjnych kształcenia ogólnego zgodnych z podstawą programową na I i II etapie edukacyjnym. Jedynym obowiązkiem dziecka (rodziców) jest przystąpienie do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych w formie pisemnej i ustnej z danego przedmiotu jeden raz w roku. Dziecko zwolnione jest z następujących przedmiotów: muzyka, plastyka, wychowanie fizyczne i godzina z wychowawcą ¹⁹⁰ . Wyróżnia się szkoły, które prowadzą homeschooling obok klas stacjonarnych (dodatkowo) i takie, które specjalizują się wyłącznie w edukacji domowej. Niektóre dokładają swój własny styl prowadzenia egzaminów klasyfikacyjnych, np. <i>unschooling</i> ¹⁹¹ (inaczej, odszkalnianie). Po okresie pandemii edukacja domowa stała się bardzo popularna w Polsce. Ilość uczniów w 2021 tylko w SP wynosiła 14416 ¹⁹² i ciągle rośnie. Wartością dodaną do tego typu edukacji jest możliwość przystępowania do egzaminów pisemnych i ustnych w formie online za pomocą profesjonalnych platform edukacyjno-komunikacyjnych takich jak Teams, Zoom, Moodle czy specjalnie przygotowanych dla danej szkoły ¹⁹³ . Rodziny edukacji domowej tworzą swoje małe społeczności – sami się organizują i współpracują na wielu płaszczyznach wspierając swoje dzieci w edukacji i wychowaniu.	Wolna Szkoła Dzika – Szkoła demokratyczna w Tychach ¹⁹⁴ Szkoła w Chmurze ¹⁹⁵

¹⁸⁵ Szczegółowy opis działalności szkół leśnych w: E. Tołwińska-Królikowska, *Leśna Szkoła – przestrzeń edukacyjna poza budynkiem szkolnym*, „Meritum, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 1.

¹⁸⁶ Postrzeganie przez praktyków szkół leśnych rozwoju relacji z dziećmi poprzez oddziaływanie przyrody i miejsce, w których odbywa się szkoła leśna w artykule: F. Harris, *Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school*, „Environmental Education Research” 2021, Vol. 27, nr 8, s. 1214-1228, [Cały artykuł: Rozwijanie relacji z naturą i miejscem: potencjalna rola szkoły leśnej](#) [dostęp: 01.04.2025]

¹⁸⁷ Więcej w: Federacja Inicjatyw Oświatowych, *Leśne szkoły*, https://fio.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1619&Itemid=100081 [dostęp: 18.03.2024]

¹⁸⁸ <https://www.szkoła.puszczyk.edu.pl/kontakt> [28.03.2024]

¹⁸⁹ Homeschooling – inaczej zwany edukacją domową lub nauczaniem domowym to alternatywna edukacja dzieci i młodzieży prowadzona wyłącznie w domu. Rzetelny opis podstaw prawnych funkcjonowania, danych statystycznych w liczbach, idei funkcjonowania oraz inne wyniki badań dot. edukacji domowej w: K. Lendzion, *Edukacja domowa w Polsce jako przykład edukacji alternatywnej*, [w:] A. Klimska, M. Klimski (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021, s. 93-105; A. Witek, *Homeschooling – realizacja obowiązku szkolnego/nauki poza szkołą*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 109, s. 8-11.

¹⁹⁰ Podstawa: § 15, ust. 1 i 4, Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, (Dz. U. z 2019 r. poz. 373 z późn. zm.).

¹⁹¹ Więcej wyników badań nad homeschoolingiem i jej najbardziej autonomicznym wariantem – unschoolingiem w: G.A. Jacomet, *The Use of Unschooling as a Potential Solution to the Complex and Chronic Problem of Educating Foster Children*, The Patton College of Education of Ohio University, Ohio, 2018.

¹⁹² K. Lendzion, *Edukacja domowa...*, s. 93-105.

¹⁹³ W okresie pandemii nauczanie zdalne wymusiło na szkołach stosowanie nowych narzędzi edukacyjnych online. Więcej na temat przeobrażeń dotychczasowych form edukacyjnych na platformy online w Norwegii w artykule: M. Blikstad-Balas [i in.], *Homeschooling in Norway*, s. 178.

¹⁹⁴ Więcej w: Facebook, *Wolna Szkoła Dzika – Szkoła Demokratyczna*, https://www.facebook.com/szkolademokratycznawtychach/about/?ref=page_internal [dostęp: 18.03.2024]

¹⁹⁵ Więcej w: Szkoła w Chmurze, *Szkoła w Chmurze, bo szkoły mogą wyglądać inaczej*, <https://szkolawchmurze.org/> [dostęp: 28.03.2024]

Źródło: Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury przedmiotu oraz danych zawartych w statutach szkół dostępnych na ich stronach internetowych oraz więcej w: A. Witek, *Zakładasz przedszkole lub szkołę niepubliczną? Jaką placówkę wybrać? Poradnik dla organów prowadzących, cz. 1*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 106, s. 28-30.

Wykaz wybranych najczęściej spotykanych SP w Polsce, które cechują się wyraźnymi różnicami pomiędzy sobą ze względu na organ prowadzący, którym jest związek wyznaniowy przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Wykaz szkół podstawowych wg kryterium: związek wyznaniowy

Lp.	SP	Wyróżnik	Przykład SP w Polsce
1.	Katolicka ¹⁹⁶	Zajęcia edukacyjne oraz wychowanie oparte są na zasadach doktryny katolickiej; nauczyciele powinni reprezentować wartości katolickie. Obok dydaktyki i wychowania bardzo ważne jest kultywowanie „kultury katolickiej” ¹⁹⁷ . Lekcje prowadzone są w różny sposób, podstawa programowa realizowana jak w typowej SP i na podobnych zasadach. Wizję określa organ prowadzący, którym zazwyczaj jest: diecezja, parafia, zgromadzenie zakonne lub biskup albo fundacja bądź stowarzyszenie katolickie. Szkoły te słyną z wysokiej jakości nauczania i trzymania żelaznej dyscypliny wręcz karność ¹⁹⁸ . Ogromną wagę przykładają się do odpowiedniego, zgodnego z doktryną katolicką zachowywania się uczniów i rodziców. Dość często lekcje poprzedza wspólna modlitwa.	Publiczna Katolicka SP Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich w Opolu ¹⁹⁹
2.	Luterńska	Działalność ściśle powiązana z parafią Ewangelicko-Augsburską. Szkoły są dostępne dla każdego dziecka bez względu na wyznanie, religię czy światopogląd rodziców natomiast w swoich statutach odwołują się do określonego systemu wartości, nawiązującego do tradycji chrześcijańskich, tolerancji oraz ewangelickiego etosu pracy. Zajęcia prowadzone zgodnie z wizją danej placówki, podobnie jak w typowej SP. Budynki szkół ewangelickich zazwyczaj zlokalizowane są blisko budynków sakralnych, w przeszłości często szkoły ewangelickie wykorzystywały do zajęć lekcyjnych pomieszczenia kościoła. Obecnie w Polsce odnotowano pięć szkół Luterskich ²⁰⁰ . Szkoły Luterskie są traktowane jako narzędzie ewangelizacji.	Szkoła Podstawowa Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie ²⁰¹

¹⁹⁶ Więcej na temat szkoły katolickiej, jej tożsamości i perspektyw, jakie przed nią się otwierają w: A.P. Janicki, *La Scuola Cattolica – l'identità e le prospettive*, „Studia Gdańskie” 2014, Tom XXXIV, s. 169-181.

¹⁹⁷ A. Ambosanio, *La Scuola Cattolica, oggi*, in *Documento della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica-25.8.1983*, s. 134,

https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2017/02/La_scuola_cattolica_oggi_in_Italia.pdf [dostęp: 17.12.2022]

¹⁹⁸ „[...] karność panuje, gdzie rodzina czy szkoła w imię powagi swej rozkazuje, a rozkazy zawsze posłuch w sercach dzieci znajdują. Zbytecznym byłoby sądzić udowodniać, iż tak rodzinie, jak i szkole karność jest nieodzowną”. Więcej w: J. Teodorowicz, *Rodzina a szkoła*, Instytut Dziedzictwa Myśli Narodowej, Warszawa, 2021, s. 46.

¹⁹⁹ Więcej w: Szkoły katolickie w Opolu, *Publiczna Katolicka Szkoła Podstawowa im. Św. Rity w Opolu*, [Publiczna Katolicka Szkoła Podstawowa im. Św. Rity w Opolu - Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich](https://www.katolicka.opole.pl/) [dostęp: 01.04.2025]

²⁰⁰ Więcej w: Kościół Ewangelicko-Augsburski w Polsce, *Działamy. Edukacja*, <https://www.luteranie.pl/szkoly-ewangelickie/> [dostęp: 28.03.2024]

²⁰¹ Więcej w: Szkoła Podstawowa Towarzystwa Ewangelickiego, *Przyjazna szkoła podstawowa, w której Twoje dziecko rozwinie skrzydła!*, <https://spte.tecieszyn.pl/> [dostęp: 20.03.2024]

Lp.	SP	Wyróżnik	Przykład SP w Polsce
3.	Chrześcijańska	To szkoły ekumeniczne, do których mogą być przyjęte wszystkie dzieci bez względu na wyznanie, religię czy światopogląd. Jej cele i treści powinny być przesiąknięte prawdą o suwerennym panowaniu Chrystusa we wszechświecie ²⁰² oraz poznawaniem Boga i stworzonej przez niego rzeczywistości ²⁰³ . Obok profesjonalnie i rzetelnie prowadzonej edukacji, wychowania i opieki nacisk kładziony jest na rozbudzanie w dzieciach pasji dla życia w Chrystusie ²⁰⁴ . Posiadają bogatą ofertę zajęć rozwijających różne pasje dzieci, kreatywną świetlicę szkolną a zajęcia wychowawcze prowadzone są w oparciu o wartości chrześcijańskie: miłość, przebaczenie, szczerość, prawdomówność, uczciwość, dobroć, otwartość na potrzeby innych, zrozumienie i współpraca. Prowadzone zazwyczaj przez stowarzyszenia i fundacje mają własną odrębność i nie są ściśle związane z żadną denominacją. Większość z nich założyły osoby z kręgów ewangelicznych (nie mylić z ewangelickimi). Dzieci kształci się we wszystkich kierunkach nie dla sławy, lecz dla prawdy, aby byli podobni do obrazu Boga, racjonalni, mądrzy, w pełni aktywni, uczciwi i honorowi ²⁰⁵ .	Chrześcijańska Szkoła Podstawowa z Oddz. Integr. „Emmanuel” w Krakowie

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury przedmiotu oraz danych zawartych w statutach szkół dostępnych na ich stronach internetowych oraz więcej w: A. Witek, *Zakładasz przedszkole lub szkołę niepubliczną?*, cz. 2..., s. 23-26

2.3. Kryzys w szkole podstawowej – ujęcie w naukach o zarządzaniu i jakości

Kryzys w szkole definiuje się między innymi jako każdą gwałtowną zmianę w szkole i jej otoczeniu (każdy zbieg zdarzeń, okoliczności czy zachowań, które zakłócają normalny tryb funkcjonowania szkoły)²⁰⁶. Powszechnie rozumiany kryzys, jaki przeżywają przedsiębiorcy i przedsiębiorstwa (utrata fortuny, kłopoty banków, kryzysy finansowe, spowolnienie gospodarcze, opcje walutowe, bezpieczeństwo biznesu czy w końcu kryzysy na giełdach papierów wartościowych) nie dotyczy szkoły²⁰⁷. SP funkcjonuje na specyficznych zasadach, nie znaczy to jednak, że w wyniku kryzysu „szkoła może ponieść mniejsze straty i szybciej odbudować swą pozycję na rynku”²⁰⁸ niż inne organizacje. Konsekwencje kryzysów w szkole mogą ciągnąć się bardzo długo i mieć negatywny wpływ na jej funkcjonowanie.

Jagięła traktuje kryzys w szkole jako krytyczne wydarzenie, które wyraża się emocjonalnie znaczącymi faktami różniącymi się od codzienności życia placówki i wymaga zmiany dotychczasowego sposobu jej funkcjonowania²⁰⁹. Kryzysy mogą dotyczyć jednostki (ucznia, rodzica, nauczyciela, dyrektora) lub organizacji (szkoły)²¹⁰. W odniesieniu do szkoły, która jest

²⁰² Więcej w: E. Bednarz, *Edukacja Chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa, 2013, s. 15.

²⁰³ G. Donovan, *Teaching Redemptively*, Bringing Grace and Truth into Your Classroom, Colorado Springs, 2003, s. 57.

²⁰⁴ Więcej w: S. Kaufmann, *Najpierw fundament. Podręcznik do szkolnej edukacji chrześcijańskiej*, Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa, 2010.

²⁰⁵ J. Amos, *Comenius on Education*, „Classics in Education” 1967, Nr 33, Nowy Jork, s. 117-118.

²⁰⁶ E. Żmuda-Trzebiatowska, *Psychologiczne aspekty zarządzania kryzysem w szkole*, <http://www.zsmsanok.pl/pliki/pazkwsz.pdf> [dostęp 09.01.2023]; A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 30-31.

²⁰⁷ Tamże.

²⁰⁸ Tamże.

²⁰⁹ J. Jagięła, *Kryzys w szkole...*, s. 34.

²¹⁰ A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 30-31.

traktowana w NoZiJ jako klasyczna organizacja *non profit* kryzysy można sklasyfikować jako tragedie, oskarżenia, plotki, demonstracje, wewnętrzne konflikty, dramatycznie niska efektywność organizacji, niezadowolenie i niekompetencja²¹¹. Kryzys w szkole może być rozumiany także jako pewien punkt zwrotny lub nagłe zakłócenie normalnego życia szkolnego (zagrożenie, pogorszenie sytuacji)²¹².

Najczęściej spotykane kryzysy w SP to: konflikt z prawem ucznia lub pracownika szkoły; bagatelizowanie sygnałów dotyczących drastycznych przeżyć ucznia poza szkołą²¹³; brak wiedzy o chorobach ucznia; skandale wynikające z nieodpowiedniego zachowania się ucznia lub pracownika szkoły; nieszczęśliwe zdarzenia różnego typu²¹⁴; konflikty pomiędzy dyrektorem, nauczycielami, rodzicami i uczniami w różnych konfiguracjach²¹⁵; sytuacje problemowe, które wymknęły się spod kontroli oraz kryzysy informacyjne i pracownicze²¹⁶.

W literaturze przedmiotu znaleźć można zawężoną klasyfikację kryzysów jako zdarzeń krytycznych obecnych w polskiej szkole w odniesieniu do ucznia i samej szkoły²¹⁷. Badacze wymieniają takie zdarzenia krytyczne jak: przemoc wobec dziecka²¹⁸ (fizyczna, socjalna, emocjonalna, seksualna²¹⁹); nadużycia seksualne²²⁰ i gwałt²²¹; katastrofy i wypadki²²² oraz akty

²¹¹ M. Przybysz, *Kościół w kryzysie? Crisis menegement w Kościele w Polsce*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów, 2008, s. 106-107; A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 30.

²¹² M. Brudnik, *Interwencja kryzysowa w szkole...*, s. 49.

²¹³ J. Omeljaniuk, *Dynamika zjawiska zamachów samobójczych wśród dzieci w Polsce w latach 2010–2020 w świetle policyjnych danych statystycznych*, „Forum Polityki Kryminalnej” 2021, Vol. 2, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Prawa, Katedra Prawa Karnego i Kryminologii, Białystok.

²¹⁴ I. Trojanova, Z. Svobodová, *Krize jako príležitost...*, s. 11-12.

²¹⁵ A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 30-31.

²¹⁶ E. Żmuda-Trzebiatowska, *Psychologiczne aspekty...*.

²¹⁷ J. Jagieła, *Kryzys w szkole...*, s. 34-61; J. Mazur, *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole...*, s. 2-3; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20.

²¹⁸ Jagieła wyróżnia przemoc: fizyczną (to użycie siły skutkiem czego mogą wystąpić obrażenia typu siniaki, okaleczenia, oparzenia, rany, złamania); socjalną (to zaniedbanie podstawowych potrzeb bytowych dziecka, np. niedożywienie, brak higieny, brak leczenia); emocjonalną (to presja psychologiczna wobec dziecka, która prowadzi do powstawania głębokich urazów psychicznych oraz zachwiania poczucia wartości i pozytywnej samooceny u dziecka; seksualną (zachowania osób dorosłych wobec dzieci w celu zaspokojenia potrzeb seksualnych). Więcej w: J. Jagieła, *Kryzys w szkole...*, s. 34-61.

²¹⁹ Szerszą ochronę uczniów przed krzywdzeniem prowadzącym powstawania różnego rodzaju kryzysów odnajdujemy w Art. 7 pkt 6 Ustawy z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie ustawy - Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw zatytułowanym „Standardy ochrony małoletnich”, Dz. U. z 2023 r. poz. 1606 oraz w: A. Sotomska (red.), *Standardy ochrony dzieci w żłobkach i placówkach oświatowych*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa, 2023, <https://standardy.fdds.pl/upload/upload2/podrecznik-standardy-ochrony-dzieci-w-żłobkach-i-placówkach-oświatowych-pdf-1692962147-1-9.pdf> [dostęp: 17.03.2024]

²²⁰ Z badań przeprowadzonych w ramach kampanii „#ToNieJestNormalne” wśród 2 tys. Polaków w wieku 18-35 lat wynika, że prawie 60% ankietowanych padło w dzieciństwie ofiarą wykorzystywania seksualnego w internecie. Więcej na ten temat w: Redakcja - Inspiracje Dyrektora, *Nadużycia seksualne*, „Dyrektor szkoły” 2024(367-368), Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, s. 82.

²²¹ O skali nadużyć seksualnych wobec dzieci świadczą wyniki badań, które wskazują, że nawet 38% dziewcząt i 11% chłopców padło ofiarą molestowania seksualnego. Źródło: R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej...*, s. 298.

²²² Na przykład śmierć dziewięciu uczniów I liceum w Tychach w 2003 w wyniku zejścia lawiny w Tatrach. Więcej w: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Lawina_w_Tatrach_\(2003\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Lawina_w_Tatrach_(2003)) [25.11.2022]

terroru²²³. Kryzysy w szkole można podzielić także na wewnętrzne (niepubliczne i organizacyjne, które związane są z nieodpowiednimi postawami ludzi i zaniedbaniami organizacyjnymi) i zewnętrzne (publiczne i medialne, które powstają w następstwie niespodziewanych wydarzeń czy niepomyślanego rozwoju społecznego)²²⁴.

Liczba potencjalnych zagrożeń, niebezpieczeństw lub sytuacji trudnych w SP dalej definiowanych jako kryzysy jest znaczna. Pyrzalski zgadza się z innymi badaczami przedmiotu i wyróżnia kryzysy jako: okoliczności techniczne związane z różnego rodzaju awariami²²⁵; katastrofy transportowe; wypadki z udziałem uczniów i pracowników; konflikt z prawem²²⁶; konflikt z lokalnym otoczeniem; strajki i protesty²²⁷ oraz zagrożenie lub utrata zdrowia i życia²²⁸.

Garstka ostrzega o nowym zjawisku kryzysowym obecnym w polskich szkołach zwanym „cyfrowym okaleczaniem” (ang. *digital self-harm*)²²⁹, które ogólnie definiowane jest jako tworzenie i publikowanie na stronach internetowych negatywnych treści lub komentarzy na swój własny temat z fałszywie utworzonego konta internetowego bez ujawnienia tożsamości. Podobnie jak podczas zarządzania innymi kryzysami w szkole i w tym przypadku wymaga się od dyrektora konkretnych działań i odpowiednich interwencji.

²²³ Główne powody, dla których dzieci mogą stać się zakładnikami terrorystów to: 1. Dzieci łatwiej sterroryzować i nastrożyć. 2. Dzieciom brak umiejętności samoobrony. 3. Dzieci wywołują intensywne uczucia współczucia w społeczeństwie, co w szczególnie sposób gratyfikuje terrorystów. 4. Bezbronność dzieci rodzi nacisk społeczny na decydentów w sprawie żądań terrorystów. 5. Dzieci niosą oczekiwania, że całe zdarzenie zostanie rozwiązane przez władze w sposób bezkrwawy, na czy zależy terrorystom. Więcej w: J. Jagieła, *Kryzys w szkole...*, s. 55-56.

²²⁴ Tamże, s. 162.

²²⁵ W 2022 w wyniku ulewnego deszczu na południu Krakowa zalane zostały sale lekcyjne znajdujące się na parterze wiejskiej SP, co było powodem do odwołania zajęć lekcyjnych przez okres 5 dni i przejścia szkoły na zajęcia zdalne.

²²⁶ Np.: 1. Przemoc interpretowana jako intencjonalne naruszenie mocy oraz wszelkich praw i dóbr osobistych jednostki w sposób uniemożliwiający jej obronę i powodujący szkody psychiczne, fizyczne, symboliczne i materialne. 2. Agresja interpretowana jako zachowanie pojawiające się w wyniku działania silnych negatywnych emocji, wykraczające poza powszechnie uznawane normy. Wyróżnia się: agresję reaktywną (powstanie frustracji z powodu przeszkód w realizacji zamierzeń – po osiągnięciu celu zachowanie agresywne zanika); proaktywną (wroga – jej motywem jest chęć szkodzenia i niszczenia, jest niezależna od czynników zewnętrznych); bezpośrednią i pośrednią (kiedy sprawca stara się pozostać nieznany, namawiając innych do przemocy lub niszcząc rzeczy należące do ofiary, podczas gdy ta tego nie widzi); fizyczną, słowną (werbalną) lub emocjonalną; czynną i bierną (np. ignorowanie, wyłączenie z grupy); indywidualną (osoba przeciwko osobie) i grupową (grupa przeciwko osobie lub innej grupie); instrumentalną (używanie przemocy dla realizacji własnego celu) i afektywną (odruchowe działanie w wyniku poczucia krzywdy, szkody – częste u małych dzieci, niepotrafiących wyrazić emocji w inny sposób). Więcej w: J. Mazur, *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole...*, s. 2-3.

²²⁷ Ostatni protest ze strony nauczycieli miał miejsce w Warszawie w październiku 2022 Więcej w: <https://www.prawo.pl/oswiata/strajk-nauczycieli-2022,516916.html> [25.11.2022]. Dwa lata wcześniej tysiące nauczycieli ogłosiło strajk podczas egzaminów maturalnych, co sparaliżowało szkoły ponadpodstawowe realizacji tego zadania. Więcej w: https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku [25.11.2022]

²²⁸ J. Pyrzalski, *Kompetencje przywódcze...*, s. 90-91.

²²⁹ T. Garstka, *Dziecko w kryzysie, pierwsza pomoc psychologiczna*, „Dyrektor szkoły” 2022(338), Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, s. 70-71.

Trojanova i Svobodová odróżniają kryzysy od katastrof i sytuacji kryzysowych obecnych w czeskich szkołach. Ich zdaniem²³⁰:

- 1) Katastrofy to nagłe, nieoczekiwane i poważne zakłócenia systemu, zagrażające jego podstawom, wartościom i relacjom;
- 2) Sytuacje kryzysowe to bardzo wymagające momenty, które w przeciwieństwie do katastrof i kryzysów nie zagrażają systemowi jako takiemu;
- 3) Kryzysy²³¹ to punkty zwrotne lub kluczowe sytuacje, w których zapadają decyzje dotyczące przyszłego funkcjonowania szkoły.

Na trzy rodzaje kryzysów obecnych w niemieckich szkołach w okresie pandemii związanej z COVID-19, oraz bezpośrednio po niej, z którymi mierzyli się dyrektorzy szkół, uwagę zwracają niemieccy badacze²³². Zaobserwowano tam kryzysy:

- 1) Związane z zamknięciem szkół i obowiązującymi w tej sytuacji wymogami prawnymi;
- 2) Obecne na początku otwarcia szkół po okresie pandemii, związane ze zdolnościami adaptacyjnymi uczniów i nauczycieli do niejako nowych warunków funkcjonowania w szkole po pandemii;
- 3) Związane z brakiem odpowiednich umiejętności wdrażania nowych procedur po okresie pandemii do pracy z dziećmi, rodzinami i nauczycielami.

Na podstawie doświadczeń interwencji kryzysowej z ostatnich lat, po odnotowaniu coraz większej liczby sytuacji kryzysowych w niemieckich szkołach, w 2019 r. ministerialnym zarządzeniem utworzono zespoły koordynacyjne do spraw kryzysów, które miały odpowiadać za całościową koordynację działań w sytuacjach ich zaistnienia²³³. Szczególną rolę w zespołach przypisano dyrektorowi szkoły – jako szefowi sztabu kryzysowego (lub innej przez niego wyznaczonej osobie) oraz psychologom. W związku z tymi dyrektywami grupa niemieckich naukowców w 2020 podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu nadzór szkolny (w Polsce organ prowadzący) i zarządzanie szkołami w Niemczech (Nadrenia Północna-Westfalia), Austrii (w całym kraju) i Szwajcarii (miasto Zurych) różnią się między sobą lub

²³⁰ I. Trojanova, *Krise jako příležitost...*, s. 12.

²³¹ W cytowanej monografii wyróżniono następujące rodzaje kryzysów: pod względem treści kryzysy osobiste i kryzysy korporacyjne a z punktu widzenia inicjatora kryzysy wewnętrzne i zewnętrzne; pod względem wrażliwych miejsc (obszarów) w szkołach kryzysy koncepcji szkoły; kryzysy przywództwa pedagogicznego; kryzysy kadry nauczycielskiej; kryzysy nauczania i uczniów, tamże.

²³² G. Brahm, C. Reintjes, K. Görich, *Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown*, Befunde einer Schulleitungsbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HOSUL), [w:] C. Reintjes, R. Porsch, G. Brahm (Hrsg.) *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2021, s. 155.

²³³ Więcej w: J. Zollneritsch, U. Moser, *Krisenmanagement in und an Schulen Fortbildung von schulinternen Koordinationsteams für Krisen*, Bildungsdirektion, Graz, 2019, s. 3.

stosują podobne strategie radzenia sobie z kryzysem w okresie zamknięcia szkół w związku z pandemią koronawirusa²³⁴. Zdaniem badaczy, zarządzanie szkołą w czasach kryzysu powinno koncentrować się na szeroko pojętej współpracy i skoordynowanych działaniach z organami nadrzędnymi. Wyniki badań dotyczące współpracy dyrektorów szkół z organami nadrzędnymi podczas kryzysów w szkołach przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Wybrane wyniki badań dotyczące współpracy dyrektorów szkół z organami nadrzędnymi

Podjęmowane kwestie w badaniu	Nadrenia Północnej-Westfalii (NRW)	Wiedeń	Zurych
Termin zamknięcia szkół w okresie pandemii	Wszystkie zamknięte od połowy marca 2019	Wszystkie zamknięte od połowy marca 2019	Wszystkie zamknięte od połowy marca 2019
Informowanie dyrekcji o wprowadzeniu cyfrowych narzędzi nauczania i platformach online	Nie poruszano tej kwestii ze strony organów nadrzędnych	Regularnie	Regularnie
Czy przekazywane informacje ze strony organów nadrzędnych były wystarczające	TAK: (32,7%)	TAK: (46%)	TAK: (73,1%)
Zadowolenie dyrektorów szkół z działań organów nadrzędnych	Tylko jedna trzecia dyrektorów wyraziła zadowolenie	Prawie połowa dyrektorów wyraziła zadowolenie	Ponad połowa dyrektorów wyraziła zadowolenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: N. Bremm, *Covid 19 – Herausforderungen...*, s. 117-138

Pandemia COVID-19 wymagała szybkich decyzji ze strony naczelných organów nadzoru nad oświatą. Pierwszym krokiem była decyzja o zamknięciu szkół (w różnych krajach w różnym czasie), co z jednej strony było odpowiedzią na kryzys związany z pandemią, a z drugiej jednocześnie wywołało „kryzys w kryzysie”. Informacje i wytyczne nie były przekazywane na bieżąco, a o większości ważnych spraw dyrektorzy dowiadawali się z mediów. Nie zabezpieczono szkół w odpowiednie narzędzia pracy zdalnej, a w pierwszej fazie kryzysu nie zabezpieczono szkół w środki ochrony osobistej. Nauka zdalna była czymś nowym dla całych społeczności szkolnych, w tym także dyrektora²³⁵. Zarządzanie szkołą przez dyrektora w okresie pandemii było skrajnie wyczerpujące, często nazywane zarządzaniem w kryzysie²³⁶. Gabinety dyrektorów zostały zamienione w centra zarządzania kryzysowego a z powodów ograniczeń możliwości pracy pracowników administracji z większością problemów

²³⁴ Więcej w: N. Bremm, L. Jesacher-Rössler, E.D. Klein, K. Racherbäumer, *Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, [w:] C. Reintjes, R. Porsch, G. Brahm (Hrsg.) *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2021, s. 117-138.

²³⁵ A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17.

²³⁶ A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 32.

w kryzysie dyrektor zmuszony był radzić sobie sam²³⁷. Można więc wysunąć wniosek, że na osobie zarządzającej szkołą skupiały się wszystkie wymagania stawiane zarówno przez państwo jak i organy prowadzące, nauczycieli, rodziców i dzieci.

Zdaniem Feldhofa, w kontekście kryzysu spowodowanego przez pandemię COVID-19 szczególne znaczenie dla rozwijanej zdolności przywódczej w szkołach ma „struktura organizacyjna²³⁸ oraz obszar wspólnych wartości, cele i współpraca”²³⁹. W zarządzaniu szkołą konieczne jest zapewnienie uczniom przestrzeni i czasu na naukę, koordynację procesów, wymianę w ramach kadry pedagogicznej i całej społeczności szkolnej, odpoczynek i zabezpieczenie podstawowych potrzeb fizjologicznych. O katalogu wartości²⁴⁰, celach i zasadach współpracy znaleźć można informacje między innymi w przepisach prawa oświatowego, statutach i regulaminach wewnętrznych szkół, o czym wspomniano wcześniej. W zarządzeniu dotyczącym powołania sztabów kryzysowych w niemieckich szkołach kryzysy dzieli się na: różnego rodzaju zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne; szczególne dotąd niespotykane i trudne sytuacje; sytuacje nagłe (gwałtowne); sytuacje katastrof; poważne wypadki; inne nietypowe zdarzenia wymagające działań zespołu do spraw zarządzania kryzysami²⁴¹.

Inni badacze²⁴² w 2021 wyróżnili 21 obecnych kryzysów w szkole dodając, że nie sposób jest sklasyfikować ich wszystkich. Do poprzednio cytowanych dodają: szykanowanie (*harassment*, *mobbing*); dręczenie (*torment*); nagabywanie; nękanie (*stalking*); przypadków

²³⁷ T. Feldhoff, *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2011; N. Bremm, *Covid 19 – Herausforderungen...*, s. 117-138; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20.

²³⁸ Struktura organizacyjna to struktury lokalne, czasowe i kadrowe szkoły – czyli wszystkie obszary, które ją obejmują.

²³⁹ Więcej w: T. Feldhoff, *Schule organisieren...*.

²⁴⁰ Wśród celów kształcenia ogólnego w SP na pierwszym miejscu umieszczono wprowadzanie uczniów w świat wartości. Dalej odnajdujemy następujące normy: ofiarność, współpraca, solidarność, altruizm, patriotyzm i szacunek dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele). Kolejny cel kształcenia z wachlarza wartości to: poczucie tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej, poczucie godności własnej osoby i szacunek dla godności innych osób. W kolejnych punktach wskazuje się na: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, otwartość wobec świata i innych ludzi, aktywność społeczną, odpowiedzialność za zbiorowość, samokształcenie, umiejętność krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania, ciekawość poznawczą uczniów oraz motywację do nauki. Podstawa: Załącznik nr 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

²⁴¹ Więcej w: Zarządzenie GZ.: XII Schu 1/678-2019 z dnia 02.09.2019 r., https://www.bildung-stmk.gv.at/dam/jcr:d9789145-5937-467f-851f-d36b9dac0e02/Mappe_Krisenmanagement%20in%20und%20an%20Schulen.pdf [dostęp: 14.03.2024]

²⁴² R. Jesioneck (red.) [i in.], *Kryzys Szybkie reagowanie, Poradnik dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Warszawa, 2021.

kiedy uczennica lub uczeń przynoszą do szkoły materiał wybuchowy lub broń²⁴³; zbiorowe zatrucie w stołówce szkolnej; epidemia rozprzestrzeniająca się wśród uczennic i uczniów²⁴⁴; wszawica lub śwιάd; ujawniające się zaburzenia tożsamości płciowej²⁴⁵; napięcia wynikające z uprzedzeń, stereotypów oraz różnic kulturowych i religijnych wśród uczniów²⁴⁶; błędy w zarządzaniu szkołą dezorganizujące naukę (np. błędy w podziale ról i zadań personelu); trwający w czasie roku szkolnego źle zaplanowany remont lub zagrażający zdrowiu i życiu stan budynków oraz napięcia wynikające z walki o władzę czy stanowiska w gronie pedagogicznym.

2.4. Charakterystyka zarządzania kryzysem w szkole podstawowej

Zarządzanie oświatą, w tym SP zaczęło rozwijać się „w polskim kontekście wraz z transformacją ustrojową przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych”²⁴⁷. W celu rozwoju teorii zarządzania oświatą (zamiennie używane z zarządzaniem edukacją) oraz poszerzania wiedzy w obszarze zarządzania i przywództwa edukacyjnego prowadzone są liczne badania²⁴⁸. Wiedza o zarządzaniu edukacją i nauką stanowi niezbędną podstawę i inspirację do prakseologicznych działań podejmowanych na różnych poziomach systemu edukacyjnego w Polsce – począwszy od SP, przez szkoły ponadpodstawowe kończąc na uczelniach wyższych.

Przyjmując za Griffinem²⁴⁹, podobnie jak w przedsiębiorstwach bądź innych organizacjach, zarządzanie SP skierowane jest na jej zasoby: finansowe, rzeczowe i informacyjne, zaś

²⁴³ Informacje przekazane przez CNN i inne stacje TV oraz PAP: w dniu 18.05.2022 r. w USA zamachowiec zastrzelił na terenie szkoły 21 osób (19 dzieci i 2 osoby dorosłe); w dniu 08.01.2023 w USA sześciolatek użył broni palnej wobec nauczycielki i swoich kolegów obecnych w klasie.

²⁴⁴ Globalny kryzys w szkołach na całym świecie odnotowano w związku z pandemią COVID-19. Czytamy o tym w wielu pracach naukowych cytowanych w niniejszej dysertacji doktorskiej. O tego rodzaju kryzysie w Szwecji więcej w: A. Johansson, *Skola i kris Skolkuratorns roll vid distansstudier med anledning av Covid-19*, „Kandidatuppsats” 2020(SOPA 63).
<https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=9027799&fileId=9027801>
[dostęp: 29.11.2022]

²⁴⁵ Na przykład odnotowane sytuacje trudne i problemowe związane ze zmianą płci przez cztery uczennice w jednym z krakowskich liceów (inne dokumenty, inne imiona, problemy formalne podczas egzaminów klasyfikacyjnych i maturalnych, problemy natury moralnej, ostracyzm).

²⁴⁶ Na przykład obecność w klasie uczniów emigrantów, uchodźców, Romów czy wyznania muzułmańskiego.

²⁴⁷ R. Dorczak, *Sposoby rozumienia przez nauczycieli podstawowych wartości edukacyjnych a rzeczywistość współczesnej szkoły*, [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2016, s. 4.

²⁴⁸ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne zmiana paradygmatu*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 28-30; T. Krawczyńska-Zaucha, *Przywództwo edukacyjne jako fundament zarządzania oświatą w świecie VUCA*, [w:] T. Krawczyńska-Zaucha (red.), *Edukacja XXI wieku, Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, 2020, s. 52-63; A. Witek, *Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej*, [w:] M. Lisiński, J. Dzieńdziora (red.), *Paradygmaty współczesnego zarządzania z perspektywy młodych naukowców*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza, 2024, s. 205-216; A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół...*

²⁴⁹ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami...*, s. 6.

głównym celem jej zarządzania jest osiągnięcie zamierzonych celów statutowych w sposób sprawny i skuteczny. Do listy zasobów SP Obłój dodaje jeszcze zasoby relacyjne, a informacyjne rozszerza o zasoby wiedzy²⁵⁰. Inną klasyfikację opracowaną ze względu na grupy czynników stanowiących i wpływających na potencjał przedsiębiorstwa, przedstawia Skowronek-Mielczarek zaliczając do nich zasoby technologiczne, wizerunek i reputację²⁵¹, zasoby prawne, własność intelektualną i zasoby relacyjne²⁵². Zasoby wyróżnione w tej grupie również są obecne w SP i dotyczą obszarów jej funkcjonowania w zakresie zarządzania personelem, finansów i rachunkowości, marketingu, organizacji i zarządzania a także logistyki. Konkludując, do zasobów SP zalicza się:

- 1) Definiowane jako ludzkie (pracowników i współpracowników): w tym dyrektor szkoły i jego zastępcy, pracownicy pedagogiczni (nauczyciele, pedagodzy, pedagodzy specjaliści, psycholodzy, logopedzi, terapeuci) i pracownicy niepedagogiczni. Od ich kompetencji oraz zaangażowania zależy sprawność działania placówki;
- 2) Definiowane jako finansowe: w tym dotacje rządowe, czesne, pieniądze na koncie bankowym szkoły, gotówka w kasie szkoły. Niektóre szkoły posiadają lokaty i kredyty oraz związane z nimi odsetki. Zasoby te mają pewien stopień płynności i pozwalają zabezpieczać bieżące wydatki oraz inwestycje. Finansowanie zadań oświatowych różni się pomiędzy szkołami publicznymi a niepublicznymi (więcej na ten temat w rozdziale drugim)²⁵³;
- 3) Definiowane jako rzeczowe: w tym budynki szkolne, komputery, laptopy, tablety, drukarki, kserokopiarki, monitory, urządzenia multimedialne, pomoce dydaktyczne i inny sprzęt np. sportowy lub ten wykorzystywany w salach lekcyjnych (chemicznej, fizycznej, muzycznej, matematycznej). Niektóre szkoły posiadają własne środki transportu (np. samochody osobowe, autobusy). Szkoły podstawowe dla dorosłych kształcące w konkretnych zawodach wyposażone są w sprzęt dedykowany do danego zawodu (np. wyposażenie stanowisk fryzjerskich, gastronomicznych bądź stolarskich). Do 30 listopada 2021 szkoły mogły ubiegać się o dotację celową na zakup sprzętu specjalistycznego na wyposażenie sal lekcyjnych. Program pod nazwą „Laboratoria

²⁵⁰ K. Obłój, *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa, 2007, s. 116-117.

²⁵¹ Wizerunek, reputacja i marka SP są budowane przez aktywne i konsekwentne komunikowanie jej tożsamości do wewnątrz i na zewnątrz. Połączenie trzech elementów: tożsamości marki, uczciwości marki oraz wizerunku może przyczynić się nie tylko do utrzymania wypracowanej reputacji ale również jej rozwoju. Więcej w: P. Kotler, H. Kartajaya, I. Setiawan, *Marketing 3.0. Dobry produkt? Zadowolony klient? Spełniony człowiek!*, MT Biznes, Warszawa, 2010, s. 53.

²⁵² A. Skowronek-Mielczarek, *Zasoby w rozwoju przedsiębiorstwa*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów” 2012, Nr 121, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa, s. 130.

²⁵³ Podstawa: Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

przyszłości” to inicjatywa MEN i Centrum GovTech w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów²⁵⁴. Od 1998 szkoły mogą korzystać z Programu „Erasmus+”²⁵⁵.

- 4) Definiowane jako informacyjne²⁵⁶: w tym zdolności poszczególnych pracowników (szczególnie nauczycieli), ich wiedza, kultura organizacyjna placówki, publikacje, sprawozdania, wewnętrzne platformy edukacyjne, dane na dyskach szkoły, dane gromadzone w e-dzienniku, platformie Teams, platformie Moodle i inne dokumenty zawierające informacje;
- 5) Definiowane jako wizerunek²⁵⁷ i reputacja²⁵⁸: w tym historia danej placówki²⁵⁹, prestiż, elitarność, szkoła życzliwa lub przyjazna uczniom i ich rodzicom, bogata oferta, budowanie właściwych relacji, obecne wartości²⁶⁰ w szkole (partnerstwo, współpraca, rzetelność, profesjonalizm, prawda, transparentność, szacunek, zrozumienie, godność, mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, zdolność do transcendencji), logo, kultura szkoły (komunikacji, obsługi, zachowywania się, rozwiązywania problemów, podchodzenia do spraw trudnych), kultywowanie elementów patriotyzmu, historii i tradycji, wyróżnik szkoły, np. profil lub charakter, wymiar międzynarodowy, realizowane projekty, wysoka jakość (wyposażenia, zarządzania, prowadzenia zajęć, obsługi administracyjnej) oraz bogata i konkurencyjna

²⁵⁴ Celem programu jest stworzenie nowoczesnej szkoły, w której zajęcia będą prowadzone w sposób ciekawy, angażujący uczniów oraz sprzyjający odkrywaniu ich talentów i rozwijaniu zainteresowań. W ramach programu szkoły otrzymały od państwa wsparcie finansowe warte ponad miliard złotych, dzięki któremu miliony polskich uczniów będą mogli uczyć się poprzez eksperymentowanie i zdobywać w ten sposób praktycznych umiejętności. Katalog sprzętu, który można zakupić oraz szczegóły dotyczące programu w: Serwis Rzeczypospolitej Polskiej gov.pl, *Laboratoria Przyszłości...*

²⁵⁵ „Erasmus+” to program UE w dziedzinie edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu. Jego celem jest wspieranie uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców i wolontariuszy w prowadzeniu międzynarodowych projektów służących podnoszeniu kompetencji. Więcej na stronie internetowej programu: <https://erasmusplus.org/pl/> [19.01.2023]

²⁵⁶ Drucker twierdzi, że „stopniowo zysk pochodzący z tradycyjnych zasobów – pracy, ziemi i kapitału – staje się coraz mniejszy. Jedynym, a przynajmniej głównym producentem bogactwa są informacje i wiedza”. P.F. Drucker, *Spółczesność pokapitalistyczna*, PWN, Warszawa, 1999, s. 149. Griffin natomiast uważał, że zasoby informacyjne to wszelkiego rodzaju użyteczne dane potrzebne do skutecznego podejmowania decyzji. R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami...*, s. 5.

²⁵⁷ Według Słownika Języka Polskiego PWN wizerunek to sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana natomiast reputacja to opinia, jaką ktoś lub coś ma wśród ludzi, <https://sjp.pwn.pl/> [16.12.2022]

²⁵⁸ Definicję reputacji przedsiębiorstwa, która odzwierciedla w swoim znaczeniu charakter SP prezentuje Fombrun. Badaczka uważa, że „reputacja to całościowa atrakcyjność przedsiębiorstwa w oczach wszystkich interesariuszy, która oparta jest na jego przeszłych dokonaniach oraz przyszłych perspektywach”: C. Fombrun, *Reputation. Realizing Value from the Corporate Image*, Harvard Business School Press, Boston Massachusetts, 1996.

²⁵⁹ Może mieć olbrzymi wpływ na prestiż szkoły (pozytywny lub negatywny).

²⁶⁰ Pełny katalog wartości dedykowanych między innymi do szkół podstawowych odnajdujemy w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

oferta zajęć dodatkowych i pozalekcyjnych, miejsce usytuowania szkoły (ściśle centrum, niepopularna dzielnica miasta, dostępność do parkingu), szybkość załatwiania spraw, narzędzia komunikacyjne i edukacyjne (szczególnie ważne w czasach po pandemii i próbach nauczania zdalnego (online i hybrydowego) a także etyka;

6) Definiowane jako relacyjne²⁶¹:

- a. formalne: relacje z organem prowadzącym (np. JST, stowarzyszeniem, fundacją, diecezją, związkiem wyznaniowym), relacje z właściwym kuratorem oświaty, policją, strażą miejską, ośrodkami pomocy społecznej, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, urzędem skarbowym i zakładem ubezpieczeń społecznych,
- b. nieformalne: relacje z innymi SP, przedszkolami i szkołami ponadpodstawowymi, relacje z radą rodziców, radą szkoły, sponsorami, darczyńcami, pobliskimi parafiami, klientami, pracownikami, dostawcami i innymi partnerami,
- c. ogólne i osobiste²⁶².

Samo kierowanie jest pojęciem węższym od zarządzania i raczej utożsamiane jest z zarządzaniem zespołami pracowniczymi. Zdaniem Zieleniewskiego, zarządzanie jest szczególną i bardzo powszechną formą kierowania, a więc działaniem, którego celem jest uzyskanie od kierowanych zamierzonych celów kierującego²⁶³. Zarządzanie definiowane jako kierowanie odnaleźć można także u Gabary, który za podstawowe źródło władzy kierowników uważa własność zasobów lub dysponowanie zasobami, które są nieodzowne do wykonywania określonych zadań w przedsiębiorstwie lub organizacji²⁶⁴.

Biorąc pod uwagę obecne w literaturze przedmiotu różne konteksty zarządzania najbardziej odpowiednimi dla SP wydaje się zarządzanie ujmowane w aspekcie²⁶⁵:

²⁶¹ Zdaniem Deszczyńskiego, zasoby relacyjne to grupa zasobów niematerialnych przedsiębiorstwa, którymi można w sposób planowy zarządzać. Należy w nie inwestować a skumulowany zwrot inwestycji następuje zwykle w średniej lub długoterminowej perspektywie. Są kreowane zarówno wskutek działań formalnych (ogólnych) i nieformalnych (osobistych). Korzyści płynące z kultywowania zasobów relacyjnych to: zaufanie, zaangażowanie, współpraca, lojalność, skłonność do rekomendacji, dobra reputacja. Więcej w: B. Deszczyński, *Zasoby relacyjne – konceptualizacja pojęcia w świetle zasobowej teorii przedsiębiorstwa*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2014, Vol. 2, no. 11(272), s. 35-36.

²⁶² To relacje z uczniami i ich rodzicami a także rodzinami (np. poprzez organizowanie dnia babci lub dziadka, pikniku rodzinnego nawiązywane się relacje z całą rodziną), sponsorami, darczyńcami, celebrytami, osobami ważnymi dla danej społeczności, np. wójt gminy, sołtys, przewodniczący rady miasta, komendant ochotniczej straży pożarnej).

²⁶³ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa, 1969, s. 451.

²⁶⁴ W. Gabara, *Przesłanki racjonalnego zarządzania. Między wiedzą a działaniem*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa Książka i Wiedza, Warszawa, 1993, s. 13-17.

²⁶⁵ Porównaj: P.F. Drucker, *Praktyka zarządzania*, Czytelnik Nowoczesność, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków, 1998, s. 17; M. Kowalska, *Ewolucja teorii zarządzania*, „Wiedza Obronna” 2009,

- 1) Administracyjnym (rozumiane jako proces o charakterze decyzyjnym polegający na zdobyciu i utrzymywaniu władzy (sprawowaniu) oraz delegowaniu obowiązków);
- 2) Socjologicznym (zarządzanie zawsze powiązane jest z człowiekiem bądź grupą ludzi, którzy wybierani są do pełnienia funkcji zarządczych, w tym ujęciu zwraca się szczególną uwagę na daną grupę stanowisk kierowniczych oraz na procedury doboru właściwych kadr kierowniczych pod kątem wykonywania zadań koordynujących pracę w strukturach wewnętrznych firmy oraz reprezentowania jej na zewnątrz);
- 3) Ekonomicznym (optymalne wykorzystanie posiadanych zasobów w celu maksymalnego podniesienia efektywności pracy danej organizacji).

Huges, który wyraźnie oddziela zarządzanie szkołą od administrowania (wypełniania obowiązujących w szkole instrukcji) dodając, że zarządzanie powinno zawsze być ukierunkowane na osiąganie wyznaczonych celów i zmierzać do sukcesów²⁶⁶. Koncepcję tą opisuje wielu innych badaczy pod nazwą *Nowe Zarządzanie Publiczne*²⁶⁷, którego myślą przewodnią jest przedkładanie w sprawowaniu administracji publicznej sztuki zarządzania nad sztukę administrowania²⁶⁸ a nacisk kładzie się przede wszystkim na jakość dostarczanych usług publicznych zorientowanych na potrzeby i oczekiwania obywatela, który jest traktowany jak klient administracji. Warto w tym miejscu nadmienić, że klientami SP są przede wszystkim rodzice wraz ze swoim dzieckiem lub dziećmi.

Powyższą koncepcję potwierdzają Koźmiński i Piotrowski²⁶⁹, zdaniem których zarządzanie musi być jednoznacznie zorientowane na podstawowy i najważniejszy rezultat, tj. zadowolonego klienta. Podobnie Zalewski wyjaśnia, że ten model zarządzania polega na adaptacji metod i technik zarządzania stosowanych w sektorze prywatnym do warunków

Towarzystwo Wiedzy Obronnej, s. 171-181; M. Raczyńska, K. Krukowski, *Zarządzanie w administracji publicznej. Od idealnej biurokracji do zarządzania procesowego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2020, s. 18-25, 49-55; M. Krupa, *Dwanaście zasad zarządzania doskonałego (ZD)*. „Symposium” 2003, Wyższe Seminarium Misyjne Księży Sercanów, nr 1(10), s. 72-75.

²⁶⁶ O.E. Huges, *Public Management and Administration. An Introduction*, The Macmillan Press Ltd., London, 1994, s. 39.

²⁶⁷ Porównaj: E. Młodzik, *Założenia koncepcji New Public Management*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne” 2015, nr 11, Zeszyty Naukowe nr 858, Uniwersytet Szczeciński, s. 11-17; J. Hausner, *Zarządzanie publiczne*, Scholar, Warszawa, 2008, s. 39; R. Reiter, T. Klenk, *The manifold meanings of 'post-New Public Management' – a systematic literature review*, „International Review of Administrative Sciences” 2019, Vol. 85(1), s. 11-27, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020852318759736> [dostęp: 12.02.2023]; S. Shi, *The Reform of Human Resource System in the Public Sector under the New Public Management System*, „SHS Web of Conferences” 2023, Nr 154, 01007(2023), s. 1-5, https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2023/03/shsconf_pesd2023_01007.pdf [dostęp: 12.02.2023]

²⁶⁸ J. Hausner, *Zarządzanie publiczne...*, s. 39.

²⁶⁹ A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie*, PWN, Warszawa, 1997, s. 136.

zarządzania organizacjami publicznymi zapewniając im gospodarność, efektywność i skuteczność²⁷⁰.

Do najtrudniejszych zadań dyrektora SP w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL) można zaliczyć prawidłowy i racjonalny dobór odpowiednich pracowników²⁷¹. Cały proces jest skomplikowany i składa się z wielu etapów:

- 1) Planowanie zatrudnienia²⁷² (prognozowanie zapotrzebowania na pracowników, prognoza podaży pracowników, analiza możliwości);
- 2) Dobór pracowników²⁷³ (rekrutacja, selekcja, obsada stanowisk pracy), jak wskazuje Dzieńdziora, „współczesne zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji jest ściśle związane z pojęciem kompetencji pracowniczych”²⁷⁴, stąd w SP przy doborze pracowników w pierwszej kolejności brane są pod uwagę szeroko rozumiane kompetencje;
- 3) Ocena pracowników²⁷⁵;
- 4) Taryfikacja stanowisk pracy i system wynagradzania²⁷⁶;
- 5) Kształcenie i doskonalenie zawodowe (w tym rozwój)²⁷⁷;

²⁷⁰ A. Zalewski, *Reformy sektora publicznego w duchu nowego zarządzania publicznego*, [w:] A. Zalewski (red.), *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, 2005, s. 66.

²⁷¹ D. Mierzwa, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach spółdzielczych – ekonomiczne implikacje*, [w:] A. Noworól (red.), *Zarządzanie organizacjami publicznymi*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, Tom XIV, Zeszyt 13, Część III, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź, s. 25; Z. Zaniewski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oświacie w perspektywie społeczeństwa wiedzy (spojrzenie interdyscyplinarne)*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2003, s. 19.

²⁷² Planowanie zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach określa się jako: twarde – służy wskazaniu dopasowania lub braku dopasowania podaży i popytu na zatrudnienie odpowiedniej liczby pracowników z odpowiednimi umiejętnościami; miękkie – „wyszczególnienie implikacji strategii biznesowej dla rozwoju ludzi, kultury i postaw, jak również liczebności oraz umiejętności pracowników”: S. Rothwell, *Human resource planning*, [w:] J. Storey (red.), *Human Resource Management: A Critical text*, Routledge, London, 1995, s. 194, za: M. Armstrong, S. Taylor, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer SA, Warszawa, 2016, s. 270.

²⁷³ To pozyskiwanie przez organizację kandydatów do pracy w liczbie umożliwiającej ich racjonalną selekcję, występuje jako ogólna i segmentowa. Więcej w: A. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa, 1995, s. 323; Z. Zaniewski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oświacie...*, s. 45

²⁷⁴ J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbyisty*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2018, s. 65.

²⁷⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz. U. z 2022, poz. 1822); Z. Zaniewski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oświacie...*, s. 65-66; A. Witek, *Ocena i wynagradzanie nauczycieli*, „Monitor dyrektora szkoły” 2023, Nr 131; A. Borek, M. Siejewicz, *Rozwój czy udręczenie, czyli o roli dyrektora w ewaluacji wewnętrznej*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Edukacja jako odpowiedź Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014, s. 195-197.

²⁷⁶ Art. 30, ust. 1 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762); Załącznik do Rozporządzenia MEiN z dnia 24 lutego 2023 r. zmieniającego rozporządzenie 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 2023 r., poz. 352).

²⁷⁷ K. Oblój, *Strategia sukcesu firmy*, [w:] T. Oleksyn (red.), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2006, s. 23; Z. Zaniewski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w*

6) Doskonalenie stylów kierowania zespołami²⁷⁸.

W SP zarządzanie skoncentrowane jest jeszcze na zarządzaniu finansami, czasem, wiedzą, kulturą, relacjami, problemami, błędami, konfliktami, stresem, jakością, ryzykiem, kryzysami, emocjami oraz zespołami powołanymi do konkretnych zadań w placówce²⁷⁹.

Na początku każdego roku szkolnego Minister Edukacji Narodowej określa kierunki polityki oświatowej państwa, w których odnaleźć można dyrektywy dotyczące pracy dyrektora SP. Na rok szkolny 2024/25 ustalono takie priorytety jak: „edukacja prozdrowotna w szkole, edukacja obywatelska; kształtowanie postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialność za region i ojczyznę; edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna; wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego; rozwijanie empatii i wrażliwości na potrzeby innych; podnoszenie jakości edukacji włączającej i umiejętności pracy z zespołem zróżnicowanym”²⁸⁰. Dalej dyrektor szkoły „wspiera rozwój umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, organizuje kształcenie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz poprzez pogłębianie umiejętności matematycznych w kształceniu ogólnym; wspiera rozwój umiejętności zawodowych oraz umiejętności uczenia się przez całe życie poprzez wzmocnienie współpracy szkoły z pracodawcami oraz z instytucjami regionalnymi; organizuje pracę z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego”²⁸¹.

Dyrektorzy SP muszą odnajdywać się w nowych warunkach dynamicznie zmieniającego się środowiska szkolnego²⁸². Współczesna szkoła realizuje swoje cele w rzeczywistości, w której przenikają się różne uwarunkowania: wewnętrzne i zewnętrzne, lokalne i regionalne, związane z poziomem edukacyjnym oraz aspiracjami uczniów i ich rodziców²⁸³. W związku z

oświacie..., s. 59; A. Witek, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektora placówki oświatowej i nauczycieli*, „Monitor dyrektora szkoły” 2023, Nr 132, s. 25-30.

²⁷⁸ Z. Zaniewski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oświacie...*, s. 19.

²⁷⁹ K.M. Czarniecki, *Psychologiczne modele zarządzania oświatą*, [w:] C. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Menedżer i kreator edukacji*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom, 2008, s. 108; A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego w placówkach oświatowych...*, s. 358-361; P.M. Senge, *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, New York, 1990, s. 7; U. Hammerschmidt, *Wspieranie samodzielności i odpowiedzialności nauczycieli – zadanie dyrektora szkoły*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Edukacja jako odpowiedź* *Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014, s. 78.

²⁸⁰ B. Nowacka, Minister Edukacji, Dokument DKOTC-WNP.4092.3.2024.AMA, Warszawa, 2024, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025> [dostęp: 14.12.2024]; Ł. Franków, *Kierunki Polityki Oświatowej Państwa w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły*, „Głos Pedagogiczny” 2024(150), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, s. 16-21; B. Bugdalski, *Działania MEN a potrzeby oświaty*, „Dyrektor szkoły” 2024, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, Nr 7-8/367-368, s. 10-14.

²⁸¹ Tamże.

²⁸² G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne* *Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2011, s. 73.

²⁸³ A. Borek, *Rozwój czy udręczenie...*, s. 195-203.

tym, zarządzanie szkołą to zarządzanie wieloma jej obszarami, zadanie trudne, złożone i wymagające olbrzymiej wiedzy, doświadczenia i determinacji²⁸⁴.

Dyrektor SP (podobnie jak menadżer/dyrektor w organizacji) mierzy się z niespodziewanie pojawiającymi się problemami i zdarzeniami noszącymi znamiona kryzysu lub ostatecznie zidentyfikowanymi jako kryzys. Pełni ważną rolę w koordynacji działań związanych z interwencją kryzysową, ma kluczowe zadanie w podejmowaniu decyzji dotyczących sytuacji kryzysowych i zapewnieniu wsparcia dla uczniów i pracowników szkoły²⁸⁵. W codziennym funkcjonowaniu SP raczej nie podnosi się tematu zarządzania kryzysem, a jeśli jest on poruszany, to zazwyczaj tuż po zdarzeniu zagrażającym i powodującym sytuację nieoczekiwaną, trudną lub niebezpieczną. Kryzys w szkole związany jest z ryzykiem i zagrożeniem, wymaga odpowiedniego zarządzania, zawsze towarzyszą mu stres i napięcie²⁸⁶.

Zarządzanie kryzysem to ograniczone w czasie działania zespołu ds. zarządzania kryzysem zmierzające do odzyskania równowagi przez osobę i/lub osoby dotknięte kryzysem²⁸⁷. Zarządzanie kryzysem w ujęciu interwencji kryzysowej będzie dotyczyło pomocy medycznej, psychologicznej, socjalnej czy prawnej a w ujęciu węższym jako jedna z dyscyplin pomocy psychologicznej, będzie ograniczało się jedynie do interwencji w obszarze zakłóconej równowagi psychicznej oraz do złagodzenia cierpienia po zaistniałym zdarzeniu traumatycznym²⁸⁸.

Zarządzenie kryzysem w SP różni się od zarządzania sytuacją trudną i wymaga innego działania oraz przyjęcia innej niż zwykle strategii postępowania²⁸⁹. Rozróżnienie to ma znaczenie z punktu widzenia zarządzania szkołą jako organizacją w czasie kryzysu. Definiowane jest jako systematyczne i metodyczne przedsięwzięcie zmierzające do zapobiegania lub zredukowania wpływu kryzysu na zasoby i wartości społeczne szkoły za pomocą środków kierowania i kontroli oraz koordynacji²⁹⁰. Znacząca większość działań

²⁸⁴ A. Witek, *Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej...*, s. 216.

²⁸⁵ M. Stradomska, *Zespół interwencji kryzysowej w szkole*, „Głos Pedagogiczny” 2023(142), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.

²⁸⁶ A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego*, s. 362.

²⁸⁷ J. Jagieła, *Kryzys w szkole...*, s. 128.

²⁸⁸ Interwencja kryzysowa wymaga dużej elastyczności i kreatywności ze strony osoby pomagającej. Stąd też w wielu wypadkach jest to bardziej sztuka, aniżeli obiektywna i zgodna z regułami gromadzenia wiedzy nauka, jest to dziedzina stosunkowa młoda, zapoczątkowana dopiero w połowie ubiegłego wieku, a jej status wiązano głównie z zapobieganiem samobójstwom. Będzie również dostarczała sposobów i umiejętności ponownego radzenia sobie w życiu po to, aby zaistniały stan krytyczny nie przerodził się w postać chroniczną. Więcej w: J. Jagieła, *Kryzys w szkole...*, s. 127-128; M. Stradomska, *Zespół interwencji kryzysowej w szkole...*, s. 13-17.

²⁸⁹ K. Koszewska, *Budowanie strategii antykryzysowej na terenie szkoły/placówki oświatowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2012, s. 3.

²⁹⁰ J. Konieczny, *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych, wypadkach i katastrofach*, Oficyna wydawnicza Garmont, Poznań – Warszawa, 2001, s. 116.

dotyczących zarządzania kryzysem w SP polega na przewidywaniu, analizowaniu i planowaniu²⁹¹. Zarządzanie kryzysem to także działania organizacyjne w czasie trwających właśnie zdarzeń, kierowanie czynnościami naprawczymi lub wręcz prowadzenie akcji ratunkowej w placówce oświatowej²⁹².

W zarządzaniu kryzysem w SP ważnym elementem jest przygotowanie i opracowanie odpowiednich planów reagowania kryzysowego, w których wskazuje się na to, kto i co będzie robił podczas kryzysu oraz jakich użyje się sił i środków, „obok samego zagrożenia wszystkie inne elementy, takie jak: zapobieganie, przygotowanie, reagowanie i odbudowa, są ze sobą ściśle powiązane i stanowią funkcjonalną jedność”²⁹³. Jagieła podaje siedem podstawowych zasad, jakimi powinien kierować się dyrektor szkoły podczas interwencji kryzysowej²⁹⁴: natychmiastowość, diagnoza, wsparcie, aktywność, wzmocnienie, samodzielność i ograniczoność. Sama interwencja kryzysowa zdaniem badaczki powinna odbywać się co najmniej na trzech poziomach²⁹⁵: „zapobieganie powstawaniu kryzysu, pomniejszanie następstw obecnego kryzysu i niwelowanie skutków i konsekwencji kryzysu”.

W zarządzaniu kryzysem w szkole odnaleźć można praktyczne wskazówki i zalecenia stanowiące elementarne wymagania i oczekiwania w podejmowaniu działań zarządczych²⁹⁶:

- 1) Opracowanie procedur zawiadamiania sztabu kryzysowego;
- 2) Powołanie liderów działań w momencie kryzysu;
- 3) Zorganizowanie spotkania z przedstawicielami policji, straży pożarnej i innymi pracownikami;
- 4) Wyznaczenie miejsca, oddalonego nieco od szkoły, aby nie przeszkadzać ewentualnej akcji ratunkowej, gdzie rodzice mogą otrzymać informacje na temat swoich dzieci;
- 5) Przeszkolenie członków zespołu (w różnym zakresie);
- 6) Opracowanie listy osób mogących udzielić pomocy (np. miejscowy lekarz, psycholog, pracownik socjalny);
- 7) Stworzenie alternatywnych dróg powiadamiania i komunikacji;
- 8) Aktualizowanie listy obecności uczniów;
- 9) Reprezentowanie postawy elastyczniej w swoich działaniach.

²⁹¹ E. Żmuda-Trzebiatowska, *Psychologiczne aspekty zarządzania kryzysem w szkole...*

²⁹² J. Jagieła, *Kryzys w szkole...*, s. 161.

²⁹³ Tamże, s. 154.

²⁹⁴ Tamże, s. 130-132.

²⁹⁵ M. Kennedy, *Crisis management: Every school needs a plan*, „American School & University” 1999, Vol. 71; D. Zając, *Interwencja kryzysowa*, „Głos Pedagogiczny” 2020(114), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, s. 38-39.

²⁹⁶ Więcej w: J. Jagieła, *Kryzys w szkole...*, s. 177-178.

W wyniku odnotowanych nowopowstałych kryzysów w ostatnich czterech latach w polskiej oświacie opracowano i opublikowano wiele podobnych procedur oraz zaleceń dla dyrektorów szkół dotyczących zarządzania kryzysem w placówkach oświatowych²⁹⁷.

W literaturze światowej również podejmowane są problemy związane z zarządzaniem kryzysami w szkołach i omawiane są liczne sytuacje kryzysowe²⁹⁸. Jednym z kluczowych czynników generujących sukces przezwyciężenia kryzysów w szkole są skoordynowane, oparte na współpracy działania dyrektora szkoły z organami nadrzędnymi oraz całą społecznością szkolną. Z prezentowanych wcześniej wyników badań²⁹⁹ (tabela 8), wynika, że w austriackich szkołach szczególną uwagę zwraca się na działania prewencyjne³⁰⁰, które mają zapobiegać powstawaniu kryzysów w szkołach.

Jeśli dochodzi do sytuacji kryzysowych to zazwyczaj w zarządzaniu kryzysem stosowany jest model trzech kroków: najpierw rozpoznanie, następnie precyzyjne nazwanie kryzysu i w końcu rozwiązanie kryzysu³⁰¹. W austriackich szkołach za zapobieganie ewentualnym kryzysom i sytuacjom awaryjnym odpowiada dyrektor szkoły poprzez działania zapobiegawcze (prewencyjne), opracowanie i wdrożenie planów awaryjnych, systematyczne monitorowanie i przetwarzanie tego, co się wydarzyło, zarządzanie kryzysem przy pomocy wewnętrznych i zewnętrznych systemów wsparcia, zapobieganie podobnym sytuacjom kryzysowym mogącym wystąpić w przyszłości³⁰². Po akcie terrorystycznym z 11 września 2001 w wielu krajach świata, w tym Ameryce Północnej, rozpoczęto dużo szersze działania prewencyjne i przygotowawcze na wypadek pojawienia się tego typu kryzysów w szkołach³⁰³.

Coraz częściej stawiane są pytania o przyczyny kryzysów w szkołach oraz oczekiwane są konkretne działania (rozwiązania) w zakresie zapobiegania im. Jak wynika z analizy literatury

²⁹⁷ Więcej w: M. Handzlik-Rosół [i in.], *Procedury Postępowania w Sytuacjach Kryzysowych oraz Zagrożenia Zdrowia i Życia*, Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, 2023; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20; Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Procedury interwencyjne w sytuacjach trudnych i kryzysowych*, ORE, Warszawa, 2024, <https://www.ore.edu.pl/2023/03/procedury-interwencyjne-w-sytuacjach-trudnych-i-kryzysowych/> [dostęp: 18.02.2024]

²⁹⁸ H.K. Brickman, S.E. Jones, S.E. Groom, *Evolving School-Crisis Management Since 9/11*, „Education Digest” 2004, Vol. (69)9, s. 29-35.

²⁹⁹ Porównaj w: D. Richter, H.A. Pant, *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe*, Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung, Berlin, 2016; S. Stommel [i in.], *Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation*. „Schulpädagogik heute” 2014, Vol. 10.

³⁰⁰ Wartością dodaną w działaniach prewencyjnych w szkole jest kładzenie nacisku na profilaktykę między innymi poprzez: docenianie pracy nauczycieli i uczniów; promowanie kultury uczenia się i nauczania; kultywowanie idei społecznego uczenia się w szkole; współpracy z rodzicami w zakresie edukacji i wychowania; uświadamianie o możliwości wystąpienia niebezpiecznych i trudnych sytuacji; konsultacje z udziałem ekspertów w różnych tematach.

³⁰¹ H. Altrichter [i in.], *Schulleitungsprofil Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien, 2019, s. 21.

³⁰² Tamże.

³⁰³ H.K. Brickman, *Evolving School-Crisis Management Since 9/11* ..., s. 29-35.

przedmiotu na całym świecie, w tym także w Polsce sugeruje się powoływanie szkolnych zespołów kryzysowych, podejmowanie działań zapobiegawczych występowaniu kryzysów oraz kształcenie dyrektorów szkół w tym zakresie³⁰⁴. W dobie tak szybko postępujących zmian i pojawiających się zagrożeń w pracy szkoły bardzo ważnym zatem jest: odpowiednie przygotowanie, reagowanie i przeciwdziałanie a także zarządzanie kryzysem przez dyrektora SP.

Podsumowując, kryzysy w szkole jako wynik niespodziewanych i gwałtownych zmian, zachodzących w szkole i jej otoczeniu od wielu lat są obiektem rozważań wielu badaczy przedmiotu. Coraz częściej podejmuje się debaty i konsultacje społeczne a także eksperckie w tym temacie³⁰⁵. Prawie każdy kryzys w szkole jest także powodem zainteresowania opinii publicznej i mediów. W obecnych kryzysach w szkołach zdecydowanie akcentuje się fakt, że ani dyrektor szkoły ani sama szkoła nie może właściwie przygotować się na wszystkie możliwe zagrożenia, ponieważ tak naprawdę nikt nie wie, co wydarzy się w przyszłości³⁰⁶. Dziś wiadomo, że skutki kryzysów w SP mogą być bardzo poważne. Kryzysy niosą ze sobą również obciążenie emocjonalne i mogą stać się poważnym zagrożeniem dla fundamentów realizacji celów, tożsamości i wartości szkoły. Każdy kryzys jako coś nieprzewidywalnego destrukcyjnie wpływa na funkcjonowanie szkoły, „dlatego dyrektor powinien znać mechanizmy jego powstawania i przebiegu oraz posiadać umiejętność świadomego zarządzania kryzysem”³⁰⁷.

³⁰⁴ Porównaj w: J. Bliiss-Holtz, *Crisis Management in School*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2004, Vol. (27)3, s.1-2; M. Brudnik, *Interwencja kryzysowa w szkole...*; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20; A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego w placówkach oświatowych...*, s. 362.

³⁰⁵ Wolters Kluwer, *Kongres „Edukacja i Rozwój 2023”*, <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/solutions/kongres-edukacja/program> [dostęp: 09.03.2024], Kongres dla Wychowawców Szkolnych, *II Ogólnopolski Kongres dla Wychowawców Szkolnych*, „Współpraca, budowanie silnych relacji i reagowanie w kryzysowych sytuacjach na linii wychowawca-uczeń-rodzic, Procedury postępowania i działania antybullyingowe, 2024, <https://www.kongreswychowawcow.pl/#program> [dostęp: 18.12.2023]; Liczne szkolenia dla dyrektorów szkół podstawowych i nauczycieli organizowane przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, <https://mcdn.edu.pl/oferta/informator-mcdn/> [18.12.2023], Ośrodek Szkolenia Kadry Kierowniczej Oświaty, *XX Ogólnopolska Konferencja Kadry Kierowniczej Oświaty*, Kraków, 2024, <https://www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2024/> [dostęp: 09.03.2024]; NASK, *NASK Kongres OSE2023*, Warszawa, 2023, <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/5285,Zapraszamy-na-kolejny-Kongres-OSE.html> [dostęp: 09.03.2024]

³⁰⁶ I. Trojanova, *Kryze jako příležitost...*, s. 12; A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 32.

³⁰⁷ A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 32.

Rozdział 3. Kompetencje w naukach o zarządzaniu i jakości

3.1. Wprowadzenie do rozdziału

W rozdziale trzecim skupiono się na koncepcji kompetencji w naukach o zarządzaniu i jakości. Na początku rozdziału skoncentrowano się na zaprezentowaniu definicji kompetencji obecnych w literaturze przedmiotu. Wybrane z nich przedstawiono tabelarycznie. Następnie omówiono podział kompetencji ze względu na ich charakter a także zaprezentowano najczęściej spotykane w literaturze przedmiotu ich nazwy i opisy. W dalszej części rozdziału odnaleźć można najczęściej spotykane w piśmiennictwie kompetencje kierownicze, często zwane również kompetencjami zarządczymi czy kompetencjami menedżerskimi.

Pojęcie kompetencji jest szerzej rozumiane niż pojęcie kwalifikacji choć często w literaturze przedmiotu używane są one zamiennie. Stąd w kolejnej części rozdziału podjęto próbę przedstawienia różnic w definiowaniu obu tych pojęć, gdzie kompetencje rozpatruje się na różnych poziomach, raczej w kontekście organizacji, stanowisk pracy oraz pracowników, kwalifikacje zaś opisywane są jako uzyskanie praw i potwierdzenia konkretnych umiejętności wymaganych lub niezbędnych do wykonywania odpowiedniego zawodu. Następnie zaprezentowano wyniki przeglądu literaturowego dotyczącego kompetencji kierowniczych i pracowniczych.

W środkowej części rozdziału zaprezentowano różne podziały kompetencji opracowane ze względu na różne kryteria przyjęte przez badaczy oraz przedstawiono kilka kontekstów występowania kompetencji menedżerskich jako:

- 1) Zbiór kluczowych kompetencji menedżerskich³⁰⁸;
- 2) Kompetencje kluczowych, II i III rzędu³⁰⁹;
- 3) Kompetencje występujących w świecie VUCA³¹⁰;
- 4) Kompetencje 4K³¹¹;
- 5) Kompetencje do zarządzania kryzysem w organizacji;

³⁰⁸ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 247.

³⁰⁹ T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji...*, 162-163.

³¹⁰ J. Ziarko, *Myślenie projektowe w kształceniu menedżerów dla systemów bezpieczeństwa funkcjonujących w środowisku VUCA*, [w:] W. Zakrzewski [i in.] (red.), *Edukacja w świecie VUCA, szanse, wyzwania, zagrożenia*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków, 2021, s. 247-263

³¹¹ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku, Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, Wolters Kluwer Polska SP. z o.o., Warszawa, 2021, s. 122-123.

- 6) Rezyliencji, definiowanej jako model kompetencji menedżerskich do zarządzania kryzysem³¹².

Następnie skupiono się na modelach kompetencji występujących w literaturze przedmiotu. Godnym uwagi są propozycje wytycznych³¹³, które zawierają podstawowe definicje oraz założenia metodologiczne do opracowania modelu kompetencji a także najczęściej stawiane przez badaczy pytania podczas budowania modelu kompetencji³¹⁴. Przedstawiono tutaj również kilka przykładów modeli kompetencji, występujących w literaturze przedmiotu, w tym między innymi:

- 1) Model kompetencji współczesnego lobbysty³¹⁵;
- 2) Model kompetencji menedżerskich poszukiwanych w świecie VUCA³¹⁶;
- 3) Model kompetencyjny menedżerów i pracowników Unesco³¹⁷;
- 4) Model kompetencji dyrektora SP³¹⁸.

Rozdział trzeci zamykają rozważania na temat kompetencji dyrektora SP ze szczególnym zwróceniem uwagi na zadania, jakie nakładają na niego prawo oświatowe i inne przepisy normatywne. Dalej przedstawiono analizę porównawczą kompetencji i zadań dyrektora SP z dyrektorami innych szkół w wybranych krajach Unii Europejskiej. Na końcu rozdziału trzeciego zaprezentowano kompetencje dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem w Polsce jako stan naukowego rozpoznania problemu na podstawie źródeł literaturowych.

3.2. Pojęcie kompetencji w naukach o zarządzaniu

Pojęcie kompetencji w literaturze przedmiotu definiuje się różnorodnie. Dubois³¹⁹ uważa, że kompetencje stanowią fundament zarządzania zasobami ludzkimi. Mogą być wrodzonymi umiejętnościami lub zdolnościami osobistymi³²⁰. McClelland³²¹, któremu często przypisuje się opracowanie terminu kompetencji, uznał je za podstawę skutecznych działań. Jego wyniki

³¹² J. Bugaj, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji...*, s. 14.

³¹³ P. Jurek, *Metody pomiaru kompetencji zawodowych*, „Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego” 2012, Nr 54, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, s. 59.

³¹⁴ Tamże.

³¹⁵ J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbysty...*, s. 285-307.

³¹⁶ A. Witek, *Kompetencje menedżerskie w świecie VUCA...*, s. 24-28.

³¹⁷ UNESCO Competency Framework „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” 2015, https://en.unesco.org/sites/default/files/competency_framework_e.pdf [dostęp: 21.02.2024]

³¹⁸ A. Witek, *Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej...*, s. 215.

³¹⁹ D.D. Dubois, W.J. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice, 2004, s. 32.

³²⁰ *Słownik pojęć ekonomicznych. Część I*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2007, s.145.

³²¹ Porównaj: D. McClelland, *Testing for competence rather than for <<intelligence>>*, „American Psychologist” 1973, nr 28; K. Szczepańska-Woszczyna, *Kompetencje menedżerskie w kontekście innowacyjności przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2016, s. 58.

badan dowodzą, że „cechy utożsamiane z kompetencjami są znacznie lepszym predykatorem sukcesu zawodowego niż cechy osobowości czy inteligencja”³²². Za osobę kompetentną Furmanek uznaje kogoś, kto dysponuje odpowiednim przygotowaniem do realizacji określonych działań³²³. Według Armstronga osoby kompetentne w pracy „spełniają oczekiwania dotyczące osiągnięcia przez nich określonych wyników, potrafią wykorzystać swoją wiedzę, umiejętności oraz cechy osobowości, by osiągnąć cele i standardy przypisane ich rolom”³²⁴. Sidor-Rządkowska kompetencje utożsamia z wiedzą rozważaną na trzech poziomach: „wiedzy deklaratywnej – wiem co, wiedzy proceduralnej – wiem jak i potrafię oraz postawy (chcę i jestem gotów wykorzystać swoją wiedzę)”³²⁵. Można zgodzić się z Furmankiem, że kompetencje to posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu, wypowiadanie autorytatywnego zdania a także zakres zagadnień, o których określona osoba może wyrokować³²⁶.

Czerepaniak-Walczak zwraca uwagę na osobowościowy i podmiotowy charakter kompetencji, które charakteryzują demonstrowane zachowania zgodne ze standardami społecznymi, świadomość potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz branie za powyższe zachowanie odpowiedzialności³²⁷. Kęsy dzieli kompetencje na dwie grupy: stanowiące składniki nabywane (kwalifikacje, umiejętności, doświadczenie i zainteresowania) oraz stanowiące cechy wrodzone (zdolności, cechy osobowościowe i psychofizyczne)³²⁸. Filipowicz twierdzi, że „rzeczą naturalną jest spodziewać się większej efektywności pracy od osób, które posiadają lepiej rozwinięte kompetencje”³²⁹, dlatego ważnym jest określenie cech kompetencji w celu ich dalszego rozwoju. Zadania tego podjął się Furmanek³³⁰, który przedstawił dziesięć cech charakterystycznych dla kompetencji. Wg niego kompetencje mają zróżnicowany zakres treściowy, charakter dynamiczny, podmiotowy charakter i możliwość przenoszenia się na inne sytuacje zadaniowe³³¹. Są stopniowalne i wymierne, wiążą się z określoną sytuacją i umożliwiają skuteczne realizowanie zadań na odpowiednim poziomie³³².

³²² J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbyisty...*, s. 63.

³²³ W. Furmanek, *Kompetencje - próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotekniczna” 1997, nr 7, s. 14.

³²⁴ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2005, s. 241.

³²⁵ M. Sidor-Rządkowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, 2006, s. 21.

³²⁶ W. Furmanek, *Kompetencje...*, s. 14.

³²⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2010, s. 26.

³²⁸ M. Kęsy, *Kompetencje zawodowe młodych: możliwości szkolnictwa zawodowego a potrzeby pracodawców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2008, s. 16.

³²⁹ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 36.

³³⁰ W. Furmanek, *Kompetencje...*, s. 14.

³³¹ Tamże.

³³² Tamże.

Ponadto, kompetencje są ujawnieniem swoich potencjalności a ich rozwój polega na ich rekonstrukcji. Badacz ten dodaje jeszcze, że „raz ukształtowane systemy kompetencji w jakimś stopniu odzwierciedlają stan przygotowania zawodowego i kierunek jego doskonalenia”³³³.

Nie ulega wątpliwości, że wiedza, umiejętności, nawyki i doświadczenie determinują aktywność w tworzeniu podwyższonych wartości twórczych i są warunkiem niezbędnym w sprawnym i skutecznym osiągnięciu celów³³⁴. Wybrane definicje kompetencji przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Wybrane definicje kompetencji

Autor, rok wydania	Definicje kompetencji
Dubois, Rothwell (2004)	Cechy danej osoby, które wykorzystuje ona w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu osiągnięcia oczekiwanych wyników (wiedza umiejętności, pewne aspekty postrzegania samego siebie, zachowania społeczne, cechy charakteru, schematy myślowe, nastawienie i sposób myślenia, odczuwania oraz postępowania).
Armstrong, Taylor (2016)	Potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki. To cała gama czynników takich jak: walory osobiste, motyw, doświadczenia i cechy behawioralne.
Rakowska, Sito-Lutek (2000)	Zdolności do wykonywania zadań w danym obszarze albo pełnienia funkcji zgodnie z przyjętymi standardami.
Oleksyn (2008)	Za kompetencje wymagane (oczekiwane) na stanowiskach pracy (w zespołach) uważa się kompetencje niezbędne do dobrego wykonywania pracy i spełniania funkcji organizacyjnej. Ich zdefiniowanie umożliwia właściwy dobór ludzi do stanowisk, alokację kadr, awanse i sukcesy, ocenę pracy i pracowników, a także racjonalne i sprawiedliwe wynagrodzenie.
Whiddett, Hollyforde (2003)	Zespół cech pracownika zawierający w sobie: wiedzę, motywację, umiejętności, cechy osobowościowe oraz samoocenę związaną z funkcjonowaniem w zespole.
Dzieńdziora (2018)	Umiejętności wykorzystania i stosowania wiedzy w sytuacjach zawodowych. Zbiór zdolności umożliwiających efektywne wykonywanie pracy, osiąganie celów i przestrzeganie standardów działania w kontekście przyjętych celów organizacji.
Armstrong, Taylor (2016)	Cechy bądź dyspozycje danej osoby, które prowadzą do skutecznego działania lub ponadprzeciętnej wydajności.
Filipowicz (2019)	Dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie.
Bratnicki (2000)	Złożone wzorce zachowań organizacyjnych, łączące zasoby, procesy i zdolności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D.D. Dubois, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach...*, s. 32; M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 119; A. Rakowska, A. Sito-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, PWN, Warszawa, 2000; T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, kanony, realia, kontrowersje*, Wolters Kluwer Polska Sp. Z o.o., Warszawa, 2008, s. 96; S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2003, s. 10; J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbyisty...*, s. 84-85; G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami perspektywa firmowa i osobista*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2019, s. 46; M. Bratnicki, *Kompetencje przedsiębiorstwa: od określenia kompetencji do zbudowania strategii*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa, 2000, s. 124

W literaturze przedmiotu spotkać można różne nazwy i opisy kompetencji, które zazwyczaj zawierają nazwę, ogólną definicję oraz szczegółowe określenie³³⁵. Natomiast do podstawowych norm opisywania kompetencji należą takie zasady jak: kompletności,

³³³ Tamże.

³³⁴ A. Cichosz, *Zarządzanie emocjami w organizacji*, Difin Sp. z o.o., Warszawa, 2021, s. 181.

³³⁵ G. Hamel, C.K. Prahalad, *Przewaga konkurencyjna jutra*, Business Press, Warszawa, 1999, s. 160.

wieloaspektowości oraz klarowności kompetencji (powinny być zrozumiałe, logiczne i standaryzowane, aktualne w czasie, klarowne, precyzyjne, obiektywne i adekwatne do potrzeb i celów organizacji oraz ról pracowniczych)³³⁶. Podstawowym kryterium podczas identyfikacji kompetencji jest sama możliwość ich zdefiniowania, zmierzenia i opisu. Kompetencje powinny odnosić się do znacznej części pracy na konkretnym stanowisku, pozwalać na przewidywanie rezultatów pracy (kompetencje muszą być dostosowane do realiów i warunków pracy), umożliwiać odróżnienie wyróżniających się pracowników, dawać się poprawić oraz być zrozumiałe dla pracowników przedsiębiorstwa³³⁷.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) dotyczący kompetencji proinnowacyjnych, kreatywności i pokrewnych zagadnień, w którym udało się wyodrębnić listę ponad 150 kompetencji określanych przez autorów także jako wartości, cechy i postawy³³⁸. Wśród nich można wymienić między innymi: „generowanie pomysłów, krytyczne myślenie, syntezę/reorganizację wiedzy, kreatywne rozwiązywanie problemów, identyfikację problemu, szukanie udoskonaleń, zbieranie informacji, niezależne myślenie; ciekawość poznawczą – chęć empirycznej weryfikacji swoich przypuszczeń i umiejętność współpracy”³³⁹.

Oleksyn³⁴⁰ podaje wg niego najważniejsze i najczęściej spotykane w piśmiennictwie kompetencje kierownicze. Należą do nich: „wiedza, komunikacja, współpraca, asertywność, kompetencje etyczne, kultura i styl, zdyscyplinowanie, decyzyjność, profesjonalizm, przedsiębiorczość i orientacja biznesowa, samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność i innowacyjność, doświadczenie i praktyczne umiejętności, odwaga, empatia, życzliwość, zaufanie, skuteczność i ekonomiczność”³⁴¹. Niejednolite definiowanie kompetencji przez różnych polskich i zagranicznych autorów zachęca badaczy do własnej próby określenia ich klasyfikacji. Walkowiak³⁴² podaje klasyfikację wyróżniającą kompetencje według dziewięciu kategorii:

- 1) Zakresu merytorycznego (wąskie, szerokie);
- 2) Przeznaczenia (generalne, wspólne dla wszystkich pracowników, specjalistyczne);

³³⁶ Porównaj: A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi: strategie – procesy – metody*, PWN, Warszawa, 2003, s. 156; J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbysty...*, s. 87.

³³⁷ M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak ocenić pracę? Wartość stanowiska i kompetencji*, Difin, Warszawa, 2006, s. 182. Za: J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbysty...*, s. 88-89.

³³⁸ J. Fazlagić, *Szkola dla innowatora. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz, 2018, s. 20.

³³⁹ Tamże.

³⁴⁰ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 52-129.

³⁴¹ Tamże.

³⁴² R. Walkowiak, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje. Nowe trendy. Efektywność*, Dom Organizatora, Toruń, 2007, s. 22-23.

- 3) Źródła nabywania kompetencji (formalne, rzeczywiste);
- 4) Treści (zawodowe, społeczne, biznesowe, konceptualne);
- 5) Dostępności (własne organizacji, nabyte drogą „wypożyczenia”);
- 6) Perspektywy czasowej (aktualne, antycypowane);
- 7) Własności (indywidualne, grupowe);
- 8) Mierzalności (łatwo mierzalne, trudno mierzalne);
- 9) Dokładności definiowania (zdefiniowane ogólnie i szczegółowo).

Własne nazwy kompetencji proponują także Whiddett i Hollyforde³⁴³. Do najważniejszych kompetencji zarządczych badacze zaliczyli: pracę zespołową, inicjowanie i twórcze rozwijanie pomysłów, wyznaczanie celów i zadań, rozwój pracowników, wykonywanie zadań, zarządzanie, gromadzenie i analizę danych, oddziaływanie i wywieranie wpływu, planowanie, podejmowanie decyzji, zarządzanie relacjami międzyludzkimi³⁴⁴.

Pojęcie kompetencji jest szerzej rozumiane niż kwalifikacje. Te ostatnie niegdyś były bardziej popularnym i częściej stosowanym pojęciem od kompetencji³⁴⁵. Obecnie w piśmiennictwie dość często występują zamiennie³⁴⁶. Według Poczrowskiego kompetencje obejmują swoim zakresem „ogół trwałych właściwości człowieka, tworzących związek przyczynowo-skutkowy z osiąganymi przez niego wysokimi i/lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają swój mierzalny wymiar”³⁴⁷. Z tym stanowiskiem zgadza się Oleksyn, który kompetencje rozpatruje w kontekście organizacji, stanowisk pracy oraz pracowników (zainteresowania, uzdolnienia i predyspozycje, wykształcenie i wiedza)³⁴⁸. Kwalifikacje zaś to uzyskane umiejętności do wykonywania odpowiedniego zawodu zgodnie z obowiązującymi wymogami prawnymi potwierdzone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez instytucję, która posiada uprawnienia do jego wydania. Osoba z takimi kwalifikacjami wcale nie musi posiadać odpowiednich kompetencji do wykonywania danego zawodu. Oznacza to, że na przykład dysponowanie dyplomem uczelni wyższej w zakresie ZZL nie jest jednoznaczne z posiadaniem kompetencji do ZZL. Ze stanowiskiem tym zgadza się Lamri, który badając kompetencję XXI w. zdecydowanie odróżnia kompetencje od kwalifikacji twierdząc, że „osoba może posiadać kompetencje, nie będąc kompetentną”³⁴⁹.

³⁴³ S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne...*, s. 19-20.

³⁴⁴ Tamże.

³⁴⁵ T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji...*, s.147.

³⁴⁶ J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbysty...*, s. 65.

³⁴⁷ A. Poczrowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 117.

³⁴⁸ T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji...*, s. 96.

³⁴⁹ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku, Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, Wolters Kluwer Polska SP. z o.o., Warszawa, 2021, s. 83.

W Wielkiej Brytanii istnieje tendencja do koncentrowania się na kwalifikacjach zawodowych, podczas gdy w USA bardziej popularna jest ogólna koncepcja kompetencji³⁵⁰. Pocztowski zgadza się ze stanowiskiem obecnym w USA i w swoich publikacjach przypisuje dużo szersze znaczenie kompetencjom niż kwalifikacjom³⁵¹. Kwalifikacje mogą jeszcze być wysokie lub niskie, mogą też być określane jako wystarczające lub niewystarczające do pracy na danym stanowisku i są pojęciem węższym od kompetencji.

Oleksyn wprowadza i precyzuje już istniejące terminy: kompetencje uniwersalne, kompetencje zawodowe oraz wspomniane wcześniej kwalifikacje³⁵². Kilka kontekstów występowania terminu kompetencji przedstawia Bugaj, która wyróżnia kompetencje: organizacji, zawodowe, stanowiskowe (związane z wymaganiami poszczególnych stanowisk pracy), rzeczywiście posiadanych przez poszczególnych pracowników i możliwych do uzyskania (leżących w granicach możliwości danego pracownika)³⁵³. Podejście to jest istotne do dalszych rozważań podejmowanych w rozprawie doktorskiej. Bieńkowska i Brol za złożone i wieloaspektowe uznają zagadnienia identyfikacji i kształtowania pożądanych kompetencji na poziomie organizacji jako całości oraz w odniesieniu do poszczególnych stanowisk pracy. Kompetencje organizacji badaczki rozpatrują w trzech wymiarach: operacyjnym, taktycznym i strategicznym³⁵⁴.

Oleksyn reprezentuje szerokie podejście do terminu kompetencji. W 2006 przedstawił kompetencje pracowników jako zestaw następujących elementów: „zainteresowania, uzdolnienia i predyspozycje; wykształcenie i wiedza; doświadczenie i praktyczne umiejętności; wewnętrzna motywacja; postawy i zachowania ważne w pracy zawodowej; stan zdrowia i kondycja psychofizyczna; formalne wyposażenie w prawo do działania w imieniu danej organizacji a także wyznawane wartości i zasady etyczne”³⁵⁵. W 2008 badacz uzupełnił i doprecyzował powyższą listę o postawy i zachowania – „oczekiwane przez pracodawcę”, formalne uprawnienia do działania w imieniu organizacji – „prowadzenia określonych spraw, podejmowania decyzji, podpisywania umów i zaciągania zobowiązań, jej reprezentowania na zewnątrz” oraz cechy psychofizyczne ważne w danej pracy: (np. kreatywność, przedsiębiorczość, odwaga, siła, sprawność fizyczna, dobry stan zdrowia)³⁵⁶.

³⁵⁰ *Słownik pojęć ekonomicznych, część I...*, s.164.

³⁵¹ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 117.

³⁵² T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji...*, s. 96.

³⁵³ J. Bugaj, *Kluczowe kompetencje sprzedawcy: przypadek przedstawiciela medycznego*, „Problemy Zarządzania” 2012, Nr 10/1(1), Wydział Zarządzania UW, s. 40-41.

³⁵⁴ A. Bieńkowska, M.W. Brol, *Zarządzanie przez kompetencje*, [w:] M. Hopej, Z. Kral (red.), *Współczesne metody zarządzania w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, 2011, s. 174.

³⁵⁵ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, str. 39.

³⁵⁶ T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji...*, s. 97.

Kęsy przypisuje kompetencjom kilka ról określających stanowisko pracy lub rodzaj zatrudnienia (kreowania, realizacji misji, funkcji i zadań)³⁵⁷. Za najbardziej oczywiste kompetencje, które pracownicy wykorzystują do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów Dubois i Rothwel uznają wiedzę i umiejętności³⁵⁸. W kontekście kompetencji pracowniczych mianem abstrakcyjnego rodzaju kompetencji autorzy określają cierpliwość, wytrwałość, elastyczność i pewność siebie, dodając, że powiązane są one ze skuteczną realizacją prac określonego typu (specjalistycznych)³⁵⁹.

Kompetencje można definiować podmiotowo, tj. z punktu widzenia organizacji, stanowiska bądź pracownika oraz przedmiotowo, odnosząc się do szeroko rozumianych atrybutów lub oczekiwanych wyników działań pracowników³⁶⁰. Jamka zdecydowanie odróżnia modele od profili kompetencji ze względu na różny poziom ich szczegółowości, pomimo tego, że spełniają one warunki do ich opisanie i gradacji³⁶¹. Natomiast godnym zauważenia jest podział kompetencji na osiem kategorii zaproponowany przez Rostowskiego³⁶². Szczegółowe ich zestawienie przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Osiem kategorii kompetencji wyodrębnione przez Rostowskiego

Lp.	Kategorie kompetencji
1.	Kompetencje związane z uzdolnieniami, odnoszące się do potencjału pracownika, możliwości rozwoju oraz wykorzystania uzdolnień, by zdobyć nowe kompetencje.
2.	Kompetencje związane z umiejętnościami i zdolnościami, dotyczące czynników niezbędnych dla odniesienia sukcesu w konkretnym zadaniu w pracy.
3.	Kompetencje związane z wiedzą, utożsamiane z przygotowaniem do konkretnych zadań w ramach zawodu, specjalizacji, stanowiska bądź organizacji.
4.	Kompetencje fizyczne, dotyczące umiejętności związanych z fizycznymi wymaganiami stanowiska pracy, np. sprawność fizyczna.
5.	Kompetencje związane ze stylem działania, opisujące w jaki sposób określone są cele bądź jaka jest umiejętność planowania i zdolności organizacyjne.
6.	Kompetencje związane z osobowością, złożone z umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych.
7.	Kompetencje związane z zasadami i wartościami, odnoszące się do zasad, wartości i wierzeń, pozwalają one na określenie motywów działań.
8.	Kompetencje związane z zainteresowaniami, które oznaczają preferencje zadań i rodzaju pracy oraz jego środowiska.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Rostkowski, *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy*, Wydawnictwo POLTEX, Warszawa, 2002, s. 83-112

³⁵⁷ M. Kęsy, *Kompetencje zawodowe młodych...*, s. 16.

³⁵⁸ D.D. Dubois., *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 35.

³⁵⁹ Tamże.

³⁶⁰ B. Jamka, *Jakość zasobów ludzkich a wybrane aspekty standaryzacji i certyfikacji w HR*, „Studia Informatica Pomerania” 2017, nr 1(43), Warszawa, s. 53-54.

³⁶¹ Tamże.

³⁶² T. Rostkowski, *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi...*, s. 83-112.

Dotychczasowe rozważania pokazują, że istnieje od siedmiu do ośmiu najczęściej występujących nazw kompetencji. Z nich na najwyższym miejscu odnotowuje się kompetencje związane z komunikacją³⁶³.

Podsumowując, kompetentny pracownik to osoba, która do określonych działań posiada odpowiednie przygotowanie³⁶⁴. Zatem, biorąc pod uwagę prezentowane definicje kompetencji, najczęściej wskazywanymi wspólnymi ich charakterystykami w literaturze przedmiotu są: wiedza, zdolności, umiejętności oraz postawy i wartości, i taką definicję kompetencji przyjęto do dalszych rozważań w pracy doktorskiej.

3.3. Przegląd badań dotyczących kompetencji kierowniczych i pracowniczych

W literaturze przedmiotu spotyka się różnorodne sposoby opisywania zestawów kompetencji. Dzieńdziora wydzieliła trzy rodzaje zestawów: poziomy kompetencji; macierze kompetencji oraz profile kompetencyjne³⁶⁵. Cechami charakterystycznymi poszczególnych rodzajów są dla poziomu kompetencji – określane przez „porównanie obserwowalnych zachowań i mierzalnych czynników pracy ze standardowymi z góry ustalonymi punktami odniesienia”, dla macierzy kompetencji – „opracowanie tabelaryczne lub jako funkcja dwóch zmiennych w formie jakościowego lub ilościowego potencjału kompetencyjnego”, dla profili kompetencyjnych – opracowanie „zestawu kompetencji tak dobranych, aby ich wykorzystanie w pracy przez pracowników danej organizacji zwiększyło prawdopodobieństwo skutecznego, efektywnego i jakościowo właściwego wykonywania zadań, pełnienia ról organizacyjnych (funkcji) w całej organizacji i/lub na danym stanowisku pracy”³⁶⁶.

W wyniku przeprowadzonych przez czasopismo „Competency and Emotional Intelligence” badań w latach 2006-2007 opracowano listę częstości występowania 23 różnych nazw kompetencji³⁶⁷, z czego z 49 struktur kompetencji badani wyróżnili w sumie aż 553 określeń kompetencji. Badania te potwierdzają, że najczęściej wskazywane przez respondentów nazwy kompetencji to umiejętności z obszaru interpersonalnego (orientacja zespołowa, komunikacja, zarządzanie ludźmi, ukierunkowanie na klienta) oraz orientacja na wyniki, rozwiązywanie problemów a także planowanie i organizacja³⁶⁸ (Tabela 11).

³⁶³ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 120.

³⁶⁴ W. Furmanek, *Kompetencje...*, s. 14.

³⁶⁵ J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbyisty...*, s. 89.

³⁶⁶ Tamże.

³⁶⁷ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 120-121.

³⁶⁸ Tamże, s. 120.

Tabela 11. Najczęściej wskazywane przez respondentów nazwy kompetencji

Lp.	% wskazań przez badanych	Nazwa kompetencji	Definicja kompetencji
1.	86	Orientacja zespołowa	Umiejętność współpracy i elastyczność wobec pozostałych członków zespołu, połączona z pełnym zrozumieniem swojej roli jako członka zespołu.
2.	73	Komunikacja	Umiejętność jasnego i przekonującego komunikowania się w sposób ustny lub na piśmie.
3.	67	Zarządzanie ludźmi	Umiejętność kierowania i dbania o rozwój pracowników oraz pozyskiwanie ich zaufania i współpracy w celu osiągnięcia rezultatów.
4.	65	Ukierunkowanie na klienta	Nieustająca dbałość o interesy klientów zewnętrznych i wewnętrznych, służąca zapewnieniu, aby ich życzenia, potrzeby i oczekiwania zostały zaspokojone co najmniej w 100%.
5.	59	Orientacja na wyniki	Chęć wykonania czynności w sposób odpowiedni, umiejętność wyznaczania i realizacji ambitnych celów, tworzenia własnego systemu pomiaru doskonałości oraz ciągłego poszukiwania sposobu poprawy wydajności.
6.	57	Rozwiązywanie problemów	Zdolność do analizy sytuacji, rozpoznawania problemów, identyfikowania najważniejszych kwestii, wyznaczania i oceny innych kierunków działania oraz opracowania logicznego, praktycznego i możliwego do przyjęcia rozwiązania.
7.	51	Planowanie i organizacja	Zdolność do podejmowania decyzji o kierunkach działania, zagwarantowana dostępnością zasobów niezbędnych do wdrożenia działania oraz planem pracy koniecznym do osiągnięcia określonego wyniku końcowego.
8.	49	Umiejętności techniczne	Wiedza, zrozumienie i znajomość tematu niezbędne do skutecznego wykonywania pracy.
8.	43	Przywództwo	Zdolność do inspirowania ludzi, aby dołożyli wszelkich starań w celu osiągnięcia pożądanego wyniku oraz do utrzymywania efektywnych stosunków z poszczególnymi osobami i zespołem jako całością.
10.	37	Świadomość biznesowa	Zdolność nieustannego wskazywania i odkrywania możliwości biznesowych, zrozumienia potrzeb biznesowych i priorytetów organizacji oraz ustawicznego poszukiwania metod usprawniających organizację.
11.	37	Podejmowanie decyzji	Zdolność do podejmowania mądrych i praktycznych decyzji, służących rozwiązaniu problemów i opartych na wnikliwej analizie oraz rozpoznaniu.
12.	33	Orientacja na zmiany	Umiejętność zarządzania zmianami i ich akceptowanie.
13.	33	Rozwój innych osób	Pragnienie i zdolność zadbania o rozwój członków zespołu poprzez zapewnienie im informacji zwrotnej, wsparcia, zachęty i coachingu.
14.	33	Wpływ i perswazja	Umiejętność przekonania innych do działania i wyrażania zgody.
15.	29	Inicjatywa	Zdolność do podjęcia niezależnych działań i do wzięcia odpowiedzialności za swoje działania.
16.	29	Umiejętności interpersonalne	Zdolność do tworzenia i utrzymania otwartych i konstruktywnych stosunków z innymi, do odpowiedniej reakcji na prośby oraz wrażliwość na ich potrzeby.
17.	29	Orientacja strategiczna	Zdolność do opracowania długoterminowej wizji kierunku, w jakim należy podążać w przyszłości.
18.	26	Kreatywność	Umiejętność kreowania nowych praktyk, koncepcji i pomysłów.
19.	26	Zarządzanie informacją	Zdolność do opracowywania i skutecznego wykorzystania informacji.
20.	24	Ukierunkowani na jakość	Skupienie się na ciągłym doskonaleniu jakości.
21.	24	Poczucie własnej wartości i asertywność	Wiara w siebie i obrona swoich praw.
22.	22	Rozwój własny	Zarządzanie własnym procesem uczenia się i rozwoju.
23.	20	Zarządzanie	Zarządzanie zasobami, ludźmi, programami i projektami.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 120-121

Jako szczególnie istotne kompetencje personalne zdaniem Paszkiewicz i Silskiej-Gembli³⁶⁹ są otwartość, poczucie wsparcia społecznego, wysoka samoocena i samoakceptacja, optymizm oraz poczucie humoru. W obszarze zawodowym zaś, za najważniejsze umiejętności w tej kategorii przyjmuje się elastyczność myślenia, gotowość do uczenia się, kreatywność, myślenie analityczne, samodzielność, radzenie sobie ze stresem i otwartość na zmiany³⁷⁰. Z kolei, najważniejsze kompetencje społeczne to umiejętności komunikacyjne, asertywność i motywowanie innych. Za szczególnie ważne na polu zawodowym uznaje się współpracę w zespole, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, kulturę osobistą, komunikatywność oraz relacje z klientami, współpracownikami i przełożonymi³⁷¹.

Coraz częściej badania naukowców³⁷² skoncentrowane są na kompetencjach kierowniczych występujących w świecie VUCA³⁷³ oraz kompetencjach 4K – XXI wieku³⁷⁴. Świat VUCA dynamicznie się zmienia, globalizuje, digitalizuje i wymaga od menedżerów szybkiego adoptowania się do przemian oraz bycia na bieżąco. Wymusza elastyczność w postępowaniu i nabywania nowych kompetencji. Zdaniem Nowakowskiej, „jeszcze nigdy przyrost wiedzy nie był tak szybki, przepływ informacji tak błyskawiczny a tempo zmian tak wielkie jak w obecnych czasach”³⁷⁵. Na dziesięć kompetencji przyszłości, które powinniśmy kształtować u siebie i u dzieci uwagę zwracają Michalska i Wojciechowska³⁷⁶. Ich zdaniem w obecnej sytuacji dynamicznie zmieniającego się otoczenia społeczno-gospodarczego, technologicznego i

³⁶⁹ A. Paszkiewicz, S. Silska-Gembka, *Rola kompetencji miękkich w pracy księgowego – wyniki badań empirycznych*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów” 2013, Nr 130, Warszawa, s. 105.

³⁷⁰ Tamże.

³⁷¹ Tamże.

³⁷² A. Piątkowska, *Przywództwo w świecie VUCA, Jak być skutecznym liderem w niepewnym środowisku*, Helion S.A., Gliwice, 2021; J. Ziarko, *Myślenie projektowe w kształceniu menedżerów dla systemów bezpieczeństwa funkcjonujących w środowisku VUCA*, [w:] W. Zakrzewski [i in.] (red.), *Edukacja w świecie VUCA, szanse, wyzwania, zagrożenia*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków, 2021, s. 247-263; A. Witek, *Kompetencje menedżerskie w świecie VUCA*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 106, s. 24-28.

³⁷³ Pojęcie VUCA narodziło się w latach 90 w środowisku wojskowym U.S. Army War Collage jako określenie sytuacji, która powstała po zakończeniu zimnej wojny. Określało ówczesną rzeczywistość, w której liderzy musieli podejmować decyzje charakteryzujące się: *Volatility* (zmiennością, ulotnością), *Uncertainty* (niepewnością), *Complexity* (złożonością) i *Ambiguity* (niejednoznacznością). Więcej w: A. Piątkowska, *Przywództwo w świecie VUCA...*; J. Ropski, *Bezpieczeństwo edukacji w świecie VUCA*, [w:] W. Zakrzewski [i in.] (red.), *Edukacja w świecie VUCA, szanse, wyzwania, zagrożenia*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków, 2021, s. 65; A. Witek, *Kompetencje menedżerskie w świecie VUCA...*, s. 24-28.

³⁷⁴ Wynikają z naszych zdolności uczenia się, myślenia i interakcji, a ich rozwijanie pozwala na dostosowanie się do świata i zachodzących w nim zmian. Model „4K” to: kreatywność, krytyczne myślenie, komunikacja i kooperacja. Czasami do tych czterech kompetencji dodawane są jeszcze trzy dodatkowe umiejętności: techniczne, rozwiązywania problemów i zarządzania informacjami. Więcej w: J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku...*, s. 122-123; V. Strauss, *Massachusetts professors protest highstakes standardized tests*, „The Washington Post Company” 2013, February, <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/02/22/massachusetts-professors-protest-high-stakes-standardized-tests/> [dostęp: 12.03.2024]

³⁷⁵ M. Nowakowska, *Bądź zmianą, którą chcesz widzieć w szkole – Jakie techniki i strategie sprawdzają się w świecie VUCA?*, „Głos Pedagogiczny” 2021(127), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań, s. 11-14.

³⁷⁶ J. Michalska, E. Wojciechowska, *10 Kompetencji przyszłości, które powinniśmy kształtować u dzieci i u siebie*, „Głos Pedagogiczny” 2023(143), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań, s. 44-48.

kulturalnego ważne są takie kompetencje jak: kreatywność, ciekawość, elastyczność i odporność, słuchanie i zadawanie pytań, kompetencje społeczne, przywództwo, umiejętności cyfrowe, korzystanie ze sztucznej inteligencji, dbałość o planetę i uczenie się³⁷⁷.

Podejście do kompetencji liderów w świecie VUCA odnaleźć można u Piątkowskiej³⁷⁸, która stoi na stanowisku, że „metodyki współczesnego zarządzania powoli zaczynają ewaluować z typowo procesowych w kierunku bardziej naturalnych, przystosowanych do dynamicznego i indywidualnego świata”³⁷⁹, w związku z czym w obecnych czasach zmienia się paradygmat przywództwa, a co za tym idzie – zmieniają się kompetencje poszukiwane u współczesnych liderów. Badaczka zaprezentowała 72 nazwy kompetencji liderów obecnych w świecie VUCA wraz z ich definicjami³⁸⁰. Do skutecznego zmierzenia się ze środowiskiem VUCA zdaniem innych badaczy niezbędne są następujące kompetencje menedżerskie: „elastyczność w obliczu zmian i szybka adaptacja, współpraca jako „wspólne przywództwo” oraz inteligencja emocjonalna i transformacja cyfrowa”³⁸¹. Natomiast w planowaniu poruszania się we współczesnym świecie, biorąc pod uwagę przechodzenie od zmienności do wizji, od niepewności do zrozumienia, od złożoności do jasności i od niejednoznaczności do adaptacji, kluczowymi kompetencjami są posiadanie wizji (świadome wybory, utrzymywanie strategii, trzymanie się długoterminowej perspektywy), zrozumienie (odczuwanie, refleksja, empatia, otwartość, ciekawość), jasność (intuicja, przecucie, opieranie się na doświadczeniu) także adaptacja (przystosowanie do nowych realiów, pewność siebie, otwartość na nowe realia, innowacyjność)³⁸².

W literaturze przedmiotu obecne są opisy koncepcji zarządzania kryzysowego, często pojęcia zamiennie używanego do zarządzania kryzysem. Zwraca się w nich uwagę na: podatność, odporność i adaptację oraz na fazy przeciwdziałania, przygotowania, reagowania i nadzoru (kontroli)³⁸³. Przeprowadzone badania wskazują, że kompetencje do zarządzania kryzysem są deficytowe³⁸⁴. Bugaj i Witek pokazują przeszkody, które spowalniają skuteczne

³⁷⁷ Tamże, s. 45-48.

³⁷⁸ A. Piątkowska, *Przywództwo w świecie VUCA...*, s. 174-253.

³⁷⁹ Tamże, s. 18.

³⁸⁰ Więcej tamże, s. 253-174.

³⁸¹ W. Zakrzewski [i in], (red.), *Edukacja w świecie VUCA, Charakterystyka środowiska bezpieczeństwa*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków, 2021, s. 11-12; A. Kozarkiewicz, A. Kabalska, *Kompetencje organizacyjne w otwartej gospodarce cyfrowej*, CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa, 2021, s. 95.

³⁸² D. Kaźmierczak, *Edukacja w świecie VUCA...*, s. 12-13; A. Witek, *Kompetencje menedżerskie w świecie VUCA...*, s. 27-28.

³⁸³ P. Tyrała, *Zarządzanie kryzysowe Ryzyko-Bezpieczeństwo-Obronność*, Adam Marszałek, Toruń, 2003, s. 266.

³⁸⁴ S. Kasiewicz, B. Lepczyński, P. Górski, *Zarządzanie ryzykiem jako wyzwanie strategiczne przedsiębiorstw w okresie globalnego kryzysu*, [w:] S. Kasiewicz (red.), *Zarządzanie ryzykiem jako wyzwanie strategiczne przedsiębiorstw w okresie globalnego kryzysu*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk, 2021, s. 95, http://bydgoszcz.pte.pl/pliki/2/1/IBnGR_Publikacja.pdf [dostęp 14.11.2022]

zarządzanie kryzysem, zaliczając do nich pasywną postawę menedżerów i główną barierę w zarządzaniu kryzysowym, którą okazuje się być „ich świadomość i niekompetencja, a nie tylko ograniczenia finansowe”³⁸⁵. Menedżerowie powinni zapobiegać kryzysom, powinni być przygotowani do przejmowania kontroli nad kryzysem, powinni odpowiednio reagować oraz potrafić usuwać skutki zaistniałej sytuacji kryzysowej³⁸⁶. Rakowska potwierdza opisywany stan rzeczy i wyraża opinię, że sytuacje kryzysowe są testem kompetencji menedżerskich podkreślając jeszcze, że menedżerowie obecnie powinni posiadać „inteligencję emocjonalną, umiejętność podejmowania trudnych, często szybkich decyzji, intuicyjne myślenie i umiejętność adaptacji do nowych warunków”³⁸⁷.

Menedżerowie w zarządzaniu kryzysem powinni przede wszystkim budować zaufanie w organizacji, nieustannie identyfikować miejsca potencjalnych zagrożeń w organizacji, umieć podejmować odważne działania i zdobywać wiedzę na podstawie wcześniejszych doświadczeń³⁸⁸. Sienkiewicz w zarządzaniu kryzysem podkreśla rolę pracy zespołowej, odpowiedzialności, samodzielności, odporności na stres, radzenia sobie z niepewnością i podejmowania ryzyka³⁸⁹. Dla Zakrzewskiej-Bielawskiej menedżerskie kompetencje szczególnie przydatne w sytuacjach kryzysowych to otwartość na nowe idee, mobilizacja w sytuacjach kryzysowych, nastawienie na sukces (zdecydowanie w działaniu i pewność siebie, odporność na stres, satysfakcja z kierowania oraz silna presja na osiągnięcie założonych celów i na karierę zawodową) a także skłonność do ryzyka³⁹⁰.

Sienkiewicz-Małyjurek stawia akcent na umiejętności identyfikacji, definiowania i rozwiązywania zawitych problemów, funkcjonowania w ciągle zmieniających się warunkach, oceny i zarządzania ryzykiem, współdziałania, odporności i wytrzymałości oraz właściwego komunikowania się³⁹¹. Rakowska reprezentuje stanowisko, że „odpowiednie planowanie na wypadek kryzysów, także takich, które jeszcze jest trudno sobie wyobrazić, powinno stać się ważnym zadaniem dla menedżerów”³⁹².

Cytowani wcześniej autorzy podkreślają także, że niezwykle rolę w rozwoju kadry kierowniczej do zarządzania kryzysem ogrywają wcześniejsze ich doświadczenia a także

³⁸⁵ J. Bugaj, A. Witek, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji menedżera do zarządzania kryzysem*, „Studia i Prace, Kolegium Zarządzania i Finansów” 2022, Zeszyt naukowy 184, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, s. 11.

³⁸⁶ Tamże.

³⁸⁷ A. Rakowska, *Kryzysowe przywództwo, czyli kompetencje menedżerskie niezbędne w trudnych czasach*, s. 15, <https://oamquarterly.polsl.pl/wp-content/uploads/2018/01/01-Rakowska-KN14.pdf> [dostęp: 14.11.2022]

³⁸⁸ E.J. James, *Leadership as (un) usual...*, s. 141-152.

³⁸⁹ Ł. Sienkiewicz, *Pożytkowanie pracowników w oparciu o kompetencje...*, s. 95-114.

³⁹⁰ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 87-88.

³⁹¹ Więcej w: K. Sienkiewicz-Małyjurek, *Skuteczne zarządzanie kryzysowe*. Wyd. popr., Difin, Warszawa, 2015.

³⁹² A. Rakowska, *Kryzysowe przywództwo...*, s. 7.

umiejętności uczenia się na błędach własnych oraz błędach innych ludzi. Prezentowane działania menedżerów w zarządzaniu kryzysem w organizacjach to: odpowiednie wczesne przygotowanie organizacji na wypadek wystąpienia potencjalnych zagrożeń; przemyślane planowanie działań; delegowanie odpowiedzialności dla członków zespołu zarządzania kryzysem oraz podziału uprawnień do wydawania odpowiednich decyzji i działań. Zatem, ważną i pożądaną cechą do zarządzania kryzysem jest umiejętność szybkiej adaptacji do obecnych warunków oraz odwaga do podejmowania trudnych, zazwyczaj niezrozumiałych dla innych decyzji. Ponadto, w literaturze przedmiotu często wskazuje się na fakt, że ważną rolę w rozwoju przywódców zarządzania kryzysem ogrywają wcześniejsze ich doświadczenia (szerokie ich spektrum) a także umiejętność uczenia się na błędach własnych oraz błędach innych osób.

Przegląd badań dotyczących kompetencji kierowniczych i pracowniczych pozwala stwierdzić, że zagadnienie to posiada charakter wieloaspektowy, a jego interpretacje zależą od przyjętych założeń teoretycznych oraz kontekstu organizacyjnego. Różnorodność sposobów opisywania, klasyfikowania i wartościowania kompetencji wskazuje na ich dynamiczny, relacyjny charakter oraz zmienność w zależności od uwarunkowań instytucjonalnych i kulturowych. Wnioski płynące z analizy literatury stanowią podstawę do dalszych badań empirycznych, ukierunkowanych na pogłębione rozpoznanie znaczenia i hierarchii kompetencji w praktyce zarządzania edukacyjnego.

W wyniku analizy wielu opracowań dotyczących kompetencji kluczowych można sformułować wniosek, że nie istnieje jedna uniwersalna definicja tego pojęcia. Bez względu na różnice w konceptualizacji i interpretacji omawianego terminu, zdecydowana większość ekspertów ukazuje jego cechy wspólne. Po pierwsze to coś ważne i korzystne dla jednostki i społeczeństwa, po drugie to coś, co umożliwia jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym jak i nieznanym otoczeniu.

3.4. Podziały i modele kompetencji w naukach o zarządzaniu i jakości

Sidor-Rządkowska rozróżnia kompetencje firmowe, fachowe (zawodowe) i społeczne³⁹³. Na kompetencje organizacji składają się przede wszystkim kompetencje zarządcze (kierownicze), kompetencje pracowników, kompetencje współpracowników (partnerów)

³⁹³ M. Sidor-Rządkowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników...*, s. 25-26.

związanych z firmą (konsultantów, projektantów, ekspertów), wiedza i pamięć zbiorowa, kompetencje przejęte z zewnątrz (przepływy kompetencji), kompetencje w sferze produktów i technologii, kompetencje społeczne związane ze współpracą w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym oraz etyką³⁹⁴. Termin pracowniczych kompetencji kluczowych występuje w kilku kontekstach. Kwiatkowski opisuje je jako kwalifikacje potrzebne do pracy zawodowej i pozazawodowej, które jednak nie ukierunkowują ani nie nadają uprawnień do wykonywania żadnego zawodu³⁹⁵. Bugaj wyróżnia kompetencje kluczowe organizacji i pracownika³⁹⁶. Kompetencje kluczowe pracownika mogą być traktowane równorzędnie z mocnymi stronami pracownika przydatnymi w jego pracy zawodowej³⁹⁷. Warto w tym miejscu podkreślić, że „kompetencje pracowników i kompetencje organizacji, mimo, że są wzajemnie powiązane, są jednak innymi zbiorami”³⁹⁸.

Za najbardziej użyteczny podział kompetencji Kubicka-Daab uznaje kompetencje podstawowe (wyróżnione dla wszystkich osób w danym zawodzie, np. lekarzy, prezesów zarządów), kompetencje specyficzne (przypisane do konkretnych stanowisk pracy bądź ról organizacyjnych, np. zdolności numeryczne księgowego)³⁹⁹. Dwa kryteria podziału kompetencji kluczowych przedstawia Sobocka-Szczapa, pierwszy jako najważniejsze dla organizacji jako całości (korporacyjne), danego pracownika, jak również konkretnego stanowiska, a drugi jako poznawcze (kognitywne), funkcjonalne, społeczne oraz metakompetencje⁴⁰⁰.

Armstrong podaje własny podział kompetencji i wyróżnia kompetencje behawioralne (określają oczekiwania dotyczące zachowań niezbędnych do uzyskania odpowiednich wyników w takich sferach jak, praca zespołowa, komunikacja, przywództwo i podejmowanie decyzji), techniczne (określają, co ludzie muszą wiedzieć i umieć zrobić, tu autor wskazuje na wiedzę i umiejętności) oraz NVQ/SNVQ (minimalne standardy przewidziane dla wykonywania wyznaczonych zadań i czynności, wyrażone w sposób, który umożliwia ich obserwację i ocenę

³⁹⁴ J. Kowal, M. Kowal, *Kompetencje*, Encyklopedia Zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Kompetencje> [dostęp 10.12.2021]

³⁹⁵ A. Bogaj, *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku o pracy – wyzwania i dylematy*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004, s. 21.

³⁹⁶ J. Bugaj, *Kluczowe kompetencje sprzedawcy...*, s. 40-41.

³⁹⁷ Tamże, s. 41.

³⁹⁸ T. Myjak, *Kompetencje pracowników w kontekście innowacyjności przedsiębiorstwa*, [w:] A. Jaki, M. Kowalik (red.), *Zarządzanie restrukturyzacją Modele – Zasoby – Procesy*, Dom Organizatora, Toruń, 2024, s. 83.

³⁹⁹ J. Kubicka-Drab, *Budowa modeli kompetencji*, [w:] *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkim*, A. Ludwiczyski (red.), Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa, 2002, s.242.

⁴⁰⁰ H. Sobocka-Szczapa, *Zarządzanie kompetencjami pracowników a kapitał intelektualny organizacji*, [w:] *Zmiana warunkiem sukcesu, doskonałość w kształtowaniu konkurencyjności przedsiębiorstwa*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2017, Nr 481, Wrocław, s. 110-111.

w celu ich poświadczenia – certyfikacji)⁴⁰¹. Cztery główne kategorie kompetencji na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnił Lamri, są to kompetencje techniczne, behawioralne i motywacyjne, poznawcze i obywatelskie⁴⁰². Zdaniem badacza współczesny świat zawodowy wymaga produktywności, skuteczności i efektywności, stąd autor za podstawę klasyfikacji kompetencji przyjął pojęcie wydajności mając na względzie osiągnięcie przez pracownika oczekiwanych rezultatów⁴⁰³.

Oleksyn proponuje kolejny podział kompetencji. Autor wyróżnia kompetencje: zarządcze (kierownicze), współpracowników (partnerów), wiedzy i pamięci zbiorowej, w sferze produktów i technologii, społeczne organizacji oraz uniwersalne, specyficzne i osobiste⁴⁰⁴. Podział na kompetencje jednopoziomowe i wielopoziomowe zaproponowali Whiddett i Hollyforde⁴⁰⁵. Jednopoziomowe dotyczą określania kompetencji w strukturach prostych (zbiór stanowisk pracy o bardzo podobnych wymaganiach behawioralnych), wielopoziomowe zaś dotyczą szerokiego zakresu stanowisk lub ról pracowniczych o różnych wymaganiach⁴⁰⁶.

Kompetencje kierownicze rozwija się przez całe życie. W perspektywie czasu stanowią podstawę kształcenia, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy i sąsiedztwie. Takie kompetencje uważa się za jednakowo ważne. Każda z nich przyczynia się do udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane. Aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Zdaniem Rady UE „takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych”⁴⁰⁷.

Współczesne zbiory kompetencji menedżerów zawierają kilkaset pozycji⁴⁰⁸. Menedżer, pomimo posiadanych specjalistycznych kwalifikacji (np. biochemik, fizjolog, chirurg), odpowiada za cały zespół i przewodzi mu na podstawie wiedzy i odpowiedzialności (nie

⁴⁰¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, str. 119-120.

⁴⁰² J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku...*, s. 87.

⁴⁰³ Tamże, s. 88.

⁴⁰⁴ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 30-39.

⁴⁰⁵ S. Whiddett, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi...*, 17-19.

⁴⁰⁶ Tamże.

⁴⁰⁷ Załącznik do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 189/01.

⁴⁰⁸ K. Szczepańska-Woszczyzna, *Kompetencje menedżerskie...*, s. 82.

zajmowanego stanowiska) a także właściwej komunikacji i decyzyjności⁴⁰⁹. Armstrong opracował listę kompetencji kluczowych menedżera i przedstawił je jako „pola zachowań”⁴¹⁰. W swoim studium wyróżnił trzy pola zachowań związanych z kompetencjami kluczowymi menedżerów i dla każdego z nich przyporządkował trzy kompetencje, do których następnie przyporządkował umiejętności, zdolności i postawy. Zbiór kluczowych kompetencji menedżerskich opracowanych przez Armstronga przedstawiono na rysunku 3.

Rysunek 2. Zbiór kluczowych kompetencji menedżerskich



Źródło: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 247

Dwie grupy kompetencji menedżerskich (podstawowe i specjalistyczne) wyróżnił Czekał⁴¹¹. Do kompetencji podstawowych zaliczył kompetencje ogólne, zawodowe i intelektualne natomiast za kompetencje specjalistyczne badacz uznał⁴¹²:

- 1) Menedżerskie (wynikające z certyfikatów i ukończonych szkoleń);
- 2) Informatyczne (wynikające ze znajomości systemów informatycznych);
- 3) Negocjacyjne (wynikające z uczestnictwa w negocjacjach);
- 4) Mediatorskie (wynikające ze współpracy i rozwiązywania konfliktów).

⁴⁰⁹ P.F. Drucker, *Praktyka zarządzania* wydanie drugie, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, 1998, s. 156.

⁴¹⁰ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, str. 247.

⁴¹¹ J. Czekał, *Metodyka diagnozy poziomu i struktury kompetencji kadry kierowniczej*, [w:] D. Lewicka, L. Zbiegien-Maciąg (red.), *Wyzwania dla współczesnych organizacji w warunkach konkurencyjnej gospodarki*, Wydawnictwo AGH, Kraków, 2010, s. 37.

⁴¹² J. Czekał, *Metodyka diagnozy poziomu i struktury kompetencji...*, s. 37.

Katza⁴¹³ podzielił kompetencje menedżerskie na trzy grupy: techniczne, interpersonalne (społeczne, pracy w zespole) i koncepcyjno-diagnostyczne. Inni badacze⁴¹⁴ rozszerzyli podział Katza dodając do jego modelu kolejne sześć umiejętności, jakie powinien posiadać każdy menedżer: analityczne, podejmowania decyzji, komunikacji, elastycznego dostosowywania się do złożonych i niejasnych sytuacji, radzenia sobie ze zmianą i administracyjne.

Autorską listę kompetencji kluczowych dla menedżerów (członków zarządów i dyrektorów zarządzających) przedstawił Oleksyn⁴¹⁵, który podzielił je na: kluczowe (najważniejsze), II rzędu (ważne) i III rzędu (uzupełniające). Jest to jedna z najszerzej przedstawionych koncepcji kompetencji kluczowych menedżerów w piśmiennictwie. Ich katalog przedstawia rysunek 4.

Rysunek 3. Podział kompetencji członków zarządów i dyrektorów zarządzających wg Oleksyna



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji...*, 162-163

Listę oczekiwanych podstawowych kompetencji ze strony organizacji od kandydatów na stanowiska kierownicze przedstawia Sienkiewicz⁴¹⁶. Są to: wiedza; praca zespołowa;

⁴¹³ R.L. Katz, *Skills of an effective administrator*, „Harvard Business review” 1995, Vol. 33, No. 1.

⁴¹⁴ T.O. Peterson, D.D. Van Fleet, *The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills*, „Management decision” 2004, Vol. 42, No. 10, s. 1297-1308.

⁴¹⁵ T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, wydanie III rozszerzone i zaktualizowane*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, 2014, s. 162-163.

⁴¹⁶ Ł. Sienkiewicz, *Pozyskiwanie pracowników w oparciu o kompetencje*, [w:] Ł. Sienkiewicz [i in.], *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2013, s. 102.

odpowiedzialność; samodzielność; komunikatywność; kreatywność; rozwiązywanie problemów; zarządzanie zespołem (motywowanie, organizowanie, planowanie, kontrolowanie); innowacyjność; odporność na stres; radzenie sobie z niepewnością; podejmowanie ryzyka⁴¹⁷. Natomiast na pytanie: *czy kwalifikacje zawodowe kierowników są wystarczające?* Respondenci biorący udział w badaniu udzielili odpowiedzi: tak (89,2%); nie (2,8%); nie wiem/trudno powiedzieć (8,0%)⁴¹⁸.

Dzieńdziora wskazuje na dwie ważne kompetencje, którymi powinni cechować się współcześni menedżerowie, są to uczciwość i zdolności przywódcze⁴¹⁹. Badaczka dodaje, że „od przyszłych menedżerów należy oczekiwać, że będą mieli umiejętność rozumienia przyczyn przebiegu procesów i zjawisk społecznych, analizowania ludzkich zachowań i ich motywów oraz społecznych konsekwencji podejmowanych przez siebie działań”⁴²⁰. W tym przypadku menedżer powinien na bieżąco kształtować umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, osobiście dbać o poszerzanie swoich kompetencji menedżerskich oraz wykazywać inicjatywę samorozwoju.

Szczepańska-Woszczyna opracowała katalog składowych kompetencji menedżerów oraz katalog tych kompetencji, które powinny mieć pozytywny wpływ na innowacyjność organizacji⁴²¹. W swoich badaniach potwierdziła przypuszczenie, że kompetencje kadry kierowniczej wspierające innowacje w organizacji są częścią profilu kompetencyjnego menedżera, czyli kompetencji menedżerskich. W profilu tym znalazły się takie kompetencje jak myślenie o przyszłości, diagnoza teraźniejszości, rozwiązywanie problemów, w tym szczególnie radzenie sobie ze zmianą. Do kompetencji operacyjnych i strategicznych autorka zaliczyła wiedzę branżową uzupełnioną ważnymi dla menedżera umiejętnościami twórczego rozwiązywania problemów, obserwacji rynku, myślenia strategicznego, wyznaczenia celów, zarządzania zespołem oraz uczenia się i rozwoju⁴²². Za równie istotne kompetencje badaczka uznała samoświadomość, pewność siebie, zdecydowanie, otwartość a także radzenie sobie ze zmianą⁴²³.

Oleksyn uważa, że osoby zarządzające powinny cechować się wyobraźnią organizacyjną, umiejętnościami kształtowania relacji, być jednocześnie politykami i dyplomatai i posiadać

⁴¹⁷ Tamże.

⁴¹⁸ Tamże, s. 129. Więcej wyników badań dotyczących kompetencji jako podstawy zarządzania ZZL: tamże, s. 53-188.

⁴¹⁹ J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbyisty...*, s. 74.

⁴²⁰ Tamże.

⁴²¹ K. Szczepańska-Woszczyna, *Kompetencje menedżerskie...*, s. 225.

⁴²² Tamże, s. 224-228.

⁴²³ Więcej wyników badań: tamże.

umiejętność doboru odpowiednich ludzi na odpowiednie miejsca wykonywania powierzonych zadań⁴²⁴. Badacz dodaje, że ponadto menedżerowie powinni znać się na organizacji (w tym na ludziach, procesach, strukturach, kulturze, historii firmy, klientach, mocnych i słabych stronach organizacji), oraz powinni posiadać wyraziste przywództwo⁴²⁵ (łączone z odwagą, stanowczością i życzliwością)⁴²⁶.

Według Armstronga i Taylora⁴²⁷, przywódcy powinni charakteryzować się następującymi kompetencjami⁴²⁸:

- 1) Zdolnością do inspirowania ludzi, by dołożyli wszelkich starań w celu osiągnięcia pożądanego wyniku oraz do utrzymywania efektywnych stosunków z poszczególnymi osobami i zespołem jako całością;
- 2) Umiejętnością rozwiązywania problemów jako zdolność analizy sytuacji, rozpoznawania problemów, wskazywania najważniejszych kwestii, wyznaczania i oceny innych kierunków działania oraz opracowania logicznego, praktycznego i możliwego do przyjęcia rozwiązania;
- 3) Pracą zespołową jako umiejętnością współpracy i elastycznością wobec pozostałych członków zespołu, połączoną z pełnym zrozumieniem własnej roli jako członka zespołu.

W ostatnim czasie następują dynamiczne zmiany cyfrowe⁴²⁹. Nasilają się takie procesy jak digitalizacja, cyfryzacja i wirtualizacja, które z roku na rok poszerzają się oraz pogłębiają w skali lokalnej i globalnej. Zmiana wymusiła od menedżerów kształtowania nowych kompetencji w tym obszarze. Specjalną rolą lidera zarządzającego pracownikami w czasie kryzysu w pracy zdalnej jest między innymi bycie twórcą technologii, innowacyjnym przekąźnikiem informacji oraz opiekunem pracowników (ang. *sensemarker*)⁴³⁰. Badając kompetencje komunikacyjne liderów w czasie pandemii odnotowano również, że liderzy muszą zachowywać spokój i dawać przykład pozostałym członkom zespołu, muszą komunikować się

⁴²⁴ Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, wydanie III rozszerzone...*, s. 162.

⁴²⁵ W 2016 r. Ivanowa z Instytutu Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie przeprowadziła w Polsce badania, których celem było zebranie opinii podwładnych na temat zachowań ich przełożonych w odniesieniu do zarządzania pracownikami. Respondenci mieli za zadanie ocenić swoich przełożonych w trzech obszarach pozytywnego przywództwa: orientacja na rozpoznawanie i wykorzystanie szans, nadziei oraz optymizmu działania i zaufania między przywódcą a pracownikami. Więcej w: A. Ivanowa, *Pozytywne przywództwo w polskich organizacjach*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2018/1, s. 136-206.

⁴²⁶ Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, wydanie III rozszerzone...*, s. 162.

⁴²⁷ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 121.

⁴²⁸ Tamże.

⁴²⁹ A. Kozarkiewicz, *Kompetencje organizacyjne w otwartej gospodarce cyfrowej...*, s. 49-56.

⁴³⁰ K.M. Dirani [i in.], *Leadership competencies and the essential role of human resource development in Times of crisis: A response to COVID-19 pandemic*, „Human Resource Development International” 2020, 23(4), s. 380-393, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13678868.2020.1780078> [dostęp: 10.02.2023]

w sposób uczciwy i przejrzysty oraz muszą pomagać pracownikom⁴³¹. Feitosa i Salas⁴³² wskazali cztery kluczowe obszary, na których menedżerowie powinni się skupić w zarządzaniu wirtualnej rzeczywistości. Są to: monitorowanie zaufania, wzmocnienie więzi między pracownikami i budowanie bezpieczeństwa psychicznego wraz systematyczną oceną pracy zespołowej⁴³³.

W wyniku przeprowadzonych badań dotyczących kompetencji menedżerów organizacji wirtualnych dokonano analizy porównawczej kompetencji ich menedżerów z kompetencjami menedżerów organizacji tradycyjnych⁴³⁴. Naukowcy opracowali unikalny zestaw kompetencji, jakie posiadają członkowie organizacji, a w szczególności ich menedżerowie⁴³⁵. W zaproponowanym zestawieniu wyodrębniono trzy grupy kompetencji (techniczne, poznawcze i społeczne) wraz z przypisanymi do nich innymi kompetencjami wchodzącymi w skład danej grupy⁴³⁶. Do kompetencji technicznych zaliczono rozwiązywanie złożonych problemów oraz wykorzystanie metod i narzędzi informatycznych. Do poznawczych przypisano logiczne myślenie, analizowanie informacji, kreatywność, innowacyjność, empatię, umiejętność słuchania i rozwiniętą inteligencję emocjonalną, natomiast do społecznych zaliczono kompetencje międzykulturowe, inteligencję społeczną, przywództwo, wirtualną współpracę oraz umiejętności pracy zespołowej⁴³⁷. Badacze stwierdzili, że kompetencje techniczne menedżerów są istotne. Na znaczeniu zyskują również kompetencje personalne (poznawcze) oraz grupowe (społeczne). Umiejętności pracy zespołowej, logicznego myślenia i analizowania informacji oraz rozwiązywania złożonych problemów, które badacze identyfikują jako „kluczowe, umożliwiające menedżerom mierzenie się z wyzwaniami współczesnego świata związanymi z digitalizacją, zatarciem granic czy zmianami pokoleniowymi”⁴³⁸. Z powyższym stanowiskiem zgadza się Piwowar-Sulej, która dodatkowo akcentuje potrzebę rozwoju kompetencji cyfrowych po okresie pandemii COVID-19, przy uwzględnieniu aktualnego

⁴³¹ Tamże.

⁴³² J. Feitosa, E. Salas, *Today's virtual teams: Adapting lessons learned to the pandemic context*, „Organizational Dynamics” 2020, https://www.researchgate.net/publication/354628939_Something_Old_or_Something_New_An_Empirical_Study_on_the_Instant_Adjustment_to_Virtual_Teamwork_During_COVID-19 [dostęp: 12.04.2025]

⁴³³ Tamże.

⁴³⁴ C. Zając, K. Prokopowicz, *Kompetencje menadżerów organizacji wirtualnej*, [w:] J. Tabor-Błażewicz, H. Rachoń (red.), *Wyzwania kierowania ludźmi w systemie hybrydowej organizacji pracy*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 2022, str. 59-69.

⁴³⁵ Tamże.

⁴³⁶ Tamże.

⁴³⁷ Tamże.

⁴³⁸ Tamże, s. 68.

poziomu umiejętności pracowników a także biorąc pod uwagę przyszłe wyzwania związane z pracą zdalną⁴³⁹.

Sytuacja związana z COVID-19 znacznie wpłynęła na zmianę oczekiwań wobec kadry menedżerskiej zarządzającej zespołami w warunkach wirtualnych. Piwowar-Sulej twierdzi, że „Konserwatywne podejście do przywództwa, polegające na hierarchicznym i autokratycznym zarządzaniu, nie wystarczy, aby skutecznie radzić sobie z pojawiającymi się zagrożeniami i niestabilnymi okolicznościami”⁴⁴⁰. Zdaniem badaczki konieczne jest, zwłaszcza w przypadku zarządzania grupą osób w pełni pracujących zdalnie, posiadanie kompetencji zarządzania zespołami rozproszonymi, a tego typu zespoły powinny opierać swoją pracę na wzmacnianiu wymiany wiedzy pomiędzy ich członkami, gdyż jest to podstawa do skutecznego funkcjonowania. Kompetencje menedżerskie powinny znajdować odzwierciedlenie przede wszystkim w motywacji, zachowaniu i wynikach osiąganych przez pracowników, dlatego konieczne i ważne jest budowanie umiejętności właściwego zarządzania ludźmi w nowej sytuacji⁴⁴¹. Jak wynika z cytowanej literatury przedmiotu, takie kompetencje są przydatne nie tylko w czasie pandemii, lecz podczas zarządzania kryzysami w ogóle.

Wcześniej przedstawione zestawienie różnic pomiędzy kluczowymi kompetencjami zarządczymi a kluczowymi kompetencjami pracowniczymi opracowanymi w oparciu o budowanie przewagi konkurencyjnej w poszczególnych fazach rozwoju organizacji modelu L.E. Greinera⁴⁴² wskazuje, że:

- 1) We wszystkich pięciu fazach rozwoju organizacji, kluczowych kompetencji pracowniczych jest mniej od kompetencji zarządczych;
- 2) W dwóch etapach (rozwoju przez wytyczne i rozwoju przez koordynację) w stosunku do kilku kompetencji zarządczych wymienia się tylko jedną kompetencję pracowniczą⁴⁴³.

Przetrwanie kryzysu związanego z zarządzaniem (przywództwem) warunkuje dalsze istnienie organizacji, zaś podjęcie odpowiednio kreatywnych działań umożliwia dalszy rozwój organizacji, głównie dzięki doskonaleniu i rozbudowywaniu systemu zarządzania i większej

⁴³⁹ K. Piwowar-Sulej, *Praktyki szkoleniowe w kontekście pandemii COVID-19 – wyniki badań empirycznych*, [w:] J. Tabor-Błazewicz, H. Rachoń (red.), *Wyzwania kierowania ludźmi w systemie hybrydowej organizacji pracy*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 2022, str. 87.

⁴⁴⁰ Tamże, s. 88.

⁴⁴¹ Tamże, s. 85-93.

⁴⁴² M. Czarnecki, M. Rajchelt, *Kluczowe kompetencje zarządcze i pracownicze w kontekście faz rozwoju organizacji*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 359, s. 61-62.

⁴⁴³ Szczegółowe zestawienie kluczowych kompetencji zarządczych i pracowniczych w kontekście faz rozwoju organizacji wg Greinera przedstawiono w Tabeli 16. Więcej w: M. Czarnecki, *Kluczowe kompetencje zarządcze i pracownicze...*, s. 61-62.

formalizacji⁴⁴⁴. Tak naprawdę menedżer nie jest w stanie przeciwdziałać wszystkim możliwym kryzysom w organizacji, ale może być przygotowany do zminimalizowania ich skutków. Aby ten cel osiągnąć, cytowani badacze zgadzają się, że kluczowe w tym celu są identyfikacja i analiza wszelkich potencjalnych zagrożeń, ocena ryzyka ich wystąpienia oraz odpowiednie planowanie i przygotowanie stosownych działań prewencyjnych.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w zarządzaniu kryzysem niezwykle ważne są umiejętności do właściwej, jasnej komunikacji, zarządzania zespołem (planowanie, organizowanie, kierowanie ludźmi, delegowanie, kontrola), wyciągania wniosków z własnych doświadczeń (a także innych osób), koordynacji wielu zadań naraz (szybkie, rozsądne, skuteczne i kompleksowe działanie), strategicznego myślenia, szybkiego podejmowania decyzji (także tych trudnych), szybkiej adaptacji do trudnych warunków pracy, bycia elastycznym w różnych sytuacjach, właściwego reagowania na ogromne obciążenie i stres a także podejmowania ryzyka. Menedżer zarządzający kryzysem to także odważny, dzielny, stanowczy, pełny energii i dynamizmu działania przywódca. Charakteryzują go takie cechy jak życzliwość wobec współpracowników, kreatywność, innowacyjność, odpowiedzialność, słowność i wiarygodność. Cechy przywódcy odnajdujemy u Busha⁴⁴⁵, wg którego to cechy partycypujące, rozłożone, transformatywne i deliberatywne. Osoby zarządzające kryzysem w przedsiębiorstwie muszą wykazywać się pewną elastycznością zarówno w analizowaniu zaistniałej sytuacji jak i podejmowaniu odpowiednich decyzji.

Koncepcję rezyliencji⁴⁴⁶ (ang. *resilience*), jako modelu kompetencji menedżerskiej do zarządzania kryzysem przedstawiają Bugaj i Witek. W zarządzaniu rezyliencja oznacza cechę systemu i organizacji, która jest właśnie wynikiem skutecznego zarządzania w kryzysie a w odniesieniu do menedżera może być traktowana jako cecha osobowości, mechanizm pozwalający przetrwać sytuacje kryzysowe oraz jako zagregowana kompetencja⁴⁴⁷. W zarządzaniu kryzysem przez menedżerów rezyliencja może być traktowana również jako zbiór unikatowych umiejętności i cech menedżera, które umożliwią poradzenie sobie z sytuacją

⁴⁴⁴ R. Lessem, *Global Management Principles...*, s.100.

⁴⁴⁵ T. Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*, Sage, London, 2011.

⁴⁴⁶ J. Bugaj, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji...*, s. 14.

⁴⁴⁷ Więcej w: tamże, s. 11-15; J. Bugaj, A. Witek, *Rezyliencja jako kompetencja dyrektora szkoły do zarządzania kryzysem w placówce oświatowej*, „Przegląd Organizacji” 2024, Nr 1(1000), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa (TNOiK), Warszawa, s. 74; A. Witek, J.M. Bugaj, *The Relationship Between Resilience and Crisis Management Based on a Bibliometric Analysis*, [w:] A. Jabłoński, M. Jabłoński, (red.), *Climate Changing Processes*, CRC Press, Boca Raton, 2025, s. 53-63.

kryzysu⁴⁴⁸. Badacze do kompetencji kluczowych menedżerów do zarządzania kryzysem zaliczyli: wiedzę, doświadczenie, zarządzanie zespołem, komunikatywność, profesjonalizm w zarządzaniu, elastyczność w podejściu do problemu, umiejętność podejmowania ryzyka, decyzyjność, odpowiedzialność, adaptację do trudnych warunków działania, mobilizację w warunkach kryzysu oraz ocenę i zarządzanie ryzykiem⁴⁴⁹. Z kolei kompetencje II rzędu to: planowanie, organizowanie, współdziałanie, delegowanie, kontrola, przywództwo, dzielność, odwaga, stanowczość, koordynacja wielu zadań w tym samym czasie, odporność, wytrzymałość, kreatywność, innowacyjność, energia, dynamizm do działania, motywacja, otwartość, obiektywizm i etyczne postępowanie. Kompetencje III rzędu to: witalność, dobra forma psychofizyczna, siła charakteru, uważność, wiara w siebie, spokój, panowanie nad emocjami i lękiem, pokonywanie napięcia, niepokoju i stresu, wewnętrzna siła do walki z przeciwnościami, zdolność do odzyskiwania utraconych sił, odporność na działanie czynników szkodliwych, adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć.

W literaturze przedmiotu nie ma wielu opracowań dotyczących kompetencji menedżerów do zarządzania kryzysem. Nie ma również jasnej odpowiedzi na pytanie: *Jakie kompetencje powinien posiadać menedżer do zarządzania kryzysem?* Jak wskazują Bugaj i Witek⁴⁵⁰, dotychczasowe opisy na temat zarządzania kryzysem najczęściej dotyczą:

- 1) Założeń dotyczących sprawnego działania;
- 2) Wytycznych co do sposobów postępowania;
- 3) Innych efektywnych działań osób zarządzających i całych organizacji w wymiarach operacyjnym i strategicznym w sytuacji kryzysu w przedsiębiorstwie lub danej organizacji.

Model kompetencji definiowany jest jako opracowana pisemna charakterystyka kompetencji koniecznych dla osiągnięcia w pełni satysfakcjonujących lub wzorcowych rezultatów w pracy na danym stanowisku, w danym zespole, dziale, oddziale, przedsiębiorstwie czy organizacji⁴⁵¹. To także posiadany przez zatrudnioną osobę lub wymagany na konkretnym stanowisku pracy zestaw najistotniejszych kompetencji (wraz z ich poziomem spełnienia)⁴⁵². Jako zbiór kompetencji wymaganych przez pracowników, pogrupowanych w zestawy dla

⁴⁴⁸ J. Bugaj, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji...*, s. 11-15; J. Bugaj, A. Witek, *Rezyliencja jako kompetencja dyrektora szkoły do zarządzania kryzysem w placówce oświatowej*, s. 71-74; A. Witek, J.M. Bugaj, *The Relationship Between Resilience and Crisis Management ...*, s. 53-63.

⁴⁴⁹ J. Bugaj, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji...*, s. 14.

⁴⁵⁰ J. Bugaj, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji...*, s. 13.

⁴⁵¹ D.D. Dubois, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 40-41.

⁴⁵² A. Szczesna, T. Rostkowski, *Zarządzanie kompetencjami*, [w:] T. Rostkowski (red.), *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Difin, Warszawa 2004, str. 58.

poszczególnych ról organizacyjnych (profile kompetencyjne) model kompetencji definiuje Bugaj⁴⁵³. Jej zdaniem to „pisemna charakterystyka kompetencji wymaganych do osiągnięcia wyników/działań określonych na danym stanowisku w danym zespole lub organizacji”⁴⁵⁴.

Głównym celem opracowywania modeli kompetencji dla danego stanowiska lub organizacji jest kompleksowe wykonanie wyznaczonych zadań i w konsekwencji osiągnięcie sukcesu. Zdaniem Dołęgowskiej-Kowalskiej model kompetencji powinien wspierać realizację strategii oraz zapewniać spójność kultury organizacyjnej, to niekiedy 3–4 kluczowe zachowania, które mówią o tym, jakich pracowników dane przedsiębiorstwo poszukuje⁴⁵⁵. W celu utworzenia modelu kompetencji stanowiska, zespołu lub organizacji istotnym wydaje się branie pod uwagę różnic, które wynikają z ich odmiennego charakteru, ograniczeń, preferencji, procedur, wartości, celów biznesowych i przyczyn wykorzystania tychże kompetencji w poszczególnych organizacjach⁴⁵⁶. Model kompetencji często mylony jest z pojęciem profilu kompetencji⁴⁵⁷. Model kompetencji powinien być rozumiany jako zbiór wszystkich kompetencji wymaganych od pracowników danej organizacji, pogrupowanych w odpowiednie zestawienia dla poszczególnych stanowisk lub ról organizacyjnych. Właśnie te zestawienia noszą miano profili kompetencyjnych.

Jurek⁴⁵⁸ przedstawia wytyczne zawierające podstawowe definicje oraz założenia metodologiczne do opracowania modelu kompetencji. Za elementy opisu modelu kompetencji badacz uznał: definicję, katalog, cele zajmowania się kompetencjami, rozwój kompetencji i źródło informacji na ich temat⁴⁵⁹. W celu utworzenia modelu kompetencji należy do każdego elementu (zagadnienia) postawić pytanie i udzielić na nie odpowiedzi. Najczęściej stawiane pytania podczas budowy modelu kompetencji⁴⁶⁰:

- 1) Jak definiujemy i opisujemy kompetencje zawodowe?
- 2) Z jakich kategorii składają się kompetencje?

⁴⁵³ J. Bugaj, *Kształcenie pracowników administracji publicznej*, [w:] I. Stańczyk (red.), *Zarządzanie kompetencjami w sektorze publicznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2017, s. 53.

⁴⁵⁴ Tamże.

⁴⁵⁵ A. Dołęgowska-Kowalska, *Model kompetencji – rzeczywista korzyść czy zbędna praktyka?*, „HR Business Partner, Praktyczny magazyn dla profesjonalistów HR” 2019, Nr 12, <https://hrbusinesspartner.pl/arttykul/model-kompetencji-rzeczywista-korzysc-czy-zbedna-praktyka> [dostęp: 21.11.2022]

⁴⁵⁶ D.D. Dubios, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, s. 41.

⁴⁵⁷ To narzędzie, które pozwala wykorzystać kompetencje w ZZL. Więcej w: Ł. Sienkiewicz, *Badanie empiryczne – założenia i wyniki...*, s. 81. To także kompetencyjny opis stanowiska, zawierający informacje na temat oczekiwanego poziomu kompetentnego działania, które zapewnia osiąganie realizowanych na stanowisku celów. Więcej w: P. Jurek, *Metody pomiaru kompetencji zawodowych*, „Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego” 2012, Nr 54, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, s. 59.

⁴⁵⁸ Tamże.

⁴⁵⁹ Tamże.

⁴⁶⁰ Tamże.

- 3) Jaki jest sposób identyfikacji kompetencji?
- 4) Ile jest kompetencji? Czy jest to lista zamknięta, czy otwarta? Jeżeli otwarta to jakie są zasady dopisywania nowych kompetencji?
- 5) W jakim celu stosowane są opisy kompetencji?
- 6) W jaki sposób i na ilu poziomach przejawiają się kompetencje? W jaki sposób mierzony jest poziom przyswojenia poszczególnych kompetencji?
- 7) Czy kompetencje podlegają rozwojowi? Jakiego typu działania można lub należy podjąć w celu podwyższenia poziomu kompetentnego działania?
- 8) W jakich opracowaniach osoby mogą zetknąć się z informacjami na temat opisów kompetencji, ich funkcji oraz – co najważniejsze – oczekiwań stawianych na zajmowanych przez nie stanowiskach.

Wśród najczęściej wymienianych kategorii cech w różnych zintegrowanych modelach kompetencji Czapla wylicza umiejętności techniczne, obszary wiedzy, preferowane zachowania, cechy osobiste, dane biograficzne, osiągnięte wyniki oraz najważniejsze doświadczenia⁴⁶¹. Następnie, z tych kategorii autor wyróżnia dwie zasadnicze grupy przyczyn i skutków i udowadnia, że operacjonalizacja danej kompetencji przejawia się poprzez jego gotowość do działania oraz w umiejętnościach do zrobienia danego zadania⁴⁶². Badacz dalej opisuje kompetencje na pięciostopniowej skali, gdzie kolejne ich poziomy to elementarny, podstawowy, zaawansowany, profesjonalny i ekspercki⁴⁶³. W przywoływanym ujęciu ostatniego poziomu łatwo rozpoznać obszary, w jakich człowiek kieruje się wskazanymi kompetencjami. Przede wszystkim to praca na konkretnym stanowisku a także umiejętności i oczekiwane postawy człowieka, których wystąpienie oznacza spełnienie danych wymagań⁴⁶⁴.

Pocztowski i Miś uważają, że warto jest podejmować próby tworzenia idealnego profilu, portfela lub wzorca kompetencji, na których podstawie można dokonywać identyfikacji swoistej luki kompetencyjnej oraz podejmować działania ukierunkowane na jej minimalizację w określonym czasie⁴⁶⁵. Przykładem może być opracowany i wdrożony model kompetencji wykorzystywany właśnie na etapie doboru pracowników na dane stanowiska pracy⁴⁶⁶, lub

⁴⁶¹ T.P. Czapla, *Zintegrowany model kompetencji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica” 2010, Nr 234, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 205-210.

⁴⁶² Tamże, s. 208-210.

⁴⁶³ Tamże, s. 209-210.

⁴⁶⁴ Tamże.

⁴⁶⁵ A. Pocztowski, A. Miś, *Modelowanie kompetencji kierowniczych w aspekcie kreowania kapitału ludzkiego w organizacji*, [w:] B. Kozuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2000, str. 71.

⁴⁶⁶ Więcej w: M. Wojtas-Klima, *Istota tworzenia modeli kompetencji w przeprowadzaniu efektywnej rekrutacji i selekcji pracowników*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i zarządzanie” 2014, Nr 72.

model kompetencji menedżerskich do zarządzania kryzysem zaproponowany przez Bugaj i Witek, który zawiera w swojej strukturze rezyliencję⁴⁶⁷.

W koncepcję tworzenia modeli kompetencji dla danego zawodu wpisuje się przedstawiony przez Dzieńdziorę model kompetencji współczesnego lobbysty, który został opracowany na podstawie uzyskanych przez nią wyników badań⁴⁶⁸. W swojej pracy autorka prezentuje model intencjonalny kompetencji współczesnego lobbysty i warunki jego implementacji do praktyki⁴⁶⁹. Holistyczny model kompetencji profesjonalnych, który obejmuje pięć powiązanych ze sobą elementów opracowali Cheetham i Chivers⁴⁷⁰. Model ten obejmuje kompetencje poznawcze, w tym zarówno wiedzę ogólną, podstawową jak i wiedzę nieformalną, ukrytą, zdobywaną przez doświadczenie, kompetencje funkcjonalne oraz kompetencje osobiste, kompetencje etyczne i metakompetencje, obejmujące zdolności do radzenia sobie z niepewnością⁴⁷¹.

Model zawierający dwanaście kompetencji menedżerskich poszukiwanych w świecie VUCA przedstawił Witek⁴⁷². W zaproponowanym modelu odnaleźć można: umiejętność organizacji pracy, zręczność organizacyjną, komunikację, współpracę z zespołem i budowanie efektywnych zespołów, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność radzenia sobie z kompleksowością zadań, umiejętność delegowania, odporność psychiczną, umiejętność zarządzania konfliktami, zdolność do zarządzania relacjami z interesariuszami, asertywność i inteligencję emocjonalną⁴⁷³. W modelu kompetencji silnego lidera⁴⁷⁴ występują takie kompetencje jak: posiadanie odpowiednich predyspozycji menedżerskich, inspirowanie innych do działania, reprezentowanie kreatywnego przywództwa, umiejętność współpracy zespołowej nastawionej na osiąganie wysokich wyników, perswazja, wywieranie wpływu, nadawanie kierunku działania (nakreślanie wizji), umiejętność podejmowania decyzji biznesowych, które przekładają się na pozytywne wyniki finansowe, krytyczne myślenie, umiejętność rozwoju pracowników w celu uzyskania przewagi konkurencyjnej oraz zdolność do odkrywania i rozwijania talentów⁴⁷⁵.

⁴⁶⁷ Więcej w: J. Bugaj, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji...*, s. 14-17.

⁴⁶⁸ J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbysty...*.

⁴⁶⁹ Więcej w: tamże, s. 285-307.

⁴⁷⁰ G. Geetham, G. Chivers, *Towards a holistic model of professional competence*, „Journal of European Industrial Training” 1996, Vol. 20, No. 5, s. 20-30, <https://doi.org/10.1108/03090599610119692> [dostęp: 10.02.2023]

⁴⁷¹ Tamże.

⁴⁷² A. Witek, *Kompetencje menedżerskie w świecie VUCA...*, s. 24-28

⁴⁷³ Tamże, s. 26-28.

⁴⁷⁴ A. Derler, M. Knight, J. Crump, *A portrait of the digital leader: Deloitte viewpoint*, „Deloitte Development” 2018, LLC, s. 4, <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/human-capital/us-leadership-capability-modeling.pdf> [dostęp: 20.02.2024]

⁴⁷⁵ Tamże.

W 2015 r. uruchomiono projekt mający na celu opracowanie kompleksowego, spójnego z misją modelu kompetencyjnego menedżerów i pracowników Unesco⁴⁷⁶. Jego celem było jasne sformułowanie oczekiwanych standardów ich zachowań. Ramy modelu kompetencji zawierają wykaz zachowań, umiejętności i postaw, które prowadzą do skutecznego działania i składają się z trzech elementów⁴⁷⁷:

- 1) Podstawowe wartości, czyli wspólne zasady i przekonania, które jednoczą wszystkich pracowników;
- 2) Kompetencje podstawowe stanowiące zbiór powiązanej wiedzy, umiejętności i zdolności, które skutkują podstawowymi zachowaniami, jakich oczekuje się od osób pracujących dla organizacji;
- 3) Kompetencje menadżerskie, które dotyczą kadry zarządzającej na różnych poziomach.

Opracowany model kompetencji stanowił między innymi podstawę profilowania stanowisk pracy, rekrutacji, zarządzania wydajnością organizacji, nabywania wiedzy oraz rozwoju kariery menedżerów i pracowników Unesco.

W 2024 r. przygotowano model kompetencji dyrektora SP, który może być wykorzystywany podczas rekrutacji kandydatów na to stanowisko oraz może być pomocny w procesie przeprowadzania przez organy prowadzące konkursów na dyrektora szkoły⁴⁷⁸. W jego zbiorze umieszczono osiem kompetencji głównych, najczęściej wskazywanych przez respondentów i spotykanych w literaturze przedmiotu, wraz z ich krótkim opisem (umiejętność planowania i organizacji pracy szkoły, kompetencje interpersonalne, odpowiednie reagowanie na wiele bodźców występujących w tym samym czasie, kierowanie pracownikami, umiejętności przywódcze, techniczne, orientacja zespołowa i zarządzanie zmianą)⁴⁷⁹. Jako narzędzie „zaproporowany model mapuje umiejętności, wiedzę i zachowania potrzebne do odniesienia sukcesu w roli dyrektora szkoły”⁴⁸⁰. Może być traktowany jako ramy, które identyfikują i definiują kluczowe umiejętności, wiedzę, zachowania i atrybuty wymagane do skutecznego zarządzania SP⁴⁸¹.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można modele kompetencji różniące się od siebie doбором kompetencji kluczowych dla danego stanowiska. Na przykład model kompetencji zawodowych:

⁴⁷⁶ UNESCO Competency Framework „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” 2015, https://en.unesco.org/sites/default/files/competency_framework_e.pdf [dostęp: 21.02.2024]

⁴⁷⁷ Tamże.

⁴⁷⁸ A. Witek, *Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej...*, s. 215.

⁴⁷⁹ Tamże, s. 214-215.

⁴⁸⁰ Tamże, s. 215.

⁴⁸¹ Tamże.

- 1) Dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem może różnić się od innych modeli kompetencji do zarządzania kryzysem (np. dyrektora szpitala powiatowego, menedżera przedsiębiorstwa produkującego samochody osobowe czy menedżera banku);
- 2) Dyrektora SP Montessori zlokalizowanej w dużym mieście może różnić się od modelu kompetencji dyrektora małej wiejskiej SP;
- 3) Dyrektora SP specjalnej może różnić się od modelu kompetencji dyrektora szkoły muzycznej.

Stąd przyjmuje się, że:

- 1) Model kompetencji to zbiór kompetencji szczególnie istotnych dla funkcjonowania danej organizacji, która go wypracowała i stosuje;
- 2) Modele kompetencji różnych stanowisk w różnych organizacjach mogą różnić się od siebie;
- 3) Modele kompetencji podobnych stanowisk menedżerskich w różnych organizacjach mogą być do siebie podobne.

Podsumowując, w praktyce model kompetencji to zbiór wiedzy, umiejętności, postaw i wartości wykorzystywany w kierowaniu ludźmi w organizacjach a także w planowaniu kariery osób⁴⁸². Może być uniwersalny, czyli możliwy do zastosowania w różnych organizacjach lub „szyty na miarę”, czyli stworzony dla konkretnej firmy lub instytucji⁴⁸³.

3.5. Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej

Tematyką kompetencji dyrektora szkoły zajmowało się wielu badaczy przywództwa edukacyjnego⁴⁸⁴. Odnaleźć je można także w prawie oświatowym⁴⁸⁵. Sergiovanni klasyfikuje

⁴⁸² Więcej w: P. Jurek, *Metody pomiaru kompetencji zawodowych...*, s. 57-59.

⁴⁸³ Więcej tamże.

⁴⁸⁴ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*; T. Davies, D. Martin, *Przywództwo i zarządzanie w edukacji wobec globalnych przemian*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014, s. 35-37; A. Arkusińska, I. Lachowicz, *Ewaluacja zewnętrzna – co każdy dyrektor wiedzieć powinien*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012, s. 210-217; U. Hammerschmidt, *Wspieranie samodzielności i odpowiedzialności nauczycieli...*, s. 69-70; R. Dorczak, *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 78-86; R. Dorczak, A. Hesse-Gawęda, *Kompetencje edukacyjne i kulturowe w przywództwie edukacyjnym*, [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2015, s. 68; J. Pyrzalski, *Jestem tylko człowiekiem - jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015; J. Pyrzalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2014, s. 85; A. Witek, *Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej...*, s. 205-217.

⁴⁸⁵ Więcej: Art. 68 ust. 1-4 Ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

kompetencje dyrektora szkoły jako techniczne, ludzkie, edukacyjne, symboliczne i kulturowe⁴⁸⁶. Zgadza się z nim Dorczak⁴⁸⁷, dodając do tej listy jeszcze kompetencje: interpersonalne, intrapersonalne i mieszane⁴⁸⁸.

Charakterystykę wymagań stanowiskowych, które w części obrazują kompetencje zawodowe dyrektora szkoły zaproponował Pyrzalski, według którego dyrektor powinien posiadać umiejętność podejmowania decyzji pod presją, ekspozycję społeczną, konieczność dopasowania emocji do wymagań pracy, umiejętność komunikacji i bliski kontakt interpersonalny z odbiorcami, umiejętność zachowania proporcji między „dawaniem a braniem” oraz odpowiedzialność na poziomie prawnym i psychologicznym⁴⁸⁹. Obok wyżej wymienionych kompetencji współczesny dyrektor szkoły powinien być również nauczycielem, menedżerem i przywódcą, bo to pozwala na stworzenie jak najlepszych warunków do rozwoju szkoły i uczenia się uczniów⁴⁹⁰. W rozważaniach nad rozwojem przywództwa edukacyjnego Mazurkiewicz przedstawił zbiór cech charakteryzujących współczesnych dyrektorów szkół określając ich „profesjonalistami przygotowanymi do określonych działań”⁴⁹¹.

Kompetencje definiowane jako posiadane przez dyrektora SP kwalifikacje i uprawnienia wynikają przede wszystkim z przepisów prawa oświatowego, a w zakresie roli dyrektora- jako kierownika jednostki budżetowej z ustawy o finansach publicznych⁴⁹². Kompetencje te jako wynikające z przepisów prawa nie wymagają uzyskania dodatkowego upoważnienia czy pełnomocnictwa. Dodatkowe umocowanie jest jednak niezbędne w celu realizacji zadań nie wynikających wprost z zajmowania stanowiska dyrektora, np. do składania oświadczeń woli w imieniu danej jednostki samorządu terytorialnego, czy też reprezentowania szkoły w sądach pracy w zakresie spraw pracowniczych⁴⁹³.

Rada UE wskazuje na posiadanie przez dyrektorów szkół UE wysokich kompetencji opartych na wartościach podstawowych, tj.: zaangażowaniu zawodowym, zdolnościach motywowania i inspirowania innych oraz umiejętnościach zarządczych, pedagogicznych i

⁴⁸⁶ T. Sergiovanni, *Leadership and Excellence in Schooling*, [w:] „Educational Leadership” 1984, t. 41, s. 4-13.

⁴⁸⁷ R. Dorczak, *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny...*, s. 78-86.

⁴⁸⁸ R. Dorczak, A. Hesse-Gawęda, *Kompetencje edukacyjne i kulturowe...*, s. 68.

⁴⁸⁹ J. Pyrzalski, *Jestem tylko człowiekiem...*, s. 197.

⁴⁹⁰ M. Maniek, *Determinanty sukcesu w zarządzaniu szkołą*, [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2016, s. 40; M. Chrabąszcz, *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność – odpowiedzialność – skuteczność*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014, s. 116.

⁴⁹¹ Więcej: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*, s. 20.

⁴⁹² A. Witek, *Kompetencje współczesnego dyrektora szkoły (cz. 1)...*, s. 34-36.

⁴⁹³ A. Piszko, *Prawa i obowiązki dyrektora szkoły, kompetencje, zadania, odwołanie*, INFOR PL S.A., Warszawa, 2022, s. 45.

komunikacyjnych⁴⁹⁴. Podobnie Pery⁴⁹⁵ stawia akcent na kompetencje z zakresu zarządzania (prakseologiczne i komunikacyjne). Autor w swoich rozważaniach skupia się między innymi na myśleniu strategicznym, umiejętności pracy w zespole, zarządzaniu personelem, komunikatywności i umiejętności negocjowania, radzeniu sobie w sytuacjach kryzysowych, kreatywności dyrektora oraz umiejętności stosowania przepisów⁴⁹⁶. Do pożądanych kompetencji dyrektora szkoły zaliczyć można jeszcze⁴⁹⁷:

- 1) Szybką orientację w analizowaniu sytuacji i problemów;
- 2) Opanowanie sprawnych technik komunikowania się;
- 3) Zdolności przywódcze;
- 4) Wysoki stopień samoregulacji;
- 5) Trafną analizę skuteczności planowania i realizowania zadań oświatowo-wychowawczych w placówce.

Prosty podział stosuje Jagielski⁴⁹⁸, dla którego najważniejszymi wyróżnikami dyrektora szkoły są kompetencje kierownicze i organizacyjno – administracyjne oraz wykonywania zadań oświatowych (dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych). Zdaniem Kosińskiej⁴⁹⁹ współczesny dyrektor szkoły obok takich obowiązków jak pełnienie ustawowej funkcji, prowadzenie dokumentacji szkolnej oraz sporządzania sprawozdań, musi także być liderem, menedżerem, kreatywnym doradcą i negocjatorem. Bednarska-Wnuk⁵⁰⁰ dodaje jeszcze, że dyrektor szkoły powinien posiadać umiejętność posługiwania się prawem, umiejętność aplikowania o środki z funduszu europejskiego, oszczędnie gospodarować majątkiem szkoły, wprowadzać zmiany oraz stale się uczyć.

Wyniki badań⁵⁰¹ dotyczące określenia kompetencji dyrektora szkoły, które zdaniem respondentów (dyrektorów, nauczycieli, rodziców i studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego) mają wpływ na osiąganie przez placówkę oświatową sukcesów publikuje Maniek. Ich zbiorcze zestawienie zaprezentowano w tabeli 12.

⁴⁹⁴ Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacji*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2014/C 30/02).

⁴⁹⁵ A. Pery, *Oczekiwane kompetencje dyrektora szkoły*, „Trendy – internetowe czasopismo edukacyjne” 2012, Nr 4, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 98-103, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/379/Trendy+4+z+2012_A.+Pery.pdf [dostęp 27.11.2021]

⁴⁹⁶ Tamże.

⁴⁹⁷ Więcej w: K. Atamańczuk, *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku...*, 2001.

⁴⁹⁸ Więcej w: J. Jagielski, *Status prawny dyrektora szkoły ekspertyza prawna*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2007.

⁴⁹⁹ E. Kosińska, *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków, 1999, s. 6.

⁵⁰⁰ Więcej w: I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa, 2010.

⁵⁰¹ M. Maniek, *Determinanty sukcesu w zarządzaniu szkołą...*, s. 54-56.

Tabela 12. Zbiorcze zestawienie pożądaných kompetencji dyrektora szkoły oraz średnia arytmetyczna obliczona na podstawie ich odpowiedzi z podziałem na opinie respondentów oraz dyrektorów

Lp.	Rodzaj pożądaných kompetencji dyrektora szkoły	Średnia arytmetyczna z podziałem na respondentów	
		Dyrektorzy, nauczyciele, rodzice, studenci UJ	Dyrektorzy
1.	Kierowanie zespołem nauczycieli	9,4	10,00
2.	Rozwiązywanie konfliktów w szkole	9,36	9,83
3.	Sprawne podejmowanie decyzji	9,32	9,96
4.	Motywowanie do pracy nauczycieli	9,19	9,33
5.	Umiejętne komunikowanie się z uczniami	9,12	9,67
6.	Skuteczne prowadzenie nadzoru pedagogicznego	9,11	9,83
7.	Znajomość prawa oświatowego, posługiwanie się nim	9,10	9,96
8.	Umiejętne delegowanie uprawnień na innych nauczycieli	8,92	9,50
9.	Skuteczne komunikowanie się z rodzicami uczniów	8,91	9,50
10.	Umiejętne gospodarowanie majątkiem szkoły	8,89	9,50

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Maniek, *Determinanty sukcesu w zarządzaniu szkołą...*, s. 54-56

Za najważniejsze kompetencje dyrektora szkoły, wszystkie grupy badanych uznały kierowanie zespołem nauczycieli, rozwiązywanie konfliktów w szkole, sprawne podejmowanie decyzji, motywowanie do pracy nauczycieli oraz umiejętne komunikowanie się z uczniami⁵⁰². Co ciekawe, dyrektorzy szkół za najważniejsze uznali kierowanie zespołem nauczycieli, znajomość prawa oświatowego i umiejętne posługiwanie się nim, sprawne podejmowanie decyzji, skuteczne prowadzenie nadzoru pedagogicznego i rozwiązywanie konfliktów w szkole⁵⁰³.

Do najmniej istotnych kompetencji wszyscy respondenci zaliczyli planowanie strategiczne (tworzenie misji, wizji, określenie celów organizacji), promowanie szkoły na zewnątrz i współdziałanie z władzami oświatowymi i samorządowymi⁵⁰⁴. Uzyskane wyniki badań potwierdzają wcześniej publikowane opinie badaczy, że za najważniejszą kompetencję dyrektora szkoły ogólnie należy uznać kierowanie kadrą pedagogiczną i niepedagogiczną.

Z tą koncepcją zgadza się Piszko, która na podstawie przepisów prawa podobnie klasyfikuje siedem głównych kompetencji dyrektora szkoły do kierowania szkołą i reprezentowania jej na zewnątrz, sprawowania nadzoru pedagogicznego, dysponowania środkami finansowymi, kierowania zakładem pracy, wydawania różnych decyzji nakazanych prawem, zapewniania bezpiecznych i higienicznych warunków pracy szkoły⁵⁰⁵.

⁵⁰² Tamże.

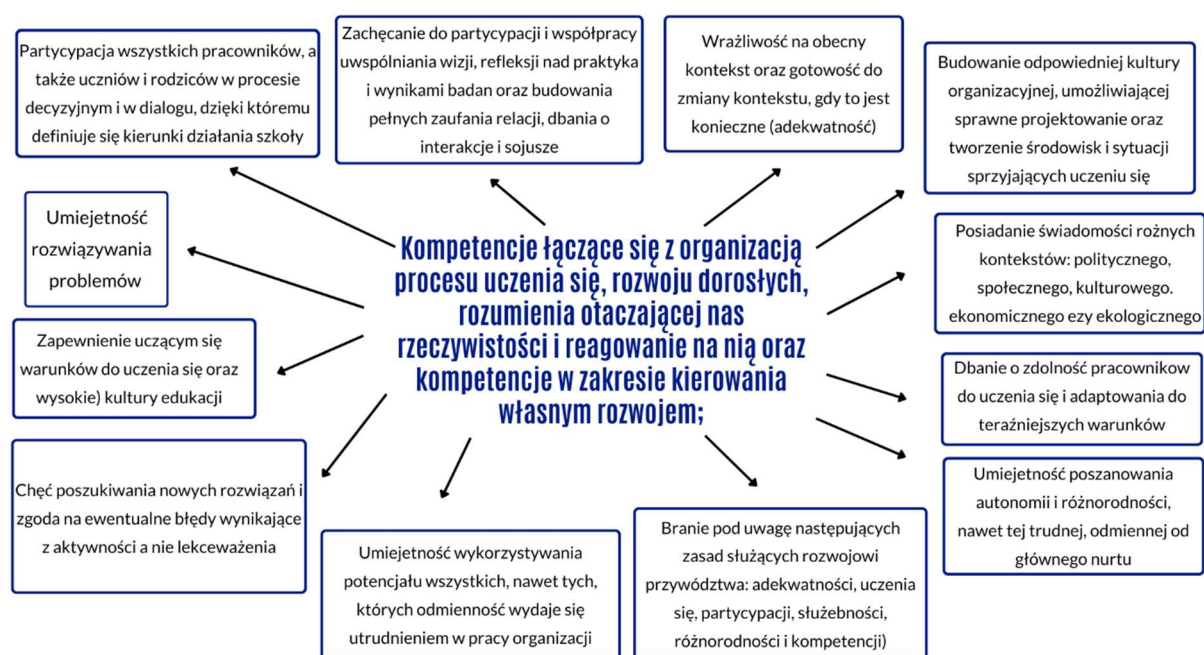
⁵⁰³ Tamże.

⁵⁰⁴ Więcej tamże.

⁵⁰⁵ A. Piszko, *Prawa i obowiązki dyrektora szkoły...*, s. 45-66.

Zbiór podstawowych kompetencji (krytyczne myślenie, umiejętność podejmowania decyzji na podstawie danych, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność do głębokich refleksji) i zadań (prowadzenie własnych badań, samorozwój, innowacyjne działania) współczesnego dyrektora zaproponował Mazurkiewicz⁵⁰⁶. Badacz twierdzi, aby dyrektorzy szkół posiadali i regularnie uaktualniali umiejętności i kompetencje pozwalające im skutecznie korzystać z nowych technologii i technik zarządzania w celu promowania innowacyjnego uczenia się oraz skutecznego zarządzania instytucją⁵⁰⁷. Swoją uwagę skupia na kilku kompetencjach skutecznego przywódcy edukacyjnego w zakresie kierowania własnym rozwojem oraz łączące się z organizacją procesu uczenia się, rozwoju dorosłych, rozumienia otaczającej nas rzeczywistości i reagowania na nią⁵⁰⁸. Autor powyższą listę uzupełnia o kompetencje umożliwiające wprowadzanie w życie czternastu zasad, które przedstawiono na rysunku 5.

Rysunek 4. Zbiór dwunastu zasad umożliwiających wprowadzenie w życie kluczowych kompetencji przywódcy



Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne zmiana paradygmatu...*, s. 28-30

Heissenberger podzielił kompetencje dyrektora szkoły na osobiste i do zarządzania zespołem⁵⁰⁹. Do kompetencji osobistych dyrektora szkoły zaliczył empatię, optymizm,

⁵⁰⁶ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne zmiana paradygmatu...*, s. 28-30.

⁵⁰⁷ Tamże.

⁵⁰⁸ Tamże.

⁵⁰⁹ P. Heissenberger, *Berufsbild Schulleiter/in Europäische Qualifizierungsimpulse*, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Wien, 2019, s. 11-12.

zdolność do samorealizacji, zorientowanie na fakty, pewność siebie, rozwój własnego profesjonalizmu, wizjonerskie myślenie, chęć działania, odpowiedzialność za jakość nauczania i komunikatywność⁵¹⁰. Do kompetencji zarządzania zespołem badacz zaliczył delegowanie, decyzyjność, wprowadzanie innowacji, umiejętność radzenia sobie z konfliktami, chęć współpracy, promowanie kreatywności, orientację na pracownika, zdolności organizacyjne, reprezentowanie szkoły na zewnątrz oraz rozwój personelu i przywództwa⁵¹¹.

W odniesieniu do kompetencji delegowania, dyrektorzy szkół, którzy mają w zwyczaju wszystko robić samemu, narażają siebie i podległą kadre kierowniczą na szybkie wypalenie zawodowe⁵¹². Powodem jest permanentny, ciągle obecny stres związany z postawami dyrektora, tj.: brak zaufania, podejrzliwość, brak umiejętności pracy w zespole. Znaczenie delegowania zależy od wielkości szkoły. Im szkoła jest większa, tym delegowanie nabiera większego znaczenia. Im szkoła jest mniejsza, znaczenie delegowania zmniejsza się. Delegowanie to kompetencja wielce pożądana w zarządzaniu współczesną SP.

Umiejętności komunikacyjne podkreślane są jako szczególnie ważne w zarządzaniu placówką oświatową⁵¹³. Dalej, znaczenie chęci współpracy wzrasta wraz ze wzrostem autonomii szkół (im mniejsze uniezależnienie od organów nadrzędnych tym lepsza współpraca z podmiotami współpracującymi). Dyrektor współpracuje także ze swoimi zastępcami, podległymi zespołami (np. przedmiotowymi, pedagogów specjalnych, radą pedagogiczną) i kadrami niepedagogiczną. Kompetencje organizacyjne dyrektora szkoły są uzależnione od poziomu jego samoorganizacji oraz od wielkości i struktury szkoły.

Reprezentowanie szkoły polega na występowaniu w jej imieniu w stosunkach z innymi podmiotami, zarówno w sferze administracyjnoprawnej, jak i cywilnoprawnej (na podstawie upoważnienia organu prowadzącego)⁵¹⁴. Kompetencja reprezentowania szkoły na zewnątrz zależy między innymi od liczby uczniów i reprezentowanego poziomu edukacyjnego szkoły – osiąganych wyników. Kompetencję tą należy rozwijać tam, gdzie spada liczba uczniów w danym roku szkolnym i spadają wyniki. W celu jej wzmocnienia proponuje się alternatywnie zatrudnienie rzecznika prasowego lub specjalistę od marketingu, który odciąży kierownictwo szkoły w tym względzie. Wprowadzanie innowacji musi być zawsze skoordynowane z wizją, misją i profilem szkoły.

⁵¹⁰ Tamże, s. 11.

⁵¹¹ Tamże, s. 12.

⁵¹² U. Hammerschmidt, *Wspieranie samodzielności i odpowiedzialności nauczycieli...*, s. 69-70.

⁵¹³ R. Dorczak, *Kompetencje edukacyjne i kulturowe w przywództwie edukacyjnym...*, s. 68

⁵¹⁴ A. Piszko, *Prawa i obowiązki dyrektora szkoły...*, s. 46.

W 2006 Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, wspólnie z pracownikami Szkoły Głównej Handlowej opracował model kompetencji dyrektora szkoły, w którym wyróżniono 13 obszarów kompetencji⁵¹⁵. W pierwszej kolejności wyodrębniono kompetencje dotyczące zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym, procesami pomocniczymi, zasobami ludzkimi, jakością, zmianą, w sytuacjach kryzysowych oraz pracą własną⁵¹⁶. Następnie badacze wyodrębnili obszary kompetencji: komunikowanie się i zarządzanie przepływem informacji, stosowanie prawa, współpracę, podejmowanie decyzji, proinnowacyjność i etykę postępowania⁵¹⁷.

Chęć działania (pełnienia funkcji zarządczej przez dyrektora) to bardzo ważna kompetencja w kontekście wzoru do naśladowania przez pracowników szkoły. W obszarze optymizmu podkreśla się humor i opanowanie. W niektórych szkołach odpowiedzialność za jakość nauczania mogą przejąć członkowie poszerzonej rady pedagogicznej szkoły, przy czym ostateczna odpowiedzialność zawsze spoczywa na dyrektora. Warunkiem skutecznego przywództwa jest uczenie się z doświadczeń podejmowania roli kierowniczej w małych i dużych zespołach oraz ciągle podnoszenie umiejętności przywódczych.

Podsumowując, z literatury przedmiotu można wnioskować, że:

- 1) Kompetencje dyrektora SP są ściśle związane z jego funkcją zarządczą i dotyczą wielu obszarów funkcjonowania placówki;
- 2) Sam proces zarządzania jest bardzo złożony i dlatego dyrektor SP powinien być nastawiony na ciągły i wszechstronny rozwój kompetencji zarządczych w wielu obszarach.

W związku z tak dużą rozpiętością definiowania w literaturze przedmiotu kompetencji dyrektora szkoły dla dalszych rozważań w pracy doktorskiej przyjęto następującą definicję: kompetencje dyrektora SP do zarządzania placówką to wiedza, umiejętności oraz postawy i wartości rozwijane i wzmacniane przez doświadczenie.

3.5.1. Zadania dyrektora szkoły podstawowej wynikające z zapisów prawnych

Doniosłość zadań oświatowych, a szczególnie jej publicznoprawny charakter przesądza o normatywnym uregulowaniu kwestii powierzenia stanowiska dyrektora SP kierującego tą jednostką. Przepisy prawa oświatowego w sposób wyczerpujący określają warunki

⁵¹⁵ M. Sielatycki, *Model kompetencji dyrektora szkoły*, „Dyrektor szkoły” 2006, nr 10, s. 14-17.

⁵¹⁶ Tamże.

⁵¹⁷ Tamże.

formalnoprawne powierzenia stanowiska dyrektora SP⁵¹⁸, które może zajmować nauczyciel mianowany lub dyplomowany. Czyli powinna to być osoba, która posiada wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera lub równorzędnym, przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole oraz która ukończyła studia wyższe lub studia podyplomowe, z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą⁵¹⁹. W szkołach niepublicznych powyższe warunki nie obowiązują, wystarczy wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magistra a o zatrudnieniu na stanowisku dyrektora decyduje osoba prowadząca tą szkołę.

Liczba i zakres publikowanych obowiązków, jakie MEN nałożyło na dyrektora, jest bardzo długa a regulacje ustawodawczych katalogów jego obowiązków i zadań nie są zamknięte, lecz z dnia na dzień rozszerzone nowymi zapisami w aktach normatywnych. Odnaleźć je można przede wszystkim w Prawie oświatowym. Ustawa o systemie oświaty i Karta Nauczyciela to kolejne akty normatywne, które uściślają zadania dyrektora szkoły.

Kordziński zauważa, że „katalog wyzwań, potrzeb, warunków i rozwiązań adresowanych do dyrektora staje się z dnia na dzień coraz bardziej rozległy”⁵²⁰. Na podstawie Ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe⁵²¹ są to: kierowanie bieżącą działalnością szkoły; reprezentowanie szkoły na zewnątrz; prowadzenie nadzoru pedagogicznego⁵²²; sprawowanie opieki nad uczniami; stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju; realizowanie uchwał rady pedagogicznej i rady szkoły; dysponowanie środkami określonymi w planie finansowym szkoły oraz ponoszenie pełnej odpowiedzialności za ich prawidłowe wykorzystanie. Kolejne obowiązki to organizacja administracyjnej, finansowej i gospodarczej obsługi szkoły; współdziałanie z uczelniami wyższymi i innymi instytucjami w zakresie praktyk zawodowych; kształtowanie u nauczycieli postaw innowacyjnych i woli ciągłego doskonalenia się; przezwyciężanie oporów wobec koniecznych zmian w szkole, przekazywanie opinii i uchwał rady pedagogicznej władzom edukacyjnym, zwłaszcza tych, które zostały przez dyrektora

⁵¹⁸ Art. 63, ust. 6 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

⁵¹⁹ Na podstawie § 1, ust. 1 i 2, Rozporządzenia MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (Dz. U. z 2021 r. Poz. 1449).

⁵²⁰ J. Kordziński, *30 lat zmian roli dyrektora*, „Dyrektor szkoły” 2024, Nr 10/370, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, s. 18-21.

⁵²¹ Art. 68 ust. 1-4 Ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

⁵²² Jeżeli dyrektor szkoły nie posiada wymaganych kwalifikacji do prowadzenia nadzoru pedagogicznego zadanie to pełni nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze w szkole. Podstawa: Art. 62, ust. 3 Ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

zawieszone oraz wydawanie zezwolenia na spełnianie przez ucznia obowiązku szkolnego poza szkołą⁵²³.

Ustawa o systemie oświaty⁵²⁴ nakłada na dyrektora SP kolejne obowiązki: sprawowania nadzoru nad prawidłowym ocenianiem, klasyfikowaniem i promowaniem uczniów; dopuszczanie do realizacji programów nauczania do danych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego na danym etapie edukacyjnym oraz ustalanie zestawów podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych na dany rok szkolny.

W Karcie Nauczyciela⁵²⁵ odnaleźć można następne obowiązki: oceniania dorobku zawodowego i prowadzenia awansu zawodowego nauczycieli⁵²⁶; przeprowadzanie rozmowy klasyfikacyjnej z nauczycielem ubiegającym się o nadanie stopnia awansu zawodowego; zatrudnianie i zwalnianie pracowników szkoły oraz organizowanie doskonalenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Kolejne wymienione obowiązki dyrektora to: dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia; pełnienie funkcji przewodniczącego komisji egzaminacyjnych (rocznych, poprawkowych, klasyfikacyjnych); przeprowadzanie kontroli zgodności procesu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów; rozpatrywanie odwołań od ocen bieżących, śródrocznych i rocznych klasyfikacyjnych a także zwalnianie ucznia z obowiązkowych zajęć edukacyjnych wychowania fizycznego, informatyki i drugiego języka nowożytnego⁵²⁷. Ponadto, dyrektor SP odpowiada za prawidłowe prowadzenia dokumentacji szkolnej⁵²⁸, oraz właściwą organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole⁵²⁹.

⁵²³ Art. 68 ust. 1-4 Ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

⁵²⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1915).

⁵²⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762).

⁵²⁶ Rozporządzenie MEiN z dnia 06 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2022 r. poz. 1914).

⁵²⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2019 r. poz. 373).

⁵²⁸ Są to: 1. Ponoszenie odpowiedzialności za właściwe prowadzenie i przechowywanie dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej. 2. Wydawanie odpowiednio przez szkołę dokumentów zgodnych z posiadaną dokumentacją. 3. Nadzór nad właściwym prowadzeniem dokumentów elektronicznych. Na podstawie: Rozporządzenia MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. poz. 1646 oraz z 2019 r. poz. 1664).

⁵²⁹ Są to: 1. Organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w szkole. 2. Rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia. 3. Rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym. 4. Współpraca z rodzicami i instytucjami w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom. 5. Wspieranie rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych. 6. Rozwijanie umiejętności wychowawczych nauczycieli w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom. Na podstawie: Rozporządzenia MEN

Regulacje ustawodawczych katalogów obowiązków i zadań nie są zamknięte, lecz rozszerzone do innych ustaw⁵³⁰ i rozporządzeń, a także innych aktów wykonawczych obecnych w szkole. Przykładem jest choćby statut szkoły, który dodatkowo, i precyzyjnie określa obowiązki i zadania dyrektora biorąc pod uwagę specyfikę i charakter danej placówki oświatowej. Kolejnymi mogą być regulaminy pracy, rady pedagogicznej, postępowania w przypadku wystąpienia wypadku w szkole bądź wynagradzania.

Kosińska⁵³¹ wskazuje na trzy główne zadania dyrektora szkoły, podnoszenie jakości pracy w szkole, motywowanie nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji, zapewnienie możliwości rozwoju i nabywania kompetencji określonych w dokumentach wszystkim zainteresowanym osobom biorącym udział w życiu szkoły. Według autorki „sprawne kierowanie szkołą to umiejętność, którą należy weryfikować na bieżąco i wciąż udoskonalać”⁵³².

W Polsce obowiązkowe są szkolenia prowadzone przez właściwego kuratora oświaty⁵³³ (przepisy prawa, nadzór pedagogiczny, awans zawodowy i organizacja pracy szkoły), organy prowadzące (logistyka, ekonomika, organizacja pracy szkoły, wydatkowanie dotacji, oraz najbardziej aktualne tematy związane z kształceniem dzieci po okresie pandemii i przyjmowaniem do klas ogólnodostępnych i przejściowych dzieci uchodźców z Ukrainy), Okręgową Komisję Egzaminacyjną⁵³⁴ (procedury przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty). Inne formy doszkalcenia kadry kierowniczej szkół w Polsce i na terenie UE dotyczą zazwyczaj trzech aspektów: pedagogicznych (w tym pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), finansowych i administracyjnych oraz kierowania personelem⁵³⁵.

Podsumowując, w samym prawie oświatowym odnaleźć można ponad 1100 zadań dyrektora szkoły⁵³⁶. Zatem, „mnogość zadań i obowiązków dyrektora szkoły nakłania do

z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280).

⁵³⁰ Dyrektor SP musi znać i stosować również przepisy odnoszące się do zadań szkoły w zakresie: prawa nieletnich; finansów publicznych; prawa administracyjnego; cywilnego; prawa pracy czy też rachunkowości i prawa budowlanego.

⁵³¹ E. Kosińska, *Dyrektor w szkole...*, s. 7.

⁵³² Tamże.

⁵³³ Na podstawie: § 22 ust. 1 pkt 3 Rozporządzenia MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2024 r. poz. 15).

⁵³⁴ Więcej na temat Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej: <http://www.oke.krakow.pl/inf/article.php?story=20230315131930183> [26.02.2024]

⁵³⁵ Przykładem mogą być studia podyplomowe z zarządzania w oświacie organizowane przez Akademię WSB w Dąbrowie Górniczej: <https://wsb.edu.pl/kierunki/studia-podyplomowe/studia-oswiatowe/zarzadzanie-w-oswiacie.html> [26.02.2024]

⁵³⁶ Więcej w: A. Jeżowski, *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej...*; A. Witek, *1100 zadań dyrektora szkoły*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 102.

sformułowania wniosku, że zarządzanie oświatą to zadanie złożone i wieloaspektowe, ciągle niezgłębione, wymagające kolejnych rozważań w tym względzie”⁵³⁷.

3.5.2. Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej na tle kompetencji dyrektorów szkół wybranych państw Unii Europejskiej

Wymagane kwalifikacje dyrektora SP w Polsce różnią się od wymaganych kwalifikacji dyrektorów w innych krajach UE⁵³⁸. Rada UE podkreśla konieczność kształtowania silnego i skutecznego przywództwa na wszystkich szczeblach edukacji. Powód jest oczywisty: „przed liderami edukacyjnymi stają różnorakie wyzwania: odpowiadają oni nie tylko za podnoszenie jakości nauczania i poziomu wykształcenia, lecz także za zarządzanie zasobami ludzkimi i finansowymi”⁵³⁹. Rada UE zwraca uwagę krajom członkowskim na szeroki kontekst skutecznego przywództwa w edukacji. Kieruje postulaty do krajów UE między innymi w kwestii posiadania i rozwijania zdolności i cech potrzebnych do sprostania rosnącej liczbie zadań, które stoją przed kadrą kierowniczą szkół. W związku z inicjatywą Rady UE z 2012: „Nowe podejście do edukacji” i z 2013: „Inwestowanie w kształcenie i szkolenie”, zwrócono się do państw członkowskich, by zweryfikowały i udoskonaliły między innymi profil zawodowy kadry kierowniczej szkół, oraz w pełni wykorzystały potencjał współpracy i partnerskiego uczenia się w ramach otwartej metody koordynacji⁵⁴⁰. Wybrane konkluzje Rady UE przedstawiono w tabeli 13.

Priorytetowe wydają się więc kompetencje do wykonywania i egzekwowania poleceń wynikających z organizacji pracy szkoły, nadzoru pedagogicznego i zarządzania. Coraz częściej słyzy się opinie różnych środowisk związanych z edukacją, że kompetentny dyrektor nie powinien unikać merytorycznych dyskusji ze współpracownikami. Dyrektor – menedżer powinien „prowadzić pracowników do realizacji wizji i misji szkoły, nie bać się podejmować decyzji (nawet uważanych za trudne), potrafić stosować zasadę logicznej argumentacji w przypadku konieczności przekonywania pracowników o słuszności swoich decyzji, dbać o finanse szkoły, właściwie reprezentować szkołę na zewnątrz, dbać o ciągły rozwój placówki

⁵³⁷ A. Witek, *1100 zadań dyrektora szkoły...*, s. 32.

⁵³⁸ Porównaj: A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty*, Wolter Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, 2006, s. 164-165, oraz A. Smoczyńska (red.), *Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej*, „Eurydice: Europejska Sieć Informacji o Edukacji” 1996, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 44-136; A. Witek, *Kompetencje i zakres odpowiedzialności dyrektorów szkół w wybranych krajach Unii Europejskiej*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 105, s. 30-33.

⁵³⁹ Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacji...* .

⁵⁴⁰ Tamże.

pod każdym względem” – kompleksowo⁵⁴¹. Można zatem wyciągnąć wniosek, że umiejętność sprawnego kierowania pracownikami szkoły wpływa na jakość ich pracy.

Tabela 13. Wybrane konkluzje Rady UE w sprawie skutecznego przywództwa w edukacji

Stanowisko Rady UE		Treści zawarte w danym stanowisku Rady UE
1.	Rada UE Podkreśla, że:	1. Europejskie systemy kształcenia i szkolenia wymagają silnego i skutecznego przywództwa na wszystkich szczeblach; 2. Liderzy edukacyjni odpowiadają za podnoszenie jakości nauczania i poziomu wykształcenia, zarządzanie zasobami ludzkimi i finansowymi; 3. Przywództwo edukacyjne wymaga: wysokich kompetencji opartych na wartościach podstawowych; zaangażowania zawodowego; zdolności motywowania i inspirowania innych; solidnych umiejętności zarządczych, pedagogicznych i komunikacyjnych; 4. Liderzy edukacyjni: opracowują strategiczną wizję swojej instytucji; służą za wzór uczącym się i nauczycielom; odgrywają zasadniczą rolę w tworzeniu skutecznych i atrakcyjnych warunków sprzyjających uczeniu się; dbają o skuteczne relacje między różnymi poziomami kształcenia i szkolenia, rodzinami, rynkiem pracy oraz społecznością lokalną; 5. Kluczowe znaczenie ma: wybieranie, rekrutowanie, przygotowywanie i zatrzymywanie najbardziej kompetentnych osób jako liderów w instytucjach edukacyjnych.
2.	Rada UE zgadza się z tym, że:	1. Innowacyjne podejścia do przywództwa mogą pomóc przyciągać i zatrzymywać najbardziej wartościowych kandydatów; 2. Należy sprofesjonalizować, wzmocnić i wesprzeć rolę liderów edukacyjnych, identyfikując kompetencje, którymi powinni dysponować; 3. Potrzebne są dostateczna elastyczność, autonomia i odpowiedzialność własna, aby opracowywać innowacyjne podejścia do przywództwa oraz tworzyć warunki sprzyjające podejmowaniu zadań liderów przez innych pracowników; 4. Kierownicy muszą mieć lub osiągnąć i regularnie uaktualniać kompetencje niezbędne do pełnienia tej roli.
3.	Rada UE potwierdza, że:	1. Współpraca i wymiana sprawdzonych rozwiązań na szczeblu europejskim w dziedzinie przywództwa edukacyjnego może z pożytkiem wspierać i uzupełniać działania podejmowane na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym (programy UE, zwłaszcza Erasmus+).
4.	Rada UE zwraca się do Państw członkowskich, by:	1. Wspierały nabywanie i wzmacnianie kompetencji potrzebnymi liderom edukacyjnym; 2. Gromadziły dane dotyczące skutecznego i udanego przywództwa edukacyjnego w różnych krajowych kontekstach; 3. Uatrakcyjniły przywództwo edukacyjne: dbając o większą profesjonalizację; poprawiając procesy nauczania i uczenia się liderów; stawiając na współpracę międzysektorową z przedsiębiorcami i partnerami społecznymi; 4. Promowały pracę zespołową i elastyczność rozwiązań w zakresie kierowania instytucją; 5. Stawiały na równowagę płci w przywództwie edukacyjnym; 6. Promowały innowacyjne podejścia do skutecznego przywództwa edukacyjnego.
5.	Rada UE zwraca się do Państw członkowskich i Komisji, by:	1. Koordynowały, promowały i wspierały rozwój profesjonalnego przywództwa w szkołach; 2. Promowały współpracę ze szkołami i instytucjami szkolnictwa wyższego i szkolenia zawodowego oraz sektora biznesu a także współpracę międzynarodową; 3. Promowały dalsze badania nad skutecznym przywództwem edukacyjnym i dbały o rozpowszechnianie ich wyników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacji*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2014/C 30/02)

W Austrii preferowany jest profil przywództwa szkoły, który spełnia pięć podstawowych założeń:

- 1) „Przyczynia się do wspólnego rozumienia przywództwa w austriackich szkołach i zespołach szkolnych;

⁵⁴¹ A. Witek, *Kompetencje i zakres odpowiedzialności dyrektorów szkół...*, s. 30-33.

- 2) Jasno określa zadania dyrektora szkoły jako osoby zarządzającej administracją, nauczycielami, zespołami klasowymi dla osób aplikujących na to stanowisko;
- 3) Organom sprawującym w danych regionach kraju nadzór nad jakością prowadzenia placówek oświaty nadawane są uprawnienia do kontroli i oceny realizacji zadań i pełnienia obowiązków kierowniczych przez dyrektorów szkół;
- 4) Nauczyciele śmiało mogą kierować swoje oczekiwania do dyrekcji szkoły;
- 5) Wprowadza się obowiązek szkolenia przywódców szkolnych, dokształcania ich i poszerzania kompetencji kierowniczych w austriackim systemie edukacji”⁵⁴².

W Niemczech osoba aplikująca na stanowisko dyrektora szkoły powinna spełniać następujące wymagania⁵⁴³:

- 1) „Przedstawić dokumenty potwierdzające posiadanie wymaganych kwalifikacji, które przygotowują i dają uprawnienia nie tylko do zarządzania szkołą, ale również do wykonywania zawodu nauczyciela;
- 2) Posiadać umiejętności do:
 - a. kierowania zasobami ludzkimi i organizowania pracy szkoły,
 - b. oceniania zajęć lekcyjnych (pod kątem pedagogiki, metodyki, dydaktyki i wychowania),
 - c. pracy w zespole i radzenia sobie z konfliktami;
- 3) Cechować się zdolnościami do pracy z innymi szkołami i instytucjami pozaszkolnymi;
- 4) Być otwartym na innowacje i dalszy rozwój”.

W październiku 2018 przeprowadzono badanie departamentów edukacji⁵⁴⁴ Austrii, Niemiec i Włoch, dotyczące zagadnień z dziedziny zarządzania szkołami. Kwestionariusz badań zawierał pytania z czterech obszarów: profilu wymagań dyrektora do zarządzania szkołą i znaczenie kompetencji w tym kontekście; europejskiego profilu zawodowego dyrektorów szkół autonomicznych z uwzględnieniem obszarów odpowiedzialności kierownictwa szkoły; obecnych procedur wyłaniania osób zakwalifikowanych do kierowania szkołą oraz rozumienia pojęcia kultury przywództwa w placówkach oświatowych⁵⁴⁵. Podsumowanie wymagań kwalifikacyjnych dyrektorów SP w wybranych krajach UE E przedstawiono w tabeli 14.

⁵⁴² H. Altrichter [i in.], *Schulleitungsprofil Eine praxisbezogene...*, s. 4.

⁵⁴³ K. Hanssen, *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen*, Forschungsprojekt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)” 2013, Berlin, s. 10-11.

⁵⁴⁴ Odpowiednikami austriackich departamentów oświaty w Polsce są Kuratorzy Oświaty sprawujący nadzór pedagogiczny i prawny nad placówkami oświatowymi, zlokalizowani we wszystkich województwach. Podlegają oni bezpośrednio Ministrowi Edukacji Narodowej.

⁵⁴⁵ Więcej wyników badań w: P. Heissenberger, *Berufsbild Schulleiter/in Europäische...*, s. 11-12.

Tabela 14. Wymagane kwalifikacje, role i główne obowiązki dyrektora szkoły w wybranych krajach UE

Państwo	Wymagane kwalifikacje	Rola dyrektora szkoły	Wybrane główne obowiązki/odpowiedzialność dyrektora
Portugalia	Kwalifikacje pedagogiczne do danego typu szkoły. Praca w charakterze nauczyciela i odbycie dodatkowego szkolenie z zakresu zarządzania szkołą. Doświadczenie zawodowe w kierowaniu. Pięcioletni staż pracy pedagogicznej.	Organ wykonawczy. Członek rady nadzorczej bez prawa głosu.	Odpowiada za zgodne z przepisami wykonanie uchwał. Omawia i koordynuje działalność dydaktyczno-wychowawczą wraz z przygotowaniem dokumentacji.
Grecja	Wykształcenie akademickie i pedagogiczne; doświadczenie w pracy pedagogicznej; umiejętność wykonywania zadań związanych z zarządzaniem i kierowaniem szkołą; praca społeczna oraz dotychczasowa działalność i doświadczenie w pracy w komisjach edukacyjnych.	Organ wykonawczy i koordynacyjny. Jest także nauczycielem z dużą ilością obowiązkowych godzin do realizacji w klasie (nawet do 20h/tyg.)	Odpowiada między innymi za plan lekcji, podział na klasy i przydzielanie pomieszczeń. Koordynuje organizację wszystkich zajęć szkolnych i nadzoruje pracę nauczycieli. Pełni rolę nauczyciela z dużym wymiarem godzin dydaktycznych.
Holandia	Odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne na dany szczebel nauczania. Wymagane doświadczenie zawodowe. Doświadczenie w nauczaniu i dodatkowa wiedza z zakresu zarządzania.	Współpracownik kompetentnych władz szkolnych i (lub) rady nadzorczej szkoły.	Wspiera władze w planowaniu personelu, także w wykonywaniu obowiązków administracyjnych, finansowych i pedagogicznych.
Szwecja	Szkolenie dwu lub trzy letnie (trzydzieści dni szkoleniowych) z ogólnokrajowych zasad działalności dydaktyczno-wychowawczej w szkołach oraz w obszarach: cele szkoły; kierowanie szkołą; rozwijanie działalności dydaktyczno-wychowawczej, kontrola i ocena.	Podwójna rola: 1. Decyduje o działalności dydaktyczno-wychowawczej; 2. Jest przełożonym personelu szkolnego.	Odpowiada za: jakość pracy szkoły; organizowanie szkolnego środowiska pracy; zapewnianie środków i pomocy dydaktycznych; dostęp do bibliotek i komputerów; koordynowanie oferty przedmiotowej, aby zaproponować uczniom możliwie szeroki wybór dziedzin wiedzy.
Dania	Kwalifikacje pedagogiczne na dany szczebel nauczania. Obywatelstwo duńskie i świadectwo niekaralności. Wymagane doświadczenie zawodowe, także w nauczaniu.	Organ wykonawczy i koordynacyjny pod kątem pedagogicznym i administracyjnym. Doradza ws. zatrudniania kadry, opracowuje program pracy szkoły	Odpowiada za działalność lekcyjną, pedagogiczną, wychowawczą i administracyjną. Prowadzi szkołę z pomocą grona pedagogicznego oraz zajęcia szkolne w klasie.
Belgia	Przynajmniej sześć lat pracy na stanowisku uprawniającym do ubiegania się o urząd dyrektora; co najmniej dziesięć lat doświadczenia jako nauczyciel. Odpowiednie dyplomy do każdego etapu edukacyjnego.	Wykonujący obowiązki, które określa <i>pouvoir organisateur</i> ⁵⁴⁶ (przeważnie koordynacyjne).	Odpowiada za zarządzanie szkołą z uwzględnieniem wszystkich poleceń ministerstwa. Przydziela obowiązki nauczycielom; ustala plany lekcji i dba o ich przestrzeganie.
Lichtenstein	Kwalifikacje takie, jak od nauczycieli danego szczebla nauczania. Trzyletni staż pracy w dydaktyce. Dyrektora wybiera rząd, nie organ prowadzący.	Wykonujący polecenia ministra (ograniczona swoboda samodzielnego podejmowania decyzji).	Przełożony pracowników technicznych; osoba kierująca gronem pedagogicznym odpowiada za harmonijne i bezkonfliktowe prowadzenie szkoły. Ograniczona autonomia w zarządzaniu finansami.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty...*, s. 164-165; A. Smoczyńska (red.), *Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej...*, s. 44-136; A. Witek, *Kompetencje i zakres odpowiedzialności dyrektorów szkół...*, s. 30-33

⁵⁴⁶ Organ odpowiedzialny za działalność edukacyjną prowadzoną w jednej lub kilku szkołach, za które odpowiada pod kątem organizacyjnym. Organem organizującym placówkę edukacyjną może być jedna lub więcej osób fizycznych lub prawnych, publicznych lub prywatnych.

Dokształcanie zawodowe dla dyrektorów szkół (pomimo tego, że w coraz większym stopniu preferowane jest w wielu państwach UE), nie cieszy się zbyt dużą popularnością z ich strony ani w Polsce, ani za granicą. Obowiązkowe dokształcanie jest w Belgii, Niemczech, Danii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Irlandii, Włoszech, Luksemburgu i Austrii⁵⁴⁷. W Szwecji wszystkim dyrektorom szkół sprawującym urząd zaleca się wzięcie udziału w przewidzianym programie dokształcania⁵⁴⁸. W Finlandii obowiązują trzy dni dokształcania rocznie⁵⁴⁹.

Polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej stale zmagają się z postulatami o poprawę jakości polskiej edukacji kierowanymi między innymi ze strony organizacji pozarządowych, Związku Nauczycielstwa Polskiego, dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców, czego powodem mogą być kryzysy obecne w SP. Jednym z najważniejszych poziomów przeciwdziałania im jest zapobieganie i prewencja. Niestety w SP bagatelizuje się to zagadnienie, być może dlatego, że na co dzień dyrektor mierzy się z wieloma innymi na pozór ważniejszymi problemami. Dostrzegł to Pyrzalski, który wyraźnie wskazuje na potrzebę kształcenia umiejętności radzenia sobie z kryzysem przez dyrektorów szkół jako kompetencji przywódczych⁵⁵⁰. Autor dodaje, że „z punktu widzenia dyrektora szkoły jako osoby zarządzającej placówką niezbędne wydaje się określenie kompetencji w zakresie przeciwdziałania kryzysom i zarządzania kryzysem”⁵⁵¹.

W 2014 Schratz twierdził, że „obecne wymagania wobec oświaty stawiają w nowym świetle dotychczasowe przywództwo w szkole”⁵⁵². Permanentnie zmieniająca się rzeczywistość niejako naturalnie wymuszała inne spojrzenie na zarządzanie SP, na kierowanie podległą kadrą pedagogiczną i niepedagogiczną, na zarządzanie procesami i zmianą w szkole, na zarządzanie niespodziewanie pojawiającymi się kryzysami. Podobne stanowiska prezentują Penc⁵⁵³ i Szafran⁵⁵⁴, z których można wnioskować, że dyrektor SP powinien posiadać wszechstronną wiedzę i kompetencje do zarządzania szkołą w sytuacji niepewności i zmienności środowiska, w którym szkoła działa podobnie jak każda inna organizacja.

⁵⁴⁷ A. Smoczyńska (red.), *Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej...*, s. 24

⁵⁴⁸ Tamże.

⁵⁴⁹ Tamże.

⁵⁵⁰ J. Pyrzalski, *Kompetencje przywódcze...*, s. 85.

⁵⁵¹ Tamże, s. 90-91.

⁵⁵² M. Schratz, *Przywództwo edukacyjne i jego złożoność*, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. Madlińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne współczesne wyzwania*, Warszawa, Wolters Kluwer SA, 2014, s. 11.

⁵⁵³ Więcej w: J. Penc, *Strategie zarządzania, Część I*, PTE, Warszawa, 1997.

⁵⁵⁴ J. Szafran, *Zarządzanie w oświacie a kompetencje psychologiczne dyrektorów*, [w:] G. Praweńska-Skrzypek (red.), „Zarządzanie Publiczne” 2018, 1(41), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 91.

Przed nieprzewidywalnością zmian i kryzysów w polskiej oświacie przestrzegają Mazurkiewicz⁵⁵⁵ i Witek⁵⁵⁶. Biorąc pod uwagę stanowisko Zakrzewskiej-Bielawskiej⁵⁵⁷, że niewłaściwa reakcja kadry zarządzającej kryzysem, która wyraża się w podejmowaniu przez nich błędnych decyzji, jeszcze bardziej osłabia organizację i potęguje eskalację kryzysu, a także postulaty wielu innych badaczy co do określenia kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem zasadnym jest opracowanie modelu takich kompetencji⁵⁵⁸.

⁵⁵⁵ G. Mazurkiewicz, *Zaangażowanie przywódcy warunkiem istnienia przydatnej ewaluacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. s. 11.

⁵⁵⁶ A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego...*, s. 362.

⁵⁵⁷ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 86.

⁵⁵⁸ A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego...*, s. 362.

Rozdział 4. Metodyka badań własnych

4.1. Wprowadzenie do rozdziału

W obecnych czasach wobec dyrektora SP stawiane są coraz większe wymagania i oczekiwania. Nie szczędzi się krytyki, co do efektów jego pracy i sposobu działania⁵⁵⁹. Zmaga się on z nieustającymi zmianami legislacyjnymi, politycznymi, gospodarczymi, społecznymi i technologicznymi. Dodatkowo, mierzy się on z wieloma nieoczekiwanymi sytuacjami problemowymi, które często zaskakują go w codziennym funkcjonowaniu. Często zmuszany jest do podejmowania trudnych decyzji i działania pod presją czasu. Zarządza kryzysem reagując na pojawiające się różnego rodzaju zagrożenia oraz nieoczekiwane krytyczne zdarzenia a także stany nierównowagi wewnętrznej i zewnętrznej szkoły.

W niniejszym rozdziale przedstawiono metodyczne podstawy badań własnych, w tym założenia badawcze dysertacji, jej cele i hipotezy. Pozwoliło to na określenie podmiotu i przedmiotu badań, opisanie sposobu doboru próby badawczej oraz przedstawienie metod, technik i narzędzi badawczych wykorzystanych do realizacji celów pracy. Zaprezentowano również procedurę przeprowadzonych badań pilotażowych i badań własnych.

4.2. Problem badań, cel i hipotezy badawcze

W wyniku przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu stwierdzono, że brak jest satysfakcjonującej odpowiedzi na pytania dotyczące modelu kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem. Co prawda można odnaleźć procedury i zalecenia dotyczące wykrywania kryzysów⁵⁶⁰, sposoby ich diagnozowania i przewyżczania⁵⁶¹, podkreśla się rolę działań prewencyjnych zapobiegających realnym i potencjalnym kryzysom⁵⁶². Brak jest jednak badań, które przedstawiałyby zbiór kompetencji (w tym model) niezbędnych do zarządzania kryzysem w placówkach oświatowych w ogóle. Podobnie, niewiele jest takich badań w literaturze światowej⁵⁶³.

⁵⁵⁹ G. Mazurkiewicz, *Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*, [w:] G. Mazurkiewicz, (red.), *Jakość edukacji Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2010.

⁵⁶⁰ Więcej w: M. Handzlik-Rosół, *Procedury Postępowania w Sytuacjach Kryzysowych...*; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20; *Procedury interwencyjne w sytuacjach trudnych i kryzysowych*, ORE...

⁵⁶¹ A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie...*, s. 65.

⁵⁶² P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa sytuacji kryzysowych...*

⁵⁶³ H.K. Brickman, *Evolving School-Crisis Management Since 9/11...*, s. 29-35; I. Trojanova, *Krize jako příležitost...*, s. 12; J. Bliiss-Holtz, *Crisis Management in School...*, s.1-2.

W wyniku analizy programów kształcenia przeprowadzonej w 2023⁵⁶⁴ stwierdzono, że brak jest występowania modułu z zarządzania kryzysem w programach kształcenia dyrektorów SP uczelni wyższych i ośrodków szkolenia z zarządzania oświatą. Podobnie, z analizy Ramowego Planu i Programu Kursu Kwalifikacyjnego MEN z Zakresu Zarządzania Oświatą⁵⁶⁵, wynika, że nie zawiera on modułu o nazwie „zarządzanie kryzysem” ani modułu odnoszącego się do zarządzania kryzysem w szkołach. Jedynie w dwóch programach odnotowano pojedynczy temat z tego zakresu. Plany studiów zawierały od 5 do 10 modułów kształcenia z pokrewnych obszarów tematycznych (np. rozwiązywanie konfliktów w szkole, zarządzanie zmianą). W efekcie, potwierdzono lukę w zakresie przykładów i procedur praktycznego wykorzystania dostępnej wiedzy odnoszącej się do zarządzania kryzysem w SP przez dyrektora.

Ponadto kolejne wyniki badań przeprowadzonych w 2023 r.⁵⁶⁶ potwierdziły silny związek między rezyliencją (odpornością) rozumianą jako cecha menedżera (w tym przypadku dyrektora SP) a zarządzaniem kryzysowym. Zdaniem badaczy sytuacja ta z wynika głównie z potrzeby rozwijania obronnej reakcji na pojawiające się kryzysy. Stąd z jednej strony odporność przedstawiana jest jako cecha menedżerów radzących sobie z sytuacjami kryzysowymi i kompetencja do zarządzania kryzysem. Z drugiej strony, opisywana jest jako odporność organizacji, którą można rozwijać poprzez decyzje zarządcze, czyli skuteczne zarządzanie kryzysem. Oba przypadki wymagają dalszych badań: po pierwsze, w celu wypracowania najlepszych metod rozwijania odporności w kontekście cechy zarówno menedżerów/pracowników, jak i organizacji. Po drugie, w celu zidentyfikowania czynników wspierających budowanie odporności zarówno pracowników, jak i organizacji. Po trzecie, w celu doprecyzowania koncepcji *odpornego zarządzania*, co może być niezbędne dla każdej organizacji w obecnych, burzliwych i nieprzewidywalnych czasach. Po czwartem celu zdefiniowania odporności jako kompetencji zarządczej, będącej częścią *odpornego menedżera*, a w przypadku obecnie prowadzonych badań: *odpornego dyrektora SP*⁵⁶⁷.

W analizowanej literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że menedżerowie oświaty w ogóle nie są dobrze przygotowani do pracy w zmieniających się warunkach

⁵⁶⁴ A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego...*, s. 360.

⁵⁶⁵ Z analizy Ramowego Planu i Programu Kursu Kwalifikacyjnego z Zakresu Zarządzania Oświatą MEN z 2015 wynika, że nie zakłada się modułu kształcenia w zakresie zarządzania kryzysem w szkole. Plan kursu obejmuje sześć obszarów tematycznych: Przywództwo edukacyjne w szkole; Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego; Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku; Zarządzanie zasobami ludzkimi; Zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym; Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym. Więcej w: https://ore.edu.pl/attachments/article/6565/Zatwierdzony_ramowy_plan_i_program_kursu_kwalifikacyjnego_z_zakresu_zarządzania_oswiata_10.11.2015_edytowalna.docx [dostęp: 08.04.2025]

⁵⁶⁶ A. Witek, J.M. Bugaj, *The Relationship Between Resilience and Crisis Management...*, s. 53-63.

⁵⁶⁷ Tamże.

funkcjonowania szkoły, w tym do zarządzania kryzysem. Potwierdza to Rakowska: „menedżerowie poddawani są coraz większym naciskom i nie radzą sobie z nimi”⁵⁶⁸, a sytuację tą badaczka określa jako „*managerial derailment*”, co tłumaczy się jako menedżerskie wykolejenie (wypadanie) z torów w drodze na szczyt kariery. Podobnie dyrektorzy SP nie radzą sobie z pojawiającymi się kryzysami w placówce⁵⁶⁹.

Stąd celem głównym pracy, jest **opracowanie modelu kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem**. Przyjęto dodatkowo następujące cele cząstkowe:

- 1) Identyfikacja i pogrupowanie zadań i obowiązków dyrektora SP jako osoby zarządzającej w ogóle i do zarządzania kryzysem;
- 2) Przegląd i usystematyzowanie pojęć dotyczących kompetencji dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem;
- 3) Opracowanie narzędzia diagnozującego kompetencje dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem;
- 4) Opracowanie kryteriów analizy kryzysów obecnych w SP;
- 5) ;
- 6) Sformułowanie rekomendacji zmian do programów kształcenia z zarządzania oświatą o dodatkowy moduł: „zarządzanie kryzysem w placówce oświatowej”.

Na podstawie przeprowadzonej analizy literatury oraz analizy programów kształcenia dedykowanych dyrektorom szkół sformułowano hipotezę główną:

Dyrektorzy SP nie są przygotowywani do zarządzania kryzysem w placówce oświatowej podczas studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą.

Hipotezę główną rozwinęto w hipotezy szczegółowe:

- 1) Istnieje pozytywna zależność pomiędzy długością doświadczenia zawodowego na stanowisku dyrektora SP a poziomem wiedzy, umiejętności i postaw związanych z przewidywaniem oraz reagowaniem na sytuacje kryzysowe;
- 2) Dyrektorzy SP z większym doświadczeniem zawodowym częściej deklarują umiejętność szybkiej identyfikacji zagrożeń, skutecznego reagowania w sytuacjach kryzysu oraz opracowywania procedur i planów zarządzania kryzysem niż dyrektorzy z mniejszym doświadczeniem;
- 3) Dyrektorzy SP posiadający doświadczenie w pracy zawodowej powyżej 10 lat lepiej zarządzają kryzysem w placówce niż ci mający doświadczenie do 5 lat;

⁵⁶⁸ A. Rakowska, *Kryzysowe przywództwo...* .

⁵⁶⁹ Więcej w rozdziale drugim dysertacji.

- 4) Dyrektorzy SP zarządzający placówkami zlokalizowanymi w mieście powyżej 150 tys. mieszkańców lepiej zarządzają kryzysem w placówce niż ci ze szkół wiejskich.

4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Termin „metoda” pochodzi z języka greckiego (*metha hodos*) i oznacza drogę postępowania. Określenie „metoda” posiada wymiar interdyscyplinarny⁵⁷⁰. W literaturze przedmiotu spotykać można wiele propozycji definiowania metody⁵⁷¹. Apanowicz za metodę uważa „sposób pracy badawczej charakteryzujący się zarówno określonymi czynnościami postępowania jak i odpowiednimi narzędziami badawczymi. Czakon wyjaśnia, że metoda badawcza to skład i układ etapów postępowania badawczego, powtarzalny w badaniu określonej klasy problemów ze względu na swą skuteczność⁵⁷². Istota metody „powinna zmierzać do skoordynowania sposobu postępowania z zakładanym celem”⁵⁷³. Metoda jest zatem sposobem postępowania, prowadzącym do rozwiązania danego problemu oraz osiągnięcia zdefiniowanego celu oraz składa się z określonych i powtarzalnych etapów⁵⁷⁴.

Do rozwiązania problemu badawczego przeprowadzono procedurę naukowej indukcji niezupełnej⁵⁷⁵. Zebrane informacje o badanych zjawiskach i procesach danej klasy (tu zachodzących podczas zarządzania SP przez dyrektora szkoły) posłużyły za podstawę wnioskowania o wszystkich zjawiskach czy procesach danej klasy (w dysertacji – kompetencji zarządczych dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem). Wykorzystana metoda obejmuje sekwencję trzech następujących po sobie faz⁵⁷⁶:

⁵⁷⁰ J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego...*, s. 86.

⁵⁷¹ W pedagogice metoda pojmowana jest często jako zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego. Więcej w: T. Pilch, *Metody i techniki badań*, [w:] M. Goldewski, (red.) *Pedagogika*, WWN, Warszawa 1978, s. 54. Podobnie wg Łobockiego metoda badawcza to „szereg operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również specjalnych środków i działań skierowanych z góry na założony cel badawczy”, więcej w: M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa, 1982, s. 115. Odwołując się do Kotarbińskiego, badacz za metodę uważa „sposób wykonywania czynu złożonego, polegający na określonym doborze i układzie jego działań składowych, a przy tym uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania”, T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, wydanie 4, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1969, s. 86-87.

⁵⁷² W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Piaseczno, 2016, s. 11.

⁵⁷³ J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego...*, s. 88.

⁵⁷⁴ H. Schuman H., *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*, Oficyna Naukowa, Warszawa, 2013, s. 25.

⁵⁷⁵ Więcej w: M. Lisiński, *Procedury naukowe indukcji zupełnej i niezupełnej w metodologii nauk o zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2016, nr 6, s. 23-46; M. Lisiński, *Metody naukowe w metodologii nauk o zarządzaniu*, „Przegląd organizacji” 2016, Nr 4 (915), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Warszawa, s. 11-19.

⁵⁷⁶ M. Lisiński, *Procedury naukowe indukcji zupełnej...*, s. 39; M. Lisiński, *Metody naukowe w metodologii nauk o zarządzaniu...*, s. 14-15.

- 1) Pierwszą jest analiza wyników obserwacji dokonywanej w poszczególnych etapach procedury. Identyfikację problemu naukowego na tym etapie dokonuje się na podstawie krytycznej analizy literatury z zakresu metodologii apriorycznej i pragmatycznej.
- 2) Drugą z faz procedury jest budowa teorii, która składa się z etapów, takich jak uogólnienie faktów za pomocą metody indukcyjnej realizowanej w standardach badań naukowych. Formułowanie hipotez pozwala na dalsze wnioskowanie i wyprowadzanie z hipotez konsekwencji empirycznych, potwierdzających je, jako wartość dodaną pracy.
- 3) Trzecią i ostatnią z faz procedury jest rozstrzygnięcie o wartości teorii, w ramach której wyróżnia się etapy:
 - a. potwierdzenia wartości teorii z zakresu kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP co pozwoli na rozstrzygnięcie czy były słuszne,
 - b. przypisania hipotezom stopnia wiarygodności poprzez wniosek ogólny, potwierdzając ich prawdziwość oraz poprzez sformułowanie wniosków.

W badaniach wykorzystano triangulację metod badawczych⁵⁷⁷ polegającą na użyciu wielu metod badawczych do oceny tego samego zjawiska⁵⁷⁸. Triangulacja ta zapewniła wyższą jakość prowadzonych badań i ograniczyła błąd pomiaru podczas porównywania i łączenia uzyskanych wyników badań ilościowych, jakościowych i badania dokumentów. Stąd wykorzystano następujące metody badawcze:

- 1) Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa. Polega na analizie i krytyce literatury badanego przedmiotu (tematu). Celem tej metody jest wykazanie na ile podjęty problem badawczy jest inny (oryginalny) od dotychczasowego stanu wiedzy na ten temat. „Jakie są różnice, podobieństwa, związki, zależności, istotne cechy w znanych teoriach naukowych, w hipotezach, założeniach badawczych, ideach działania, w przekonaniach, w poglądach na wartości i w ogóle na wiarygodność badanej rzeczywistości do aktualnej wiedzy i praktyki działania”⁵⁷⁹.
- 2) Badanie dokumentów. Polega na gromadzeniu, selekcji, opisie i naukowej interpretacji faktów: „Jest to więc analiza polegająca na rozłożeniu i interpretacji elementów składowych konkretnego zjawiska lub procesu rzeczywistego działania”⁵⁸⁰. Badanie dokumentów szkolnych, ministerialnych i programów kursów kwalifikacyjnych/studiów podyplomowych z zarządzania oświatą rozpoczęto od

⁵⁷⁷Tamże, s. 380-381; B. Nadolna, *Metodologiczne aspekty prac naukowych z zakresu nauk ekonomicznych*, „Oeconomica” 2009, nr 273(56), s. 141.

⁵⁷⁸N. K. Denzin, *Scenario planning...*, s. 19-28; A. Decrop, *Triangulation...*, s. 157-161.

⁵⁷⁹J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu...*, s. 107.

⁵⁸⁰J. Apanowicz, *Metodologia ogólna...*, s. 101.

ściśłego określenia celu badań, przyjęcia hipotezy i koncepcji rozwiązania podjętego problemu. Następnie zastosowano procedurę badawczą, która przewidywała: zgromadzenie w/wym. dokumentów, ich wstępną selekcję, ustalenie autentyczności zebranych materiałów, sprawdzenie ich wiarygodności a także analizę i opracowanie wniosków⁵⁸¹.

- 3) Sondaż diagnostyczny. Metoda sondażu diagnostycznego daje opis i pozwala wyjaśnić zjawiska masowe, czy też procesy występujące w zbiorowościach na podstawie reprezentatywnych prób statystycznych⁵⁸². Najogólniej polega na gromadzeniu faktów i informacji (danych) o zjawiskach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice ich rozwoju⁵⁸³. Za pomocą tej metody podjęto próbę określenia kompetencji dyrektorów SP ze szczególnym zwróceniem uwagi na zarządzanie kryzysem w placówce. Metoda ta pozwoliła ustalić najważniejsze kompetencje zarządcze dyrektorów SP, w tym do zarządzania kryzysem, ocenić posiadane kompetencje respondentów, sprawdzić, czy dysponują oni wiedzą i umiejętnościami do zarządzania kryzysem uzyskanymi podczas kursów kwalifikacyjnych/studiów podyplomowych z zarządzania oświatą. Wykorzystując tą metodę w razie potrzeby badacz ma możliwość zaprojektować modyfikację badanej rzeczywistości.
- 4) Wywiad. W naukach społecznych wywiad uznawany jest za przydatną metodę badań umożliwiającą poznanie zjawisk występujących w świadomości badanych⁵⁸⁴. Najogólniej wywiadem nazywana jest rozmowa kierowana co najmniej dwóch osób (prowadzącego wywiad i respondenta), w której jedna (badający) chce uzyskać od drugiej (respondenta) dane określone celem badań. Ze względu na aplikacyjny charakter, metodzie wywiadu przypisuje się rolę techniki badawczej, która jest szczególnie podatna na płynność znaczeń, biorąc pod uwagę wielość perspektyw, podejść i głosów⁵⁸⁵. W związku z tą niedookreślonością znaczenia i roli wywiadu badacz zwrócił szczególną uwagę na prowadzenie wywiadu przy spełnianiu kryterium poprawności metodycznej. W badaniu wykorzystano wywiad pogłębiony skategoryzowany, tzw. kwestionariuszowy, który realizowano ściśle według wcześniej przygotowanego kwestionariusza (załącznik 2). Podczas realizacji nie dokonywano

⁵⁸¹ Tamże, s. 102.

⁵⁸² J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy...*, s. 104-105.

⁵⁸³ Tamże.

⁵⁸⁴ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik...*, s. 176.

⁵⁸⁵ J. Cheek, *Praktyka i polityka w badaniach...*, s. 549-579.

zmian słownictwa poszczególnych pytań ani ich kolejności. Uzyskane dane możliwe były do porównania z danymi uzyskanymi od innych respondentów.

Wybranych metodom badawczym odpowiadają odpowiednie techniki i narzędzia badań naukowych będące czynnościami zmierzającymi do osiągnięcia założonych celów pracy. Techniki badań naukowych, to czynności postępowania przeznaczone do specjalnego celu, elementu lub okresu⁵⁸⁶, „stanowią czynności wynikające z doboru odpowiedniej metody i przez metodę uwarunkowane”⁵⁸⁷. Wg metodologów NoZiJ techniki badań naukowych w sensie logicznym są pojęciami podrzędnymi w stosunku do metody, a w sensie rzeczowym posiadają znacznie węższy zakres niż metoda⁵⁸⁸. Zastosowane techniki badawcze w dysertacji wynikają z problemu badawczego i są to: analiza źródeł wtórnych, ankietowanie, badanie dokumentów i wywiad pogłębiony skategoryzowany tzw. kwestionariuszowy. Wybierając metody mieszane i różne techniki badawcze kierowano się dążeniem do uzyskania obiektywnych wyników badań.

Narzędzia badawcze służą do rejestrowania lub zbierania danych w trakcie realizowanego badania. To instrumenty służące do gromadzenia, rejestracji i przechowywania materiału źródłowego. Odpowiednio dobrane i właściwie stosowane narzędzia badawcze zapewniają poprawną procedurę badawczą. Wg Apanowicza⁵⁸⁹ są to: przedmioty, instrumenty, urządzenia techniczne, aparatura pomiarowa, służąca do realizacji technik badań. „Jest to wszystko to co można wykorzystać do zbierania i rejestrowania badanych faktów, informacji i zjawisk”⁵⁹⁰.

Na potrzeby dysertacji opracowano następujące narzędzia badawcze:

- 1) Autorski Kwestionariusz ankiety: „Moje kompetencje”⁵⁹¹ (Załącznik 1);
- 2) Autorski Kwestionariusz wywiadu pogłębionego: „Kompetencje dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem w placówce”⁵⁹² (Załącznik 2).

Podstawą do opracowania narzędzi badawczych były publikacje naukowe z lat 2015–2022. W ich wyniku opracowano narzędzia, które zawierają logiczną kompozycję pytań i które dotyczyły jednego zjawiska w podjętym problemie badawczym – kompetencji dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem. Dodatkowo podstawę do sporządzenia kwestionariuszy dały badania przeprowadzone w Polsce w obszarze kompetencji zarządczych/przywódczych i kryzysów obecnych w organizacjach, w tym w placówkach oświatowych. Inspiracją do tworzenia

⁵⁸⁶ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna...*, s. 119.

⁵⁸⁷ Tamże, s. 120.

⁵⁸⁸ Tamże; M. Lisiński, *Metody badawcze w naukach...*, s. 123-124.

⁵⁸⁹ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna...*, s. 133-134.

⁵⁹⁰ Tamże, s. 134.

⁵⁹¹ Załącznik 1 do Aneksu pracy doktorskiej. Szczegółowy opis narzędzia w rozdziale czwartym: 4.4.2.

⁵⁹² Załącznik 2 do Aneksu pracy doktorskiej. Szczegółowy opis narzędzia w rozdziale czwartym: 4.4.3.

kwestionariuszy były również badania polskich badaczy⁵⁹³. Pytania zostały tak ułożone, aby tworzyły zwartą i konsekwentną całość. Zastosowano również zasadę, aby pytań było jak najmniej, jednak przy ustalaniu ich liczby kierowano się regułą, aby możliwie najpełniej wyczerpywały badany problem. Przy sporządzaniu kwestionariuszy wzięto pod uwagę również fakt, że uzyskane odpowiedzi powinny całkowicie zapewniać pożądaną informację. Nie zadawano pytań o sprawy oczywiste lub te które można łatwo osiągnąć w inny sposób, albo są znane badającemu. Obydwa narzędzia opracowano na potrzeby projektu badawczego. Zestawienie metod, technik i narzędzi badawczych przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15. Wybrane metody, techniki i narzędzia badawcze

Lp.	Źródła danych	Metody badawcze	Techniki badawcze	Narzędzia badawcze
1.	Literatura przedmiotu dotycząca kompetencji; kompetencji dyrektorów szkół podstawowych w ogóle/i do zarządzania kryzysem w placówce; kryzysów występujących w placówkach oświatowych; programów kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych z zarządzania oświatą	Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa	Analiza źródeł wtórnych	Bazy danych literatury (SCOPUS, ECON), dane GUS, platformy internetowe Research Gate, Google Scholar, strony internetowe kursów ośrodków szkolenia i uczelni wyższych z zarządzania oświatą, strony internetowe szkół podstawowych
2.	Plany i programy kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych z zarządzania oświatą ⁵⁹⁴ ; publikacje polskie i zagraniczne, ekspertyzy, raporty	Badanie dokumentów	Badanie dokumentów	Plany i programy kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych z zarządzania oświatą
3.	Eksperti - dyrektorzy szkół podstawowych ⁵⁹⁵	Sondaż diagnostyczny	Ankietowanie	Autorski Kwestionariusz ankiety: „Moje kompetencje”
4.	Eksperti - dyrektorzy szkół podstawowych ⁵⁹⁶	Wywiad	Wywiad pogłębiony, skategoryzowany (kwestionariuszowy)	Autorski Kwestionariusz wywiadu pogłębionego: „Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej do zarządzania kryzysem w placówce”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego...*, s. 89-138; B. Glinka, *Podstawy badań jakościowych...*, s. 107

⁵⁹³ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 52-129; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne zmiana paradygmatu...*, s. 28-30; R. Dorczak, *Kompetencje edukacyjne...*, s. 68; A. Piszko, *Prawa i obowiązki dyrektora szkoły...*, s. 45-66; T. Sergiovanni, *Leadership and Excellence in Schooling...*, s. 4-13; J. Pyrzalski, *Jestem tylko człowiekiem...*; J. Pyrzalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół...*, s. 85; J. Apanowicz, *Metodologia ogólna...*, s. 133-134; W. Czakon, *Podstawy badań jakościowych...*, s. 107; B. Glinka, *Podstawy badań jakościowych...*, s. 101-103; M. Lisiński, *Metody badawcze w naukach...*, s. 123-124; J. Dzieńdziora, *Model kompetencji...*, s. 363-370, 383-385.

⁵⁹⁴ Badaniu zostały poddane plany i programy kształcenia studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą obecne na stronach internetowych uczelni wyższych i ośrodków szkolenia z terenu całej Polski.

⁵⁹⁵ Badaniu zostali poddani dyrektorzy losowo wybranych SP w Polsce. Badanie przeprowadzono wśród 443 respondentów. Badania są reprezentatywne.

⁵⁹⁶ Badaniu zostało poddanych sześciu dyrektorów SP z województwa małopolskiego (dwóch ze szkół mieszczących się na wsi, dwóch ze szkół mieszczących się w mieście do 150 tys. mieszkańców, dwóch ze szkół mieszczących się w mieście powyżej 150 tys. mieszkańców).

Finalnym etapem procedury badawczej było podsumowanie przeprowadzonych wyników badań za pomocą wskazanych metod, gdzie celem była konceptualizacja podjętego problemu badawczego oraz opracowanie modelu kompetencyjnego dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem. Dane zaprezentowano w tabelach i na wykresach (prezentacja danych), przygotowanych przy pomocy arkuszy kalkulacyjnych Excel (przetwarzanie i analiza danych), skali nominalnej i skali stosunkowej. Ponadto dokonano analiz statystycznych z wykorzystaniem takich miar statystycznych jak średnia, mediana, dominanta, skośność, kurtoza, minimum i maksimum. Do podsumowania uzyskanych wyników badań zastosowano również rotację VARIMAX oraz wykresy osypiska.

4.4. Organizacja oraz przebieg badań

Procedura badawcza uwzględniała, z jednej strony, założenia formalnej struktury procesu badawczego oraz z drugiej strony, prakseologiczne reguły sprawnego i ekonomicznego działania⁵⁹⁷. Procedura definiowana jest jako „unormowany przepisami, zwyczajami sposób prowadzenia, załatwienia jakiejś sprawy”⁵⁹⁸. Jest zestawieniem „chronologicznej kolejności, wszystkich świadomych i celowych zachowań podmiotów oraz przepisów, wytycznych, i reguł praktycznych, określających ich zastosowanie w celu realizacji podjętego do wykonania zadania”⁵⁹⁹. Zastosowana procedura badawcza w dysertacji ma na celu uzyskanie wysokiego uprawdopodobnienia hipotez, poprzez zweryfikowanie oraz wykazanie niesprzeczności z już znanymi i dowiedzionymi w podejmowanej dyscyplinie teoriami⁶⁰⁰.

Jak wspomniano wcześniej, do rozwiązania problemu badawczego wykorzystano procedurę indukcji niezupełnej oraz zaplanowano wykorzystanie triangulacji metod badawczych polegającej na użyciu kilku metod badawczych do oceny tego samego zjawiska⁶⁰¹. Zdaniem A. Decropa, ten rodzaj triangulacji może dotyczyć zarówno kombinacji różnych metod jakościowych, jak i równoległego stosowania metod ilościowych i jakościowych, przy czym należy unikać tworzenia hierarchii ich stosowania⁶⁰². Dlatego, obszar planowanych badań ilościowych został skoncentrowany na dyrektorach SP losowo wybranych z Polski a badania

⁵⁹⁷ Tamże, s. 38.

⁵⁹⁸ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981, s. 884.

⁵⁹⁹ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1978, s. 185.

⁶⁰⁰ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia 2002, s. 108.

⁶⁰¹ N.K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Scenario planning: a collage construction approach*, „Foresight” 2009, t. 11, nr 2, s. 19-28.

⁶⁰² A. Decrop, *Triangulation in qualitative tourism research*, „Tourism Management” 1999, t. 20, nr 1, s. 157-161.

jakościowe zostały przeprowadzone na terenie województwa małopolskiego, przy zachowaniu reprezentatywności: dyrektorów szkół wiejskich, dyrektorów szkół zlokalizowanych w mieście do 150 tys. mieszkańców i w mieście powyżej 150 tys. mieszkańców.

Rozwiązywanie problemu badawczego stanowi proces zdarzeń następujących po sobie w czasie i stanowiących poszczególne etapy prac badawczych⁶⁰³. W celu osiągnięcia powyższych działań wskazano elementy procesu badawczego, do których należą: przedmiot i cel badań, założenia teoretyczne, problemy badawcze, metody, techniki i narzędzia badawcze, wyniki badań, struktura i treść sprawozdania naukowego⁶⁰⁴. Proces badawczy (między innymi poszczególne etapy badań, połączenie metod i różnych technik oraz narzędzi badawczych) został przedstawiony w sposób graficzny na rysunku 6.

Etap I badań – badania literaturowe:

Krytyczna analiza specjalistycznej literatury omawiającej kompetencje dyrektorów szkół, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji niezbędnych w zarządzaniu kryzysem. Na tej podstawie wyodrębniono grupę kompetencji, które następnie zostały wykorzystane w modelu badawczym; (wyodrębnienie grupy kompetencji, sprawdzenie zgodności wyboru, ustalenie ostatecznej liczby kompetencji do badania, opracowanie wstępnego modelu kompetencji menedżerskich do zarządzania kryzysem).

Etap II badań – badania dokumentów:

Analiza planów i programów kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych z zarządzania oświatą prowadzonych przez uczelnie wyższe i ośrodki szkolenia pod kątem obecności modułu „zarządzanie kryzysem”. Opracowanie zaleceń i/lub propozycji nowego programu kształcenia dla dyrektorów, opracowanie właściwe luk kompetencyjnych.

Etap III badań – badania kwestionariuszowe wśród dyrektorów SP:

Diagnoza kompetencji dyrektorów szkół – badania kwestionariuszowe, w wyniku których opracowano założenia model kompetencyjny zarządzających szkołami:

- 1) Opracowanie kwestionariusza do badania kompetencji dyrektorów SP w ogóle i do zarządzania kryzysem;
- 2) Przeprowadzenie pilotażu i ewaluacja kwestionariusza;

⁶⁰³ Tamże, s. 96; Nowa encyklopedia powszechna PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1995, t. 5, s. 332.

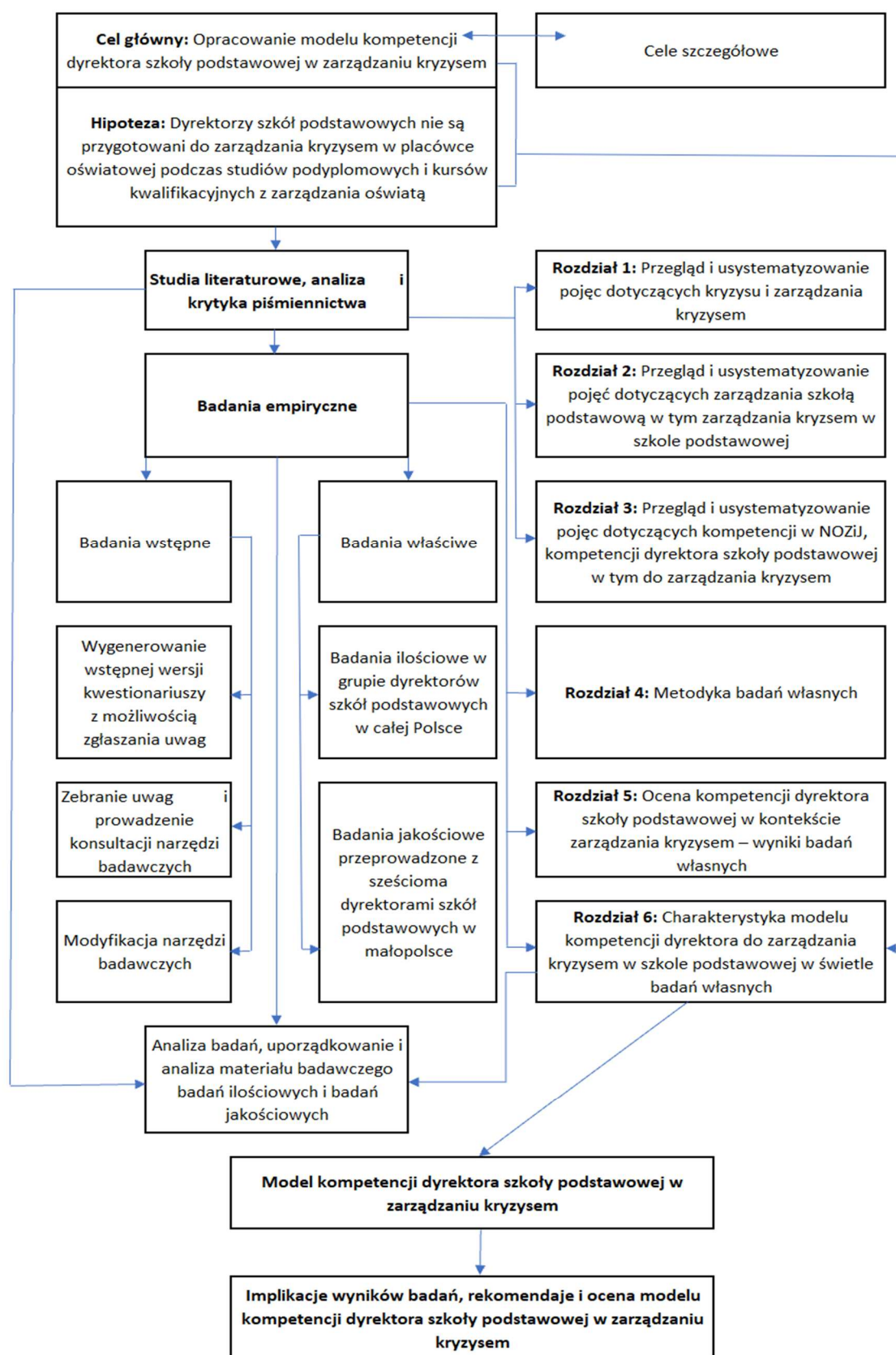
⁶⁰⁴ J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia, 2000, s. 142; Nowa encyklopedia powszechna PWN..., s. 332.

- 3) Przeprowadzenie badań właściwych oraz analiza obecnych/rzeczywistych kompetencji dyrektorów w ogóle i do zarządzania kryzysem w placówce, opracowanie wstępne luk kompetencyjnych (Załącznik 1).

Etap IV – badania jakościowe wśród dyrektorów SP: Diagnoza kompetencji dyrektorów szkół – badania przy wykorzystaniu częściowo ustrukturalizowanego kwestionariusza wywiadu, w wyniku których możliwe było opracowanie właściwego modelu kompetencyjnego zarządzających szkołami (Załącznik 2):

- 1) Opracowanie kwestionariusza do badania kompetencji dyrektorów SP w ogóle i do zarządzania kryzysem;
- 2) Przeprowadzenie pilotażu i ewaluacja kwestionariusza;
- 3) Przeprowadzenie badań właściwych oraz analiza odnotowanych odpowiedzi zamkniętych i otwartych dotyczących:
 - a. występowania kryzysów w szkole,
 - b. obecnych/rzeczywistych kompetencji dyrektorów SP w ogóle,
 - c. kompetencji dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem w placówce,
 - d. występowania modułu „zarządzanie oświatą” w programach studiów podyplomowych/kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą.

Rysunek 5. Schemat postępowania badawczego



Źródło: opracowanie własne

Etap V – Implikacje wyników badań:

Analiza wyników przeprowadzonych badań ilościowych, jakościowych oraz badań dokumentów. Opracowanie autorskiego modelu kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem. Przygotowanie konkluzji z badań i rekomendacji zmian w programach kształcenia dyrektorów szkół z zarządzania oświatą, określenie przyszłych kierunków badań oraz ocena opracowanego modelu.

W przeprowadzonych badaniach zostały uwzględnione kwestie etyczne⁶⁰⁵. Osoby biorące udział w wywiadach pogłębionych miały zapewnioną anonimowość także na dalszych etapach analizy. Zostały pozyskane wszelkie konieczne do udziału w badaniach zgody uczestników (Załącznik 3). Badania zostały przeprowadzone z środków własnych.

4.5. Źródła danych oraz charakterystyka próby badawczej

Do realizacji celów pracy i weryfikacji postawionych hipotez wykorzystano informacje pochodzące ze źródeł wtórnych (*desk research*) i pierwotnych (*field research*). Do źródeł wtórnych zaliczono:

- 1) Specjalistyczną literaturę krajową i międzynarodową badanego przedmiotu;
- 2) Dokumenty zewnętrzne (urzędowe, ministerialne) i wewnętrzne (w tym strony internetowe SP i agencji informacyjnych) informujące o kryzysach w szkołach podstawowych;
- 3) Informacje o programach kształcenia dyrektorów szkół, uczelni wyższych i ośrodków szkolenia z zarządzania oświatą dostępne na stronach internetowych;
- 4) Informacje statystyczne z GUS, OECD, UNESCO dotyczące systemów oświaty (w tym szczególnie systemu polskiego), informacje dotyczące kryzysów w systemach oświaty.

Do źródeł pierwotnych zaliczono:

- 1) Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych online na podstawie autorskiego kwestionariusza wywiadu „Moje kompetencje”;
- 2) Wyniki badań treści wywiadów pogłębionych na temat:
 - a. kompetencji dyrektora SP w ogóle,
 - b. odnotowanych i obecnych kryzysów w SP,
 - c. kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem;

⁶⁰⁵ B. Glinka, W. Czakon, *Podstawy badań jakościowych*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2021, s. 193-198.

- 3) Wyniki analiz przypadków dotyczących kryzysów w SP oraz analiz kompetencji dyrektorskich niezbędnych do poradzenia sobie z nimi.

Pilotażowe badania ankietowe przeprowadzono w listopadzie 2022 r. z 26 dyrektorami SP zlokalizowanych na terenie woj. małopolskiego. Na podstawie zebranych informacji w grudniu 2022 r. dokonano ewaluacji kwestionariusza, tj.:

- 1) Zmniejszono liczbę odpowiedzi do wszystkich pytań zamkniętych;
- 2) Zmodyfikowano pytanie dotyczące kompetencji zarządczych uwzględniając inne, wcześniej nie umieszczone w kwestionariuszu kompetencje;
- 3) Zmodyfikowano pytania dotyczące kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP a także dodano dwa pytania dot. studiów podyplomowych/kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą pod kątem obecności modułu z zarządzania kryzysem w placówce oświatowej;
- 4) Zmodyfikowano metryczkę rezygnując z wcześniej zamieszczonych zmiennych oraz dodając inne, jak się okazało istotne w badaniach indeksy.

Właściwe badanie ankietowe przeprowadzono w okresie od 9.01.2023 r. do 12.12.2024 r. wśród dyrektorów SP w Polsce, biorąc pod uwagę trzy rodzaje lokalizacji danej placówki edukacyjnej, tj.:

- 1) Na wsi;
- 2) W mieście do 150 tys. mieszkańców;
- 3) W mieście powyżej 150 tys. mieszkańców.

Wielkość próby określono na podstawie liczby wszystkich SP w Polsce. Każdą szkołą zarządza jeden dyrektor lub osoba pełniąca jego obowiązki, zatem zasadnym jest przyjąć taką wartość do obliczenia docelowej próby badawczej. Dalej, liczbę tę obliczono na podstawie wyciągnięcia średniej liczby SP z trzech lat (2021, 2022, 2023) na podstawie danych z GUS⁶⁰⁶, gdzie:

- 1) W dniu 31.08.2021 odnotowano 14219 SP;
- 2) W dniu 31.08.2022 r. odnotowano 14100 SP ;
- 3) W dniu 29.06.2023 r. odnotowano 14144 SP.

Zatem, średnia liczba SP za ostatnie trzy lata (2021, 2022, 2023) wyniosła 14154, tyle samo wynosi wielkość populacji.

⁶⁰⁶ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 14.12.2022]; Źródło Danych GUS, *Edukacja w roku szkolnym 2022/2023 (wyniki wstępne)*, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2023, s. 2. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/21/1/1/edukacja_w_roku_szkolnym_2022-2023-wyniki_wstepne.pdf [dostęp: 02.01.2023]

Do obliczenia próby zastosowano „kalkulator doboru próby”, który oblicza minimalną (wymaganą) liczbę osób w próbie (w badaniu na próbie pochodzącej z populacji), przy założeniu poszczególnych parametrów⁶⁰⁷. Podana wartość informuje o tym, ile należy zbadać osób w badaniu, aby uzyskać daną wartość błędu minimalnego w pomiarze, przy ustalonym poziomie ufności do wyniku, który ostatecznie uzyskano poprzez określenie:

- 1) Wielkości populacji (dyrektorzy wszystkich SP w Polsce), obliczonej na podstawie wyciągniętej średniej za lata 2021, 2022 i 2023, tj.: 14154;
- 2) Poziomu ufności – przyjęto wartość 95% (standardowy w badaniach naukowych);
- 3) Wielkości frakcji – przyjęto wartość 0,5;
- 4) Błędu maksymalnego – przyjęto wartość 5%.

Następnie wprowadzono ustalone dane wg wskazanego wzoru do kalkulatora i ostatecznie określono minimalną (wymaganą) liczbę osób w próbie, tj.: 374 dyrektorów SP w Polsce.

Wielkość błędu maksymalnego obliczono kolejnym kalkulatorem⁶⁰⁸ wprowadzając do niego następujące dane:

- 1) Wielkość populacji, z której jest losowana próba, tj.: 14154 SP w Polsce;
- 2) Wielkość próby, tj.: 443 dyrektorów SP (liczba respondentów, która ostatecznie wzięła udział w badaniach ilościowych);
- 3) Poziom ufności, tj.: 95% (standardowy w badaniach naukowych);
- 4) Wielkość frakcji, tj.: 0,5 (jeżeli szacuje się, że badana cecha występuje w 60% populacji należy podać 0,6, gdy nie jest znana wartość należy podać 0,5).

W wyniku obliczeń uzyskano wartość błędu maksymalnego, tj. 5%.

Właściwe badania ilościowe zostały przeprowadzone w okresie od 09.01.2023 r. do 12.12.2024 r. Badania przeprowadzono w trzech etapach:

Etap I: przesłanie drogą mailową linku do kwestionariusza wywiadu do dyrektorów SP zlokalizowanych we wszystkich województwach w Polsce (w sumie 2400 maili z linkami do ankiet) wg następującego klucza:

- 1) 50 ankiet do szkół zlokalizowanych w jednym wybranym mieście z danego województwa powyżej 150 tys. mieszkańców,
- 2) 50 ankiet do szkół zlokalizowanych w pięciu wybranych miastach z danego województwa do 150 tys. mieszkańców (po 10 ankiet),
- 3) 50 ankiet do szkół zlokalizowanych w wybranych 50 wsiach/gminach z danego województwa.

⁶⁰⁷ Naukowiec.org, *Kalkulator doboru próby*, <https://www.naukowiec.org/dobor.html> [dostęp: 02.01.2024]

⁶⁰⁸ Tamże.

Etap II: w pierwszej kolejności kontakt telefoniczny, następnie przesłanie drogą mailową linku/kodu QR⁶⁰⁹ do kwestionariusza wywiadu do:

- 1) wydawnictw publikujących literaturę ekspercką dla dyrektorów szkół (Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.,⁶¹⁰ Forum Media Polska Sp. z o.o.⁶¹¹ i Grupa Wydawnicza Semantica Sp. z o.o.⁶¹²),
- 2) administratorów forów społecznościowych i social mediów skupiających dyrektorów szkół,
- 3) różnych organizacji (stowarzyszeń, ośrodków szkolenia, centrów szkoleń) zrzeszających dyrektorów szkół,
- 4) zaprzyjaźnionych dyrektorów SP w Krakowie, Poznaniu, Zielonej Górze, Warszawie, Gdańsku, Tomaszowie Mazowieckim, Krotoszynie i Lubaniu Śląskim.

Etap III: podczas prowadzenia badań jakościowych z sześcioma dyrektorami SP z województwa małopolskiego, wysłano prośbę o przesłanie linku do kwestionariusza wywiadu do innych zaprzyjaźnionych dyrektorów szkół z regionu.

W badaniu właściwym wzięło udział 443 dyrektorów SP z całej Polski. Badania są reprezentatywne. W celu uzyskania odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe zwrócono się do ankietowanych o wypełnienie interaktywnego autorskiego kwestionariusza „Moje kompetencje”, który został utworzony w kreatorze internetowym Google Workspace⁶¹³. Dodatkowo poproszono dyrektorów o wypełnienie kwestionariusza w kontakcie osobistym podczas umówionych wizyt w szkołach, w czasie prowadzenia badań jakościowych, w trakcie

⁶⁰⁹ Kod QR to graficzne przedstawienie ciągu znaków (na przykład cyfr lub liter – i to nie tylko alfabetu łacińskiego). Za jego pomocą możliwe jest umieszczanie w przestrzeni publicznej odnośników do różnych informacji. Kod został opracowany w 1994 r. w Japonii przez przedsiębiorstwo Denso Wave. Więcej na stronie internetowej: <https://mediamarkt.pl/pl/content/technologie/smartfony/co-to-jest-kod-qr-do-czego-sluzzy#co-to-jest-kod-qr> [12.12.2024]

⁶¹⁰ Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., wydaje między innymi czasopismo eksperckie dedykowane dla dyrektorów placówek oświatowych „Dyrektor szkoły”, więcej na stronie internetowej wydawnictwa: <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/solutions/czasopisma/dyrektor-szkoly/kontakt-dyrektor-szkoly> [10.10.2023]

⁶¹¹ Wydawnictwo Forum Media Polska zlokalizowane jest w Poznaniu. Od ponad 20 lat dostarcza placówkom oświatowym, menedżerom i przedsiębiorcom rozwiązań ułatwiających prowadzenie działalności w różnych obszarach funkcjonowania organizacji oraz wykonywania codziennych obowiązków zawodowych. Dla dyrektorów placówek oświatowych publikowane są między innymi: „Monitor dyrektora szkoły”, „Monitor dyrektora przedszkola”, Forum placówek niepublicznych”, „Oświata samorządowa” i „Administracja i obsługa w oświacie”. Więcej na stronie internetowej wydawnictwa: <https://e-forum.pl/kategoria/zarzadzenie-placowka-oswiatowa> [30.10.2023]

⁶¹² Grupa Wydawnicza Semantica Sp. z o.o. działa na rynku edukacyjnym w Polsce od kilku lat. Wydaje „Niezbędnik Dyrektora Szkoły”, jako jedyny na rynku terminarz dla dyrektorów, który zawiera wykaz obowiązków dyrektora na każdy miesiąc, a także porady i wskazówki od doświadczonych dyrektorów i nauczycieli, które są pomocne w pracy zarządczej. Więcej na stronie internetowej wydawnictwa: <https://sklep.semantika.pl/niezbednik-dyrektor> [10.10.2023]

⁶¹³ Google Workspace, Formularze online umożliwiające szybkie uzyskiwanie statystyk, <https://workspace.google.com/intl/pl/products/forms/> [dostęp: 19.12.2022]

szkoleń, kongresów, konferencji, gdzie doktorant pełnił rolę prelegenta. Kwestionariusz udostępniano drogą mailową przez przesłanie linku lub kodu QR do arkusza.

W kwestionariuszu ankiety badań właściwych respondenci udzielali odpowiedzi zamkniętych. W pierwszej kolejności oceniali kompetencje dyrektora SP, następnie określali najważniejsze kompetencje dyrektora SP pożądane we współczesnym świecie oraz oceniali poziom własnych kompetencji. Kolejne pytania dotyczyły zarządzania kryzysem w SP. W końcowej części kwestionariusza umieszczono metryczką, w której dyrektorzy określali:

- 1) Płeć i wiek;
- 2) Staż pracy (poniżej 10 lat, 10-20 lat, powyżej 20 lat);
- 3) Doświadczenie w pracy na stanowisku dyrektora szkoły (do 5 lat, od 5 do 10 lat, powyżej 10 lat);
- 4) Ukończone kierunki studiów (pedagogiczne, zarządzanie, inne – jakie);
- 5) Rodzaj szkoły, którą zarządzają z podziałem na publiczną i niepubliczną;
- 6) Typ szkoły, którą zarządzają z podziałem na ogólnodostępną, integracyjną/z oddziałami integracyjnymi, specjalną, artystyczną, pozostałe;
- 7) Województwo, w którym znajduje się szkoła;
- 8) Lokalizację szkoły z podziałem na wieś, miasto do 150 tys. mieszkańców i miasto powyżej 150 tys. mieszkańców.

Szczegółowe działania podejmowane w trakcie badania w celu pozyskania respondentów z podziałem na etap, datę i rodzaj działania, adresata działań i efektu finalnego przedstawiono w tabeli 16.

Tabela 16. Szczegółowe działania podejmowane w trakcie badania w celu pozyskania respondentów

Lp.	Data działania	Etap badań ilościowych, rodzaj działania	Adresat	Liczba uzyskanych odpowiedzi, inne uwagi
Etap I				
1.	09.01. 2023	Przesłanie drogą mailową linku do kwestionariusza wywiadu do dyrektorów SP ⁶¹⁴ zlokalizowanych we wszystkich województwach w Polsce (w sumie 2400 maili z linkami do ankiet).	Dyrektorzy SP z całej Polski	168 odpowiedzi
Etap II				
1.	07.05. 2023	Kontakt telefoniczny z członkiem zarządu OSKKO ⁶¹⁵ , przesłanie do biura OSKKO prośby o przesłanie dyrektorom SP linku do kwestionariusza wywiadu.	Biuro OSKKO	46 odpowiedzi
2.	08.06. 2023	Kontakt z Dyrektorem KIRE ⁶¹⁶ , prośba o przekazanie linku do kwestionariusza wywiadu dla dyrektorów SP.	Dyrektor KIRE	7 odpowiedzi

⁶¹⁴ Ilećroć w pracy zastosowano skrót „SP”, należy przez niego rozumieć „szkołę podstawową”.

⁶¹⁵ OSKKO-Ośrodek Szkolenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Więcej na stronie internetowej: <https://oskko.edu.pl/> [09.01.2023]

⁶¹⁶ KIRE-Krakowski Instytut Rozwoju Edukacji, ośrodek prowadzący kurs kwalifikacyjny z zarządzania oświatą. Więcej na stronie internetowej: <https://kire.pl/> [07.03.2023]

Lp.	Data działania	Etap badań ilościowych, rodzaj działania	Adresat	Liczba uzyskanych odpowiedzi, inne uwagi
3.	10.10. 2023	Kontakt osobisty z Dyrektorem Ogólnopolskiego Kongresu dla Dyrektorów Szkół – Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o. „Edukacja i Rozwój 2023” ⁶¹⁷ . Doktorant zaprezentował koncepcję rezylencji jako modelu kompetencji dyrektora szkoły do zarządzania kryzysami. Podczas wystąpienia wyświetlono kod QR kwestionariusza wywiadu.	Dyrektor Kongresu „Edukacja i Rozwój 2023”	18 odpowiedzi.
4.	10.10. 2023	Kontakt z Prezesem Grupy Wydawniczej Semantica ⁶¹⁸ , rozmowa telefoniczna i przesłanie drogą mailową prośby o przesłanie linku do kwestionariusza wywiadu dyrektorom SP będących w bazie wydawnictwa.	Prezes wydawnictwa	Brak zgody na przesłanie linku.
5.	30.10. 2023	Kontakt z Redaktorem Naczelnym „Monitora Dyrektora Szkoły” ⁶¹⁹ , z Forum Media Polska Sp. z o.o. Prośba o przesłanie dyrektorom SP linku do kwestionariusza wywiadu.	Redaktor Naczelny	17 odpowiedzi.
6.	15.11. 2023	Ponowny kontakt z biurem OSKKO. Po raz drugi zamieszczono na forum stowarzyszenia prośbę o wzięcie udziału w badaniach.	Forum OSKKO	26 odpowiedzi.
7.	28.11. 2023	Kontakt telefoniczny z Dyrektorem MCDN ⁶²⁰ w Krakowie. Przesłano dyrektorom SP link do kwestionariusza wywiadu. Udostępniano link podczas szkoleń z dyrektorami SP.	Dyrektor MCDN w Krakowie	7 odpowiedzi.
8.	04.12. 2023	Mail do dyrektora SP w Lubaniu Śląskim z prośbą o wypełnienie oraz przesłanie kwestionariusza do zaprzyjaźnionych dyrektorów SP w regionie. Kontakt osobisty po konferencji.	Dyrektor SP w Lubaniu Śląskim	5 odpowiedzi.
9.	11.01. 2024	Post z prośbą do grupy dyrektorów SP prowadzonych przez Facebook: „Dyrektorzy szkół i przedszkoli”, w sumie 3300 członków ⁶²¹ .	Administrator	53 odpowiedzi.
10.	23.03. 2024	Post z prośbą do grupy dyrektorów szkół SP prowadzonych przez Facebook: „Dyrektorzy szkół, przedszkoli, żłobków, PPP i MDK”, w sumie 2700 członków ⁶²² .	Administrator	44 odpowiedzi.
11.	15.05. 2024	Post z prośbą do grupy wspierającej dyrektorów szkół, HR i Prawo prowadzonych przez Facebook: „Dyrektorzy szkół i innych placówek oświatowych”, w sumie 2200 członków ⁶²³ .	Administrator	27 odpowiedzi.
12.	19.06. 2024	Przesłanie prośby do lidera grupy szkół Montessori w Krotoszynie „Montessori i kropka”, ponad 4100 obserwujących ⁶²⁴ .	Administrator grupy szkół Montessori	12 odpowiedzi.
Etap III				
1.	Od 14.10. 2024 do 12.12. 2024	Podczas prowadzenia badań jakościowych badani dyrektorzy SP rozesłali maile z linkiem i kodem QR do kwestionariusza wywiadu do zaprzyjaźnionych dyrektorów SP zlokalizowanych na terenie woj. małopolskiego.	Dyrektorzy SP z małopolski	13 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne

⁶¹⁷ Więcej o kongresie na stronie internetowej: <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/solutions/kongres-edukacja> [10.10.2023]

⁶¹⁸ Więcej na stronie internetowej: <https://rejestr.io/krs/470869/grupa-wydawnicza-semantika> [21.11.2023]

⁶¹⁹ Więcej na stronie internetowej: <https://www.monitorszkoły.pl/> [dostęp: 24.11.2023]

⁶²⁰ MCDN – Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Instytucja województwa małopolskiego prowadząca szkolenia dla dyrektorów placówek oświatowych, więcej na stronie internetowej centrum: <https://mcdn.edu.pl/> [28.11.2023]

⁶²¹ Więcej na stronie internetowej: https://www.facebook.com/groups/4594653757236037?locale=pl_PL [11.01.2024]

⁶²² Więcej na stronie internetowej: https://www.facebook.com/groups/516709022002553?locale=pl_PL [23.03.2024]

⁶²³ Więcej na stronie internetowej: https://www.facebook.com/groups/211807496273535/?notif_id=1702934103627465¬if_t=group_r2j_approv&ref=notif&locale=pl_PL [15.05.2024]

⁶²⁴ Więcej na stronie internetowej: <https://www.facebook.com/montessoriiikropka/> [19.06.2024]

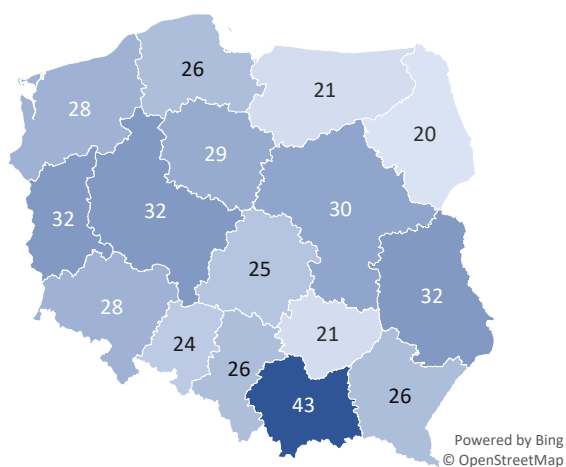
W badaniach właściwych wzięli udział dyrektorzy SP zlokalizowanych we wszystkich województwach w Polsce. Najwięcej odpowiedzi respondentów odnotowano z województwa małopolskiego (34), wielkopolskiego (32), lubelskiego (32) i lubuskiego (32). Najmniej odpowiedzi odnotowano z województwa podlaskiego (20), świętokrzyskiego (21) i warmińsko-mazurskiego (21). Szczegółowe zestawienie liczby odnotowanych odpowiedzi za dane województwo przedstawiono w tabeli 17 i na wykresie 6.

Tabela 17. Liczba i procent skumulowany odnotowanych odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych za dane województwo

Lp.	Województwo	Liczba odpowiedzi dyrektorów SP	Procent skumulowany
1.	dolnośląskie	28	6%
2.	kujawsko-pomorskie	29	7%
3.	lubelskie	32	7%
4.	lubuskie	32	7%
5.	łódzkie	25	6%
6.	małopolskie	43	10%
7.	mazowieckie	30	7%
8.	opolskie	24	5%
9.	podkarpackie	26	6%
10.	podlaskie	20	5%
11.	pomorskie	26	6%
12.	śląskie	26	6%
13.	świętokrzyskie	21	5%
14.	warmińsko-mazurskie	21	5%
15.	wielkopolskie	32	7%
16.	zachodniopomorskie	28	6%
Ogółem		443	100%

Źródło: opracowanie własne

Wykres 6. Liczba odnotowanych odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych za dane województwo



Źródło: opracowanie własne

Istotną zmienną, która była brana pod uwagę podczas opracowywania wyników badań to lokalizacja szkoły. Jak wspomniano w rozdziale drugim i trzecim dyrektorzy SP zlokalizowanych na wsi mierzą się z innymi problemami/kryzysami niż dyrektorzy szkół zlokalizowanych w dużych miastach. Kwestionariusz zawierał trzy możliwości odpowiedzi związanych z umiejscowieniem placówki: „szkoła zlokalizowana na wsi”, „w mieście do 150 tys. mieszkańców” i „w mieście powyżej 150 tys. mieszkańców”. Szczegółowe zestawienie liczby odnotowanych odpowiedzi biorąc pod uwagę lokalizację szkoły przedstawiono w tabeli 18.

Tabela 18. Liczba odnotowanych odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych ze względu na lokalizację

Lp.	Lokalizacja	Liczba odpowiedzi dyrektorów SP	Procent skumulowany
1.	Wieś	70	16,1%
2.	Miasto do 150 tys. mieszkańców	158	36,4%
3.	Miasto powyżej 150 tys. mieszkańców	206	47,5%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

Wykształcenie jest kolejną istotną zmienną, często badaną w projektach empirycznych⁶²⁵. W przypadku dyrektorów SP zasadne było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jaki posiadają kierunek wykształcenia, „pedagogiczne”, z zakresu „zarządzania” lub „inne”. Respondenci w tym przypadku mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi. Biorąc pod uwagę kierunki wykształcenia badanych, można zaobserwować, że w zdecydowanej większości posiadają oni wykształcenie pedagogiczne (96%) i z zarządzania oświatą (95%).

Ponad 71% badanych dodatkowo posiada inne kierunki wykształcenia. W każdym przypadku są to kwalifikacje do nauczania danego przedmiotu ogólnokształcącego, np. język polski, matematyka, edukacja dla bezpieczeństwa. Oprócz kwalifikacji do nauczania przedmiotów kształcenia ogólnego odnotowano jeszcze inne kierunki wykształcenia:

- 1) Pedagog specjalny (12 ankietowanych);
- 2) Psychologiczne (8 ankietowanych);
- 3) Socjologiczne (5 ankietowanych);
- 4) Prawnicze (2 ankietowanych).

⁶²⁵ A. Kokocińska, *Spoleczna wartość wyższego wykształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2015, s. 23; Ł. Wawrowski, *Płeć biologiczna i kulturowa jako aspekt zarządzania (przedsiębiorstwem w sieci)*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Zamiejscowego w Chorzowie Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu” 2015, Nr 17, Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu, Poznań, s. 253.

W tabeli 19 przedstawiono rozkład kierunków wykształcenia osób badanych.

Tabela 19. Kierunki wykształcenia dyrektorów szkół podstawowych

Lp.	Kierunek wykształcenia	Liczba odpowiedzi dyrektorów szkół	Procent skumulowany
1.	Pedagogiczne	425	96%
2.	Zarządzanie oświatą	421	95%
3.	Inne kierunki	315	71%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

Jak wspomniano w rozdziale trzecim, prawo oświatowe dopuszcza sytuację, że dyrektorem niepublicznej SP może być osoba, która nie posiada kwalifikacji z zarządzania oświatą⁶²⁶, wystarczy wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magistra. Taki dyrektor traktowany jest jako menedżer bez możliwości sprawowania nadzoru pedagogicznego nad placówką. Z praktyki wiadomo, że ci dyrektorzy kształcą się w zakresie zarządzania. Zazwyczaj jest to kurs kwalifikacyjny lub studia podyplomowe z zarządzania oświatą. W szkole publicznej każdy dyrektor musi posiadać wykształcenie z zarządzania oświatą, to jeden z wymogów podczas ubiegania się o stanowisko dyrektora i jedno z głównych kryteriów podczas podchodzenia do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły.

Biorąc pod uwagę te zmienne, w tabeli 20 przedstawiono dane dotyczące kierunków wykształcenia respondentów z podziałem na ukończone: „trzy kierunki”, „dwa kierunki”, „tylko jeden kierunek”.

Tabela 20. Kierunki wykształcenia dyrektorów szkół podstawowych z podziałem na trzy, dwa i jeden

Lp.	Kierunek wykształcenia	Liczba odpowiedzi dyrektorów SP	Procent skumulowany
1.	Trzy kierunki	295	66,6%
2.	Dwa kierunki	128	28,9%
	Zarządzanie oświatą i pedagogiczne	117	26,4%
	Pedagogiczne i inne	4	0,9%
	Zarządzanie oświatą i inne	7	1,6%
3.	Jeden kierunek	20	4,5%
	Tylko pedagogiczne	9	2,0%
	Tylko zarządzanie oświatą	2	0,5%
	Tylko inny kierunek	9	2,0%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

⁶²⁶ Art. 63, ust. 6 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe; Na Podstawie § 1, ust. 1 i 2, Rozporządzenia MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań...

W tabeli 21 przedstawiono uśrednione dane dotyczące kierunków wykształcenia dyrektorów SP z podziałem na trzy, dwa i jeden po wyliczeniu procentu skumulowanego.

Tabela 21. Kierunki wykształcenia dyrektorów szkół podstawowych z podziałem na trzy, dwa i jeden – dane procentowe skumulowane

Trzy kierunki (67%)	Dwa kierunki (29%)			Jeden kierunek (4,5%)		
Zarządzanie, pedagogiczne i inne	Zarządzanie i pedagogiczne	Pedagogiczne i inne	Zarządzanie i inne	Tylko pedagogiczne	Tylko zarządzanie oświatą	Tylko inny kierunek
67%	26%	1%	2%	2%	0%	2%

Źródło: opracowanie własne

Kolejną istotną zmienną w badaniach jest płeć⁶²⁷. Analizując kompetencje dyrektorów SP, którzy wzięli udział w badaniu ankietowym ze względu na płeć, należy stwierdzić, że zdecydowanie najliczniejszą część badanej grupy stanowią kobiety (69%). W tabeli 22 przedstawiono wyniki badań dotyczące płci dyrektorów SP.

Tabela 22. Dyrektorzy szkół podstawowych z podziałem na płeć

Lp.	Płeć	Liczba odpowiedzi dyrektorów szkół	Procent skumulowany
1.	Kobieta	305	69%
2.	Mężczyzna	136	31%
3.	Nie chce podać	2	0%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

Kolejne trzy zmienne brane pod uwagę w badaniach to wiek, staż pracy w oświacie (w ogóle) i doświadczenie w pracy na stanowisku dyrektora SP. W badaniu ilościowym wzięli udział głównie dyrektorzy SP w wieku powyżej 46 lat (57,6%) oraz w wieku od 26 do 45 lat (34,5%). Szczegółowe dane dotyczące wieku respondentów przedstawiono w tabeli 23.

⁶²⁷ Więcej na temat płci w kontekście prowadzenia badań naukowych w NoZiJ w: Ł. Wawrowski, *Płeć biologiczna i kulturowa...*, s. 253-256; S. Więclaw, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół/placówek*, Instytut Badań w Oświacie, Warszawa, 2011, s. 5; J. Madalińska-Michalak, *Dyrektorzy szkół w Polsce – wymagania, struktura, zadania*, „Studia Edukacyjne” 2019, Nr 55/2019, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 64-65.

Ważną cechą stanowiska „dyrektor SP” są praktyka i doświadczenie, na które mogą mieć wpływ takie czynniki jak: staż pracy w oświacie (w ogóle) i doświadczenie w pracy na stanowisku dyrektora.

Tabela 23. Wiek respondentów

Lp.	Wiek	Liczba odpowiedzi dyrektorów szkół	Procent skumulowany
1.	25-35 lat	35	7,9%
2.	36-45 lat	118	34,5%
3.	Powyżej 46 lat	290	57,6%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

Uwzględniając kryterium, jakim jest staż pracy w oświacie w ogóle, należy stwierdzić, że najliczniejszą grupę wśród dyrektorów SP stanowią ankietowani w wieku powyżej 20 lat pracy (66,1%) oraz posiadający od 10 do 20 lat pracy zawodowej w oświacie (26%). Znaczący to, że ci respondenci w pierwszej kolejności wykonywali zawód nauczyciela, następnie najprawdopodobniej w wyniku konkursu powierzono im stanowisko dyrektora SP. Szczegółowe dane dotyczące stażu pracy w oświacie (w ogóle) przedstawiono w tabeli 24.

Tabela 24. Staż pracy w oświacie (w ogóle)

Lp.	Staż pracy w oświacie (w ogóle)	Liczba odpowiedzi dyrektorów SP	Procent skumulowany
1.	Poniżej 10 lat	35	7,9%
2.	10 – 20 lat	115	26%
3.	Powyżej 20 lat	293	66,1%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

Analizując grupy respondentów, którzy wzięli udział w badaniu ankietowym ze względu na staż pracy na stanowisku dyrektora SP należy stwierdzić, że zdecydowanie najliczniejszą część badanej grupy stanowią ankietowani posiadający staż pracy na stanowisku dyrektora powyżej 10 lat (56%). Drugą liczną grupę stanowią ankietowani posiadający staż pracy na stanowisku dyrektora od 5 do 10 lat (25%). Warto zwrócić uwagę, że badani, w porównaniu ze stażem pracy w oświacie (w ogóle), mają stosunkowo niewielkie doświadczenie na stanowisku dyrektora SP. Analizując sposób zatrudnienia dyrektorów SP uczestniczących w badaniu, należy podkreślić, że zdecydowana większość z nich (ponad 86%) została powołana przez

organ prowadzący na to stanowisko w wyniku wygrania konkursu na dyrektora placówki oświatowej do szkół publicznych⁶²⁸. Szczegółowe dane dotyczące stażu pracy na stanowisku dyrektora SP przedstawiono w tabeli 25.

Tabela 25. Staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej

Lp.	Staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej	Liczba odpowiedzi dyrektorów szkół	Procent skumulowany
1.	Od 1 do 5 lat	84	19%
2.	Od 5 do 10 lat	111	25%
3.	Powyżej 10 lat	248	56%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

Ostatnie dwie zmienne w metryczce to rodzaj⁶²⁹ i typ⁶³⁰ zarządzanej SP. Na podstawie zapisów prawa oświatowego⁶³¹ określono dwa rodzaje SP (publiczne i niepubliczne) oraz wyodrębniono pięć jej typów (ogólnodostępna, integracyjna/z oddziałami integracyjnymi, specjalna, artystyczna, inna). Szczegółowe dane dotyczące rodzajów zarządzanych SP przez respondentów przedstawiono w tabeli 26. Tu zdecydowana większość badanych dyrektorów zarządza szkołami publicznymi (86,2%).

Tabela 26. Staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej

Lp.	Rodzaj zarządzanej SP	Liczba odpowiedzi dyrektorów SP	Procent skumulowany
1.	Publiczne	382	86,2%
2.	Niepubliczne	61	13,8%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne

⁶²⁸ Na podstawie § 1, ust. 2, pkt 4d Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej, (Dz. U. z 2021 r. poz. 1428). Szczegółowe dane liczbowe i procentowe z badań w tym aspekcie względnie przedstawiono w tabeli 25.

⁶²⁹ Kryterium „Rodzaj zarządzanej placówki oświatowej” do badań ustalono na podstawie: Art. 8, ust. 1, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe.

⁶³⁰ Kryterium „Typ zarządzanej placówki oświatowej” do badań ustalono na podstawie: Art. 2, ust. 2a, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe.

⁶³¹ Więcej na temat rodzajów i typów SP w Polsce w rozdziale drugim dysertacji – „Uwarunkowania prawne”.

Szczegółowe dane dotyczące typu zarządzanej SP przez dyrektorów przedstawiono w tabeli 27. Z badań wynika, że ponad 70% respondentów zarządza ogólnodostępną SP. Na drugim miejscu odnotowano szkołę integracyjną/z oddziałami integracyjnymi (ponad 21%).

Tabela 27. Staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej

Lp.	Typ zarządzanej SP	Liczba odpowiedzi dyrektorów SP	Procent skumulowany
1.	Ogólnodostępna	323	72,9%
2.	Integracyjna/z oddziałami integracyjnymi	95	21,4%
3.	Specjalna	12	2,7%
4.	Artystyczna	1	0,2%
5.	Pozostałe	12	2,7%
Ogółem		434	100%

Źródło: opracowanie własne.

Pilotażowe badania jakościowe przeprowadzono we wrześniu 2024 r. z dwoma dyrektorami SP publicznych, ogólnodostępnych zlokalizowanych w Krakowie. Badania przeprowadzono za pomocą metody badawczej – wywiad, techniki badawczej – wywiad pogłębiony, przy użyciu narzędzia badawczego – kwestionariusz wywiadu pogłębionego⁶³².

Uczestnikami indywidualnych wywiadów pogłębionych były kobiety w wieku powyżej 46 lat, ze stażem pracy powyżej 20 lat i doświadczeniem na stanowisku dyrektora SP powyżej 10 lat. Czas trwania każdego wywiadu wynosił 35-45 minut. Oba wywiady zostały przeprowadzone w bezpośrednim kontakcie z rozmówcą, w miejscu ich pracy – na terenie SP, zgodnie z wcześniej przygotowanym ustrukturyzowanym kwestionariuszem wywiadu pogłębionego.

Celem badań pilotażowych było zweryfikowanie adekwatności i rzetelności metody, techniki i narzędzia badawczego oraz wyjaśnienie czy procedura udzielania odpowiedzi jest zrozumiała dla respondentów. W tym celu między innymi ostatnie pytanie w kwestionariuszu dotyczyło stopnia jego zrozumienia i stanowiło informację zwrotną dotyczącą ewentualnej konieczności doprecyzowania zawartych w narzędziu badawczym pytań.

W ramach tego badania uzyskane dane były na bieżąco analizowane oraz poddawane weryfikacji. Do każdego wywiadu były sporządzone notatki, zawierające odpowiedzi oraz komentarze badacza, co umożliwiło rzetelną analizę danych. Indywidualne wywiady pogłębione przebiegały zgodnie z następującym planem:

⁶³² Metodę, technikę i narzędzie opracowano na podstawie: J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego...*, s. 101-103.

- 1) Wprowadzenie – sekcja I. W tej części badacz:
 - a. przedstawił swoją osobę i cel badań,
 - b. omówił temat anonimowości, poufności i wykorzystania wyników badań wyłącznie do celów naukowych.
- 2) Część właściwa – sekcja II, III i IV. W tej części badacz:
 - a. zadawał pytania w kolejności z kwestionariusza wywiadu,
 - b. zadawał dodatkowe pytania wynikające z kontekstu wypowiedzi.
- 3) Część końcowa. W tej części badacz:
 - a. spytał respondenta o chęć dodania czegoś jeszcze do omawianych zagadnień,
 - b. podziękował rozmówcy za udzielenie wywiadu,
 - c. podał swoje dane kontaktowe, które mogą być przydatne w przypadku dodatkowych pytań lub ewentualnych uwag,
 - d. poprosił o przesłanie linku do kwestionariusza wywiadu innym dyrektorom SP, do których badany posiadał kontakt osobisty z racji pełnionego stanowiska.

Na podstawie zebranych informacji w październiku 2024 r. dokonano ewaluacji narzędzia badawczego w następujących kwestiach:

- 1) Skorygowano Sekcję I kwestionariusza – wprowadzenie;
- 2) Zmieniono Sekcję II kwestionariusza – „profil dyrektora SP” dokładając istotne do badań zmienne;
- 3) Zmodyfikowano Sekcję III – „kompetencje dyrektora SP”:
 - a. doprecyzowano rezultat,
 - b. dołożono pytanie nr 2 i 3,
 - c. w pytaniu 4 zmniejszono liczbę kompetencji, dołożono dodatkowe kompetencje zarządcze;
- 4) Zmodyfikowano Sekcję IV – „kompetencje dyrektora do zarządzania kryzysem w szkole podstawowej”:
 - a. doprecyzowano rezultat,
 - b. dołożono pytanie nr 3, 4, 5 i 6 dotyczące programów studiów/kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą oraz samego modelu kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem,
 - c. w pytaniu 2 zmniejszono liczbę zdolności, umiejętności i cech, dołożono inne, zdaniem badacza ważne wskazane przez respondentów umiejętności.

Kryteria doboru próby do badań jakościowych podporządkowano celom badania. Dobierając próbę badawczą zastosowano zasadę „kuli śniegowej”⁶³³. Rzetelność badań jakościowych oparto nie na liczbie badanych dyrektorów SP, lecz na zgodności kryteriów ich doboru z celem pracy. Dodatkowo przy ustalaniu próby badawczej wzięto pod uwagę dwie zmienne:

- 1) Lokalizację SP (po dwóch respondentów ze szkół zlokalizowanych na wsi, w mieście do 150 tys. mieszkańców i w mieście powyżej 150 tys. mieszkańców, razem sześciu dyrektorów SP);
- 2) Doświadczenie w pracy na stanowisku dyrektora SP powyżej 10 lat (istotne jest otrzymanie informacji od respondentów posiadających duże doświadczenie pracy na tym stanowisku).

Do przeprowadzenia właściwych badań jakościowych ustalono próbę badawczą składającą się z sześciu dyrektorów SP. Badania jakościowe zostały przeprowadzone w okresie od 14.10.2024 r. do 12.12.2024 r. na terenie województwa małopolskiego. Ich założeniem było pozyskanie odpowiedzi od dwóch dyrektorów SP ze szkół zlokalizowanych na wsi, dwóch w mieście do 150 tys. mieszkańców i dwóch w mieście powyżej 150 tys. mieszkańców. Założenie zostało zrealizowane w 100%.

Respondentów pozyskano w wyniku kontaktu telefonicznego ze szkołą (sekretariatem lub bezpośrednio dyrektorem) oraz po wstępnej rozmowie na temat pracy doktorskiej i prowadzonych badań naukowych. Wykaz telefonów pozyskano ze stron internetowych szkół. W sumie wykonano 57 rozmów telefonicznych, z czego:

- 1) W 35 przypadkach po przedstawieniu sprawy i przekazaniu prośby do sekretariatu o możliwość kontaktu z dyrektorem szkoły, kontaktu nie nawiązano;
- 2) 16 dyrektorów nie wyraziło zgody na udział w badaniach.

Dalej, po uzyskaniu zgody od sześciu respondentów (wg założenia) przystąpiono do realizacji badań.

Zgodnie z polityką i przepisami, anonimowość uczestników była chroniona. Badacz uzyskał zgody na udział w badaniach od wszystkich respondentów⁶³⁴. Ustalono również, że anonimowość była odpowiednia, biorąc pod uwagę charakter wywiadów i obawy respondentów co do nierozpowszechnienia informacji poufnych. W celu zachowania pełnej anonimowości i zgodnie z klauzulą RODO a także w celu pogłębienia wiedzy na temat

⁶³³ B. Glinka, *Podstawy badań jakościowych...*, s. 78.

⁶³⁴ Tamże, s. 193.

poszczególnych aspektów badania, personalia respondentów zostały zakodowane⁶³⁵ wg następującego wzoru⁶³⁶:

- 1) D1M1 – dyrektor nr 1 (szkoła z miasta powyżej 150 tys. mieszkańców);
- 2) D2M1 – dyrektor nr 2 (szkoła z miasta powyżej 150 tys. mieszkańców);
- 3) D1M2 – dyrektor nr 1 (szkoła z miasta do 150 tys. mieszkańców);
- 4) D2M2 – dyrektor nr 1 (szkoła z miasta do 150 tys. mieszkańców);
- 5) D1W – dyrektor nr 1 (szkoła zlokalizowana na wsi);
- 6) D2W – dyrektor nr 2 (szkoła zlokalizowana na wsi).

Wykaz uczestników wywiadu wraz z ich wszystkimi danymi umieszczonymi w metryczce kwestionariusza wywiadu pogłębionego przedstawiono w tabeli 28.

Czas trwania każdego wywiadu wynosił 30-40 minut. Tak samo, jak w przypadku badań pilotażowych wszystkie wywiady zostały przeprowadzone w bezpośrednim kontakcie z rozmówcą, w miejscu ich pracy – na terenie SP, zgodnie z wcześniej przygotowanym i zmodyfikowanym kwestionariuszem wywiadu pogłębionego. Do każdego wywiadu były sporządzone notatki, zawierające odpowiedzi respondentów oraz komentarze badacza, co podczas opracowywania wyników badań umożliwiło rzetelną analizę danych.

Badania zostały przeprowadzone wg następującego planu:

- 1) Powitanie, przedstawienie się;
- 2) Przedstawienie celu spotkania;
- 3) Podkreślenie, że rozmówca jest ekspertem w danej dziedzinie;
- 4) Przekazanie informacji technicznych: sposób odnotowywania odpowiedzi otwartych i zamkniętych, swoboda i wartość każdej wypowiedzi, zapewnienie o anonimowości respondentów;
- 5) Odnotowanie profilu dyrektora SP;
- 6) Odnotowanie odpowiedzi otwartych i zamkniętych dotyczących kompetencji dyrektora SP w ogóle;
- 7) Odnotowanie odpowiedzi otwartych i zamkniętych dotyczących kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP;
- 8) Odnotowanie odpowiedzi dotyczących:

⁶³⁵ Tamże, s. 126-133.

⁶³⁶ Tu istotną zmienną, jaką należało zakodować wraz z kolejnością respondentów biorących udział w badaniu okazała się lokalizacja szkoły. W celu późniejszej rzetelnej identyfikacji uzyskanych informacji podczas opracowywania wyników badań przyjęto, że poszczególne znaki w kodach będą oznaczać: „D” – dyrektor; druga cyfra – kolejność respondenta z danej szkoły; „M1” – miasto powyżej 150 tys. mieszkańców; „M2” – miasto do 150 tys. mieszkańców; „W” – wieś.

- a. obecności modułu „zarządzanie oświatą” w programach studiów podyplomowych/kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą,
- b. modelu kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP.

Tabela 28. Charakterystyka grupy badawczej biorącej udział w badaniach jakościowych w ujęciu ze względu na profil dyrektora szkoły podstawowej i kodowanie (określoną sygnaturę)

Seksja II	Profil dyrektora SP	Sygnatura					
		D1M1	D2M1	D1M2	D2M2	D1W	D2W
1.	Płeć	Kobieta	Mężczyzna	Kobieta	Kobieta	Kobieta	Kobieta
.	Wiek	Powyżej 46 lat	36-45 lat	36-45 lat	Powyżej 46 lat	Powyżej 46 lat	Powyżej 46 lat
3.	Staż pracy	Powyżej 20 lat	od 10 do 20 lat	od 10 do 20 lat	Powyżej 20 lat	Powyżej 20 lat	Powyżej 20 lat
4.	Doświadczenie na stanowisku dyrektora SP	Powyżej 10 lat	Powyżej 10 lat	Powyżej 10 lat	Powyżej 10 lat	Powyżej 10 lat	Powyżej 10 lat
5.	Wykształcenie	Pedagogiczne, nauczyciel języka polskiego i historii, zarządzanie oświatą	Pedagogiczne, nauczyciel geografii i WOS, zarządzanie oświatą, socjologia	Pedagogiczne, nauczyciel języka polskiego, logopeda, zarządzanie oświatą	Pedagogiczne, nauczyciel matematyki i fizyki, zarządzanie oświatą	Pedagogiczne, nauczyciel biologii i chemii, zarządzanie oświatą	Pedagogiczne, nauczyciel edukacji wczesnoszk., języka angielskiego, zarządzanie oświatą
6.	Rodzaj szkoły	Publiczna	Niepubliczna	Publiczna	Publiczna	Publiczna	Publiczna
7.	Typ szkoły	Ogólnodostępna	Integracyjna	Ogólnodostępna	Ogólnodostępna	Ogólnodostępna	Z oddziałami integracyjnymi
8.	Lokalizacja	Miasto pow. 150 tys. mieszkańców (Kraków)	Miasto pow. 150 tys. mieszkańców (Kraków)	Miasto do 150 tys. mieszkańców (Bochnia)	Miasto do 150 tys. mieszkańców (Wieliczka)	Wieś (Gmina Wielka Wieś)	Wieś (Gmina Zielonki)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań empirycznych

Każdy wywiad pogłębiony zakończony był krótkim podsumowaniem, podczas którego badacz zapytał respondentów o chęć dodania czegoś jeszcze do omawianych zagadnień. Następnie podziękowano rozmówcy za udzielenie wywiadu, podano dane kontaktowe badacza, które mogą być przydatne w przypadku dodatkowych pytań lub ewentualnych uwag. Dodatkowo, poproszono o przesłanie innym dyrektorom SP linku do kwestionariusza ankiety porządkowanego na potrzeby badań ilościowych.

Rozdział 5. Ocena kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w kontekście zarządzania kryzysem – wyniki badań własnych

5.1. Wprowadzenie do rozdziału

Rozdział piąty przedstawia wyniki badań empirycznych dotyczących oceny kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem. W pierwszej kolejności przedstawiono wyniki badań empirycznych dotyczących kształcenia dyrektorów placówek oświatowych z zarządzania oświatą. Tu zwrócono szczególną uwagę na aspekt obecności w programach kształcenia modułu/tematu z zarządzania kryzysem. Dalej zaprezentowano wyniki badań ankietowych gdzie respondenci odpowiedzieli na dwa pytania związane z programem kształcenia: czy podczas studiów z zarządzania oświatą zostali oni wykształceni z obszaru „zarządzania kryzysem” i czy wg nich moduł „zarządzanie kryzysem w szkole” powinien znaleźć się w programach studiów z zarządzania oświatą?

W dalszej części rozdziału tabelarycznie i na wykresach zaprezentowano charakterystyki opisowe ocen przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora SP. Następnie dokonano analizy porównawczej uzyskanych wyników badań w korelacji: placówka publiczna a niepubliczna, placówka ogólnodostępna a specjalistyczna a także biorąc po uwagę długość stażu pracy na stanowisku dyrektora SP.

Dalej przedstawiono opinie respondentów dotyczące ośmiu najważniejszych kompetencji dyrektora SP pożądanых we współczesnym świecie a także wyniki badań, w których respondenci dokonali samooceny własnych kompetencji. Kolejna część rozdziału zawiera charakterystyki opisowe ocen ważności umiejętności, zdolności i cech dyrektorów szkół w obecnych czasach zmian i kryzysów.

W końcowej części rozdziału zaprezentowano analizę korelacji i analizę czynnikową uzyskanych wyników badań biorąc pod uwagę płeć badanych, staż pracy, zlokalizowanie SP, rodzaj placówki (publiczna/niepubliczna) i pozostałe. Dla uściślenia uzyskanych wyników badań przedstawiono również rezultaty badań uzyskane przy użyciu rotacji VARIMAX. Ostatecznie otrzymane wyniki badań przedstawiono na wykresie osypiska. Rozdział piąty zakończony jest podsumowaniem.

5.2. Kształcenie dyrektorów szkół podstawowych w Polsce, analiza programów kształcenia z zarządzania oświatą

Współczesne zarządzanie SP to zadanie trudne, wieloaspektowe, wymagające od dyrektorów odpowiednich kompetencji szczególnie w obszarze zarządzania kryzysem. Kompetencje te można zdobyć kształcąc się na kursach kwalifikacyjnych i studiach podyplomowych z zarządzania oświatą. Rodzi się jednak pytanie: jakie kompetencje nabywają dyrektorzy placówek oświatowych podczas kursów i studiów z zarządzania oświatą? Czy wśród nich znajdują się te niezbędne do zarządzania kryzysem w SP?

Na podstawie wyników badań z 2023 r., których celem była analiza treści programów studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą, publikowanych na stronach internetowych wybranych losowo 107 uczelni wyższych i ośrodków szkolenia stwierdzono, że:

- 1) Tylko 10 programów kształcenia kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych z zarządzania oświatą zawiera temat z obszaru „zarządzanie kryzysem”;
- 2) Tylko w dwóch programach odnaleziono zapis „zarządzanie kryzysem”, pozostałe osiem programów zawierało określenia, z których można było pośrednio wnioskować, że dotyczą one „zarządzania kryzysem”;
- 3) Zaprezentowane wyniki badań wskazują na zdecydowaną przewagę innych modułów kształcenia niż „zarządzanie kryzysem w szkole”, i innych tematów niż „sytuacje kryzysowe w szkole”, obecnych w programach kształcenia dyrektorów szkół z zarządzania oświatą.

Z przedstawionych badań wynika, że w programach kształcenia z zarządzania oświatą najczęściej występujący temat to prawo oświatowe (101), zarządzanie placówką oświatową i organizacja pracy szkoły (86), nadzór pedagogiczny (82), dyrektor w funkcji HR (72), komunikacja interpersonalna (69), przywództwo edukacyjne (68), zarządzanie finansami i majątkiem (63), system oświaty – cele, zadania, funkcje i podstawy prawne (60), marketing i promocja szkoły (47), teoria i organizacja zarządzania (41).

Biorąc pod uwagę najrzadziej występujące tematy w programach kształcenia z zarządzania oświatą odnotowano: sytuacje kryzysowe w szkole (10), coaching, mentoring i rozwiązywanie konfliktów w szkole (11), zarządzanie dokumentacją (13), etykę zawodu dyrektora (15), publiczne i niepubliczne podmioty systemu oświaty – zadania i funkcje (17), realizację zadań statutowych placówki oświatowej (18), pozyskiwanie funduszy (18), ewaluację placówki oświatowej, kontrolę (18), zarządzanie BHP i ochroną p.poż., pierwszą pomoc (19).

Szczegółowe dane dotyczące liczby występowania tematów kształcenia z zarządzania oświatą przedstawiono w tabeli 29.

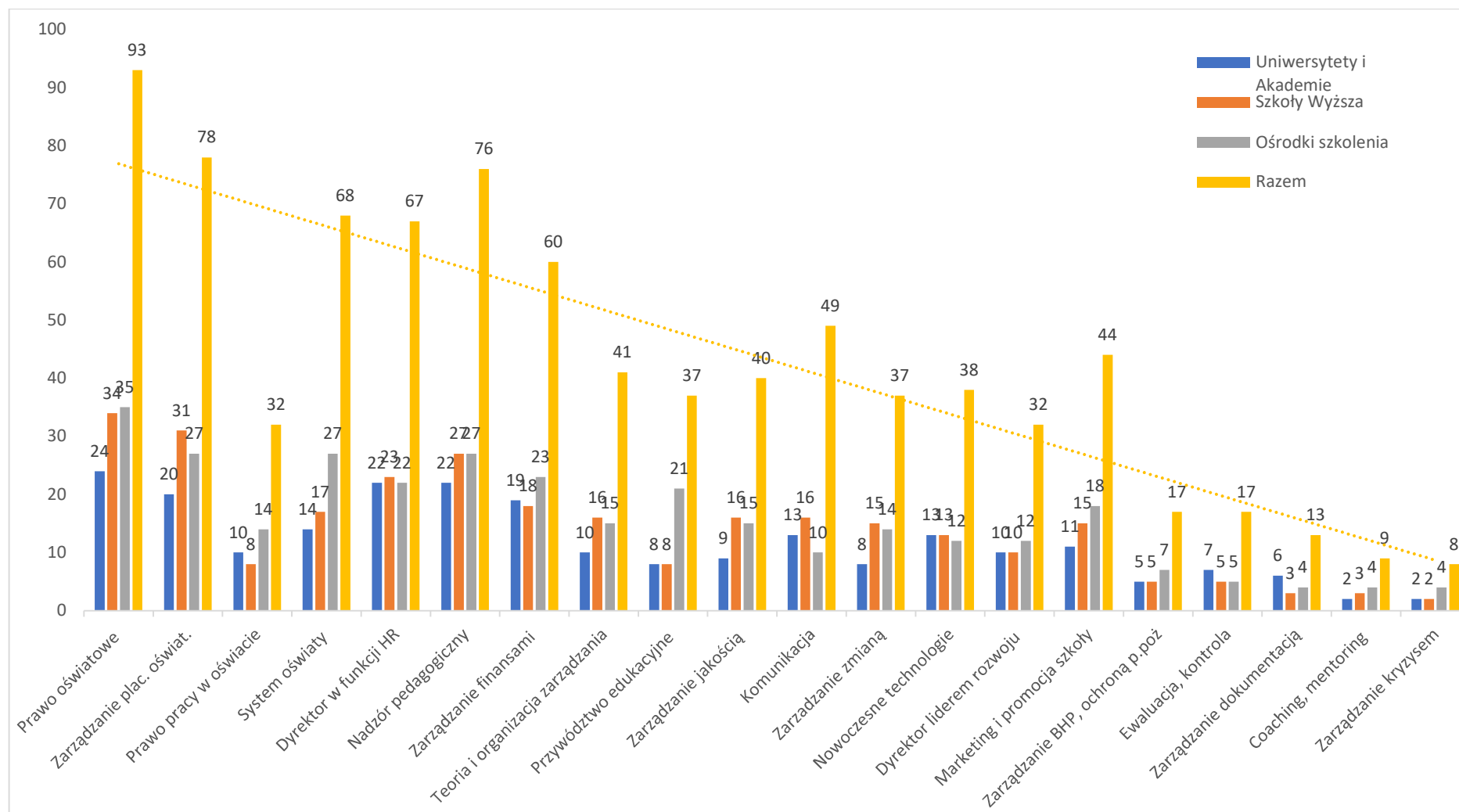
Tabela 29. Liczba występowania tematów kształcenia w 107 programach z zarządzania oświatą z podziałem na uniwersytety i akademie, wyższe szkoły zawodowe, ośrodki szkolenia i razem

lp.	Tematy kształcenia zawarte w programach studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą	Liczba za uniwersytety i akademie	Liczba za wyższe szkoły zawodowe	Liczba za ośrodki szkolenia	Razem
1.	Aspekty socjologiczne i psychologiczne w oświacie	9	10	11	30
2.	Budowanie zespołu	7	6	6	19
3.	Coaching, mentoring	2	4	5	11
4.	Dyrektor placówki oświatowej w funkcji HR: rekrutacja, selekcja, zatrudnienie, wdrożenie i zwolnienie pracownika	23	25	24	72
5.	Dyrektor liderem rozwoju pracownika – doskonalenie, awans i ocena pracy nauczyciela	11	10	13	34
6.	Dyrektor liderem własnego rozwoju – doskonalenie, doksztalcenie	5	8	10	23
7.	Etyka zawodu dyrektora	4	5	6	15
8.	Ewaluacja placówki oświatowej, kontrola	7	5	6	18
9.	Komunikacja interpersonalna, mediacje, negocjacje, asertywność	15	26	28	69
10.	Marketing i promocja szkoły, trening menadżerski, marka szkoły	13	16	18	47
11.	Nadzór pedagogiczny, podstawa programowa, rada pedagogiczna, rada rodziców, rada szkoły,	25	28	29	82
12.	Nowoczesne technologie, system zarządzania informacją i zdalne fory nauczania	13	13	12	38
13.	Podstawy prawa administracyjnego, samorządowego, rodzinnego i opiekuńczego, karnego, cywilnego, własności intelektualnej	9	10	12	31
14.	Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, organizacja kształcenia specjalnego	8	9	11	28
15.	Pozyskiwanie funduszy Europejskich w edukacji, środków pozabudżetowych zewnętrznych i międzynarodowych	5	6	7	18
16.	Prawo oświatowe	26	37	38	101
17.	Prawo pracy w oświacie	10	9	15	34
18.	Przywództwo edukacyjne w placówce oświatowej – aspekty ogólne, style przywództwa, wartości w życiu jednostki, zespołu, organizacji, dyrektor w roli przywódcy	16	16	36	68
19.	Publiczne i niepubliczne podmioty systemu oświaty – zadania i funkcje	9	6	2	17
20.	Realizacja zadań statutowych placówki oświatowej	3	7	8	18
21.	Rozwiązywanie konfliktów w szkole	3	4	4	11
22.	System oświaty – cele, zadania, funkcje i podstawy prawne	14	17	29	60
23.	Sytuacje kryzysowe w szkole, w tym nadzwyczajnych zagrożeń, zarządzanie kryzysami w szkole	2	2	6	10
24.	Teoria i organizacja zarządzania	12	17	15	44
25.	Tworzenie wewnętrznych aktów prawnych w szkole	9	9	9	27
26.	Współpraca z podmiotami zewnętrznymi, organem, prowadzącym i rodzicami	9	8	9	26
27.	Zadania oświatowe samorządu terytorialnego	11	8	5	24
28.	Zagadnienia kształcenia uczniów w tym z niepełnosprawnościami	9	5	7	21
29.	Zarządzanie BHP i ochroną p. poż., pierwsza pomoc	5	6	8	19
30.	Zarządzanie dokumentacją, informacją niejawną (RODO)	6	3	4	13
31.	Zarządzanie finansami i majątkiem placówki oświatowej	19	21	23	63
32.	Zarządzanie jakością	9	18	15	42
33.	Zarządzanie placówką oświatową, organizacja pracy szkoły	27	31	28	86
34.	Zarządzanie zmianą w szkole	9	16	14	39

Źródło: A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego...*, s. 357-358

Dla celów porównawczych na wykresie 7 przedstawiono dane dotyczące liczby występowania wybranych dwudziestu tematów studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą z podziałem na uniwersytety i akademie, pozostałe uczelnie wyższe i ośrodki szkolenia oraz razem. Dla zobrazowania uzyskanych wyników badań z lewej strony wykresu umieszczono najczęściej, a z prawej najrzadziej występujący temat. Wykres zawiera również linię trendu.

Wykres 7. Dane dotyczące liczby występowania wybranych dwudziestu tematów obecnych z programach kształcenia studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą z podziałem na uniwersytety i akademie, pozostałe uczelnie wyższe i ośrodki szkolenia



Źródło: A. Witek, *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego...*, s. 352

Z przedstawionych wyników badań w tabeli 29 i na wykresie 7 wynika, że w procesie kształcenia dyrektorów placówek oświatowych z zarządzania oświatą akcent merytoryczny stawiany jest głównie na zagadnienia z prawa oświatowego, zarządzania placówką w ujęciu ogólnym, organizacji pracy szkoły, nadzoru pedagogicznego, kierowania pracownikami, komunikacji interpersonalnej i przywództwa. Natomiast tematy z zarządzania kryzysem w szkole mogą pojawiać się w ramach innych obszarów kształcenia, np. rozwiązywanie konfliktów w szkole. Jednak i w tym przypadku temat ten odnotowano jedynie w 10% analizowanych programów.

5.3. Kształcenie dyrektorów szkół podstawowych w Polsce z zarządzania kryzysem w placówce oświatowej, wyniki badań ilościowych

Podczas prowadzenia badań ilościowych w kwestionariuszu ankiety zadano respondentom pytanie: czy podczas studiów/kursu z zarządzania oświatą został Pan/i wykształcony/a z obszaru „zarządzanie kryzysem w szkole”? Na 443 badanych dyrektorów szkół, aż 78% odpowiedziało, że „nie zostali wykształceni z zarządzania oświatą”; 16% odpowiedziało, że „nie pamięta”; tylko 5% badanych zaznaczyło odpowiedź „tak”. Dokładne dane liczbowe, dotyczące uzyskanych wyników badań w tym zakresie zaprezentowano w tabeli 30.

Tabela 30 Dane liczbowe dotyczące kształcenia dyrektorów szkół z zarządzania oświatą w zakresie „zarządzanie kryzysem w placówce oświatowej” podczas kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych

Czy podczas studiów/kursów z zarządzania oświatą został Pan/i wykształcony/a z obszaru „zarządzanie kryzysem w szkole”?		
Lp.	Odpowiedź respondenta	Liczba odpowiedzi
1.	Nie	337
2.	Nie pamiętam	78
3.	Tak	28
4.	Ogółem	443

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

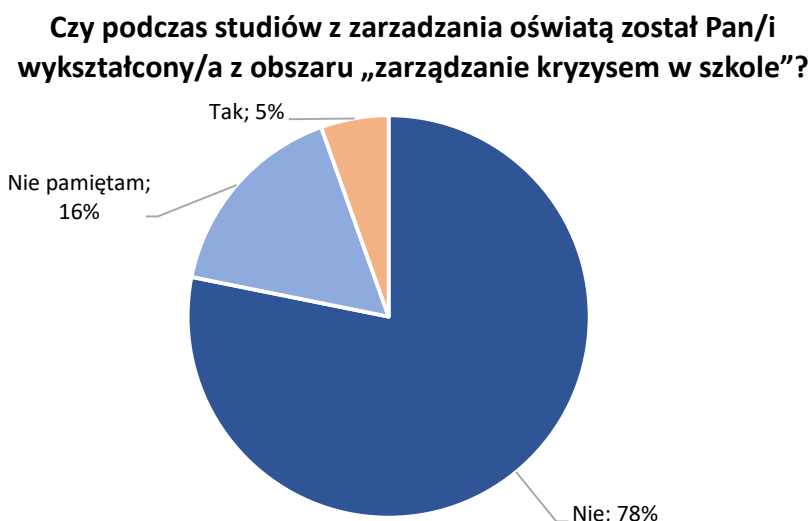
Dane procentowe dotyczące uzyskanych wyników badań w podejmowanym temacie przedstawiono na wykresie 8.

Badani dyrektorzy SP wypowiedzieli się również na temat: czy wg nich moduł „zarządzanie kryzysem w szkole” powinien znaleźć się w programach studiów z zarządzania oświatą?

Otrzymane wyniki badań pokrywają się z wynikami przedstawionymi w tabeli 31, a mianowicie⁶³⁷:

- 1) 3 respondentów zaznaczyło odpowiedź „nie” (1%);
- 2) 13 respondentów zaznaczyło odpowiedź „Nie wiem” (3%);
- 3) 426 badanych zaznaczyło odpowiedź „tak” (96%).

Wykres 8. Dane procentowe dotyczące kształcenia dyrektorów szkół z zarządzania oświatą w temacie „zarządzanie kryzysem w placówce oświatowej” podczas studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Przeprowadzona analiza wyników badań ilościowych dotyczących przygotowania dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem wskazuje na istotne deficyty w obszarze kształcenia kompetencji kryzysowych w systemie doskonalenia kadr oświatowych. Uzyskane wyniki jednoznacznie pokazują, że zdecydowana większość badanych dyrektorów SP (78%) nie otrzymała w toku studiów podyplomowych ani kursów kwalifikacyjnych treści ukierunkowanych na zarządzanie kryzysami w placówkach edukacyjnych, co potwierdza lukę w procesie ich profesjonalizacji.

Jednocześnie odnotowane podczas badania oczekiwanie włączenia modułu „zarządzanie kryzysem w szkole” do programów kształcenia z zakresu zarządzania oświatą (96% wskazań) podkreśla świadomość potrzeby systemowego wzmocnienia tego obszaru. Wnioski te stanowią przesłankę do formułowania rekomendacji dotyczących modernizacji programów kształcenia i

⁶³⁷ Podczas opracowywania wyników badań odnotowano, że w jednym przypadku brak jest danych na ten temat (brak odpowiedzi).

doskonalenia zawodowego przyszłych oraz obecnych dyrektorów SP tak, aby adekwatnie odpowiadały one na współczesne wyzwania stojące przed instytucjami edukacyjnymi.

5.4. Ocena profilu dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem – wyniki badań ankietowych

Tabela 31 przedstawia charakterystyki opisowe dotyczące zestawu 24 kompetencji określanych jako obszary wiedzy, które badani oceniali pod kątem przydatności do pełnienia funkcji dyrektora SP na skali od 1 do 5, gdzie: 1 – nieprzydatna; 2 – mało przydatna; 3 – średnio przydatna; 4 – przydatna; 5 – bardzo przydatna.

Średnia ocena przydatności mieściła się w zakresie od 4,47 do 3,74. Skośność dla wszystkich kategorii jest ujemna i mieści się w zakresie od -0,73 do -1,48. Kurtosa dla większości kategorii jest większa niż 1. Wskazuje to, że większa część badanych oceniała przydatność wiedzy na poziomie wyższym niż wskazuje średnia, a niskie oceny stanowiły rzadkość. Pokazuje to również, że wszystkie kompetencje zostały ocenione jako przydatne lub bardzo przydatne przez znaczną większość badanych. Można na tej podstawie wnioskować, że do efektywnego pełnienia funkcji dyrektora potrzebne jest posiadanie wiedzy z wielu dziedzin.

Według badanych, dyrektor przede wszystkim musi wiedzieć, jak klasyfikować, promować i oceniać uczniów i potrafić kierować nauczycielami. Powinien również orientować się w kwestii nowoczesnych technologii i narzędzi edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów oraz wykorzystywanych na stanowisku dyrektora, posiadać wiedzę na temat prawa oświatowego oraz kompetencje z zakresu nadzoru pedagogicznego, zarządzania kryzysem i zarządzania zespołami. Musi się również sprawnie komunikować. Te kompetencje najczęściej badani oceniali jako bardzo przydatne (dominanta = 5).

Za najmniej przydatną kompetencję badani uznali wiedzę z zakresu social mediów, marketingu oraz fundraisingu. Mimo, że zarówno dominanta jak i mediana dla tych kategorii wyniosła 4 (podobnie jak w przypadku 12 innych ocenianych kategorii), średnia jest nieco niższa i mieści się w zakresie między 3,86 a 3,74 oraz mniej niż jedna czwarta badanych wskazała je jako „bardzo przydatne”.

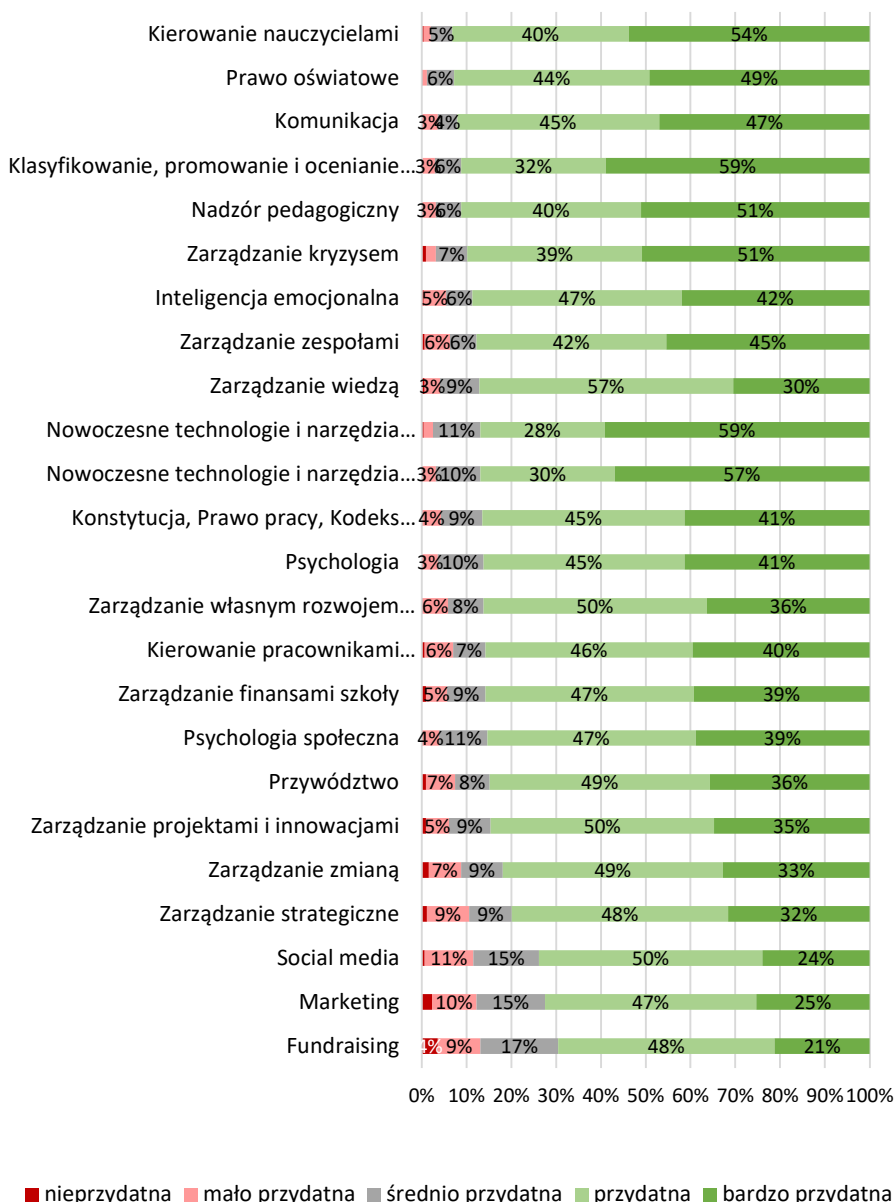
Tabela 31. Charakterystyki opisowe ocen przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora szkoły podstawowej

Obszary wiedzy	Średnia	Mediana	Dominanta	Skośność	Kurtoza	Minimum	Maksimum
Klasyfikowanie, promowanie i ocenianie uczniów	4,47	5	5	-1,449	1,900	2	5
Kierowanie nauczycielami	4,44	5	5	-1,463	3,166	1	5
Nowoczesne technologie i narzędzia edukacyjne dla uczniów	4,43	5	5	-1,390	1,647	1	5
Prawo oświatowe	4,41	4	5	-1,053	1,681	1	5
Nowoczesne technologie i narzędzia pracy na stanowisku dyrektora	4,40	5	5	-1,307	1,263	1	5
Nadzór pedagogiczny	4,39	5	5	-1,329	2,071	1	5
Zarządzanie kryzysem	4,37	5	5	-1,476	2,844	1	5
Komunikacja	4,35	4	5	-1,309	2,289	1	5
Zarządzanie zespołami	4,26	4	5	-1,336	1,773	1	5
Inteligencja emocjonalna	4,25	4	4	-1,250	1,795	1	5
Psychologia	4,24	4	4	-0,980	0,933	1	5
Konstytucja, Prawo pracy, Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Kodeks cywilny, przepisy BHP	4,23	4	4	-1,034	1,035	1	5
Psychologia społeczna	4,20	4	4	-0,927	0,831	1	5
Zarządzanie finansami szkoły	4,19	4	4	-1,194	1,632	1	5
Kierowanie pracownikami niepedagogicznymi	4,18	4	4	-1,185	1,343	1	5
Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	4,16	4	4	-1,044	1,115	1	5
Zarządzanie wiedzą	4,13	4	4	-1,066	2,108	1	5
Przywództwo	4,12	4	4	-1,159	1,370	1	5
Zarządzanie projektami i innowacjami	4,12	4	4	-1,118	1,486	1	5
Zarządzanie zmianą	4,04	4	4	-1,127	1,183	1	5
Zarządzanie strategiczne	4,00	4	4	-0,996	0,585	1	5
Social media	3,86	4	4	-0,732	0,024	1	5
Marketing	3,83	4	4	-0,839	0,271	1	5
Fundraising	3,74	4	4	-0,855	0,358	1	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Dokładny rozkład odpowiedzi badanych przedstawia wykres 9. Oceniane kategorie uszeregowano na nim od tych, które uzyskały najwyższy łączny odsetek odpowiedzi, gdzie 4 – przydatna oraz 5 – bardzo przydatna.

Wykres 9. Rozkład ocen przydatności wiedzy spec. do pełnienia funkcji dyrektora szkoły podstawowej



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Porównując rozkład ocen przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora SP wśród osób zarządzających placówkami **publicznymi i niepublicznymi** można wskazać istotne różnice w przypadku wiedzy dotyczącej: prawa oświatowego, zarządzania zespołami, zarządzania strategicznego, przywództwa oraz nowoczesnych technologii i narzędzi pracy na stanowisku dyrektora oraz nowoczesnych technologii i narzędzi edukacyjnych dla uczniów (U-Manna Whitney'a $p < 0,05$). W przypadku prawa oświatowego, zarządzania zespołami, zarządzania strategicznego zaobserwowano nieco wyższe (o wartość między 0,2 a 0,3) średnie oceny wśród dyrektorów placówek niepublicznych, gdzie:

- 1) Prawo oświatowe: 4,54 vs. 4,38;
- 2) Zarządzanie zespołami: 4,46 vs. 4,22;
- 3) Zarządzanie strategiczne: 4,21 vs. 3,95;
- 4) Przywództwo: 4,33 vs. 4,08.

W przypadku nowoczesnych technologii i narzędzi nieco wyższą ocenę przydatności (o wartości między 0,3 a 0,4) odnotowano wśród osób zarządzających publicznymi szkołami podstawowymi:

- 1) Technologie dla dyrektorów: 4,45 vs. 4,13;
- 2) Technologie dla uczniów: 4,48 vs. 4,11.

Ocena przydatności wiedzy z zakresu marketingu różni się pomiędzy dyrektorami placówek **ogólnodostępnych** a osobami zarządzającymi placówkami **ze specjalizacją**, tj. placówki integracyjne lub z oddziałami integracyjnymi, specjalne, artystyczne oraz pozostałe (U-Manna Whitney'a $p < 0,05$). Ten rodzaj wiedzy ocenili wyżej dyrektorzy szkół ze specjalizacją (3,99 vs. 3,77).

W zależności od **długości stażu na stanowisku dyrektora** badani różnie oceniają przydatność wiedzy z zakresu komunikacji oraz prawa oświatowego (test Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych: $p < 0,05$). Oba te rodzaje wiedzy były bardziej cenione przez najmłodszych dyrektorów, którzy pełnią tę funkcję do 5 lat:

- 1) Komunikacja: średnia 4,55 vs. 4,30 dla osób o stażu pomiędzy 5 a 10 lat oraz 4,30 dla dyrektorów urzędujących ponad 10 lat;
- 2) Prawo oświatowe: 4,61 vs. 4,31 oraz 4,38.

Badani zostali również poproszeni o wybranie z listy 26 przedstawionych **8 najważniejszych kompetencji dyrektora SP pożądanych we współczesnym świecie**. Wykres 10 przedstawia wyniki uzyskane w tym pytaniu. Blisko dwie trzecie badanych wybrało planowanie i organizację (65%), sześciu na dziesięciu – zarządzanie kryzysem (60%). Ponad połowa badanych wskazała kierowanie ludźmi (59%), umiejętności interpersonalne (52%) oraz komunikację (51%). Wśród najrzadziej wybieranych pojawiły się kompetencje takie jak: ukierunkowanie na klienta (19%), umiejętności intrapersonalne (18%), świadomość biznesowa (18%), umiejętności techniczne (16%), orientacja na wyniki (15%), wpływ i perswazja (15%), zarządzanie wiedzą i informacją (14%) oraz inicjatywa (14%) – wskazało je mniej niż jedna piąta badanych. Dokładne informacje dla wszystkich kompetencji przedstawiono w tabeli 32.

Wykres 10. Najważniejsze kompetencje dyrektora szkoły podstawowej pożądane we współczesnym świecie



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Jeśli chodzi o **samoocenę kompetencji**⁶³⁸ opisywanych wcześniej, w przypadku prawie wszystkich kategorii badani dyrektorzy przyznawali sobie najczęściej ocenę „ponadprzeciętny” (zarówno dominanta jak i mediana wynosiły 4). Również średnia ocen mieściła się w zakresie od 3,5 do 4,21. Wyjątek stanowiła ocena kompetencji w zakresie zarządzania kryzysem. Mimo, że średnia ocena tej kompetencji wyniosła 2,62, dodatnia skośność wskazuje, że więcej badanych wybrało oceny poniżej średniej. Łącznie siedmiu na

⁶³⁸ Badani oceniali swoje kompetencje na skali od 0 do 5, gdzie: 0 — brak kompetencji; 1 — bardzo niski; 2 — niski; 3 — przeciętny; 4 — ponadprzeciętny; 5 — wysoki.

dziesięciu badanych (71%) oceniło swoje kompetencje w zakresie zarządzania kryzysem jako przeciętne, niskie lub bardzo niskie, co stanowi znacznie odmienny wynik niż w przypadku oceny pozostałych kompetencji.

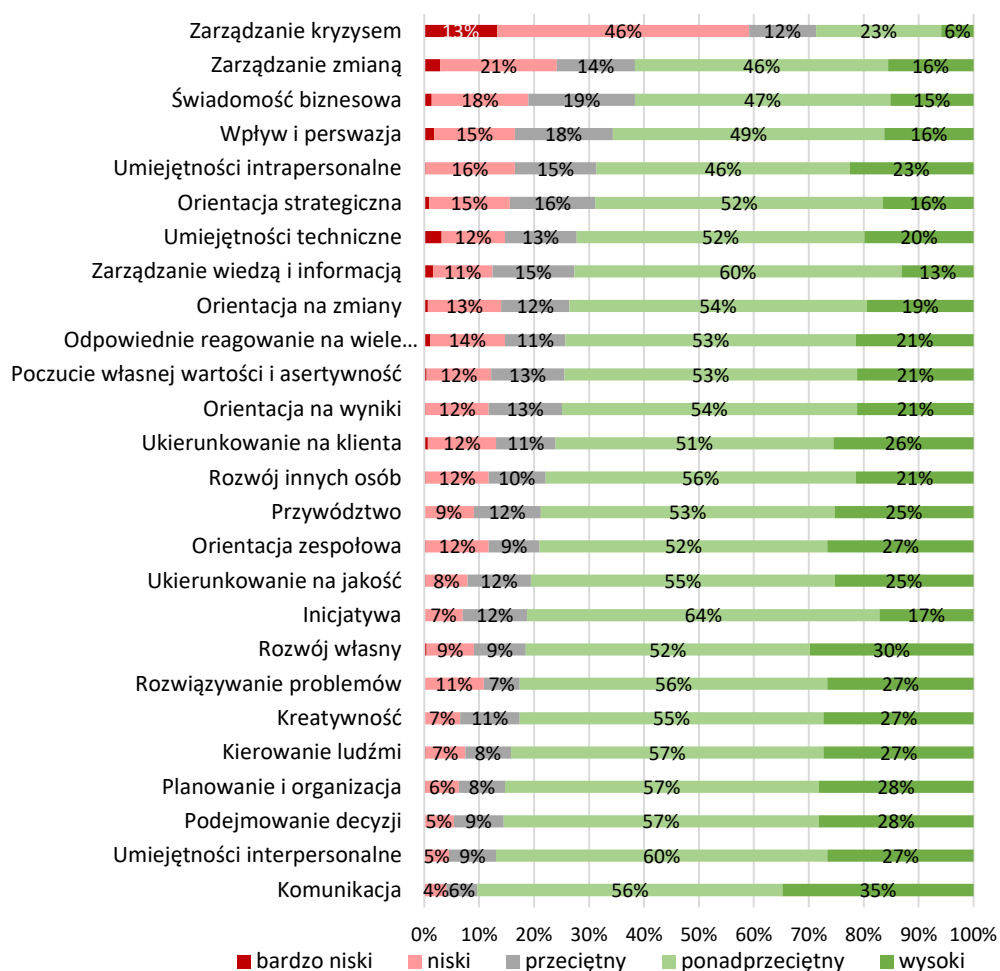
Tabela 32. Charakterystyki opisowe ocen kompetencji własnych dyrektorów

Kompetencje	Średnia	Dominanta = Mediana	Skośność	Kurtosa	Min.	Max.
Komunikacja	4,21	4	-1,075	1,962	1	5
Umiejętności interpersonalne	4,09	4	-0,854	1,263	2	5
Podejmowanie decyzji	4,08	4	-0,876	0,991	2	5
Planowanie i organizacja	4,07	4	-0,978	1,227	1	5
Kierowanie ludźmi	4,04	4	-0,974	1,035	1	5
Kreatywność	4,03	4	-0,827	0,614	2	5
Rozwój własny	4,02	4	-0,949	0,633	1	5
Rozwiązywanie problemów	3,98	4	-0,944	0,478	2	5
Ukierunkowanie na jakość	3,98	4	-0,849	0,610	1	5
Przywództwo	3,95	4	-0,770	0,200	2	5
Orientacja zespołowa	3,94	4	-0,853	0,164	1	5
Inicjatywa	3,91	4	-0,860	1,022	2	5
Ukierunkowanie na klienta	3,88	4	-0,810	0,032	1	5
Rozwój innych osób	3,87	4	-0,829	0,242	1	5
Orientacja na wyniki	3,84	4	-0,726	0,007	1	5
Poczucie własnej wartości i asertywność	3,83	4	-0,743	0,040	1	5
Odpowiednie reagowanie na wiele różnorodnych bodźców	3,80	4	-0,805	0,037	1	5
Orientacja na zmiany	3,78	4	-0,756	-0,011	1	5
Umiejętności intrapersonalne	3,74	4	-0,536	-0,659	1	5
Umiejętności techniczne	3,74	4	-0,903	0,351	1	5
Zarządzanie wiedzą i informacją	3,72	4	-0,928	0,680	1	5
Orientacja strategiczna	3,69	4	-0,650	-0,232	1	5
Wpływ i perswazja	3,64	4	-0,625	-0,239	1	5
Świadomość biznesowa	3,56	4	-0,466	-0,587	1	5
Zarządzanie zmianą	3,50	4	-0,491	-0,736	1	5
Zarządzanie kryzysem	2,62	2	0,481	-0,842	1	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Dokładny rozkład ocen kompetencji własnych dyrektorów przedstawia wykres 11. Oceniane kategorie uszeregowano na nim od tych, które uzyskały najniższy łączny odsetek odpowiedzi 4 – ponadprzeciętny oraz 5 – wysoki.

Wykres 11. Rozkład ocen kompetencji własnych dyrektorów



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Dyrektorzy placówek **publicznych** inaczej niż dyrektorzy **niepublicznych** SP oceniają swoje kompetencje w zakresie orientacji na wyniki oraz zarządzania kryzysem (U-Manna Whitney'a $p < 0,05$). Orientację na wyniki oceniają wyżej dyrektorzy publicznych SP (3,88 vs. 3,56); zarządzanie kryzysem wyższe oceny uzyskało wśród dyrektorów niepublicznych placówek (3,31 vs. 2,39). Oceny tych kompetencji różnicuje również to, jaką placówką zarządza dyrektor (**ogólne vs. ze specjalizacją**). Orientację na wyniki oceniają wyżej dyrektorzy ogólnodostępnych SP (3,98 vs. 3,79); zarządzanie kryzysem nieco wyższe oceny uzyskało wśród dyrektorów placówek z określoną specjalizacją (2,69 vs. 2,43).

Długość stażu pracy w oświacie różnicuje rozkład ocen kompetencji w zakresie podejmowania decyzji, orientacji na zmiany i zarządzania zmianą (U-Manna Whitney'a $p < 0,05$) – wszystkie te odpowiedzi zostały wyżej ocenione przez dłużej pracujące osoby. Pomędzy **dyrektorami o różnym stażu pracy na tym stanowisku** zaobserwowano również

różnice w ocenie kompetencji zarządzania kryzysem (test Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych: $p < 0,05$). Najniższe oceny deklarowały osoby o stażu do 5 lat (3,33 vs. 3,55 – od 5 do 10 lat pełnienia funkcji oraz 3,54 – powyżej 10 lat). Uzyskane wyniki badań dotyczące umiejętności, wchodzących w skład kompetencji zaprezentowano w tabeli 33.

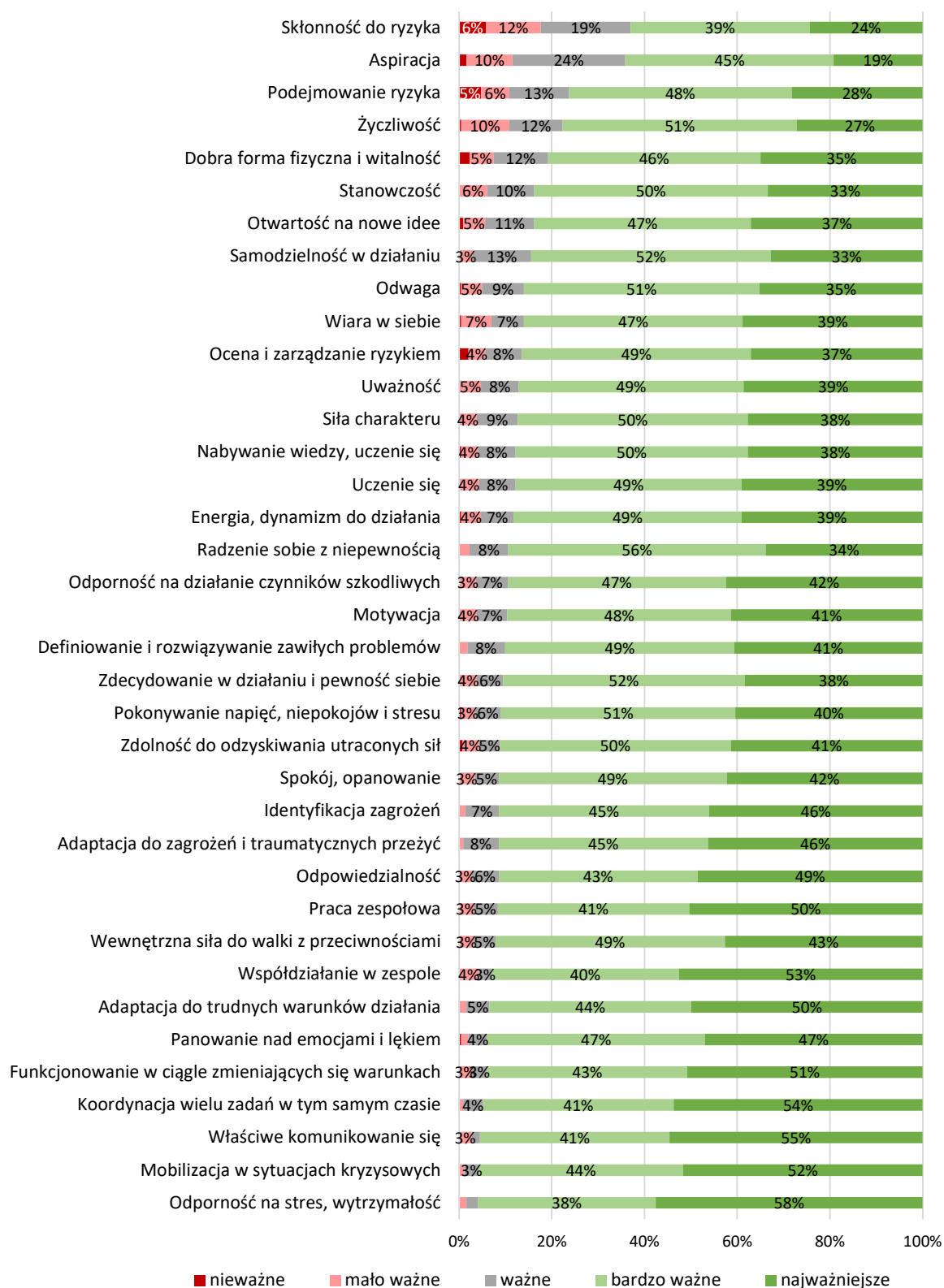
Tabela 33. Charakterystyki opisowe ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół w obecnych czasach zmian i kryzysów

Umiejętności (cechy i zdolności)	Średnia	Mediana	Dominanta	Skośność	Kurtoza	Min.	Max.
Odporność na stres, wytrzymałość	4,52	5	5	-1,336	2,367	2	5
Koordinacja wielu zadań w tym samym czasie	4,48	5	5	-1,001	1,014	2	5
Właściwe komunikowanie się	4,47	5	5	-1,446	2,839	2	5
Mobilizacja w sytuacjach kryzysowych	4,46	5	5	-0,991	1,355	2	5
Funkcjonowanie w ciągle zmieniających się warunkach	4,42	5	5	-1,272	2,103	2	5
Adaptacja do trudnych warunków działania	4,42	4	5	-1,034	1,268	2	5
Współdziałanie w zespole	4,41	5	5	-1,463	2,373	2	5
Praca zespołowa	4,39	5	5	-1,241	1,646	2	5
Panowanie nad emocjami i lękiem	4,38	4	4 & 5	-1,300	3,149	1	5
Odpowiedzialność	4,37	4	5	-1,133	1,388	2	5
Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć	4,37	4	5	-0,763	0,292	2	5
Identyfikacja zagrożeń	4,36	4	5	-0,982	1,425	1	5
Wewnętrzna siła do walki z przeciwnościami	4,32	4	4	-1,076	1,620	2	5
Spokój, opanowanie	4,30	4	4	-1,072	1,522	2	5
Definiowanie i rozwiązywanie zawiłych problemów	4,29	4	4	-0,783	0,667	2	5
Odporność na działanie czynników szkodliwych	4,28	4	4	-1,113	1,561	1	5
Pokonywanie napięć, niepokojów i stresu	4,28	4	4	-1,200	2,371	1	5
Zdolność do odzyskiwania utraconych sił	4,28	4	4	-1,359	2,786	1	5
Motywacja	4,27	4	4	-1,120	1,644	1	5
Zdecydowanie w działaniu i pewność siebie	4,25	4	4	-1,109	1,899	1	5
Uczenie się	4,23	4	4	-0,980	0,966	2	5
Energia, dynamizm do działania	4,22	4	4	-1,159	1,738	1	5
Siła charakteru	4,21	4	4	-0,907	0,840	2	5
Nabywanie wiedzy, uczenie się	4,21	4	4	-1,085	1,662	1	5
Radzenie sobie z niepewnością	4,21	4	4	-0,719	0,901	2	5
Uważność	4,21	4	4	-1,047	1,218	1	5
Wiara w siebie	4,17	4	4	-1,147	1,214	1	5
Odwaga	4,16	4	4	-1,038	1,363	1	5
Ocena i zarządzanie ryzykiem	4,16	4	4	-1,396	2,588	1	5
Otwartość na nowe idee	4,14	4	4	-1,088	1,304	1	5
Samodzielność w działaniu	4,14	4	4	-0,667	0,348	2	5
Stanowczość	4,11	4	4	-0,880	0,553	2	5
Dobra forma fizyczna i witalność	4,06	4	4	-1,169	1,397	1	5
Życzliwość	3,93	4	4	-0,827	0,188	1	5
Podejmowanie ryzyka	3,89	4	4	-1,142	1,042	1	5
Aspiracja	3,70	4	4	-0,546	-0,081	1	5
Skłonność do ryzyka	3,64	4	4	-0,681	-0,308	1	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Uzyskane wyniki badań dotyczące rozkładu ocen ważności zdolności i cech dyrektorów SP wymaganych w warunkach współczesnych zmian i kryzysów, przedstawiono na wykresie 12.

Wykres 12. Rozkład ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół w obecnych czasach zmian i kryzysów



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Pomiędzy dyrektorami **publicznych i niepublicznych** SP zaobserwowano istotną różnicę w ocenach ważności 11 z 37 ocenianych zdolności i cech dyrektorów szkół. Były to (U-Manna Whitney’ a $p < 0,05$):

- 1) Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć;
- 2) Adaptacja do trudnych warunków działania;
- 3) Aspiracja, definiowanie i rozwiązywanie zawiłych problemów;
- 4) Nabywanie wiedzy, uczenie się;
- 5) Odporność na działanie czynników szkodliwych;
- 6) Otwartość na nowe idee;
- 7) Pokonywanie napięć, niepokojów i stresu;
- 8) Radzenie sobie z niepewnością;
- 9) Skłonność do ryzyka;
- 10) Zdecydowanie w działaniu i pewność siebie.

Wszystkie one zostały ocenione nieco wyżej przez dyrektorów publicznych SP. Różnice w średnich wynosiły między 0,2 a 04. Dokładne porównanie rozkładów oraz średnich w tych pomiędzy dyrektorami placówek publicznych i niepublicznych znajduje się w tabeli 34.

Tabela 34. Porównanie istotnie różniących się rozkładów ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół pomiędzy dyrektorami placówek publicznych i niepublicznych

Zdolności i cechy dyrektorów szkół podstawowych		Placówka niepubliczna	Placówka publiczna	Placówka niepubliczna	Placówka publiczna
		%		Średnia	
Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć	1	0%	0%	4,07	4,42
	2	0%	1%		
	3	20%	6%		
	4	54%	44%		
	5	26%	49%		
Adaptacja do trudnych warunków działania	1	0%	0%	4,23	4,45
	2	0%	2%		
	3	13%	4%		
	4	51%	42%		
	5	36%	52%		
Aspiracja	1	2%	2%	3,49	3,72
	2	13%	9%		
	3	34%	23%		
	4	36%	46%		
	5	15%	20%		
Definiowanie i rozwiązywanie zawiłych problemów	1	0%	0%	4,02	4,33
	2	3%	2%		
	3	20%	6%		
	4	49%	49%		
	5	28%	43%		

Zdolności i cechy dyrektorów szkół podstawowych		Placówka niepubliczna	Placówka publiczna	Placówka niepubliczna	Placówka publiczna
		%		Średnia	
Nabywanie wiedzy, uczenie się	1	0%	1%	3,97	4,24
	2	7%	3%		
	3	15%	7%		
	4	54%	49%		
	5	25%	40%		
Odporność na działanie czynników szkodliwych	1	0%	0%	4,07	4,31
	2	5%	3%		
	3	15%	6%		
	4	49%	47%		
	5	31%	44%		
Otwartość na nowe idee	1	0%	1%	3,82	4,18
	2	7%	4%		
	3	30%	8%		
	4	39%	48%		
	5	25%	39%		
Pokonywanie napięć, niepokojów i stresu	1	0%	1%	4,08	4,30
	2	2%	3%		
	3	16%	4%		
	4	54%	50%		
	5	28%	42%		
Radzenie sobie z niepewnością	1	0%	0%	3,97	4,25
	2	5%	2%		
	3	21%	6%		
	4	46%	57%		
	5	28%	35%		
Skłonność do ryzyka	1	5%	6%	3,39	3,62
	2	16%	11%		
	3	31%	18%		
	4	30%	40%		
	5	18%	25%		
Zdecydowanie w działaniu i pewność siebie	1	0%	0%	4,10	4,27
	2	2%	4%		
	3	16%	4%		
	4	52%	52%		
	5	30%	40%		

Źródło: opracowanie własne

Oceny ważności cech takich jak: odpowiedzialność, odwaga, spokój i opanowanie oraz właściwe komunikowanie różniło się istotnie pomiędzy dyrektorami placówek **ogólnodostępnych oraz szkół ze specjalizacją** (U-Manna Whitney’ a $p<0,05$). Wszystkie te cechy uzyskały wyższą ocenę ważności wśród osób zarządzających placówkami ogólnodostępnymi. Największą różnicę odnotowano w przypadku odwagi (4,35 vs. 3,97), najmniejszą w odniesieniu do oceny ważności właściwego sposobu komunikowania – tutaj znacznie wyższy odsetek badanych uznał tę cechę za najważniejszą (58% vs. 47%). Średnie

oceny odpowiedzialności oraz spokoju i opanowania różniły się o 0,2 punktu i podobnie jak w przypadku komunikowania znacznie wyższy odsetek badanych uznał je za najważniejsze (spokój: 51% vs. 41% oraz komunikowanie: 45% vs. 34%).

Tabela 35. Porównanie istotnie różniących się rozkładów ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół pomiędzy dyrektorami placówek publicznych i niepublicznych

Zdolności i cechy dyrektorów szkół podstawowych		do 20 lat	powyżej 20 lat	do 20 lat	powyżej 20 lat
		%		Średnia	
Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć	1	0%	0%	4,46	4,32
	2	0%	1%		
	3	7%	8%		
	4	39%	48%		
	5	53%	43%		
Motywacja	1	0%	0%	4,15	4,33
	2	6%	2%		
	3	7%	6%		
	4	53%	46%		
	5	34%	45%		
Odpowiedzialność	1	0%	0%	4,24	4,44
	2	4%	2%		
	3	7%	5%		
	4	49%	40%		
	5	39%	53%		
Panowanie nad emocjami i lękiem	1	0%	1%	4,30	4,43
	2	2%	1%		
	3	5%	3%		
	4	53%	44%		
	5	39%	51%		
Uważność	1	1%	0%	4,06	4,28
	2	7%	3%		
	3	8%	8%		
	4	53%	46%		
	5	31%	43%		
Wiara w siebie	1	1%	0%	4,03	4,25
	2	8%	6%		
	3	9%	6%		
	4	50%	46%		
	5	32%	42%		
Właściwe komunikowanie się	1	0%	0%	4,36	4,53
	2	3%	2%		
	3	3%	1%		
	4	49%	37%		
	5	45%	59%		
Życzliwość	1	1%	0%	3,71	4,05
	2	16%	8%		
	3	14%	10%		
	4	50%	51%		
	5	19%	31%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

Długość stażu pracy w oświacie wiązała się z istotnie różnym rozkładem ocen cech takich jak: adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć; motywacja; odpowiedzialność; panowanie nad emocjami i lękiem; uważność; wiara w siebie; właściwe komunikowanie się; życzliwość (U-Manna Whitney'a $p < 0,05$). Dokładne porównanie rozkładów oraz średnich w tych grupach osób pracujących do 20 lat i powyżej dwudziestu lat znajduje się w tabeli 35.

Staż dyrektorski wpływał istotnie jedynie na ocenę aspiracji (test Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych: $p < 0,05$) – był on nieco niżej oceniany pod względem ważności przez osoby, które pełniły funkcję dyrektora najkrócej (do 5 lat: 3,5; między 5 a 10: 3,77 oraz powyżej 10 lat: 3,74).

Badanych zapytano również, czy moduł „zarządzanie kryzysem w szkole” powinien znaleźć się w programach studiów z zarządzania oświatą? Znaczna większość (96%) badanych wskazała, że popiera takie rozwiązanie. Jedynie trzy osoby udzieliły odpowiedzi negatywnej. Trzynastu badanych nie potrafiło ustosunkować się do tego pytania.

Przy porównaniu zależności rozkładu odpowiedzi na pytanie dotyczące cech socjodemograficznych (płeć, wiek), stażu pracy oraz charakterystyk zarządzanej placówki (szkoła publiczna vs. niepubliczna, specjalizacja placówki, jej lokalizacja) wykazano, że ocena nie zależy od żadnej z ww. analizowanych charakterystyk (we wszystkich przypadkach: $\chi^2 p > 0,05$, dokładny test Fishera $p > 0,05$). Można, wobec tego wskazać, że wśród dyrektorów panuje konsensus co do zapotrzebowania na kształcenie w zakresie zarządzania kryzysem w szkole już na poziomie edukacji uniwersyteckiej.

5.5. Analiza korelacji i analiza czynnikowa wyników badań ilościowych

Przeanalizowano korelacje pomiędzy badanymi cechami dyrektorów (płeć, staż pracy) oraz zarządzanymi przez nich placówkami (lokalizacja, specjalizacja, typ) w celu sprawdzenia, które z nich istotnie wiążą się z aspektami, o których ocenę poproszono dyrektorów tj. oceną przydatności wiedzy, oceną kompetencji własnych oraz oceną ważności cech, jakie powinien posiadać dyrektor.

Przeprowadzona analiza wykazała, że **płeć** osoby pełniącej rolę dyrektora istotnie łączy się jedynie z oceną własnych kompetencji w zakresie umiejętności technicznych (V Kramera = 0,2; $p < 0,01$). **Staż pracy** istotnie różnicuje oceny przydatności wiedzy na temat zarządzania kryzysem. Korelacja jest jednak bardzo słaba (V Kramera = 0,15; $p < 0,05$). Dodatkowo osoby o różnym stażu pracy słabo, ale istotnie różnią się w ocenach ważności takich kwestii jak:

życzliwość (V Kramera = 0,2; $p < 0,01$), skłonność do ryzyka (V Kramera = 0,15; $p < 0,05$), uważność (V Kramera = 0,15; $p < 0,05$) oraz właściwe komunikowanie się (V Kramera = 0,15; $p < 0,05$).

Z **lokalizacją placówki**, którą zarządza dyrektor słabo, ale istotnie łączy się ocena przydatności wiedzy na temat kierowania nauczycielami (V Kramera = 0,2; $p < 0,01$) oraz zarządzanie projektami i innowacjami (V Kramera = 0,2; $p < 0,05$). **Specjalizacja zarządzanej placówki** (ogólnokształcąca vs. integracyjna, specjalna, artystyczna lub inna) słabo, ale istotnie wiąże się z oceną kompetencji własnych w zakresie: orientacji na wyniki (V Kramera = 0,2; $p < 0,05$), umiejętności technicznych (V Kramera = 0,2; $p < 0,01$), umiejętności intrapersonalnych (V Kramera = 0,15; $p < 0,05$) oraz wpływu i perswazji (V Kramera = 0,15; $p < 0,05$). Specjalizacja szkoły wpływa także na ocenę ważności cech takich jak odwaga (V Kramera = 0,2; $p < 0,05$), samodzielność w działaniu (V Kramera = 0,15; $p < 0,01$) oraz wewnętrzna siła do walki z przeciwnościami (V Kramera = 0,1; $p < 0,05$).

Oceny najliczniejszej grupy badanych aspektów różnicowało to, czy badana osoba zarządza placówką **publiczną czy niepubliczną**. Listę kompetencji i cech, które słabo, ale istotnie wiązały się z typem zarządzanej placówki przedstawia tabela 36, w której przedstawiono również wartość współczynnika korelacji oraz istotność.

Tabela 36. Lista ocenianych aspektów istotnie korelujących z typem zarządzanej placówki

	V Kramera	p
Ocena przydatności wiedzy:		
Prawo oświatowe	0,2	$< 0,01$
Zarządzanie projektami i innowacjami	0,2	$< 0,05$
Zarządzanie wiedzą	0,2	$< 0,05$
Przywództwo	0,2	$< 0,05$
Nowoczesne technologie i narzędzia pracy na stanowisku dyrektora	0,2	$< 0,01$
Nowoczesne technologie i narzędzia edukacyjne dla uczniów	0,2	$< 0,01$
Ocena kompetencji własnych:		
Komunikacja	0,2	$< 0,05$
Odpowiednie reagowanie na wiele różnorodnych bodźców	0,2	$< 0,05$
Orientacja na wyniki	0,15	$< 0,05$
Rozwój innych osób	0,2	$< 0,05$
Zarządzanie wiedzą i informacją	0,2	$< 0,01$
Zarządzanie kryzysem	0,3	$< 0,01$

	V Kramera	p
Ocena ważności cech:		
Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć	0,2	<0,01
Adaptacja do trudnych warunków działania	0,2	<0,01
Definiowanie i rozwiązywanie zawiłych problemów	0,2	<0,01
Dobra forma fizyczna i vitalność	0,2	p<0,05
Energia, dynamizm do działania	0,2	<0,01
Identyfikacja zagrożeń	0,15	<0,01
Odpowiedzialność	0,2	<0,01
Otwartość na nowe idee	0,3	<0,01
Pokonywanie napięć, niepokojów i stresu	0,2	<0,01
Radzenie sobie z niepewnością	0,2	<0,01
Samodzielność w działaniu	0,2	<0,01
Zdecydowanie w działaniu i pewność siebie	0,2	<0,01
Zdolność do odzyskiwania utraconych sił	0,2	p<0,05

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

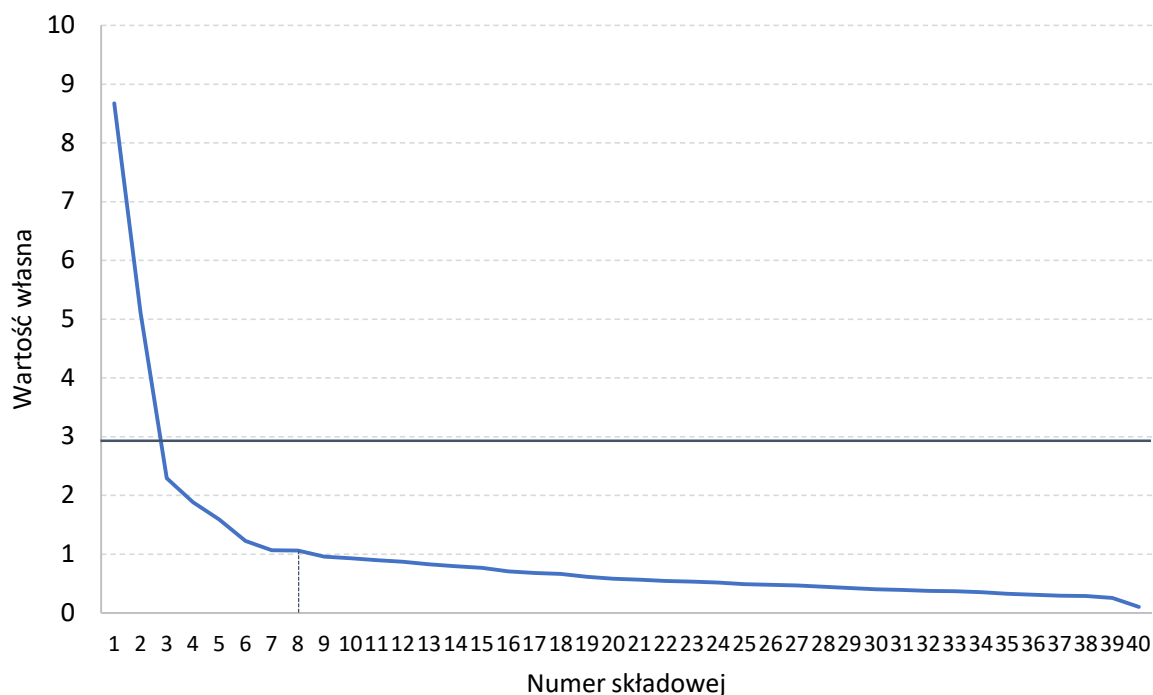
W celu zredukowania liczby badanych cech i kompetencji i pogrupowania ich w zbiory cech i kompetencji, które są podobnie oceniane wewnątrz danego zbioru przeprowadzono **analizę czynnikową** metodą analizy głównych składowych. Analiza czynnikowa pozwoliła na scharakteryzowanie zależności pomiędzy badanymi cechami i kompetencjami (zmienne obserwowane) przy pomocy znacznie mniejszej liczby czynników (zmienne nieobserwowane), w tym przypadku składowych. Analizę sporządzono w oparciu o dwa pytania: ocenę przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora SP oraz ocenę ważności zdolności i cechy dyrektorów szkół w obecnych czasach zmian i kryzysów. Oba pytania były oceniane na pięciostopniowej skali od 1 do 5.

W pierwszym podejściu do skonstruowania modelu wyodrębniono 12 składowych o wartości własnej przekraczającej 1. W takim rozwiązaniu znaczna większość badanych cech i kompetencji (46 z 61) korelowała z pierwszą składową na poziomie 0,4 lub więcej. Dodatkowo, z niektórymi składowymi nie korelowała żadna badana cecha. W modelu były również cechy, które nie korelowały z żadną z wyodrębnionych składowych.

W związku z tym zastosowano rotację VARIMAX, skutkującą tym, że zmienne w modelu powinny być silnie skorelowane z jednym czynnikiem i słabo z pozostałymi. Po zastosowaniu rotacji składowe rozkładały się w bardziej pożądany sposób, ale nadal niektóre cechy silnie

korelowały z więcej niż jedną składową oraz pozostały cechy nieskorelowane z żadną ze składowych. Następnie w kilku iteracjach z modelu usunięto wszystkie cechy i kompetencje nieskorelowane ze składowymi oraz korelujące z więcej niż jedną składową na poziomie 0,4. W finalnej wersji modelu uzyskano osiem wymiarów o wartości własnej przekraczającej 1 (por. Wykres 13), z którymi koreluje łącznie 40 ocenianych cech i kompetencji.

Wykres 13. Wykres osypiska



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

W ostatecznym rozwiązaniu pierwsza i druga składowa wyjaśniają po około 11,5% wariancji, trzeci składnik około 9%, a czwarty około 6%, piąty, szósty i siódmy po około 5%, ósmy około 4%. Łącznie składniki wyjaśniają 57% zróżnicowania odpowiedzi badanych. Cechy i kompetencje odpowiadające poszczególnym składowym opisano w tabeli 37.

Wyniki analizy wskazują na wyodrębnienie spójnych interpretacyjnie składowych, które pozwalają ustalić, jakie grupy cech i kompetencji są istotne dla badanej populacji dyrektorów SP. Zidentyfikowano osiem kluczowych obszarów: nowoczesne narzędzia i kompetencje, zarządzanie i przywództwo, podejście do ryzyka, cechy psychospołeczne, elastyczność i zdolność adaptacji, współpracę zespołową, rezyliencję oraz radzenie sobie z niepewnością.

Tabela 37. Lista ocenianych aspektów istotnie korelujących z typem zarządzanej placówki

Oceniane cechy i kompetencje	Składowe							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Nowoczesne technologie i narzędzia edukacyjne dla uczniów	0,82							
Nowoczesne technologie i narzędzia pracy na st. dyrektora	0,80							
Psychologia	0,67							
Psychologia społeczna	0,65							
Klasyfikowanie, promowanie i ocenianie uczniów	0,64							
Nadzór pedagogiczny	0,62							
Social media	0,58							
Inteligencja emocjonalna	0,56							
Zarządzanie zespołami		0,77						
Zarządzanie strategiczne		0,77						
Zarządzanie zmianą		0,72						
Przywództwo		0,72						
Kierowanie pracownikami niepedagogicznymi		0,67						
Zarządzanie kryzysem		0,62						
Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym		0,60						
Kierowanie nauczycielami		0,56						
Skłonność do ryzyka			0,78					
Podejmowanie ryzyka			0,75					
Ocena i zarządzanie ryzykiem			0,60					
Samodzielność w działaniu			0,55					
Wiara w siebie			0,50					
Dobra forma fizyczna i vitalność			0,49					
Otwartość na nowe idee			0,42					
Odpowiedzialność				0,66				
Spokój, opanowanie				0,61				
Odporność na stres, wytrzymałość				0,51				
Uważność				0,49				
Motywacja				0,48				
Funkcjonowanie w ciągle zmieniających się warunkach					0,73			
Koordinacja wielu zadań w tym samym czasie					0,68			
Nabywanie wiedzy, uczenie się					0,50			
Praca zespołowa						0,65		
Współdziałanie w zespole						0,60		
Właściwe komunikowanie się						0,58		
Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć							0,64	
Mobilizacja w sytuacjach kryzysowych							0,63	
Adaptacja do trudnych warunków działania							0,62	
Odporność na działanie czynników szkodliwych							0,44	
Radzenie sobie z niepewnością								0,71
Siła charakteru								0,70

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

5.6. Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie istotnych wniosków dotyczących problematyki zarządzania kryzysem w SP. Wyniki wskazują, że w badanych placówkach zauważalny jest brak odpowiedniego przygotowania kadry kierowniczej do skutecznego reagowania na sytuacje kryzysowe.

Analiza zebranych danych ujawniła, że zdecydowana większość dyrektorów SP nie otrzymała wystarczającego przygotowania z zakresu zarządzania kryzysem w ramach odbytych studiów podyplomowych ani kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą. W opinii badanych, problem ten wymaga systemowych działań na poziomie kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry kierowniczej.

Badani wskazali, że kluczowe kompetencje dyrektora SP obejmują zarówno wiedzę merytoryczną, jak i umiejętności kierownicze. Do najważniejszych należą zdolność klasyfikowania, promowania i oceniania uczniów, kierowania zespołem nauczycieli, znajomość nowoczesnych technologii edukacyjnych oraz prawa oświatowego, a także kompetencje w zakresie nadzoru pedagogicznego, zarządzania kryzysem i zarządzania zespołami. Istotne znaczenie przypisano również sprawnej komunikacji. Badani ocenili te kompetencje jako wysoce przydatne w codziennej pracy dyrektora.

Badani wskazali również osiem najważniejszych kompetencji dyrektora SP. Spośród 26 zaproponowanych respondenci najczęściej wybierali kompetencje związane z planowaniem i organizacją, zarządzaniem kryzysem, kierowaniem zespołem, umiejętnościami interpersonalnymi oraz komunikacją. Natomiast kompetencje takie jak ukierunkowanie na klienta, umiejętności intrapersonalne, świadomość biznesowa, umiejętności techniczne, orientacja na wyniki, wpływ i perswazja, zarządzanie wiedzą i informacją oraz inicjatywa były wskazywane relatywnie rzadko, przez mniej niż jedną piątą respondentów. Wyniki te odzwierciedlają hierarchię postrzeganych kompetencji dyrektora SP w kontekście współczesnych wymagań zarządczych i edukacyjnych w tym do zarządzania w czasach nieoczekiwanych zmian i kryzysów.

Ponad 70% badanych oceniło swoje kompetencje w zakresie zarządzania kryzysem jako przeciętne, niskie lub bardzo niskie, co stanowiło istotną różnicę w porównaniu z oceną pozostałych kompetencji. Wskazano również, że poziom ocen kompetencji w tym obszarze różnił się w zależności od stażu pracy dyrektorów na zajmowanym stanowisku.

Długość doświadczenia w oświacie była istotnie powiązana z zróżnicowaniem ocen dotyczących cech takich jak adaptacja do zagrożeń i traumatycznych doświadczeń, motywacja,

odpowiedzialność, panowanie nad emocjami i lękiem, uważność, wiara w siebie, skuteczna komunikacja oraz życzliwość. Wyniki te podkreślają, że doświadczenie zawodowe dyrektora odgrywa istotną rolę w kształtowaniu kompetencji w zarządzaniu kryzysem.

Podczas badań odnotowano także, że respondenci w przeważającej mierze podkreślali potrzebę włączenia modułu lub tematyki „zarządzania kryzysem w placówce oświatowej” do programów studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych dla dyrektorów szkół. Wyniki badań potwierdzają zatem konieczność rozbudowania oferty edukacyjnej w tym zakresie oraz zwiększenia świadomości znaczenia kompetencji kryzysowych w skutecznym zarządzaniu szkołą. W efekcie stwierdzono, że nie ma podstaw do odrzucenia żadnej z postawionych hipotez szczegółowych – wszystkie cztery się potwierdziły.

Rozdział 6. Charakterystyka modelu kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w szkole podstawowej w świetle badań własnych

6.1. Wprowadzenie do rozdziału

Rozdział szósty przedstawia charakterystykę modelu kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP opracowaną na podstawie wyników badań jakościowych oraz analizy dokumentów wewnętrznych badanych szkół, jak również materiałów publikowanych na oficjalnych stronach internetowych dotyczących kompetencji kadry kierowniczej w oświacie. W pierwszej części rozdziału zaprezentowano wyniki badań dotyczących przygotowania dyrektorów SP do zarządzania oświatą, ze szczególnym uwzględnieniem obecności modułu/tematów odnoszących się do zarządzania kryzysem w programach studiów i kursów kwalifikacyjnych. Przedstawiono odpowiedzi respondentów na pytanie o obecność treści z zakresu „zarządzania kryzysem” w procesie ich formalnego kształcenia, a także ich opinie dotyczące sposobu oraz poziomu przygotowania oferowanego przez instytucje edukacji kadr oświatowych.

W kolejnej części rozdziału dokonano identyfikacji rodzajów kryzysów pojawiających się w SP, z którymi respondenci mieli doświadczenie w praktyce zawodowej. Zaprezentowano również ich opinie dotyczące charakteru i częstotliwości występowania tych sytuacji, a także ocenę stopnia przygotowania dyrektorów do zarządzania placówką w warunkach kryzysowych.

Następnie omówiono oceny profilu kompetencyjnego dyrektora SP formułowane przez uczestników badań. Badani określili, jakie zasoby wiedzy, umiejętności oraz jakie postawy i wartości uznają za kluczowe w procesie zarządzania kryzysowego, a także wskazali rolę doświadczenia zawodowego w kształtowaniu tych kompetencji.

Końcowa część rozdziału zawiera wyniki analizy dokumentów wewnętrznych badanych SP dotyczących zarządzania kryzysem oraz dokumentów publikowanych na stronach internetowych odnoszących się do wymaganych kompetencji dyrektorów w tym obszarze. Na tej podstawie opracowano model kompetencji dyrektora w zarządzaniu kryzysem w SP, obejmujący cztery podstawowe komponenty: wiedzę, umiejętności, postawy i wartości oraz doświadczenie. Elementy te odpowiednio zakodowano i opisano.

Rozdział wieńczę rozważania dotyczące znaczenia doświadczenia zawodowego jako czynnika oddziałującego na pozostałe komponenty kompetencyjne, co zostało potwierdzone w wypowiedziach respondentów, którzy wskazywali je jako element kluczowy i determinujący

rozwój wiedzy, umiejętności oraz postaw i wartości niezbędnych w skutecznym zarządzaniu kryzysem.

6.2. Ocena kształcenia dyrektorów szkół podstawowych w Polsce z zarządzania kryzysem w placówce oświatowej, wyniki badań jakościowych

Jednym z pytań, jakie zawierał kwestionariusz badań pogłębionych było: czy w programie studiów z zarządzania oświatą był moduł o nazwie „zarządzanie kryzysem”? Na sześciu badanych respondentów wszyscy udzielili odpowiedzi „nie”. Ponadto, dyrektorzy chętnie wypowiadali się, wyrażając swoje opinie dotyczące sposobu i poziomu ich kształcenia z zarządzania oświatą. Poniżej zaprezentowano wypowiedzi czterech dyrektorów SP:

„Biorąc pod uwagę aktualną sytuację [trudną i nieprzewidywalną] w świecie i [w] Europie powinniśmy być kształceni w tym zakresie [z zarządzania kryzysem]. Podczas moich studiów podyplomowych nie mieliśmy tematu o kryzysach. Wg mnie ważne jest, aby wiedzę z zakresu zarządzania kryzysowego uzupełniać na bieżąco. Podstawy powinny być nauczane na zarządzaniu oświatą. Myślę, że jeszcze każdy dyrektor szkoły musi być przygotowany na kryzysy bez względu na to, czy się ich spodziewa czy nie. Choć wydaje mi się, że najważniejsze w tym względzie jest doświadczenie. To ono determinuje nasze postawy, umiejętności i pozwala na wyciąganie wniosków z zaistniałych sytuacji. Po to, abyśmy mogli uczyć się nie tylko na kolokwialnych błędach, ale również na doświadczeniu, przeżyciach, działaniu w praktyce”.
[D1W]

„Odnoszę wrażenie, że te studia [z zarządzania oświatą] nic konkretnego nie dają, tzn. nie wnoszą do codziennej pracy na tym stanowisku. To wymóg ustawowy dla dyrektora. Rozumiem to, ale zajęcia jakie są tam zazwyczaj oferowane odbiegają od naszej codziennej rzeczywistości [realnych potrzeb i pracy szkoły]. Co w przypadku, jeśli mielibyśmy konieczność zmierzenia się z sytuacją kryzysową? Dla mnie osobiście to [był] stracony czas [na studiach]. Osobiście bardziej cenie sobie wiedzę, jaką mogę zdobywać podczas doświadczenia w zarządzaniu szkołą, w pracy z ludźmi czy mierzeniem się z różnymi codziennymi problemami. Takie doświadczenie moim zdaniem pozwala z biegiem czasu, z biegiem lat rozwijać umiejętności i zdolności zarządcze w wielu aspektach/sprawach. W moim przypadku wraz z doświadczeniem zmieniają się również postawy i wartości. Obserwuje to u siebie. Życie uczy nas wszystkich, przede wszystkim pokory. Tak więc teorii mniej – praktyki więcej”. [D2M2]

„Nie było takich zajęć ani teoretycznych, ani praktycznych. Zresztą, tak samo, jak w przypadku nabywania wiedzy i radzenia sobie [umiejętności] w zarządzaniu szkołą w bieżących

sprawach – a już na pewno z biurokratyzmem, jaki opanował gabinety dyrektorów szkół do granic możliwości. Codzienna praca uwrażliwia na bieżące sytuacje, warto obserwować rzeczywistość, pracować zespołowo i zasięgać porad ludzi mądrych, autorytetów. Studia z zarządzania kryzysami – przydałyby się, może bardziej jakieś szkolenia, warsztaty praktyczne”. [D2M1]

„Pamiętam sytuację, że jeden z dyrektorów zapytał opiekuna grupy o ten temat. W odpowiedzi otrzymaliśmy wyjaśnienie, że [organizatorzy studiów podyplomowych] muszą ściśle trzymać się programu nauczania i sylabusu, który został zatwierdzony ogólnie przez uczelnię, ale powiedzieli jeszcze, że wezmą tą informację pod uwagę [przy najbliższym organizowaniu studiów podyplomowych]. Moim zdaniem za mało się w ogóle o tym mówi. Sprawa pojawia się wtedy, kiedy pojawia się problem/kryzys. Zresztą jak w życiu, dopóki coś się nie wydarzy wszyscy o tym nie myślą, nie mówią. Jak się coś wydarzy, wtedy dopiero zaczynamy skutecznie działać, zastanawiać się, czy mogliśmy jakoś zapobiec tragedii”. [D1M1]

W kolejnym pytaniu poproszono respondentów o wyrażenie opinii: Czy Pana/i zdaniem na studiach podyplomowych/kursach kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą powinien znaleźć się moduł o nazwie „zarządzanie kryzysem”? Wszyscy respondenci zgodzili się, że moduł „zarządzanie kryzysem w placówce oświatowej” powinien znaleźć się w programach studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą. Badani jednomyślnie wyrazili opinię, że kształcenie dyrektorów szkół w tym temacie jest kluczowe w dzisiejszych czasach nieoczekiwanych zmian i kryzysów.

Jeden z dyrektorów uzasadnia swoją odpowiedź w następujący sposób:

„W dzisiejszych czasach nieoczekiwanych zmian i kryzysów, świecie ze sztuczną inteligencją, chatem gpt, kluczowe jest wyposażanie dyrektorów szkół i wszystkich pracowników szkoły, począwszy od nauczycieli, przez pracowników administracji, skończywszy na sprzątaczkach i obsłudze, w kompetencje radzenia sobie w sytuacjach trudnych – kryzysach. Nie wystarczy działać spontanicznie – na wycucie, tu potrzebne są konkretne procedury, umiejętności a nawet specjalnie do tego przygotowani eksperci – ludzie [zewnątrz]”. [D2M2]

Kolejny badany podkreślił, że: „Już nikt się nie dziwi [dosłownie „nikt”], że stan emocjonalny dzieci i młodzieży obecnie pogorszył się drastycznie. Nie wiadomo skąd, pojawiły się fobie szkolne, ataki paniki u dzieci, psychiczne wyczerpanie. Słyszymy o wielu przypadkach narastającej agresji słownej i fizycznej. [...] powinniśmy być regularnie kształceni z tym zakresie, a nie jesteśmy”. [D1W]

Następny respondent przy okazji odpowiedzi podnosi już wcześniej opisany problem z kryzysami dot. COVID-19 i dziećmi z Ukrainy:

„Dziś w szkołach musimy mierzyć się [wszyscy] z wieloma niespotykanymi dotąd problemami związanymi z toczącą się wojną za naszą wschodnią granicą. Chodzi mi o presję informacyjną oraz edukację (informację) w warunkach toczącej się obok nas wojny. Problemem też jest obecna rzeczywistość po covidzie i związana z nią trudna sytuacja uczniów [deficyty u dzieci]. Dziwi mnie fakt, że ta kwestia po woli zaczyna być zapominana, jakbyśmy przechodzili do codzienności zapominając o tym, jakie spustoszenie spowodował kryzys związany z pandemią COVID-19 oraz z przyjmowaniem dzieci uchodźców z Ukrainy. Nie wiemy co nas czeka w najbliższej przyszłości. Powinniśmy stale podnosić swoje umiejętności i kwalifikacje, zdobywać stosowną wiedzę z zarządzania kryzysami i opierać się na doświadczeniu szkół, które już takie sytuacje kryzysowe przeżyły, [...] nie tylko dyrektorzy szkół, ale wszyscy [pracownicy szkoły i również rodzice]”. [D2M1]

Ze strony badanych dyrektorów SP uzasadniana była potrzeba dokształcania dyrektorów szkół z zarządzania kryzysami w placówkach oświatowych w następujący sposób:

„Jesteśmy nieprzygotowani i tak naprawdę nie zdajemy sobie sprawy z możliwych zagrożeń. Dzisiejszy świat oferuje różne możliwości dla młodych ludzi. Zaśmiecony niebezpiecznymi treściami internet, sztuczna inteligencja, czat gpt, social media, tak naprawdę nie wiemy do czego doprowadzi taki szybki rozwój technologii. Do tego codzienne, bieżące problemy, bieżące sprawy, konflikty, nieporozumienia. Może na pozór błahe, ale często rosnące do rangi sytuacji kryzysowych, eskalowane w złym kierunku. Powinniśmy natychmiast rozwijać kompetencje zarządcze dotyczące zarządzania sytuacjami kryzysowymi. Nie znamy ani dnia, ani godziny, kiedy może nas coś takiego [sytuacja kryzysowa] spotkać”. [D2M2]

„Dyrektorzy nie są przygotowani, [do zarządzania kryzysem]. Powinniśmy regularnie uczestniczyć w szkoleniach na temat źródeł powstawania kryzysów, zarządzania nimi i przeciwdziałania [im]. Podnoszenie kompetencji w tym względzie jest niezbędne i na pewno przyda się każdemu bez wyjątku [dyrektorowi]”. [D1W]

6.3. Ocena zarządzania kryzysami w szkołach podstawowych – wyniki analiz wywiadów pogłębionych

Sześciu Dyrektorów SP, którzy wzięli udział we właściwych badaniach jakościowych, poproszono o wymienienie i krótkie opisanie kryzysów, z jakimi spotkali się w zarządzanej placówce. Do uporządkowania uzyskanych odpowiedzi zastosowano klasyfikację kryzysów obecnych w placówkach oświatowych opracowaną przez Wydział Psychologii i Kognitywistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i opublikowaną w „Procedurach

postępowania w sytuacjach kryzysowych oraz zagrożenia zdrowia i życia”⁶³⁹. W tabeli 38 zaznaczono wymienione przez respondentów rodzaje kryzysów, które miały miejsce w zarządzanej przez nich SP.

Tabela 38. Rodzaje kryzysów wraz z odnotowanymi odpowiedziami respondentów dotyczącymi ich występowania w zarządzanej szkole podstawowej

Lp.	Rodzaje kryzysów	Respondenci					
		D1M1	D2M1	D1M2	D2M2	D1W	D2W
1.	Informacyjne	X	X	-	X	-	-
2.	Związane z pandemią COVID-19	X	X	X	X	X	X
3.	Związane z przejmowaniem dzieci uchodźców z Ukrainy	X	-	X	X	-	X
4.	Pracownicze	X	-	X	X	X	-
5.	Brak wiedzy o chorobach ucznia	X	X	-	-	-	-
6.	Socjalna przemoc wobec dziecka	X	-	-	-	-	-
7.	Fizyczna przemoc wobec dziecka					X	-
8.	Skandale wynikające z nieodpowiedniego zachowania się ucznia lub pracownika szkoły	-	-	X	X	-	-
9.	Psychologiczne – kryzysy emocjonalne	-	X	-	X	X	X
10.	Sytuacje problemowe, które wymknęły się spod kontroli	-	X	-	X	X	X
11.	Nadużycia seksualne	-	-	-	X	-	-
12.	Konflikt pomiędzy szkołą a rodzicami ucznia	-	-	-	-	X	-
13.	Cyberprzemoc	-	-	X	-	-	X

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych oraz na podstawie: M. Handzlik-Rosół [i in.], *Procedury Postępowania w Sytuacjach Kryzysowych oraz Zagrożenia Zdrowia i Życia*, Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, 2023

Dyrektorzy SP chętnie udzielali odpowiedzi na pytanie dotyczące występowania kryzysów. Jedni tylko wymieniali odnotowane w ich placówkach kryzysy, inni szczegółowo opisywali zaistniałe sytuacje, które ostatecznie nazwali kryzysem bądź sytuacją kryzysową. Podczas odnotowywania odpowiedzi zauważono, że nie wszyscy respondenci potrafili kwalifikować trudne wydarzenia bądź zaistniałe sytuacje problemowe jako kryzysy. Na przykład, jeden z respondentów tak rozpoczął swoją odpowiedź:

„Kiedy myślę o sytuacjach trudnych w placówce, ciężko jest nazwać je kryzysami, pewnie są [to kryzysy] albo mają znamiona kryzysów, trudno mi [to] doprecyzować. Tym bardziej, że coraz częściej w mediach słyszymy [takie] sformułowania i hasła – np. kryzys w oświacie czy [kryzysy] emocjonalne albo tożsamości. Przypominam sobie ostatnie informacje medialne, np. zadławienie dziecka w przedszkolu, wypadek śmiertelny ucznia na terenie zewnętrznym szkoły, to rozumiem [to są kryzysy]”. [D1M1]

⁶³⁹ M. Handzlik-Rosół [i in.] *Procedury Postępowania w Sytuacjach Kryzysowych...*

Dalej respondenci wymienili kryzysy związane z COVID-19 odnotowane podczas pandemii oraz w okresie tuż po niej. Kryzysy dotyczyły:

- 1) Braku informacji i konkretnych wytycznych ze strony władz dotyczących funkcjonowania SP w czasie pandemii:

„W okresie pandemii – to była sytuacja kryzysowa, [...] na początku pandemii powstał chaos wśród nauczycieli, rodziców i uczniów, trwało to [chaos] dłuższy czas. Staraliśmy się jak najszybciej zapobiec napięciom i zorganizować nauczanie tak, aby uczniowie mieli zajęcia w domu i mogli na bieżąco w nich uczestniczyć”. [D1M1]

„Wytyczne i przepisy które były podawane na co dzień, nie były konkretne nie były jednoznaczne, mieliśmy z tego powodu sporo problemów, napięcia i stresu”. [D2M1]

„Wtedy [podczas pandemii] panował ogromny bałagan, nie wiedzieliśmy jak się za to wziąć [organizację pracy szkoły], generalnie mogłem polegać na swoich pracownikach na swoim doświadczeniu, ale sytuacja naprawdę wymykała się spod kontroli. Trwało to do momentu, aż uczniowie zaznajomili się z nową sytuacją i narzędziami pracy a nauczyciele zorganizowali się [tak] aby prowadzić lekcje w nowy dla nich sposób”. [D1M2]

- 2) Braku narzędzi do prowadzenia zajęć online i hybrydowo (nieprzygotowanie na taką sytuację kryzysową ze strony dyrektorów szkół):

„Kolejny kryzys przeżyliśmy podczas pandemii, gdzie nie widzieliśmy, jak rozegrać całą sytuację, jeżeli chodzi o nauczanie online, jak się później okazało również hybrydowe. Nie zdawaliśmy sobie sprawy, że to jest tak bardzo trudne i skomplikowane wyzwanie [cały proces nauczania]. Pomimo narzędzi, którymi dysponowaliśmy sytuacja nie należała do przyjemnych i łatwych. Zabrakło pomocy ze strony organów nadrzędnych i instytucji, które miały odpowiednie siły i środki, aby rzeczywiście pomóc [nam] w sposób realny”. [D1M2]

„Długoterminowy brak informacji nt. zasad nauczania podczas pandemii”. [D2M2]

„Problemy z narzędziami pracy i nauki w czasie pandemii”. [D1W]

„Kryzys związany z covidem. Dotyczył mnóstwa spraw. Począwszy od pustej szkoły przez brak skonkretyzowanych wytycznych co do postępowania i pracy szkoły aż do narzędzi edukacyjnych, których po prostu nie posiadaliśmy. Czy [wtedy] mieliśmy zadania szkolne rozwozić rowerami? Czuję się [tak] jakby mój gabinet stał się centrum zarządzania kryzysowego w szkole”. [D2W]

Następnie z uzyskanych wyników badań jakościowych prowadzonych w dysertacji wynika, że czterech dyrektorów szkół wymieniło i opisało kryzysy związane z przyjmowaniem, nauczaniem, wychowaniem i opieką dzieci uchodźców z Ukrainy:

„Przyjmowanie dzieci uchodźców do klas przygotowawczych to kolejna sytuacja kryzysowa u nas [w badanej szkole]. Mało kto był przygotowany na taką sytuację, zresztą, kiedy rozmawiałam z kolegami i koleżankami [innych SP] np. podczas szkoleń czy konferencji, prawie wszyscy mówili, że mieli problem z organizacją zajęć dla dzieci Ukraińców [z Ukrainy]”. [D1M1]

„Kolejne kryzysy to [...] i organizowanie nauczania dla dzieci uchodźców z Ukrainy”. [D1M2]

„Długoterminowy brak informacji nt. organizacji klas/nauczania dla dzieci uciekających przed wojną [uchodźcy]”. [D1W]

„Pamiętam jak dziś, kiedy zapisywali się do nas uczniowie z objętej wojną Ukrainy, na samym początku z powodu olbrzymich barier językowych, kulturowych i religijnych nie wiedzieliśmy, jak postępować, jak [dzieci z Ukrainy] integrować z naszymi [dziećmi z Polski], uczyć i zajmować się nimi. Niektórzy nauczyciele chcieli realizować swój program, np. z matematyki, a spotykali się [ten nauczyciel] w klasie z murem z ich strony, lekkim oporem. Brakowało tłumaczy, nie było [nam] łatwo. Pewnie nikomu nie było [łatwo]”. [D2W]

Na obecność kryzysów pracowniczych w placówce zwróciło uwagę czterech badanych. Zazwyczaj jest to brak na rynku pracy nauczycieli przedmiotów kształcenia ogólnego i specjalistów/pedagogów specjalnych oraz psychologów. To także coraz częstsze przypadki odchodzenia od zawodu nauczyciela, np. „[...] nauczyciele języków obcych zmieniają pracę na duże korporacje z powodu zdecydowanie większych zarobków”. [D1M1]

Respondenci podkreślali także problemy ze skompletowaniem komisji egzaminacyjnych, organizowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (egzamin ósmoklasisty), z związku z koniecznością zabezpieczenia w składach komisji nauczycieli z innych placówek.

„[...] sytuację [kryzys], która ciągnie się od kilku lat, a mianowicie brak nauczycieli przedmiotowych i specjalistów do nauczania i do prowadzenia zajęć specjalistycznych, nie mówiąc o pedagogach czy psychologach, również do zabezpieczenia składów komisji na egzamin ósmoklasisty”. [D1M1]

Inny dyrektor dodatkowo do poprzednich kwestii obecnych w szkole dodał komentarz do problemów związanych z brakiem nauczycieli w ogóle (przydzielania nauczycieli do wielu różnych dodatkowych zadań): *„W mojej szkole borykam się z kryzysami prawie każdego roku. Problem pojawia się podczas organizacji egzaminu ósmoklasisty. Problem polega na tym, że musimy organizować wiele komisji egzaminacyjnych, a zgodnie z wytycznymi, [do tych komisji] powoływani są obligatoryjnie nauczyciele z zewnątrz. W ostatnich dwóch latach [egzamin ósmoklasisty] organizowany jest podczas matur. Wielu nauczycieli zarówno ze szkół*

podstawowych jak i ponadpodstawowych jest zaangażowanych właśnie w pracach tych komisji [maturalnych], dlatego ich po prostu brakuje. Trudno jest więc zorganizować komisje. Ciągłe borykamy się z uzupełnieniem komisji odpowiednimi nauczycielami z zewnątrz”. [D1M2]

„Brak nauczycieli do składów komisji podczas egzaminu ósmoklasisty – to olbrzymi problem dla szkoły”. [D1W]

Czterech badanych dyrektorów wymieniło i opisało obecne kryzysy w zarządzanych placówkach klasyfikowane w literaturze przedmiotu jako „kryzysy rozwojowe” oraz „emocjonalna przemoc wobec dziecka”. W tym drugim przypadku to zazwyczaj presja psychologiczna występująca z różnych stron (rodzice, nauczyciele, koledzy i koleżanki z klasy, grupa rówieśnicza) wobec dziecka, prowadząca do powstawania głębokich urazów psychicznych oraz zachwiania poczucia wartości i pozytywnej oceny. Z cytowanej literatury przedmiotu w dysertacji w podrozdziale 2.4 wynika, że ten rodzaj kryzysu w obecnych czasach występuje najczęściej. Jeden z dyrektorów przedstawił go w następujący sposób:

„Najczęściej odnotowujemy pogarszający się stan psychiczny i emocjonalny dzieci (depresje, fobie szkolne, ataki paniki i agresji). Z tym również związane różnorakie sytuacje problemowe spotykane nie tylko w klasie, ale także na świetlicy szkolnej i poza szkołą. Te problemy zbyt często wychodzą poza normalne funkcjonowanie placówki [zarządzanie szkołą]. Jestem zaangażowany [te sytuacje angażują respondenta] poza [mój] podstawowy zakres obowiązków”. [D2M2]

Następnie badani zwrócili uwagę na kryzysy związane ze stanem emocjonalnym wg nich coraz częściej występujące u dzieci i młodzieży w zarządzanych przez nich SP.

„Zwiększa się z roku na rok liczba dzieci potrzebujących pomocy psychologicznej. Więc [odnotowywane są] kryzysy z tożsamością, z odkrywaniem samego siebie, emocjonalne u dzieci już w bardzo młodym wieku – tak, to duży problem”. [D1W]

„Wg mnie największym zagrożeniem dzisiejszych czasów wywołującym mnóstwo różnych kryzysów jest bagatelizowanie sygnałów dotyczących drastycznych przeżyć ucznia w domu i wśród rówieśników, także poza szkołą [...]. Ze statystyk wiemy, że liczba prób samobójczych wśród dzieci w [ostatnich latach] diametralnie zwiększyła się. To duży problem związany ze złym stanem psychicznym i emocjonalnym dzieci i młodzieży. One po prostu nie radzą sobie w wielu sytuacjach życiowych. To także alarm do podejmowania konkretnych działań ze strony rodziców i podejmowania odpowiednich terapii”. [D2W]

Sytuacje problemowe, które wymknęły się spod kontroli mogą dotyczyć zachowań agresywnych pomiędzy uczniami oraz konfliktów interpersonalnych w różnych relacjach. Konflikty zauważa się zazwyczaj pomiędzy interesariuszami a szkołą w różnych

konfiguracjach (dyrektor, nauczyciele, pracownicy administracji i obsługi, rodzice, sąsiedzi szkoły, gmina, miasto, kuratorium, organ prowadzący, policja, straż miejska), również w relacjach poziomych i pionowych. Nietypową sytuację, która doprowadziła do znaczącego kryzysu w szkole przedstawił jeden z respondentów:

„Dwa lata temu uczniowie klasy ósmej [jak się okazało później] od dłuższego czasu byli bardzo źle nastawieni do nauczycielki języka polskiego. Już wcześniej zauważyliśmy niepokojące zachowania [ze strony niektórych uczniów] wobec tej nauczycielki, ale nie było zdecydowanych działań z naszej strony. Myśleliśmy, że sprawa rozejdzie się po kościach. Ostatecznie, grupa chłopców pod przywództwem jednego ucznia, który jak się okazało był ich liderem, postanowili zabrać zeszyty zadań domowych z [języka] polskiego, kupili petardy, poszli na pobliskie łąki, i [te zeszyty] wystrzelili petardami w powietrze. Na szczęście nikomu nic się nie stało z dzieci, natomiast całe to wydarzenie zostało zgłoszone na policję i straż miejską przez przechodniów, osób będących na tamtym terenie. Dziś mówię o tym spokojnie, ale wtedy, interwencja, zatrzymanie „sprawców”, itd. [nie było przyjemne]. Po tej całej akcji mieliśmy wiele wizyt ze strony służb. Rodzice musieli tłumaczyć się z zachowania swoich dzieci, byli przesłuchiwani na komisariacie. Szkołę opanowała dziwna sytuacja, trwało to około trzech tygodni. Zarówno dla mnie [dyrektora szkoły] jak i nauczycieli i dla wychowawcy klasy była to bez wątpienia trudna sytuacja kryzysowa”. [D1M1]

Kolejne przykłady kryzysów definiowanych jako sytuacje problemowe, które wymknęły się spod kontroli wymienilo czterech badanych SP:

„Uczeń z klasy 2 z niepełnosprawnością autyzmu zachowywał się bardzo agresywnie wobec innych osób (kolegów, koleżanek, nauczycieli, pozostałych pracowników). W sytuacjach stresu potrafił nawet rzucać krzesłem. Sprawa urosła do rangi dużego problemu, bo rodzice nie chcieli współpracować ze szkołą, by mu pomóc w tej całej sytuacji. [Rodzice] oskarżali i obwiniali o zaniedbania szkołę. Mieliliśmy informację [szkoła], że nie diagnozowali [rodzice] i nie diagnozują innych deficytów dziecka, nie robili nic, co mogłoby uzdrowić sytuację, pomóc nam wszystkim. Przeżyliśmy koszmar”. [D2M2]

„Kilka razy zdarzyło się, że na terenie zewnętrznym podczas przerwy w lekcjach, matka dwójki dzieci w naszej szkole nagrywała zachowanie uczniów i nauczycieli. Potem publikowała filmiki w social mediach [obrazujące zachowanie dzieci i pracowników]. W komentarzach oczerniała nauczycieli i pracowników oskarżając ich o niestworzone i niedorzeczne rzeczy. Spotkało się to z dużym rozgłosem i niepotrzebnymi komentarzami. Dodatkowo ściągala nam kontrole z kuratorium z byle powodu – jak się potem okazywało były one bezzasadne”. [D1W]

„Mieliśmy sytuację zalania części pomieszczeń na parterze i w piwnicach budynku podczas dużej ulewy deszczu. Musieliśmy przeorganizować zajęcia, dzieci tłoczyły się przez okres prawie jednego miesiąca we wspólnych pomieszczeniach. Niektórzy mieli zajęcia online. Nieoczekiwana sytuacja, [to był] kryzys na wielu płaszczyznach. Poradziliśmy sobie, ale przyznaje, że nie było to łatwe zadanie”. [D2W]

„Kolejna sytuacja kryzysowa miała miejsce w klasie trzeciej. Dotyczyła ucznia, który przeżył kilka ciężkich operacji medycznych. Szkoła bardzo starała się, aby pomóc jemu i rodzinie, w wielu sytuacjach [ich] codziennego życia, biorąc pod uwagę oczywiście realizację obowiązku szkolnego. Jednak rodzice reprezentowali dziwną postawę. Mianowicie, przez dłuższy czas oskarżali nauczycieli i szkołę o brak pomocy z ich strony, o to, że uczeń nie może uczestniczyć w wycieczkach szkolnych na warunkach podanych przez szkołę. Że jest źle traktowany [ten uczeń] podczas zajęć, itd., itd. Ta sytuacja wywołała wiele problemów i napięć w szkole. Miała wpływ zarówno na nauczycieli jak i całą społeczność szkolną. Do tego wszystkiego w sprawę zaangażowało się kuratorium, [respondent mał na myśli kontrolę właściwego kuratora oświaty]. Matka opisała sytuację na Facebooku i szkoła znalazła się w trudnej sytuacji kryzysowej. Było mnóstwo dziwnych pytań z różnych stron. Zanim sytuacja się rozwiązała, przeżyliśmy bardzo dużo niepotrzebnego stresu. Nie było to dla nas typowe, bieżące postępowanie/funkcjonowanie w szkole. [...] Moje działania jako dyrektora również wykraczały poza codzienne funkcjonowanie i zakres obowiązków. Musiałem sięgnąć po różne inne przepisy prawa dotyczące [tej] sytuacji. Kilkanaście razy wyjaśniać sytuację, być mediatorem, brać udział w spotkaniach i jeszcze nie wiem jakie funkcje pełnić, aby doprowadzić do pojednania [zaangażowanych/skonfliktowanych stron] i do zażegnania całej sytuacji”. [D2M1]

W placówkach oświatowych występują także kryzysy informacyjne. Powstają one na skutek braku odpowiednich reguł, zasad i konkretnych wytycznych ze strony organów nadrzędnych dotyczących różnych obszarów funkcjonowania SP. Częste zmiany prawa oświatowego oraz nie do końca jasne wytyczne ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej, Głównego Inspektora Sanitarnego i Ministerstwa Zdrowia, co do warunków prowadzenia edukacji w czasie pandemii, rodziły wiele wątpliwości dotyczących działania szkół. Zarządzanie w nowych i zarazem trudnych sytuacjach pozostawione było w kompetencji dyrektorów bez wcześniejszego przygotowania ich do pełnienia roli przywódcy w zarządzaniu kryzysem. Dyrektorzy pozostawieni sami sobie spotykali się z krytyką i niezrozumieniem ze strony nauczycieli i rodziców. *„Niezrozumienie trudnej sytuacji szkół a także brak refleksji ze strony MEN na temat złożoności problemów, z jakimi musieliśmy się mierzyć, jeszcze bardziej*

generowały napięcie i stres wśród wszystkich zainteresowanych edukacją w szkole podstawowej”. [D2M2]

U większości badanych wystąpiły kryzysy informacyjne:

„[...] brak informacji i konkretnych wytycznych na temat nauczania zdalnego wprowadzonego na początku pandemii spowodowało duże zamieszanie wśród nauczycieli, rodziców i uczniów”. [D1M1]

„Nie wiem, czy to nazwać sytuacją kryzysową czy może kryzysem, ale to, z czym borykamy się jako dyrektorzy szkół, to nieustająca zmiana prawa oświatowego (ustawy o systemie oświaty, rozporządzeń MEN regulujących funkcjonowanie szkoły). Tego [zmian zapisów prawa oświatowego] jest za dużo. Nie nadążamy za tym. Zamiast zajmować się zarządzaniem codziennym placówką, kierowaniem podległymi pracownikami, musimy [dyrektorzy szkół] uczyć się analizować przepisy prawa, robić setki niepotrzebnych dokumentów, bo ktoś sobie tylko tak wymyślił. Wiem, że wielu dyrektorów narzeka na tą chorą sytuację grzebania w przepisach oświatowych, również dotyczących zatrudniania jak choćby w Karcie Nauczyciela”. [D1M2]

„Długoterminowy brak informacji nt. zasad nauczania podczas pandemii. Długoterminowy brak informacji nt. organizacji klas/nauczania dla dzieci z Ukrainy”. [D2M2]

Zdarzają się sytuacje, że rodzice z różnych powodów ukrywają chorobę dziecka przed szkołą. Dwóch dyrektorów SP wymieniło i opisało kryzysy związane z brakiem wiedzy o chorobach ucznia. Interesującym jest fakt, że oba przypadki odnotowano w szkołach zlokalizowanych w mieście powyżej 150 tys. mieszkańców:

„Mieliśmy sytuację, że rodzice zataili stan zdrowia dziecka chorego na cukrzycę. Dobrze, że podczas osłabienia ucznia (najprawdopodobniej spowodowanego spadkiem poziomu cukru we krwi) nasi nauczyciele dobrze zareagowali i zapobiegli tragedii”. [D1M1]

„Podczas zajęć z biologii, (tak naprawdę to były warsztaty nt. zdrowego odżywiania), nauczycielka przygotowała razem z uczniami przykłady/próbki zdrowej żywności. Uczniowie sami przynosili składniki, uczyli się o ich składzie, zawartości witamin, itd. Sporządzali zaplanowane posiłki (sałatki, desery, nie wiem co tam jeszcze było, może napoje). Jedna z uczennic była uczulona na orzechy, [ostro reagowała alergicznie] rodzice i uczennica nie poinformowali szkoły o tym. Pewnie, nawet nieświadomie spróbowała sałatki [od] koleżanki i zaczęła puchnąć na twarzy i szyi. Bardzo ostra reakcja alergiczna [pojawiła się]. Wezwaliśmy karetkę pogotowia. Uratowali [ratownicy medyczni] dziewczynę. Sprawa ciągnęła się jeszcze przez kilka tygodni – ciężki czas dla wielu osób ze szkoły”. [D2M1]

Dwóch dyrektorów SP wymieniło i opisało kolejne kryzysy klasyfikowane jako skandale wynikające z nieodpowiedniego zachowania się ucznia lub pracownika szkoły. Interesującym jest fakt, że oba przypadki odnotowano w szkołach zlokalizowanych w mieście do 150 tys. mieszkańców. *„Przeżyliśmy również skandal [wcześniej respondent wymieniał inne kryzysy] związany z tym, że dwójka uczniów klasy 7 nagrała nauczycielkę podczas zajęć z matematyki [jej wypowiedzi, sposób zachowywania się, prowadzenia zajęć]. Później dodali do filmiku jakieś „głupie” animacje, śmieszne, obrażające treści uzupełniające [tą nauczycielkę]. Udostępnili filmik na Tik Toku. Nauczycielka złożyła skargę [zawiadomienie o czynie karalnym] na policję. W szkole zaistniała bardzo nieprzyjemna sytuacja”.* [D1M2]

„Odkryty przypadkowo romans pomiędzy nauczycielką i nauczycielem. Rozbicie dwóch rodzin w wyniku rozwodów, nieprzyjemna sytuacja dla wszystkich. Szum medialny, wiele „ciekawskich”, niepotrzebne pomówienia, plotki, podsycanie do nienawiści i eskalowanie problemu”. [D2M2]

Coraz częściej w polskich szkołach odnotowuje się kryzysy związane z cyberprzemocą⁶⁴⁰. Jeden z badanych dyrektorów SP opisuje seksting, ogólnie definiowany jako forma komunikacji elektronicznej, w której przekazem jest seksualnie sugestywny obraz lub treść⁶⁴¹:

„Doszło u nas do sytuacji, jaką wśród dyrektorów i nauczycieli nazywamy sekstingiem. Wyjaśniając po krótku, to różne zachowania niosące znamiona cyberprzemocy, często o nich słyszymy od nauczycieli. U nas, na szczęście zareagowaliśmy od razu i problem został zażegnany od razu, tzn. stłumiony w zarodku. Ale z doświadczenia wiem, że sytuacja mogła przerodzić się w niezły skandal i poważny kryzys. O szczegółach nie chce mówić”. [D2W]

Konflikt pomiędzy szkołą a rodzicami ucznia przedstawił i opisał dyrektor szkoły wiejskiej:

⁶⁴⁰ Więcej na temat cyberprzemocy w rozdziale drugim dysertacji oraz w: A. Borkowska, *Cyberprzemoc w szkole*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023, s. 9-13; A. Rywczyńska, J. Piechna, *Szkodliwe treści w internecie*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023, s. 10-14; M. Witkowska, *Fomo i problemowe używanie internetu*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023, s. 44-47; K. Gańko, D. Kania, E. Troszczyńska-Roszczyk, *ABC cyberbezpieczeństwa*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2022, s. 17-18.

⁶⁴¹ Seksting to niebezpieczne zjawisko przesyłania treści o charakterze erotycznym, głównie swoich nagich lub półnagich zdjęć, za pomocą internetu i telefonu komórkowego. Jest ono popularne głównie wśród nastolatków, przede wszystkim z powodu chęci rozrywki, początku fascynacji seksem, zainteresowania płcią przeciwną, braku doświadczenia, ciekawości czy nieśmiałości. Konsekwencje tego zjawiska mogą być bardzo poważne. Niejednokrotnie wysłane znajomemu czy przyjacielowi zdjęcie było przez niego wykorzystywane i trafiało do publicznego obiegu w celu żartu, ośmieszenia czy zemsty po tym jak osoba, która udostępniła zdjęcie zerwała ze swoją dziewczyną czy chłopakiem. Często są również przypadki szantażu, w których odbiorca tego typu zdjęć grozi ich ujawnieniem i opublikowaniem w internecie, próbując skłonić w ten sposób ofiarę do określonego zachowania. Więcej w: S. Wójcik, K. Makaruk, *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa, 2014, s. 4; A. Kwaśnik, *Sexting i nagie zdjęcia w sieci*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023, s. 7-35.

„Wspomnę o moim konflikcie [dyrektora szkoły] z rodzicami klasy 3, który trwał ponad dwa miesiące. Sytuacja dotyczyła niezadowolenia z pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, nieuzasadnionych podejrzeń i oskarżeń [wobec niego]. We wszystko została włączona prasa lokalna i kuratorium”. [D1W]

Socjalna przemoc wobec dziecka⁶⁴² to między innymi zaniedbywanie podstawowych potrzeb bytowych dziecka, np. niedożywianie, brak higieny, brak leczenia. Jeden z respondentów podał następujący przykład takiego kryzysu:

„Kolejna sytuacja to kilka przypadków naszej interwencji do MOPS, Policji i Straży Miejskiej ws. zauważonych przez nauczycieli i wychowawców zaniedbań dzieci ze strony rodziców. Są to bardzo trudne i przykre sytuacje. Dotyczą różnych aspektów, choćby niedożywienia, posyłania do szkoły dzieci w brudnych ubraniach, niedomytych”. [D1M1]

Odnotowano również kryzys związany z fizyczną przemocą wobec dziecka ze strony rodziców, który wystąpił w szkole wiejskiej:

„Zaniedbania wobec córki ze strony jej rodziców, którzy są określani przez sąsiadów jako rodzina patologiczna. Wg nas [grono pedagogiczne szkoły] rodzice nie stosowali należytej higieny osobistej wobec córki i pozostałych dzieci. Poza tym, niedożywienie, pozostawianie ich samym sobie, dodatkowo alkoholizm, agresja. Podejrzewani byli [rodzice] nawet o przemoc fizyczną, zresztą była interwencja w tej sprawie ze strony policji i urzędu gminy”. [D1W]

Przemoc seksualna jest postrzegana jako zachowania osób dorosłych wobec dzieci w celu zaspokojenia potrzeb seksualnych. Przykład takiego kryzysu odnotowano w innej szkole, sąsiadującej obok szkoły, w której przeprowadzano badanie:

„W szkole obok zdarzył się przypadek, że nauczyciel WF w sposób niedozwolony dotykał dziewczyny z klasy siódmej i ósmej [uczenice tych klas]. Trwało to jakiś czas, może nawet kilka miesięcy, [do czasu] aż dwie uczennice wytrzymały tego i [w końcu] poinformowały rodziców [o tym fakcie]. Rozpoczęło się dochodzenie, [powstał] skandal na całe miasto. Bardzo nieprzyjemna sytuacja dla dziewczyn, ich rodzin, szkoły i dla wszystkich pracowników szkoły”. [D2M2]

W dalszej części badań poproszono dyrektorów SP o udzielenie odpowiedzi na pytanie: czy zgadza się Pan/i z twierdzeniem, że dyrektorzy nie są wystarczająco przygotowani do zarządzania SP w kryzysie? Według wszystkich respondentów dyrektorzy nie są wystarczająco

⁶⁴² W populacji dzieci i młodzieży naturalne jest doświadczanie kryzysów rozwojowych związanych z dorastaniem. Na podstawie przeprowadzonych badań wyodrębniono grupy podwyższonego ryzyka zdolne do przeżywania kryzysów. Do pierwszej grupy zaliczono dzieci i młodzież z rodzin dysfunkcyjnych (niewydolnych wychowawczo), ubogich a także zaniedbane, odrzuconych, wykluczonych, doświadczających różnego rodzaju przemocy. Więcej w: A. Krawczyk, *Zachowania ucznia świadczące o kryzysie...*, s. 25-26.

przygotowani do zarządzania SP w kryzysie. Jeden badany zwraca uwagę na brak wiedzy i doświadczenia dyrektorów w tym zakresie:

„Tak. Dyrektorzy nie tylko szkół, ale też przedszkoli, raczej nie mają ani wiedzy, ani doświadczenia z kryzysami. W związku z tym, jeśli kryzys pojawi się w jakiegokolwiek placówce, działamy na bieżąco, często improwizując, opierając się na doradztwie i pomocy [ze strony] organu prowadzącego i kuratorium. Nie wyobrażam sobie kryzysu związanego ze śmiercią dziecka na terenie szkoły/przedszkola, ale zdaje sobie sprawę, [z tego] że takie sytuacje też się zdarzają”. [D1M1]

Kolejny respondent wyraził obawy o możliwość występowania w najbliższych latach w polskich szkołach kryzysów związanych z terroryzmem wobec dzieci i nauczycieli. Wg niego istotne jest kształcenie dyrektorów z zakresu zarządzania kryzysami w wielu obszarach:

„Oczywiście, że nie jesteśmy przygotowani na sytuacje kryzysowe. Potrafimy reagować na bieżące sytuacje problemowe, nieoczekiwane proste zdarzenia. Również wątpię, że od razu mielibyśmy wystarczającą wiedzę i odpowiednie umiejętności do zarządzania [...] kryzysem. Przecież słyszymy doniesienia medialne o aktach terroru w szkołach, o atakach z bronią wobec dzieci i nauczycieli (np. ostatnie doniesienia o psychopacie, który zamordował kilkanaścioro dzieci i nauczycieli w jednej ze szkół w USA) . Oby tego typu sytuacje nigdy nie miały miejsca w Polsce. Powinniśmy częściej być szkoleni na takie wypadki”. [D2M1]

Inny respondent wskazał na brak odpowiednich szkoleń i pomocnych procedur do zarządzania kryzysami:

„Zgadza się, nie jesteśmy odpowiednio przygotowani. Nie poruszaliśmy tych zagadnień na studiach z zarządzania oświatą. Bardzo rzadko organy nadrzędne organizują szkolenia/sympozja na ten temat. Moim zdaniem nie wystarczy działać po omacku. Powinny być konkretne szkolenia, konferencje, spotkania, [...] na których omawiane są procedury postępowania, przytaczane zaistniałe przypadki z całej polski, choćby ostatni w naszym powiecie, kiedy dziecko wpadło do studzienki na terenie zewnętrznym szkoły, w wyniku czego poniosło śmierć. Niestety, straż pożarna i karetka pogotowia nie zdążyły uratować dziecka. Okropna tragedia dla wszystkich”. [D1M2]

Kolejny badany podniósł temat negatywnego wpływu nowoczesnych technologii na psychikę i zachowywanie się uczniów. Jego zdaniem jest potrzeba natychmiastowego doksztalcenia dyrektorów szkół z zarządzania kryzysami:

„Jesteśmy nieprzygotowani i tak naprawdę nie zdajemy sobie sprawy z możliwych dziś zagrożeń. Dzisiejszy świat oferuje różne możliwości dla młodych ludzi. Internet, sztuczna inteligencja, chat gpt, tak naprawdę nie wiemy do czego taki szybki rozwój technologii

doprowadzi. Do tego codzienne, bieżące problemy, sprawy, konflikty, nieporozumienia – może na pozór blahe, ale zbyt często rosnące do rangi sytuacji kryzysowych, eskalowane z złym kierunkiem. Powinniśmy natychmiast rozwijać kompetencje zarządcze dotyczące zarządzania sytuacjami kryzysowymi, bo nie znamy ani dnia, ani godziny, kiedy może nas coś takiego, tragicznego [sytuacja kryzysowa] spotkać”. [D2M2]

Trzech respondentów zwróciło uwagę na brak odpowiednich kompetencji u dyrektorów szkół do zarządzania kryzysami w placówkach oświatowych podkreślając:

„[...] Powinniśmy natychmiast rozwijać kompetencje zarządcze dotyczące zarządzania sytuacjami kryzysowymi [...]”. [D2M2]

„Dyrektorzy nie są przygotowani, [do zarządzania kryzysem]”. [D1W]

„Tak, brakuje nam wiedzy, umiejętności i przede wszystkim doświadczenia w tym zakresie. Myślę, że ta kwestia jest bagatelizowana przez MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej]. Ustawa Kamilka⁶⁴³ otwiera możliwości do różnych działań, ale to nie wystarczy. Powinny być regularne szkolenia na ten temat, case study. Osobiście jestem nawet za takimi ćwiczeniami praktycznymi na wypadek zaistnienia różnych sytuacji kryzysowych w szkole. Zdobyte doświadczenie w tym względzie mogłoby pomagać rozwijać umiejętności i odpowiednie postawy w sytuacjach kryzysowych”. [D1M2]

Wszyscy respondenci biorący udział w badaniach zapytani o zasadność identyfikowania kompetencji potwierdzili, że „należy identyfikować kompetencje”. Jeden z badanych stwierdza, że określanie kompetencji „pozwała [...] na uporządkowanie wiedzy na ten temat”. [D2M1] Kolejny badany dodaje, że „dobrze jest znać i na bieżąco uzupełniać listę umiejętności, które z roku na rok nie tylko ulegają ewaluacji, ale powstają nowe, choćby związane z kompetencjami technicznymi”. [D2M2]

Dwóch respondentów uzasadniło swój wybór odpowiedzi:

„Osobiście chciałabym posiadać graficzny podział wymaganych kompetencji zarządczych – bądź innych, jakie powinien posiadać każdy dyrektor placówki oświatowej. Jestem wzrokowcem, mam pamięć fotograficzną, jeśli taki schemat miałabym powieszony na tablicy informacyjnej, na pewno zapadłby mi głęboko w pamięć. W różnych sytuacjach można sobie wtedy przypomnieć np. o tym, że mam być cierpliwa lub zachowywać się z szacunkiem, albo jakie umiejętności wzmacniać”. [D1M1]

⁶⁴³ Więcej na temat Ustawy „Kamilka” na stronie internetowej Ministerstwa Sprawiedliwości: <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/ustawa-kamilka-wyjasnienia-i-najczesciej-zadawane-pytania> [20.03.2025]

„Warto nie tylko identyfikować kompetencje, ale ciągle opracowywać nowe i nowe, dlaczego? Żyjemy w czasach turbulentnych zmian i ogromnych niewiadomych. Kompetencje podawane 10 lat temu straciły na wartości np. w kwestii nowoczesnych technologii, sztucznej inteligencji, pojawiających się sytuacji kryzysowych. Mało kto 5 lat temu mówił o krytycznym myśleniu lub nabywaniu odporności na różnego rodzaju sytuacje. Potem okazało się, że przyszedł COVID, wojna na Ukrainie i większość z nas uczyła się właściwych reakcji zarządczych na bieżąco. Powinniśmy być do tego przygotowani, szkoleni”. [D2M2]

W końcowej części badań respondenci określili ważne wg nich umiejętności dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem? Do oceny poziomu wiedzy zastosowano skalę 1 — 5, gdzie: 1 — oznaczało nie ważne; 2 — mało ważne; 3 — ważne; 4 — bardzo ważne; 5 — najważniejsze umiejętności. Podczas opracowywania wyników badań zastosowano metodę sumowania ocen: 1 i 2; 4 i 5. Oceny 3 nie brano pod uwagę.

Wszyscy respondenci uznali jako bardzo ważne i najważniejsze takie umiejętności dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem w placówce oświatowej jak: koordynację wielu zadań w tym samym czasie; mobilizację w sytuacjach kryzysowych; odporność na stres, wytrzymałość; panowanie nad emocjami i lękiem; pracę zespołową; radzenie sobie z niepewnością; właściwe komunikowanie się; współdziałanie w zespole; zdolność do odzyskiwania utraconych sił;

1) Pięciu badanych uznało za bardzo ważne i najważniejsze: siłę charakteru; spokój, opanowanie; uważność; zdecydowanie w działaniu i pewność siebie;

2) Wszyscy respondenci uznali za nieważne i małoważne umiejętności: aspirację oraz skłonność do ryzyka;

3) Pięciu dyrektorów szkół za nieważne i małoważne uznało: dobrą formę fizyczną i witalność a także otwartość na nowe idee.

Szczegółowe wyniki badań w tym zakresie biorąc pod uwagę odpowiedzi wszystkich respondentów zaprezentowano w załączniku 4.

Według dyrektorów SP biorących udział w badaniach jakościowych realizacja zadań dyrektora uzależniona jest nie tylko od kompetencji definiowanych jako wiedza, umiejętności, postawy i wartości, ale także od „[...] doświadczenia w zarządzaniu szkołą i liczby lat spędzonych w pracy na tym stanowisku” [D2M1]. Opierając się na doświadczeniu, szczególnie w sytuacjach trudnych, konfliktowych, kryzysowych, pojawiających się nieoczekiwanie, „doświadczenie [...] ma ogromną rolę, dyrektor bez doświadczenia ma trudniej” [D1M2].

Kolejni badani zwrócili uwagę na fakt, że wymieniając kompetencje główne nie można zapominać o doświadczeniu zawodowym. Jeden z badanych konkluduje, że: „Doświadczenie

zdobywa się przez lata spędzone w pracy na danym stanowisku, to fundament pracy zarządczej. Dyrektorzy szkół mają nienormowany czas pracy, [tzn. pracują więcej niż powinni] więc i doświadczenie jest większe a decyzje wtedy na pewno są bardziej trafne” [D1M1].

Inny dyrektor szkoły zwraca uwagę na „[...] *umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy, którą zdobywa się przez obserwację, słuchanie, uczenie się na błędach, czyli tak naprawdę doświadczenie uzyskiwane przez lata praktyki na tym stanowisku jest kluczem [doświadczenie pełni rolę kluczową] do efektywnego zarządzania i redukcji możliwości popełniania błędów*” [D2M2]. Jako uzupełnienie swojej wypowiedzi respondent dodaje, że wraz z doświadczeniem różnych sytuacji obecnych w szkole kształtują się również postawy i wartości (zmieniają się, ewoluują).

Kolejne cztery wypowiedzi badanych na temat ważności doświadczenia w pracy dyrektora SP zwracały uwagę na:

„Zawsze coś nas [dyrektorów szkół] może zaskoczyć w pracy w szkole. Niektórzy dyrektorzy radzą sobie w codziennej pracy, opierając się na wiedzy i kompetencjach uzyskanych [wykształconych]. Inni bazują na doświadczeniu z przeszłości lub łączą to razem, często nawet nie będąc tego świadomymi” [D1M2].

„W pracy na stanowisku dyrektora szkoły wcześniej zdobyte doświadczenie daje nam pewnego rodzaju perspektywę, która wskazuje nam [dyrektorom szkół] w jaki sposób podejmować właściwe wg nas decyzje” [D2W].

„[...] umiejętność łączenia faktów i rozwiązywania problemów w naszej pracy to przede wszystkim efekt długoletniego doświadczenia na tym stanowisku. Nauczycielom, [również innym osobom] którzy obejmują to stanowisko bez wcześniejszego doświadczenia w szkole, na stanowisku zastępcy dyrektora czy menedżera jakiejś innej organizacji, jest dużo trudniej wdrażać się w codzienną pracę niż osobom z pośrednim doświadczeniem związanym z tym stanowiskiem. Tak było w moim przypadku” [D2M1].

Badani dyrektorzy zwracają uwagę również na fakt, że doświadczenie rozwija już posiadaną przez dyrektorów wiedzę z danego obszaru. *„Jeśli przeżyję [skrót myślowy] jakiś kryzys z placówki – na pewno takie doświadczenie poszerzy moje horyzonty [wiedzę] na temat zarządzania różnymi sytuacjami związanymi z tym kryzysem. Następnym razem będę mądrzejsza”. [D1M1]* Kolejny badany zauważył, że *„...sama wiedza nie wystarczy, w zarządzaniu szkołą bardzo przydaje się doświadczenie” [D1W].*

6.4. Ocena kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem – wyniki badań jakościowych

Sześciu dyrektorów SP, którzy wzięli udział w badaniach jakościowych poproszono o wymienienie wg nich głównych kompetencji dyrektora. Respondenci zostali poproszeni, aby wskazali je biorąc pod uwagę przyjęty wcześniej w dysertacji podział kompetencji na wiedzę, umiejętności oraz postawy i wartości⁶⁴⁴. Wszyscy badani zgodzili się, że główne kompetencje dyrektora SP z obszaru „wiedzy” to posiadanie odpowiedniej wiedzy z:

- 1) Zakresu prawa (oświatowego, pracy, finansów publicznych, ochrony PPOŻ. i BHP);
- 2) Zakresu zarządzania w ogóle;
- 3) Zakresu kierowania kadrą pedagogiczną i niepedagogiczną;
- 4) Zakresu zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym.

Szczegółowe liczbowe wyniki badań w tym temacie przedstawiono w tabeli 39. Trzech z sześciu badanych, dodatkowo za główne kompetencje uznało: wiedzę z zakresu zarządzania relacjami i otoczeniem, wiedzę do zarządzania kryzysem i wiedzę z zakresu psychologii. Dwóch respondentów wskazało wiedzę do zarządzania zmianą, jeden dyrektor szkoły wymienił jeszcze wiedzę z zakresu socjologii.

Tabela 39. Główne kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w opinii respondentów definiowane jako „wiedza”

Kompetencje w zakresie wiedzy		Respondenci					
		D1M1	D2M1	D1M2	D2M2	D1W	D2W
	Z zakresu prawa (oświatowego, pracy, finansów publicznych, ochrony PPOŻ. i BHP)	X	X	X	X	X	X
	Z zakresu zarządzania w ogóle	X	X	X	X	X	X
	Z zakresu kierowania kadrą pedagogiczną i niepedagogiczną	X	X	X	X	X	X
	Z zakresu zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym	X	X	X	X	X	X
	Z zakresu zarządzania relacjami i otoczeniem	-	X	X	-	-	X
	Do zarządzania zmianą	X	-	-	-	X	-
	Do zarządzania kryzysem	X	-	X	-	X	-
	Do zarządzania wiedzą i informacją	-	-	-	X	-	-
	Z zakresu psychologii	X	X	X	-	-	-
	Z zakresu socjologii	-	-	-	-	-	X

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych

⁶⁴⁴ Więcej na ten temat w podrozdziale 3.5 dysertacji, w którym opracowano definicję kompetencji dyrektora SP: „kompetencje dyrektora SP do zarządzania placówką to wiedza, umiejętności, oraz postawy i wartości rozwijane i wzmacniane przez doświadczenie”. W tym przypadku do przeprowadzenia badań wybrano trzy składowe kompetencje: wiedzę, umiejętności oraz postawy i wartości.

Badani dyrektorzy zauważają również, że „*Sama wiedza nie wystarczy*”, w zarządzaniu szkołą bardzo przydaje się doświadczenie. „*Można wyuczyć się zasad postępowania w sytuacjach trudnych [znać wiedzę na ten temat] np. przy rozwiązywaniu konfliktów pomiędzy pracownikami, lecz sama wiedza nie wystarczy, w tym przypadku istotne i bardzo pomocne jest doświadczenie. Moim zdaniem nie wystarczy wiedzieć, lecz potrafić wiedzę nabytą stosować na co dzień w praktycznym działaniu. Podobnie powinno być w nauczaniu dzieci, wiedza jest ważna, ale ważniejsze jest jej używanie, stosowanie*”. [D1W]

„*Wiedza – oczywiście jest fundamentalna. Jednak wraz z doświadczeniem można zdobywać szczegółową wiedzę administracyjną, finansową i prawną. Doświadczenie na tym stanowisku pomaga w prowadzeniu nadzoru pedagogicznego, ewaluacji i rekrutacji. Poprzez nie lepiej poznajemy środowisko lokalne*”. [D2W]

„*Osobiście cenię sobie naukę na błędach i sukcesach. To doświadczenie pozwala zdobywać wiedzę refleksyjną. W swojej pracy opieram się na analizie własnych działań i na wnioskach z sukcesów i porażek*”. [D1M1]

„*Podstawy wiedzy otrzymujemy podczas wcześniejszej pracy na stanowisku nauczycielskim, potem na studiach z zarządzania oświatą. To filary pracy dyrektorskiej. Jednak każdy człowiek posiada luki w swojej wiedzy. Dlatego powinniśmy na bieżąco uzupełniać wiedzę, rozwijać się, aktywnie poszukiwać nowych koncepcji zarządzania, działania. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z faktu, że jest to kluczowe w dynamicznie zmieniającej się obecnie rzeczywistości edukacyjnej*”. [D2M2]

Dalej, wszyscy badani uznali, że główne kompetencje dyrektora SP z obszaru „umiejętności” to:

- 1) Planowanie i organizowanie pracy szkoły;
- 2) Właściwa komunikacja;
- 3) Odpowiednie reagowania na wiele różnorodnych bodźców występujących w tym samym czasie;
- 4) Zarządzania zespołem;
- 5) Interpersonalne.

Szczegółowe liczbowe wyniki badań w tym temacie przedstawiono w tabeli 40.

Tabela 40. Główne kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w opinii respondentów definiowane jako „umiejętności”

Umiejętności		Respondenci					
		D1M1	D2M1	D1M2	D2M2	D1W	D2W
	Planowanie i organizowanie pracy szkoły	X	X	X	X	X	X
	Podejmowania decyzji	X	-	X	X	-	-
	Negocjacji	-	X	-	-	X	-
	Prowadzenia dokumentacji	X	-	X	X	-	X
	Gotowość do uczenia się	-	-	X	-	X	-
	Właściwej komunikacji	X	X	X	X	X	X
	Odpowiedniego reagowania na wiele różnorodnych bodźców występujących w tym samym czasie	X	X	X	X	X	X
	Budowania zespołu	-	-	X	-	X	X
	Zarządzania zespołem	X	X	X	X	X	X
	Przywódcze	-	X	-	X	-	X
	Rozwiązywania problemów	X	-	X	-	X	-
	Interpersonalne	X	X	X	X	X	X
	Intrapersonalne	-	-	X	-	-	-
	Techniczne	X	X	-	X	-	X
	Zarządzania zmianą	-	X	X	-	X	-
	Zarządzania kryzysami	X	-	X	-	X	-
	Motywowania	-	X	X	-	X	X

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Czterech z sześciu badanych dodatkowo do prezentowanych powyżej, za główne kompetencje z obszaru „umiejętności” uznało umiejętności techniczne i motywowania pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych do pracy w szkole. Trzech respondentów wymieniło umiejętności: podejmowania decyzji, gotowości do uczenia się, budowania zespołu, przywódcze, zarządzania zmianą oraz zarządzania kryzysami w placówkach oświatowych. Dwóch badanych wskazało umiejętności negocjacyjne, jeden dyrektor szkoły wymienił jeszcze umiejętności intrapersonalne.

Badani dyrektorzy zauważają jeszcze, że umiejętności w pracy zarządczej można rozwijać przez doświadczenie: „*Wg mnie, doświadczenie pełni kluczową rolę w rozwijaniu umiejętności zarządczych dyrektora*”. [D2M2]

„*Zdecydowaną większość umiejętności w zarządzaniu kształcimy w toku doświadczenia różnych sytuacji. Np. umiejętności interpersonalne i komunikacyjne. Z biegiem lat pracy inaczej, tzn. lepiej rozmawiamy z pracownikami, rodzicami i uczniami. Ale również rozwijamy empatię i choćby umiejętność zarządzania konfliktami, sytuacjami problemowymi*”. [D2M1]

„*Moim zdaniem to właśnie doświadczenie rozwija umiejętności do przewidywania i reagowania na sytuacje kryzysowe. Szybciej rozpoznajemy potencjalne zagrożenia i problemy, skuteczniej reagujemy lepiej zarządzamy zmianą*”. [D1M1]

Następnie, wszyscy badani zgodzili się, że główne kompetencje dyrektora SP z obszaru „postawy i wartości” to:

- 1) Komunikatywność;
- 2) Radzenie sobie ze stresem;
- 3) Asertywność;
- 4) Odpowiedzialność.

Szczegółowe liczbowe wyniki badań w tym temacie przedstawiono w tabeli 41.

Tabela 41. Główne kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w opinii respondentów definiowane jako „postawy i wartości”

Kompetencje w zakresie postawy i wartości		Respondenci					
		D1M1	D2M1	D1M2	D2M2	D1W	D2W
	Komunikatywność	X	X	X	X	X	X
	Organizacja pracy własnej	X	X	-	X	X	X
	Łatwość podejmowania decyzji	-	X	-	X	X	X
	Radzenie sobie ze stresem	X	X	X	X	X	X
	Elastyczność	-	-	X	-	-	X
	Asertywność	X	X	X	X	X	X
	Samodzielność	-	-	-	X	-	-
	Odpowiedzialność	X	X	X	X	X	X
	Takt i kultura osobista	-	-	X	-	X	-
	Sumienność/rzetelność	X	-	-	-	-	-
	Profesjonalizm	-	X	X	X	X	X
	Budowanie pozytywnych relacji i zaufania z otoczeniem	-	-	-	X	-	-
	Inicjatywa	X	X	-	-	-	-
	Kreatywność	-	-	X	-	X	-
	Poczucie własnej wartości	-	-	-	-	-	X-
	Wpływ i perswazja	X	-	-	-	-	-
	Empatia	-	X	-	X	-	-
	Uczciwość	X	X	X	-	X	X
	Transparentność	-	X	-	X	-	X
	Szacunek	X	-	X	X	X	-

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Pięcioro badanych dodatkowo za główne kompetencje z obszaru „postawy i wartości” wskazali: organizację pracy własnej, profesjonalizm i uczciwość. Czterech respondentów jako główne kompetencje dyrektora SP definiowane jako postawy i wartości wymieniło łatwość podejmowania decyzji i szacunek. Dwóch badanych wskazało: takt i kulturę osobistą, empatię, elastyczność, inicjatywę, transparentność i kreatywność. Jeden dyrektor szkoły wymienił jeszcze: samodzielność, sumienność/rzetelność, budowanie pozytywnych relacji i zaufania z otoczeniem, poczucie własnej wartości i wpływ i perswazję. Jeden z badanych dodaje do swojej wypowiedzi: „Jeśli chodzi o postawy i wartości, zmieniają się one (ewoluują) wraz z

doświadczaniem różnych sytuacji obecnych w szkole i kształtowaniem się w nas nowych poglądów na daną sytuację w wyniku tych doświadczeń". [D2M2]

Badani dyrektorzy zauważyli jeszcze, że postawy i wartości w pracy zarządczej można rozwijać przez doświadczenie oraz przez zarówno sukcesy, jak i trudności. *„Doświadczenie wzmacnia postawę refleksyjną i odpowiedzialną, buduje postawy pewności siebie i decyzyjności*". [D1M1]

„Poprzez długoletnią pracę możemy wzmacniać postawy choćby empatii i otwartości na innych ludzi. To sprzyja np. budowaniu dobrych relacji i zaufania w zespole". [D2M1]

„Doświadczenie zdobyte w trakcie zarządzania szkołą ma istotny wpływ na prezentowane wartości. Różnorakie sytuacje obecne w szkole weryfikują je". [D1M2]

Dodatkowo odnotowano następujące wypowiedzi:

„Ważne jest, w jaki sposób reagujemy na daną sytuację". [D2M2]

„Postawy mogą być pozytywne albo negatywne. Tak samo otwarte lub zamknięte. Osobiście preferuję otwartość wobec innych i pozytywne nastawienie (obiektywizm w ocenie)". [D1W]

„To, jakie wartości obowiązują w szkole nie jest takie oczywiste. Możemy spotkać się z różnymi postawami ze strony pracowników i uczniów natomiast dyrektor moim zdaniem powinien reprezentować postawę otwartości i transparentności. Nie wyobrażam sobie dyrektora nieuczciwego, który nie szanuje pracowników, nie jest szczery i uczciwy wobec innych, zresztą te czy inne zachowania/postawy zawsze wypłyną na powierzchnię". [D2M1]

Kolejny badany zwraca uwagę na konieczność opanowywania emocji podczas zarządzania kryzysem. Dla niego istotne było budowanie zaufania z osobami zaangażowanymi w proces zarządzania w celu szybkiego zażegnania negatywnych skutków sytuacji kryzysowej:

„W sytuacji kryzysu postawy nieco różnią się postaw codziennego/typowego dnia w szkole. W atmosferze olbrzymiego stresu i wielu trudnych nieoczekiwanych zwrotów zdarzeń dyrektor musi zachowywać spokój. Odpowiednio reagować opanowując emocje, budować pozytywne relacje i zaufanie z osobami zaangażowanymi w sprawę. Szybko, ale z dużą ostrożnością podejmować kluczowe decyzje. Liczy się efekt końcowy, zażegnanie niebezpieczeństwa. Ten cel [opaniowanie sytuacji kryzysu] powinien przyświecać każdej osobie odpowiedzialnej za zarządzanie daną organizacją, w tym placówkami oświatowymi również". [D1M1]

6.5. Wyniki analizy dokumentów wewnętrznych badanych szkół podstawowych oraz dokumentów publikowanych na stronach internetowych dotyczących zarządzania kryzysem w placówkach oświatowych

Z analizy dokumentów wewnętrznych sześciu badanych SP wynika, że żadna z nich nie posiada procedur postępowania w przypadku pojawienia się kryzysu w placówce oświatowej. Na pytanie skierowane do dyrektorów: dlaczego jest taki stan rzeczy, większość z nich odpowiedziała, że nie ma takiego ogólnego nakazu. *„Nie ma takiego obowiązku, więc nie posiadamy takich procedur, natomiast mamy wiele innych procedur, moim zdaniem wcale niepotrzebnych”*. [D2M1]

Jeden z respondentów stwierdził: *„Nie jest obowiązkiem szkoły posiadać procedury na wypadek pojawienia się kryzysu. Po co więc robić coś, co nie jest wymagane prawem. I tak mamy ręce zajęte sporządzaniem mnóstwa niepotrzebnych innych papierów [dokumentów wewnętrznych szkoły]”*. [D2M2]

Inny respondent nadmienia, że: *„Takie procedury można odnaleźć na stronach internetowych, ale nie dotyczą one szkół [...] Najprawdopodobniej zaczniemy je sporządzać i wdrażać wtedy, kiedy coś złego stanie się w SP [zdarzenie/sytuacja nosząca znamiona kryzysu]”*. [D2W]

Kolejny badany przedstawia swoją opinię, że: *„W szkołach mamy za dużo biurokracji, niekończące się procedury, regulaminy, ok, ale czy to coś naprawdę realnie, praktycznie nam daje”? [D1M1]*

W części badań dotyczących analizy dokumentów publikowanych na stronach internetowych na temat kompetencji (kwalifikacji i umiejętności) niezbędnych do zarządzania kryzysem w SP, do przeglądarki internetowej Google wprowadzano hasło „kompetencje dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem”. W pierwszej pięćdziesiątce wyszukanych stron internetowych odnaleziono:

- 1) Procedury postępowania na wypadek wystąpienia sytuacji kryzysowej (14 publikacji)⁶⁴⁵;

⁶⁴⁵ Przykładem mogą być: „Procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych”, Szkoła Podstawowa im. Batalionów Chłopskich w Jaślikowie. Więcej na stronie internetowej szkoły: <http://spjaslikow.szkolnastrona.pl/index.php?c=article&id=315>; Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Częstochowie „Procedury reagowania w sytuacjach kryzysowych, <https://poradnia.czestochowa.powiat.pl/download/38-Procedury%20reagowania%20w%20sytuacjach%20kryzysowych%20%281%29.docx> [dostęp: 23.03.2025]; Szkoła podstawowa im. Jana Pawła II w Starych Kobiątkach, *Bezpieczeństwo w szkole – Procedury i strategię zarządzania kryzysem*, <https://spkobialki.pl/wp-content/uploads/2021/01/Bezpieczenstwo-procedury-i-strategie-zarzadzania-kryzysem.docx> [dostęp: 23.03.2025]; Pracownicy Biura Edukacji, Wydziału Edukacji Pozaszkolnej oraz pracownicy Biura Bezpieczeństwa i Zarządzania Kryzysowego, Wydziału Zarządzania Kryzysowego Urzędu

- 2) Krajowy Plan Zarządzania Kryzysowego, opracowany przez Rządowe Centrum Bezpieczeństwa i inne plany zarządzania kryzysowego opracowane między innymi przez miejskie, powiatowe i gminne centra zarządzania kryzysowego (18 publikacji)⁶⁴⁶;
- 3) Kompetencje dyrektora placówki oświatowej oraz jego obowiązki ustawowe⁶⁴⁷, kompetencje społeczne⁶⁴⁸;
- 4) Artykuły naukowe o:
 - a) kompetencjach dyrektora szkoły w ogóle (4 publikacje)⁶⁴⁹,
 - b) kompetencjach miękkich⁶⁵⁰,
 - c) kompetencjach istotnych do zarządzania placówką oświatową⁶⁵¹;
- 5) Artykuły naukowe z zarządzania kryzysem w ogóle⁶⁵²;
- 6) Artykuły naukowe z zarządzania kryzysem w placówkach oświatowych⁶⁵³;
- 7) Artykuły i inne publikacje eksperckie i/lub popularno-naukowe w temacie zarządzania kryzysem, w tym w placówkach oświatowych⁶⁵⁴ (2 publikacje);
- 8) Oferty zakupu literatury z obszaru zarządzania kryzysowego ze stron internetowych księgarni (3), oferty szkoleń w tym temacie (4).

m. st. Warszawy, *Kryzys w szkole szybkie reagowanie, Poradnik dyrektora*, Warszawa, 2007, <https://www.kuratorium.waw.pl/dokumenty/zalaczniki/1/1-2049.pdf> [dostęp: 23.03.2025]

⁶⁴⁶ B. Wiączek, *Krajowy Plan Zarządzania Kryzysowego*, Rządowe centrum Bezpieczeństwa, Warszawa, 2024, <https://www.gov.pl/web/rcb/krajowy-plan-zarzadzania-kryzysowego> [dostęp: 23.03.2025]

⁶⁴⁷ Przykładem może być: Wolters Kluwer, Art. 68. - *[Kompetencje dyrektora szkoły lub placówki]* - *Prawo oświatowe*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, 2025, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680/art-68> [dostęp: 22.03.2025]

⁶⁴⁸ B. Ogrodowczyk, *Wybrane kompetencje społeczne dyrektora szkoły*, [w:] T. Gańko [i in.], *Współczesne zarządzanie szkołą, Materiały metodyczne wspierające dyrektora przy wprowadzaniu zmian w szkole*, Akademia Profesjonalnego Nauczyciela, Bydgoszcz, s. 15-19, https://mscdn.home.pl/mscdn2018/images/pdf/APN_DYREKTOR_DRUK.pdf [dostęp: 23.02.2025]

⁶⁴⁹ B. Nawrot, R. Lis, *Kompetencje społeczne dyrektora szkoły na przykładzie wybranych radomskich placówek oświatowych*, „EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH” 2/2017, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, 2017, s. 71-83, https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2017/2/08_2_2017.pdf [dostęp: 23.03.2025]

⁶⁵⁰ M. Bernadeta-Zaborniak, *Kompetencje „miękkie” dyrektora*, [w:] K. Gawroński, M. Kwiatkowski (red.), *Dyrektor szkoły w procesie zarządzania oświatą*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2019, s. 127-131, https://www.aps.edu.pl/media/3259188/dyrektorzy_e-book.pdf [dostęp: 23.02.2025]

E. Kaniewska-Mackiewicz, *Kompetencje dyrektora istotne w zarządzaniu placówką oświatową*, „ZESZYTY NAUKOWE WSG, Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” 2021, t. 39, nr 6, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 2021, s. 181-198, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2450-9760-year-2021-issue-6-article-dc26616e-797c-38de-949b-69ff0df13716/c/26-db438711-81dc-4e00-b27b-5baa4c6c9b05.pdf.pdf> [dostęp: 23.03.2025]

⁶⁵² J. Piwowarski, *System zarządzania kryzysowego w Polsce, Wybrane aspekty*, Naukowo-Wydawniczy Instytut Badań Bezpieczeństwa i Obronności WSBPI „Apeiron w Krakowie, Kraków–Katowice, 2018, https://www.researchgate.net/profile/Juliusz-Piwowarski/publication/328842216_System_zarzadzania_kryzysowego_w_Polsce_Wybrane_aspekty/links/5be60308a6fdcc3a8dcb18ed/System-zarzadzania-kryzysowego-w-Polsce-Wybrane-aspekty.pdf [dostęp: 23.03.2025];

J. Bugaj, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji...*, s. 11-15.

⁶⁵³ Tamże.

⁶⁵⁴ A. Witek, *Zarządzanie kryzysem...*, s. 29-32; A. Witek, *Model interwencji kryzysowej...*, s. 17-20.

Na wybranych do badania stronach internetowych odnaleźć można dokumenty dotyczące zasad postępowania na wypadek wystąpienia sytuacji kryzysowej w placówce oświatowej, procedury postępowania podczas kryzysu i wskazówki dla dyrektora dotyczące jego roli w sytuacji kryzysu⁶⁵⁵. Z innych publikowanych dokumentów dowiedzieć się można czym jest zarządzanie kryzysowe i jak szybko reagować w sytuacjach kryzysowych⁶⁵⁶.

W treściach poddanych analizie publikacji zwraca się uwagę na prowadzenie właściwej komunikacji i stosowanie odpowiednich strategii postępowania podczas kryzysu w szkole. Na stronach internetowych przedstawiane są także kluczowe elementy planu zarządzania kryzysowego i wskazówki dotyczące właściwego reagowania na różne rodzaje kryzysów⁶⁵⁷. Ponadto, dowiedzieć się jeszcze można jak uzyskać wsparcie psychologiczne dla uczniów i nauczycieli i jak współpracować z instytucjami zewnętrznymi podczas kryzysu⁶⁵⁸.

Z przeprowadzonej analizy dokumentów publikowanych na stronach internetowych wynika, że brak jest publikacji dotyczących kompetencji (kwalifikacji i umiejętności) niezbędnych do zarządzania kryzysem w SP. Odnaleźć można publikacje dotyczące zarządzania kryzysami w ogóle, w tym również w placówkach oświatowych, ale nie wyczerpują one wiedzy na temat kompetencji, kwalifikacji i umiejętności w temacie prowadzonych badań. Nie odnaleziono również modelu kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem w placówce oświatowej.

6.6. Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem

i Analiza porównawcza uzyskanych wyników badań została przeprowadzona w odniesieniu do wcześniej przyjętej w rozprawie definicji modelu kompetencji oraz definicji kompetencji dyrektora SP, zgodnie z którą kompetencje obejmują pięć kluczowych komponentów: wiedzę, umiejętności, postawy, wartości oraz doświadczenie. Przy czym zdecydowana większość badanych dyrektorów SP wyraziło opinię, że warto jest identyfikować i rozwijać kompetencje dyrektora SP, szczególnie te niezbędne w zarządzaniu kryzysem.

⁶⁵⁵ *Zarządzanie kryzysowe w placówkach edukacyjnych*, Instytut wspomaganie oświaty, 2024, <https://www.iwspo.pl/zarzadzanie-kryzysowe-w-placowkach-edukacyjnych> [dostęp: 20.03.2025]

⁶⁵⁶ K. Koszewska, *Zarządzanie sytuacjami kryzysowymi...*

⁶⁵⁷ K. Sarzała, (red), *Procedury, strategie zarządzania kryzysem w szkole opracowane*, Miasto Gdańsk, 2006, <https://download.cloudgdansk.pl/gdansk-pl/d/20131150022/broszura.pdf> [dostęp: 20.03.2025]

⁶⁵⁸ Więcej na stronie internetowej: <https://cloud-0.edupage.org/cloud?z%3Ab5PNxA1WaeBem35wWIqc8LujFMpquBoeMphN4KcqQgzSfY7vE3F2kMp6eVqDOIEL> [20.03.2025]

Wyniki badań jakościowych wskazują, że wszyscy respondenci jednogłośnie uznali, iż **posiadanie wiedzy** z zakresu prawa oświatowego, zarządzania ogólnego, kierowania kadrami pedagogiczną i niepedagogiczną, komunikacji oraz zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym jest niezbędne do prawidłowego pełnienia funkcji dyrektora SP. Większość badanych uznała, że do zarządzania kryzysem w placówce oświatowej jest również niezbędna wiedza z zakresu zarządzania kryzysowego. Pozostałe wskazane w kwestionariuszu badań obszary wiedzy uznano za ważne lub mniej ważne. Zatem, można na tej podstawie wnioskować, że do efektywnego pełnienia funkcji dyrektora SP potrzebne jest posiadanie wiedzy z wielu dziedzin.

Wyniki badań uzyskane poprzez analizę porównawczą badań ilościowych i jakościowych dotyczących wiedzy dyrektora SP przedstawiono w tabeli 42. Do modelu wybrano pięć najczęściej wskazywanych obszarów wiedzy.

Tabela 42. Obszary wiedzy niezbędnej do zarządzania szkołą podstawową w opinii respondentów biorących udział w badaniach ilościowych i jakościowych

Wiedza z zakresu	Ilościowe	Jakościowe
Prawo oświatowe	X	X
Zarządzanie w ogóle	X	X
Kierowanie kadrami pedagogiczną i niepedagogiczną	X	X
Komunikacja	X	X
Zarządzanie procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz opiekuńczym	X	X

Źródło: Opracowania własne na podstawie badań empirycznych

W dobie nieustających zmian i kryzysów kompetencje „kluczowe powinny predestynować do ustawicznej aktualizacji wiedzy, umiejętności i postaw, aby móc dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji”⁶⁵⁹. Jedną ze składowych kompetencji są **umiejętności**, jak wspomniano w rozdziale 3 definiowane jako zdolności nabyte poprzez doświadczenie, kształcenie/szkolenie i praktykę, które pozwalają dyrektorom placówek oświatowych efektywnie wykonywać określone zadania, rozwiązywać problemy i osiągać cele. Mogą być one zdobywane poprzez formalne nauczanie, praktykę w pracy, samokształcenie czy też poprzez doświadczenia zarządcze/życiowe (krytyczne myślenie, umiejętność podejmowania decyzji na podstawie danych, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność do głębokich refleksji) i zadań (prowadzenie własnych badań, samorozwój, innowacyjne działania).

⁶⁵⁹ A. Smoczyńska (red.), *Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, „Eurydice - sieć informacji o edukacji w Europie, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji”, Warszawa, 2005, s. 15.

Biorąc pod uwagę wyniki wszystkich przeprowadzonych badań dyrektorzy SP zgodzili się, że najważniejsze umiejętności w zarządzaniu placówką oświatową w obecnych czasach zmian i kryzysów to:

- 1) Koordynacja wielu zadań w tym samym czasie;
- 2) Umiejętności interpersonalne;
- 3) Zarządzanie zespołem;
- 4) Odporność na stres i wytrzymałość;
- 5) Mobilizacja w sytuacjach kryzysowych.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że odnotowane umiejętności dotyczą zarządzania placówką oświatową wyłącznie w czasie kryzysu. Nie są to umiejętności, jakie powinien posiadać dyrektor SP w ogóle (w toku bieżącej działalności szkoły) lecz jak zauważono w pytaniu: „najważniejsze umiejętności w zarządzaniu placówką oświatową w obecnych czasach zmian i kryzysów”. Szczegółowe wyniki badań uzyskane poprzez analizę porównawczą badań ilościowych i jakościowych w tym zakresie przedstawiono w tabeli 43.

Tabela 43. Umiejętności do zarządzania szkołą podstawową w kryzysie w opinii respondentów biorących udział w badaniach ilościowych i jakościowych

Umiejętności do zarządzania kryzysem	Ilościowe	Jakościowe
Koordynacja wielu zadań w tym samym czasie (odpowiedniego reagowania na wiele różnorodnych bodźców występujących w tym samym czasie)	X	X
Umiejętności interpersonalne (właściwe komunikowanie się)	X	X
Zarządzania zespołem	X	X
Odporność na stres, wytrzymałość	X	X
Mobilizacja w sytuacjach kryzysowych	X	X

Źródło: Opracowania własne na podstawie badań empirycznych

Od dyrektorów SP wymaga się, aby ich **postawy i wartości** były zgodne z wizją szkoły, statutem oraz przyjętą i obecną kulturą organizacyjną w placówce. Bezpośredni kontakt z interesariuszami (uczniami i rodzicami) jeszcze bardziej wzmacnia potrzebę zwracania uwagi na reprezentowane przez dyrektora SP postawy i wartości.

W przeprowadzonych badaniach ilościowych respondenci za najważniejsze postawy i wartości pożądane na stanowisku dyrektora SP uznali: komunikatywność, organizację pracy własnej, radzenie sobie ze stresem, asertywność, odpowiedzialność, profesjonalizm i uczciwość. Jeśli chodzi o wyniki badań jakościowych, to różnią się one od powyższych. Badanych poproszono, aby wskazali ważne postawy i wartości w zarządzaniu kryzysem w SP. Wszyscy dyrektorzy zwrócili uwagę na właściwą komunikację, asertywność,

odpowiedzialność, uczciwość, transparentność oraz otwartość na innych ludzi. Pięciu dyrektorów wymieniło empatię. Zbiorcze wyniki badań uzyskane poprzez analizę porównawczą badań ilościowych i jakościowych w tym zakresie przedstawiono w tabeli 44.

Tabela 44. Sześć głównych postaw i wartości niezbędnych do zarządzania szkołą podstawową w opinii respondentów biorących udział w badaniach ilościowych i jakościowych

Postawy i wartości	Ilościowe	Jakościowe
Właściwa komunikacja	X	X
Asertywność	X	X
Odpowiedzialność	X	X
Profesjonalizm	X	X
Uczciwość	X	X
Transparentność	X	X

Źródło: Opracowania własne na podstawie badań empirycznych

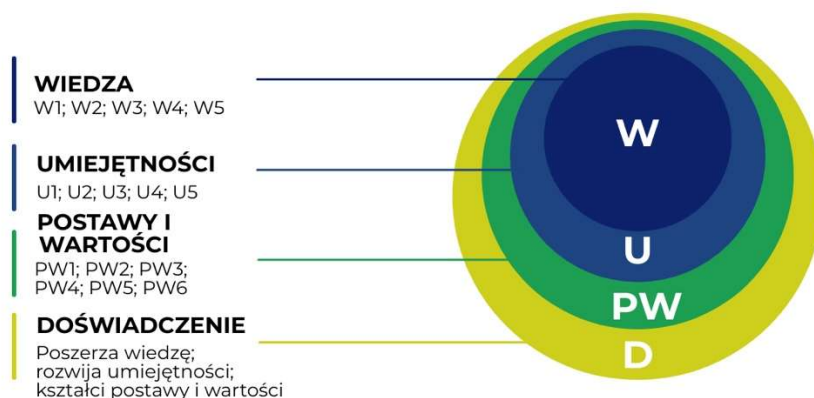
Ponadto, w swoich wypowiedziach badani zwrócili uwagę na konieczność opanowywania emocji podczas zarządzania kryzysem oraz budowanie zaufania z osobami zaangażowanymi w proces zarządzania w celu szybkiego zażegnania negatywnych skutków sytuacji kryzysowej.

Wyniki badań ilościowych i jakościowych wskazują również, że doświadczenie w pracy na stanowisku dyrektora SP znacząco wpływa na:

- 1) Wiedzę dyrektora – nie tylko ją poszerza, ale też pogłębia i porządkuje;
- 2) Umiejętności zarządcze dyrektora (pozwala wyciągać wnioski z codziennych sytuacji, podejmować coraz trafniejsze decyzje i lepiej rozumieć mechanizmy funkcjonowania szkoły, doskonalić umiejętności interpersonalne i komunikacyjne);
- 3) Postawy dyrektora – wzmacnia i buduje różnego rodzaju postawy w pracy zarządczej;
- 4) Wartości dyrektora – weryfikuje i wzmacnia wyznawane wartości.

Uzyskane wyniki badań dotyczące wyspecyfikowanych składowych kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP (wiedzy, umiejętności, postaw i wartości oraz doświadczenia) przedstawiono graficznie na rysunku 8.

Rysunek 6. Wyprecyzowane składowe kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP



Źródło: Opracowania własne na podstawie badań empirycznych

Na rysunku 8 przedstawiono zmienne wejściowe, które na podstawie uzyskanych wyników badań ankietowych i eksperckich reprezentują cztery elementy, oznaczające odpowiednio wiedzę (W), umiejętności (U), postawy i wartości (PW) oraz doświadczenie (D). Wyselekcjonowane elementy zakodowano w następujący sposób:

- W1 – wiedza z zakresu prawa oświatowego, pracy, finansów publicznych, ochrony p.poż. i BHP, rodzinnego)
- W2 – wiedza z zakresu zarządzania w ogóle i z zakresu zarządzania kryzysem
- W3 – wiedza z zakresu kierowania kadrami pedagogicznymi i niepedagogicznymi
- W4 – wiedza z zakresu komunikacji
- W5 – wiedza z zakresu zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz opiekuńczym
- U1 – koordynacja wielu zadań w tym samym czasie
- U2 – umiejętności interpersonalne (komunikowania się)
- U3 – zarządzanie zespołem (współdziałanie w zespole)
- U4 – odporność na stres i wytrzymałość
- U5 – mobilizacja w sytuacjach kryzysowych
- PW1 – właściwa komunikacja
- PW2 – asertywność
- PW3 – odpowiedzialność
- PW4 – profesjonalizm
- PW5 – uczciwość

PW6 – transparentność.

D – doświadczenie.

Jak wynika z wszystkich przeprowadzonych badań, do efektywnego pełnienia funkcji dyrektora SP potrzebne jest posiadanie wiedzy z wielu dziedzin. Kompleksowa wiedza zarządcza jest niezbędna do skutecznego zarządzania SP w ogóle. Natomiast, badani zauważyli, że dla dyrektora SP w obecnych czasach nieoczekiwanych zmian i kryzysów **wiedza z obszaru zarządzania kryzysem jest bardzo ważna**. Podobnie, charakterystyki opisowe ocen przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora SP z obszaru „zarządzanie kryzysem” (mediana = 5; dominanta = 5; maksimum = 5), wskazują, że wiedza ta jest **„bardzo przydatna”**.

Podczas samooceny kompetencji w prawie wszystkich kategoriach wiedzy, badani dyrektorzy przyznawali sobie najczęściej ocenę „ponadprzeciętny” (zarówno dominanta jak i mediana wynosiły 4). **Wyjątkiem okazała się ocena kompetencji w zakresie zarządzania kryzysem**. Średnia ocena tej kompetencji wyniosła 2,62. Dodatnia skośność (0,481) wskazuje, że więcej badanych wskazywało oceny poniżej średniej. Łącznie 71% badanych oceniło swoje kompetencje w zakresie zarządzania kryzysem jako przeciętne, niskie lub bardzo niskie, co stanowi znacznie odmienny wynik niż w przypadku oceny pozostałych kompetencji. **Uzyskany wynik jednoznacznie wskazuje na potrzebę kształcenia kadry zarządzającej SP z zarządzania kryzysem**.

Interesujące jest to, że porównując rozkład ocen przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora SP można wskazać istotne różnice w przypadku danej dziedziny wiedzy vs. wyróżnionej zmiennej. Różnice odnotowano: wśród osób zarządzających placówkami publicznymi i niepublicznymi; pomiędzy dyrektorami placówek ogólnodostępnych a osobami zarządzającymi placówkami ze specjalizacją; wśród respondentów z różnym stażem pracy na stanowisku dyrektora SP.

Powyższe dane potwierdzają założone w rozprawie wątpliwości nt. poziomu posiadanych kompetencji zarządczych dyrektorów szkół, w szczególności do zarządzania kryzysem a także konieczności ich doksztalcenia w różnych dziedzinach wiedzy specjalistycznej.

Co do umiejętności dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem w placówce oświatowej wszyscy respondenci uznali za najważniejsze: koordynację wielu zadań w tym samym czasie; umiejętności interpersonalne (właściwego komunikowania się), zarządzania zespołem; odporność na stres i wytrzymałość oraz mobilizację w sytuacjach kryzysowych. Badani również określili najważniejsze postawy i wartości do zarządzania SP w kryzysie. Wg nich są

to: właściwa komunikacja, asertywność, odpowiedzialność, profesjonalizm, uczciwość i transparentność.

Przyjęta w rozprawie definicja kompetencji dyrektora SP obok takich jej składowych jak wiedza, umiejętności, postawy i wartości zakłada, że wszystkie te elementy są rozwijane i wzmacniane przez doświadczenie przede wszystkim w bieżącej pracy zarządczej. Potwierdzają to opinie badanych dyrektorów SP, którzy w swoich wypowiedziach doświadczenie określali jako fundamentalne, kluczowe i determinujące postawy i wartości.

Można stwierdzić, że doświadczenie znacząco wpływa na wiedzę dyrektora SP – nie tylko ją poszerza, ale też pogłębia i porządkuje. Z przeprowadzonych wszystkich badań wynika, że głównymi aspektami tego wpływu są:

- 1) Przekształcanie wiedzy teoretycznej w praktyczną, tu doświadczenie pozwala dyrektorowi zastosować wiedzę zdobytą w trakcie studiów czy szkoleń w realnych sytuacjach związanych z zarządzaniem SP; rozumieć, kiedy i jak wykorzystać określone narzędzia, przepisy czy metody zarządzania a także uczyć się przez działanie – czyli przekształcać teorię w praktyczne umiejętności zarządcze i organizacyjne;
- 2) Pogłębianie wiedzy o funkcjonowaniu szkoły. W opinii badanych dyrektor SP wraz z doświadczeniem zdobywa szczegółową wiedzę o procesach administracyjnych, finansowych i prawnych (np. arkusz organizacyjny, budżet, prawo oświatowe); zaznajamia się z procedurami związanymi z nadzorem pedagogicznym, ewaluacją, rekrutacją a także lepiej rozumie działania szkoły jako instytucji osadzonej w środowisku lokalnym;
- 3) Rozwijanie wiedzy społecznej i kulturowej (poznawanie różnorodnych postaw, problemów społecznych i wychowawczych uczniów oraz ich rodzin; nabywanie wiedzy o społecznej dynamice szkoły, relacjach w zespole i oczekiwaniach różnych interesariuszy). Poprzez doświadczenie dyrektor SP staje się bardziej świadomy uwarunkowań kulturowych i lokalnych, które wpływają na pracę placówki;
- 4) Zwiększenie biegłości w interpretowaniu przepisów prawa oświatowego (dyrektor potrafi dostrzec, jak zmiany prawne wpływają na funkcjonowanie szkoły i jak się do nich adaptować);
- 5) Uczenie się na błędach i sukcesach. Tu doświadczenie pozwala zdobywać wiedzę refleksyjną – czyli opartą na analizie własnych działań, wnioskach z sukcesów i porażek; uczyć się, co działa w konkretnym kontekście (np. danej społeczności szkolnej); tworzyć własny model zarządzania oparty na sprawdzonych rozwiązaniach;

- 6) Wzrost świadomości potrzeby ciągłego uczenia się. Zdaniem większości badanych doświadczenie często prowadzi nie tylko do lepszego rozumienia luk w swojej wiedzy i potrzeb rozwojowych, ale również do aktywnego poszukiwania nowej wiedzy (np. udział w kursach, konsultacjach, czytaniu literatury branżowej, a także gotowości do uczenia się przez całe życie, co jest kluczowe w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej).

Doświadczenie także pełni kluczową rolę w rozwijaniu umiejętności zarządczych dyrektora SP. Jak wynika z badań, zarządzanie szkołą to złożony proces, który trudno w pełni opanować wyłącznie w teorii. Doświadczenie pozwala dyrektorowi wyciągać wnioski z codziennych sytuacji, podejmować coraz trafniejsze decyzje i lepiej rozumieć mechanizmy funkcjonowania szkoły (administracyjne, pedagogiczne, społeczne).

Doświadczenie pozwala doskonalić umiejętności interpersonalne i komunikacyjne. W trakcie lat pracy dyrektor SP uczy się skuteczniej rozmawiać z nauczycielami, rodzicami i uczniami, rozwija empatię i umiejętność zarządzania konfliktami, lepiej rozpoznaje potrzeby pracowników i potrafi ich motywować. Doświadczenie polepsza także zarządzanie zespołem, w tym przypadku ułatwia: budowanie zaufania i autorytetu wśród kadry pedagogicznej, delegowanie zadań odpowiednim osobom, tworzenie efektywnych zespołów zadaniowych, w tym do zarządzania kryzysem w placówce.

Doświadczenie rozwija umiejętności do przewidywania i reagowania na kryzysy. Dyrektor z dużym doświadczeniem szybciej rozpoznaje potencjalne zagrożenia i problemy, skuteczniej reaguje w sytuacjach kryzysowych oraz potrafi opracować procedury i plany zarządzania kryzysem. Doświadczony dyrektor rozumie dynamikę wprowadzania zmian w szkole (np. wdrażanie nowych programów, reform) oraz potrafi przygotować zespół do zmian i przeprowadzić ich implementację w sposób łagodny, ale skuteczny.

Ponadto doświadczenie pogłębia kompetencje strategiczne. Poprzez doświadczenie dyrektor uczy się: planować długofalowo, tworzyć i realizować wizję rozwoju szkoły, analizować dane (np. wyniki nauczania, frekwencję) i podejmować decyzje na ich podstawie. Badani zauważyli również, że doświadczenie zwiększa samoświadomość, czyli uczy refleksji nad własnym stylem zarządzania, kształci umiejętność identyfikowania własnych mocnych i słabych stron, uczy korzystania z informacji zwrotnej od nauczycieli, rodziców czy organu prowadzącego.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, doświadczenie w pracy zarządczej dyrektora SP ma istotny wpływ na jego postawy. Według respondentów postawy kształtują się w dużej mierze poprzez doświadczenie – zarówno sukcesy, jak i trudności. Tu doświadczenie:

- 1) Wzmacnia postawę refleksyjną i odpowiedzialną (dyrektor częściej analizuje swoje decyzje i działania; przywiązuje większą wagę do konsekwencji podejmowanych decyzji a także rozwija świadomość odpowiedzialności za uczniów, nauczycieli, rodziców i całą społeczność szkolną);
- 2) Buduje postawy pewności siebie i decyzyjności (nabieranie odwagi do podejmowania trudnych decyzji, opierając się na wcześniejszych doświadczeniach, rozwijanie postawy decydenta i przywódcy; uczenie się nie ulegania presji, ale podejmowania decyzji zgodnie z dobrem szkoły i obowiązującymi zasadami);
- 3) Wzmacnia postawy empatii i otwartości na ludzi. W tym przypadku w opinii badanych doświadczenie uczy zrozumienia dla różnych punktów widzenia; rozpoznawania emocji i potrzeb innych oraz reagowania w sposób wspierający; rozwijania postawy dialogu, co sprzyja budowaniu dobrych relacji i zaufania w zespole;
- 4) Rozwija postawy etyczne i zgodne z wizją i misją szkoły. Doświadczony dyrektor SP wyraźnie rozróżnia, co jest zgodne z wartościami edukacyjnymi, a co im zagraża a co nie. Ponadto, kieruje się etyką zawodową a nie doraźnym interesem czy presją środowiska, pielęgnuje postawę służby i odpowiedzialności społecznej, nie tylko zarządzania instytucją;
- 5) Kształci postawy długofalowego myślenia. Doświadczony dyrektor SP mniej skupia się na doraźnym rozwiązywaniu problemów/konfliktów, a bardziej na budowaniu spójnej wizji rozwoju szkoły; rozwija postawę strategiczną, zorientowaną na jakość nauczania, rozwój kadry i dobro uczniów; uczy się planować z wyprzedzeniem, uwzględniając różne scenariusze.

Zdaniem badanych doświadczenie zdobyte w toku zarządzania SP również ma istotny wpływ na wartości reprezentowane przez dyrektora. Poprzez doświadczenie ma on możliwość weryfikacji i wzmacniania wyznawanych wartości przez praktykę. Różne sytuacje obecne w szkole weryfikują deklarowane wcześniej wartości tj.: sprawiedliwość, szacunek, uczciwość, empatię, zaufanie, transparentność i zmuszają do ich stosowania w praktyce. Respondenci zauważyli, że doświadczenie pokazuje, iż wartości są nie tylko teorią, ale muszą być żywe i obecne w decyzjach i działaniach zarządczych.

Biorąc pod uwagę jak mocno doświadczenie wpływa na wiedzę, umiejętności, postawy i wartości dyrektora SP, przedstawione jest ono jako proces obserwacji rzeczywistości związanej z zarządzaniem i proces kształcenia pozostałych składowych kompetencji.

Model kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem skonstruowano w toku wieloetapowego procesu badawczego. W pierwszej kolejności dokonano krytycznej analizy

literatury przedmiotu dotyczącej kompetencji dyrektorów SP. Następnie oceniono kompetencje dyrektorów SP na podstawie analizy programów kształcenia studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą. To pozwoliło na opracowanie poziomu I zbioru kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem.

Poziom II kompetencji przygotowano na podstawie wyników badań ankietowych oraz wyników badań jakościowych. Pozwoliło to na wyselekcjonowanie składowych kompetencji dla dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem (wiedzy, umiejętności, postaw i wartości oraz doświadczenia). Tu ukazano również poziom przygotowania dyrektorów SP w zarządzaniu kryzysem.

Istotnym uzupełnieniem procesu konstruowania modelu okazały się wyniki analizy dokumentów wewnętrznych sześciu badanych SP. Ustalono, że żadna z placówek nie dysponuje procedurami postępowania na wypadek wystąpienia kryzysu. Dodatkowo analiza materiałów publikowanych na stronach internetowych wykazała brak dokumentów odnoszących się do kompetencji – w tym kwalifikacji i umiejętności – niezbędnych do zarządzania kryzysem w SP. Dostępne publikacje dotyczą wprawdzie zarządzania kryzysowego w ujęciu ogólnym, również w sektorze oświaty, jednak nie dostarczają one wyczerpujących informacji na temat kompetencyjnych wymagań wobec dyrektorów szkół w sytuacjach kryzysowych. Nie zidentyfikowano także żadnego modelu kompetencji dyrektora SP w zakresie zarządzania kryzysem.

Analiza zróżnicowania opinii dotyczących oczekiwanych oraz rzeczywistych kompetencji dyrektora SP w zakresie zarządzania kryzysem — z uwzględnieniem obszarów wiedzy, kompetencji kluczowych, umiejętności, postaw i wartości a także doświadczenia w pracy na stanowisku dyrektora szkoły — umożliwiła identyfikację luki kompetencyjnej. Jej rekonstrukcja i uzupełnienie stanowiły podstawę do opracowania modelu kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem (w tabeli 45).

Tabela 45. Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem

Poziom I	Poziom II	Poziom III
Wiedza z zakresu: • prawa oświatowego i przepisów regulujących funkcjonowanie szkoły, • zarządzania i przywództwa edukacyjnego, • prawa pracy i Karty nauczyciela, • nadzoru pedagogicznego, • psychologii i pedagogiki, • bezpieczeństwa i organizacji pracy szkoły, w tym przepisów BHP i ppoż., • ewaluacji, analizy danych i rozwoju jakości pracy szkoły, • finansów publicznych, • współpracy z otoczeniem szkoły, • nowych technologii i zarządzania informacją.	Wiedza z zakresu Poziomu I oraz: • zarządzanie w ogóle, • kierowanie kadrami pedagogiczną i niepedagogiczną, • komunikacji, • zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz opiekuńczym.	Doświadczenie w zarządzaniu kryzysem z każdej perspektywy, tak ludzkiej, jak i organizacyjnej (rezyliencja).
Umiejętności: • komunikacji, • posługiwania się prawem, • zarządzania zespołem, przywódce, • kierowania szkołą, • zapewniania bezpiecznych i higienicznych warunków pracy szkoły, • motywowania i inspirowania innych, • sprawowania nadzoru pedagogicznego, • techniczne, posługiwania się nowoczesnymi technologiami, • rozwiązywania problemów, zarządzania zmianą, • delegowania i podejmowania decyzji, • reprezentowania szkoły na zewnątrz.	Umiejętności z zakresu Poziomu I oraz: • koordynacji wielu zadań w tym samym czasie (odpowiedniego reagowania na wiele różnorodnych bodźców występujących w tym samym czasie), • interpersonalne, • odporności na stres, wytrzymałość, • mobilizacji w sytuacjach kryzysowych.	
Postawy i wartości: • zdolność do głębokich refleksji, • postawa ciągłego uczenia się, • panowanie nad emocjami, empatia, optymizm, • pewność siebie, • odpowiedzialność za kadrami pedagogiczną i niepedagogiczną, decyzje, relacje, jakość nauczania, komunikatywność, wizerunek szkoły i za mienie, • profesjonalizm w działaniu, • etyka zawodowa, • proinnowacyjność.	Postawy i wartości z zakresu Poziomu I oraz: • komunikacja, • asertywność, • uczciwość, • transparentność.	
Doświadczenie co najmniej do 5 lat pracy na stanowisku dyrektora szkoły.	Doświadczenie powyżej 5 lat pracy na stanowisku dyrektora szkoły.	

Źródło: Opracowania własne na podstawie badań empirycznych

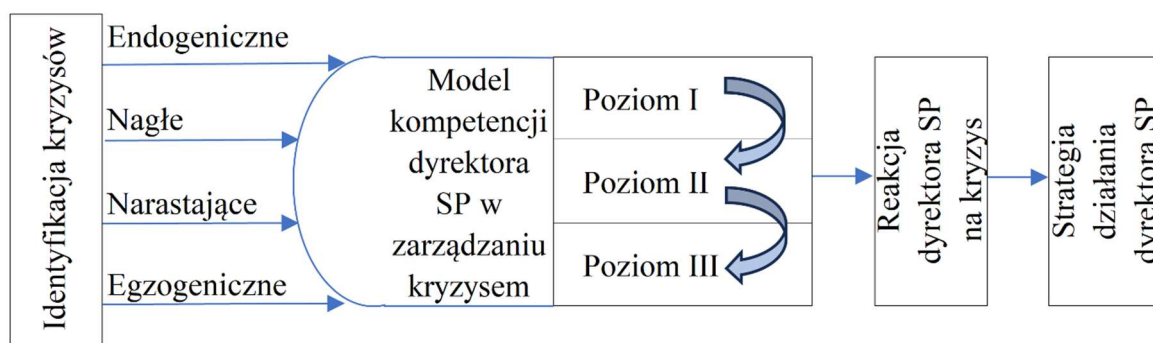
Wieloetapowa analiza literatury, programów kształcenia oraz wyników badań ilościowych i jakościowych a także badań dokumentów szkół oraz dokumentów obecnych na stronach internetowych umożliwiła identyfikację kluczowych komponentów kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem. Dodatkowo wykazano brak procedur kryzysowych oraz brak opracowań dotyczących kompetencji dyrektorów w tym obszarze, co potwierdziło istnienie istotnej luki kompetencyjnej. Jej rozpoznanie i uzupełnienie stało się podstawą do opracowania wyżej przedstawionego modelu.

Na rysunku 9 przedstawiono schemat zastosowania modelu kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem. Na pierwszym miejscu w schemacie umieszczono „identyfikację kryzysów”. Z analizy literatury przedmiotu, wyników badań ilościowych, jakościowych oraz dokumentów stwierdzono, że dyrektor SP w pierwszej kolejności na podstawie posiadanej wiedzy powinien rozpoznać, dostrzec i określić sytuacje, które mają charakter kryzysowy lub mogą do kryzysu prowadzić. W praktyce oznacza to, że dyrektor powinien potrafić również:

- 1) Monitorować funkcjonowanie szkoły (bezpieczeństwo, relacje, organizację, środowisko ucznia i nauczyciela);
- 2) Wykrywać nieprawidłowości lub zagrożenia, zanim przerodzą się w kryzys;
- 3) Analizować symptomy kryzysu, takie jak konflikty, narastające trudności wychowawcze, zagrożenia bezpieczeństwa, problemy kadrowe, techniczne lub organizacyjne;
- 4) Kwalifikować daną sytuację jako kryzysową, czyli taką, która wymaga natychmiastowej reakcji i specyficznych działań zarządczych.

Na rysunku 9 umieszczono cztery najczęściej obecne w literaturze przedmiotu oraz wskazywane przez badanych rodzaje kryzysów: endogeniczne, nagłe, narastające i egzogeniczne. Kolejne elementy to przedstawiony w tabeli 45 model wraz z trzema opracowanymi poziomami kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem determinowane reakcją dyrektora na kryzys i w efekcie strategią działania dyrektora SP. Reakcja ta jest kształtowana posiadanym przez dyrektora SP doświadczeniem.

Rysunek 7. Schemat zastosowania modelu kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem



Źródło: Opracowania własne na podstawie badań empirycznych.

Czyli kolejnym etapem przedstawionym na rysunku 9 jest reakcja dyrektora SP na zidentyfikowany kryzys. Obejmuje ona podjęcie decyzji dotyczących rodzaju, zakresu i sekwencji działań adekwatnych do charakteru oraz dynamiki zdarzenia. Reakcja ta wymaga

zarówno oceny dostępnych zasobów, jak i koordynacji działań całej społeczności szkolnej. Stanowi zarazem kluczowy moment procesu zarządzania w kryzysie, determinujący skuteczność dalszych interwencji. Zdaniem badanych w tym przypadku istotne są wiedza, umiejętności, postawy i wartości a także doświadczenie, jakie posiada dyrektor SP w tym zakresie.

Ostatnim elementem ukazanym na rysunku 9 jest zastosowanie modelu kompetencji dyrektora SP w zarządzaniu kryzysem jest strategia jego działania. Obejmuje ona planowanie i realizację działań, które mają na celu ograniczenie negatywnych skutków kryzysu oraz przywrócenie stabilności funkcjonowania placówki. Strategia opiera się na wcześniejszej identyfikacji kryzysu oraz podjętej reakcji, a jej skuteczność zależy od właściwego wykorzystania kompetencji kierowniczych, wiedzy merytorycznej, umiejętności interpersonalnych, postawach i wartościach oraz doświadczeniu dyrektora SP.

Zdaniem badanych w procesie opracowywania strategii należy uwzględniać zarówno specyfikę danego kryzysu, jak i zasoby dostępne w szkole oraz w jej otoczeniu. Strategia działania jest zatem kluczowym elementem modelu, integrującym wszystkie komponenty kompetencyjne i stanowiącym podstawę do podejmowania świadomych i efektywnych decyzji zarządczych. Jej właściwe wdrożenie pozwala na minimalizowanie ryzyka oraz wspiera rozwój odporności instytucjonalnej szkoły, tzn. rezyliencji SP.

Zakończenie

Dynamiczne zmiany społeczne, technologiczne i organizacyjne ostatnich lat doprowadziły do znaczącego wzrostu liczby i złożoności sytuacji kryzysowych, z jakimi mierzą się dyrektorzy szkół podstawowych. Instytucje edukacyjne stały się miejscem, w którym kumulują się napięcia wynikające z problemów zdrowia psychicznego uczniów, przemocy rówieśniczej, zagrożeń środowiskowych, a także nagłych sytuacji o charakterze epidemicznym czy geopolitycznym. W takich realiach dyrektor szkoły pełni rolę kluczowego decydenta odpowiedzialnego za bezpieczeństwo uczniów, pracowników i całej społeczności szkolnej. Mimo to, jak wykazała zarówno analiza literatury, jak i badania własne, obszar kompetencji dyrektora w zarządzaniu kryzysem pozostaje niedostatecznie rozpoznany i nie posiada ugruntowanego modelu teoretycznego. Brak systemowych rozwiązań w tym zakresie uzasadnia konieczność podjęcia badań przedstawionych w niniejszej dysertacji.

Przeprowadzona analiza literatury naukowej dowiodła braku jednoznacznych koncepcji opisujących kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w obszarze działań kryzysowych, zarówno w kontekście polskim, jak i międzynarodowym. Luka ta stała się podstawą do sformułowania hipotezy głównej, zgodnie z którą dyrektorzy szkół nie otrzymują adekwatnego przygotowania z zakresu zarządzania kryzysem w ramach studiów podyplomowych oraz kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą. Badania empiryczne wykazały zasadność tej hipotezy, potwierdzając, że zdecydowana większość dyrektorów nie nabywa systematycznej wiedzy i umiejętności dotyczących reagowania na sytuacje trudne, przewidywania zagrożeń czy prowadzenia komunikacji kryzysowej.

Wraz z hipotezą główną poddano weryfikacji hipotezy pomocnicze dotyczące znaczenia doświadczenia zawodowego i kontekstu funkcjonowania szkoły. Wyniki badań ilościowych i jakościowych ujawniły, że długość stażu na stanowisku dyrektora wpływa na poziom osiąganych kompetencji: osoby pełniące tę funkcję powyżej dziesięciu lat wykazują wyraźnie wyższą skuteczność w działaniach kryzysowych niż dyrektorzy z krótszym stażem. Potwierdzono również, że dyrektorzy szkół zlokalizowanych w dużych miastach znajdują się w bardziej sprzyjającym środowisku do rozwijania kompetencji, co może wynikać z większej dostępności szkoleń oraz bogatszego doświadczenia organizacyjnego. Zebrany materiał badawczy nie pozwolił na odrzucenie żadnej z hipotez szczegółowych.

Badania własne unaocznily także, że choć sytuacje kryzysowe pojawiają się w każdej badanej szkole, to nie wszyscy dyrektorzy potrafią je właściwie klasyfikować, co świadczy o niedostatkach wiedzy teoretycznej i niejednolitości stosowanych procedur. Szczególnie

wyraźnie wskazano na konsekwencje pandemii, która obciążyła dyrektorów zadaniami wykraczającymi poza tradycyjnie przypisane kompetencje kierownicze. Ponadto dyrektorzy zwrócili uwagę na narastające problemy społeczne i technologiczne — w tym związane z funkcjonowaniem uczniów w środowisku cyfrowym, które generuje nowe formy kryzysów emocjonalnych i behawioralnych.

Zidentyfikowane niedostatki mają wymiar systemowy. Analiza dokumentów szkolnych wykazała brak jednolitych procedur zarządzania kryzysem, a wyniki badań ilościowych potwierdziły, że prawie wszyscy respondenci oczekują włączenia treści dotyczących działań kryzysowych do programów studiów przygotowujących dyrektorów. Dane te wskazują na potrzebę pilnego przeformułowania podejścia do kształcenia kadry kierowniczej w oświacie.

W świetle przeprowadzonych badań zasadne jest przedstawienie rekomendacji o charakterze strategicznym. Po pierwsze, fundamentem przygotowania dyrektorów do zarządzania kryzysem powinno stać się wprowadzenie do kształcenia akademickiego i kursowego modułu obejmującego wiedzę teoretyczną, ćwiczenia praktyczne oraz diagnozę kompetencji kryzysowych. Po drugie, konieczne jest opracowanie ogólnokrajowych, spójnych procedur kryzysowych dla szkół podstawowych, co pozwoliłoby dyrektorom działać w oparciu o profesjonalne i jasno określone wytyczne. Po trzecie, jako perspektywiczny kierunek rozwoju należy wskazać tworzenie wyspecjalizowanych form doskonalenia zawodowego — szkoleń, warsztatów i treningów — umożliwiających rozwijanie umiejętności w zakresie komunikacji kryzysowej, współpracy międzyinstytucjonalnej i reagowania na zdarzenia nagłe.

Równolegle istotne jest poszerzanie obszaru badań naukowych dotyczących zarządzania kryzysowego w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencyjnego profilu dyrektora szkoły podstawowej. Tylko systemowe ujęcie tej problematyki — obejmujące zarówno edukację formalną, jak i praktyczne przygotowanie do działań — może przyczynić się do podniesienia bezpieczeństwa w szkołach oraz zwiększenia skuteczności reakcji na sytuacje nadzwyczajne.

Wobec rosnącej liczby i złożoności kryzysów współczesna szkoła staje się przestrzenią wymagającą od dyrektora nie tylko kompetencji pedagogicznych i organizacyjnych, lecz także wysokiego poziomu gotowości do działania w warunkach presji i niepewności. Wyniki niniejszej pracy wskazują jednoznacznie, że wzmacnianie kompetencji dyrektorów w tym obszarze powinno stać się priorytetem rozwoju systemu oświaty, co pozwoli stworzyć szkołę zdolną do skutecznego reagowania na wyzwania dynamicznie zmieniającego się świata.

Bibliografia

1. Abramowiczówna, Z., (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960.
2. Adamczyk, M., *Współczesny kryzys finansowy – przyczyny i konsekwencje dla gospodarki światowej*, „Wyzwania gospodarki globalnej” 2012, nr 31, Prace i Materiały Instytutu Handlu Zagranicznego Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
3. Altrichter, H. [i in.], *Schulleitungsprofil Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien, 2019.
4. Amos, J., *Comenius on Education*, „Classics in Education” 1967, Nr 33, Nowy Jork.
5. Andruszkiewicz, K., *Strategiczne zarządzanie marketingowe w polskich przedsiębiorstwach w warunkach kryzysu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 2007.
6. Apanowicz, J., *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia, 2000.
7. Apanowicz, J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia 2002.
8. Appelt, K., *Wsparcie uczniów w sytuacji wojny w Ukrainie jak zadbać o emocje dzieci i ich rodziców?*, „Głos Pedagogiczny” 2022(131), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań.
9. Arkusińska, A., I. Lachowicz, *Ewaluacja zewnętrzna – co każdy dyrektor wiedzieć powinien*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012.
10. Armstrong, M., *Jak być dobry menadżerem*, ABC, Warszawa, 1997.
11. Armstrong, M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2005.
12. Badura-Madej, W., *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice, 1999.
13. Barszczowska, B., *Wykorzystanie interim managementu w zarządzaniu kryzysowym*, [w:] W. Danielak i K. Pujer (red.), *Nowoczesne zarządzanie organizacją ze szczególnym uwzględnieniem orientacji zasobowej*, Wydawnictwo Exante, Wrocław, 2017.
14. Baraniewicz, D., *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2009.
15. Bednarska-Wnuk, I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa, 2010.
16. Bednarz, E., *Edukacja Chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa, 2013.
17. Bernadeta-Zaborniak, M., *Kompetencje „miękkie” dyrektora*, [w:] K. Gawroński, M. Kwiatkowski (red.), *Dyrektor szkoły w procesie zarządzania oświatą*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2019, https://www.aps.edu.pl/media/3259188/dyrektorzy_e-book.pdf [dostęp: 23.02.2025]
18. Bieńkowska, A., M.W. Brol, *Zarządzanie przez kompetencje*, [w:] M. Hopej, Z. Kral (red.), *Współczesne metody zarządzania w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, 2011.
19. Blikstad-Balas, M. [i in.], *Homeschooling in Norway During the Pandemic-Digital Learning with Unequal Access to Qualified Help at Home and Unequal Learning Opportunities Provided by the School*, [w:] F. M. Reimers (red.), *Primary and Secondary Education During Covid-19*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_7 [dostęp: 08.12.2022]

19. Bliiss-Holtz, J., *Crisis Management in School*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2004, Vol. (27)3.
20. Bogaj, A., *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku o pracy – wyzwania i dylematy*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.
21. Borek, A., M. Siejewicz, *Rozwój czy udręczenie, czyli o roli dyrektora w ewaluacji wewnętrznej*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Edukacja jako odpowiedź Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014.
22. Borkowska, A., *Cyberprzemoc w szkole*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023.
23. Brahm, G., C. Reintjes, K. Görich, *Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown*, Befunde einer Schulleitungsbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HOSUL), [w:] C. Reintjes, R. Porsch, G. Brahm (Hrsg.) *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2021, s. 155.
24. Bratnicki, M., *Kompetencje przedsiębiorstwa: od określenia kompetencji do zbudowania strategii*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa, 2000.
25. Bremm, N., L. Jesacher-Rössler, E.D. Klein, K. Racherbäumer, *Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, [w:] C. Reintjes, R. Porsch, G. Brahm (Hrsg.) *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2021.
26. Brett, R., *Creating Intelligent Organization*, „The Journal for Quality & Participation”, 2002.
27. Brickman, H.K., S.E. Jones, S.E. Groom, *Evolving School-Crisis Management Since 9/11*, „Education Digest” 2004, Vol. (69)9.
28. Brudnik, M., *Interwencja kryzysowa w szkole – kryzys sytuacyjny*, „Forum Oświatowe” 2010, 2(43).
29. Bugaj, J., *Kluczowe kompetencje sprzedawcy: przypadek przedstawiciela medycznego*, „Problemy Zarządzania” 2012, Nr 10/1(1), Wydział Zarządzania UW.
30. Bugaj, J., *Kształcenie pracowników administracji publicznej*, [w:] I. Stańczyk (red.), *Zarządzanie kompetencjami w sektorze publicznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2017.
31. Bugaj, J., A. Witek, *Rezyliencja jako element modelu kompetencji menedżera do zarządzania kryzysem*, „Studia i Prace, Kolegium Zarządzania i Finansów” 2022, Zeszyt naukowy 184, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
32. Bugaj, J., Witek, A., *Rezyliencja jako kompetencja dyrektora szkoły do zarządzania kryzysem w placówce oświatowej*, „Przegląd organizacji” 2024, Nr 1(1000), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa (TNOiK), Warszawa.
33. Bugdalski, B., *Działania MEN a potrzeby oświaty „Dyrektor szkoły”* 2024, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, Nr 7-8/367-368.
34. Bush, T., *Theories of Educational Leadership and Management*, Sage, London, 2011.
35. Castelblanco, G., J. Guevara, A. De Marco, *Crisis management in public – private partnerships: lessons from the global crises in the XXI century*, „Building Environment Project and Asset Management”, tom 14, nr 1, <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BEPAM-11-2022->

[0174/full/pdf?title=crisis-management-in-public-private-partnerships-lessons-from-the-global-crises-in-the-xxi-century](#) [dostęp: 06.03.2024]

36. Cheek, J., *Praktyka i polityka w badaniach jakościowych finansowanych ze źródeł zewnętrznych*, [w:] S. Lincoln, K. N. Denzin (red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.
37. Chrabąszcz, M., *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność – odpowiedzialność – skuteczność*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014.
38. Cichosz, A., *Zarządzanie emocjami w organizacji*, Difin Sp. z o.o., Warszawa, 2021.
39. Czakon, W., (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Piaseczno, 2016.
40. Czapla, T.P., *Zintegrowany model kompetencji*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica” 2010, Nr 234, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
41. Czarnecki, K.M., *Psychologiczne modele zarządzania oświatą*, [w:] C. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Menedżer i kreator edukacji*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom, 2008.
42. Czarnecki, M., M. Rajchelt, *Kluczowe kompetencje zarządcze i pracownicze w kontekście faz rozwoju organizacji*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 359.
43. Czekał, J., *Metodyka diagnozy poziomu i struktury kompetencji kadry kierowniczej*, [w:] D. Lewicka, L. Zbiegień-Maciąg (red.), *Wyzwania dla współczesnych organizacji w warunkach konkurencyjnej gospodarki*, Wydawnictwo AGH, Kraków, 2010.
44. Czerepaniak-Walczak, M., *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2010.
45. Davies, T., D. Martin, *Przywództwo i zarządzanie w edukacji wobec globalnych przemian*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014.
46. Decrop, A., *Triangulation in qualitative tourism research*, „Tourism Management” 1999, t. 20, nr 1.
47. Denzin, N.K., Y. S. Lincoln, *Scenario planning: a collage construction approach*, „Foresight” 2009, t. 11, nr 2.
48. Derler, A., M. Knight, J. Crump, *A portrait of the digital leader: Deloitte viewpoint*, „Deloitte Development” 2018, LLC, s. 4, <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/human-capital/us-leadership-capability-modeling.pdf> [dostęp: 20.02.2024]
49. Deszczyński, B., *Zasoby relacyjne – konceptualizacja pojęcia w świetle zasobowej teorii przedsiębiorstwa*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2014, Vol. 2, no. 11(272).
50. Dirani K.M. [i in.], *Leadership competencies and the essential role of human resource development in Times of crisis: A response to COVID-19 pandemic*, „Human Resource Development International” 2020, 23(4), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13678868.2020.1780078> [dostęp: 10.02.2023]
51. Dobroń, A., *Syndrom presuicydalny – przyczyny, symptomy, przeciwdziałanie*, <https://zdrowietvn.pl/a/syndrom-presuicydalny-przyczyny-symptomy-przeciwdzialanie> [dostęp: 11.02.2023]
52. Dołęgowska-Kowalska, A., *Model kompetencji – rzeczywista korzyść czy zbędna praktyka?*, „HR Business Partner, Praktyczny magazyn dla profesjonalistów HR” 2019, Nr

- 12, <https://hrbusinesspartner.pl/artykul/model-kompetencji-rzeczywista-korzysc-czy-zbedna-praktyka> [dostęp: 21.11.2022]
53. Domaradzka-Grochowalska, Z., *Moduł zarządzania kryzysowego, Pakiet szkoleniowy dla dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2021, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=34654> [dostęp: 20.03.2025]
54. Donovan, G., *Teaching Redemptively, Bringing Grace and Truth into Your Classroom*, Colorado Springs, 2003.
55. Dorczak, R., *Sposoby rozumienia przez nauczycieli podstawowych wartości edukacyjnych a rzeczywistość współczesnej szkoły*, [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2016.
56. Dorczak, R., *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
57. Dorczak, R., A. Hesse-Gawęda, *Kompetencje edukacyjne i kulturowe w przywództwie edukacyjnym*, [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2015.
58. Drucker, P.F., *Praktyka zarządzania*, Czytelnik Nowoczesność, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków, 1998.
59. Drucker, P.F., *Praktyka zarządzania wydanie drugie*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, 1998.
60. Drucker, P.F., *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa, 1999.
61. Dubois, D.D., W.J. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice, 2004.
62. Dzieńdziora, J., *Model kompetencji współczesnego lobbyisty*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2018.
63. *Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Kryzys> [dostęp: 05.02.2024]
64. Facebook, *Wolna Szkoła Dzika – Szkoła Demokratyczna*, https://www.facebook.com/szkolademokratycznawtychach/about/?ref=page_internal [dostęp: 18.03.2024]
65. Feitosa, J., E. Salas, *Today's virtual teams: Adapting lessons learned to the pandemic context*, „Organizational Dynamics” 2020, https://www.researchgate.net/publication/354628939_Something_Old_or_Something_New_An_Empirical_Study_on_the_Instant_Adjustment_to_Virtual_Teamwork_During_COVID-19 [dostęp: 12.04.2025]
66. Fazlagić, J., *Szkoła dla innowatora. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz, 2018.
67. Federacja Inicjatyw Oświatowych, *Leśne szkoły*, https://fio.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1619&Itemid=100081 [dostęp: 18.03.2024]
68. Feldhoff, T., *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2011.
69. Filipowicz, G., *Zarządzanie kompetencjami perspektywa firmowa i osobista*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2019.
70. Fombrun, C., *Reputation. Realizing Value from the Corporate Image*, Harvard Business School Press, Boston Massachusetts, 1996.
71. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Erasmus+ Kim jesteśmy?*, <https://erasmusplus.org.pl/o-programie> [dostęp: 07.03.2024]

72. Fundacja Wolna Szkoła, *Wolna Szkoła Ursynów*, <https://wolnaszkola.org.pl/projekt/> [dostęp: 08.03.2024]
73. Furmanek, W., *Kompetencje - próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna” 1997, nr 7.
74. Franków, Ł., *Kierunki Polityki Oświatowej Państwa w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły*, „Głos Pedagogiczny” 2024(150), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
75. Gabara, W., *Przesłanki racjonalnego zarządzania. Między wiedzą a działaniem*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa Książka i Wiedza, Warszawa, 1993.
76. Gańko, K., D. Kania, E. Troszczyńska-Roszczyk, *ABC cyberbezpieczeństwa*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2022.
77. Garstka, T., *Mobilizacja sił w kryzysie* „Dyrektor szkoły” 2024, Nr 11/371, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
78. Garstka, T., *Dziecko w kryzysie, pierwsza pomoc psychologiczna*, „Dyrektor szkoły” 2022(338), Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
79. Geetham, G., G. Chivers, *Towards a holistic model of professional competence*, „Journal of European Industrial Training” 1996, Vol. 20, No. 5, <https://doi.org/10.1108/03090599610119692> [dostęp: 10.02.2023]
80. *Generic Crisis Management Handbook*, Public Diplomacy Division NATO, Brussels, 2006, <https://www.nato.int/docu/handbook/2006/hb-en-2006.pdf> [dostęp: 02.01.2023]
81. Gierszewska, G., *Strategie kryzysowe w warunkach globalizacji*, [w:] B. Kozyra i A. Zelek (red.), *Praktyka zarządzania kryzysem w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin, 2002, za: A. Zakrzewska-Bielawska, *Zarządzanie w kryzysie*, [w:] I. Staniec i J. Zawila-Niedźwiecki (red.), *Zarządzanie ryzykiem operacyjnym*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa, 2008.
82. Gigol, T., K. Kreczmańska-Gigol, *Obywatelstwo korporacyjne i filantropia korporacyjna hybrydowych spółek z udziałem Skarbu Państwa w kryzysie COVID-19*, „Studia i Prace, Kolegium Zarządzania i Finansów” 2022, Zeszyt naukowy 183, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
83. Glinka, B., W. Czakon, *Podstawy badań jakościowych*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2021.
84. Goldshmidt, G., *The Role of Stories in Waldorf Education: Meaning, Principles and Method*, „European Journal of Alternative Education Studies” 2022, 7(2).
85. Google Workspace, *Formularze online umożliwiające szybkie uzyskiwanie statystyk*, <https://workspace.google.com/intl/pl/products/forms/> [dostęp: 19.12.2022]
86. GoWork.pl Education, *Na czym polega metoda Montessori? Wady i zalety*, 2021, <https://policealna.gowork.pl/blog/na-czym-polega-metoda-montessori-wady-i-zalety/> [dostęp: 18.03.2024]
87. Grądzki, R., A. Zakrzewska-Bielawska, *Przyczyny i objawy kryzysu w polskich przedsiębiorstwach*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego” 2009, 3/2/2009, Sopot, https://www.researchgate.net/profile/Agnieszka-Zakrzewska-Bielawska/publication/280025719_Przyczyny_i_objawy_kryzysu_w_polskich_przedsiębiorstwach/links/55a43a2408aef604aa03d4a5/Przyczyny-i-objawy-kryzysu-w-polskich-przedsiębiorstwach.pdf [dostęp: 06.03.2024]
88. Griffin, R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005.
89. Grocki, R., *Zarządzanie kryzysowe dobre praktyki*, Difin SA, Warszawa, 2020.
90. Grupa StudentNews, *Szkoły podstawowe w Polsce*, <https://szkolypodstawowe.edubaza.pl/> [dostęp: 14.12.2022]

91. GUS, *Edukacja w roku szkolnym 2022/2023 (wyniki wstępne)*, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2023, s. 2.
https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/21/1/1/edukacja_w_roku_szkolnym_2022-2023-wyniki_wstepne.pdf [dostęp: 02.01.2023]
92. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa, Gdańsk, 2022,
<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [dostęp: 19.01.2023]
93. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*, Warszawa, Gdańsk, 2023,
https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/18/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2022-2023.pdf [dostęp: 16.02.2024]
94. Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, 1999.
95. Hamel, G., C.K. Prahalad, *Przewaga konkurencyjna jutra*, Business Press, Warszawa, 1999.
96. Hammerschmidt, U., *Wspieranie samodzielności i odpowiedzialności nauczycieli – zadanie dyrektora szkoły*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Edukacja jako odpowiedź Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014.
97. Handzlik-Rosół. M. [i in.], *Procedury Postępowania w Sytuacjach Kryzysowych oraz Zagrożenia Zdrowia i Życia*, Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań, 2023.
98. Hanssen, K., *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen*, Forschungsprojekt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)” 2013, Berlin.
99. Hargins, M., J.D. Watt, *Organizational Perception Management: A framework to Overcome Crisis Events*, „Organization Development Journal” 2010, Vol. 28, No. 1.
100. Harris, F., *Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school*, „Environmental Education Research” 2021, Vol. 27, nr 8, [Cały artykuł: Rozwijanie relacji z naturą i miejscem: potencjalna rola szkoły leśnej](#) [dostęp: 01.04.2025]
101. Heissenberger, P., *Berufsbild Schulleiter/in Europäische Qualifizierungsimpulse*, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Wien, 2019.
102. Hausner, J., *Zarządzanie publiczne*, Scholar, Warszawa, 2008.
103. *Horyzont Szkoła Demokratyczna*, <https://www.horyzont.szkola.pl/index.html> [dostęp: 08.03.2024]
104. Howe, K.R., *Closing Methodological Divides: Toward Democratic Educational Research*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2003.
105. Huges, O.E., *Public Management and Administration. An Introduction*, The Macmillan Press Ltd., London, 1994.
106. Huczek, M., *Orientacja na klienta czynnikiem zapobiegania kryzysowi w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie” 2013, nr 1.
107. Idrian, P., *Zarządzanie kryzysowe a system bezpieczeństwa narodowego*, „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2015, nr 3(15).
108. Ivanowa, A., *Pozytywne przywództwo w polskich organizacjach*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2018/1.
109. Jacomet, G.A., *The Use of Unschooling as a Potential Solution to the Complex and Chronic Problem of Educating Foster Children*, The Patton College of Education of Ohio University, Ohio, 2018.
110. Jagielski, J., *Status prawny dyrektora szkoły ekspertyza prawna*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2007.

111. Jagieła, J., *Kryzys w szkole, krótki poradnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków, 2009.
112. *Jaka jest kondycja psychiczna dzieci i młodzieży po dwóch latach pandemii? Alarmujące wyniki badań*, „Głos Pedagogiczny” 2022(133), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
113. James, E.J., L.P. Wooten, *Leadership as (un) usual, How to Display Competence in Times of Crisis*, „Organizational Dynamics” 2005, Vol. 34, No. 2.
114. James, E.J., L.P. Wooten, *Leadership as (un) usual, How to Display Competence in Times of Crisis*, „Organizational Dynamics” 2005, Vol. 34, No. 2, za: A. Rakowska, *Kryzysowe przywództwo, czyli kompetencje menedżerskie niezbędne w trudnych czasach*, „Organizacja i Zarządzanie” 2011, nr 2(14), Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice, <https://oamquarterly.polsl.pl/wp-content/uploads/2018/01/01-Rakowska-KN14.pdf> [dostęp: 02.01.2023]
115. James, R.K., B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa, 2006.
116. Jamka, B., *Jakość zasobów ludzkich a wybrane aspekty standaryzacji i certyfikacji w HR*, „Studia Informatica Pomerania” 2017, nr 1(43), Warszawa.
117. Jesionek, R., (red.) [i in.], *Kryzys Szybkie reagowanie, Poradnik dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Warszawa, 2021.
118. Jeżowski, A., *Ekonomika oświaty*, Wolter Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, 2006.
119. Johansson, A., *Skola i kris Skolkurators roll vid distansstudier med anledning av Covid-19*, „Kandidatuppsats” 2020(SOPA 63). <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=9027799&fileId=9027801> [dostęp: 29.11.2022]
120. Juchnowicz, M., Ł. Sienkiewicz, *Jak ocenić pracę? Wartość stanowiska i kompetencji*, Difin, Warszawa, 2006, s. 182. Za: J. Dzieńdziora, *Model kompetencji współczesnego lobbyisty...*, s. 88-89.
121. Jurek, P., *Metody pomiaru kompetencji zawodowych*, „Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego” 2012, Nr 54, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
122. Jurewicz, O., *Słownik grecko-polski. Na podstawie słownika Zygmunta Węclewskiego*, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa, 2018.
123. Kaniewska-Mackiewicz, E., *Kompetencje dyrektora istotne w zarządzaniu placówką oświatową*, „ZESZYTY NAUKOWE WSG, Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” 2021, t. 39, nr 6, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 2021, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2450-9760-year-2021-issue-6-article-dc26616e-797c-38de-949b-69ff0df13716/c/26-db438711-81dc-4e00-b27b-5baa4c6c9b05.pdf.pdf> [dostęp: 23.03.2025]
124. Kasiewicz, S., L. Pawłowicz, (red.), *Zarządzanie wartością firmy w dobie kryzysu*, CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa 2003, s. 13.
125. Katz, R.L., *Skills of an effective administrator*, „Harvard Business review” 1995, Vol. 33, No. 1.
126. Kaufmann, S., *Najpierw fundament, Podręcznik do szkolnej edukacji chrześcijańskiej*, Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa, 2010.
127. Kasiewicz, S., B. Lepczyński, P. Górski, *Zarządzanie ryzykiem jako wyzwanie strategiczne przedsiębiorstw w okresie globalnego kryzysu*, [w:] S. Kasiewicz (red.), *Zarządzanie ryzykiem jako wyzwanie strategiczne przedsiębiorstw w okresie globalnego kryzysu*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk, 2021, http://bydgoszcz.pte.pl/pliki/2/1/IBnGR_Publikacja.pdf [dostęp 14.11.2022]
128. Kennedy, M., *Crisis management: Every school needs a plan*, „American School & University” 1999, Vol. 71.

129. Kęsy, M., *Kompetencje zawodowe młodych: możliwości szkolnictwa zawodowego a potrzeby pracodawców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2008.
130. Kitler, W., *System zarządzania kryzysowego w dziedzinie bezpieczeństwa narodowego RP*, [w:] *Bezpieczeństwo narodowe i zarządzanie kryzysowe w Polsce w XXI wieku – wyzwania i dylematy*, WSIZiA, Warszawa, 2008.
131. Klepka, R., *Kryzys w przedsiębiorstwie, jego symptomy i przyczyny*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae” 2013, Rok 17, Nr 2/2013, Wydział Zarządzania i Administracji Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
132. Kloskowska, A., *Zrozumieć lęk*, „Głos Pedagogiczny” 2024(152), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań.
133. Kokocińska, A., *Spoleczna wartość wyższego wykształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2015.
134. Kolasa-Skiba, A., W. Skiba, *Wpływ pedagogiki Marii Montessori na wszechstronny rozwój dzieci*, „Edukacja, Terapia, Opieka” 2021, Vol. 3,
135. <https://czasopisma.pwste.edu.pl/index.php/eto/article/view/143/138>, [dostęp: 16.12.2022]
136. Kongres dla Wychowawców Szkolnych, *II Ogólnopolski Kongres dla Wychowawców Szkolnych*, „Współpraca, budowanie silnych relacji i reagowanie w kryzysowych sytuacjach na linii wychowawca-uczeń-rodzic, Procedury postępowania i działania antybullyingowe”, 2024, <https://www.kongreswychowawcow.pl/#program> [dostęp: 18.12.2023]
137. Konieczny, J., *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych, wypadkach i katastrofach*, Oficyna wydawnicza Garmont, Poznań – Warszawa, 2001.
138. Kordziński, J., *30 lat zmian roli dyrektora*, „Dyrektor szkoły” 2024, Nr 10/370, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
139. Kosińska, E., *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków, 1999.
140. Koszewska, K., *Budowanie strategii antykryzysowej na terenie szkoły/placówki oświatowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2012.
141. Kościół Ewangelicko-Augsburski w Polsce, *Działamy. Edukacja*, <https://www.luteranie.pl/szkoly-ewangeliczne/> [dostęp: 28.03.2024]
142. Kotarbinski, T., *Traktat o dobrej robocie*, wydanie 4, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1969.
143. Kotler, P., H. Kartajaya, I. Setiawan, *Marketing 3.0. Dobry produkt? Zadowolony klient? Spełniony człowiek!*, MT Biznes, Warszawa, 2010.
144. Kowal, J., M. Kowal, *Kompetencje*, Encyklopedia Zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Kompetencje> [dostęp 10.12.2021]
145. Kowalska, M., *Ewolucja teorii zarządzania*, „Wiedza Obronna” 2009, Towarzystwo Wiedzy Obronnej, s. 171-181; M. Raczyńska, K. Krukowski, *Zarządzanie w administracji publicznej. Od idealnej biurokracji do zarządzania procesowego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2020.
146. Kozarkiewicz, A., A. Kabalska, *Kompetencje organizacyjne w otwartej gospodarce cyfrowej*, CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa, 2021.
147. Koźmiński, A., W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa, 1995.
148. Koźmiński, A.K., W. Piotrowski, *Zarządzanie*, PWN, Warszawa, 1997.
149. Kral, Z., A. Zabłocka-Kluczka, *Istota zjawisk kryzysowych w organizacji*, [w:] J. Skalik (red.), *Zachowania organizacji wobec zjawisk kryzysowych*, Cornetis sp. z o.o., Wrocław, 2003.
150. Krawczyk, A., *Zachowania ucznia świadczące o kryzysie psychologicznym – po czym rozpoznać trudności w zależności od wieku dziecka*, „Głos Pedagogiczny” 2021-2022(129), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań.

151. Krawczyńska-Zaucha, T., *Przywództwo edukacyjne jako fundament zarządzania oświatą w świecie VUCA*, [w:] T. Krawczyńska-Zaucha (red.), *Edukacja XXI wieku, Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, 2020.
152. Kreatywna Szkoła Montessori, Education for the future, *Co nas wyróżnia?* <https://ksmontessori.pl/> [dostęp: 17.03.2024]
153. Kreps, G.L., *Organizational communication*, Longman, Nowy Jork, 1986.
154. Krupa, M., *Dwanaście zasad zarządzania doskonałego (ZD)*. „Symposium” 2003, Wyższe Seminarium Misyjne Księża Sercanów, nr 1(10).
155. Kubala-Kulpińska, A., *Kryzys epidemiczny w szkole i dynamika i konsekwencje*, „Głos Pedagogiczny” 2020(118), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
156. Kubicka-Drab, J., *Budowa modeli kompetencji*, [w:] *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkim*, A. Ludwiczynski (red.), Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa, 2002.
157. Kurtyka, M., G. Roth, *Zarządzanie zmianą. Od strategii do działania*, CeDuWu Sp. z o.o., Wydanie II, Warszawa, 2010.
158. Kwaśnik, A., *Sexting i nagie zdjęcia w sieci*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023.
159. Lamri, J., *Kompetencje XXI wieku, Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, Wolters Kluwer Polska SP. z o.o., Warszawa, 2021.
160. Lange, R., (red.) [i in.], *Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023, s. 94-121; M. Stradomska, *Nastolatki a cyberprzemoc*, „Głos Pedagogiczny” 2024(147), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
161. Lendzion, K., *Edukacja domowa w Polsce jako przykład edukacji alternatywnej*, [w:] A. Klimska, M. Klimski (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021.
162. Lessem, R., *Global Management Principles*, Prentice Hall, New York, 1989, s. 436, za: J. Penc, *Innowacje i zmiany w firmie*, Placet, Warszawa, 1999.
163. Lidwa, W., W. Krzeszowski, W. Więcek, *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, AON, Warszawa, 2010, s. 29, za: P. Idrian, *Zarządzanie kryzysowe a system bezpieczeństwa narodowego*, „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2015, nr 3(15).
164. Lisinski, M., *Metody naukowe w metodologii nauk o zarządzaniu*, „Przegląd organizacji” 2016, Nr 4 (915), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Warszawa.
165. Lisiński, M., *Procedury naukowe indukcji zupełnej i niezupełnej w metodologii nauk o zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2016, nr 6.
166. Lisiński, M., M. Szarucki, *Metody badawcze w naukach o zarządzaniu i jakości*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., Warszawa, 2020.
167. Łobocki, M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa, 1982.
168. Łoskot, M., *Popandemiczne problemy zdrowia psychicznego uczniów*, „Głos Pedagogiczny” 2020(119), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
169. Łoskot, M., *Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z Ukrainy – zadania pedagoga i psychologa szkolnego*, „Głos Pedagogiczny” 2022(132), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań.
170. Madalińska-Michalak, J., *Dyrektorzy szkół w Polsce – wymagania, struktura, zadania*, „Studia Edukacyjne” 2019, Nr 55/2019, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
171. Maniek, M., *Determinanty sukcesu w zarządzaniu szkołą*, [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 2016.

172. Mazur, J., H. Kołło, *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum*, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/242/171> [dostęp: 19.03.2024]
173. Mazurkiewicz, G., *Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*, [w:] G. Mazurkiewicz, (red.), *Jakość edukacji Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2010.
174. Mazurkiewicz, G., *Przywództwo edukacyjne Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2011.
175. Mazurkiewicz, G., *Zaangażowanie przywódcy warunkiem istnienia przydatnej ewaluacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
176. Mazurkiewicz, G., *Przywództwo edukacyjne zmiana paradygmatu*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 28-30.
177. McClelland, D., *Testing for competence rather than for <<intelligence>>*, „American Psychologist” 1973, nr 28.
178. Michalska, J., E. Wojciechowska, *10 Kompetencji przyszłości, które powinniśmy kształtować u dzieci i u siebie*, „Głos Pedagogiczny” 2023(143), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
179. Michałowska, M., D. Stankiewicz, W. Danielak, *Zarządzanie sytuacją kryzysową w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze” 2015, <http://ptezg.pl/Files/files/zn2/danielak.pdf> [dostęp 05.02.2024]
180. Mielcarek, J., *Ogólny i szczególny mechanizm endogeniczny współczesnego kryzysu*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2011, Nr 174.
181. Mierzwa, D., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach spółdzielczych – ekonomiczne implikacje*, [w:] A. Noworól (red.), *Zarządzanie organizacjami publicznymi*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, Tom XIV, Zeszyt 13, Część III, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź
182. Mitroff, I.I., C.M. Pearson, *Zarządzanie sytuacją kryzysową, czyli jak ochronić firmę przed najgorszym*, Business Press, Warszawa, 1998.
183. Młodzik, E., *Założenia koncepcji New Public Management*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne” 2015, nr 11, Zeszyty Naukowe nr 858, Uniwersytet Szczeciński.
184. Murdoch, A., *Komunikowanie w kryzysie. Jak ratować wizerunek firmy*, Poltext, Warszawa, 2003.
185. Myjak, T., *Kompetencje pracowników w kontekście innowacyjności przedsiębiorstwa*, [w:] A. Jaki, M. Kowalik (red.), *Zarządzanie restrukturyzacją Modele – Zasoby – Procesy*, Dom Organizatora, Toruń, 2024.
186. Nadolna, B., *Metodologiczne aspekty prac naukowych z zakresu nauk ekonomicznych*, „Oeconomica” 2009, nr 273(56).
187. NASK, *NASK Kongres OSE2023*, Warszawa, 2023, <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/5285,Zapraszamy-na-kolejny-Kongres-OSE.html> [dostęp: 09.03.2024]
188. Nawrot, B., R. Lis, *Kompetencje społeczne dyrektora szkoły na przykładzie wybranych radomskich placówek oświatowych*, „EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH” 2/2017, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, 2017, https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2017/2/08_2_2017.pdf [dostęp: 23.03.2025]

189. Nogalski, B., H. Marcinkiewicz, *Zarządzanie antykryzysowe przedsiębiorstwem*, Difin, Warszawa, 2004.
190. Naukowiec.org, *Kalkulator doboru próby*, <https://www.naukowiec.org/dobor.html> [dostęp: 02.01.2024]
191. Nowa encyklopedia powszechna PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1995, t. 5.
192. Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, tom 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1996.
193. Nowacka, B., Minister Edukacji, Dokument DKOTC-WNP.4092.3.2024.AMA, Warszawa, 2024, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025> [dostęp: 14.12.2024]
194. Nowakowska, M., *Bądź zmianą, którą chcesz widzieć w szkole – Jakie techniki i strategie sprawdzą się w świecie VUCA?*, „Głos Pedagogiczny” 2021(127), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
195. Nowakowski, M.K., M.L. Rzemieniak, *Kryzys i przetrwanie w marketingu*, Difin, Warszawa, 2003.
196. Obłój, K., *Strategia sukcesu firmy*, [w:] T. Oleksyn (red.), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2006.
197. Obłój, K., *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa, 2007.
198. Ogrodowczyk, B., *Wybrane kompetencje społeczne dyrektora szkoły*, [w:] T. Gańko [i in.], *Współczesne zarządzanie szkołą. Materiały metodyczne wspierające dyrektora przy wprowadzaniu zmian w szkole*, Akademia Profesjonalnego Nauczyciela, Bydgoszcz, https://mscdn.home.pl/mscdn2018/images/pdf/APN_DYREKTOR_DRUK.pdf [dostęp: 23.02.2025]
199. Oleksyn, T., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, kanony, realia, kontrowersje*, Wolters Kluwer Polska Sp. Z o.o., Warszawa, 2008.
200. Oleksyn, T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
201. Oleksyn, T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer SA, Warszawa, 2018.
202. Oleksyn T., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, wydanie III rozszerzone i zaktualizowane*, Wolters Kluwer Polska Sp. Z o. o., Warszawa, 2014.
203. Omeljaniuk, J., *Dynamika zjawiska zamachów samobójczych wśród dzieci w Polsce w latach 2010–2020 w świetle policyjnych danych statystycznych*, „Forum Polityki Kryminalnej” 2021, Vol. 2, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Prawa, Katedra Prawa Karnego i Kryminologii, Białystok.
204. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Procedury interwencyjne w sytuacjach trudnych i kryzysowych*, ORE, Warszawa, 2024, <https://www.ore.edu.pl/2023/03/procedury-interwencyjne-w-sytuacjach-trudnych-i-kryzysowych/> [dostęp: 18.02.2024]
205. Ośrodek Szkolenia Kadry Kierowniczej Oświaty, *XX Ogólnopolska Konferencja Kady Kierowniczej Oświaty*, Kraków, 2024, <https://www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2024/> [dostęp: 09.03.2024]
206. Otwinowski, W., *Kryzys i sytuacja kryzysowa*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2010, nr 2.
207. Paszkowska-Rogacz, A., *Kryzys tożsamości a pełnione przez młodych dorosłych role życiowe*, [w:] H. Skłodowski (red.), *Człowiek w kryzysie – psychospołeczne aspekty kryzysu*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2010, Tom XI, Zeszyt 1, Wydawnictwo Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Łódź.
208. Patchin, W., S. Hinduja, *Digital Self-Harm Among Adolescents*, „Journal of Adolescent Helath” 2017/61(6).

209. Pawlak, M., *List Rzecznika Praw Dziecka Rzeczypospolitej Polskiej do Ministra Edukacji Narodowej*, ZEW.422.1.2019.JBR, 2019, https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2020/02/WG-w-sprawie-szk%C3%B3%C5%82-w-podmiotach-leczniczych_szablon-RPD-nowy.pdf [dostęp: 05.12.2022]
210. Pearson, C.M., J.A. Judith, *Clair Reframing Crisis Management Christine*, [w:] A. Boin (red.), *Crisis Management, VOLUME II Part II: Challenges of Crisis Management*, SAGE Publications Ltd, London, 2008, [https://theisrm.org/public-library/Boin%20-%20Crisis%20Management%20\(Book\).pdf](https://theisrm.org/public-library/Boin%20-%20Crisis%20Management%20(Book).pdf) [dostęp: 02.01.2023]
211. Penc, J., *Strategie zarządzania, Część I*, PTE, Warszawa, 1997.
212. Szafran, J., *Zarządzanie w oświacie a kompetencje psychologiczne dyrektorów*, [w:] G. Prawelska-Skrzypek (red.), „Zarządzanie Publiczne” 2018, 1(41), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
213. Pery, A., *Oczekiwane kompetencje dyrektora szkoły*, „Trendy – internetowe czasopismo edukacyjne” 2012, Nr 4, Ośrodek Rozwoju Edukacji, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/379/Trendy+4+z+2012_A.+Pery.pdf [dostęp: 27.11.2021]
214. Peterson, T.O., D.D. Van Fleet, *The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills*, „Management decision” 2004, Vol. 42, No. 10.
215. Piasecki, A., *Kryzysy Polski Współczesnej 1990-2022*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2022.
216. Piątkowska, A., *Przywództwo w świecie VUCA, Jak być skutecznym liderem w niepewnym środowisku*, Helion S.A., Gliwice, 2021.
217. Pietrek, G., *System zarządzania kryzysowego, diagnoza i kierunki doskonalenia*, Difin SA, Warszawa, 2018, s. 44.
218. Pilch, T., *Metody i techniki badań*, [w:] M. Goldewski (red.) *Pedagogika*, WWN, Warszawa 1978.
219. Piszko, A., *Prawa i obowiązki dyrektora szkoły, kompetencje, zadania, odwołanie*, INFOR PL S.A., Warszawa, 2022.
220. Piwowar-Sulej, K., *Praktyki szkoleniowe w kontekście pandemii COVID-19 – wyniki badań empirycznych*, [w:] J. Tabor-Błażewicz, H. Rachoń (red.), *Wyzwania kierowania ludźmi w systemie hybrydowej organizacji pracy*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 2022.
221. Piwowarski, J., *System zarządzania kryzysowego w Polsce, Wybrane aspekty*, Naukowo-Wydawniczy Instytut Badań Bezpieczeństwa i Obronności WSBPI „Apeiron w Krakowie, Kraków–Katowice, 2018, https://www.researchgate.net/profile/Juliusz-Piwowarski/publication/328842216_System_zarzadzania_kryzysowego_w_Polsce_Wybrane_aspekty/links/5be60308a6fdcc3a8dcb18ed/System-zarzadzania-kryzysowego-w-Polsce-Wybrane-aspekty.pdf [dostęp: 23.03.2025]
222. Poczowski, A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi: strategie – procesy – metody*, PWN, Warszawa, 2003.
223. Poczowski, A., A. Miś, *Modelowanie kompetencji kierowniczych w aspekcie kreowania kapitału ludzkiego w organizacji*, [w:] B. Kożuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2000.
224. Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Częstochowie „Procedury reagowania w sytuacjach kryzysowych”, <https://poradnia.czystochowa.powiat.pl/download/38-Procedure%20reagowania%20w%20sytuacjach%20kryzysowych%20%281%29.docx> [dostęp: 23.03.2025]
225. Pracownicy Biura Edukacji, Wydziału Edukacji Pozaszkolnej oraz pracownicy Biura Bezpieczeństwa i Zarządzania Kryzysowego, Wydziału Zarządzania Kryzysowego Urzędu m. st. Warszawy, *Kryzys w szkole szybkie reagowanie, Poradnik dyrektora*, Warszawa,

- 2007, <https://www.kuratorium.waw.pl/dokumenty/zalaczniki/1/1-2049.pdf> [dostęp: 23.03.2025]
226. Problemy związane z edukacją dzieci uchodźców, <http://www.obywatelska.org.pl/?problemy-zwiazane-z-edukacja-dzieci-uchodzcow,51> [dostęp: 24.03.2025]
 227. Przybysz, M., *Kościół w kryzysie? Crisis menegement w Kościele w Polsce*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów, 2008.
 228. Pszczołowski, T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1978.
 229. Pyrzalski, J., *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2014.
 230. Pyrzalski, J., *Jestem tylko człowiekiem - jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
 231. Rakowska, A., *Kryzysowe przywództwo, czyli kompetencje menedżerskie niezbędne w trudnych czasach*, <https://oamquarterly.polsl.pl/wp-content/uploads/2018/01/01-Rakowska-KN14.pdf> [dostęp: 14.11.2022]
 232. Rakowska, A., A. Sito-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, PWN, Warszawa, 2000.
 233. Redakcja - Inspiracje Dyrektora, *Nadużycia seksualne*, „Dyrektor szkoły” 2024(367-368), Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
 234. Reber, A.S., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa, 2000.
 235. Reiter, R., T. Klenk, *The manifold meanings of ‘post-New Public Management’ – a systematic literature review*, „International Review of Administrative Sciences” 2019, Vol. 85(1), s. 11–27, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020852318759736> [dostęp: 12.02.2023]
 236. Richter, D., H.A. Pant, *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe*, Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung, Berlin, 2016.
 237. Rothwell, S., *Human resource planning*, [w:] J. Storey (red.), *Human Resource Management: A Critical text*, Routledge, London, 1995, za: M. Armstrong, S. Taylor, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer SA, Warszawa, 2016.
 238. Roman, Ł., *Rzeczywistość kryzysu we współczesnych uwarunkowaniach polityczno-militarnych*, „Journal of Modern Science” 2016, Tom 1/28.
 239. Ropski, J., *Bezpieczeństwo edukacji w świecie VUCA*, [w:] D. Kaźmierczak, J. Ropski, O. Wasiuta, W. Zakrzewski (red.), *Edukacja w świecie VUCA, szanse, wyzwania, zagrożenia*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków, 2021.
 240. Rostkowski, T., *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy*, Wydawnictwo POLTEX, Warszawa, 2002.
 241. Rozwadowska, B., *Public relations w sytuacjach kryzysowych*, Wrocław, 2002.
 242. Rywczyńska, A., J. Piechna, *Szkodliwe treści w internecie*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023.
 243. Sarzała, K., (red), *Procedury, strategie zarządzania kryzysem w szkole opracowane*, Miasto Gdańsk, 2006, <https://download.cloudgdansk.pl/gdansk-pl/d/20131150022/broszura.pdf> [dostęp: 20.03.2025]
 244. Schratz, M., *Przywództwo edukacyjne i jego złożoność*, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. Madlińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne współczesne wyzwania*, Warszawa, Wolters Kluwer SA, 2014.
 245. Schuman, H., *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*, Oficyna Naukowa, Warszawa, 2013.

246. Senge, P.M., *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, New York, 1990.
247. Sergiovanni, T., *Leadership and Excellence in Schooling*, [w:] „Educational Leadership” 1984, t. 41.
248. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej gov.pl, *Laboratoria przyszłości*, <https://www.gov.pl/web/laboratoria> [dostęp: 07.03.2024]
249. Shi, S., *The Reform of Human Resource System in the Public Sector under the New Public Management System*, „SHS Web of Conferences” 2023, Nr 154, 01007(2023), https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2023/03/shsconf_pesd2023_01007.pdf [dostęp: 12.02.2023]
250. Sidor-Rządkowska, M., *Kompetencyjne systemy ocen pracowników przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, 2006.
251. Sielatycki, M., *Model kompetencji dyrektora szkoły*, „Dyrektor szkoły” 2006, nr 10.
252. Sienkiewicz, Ł., *Pozyskiwanie pracowników w oparciu o kompetencje*, [w:] Ł. Sienkiewicz [i in.], *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2013.
253. Sienkiewicz, P., P. Górny, *Analiza systemowa sytuacji kryzysowych*, AON, Warszawa, 2001.
254. Sienkiewicz-Małyjurek, K., *Skuteczne zarządzanie kryzysowe. Wyd. popr.*, Difin, Warszawa, 2015.
255. Skowronek-Mielczarek, A., *Zasoby w rozwoju przedsiębiorstwa*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów” 2012, Nr 121, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa.
256. Skuczyński, P., *Pojęcie kryzysu w filozofii i naukach społecznych a kryzysy prawne*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2018, Tom 7, Nr 1.
257. *Słownik pojęć ekonomicznych. Część 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2007.
258. Smoczyńska, A., (red.), *Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej*, „Eurydice: Europejska Sieć Informacji o Edukacji” 1996, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
259. Snyder, A.L., X. Tong, A.S. Lillard, *Standardized Test Proficiency in Public Montessori School*, „Journal of School Choice”, 16/1.
260. Sobocka-Szczapa, H., *Zarządzanie kompetencjami pracowników a kapitał intelektualny organizacji*, [w:] *Zmiana warunkiem sukcesu, doskonałość w kształtowaniu konkurencyjności przedsiębiorstwa*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2017, Nr 481, Wrocław.
261. Sobolewski, G., *Siły Zbrojne RP w zarządzaniu kryzysowym. Aspekt narodowy i międzynarodowy*, AON, Warszawa, 2013.
262. Sotomska, A., (red.), *Standardy ochrony dzieci w żłobkach i placówkach oświatowych*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa, 2023, <https://standardy.fdds.pl/upload/upload2/podrecznik-standardy-ochrony-dzieci-w-żłobkach-i-placowkach-oswiatowych-pdf-1692962147-1-9.pdf> [dostęp: 17.03.2024]
263. Stach-Hejosz, M., *Wolna Szkoła Waldorfska. Wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013.
264. Starosta, A., *Przyczyny kryzysu w przedsiębiorstwach – ujęcie teoretyczne i empiryczne*, „Marketing i Rynek” 2014, nr 5.
265. Stommel S. [i in.], *Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation*. „Schulpädagogik heute” 2014, Vol. 10.

266. Stradomska, M., *Samobójstwo – zadania pedagoga szkolnego w różnych sytuacjach kryzysowych i procedury postępowania*, „Głos Pedagogiczny” 2023(144), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
267. Stradomska, M., *W obliczu zagrożenia, Przemoc seksualna wśród nastolatków*, „Głos Pedagogiczny” 2024(148), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
268. Stradomska, M., *Zespół interwencji kryzysowej w szkole*, „Głos Pedagogiczny” 2023(142), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
269. Strauss, V., *Massachusetts professors protest highstakes standardized tests*, „The Washington Post Company” 2013, February, <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/02/22/massachusetts-professors-protest-high-stakes-standardized-tests/> [dostęp: 12.03.2024]
270. Supernat, J., *Zarządzanie strategiczne. Pojęcia i koncepcje*, Biblioteka UPJPII, Wrocław, 1998.
271. Szczepańska-Woszczyna, K., *Kompetencje menedżerskie w kontekście innowacyjności przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2016.
272. Szczęsna, A., T. Rostkowski, *Zarządzanie kompetencjami*, [w:] T. Rostkowski (red.), *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Difin, Warszawa 2004.
273. Tyrała, P., *Zarządzanie kryzysowe Ryzyko-Bezpieczeństwo-Obronność*, Adam Marszałek, Toruń, 2003.
274. Szkoła podstawowa im. Jana Pawła II w Starych Kobiątkach, *Bezpieczeństwo w szkole – Procedury i strategie zarządzania kryzysem*, <https://spkobialki.pl/wp-content/uploads/2021/01/Bezpieczenstwo-procedury-i-strategie-zarzadzania-kryzysem.docx> [dostęp: 23.03.2025]
275. Szkoła Podstawowa Towarzystwa Ewangelickiego, *Przyjazna szkoła podstawowa, w której Twoje dziecko rozwinie skrzydła!*, <https://spte.tecieszyn.pl/> [dostęp: 20.03.2024]
276. Szkoła Waldorfska Poznań-Wiry, *Szkoła Podstawowa*, <https://www.waldorfska.org/> [dostęp: 28.03.2024]
277. Szkoła w Chmurze, *Szkoła w Chmurze, bo szkoły mogą wyglądać inaczej*, <https://szkolawchmurze.org/> [dostęp: 28.03.2024]
278. *Szkoły Polskie*, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za granicą, <https://www.orpeg.pl/szkoły/szkoły-polskie/> [dostęp: 05.12.2022]
279. Sztumski, J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, Katowice, 2010.
280. Szymański, M.J., *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości*, [w:] E. Kozłowska-Świątkowska (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2021.
281. Szymczak, M., (red.), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
282. Thompson, J.L., *Strategic Crisis Aversion: The Value of a „Style Audit”*, „The Learning Organization” 1998, vol. 1.
283. Tołwińska-Królikowska, E., *Leśna Szkoła – przestrzeń edukacyjna poza budynkiem szkolnym*, „Meritum, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 1.
284. Trojanova, I., Z. Svobodová, *Krise jako příležitost (a nejen ve školství)*, Wolters Kluwer CR, a.s, Praha, 11/2021.
285. *UNESCO Competency Framework* „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” 2015, https://en.unesco.org/sites/default/files/competency_framework_e.pdf [dostęp: 21.02.2024]
286. Urbanowska-Sojkin, E., *Zarządzanie przedsiębiorstwem. Od kryzysu do sukcesu*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań, 1999.
287. Waldorf World List, *Adressverzeichnis der Waldorfschulen, Waldorfskindergärten und Ausbildungsstätten weltweit Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and*

- Teacher Education Centers worldwide*, 2024, https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf [dostęp: 01.04.2025]
288. Walkowiak, R., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje. Nowe trendy. Efektywność*, Dom Organizatora, Toruń, 2007.
 289. Walkowiak, R., *Modele kompetencji menedżerów organizacji samorządowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, 2024.
 290. Wasilonek, M., *Szkoła Waldorfska – główne zasady alternatywnej edukacji*, <https://www.medonet.pl/zdrowie,szkola-waldorfska---glowne-zasady-alternatywnej-edukacji,artykul,1734159.html> [dostęp: 16.12.2022]
 291. Wawrowski, Ł., *Pleć biologiczna i kulturowa jako aspekt zarządzania (przedsiębiorstwem w sieci)*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Zamiejscowego w Chorzowie Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu” 2015, Nr 17, Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu, Poznań.
 292. Wawrzynek, Ł., U. Bąkowska, Kryzys – „funkcja” ciągła czy nieciągła organizacji, [w:] J. Skalik (red.), *Zachowania organizacji wobec zjawisk kryzysowych*, Cornetis sp. z o.o., Wrocław 2003.
 293. Wawrzyniak, B., *Pułapki w zarządzaniu jako przyczyny kryzysu*, [w:] B. Kozyra i A. Zelek (red.), *Praktyka zarządzania kryzysem w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin, 2002.
 294. Whiddett, S., S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2003.
 295. Wiączek, B., *Krajowy Plan Zarządzania Kryzysowego*, Rządowe centrum Bezpieczeństwa, Warszawa, 2024, <https://www.gov.pl/web/rcb/krajowy-plan-zarzadzania-kryzysowego> [dostęp: 23.03.2025]
 296. Więclaw, S., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół/placówek*, Instytut Badań w Oświacie, Warszawa, 2011.
 297. Wilson, J.W., S. Eilertsen, *How Did Strategic Planning Help During the Economic Crisis?*, „Strategy & Leadership” 2010, vol. 2, za: E. Wysłocka, *Kryzys – Nieodłączny Element Funkcjonowania Współczesnych Organizacji*, „Zeszyty Naukowe” 2011(199), Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań.
 298. Winiarczyk, A., *Edukacja z „Ducha Czasu”*, czyli idea wolności w szkołach Waldorfskich, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, 2014.
 299. Witek, A., J.M. Bugaj, *The Relationship Between Resilience and Crisis Management Based on a Bibliometric Analysis*, [w:] A. Jabłoński, M. Jabłoński, (red.), *Climate Changing Processes*, CRC Press, Boca Raton, 2025.
 300. Witek, A., *Edukacja dyrektorów szkół w zakresie zarządzania kryzysowego w placówkach oświatowych*, [w:] Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna (red.), *Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB TOM IV*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza, 2023.
 301. Witek, A., *Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej*, [w:] M. Lisiński, J. Dzieńdziora (red.), *Paradygmaty współczesnego zarządzania z perspektywy młodych naukowców*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza, 2024.
 302. Witek, A., *Zarządzanie kryzysem*, „Dyrektor szkoły” 2023, Nr 9/357, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
 303. Witek, A., *Model interwencji kryzysowej*, „Dyrektor szkoły” 2024, Nr 5/365 Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
 304. Witek, A., *Finansowanie placówek niepublicznych*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 104.

305. Witek, A., *Homeschooling – realizacja obowiązku szkolnego/nauki poza szkołą*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 109.
306. Witek, A., *Kontrola prawidłowości wykorzystania dotacji udzielonej przez JST w praktyce*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2024, Nr 111.
307. Witek, A., *Zakładasz przedszkole lub szkołę niepubliczną? Jaką placówkę wybrać? Poradnik dla organów prowadzących, cz. 1*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 106.
308. Witek, A., *Zakładasz przedszkole lub szkołę niepubliczną? Jaką placówkę wybrać? Poradnik dla organów prowadzących, cz. 2*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 107.
309. Witek, A., *Ocena i wynagradzanie nauczycieli*, „Monitor dyrektora szkoły” 2023, Nr 131.
310. Witek, A., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe dyrektora placówki oświatowej i nauczycieli*, „Monitor dyrektora szkoły” 2023, Nr 132.
311. Witek, A., *Kompetencje menedżerskie w świecie VUCA*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 106.
312. Witek, A., *1100 zadań dyrektora szkoły*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 102.
313. Witek, A., *Kompetencje i zakres odpowiedzialności dyrektorów szkół w wybranych krajach Unii Europejskiej*, „Forum Placówek Niepublicznych” 2023, Nr 105.
314. Witkowska, M., *Fomo i problemowe używanie internetu*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2023.
315. Wojciechowska-Filipek, S., B. Mazurek-Kucharska, *Zarządzanie w Kryzysie Aspekty organizacyjne i psychologiczne*, CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa, 2022.
316. Wojtas-Klima, M., *Istota tworzenia modeli kompetencji w przeprowadzaniu efektywnej rekrutacji i selekcji pracowników*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i zarządzanie” 2014, Nr 72.
317. Wolters Kluwer, Art. 68. - *[Kompetencje dyrektora szkoły lub placówki] - Prawo oświatowe*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa, 2025, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680/art-68> [dostęp: 22.03.2025]
318. Wolters Kluwer, *Kongres „Edukacja i Rozwój 2023”*, <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/solutions/kongres-edukacja/program> [dostęp: 09.03.2024]
319. Wnęk, M., *Jak sobie radzić z różnicami poglądowymi i etnicznymi w szkole i integrować multikulturową klasę?*, „Głos Pedagogiczny” 2022(131), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań.
320. Wójcik, S., K. Makaruk, *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa, 2014.
321. Wysłocka, E., *Kryzys – Nieodłączny Element Funkcjonowania Współczesnych Organizacji*, „Zeszyty Naukowe” 2011(199), Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań, s. 139.
322. Varma, A., *The Cultural Dilemma of the American Education, System: An Observation of How it Lives in Montessori*, „PDXScholar” 2022, 6/2022, Portland State University, <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2460&context=honorsthesis> [dostęp: 17.12.2022]
323. Zajac, C., K. Prokopowicz, *Kompetencje menadżerów organizacji wirtualnej*, [w:] J. Tabor-Błażewicz, H. Rachoń (red.), *Wyzwania kierowania ludźmi w systemie hybrydowej organizacji pracy*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 2022.
324. Zajac, D., *Interwencja kryzysowa*, „Głos Pedagogiczny” 2020(114), Forum Media Polska Sp. Z o.o., Poznań.
325. Zajac, D., *Wpływ doświadczenia uchodźstwa na uczniów z Ukrainy i jak sobie z nimi radzić*, „Głos Pedagogiczny” 2022(132), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań.
326. Zajac, D., *Wspieranie ucznia z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*, „Głos Pedagogiczny” 2024(151), Forum Media Polska Sp. z o.o., Poznań.

327. Zalewski, A., *Reformy sektora publicznego w duchu nowego zarządzania publicznego*, [w:] A. Zalewski (red.), *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, 2005.
328. Zakrzewska-Bielawska, A., *Zarządzanie w kryzysie*, [w:] I. Staniec i J. Zawila-Niedźwiecki (red.), *Zarządzanie ryzykiem operacyjnym*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa, 2008.
329. Zakrzewska-Bielawska, A., S. Flaszeńska, *Hybrydowa struktura organizacyjna z perspektywy paradoksu eksploracji i eksploatacji*, „Studia i Prace, Kolegium Zarządzania i Finansów” 2022, Zeszyt naukowy 183, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
330. Zakrzewski, W. [i in.], (red.), *Edukacja w świecie VUCA, Charakterystyka środowiska bezpieczeństwa*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków, 2021.
331. Zaniewski, A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oświacie w perspektywie społeczeństwa wiedzy (spojrzenie interdyscyplinarne)*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2003.
332. *Zarządzanie kryzysowe w placówkach edukacyjnych*, Instytut wspomagania oświaty, 2024, <https://www.iwspo.pl/zarzadzanie-kryzysowe-w-placowkach-edukacyjnych> [dostęp: 20.03.2025]
333. Zelek, A., *Źródła i objawy kryzysów przedsiębiorstw – raport z badań*, [w:] B. Kozyra, A. Zelek (red.), *Praktyka zarządzania kryzysem w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin, 2002.
334. Zelek, A., *Zarządzanie kryzysem w przedsiębiorstwie. Perspektywa strategiczna*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle „Orgmasz”, Warszawa, 2003.
335. Ziarko, J., *Myślenie projektowe w kształceniu menedżerów dla systemów bezpieczeństwa funkcjonujących w środowisku VUCA*, [w:] D. Kaźmierczak, J. Ropski, O. Wasiuta, W. Zakrzewski (red.), *Edukacja w świecie VUCA, szanse, wyzwania, zagrożenia*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków, 2021.
336. Ziarko, J., J. Walas-Trębacz, *Podstawy zarządzania kryzysowego. Część 1, Zarządzanie kryzysowe w administracji publicznej*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, 2010.
337. Zieleniewski, J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa, 1969.
338. Zollneritsch, J., U. Moser, *Krisenmanagement in und an Schulen Fortbildung von schulinternen Koordinationsteams für Krisen*, Bildungsdirektion, Graz, 2019.
339. Żmuda-Trzebiatowska, E., *Psychologiczne aspekty zarządzania kryzysem w szkole*, <http://www.zsmsanok.pl/pliki/pazkwsz.pdf> [dostęp 09.01.2023]

Źródła internetowe

1. <https://nask.pl/> [19.03.2025]
2. <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/ustawa-kamilka-wyjasnienia-i-najczesciej-zadawane-pytania> [20.03.2025]
3. <http://spjaslikow.szkolnastrona.pl/index.php?c=article&id=315> [22.03.2025]
4. <https://cloud-0.edupage.org/cloud?z%3Ab5PNxA1Waebem35wWIqc8LujFMpquBoeMphN4KcqQgzSfY7vE3F2kMp6eVqDOIEL> [20.03.2025]
5. <https://mediamarkt.pl/pl/content/technologie/smartfony/co-to-jest-kod-qr-do-czego-sluzysz#co-to-jest-kod-qr> [12.12.2024]
6. <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/solutions/czasopisma/dyrektor-szkoly/kontakt-dyrektor-szkoly> [10.10.2023]
7. <https://e-forum.pl/kategoria/zarzadzanie-placowka-oswiatowa> [30.10.2023]
8. <https://sklep.semantika.pl/niezbednik-dyrektor> [10.10.2023]
9. <https://oskko.edu.pl/> [09.01.2023]
10. <https://kire.pl/> [07.03.2023]
11. <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/solutions/kongres-edukacja> [10.10.2023]
12. <https://rejestr.io/krs/470869/grupa-wydawnicza-semantika> [21.11.2023]
13. <https://www.monitorszkoly.pl/> [dostęp: 24.11.2023]
14. <https://mcdn.edu.pl/> [28.11.2023]
15. https://www.facebook.com/groups/4594653757236037?locale=pl_PL [11.01.2024]
16. https://www.facebook.com/groups/516709022002553?locale=pl_PL [23.03.2024]
17. https://www.facebook.com/groups/211807496273535/?notif_id=1702934103627465¬if_t=group_r2j_approved&ref=notif&locale=pl_PL [15.05.2024]
18. <https://www.facebook.com/montessoriikropka/> [19.06.2024]
19. https://ore.edu.pl/attachments/article/6565/Zatwierdzony_ramowy_plan_i_program_kursu_kwalifikacyjnego_z_zakresu_zarzadzania_oswiata_10.11.2015_edytowalna.docx [dostęp: 08.04.2025]
20. <http://www.oke.krakow.pl/inf/article.php?story=20230315131930183> [26.02.2024]
21. <https://wsb.edu.pl/kierunki/studia-podyplomowe/studia-oswiatowe/zarzadzanie-w-oswiacie.html> [26.02.2024]
22. <https://mcdn.edu.pl/oferta/informator-mcdn/> [18.12.2023]
23. <https://www.prawo.pl/oswiata/strajk-nauczycieli-2022,516916.html> [25.11.2022]
24. https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku [25.11.2022]
25. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Lawina_w_Tatrach_\(2003\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Lawina_w_Tatrach_(2003)) [25.11.2022]
26. <https://erasmusplus.org.pl/> [19.01.2023]
27. <https://sjp.pwn.pl/> [16.12.2022]
28. <https://www.szkola.puszczyk.edu.pl/kontakt> [28.03.2024]
29. <https://stat.gov.pl/metainformacje/sloownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1349,pojecie.html?contrast=default> [15.12.2022]
30. <https://sps37.edu.gdansk.pl/pl> [16.12.2022]
31. <https://sp.fundacjaszkolna.edu.pl/> [16.12.2022]
32. <https://daniel.edu.pl/> [16.12.2022]
33. <http://wolnaskola.one.pl/szkola.html> [16.12.2022]
34. <https://edukacjaemmanuel.org/szkola> [16.12.2022]
35. <http://naszmontessori.pl/> [16.12.2022]
36. <https://podstawowa.salezjanskie.pl/> [16.12.2022]
37. <https://pspj.edu.pl/> [16.12.2022]
38. <https://vcps.pl/> [15.12.2022]

- 39. <http://www.pspkierz.szkolna.net/pliki/plik/statut-psz-kierz-1517512398.pdf> [16.12.2022]
- 40. <http://www.vicuna.edu.pl/statut-szkoly.html> [15.12.2022]
- 41. <https://pspoparzno.szkolna.net/statut-szkoly> [16.12.2022]
- 42. <http://www.sp3.krakow.pl/> [16.12.2022]
- 43. <http://zs.chelmiec.pl/news.php> [16.12.2022]
- 44. <https://szkoly-artystyczne.edubaza.pl/> [17.12.2022]

Wykaz tabel

Tabela 1. Klasyfikacja kryzysów ze względu na czynniki mające na nie wpływ	15
--	----

Tabela 2. Wybrane definicje kryzysu w literaturze przedmiotu.....	17
Tabela 3. Wybrane definicje zarządzania kryzysem w literaturze przedmiotu	29
Tabela 4. Szczegółowy wykaz organów założycielskich i prowadzących szkoły podstawowe w Polsce	36
Tabela 5. Szczegółowy wykaz rodzajów szkół zakładanych i prowadzonych przez właściwych ministrów	38
Tabela 6. Wykaz szkół podstawowych wyróżnionych wg kryterium: sposób realizacji zajęć edukacyjnych, posiadanie własnej wizji prowadzenia placówki określonej w statucie szkoły, sposób funkcjonowania	48
Tabela 7. Wykaz szkół podstawowych wg kryterium: związek wyznaniowy	51
Tabela 8. Wybrane wyniki badań dotyczące współpracy dyrektorów szkół z organami nadrzędnymi	56
Tabela 9. Wybrane definicje kompetencji.....	72
Tabela 10. Osiem kategorii kompetencji wyodrębnione przez Rostowskiego	76
Tabela 11. Najczęściej wskazywane przez respondentów nazwy kompetencji	78
Tabela 12. Zbiorcze zestawienie pożądaných kompetencji dyrektora szkoły oraz średnia arytmetyczna obliczona na podstawie ich odpowiedzi z podziałem na opinie respondentów oraz dyrektorów	100
Tabela 13. Wybrane konkluzje Rady UE w sprawie skutecznego przywództwa w edukacji	108
Tabela 14. Wymagane kwalifikacje, role i główne obowiązki dyrektora szkoły w wybranych krajach UE.....	110
Tabela 15. Wybrane metody, techniki i narzędzia badawcze	120
Tabela 16. Szczegółowe działania podejmowane w trakcie badania w celu pozyskania respondentów.....	129
Tabela 17. Liczba i procent skumulowany odnotowanych odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych za dane województwo	131
Tabela 18. Liczba odnotowanych odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych ze względu na lokalizację.....	132
Tabela 19. Kierunki wykształcenia dyrektorów szkół podstawowych.....	133
Tabela 20. Kierunki wykształcenia dyrektorów szkół podstawowych z podziałem na trzy, dwa i jeden	133
Tabela 21. Kierunki wykształcenia dyrektorów szkół podstawowych z podziałem na trzy, dwa i jeden – dane procentowe skumulowane.....	134
Tabela 22. Dyrektorzy szkół podstawowych z podziałem na płeć.....	134
Tabela 23. Wiek respondentów	135
Tabela 24. Staż pracy w oświacie (w ogóle).....	135
Tabela 25. Staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej.....	136
Tabela 26. Staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej.....	136
Tabela 27. Staż pracy na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej.....	137
Tabela 28. Charakterystyka grupy badawczej biorącej udział w badaniach jakościowych w ujęciu ze względu na profil dyrektora szkoły podstawowej i kodowanie (określoną sygnaturę)	141
Tabela 29. Liczba występowania tematów kształcenia w 107 programach z zarządzania oświatą z podziałem na uniwersytety i akademie, wyższe szkoły zawodowe, ośrodki szkolenia i razem.....	144
Tabela 30. Dane liczbowe dotyczące kształcenia dyrektorów szkół z zarządzania oświatą w zakresie „zarządzanie kryzysem w placówce oświatowej” podczas kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych	146
Tabela 31. Charakterystyki opisowe ocen przydatności wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora szkoły podstawowej	149
Tabela 32. Charakterystyki opisowe ocen kompetencji własnych dyrektorów.....	153
Tabela 33. Charakterystyki opisowe ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół w obecnych czasach zmian i kryzysów	155
Tabela 34. Porównanie istotnie różniących się rozkładów ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół pomiędzy dyrektorami placówek publicznych i niepublicznych	157
Tabela 35. Porównanie istotnie różniących się rozkładów ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół pomiędzy dyrektorami placówek publicznych i niepublicznych	159
Tabela 36. Lista ocenianych aspektów istotnie korelujących z typem zarządzanej placówki.....	161
Tabela 37. Lista ocenianych aspektów istotnie korelujących z typem zarządzanej placówki.....	164
Tabela 38. Rodzaje kryzysów wraz z odnotowanymi odpowiedziami respondentów dotyczącymi ich występowania w zarządzanej szkole podstawowej.....	171
Tabela 39. Główne kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w opinii respondentów definiowane jako „wiedza”.....	184
Tabela 40. Główne kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w opinii respondentów definiowane jako „umiejętności”.....	186
Tabela 41. Główne kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w opinii respondentów definiowane jako „postawy i wartości”	187

Tabela 42. Obszary wiedzy niezbędnej do zarządzania szkołą podstawową w opinii respondentów biorących udział w badaniach ilościowych i jakościowych.....	192
Tabela 43. Umiejętności do zarządzania szkołą podstawową w kryzysie w opinii respondentów biorących udział w badaniach ilościowych i jakościowych	193
Tabela 44. Sześć głównych postaw i wartości niezbędnych do zarządzania szkołą podstawową w opinii respondentów biorących udział w badaniach ilościowych i jakościowych.....	194
Tabela 45. Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem.....	201

Wykaz wykresów

Wykres 1. Liczba placówek oświatowych w Polsce w % - stan na dzień 30 września 2023	33
---	----

Wykres 2. Liczba szkół prowadzonych przez organy prowadzące wyróżnione w raporcie GUS za okres od 2010 do 2021	37
Wykres 3. Rozdysponowanie przez samorządy terytorialne subwencji w 2021 z podziałem na szkoły podstawowe, przedszkola i licea ogólnokształcące w mld zł.....	39
Wykres 4. Liczba szkół podstawowych w Polsce w latach szkolnych od 2009/10 do 2020/21.....	44
Wykres 5. Liczba uczniów wg organów prowadzących w latach szkolnych od 2010/11 do 2020/21	45
Wykres 6. Liczba odnotowanych odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych za dane województwo.....	131
Wykres 7. Dane dotyczące liczby występowania wybranych dwudziestu tematów obecnych z programach kształcenia studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą z podziałem na uniwersytety i akademie, pozostałe uczelnie wyższe i ośrodki szkolenia.....	145
Wykres 8. Dane procentowe dotyczące kształcenia dyrektorów szkół z zarządzania oświatą w temacie „zarządzanie kryzysem w placówce oświatowej” podczas studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych	147
Wykres 9. Rozkład ocen przydatności wiedzy spec. do pełnienia funkcji dyrektora szkoły podstawowej	150
Wykres 10. Najważniejsze kompetencje dyrektora szkoły podstawowej pożądane we współczesnym świecie	152
Wykres 11. Rozkład ocen kompetencji własnych dyrektorów.....	154
Wykres 12. Rozkład ocen ważności zdolności i cech dyrektorów szkół w obecnych czasach zmian i kryzysów	156
Wykres 13. Wykres osypiska.....	163

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Schemat przykładów rodzajów kryzysów wraz z ich opisem	13
Rysunek 3. Zbiór kluczowych kompetencji menedżerskich	85
Rysunek 4. Podział kompetencji członków zarządów i dyrektorów zarządzających wg Oleksyna.....	86

Rysunek 5. Zbiór dwunastu zasad umożliwiających wprowadzenie w życie kluczowych kompetencji przywódcy	101
Rysunek 6. Schemat postępowania badawczego	124
Rysunek 8. Wsprecyzowane składowe kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w SP	195
Rysunek 9. Schemat zastosowania modelu kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem	202

Wykaz równań

Równanie 1. Wskaźnik zwiększający subwencję dla szkoły podstawowej, w której jest realizowany obowiązek szkolny, ale niebędącej szkołą specjalną.....	40
---	----

Aneks

Załącznik 1

Kwestionariusz ankiety: „Moje kompetencje”

Załącznik 2

Kwestionariusz wywiadu pogłębionego: „Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej do zarządzania kryzysem w placówce”

Załącznik 3

Formularz świadomej zgody na udział w badaniu – wywiad pogłębiony

Załącznik 4

Szczegółowe wyniki badań jakościowych dotyczące określenia ważnych zdolności, umiejętności i cechy dyrektorów szkół podstawowych w zarządzaniu kryzysem

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

„Moje kompetencje”

Szanowni Państwo!

Zwracam się z prośbą o udzielenie informacji niezbędnych do realizacji badań, których celem będzie opracowanie modelu kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w szkole podstawowej.

Serdecznie dziękuję za wypełnienie ankiety i udział w badaniach.

Z wyrazami szacunku,

Andrzej Witek

Część I. Ocena kompetencji dyrektora szkoły podstawowej

1. Jak ocenia Pan/i przydatność wiedzy specjalistycznej do pełnienia funkcji dyrektora szkoły podstawowej? (Proszę dokonać oceny przydatności wiedzy w skali 1 – 5, gdzie: 1 – nieprzydatna; 2 – mało przydatna; 3 – średnio przydatna; 4 – przydatna; 5 – bardzo przydatna). Proszę wstawić X odpowiedniej kratce.

Lp.	Obszar wiedzy	1	2	3	4	5
1.	Kierowanie nauczycielami					
2.	Kierowanie pracownikami niepedagogicznymi					
3.	Prawo oświatowe					
4.	Konstytucja, Prawo pracy, Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Kodeks cywilny, przepisy BHP					
5.	Zarządzanie zespołami					
6.	Zarządzanie strategiczne					
7.	Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym					
8.	Zarządzanie finansami szkoły					
9.	Zarządzanie zmianą					
10.	Zarządzanie projektami i innowacjami					
11.	Zarządzanie kryzysem					
12.	Zarządzanie wiedzą					
13.	Przywództwo					
14.	Fundraising					
15.	Marketing					
16.	Nadzór pedagogiczny					
17.	Klasyfikowanie, promowanie i ocenianie uczniów					
18.	Psychologia					
19.	Psychologia społeczna					
20.	Komunikacja					
21.	Inteligencja emocjonalna					
22.	Social media					
23.	Nowoczesne technologie i narzędzia pracy na stanowisku dyrektora					
24.	Nowoczesne technologie i narzędzia edukacyjne dla uczniów					

CZĘŚĆ II. Samoocena kompetencji dyrektora szkoły podstawowej

1. Proszę wybrać osiem wg Pana/i najważniejszych kompetencji dyrektora szkoły podstawowej pożądanych we współczesnym świecie stawiając (X). Nazwy kompetencji przedstawiono alfabetycznie.

1.	Inicjatywa	
2.	Kreatywność	
3.	Kierowanie ludźmi	
4.	Komunikacja	
5.	Odpowiednie reagowanie na wiele różnorodnych bodźców	
6.	Orientacja strategiczna	
7.	Orientacja na zmiany	
8.	Orientacja na wyniki	
9.	Orientacja zespołowa	
10.	Planowanie i organizacja	
11.	Poczucie własnej wartości i asertywność	
12.	Podejmowanie decyzji	
13.	Przywództwo	
14.	Rozwiązywanie problemów	
15.	Rozwój innych osób	
16.	Rozwój własny	
17.	Świadomość biznesowa	
18.	Ukierunkowani na jakość	
19.	Ukierunkowanie na klienta	
20.	Umiejętności interpersonalne	
21.	Umiejętności intrapersonalne	
22.	Umiejętności techniczne	
23.	Wpływ i perswazja	
24.	Zarządzanie zmianą	
25.	Zarządzanie wiedzą i informacją	
26.	Zarządzanie kryzysem	

2. Jak ocenia Pan/i poziom swoich kompetencji?

(Proszę dokonać samooceny kompetencji w skali 0 – 5, gdzie: 0 – brak kompetencji; 1 – bardzo niski; 2 – niski; 3 – przeciętny; 4 – ponadprzeciętny; 5 – wysoki)

1.	Inicjatywa	
2.	Kreatywność	
3.	Kierowanie ludźmi	
4.	Komunikacja	
5.	Odpowiednie reagowanie na wiele różnorodnych bodźców	
6.	Orientacja strategiczna	
7.	Orientacja na zmiany	
8.	Orientacja na wyniki	
9.	Orientacja zespołowa	
10.	Planowanie i organizacja	
11.	Poczucie własnej wartości i asertywność	
12.	Podejmowanie decyzji	
13.	Przywództwo	
14.	Rozwiązywanie problemów	
15.	Rozwój innych osób	
16.	Rozwój własny	
17.	Świadomość biznesowa	
18.	Ukierunkowani na jakość	
19.	Ukierunkowanie na klienta	
20.	Umiejętności interpersonalne	
21.	Umiejętności intrapersonalne	
22.	Umiejętności techniczne	
23.	Wpływ i perswazja	
24.	Zarządzanie zmianą	
25.	Zarządzanie wiedzą i informacją	
26.	Zarządzanie kryzysem	

3. Czy podczas studiów z zarządzania oświatą został Pan/i wykształcony/a z obszaru „zarządzanie kryzysem w szkole”?

TAK

NIE

NIE PAMIĘTAM

4. Czy wg Pana/i moduł „zarządzanie kryzysem w szkole” powinien znaleźć się w programach studiów z zarządzania oświatą?

TAK

NIE

NIE WIEM

5. Które wg Pana/i zdolności/cechy dyrektorów szkół są ważne w obecnych czasach zmian i kryzysów?

(Proszę dokonać samooceny zdolności/cech w skali 1 — 5, gdzie: 1 — nie ważne; 2 — mało ważne; 3 — ważne; 4 — bardzo ważne; 5 — najważniejsze)

Lp.	Zdolności/cechy	1	2	3	4	5
1.	Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć					
2.	Adaptacja do trudnych warunków działania					
3.	Aspiracja					
4.	Definiowanie i rozwiązywanie złożonych problemów					
5.	Dobra forma fizyczna i vitalność					
6.	Energia, dynamizm do działania					
7.	Funkcjonowanie w ciągle zmieniających się warunkach					
8.	Identyfikacja zagrożeń					
9.	Koordinacja wielu zadań w tym samym czasie					
10.	Mobilizacja w sytuacjach kryzysowych					
11.	Motywacja					
12.	Nabywanie wiedzy, uczenie się					
13.	Odporność na stres, wytrzymałość					
14.	Odporność na działanie czynników szkodliwych					
15.	Odpowiedzialność					
16.	Odwaga					
17.	Ocena i zarządzanie ryzykiem					
18.	Otwartość na nowe idee					
19.	Panowanie nad emocjami i lękiem					
20.	Podejmowanie ryzyka					
21.	Pokonywanie napięć, niepokojów i stresu					
22.	Praca zespołowa					
23.	Radzenie sobie z niepewnością					
24.	Samodzielność w działaniu					
25.	Siła charakteru					
26.	Skłonność do ryzyka					
27.	Spokój, opanowanie					
28.	Stanowczość					
29.	Uczenie się					
30.	Uważność					
31.	Wiara w siebie					
32.	Wewnętrzna siła do walki z przeciwnościami					
33.	Właściwe komunikowanie się					
34.	Współdziałanie w zespole					
35.	Zdecydowanie w działaniu i pewność siebie					
36.	Zdolność do odzyskiwania utraconych sił					
37.	Życzliwość					

METRYCZKA

1. Płeć:

- Kobieta
- Mężczyzna
- Nie chcę podać

2. **Wiek:**
 - 25-35 lat
 - 36-45 lat
 - powyżej 46 lat
3. **Staż pracy**
 - Poniżej 10 lat
 - Od 10 do 20 lat
 - Powyżej 20 lat
4. **Doświadczenie w pracy na stanowisku dyrektora/zastępcy dyrektora:**
 - Od 1 roku do 5 lat
 - Od 5 do 10 lat
 - Powyżej 10 lat
5. **Jakie kierunki studiów Pan/i ukończył/a?** *(Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź, można zaznaczyć kilka odpowiedzi, również studia podyplomowe)*
 - Pedagogiczne
 - Zarządzanie oświatą
 - Inne. Jakie?
6. **Zarządza Pan/i szkołą (rodzaj):**
 - Publiczną
 - Niepubliczną
7. **Zarządza Pan/i szkołą (typ):**
 - Ogólnodostępną
 - Integracyjną/z oddziałami integracyjnymi
 - Specjalną
 - Artystyczną
 - Pozostałe
8. **Województwo, w którym zlokalizowana jest szkoła:**
 - dolnośląskie
 - kujawsko-pomorskie
 - lubelskie
 - lubuskie
 - łódzkie
 - małopolskie
 - mazowieckie
 - opolskie
 - podkarpackie
 - podlaskie
 - pomorskie
 - śląskie
 - świętokrzyskie
 - warmińsko-mazurskie
 - wielkopolskie
 - zachodniopomorskie
9. **Szkoła zlokalizowana jest:**
 - Na wsi
 - W mieście do 150 tys. mieszkańców
 - W mieście powyżej 150 tys. mieszkańców

Bardzo dziękuję za udział w badaniu.

KWESTIONARIUSZ WYWIADU POGŁĘBIONEGO

„Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej do zarządzania kryzysem w placówce”

SEKCJA I: WPROWADZENIE

1. Powitanie, przedstawienie się

(Czas: 5 minut)

Nazywam się Andrzej Witek. Niniejszy wywiad jest częścią badania realizowanego w ramach pracy doktorskiej na temat kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem w szkole podstawowej a badania mają na celu opracowanie modelu takich kompetencji. zastrzegam, że każdy ma prawo do udzielenia odpowiedzi anonimowo i jego dane osobowe nie pojawią się w ogólnodostępnych zasobach. Rozmowa nie będzie nagrywana, odpowiedzi na pytania zamknięte będą odnotowywane w kwestionariuszu przez respondenta, a odpowiedzi na pytania otwarte będą odnotowywane w kwestionariuszu przez doktoranta.

2. Przedstawienie celu spotkania

Wywiad ten ma na celu szczerą rozmowę na temat głównych kompetencji dyrektorów szkół podstawowych, obecnych kryzysów w szkole oraz kompetencji dyrektorów do zarządzania kryzysami w szkołach podstawowych.

3. Podkreślenie, że rozmówca jest ekspertem w danej dziedzinie

Założeniem wywiadów jest przeprowadzenie rozmów z ekspertami. Pana/i wypowiedzi i opinie są dla mnie bardzo cenne i będą ogromnym wkładem w moją pracę badawczą. Ponieważ badania przeprowadzone są na zasadzie wywiadu, nie ma dobrych ani złych odpowiedzi, są po prostu opinie i wiedza ekspercka.

4. Informacje techniczne: sposób odnotowywania odpowiedzi otwartych i zamkniętych, swoboda i wartość każdej wypowiedzi, zapewnienie o anonimowości respondentów

Proszę o możliwość notowania odpowiedzi na zadane pytania otwarte. Wszystko, co Pan/i powie, jest bardzo istotne dla mojego badania i nie chciałbym czegoś przeoczyć, dlatego w trakcie notowania mogą pojawić się dodatkowe pytania lub prośby o powtórzenie odpowiedzi. Badanie jest anonimowe i dane respondenta nie będą w żadnym wypadku ujawnione. Czy wyraża Pan/i zgodę na przeprowadzenie badania?

SEKCJA II: PROFIL DYREKTORA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Rezultat: rozgrzewka, informacje ogólne.

10. Płeć:

- Kobieta
- Mężczyzna
- Nie chcę podać

11. Wiek:

- 25-35 lat
- 36-45 lat
- powyżej 46 lat

12. Staż pracy

- Poniżej 10 lat
- Od 10 do 20 lat
- Powyżej 20 lat

13. Doświadczenie w pracy na stanowisku dyrektora/zastępcy dyrektora:

- Od 1 roku do 5 lat
- Od 5 do 10 lat
- Powyżej 10 lat

14. Jakie kierunki studiów Pan/i ukończył/a? *(Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź, można zaznaczyć kilka odpowiedzi, również studia podyplomowe)*

- Pedagogiczne
- Zarządzanie oświatą
- Inne. Jakież?

15. Zarządza Pan/i szkołą (rodzaj):

- Publiczną
- Niepubliczną

16. Zarządza Pan/i szkołą (typ):

- Ogólnodostępną
- Integracyjną/z oddziałami integracyjnymi
- Specjalną
- Artystyczną
- Pozostałe

17. Szkoła zlokalizowana jest:

- Na wsi
- W mieście do 150 tys. mieszkańców
- W mieście powyżej 150 tys. mieszkańców

SEKCJA III: KOMPETENCJE DYREKTORA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Rezultat: W związku z zarządzaniem szkołą podstawową we współczesnym świecie nieustających zmian i kryzysów ważne jest określenie głównych kompetencji dyrektora szkoły podstawowej..

1. Jakiego Pana/i zdaniem są główne kompetencje dyrektora szkoły podstawowej? Proszę wymienić kilka głównych kompetencji z zakresu: wiedza, umiejętności, postawy i wartości.
2. Czy warto identyfikować kompetencje dyrektora szkoły podstawowej? Jeśli tak, to dlaczego?
3. Czy kompetencje dyrektora szkoły podstawowej różnią się od kompetencji innych zawodów? W jaki sposób?
4. Lista poniżej prezentuje 26 kompetencji mających wpływ na zarządzanie szkołą podstawową. Przedstawiono je w porządku alfabetycznym. Proszę o wskazanie wg Pana/i 10 najważniejszych kompetencji do zarządzania placówką SP.

1.	Inicjatywa	
2.	Kreatywność	
3.	Kierowanie ludźmi	
4.	Komunikacja	
5.	Odpowiednie reagowanie na wiele różnorodnych bodźców	
6.	Orientacja strategiczna	
7.	Orientacja na zmiany	
8.	Orientacja na wyniki	
9.	Orientacja zespołowa	
10.	Planowanie i organizacja	
11.	Poczucie własnej wartości i asertywność	
12.	Podejmowanie decyzji	
13.	Przywództwo	
14.	Rozwiązywanie problemów	
15.	Rozwój innych osób	
16.	Rozwój własny	
17.	Świadomość biznesowa	
18.	Ukierunkowani na jakość	
19.	Ukierunkowanie na klienta	
20.	Umiejętności interpersonalne	
21.	Umiejętności intrapersonalne	
22.	Umiejętności techniczne	
23.	Wpływ i perswazja	
24.	Zarządzanie zmianą	
25.	Zarządzanie wiedzą i informacją	
26.	Zarządzanie kryzysem	

SEKCJA IV: KOMPETENCJE DYREKTORA DO ZARZĄDZANIA KRYZYSEM W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Rezultat: We współczesnych czasach dyrektor szkoły podstawowej musi być przygotowany do zarządzania kryzysami, które niespodziewanie pojawiają się na terenie placówki oświatowej. Aby mógł sprostać temu zadaniu, wymagane jest posiadanie przez niego/nią odpowiednich do tego kompetencji.

1. Z jakimi kryzysami spotyka się Pan/i w szkole podstawowej? Proszę je wymienić i krótko opisać.

2. Które wg Pana/i zdolności, umiejętności i cechy dyrektorów szkół podstawowych są ważne w zarządzaniu kryzysem w szkole podstawowej? (Proszę dokonać wyboru z podanych poniżej w skali 1 — 5, gdzie: 1 — nie ważne; 2 — mało ważne; 3 — ważne; 4 — bardzo ważne; 5 — najważniejsze)

Lp.	Zdolności, umiejętności i cechy	1	2	3	4	5
1.	Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć					
2.	Aspiracja					
3.	Definiowanie i rozwiązywanie zawiłych problemów					
4.	Dobra forma fizyczna i witalność					
5.	Funkcjonowanie w ciągle zmieniających się warunkach					
6.	Identyfikacja zagrożeń					
7.	Koordinacja wielu zadań w tym samym czasie					
8.	Mobilizacja w sytuacjach kryzysowych					
9.	Motywacja					
10.	Odporność na stres, wytrzymałość					
11.	Odpowiedzialność					
12.	Odwaga					
13.	Ocena i zarządzanie ryzykiem					
14.	Otwartość na nowe idee					
15.	Panowanie nad emocjami i lękiem					
16.	Podejmowanie ryzyka					

Lp.	Zdolności, umiejętności i cechy	1	2	3	4	5
17.	Praca zespołowa					
18.	Radzenie sobie z niepewnością					
19.	Samodzielność w działaniu					
20.	Siła charakteru					
21.	Skłonność do ryzyka					
22.	Spokój, opanowanie					
23.	Stanowczość					
24.	Uczenie się					
25.	Uważność					
26.	Wiara w siebie					
27.	Właściwe komunikowanie się					
28.	Współdziałanie w zespole					
29.	Zdecydowanie w działaniu i pewność siebie					
30.	Zdolność do odzyskiwania utraconych sił					
31.	Życzliwość					

3. Proszę wymienić wg Pana/i ważne postawy i wartości dyrektorów szkół podstawowych w zarządzaniu kryzysem w szkole podstawowej?

4. Czy w programie studiów z zarządzania oświatą był moduł o nazwie „zarządzanie kryzysem”?

5. Czy Pana/i zdaniem na studiach podyplomowych/kursach kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą powinien znaleźć się moduł o nazwie „zarządzanie kryzysem”?

6. Czy zgadza się Pan/i z twierdzeniem, że dyrektorzy szkół podstawowych nie są wystarczająco przygotowani do zarządzania szkołą podstawową w kryzysie?

7. Czy uważa Pan/i, że ważnym pomocnym narzędziem do zarządzania szkołą podstawową w kryzysie mógłby być „Model kompetencji dyrektora do zarządzania kryzysem”?

Serdecznie dziękuję za udzielenie odpowiedzi!

FORMULARZ

ŚWIADOMEJ ZGODY NA UDZIAŁ W BADANIU – WYWIAD POGŁĘBIONY

Temat badania:

„Kompetencje dyrektora szkoły podstawowej do zarządzania kryzysem w placówce”

Ja niżej podpisana/y oświadczam, że zostałam/em poinformowana/y przez Andrzeja Witka – osoby przeprowadzającej badanie, w szczególności o założeniach, celach, przebiegu i czasie trwania badania, sposobie jego przeprowadzenia oraz o moich prawach i obowiązkach. Zrozumiałam/em udzielone mi informacje dotyczące badania oraz otrzymałam/em wyczerpujące, satysfakcjonujące mnie odpowiedzi na zadane pytania i wyrażam świadomą i dobrowolną zgodę na udział w tym badaniu.

Przyjmuję do wiadomości, że w każdej chwili mogę wycofać się z udziału w badaniu bez podania powodu, jeżeli uznam to za stosowne. Mam prawo do zapoznania się z wynikami oraz celem badań, w których biorę udział, nie wcześniej jednak niż po zakończeniu procedury badawczej.

.....

imię i nazwisko osoby badanej

.....

podpis osoby badanej

.....

Miejscowość, data

Oświadczenie osoby odbierającej Formularz

Ja niżej podpisana/y wyjaśniłam/em osobie badanej szczegóły proponowanego badania. Zanim podjęte zostały jakiekolwiek procedury omówiłam/em z osobą badaną jej udział w projekcie badawczym informując o celu i charakterze badania.

.....

imię i nazwisko osoby przeprowadzającej badanie

.....

Miejscowość, data

.....

podpis osoby przeprowadzającej badanie

Szczegółowe wyniki badań jakościowych dotyczące określenia ważnych zdolności, umiejętności i cechy dyrektorów szkół podstawowych w zarządzaniu kryzysem (liczba odnotowanych odpowiedzi dyrektorów SP)

Lp.	Zdolności, umiejętności i cechy	Skala oceny poziomu wiedzy				
		Nie ważne	Mало ważne	Ważne	Bardzo ważne	Najważniejsze
		Liczba odnotowanych odpowiedzi dyrektorów SP				
1.	Adaptacja do zagrożeń i traumatycznych przeżyć		2	2	2	
2.	Aspiracja	3	3			
3.	Definiowanie i rozwiązywanie zawiłych problemów	1	2	1	2	
4.	Dobra forma fizyczna i vitalność	2	3	1		
5.	Funkcjonowanie w ciągle zmieniających się warunkach			2	2	2
6.	Identyfikacja zagrożeń			2	2	2
7.	Koordinacja wielu zadań w tym samym czasie				2	4
8.	Mobilizacja w sytuacjach kryzysowych				3	3
9.	Motywacja			2	2	2
10.	Odporność na stres, wytrzymałość				1	5
11.	Odpowiedzialność			2	2	2
12.	Odwaga	2	2	1	1	
13.	Ocena i zarządzanie ryzykiem		2	2	2	
14.	Otwartość na nowe idee	2	3	1		
15.	Panowanie nad emocjami i lękiem				3	3
16.	Podejmowanie ryzyka		2	2	2	
17.	Praca zespołowa					6
18.	Radzenie sobie z niepewnością				2	4
19.	Samodzielność w działaniu			2	2	2
20.	Siła charakteru			1	2	3
21.	Skłonność do ryzyka	4	2			
22.	Spokój, opanowanie			1	3	2
23.	Stanowczość		2	1	3	
24.	Uczenie się			2	3	1
25.	Uważność			1	2	3
26.	Wiara w siebie			2	3	1
27.	Właściwe komunikowanie się					6
28.	Współdziałanie w zespole					6
29.	Zdecydowanie w działaniu i pewność siebie			1	2	3
30.	Zdolność do odzyskiwania utraconych sił				1	5
31.	Życzliwość	1	2	3		

Streszczenie pracy w języku polskim

Temat: Model kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem

Praca doktorska w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości subdyscyplinie: zarządzanie instytucjami publicznymi i non profit oraz zarządzanie zasobami ludzkimi napisana pod kierunkiem: dr hab. inż. Justyny Bugaj, prof. UEK.

Dynamiczne przemiany społeczne, technologiczne i organizacyjne ostatnich lat doprowadziły do znaczącego wzrostu liczby i złożoności sytuacji kryzysowych, z jakimi mierzą się szkoły podstawowe. Stały się one miejscem koncentracji napięć związanych z problemami zdrowia psychicznego uczniów, przemocą rówieśniczą, zagrożeniami środowiskowymi oraz nagłymi sytuacjami o charakterze epidemicznym czy geopolitycznym. W tych realiach dyrektor szkoły pełni funkcję kluczowego decydenta odpowiedzialnego za bezpieczeństwo uczniów, pracowników i całej społeczności szkolnej. Jednocześnie analiza literatury oraz wyniki badań własnych ujawniły, że obszar kompetencji dyrektora w zarządzaniu kryzysem pozostaje niedostatecznie opisany i nie posiada ugruntowanego modelu teoretycznego. Brak systemowych rozwiązań w zakresie przygotowania kadry kierowniczej do zarządzania kryzysem w pełni uzasadnia potrzebę podjęcia badań zaprezentowanych w niniejszej dysertacji.

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu wykazała, że brakuje spójnych, jednoznacznych koncepcji opisujących kompetencje dyrektora szkoły podstawowej w działaniach kryzysowych, zarówno w perspektywie krajowej, jak i międzynarodowej. Luka ta stała się podstawą do sformułowania hipotezy głównej, zgodnie z którą dyrektorzy szkół nie otrzymują adekwatnego przygotowania w ramach studiów podyplomowych oraz kursów kwalifikacyjnych. Badania empiryczne potwierdziły zasadność tej hipotezy – zdecydowana większość badanych nie uzyskuje systematycznej wiedzy ani umiejętności z zakresu reagowania na sytuacje trudne, przewidywania zagrożeń oraz komunikacji kryzysowej. Wraz z hipotezą główną zweryfikowano hipotezy pomocnicze dotyczące znaczenia doświadczenia zawodowego i kontekstu funkcjonowania szkoły. Badania ilościowe i jakościowe wykazały, że dyrektorzy o stażu powyżej dziesięciu lat istotnie skuteczniej radzą sobie z sytuacjami kryzysowymi, co potwierdza kluczowe znaczenie doświadczenia praktycznego. Ustalono również, że dyrektorzy pracujący w dużych miastach znajdują się w bardziej sprzyjającym środowisku rozwoju kompetencji, m.in. z powodu większej dostępności szkoleń i bogatszej sieci współpracy. Żaden z zebranych materiałów nie pozwolił na odrzucenie hipotez pomocniczych. Badania własne wykazały ponadto, że sytuacje kryzysowe pojawiają się w każdej badanej szkole. Nie wszyscy dyrektorzy potrafią je jednak właściwie klasyfikować, co

wskazuje na niejednorodność wiedzy teoretycznej i brak wypracowanych procedur. Dyrektorzy szczególnie często wskazywali na konsekwencje pandemii, która wymagała podejmowania działań wykraczających poza tradycyjnie wyznaczone zadania kierownicze. Podkreślono również dynamicznie narastające wyzwania społeczne i technologiczne, w tym kryzysy wywołane funkcjonowaniem uczniów w środowisku cyfrowym. Analiza dokumentów szkolnych ujawniła brak spójnych procedur kryzysowych, a wyniki badań potwierdziły potrzebę włączenia obowiązkowych modułów dotyczących zarządzania kryzysem do programów kształcenia dyrektorów.

W kontekście wyników badań szczególnego znaczenia nabiera układ treści poszczególnych rozdziałów pracy. Rozdział pierwszy zawiera analizę literatury z zakresu teorii zarządzania kryzysem. Przedstawiono w nim definicje kryzysu oraz typologie kryzysów wraz z omówieniem ich natury, złożoności oraz obszarów występowania. Podjęto próbę precyzyjnego rozróżnienia między kryzysem a sytuacją kryzysową, wskazano ich przyczyny oraz zaprezentowano wyniki wcześniejszych badań dotyczących genezy kryzysów w organizacjach. Rozdział kończy systematyzacja podejść do zarządzania kryzysem. Rozdział drugi koncentruje się na specyfice funkcjonowania szkoły podstawowej oraz teoretycznych podstawach zarządzania nią. Omówiono w nim uwarunkowania prawne, organizacyjne i społeczne, a także strukturę systemu oświaty oraz przedstawiono własności zarządzania szkołą w perspektywie administracyjnej, socjologicznej i ekonomicznej, a następnie przeanalizowano typy kryzysów w szkołach w Polsce i wybranych krajach UE. Rozdział zamyka analiza literatury dotyczącej zarządzania kryzysem w szkołach podstawowych. Rozdział trzeci poświęcono koncepcjom kompetencji – ogólnym, kierowniczym oraz specyficznym dla dyrektora szkoły. Dokonano przeglądu definicji, typologii i modeli kompetencji oraz omówiono różnice między kompetencjami i kwalifikacjami. Zaprezentowano także porównanie kompetencyjnych zadań dyrektorów szkół w Polsce i innych krajach UE oraz wstępne ujęcia kompetencji dyrektora w zarządzaniu kryzysem. Rozdział czwarty przedstawia metodyczne podstawy badań, w tym cele, hipotezy, przedmiot i podmiot badań, dobór próby oraz zastosowane narzędzia. Opisano cztery etapy badań – od analizy literatury, przez badania kwestionariuszowe i jakościowe, po analizę dokumentów – oraz procedury ich realizacji. Rozdział piąty prezentuje wyniki badań ilościowych dotyczących kształcenia dyrektorów oraz ich profilu kompetencyjnego w zarządzaniu kryzysem. Omówiono oceny przydatności wiedzy specjalistycznej, osiem kluczowych kompetencji, samoocenę kompetencji oraz znaczenie umiejętności i cech osobowych. Dokonano analiz korelacyjnych i czynnikowych, uwzględniając m.in. płeć, staż i rodzaj szkoły. Rozdział szósty zawiera wyniki badań jakościowych dotyczących występowania

kryzysów oraz sposobów zarządzania nimi. Przedstawiono opinie dyrektorów o wymaganych kompetencjach, znaczeniu doświadczenia oraz analizę dokumentów wewnętrznych szkół. Rozdział kończy prezentacja autorskiego modelu kompetencji dyrektora szkoły podstawowej w zarządzaniu kryzysem oraz rekomendacje dotyczące kształcenia.

W świetle uzyskanych wyników niezbędne jest wprowadzenie modułu kształcenia obejmującego zarządzanie kryzysem do studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych z zarządzania oświatą. Kluczowe jest również opracowanie ogólnokrajowych procedur kryzysowych oraz rozwijanie praktycznych form doskonalenia – warsztatów, treningów i symulacji. Równolegle wskazane jest rozwijanie badań naukowych nad kompetencjami dyrektorów w obszarze działań kryzysowych, aby umożliwić dalsze doskonalenie opracowanego modelu. Wobec rosnącej liczby i złożoności kryzysów współczesna szkoła wymaga od dyrektora nie tylko kompetencji pedagogicznych i organizacyjnych, lecz także wysokiego poziomu gotowości do działania w warunkach presji i niepewności. Wyniki niniejszej dysertacji jednoznacznie potwierdzają potrzebę systemowego wzmacniania kompetencji dyrektorów szkół, co stanowi niezbędny warunek poprawy bezpieczeństwa i skuteczności funkcjonowania placówek edukacyjnych we współczesnym świecie.

Streszczenie pracy w języku angielskim

The dynamic social, technological, and organizational transformations of recent decades have significantly increased both the frequency and complexity of crisis situations confronting primary schools. Educational institutions have become arenas in which multiple tensions converge, arising from students' mental health challenges, peer violence, environmental hazards, and sudden epidemic or geopolitical crises. In this context, school principals occupy a central position as key decision-makers, bearing responsibility not only for the safety of students and staff but also for the wider school community. Despite the critical importance of this role, existing literature and empirical research reveal that the competencies required for effective crisis management remain insufficiently defined and lack a coherent theoretical framework. The absence of systemic approaches and standardized procedures highlights the necessity of the present investigation.

A thorough review of academic sources indicated a pronounced conceptual gap regarding primary school principals' crisis management competencies, both in Poland and internationally. This gap provided the foundation for the dissertation's main hypothesis: that school principals are inadequately prepared for crisis management within postgraduate and professional qualification programs in educational administration. Empirical evidence supports this hypothesis, demonstrating that the majority of principals do not acquire systematic knowledge or skills necessary for anticipating risks, responding to emergencies, or conducting effective crisis communication. Complementary hypotheses examined the influence of professional experience and the contextual environment on competency development. The analyses revealed that principals with over ten years of experience exhibit demonstrably higher effectiveness in managing crises than less experienced colleagues, while those working in urban environments benefit from greater access to training and more diverse organizational experiences. The auxiliary hypotheses were not contradicted by the collected data, confirming the significance of both tenure and institutional context.

The study further revealed that although crises occur across all surveyed schools, principals' capacities to identify, classify, and manage such events vary considerably, reflecting theoretical knowledge gaps and inconsistent procedural practices. The COVID-19 pandemic exemplified these challenges, imposing responsibilities that exceeded traditional managerial duties. Principals also emphasized emerging social and technological pressures, particularly those associated with students' engagement in digital environments, which generate novel behavioral and emotional crises. Analysis of school documents confirmed the absence of uniform crisis

management procedures, while survey responses indicated near-universal support for incorporating crisis management into formal leadership training programs.

The dissertation is organized into six chapters, each contributing to a comprehensive understanding of the topic. Chapter One provides a theoretical overview of crisis management, defining crises, examining their types and complexity, and identifying affected stakeholders. Chapter Two explores crisis management in primary schools, considering legal, organizational, social, and technical determinants, and comparing crisis types in Poland and selected EU countries. Chapter Three addresses competencies, reviewing definitions, classifications, and models, distinguishing competencies from qualifications, and comparing Polish principals' skills with those of EU counterparts. Chapter Four outlines the methodological framework, detailing research objectives, hypotheses, sampling strategies, and data collection methods, including literature review, quantitative surveys, qualitative interviews, and document analysis. Chapter Five presents quantitative findings on principals' competencies and training, assessing key skills, self-evaluations, and correlations with variables such as experience, school type, and location. Chapter Six reports qualitative findings, including principals' assessments of required knowledge, skills, attitudes, and the impact of professional experience, culminating in an original model of crisis management competencies and recommendations for educational programs.

Based on these findings, several strategic recommendations emerge. First, crisis management should be incorporated as a dedicated module in postgraduate and professional qualification programs, integrating theoretical knowledge, practical exercises, and competency assessment. Second, the development of standardized national procedures is necessary to ensure consistent, professional responses to crises. Third, specialized professional development opportunities—workshops, simulations, and interinstitutional collaboration exercises—should enhance skills in crisis communication, coordination, and operational management. Finally, ongoing research on principals' competencies is essential to refine and validate the proposed competency model.

Given the increasing frequency and complexity of crises, contemporary primary schools demand that principals possess not only pedagogical and organizational expertise but also a high level of readiness to act under conditions of uncertainty and pressure. The findings of this dissertation underscore the imperative of systematically strengthening principals' competencies in crisis management, thereby enhancing school safety and ensuring effective, timely responses to emergent challenges in an evolving educational and societal landscape.