

Roman Dorczak

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

PRZYWÓDZTWO W PUBLICZNYCH ORGANIZACJACH EDUKACYJNYCH – MYŚLENIE O PRZYWÓDZTWIE EDUKACYJNYM

Wprowadzenie

W ostatnich kilkunastu latach wśród badaczy i praktyków zajmujących się problematyką zarządzania w sferze edukacji coraz wyraźniejsza staje się potrzeba uzupełnienia lub wręcz zastąpienia zarządzania w edukacji przywództwem w edukacji. Już nie zarządzanie, a przywództwo edukacyjne wskazywane jest przez wielu autorów jako jeden z najważniejszych, obok skutecznego uczenia, czynników mających wpływ na efektywność szkół¹. Szczególnie w takich krajach, jak Wielka Brytania, Holandia czy też kraje skandynawskie widać intensywny rozwój zainteresowania badaniami i działaniami praktycznymi w tej sferze. Niektórzy autorzy mówią wręcz o „złotej erze” przywództwa edukacyjnego wskazując na rosnące zainteresowanie także ze strony opinii publicznej i polityków nastawionych na podnoszenie jakości pracy instytucji edukacyjnych².

Niestety, świadomość znaczenia kwestii przywództwa edukacyjnego, w odróżnieniu od zarządzania edukacyjnego, zaczyna dopiero w ostatnich latach pojawiać się w dyskusjach o edukacji w Polsce, co znajduje swoje odzwierciedlenie np. w badaniach i rozważaniach Michalak oraz Mazurkiewicza³. Jednocześnie system przygotowania kadr kierowniczych dla polskich szkół nie-

¹ R.J. Marzano, T. Waters & B.A. McNulty: *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

² K. Leithwood, C. Day, P. Sammons, A. Harris, and D. Hopkins: *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. „DfES” 2006.

³ J.M. Michalak: *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. ORE, Warszawa 2010; G. Mazurkiewicz: *Przywództwo edukacyjne. (Educational Leadership)*. UJ, Kraków 2011.

mal całkowicie koncentruje się na kwestiach zarządzania i administrowania, co wiadać choćby w programach studiów podyplomowych czy też kursów kwalifikacyjnych prowadzonych dla przyszłych dyrektorów szkół polskich. W tym kontekście niezwykle istotne wydają się dwie kwestie: po pierwsze, dobre określenie istoty przywództwa edukacyjnego, adekwatnego do potrzeb szkoły jako organizacji, po drugie, poszukiwanie dobrych sposobów na kształcenie przywódców edukacyjnych, które musi się dokonywać w nowy, inny od dotychczasowych form kształcenia kadr kierowniczych zarządzających i administrujących szkołami sposób.

Specyfika przywództwa edukacyjnego

W literaturze dotyczącej przywództwa znaleźć można wiele różnych sposobów jego rozumienia i definiowania. W obszarze edukacji wielu autorów poszukuje od lat dobrego określenia specyfiki przywództwa edukacyjnego⁴. Wydaje się jednak, że ciągle brak ujęcia w pełni odpowiedniego. Zastosowanie koncepcji przywództwa w sferze edukacji wymaga bowiem określenia, jakiego typu przywództwo jest dla tej sfery najwłaściwsze. Próbując znaleźć sposób rozumienia najbardziej adekwatny do potrzeb edukacji, można posłużyć się klasyfikacją paradygmatów przywództwa przedstawioną przez Avery'ego, który wymienia cztery jego typy: klasyczne, transakcyjne, transformacyjne i organiczne⁵. Autor przedstawia je jako sposoby myślenia pojawiające się kolejno w literaturze, ale też w działaniu liderów, począwszy od postaci takich jak Aleksander Wielki (przykład przywództwa klasycznego), po współczesne nam postaci wizjonerów w rodzaju Billa Gatesa (przykład przywództwa transformacyjnego). Podkreśla jednak, że wszystkie te rodzaje przywództwa spotkać można wciąż w działaniu współczesnych nam organizacji.

Pierwszy ze sposobów rozumienia przywództwa określany jako klasyczny (classical leadership), opiera się na dwóch kluczowych elementach: silnej, charzmatycznej osobowości dominującej nad wszystkimi wokół oraz władzy formalnej wraz ze związanym z nią aparatem represji pozwalającym utrzymać posłuch i wpływ na podwładnych. Elementy takiego rodzaju przywództwa mają szansę być użyteczne w specyficznych kontekstach, takich jak np. organizacje wojskowe i policyjne oraz w specyficznych sytuacjach, takich jak sytuacje awaryjne i kryzysowe, gdzie szybkie, jednoosobowe decyzje muszą być natychmiast

⁴ T. Bush, L. Bell, Middlewood: *The Principles of Educational Leadership & Management*. Sage, London 2010; *Przywództwo edukacyjne w praktyce*. Red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michałak. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

⁵ G. Avery: *Przywództwo w organizacji*. PWE, Warszawa 2009.

wykonywane przez bezwzględnie posłusznych wykonawców. Ten sposób myślenia o przywództwie, typowy dla tradycyjnych niedemokratycznych społeczeństw oraz organizacji funkcjonujących w kontekście społecznym, który toleruje despotyczne sposoby sprawowania władzy przez kierujących organizacjami, coraz wyraźniej przestaje być efektywny w demokratycznym świecie, w którym prawa jednostki chronione są przez różnego rodzaju regulacje. Klasyczny paradygmat przywództwa wydaje się szczególnie nieprzydatny w sferze edukacji, w której głównym celem jest (lub powinien być) indywidualny rozwój ucznia, jako wartość centralna dla edukacyjnych organizacji⁶. Klasyczny przywódca narzuca swoją wizję oraz osobowość, tłumi indywidualność i dominuje rozwój swych podwładnych (uczniów) uniemożliwiając w pełni autonomiczny, dokonujący się zgodnie z potrzebami rozwojowymi podmiotu rozwój indywidualny. Nie jest to więc sposób rozumienia przywództwa adekwatny do specyfiki organizacji edukacyjnych.

Paradygmat transakcyjny (transactional leadership), który rozwijał się stopniowo w kontekście społecznym, gdzie pojawiły się prawa człowieka i pracownika, wymaga umiejętności wywierania wpływu na podwładnych poprzez umiejętności interpersonalne, w tym w szczególności umiejętność negocjowania. Rozwijający się w drugiej połowie XX wieku dominuje, zdaniem Avery'ego, we współczesnych nam organizacjach. W paradygmacie tym nadal istnieje centralizacja oraz formalizacja władzy i to przywódca właśnie wciąż jest głównym odpowiedzialnym za podejmowane decyzje, pomimo faktu, że zasięga on opinii osób zainteresowanych i bierze ich zdanie pod uwagę podejmując decyzję. Relacje interpersonalne oparte są na wymianie, a nie na wspólnym, obustronnym rozwoju. Brak więc w tym sposobie myślenia o przywództwie miejsca na pełną, dokonującą się w społecznym kontekście szkoły autonomię działania i rozwoju jednostki.

Paradygmat wizjonerski, czasem też nazywany transformacyjnym (visionary leadership, transformational leadership), pojawia się zdaniem Avery'ego wyraźnie w końcu XX wieku i ciągle jest bardzo popularnym sposobem przywództwa spotykanym w organizacjach. Przywódca pełni w tym paradygmacie rolę „superbohatera”, który poprzez swoją charyzmatyczną osobowość może poprowadzić organizację do sukcesu. Do inspirowania i motywowania pracowników wykorzystywane są bardzo silne, emocjonalne aspekty, kreatywne pomysły i wizja przyszłości. Twórcze decyzje podejmowane przez przywódców transformacyjnych mają na celu włączenie członków grupy i przyciągnięcie ich uwagi. Powodem angażowania się pracowników staje się charyzmatyczna siła osobowości lidera, twórcza i kreatywna wizja pociągająca swą „obietnicą”

⁶ J. Łuczyński: *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. UJ, Kraków 2011.

zmiany na lepsze. Słowami kluczowymi dla tego paradygmatu są takie słowa, jak kreatywność, twórczość i wizja. Władza przestaje być sformalizowana, pochodzi ona od twórczej, silnej i heroicznej osobowości przywódcy. Pomimo braku formalizacji, władza ciągle pozostaje w tym paradygmacie centralna, przywódca siłą swej charyzmatycznej i kreatywnej osobowości kontroluje zespół i ustala kierunek działania. Choć w inny sposób, to jednak narzuca on swój punkt widzenia i pozbawia podwładnych (uczniów) szans na w pełni autonomiczny rozwój indywidualny. Właściwy pozostaje rozwój zgodny z wizją nakreśloną przez przywódcę wizjonera, a nie rozwój zgodny z autonomicznymi potrzebami rozwijającego się. Czyni to tak rozumiane przywództwo nieadekwatnym do potrzeb organizacji edukacyjnych, które autonomiczny rozwój człowieka stawiać powinny w centrum swego systemu wartości.

Ostatni ze sposobów rozumienia przywództwa nazywany jest przez Ave-ry'ego organicznym (*organic leadership*). W tego typu myśleniu o przywództwie akcent przenosi się z jednego przywódcy na kilku przywódców bądź nawet grupę, w której może być jeden bądź kilku przywódców. Członkowie zespołu w naturalny sposób stają się przywódcami w dziedzinach, którymi się zajmują. Bardzo ważne stają się interakcje pomiędzy członkami organizacji. Rolą przywódcy jest znać zespół i jego możliwości, co staje się podstawą podejmowania decyzji w sposób w pełni demokratyczny razem z całym zespołem. Każdy członek organizacji jest częściowo odpowiedzialny za podejmowane decyzje i ma na nie realny wpływ. Jednym z ważnych powodów angażowania się jednostek w działanie całego zespołu i w dążenie do realizacji celów organizacji jest poczucie bycia częścią jednej całości, a także możliwość ciągłego rozwoju indywidualnego, którą daje wspólna praca. Władza oparta jest na wzajemnym szacunku i zaufaniu, jest władzą dystrybuowaną i rozwija się poprzez udział w realizacji zadań. Przywódca stwarza przestrzeń rozwoju wszystkim członkom organizacji. Występuje tutaj całkowita decentralizacja władzy oraz odejście od władzy formalnej. Liderem nie jest tylko osoba postawiona na danym stanowisku jako formalny lider, liderem może być każdy w zależności od potrzeby i konkretnej sytuacji, w jakiej znalazła się organizacja. Przywództwo nie jest tu już tylko umiejętnością wywierania wpływu na ludzi, niezależnie od tego, czy wywierany jest on poprzez siłę władzy, umiejętności negocjacyjno-transakcyjne czy siłę twórczej wizji, staje się umiejętnością wywierania wpływu na ludzi poprzez wyzwalanie ich siły i potencjału oraz umożliwianie rozwoju⁷. Istotne dla organicz-

⁷ K. Blanchard: *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

nego sposobu rozumienia przywództwa wydaje się, zdaniem Avery'ego, odróżnienie go od takich koncepcji przywództwa, jak przywództwo dystrybuowane (distributed leadership) i rozproszone (dissolved leadership). Pierwsze z nich związane jest z koniecznością delegowania, które ze swej natury jest działaniem centralnie sterowanym, a decyzje, przynajmniej na początku tego procesu, podejmuje przywódca, dzieląc się władzą w organizacji na swoich warunkach. Istotą działania przywódczego jest tu dobra znajomość swego zespołu i jego odpowiednie wykorzystanie zapewniające maksymalizację efektywności widzianą jako cel główny organizacji. Podejście takie bliskie jest dość ostatnio popularnemu podejściu zwanemu zarządzaniem talentami, którego podstawową słabością jest ignorowanie potrzeb rozwojowych jednostki w organizacji, co w kontekście organizacji edukacyjnych wydaje się szczególnie nieodpowiednim sposobem myślenia⁸. Druga z koncepcji wiązać się może z rozproszeniem władzy, które nie zawsze jest kontrolowane i często wiązać się może z anarchią i chaosem w organizacji. Przywództwo organiczne nie jest ani „dawane”, ani nie jest wynikiem „rozproszenia”, jest natomiast efektem naturalnego wzrostu zasobów organizacyjnych i rozwoju całego zespołu w organizacji. Odbывается ona oczywiście pod kierunkiem osoby będącej liderem, ale nie narzuca ona zespołowi swej drogi rozwoju, a umiejętnie wspiera autonomiczny rozwój ludzi w zespole i organizacji jako całości oraz czerpie z rozwoju innych dla rozwoju własnego na zasadzie wzajemności.

Tak rozumiane przywództwo organiczne wydaje się dobrym punktem wyjścia do określenia specyfiki przywództwa edukacyjnego (educational leadership). Istota tego sposobu rozumienia przywództwa wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na kilka kluczowych jego elementów. Po pierwsze, wymaga ono włączenia w procesy przywódcze potencjalnie każdego członka organizacji, który rozwijając się może przyczyniać się, poprzez interakcję, do rozwoju innych oraz organizacji jako całości. Autorzy zwracający uwagę na ten aspekt używają na ten rodzaj przywództwa określenia przywództwo inkluzywne (inclusive leadership)⁹. Związany z tym aspektem jest kolejny element, którym jest relacyjność przywództwa edukacyjnego. Wchodzenie w głębsze, interpersonalne relacje, wymagające intensywnej, wielopoziomowej komunikacji interpersonalnej, jest niezwykle istotne w procesie autonomicznego, ale dokonującego się w społecznym kontekście zespołu i całej organizacji, wzajemnie wspieranego rozwoju

⁸ B. Davies, B.J. Davies: *Talent Management in Education*. Sage Publications, London 2011.

⁹ J. Ryan: *Inclusive Leadership*. Jossey Bass, San Francisco 2006; R. Precey: *Inclusive Leadership for Inclusive Education – the Utopia worth Working Towards*. „Współczesne Zarządzanie” 2011, vol. 2, s. 35-44.

indywidualnego człowieka¹⁰. Rozwój właśnie wydaje się dla określenia przywództwa edukacyjnego wartością centralną¹¹. Innym elementem kluczowym dla specyfiki przywództwa edukacyjnego jest jego koncentracja na procesach uczenia się, które są kluczowe, zarówno dla rozwoju indywidualnego, jak też rozwoju organizacji jako całości. Wiąże się to z ostatnim ważnym dla określenia specyfiki przywództwa edukacyjnego elementem – nastawieniem na nieustającą zmianę, zarówno na poziomie indywidualnych myślenia i działania, jak też na poziomie organizacyjnym. Tak rozumiane przywództwo edukacyjne pasuje idealnie do kontekstu organizacji ze sfery edukacji, wydaje się jednak, że znakomicie wpisuje się w potrzeby wielu innych rodzajów organizacji, które wobec wyzwań współczesnego świata muszą uczyć się nieustannego rozwoju i zmiany, którą przywództwo edukacyjne może w najlepszy sposób stymulować¹².

Kształcenie przywódców edukacyjnych – przykład programu

Przywództwo edukacyjne nie może opierać się na gotowych schematach postępowania, wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach, które można dostarczyć w toku tradycyjnie zorganizowanych cykli kształcenia. Przywództwo edukacyjne zakłada działanie zespołowe, interakcję, rozwój indywidualny, uczenie się i zmianę. Wymaga więc stworzenia środowiska uczenia się dla przywódców edukacyjnych, które umożliwi pojawienie się tych elementów. Uczenie się tego typu wymaga obecności trzech elementów: unikalnej struktury programu, który zawierać musi treści elastycznie dopasowane do potrzeb uczących się, odwołania do działania i doświadczenia uczących się, stymulowania i wspierania refleksji oraz rodzenia się nowej świadomości wynikającej z procesu uczenia się¹³.

Przykładem programu edukacyjnego próbującego stworzyć warunki do takiego uczenia się jest stworzony w ramach programu Erasmus Intensive Programme projekt „Leadership for democratic citizenship in european schools”. Został on zorganizowany przez grupę złożoną z reprezentantów sześciu uniwersytetów z takich krajów, jak Anglia, Irlandia, Norwegia, Hiszpania, Turcja i Polska. W programie trwającym dwa tygodnie w lipcu 2011 oraz lipcu 2012, odby-

¹⁰ S.R. Komives, N. Lucas, T.R. McMahon: *Exploring Leadership: For College Students who Want to Make a Difference*. Jossey-Bass, San Francisco 2007.

¹¹ R. Dorczak: *Developmental Leadership*. „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4(20), s. 19-25.

¹² G. Mazurkiewicz: *Przywództwo...*, op. cit.

¹³ R. Precey, M.J. Rodriguez Entrena: *Developing the Leaders we Want to Follow; Lesson from International Leadership Development Programme*. „Współczesne Zarządzanie” 2012, vol. 2, s. 70-84.

wającym się na Uniwersytecie w Murcji (Hiszpania) oraz na Uniwersytecie Jagiellońskim, wzięło za każdym razem udział około 50 studentów różnego typu studiów magisterskich i podyplomowych zajmujących się szeroko rozumianymi problemami zarządzania i przywództwa w edukacji. W grupie znajdowali się studenci w wieku od 22 do 54 lat. Byli w tej grupie zarówno studenci, którzy nie pracowali jeszcze i nie mieli doświadczeń w kierowaniu zespołami, jak też osoby z kilku lub nawet kilkunastoletnim stażem pracy w szkołach, w tym na stanowiskach kierowniczych. Zajęcia trwały po kilkanaście godzin lekcyjnych dziennie przez dwa tygodnie. Przy konstrukcji programu zajęć uwzględniono jako kluczowe następujące zasady:

- internacjonalizację doświadczeń uczących się – praca odbywała się prawie zawsze w kilkusobowych grupach składających się z reprezentantów każdego z krajów,
- różnorodność form pracy – wykłady, warsztaty, ćwiczenia, gry symulacyjne, praca w grupach, indywidualne konsultacje i praca indywidualna,
- udział uczących się w planowaniu i prowadzeniu zajęć,
- wykorzystanie indywidualnych doświadczeń praktycznych studentów w procesie uczenia się,
- udział uczących się w ewaluacji procesu uczenia się poprzez codzienne podsumowania i refleksje dotyczące toczącego się procesu,
- indywidualne i grupowe badania prowadzone w ramach zajęć.

Głównym celem tak zorganizowanego projektu było rozwinięcie w studentach kompetencji przywódczych rozumianych w sposób opisany wyżej, jako przywództwo edukacyjne, oraz wzmocnienie w nich przekonania, że mogą stać się takimi przywódcami w swoich organizacyjnych i narodowych kontekstach.

Badanie myślenia uczestników projektu o przywództwie

W pierwszym dniu trwania programu przeprowadzono wśród studentów – uczestników zajęć badanie mające na celu określenie ich sposobu myślenia o przywództwie. W badaniu użyto kwestionariusza autorstwa R. Dorczaka i A. Cudak¹⁴ opracowanego na podstawie koncepcji paradygmatów myślenia o przywództwie opisaną przez Avery'ego¹⁵. Kwestionariusz zawierał dziesięć rozbudowanych pytań, w których proszono badanych o wskazanie preferowa-

¹⁴ A. Cudak: *Paradygmaty przywództwa a przywództwo edukacyjne*. UJ, Kraków 2012 (niepublikowane).

¹⁵ G. Avery: Op. cit.

nych przez nich sposobów działania w różnych sytuacjach istotnych dla funkcjonowania organizacji. W badaniu wzięło udział 80 osób, czyli większość z uczestników dwóch cykli projektu, w ramach których przeprowadzono badania. Wyniki badania przedstawione zostały w tabeli 1.

Tabela 1

Wyniki badania sposobów rozumienia przywództwa w grupie uczestników programu „Leadership for democratic citizenship in european schools”

	Typ klasyczny	Typ transakcyjny	Typ wizjonerski	Typ organiczny	Typ mieszany	Razem
Anglia	0	3	6	6	1	16
Hiszpania	0	0	1	9	1	11
Irlandia	0	0	2	14	0	16
Norwegia	0	1	4	5	1	11
Polska	0	0	2	11	1	14
Turcja	0	1	2	8	1	12
Razem	0	5	17	53	5	80

Jak widać, dominującym wśród osób przygotowujących się do roli liderów edukacyjnych sposobem myślenia o przywództwie jest paradygmat organiczny, na który wskazały w swych odpowiedziach aż 53 osoby. Często pojawia się też myślenie zgodne z paradygmatem wizjonerskim, co zauważyć można u 17 osób. Kilka osób wybierało odpowiedzi typowe dla myślenia transakcyjnego lub wybierało tak różnorodne odpowiedzi, że trudno było je zaklasyfikować do któregośkolwiek z opisanych wcześniej typów. Ich sposób myślenia o przywództwie nazwano nieokreślonym. Nikt spośród badanych nie wskazał w swych odpowiedziach na zachowania i sposób myślenia typowy dla paradygmatu klasycznego. Wyniki te bardzo wyraźnie odbiegają od wyników podobnego badania przeprowadzonego na grupie funkcjonujących w swej roli dyrektorów szkół polskich przeprowadzonego w latach 2009-2012 przez Grzegorza Mazurkiewicza, w których tylko kilkanaście procent badanych określa przywództwo odwołując się do opisów charakterystycznych dla przywództwa organicznego, a zdecydowana większość używa określeń typowych dla podejść klasycznego, wizjonerskiego i transakcyjnego¹⁶.

¹⁶ G. Mazurkiewicz: *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. UJ, Kraków 2012.

Podsumowanie

Dynamicznie rozwijające się konteksty, w jakich przychodzi funkcjonować organizacjom różnego rodzaju, w tym w szczególności organizacjom publicznym oraz edukacyjnym, wymagają zmiany myślenia o kierowaniu czy też zarządzaniu w kierunku włączenia do tego myślenia koncepcji przywództwa. Specyfika organizacji publicznych, w tym zwłaszcza edukacyjnych wymaga poszukiwań paradygmatów myślenia o przywództwie adekwatnych do ich specyfiki oraz sposobów przygotowania przyszłych kadr przywódczych dla tych organizacji. Przedstawiona wyżej próba określenia specyfiki przywództwa edukacyjnego oparta na identyfikacji kluczowych dla procesów edukacyjnych wartościach wydaje się dobrą próbą. Opisany w skrócie przykład programu kształcenia przywódców edukacyjnych może, jak się zdaje, stanowić dobrą inspirację dla wszystkich podejmujących próby nie tylko określenia istoty przywództwa w edukacji, ale też odpowiedniego do tej istoty kształcenia przywódców edukacyjnych.

Bibliografia

- Avery G.: *Przywództwo w organizacji*. PWE, Warszawa 2009.
- Blanchard K.: *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bush T., Bell L., Middlewood: *The Principles of educational Leadership & Management*. Sage, London 2010.
- Cudak A.: *Paradygmaty przywództwa a przywództwo edukacyjne*. UJ, Kraków 2012 (niepublikowane).
- Davies B., Davies B.J.: *Talent Management in Education*. Sage Publications, London 2011.
- Dorczak R.: *Developmental Leadership*. „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4(20).
- Komives S.R., Lucas N., McMahon T.R.: *Exploring Leadership: For College Students who Want to Make a Difference*. Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., and Hopkins D.: *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. „DfES” 2006.
- Łuczyński J.: *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. UJ, Kraków 2011.
- Marzano R.J., Waters T. & McNulty B.A.: *School Leadership that Works: from Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- Mazurkiewicz G.: *Przywództwo edukacyjne. (Educational Leadership)*. UJ, Kraków 2011.

Mazurkiewicz G.: *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. UJ, Kraków 2012.

Michalak J.M.: *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. ORE, Warszawa 2010.

Precey R.: *Inclusive Leadership for Inclusive Education – The Utopia worth Working Towards*. „Współczesne Zarządzanie” 2011, vol. 2.

Precey R., Rodriguez Entrena M.J.: *Developing the Leaders we Want to Follow; Lesson from International Leadership Development Programme*. „Współczesne Zarządzanie” 2012, vol. 2.

Przywództwo edukacyjne w praktyce. Red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

Ryan J.: *Inclusive Leadership*. Jossey Bass, San Francisco 2006.

LEADERSHIP IN PUBLIC EDUCATIONAL ORGANIZATIONS – THINKING ABOUT EDUCATIONAL LEADERSHIP

Summary

The paper presents the issue of specificity of educational leadership as well as the proposal of preparation of educational leaders. It is done using the example of Erasmus Intensive Programme training project called “Leadership for democratic citizenship in european schools” prepared and run jointly by six european universities. Apart from theoretical description of educational leadership paradigm and description of Erasmus project, the paper presents results of a study carried out among students of master and post-graduate programmes focused on educational management and leadership, participants of the project.