

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych



mgr Emilia Wieczorek

**Kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół.
Socjopedagogiczne studium zarządzania polską szkołą**

**Managerial competences of school principals.
Socio-educational study of Polish school management**

Rozprawa doktorska przygotowana
pod kierunkiem
prof. UAM dra hab. Sławomira Banaszaka
w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji

Poznań 2023

*Serdeczne podziękowania
kieruję do mojego promotora
prof. UAM dra hab. Sławomira Banaszaka,
którego pomoc i wsparcie
było kluczowym elementem
podczas powstawania
mojej pracy.*

Spis treści

Wstęp.....	5
Rozdział I: Szkoła i jej funkcje w społeczeństwie	11
1.1. Szkoła – tło historyczne i definicyjne	11
1.2. Typologia funkcji szkoły.....	18
1.3. Typologia zadań szkoły.....	26
1.4. Szkoła – instytucja – system – organizacja.....	30
1.4.1. Szkoła jako instytucja społeczna i wychowawcza.....	30
1.4.2. Szkoła jako system społeczny.....	34
1.4.3. Szkoła jako organizacja	43
1.5. Podsumowanie	49
Rozdział II: Organizacja i zarządzanie w oświacie	51
2.1. System oświaty w Polsce - pojęcie „systemu” w dyskursie oświatowym.....	51
2.2. Awans zawodowy nauczyciela.....	56
2.3. Dyrektor – charakterystyka stanowiska i procedura awansu.....	76
2.4. Nadzór pedagogiczny	82
2.5. Podsumowanie	91
Rozdział III: Zmiana w edukacji.....	93
3.1. Pojęcie zmiany edukacyjnej.....	93
3.2. Modele wprowadzania zmian	97
3.3. Postawy wobec zmiany edukacyjnej	106
3.4. Paradygmaty reform oświatowych	109
3.5. Reforma edukacji jako rezonans dla wyzwań cywilizacyjnych	121
3.6. Dyrektor szkoły a zmiana edukacyjna – egzemplifikacja zmian wynikających z reformy.....	125
3.7. Podsumowanie	139
Rozdział IV: Dyrektor szkoły – kompetencje kierownicze i menedżerskie	141
4.1. Menedżer i kierownik – istota pojęć.....	141
4.2. Style zarządzania	149
4.3. Kompetencje i kwalifikacje w zarządzaniu oświatą	165
4.4. Dyrektor szkoły jako menedżer i kierownik.....	171
4.5. Techniki i metody menedżerskiego zarządzania we współczesnej praktyce oświatowej	188
4.6. Zarządzanie w oświacie - transfer wiedzy	210
4.7. Podsumowanie	214
Rozdział V. Przywództwo w edukacji.....	217
5.1. Pojęcie przywództwa	217
5.2. Przywództwo w edukacji	222
5.3. Dyrektor jako przywódca.....	239
5.4. Podsumowanie	249
Rozdział VI: Badania własne nad dyrektorami polskich szkół: założenia i wybory w strukturze postępowania badawczego.....	252
6.1. Postępowanie badawcze	252
6.2. Uzasadnienie	254
6.3. Przedmiot i cel badań.....	256
6.4. Problemy i hipotezy badawcze	257

6.5. Zmienne i wskaźniki	261
6.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze	264
6.7. Charakterystyka próby badawczej i organizacja badań	270
Rozdział VII: Kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół w świetle własnych badań empirycznych.....	275
7.1. Kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół - perspektywa badanych	275
7.1.1. Charakterystyka rozmówców	275
7.1.2. Przebieg i ocena dotychczasowej ścieżki edukacyjnej	277
7.1.3. Aktualna edukacja.....	283
7.1.4. Doświadczenie zawodowe	286
7.1.5. Postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora szkoły	290
7.1.6. Preferowany styl zarządzania	301
7.1.7. Kompetencje we współczesnej praktyce zarządzania oświatą	311
7.1.8. Menedżer – kierownik i przywódca w edukacji	320
7.1.9. Konflikty w szkole – perspektywa dyrektorów	331
7.1.10. Organizacja oferty edukacyjnej szkoły i projekty edukacyjne	338
7.1.11. Pozyskiwanie funduszy zewnętrznych – perspektywa dyrektorów	342
7.1.12. Współpraca zewnętrzna szkoły	349
7.1.13. Trudności w zarządzaniu podczas lockdownu i pandemii COVID-19.....	355
7.1.14. Wsparcie i współpraca zewnętrzna podczas lockdownu i pandemii COVID 19.....	367
7.1.15. Spontaniczne refleksje badanych na temat zarządzania szkołą	374
7.2. Weryfikacja hipotez i wnioskowanie	377
7.3. Podsumowanie	385
Rozdział VIII: Implikacje praktyczne	387
8.1. Kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół – próba konstrukcji kategorii ...	387
8.2. Rekomendacje związane ze stanowiskiem dyrektora - menadżera szkoły.....	395
8.3. Podsumowanie	404
Zakończenie.....	407
Bibliografia	410
Źródła internetowe	422
Akty prawne	423
Spis tabel.....	424
Spis rysunków	425

Wstęp

Współczesna szkoła jest miejscem szczególnie ważnym dla kształtowania się młodych pokoleń. Zdaniem Sławomira Banaszaka „(...) oświata jest od wieków jedną z najważniejszych struktur rozwijających się społeczeństw. Nie tylko wchodzi we wzajemne relacje z gospodarką, systemem prawnym, lecz pośrednio kształtuje także strukturę społeczną” (Banaszak, 2013, s. 66). Dobra szkoła uczy nie tylko wiedzy, ale przede wszystkim mądrości. Przygotowuje młodego człowieka, przynajmniej w zamierzeniu, do świadomego pełnienia ról społecznych, skutecznego i szybkiego uczenia się, planowania i organizowania swojego czasu, myślenia nieszablonowego i kreatywnego rozwiązywania problemów, dbałości o swoją kondycję fizyczną i psychiczną, uczy skutecznie się komunikować i odważnie realizować swoje pomysły, pomaga świadomie korzystać z technologii, wpływa na wybór przyszłej pracy. Szkoła bezpośrednio warunkuje sposób w jaki żyjemy i kim jesteśmy. Takie patrzenie na szkołę implikuje konieczność stałej refleksji i empirycznych badań na temat różnorodnych aspektów jej funkcjonowania. Działania badawcze powinny się koncentrować nie tylko na aspektach dydaktycznych czy wychowawczych, lecz powinny obejmować całościowo edukacyjne spektrum. Korzystanie w naukach pedagogicznych z koncepcji znanych dotychczas z psychologii, ekonomii, prawa oraz przede wszystkim z nauk o zarządzaniu i marketingu warunkuje pojmowanie współczesnej szkoły w kategoriach organizacji, systemu czy instytucji. Ważne jest zatem podejmowanie tematu kompetencji menedżerskich w zarządzaniu oświatą. Optymalne funkcjonowanie szkoły determinowane jest bowiem przede wszystkim przez przemyślane i zasadne działania podejmowane przez nauczycieli oraz osoby na stanowiskach kierowniczych w szkole.

Szczególnie ważne miejsce w edukacyjnej rzeczywistości zajmuje dyrektor, na którym spoczywa wyjątkowa odpowiedzialność za powodzenie i skuteczność wszelkich procesów występujących w szkole. Dyrektor pełni szereg rozległych, wzajemnie przenikających się i uzupełniających ról kierowniczych, menedżerskich i przywódczych. Można zaryzykować stwierdzeniem, że dyrektor efektywnej współczesnej szkoły winien opowiedzieć się za menedżerskim stylem zarządzania oraz profesjonalizmem w kierowaniu placówką oświatową. Od dyrektora przyszłości wymaga się zarządzania szkołą, w sposób twórczy, sprawny oraz efektywny, w ramach szerokich kompetencji

przypisanych jego funkcji, oznaczających zarówno szerokie uprawnienia jak i rozległą odpowiedzialność. Lechosław Gawrecki słusznie zauważa, że szczególnie trudno jest zarządzać szkołą, gdyż trzeba godzić ze sobą, sprzeczne nieraz, oczekiwania i interesy nauczycieli, rodziców i uczniów, władz samorządowych i oświatowych. Pracę dyrektora cechuje spory synkretyzm ról i oczekiwań. Pełni on nie tylko funkcję pedagogiczną, ale przede wszystkim kierowniczą, jest pracodawcą oraz przedstawicielem organu administracji oświatowej. Przeszkolony powinien być nie tylko pedagogicznie, ale musi znać również podstawy psychologii rozwojowej, prawa, ekonomii, psychologii zarządzania zasobami ludzkimi. Zobowiązany jest poznać teorię i praktykę zarządzania organizacją. To wszystko czyni z niego autentycznego menedżera oświaty (Gawrecki, 2003). Chociaż literatura przedmiotu poświęcona zarządzaniu szkołą jest stosunkowo obszerna to jednak nadal występuje konieczność eksplorowania tematu prezentującego funkcje i zadania oraz obowiązki dyrektora szkoły w perspektywie menedżerskiej.

Problematyka zarządzania oświatą jest w naszym kraju stosunkowo nowa. Dotychczasowe administracyjno-formalne kierowanie szkolnictwem zostało przełamane po reformie w 1999 roku, która miała przystosować szkoły do działania na zasadach rynkowych w warunkach wolnej konkurencji poprzez podniesienie poziomu nauczania. Szkoła pojmowana zaczęła być jako przedsiębiorstwo świadczące dla dzieci i młodzieży kompleksowe usługi edukacyjne możliwie jak najwyższej jakości. Podejście menedżerskie w oświacie wydaje się zatem obecnie standardem, choć nie jest wolne od zagrożeń. Szkoła bowiem postrzegana nieodzownie jako miejsce modelowania przyszłych pokoleń jest społecznym dobrem wspólnym. Mając na uwadze, że szkoła nie jest strukturą gospodarczą to podczas kierowania nią nie można stosować bezpośredniego prostego transferu wiedzy z nauk o zarządzaniu. Szkoła domaga się zatem permanentnego wysiłku badawczego, dostosowanego do turbulentnych zmian rzeczywistości. Środowisko szkoły podlega ciągłym przemianom, na które wpływają czynniki polityczne, gospodarcze, społeczne. Ważnym zadaniem wydaje się zatem eksploracja zagadnień związanych ze zmianą edukacyjną, czemu poświęcony jest w niniejszej pracy osobny rozdział.

Dobitnym przykładem przeobrażeń współczesnej szkoły wydaje się zmiana organizacji pracy spowodowana epidemią COVID-19, wnosząca szczególną i nietypową

perspektywę patrzenia na zarządzanie placówkami oświatowymi. Szkoły stanęły przed zupełnie nowymi niż dotychczas zadaniami i problemami, co wpłynęło na zwiększenie obszaru odpowiedzialności osób na stanowiskach kierowniczych. Dyrektorzy musieli podejmować nowe, nieznane dotąd działania: zwiększać obszar wiedzy, kompetencji i umiejętności, stosować rozwiązania logistyczne i techniczne wymagane w zaistniałej sytuacji, podejmować optymalne działania na rzecz szkoły, aby mogła ona realizować swoje prymarne cele i zadania.

Wszystkie powyższe zagadnienia, własne obserwacje środowiska szkolnego, zarówno krajowego jak i zagranicznego (Szkoła Polska przy Ambasadzie RP w Atenach, Grecja) spowodowały zainteresowanie tematyką zarządzania w oświacie i możliwością polepszenia działań w zakresie kierowania szkołą. Badawcza motywacja pojawiała się sukcesywnie, ze szczególnym zainteresowaniem kadrą kierowniczą i jej rolą w kształtowaniu optymalnego funkcjonowania placówki oświatowej. Jednocześnie, pojawiło się zaciekawienie w materii wykorzystania współczesnego dorobku nauk o zarządzaniu w dyskursie oświatowym. Wymienione obszary tematyczne stały się punktem wyjścia i doprowadziły do przeprowadzenia badań empirycznych dotyczących kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół. Przeprowadzane badania zbiegły się w czasie z trwającą pandemią COVID-19, stawiając kierownictwo szkół w sytuacji wyjątkowej, wręcz kryzysowej, co dało możliwość perspektywicznego poszerzenia spojrzenia na zadania stojące przed dyrektorami współczesnej szkoły pod kątem kompetencji menedżerskich. Można zatem pokładać nadzieję, że badania zawarte w niniejszej pracy posiadają dodatkowy, wyjątkowy walor uwiecznienia specyficznej chwili i problemów z jakimi borykali się dyrektorzy szkół.

Struktura pracy wynika z wyżej wymienionych problemów. Celem pracy było poznanie i próba ustalenia kompetencji menedżerskich dyrektorów, które są niezbędne w zarządzaniu szkołą w polskim systemie oświaty, zarówno od strony teoretycznej jak i praktycznej.

Rozprawa doktorska składa się z ośmiu rozdziałów. Pięć teoretycznych rozdziałów dotyczy szkoły i jej funkcji w społeczeństwie, zarządzania w oświacie, zagadnień zmiany edukacyjnej, kompetencji kierowniczych i menedżerskich dyrektora szkoły oraz przywództwa w edukacji. Rozdział szósty jest rozdziałem metodologicznym,

natomiast dwa ostatnie to analiza wyników badań własnych dotyczących kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół oraz implikacje z niej płynące.

Pierwszy rozdział zatytułowany jest *Szkoła i jej funkcje w społeczeństwie*. Zaprezentowany w nim został zarys historyczny i definicyjny szkoły. Następnie typologie funkcji i zadań szkoły z odniesieniem do współczesności. Celem rozdziału jest także przedstawienie współczesnych ujęć szkoły jako instytucji społeczno-wychowawczej, systemu społecznego oraz jako organizacji. W pierwszej kolejności opisano ogólne rozumienie naukowe pojęć instytucji, następnie poddano rozważaniu ich zastosowanie i inkorporację w obszarze pedagogicznym.

Rozdział drugi to *Organizacja i zarządzanie w oświacie*. Celem rozdziału jest przedstawienie szkoły jako systemu oświaty. Następnie zajęto się zagadnieniem awansu zawodowego nauczyciela, zarówno od strony prawnej jak i z rozwinięciem idei mistrzostwa pedagogicznego. Doprecyzowano charakterystykę stanowiska dyrektora szkoły, procedurę jego awansu oraz proces postępowania konkursowego na stanowisko dyrektora. Zagadnienia te w sposób bezpośredni dotyczą pracy badawczej dokonanej w niniejszej rozprawie doktorskiej. Rozdział zamyka problematyka nadzoru pedagogicznego oraz związane z nim zagadnienie ewaluacji.

Rozdział kolejny dotyczy *Zmiany w edukacji*, która jest naturalną konsekwencją i odpowiedzią na przeobrażenia współczesnego świata. Omówione zostało samo pojęcie zmiany oświatowej, modele wprowadzania zmian i postaw wobec niej. Wyszczególnione zostały paradygmaty reform oświatowych oraz implikacje praktyczne, które z nich wynikają. Ze szczególnym uwzględnieniem opisana została reforma szkolnictwa z 2017 roku oraz egzemplifikacje zmian z niej wynikających w stosunku do dyrektora szkoły.

Rozdział czwarty skupia się na kompetencjach kierowniczych i menedżerskich dyrektora szkoły. Wyjaśniona została sama istota pojęć menedżera i kierownika, zarówno w sensie ogólnym jak i oświatowym. Scharakteryzowano style zarządzania dostępne we współczesnej literaturze przedmiotu oraz kompetencje i kwalifikacje potrzebne w zarządzaniu oświatą. Następnie omówiona została problematyka związana z postrzeganiem dyrektora szkoły jako menedżera i kierownika, z uwzględnieniem technik i metod zarządzania we współczesnej praktyce oświatowej. Rozważania zamyka analiza transferu wiedzy, czyli sposobów przeniesienia idei z klasycznych nauk o zarządzaniu do oświaty i związanych z tym problemów.

Rozdział piąty dotyczy przywództwa w edukacji. Zaprezentowano zagadnienia pojęciowe, miejsce i zastosowanie ogólnych koncepcji przywódczych w kontekście nauk pedagogicznych, ze szczególnym odniesieniem do dyrektora szkoły. Współczesna literatura przedmiotu jednoznacznie wskazuje na obecną tendencję do kompleksowego ukazywania dyrektora szkoły jako osoby posiadającej zarówno talent menedżerski w zarządzaniu jak i cechy przywódcze, rozumiejąc to w sensie niewykluczającego się wzajemnego uzupełniania.

Rozdział szósty to *Metodologia i założenia badań własnych*. Ma on za zadanie uzasadnienie ogólne podjęcia badań, opis przedmiotu i celu badawczego. Następnie zaprezentowane zostały problemy i hipotezy badawcze, zmienne i wskaźniki oraz metody, techniki i narzędzia badawcze. Rozdział podsumowuje charakterystyka próby badawczej.

Na potrzeby pracy podjęte zostały badania własne, dotyczące kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół, których analiza jest przedmiotem rozdziału siódmego. Badania przeprowadzono z dyrektorami szkół w formie wywiadów indywidualnych. Poruszono w nich szereg cennych tematów dotyczących sposobów praktycznego radzenia sobie przez dyrektorów we współczesnym zarządzaniu szkołą. W rozdziale poświęconym analizie zebranego materiału badawczego opisano przebieg i ocenę dotychczasowej ścieżki edukacyjnej, doświadczenie zawodowe, aktualną edukację oraz postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora placówki. Następnie skupiono się na analizie bloku pytań dotyczących bezpośrednio sposobów zarządzania współczesną szkołą. Poruszono kwestie preferowanego stylu zarządzania, kompetencji we współczesnej praktyce zarządzania oświatą, menedżeryzmu, kierownictwa i przywództwa w edukacji, konfliktów w szkole, zagadnień dotyczących ofert i projektów edukacyjnych szkoły, pozyskiwania funduszy zewnętrznych i współpracy lokalnej. Rozdział analityczny dotyczy także problematyki trudności, wsparcia i współpracy zewnętrznej dyrektorów szkół podczas lockdownu i pandemii COVID-19. Następnie zweryfikowano hipotezy oraz dokonano wnioskowania w postępowaniu badawczym.

Ostatni rozdział prezentuje implikacje mające istotne znaczenie dla praktycznego zarządzania dzisiejszą szkołą. W obszarze pierwszego podrozdziału dokonano prezentacji kategorii kompetencji menedżerskich dyrektora szkoły. W drugim podrozdziale zaprezentowano odniesienia do praktycznych działań wspierających dyrektorów szkół ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji kryzysowej, na przykładzie

lockdownu i pandemii COVID-19. Zwrócono uwagę na kwestie, które dotyczą kształcenia oraz doskonalenia zawodowego dyrektorów – menedżerów lub kandydatów na to stanowisko, a także na praktyczne rozwiązania związane z konkursem na dyrektora szkoły.

Zmiany we współczesnej edukacji wymagają odpowiedzialnych, kompetentnych i profesjonalnych liderów. Dyrektor współczesnej szkoły, jej menedżer, kierownik i przywódca staje dziś przed szeregiem zadań i odpowiedzialności wymagających od niego określonych predyspozycji, umiejętności czy szeroko rozumianych cech, które sklasyfikować można jako kompetencje menedżerskie. Takie postrzeganie dyrektora szkoły ukazuje konieczność refleksji nad podjętą w niniejszej rozprawie problematyką.

Rozdział I: Szkoła i jej funkcje w społeczeństwie

Celem pierwszego rozdziału jest przedstawienie miejsca i roli szkoły oraz jej funkcji w społeczeństwie. Tytułem wprowadzenia zostaną poruszone kwestie dotyczące historii szkoły. Następnie dokonana zostanie prezentacja definicji szkoły na gruncie literatury przedmiotu. Ponadto przeanalizowane zostaną tradycyjne funkcje szkoły, ze zwróceniem uwagi na ich aspekt współczesny. W dalszych rozważaniach rozwinięte zostaną zagadnienia dotyczące zadań szkoły, które przeanalizowane zostaną przez pryzmat jej modeli. Jednym z wiodących zagadnień niniejszego rozdziału będzie ukazanie szkoły jako instytucji społecznej i wychowawczej, systemu społecznego oraz organizacji.

1.1 . Szkoła – tło historyczne i definicyjne

Szkoła uznawana jest za jedną z najstarszych społecznych instytucji, która koncentrowała swoje działania na przygotowaniu młodego człowieka do aktywnego i wielowymiarowego uczestnictwa w życiu społecznym. Od zarania dziejów określana była jako miejsce kształcenia dzieci oraz młodzieży. Zasadniczo proces edukacji odbywał się poza miejscem zamieszkania ucznia oraz nauczyciela. Stanowiło to znaczną różnicę pomiędzy nauczaniem instytucjonalnym, a nauczaniem domowym – pod kierunkiem rodziców i guwernerów (Szybiak, 1991, s. 9). Jak wskazuje M. J. Szymański: *„Szkoła jest instytucją od wieków wplecioną w pejzaż niemal każdego społeczeństwa. Długa historia istnienia i funkcjonowania tej instytucji nieuchronnie odciska piętno na jej obliczu. Naturalną konsekwencją są trwałe cechy szkoły, które mimo wszelkich zmian społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych wciąż są obecne w jej codziennym funkcjonowaniu. Szkoła od dawna kojarzyła się z utrwalonymi w tradycji relacjami nauczyciela i uczniów, w których wyraźnie zaznaczone były atrybuty władzy i panowania pedagoga, dyscypliną, werbalnym nauczaniem, pamięciowymi metodami zdobywania wiedzy, częstą nudą na lekcjach, dużą ilością prac zadawanych do domu, stresem i fobiami szkolnymi, poczuciem marnowania czasu doznawanym przez uczniów zdolnych”* (Szymański, 2016, s. 25).

Pedagogika europejska pomimo odrębności regionalnych, kulturowych czy narodowych jest stosunkowo jednolita. Podstawę dzisiejszej pedagogiki w Europie tworzą osiągnięcia starożytności greckiej (helleńskiej), rzymskiej (hellenistycznej) oraz chrześcijańskiej (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 27). Już w VI wieku p.n.e. ukształtował się w Atenach zwyczaj wysyłania dzieci płci męskiej do pobierania nauki u gramatysty oraz lutnisty. Dotarcie do miejsca edukacji odbywało się pod opieką pedagoga – niewolnika. Edukacja miała zapewnić ogólne wykształcenie: gramatysta odpowiedzialny był za naukę: pisanie, czytanie, muzyki, rachunków oraz literatury. Lutnista nauczał gry na lutni (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 27). Kultywowana była także *paideia* (st. gr. *παιδεία*) jako idea człowieczeństwa stanowiąca kanon cech i wartości, które powinny być kształtowane i przekazywane młodemu pokoleniu (Wieczorek, 2019, s. 194). Tradycyjna szkoła ateńska była instytucją przeznaczoną wyłącznie dla chłopców, którzy rozpoczynali ją po ukończeniu szóstego roku życia. Samo nabycie kompetencji pisanie i czytanie trwało trzy lata. W początkowych etapach swojej działalności szkoła grecka nie zajmowała wysokiej rangi w społeczeństwie. Było to efektem jej dydaktycznej i wychowawczej niewydolności. Pozycja szkoły uległa znacznej poprawie na skutek zdemokratyzowania ówczesnego ustroju politycznego oraz wystąpień sofistów. Jak wskazuje L. Winniczuk: „*W demokratycznym ustroju Aten rozwinął się typ wychowania wszechstronnego (w przeciwieństwie do jednostronnego wychowania w Sparcie), obejmował bowiem wychowanie intelektualne, moralne, estetyczne i fizyczne*” (Winniczuk, 1983, s. 271-291). Czasy „złotego wieku” dla greckiej szkoły i pedagogiki przypadły na V-IV wiek p.n.e. i zaowocowały zarówno pedagogiczną, jak i filozoficzną refleksją na temat wychowania i edukacji. Należy w tym miejscu wspomnieć Sokratesa i jego trzy formy nauczania: heurystyczną, ironię sokratyczną i formę indukcyjną. Następnie Platona i jego Akademię (wychowanie umysłowe, fizyczne i moralne). Arystotelesa i jego Gimnazjum (wychowanie moralne, zdrowotne i umysłowe), a także sofistów i ich wykładową formę przekazywania wiedzy i kształtowania logicznego myślenia poprzez kursy (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 27, por. Kot, 1996). Warto zaznaczyć, że: „*Ideal człowieka - obywatela był ideałem wychowawczym. Tak ukształtowanemu obywatelowi można było bez obaw powierzyć opiekę nad sprawami państwa*” (Możdżeń, 1996, s. 17-18).

Grecki sposób edukacji wpłynął znacząco na rozwój szkoły rzymskiej. W IV wieku p.n.e. greccy wyzwolenicy uczyli w elitarnych rzymskich szkołach pisanie,

czytania oraz liczenia. Szkoła ta przyjmowała zarówno chłopców, jak i dziewczęta, a umiejętność czytania oraz pisanie była powszechna. Warto wskazać na znaczącą różnicę w obrębie programów nauczania. Rzymianie, za przykładem Greków, uwzględnili aspekty erudycyjne oraz retoryczne, jednak stanowczo zrezygnowali z ateńskiego kultu ciała, nagości i wykształcenia muzycznego. Wskazać należy, iż w cesarstwie rzymskim powstała pierwsza w kulturze pedagogiki europejskiej teoria poświęcona szkole. Autor opracowania „Kształcenie mówcy” (łac. „*Institutio oratoria*”) Marek Fabiusz Kwintilian (*Marcus Fabius Quintilianus*) wskazywał, iż szkoła jest najlepszą płaszczyzną do zdobywania wiedzy i praktycznych umiejętności. W swoim ponadczasowym dziele określał także szereg warunków, które winna spełniać szkoła, aby zapewnić wysokojakościową edukację (Szybiak, 1991, s. 15-16).

Istotnym etapem w kształtowaniu się współczesnej szkoły były narodziny chrześcijaństwa. Początkowo pogańskie szkoły współistniały razem z rozwijającą się monoteistyczną religią, która zdobywała wielu zamożnych i wykształconych zwolenników. Po Edyktie Konstantina zaistniała konieczność ustosunkowania się wobec funkcjonowania szkół pogańskich. Społeczeństwo pragnęło zachować wielowiekową tradycję kultury antycznej przy jednoczesnym poszanowaniu zasad nowej wiary. Ten nowy, będący kompromisem, nurt myślenia dominował w twórczości Augustyna z Hippony. Święty zaliczany był do najlepiej wykształconych ludzi tamtych czasów i wskazywał na konieczność porozumienia pomiędzy religią a wiedzą. Wielokrotnie przypominał, iż chrześcijanie powinni być wykształceni i umiejętnie czerpać wiedzę z pogańskiej twórczości. Bezpośrednią zatem przyczyną upadku szkół rzymskich nie było pojawienie się chrześcijaństwa a upadek Cesarstwa Zachodniorzymskiego. Szacuje się, iż całkowicie szkoły pogańskie zaniknęły w VIII wieku (Bartnicka, Szybiak, 2001, s.27).

W średniowieczu funkcjonowanie człowieka odbywało się w obrębie stanów feudalnych. Oznaczało to, iż każdy przynależał do jednej z następujących kategorii: rycerstwo, mieszczaństwo, chłopstwo i duchowieństwo. W zależności od przynależności, dzieci i młodzież miały ściśle określone prawa i obowiązki (Wołoszyn, 2003, s. 24). Wspólnym aspektem dla dzieci wywodzących się ze wszystkich stanów było wychowanie moralne, które opierało się o wartości i przekonania religijne. Ze względu

na fakt, iż „(...) *duchowieństwo chrześcijańskie było jedyną piśmienną grupą ludności, ono dostarczało władcom świeckim urzędników oraz nauczycieli i wychowawców*” (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 68) powstały szkoły chrześcijańskie. Czasy średniowieczne to utrwalenie monopolu kościelnego w szkolnictwie, jedynym bowiem stanem, który był uprawniony do zdobywania wiedzy szkolnej było duchowieństwo. Na mocy rozporządzeń regulujących sprawy szkoły wydawanych przez kościół w IX–X wieku szkoła miała charakter hermetyczny. Następujący jednak od XI do XIV wieku ekonomiczny rozwój miast zaowocował wzmożonym zainteresowaniem ludzi świeckich edukacją (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 68-70). W średniowieczu wykształciło się wiele rodzajów szkół, do których zaliczyć można: szkoły klasztorne, szkoły katedralne, szkoły kolegiackie, szkoły parafialne (Mazur, 2012, s. 29-36).

Wiek XIII i XIV to okres w szkolnictwie europejskim, w którym społeczeństwo dojrzało do nieuniknionych zmian systemu edukacji, związanych z nową koncepcją świata i człowieka, z przemianami o charakterze społecznym, ekonomicznym, politycznym oraz zwiększającymi się możliwościami dostępu do różnorodnej literatury. Jednolite, zorientowane na potrzeby duchowieństwa szkolnictwo, dalekie było od wypełniania autotelicznych celów edukacji i wychowania. Wzrastająca świadomość społeczna i wartość wiedzy spowodowały, że sukces jednostki i społeczeństwa zaczęto utożsamiać z odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami. Wpłynęło to na istotną modyfikację systemu szkolnictwa i wdrożenie szkół, które różniły się celami, strukturą, programem, formami organizacji i nauczania w zależności od przewidywanych efektów kształcenia (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 81). Przykładem takich szkół mogą być szkoły dworskie i miejskie (Mazur, 2012, s. 37-38).

W epoce odrodzenia wykształcenie i kultura zyskały fundamentalne znaczenie. Humanizmowi zawdzięcza pedagogika idee centralizacji człowieka w kosmosie, a w samym człowieku umiłowanie rozumu i inteligencji. Nauka została przeniesiona do obszaru świeckiego, a dwa główne środowiska, które to zapoczątkowały to wielkie włoskie dwory książęce oraz zamożne niderlandzkie miasta (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 82). Na rozwój myśli pedagogicznej i jej propagowania wpłynęli w epoce odrodzenia między innymi: Gasparino Barzizza – założyciel pierwszej humanistycznej szkoły w Padwie, Maffeo Vegio – przeciwnik kar cielesnych, Erazm z Rotterdamu- sformułował

cele humanistycznego wychowania, propagatorzy reformacji, Tomasz Morus, Jan Ludwik Vives, Wolfgang Ratke, Jan Sturm i Jan Amos Komeński, Andrzej Frycz Modrzewski (Kurdybacha, 1965, s. 268 -339).

Jak wskazuje P. Mazur: *„Okres oświecenia, przypadający na XVIII wiek, nazwano „wiekiem pedagogicznym”. Jest to czas upowszechniania się wiedzy oraz oświecania szerokich mas. Wiedzę starano się przekazać w sposób jak najbardziej zrozumiały, bowiem uważano, że edukacja może zmienić człowieka i korzystnie wpłynąć na rozwój całej ludzkości”* (Mazur, 2012, s. 42-58). W okresie tym, szczególną rolę odegrał oświeceniowy racjonalizm. W obszarze edukacji kluczowe działania koncentrowały się na walce z analfabetyzmem. Wyraźnie zarysowanym trendem była także demokratyzacja szkoły, która miała być dostępna dla wszystkich, bez społecznego i ekonomicznego podziału ludności. Myśl o edukacji w tym okresie kształtowali John Locke, Klaudiusz Fluery, Jean Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvetius oraz Johann Christoph Friedrich GutsMuths czy Jędrzej Śniadecki (Wołoszyn, 2003, s. 105-115). Idee reformatorskie w szkolnictwie przyczyniły się do utworzenia akademii rycerskich, sekularyzacji szkolnictwa, wdrożenia egzaminu maturalnego, dostosowania szkół do możliwości wychowanków, powstania szkoły realnej oraz wdrożenia metody tabelarycznej. Powstały wówczas, za sprawą Louisa René de Caradeuc La Chalotais *„Szkic wychowania narodowego i plan studiów dla młodzieży”* oraz *„Projekt organizacji wychowania publicznego”*. Rozwijano szkolnictwo parafialne, szkoły średnie, szkoły i zakłady specjalne. Kluczowymi reformatorami szkolnictwa polskiego w tym okresie byli: Stanisław Konarski, Stanisław August Poniatowski, Julian Ursyn Niemcewicz. To właśnie w tym okresie historycznym powstała Komisja Edukacji Narodowej, a następnie Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych (Bartnicka, Szybika, 2001, s. 117 - 138).

„W XIX wieku pojawiły się nowe potrzeby edukacyjne, a wraz z nimi nowe formy organizacji i programu szkół. To czas upowszechniania i demokratyzowania się szkolnictwa oraz postulatów bezpłatnej edukacji dla wszystkich. W konsekwencji – szkoła stała się instytucją dostępną dla szerokich mas społecznych. Dziewiętnastowieczny system oświatowy był klasowy (dualistyczny). Szkoła elementarna była przeznaczona dla ludu. Natomiast szkoła średnia i wyższa, całkowicie nie powiązane ze szkołą ludową, były przeznaczone dla wyższych warstw społecznych” (Mazur, 2012, s. 79). Mówiąc o wieku

XIX, należy wspomnieć o trendzie neohumanistycznym, którego propagatorzy pojmowali wykształcenie w kategorii współczynnika rozwoju wewnętrznego. W okresie tym znaczącą rolę odegrały poglądy, których autorami byli między innymi August Comte oraz John Stuart Mill. Wyróżnić można dwa wiodące stanowiska w zakresie wykształcenia początkowego: ekspensywne oraz indywidualizujące. Do rozwoju myśli pedagogicznej tego okresu przyczynili się: Andrew Bell, Joseph Lancaster, Wilhelm Joseph Chaminade, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Fröbel, Hipolit August Seredyński, Józef Dietl, Józef Jeziorowski, Alojzy Skoczek, Jan Nepomucen Steczkowski. W wieku XIX powstały także klasyczne gimnazja, a liczne reformy wprowadzane zostały przez Wilhelma von Humboldta, Thomasa Arnolda czy Johanna Friedricha Herbart. Kanonem pedagogicznym tego okresu był herbartyzm oraz powszechna wtedy metoda stopni formalnych w budowie lekcji, która została rozwinięta przez Tuiscona Zillera i Wilhelma Reina. Polscy przedstawiciele, których wkład w rozwój szkolnictwa w tym okresie jest kluczowy to między innymi: Tadeusz Czacki, Hugon Kołłątaj, Stanisław Staszic, Karol Libert, Ewaryst Estkowski, Antoni Łuczkiewicz, Teodozy Sierociński, Bronisław Ferdynand Trentowski, Aleksander Wielopolski, Józef Korzeniowski czy Stanisław Tarnowski. W XIX wieku powstał szereg społecznych wizji o utopijnym charakterze. Jak wskazuje Wołoszyn utopiści tego okresu głęboko wierzyli, że właściwa edukacja oraz wychowanie są gwarantem utworzenia społeczeństwa sprawiedliwego. Reformatorami głęboko wierzącymi w te idee byli: Robert Owen, Claude Henri de Saint-Simon i Charles Fourier (Wołoszyn, 2003, s. 141). W wieku XIX zrozumiana została obligatoryjność nauczania na wszystkich jego szczeblach oraz rozbudowa szkolnictwa, co miało niewątpliwie istotne znaczenia dla kolejnych jego transformacji (Kupisiewicz, 2009, s. 102).

„Wiek XX to dynamiczny rozwój edukacji na każdym szczeblu szkolnictwa. Myśl edukacyjną charakteryzuje ogromna różnorodność teorii oraz praktycznych rozwiązań w zakresie pedagogiki szkolnej. System oświatowy wiąże programy nauczania i poziomy szkół z okresem rozwojowym i możliwościami intelektualnymi ucznia. We wszystkich krajach cywilizowanych powstają narodowe, jednolite ustroje szkolne, których podstawą stanowi obowiązkowa ogólnokształcąca szkoła elementarna.” (Mazur, 2012, s. 95). Przełom wieku XIX i XX zaowocował w nowe koncepcje wychowania oraz kształcenia, które w Europie nazywano nowym wychowaniem lub nową szkołą, a na gruncie

amerykańskim po prostu progresywizmem (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 171). Podstawę nowego ruchu stanowił pajdocentryzm, zapoczątkowany przez Ellen Karolinę Sofię Key, który sytuował dziecko w centrum pedagogicznej działalności (Kuźma, 2000, s. 83). Wizję nowej szkoły tworzyło wielu praktyków oraz teoretyków: John Dewey, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Paweł Piotrowicz Błoński, Henryk Rowid, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Ovide Jean Decroly, Édouard Claparède, Gustav Wyneken, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Aleksander Sutherland Neill, Peter Petersen czy Wasyl Aleksandrowicz Suchomliński. Nowa dydaktyka, wprowadzająca zasadnicze zmiany w organizacji szkolnej pracy zaowocowała licznymi nowatorskimi propozycjami w zakresie zajęć i czasu pracy. Jednymi z kluczowych propagatorów innowacyjnych metod pracy byli: Anton Joseph Sickinger, William Heard Kilpatrick, Stanisław Teofilowicz Szacki, Karl Linke, Helen Parkhurst, Carleton Washburne, Célestin Freinet, Aleksander Kamiński. Warto zaznaczyć, że nowatorski ruch edukacyjny z okresu XX wieku jest stale obecny we współczesnej praktyce oświatowej na całym świecie (Mazur, 2012, s. 95-105).

Historia szkolnictwa wskazuje, iż pojęcie szkoły jest terminem bardzo obszernym, a literatura przedmiotu obfituje w jej różnorodne definicje. (Schulz, 1996, s. 192). W najprostszym ujęciu określana jest jako typ instytucji i jednocześnie podstawowa jednostka organizacyjna systemu oświaty. Polskie określenie "szkoła" pochodzi od greckiego rzeczownika *σχολή* (czyt.: scholi), definiowanego jako „*spokój, wolny czas przeznaczony na nauki*”. Jak wskazuje Wincenty Okoń od greckiego określenia wywodzi się łaciński wyraz *scholae* – „*czas wolny, odpoczynek, bezczynność*” (Okoń, 2007, s. 383).

Warto wspomnieć o dwuznaczności pojmowania pojęcia szkoły w sensie instytucjonalnym i strukturalnym (Schulz, 1996, s. 192). W sensie instytucjonalnym szkoła znaczy tyle, co edukacja szkolna, czyli forma przekazu realizowana za pomocą czynności nauczania – uczenia się. Natomiast w sensie strukturalnym, jak wskazuje Kowolik „*szkoła to grupa społeczna, system społeczny, układ organizacyjny, w obrębie, którego i poprzez który dokonują się nowoczesne procesy przekazu kulturowego. Jest to pewien sposób zespolenia (...) nauczycieli i uczniów*” (Kowolik, 2003, s. 91).

W. Okoń uznaje, iż szkoła jest to: „*instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów*” (Okoń, 2007, s. 275). Za priorytetowe zadanie uznaje się, w świetle wskazanej definicji, sprzyjanie optymalnemu rozwojowi zdolności poznawczych młodego pokolenia oraz kształtowanie wielorakich kompetencji. Wskazać należy na przygotowanie do samorealizacji, zaspokajania potrzeb oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Zauważalna jest tendencja podkreślająca instytucjonalne aspekty szkoły. Szczepański wskazuje, iż system szkolny to: „*układ szkół od przedszkoli do studiów podyplomowych*” (Szczepański, cyt. za Schulz, 1996, s. 196). Instytucjonalność systemu edukacji, a tym samym szkoły podkreśla T. Wilocha, wskazując, iż system szkolny to „*swoisty układ instytucji powołany do realizacji celów pedagogicznych jakiegoś kraju*” (Schulz cyt. za Wilochem, 1996, s. 196). Obszerniejszą definicję formułuje W. Okoń wskazując, iż omawiane pojęcie stanowi: „*(...) ogół szkół i przedszkoli wraz z nauczycielami, uczniami (studentami), programami, bazą lokalną terenową, instytucjami społecznymi i kulturowymi*” (Schulz, cyt. za: Okoniem, 1996, s. 196). Można jednak polemizować z włączaniem instytucji społecznych i kultury do pojęcia systemu oświaty, bowiem należałoby wówczas przyjąć, że system oświaty utożsamny jest z całym społeczeństwem.

Reasumując, szkoła pełni istotną rolę w oddziaływaniu i kształtowaniu młodego pokolenia do życia społecznego i jak wskazuje J. Szczepański „*(...) jest systemem społecznym, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje własności, funkcje i cele różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem - jeśli są prawidłowe - nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy.*” (Szczepański, 1963, s. 38).

1.2. Typologia funkcji szkoły

Jednym z podstawowych celów niniejszego rozdziału jest przedstawienie oraz dokonanie analizy funkcji szkoły. Jak wskazuje J. Poplucz funkcja stanowi „*wyodrębniony zespół czynności odpowiadających określonemu rodzajowi zadań*”

(functio - to czynność, praca, obowiązek, działanie; fungo - czynię)” (Poplucz, 1988, s. 159). Wypracowywane od stuleci funkcje szkoły zakorzeniły się w systemie oświaty. Szczególnej refleksji poddać należy współczesne funkcje szkoły, które są niejako efektem przeobrażeń społecznych, środowiskowych, ekonomicznych i gospodarczych. Analiza procesu transformacji zachodzącego w oświacie pomaga zobrazować funkcje realizowane przez szkołę. W literaturze przedmiotu są one różnorodnie przedstawiane i definiowane; zawsze jednak podkreśla się ich rolę adaptacyjną.

Głównie wymieniane są cztery podstawowe funkcje szkoły: kształcąca, wychowawcza, opiekuńcza i kulturowa (Chałas, 2005, s. 20-22, por. też Jakóbowski 1999, Szybiak 1991). Funkcja kształcąca koncentruje się na przekazywaniu uczniom wiedzy o charakterze naukowym. Szkoła uznawana jest tutaj za jedyne miejsce zgłębiania tego rodzaju wiedzy. Pozwala na przyswojenie umiejętności naukowego interpretowania jednostkowych doznań, spostrzeżeń oraz doświadczeń i wyposaża w logiczne metody oraz zasady pojmowania świata. Kształcąca funkcja szkoły kładzie nacisk na przekazywanie całościowej wiedzy na temat otaczającej nas rzeczywistości (Konarzewski, 1995, s. 56-58). Ta funkcja przypisywana jest szkole także przez Smarzewskiego, który co prawda określa ją jako funkcję dydaktyczną, jednak jego wskazanie na trójstopniowy, samodzielny proces poznawczy nie pozostawia wątpliwości, iż jest to uwypuklenie kształtującego charakteru oddziaływania na ucznia (Smarzewski, 1987 s. 52 - 53).

Jako drugą wskazano funkcję wychowawczą, której definiowanie przez różnych pedagogów czyni ją stosunkowo niejednołitą. H. Smarzewski określa ten rodzaj funkcji jako „funkcję pedagogiczną” i rozumie przez nią takie wychowywanie ucznia, które pozwoli na jego aktywność zawodową. Na tle wymienionych przez siebie innych funkcji szkoły (kulturowej, społecznej, dydaktycznej i aksjologicznej) to właśnie funkcję wychowawczą (pedagogiczną) uznaje H. Smarzewski za autoteliczną. Zdaniem autora jej prawidłowa realizacja pozwala na ukształtowanie u młodego pokolenia pożądanych społecznie zachowań takich, jak: odpowiedzialność, obowiązkowość i precyzyjność. Zdaniem autora funkcja wychowawcza jest tożsama z adaptacją do warunków zastanej rzeczywistości (Smarzewski, 1987, s. 54 - 57). Definiowania funkcji wychowawczej podejmuje się także B. Suchodolski wskazując, iż: „*Wychowanie, a tym samym i szkołę*

należy (...) zmienić. Zmiany wymaga przede wszystkim dotychczasowa funkcja szkoły, która sprowadza się do ułatwiania uczniom awansu i ich selekcji, podczas gdy w nowych warunkach powinna służyć wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. (...) Dopiero wtedy (...) szkoła stanie się żywa i otwarta, kiedy będzie rozwijać zdolności, kształtować umiejętności twórczego działania, wyzwać inicjatywę oraz pobudzać uczniów do aktywności wielostronnej" (Suchodolski za: Kupisiewicz, 1995, s. 185-186). Warto wskazać w obrębie funkcji wychowawczej na jej charakter społeczny, który akcentowany jest przez wielu autorów. A. Brzezińska i B. Suchodolski nie czynią z niej jednak osobnej kategorii a umiejscawiają ją w obrębie funkcji wychowawczej (Kupisiewicz, 1995, s. 185 - 186). W rozumieniu Kowalskiego społeczny charakter szkoły, a tym samym wychowania, uwidacznia się poprzez dążenie do uspołecznienia jednostki i wsparcie w partycypacji w różnorodnych grupach społecznych (Kowalski, 1973, s. 14). Autor akcentuje, że: *"(...) proces wychowania to masowe dorastanie do zadań, ludzi konkretnych społeczeństw, danych okresów historycznych"* (Kowalski, 1973, s. 13).

Pedagogika opiekuńcza, a co za tym idzie także opiekuńcza funkcja szkoły jest zjawiskiem charakteryzującym polską pedagogikę. Rozwój takiego podejścia w pedagogice miał miejsce w okresie międzywojennym a propagatorami podejścia tego byli Edmund Trempała, Jerzy Wołczyk, Mikołaj Winiarski, Zdzisław Dąbrowski, Jan Żebrowski czy Irena Jundziłł. W obszarze opiekuńczej funkcji szkoły znajduje się organizowanie zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych (Smolińska-Theiss, 2015, s. 127-134). Połączenie wychowania oraz opieki eksponowała w wyraźny sposób H. Radlińska, pisząc, iż *„wychowanie jest sprawą całego życia, przekracza obręby szkół, wiąże się ze wszystkimi czynnikami stawania się osobowości ludzkiej. Opieka współdziała z wychowaniem przede wszystkim przez to, że kompensuje braki zagrażające rozwojowi nędzą i zniechęceniem, przyczynia się do uprawy gleby wrastania”* (Lepalczyk, 1988, s. 535). Współcześnie realizację funkcji opiekuńczej szkoły rozumie się jako: stymulowanie rozwoju, kompensację opieki, kształtowanie środowiska rozwoju dzieci i młodzieży, zapewnienie bezpiecznego pobytu w szkole, podejmowanie działań doradczych czy współpracę z wyspecjalizowanymi instytucjami w sytuacji szczególnego zagrożenia dla zdrowia lub rozwoju wychowanków (Materne, 1988, s. 69-70). Opracowania poświęcone wypełnianiu przez szkołę funkcji opiekuńczej koncentrują się często na aspekcie pedagogicznej diagnozy (Kamiński, 1975, s. 68).

Ostatnia z kanonu realizowanych przez szkołę funkcji to ta o charakterze kulturowym. Smarzewski wskazywał na dwie płaszczyzny: kulturę techniczną oraz kulturę humanistyczną, podkreślając jednocześnie konieczność ich zrównania poprzez wielopłaszczyznowe oddziaływanie na ucznia przy wykorzystaniu literatury i sztuki (Smarzewski, 1987, s. 51 - 54). Odrębne rozumienie tej funkcji szkoły prezentuje Konarzewski. Autor rozgraniczył dwa obszary: funkcję kulturalną i zawodową. Przedstawiana przez autora funkcja kulturalna wskazywała na szkołę jako płaszczyznę zaznajamiania ucznia z wartościami twórczości artystycznej, intelektualnej, filozoficznej, moralnej czy religijnej (Konarzewski, 1995, s. 60).

Tematyka funkcji szkoły była poruszana przez wielu innych autorów a ich opracowania są rozwinięciem i uzupełnieniem tych klasycznych, zaprezentowanych powyżej. M. Łobocki wskazuje na dydaktyczną (odpowiada za wiedzę), wychowawczą (kształtowanie postaw etycznych) oraz opiekuńczą (zaspokojenie fundamentalnych potrzeb ucznia) funkcję szkoły (Łobocki, 1991, s. 318). T. Gołaszewski natomiast wskazuje na dwie grupy funkcji. Pierwszą grupę określa jako funkcje zewnętrzne, czyli takie które wywodzą się z założeń osób lub instytucji, które powołują szkołę. Realizacja tych funkcji zależna jest zdaniem autora od rozwoju kulturowego oraz kulturowych aspiracji społeczeństwa, a także od obowiązującego systemu norm moralnych, aktualnych wartości, obyczajów w danej strukturze społecznej, ze szczególnym ich uwzględnieniem na płaszczyźnie relacji międzyludzkich. Drugą grupę stanowią funkcje wewnętrzne i dotyczą instytucjonalnej struktury szkoły, wypełniając także ową strukturę zachowaniami zindywidualizowanymi (Gołaszewski, 1977, s. 53-64). H. Fend uwydatnia aspekt szkoły odpowiedzialnej za pobudzenie w ludziach wiary w indywidualne możliwości. Autor wskazuje na cztery funkcje szkoły: reprodukcji kulturowej, nauczania umiejętności zawodowych oraz społecznych, a także integracji. Takie widzenie funkcji szkoły jest wynikiem utożsamiania jej z instytucją skoncentrowaną na internalizacji zarówno przekonań jak i wyobrażeń kulturowych, wpływających na postrzeganie, a także myślenie i działania jednostek. Zatem wszelkie formy oddziaływania na uczniów powinny mieć zdaniem autora charakter stały i zaplanowany (Fend, 2008, s. 29 -30).

B. Milerski i B. Śliwerski wskazują na funkcje: rekonstrukcyjną, adaptacyjną i emancypacyjną. Pierwsza odnosi się do rekonstrukcji wydarzeń historycznych

i koncentruje się na przekazywaniu wychowankom zależności wynikających z procesu historycznego. Druga odpowiada za przystosowanie do życia w społeczeństwie, zwłaszcza w kontekście politycznym, podejmowania ról społecznych i zawodowych oraz dąży do tego by wychowankowie uznali obowiązujący ład społeczny. Trzecia funkcja koncentruje się na wyrobieniu nawyku permanentnego samokształcenia, samowychowania, samokrytyki oraz aktywnego uczestnictwa w przemianach społecznych i globalnych (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 227).

W zależności od aktualnych wpływów politycznych, gospodarczych czy społecznych kładzono różnorodny nacisk na wybrane funkcje szkoły. Te zmienne czynniki mają ogromne znaczenie dla specyfiki jej funkcjonowania (Dłubak, 1999, s. 169 -174) i dlatego konieczna jest refleksja nad rozbudowaniem tworzących się na przestrzeni wieków funkcji i zadań szkoły oraz wyznaczenie nowych, odpowiednio dostosowanych do specyfiki społeczeństwa XXI wieku, które sprostają wymaganiom i potrzebom obecnych pokoleń (Szempruch, 2006, s. 223-237). Współczesność nacechowana jest różnorodnością wizji edukacyjnych. Obecnie ukształtowany system szkolnictwa spotyka się z wielorakimi zarzutami. Jednym z podstawowych jest przekonanie społeczeństwa o jego dysfunkcjonalności. W kontekście tym istotną rolę odgrywa rozwój nowych wizji funkcji szkoły i konieczność ich dostosowania we współczesnym świecie. Nasuwa się pytanie czy nauki o wychowaniu nie koncertują się dostatecznie mocno na odpowiedniej problematyce postaw i wartości? Refleksja ta powinna się odbywać zawsze w oparciu o teraźniejszość (Kość, 1998, s. 181). W związku z powyższym przekonaniem o różnorodności wizji edukacyjnego świata należy zwrócić szczególną uwagę na rozważania dotyczące współczesnej szkoły i jej funkcji.

Odnosząc się do współczesnych funkcji szkoły wskazać należy na konieczność przygotowania młodego człowieka do życia społecznego (Okoń, 1991, s. 17). Socjologowie wskazują na niejednorodność i wieloznaczność pojęcia społeczeństwa i określają je jako: „(...) pewną samowystarczającą formę życia zbiorowego ludzi, będącą historycznie ukształtowanym kompleksem zbiorowości i grup społecznych, połączonych przez wspólne terytorium, instytucje, formy działania i wartości kulturowe. Charakterystyczne dla członków takiego społeczeństwa jest poczucie odrębności w stosunku do innych zbiorowości” (Giddens, 2006, s. 76). Pojmowanie społeczeństwa

koncentruje się zasadniczo na wzajemnych stosunkach i relacjach międzyludzkich. Jak wskazuje Sojecki, mówiąc o społeczeństwie, mówimy o określonej zbiorowości różnorodnych warstw, grup i klas społecznych. Natomiast w szerszym rozumieniu o konstrukcji życia zbiorowego, tym samym stwarzaniu kulturowych walorów oraz formułowaniu wzorców zachowań i postępowań (Sojecki, 1971, s. 992). Funkcja szkoły dotycząca przygotowania ucznia do życia społecznego, wskazuje na szereg istotnych zadań, które mają charakter dominujący. Zaliczyć można do nich wychowanie obywatela świadomego, członka demokratycznego społeczeństwa oraz człowieka uspołecznionego. Skoncentrowanie uwagi wychowanków na przeszłych oraz aktualnych problemach, wdrażanie umiejętności myślenia o charakterze przyczynowo skutkowym daje możliwość nabycia kompetencji użytecznych społecznie. W obrębie realizacji tej funkcji, znaczącą rolę przypisuje się wiedzy, doświadczeniu uczniów oraz atmosferze w szkole. Wiedza nacechowana ideą równości, sprawiedliwości oraz rozwoju powinna wyrażać się poprzez optymalnie dostosowane programy i treści nauczania. Szkoła powinna także umożliwiać rozwijanie i realizowanie własnych zainteresowań i doświadczeń uczniów. Atmosferę szkoły budować należy na wzajemnym szacunku, aby rozwój wychowanków przebiegał w atmosferze życzliwości i wsparcia (Okoń, 1991, s. 17-18).

Kolejna refleksja dotyczy przygotowania jednostki do życia indywidualnego. Stanowi ona nierozzerwalną całość z wyżej przedstawioną funkcją społeczną. Prawidłowy rozwój intelektualny człowieka odgrywa istotne znaczenie dla kształtowania się całego społeczeństwa (Sojecki, 1971, s. 992). Szkoła jest płaszczyzną, która dysponuje różnorodnymi możliwościami ukierunkowywania rozwoju i zainteresowań wychowanków. Pozwala na zdobywanie nowych kompetencji, nabywanie wiedzy i umiejętności z obszaru różnych przedmiotów. Właściwe ukierunkowanie indywidualnych predyspozycji ucznia przypisuje szkole siłę bezpośredniego oddziaływania na dalsze jednostkowe losy ucznia (Okoń, 1991, s. 18-20). Należy jednak zaznaczyć, że *„w warunkach obecnej cywilizacji system szkolnictwa nie jest w stanie zapewnić człowiekowi przygotowania do życia i działalności społeczno-zawodowej na całe życie. Wiedza bowiem dezaktualizuje się bardzo szybko, gdyż niemal każdy dzień przynosi nowe osiągnięcia we wszystkich dziedzinach nauki, techniki i życia społecznego. W związku z rozwojem współczesnej cywilizacji musi zatem istnieć system będący w stanie przygotować człowieka do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości. Tę*

rolę spełni samokształcenie. Jedynie działalność odbywająca się przez całe życie pozwoli stworzyć taki system, który będzie zapewniał człowiekowi stały rozwój osobowości, zgodnie z potrzebami indywidualnymi i społecznymi.” (Maciejewski, 2002, s. 114).

Kolejną funkcją szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Jak wskazuje Z. Bauman, kultura jest istotnym aspektem ludzkiego życia i oddziałuje na szereg sfer funkcjonowania człowieka, co w konsekwencji prowadzi do przyswojenia norm i zasad współżycia w określonym społeczeństwie (Bauman, 2011, s. 17). Jak zauważa natomiast Stefan Czarnowski: *„Kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń. [...] Jest nią całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie.”* (Czarnowski, 1956, s. 20). Istotną definicją kultury, w obszarze podejmowanego tematu jest także ta, która została sformułowana przez A. Kłoskowską. Jak słusznie zauważa autorka kultura powinna być rozumiana jako: *„względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”* (Kłoskowska, 1981, s. 40). Natomiast J. Gajda wyróżnia pięć podstawowych funkcji kultury: funkcja osobowościotwórcza, określenie stylu życia, funkcja upowszechniania treści kulturowych, funkcja interpersonalna i funkcja ludyczna (Gajda, 2002, s. 94–99).

Kultura wpływa bezpośrednio na byt człowieka poprzez kształtowanie systemu wartości. W szerokim rozumieniu kultura pozwala na zachowanie ładu społecznego i wpływa na interakcje międzyludzkie (Bauman, 2011, s. 17, por też. Kmita, 1994). Nie powinno zatem dziwić, iż we współczesnym świecie pełnym różnorodności, globalizacji oraz multikulturowości podkreśla się szczególną rolę uczestnictwa młodego człowieka w kulturze. Natomiast szkole przypisuje się umożliwienie obcowania z treściami kultury poprzez taką organizację systemu kształcenia, która pozwoli nie tylko na teoretyczne jej poznanie, lecz także na praktyczne doznania, jak uczestnictwo w wystawach, przedstawieniach teatralnych, wernisażach, spotkaniach autorskich a także eksponowanie twórczych osiągnięć uczniów (Borkowski, 2003, s. 23). J. Borkowski wskazuje, iż

„Uprogu XXI wieku żyjemy bynajmniej nie w światowej społeczności pozbawionej granic, lecz w wielu równoległych światach, które stykają się ze sobą w niektórych punktach. Scenariusz procesu kulturowej globalizacji przyjmuje – według jej zwolenników – oblicze globalnego stapiania się kultur, a więc redukcji kulturowego różnicowania ludzkości. Według sceptyków wciąż dochodzi do kulturowego rozwarstwienia świata i wynikających z tego konfliktów” (Borkowski, 2003, s. 23).

Kolejna funkcja współczesnej szkoły dotyczy przygotowania ucznia do życia w środowisku, które go otacza. Mówiąc o środowisku, należy odnieść się do szeroko pojmowanych procesów o charakterze ekologicznym, ekonomicznym, społecznym, a także kulturowo – oświatowym. Funkcja ta polega na edukacji uczniów w obszarze problematyki ekologicznej oraz stymulowanie ich do podejmowania aktywnych działań na rzecz społeczno-ekologicznego bezpieczeństwa. Realizacja omawianej funkcji wiąże się z opracowaniem i wdrażaniem nowych programów edukacyjnych, które wypracują w dzieciach i młodzieży poczucie odpowiedzialności za ich najbliższe otoczenie (Okoń, 1991, s. 21).

Funkcja przygotowania do podejmowania aktywności zawodowej jest obecnie jednym z najważniejszych oczekiwań społecznych. W prawidłowym realizowaniu tej funkcji szkoły, istotną rolę odgrywa wdrożenie poprawnie skonstruowanego programu składającego się z założeń, treści, metod oraz form organizacyjnych realizowanych na poszczególnych szczeblach kształcenia. Program powinien kłaść szczególny nacisk na rozwój kompetencji niezbędnych do realizacji dalszej drogi edukacyjnej lub zawodowej w wybranym przez wychowanka zakresie. Przy realizacji tej funkcji współczesnej szkoły podkreśla się znaczenie współpracy: *szkoła ↔ dom ↔ organizacje społeczne ↔ miejsca pracy*. Takie podejście do współczesnej szkoły wymaga, aby realizowane programy ukierunkowane były na teraźniejsze i przyszłe potrzeby oraz aspiracje społeczne. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż stale zmieniające się warunki rozwoju oraz globalizacja wskazują na konieczność szerszej analizy wspomnianych potrzeb i aspiracji, nie tylko o zasięgu ogólnokrajowym, ale także międzynarodowym (Okoń, 1999, s. 316-322, por. też Żyngiel, 2012, 2017).

1.3. Typologia zadań szkoły

Podejmując rozważania na temat edukacji, nie sposób nie skupić się na zadaniach szkoły. Literatura przedmiotu obfituje w różnorodne ich typologie. Próba ich egzemplifikacji wymaga samego zdefiniowania określenia *zadanie*. T. Tomaszewski wskazuje, że zadanie ujmowane na pograniczu psychologii i pedagogiki definiuje się jako: „*przyszłe zdarzenie opisane i przekazane podmiotowi do realizacji przez niego samego lub inną osobę. Zadanie polega na powiązaniu celu podmiotu z jego potrzebą*” (Tomaszewski, 1970, s. 110-111). Odrębną definicję przedstawia w swoim opracowaniu A. Góralski uznając, iż całość zadania składa się z elementów składowych, a jego wykonanie polega na realizacji i modyfikacji poszczególnych elementów w celu osiągnięcia optymalnego wyniku (Góralski, 1978, s. 11).

T. Lewowicki wskazuje, iż główne zadania szkoły powinny koncentrować się na: rozwoju jednostki, eliminacji zachowań problemowych i niepożądanych (takich jak: stres, agresja, autoagresja), demokratyzacji edukacji rozumianej jako zapewnienie wpływu lokalnym społecznościom na współkształtowanie i współdecydowanie o formach i kierunkach kształcenia, dostosowaniu edukacji do aktualnej rzeczywistości i aktualnych potrzeb o charakterze społecznym i emocjonalnym, umożliwieniu korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy, zwiększeniu rangi samorozwoju i samorealizacji wychowanków (Lewowicki, 1999, s. 32-37).

Akty Konwencji Praw Dziecka ONZ wskazują natomiast, iż priorytetowym zadaniem szkoły jest ukierunkowanie nauki na: rozwijanie osobowości oraz predyspozycji o charakterze fizycznym, społecznym oraz intelektualnym; kształtowanie postaw szacunku wobec praw człowieka i podstawowych swobód; kształtowanie u wychowanka szacunku wobec rodziców oraz poczucia tożsamości kulturowej, językowej wobec kraju pochodzenia; kształtowanie postaw zrozumienia, tolerancji religijnej, kulturowej, narodowej, pokoju i równowagi płciowej; ukształtowanie takich kompetencji, które przygotują wychowanka do świadomego i aktywnego uczestnictwa w różnych aspektach życia społecznego, kulturowego, zawodowego i rozwijanie naturalnego środowiska (Konwencja Praw Dziecka ONZ, 1993, s. 19-20).

Klarownej egzemplifikacji zadań szkoły dokonuje A. Janowski, który wskazuje na jej trzy modele (Janowski, 2004, s. 21-22). Pierwszy, model tradycyjny, koncentruje działania szkoły wokół wytworów kultury. Priorytetowym zadaniem szkoły, w rozumieniu tego modelu, jest zapewnienie gruntownej i utrwalonej wiedzy. Wyposażenie dzieci i młodzieży w kanon ściśle określonych umiejętności, predyspozycji i kompetencji to gwarancja wysokojakościowego funkcjonowania we wszystkich płaszczyznach życia. Tak rozumiana szkoła prowadzi działania polegające na realizacji klasycznego programu nauczania z uwzględnieniem poszczególnych dyscyplin naukowych. Usystematyzowaną wiedzę przekazuje nauczyciel w ramach realizacji podstawy programowej. To jego zadaniem jest ocena aktywności uczniów, najczęściej posługuje się też systemem kar i nagród, współzawodnictwem, rywalizacją klasową i międzyszkolną jako najefektywniejszymi (w założeniach tradycyjnego modelu) sposobami aktywizacji uczniów (Gołębniak, 2006, s. 108). Jak wskazuje D. H. Hargreaves: *„Nauczyciele są wykształceni w ramach swoich przedmiotów. To oni mają wiedzę i nie są usatysfakcjonowani, dopóki nie powiedzą uczniom, co oni wiedzą. Funkcją nauczyciela jest udzielanie z respektem wiedzy i informacji uczniom, którzy często przyjmują je z ignorancją. Najczęściej jest to czynione poprzez mówienie”* (Hargreaves, 1982, s. 200). Reasumując, zadaniem szkoły w ujęciu tradycyjnego modelu, jest dystrybucja wiedzy.

Drugi, model progresywny, zakłada, iż przekazywana uczniom wiedza tworzy bazę, czyli zasób, który pozwala następnie na rozwijanie zdolności rozumowania, szukania związków przyczynowo skutkowych i twórczego rozwiązywania problemów. Koncepcja progresywnego modelu szkoły wskazuje, iż takie efekty edukacyjne są możliwe do osiągnięcia poprzez odejście od klasycznego nauczania i wyeliminowanie podziału na indywidualne przedmioty. W zamian wskazuje na możliwość wieloperspektywicznego oraz interdyscyplinarnego podejścia do nauczania i rozwiązywania problemów poprzez wdrożenie międzyprzedmiotowej analizy zjawisk i procesów. Zadaniem szkoły w myśl zasad modelu progresywnego jest wdrażanie edukacji permanentnej, która pozwala na poznanie technik samodoskonalenia, co jest niezbędne przy dynamicznym rozwoju wiedzy. Przedstawiciele koncepcji progresywnych (por: Rogers, Dewey, Weinstein, Bennet) podkreślają, iż uczeń powinien zostać wyposażony w kompetencje pozwalające mu funkcjonować w rzeczywistości

pozaszkolnej, która jest odmienna niż ta wykreowana w szkole (Bolton, 1979, s. 10, por. też: Brandes, 1994, s. 10-17). Zadaniem szkoły w ujęciu progresywnym jest kształtowanie indywidualności młodego człowieka, stwarzanie płaszczyzny do aktywnego i nieskrępowanego poszukiwania wiedzy poprzez doświadczenie. Szkoła progresywna winna jest pojmować uczenie jako proces przygotowania do uczestnictwa w stale ewoluującym świecie (Brandes, 1994, s. 10-11).

Ostatni z modeli to model skoncentrowany na psychicznym rozwoju ucznia. Zakłada on, iż autotelicznym zadaniem szkoły jest zapewnienie zrównoważonego i harmonijnego rozwoju młodego pokolenia. Szczególna uwaga skoncentrowana jest na zapewnieniu wsparcia w poznawaniu własnej osobowości, predyspozycji i procesów intra-psychicznych. Ma to na celu wyposażenie dzieci i młodzieży w kompetencje, które pozwolą właściwie identyfikować i definiować emocjonalne stany, a w konsekwencji pozytywnie wpływać na kontakty społeczne, znacznie je ułatwiając. Wskazać należy, iż w wieku XX zainicjowano eksperymentalne szkoły, które początkowo stanowić miały alternatywę dla klasycznego modelu. Występujący w nich edukacyjny pluralizm zyskał znaczną popularność. Szkoły oparte na koncepcjach: J. Deweya, W. H. Kilpatricka, C. Freineta, C. Washburne'a, M. Montessori, A. S. Neila stały się pożądaną i często wybieraną przez rodziców drogą edukacyjną (Kwaterna, 2015, s. 200).

Na gruncie anglojęzycznej filozofii edukacyjnej I. K. Davies wskazuje na różnicowanie szkół ze względu na podejście do programów nauczania. Przedstawia podobnie jak A. Janowski trzy modele szkoły. Pierwszy z nich, klasyczny tożsamy jest z opracowaniem A. Janowskiego omawianym powyżej. Drugi model I. K. Daviesa to podejście romantyczne. Charakterystyczne dla tego modelu jest zindywidualizowanie form oraz metod nauczania, które są skoncentrowane na dziecku. W podejściu tym role nauczyciela w procesie edukacji definiuje nie jego autorytet a koncentracja na wspieraniu procesów motywacyjnych wychowanków. Szczególne znaczenie przypisuje się zastosowanym środkom, metodom i formom oddziaływania na uczniów. Pożądaną wartością uczyniono zapewnienie możliwości zdobywania wiedzy pochodzącej z różnorodnych źródeł oraz szeroko rozumianą wolność (Cohen, 1999, s. 63). Trzeci model – podejście nowoczesne umożliwia pracowanie w małych grupach, a podejmowane w nich aktywności pozwalają na zaangażowanie w samodzielne dociekania poznawcze.

Wykorzystywany jest potencjał tkwiący w naukowych zasobach. Nauczyciel liberalny pełni funkcję nauczyciela wspomagającego, który pozwala uczniom podejmować różnorodne aktywności naukowe i ponosić odpowiedzialność za realizację poznawczych celów. Szkoła tak rozumiana stwarza przestrzeń do podejmowania różnych działań, które pozwalają nie tylko na rozwijanie kreatywności i nieszablonowych rozwiązań, lecz także przyczyniają się do rozwoju osobowości i samospełnienia (Cohen, 1999, s. 66-69).

B.D. Gołębiak odnosi się w swoich opracowaniach do progresywistycznej koncepcji deweyowskiej. Autorka wskazuje na potrzebę poszerzenia opracowanych przez J. Deweya modeli szkoły, a tym samym na konieczność wyróżnienia terapeutycznego, refleksyjnego i emancypacyjnego modelu szkoły. Pierwszy – terapeutyczny model, akcentuje efekty emocjonalne. Istotną rolę odgrywa tutaj humanistyczna psychologia A. H. Masłowa oraz C. Rogersa, przypisując tym samym wiodące znaczenie wielowymiarowemu rozwojowi jednostki oraz stwarzaniu płaszczyzn do jej samorealizacji. Jak wskazuje autorka, występuje zależność pomiędzy obrazem siebie, motywacją a wynikami w nauce. Powiązanie to znalazło swoje zastosowanie w podnoszeniu skuteczności pedagogicznych oddziaływań, rozwiązywaniu emocjonalnych problemów wychowanków i wsparciu ich samorozumienia. Przez pryzmat terapeutycznego modelu szkoły nauczyciel staje się wsparciem w konstruowaniu procesu uczenia się dostosowanego do indywidualnych potrzeb i możliwości wychowanków. Kluczową rolę odgrywa tutaj nie tyle jakość zwrotnej informacji o poziomie zdobytej wiedzy, ile sposób jej formułowania. Zatem informacja zwrotna nie ma konotacji negatywnej tzn. nie wskazuje tego czego uczeń jeszcze nie potrafi z danego obszaru a wskazuje natomiast na treści już przez ucznia zrealizowane. Podstawową cechą modelu terapeutycznego jest wzajemna akceptacja (Gołębiak, 2006, s. 110-112).

Drugi ze wskazanych modeli – refleksyjny, wynika z koncepcji L. Wygotskiego, J. Piageta i J. Brunera. W centrum edukacyjnych oddziaływań znajduje się uczeń. Model ten podkreśla szczególny związek pomiędzy mową a myśleniem. W rozwoju poznawczym człowieka przypisuje się znaczącą rolę porozumiewaniu się o charakterze wielokanałowym, bowiem język pełni nie tylko rolę nośnika informacji, lecz także pozwala na wyrażanie własnych odczuć, stanów emocjonalnych czy opinii. Pozwala przede wszystkim na integrację przyswajanych treści oraz ich praktyczne zastosowanie.

W obrębie tego modelu podkreśla się szczególne zadanie szkoły polegające na wzmacnianiu wewnętrznej motywacji ucznia poprzez zastosowanie oceniania o charakterze formatywnym. Cechuje się ono zarówno diagnostycznym jak i sprawozdawczym charakterem (konstruowanie sprawozdania zawierającego opisową ocenę ucznia oraz jego ewentualnych postępów i braków edukacyjnych) (Gołębniak, 2006, s. 113).

Jako trzeci wskazuje B. D. Gołębniak model emancypacyjny, który przejawia w znacznym stopniu założenia rekonceptualizmu oraz treści i założenia filozoficznych nurtów rekonstrukcjonizmu, zgodnie z którym szkoła pełni podstawową funkcję *„nosiciela pożądanych zmian społecznych (...) oraz wypełniania misji kulturalnej odnowy świata i kształtowania ponadnarodowych postaw”* (Gołębniak, 2006, s. 114). Emancypacja rozumiana jest tutaj jako możliwość oddziaływania na społeczeństwo a tym samym dokonywania w nim pewnych zmian dzięki procesom edukacyjnym. Nauczyciele są zatem rekonstruktorami zmian, natomiast uczestnicy procesu edukacji mają możliwość kształtowania wielorakich przeobrażeń zastanej rzeczywistości. Zadaniem szkoły jest zatem angażowanie się w zmianę społeczną a tym samym wzbogacenie programów edukacyjnych o treści o charakterze kulturalnym, politycznym, społecznym, lingwistycznym (Gołębniak, 2006, s. 114 -115).

1.4. Szkoła – instytucja – system – organizacja

Stanisław Kowalski stwierdził, że *„pojęcie szkoła stopniowo wzbogacało się i różnicowało, jak również wzbogaca się i różnicuje nadal, w miarę historycznego rozwoju systemu szkolnictwa”* (Kowalski, 1973, s. 209). We współczesnej literaturze przedmiotu szkoła najczęściej postrzegana jest jako: instytucja społeczna i wychowawcza, system społeczny oraz organizacja. Każde z tych ujęć pozwala na ukazanie poszczególnych funkcji szkoły, ich znaczenia oraz sposobów ich realizowania.

1.4.1. Szkoła jako instytucja społeczna i wychowawcza

Rozpatrywanie szkoły jako instytucji społecznej i wychowawczej wymaga zdefiniowania samego pojęcia instytucji.

H. Spencer uważany był za twórcę socjologicznego pojęcia instytucji. Definiował ją jako pewne ukształtowanie praktykowania życia społecznego oraz politycznego. A w ścisłym rozumieniu określał instytucję jako organy, które zostały powołane do wypełniania klarownie zdefiniowanych funkcji. Funkcjom tym przypisywał niezmiernie istotną rolę, bowiem wskazywał na ich znaczący wpływ na prawidłowe funkcjonowanie, a wręcz istnienie społeczeństwa jako spójnej całości. Dzięki instytucjom dokonuje się przystosowanie człowieka do naturalnego stanu współpracy ze społeczeństwem. Ewolucja społeczna człowieka ma zatem miejsce poprzez różnego rodzaju instytucje. Spencer dowodził, że: *„zawsze społeczeństwo przedstawia nam zjawiska, które dają się przypisać działaniu przymiotów jednostek oraz działaniu warunków, w jakich one żyją”* (Spencer, 1889, s. 17). Takie pojmowanie instytucji przez H. Spencera wywarło ogromny wpływ na kształtowanie się definicji instytucji w obrębie nauk socjologicznych.

Na szczególną uwagę zasługuje definicja J. D. Metzler'a: *„Instytucje społeczne są to celowe, uporządkowane i – tym samym – pierwotne konfiguracje kulturowe, ukształtowane w sposób nieświadomy i/lub świadomy dla zaspokojenia jednostkowych i społecznych potrzeb, wylaniających się w związku z funkcjonowaniem jakiejkolwiek grupy ludzi. Składają się one z norm, reguł oraz ideologii, zapisanych lub nie, oraz z symbolicznego, organizacyjnego i materialnego instrumentarium. Na poziomie społecznym manifestują się w postaci standardowych i jednolitych praktyk i obyczajów; na poziomie indywidualnym – w postawach i nawykowych zachowaniach poszczególnych ludzi. Uznawane są za słuszne i wymuszane przez opinię publiczną, działającą zarówno nieformalnie jak formalnie za pośrednictwem specjalnie stworzonych agencji”* (Schulz, cyt. za: Metzler, 1946, s. 4-5).

Nauki o zarządzaniu pojmują instytucję jako organizację, która jest zespołem działającym dla osiągnięcia określonego celu i wyposażonym w skonkretyzowane zasoby (Pszczółowski, 1978, s. 86). W znaczeniu rzeczowym instytucja jest tożsama z pojęciem organizacji. Na kanwie tego założenia J. Zieleniewski definiuje instytucję jako wytwór społeczny, a zatem zorganizowaną rzecz, która składa się zarówno z ludzi, jak i ich zasobów oraz aparatury (Zieleniewski, 1972, s. 84). Zamienne stosowanie pojęcia instytucji i organizacji jest tendencją w obrębie nauk o zarządzaniu (Bednarski, 2001, s. 133).

Pojęcie instytucji jest często wykorzystywane w obszarze badań poświęconych szkole (Okoń, 2001, s. 383). Już w XVI i XVII wiecznej Anglii instytucjonalny aspekt szkoły podkreślali purytanie, którzy sytuowali szkołę na równi z kościołem i rodziną. Tak skonstruowana socjologiczna triada miała zapewnić osiągnięcie cywilizacyjnego minimum rozwoju (Hinter, 1973, s. 11). R. Appelbaum i W. Chambliss wskazują natomiast, iż szkoła jako instytucja utrwała społeczny konformizm (Appelbaum, Chambliss, 1997, s. 120). J. Keuffer i M. Trautmann zauważają pewien dualizm w postrzeganiu szkoły jako instytucji. Jest ona zarówno przestrzenią dla określonych możliwości i działań, ale także formą sprawowania kontroli poprzez tworzenie społecznie akceptowalnych zachowań (Keuffer, Trautmann 2010, s. 114). Zdaniem T. Parsonsa szkoła jako instytucja ma autoteliczne znaczenie, ponieważ jest płaszczyzną socjalizacji człowieka (za: Stummbaum, Stein 2010, s. 362). Natomiast przekazywane w jej obrębie wartości, wiedza i umiejętności odgrywają kluczową rolę w przekazie kulturowym społeczeństwa (Fend, 2008, s. 28).

Do pojmowania szkoły jako instytucji nawiązywali klasycy i twórcy polskiej pedagogiki. Wincenty Okoń przedstawia szkołę jako: „(...) *instytucję oświatowo - wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo - wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł*” (Okoń, 2007, s. 383, por. też. Pilch 2009, s. 29-37).

W literaturze przedmiotu Kamiński przedstawia szkołę jako instytucję socjalizacyjną realizującą ideę równych szans edukacyjnych „(...) *prawidłowo postawiony konsekwentnie realizowany proces dydaktyczny, związany z wielostronną aktywnością wychowawczą, przewyższa lub łagodzi wszelkie kłopoty i trudności rozwoju psychofizycznego i uwarunkowań środowiskowych dzieci i młodzieży. A równocześnie wzmacnia aktywność intelektualną i społeczną dzieci i młodzieży*” (Kamiński, 1982, s. 100-111). A. Kamiński i R. Wroczyński wyszczególniają następujące typy szkół. Szkoła wychowująca, która ma za zadanie wspierać procesy wychowawcze i tym samym kształtować morale i wartości jednostki oraz oddziaływać na jej wrażliwość emocjonalną. Szkoła opiekuńcza przejawia działania, które dotyczą szeroko pojmowanej

działalności profilaktycznej. Skierowane są one do uczniów ze specjalnymi potrzebami, ze względu na skomplikowaną sytuację rodzinną. Winna być skoncentrowana na rodzinie i niejednokrotnie określana jest mianem „szkoły przedłużonego dnia” czy też „szkoły środowiskowej”. Opisana została przez R. Wroczyńskiego następująco: „(...) *włącza wychowanków w sposób świadomy w krąg stosunków społecznych i kulturowych poza szkołą po wtóre nawiązuje ścisłą współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego*” (Wroczyński, 1979, s. 359-360, por. też Jankowski, 2001, s. 22-29). Szkoła jest miejscem szczególnie ważnym, miejscem, gdzie kształtują się młode pokolenia i w znacznym stopniu wypełnia obszar codziennego życia dzieci i młodzieży. I. Szybiak nie bez powodu wskazuje, że szkoła „(...) *jest jedną z najstarszych instytucji społecznych, tworzonych w celu przygotowania młodego pokolenia do życia dorosłego*” (Szybiak, 1991, s. 9).

Wskazać należy, że szkoła ujmowana jest także w teoriach konfliktu i pojmowana jest jako instytucja wytworzona, aby utrzymywać władzę (Feinberg, Soltis, 2000). Jak wskazuje Bourdieu stanowi także przestrzeń symbolicznej przemocy (Bourdieu, 1998). Natomiast ujęcie interakcjonistyczne prezentuje szkołę przez pryzmat efektów jednostkowych działań, jest zatem układem wynikającym z codziennych aktywności i decyzji poszczególnych osób (Fend, 2008, s. 135). Pojmowana interakcjonistycznie szkoła „(...) *jako jeden z takich układów jest rozumiana jako wytwarzana w regułach, które jej uczestnicy tworzą, interpretują, negocjują, przyjmują lub modyfikują*” (Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman, Wiat, 2015, s. 97).

Postrzeganie szkoły w jej instytucjonalnym wymiarze wiąże się także z krytyką szkoły i pojmowania jej jako instytucji totalnej. Instytucje społeczne o tym charakterze są zamknięte i separujące, a w ich obrębie zachodzi wyraźny podział na podwładnych oraz przełożonych. E. Goffman wskazuje, że instytucje totalne, mają na celu to „*aby każdy wykonywał to, czego się od niego wymaga i co mu jasno wytłumaczono*” (Goffman, 1975, s. 316). J. Rokicki, mówiąc o szkole jako instytucji totalnej wskazuje na trzy wymiary jej totalności, są to: biurokratyczna struktura, autonomizacja procesów szkolnej socjalizacji wobec ogólnospołecznej socjalizacji oraz autonomizacja celów szkoły w stosunku do celów całego społeczeństwa (Rokicki, 2001). Należy w tym miejscu wskazać, że autonomizacja szkoły została zaakcentowana znacznie wcześniej, bowiem

już na przełomie lat 20 i 30 F. Znaniecki, wskazywał, że: „*same czynności nauczania i uczenia się co do swej istoty są zupełnie odmienne od tych, które każdy członek szkoły spełnia i spełniać będzie poza jej obrębem. (...) Są to bowiem czynności pozbawione wszelkiego obiektywnego twórczego zamiaru, czynności z natury swej kulturalnie bezpłodne, (...) same przez się nie wywierają one żadnego dostrzegalnego wpływu na rzeczywistość kulturalną, nic ważnego nie tworzą, nie przekształcają, nie osiągają żadnych wyników, posiadających istotne znaczenie dla kogokolwiek poza daną sytuacją szkolną*” (Znaniecki, 2001, s. 106).

1.4.2. Szkoła jako system społeczny

Teoria systemów wywodzi się z obszaru nauk biologicznych, została jednak rozwinięta i upowszechniona przez cybernetyków oraz przedstawicieli inżynierii systemowej. Dostrzec można w niej także nurty nauk społecznych; socjologii i ekonomii. Współczesne jej rozumienie podkreśla interdyscyplinarność teorii systemów i wskazuje na możliwość jej zastosowania w obszarze kognitywistyki oraz informatyki jako szeroko pojmowanej systemiki (*ang. systemics*). Narodziny ujednoliconego ujęcia systemowego szacuje się na lata 30. XX wieku i podkreśla się, iż znaczący wpływ na kształtowanie ujęcia mieli: N. Winer – twórca cybernetyki, C. E. Shannon – amerykański matematyk i inżynier, W. Weaver – znany amerykański matematyk oraz W. Cannon – amerykański fizjolog, psycholog i neurolog. Do rozwoju teorii systemów przyczynił się także austriacki biolog i filozof – L. von Bertalanffy (Heller i Pabjan, 2014, s. 216–217). Pod koniec lat 30. XX wieku na gruncie socjologii teorię systemów znacząco rozwinął rosyjski socjolog P. Sorokin, a jej rozwój kontynuowany był następnie przez jednego z najbardziej cenionych teoretyków socjologii – T. Parsonsa. Natomiast lata 60. i 70. XX wieku zapoczątkowały trend odejścia od systemowych koncepcji, co było wynikiem ruchów filozofii antypozytywistycznej, zwłaszcza koncepcji humanistycznych i postmodernizmu. Późniejszy rozwój teorii systemów na gruncie socjologii zawdzięcza się N. Luhmannowi (Heller, Pabjan, 2014, s. 220–227).

Za prekursora teorii systemu uznaje się H. Spencera. Koncentrując się na wszechstronnej koncepcji ewolucji, pojmowanej jako stopniowy rozwój fizycznego

świata, autor wskazuje, iż społeczeństwo jest swoistego rodzaju bytem, tworzącym zdefiniowaną całość i posiadającym w znacznym stopniu namiastki żywego organizmu. Spencer wskazuje na pewne biologiczne prawidłowości. Społeczeństwo bowiem, podobnie jak żywy organizm, podlega ewolucji i permanentnym przemianom. Nieodzowny wpływ na zachodzące transformacje wywierają zarówno czynniki o charakterze zewnętrznym, jak i wewnętrznym oraz naturalne środowisko, w obrębie którego funkcjonuje (Śmiałowska, 2016, s. 17-19, por. też Spencer, 2002, por. też Chmiel, 2003, s.65). Angielski filozof i socjolog wskazują świadomość jako podstawową różnicę w pojmowaniu organizmu biologicznego i społecznego. Organizm biologiczny charakteryzuje się tym, iż jego świadomość funkcjonuje w obrębie jednego organu. Natomiast w organizmie społecznym jest ona dedykowana każdej jednostce wchodzącej w jego skład. Istotną zatem cechą świadomości w organizmie społecznym jest rozproszenie. To przekonanie wpłynęło na H. Spencera, który podkreślał, iż: *„ponieważ nie istnieje jakieś sensorium społeczne, więc też pomyślność skupiska, wzięta w oderwaniu, nie może być celem dla społeczeństwa. Nie wolno zapominać, że wartość celów, jakie stawia sobie społeczeństwo, mierzy się wyłącznie tym, jak dalece realizuje ono cele poszczególnych składających się na nie jednostek”* (Śmiałowska, 2016, s. 18, por. Kasprzyk, 1967, s. 44). Przejawia się zatem w tych słowach widoczne przekonania, iż jednostkowe dobro jest wartością istotniejszą niż dobro społeczne.

Rozważania dotyczące teorii systemów, pomimo uniwersalistycznych celów nie są jednolite i obecnych jest wiele różnorodnych podejść dążących do generalizacji. Warto podkreślić metateorię samoorganizujących się systemów oraz metateorię wiedzy uporządkowanej, która bazuje na pojęciu inteligencji. Wyeksponować wreszcie należy system autopoietyczny, który powstaje i odtwarza się jedynie z własnych elementów. Można zatem mówić o reprodukcji poprzez rekonstrukcję samoistną w wyniku bodźców ze zmiennego środowiska. Pojęcie to wprowadzili w latach 70. XX wieku chilijscy biologowie: H. Maturana i F. Varela w celu opisanie istot żywych rozpatrywanych w kategoriach systemów (Varela, Maturana, Uribe, 1974, s. 187-196).

Tematykę dotyczącą systemu rozwija szczegółowo niemiecki socjolog N. Luhmann, uznawany za jednego z najważniejszych przedstawicieli niemieckojęzycznej socjologicznej teorii systemów i cybernetyki społecznej

a opracowana przez niego teoria systemów oscyluje pomiędzy metafizyką a metabiologią (Hagen, 2004, s. 14). Podstawą możliwości rozumienia teorii N. Luhmanna jest prawidłowe definiowanie pojęcia samotworzenia - autopojezy (autopoiesis z gr. – *αυτό* = samo oraz *ποίησις* = wytwarzanie, kreacja), pierwotnie użytego przez H. Maturana i F. Varely`a w celu określenia fenomenu żywej komórki oraz poszczególnych jej komponentów (Maturana, Varela, 1974, s. 78; por. też: A. Mattelart, M. Mattelart, 2001, s. 121-122). Samotworzenie jest warunkiem jestestwa systemów w ogóle oraz systemów społecznych. W *Das System ist eine Differenz* wskazuje N. Luhmann, iż człowiek będący systemem psychicznym istnieje wtedy, kiedy wyróżnia się na tle otoczenia. Zatem tożsamość jednostki ma charakter negatywny a nie pozytywny jak u H. Spencera. Fundamentalnym elementem istnienia człowieka w tak pojmowanym systemie jest dystynkcja jako znacząca dyferencja (Luhmann, 2006, s. 79). Na gruncie teorii systemów społecznych wyraźnie akcentuje się związek pomiędzy dyferencją funkcjonalną a jednostkowym indywidualizmem. Zatem dla dokonania jakiejkolwiek analizy teoretyczno-systemowej kluczowa jest dyferencja występująca pomiędzy otoczeniem a systemem. Systemy zorientowane są strukturalnie na otoczenie i bez niego nie mają możliwości istnienia, i jak podkreśla N. Luhmann: „*Konstytuują się i utrzymują przez wytwarzanie i podtrzymywanie dyferencji wobec otoczenia. Bez dyferencji wobec otoczenia nie byłoby nawet autoreferencji*” (Luhmann, 1987, s. 35). W rozważaniach poświęconych systemom szczególną rolę przypisuje autor systemom żywym, które „*tworzą dla swoich komórek specjalne środowisko, które je chroni i umożliwia ich specjalizację, mianowicie organizmy. Chronią się one za pomocą materialnych granic w przestrzeni. Systemy psychiczne i systemy społeczne wytwarzają swoje operacje jako operacje obserwowalne, umożliwiające odróżnienie samego systemu od jego otoczenia – a to mimo tego, że operacja może dokonać się jedynie w systemie. Odróżniają, inaczej mówiąc, autoreferencję (Selbstreferenz) od heteroreferencji (Fremdreferenz). Dlatego granice nie są dla nich artefaktami materialnymi, lecz formami o dwóch stronach*” (Luhmann, 1998, s. 45). Obszerne opracowania dotyczące różnicowania system-otoczenie pozwoliły N. Luhmannowi na zdefiniowanie elementów systemu społecznego. Elementy te nie mają składowych części trwałych, lecz istnieją jako niepodlegająca rozproszeniu jedność (Luhmann, 1987, s. 43). Teoria N. Luhmanna zaprzecza tradycyjnemu spencerowskiemu modelowi socjologicznemu mówiącemu, iż system jest składową jednostek. W koncepcji

N. Luhmanna ludzie należą bowiem do sfery otaczającej system, a elementami systemu są odrębne działania (Luhmann, 1991, s. 42-45) lub „*każde elementarne zdarzenie komunikacyjne*” (Luhmann, 1987, s. 240). Autor zaprzeczył zatem, iż społeczeństwo stanowi zbiór jednostek, wskazując jednoznacznie, iż jest ono komunikacyjnym procesem operacyjnie zamkniętym (Luhmann, 1987, s. 154). Radykalny konstruktywizm badacza przejawia się w obrazowaniu systemu społecznego na przykładzie rodziny. Zadając kluczowe pytanie: „(...) Czy oznacza to, że całość procesów życiowych jej członków aż po procesy wymiany molekularnej w ich komórkach są procesami cząstkowymi systemu rodziny?” (Luhmann, 1990, s. 196) i podejmując się obszernych rozważań stwierdza, iż system społeczny nie jest wypadkową wymiany molekularnej a procesów komunikacyjnych między ludźmi (Luhmann, 1990, s. 197). Przykład rodziny jako stale rozwijającego się systemu społecznego pozwala stwierdzić, iż „*System społeczny bezustannie wytwarza z danej komunikacji nową komunikację*” (König, Zedler, 1998, s. 184). W swoich rozwiązaniach wskazuje N. Luhmann na trzy formy różnicowania społecznych systemów będące wynikiem ewolucji: społeczeństwa segmentalne, społeczeństwa stratyfikacyjne oraz społeczeństwo funkcjonalnie zróżnicowane (Luhmann, 1987, s. 193). Podkreślić należy prymarne odniesienie do teorii systemów N. Luhmanna w obrębie dyskursu nauk o wychowaniu. Na gruncie obszernych opracowań wysunął tezę mówiącą o deficycie technologii nauk o wychowaniu (Luhmann, 1987, s. 221). Teoria niemieckiego socjologa spotkała się z szeregiem uwag krytycznych i jak wskazuje B. Żechowska, owemu podejściu przypisywano w dużej mierze „*drogę do przewyciężenia dylematu poznawczego całość - część*” (Żechowska, 1991, s. 15) a także „*nowy paradygmat nauki, uchylający ‘przeżyty’ już paradygmat atomistyczny (w tym neopozytywistyczny)*” (Żechowska, 1991, s. 15).

Forma zróżnicowania stanowi główną cechę nobilitującą określony system społeczny. To co u N. Luhmanna ponadczasowe to założenie o ogromnej roli wspomnianej formy zróżnicowania, gdyż jest ona najistotniejszą społeczną strukturą wpływającą na wszystkie inne, w tym te, które charakteryzują się samoopisami dominującymi. Supremacja określonej formy zróżnicowania nie powoduje wykluczenia innych form dyferencjacji. Bez względu bowiem na zmiany wynikające z czynników gospodarczych, politycznych czy społecznych stale mówić możemy o występowaniu różnic klasowych, ekonomicznych czy terytorialnych. Warto zatem, za przykładem

N. Luhmanna, zauważyć, że różnice te są ubocznym skutkiem dynamiki funkcjonalnych systemów politycznych czy gospodarczych w kraju i na świecie (Luhmann, 1997, s. 612). Współczesne, nowoczesne społeczeństwo rozpatrywane w kategorii wiodącej formy dyferencjacji staje się płaszczyzną do rozmyślań nad jego integracją. Jak słusznie zauważa K. Matuszek: „*Klasyczna socjologia od Durkheima do Parsonsa (z wyjątkiem Webera) posługiwała się schematem dyferencjacja/integracja, poszukując różnych form integracji nowoczesnego społeczeństwa*” (Matuszek, 2007, s. 54). Na gruncie teorii N. Luhmanna, której oryginalność tkwi w postrzeganiu zróżnicowania społecznego jako wyróżnicowania systemów, wprowadza do powszechnego użytku sformułowanie sprzężenia strukturalnego. Jest ono odpowiedzialne za kanalizowanie i intensyfikowanie wrażliwości danego systemu przy jednoczesnym niewrażliwianiu go na zachodzące w nim zdarzenia. Trafnym przykładem strukturalnego sprzężenia systemów funkcjonalnych uczynił N. Luhmann odwołanie do zależności pomiędzy prawomocnością a edukacją. Bowiem zdaniem autora sprzężenie polityki i prawa regulowane jest przez konstytucję. Natomiast jako sprzężenie strukturalne edukacji i nauki uczynił autor organizacyjną formę uniwersytetu. Operacyjne odseparowanie (zamknięcie) systemów podkreśliłoby jedynie brak ich samowystarczalności. Przekonanie to uwidacznia zatem wzmacniającą się współzależność pomiędzy takimi obszarami jak nauka, polityka czy gospodarka (Luhmann, 1997, s. 781-786).

Przedstawiciele antropologii społecznej nurtu funkcjonalistycznego w latach 50. i 60. XX wieku (A. R. Radcliffe-Brown, B. Malinowski) koncentrowali się na opisanu oraz wyjaśnieniu roli jaką pełnią poszczególne elementy kultur, podkreślając tym samym utylitarystycznie pojmowany „wkład” pojedynczego składnika w celu utrzymania spójnego systemu. Przedstawiciele antropologicznego strukturalizmu kładli szczególny nacisk na systemowość w obszarze umysłu człowieka. Bowiem percepcja otaczającej rzeczywistości to ujmowanie rozproszonych elementów systemu. Pojmowali oni różnorodne obszary życia społecznego w kategoriach systemów wymiany oraz komunikacji symbolicznej (Ziółkowski, 2002, s. 97).

W drugiej połowie XX wieku amerykańska szkoła funkcjonalistyczna koncentrowała się na problematyce stabilności, ładu oraz równowagi w społeczeństwie. Niezmiernie istotne dla tych rozważań było pojęcie „systemu społecznego”, które

wskazywało na obopólnie powiązane instytucje. Stanowiły one trwałe wzory interakcji, dające gwarancję równowagi działań i mechanizm kontroli społecznej. Jak wskazuje J. Szacki „*O systemie społecznym można mówić wtedy i tylko wtedy, gdy mamy do czynienia ze zróżnicowaniem ról i pozycji społecznych, akceptacją wynikających z tego zróżnicowania praw i obowiązków, oraz istnieniem wspólnych norm i wartości*” (Szacki 2002, s. 820). Jest to stosunkowo ogólne przedstawienie koncepcji T. Parsonsa. Teoria ta koncentruje się na społecznej strukturze pojmowanej jako system i w dalszych rozważaniach zostają zdefiniowane i zobrazowane funkcje poszczególnych składowych. T. Parsons wskazuje, iż system społeczny to szereg indywidualnych podmiotów, które wchodzi w interakcje w sytuacjach posiadających fizyczny, bądź środowiskowy aspekt. Zdaniem badacza system społeczny jest jedynie jednym z trzech (obok systemu osobowościowego jednostek oraz systemu kulturowego) elementem ustrukturyzowania konkretnego działania. Elementy społeczne postrzegane przez pryzmat teorii T. Parsonsa są podstawą wszelkich działań jednostek lub też zbiorowości, które współtworzą środowisko społeczne. Zdaniem autora celowe działanie społeczne ma ukierunkowaną motywację oraz subiektywne znaczenie. Nie jest ono jednak jednoznaczne z przejawianym zachowaniem, gdyż jest specyficzną interakcją społeczną, a jej przebieg wyznaczany jest nie tylko przez nastawienie jednostki, ale także oczekiwania innych i system norm i zasad obowiązujący w danej społeczności. Na gruncie teorii T. Parsonsa organizacja społeczna pojmowana jest jako pewnego rodzaju rzeczywistość, którą charakteryzuje systemowa strukturalność spełniająca wymogi społeczeństwa o charakterze funkcjonalnym. Społeczeństwo jest zatem systemem, zbiorem powiązanych i kompatybilnych elementów funkcjonujących w harmonijny sposób w celu utrzymania względnie stałej stabilizacji. W pojmowaniu T. Parsonsa elementami strukturalnymi są istniejące we wszystkich społeczeństwach instytucje społeczne (Śmietańska, 2016, s. 21).

Natomiast A. Lewin wskazuje, iż: „*W ogólnych definicjach systemu podkreśla się zazwyczaj, że jest to pewna całość, którą można wyodrębnić z otoczenia. Trzeba również brać pod uwagę następujące okoliczności: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności i – co charakterystyczne – jedne elementy mogą być zastępowane przez inne. Podkreśla się zatem, że system jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających*

elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu” (Lewin, 1983, s. 26-27).

Dokonując analizy systemu w kontekście rozważań nad oświatą, ze szczególnym uwzględnieniem roli i funkcji dyrektora, należy uwagę zwrócić na pojmowanie systemu w kontekście szkoły rozumianej w kategorii zakładu pracy. Mówiąc o zakładzie pracy jako systemie wskazać można na cztery zasadnicze podsystemy. Organizacyjno-prawny, na który składają się obowiązujące normy i zasady prawne, regulujące specyfikę funkcjonowania i strukturę organizacyjną a także obowiązki i prawa pracowników, z którymi zakład pracy nawiązał stosunek pracy. Są to różnego rodzaju dokumentacje, z których wynikają aspekty regulacyjne działalności zakładu pracy. Kolejny podsystem określany jest jako: techniczno-technologiczny obejmujący materialne zabezpieczenie wszelkich warunków pracy. W jego skład wchodzi różnego rodzaju maszyny oraz urządzenia, magazyny, sprzęt, budynki itd. Trzecim podsystemem – ekonomicznym, są różnorodne zasoby finansowe a także reguły oraz metody ich wykorzystywania. Ostatni podsystem tworzą ludzie i występujące pomiędzy nimi typy relacji i określany jest jako podsystem społeczny, bowiem zakład pracy jest definiowany jako określona i organizacyjnie wyodrębniona zbiorowość jednostek będących wzajemnie ze sobą powiązanych i odczuwających przynależność względem swojej zbiorowości (Śmiałowska, 2016, s. 23, por. Wołk, 2007, s. 105-106, 2013, s. 205-206). T. Parsons wskazuje, że: *„Świadome i systematyczne traktowanie społeczeństwa jako "systemu społecznego" (...) zmusza nas do uznania luk w naszej wiedzy, umiejscawiania nierozwiązanych problemów i podejmowania prób właściwego określania, na czym te problemy polegają oraz co musimy wiedzieć, aby je rozwiązać. Tak więc, choć nie mamy pełnej teorii procesów zmiany w systemach społecznych, to posiadamy kanon pozwalający nam obchodzić się z problemami konstruowania takiej teorii. Gdy teoria taka będzie dostępna, będzie to oznaczać, że doszliśmy do świetlnych czasów nauk społecznych”* (Parsons, 2009, s. 394).

J. Szczepański postrzega szkołę jako system społeczny: *„(...) który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje właściwości, funkcje i cele, różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych*

kontaktów. One to bowiem – jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy” (Szczepański, 1963, s. 38).

W tradycyjnym ujęciu szkołę jako system społeczny pojmować należy na dwóch płaszczyznach. Można mówić o szkole w znaczeniu węższym jako sama w sobie stanowiąca system społeczny, ale także można pojmować ją jako element składowy szerszego systemu społeczno – państwowego i globalnego. Szkoła pojmowana jest jako podstawowy element społeczny. Przypisuje się jej funkcję wychowawczą oraz funkcję przekazu kulturowego dziedzictwa. Jej nadrzędnym zadaniem jest wyposażenie jednostki w odpowiednie kompetencje, które pozwolą na realizację poszczególnych ról społecznych. Szkoła oznaczać może grupę o skonkretyzowanych działaniach, których celem jest wdrażanie programu dydaktyczno – wychowawczego (Schulz, 1992, s. 45, por. też Stummbaum, Stein 2010).

T. Gołaszewski określa szkołę jako system społeczny z układem ról nauczycieli oraz uczniów. Trwale ewoluujące role prowadzą do tworzenia całości systemu i regulowane są przez postawy, przekonania, motywacje oraz oczekiwania realizujących je podmiotów. System szkolny to obszar rozległych zależności interpersonalnych, które przejawiają się w sytuacjach zarówno spontanicznych, jak i formalnych, zaś życie społeczne szkoły koncentruje się wokół różnorodnych rytuałów (Gołaszewski, 1977, s. 36). Autor wskazuje, że szkołę podzielić można na pięć systemów, które następnie dzielą się na podsystemy. Pierwszy system to zbiorowość uczniowska, a w niej klasa (pojmowana jako całość, grupa ćwiczebna oraz zespół dydaktyczny), samorząd uczniowski, organizacje uczniowskie oraz nieformalne grupy uczniów. Drugi system to grono nauczycielskie: dyrekcja, rada pedagogiczna, organizacje społeczno-polityczne nauczycieli oraz nieformalne grupy nauczycieli. Trzeci system to administracja szkoły, czyli pracownicy sekretariatu oraz personel techniczny, czwarty to rodzice - komitet rodzicielski. Piąty natomiast to społeczność lokalna – otoczenie szkoły lub w węższym rozumieniu jako komitet opiekuńczy szkoły (Gołaszewski, 1977, s. 14). Tak przyjęta struktura, pozwala zdaniem T. Gołaszewskiego, na sprawne funkcjonowanie szkoły jako systemu (Gołaszewski, 1977, s. 18–19).

J. Radziejewicz warunkował rozumienie szkoły jako obiektu systemowego z uwzględnieniem określonych argumentów. Zdaniem autora argumenty te odnoszą się do: rozumienia systemu jako zbioru elementów, postrzeganie zbioru jako całości,

zajmującej określone miejsce w hierarchii i zintegrowanej wewnętrznie, której poszczególne elementy są ze sobą powiązane i tworzą określone relacje, całość jest wyodrębniona z otaczającej rzeczywistości, a jej powstanie i funkcjonowanie jest procesem zamierzonym i celowym (Radziewicz, 1983, s. 8-9).

F. Znaniecki podkreślał, że: „*instytucja szkoły powstała częściowo w dopełnieniu, a częściowo w przeciwieństwie do zwykłego środowiska, w którym obracają się przyszli członkowie społeczeństwa*” (Znaniecki, 1973, s. 176). Wskazywał, że całość teorii wychowania powinna być sprowadzona do działu socjologii. Postulował wdrożenie wychowania w systemowym ujęciu. Wyróżniał pojęcie układów zamkniętych, które definiował jako czyny, stosunki i grupy społeczne oraz osobowości. Wskazywał także na dwa istotne aspekty szkoły. Po pierwsze na zjawisko depersonalizacji relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, co miało zdaniem autora przyczyniać się do tworzenia relacji o charakterze bezosobistym i krótkotrwałym. Po drugie, wskazywał F. Znaniecki na niebezpieczeństwo wynikające z owej depersonalizacji, prowadzące do zaburzenia efektywności procesu wychowawczego. F. Znaniecki obrazował szkołę jako wydzieloną przestrzeń o zadaniowym charakterze i wskazywał, że: „*każda szkoła jest grupą społeczną złożoną z nauczycieli i uczniów. Przez to samo i o tyle właśnie stanowi układ odosobniony, jak każda grupa w ogóle*” (Znaniecki, 1973, s. 178).

H. Muszyński pojmował szkołę jako „cybernetyczny układ” czyli wyodrębniony system pewnej rzeczywistości. Szczególne znaczenie, przypisywał nie samej klasie szkolnej, a różnorodnym zespołom, które funkcjonują w przestrzeni szkolnej. Szkoła rozumiana jako układ cybernetyczny ma zdaniem H. Muszyńskiego określone cechy, do których należą: celowość tworzenia, społeczność, otwartość, złożoność, zorganizowanie oraz probabilistyczność (Muszyński, 1971, s. 285).

Natomiast Z. Mysłakowski wskazywał, że wychowanie powinno być rozumiane jako instrument, który odpowiada za to, że społeczeństwo trwale utrzymuje ciągłość kultury. Instrument ten (wychowanie), zdaniem autora, jest także odpowiedzialny za przygotowywanie młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Wychowanie to proces społeczny, bowiem zachodzi w obszarze określonych grup, które tworzone przez uczniów rozwijają własne życie społeczne. Natomiast rola nauczyciela, zdaniem autora, koncentruje się na indywidualnym rozwoju ucznia, ale przede wszystkim na nauczaniu wchodzenia w międzyludzkie relacje, ze wszystkimi uczestnikami szkolnej

rzeczywistości. Rozważania Z. Mysłakowskiego pozwalają patrzeć na szkołę wielokontekstowo: procesy wychowawcze oraz dydaktyczne to jej wymiar społeczny, polityczny a także aksjologiczny, kontekst wewnątrz-systemowy szkoły odnosi się natomiast do podsystemów a kontekst zewnętrzny do przyjętych w danej społeczności systemów wartości (Mysłakowski, 1964).

Z. Zaborowski jako najważniejszy determinant kształtujący właściwą strukturę szkolnej rzeczywistości wskazywał oddziaływanie wychowawcy. Zdaniem autora oddziaływanie charakteryzujące się konsekwencją i taktem jest determinantem wystąpienia u wychowanków samorządności i prawidłowej współpracy oraz, co szczególnie podkreślał autor, identyfikacji z zespołem klasowym. Z. Zaborowski wskazywał, że dla rozwoju młodego człowieka identyfikacja z klasą oraz ze społeczną rolą ucznia ma w tym obszarze kluczowe znaczenie (Zaborowski, 1964, s. 28).

Jak wskazuje T. Gołaszewski: *„Szkoła jako system społeczny spełnia swoje funkcje wtedy, gdy zachowuje związek ze społeczeństwem w sensie pozainstytucjonalnym, jak również z instytucjami publicznymi. Wychowanie każdego dziecka jest sprawą nie tylko szkoły, lecz także całego społeczeństwa, mam tu na myśli rodziców czy pozaszkolne instytucje dydaktyczno-wychowawcze”* (Gołaszewski, 1977, s. 299). Szkoła pojmowana w kategorii systemu społecznego uwzględnia rolę poszczególnych elementów środowiska wychowawczego uczniów. Należą do nich: rodzina dziecka, lokalna społeczność, instytucje współpracujące ze szkołą, takie jak: zakłady pracy, kościoły, pozaszkolne instytucje wychowawcze, środki masowego przekazu, biblioteki, organizacje społeczne czy instytucje artystyczne. Pedagodzy oraz socjologowie wychowania, akcentują na przestrzeni wieków trwałą konieczność współpracy pomiędzy wyszczególnionymi powyżej elementami (Gołaszewski, 1977, s. 299- 300).

1.4.3. Szkoła jako organizacja

Rozpatrywanie funkcjonowania szkoły jako organizacji wymaga zdefiniowania samego pojęcia organizacji. Zdaniem T. Kotarbińskiego jest to: *„powiązanie elementów działań zbiorowych – podmiotów, rzeczy, celowych procesów i działań – w pewną całość tak, że struktura powstałej całości korzystniej, a w pewnych przypadkach możliwie najkorzystniej, przyczynia się do realizacji wspólnego celu owych elementów”*

(Kotarbiński, 1999, s. 348). W najprostszym ujęciu organizacja to zespół jednostek, które są ze sobą powiązane bezosobowymi zależnościami i mają realizować wspólne cele (Turner, 2004, s. 367). T. Kotarbiński definiuje organizację w ujęciach: rzeczowym, czynnościowym oraz atrybutowym (Kotarbiński, 1982, s. 67-68).

W pierwszym ujęciu organizacja przedstawiana jest jako instytucja lub grupa funkcjonalna, w której skład wchodzi zorganizowane grupy zarówno ludzi, jak i rzeczy. W tak pojmowanej organizacji zachodzi szereg procesów realnych, które podzielić możemy na procesy materialne i niematerialne. Zachodzą w jej obrębie także procesy kierowania, w których wyszczególnić możemy działania o charakterze informacyjnym oraz decyzyjnym (Martan, 1992, s. 50-51). W literaturze przedmiotu odnajdujemy następującą definicję organizacji w ujęciu rzeczowym sformułowaną przez L. Martana: *„świadomie utworzony kolektywny zbiór składników (...) oraz relacji pomiędzy tymi składnikami o świadomie powodowanej zmienności lub niezmienności własnych stanów”* (Martan, 1992, s. 50-51).

Natomiast w perspektywie czynnościowej organizacja przedstawiana jest jako proces, który polega na planowym zgrupowaniu ludzi oraz środków materialnych w celu osiągnięcia zamierzonego i ustrukturalizowanego celu (Czempiński, 1999, s. 30). Jan Zieleniewski, mówiąc o organizacji w kontekście czynnościowym przyjmuje, że jest to *„ogólnie pojęta cecha rzeczy lub ciągów zdarzeń, rozpatrywanych jako złożone z części oraz ze względu na stosunek tych części do siebie nawzajem i do całości, a polegająca na tym, że części współprzyczyniają się do powodzenia całości”* (Zieleniewski, 1972, s. 83).

W aspekcie atrybutowym organizacja *„(...) eksponuje właściwości rozpatrywanej organizacji - pozytywne lub negatywne, istotne lub nieistotne itd. W sensie atrybutowym mówimy, że coś jest dobrze lub źle zorganizowane, albo dana organizacja jest sprawna lub niesprawna, efektywna lub nieefektywna, oszczędna lub rozrzutna itp.”* (Czempiński, 1999, s. 30).

T. Parsons proponował podział organizacji na: organizacje zorientowane na produkcję ekonomiczną, organizacje zorientowane na cele polityczne, organizacje integrujące - usprawniające funkcjonowanie społeczeństwa oraz organizacje służące podtrzymywaniu wzorców i tu właśnie lokuje szkoły, które są odpowiedzialne za

utrzymywanie ciągłości wzorców edukacyjnych oraz kulturowych (Parsons, 1956, s. 228–229).

Definicja zawarta w słowniku pedagogicznym ujmuje natomiast organizację jako: „(...) *względnie wyodrębnioną z otoczenia społecznego zbiorowość ludzką, zjednoczoną wspólnym celem i wspólnym programem działania, a zarazem posiadającą taką strukturę, jaka umożliwia ich realizację*” (Okoń, 2001, s. 126).

Z pojęciem organizacji powiązana jest koncepcja kultury organizacyjnej, która jest prezentowana jako zespół norm społecznych, obowiązujących i zaakceptowanych wartości, które stymulują pracowników. To także odpowiedni organizacyjny klimat, specyfika zarządzania, stosowana znaczeniowość i symbolika, a także oczekiwane schematy zachowań oraz schematy poznawcze (Nogalski, 1998, s. 105). Zdaniem K. S. Cameron oraz R. E. Quinn kultura organizacyjna to fundamentalne założenia, dedykowane danej organizacji. Główne funkcje kultury organizacyjnej kształtują się następująco:

- wdrożenie działań, które umożliwią wszystkim uczestnikom zrozumienie zarówno strategii jak i misji organizacji;
- stworzenie płaszczyzny do integracji uczestników;
- stworzenie płaszczyzny do zwiększanie zaangażowania pracowników;
- zapewnianie stosowania jednolitych sposobów zarówno pomiaru jak i kryteriów oceny;
- stworzenie płaszczyzny do ulepszania sposobów działania oraz ewentualnego przeformułowania celów w perspektywie zmiany;
- zainicjowanie optymalnego i zrozumiałego dla wszystkich języka komunikacji;
- jasne definiowanie granic dotyczących grup: kryteria odrzucenia oraz przyjęcia oraz kształtowania się granic pomiędzy poszczególnymi grupami w obrębie organizacji;
- klarowne wskazanie zarówno zasad władzy jak i kryteriów statusu;
- stworzenie płaszczyzny do unikania konfliktów na tle władzy;
- stworzenie płaszczyzny do unikania emocji negatywnych oraz agresywnych działań;
- jasne określenie możliwych sposobów uzyskania autorytetów;

- klarowne wskazanie płaszczyzny umożliwiającej krytykę władzy, odniesienie się do podejmowanych decyzji i działań (Sułkowski, 2002, s. 56).

Rozważania wokół kultury organizacyjnej wymagają poza jej zdefiniowaniem i ukazaniem głównych funkcji także przedstawienia jej wiodących determinantów. Na gruncie literatury przedmiotu można wskazać na cztery następujące:

- **typ otoczenia** – jest określany jako narodowa kultura. Nie ulega wątpliwości, że wywiera on znaczący wpływ zarówno na obowiązujące wśród uczestników normy, ale także na reprezentowane przez nich wartości. Duże znaczenie odgrywa w tym zakresie wpływ kultur o zróżnicowanym charakterze, do których możemy zaliczyć kultury lokalne, regionalne oraz społeczny system wartości;
- **typ organizacji** – kultura organizacyjna warunkowana jest indywidualnymi cechami branży czy organizacji w obrębie, której jest analizowana. Czynniki, które są składowymi typu organizacyjnego są zatem intensywność konkurencyjna, warunki rynkowe czy forma własności. Zauważalna jest w tym obszarze zależność pomiędzy kulturą organizacyjną a recesją. Wraz z recesją kultura organizacyjna ma formę cechującą się restrykcyjnością;
- **cechy organizacji** – do kluczowych w tym obszarze cech organizacji można zaliczyć następująco: wiek organizacji, jej historię, zasięg i wielkość. Cechy te, mają kluczowe znaczenie dla kultury organizacyjnej przedsiębiorstwa. Jak wskazuje M. Kopczewski organizacje charakteryzujące się dużym stażem działalności często przejawiają tendencje konserwatywne oraz takie, które można by określić mianem realizmu. W tym miejscu podkreślić należy, że na kulturę organizacyjną danego przedsiębiorstwa ma nieodzownie wpływ dominujący styl zarządzania. Egzemplifikacją tego są wartości, które odpowiadają poszczególnym stylom. Przykładowo, w stylu zarządzania, który określany jest jako autokratyczny autoteliczne wartości to: lojalność, dyscyplina czy posłuszeństwo. Natomiast w stylu demokratycznym kultura organizacyjna jest skoncentrowana na pracownikach, ich samodzielności i indywidualnym rozwoju;
- **cechy uczestników** – warto w tym miejscu zaakcentować, że indywidualne cechy uczestników danej organizacji czy przedsiębiorstwa nie pozostają obojętne wokół kształtującej się kultury organizacyjnej. Można zatem wskazać na szereg różnorodnych cech osobowościowych, ale także fizycznych, które w tym obszarze odgrywają znaczenie.

M. Kopczewski posługuje się tutaj przykładem cechy jaką jest wiek pracowników. Statystycznie w przedsiębiorstwach, w których dominują pracownicy w wieku starszym dominują wartości tradycyjne. Natomiast w przedsiębiorstwach, w których pracują ludzie młodzi ich charakterystycznymi cechami jest dynamika, otwartość na zmiany, innowacyjność czy skłonności do podejmowania ryzyka (Kopczewski, 2012, s. 932-933).

Szkoła postrzegana w kategorii „*zjawisko - układ społeczny*” wielokrotnie była analizowana w kontekście organizacji. Ch. Barnard wskazuje na cztery czynniki, które stanowią kanwę teorii organizacji i są kompatybilne z ogólną charakterystyką szkoły. W kontekście organizacji o charakterze formalnym określona liczba jednostek pracuje na rzecz osiągnięcia określonego celu. Do realizacji celu konieczne jest rozdysponowanie zadań wśród wyspecjalizowanego personelu. Jednostki odpowiedzialne za wykonanie określonego zadania realizują powierzone im funkcje, natomiast nad poprawnością działań czuwa system administracyjny. We wnętrzu organizacji kształtują się nieformalne i spontaniczne grupy. Tak pojmowana organizacja związana jest z konkretnym wyposażonym i zagospodarowanym miejscem (Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman, Wiat, 2015, s. 97).

Szkołę można postrzegać jako organizację uczącą się: „*W nadchodzących latach uczniowie nie będą właściwie mieli powodu, by przychodzić do szkolnego budynku po informacje. Będą natomiast musieli tam chodzić, by zdobyć pewne podstawowe umiejętności, w tym również zdolność oceny procesów i współpracy przy uczeniu się – a zatem by uczyć się, jak scalać wiedzę, dokonywać nad nią refleksji i ją wykorzystywać*” (Senge, Kleiner, Roberts, Boss, Smith, 2002, s. 566). Priorytetowym celem szkoły nie jest zatem, w ujęciu autorów, przekazywanie jedynie teoretycznej wiedzy. Jest nim natomiast wyposażanie uczniów w takie kompetencje i umiejętności, które pozwolą na jej zdobywanie. Zadaniem szkoły jest zatem wskazywanie możliwych przestrzeni pozyskiwania tej wiedzy.

Liczni autorzy podkreślają, iż organizacje stanowią podstawowe miejsca uczenia się w kontekście społecznym (Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman, Wiat, 2015, s. 97). Sama definicja organizacyjnego uczenia się pochodzi od R. B. Duncana i A. Weissa i „*organizacja ucząca się*” jest definiowana jako koncepcja zarządzania, której priorytetowym celem jest poprawa efektywności oraz

działalności organizacji (Duncan, Weiss, 1979, s. 84). Bazuje ona na wiedzy, która jest sumą kompetencji wszystkich pracowników oraz na jej wzbogaceniu i trwałym rozwoju. Charakteryzuje się podejściem do zjawiska zarządzania zasobami wiedzy i zawiera w sobie aspekty jej odkrywania, generowania, wartościowania, rozpowszechniania i co najważniejsze, praktycznego wykorzystywania (Nowosad, 2003, s. 70).

Zdaniem P. Senge, organizacje to te: *„które są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się, które po prostu umieją się uczyć na własnych błędach i sukcesach”* (Senge, 2002, s. 12). Należy zauważyć, że organizacja tego typu stale dąży do poszerzania wachlarza swoich możliwości, co jest możliwe, dzięki współwystępowaniu pięciu zasadniczych elementów, często określanych jako dyscypliny, do których należą: *„mistrzostwo osobiste, modele myślowe, tworzenie wspólnej wizji przyszłości, zespołowe uczenie się oraz myślenie systemowe”* (Fura, 2007, s. 216).

Podstawowym procesem zachodzącym w szkole jako organizacji jest nauczanie – uczenie się, a jego doskonalenie jest warunkowane stałym poszerzaniem kompetencji i umiejętności wszystkich członków szkolnej społeczności. Konieczność permanentnej edukacji wszystkich osób współtworzących edukacyjną rzeczywistość wskazuje J. J. Bonstingl: *„Podniesienie wyników osiągniętych przez uczniów można osiągnąć, na dłuższą metę, tylko jeśli procesy uczenia się są nieustannie ulepszone przez pracowników pierwszej linii - zespoły nauczyciel-uczniowie - oraz jeśli cały system wspierający te procesy jest również nieustannie ulepszany przez dyrektorów, którzy tworzą w szkole warunki [do] największych możliwych sukcesów”* (Bonstingl, 1995, s. 69). W obszarze tym uwidacznia się kluczowa rola dyrektora szkoły, który jako inspirator, stawiać powinien przed podwładnymi zadania ambitne, zachęcające do stałego rozwijania swoich kompetencji. Dlatego też, jak wskazuje B. Fura: *„dyrektorzy szkół nie powinni obawiać się delegowania władzy, czyli przekazywania odpowiedzialnych zadań swoim pracownikom. Nauczyciele obdarzeni zaufaniem, możliwością podejmowania ważnych decyzji będą pracować lepiej, czując się jednocześnie odpowiedzialnymi za wykonywane zadania oraz za efekty działań szkoły jako instytucji, w której pracują”* (Fura, 2007, s. 216).

Szkoła pojmowana jako organizacja ucząca się sytuuje dzieci i młodzież jako partnerów w procesie wielowymiarowego uczenia się i nauczania. Pozwala patrzeć na wychowanków jako na jednostki świadome własnej wartości, posiadające konkretne umiejętności oraz wyrabia w nich przekonanie do współodpowiedzialności za życie szkoły, tym samym angażując uczniów w różnorodne działania. Pozwala to utożsamiać dyrektora w stosunku do nauczycieli, ale także nauczycieli w stosunku do uczniów jako osoby pełniące rolę coacha, których rola „*w najszerszym rozumieniu polega na udzielaniu porad, demonstrowaniu prawidłowego wykonania określonych czynności, obserwowaniu praktycznych działań, przekazywaniu konstruktywnej informacji zwrotnej oraz dostarczaniu wzorców*” (Wallace, 1999, s. 184).

1.5. Podsumowanie

Oświata jest od wieków strukturą nieodłącznie związaną ze społeczeństwem. Początki antycznej cywilizacji europejskiej osadzone są na kształtującym struktury społeczne szkolnictwie. Wszystkie wielkie historyczne okresy progresu ludzkiej myśli - począwszy od świata helleńskiego i rzymskiego, poprzez złoty wiek chrześcijańskiego średniowiecznego monastycyzmu, włoskie odrodzenie, oświecenie, racjonalizm wieku XIX aż do współczesności – genezę swoją mają w różnorodnych ośrodkach nauki. Miały te okresy nie tylko genetyczny związek z nauką i szkolnictwem, lecz także, co warto podkreślić, każdy z tych okresów zmodyfikował czy przekształcił zastane sposoby nauczania i stworzył własny nowoczesny system szkolnictwa, dostosowany do ówczesnych potrzeb.

Rozwój społeczny możliwy jest poprzez szkołę realizującą swoje podstawowe funkcje: kształcącą, wychowawczą, opiekuńczą i kulturową. Edukacja przygotowuje człowieka do życia społecznego, partycypacji w kulturze, podejmowania aktywności zawodowej oraz troski o środowisko naturalne. Permanentnie zmieniające się otoczenie, w którym funkcjonuje szkoła oraz świadomość różnorodnych procesów w niej zachodzących, a także mnogość czynników, które dzisiejszą szkołę ukształtowały i w znacznym stopniu determinują kierunek jej działania, powoduje konieczność stałej eksploracji tematyki szkoły i jej roli oraz funkcji we współczesnym świecie. Ważnym jest zatem ciągle definiowanie pojęcia szkoły, poszerzanie dotychczasowych sposobów jej

oglądu oraz wypracowywanie jej nowych modeli, opartych na najnowszych osiągnięciach nauk humanistycznych i społecznych. Szczególnie zasadne w kontekście omawianego tematu pracy, dotyczącego roli dyrektora w kierowaniu placówką oświatową, wydaje się szczegółowe rozwinięcie współczesnych koncepcji postrzegania szkoły jako instytucji społeczno-wychowawczej, systemu społecznego oraz organizacji. Koncepcje te wskazują w sposób szczególny wielorakie spektrum obszarów, z którymi powinien być zaznajomiony kierownik placówki oświatowej i wielość ról które w niej pełni.

Rozdział II: Organizacja i zarządzanie w oświacie

Celem drugiego rozdziału jest zaprezentowanie systemu oświaty w Polsce. Samo pojęcie systemu zostało poddane analizie w rozdziale pierwszym, w podrozdziale traktującym o szkole jako systemie. W rozważaniach niniejszego rozdziału podjęta zostanie tematyka genezy systemu oświaty w kraju. Następnie przedstawiony zostanie zarys organizacji placówki oświatowej. Szczególnej analizie poddane będzie zagadnienie awansu zawodowego nauczyciela i wymagania wynikające z obowiązującej ustawy o systemie oświaty. Mając na uwadze, iż kluczowym obszarem rozważań niniejszej dysertacji są kompetencje menedżerskie dyrektorów polskich szkół, wyszczególnione zostaną zagadnienia związane ze stanowiskiem dyrektora szkoły w prawie polskiego systemu oświaty. Rozważania niniejszego rozdziału zakończy zobrazowanie specyfiki nadzoru pedagogicznego.

2.1. System oświaty w Polsce - pojęcie „systemu” w dyskursie oświatowym

Często pojmowano je, jak wskazuje M. Ziółkowski, w sposób bardzo ogólny: *„każdy, mniej lub bardziej wyraźnie wyodrębniony całościowy układ powiązanych ze sobą elementów społecznych”* (Ziółkowski, 2002, s. 141–142). Samo określenie „system” jest na płaszczyźnie pedagogicznej używane w wielu kontekstach, tworząc różnorodne kolokacje, przykładowo: „system klasowy”, „system lekcyjny”, „system pedagogiczny”, „system oceniania”, „system szkolny”, „system dydaktyczny”, „system wychowawczy” czy „system oświaty” (Uryga, 2014, s. 72). Ostatnia ze wskazanych nazw zakorzeniła się stosunkowo mocno w obszarze polityki edukacyjnej oraz w dyskursie pedagogicznym w ogóle. Jest niewątpliwie powiązana z rozwojem koncepcji funkcjonalistycznych w latach 60. i 70. W drugiej połowie XX wieku doszło do znaczącej zmiany terminologicznej i pojęcie „ustrój” zostało zastąpione właśnie określeniem „system”. W literaturze przedmiotu poświęconej pedagogice do dziś odnaleźć możemy oba określenia, stosowane równolegle lub synonimicznie (Uryga, 2014, s. 72, por. też Wołoszyn, 2005; por. też Federowicz, 2007), jednak samo pojęcie „ustrój” zostało wykluczone ze spisu haseł istotnych pozycji słownikowych w pedagogice (Okoń, 2007). Dla lepszego zrozumienia specyfiki „systemu oświaty” w Polsce, warto dokonać analizy

definicji wcześniej stosowanego określenia – „ustrój”. W *Słowniku pedagogicznym* Cz. Kupisiewicz oraz M. Kupisiewicz podają następującą definicję: „ogół zasad określających strukturę, organizację i finansowanie kształcenia realizowanego w szkołach wszystkich typów i szczebli, a także we współpracujących z nimi placówkach oświatowych i wychowawczych” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 187). Zasady odnoszą się do regulacji prawnych, które określają specyfikę funkcjonowania tego rodzaju działalności. Definicja przedstawiona w *Słowniku pedagogicznym* sytuuje oświatę jako obszar o charakterze nominalistycznym. Natomiast w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* „ustrój szkolny” jest pojmowany jako konstrukcja myślowa, która ma za zadanie przedstawienie uporządkowanej organizacji szkolnictwa oraz „całokształt zasad organizacji i działania szkolnictwa w państwie” (Federowicz, 2007, s. 59). Uwidocznione zostają w tej definicji trzy równorzędne elementy: organizacyjny schemat, zasady oraz decyzje te zasady kształtujące. Abstrakcjonizm i realizm pojęcia pozwalają sądzić, iż następuje przesunięcie w stronę pojmowania systemowego przy jednoczesnym zachowaniu tradycyjnego terminu „ustrój” (Uryga, 2014, s. 72). Wymienne używanie określenia „ustrój” oraz „system” powoduje w dużej mierze trudności we wskazaniu różnic w obrębie tej terminologii. W *Słowniku pedagogicznym* pojęcie „system oświaty” definiowany jest jako: „ogół funkcjonujących w społeczeństwie i powiązanych ze sobą instytucji oświatowych, w tym głównie szkół różnych typów i poziomów, utworzonych w celu realizowania i upowszechniania zinstytucjonalizowanego kształcenia ogólnego i zawodowego” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 170). Tak zaprezentowane pojęcie „system oświaty” jest skonkretyzowane i klarowne, w odróżnieniu od pojęcia „ustroju szkolnego” przepełnionego nominalizmem. W. Okoń w *Nowym Słowniku Pedagogicznym* wskazuje na taką definicję „systemu oświaty”, w której pierwsza część tożsama jest z definicją „ustroju oświaty” omawianą powyżej i brzmi następująco: „ogół odpowiednio powiązanych ze sobą placówek i instytucji wychowania bezpośredniego i pośredniego, umożliwiających obywatelom zdobywanie wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz wszechstronny rozwój osobowości” (Okoń, 2007, s. 397). Natomiast w dalszych rozważaniach autor wskazuje na pewną złożoność systemu oświaty i wyszczególnia jego charakterystyczne podsystemy: „system wychowania rodzinnego, system szkolnictwa,

system kształcenia ustawicznego oraz system wychowania równoległego [m.in. media, instytucje społeczno-kulturalne, przedsiębiorstwa – D. U.]” (Okoń, 2007, s. 397).

System oświaty definiowany jest, w najprostszy sposób jako zbiór oświatowych instytucji. Mają one na celu wychowanie, kształcenie oraz opiekę. Pomędzy wskazanymi płaszczyznami zachodzą różnorodne relacje oraz zależności. Ich egzemplifikację może stanowić kolejność edukacyjnych etapów. System oświaty jest też odpowiedzialny za umożliwienie realizowania poszczególnych wartości (Kurzyńska-Chmiel, 2009, s. 88). Ustawa o systemie oświaty z dnia 14 grudnia 2016 roku zawiera w preambule istotne wskazania dotyczące specyfiki funkcjonowania systemu oświaty w Polsce. Brzmiały one następująco:

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służą rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.” (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

Preambuła ukazuje system oświaty jako dobro wspólne wszystkich obywateli. W art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku przedstawia jego cechy następująco:

- „1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.*
- 2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.*
- 3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. 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.*
- 4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.*
- 5. Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie” (Konstytucja RP, art.70)*

Powyżej cytowany artykuł 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej wskazuje na fakt, iż każdy obywatel ma prawo do pobierania nauki. Prawo to stanowi obowiązek do 18. roku życia. Konstytucja wskazuje na bezpłatność gwarantowanej nauki. Natomiast powinnością władz publicznych jest zapewnienie równego dostępu do kształcenia. Istotną

cechą systemu oświaty jest wolność w wyborze, organizowaniu oraz tworzeniu placówek oświatowych. Artykuł pierwszy ustawy o systemie oświaty wskazuje, iż system oświaty w szczególności winien zapewniać następująco:

*„1)realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
2)wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
3)wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży;
4)możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
5)dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
6)możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
7)opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
8)opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;
9)upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
10)możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
11)zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkimi i wiejskimi;
12) kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym;
13) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej;
14) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
15) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
16) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
17) dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
18) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;
19)przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
20)warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
21)upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, i sytuacji nadzwyczajnych;
22)kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
23)wspomaganie nauczania języka polskiego i w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących.” (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).*

Aktualnie obowiązująca struktura systemu oświaty w Polsce jest następstwem reform zapoczątkowanych w 2016 roku, kiedy większość placówek oświatowych uległa przekształceniu. Struktura systemu oświaty w Polsce obecnie obejmuje:

„1) przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, przedszkola integracyjne i specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego;

2) szkoły:

a) podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami przedszkolnymi, integracyjnymi, specjalnymi, przysposabiającymi do pracy, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe i mistrzostwa sportowego,

b) ponadpodstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa,

c) artystyczne;

3) placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;

4) placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;

5) placówki artystyczne - ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;

6) poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;

7) młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz 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, o których mowa w art. 36 ust. 17, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;

8) placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;

9) placówki doskonalenia nauczycieli;

10) biblioteki pedagogiczne;

11) kolegia pracowników służb społecznych” (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

Centralnym organem oświatowym jest Ministerstwo Edukacji Narodowej, na którego czele stoi Minister. Odpowiada on za działania koordynujące politykę oświatową kraju. W celu prawidłowości realizacji owych działań podejmuje współpracę z wielorakimi jednostkami organizacyjnymi. Ich nadrzędną rolą w systemie oświaty jest nadzór nad prawidłowym funkcjonowaniem instytucji oświatowych. Przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania może działać Krajowa Rada Oświatowa, będąca społecznym organem opiniodawczym i wnioskodawczym w sprawach oświaty. Istotną rolę odgrywają także: Centralna Komisja Egzaminacyjna oraz Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Rozbudowana struktura systemu organów polskiej oświaty daje możliwość wieloetapowej i różnorodnej kontroli. Pozwala to na stworzenie optymalnych warunków szkolnictwa (Śmietańska, 2016, s. 27).

Reasumując, polski system oświaty w swoim aktualnym kształcie jest efektem stale zachodzących w jego obszarze zmian. Zmiany te wynikają ze statusu prawnego oraz

z realizacji oczekiwań nauczycieli, rodziców i uczniów. Jak podkreśla J. Śmietańska pomimo restrukturyzacji, modernizacji szkolnictwa oraz zmian wprowadzanych na różnych jego płaszczyznach, przedstawiciele środowiska naukowego i społeczno-edukacyjnego nadal pełni są obaw co do kierunku w jakim zmierza polska oświata (Śmietańska, 2016, s. 30). Brak spójności w zaspokajaniu potrzeb społeczeństwa i częściowa ich marginalizacja doprowadziły do akcji strajkowej w obrębie publicznych jednostek systemu oświaty w terminie od kwietnia do września 2019 roku. Strajk był przejawem sprzeciwu wobec budzących kontrowersje wysokości wynagrodzeń nauczycieli; to także wyraz ogólnej dezaprobaty wobec zmian, które dokonały się w oświacie po roku 2015. Reforma systemu oświaty z 2017 roku dotyczyła struktury szkolnictwa, a w ramach jej realizacji 1 września 2019 roku zostały zlikwidowane szkoły gimnazjalne, które funkcjonowały na mocy reformy systemu oświaty z 1999 roku. Wydarzenia strajkowe oraz reforma systemu oświaty znacznie wpłynęły na przeobrażenia współczesnej szkoły, opinię publiczną oraz stanowią absorbującą płaszczyznę aktywności zawodowej dyrektora szkoły.

2.2. Awans zawodowy nauczyciela

Awans zawodowy jest sformalizowanym i określonym w przepisach prawa procesem dotyczącym kwalifikacji nauczycieli. Jego głównym celem jest skłanianie do rozwoju osobistego i poprawy specyfiki funkcjonowania placówek oświatowych (Kurzyrna - Chmiał, 2009, s. 169). Jako akt prawny pierwszy raz wprowadzony został w 2000 roku (Balicki, Pyter, 2011, s. 80). Awans zawodowy nauczyciela powiązany jest z prakseologiczną i etyczną wartością określaną jako mistrzostwo pedagogiczne. Mistrzostwo pedagogiczne, jak podkreśla M. Ochmiałski, to doskonała przez wieki tradycja sięgająca czasów starożytnych (Ochmiałski, 1991, s. 17). W. Szewczyk przytacza definicję autorstwa T. Kotarbińskiego: „*zawsze mistrzem w danej umiejętności jest ten, kto w niej osiągnął sprawność nie mniejszą niż sprawność ogólna osiągnięta do tego czasu przez kogokolwiek innego. Arcymistrzem ten, kto przy tym działa twórczo na miarę wielką, niezwykłą, przełomową*” (Szewczyk, 1995, s. 208). Pracy nad definicją określenia „mistrz” podejmował się także K. Czarnecki, który podkreślał, że jest ono tożsame z jakością zarówno pracy człowieka jak i jego samego. Zdaniem autora

znajomość wykonywanego zawodu oraz specyfiki i form jego wykonywania, a nie wykształcenie czy ogólne kwalifikacje determinują mistrzostwo w pracy (Czarnecki, 1985, s. 193). Jakże zatem wskazać kryteria mistrzostwa w zawodzie nauczyciela? Co stanowi wyznacznik osiągnięcia zadowalającego etapu? W latach 30. XX wieku S. Szuman wskazywał, iż brak jest jednoznacznego zdefiniowania mistrzostwa w obrębie praktyki pedagogicznej: *„prawdziwe talenty pedagogiczne muszą mieć i zachować własny styl (...) każdy jest osobowością o określonym charakterze, o specyficznej jakości, posiadającą nie tylko odrębną strukturę i konstytucję, lecz swoisty styl, swój wyraz, swój własny stosunek do świata, swój mikrokosmos, inny niż wszystkie inne jaźnie”* (Szuman, 1959, s. 8). Obserwacja dzisiejszej oświaty nasuwa wniosek, że wizja S. Szumana zdaje się być utopijna i dziś bez wątpienia spotykamy się z komercjalizacją szkoły i podejmowanych w jej obszarze działań. J. Legowicz do uzyskaniu stopnia mistrzowskiego podkreślał konieczność zarówno teoretycznego, jak i praktycznego przygotowania oraz posiadania szerokiego spektrum umiejętności i wiadomości nie tylko z zakresu pracy zawodowej, ale także z różnych płaszczyzn życia (Legowicz, 1975, s. 65).

W rozprawie poświęconej dobremu wychowaniu i kształceniu wskazuje J. Rudniański na pewnego rodzaju kwalifikację, określaną przez niego jako *„wiera w człowieka”*, która nie posiada charakteru ani kulturalnego, ani dydaktycznego, ani tym bardziej intelektualnego, natomiast jest, zdaniem autora, rozpoznawalnym znakiem mistrzów. Definiowana jest następująco: *„Chodzi o własną, głęboko odczutą wiarę w człowieka, w istnienie Dobra w nim samym i w innych. Tylko taki człowiek, który tę właśnie wiarę ma, potrafi w sposób właściwy wychować powierzone jego opiece dzieci na ludzi nieokaleczonych. Na ludzi w pełnym tego słowa znaczeniu. I to jest właśnie nauczyciel”* (Rudniański, 1978, s. 16-17). Budzi ona jednak pewne wątpliwości, z racji niemożności jej sprawdzenia w oparciu o kryteria naukowe, choć oddaje pewien aspekt metafizyczny pojęcia.

W. Okoń wskazuje, że *„(...) jak artysta kształtuje w sposób twórczy określone tworzywo, pokonując jego opór, tak nauczyciel postępuje ze swoim tworzywem: uczniem pojedynczym czy zespołem uczniów lub klasą szkolną, pokonując opory ze strony wychowanków”* (Okoń, 2007, s. 412). Na gruncie anglojęzycznej literatury, a dokładnie w Raplocie Fundacji P. Hamlyna wskazano: *„W naszej wizji nauczyciel XXI wieku będzie*

autorytetem i entuzjastą wiedzy, idei, umiejętności, zrozumienia i wartości, które mają być przedstawiane uczniom. Nauczyciel będzie ekspertem w dziedzinie efektywnego uczenia się, ze znajomością wielu metod nauczania w klasie, które mogą być inteligentnie zastosowane oraz wykazującym zrozumienie odpowiednich stylów organizacji i zarządzania, istniejących warunków i dostępnych środków” (Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foudation, 1993, s. 197, por też: Kelchtermans 1993, s. 443 – 456).

I. A. Zjaziun wskazuje cztery poziomy, przez które przechodzi nauczyciel na drodze samodoskonalenia i dążenia do mistrzostwa. Pierwszy, poziom elementarny, to zdolność posługiwania się podstawowymi umiejętnościami. Poziom drugi, to znajomość priorytetowych kryteriów w dążeniu do mistrzostwa pedagogicznego, samodzielność w organizowaniu procesu wychowawczo-dydaktycznego. Poziom trzeci – doskonały – charakteryzuje się samodzielnością w planowaniu i organizowaniu wysokojakościowej działalności zawodowej. Poziom czwarty – działalność nauczyciela charakteryzuje wysoki poziom inicjatywy oraz kreatywności (Zjaziun, 2005, s. 44). Literatura przedmiotu obfituje też w różnorodne egzemplifikacje kompetencji, które niezbędne są w toku rozwoju zawodowego nauczyciela (Kwaśnica, 1993, s. 76, Radwan, 1999, s. 9-10, Sawiński, 2001, s. 47, Ratajek, 2000, s. 71, Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2003, s. 24-31) oraz teorie poświęcone etapom rozwoju (Prokopiuk, 1995, Kwaśnica, 1989, Kuźma, 2000, s. 110, Banach, 2005, Więckowski, 2001, por. też Murawska, Putkiewicz, Dolata, 2005, s. 160, Śliwerski, 2006). Poniższa tabela zawiera przykładowe zestawienie koncepcji prezentujących etapy procesu rozwoju zawodowego nauczyciela:

Tabela 1. Zestawienie koncepcji poświęconych etapom rozwoju zawodowego nauczyciela

Autor /rok	Etapy	Autor /rok	Etapy
R. Kwaśnica 1989	1.przedkonwencjonalne 2.konwencjonalne 3.postkonwencjonalne	R. Harre [za Z. Gaś, 2001]	1.konwencjonalizacja 2.przyswajanie 3.transformacja 4.uzewnętrznianie
W. Prokopiuk 1995	1.preorientacji zawodowej i selekcji 2.kształcenia wstępnego 3.startu zawodowego 4.identyfikacji 5.mistrzostwa	H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus [w: Ch. Day, 2004]	1.nowicjusz 2.zaawansowany początkujący 3.kompetentny praktyk 4.biegły praktyk 5.expert

J. Kuźma 2000	1.przedstudialna 2.studialna 3.postudialna	R. Bolam [w: Ch. Day, 2004]	1.przygotowawczy 2.mianowania 3.wprowadzenia 4.pracy w zawodzie 5.przejęciowy
R. Więckowski 2001	1.inicjacji zawodowej 2.naśladownictwa 3.innowacji 4.mistrzostwa w zawodzie	L. Kremer-Hayon, R. Fessler [w: Ch. Day, 2004]	1.przygotowywanie do zawodu 2.wprowadzenie 3.kompetencja 4.budowanie 5.entuzjizm i rozwój 6.frustracja zawodowa 7.stabilizacja i stagnacja 8.kończenie kariery 9.zakończenie kariery
Cz. Banach 2005	1.orientacji szkolno – zawodowej 2.doboru i selekcji do zawodu 3.kształcenia zawodowego 4.startu i adaptacji 5.osiągania mistrzostwa 6.adaptacji emerytalne	V.Brooks i P. Sikes [w: Ch. Day, 2004]	1.początkowy idealizm 2.poszukiwanie sposobów „na przeżycie” 3.zdobycie podstawowych kompetencji 4.mistrzostwo 5.zagrożenie rutyną i wypaleniem 6.wycofanie się
M. Pisarski 2001	1. czeladnik 2.adaptacyjny technik 3.refleksyjny praktyk 4.nauczyciel transformatywny	W. P. Dunlap [w: Ch. Day, 2004]	1.uświadczenia 2.zrozumienia 3.akceptacji 4.praktyczne 5.wprowadzenia w życie 6.refleksji
B. Śliwerski 2006	1.wybór zawodu nauczyciela 2.profesjonalny start 3.profesjonalna adaptacja 4.profesjonalna stabilizacja 5.wypalenie zawodowe	Ch. Day 2004	1.rozpoczynania kariery 2.stabilizacji 3.nowych wyzwań 4.osignięcia zastoju zawodowego 5.końcowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Śliwerski, 2006; Pisarski, 2001; Banach, 2001; Więckowski, 2001; Kuźma, 2000; Prokopiuk, 1995; Kwaśnica, 1989.

Jak podaje J. Pielachowski warunkiem współczesnej edukacji jest zawodowy rozwój nauczyciela (Pielachowski, 2008, s. 7). Traktowany jest nie tylko jako determinant progresu, ale także jako obowiązek nauczyciela profesjonalisty. Znajduje to uzasadnienie w słowach J. Maciejewskiego, który wskazywał, że „jednym z istotniejszych celów rozwoju i postępu współczesnych społeczeństw jest doskonalenie umysłowe oraz wzbogacanie osobowości jednostki” (Maciejewski, 2002, s. 17). Rozwój zawodowy definiowany jest różnorodnie. Dla H. Komorowskiej i D. Obidniak jest to proces na drodze realizacji którego nauczyciel staje się mistrzem, a samo mistrzostwo przejawia się w posiadaniu takich kompetencji, które pozwalają na wydajne łączenie praktyki z teorią (Komorowska, Obidniak, 2002, s. 55). M. Killeavy wskazuje natomiast, iż rozwój zawodowy określić można jako: „sumaryczne efekty formalnego, zinstytucjonalizowanego kształcenia kandydatów do zawodu oraz procesu doskonalenia umiejętności w toku stażu i później podejmowanych studiów” (Killeavy, 2001, s. 115-133). J. Bałachowicz podkreśla pewnego rodzaju powiązanie pomiędzy rozwojem zawodowym, karierą a podmiotowością. Autor zaznacza, iż „podmiotowe bycie człowieka w świecie jest nie tyle atrybutem człowieka, co staje się atrybutem w czasie rozwoju. Podmiotowość nie jest człowiekowi dana z natury, nikt nie rodzi się z gotową podmiotowością (...) Cechuje ten proces dynamiczność, swoje „bycie podmiotem” człowiek musi wypracować w wyniku własnego zaangażowania i uczenia się. W związku z tym zbudowanie swojej podmiotowości jest zadaniem rozwojowym każdego człowieka” (Bałachowicz, 2008, s. 139). Owa podmiotowość zdaniem E. Żmijewskiej jest efektem zdefiniowanej tożsamości człowieka, która odpowiada za różnicowanie innych jednostek, a tym samym ma istotne znaczenie w procesie rozwoju (Żmijewska, 2010).

Autorzy różnorodnych opracowań podkreślają znaczącą rolę szkoły jako płaszczyzny umożliwiającej realizację rozwoju zawodowego. Z. Ratajek wskazuje, iż: „Szkoła jako instytucja, w nawiązaniu do długiej historii swojego rozwoju oraz aktualnego dorobku nauk organizacyjnych i pedagogicznych, ma tworzyć warunki zapewniające rozwój kompetencji zawodowych nauczyciela oraz możliwość ich wykorzystania w procesach edukacyjnych” (Ratajek, 1991, s. 175). Rozważania autora sygnalizują konieczność występowania w obszarze szkoły pewnego rodzaju mechanizmów i procesów, które zapewnią możliwość efektywnego zastosowania

praktycznego nabytych kompetencji i kwalifikacji, a tym samym eliminację negatywnych czynników dla wychowania i nauczania (Ratajek, 1991, s.176). Nauki socjologiczne podkreślają czynniki o charakterze zewnętrznym oraz wewnętrznym, które mają nieodzowny wpływ na proces rozwoju zawodowego nauczyciela. Do grupy czynników zewnętrznych zalicza się: warunki ekonomiczne placówki oraz nauczyciela i charakterystykę o charakterze demograficzno-zawodowym. Natomiast czynniki wewnętrzne to: motywacja, identyfikacja z zawodem, poziom inteligencji, zainteresowania. (Sas-Badowska, 2002, s. 89). Natomiast na gruncie nauk pedagogicznych czynniki te kategoryzuje się jako te, o charakterze obiektywnym oraz subiektywnym (Sas-Badowska, 2002, s. 89). Maksymalny poziom rozwoju zachodzi w niejednorodnym i wielopoziomowym aparacie warunków środowiskowych (Schulz, 1989, por. też Dobrowolska, 2009). R. Schulz wskazuje na specyfikę pojmowania zewnętrznego środowiska pracy nauczycieli. Autor podkreśla, iż zewnętrzne środowisko pracy nie jest tożsame z szeroko rozumianym otoczeniem. W związku z czym nie przypisuje szczególnie znaczącej roli w procesie rozwoju takim obszarom, jak: miejsce zamieszkania, stan rodzinny, sytuacja ekonomiczna czy pochodzenie społeczne. Wskazuje natomiast, że ważną rolę odgrywają: specyfika organizacyjna placówki, relacje pomiędzy kadrą kierowniczą a nauczycielem oraz sam charakter pracy (Schulz, 1989, s. 138).

Transformacje, które dokonały się w systemie oświaty były przyczyną istotnych zmian w realizacji awansu zawodowego nauczycieli placówek oświatowych. Dotychczasowo, do 1 września 2022 niezmiennie obowiązywały cztery stopnie awansu zawodowego nauczycieli: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany. W roku szkolnym 2022/2023 ustawodawca zmieniając przepisy regulujące kwestie awansu zawodowego usunął dwa pierwsze stopnie. Realizowane w niniejszej rozprawie doktorskiej badania zostały wykonane przed w/w zmianami. Powoduje to zatem konieczność prezentacji procedury czterostopniowej awansu zawodowego nauczyciela.

Dotychczas rozpoczęcie stażu poprzedzało złożenie wniosku o otwarcie stażu w terminie 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć, z wyjątkiem nauczyciela stażysty, który rozpoczyna staż bez składania wniosku (KN art. 9d ust. 1). Po złożeniu wniosku ustalano termin rozpoczęcia przez nauczyciela stażu. W przypadku nauczyciela stażysty był to

dzień jego zatrudnienia i staż trwał: 9 miesięcy na stopień nauczyciela kontraktowego, natomiast w przypadku pozostałych nauczycieli terminem rozpoczęcia stażu był dzień złożenia wniosku o jego otwarcie i staż trwał 2 lata i 9 miesięcy na stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego (KN art. 9d ust. 1).

Jak wskazuje „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli”, osoba ubiegająca się o awans zawodowy zobligowana była do przygotowania i realizowania planu rozwoju zawodowego. W przypadku pierwszego stopnia awansu zawodowego nauczyciel stażysta musiał przedstawić go dyrektorowi szkoły w terminie 20 dni od dnia rozpoczęcia zajęć w szkole. Natomiast nauczyciel kontraktowy oraz mianowany zobligowany był dołączyć plan rozwoju zawodowego do wniosku rozpoczęcia stażu. Dyrektor placówki natomiast w czasie 30 dni od rozpoczęcia zajęć zobowiązany był go zatwierdzić lub zwrócić nauczycielowi wraz z pisemnym uzasadnieniem i zaleceniami zmian. W przypadku konieczności modyfikacji planu rozwoju zawodowego nauczyciel stażysta musiał przedłożyć poprawiony dokument w terminie nie krótszym jak 3 dni robocze. Natomiast dyrektor szkoły w okresie 7 dni zatwierdzał poprawiony plan rozwoju zawodowego (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §3 ust. 3).

Kolejnym etapem było dokonanie przez dyrektora szkoły analizy dokumentacji i sylwetki nauczyciela, na podstawie której weryfikował dotychczas, czy kandydat może rozpocząć staż. Warunki, które dotyczyły każdego nauczyciela ubiegającego się o rozpoczęcie awansu zawodowego były następujące:

- nawiązanie stosunku pracy zgodnie z obowiązującymi kwalifikacjami. Wyjątek stanowią tutaj nauczyciele stażyści, którzy nie posiadają przygotowania pedagogicznego jednak zobowiązują się do jego uzupełnienia w trakcie przebiegu stażu (KN art. 10 ust. 3, por. Dzierzgowska, 2005, por. Rechnio, 2005, por. Tęcza – Ćwierz, 2007, s. 11-13).
- nawiązanie stosunku pracy w wymiarze minimum połowy obowiązującego wymiaru zajęć. W sytuacji, kiedy wymiar godzin pracy jest niższy nauczyciel może realizować staż tylko w sytuacji, kiedy zatrudniony jest w innej placówce lub placówkach. Jednak pozostałe zatrudnienie musi być mniejsze niż połowa obowiązującego pensum, a łączna ilość godzin zatrudnienia opiewa łącznie na

minimum pół etatu. W zaistniałej sytuacji zadaniem organu sprawującego nadzór pedagogiczny jest wskazanie dyrektora, który sprawować będzie pieczę nad realizowanym przez nauczyciela awansem (KN art. 22 ust. 3 i ust. 4).

Ponadto w przypadku rozpoczęcia stażu na stopień nauczyciela kontraktowego konieczne było nawiązanie stosunku pracy na czas roku szkolnego, a w sytuacji zatrudnienia nauczyciela stażysty na okres inny niż czas roku szkolnego, nauczyciel mógł rozpocząć staż zawodowy, jeśli nie złożył wniosku dotyczącego niestosowania wobec jego osoby przepisów o awansie zawodowym (KN art. 10 ust. 2, ust. 7 i ust. 11). W przypadku chęci otwarcia stażu na stopień nauczyciela mianowanego ustawodawca wskazywał dotychczas konieczność pracy w zawodzie w wymiarze minimum 2 lat, od momentu nadania stopnia nauczyciela kontraktowego (KN art. 9d ust. 4). W sytuacji ubiegania się o stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego konieczne było przepracowanie minimum jednego roku od momentu nadania stopnia nauczyciela mianowanego (KN art. 9d ust. 4).

Ustawodawca podkreślał szczególną rolę dyrektora w procesie realizacji awansu zawodowego przez nauczyciela. Zobowiązywał go tym samym do zapewnienia nauczycielowi szeregu warunków, które w bezpośredni sposób wpływały na rozwój zawodowy. Na podstawie art. 9 ust. 10 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. „Karty Nauczyciela” (Dz. U. z 2018 r. poz. 967) w § 4 oraz „Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli” ustawodawca wskazywał, na następujące warunki:

- „1) obserwacji zajęć dydaktycznych, wychowawczych oraz innych zajęć prowadzonych w szkole, w szczególności zajęć prowadzonych przez nauczyciela tego samego przedmiotu lub rodzaju zajęć, w tej samej lub innej szkole;*
- 2) udziału w formach doskonalenia zawodowego, określonych w zatwierdzonym planie rozwoju zawodowego;*
- 3) korzystania z pomocy merytorycznej i metodycznej biblioteki pedagogicznej, poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innych placówek oświatowych.” (KN, Dz. U. z 2018 r. poz. 967)*

Ponadto dyrektor szkoły zobowiązany był do hospitowania przynajmniej jednych zajęć oraz omówienie ich realizacji z nauczycielem prowadzącym. W trakcie realizacji stażu nauczycielowi stażysty był przez dyrekcję szkoły przydzielony opiekun. Był on wybrany z grona nauczycieli mianowanych oraz dyplomowanych. Swoją osobą powinien być autorytetem oraz inspiracją dla osoby rozpoczynającej aktywność zawodową

w szkole. W związku z tym wybór opiekuna stażu powinien być dokonywany skrupulatnie. Podstawowym zadaniem nauczyciela pełniącego funkcję opiekuna stażu było zapewnienie wsparcia podczas opracowania, a następnie realizowania planu rozwoju zawodowego, do wykonania, którego zobligowany był nauczyciel stażysta. Opiekun stażu musiał także dokonać oceny dorobku zawodowego nauczyciela odbywającego staż (Acman, Ryll, 2004, s.9-10, por. też Budzianowska, 2001, s.8, por. też. Księżyk, 2001, s.52-53). Ponadto na podstawie art. 9g ust. 10 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. - „Karta Nauczyciela” (Dz. U. z 2018 r. poz. 967) w § 5 „Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli” ustawodawca wskazywał na następujące zadania opiekuna stażu:

„1) współpraca z nauczycielem odbywającym staż i wspieranie go w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym w przypadku nauczyciela stażysty zapoznanie go z dokumentami obowiązującymi w danej szkole, w szczególności z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej;
2)współpraca z nauczycielem odbywającym staż w opracowaniu planu rozwoju zawodowego, w szczególności udzielanie mu pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego;
3)wspieranie nauczyciela odbywającego staż w realizacji obowiązków zawodowych;
4)umożliwianie nauczycielowi odbywającemu staż obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć;
5)obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela odbywającego staż;
6)dzielenie się z nauczycielem odbywającym staż swoją wiedzą i doświadczeniem, w szczególności omawianie z nauczycielem zajęć prowadzonych przez siebie oraz przez nauczyciela;
7)inspirowanie i zachęcanie nauczyciela odbywającego staż do podejmowania wyzwań zawodowych;
8)doskonalenie wiedzy i umiejętności w zakresie niezbędnym do pełnienia roli opiekuna stażu.”
(Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §5).

Pierwszy stopień awansu zawodowego do dnia 1 września 2022 to nauczyciel stażysta. Omówienie dotychczasowych oraz nowych zasad awansu zawodowego nauczycieli jest istotne w kontekście rozważań nad szeregiem obowiązków i odpowiedzialności dyrektora szkoły. Rok szkolny 2022/2023 zaowocował kolejną transformacją sytuacji nauczycieli polskich szkół, tym samym stawiając przed dyrektorami konieczność wdrożenia zmian, analizy nowych procedur i przygotowania podwładnych do realizacji awansu zawodowego w nowej rzeczywistości prawnej. W § 6 „Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli” ustawodawca wskazywał dotychczas na następujące zadania nauczyciela stażysty, który ubiegał się o awans na stopień zawodowy nauczyciela kontraktowego:

§ 6. 1. Nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien:

1) poznać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły;

- 2) uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innego nauczyciela, w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu, oraz omawiać z prowadzącym obserwowane zajęcia;
- 3) prowadzić zajęcia w obecności opiekuna stażu w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu oraz dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w okresie stażu oraz omawiać je z osobą, w której obecności zajęcia zostały przeprowadzone;
- 4) uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym, zwłaszcza w zakresie doskonalenia metod i form pracy (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §6 ust.1).

Ustawodawca wymieniał wymagania, które niezbędne były do uzyskania stopnia awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego:

- „1) znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;
- 2)umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w szczególności realizację podstawy programowej;
- 3)umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualizowania nauczania;
- 4)umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki;
- 5)umiejętność wykorzystania w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie doskonalenia zawodowego;
- 6)umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych;
- 7)umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć;
- 8)znajomość środowiska uczniów i ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem lokalnym.” (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §6 ust.1).

Zgodnie z dotychczasowymi przepisami istniała możliwość uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego z dniem podjęcia pracy w szkole dla nauczycieli akademickich. Warunkiem koniecznym dla uzyskania wyżej wymienionego stopnia awansu było legitymowanie się co najmniej 3-letnim okresem pracy w szkole wyższej lub aktywnością zawodową w szkole podstawowej lub ponadpodstawowej przez okres minimum pięciu lat oraz posiadanie dorobku naukowego określanego jako znaczny (KN art. 9a ust. 5). Aktualnie, od 1 września 2022 roku, nauczyciel akademicki posiadający tytuł naukowy także może ubiegać się o uzyskanie stopnia zawodowego. Legitymowanie się tytułem naukowym oraz realizacja zawartych w aktualnych aktach prawnych wymogów pozwalana skrócenie ścieżki awansu zawodowego dla nauczycieli akademickich. Jest to uzależnione od posiadanego tytułu naukowego oraz stażu pracy. Postępowanie to reguluje Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U.z 2022r., pos.1730)

Kolejny stopień awansu zawodowego dotyczył stopnia nauczyciela mianowanego. Ustawodawca określił zadania, które powinien wypełniać nauczyciel kontraktowy starający się o awans zawodowy na stopień nauczyciela mianowanego (KN

9g ust. 10). W § 7 .1 „Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli” wskazuje następująco:

*„1) uczestniczyć w pracach związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i innych statutowych zadań szkoły oraz wynikających z potrzeb szkoły i środowiska lokalnego;
2)doskonalić kompetencje w związku z wykonywanymi obowiązkami, zwłaszcza w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych;
3)prowadzić zajęcia w obecności opiekuna stażu w wymiarze co najmniej 4 godzin w roku szkolnym oraz dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w okresie stażu oraz omawiać je z osobą, w której obecności zajęcia zostały przeprowadzone;
4)przeprowadzić co najmniej 2 godziny zajęć otwartych dla nauczycieli szkoły, w której odbywa staż, oraz dokonać ich ewaluacji, w obecności, w miarę możliwości, nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć” (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §7, ust.1).*

Ubiegając się o awans zawodowy na stopień nauczyciela mianowanego, nauczyciel kontraktowy musiał spełnić szereg wymagań, które różnią się znacząco od wymagań charakterystycznych dla poprzedniego poziomu awansu. Ustawodawca wskazuje następująco w §7 ust.2 Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 roku:

*„1) uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 9e ust. 3 Karty Nauczyciela - uzyskanie pozytywnych efektów w zakresie realizacji zadań odpowiednio na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w związku z zajmowanym stanowiskiem lub pełnioną funkcją;
2)umiejętność rozpoznawania potrzeb rozwojowych uczniów i uwzględniania ich w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej;
3)umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia;
4)umiejętność dokonywania ewaluacji własnej pracy i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia warsztatu pracy;
5)umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego;
6)umiejętność uwzględniania w pracy problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;
7)umiejętność posługiwania się przepisami prawa dotyczącymi odpowiednio oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;
8)umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych.” (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §7 ust.2).*

Ostatnim etapem awansu zawodowego jest uzyskanie stopnia nauczyciela dyplomowanego. Na podstawie KN art. 9g ust. 10 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz. U. z 2018 r. poz. 967) w § 8 ust.1 „Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli” ustawodawca wskazuje powinności nauczyciela mianowanego starającego się o awans zawodowy. Brzmia one następująco:

*„1) podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu pracy, w tym umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
2)realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły;*

3) *pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego;*
4) *przeprowadzić co najmniej 3 godziny zajęć otwartych dla nauczycieli oraz dokonać ich ewaluacji, w obecności, w miarę możliwości, nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć lub nauczyciela-konsultanta lub przedstawiciela organu sprawującego nadzór pedagogiczny (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018" §8 ust.1).*

Ponadto ustawodawca wskazuje w §8 ust. 3 na szereg wymagań, które są konieczne do zrealizowania w celu uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego:

„1) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych, sprzyjających procesowi uczenia się;
2) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli;
3) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych;
4) realizację co najmniej dwóch z następujących zadań:
a) opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
b) wykonywanie zadań opiekuna stażu, opiekuna praktyk pedagogicznych, nauczyciela-doradcy metodycznego, przewodniczącego zespołu nauczycieli, koordynatora wolontariatu, koordynatora projektu, kuratora społecznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, rzeczoznawcy do spraw podręczników, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych - także nauczyciela-konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej,
c) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie podstawowym, a w przypadku nauczycieli języków obcych - umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie podstawowym,
d) opracowanie autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji.” (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §8 ust.3).

Ustawodawca przewidział możliwość zmiany planu rozwoju zawodowego oraz opiekuna stażu podczas jego realizacji. W uzasadnionych przypadkach dyrektor szkoły może nałożyć na nauczyciela stażystę pisemne zobowiązanie do wprowadzenia zmian w realizowanym przez niego planie rozwoju zawodowego. Termin dokonania zmian nie może być krótszy niż 5 dni. Możliwa jest też zmiana opiekuna stażu („Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. §4 ust. 3). Zmiany w planie rozwoju zawodowego mogą zostać dokonane także z inicjatywy nauczyciela stażysty. Występuje wówczas konieczność złożenia zmienionego planu rozwoju zawodowego u dyrektora szkoły, który w terminie 7 dni ma obowiązek zatwierdzić go lub zwrócić nauczycielowi wraz z zaleceniami w formie pisemne wprowadzenia niezbędnych zmian (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §4 ust. 4).

Jeśli realizacja poszczególnych etapów awansu zawodowego przebiega pomyślnie należy ustalić termin zakończenia stażu. Jednak ustawodawca zobligował dyrektora szkoły do sprawdzenia czy staż nie uległ przedłużeniu. Przedłużenie stażu

może być spowodowane zaistnieniem sytuacji, na które jednoznacznie wskazuje „Karta Nauczyciela”: stan nieczynny, czasowa niezdolność do pracy, zwolnienie z obowiązku pracy, urlop o charakterze innym niż urlop wypoczynkowy lub związany z kwestiami rodzicielskimi. Czas ulega przedłużeniu o długość nieobecności nauczyciela stażysty, trwającej dłużej niż miesiąc. Jeśli nieobecność nauczyciela jest dłuższa niż rok to jest on zobligowany do ponownego rozpoczęcia i odbycia pełnego stażu (KN art. 9d ust. 5). Ustawodawca wskazuje, iż w przypadku urlopu macierzyńskiego lub urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego oraz urlopu rodzicielskiego lub ojcowskiego, staż przedłużony zostaje o czas nieobecności nauczyciela stażysty. Jednak w sytuacji, kiedy łączna długość nieobecności nauczyciela wynikająca z urlopów związanych z rodzicielstwem oraz nieobecności, o których traktuje „Karta Nauczyciela” art. 9d ust. 5 trwa dłużej niż 1 rok i 6 miesięcy wówczas nauczyciel zobowiązany jest do ponownego rozpoczęcia i realizacji pełnego stażu (KN art. 9d ust. 5a). Ustawodawca nie zobowiązał dyrektora szkoły do informowania nauczyciela stażysty o konieczności przedłużenia stażu. Jednak informację taką otrzymać musi opiekun stażu.

W sytuacji, w których nie wystąpiła konieczność przedłużenia stażu zawodowego lub nauczyciel stażysta zrealizował przedłużony staż nauczyciel zobowiązany jest do złożenia sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego (KN art. 9c ust. 3). Wymogiem koniecznym jest fakt zawarcia w sprawozdaniu efektów jego realizacji, w kontekście zarówno samej osoby nauczyciela, jak i szkoły, w której był on realizowany. Sprawozdanie powinno być złożone w terminie 7 dni od dnia ukończenia czasu stażu (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §4 ust.5).

Kolejnym etapem jest złożenie przez opiekuna oceny projektu dorobku zawodowego w terminie 7 dni od zakończenia stażu. Ustawodawca wskazuje konieczność uwzględnienia hospitowanych zajęć, które były prowadzone przez nauczyciela stażystę. Opiekun ma także obowiązek wskazać poziom zaangażowania nauczyciela stażysty w realizację poszczególnych wymagań, które niezbędne są do uzyskania stopnia zawodowego (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §5 ust. 2). Po złożeniu wymaganej dokumentacji dyrektor szkoły przystępuje do dokonania oceny dorobku zawodowego. Termin na jej realizację to maksymalnie 21 dni od chwili złożenia sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego (KN art. 9c ust. 5a).

Zgodnie z rozporządzeniem w sprawie awansu zawodowego dyrektor wydaje zaświadczenie, które jest niezbędne do złożenia wniosku w sprawie wszczęcia postępowania egzaminacyjnego. Zaświadczenie to musi zawierać informacje o wymiarze zatrudnienia nauczyciela stażysty, nauczany przez niego przedmiocie lub rodzaju realizowanych zajęć w okresie stażu zawodowego wraz ze wskazaniem wszystkich szkół, w których były one realizowane. Ponadto zaświadczenie powinno zawierać datę zatwierdzenia planu rozwoju zawodowego oraz datę złożenia sprawozdania z jego realizacji przez nauczyciela stażystę. Jeśli wystąpiły okoliczności, które spowodowały wydłużenie stażu zawodowego informacja ta także powinna znajdować się w zaświadczeniu wydanym przez dyrektora szkoły. (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §9 ust. 1 pkt 2). Warto zaznaczyć, iż zaświadczenie powinno zawierać informację o przyczynach nieobecności nauczyciela oraz podstawie prawnej, które spowodowały przedłużenie realizacji stażu. W przypadku wątpliwości dyrektor zobowiązany jest do zwrócenia się do organu sprawującego nadzór pedagogiczny, sprawuje on bowiem nadzór nad wszelkimi czynnościami, które podejmowane są w procesie nadania stopnia awansu zawodowego (KN art. 9h ust. 1 pkt 1).

W celu dopełnienia wszelkich formalności dyrektor szkoły zobowiązany jest do poświadczenia zgodności z oryginałem wymaganych dokumentów. Należą do nich wszelkie poświadczenia potwierdzające posiadane przez nauczyciela stażystę kwalifikacji zawodowych, akt nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego, sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego, kopia oceny dorobku zawodowego w czasie trwania stażu oraz wszelkie dyplomy i/lub świadectwa potwierdzające znajomość języka obcego na wymaganym poziomie (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018: §8 ust. 3 pkt 4 lit. c, §9 ust. 1 pkt 1, pkt 3, pkt 4, ust. 2 pkt 2, pkt 3).

Po dokonaniu wyżej wskazanych formalności przez dyrektora szkoły, nauczyciel stażysta oraz nauczyciel kontraktowy zobowiązani są do złożenia wniosku o wszczęcie postępowania egzaminacyjnego. Wniosek ten musi zostać dostarczony w tym samym roku, w którym wydano pozytywną ocenę dorobku zawodowego. Natomiast nauczyciel mianowany wniosek o postępowanie kwalifikacyjne złożyć musi w terminie 3 lat od uzyskania pozytywnej oceny. W przypadku niedotrzymania wyżej wskazanych terminów ustawodawca wskazuje konieczność ponownej realizacji stażu zawodowego (KN art. 9d

ust. 7). Wniosek powinien być zaopatrzony w niezbędne załączniki: kopie dokumentów (z poświadczeniem dyrektora o zgodności z oryginałem) potwierdzające kwalifikacje oraz kopię aktu nadania stopnia awansu zawodowego w przypadku nauczyciela kontraktowego, zaświadczenie wydane przez dyrektora, kopię (z poświadczeniem dyrektora o zgodności z oryginałem) sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego oraz kopię (z poświadczeniem dyrektora o zgodności z oryginałem) oceny dorobku zawodowego (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §9 ust. 1). W sytuacji wszczynania postępowania kwalifikacyjnego na stopień nauczyciela dyplomowanego należy dodatkowo dołączyć do wniosku: opis oraz analizę sposobu realizacji jednego spośród wymagań, które określa rozporządzenia w sprawie awansu zawodowego w § 8 ust. 3 pkt 1-3 oraz opis i analizę jednego z wymagań, na które wskazuje § 8 ust. 3 pkt 4 rozporządzenia w sprawie awansu zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem efektów dla nauczyciela oraz szkoły, w której realizowany był staż. Ponadto kopię dokumentu potwierdzającego znajomość języka obcego zgodnie z § 8 ust. 3 pkt 4 lit. C rozporządzenia w sprawie awansu zawodowego oraz kopię (z poświadczeniem dyrektora o zgodności z oryginałem) aktu nadania stopnia nauczyciela mianowanego (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §9 ust. 2).

Nauczyciel ubiegający się o nadanie stopnia awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego musi stanąć przed komisją egzaminacyjną. Jest ona powoływana przez organ prowadzący. W skład komisji wchodzi ekspert posiadający kwalifikacje z obszaru pedagogiki lub psychologii, pedagogiki specjalnej lub nauczający tego samego przedmiotu lub prowadzący ten sam rodzaj zajęć co nauczyciel ubiegający się o nadanie stopnia awansu zawodowego (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §10 ust. 1).

Organ prowadzący powołuje także komisje egzaminacyjną dla nauczyciela stażysty, który ubiega się o nadanie stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego oraz komisję kwalifikacyjną dla nauczyciela ubiegającego się o nadanie stopnia nauczyciela dyplomowanego. Powołana komisja w swoim składzie ma „(...) ekspertów posiadających kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole tego samego typu co szkoła, w której nauczyciel jest zatrudniony, z których co najmniej jeden, w miarę możliwości, naucza tego samego przedmiotu lub prowadzi ten sam rodzaj zajęć” (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §10 ust.2; Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §8 ust. 1). Ustawodawca wskazuje także, iż w przypadku

nauczyciela pełniącego stanowisko dyrektora szkoły organ, który powołuje komisje kwalifikacyjną jest zobligowany do tego, aby w jej składzie znalazło się minimum dwóch ekspertów, których zajmowane stanowisko związane jest ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego. Przynajmniej jeden z ekspertów musi zajmować kierownicze stanowisko w szkole oraz przynajmniej jeden ekspert powinien nauczać tego samego przedmiotu lub prowadzić ten sam rodzaj zajęć co nauczyciel na stanowisku dyrektora (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §10 ust. 3; Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §8 ust. 2).

Nauczyciel ubiegający się o nadanie stopnia awansu zawodowego musi zostać poinformowany przez dyrektora szkoły lub organ właściwy o terminie i miejscu przeprowadzenia postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego z przynajmniej 7 dniowym wyprzedzeniem (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §11 ust. 3).

Podjmując tematykę awansu zawodowego nauczyciela, wskazać należy na różnice pomiędzy komisją egzaminacyjną a kwalifikacyjną. Specyfikę pracy każdej z nich reguluje rozporządzenie w sprawie awansu zawodowego. Komisja egzaminacyjna zobowiązana jest do zapoznania się z oceną pracy nauczyciela oraz ze sprawozdaniem z realizacji planu rozwoju zawodowego a następnie do przeprowadzenia egzaminu. Podczas jego trwania nauczyciel stażysta zobligowany jest do zaprezentowania zawodowego dorobku oraz posiadanej wiedzy i umiejętności. Ustawodawca wskazuje, iż prezentacja wiedzy i umiejętności odbywa się poprzez zaproponowanie rozwiązania problemu wskazanego przez komisję egzaminacyjną. Problematyka związana jest bezpośrednio z wykonywaną przez nauczyciela działalnością zawodową wraz z uwzględnieniem stażu pracy. Wymaga jednak znajomości aktualnych przepisów prawa oświatowego. Nauczyciel stażysta otrzymuje także do wykonania zadanie z wykorzystaniem multimedialnych narzędzi. Komisja egzaminacyjna zadaje ponadto pytania, a udzielenie na nie odpowiedzi jest niezbędne do uzyskania stopnia zawodowego nauczyciela kontraktowego lub mianowanego (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §12 ust. 1). Praca komisji kwalifikacyjnej nieznacznie różni się od pracy komisji egzaminacyjnej. Jej członkowie także muszą zapoznać się z niezbędną dokumentacją. Następnie nauczyciel zobowiązany jest do zaprezentowania realizacji jednego z zadań, na które wskazuje ustawodawca w § 8 ust. 3. Jednak jest ono inne niż to, które dołączono do wniosku. Nauczyciel ubiegający się o nadanie stopnia awansu zawodowego również

odpowiada na pytania członków komisji egzaminacyjnej, które dostosowane są do zajmowanego stanowiska, działalności zawodowej oraz stażu. Następnie odbywa się rozwiązanie praktycznego zadania oraz określenie kierunku dalszej pracy i rozwoju zawodowego (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §12 ust. 3).

Zarówno komisja egzaminacyjna, jak i komisja kwalifikacyjna mogą rozstrzygać w przypadku obecności przynajmniej 2/3 ilości członków. Każdy z członków komisji ocenia spełnienie wymagań stawianych nauczycielowi stażyscie w skali od 0 do 10. Szczegółowe zasady przyznawania punktacji reguluje rozporządzenie. Średnia arytmetyczna wszystkich zdobytych punktów musi wynosić minimum 7 (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §13 ust. 1-3; Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §3).

Czynności wykonywane zarówno przez komisję egzaminacyjną, jak i przez komisję kwalifikacyjną muszą zostać zawarte w protokole, którego częściami składowymi są: data i miejsce posiedzenia, nazwiska i imiona członków komisji oraz obserwatorów posiedzenia, informacje na temat przebiegu egzaminu, zadawane pytania i udzielane odpowiedzi, uzyskane przez nauczyciela punkty z uwzględnieniem ich średniej arytmetycznej, uzasadnienie rozstrzygnięcia posiedzenia oraz podpisy członków komisji. Wymogi co do protokołu nie uległy zmianie (Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 §14 ust. 1; Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §7).

Należy dokonać prezentacji zmian, które dotyczą nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela mianowanego według nowych przepisów. Wyszczególnić można trzy charakterystyczne grupy nauczycieli, którzy objęci są nowymi zmianami: nauczyciele zatrudniani w szkole począwszy od 1 września 2022 r.; nauczyciele zatrudnieni w szkole przed 1 września 2022 r., którzy do 31 sierpnia 2022 r. nie uzyskali stopnia nauczyciela kontraktowego; nauczyciele zatrudnieni w szkole przed 1 września 2022 r., którzy do 31 sierpnia 2022 r. uzyskali stopień nauczyciela kontraktowego lecz do 31 sierpnia 2027 r. nie uzyskają stopnia nauczyciela mianowanego według przepisów dotychczasowych. Dla przedstawicieli wyżej wymienionych grup opracowano nowe ścieżki awansu zawodowego. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli jasno wskazuje na kryteria i oczekiwania stawiane wobec dzisiejszych nauczycieli,

którym w dniu zmiany obowiązującego prawa modyfikacji ulega dotychczasowa ścieżka rozwoju zawodowego.

Ustawodawca wskazuje, że nauczyciel ubiegający się o stopień nauczyciela mianowanego według nowych przepisów określany jest mianem nauczyciela początkującego. Jednak status ten nie jest równoważny ze stopniem awansu zawodowego. W czasie realizacji przygotowania do zawodu nauczyciel na tym etapie rozwoju kariery zawodowej: współpracuje z przydzielonym mu mentorem; podczas drugiego oraz ostatniego roku nauczyciel podlega ocenie zgodnie z wytycznymi zawartymi w aktualnym rozporządzeniu MEN sprawie oceny pracy nauczycieli; w postępowaniu oceniającym zobowiązany jest do uzyskania minimum oceny dobrej; w ostatnim roku realizuje zajęcia w obecności członków komisji powołanej przez dyrektora szkoły, której pozytywna opinia jest niezbędna do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego; zobowiązany jest odbyć przygotowanie do zawodu nauczyciela w ściśle określonym wymiarze 3 lat i 9 miesięcy lub w wymiarze skróconym do 2 lat i 9 miesięcy (Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §2, §3).

Ustawodawca w regulacjach prawnych wskazuje na osobę mentora, która niejako stanowi odpowiednik dla opiekuna stażu, który był dotychczas, a więc do 1 września 2022, odpowiedzialny za wsparcie nauczyciela starającego się awansu zawodowego. Na dzisiejszego mentora ustawodawca nakłada następujące zobowiązania:

- „1) wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz innymi dokumentami obowiązującymi w szkole;*
- 2) udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego;*
- 3) dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela;*
- 4) umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz omawianie z nim tych zajęć;*
- 5) obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz omawianie ich z tym nauczycielem;*
- 6) inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych.” (KN, art. 9ca, ust. 11)*

Należy w tym miejscu doprecyzować jeszcze kwestię wymiaru przygotowania do zawodu nauczyciela. Jak bowiem wskazuje ustawodawca osoby, które do dnia 31 sierpnia 2027 r. nie uzyskają stopnia nauczyciela mianowanego według dotychczasowych przepisów, oraz osoby, które do dnia 31 sierpnia 2022 r. nie uzyskały stopnia nauczyciela kontraktowego, do okresu obowiązkowego odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela wliczają okres dotychczasowego zatrudnienia w szkole. Okres ten jest

liczony w wymiarze co najmniej połowy obowiązkowego wymiaru zajęć zgodnie z wymaganymi kwalifikacjami. Należy jednak pamiętać, że odbywa się to z wyłączeniem takich okresów nieobecności nauczyciela w pracy, które trwają nieprzerwanie dłużej niż 30 dni, jednak z wyjątkiem okresów urlopu wypoczynkowego. Ustawodawca wskazuje, że w przypadku odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela w wymiarze 3 lata i 9 miesięcy okres wliczany do okresu przygotowania do zawodu nauczyciela nie może być dłuższy niż 3 lata. Natomiast w przypadku odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela w wymiarze 2 lata i 9 miesięcy okres wliczany do okresu przygotowania do zawodu nauczyciela nie może być dłuższy niż 2 lata (Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §2, §3).

Wobec osoby starającej się o nadanie stopnia nauczyciela mianowanego ustawodawca, w nowych przepisach, formuje następujące wymagania:

*”1) znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał przygotowanie do zawodu nauczyciela;
2) umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w szczególności realizację podstawy programowej;
3) umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów i indywidualizowania nauczania;
4) umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki;
5) znajomość środowiska uczniów oraz umiejętność uwzględniania w swojej pracy problematyki środowiska lokalnego i współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;
6) umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych.”* (Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §6).

Nauczyciele ubiegający się o stopień nauczyciela mianowanego według przepisów dotychczasowych, a zatem na podstawie ustawy – Karta Nauczyciela w brzmieniu obowiązującym przed 1 września 2022 r. oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2020 r. poz. 2200) spełnić muszą dotychczasowe wymogi, które zaprezentowane zostały powyżej. Należy jednak zasygnalizować kwestię rozwiązania przejściowego dla nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela mianowanego według przepisów dotychczasowych. Jak bowiem wskazuje ustawodawca w przypadku osób, które przed 1 września 2021 r. nie rozpoczęły stażu na stopień nauczyciela mianowanego, wymiar stażu na stopień nauczyciela mianowanego, skraca się o rok. Natomiast nauczyciele, którzy na podstawie art. 9 ust. 1 ustawy z dnia 13 czerwca 2019 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 1287) odbyli obowiązkowy staż na stopień nauczyciela kontraktowego w wymiarze 12 miesięcy i którzy jednocześnie nie rozpoczęli stażu na

stopień nauczyciela mianowanego przed dniem 1 września 2022 r., zobowiązani są zrealizować staż na stopień nauczyciela mianowanego w wymiarze 9 miesięcy (Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §4).

Osobną kwestię stanowi sytuacja nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego według przepisów nowych, czyli zgodnie z ustawą – Karta Nauczyciela w brzmieniu obowiązującym od 1 września 2022 r. oraz nowego rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Procedura ta obowiązuje tych nauczycieli, którzy przed 1 września 2022 r. nie rozpoczęli stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego. Jak wskazuje ustawodawca nauczyciel chcąc uzyskać stopień nauczyciela dyplomowanego musi przepracować w szkole, od dnia uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego, okres co najmniej 5 lat i 9 miesięcy lub w określonych przez ustawę przypadkach 4 lata i 9 miesięcy. Rozporządzenie wskazuje także konieczność wystąpienia do dyrektora szkoły, w ostatnim roku pracy przed złożeniem wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego, z wnioskiem o dokonanie oceny pracy. Ocena pracy dokonywana jest za okres ostatnich 3 lat i nauczyciel chcący uzyskać stopień nauczyciela dyplomowanego musi otrzymać ocenę co najmniej bardzo dobrą (Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §8).

Wobec osoby starającej się o nadanie stopnia nauczyciela dyplomowanego ustawodawca, w nowych przepisach, formuje następujące wymagania:

„1. doskonalenie warsztatu pracy, w tym w zakresie stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej, oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności w celu podnoszenia jakości pracy szkoły; 2) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie:

- a) zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli odbywających przygotowanie do zawodu lub
- b) zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli;

3) umiejętność wykorzystywania w pracy metod aktywizujących ucznia oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych sprzyjających procesowi uczenia się;

4) realizowanie co najmniej jednego z następujących zadań:

- a) wykonywanie zadań mentora, opiekuna praktyk pedagogicznych, społecznego kuratora sądowego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, rzeczoznawcy do spraw podręczników, konsultanta Centrum Edukacji Artystycznej, wolontariusza wykonującego świadczenia na rzecz stowarzyszenia lub innej organizacji, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły, instruktora harcerstwa lub innych zadań służących podniesieniu jakości pracy szkoły lub wykonywanych na rzecz dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- b) opracowanie i wdrożenie innowacji lub działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, w tym podejmowanie działań w ramach realizowanego w szkole eksperymentu pedagogicznego,
- c) opracowanie podręcznika lub autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji,

d) prowadzenie cyklicznych zajęć szkoleniowych dla nauczycieli lub rodziców uczniów, o ile nie należą one do obowiązków nauczyciela, w tym z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość,
e) przeprowadzanie i analizowanie badań naukowych z zakresu oświaty, w szczególności związanych ze specyfiką i potrzebami szkoły, oraz wykorzystywanie wyników tych badań do podnoszenia jakości pracy szkoły.” (Rozporządzenie MEN z dnia 6 września 2022 §7).

Natomiast osoby, które rozpoczęły staż na nauczyciela dyplomowanego przed 1 września 2022, czyli najpóźniej w roku szkolnym 2021/2022 objęte są procedurą z lat ubiegłych, która została zaprezentowana we wcześniejszych rozważaniach.

2.3 Dyrektor – charakterystyka stanowiska i procedura awansu

Dyrektor szkoły to osoba, która charakteryzuje się określonymi kompetencjami oraz spełnia szereg wymogów formalnych (por. też Śmiałowska 2016, Goriszowski, 2000, Michałak 2006). Warunki te ściśle określa obowiązująca ustawa o systemie oświaty. Art. 62. Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku wskazuje, iż osobą odpowiedzialną za kierowanie szkołą lub placówką jest nauczyciel mianowany lub dyplomowany. Stanowi on jednoosobowy organ administracyjny (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016, art. 62, ust. 1). Paragraf drugi niniejszego artykułu wskazuje, iż dyrektorem szkoły oraz placówki może być osoba, która nie jest nauczycielem, jednak posiada adekwatne przygotowanie i wykształcenie do pełnienia tego stanowiska. Musi zostać powołana przez organ prowadzący na podstawie opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Osoba niebędąca nauczycielem, a pełniąca funkcję dyrektora nie może sprawować nadzoru pedagogicznego (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016, art. 62, ust. 2 i 3, por. też Pawelski 2006, s. 36-38, por. też Elsner, 2008, s. 7-8, s. 16-18, por. też Kazimierowicz, 2007, s. 19-23).

Na mocy obowiązującej ustawy o systemie oświaty wymagania stawiane kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły określa minister właściwy do spraw oświaty i wychowania (w przypadku szkół oraz placówek artystycznych wymagania te wskazuje minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego). Wskazuje wymagania na drodze rozporządzenia uwzględniając przede wszystkim konieczne kwalifikacje do objęcia stanowiska nauczyciela, kwalifikacje niezbędne do zarządzania placówką lub szkołą a także warunki zdrowotne, których spełnienie jest niezbędne do

zajmowania stanowiska kierowniczego (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 62 ust. 4).

Stanowisko dyrektora szkoły powierza się w drodze konkursu (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 63 ust. 3). W tym miejscu minister właściwy do spraw: oświaty i wychowania, kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, rolnictwa oraz zdrowia, ustalają i jednoznacznie wskazują na drodze rozporządzenia wymagany dla objęcia stanowiska dyrektora szkoły lub placówki staż pracy, tryb realizacji konkursu, specyfikę pracy komisji konkursowej, uwzględniając także ogłoszenie konkursu, sposób wyłonienia kandydata oraz warunki sprawowania nadzoru nad poprawnością realizacji procedury konkursowej (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 63 ust. 7). Podkreślić w tym miejscu należy dwa aspekty. Po pierwsze kandydat do objęcia stanowiska dyrektora nie może odmówić powierzenia stanowiska (art. 63 ust.10) oraz wymóg przeprowadzania konkursu nie jest stosowany w przypadku publicznych szkół i placówek prowadzonych przez osoby fizyczne oraz przez osoby prawne, które nie są jednostkami samorządu terytorialnego (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 63 ust.11).

Organ prowadzący szkołę lub placówkę przeprowadza konkurs i w tym celu powołuje komisję. Składa się ona z trzech przedstawicieli: organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór pedagogiczny, dwóch przedstawicieli: rady pedagogicznej i rady rodziców, po jednym przedstawicielu organizacji związkowych, którzy wyłonieni są z jednostek organizacyjnych lub organizacji, które wchodzi w skład reprezentowanych organizacji związkowych (zrzeszających nauczycieli i obejmujących swoją działalnością szkołę lub placówkę, której sprawa dotyczy). (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016, art. 63, ust. 14, por. też Pawelski 2006, s. 36-38, por. też Elsner, 2008, s. 7-8, s. 16-18, por. też Kazimierowicz, 2007, s. 19-23). Ustawodawca zastrzega jednak, iż liczba przedstawicieli organu prowadzącego oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny nie może być mniejsza niż przedstawicieli reprezentujących: radę pedagogiczną, radę rodziców oraz organizacje związkowe, o których mowa w art. 62. ust.14 pkt 3 (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 63. ust.15). Jeśli taka sytuacja miałaby miejsce, wówczas dochodzi do konieczności proporcjonalnego

zwiększenia przedstawicieli organu prowadzącego oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 63 ust. 16).

Konkurs jest przeprowadzany, gdy organ sprawujący nadzór pedagogiczny nie zgłosi właściwie umotywowanych zastrzeżeń w ciągu czternastu dni od przedstawienia danego kandydata. Stanowisko dyrektora szkoły lub placówki powierza się na 5 lat szkolnych. W uzasadnionych przypadkach można powierzyć to stanowisko na krótszy okres, jednak nie krótszy niż 1 rok szkolny (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016, art. 63, ust. 21). Osoba ubiegająca się o stanowisko dyrektora, zgodnie z obowiązującą ustawą powinna spełniać ściśle określone wymagania. Zgodnie z art. 63 ust. 6 przedstawiają się one następująco:

Stanowisko dyrektora placówki, o której mowa w ust. 2, może zajmować osoba:

- 1)która posiada wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny;*
- 2)która posiada staż pracy określony w przepisach wydanych na podstawie ust. 7;*
- 3)która posiada doświadczenie związane z prowadzeniem działań na rzecz rozwoju szkół i placówek lub doświadczenie na stanowisku kierowniczym;*
- 4)która spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym;*
- 5)która ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych;*
- 6)która nie była karana karą dyscyplinarną oraz nie toczy się przeciwko niej postępowanie dyscyplinarne;*
- 7)która nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;*
- 8)przeciwko której nie toczy się postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego;*
- 9)która nie była karana zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi, o którym mowa w art. 31 ust. 1 pkt 4 ustawy z dnia 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych;*
- 10)która nie była karana karą porządkową, o której mowa w art. 108 ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. - Kodeks pracy (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016, art. 63, ust. 6).*

W sytuacji, w której nie został zgłoszony żaden kandydat lub żaden ze zgłoszonych kandydatów nie został wybrany – minister właściwy prowadzący placówkę zobowiązany jest powołać na stanowisko dyrektora wybranego przez siebie kandydata. Istnieje także możliwość powierzenia obowiązków dyrektora wicedyrektorowi lub innemu pracownikowi placówki, do czasu powołania dyrektora. (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016, art. 63, ust. 4 i 5).

Zadania dyrektora szkoły lub placówki należy rozpatrywać wielopłaszczyznowo. Wynika to z faktu, iż pełnienie funkcji dyrektora jest tożsame z pełnieniem funkcji administracji państwowej. Mając na uwadze wielowymiarowość zadań dyrektora J. Śmietańska wskazuje na czynniki determinujące wysokojakościowe realizowanie zadań wynikających z funkcji kierowniczej w szkole:

- znajomość i umiejętność zastosowania regulacji prawa oświatowego;
- umiejętne organizowanie pracy szkoły zgodnie z założeniami statutowymi i arkuszem organizacyjnym;
- umiejętność planowania pracy szkoły;
- współpracowanie z instytucjami i podmiotami reprezentującymi środowisko lokalne;
- umiejętne promowanie szkoły;
- skuteczny proces obiegu dokumentów oraz system informacyjny;
- zapewnienie prawidłowej atmosfery pracy;
- sprawowanie nadzoru pedagogicznego o charakterze wewnętrznym;
- kontrolowanie wypełniania przez uczniów obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki;
- stwarzanie warunków i atmosfery do harmonijnego rozwoju uczniów;
- sprawowanie opieki nad wychowankami;
- wdrażanie uchwał rady szkolnej oraz rady pedagogicznej (Śmietańska, 2016, s. 47).

Ustawa o systemie oświaty jednoznacznie wskazuje na płaszczyzny działalności dyrektora szkoły, które tożsame są z tymi wymienionymi powyżej. Zadania, o których mowa reguluje art. 68 ust. 1 o następującym brzmieniu:

„Art. 68. 1. Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności:

- 1) kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz;*
- 2) sprawuje nadzór pedagogiczny, z zastrzeżeniem art. 62 ust. 2;*
- 3) sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne;*
- 4) realizuje uchwały rady szkoły oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących;*
- 5) dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki zaopiniowanym przez radę szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki*
- 6) wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę;*
- 7) wykonuje inne zadania wynikające z przepisów szczególnych;*

8)współdziała ze szkołami wyższymi w organizacji praktyk pedagogicznych;
9)stwarza warunki do działania w szkole lub w placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki;
10)odpowiada za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia;
11)współpracuje z pielęgniarką albo higienistką szkolną, lekarzem i lekarzem dentystą, sprawującymi profilaktyczną opiekę zdrowotną nad dziećmi i młodzieżą, w tym udostępnia imię, nazwisko i numer PESEL ucznia celem właściwej realizacji tej opieki;
12)wdraża odpowiednie środki techniczne i organizacyjne zapewniające zgodność przetwarzania danych osobowych przez szkołę lub placówkę z przepisami o ochronie danych osobowych." (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art.62 ust.1)

Jak wskazuje art. 69 ust. 1 w każdej szkole lub placówce zatrudniającej minimum 3 nauczycieli występuje konieczność działania rady pedagogicznej. Składa się ona z dyrektora szkoły lub placówki, oraz wszystkich zatrudnionych w niej nauczycieli. Obowiązująca ustawa o systemie oświaty klarownie wskazuje na kompetencje rady pedagogicznej w art. 70 ust. 1 o następującym brzmieniu:

„Art. 70. 1. Do kompetencji stanowiących rady pedagogicznej należy:

1)zatwierdzanie planów pracy szkoły lub placówki po zaopiniowaniu przez radę szkoły lub placówki;
2)podejmowanie uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów;
3)podejmowanie uchwał w sprawie eksperymentów pedagogicznych w szkole lub w placówce, po zaopiniowaniu ich projektów przez radę szkoły lub placówki oraz radę rodziców;
4)ustalenie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki;
5)podejmowanie uchwał w sprawach skreślenia z listy uczniów;
6)ustalenie sposobu wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego, w tym sprawowanego nad szkoła lub placówką przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, w celu doskonalenia pracy szkoły lub placówki." (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 70 ust. 1)

Dyrektor jako przewodniczący rady pedagogicznej odpowiedzialny jest za określone płaszczyzny działań:

- planowanie oraz organizowane zebrań rady pedagogicznej;
- stałe prowadzenie rejestru obowiązujących ustaw oraz kontrolowanie ich realizowania;
- nieustanne przestrzeganie regulacji prawnych oraz kontrolowanie ich respektowania przez innych członków rady pedagogicznej;
- właściwe dysponowanie środkami finansowymi określonymi w planie finansowym oraz odpowiedzialność za ich rozdysponowanie;
- współpraca z uczelniami wyższymi i zakładami kształcenia nauczycieli mająca na celu umożliwienie praktyk pedagogicznych;
- organizowanie i właściwe przeprowadzenie sprawdzianów i egzaminów;

- zapewnienie bezpieczeństwa nauczycielom i uczniom (Śmietańska, 2016, s. 47, por. Kurzyna-Chmiel, 2009, s. 131-133, por. Bednarska – Wnuk, 2008, s. 18, por. Elsner, 2005, s. 8-11).

Ustawodawca wskazuje także na szereg uprawnień, które wynikają z pełnienia funkcji kierowniczej w szkole. Dyrektor szkoły ma możliwość skreślenia z listy uczniów ucznia zgodnie z obowiązującymi przepisami wynikającymi ze statusu szkoły lub placówki. Ustawa wskazuje także na fakt, że dyrektor pełni rolę kierownika zakładu pracy dla wszystkich osób posiadających aktualne zatrudnienie zarówno na stanowiskach nauczycielskich, jak i innych. W związku z tym jest decyzyjny w sprawach zatrudnienia oraz zwalniania wszystkich pracowników, przyznawania nagród, wymierzania kar, a także występowania z wnioskami dotyczącymi odznaczeń, nagród oraz wyróżnień dla wszystkich pracowników szkoły, jednak po wcześniejszym zasięgnięciu opinii zarówno rady pedagogicznej, jak i rady szkoły (Ustawa o systemie oświaty z dnia 14.12.2016 art. 68 ust. 5).

Istotną kwestią, budzącą wiele kontrowersji, jest zakres czasu pracy dyrektora szkoły. Jak wskazuje Kodeks pracy nawiązanie stosunku pracy obliguje pracownika do wykonania określonych czynności na rzecz pracodawcy i przy jego kontroli oraz w określonym czasie (KP art. 22 § 1). Aktualne prawo naszego kraju gwarantuje dobrowolność nawiązania stosunku pracy. W przypadku placówki oświatowej zwierzchnictwo wobec dyrektora przypada organowi prowadzącemu, który ma możliwość skonkretyzowania wykonywanego zakresu obowiązków oraz wyznaczania miejsca, czasu i sposobu ich wykonywania. Jednak nie jest to swoboda absolutna. Kodeks pracy jasno wskazuje, iż w ramach nawiązanego stosunku pracy ustala się pewne ramy czasowe jej wykonywania, jednak regulacje prawne wskazują także na pewien czas dyspozycji pracownika w obrębie zakładu pracy lub w innym wyznaczonym przez pracodawcę miejscu (KP art. 128 § 1). Naturalnie zajmowane stanowisko różnicuje ten zakres podporządkowania, a wynika to z zadań realizowanych na określonym szczeblu kariery. Praca wykonywana przez dyrektora wymaga pewnej dozy elastyczności, która wpływa także na ramy czasowe pracy. Różnorodność podejmowanych aktywności zawodowych powoduje, iż czas pracy dyrektora ma charakter zadaniowy. Charakteryzuje się on elastycznością oraz optymalnym dostosowaniem do aktualnych potrzeb. Jednak, co

podkreśla kodeks pracy, nie powoduje to całkowitej degradacji ram pracy dyrektora, który w rozumieniu „Karty Nauczyciela” pozostaje nauczycielem i czas pracy w tym wypadku uregulowany jest na 40 godzin tygodniowo (KN art. 42 ust. 1). Na mocy aktualnych rozporządzeń, 40 godzin w pięciodniowym tygodniu pracy jest maksymalną liczbą godzin pracy dyrektora szkoły lub placówki na co jednoznacznie wskazuje „Karta Nauczyciela” (art. 42) oraz „Kodeks Pracy” (art. 129 ust. 1). W większości szkół i placówek dyrektor szkoły jest jednocześnie zatrudniony na stanowisku nauczyciela i na tej podstawie prowadzi zajęcia dydaktyczno-wychowawcze. Jak wskazuje art. 42 ust. 6. „Karty Nauczyciela”, kierujący szkołą lub placówką ma prawo do zmniejszenia obowiązującego wymiaru godzin realizowanych zajęć z uczniami. Istnieją także uzasadnione przypadki całkowitego zwolnienia dyrektora z obowiązku prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych, bowiem wskazany 40-godzinny tydzień pracy uwzględnia także ramy czasowe na realizację pensum nauczycielskiego oraz przygotowanie się do realizacji zajęć.

Istotną kwestią w pojmowaniu zakresu czasu pracy dyrektora jest fakt, iż to szkoła, a nie organ prowadzący, jest pracodawcą dyrektora. Prawo oświatowe uprawomocniło organ prowadzący do realizacji czynności w zakresie prawa pracy wobec dyrektora szkoły lub placówki, choć nie jest to tożsame z posiadaniem statusu pracodawcy względem dyrektora przez organ prowadzący. Pełni on w pewnym stopniu stanowisko zastępcze w kontekście kierowania szkołą lub placówką. Zakres czynności sprawowanych przez organ prowadzący względem dyrektora dotyczy określonych zdarzeń oraz jednoznacznych skutków prawnych wynikających z nawiązania stosunku pracy. Jest to stosunkowo szerokie spektrum obejmujące zarówno nawiązanie, jak i rozwiązanie stosunku pracy, ustalenie wynagrodzenia i innych świadczeń, kwestie urlopów, zwolnień, podróży służbowych, nakładanie kar i nagród wobec dyrektora. Podkreślić należy zatem, iż zadaniem organu prowadzącego nie jest rozliczanie dyrektora szkoły lub placówki z godzin realizowanej pracy a z wykonywanych zadań.

2.4. Nadzór pedagogiczny

Znaczącą rolę nadzoru pedagogicznego podkreślano już od czasów Komisji Edukacji Narodowej. W obszarze poszukiwań idealnego modelu prym wiodły trzy

charakterystyczne tendencje: nadzór nad wszelkimi typami szkół; odseparowanie nadzoru pedagogicznego od płaszczyzny administracji państwowej i połączenie go z wyspecjalizowanymi instytucjami; wyznaczanie wszelkich uprawnień dotyczących nadzoru przez samorządy terytorialne. J. Śmiałowska podkreśla także znaczącą rolę reformy z 1999 roku, na mocy której zadaniem jednostek samorządu terytorialnego (województw, powiatów, gmin) było prowadzenie wszelkich placówek wychowawczych oraz oświatowych. Natomiast nadzór nad placówkami oświatowymi złożony został w ręce państwa. Wszelka działalność o charakterze finansowym oraz administracyjno-organizacyjnym należała do samorządów terytorialnych. Transformacja ta zaowocowała uwidocznieniem i podkreśleniem rangi współpracy kuratorium oświaty z jednostkami samorządu terytorialnego (Śmiałowska, 2016, s. 52-53).

W. Okoń wskazuje, iż nadzór pedagogiczny to: „*sprawowanie opieki i kontroli przez przedstawicieli władz oświatowych (dyrektorów szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, inspektorów, kuratorów, wizytatorów kuratorskich i ministerialnych itd.) nad działalnością pedagogiczną, organizacyjną i gospodarczą szkół oraz innych placówek wychowawczych.*” (Okoń, 2007, s. 132). Definicja ta jednoznacznie wskazuje, iż kontrolę oraz opiekę nad wielopłaszczyznową działalnością szkoły sprawują upoważnione do tego organy. Mając tym samym możliwość wglądu do wszelkich prowadzonych przez placówkę działań o charakterze dydaktycznym i wychowawczym. Celem nadzoru pedagogicznego, według przytoczonej definicji, jest dokonywanie kontroli, analizy oraz oceny działalności szkoły, a także monitorowanie pracowników w celu maksymalizacji jakości prowadzonych działań edukacyjnych, wychowawczych oraz opiekuńczych w obrębie placówki. Podobną definicję formułuje Cz. Kupisiewicz wskazując, iż nadzór pedagogiczny winien być rozumiany jako szereg czynności, które realizowane są przez oświatową administrację różnorodnych szczebli. Działania te koncentrują się na kontroli, ocenie jakości oraz wspomaganiu pracy i doskonaleniu zawodowego (Kupisiewicz, 2009, s. 170).

Zagadnienia nadzoru pedagogicznego bezpośrednio dotyczą standardów oraz norm powiązanych ze specyfiką funkcjonowania szkół. Są one jednocześnie warunkowane przez obowiązujące przepisy prawa oświatowego, wymogi stawiane przez otoczenie społeczne i współczesną naukę oraz przez oczekiwania ze strony odbiorców

edukacyjnych usług. W związku powyższym wskazać można na następujące elementy nadzoru pedagogicznego:

- poziom zrealizowania podstaw programowych;
- poziom zrealizowania standardów wymagań egzaminacyjnych na poszczególnych poziomach;
- stosowane przez nauczycieli metody oraz formy pracy dydaktycznej i wychowawczej;
- specyfikę organizowania przez szkołę, nauczycieli i instytucje współpracujące wielopłaszczyznowej działalności opiekuńczo – wychowawczej;
- analizę losów absolwentów szkół;
- monitorowanie osiągnięć uczniów;
- poziom realizowania obowiązku nauki oraz obowiązku szkolnego;
- specyfikę wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- poziom zaangażowania w kształtowanie i doskonalenie indywidualnych predyspozycji uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem ucznia zdolnego;
- specyfikę rozwoju zawodowego nauczycieli;
- kierunek rozwoju szkoły oraz jej zasób materialny (Śmietańska, 2016, s. 53-54).

Szczególną rangę przypisuje się także współpracy organów nadzoru pedagogicznego z instytucjami wspomagającymi, do których zaliczyć można poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli, Radę Rodziców i inne instytucje współwystępujące w obszarze środowiska lokalnego (Olejniczak, Pielachowski, 2004, s. 11-12, por Strożyński, 2008, s. 8-9, Wlazło, 2008, s. 1-8).

Jak wskazuje specjalista ds. międzynarodowych w Biurze Analiz Sejmowych – D. Dziwulak, pojęcie nadzoru pedagogicznego nie jest bezpośrednio definiowane w polskich przepisach prawa. Normatywna treść tego pojęcia jest wynikiem

skonkretyzowanych rozwiązań prawnych, które ten nadzór kształtują. Treść ta zawarta jest w ustawie o systemie oświaty oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dziewulak, 2013, s. 1/11). Bezpośrednie źródło nadzoru pedagogicznego, będącego jednocześnie jednym z rodzajów nadzoru administracyjnego, znaleźć można w przepisach „Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej”. Art. 70 ust. 3 ustawy zasadniczej bezpośrednio sygnalizuje konieczność nadzoru pedagogicznego nad szkołami oraz zakładami wychowawczymi. Wskazuje także na obligatoryjność regulowania zasad ich działalności w obrębie ustawy zwykłej (Konstytucja RP art. 70 ust. 3). Rekomendowanie w Konstytucji RP konieczności odrębnej ustawy, która normowałaby wszelką działalność wynikającą z nadzoru pedagogicznego realizuje obowiązująca ustawa o systemie oświaty. Określa ona jednoznacznie przedmiot nadzoru pedagogicznego, organy, które są uprawnione do jego sprawowania oraz środki należne do uprawnionych organów w celu sprawowania efektywnego nadzoru. Biorąc pod uwagę rangę nadzoru pedagogicznego szczegółowe zasady jego sprawowania oraz kwalifikacja uprawnionych do jego sprawowania osób została szczegółowo przedstawiona w Rozporządzeniu MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Zawarty w ustawie o systemie oświaty art. 55 ust. 1 konkretyzuje obszary działań nadzoru pedagogicznego.

Nadzór pedagogiczny polega na:

- 1)obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;*
- 2)ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;*
- 3)udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;*
- 4)inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów. (Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017).*

W ustępie 2 art. 55 niniejszej ustawy wskazano, iż szczególnej uwadze nadzoru pedagogicznego podlegają:

- 1)posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych im zajęć;*
- 2)realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania;*
- 3)przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki;*
- 4)przestrzeganie statutu szkoły lub placówki;*

5)przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach;
6)zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.”
(Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017).

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, jego sprawowanie odbywa się poprzez wypełnianie powyżej wskazanych zadań. Wykonywane są w trybie planowanych lub też doraźnych działań w celu doskonalenia obecnego systemu oświaty, ze szczególnym uwzględnieniem podnoszenia efektywności pracy szkół. Zadaniem nadzoru pedagogicznego jest także ocena dotychczasowego funkcjonowania szkół oraz placówek oświatowych i wsparcie w osiąganiu pożądanego poziomu jakości działalności o charakterze dydaktycznym, wychowawczym, opiekuńczym oraz statutowym (Dziwulak, 2013, s. 2/11). Ustawodawca wskazuje na cztery formy nadzoru pedagogicznego. Pierwsza dotyczy ewaluacji. Może mieć ona charakter zewnętrzny (sprawowana przez organ pełniący nadzór pedagogiczny) oraz charakter wewnętrzny (prowadzona przez dyrektora placówki lub we współpracy z kadrami pedagogicznymi). Druga forma nadzoru pedagogicznego – kontrola – dotyczy respektowania przepisów prawa regulujących działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą szkoły oraz nauczycieli. Następnie ustawodawca wskazuje na wspomaganie rozumiane jako wsparcie szkół, placówek oraz nauczycieli w obrębie zakresu prowadzonej przez nich wielopłaszczyznowej działalności. Ostatnią formą jest monitorowanie polegające na stałym kontrolowaniu jakości pracy szkoły (Dziwulak, 2013, s. 2/11).

Ewaluacja obejmuje następujące działania:

- pozyskiwanie oraz dokonywanie analizy zebranego materiału o wielopłaszczyznowej działalności placówki;
- ustalanie poziomu realizacji przez szkołę lub placówkę określonych przez ustawodawcę wymagań i obowiązków (Dziwulak, 2013, s. 2/11).

Działania, o których mowa kształtują się w czterech następujących obszarach:

- efekty działań szkoły lub placówki w obszarze dydaktycznym, wychowawczym, opiekuńczym oraz działalności wynikającej z zapisów statutowych;
- wszelkie procesy zachodzące w obszarze szkoły lub placówki;
- specyfika funkcjonowania szkoły lub placówki w obrębie środowiska lokalnego ze szczególnym uwzględnieniem współpracy z rodzicami i/lub opiekunami prawnymi uczniów;

- specyfika zarządzania szkołą lub placówką (Dziewulak, 2013, s. 2/11).

Ewaluacja pozwala na określenie stopnia spełnienia przez placówkę lub szkołę określonych wymagań. Wywodzi się z łacińskiego słowa *evalesco* "stawać się, być zdolnym, potężnieć" i *evaleo* "móc, zdołać". Ewaluacja spełniać musi charakterystyczne kryteria. Pierwszym kryterium jest trafność, rozumiana jako stopień kompatybilności celów przedsięwzięcia z oczekiwaniami beneficjenta. Drugim kryterium jest skuteczność jako stopień osiągnięcia założonych celów. Kolejne kryterium to efektywność, rozumiana jako umiejętne przekształcenie posiadanych zasobów w efekty. Czwarte kryterium to użyteczność wszelkich zarówno krótko- jak i długoterminowych wdrożonych przedsięwzięć. Wreszcie piąte i ostatnie kryterium to trwałość rozumiana jako stopień oddziaływania efektów po pomyślnym zakończeniu przedsięwzięcia (Górniak, 2007, s. 11-28).

Ocena ewaluacji, czyli przebiegu edukacyjnych procesów oraz efektywności podejmowanych przez szkołę lub placówkę działań o charakterze dydaktycznym, wychowawczym oraz opiekuńczym, dotyczy także warunków działalności szkoły, jakości zarządzania oraz relacji i funkcjonowania w obrębie środowiska lokalnego. Z jednej strony ocena dedykowana jest szkołom i placówkom i ma pełnić funkcję informacyjną poprzez wskazywanie obszarów wymagających poprawy i doskonalenia w celu wysokojakościowej pracy szkoły i w celu realizowania przez nią poszczególnych zadań. Z drugiej jednak strony organy sprawujące nadzór dokonują pewnego uogólnienia wyników pozyskanych w poszczególnych szkołach i placówkach. Pozwala to na ogólne wnioskowanie dotyczące polskiego systemu oświaty i jego doskonalenie. Prowadzona w szkole lub placówce ewaluacja, a w jej obrębie ocena wykorzystuje pięciostopniową skalę, której poziomy prezentuje poniższa tabela.

Tabela nr 2. Skala ewaluacji

Poziom	Charakterystyka
Poziom A	Charakteryzuje się bardzo wysokim poziomem wypełniania przez szkołę lub placówkę wymagań wskazanych przez ustawodawcę.
Poziom B	Charakteryzuje się wysokim poziomem wypełniania przez szkołę lub placówkę wymagań wskazanych przez ustawodawcę.

Poziom C	Charakteryzuje się średnim poziomem wypełniania przez szkołę lub placówkę wymagań wskazanych przez ustawodawcę.
Poziom D	Charakteryzuje się podstawowym poziomem wypełniania przez szkołę lub placówkę wymagań wskazanych przez ustawodawcę.
Poziom E	Charakteryzuje się niskim poziomem wypełniania przez szkołę lub placówkę wymagań wskazanych przez ustawodawcę.

Zródło: opracowanie własne, na podstawie:

http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/48E6767D7B4A3052C1257B5900484D97/%24File/Analiza_BAS_2013_96.pdf [dostęp: 22.05.2020].

Ewaluacja dokonywana we wszystkich obszarach, w których funkcjonuje szkoła lub placówka nazywana jest ewaluacją całościową. Istnieją sytuacje, które wymagają dokonania ewaluacji jedynie w obszarze problemowych działalności szkoły lub placówki, wówczas mówimy o ewaluacji problemowej. Organ, który sprawuje nadzór pedagogiczny odpowiedzialny jest także za dokonanie kontroli w obszarze przestrzegania przez szkoły lub placówki przepisów prawa dotyczącego działalności ogólnej. Tematyka kontroli powinna być zgodna z ustaleniami ministra właściwego ds. oświaty i wychowania, które dotyczą kierunków realizacji oświatowej polityki państwa oraz wszelkimi wytycznymi regulowanymi przez obowiązującą ustawę o systemie oświaty. Dokonanie kontroli w obrębie szkoły lub placówki wymaga sporządzenia protokołu, który musi zawierać między innymi: opis zastanego stanu faktycznego wraz z wszelkimi nieprawidłowościami oraz zalecenia strategii naprawczych, wnioski i wszelkie uwagi. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny zobowiązany jest także do wspomagania pracy szkół i placówek. Zadania o charakterze pomocowym obejmują trzy charakterystyczne płaszczyzny. Po pierwsze jest to opracowanie i publikowanie przeanalizowanych wyników nadzoru pedagogicznego. Zawierają one wnioski z ewaluacji o charakterze zewnętrznym oraz kontroli respektowania norm prawnych. Istnieją także wskazania do publikowania dobrych praktyk i przykładowych rozwiązań. Drugi obszar zadań mający na celu wspomagać funkcjonowanie szkół i placówek polega na organizowaniu konferencji, narad i szkoleń dla dyrektorów w celu nabywania nowych kompetencji oraz wymiany doświadczeń. Po trzecie jest to promowanie wykorzystywania ewaluacji i jej wyników podczas działań mających na celu doskonalenie wielopłaszczyznowego funkcjonowania szkół i placówek (Dziewulak, 2013, s. 2-3/11).

Jak wskazano powyżej i jak reguluje ustawa, nadzór pedagogiczny może mieć charakter zewnętrzny oraz wewnętrzny. Nadzór zewnętrzny sprawowany jest przez podmioty wskazane w rozporządzeniu, które wyszczególnia następująco:

- **kuratorów oświaty** – *„sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi przedszkolami, innymi formami wychowania przedszkolnego, szkołami, placówkami oraz kolegiami pracowników służb społecznych, które znajdują się na obszarze danego województwa”* ((Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017) art. 51. ust 1)
- **ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania** – sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi oraz niepublicznymi kolegiami nauczycielskimi, kolegiami nauczycielskimi języków obcych, publicznymi placówkami doskonalenia nauczycieli o ogólnokrajowym zasięgu oraz nad prowadzonymi przez siebie szkołami o charakterze publicznym przy polskich placówkach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i wojskowych przedstawicielstwach. Wskazać należy, iż minister właściwy do spraw oświaty i wychowania wyposażony został w kompetencje umożliwiające nadzorowanie oraz koordynowanie nadzoru pedagogicznego, który wykonywany jest w obszarze kraju. Co więcej minister właściwy stanowi przepisy prawne, które określają szczegółowe zasady realizacji nadzoru pedagogicznego.
- **ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego** – sprawujący nadzór pedagogiczny *„nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi, placówkami, o których mowa w art. 2 pkt 8, dla uczniów szkół artystycznych oraz placówkami doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych”* (Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art. 53 ust 1).
- **ministra właściwego do spraw rolnictwa** – *„sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi szkołami rolniczymi, placówkami rolniczymi oraz placówkami doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nauczają w szkołach rolniczych, przez siebie prowadzonymi”* (Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art. 53 ust. 2).
- **ministra właściwego do spraw środowiska** - *„nad publicznymi szkołami leśnymi przez siebie prowadzonymi”* (Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art. 53 ust. 2).
- **ministra właściwego do spraw zdrowia** - sprawujący nadzór pedagogiczny *„nad publiczną placówką doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych*

o zasięgu ogólnokrajowym” (Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art. 53 ust. 2).

- **ministra obrony narodowej** - sprawujący nadzór pedagogiczny „*sprawuje nadzór pedagogiczny nad realizacją szkolenia, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art 18. ust. 6, w szkołach ponadpodstawowych prowadzących oddziały przygotowania wojskowego*” (Rozporządzeniem MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art 53. ust 2a).

Ustawa o systemie oświaty jednoznacznie wskazuje, iż czynności wykonywane w obrębie ewaluacji zewnętrznej mogą zostać powierzone jedynie osobom, które zatrudnione są na odpowiednich stanowiskach oraz posiadają kwalifikacje pedagogiczne.

Dyrektor odpowiedzialny jest za pełnienie różnorodnych zadań takich, jak kierowanie wszelką działalnością szkoły lub placówki, pełnienie funkcji reprezentacyjnej, sprawowanie opieki nad wychowankami, stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju w atmosferze życzliwości i wsparcia, dysponowanie środkami finansowymi i ponoszenie odpowiedzialności za ich prawidłowe wykorzystanie, zapewnienie bezpieczeństwa pracownikom i uczniom oraz sprawowanie nadzoru pedagogicznego (Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art. 68 ust 1). Ewaluacja o charakterze wewnętrznym regulowana jest przez artykuł 60 ust. 7 o następującym brzmieniu:

„Dyrektor szkoły lub placówki oraz inni nauczyciele zajmujący stanowiska kierownicze, z zastrzeżeniem art. 62 ust. 2, sprawują nadzór pedagogiczny w stosunku do nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach i placówkach, a w szkołach i placówkach prowadzących kształcenie zawodowe oraz u pracodawców, u których jest organizowana praktyczna nauka zawodu, także w stosunku do instruktorów praktycznej nauki zawodu.” (Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art. 68 ust 1)

Na mocy tego artykułu dyrektor szkoły lub placówki jest jedynym podmiotem w systemie, który jednocześnie zarządza, kieruje i sprawuje nadzór pedagogiczny nad zatrudnioną kadrą pedagogiczną. Należy w tym miejscu szczególnie podkreślić zastrzeżenie, o którym traktuje art. 62 ust.2. Artykuł ten podkreśla znaczącą rolę kwalifikacji pedagogicznej w pracy dyrektora i tym samym odbiera możliwość sprawowania nadzoru pedagogicznego dyrektorowi, który nie posiada stopnia awansu nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego (Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia

2017 art. 62. ust 2). Ustawa jednoznacznie wskazuje, iż szkołą kierować może osoba niebędąca nauczycielem, jednak nie może ona sprawować nadzoru pedagogicznego (Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 art. 62 ust. 3). W takiej sytuacji obowiązek sprawowania nadzoru pedagogicznego spoczywa na nauczycielu pełniącym stanowisko kierownicze np. wicedyrektor szkoły lub placówki (Dziwulak, 2013, s. 5/11).

2.5 Podsumowanie

Szkoła pojmowana w kategorii systemu jest strukturą o wyraźnie zarysowanych celach, planach czy strategiach. Jest zbiorem współpracujących ze sobą instytucji i organów dążących do dobra wspólnego wszystkich jego uczestników. Szkoła wymaga ciągłego doskonalenia szeroko rozumianego metodologicznego systemu, w celu optymalizacji różnorodnych działań podejmowanych w przestrzeni szkolnej, a także w celu doskonalenia form organizacyjnych placówki. Współczesna szkoła kładzie na dyrektora szereg uprawnień oraz zobowiązań. Dyrektor szkoły będący jej menedżerem deleguje uprawnienia i odpowiedzialności w obszarach wychowawczym, opiekuńczym i kształcenia.

Istotnymi aspektami rozwoju zawodowego nauczyciela, ale także dyrektora szkoły są awans zawodowy oraz mistrzostwo pedagogiczne. Procesów tych nie należy ze sobą utożsamiać czy traktować synonimicznie. Procedura awansu zawodowego nauczyciela i dyrektora szkoły jest, jak zostało ukazane w niniejszym rozdziale, ściśle określona przepisami polskiego prawa oświatowego. Ustawa bezpośrednio wskazuje na zakres obowiązków i uprawnień oraz hierarchię stopni awansu. Procedura ta zatem jest sformalizowana i w pewnym stopniu skomercjalizowana. Natomiast mistrzostwo pedagogiczne jest procesem o charakterze metafizycznym i w przeciwieństwie do awansu zawodowego nie niesie ze sobą gratyfikacji finansowych. Mistrzostwo jest zatem dążeniem do indywidualnego rozwoju oraz optymalizowaniem własnych działań zgodnie z wewnętrznymi ambicjami. Dążenie do mistrzostwa pedagogicznego powiązane jest z pasją i powołaniem do pełnienia zawodu edukatora. Mistrzostwo pedagogiczne oraz awans zawodowy mają jednak pewien obszar wspólny. W obu procesach istotną rolę pełni osoba koordynująca i wspierająca etapy rozwoju. Warto zauważyć, że na drodze awansu zawodowego to prawo reguluje osobę opiekuna stażu, która posiada autorytet

formalny. Natomiast w dążeniu do mistrzostwa pedagogicznego istnieje element dobrowolności w wyborze mistrza; autorytetu nieformalnego. Mistrzostwo pedagogiczne oraz jego rola we współczesnej szkole uwypuklają istotne znaczenie jakie przypisuje się poznaniu andragogicznych teorii kształcenia ludzi dorosłych. Ich świadomość wśród nauczycieli oraz dyrektorów szkół, pozytywnie wpływa, zdaniem J. Maciejewskiego, na popularyzację samowychowawczych, autokreacyjnych praktyk. Autor podkreśla także, że posiadanie wiedzy z różnych zakresów przyczynia się do niwelowania z intelektualnej świadomości takich poglądów, które cechuje „*anachroniczność, fałszywość i stereotypowość*” (Maciejewski, 2002, s. 19).

Polskie prawo oświatowe determinuje także postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora szkoły, czyniąc je procesem sformalizowanym o hermetycznym charakterze. Ustawodawca wskazuje szereg obowiązków, uprawnień, odpowiedzialności i działań przyszłego dyrektora, wskazując tym samym na jego zadaniowy charakter pracy.

Nadzór pedagogiczny będący szeregiem czynności realizowanych przez oświatową administrację pełni istotną rolę w funkcjonowaniu dzisiejszej szkoły. Polegający na obserwowaniu, ocenianiu, udzielaniu pomocy i inspirowaniu, nadzór pedagogiczny nadaje kierunek rozwoju szkołom oraz wspiera dyrektorów w realizacji powierzonych im zadań.

Będąca jednym z kluczowych narzędzi pedagogicznego nadzoru ewaluacja, skłania do refleksji nad kondycją dzisiejszej szkoły. Jest także zaproszeniem do wspólnej dyskusji nad kierunkami rozwoju szkolnictwa, priorytetami szkoły, jej zadaniami, wyzwaniem i zagrożeniami. Ewaluacja podkreśla konieczność odpowiedzialności dyrektora zarówno przed organami nadzoru pedagogicznego, ale także przedstawicielami społeczności lokalnej w której funkcjonuje szkoła.

Rozdział III: Zmiana w edukacji

Podstawowymi umiejętnościami wymaganymi od współczesnych dyrektorów szkół są wiedza oraz kompetencje, które pozwalają na dostosowanie się do stale zmieniającej się rzeczywistości oświatowej. Celem rozdziału trzeciego będzie przedstawienie zagadnień zmiany w edukacji. Omówione zostanie pojęcie zmiany, zarówno w znaczeniu ogólnym, jak i oświatowym. Następnie wyszczególnione zostaną modele wprowadzania zmian i prezentowane wobec nich postawy. Istotnym zagadnieniem niniejszego rozdziału będzie prezentacja różnorodnych paradygmatów reform oświatowych z uwzględnieniem reformy edukacji jako rezonansu dla wyzwań cywilizacyjnych. Szczególnym rozważaniom poddane zostaną zagadnienia dotyczące postaw wobec reformy polskiej oświaty z roku 2017 i roli dyrektora jako osoby odpowiedzialnej za wdrożenie edukacyjnej transformacji.

3.1. Pojęcie zmiany edukacyjnej

Transformacja jest najbardziej charakterystyczną cechą rozwijającego się społeczeństwa a zmiana jest nieodłącznym elementem specyfiki funkcjonowania każdej organizacji. Jest także kluczowym zagadnieniem dla zarządzających organizacjami dyrektorów, kierowników, menedżerów. Zmiana jest przejściem pomiędzy stanem dotychczasowym a stanem nowym, odmiennym. Samo przejście odbywa się pomiędzy pewnymi punktami określonymi w czasie. W wyniku tego dokonują się pewne transformacje, które w konsekwencji wpływają na ogół właściwości i specyfikę funkcjonowania całej organizacji. Zobrazowaniem wspomnianego przejścia jest dokonanie korekty oraz modyfikacji o stałym charakterze, pomiędzy celami organizacji, zadaniami, aparaturą oraz zasobami ludzkimi (Czermiński, Czerska, Nogalski, Rutka, Apanowicz, 2002, s. 455). R. W. Griffin pojmuje zmianę jako „(...) *każdą istotną modyfikację jakiejś części organizacji*” (Griffin, 2004, s. 407). Modyfikacja jest zatem czynnikiem wyróżniającym w pojęciu zmiany. Zmiana to także empiryczna obserwacja, która koncentruje się na badaniu różnic zachodzących w czasie, w obrębie danej organizacji (Van de Ven, 1995, s. 512). Na gruncie nauk o zarządzaniu wyraźnie

akcentuje się zagadnienia dotyczące źródła oraz charakteru zmian. Najpopularniejsza koncepcja, którą podaje R. W. Griffin, wskazuje na dwa rodzaje źródeł:

- zewnętrzne – są to przykładowo zmiany makroekonomicznych wskaźników, zmiany gospodarcze, nowe trendy rynkowe, modyfikacja obowiązujących aktów prawnych, rozwój technologiczny czy pojawienie się nowych konkurentów;
- wewnętrzne – są to przykładowo transformacje w obrębie obowiązujących strategii, prowadzenie restrukturyzacji i reorganizacji, zmiany na stanowiskach kierowniczych i w obrębie procesów zarządczych (Griffin, 2004, s. 408–409).

Wiedza dotycząca zagadnienia zmian edukacyjnych jest wartością podstawową w kontekście zarządzania placówką oświatową. Przeobrażenia dokonujące się w systemie edukacyjnym danego kraju, zarówno w wymiarze fragmentarycznym jak i całości, posiadają niezmienny cel, określany jako optymalne przygotowanie młodych pokoleń do życia w społeczeństwie (Ekiert-Oldroyd, 2000, s. 83). W literaturze przedmiotu często odnaleźć można różnorodne synonimy pojęcia zmiany: „innovacja”, „ulepszenie”, „doskonalenie” czy „reforma”. Wspomniane terminy „innovacja”, „ulepszenie” oraz „doskonalenie” są częściej stosowane, aby określić proces wdrażania pomniejszych zaplanowanych działań i nowych praktyk. Termin „reforma” natomiast używany jest, aby określić zmiany, z którymi mamy do czynienia na szczeblu systemowym o szerokim zasięgu. Egzemplifikacją takiego rozumienia reformy jest: „zmiana struktury terytorialnej kraju” czy „strukturalna reforma systemu szkolnego” (Ekiert Oldroyd, 2000, s. 83). Transformacja na płaszczyźnie edukacyjnej jest ciągiem czasowych zdarzeń, nieodzownie połączonych z realizowaniem polityki oświatowej państwa. Zmiana edukacyjna inicjowana jest ogólnie, następnie wdrażana na poszczególnych szczeblach lokalnych zgodnie z interpretacją wszelkich założeń polityki oświatowej, aż do oddziaływań na poziomie poszczególnych klas, wpływając ostatecznie na osiągnięcia konkretnych uczniów (Kochanowska, 2017, s. 100).

Należy zauważyć, że trwała zmiana jest jedną z najbardziej dominujących cech współczesnego społeczeństwa. Jest także najbardziej charakterystyczną cechą szkoły i każdego systemu oświaty. Koncentrując się na zmianie zachodzącej w edukacji, można przyjąć, iż w ogólnym jej rozumieniu, występują dwa kontrastujące ze sobą procesy: zmiana stopniowa, czyli ewolucyjna oraz zmiana planowa. Pierwszy z przywołanych

typów zmiany charakteryzuje się powolnym systemowym przekształcaniem i naturalną transformacją z obecnego stanu w nowy. Zmiany stopniowe występują w funkcjonowaniu każdej organizacji. Wśród zmian stopniowych wyróżnić należy dostrajanie (poszukiwanie optymalnego sposobu realizacji celu) oraz stopniowe dostosowanie (utrwalanie najlepszych rozwiązań przez kierownictwo) (Puszkowski-Machowicz, 2003, s. 276). Natomiast zmiana planowa charakteryzuje się kategorycznym przerwaniem rozwoju (lub degradacją) dotychczasowego schematu postępowania i wdrożeniem nowego systemu (Hopkins, Ainscow, West, 1997, s. 42). Zmianę planową charakteryzują trzy etapy jej wprowadzania: inicjacja (proces podjęcia decyzji o potrzebie jej wdrożenia, określenie celu, dokonanie analizy aktualnej sytuacji), implementacja (podjęcie działań mających na celu urzeczywistnienie zmiany) oraz instytucjonalizacja/odrzućenie (utrwalenie modyfikacji i towarzyszących jej metod i form pracy/ w przypadku braku pożądanych efektów następuje odrzućenie lub zaniechanie) (Ekiert-Oldroyd, 2000, s. 87).

Warto zastanowić się nad samym źródłem edukacyjnej zmiany. Często przyjmuje się, iż jest ona następstwem jakiejś nieprawidłowości. Może być ona efektem negatywnej oceny określonych, czasowych zjawisk oraz procesów, które wpływają na indywidualny oraz całościowy efekt procesu wychowania i nauczania. Jednak zdecydowanie częściej stanowi ona odpowiedź na wyzwania współczesności. Ponowoczesność „(...) *jest próbą życia z wielością, złożonością, migotliwością i różnorodnością. Dotychczasowe ideały, oświeceniowy kult rozumu, logik argumentacji, kult technicznego działania i sukcesu tracą swój monopol na ważność. Obok nich pojawiają się natomiast: napięcie oraz dwuznaczność, dwuwartościowość, wzajemna przeciwstawność przedmiotów, rzeczy, sytuacji, osób, poglądów, ideologii wartości, norm*” (Nowak – Łojewska, 2011, s. 113). Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość oraz przemiany w sferze politycznej, społeczno-kulturowej, ekonomicznej i politycznej powodują konieczność transformacji różnych obszarów życia społecznego, w tym także edukacji (Malewski, 2010, s. 63).

Nie powinno zaskakiwać, iż ponowoczesna rzeczywistość wymaga nowej edukacji, która winna charakteryzować się paradygmatami odmiennymi od dotychczasowych. Z. Kwieciński pisał, iż „w opozycji do pedagogii operującej kategoriami wpływu, przekazu i przystosowania ukształtowały się warianty paradygmatów, które jako swoje centralne kategorie stanowią: wzrost, rozwój, postęp,

zmianę, wymianę” (Kwieciński, 1995, s. 165). Takie pojmowanie wskazuje na konieczność odejścia jedynie od edukacji adaptacyjnej, która ma za zadanie przystosować do aktualnie zastanej rzeczywistości. Ustępuje ona miejsca edukacji krytyczno-kreatywnej, której nadrzędną rolą jest pobudzanie do twórczości, innowacji, nabywania umiejętności i predyspozycji niezbędnych przy inicjowaniu zmian w zastanej rzeczywistości. Powoduje to zupełnie inne pojmowanie roli i zadań dyrektora i nauczyciela, orientację na inne niż dotychczas cele kształcenia, podkreślenie podmiotowości wszystkich uczestników edukacyjnego procesu. To także postrzeganie nauczania jako wielofazowego i twórczego procesu (Bereźnicki, 2004, s. 472-482).

Analizując zagadnienie zmian w szkolnictwie należy wspomnieć szerzej o reformach. Wyróżnia je usankcjonowanie prawne zmiany. J. Hellwig wskazuje, że: *„w okresie powrotu idei samorządności narosły nowe problemy, w szczególności wokół pytania o metodę przygotowania i przeprowadzenia reformy edukacyjnej w warunkach decentralizacji i demokracji”* oraz dokonuje krytyki cech, które są charakterystyczne dla reform oświatowych:

- najczęściej są one wynikiem sytuacji politycznej, a nie pedagogicznej;
- brak im odpowiedniego przygotowania, zwłaszcza pod względem finansowym;
- pomimo tego, że angażowały społeczeństwo to nie realizują jego postulatów;
- jedynie częściowa współpraca z pedagogami;
- reformy nie rozwiązywały wszystkich problemów dotyczących oświaty;
- ciężar odgórnie przyjętych reform ciążył na jednostkach, które niejednokrotnie pozbawione były wielopłaszczyznowego wsparcia w zakresie ich realizacji;
- inicjatorzy reform, pomimo tego, że skoncentrowani byli na krytyce poprzedników, powielali ich błędy (Hellwig, 2002, s. 46-47).

Nauczyciel czy dyrektor jako jednostka współtworząca proces edukacji, a tym samym oświatę, ponosi trwałą odpowiedzialność za inicjowanie aktywności w celu wdrażania edukacyjnych transformacji. Z jednej strony reformy nakładają na osobę dyrektora lub nauczyciela określone zadania. Z drugiej natomiast ich wykonanie zależy od jego świadomości, kompetencji i zaangażowania. Konieczna jest zatem nieustanna praca nad podejmowanymi decyzjami, aby swoim zasięgiem przenikały poza dwa podstawowe obszary: *„od dyspersyjnej postawy aksjologicznej do radykalizmu*

aksjologicznego, od postawy obojętności do postawy zaangażowania społecznego” (Nalasowski, 1992, s. 19). Nauczyciel, a w szczególności dyrektor, musi odpowiedzieć sobie niejako na pytanie: co zostawić z dotychczasowej struktury a co odrzucić? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie stanowi podstawowy warunek świadomej i perspektywicznej adaptacji do nowej rzeczywistości edukacyjnej, która uwzględnia nowatorskie płaszczyzny funkcjonowania oświaty. Partycypacja dyrektorów i nauczycieli w dokonywanych zmianach edukacyjnych jest czynnikiem, który w znacznym stopniu determinuje proces doskonalenia i modernizacji polskiej oświaty (Nowosad, 2001, s. 263).

3.2. Modele wprowadzania zmian

Literatura nauk o zarządzaniu wyróżnia dwa zasadnicze modelowanie procesu zmiany w organizacji. Pierwsze, które określane jest jako podejście odgórne polega na działaniach z inicjatywy kierownictwa. Cały przebieg procesu zmiany począwszy od jej zainicjowania, wdrożenia oraz oceny ma charakter odgórny. Podejście to wyróżnia się formalnym działaniem jednostek oraz grup w obszarze organizacji i cechuje się podmiotowym charakterem. Natomiast drugie modelowanie, nazywane oddolnym, koncentruje się na celach i zadaniach, które determinują zmiany i zasady w organizacji. Ma ono charakter przedmiotowy a kluczową rolę w tym modelowaniu odgrywają struktura organizacyjna oraz style, strategie i techniki zarządzania (Malara, 2002, s. 96).

Zmiany w organizacji dokonywane są za pomocą dwóch sposobów: diagnostycznego lub prognostycznego. Pierwszy z nich dokonuje analizy dotychczasowej rzeczywistości, następnie wyniki analizy wpływają na opracowanie programu zmian. Drugi sposób nie skupia się na analizie dotychczasowego stanu, lecz projekty tworzy się poprzez wyznaczanie nowych celów organizacji (Czerska, 1996, s. 83-86).

A. Zarębska wskazuje na cztery modele, które ułatwiają zrozumienie procesu zmiany oraz mechanizmów, które go determinują:

- **model oparty na cyklu życia**, który zakłada, iż zachodzące zmiany są naturalną sekwencją etapów a organizacja przechodzi kolejne fazy, porównywalne do cyklu życia, które muszą mieć określoną kolejność;

- **model technologiczny**, koncentruje się na tworzeniu celów, ich wdrażaniu oraz modyfikowaniu. Nie posiada ściśle określonej sekwencji etapów, a podstawą są działania mające doprowadzić jedynie do założonego celu. Organizacja po osiągnięciu celu nie pozostaje w stanie równowagi, lecz dochodzi do jego przeformułowania i kolejnych zmian;
- **model dialektyczny**, w którym podstawą zmian jest konflikt jednostek w obrębie organizacji. Tezy i antytezy członków organizacji prowadzą do niezgodności z dotychczas obowiązującymi rozwiązaniami i w efekcie powstaje synteza, pojmowana jako nowe rozwiązanie. Jest to proces permanentny;
- **model ewolucyjny**, który proces zmiany ukazuje jako ciąg kolejnych faz: różnicowania, selekcji i zachowania. Pierwszy z nich to faza namnażania się nowych współistniejących ze sobą form organizacyjnych. Podlegają one następnie selekcji, a najlepsze z nich są utrwalane. Na gruncie modelu ewolucyjnego zmiana postrzegana jest jako stała konkurencyjność (Zarębska, 2002, s. 73-77).

B. Grouard oraz F. Merton wskazują na elementy przygotowania oraz przeprowadzenia zmian: określenie wizji; pobudzenie do zmian; przyspieszenie procesu; pilotowanie; urzeczywistnienie zmian; kształtowanie współuczestnictwa; pokonywanie oporów i blokad emocjonalnych; reorientacja stosunków sprawowania władzy; kształtowanie postaw oraz kompetencji podwładnych; system komunikacji pomiędzy uczestnikami zmiany (Grouard, Merton, 1977, s. 44-48).

Literatura fachowa bogata jest w analizy różnorodnych schematów wprowadzania zmian. Transformację pojmowaną jako starannie zaplanowany proces prezentował R. Schulz już w latach 70. Prowadząc rozważania nad strategiami wdrażania zmian podkreślał, iż są to „(...) wszystkie techniki i sposoby postępowania, nadające się do wykorzystania przez jednostki lub grupy dla osiągnięcia pożądanego celu” (Schulz, 1980, s. 178). Autor rozgraniczył strategie wdrażania zmian pod kątem motywacji, którą przejawiają odbiorcy i wskazał następujące:

- **zorientowanie na system wartości** – odbiorca jest profesjonalistą i wyznacza określone zasady oraz systemy wartości. Ich wdrożenie jest jednym z czynników determinujących powodzenie zmiany i jej akceptacji (przykładowo: zmiana

w obrębie obowiązków kierowników szkoły na średnim szczeblu to odwołanie do poczucia wartości i kompetencji);

- **zorientowanie na racjonalizm odbiorcy** – skuteczność wdrażanych innowacji ma większy zasięg, jeśli następuje odwołanie do pragmatycznych uzasadnień (przykład: wskazujemy na zalety płynące z wdrożonej zmiany: wzrost zarobków, polepszenie warunków pracy);
- **dydaktyczne** – założenie o pozytywnym nastawieniu odbiorcy wobec zmiany, które wpływa na efektywny przebieg specjalistycznego przeszkolenia;
- **psychologiczne** - odbiorcę charakteryzuje potrzeba aktywnego uczestnictwa w zmianie oraz jego akceptacja;
- **ekonomiczne** - odbiorca skoncentrowany jest na uzyskaniu korzyści materialnych np.: premie, podwyżki;
- **autorytarne** – założenie o możliwości zmuszenia do akceptacji zmiany (Schulz, 1980, s. 178).

Warto wskazać także na trzy, kluczowe strategie wprowadzania zmian, które są często cytowane i wykorzystywane w różnych dziedzinach: strategia polityczno-administracyjna, strategia empiryczno-racjonalna oraz strategia normatywno-reedukacyjna. Pierwszą charakteryzuje używanie atrybutów władzy w celu dokonania pożądanых zmian. Wykorzystywana jest najczęściej w konieczności wdrożenia dużej ilości modyfikacji w stosunkowo ograniczonym czasie. Jest związana z dużym nakładem finansowym przy jednoczesnej dezaprobatie odbiorców. Często wykorzystywana jest przy wdrażaniu reform oświatowych. Druga charakteryzuje się wiarą w zdroworozsądkowość odbiorcy i jego podatność na racjonalną argumentację. Na mocy tej strategii przedstawiona logicznie zmiana ma znaczne szanse na akceptację. Jest ona skuteczna podczas wprowadzania transformacji w ograniczonym zakresie, ponieważ cechuje ją konieczność bezpośredniego kontaktu z odbiorcami. Natomiast trzecia koncentruje się na przekonaniu o istnieniu wzorców zachowań oraz norm, które są wspólne dla wszystkich jednostek. Zatem powodzenie zmiany na gruncie tej strategii uzależnione jest od identyfikacji wszystkich z nowymi wartościami i zasadami moralnymi. Ta strategia zakłada, iż najpierw musi dokonać się zmiana w jednostkach, a dopiero później można skutecznie wdrażać ją w obrębie szerszych obszarów (Ekiert-Oldroy, 2000, s. 89).

K. Lewin w ramach teorii Rozwoju Organizacyjnego (RZZ) stworzył teorię pola siły o następującym brzmieniu: *„instytucje społeczne charakteryzuje się jako równowagę sił prowadzących do zmian i tych, które te zmiany powstrzymują. W modelu Lewina stabilności nie definiowało się jedynie przez siły przeciwne zmianom, lecz jako równoważenie się sił wspierających i przeciwstawiających się”* (Lewin, 1951; za: Hatch, 2002, s. 347). Teoria ta stała się podstawą dla stworzenia trójetapowego, sekwencyjnego modelu wprowadzania zmiany w organizacji (Lewin, 1947, za: Hatch, 2002, s. 348), który następnie rozwijany był przez E. Steina (Penc, 1999, s. 210). Proces zmiany prezentuje poniższy schemat.

Rysunek 1. Model trójfazowy Kurta Lewina

ROZMROŻENIE **ZMIANA** **ZAMROŻENIE**

Źródło: L. Clarke, Zarządzanie zmianą, Warszawa: Wydawnictwo Gebethner i S-ka 1997, s. 104.

Autor przedstawia zmianę jako szereg następujących po sobie etapów. Uniwersalność modelu pozwala na jego zastosowanie w perspektywie różnorodnych organizacji i systemów. Pierwszym jego etapem jest „rozmrózenie”, w którym zachodzi zdestabilizowanie dotychczas obowiązujących regulacji. W obrębie tej fazy realizowany jest ogół strategii, które przyczyniają się do tworzenia nowych, niezbędnych sił do dokonania transformacji. Strategie te mogą też koncentrować się na zminimalizowaniu oporu wynikającego z napięć i niezadowolenia uczestników zmiany. Etap ten ma na celu złagodzenie różnorodnych barier, które wynikają z braku pojmowania konieczności transformacji. Kolejnym etapem jest wdrożenie zmiany, która wymaga procesu identyfikacji oraz internalizacji realizowanych przez agenta, który może być członkiem organizacji lub doradcą zewnętrznym. To tutaj podejmowana jest decyzja o kierunku, w którym podąża ewolucja. Przyjęte zostają także nowe postawy, wartości i wzorce zachowań. Ostatnim etapem jest „zamrażanie”, które koncentruje się na stabilizacji i ugruntowaniu nowych mechanizmów działania, orientacji, norm postępowania oraz realizacji celów. Popularne podczas realizowania tego etapu jest stosowanie: mechanizmów pozytywnego wzmocnienia, zapewnienie osobistego wsparcia, niezbędnych zasobów oraz prowadzenie rzetelnych wyników i przekazywanie informacji zwrotnej wszystkim, którzy uczestniczą w procesie zmiany (Penc, 1999, s. 310). Krytycy

teorii K. Lewina wskazywali na następujące aspekty problematyczne w jej obszarze: rytualizację oraz oderwanie przemian od ich efektów, brak umiejętności przyznania się do nieudolnego wdrożenia zmiany, błędne stosowanie środków oraz celów, awersja do stosowania innowacji (Czarniawska, 2010, s. 156–162).

K. Lewin opracował także model, który opierał się na siłach stabilizacji. Uważał, iż siły napędowe oraz powstrzymujące są inicjatorami wszystkich zachowań. Siły te charakteryzują się przeciwnym kierunkiem, jednak są bardzo znaczące w podejmowaniu różnorodnych działań. Na tle tej teorii osoby zarządzające mogą osiągnąć zaplanowany rezultat obierając jeden z kierunków realizacji działań. Pierwszy polega na wzmacnianiu sił napędowych, natomiast drugi polega na przeciwdziałaniu siłom powstrzymującym (Stoner, 1996, s. 308).

H. Bullock oraz J. Batten dokonali opracowania modelu zmiany planowanej, który oparty jest na optymalnym zarządzaniu projektami i obejmuje cztery zasadnicze fazy:

- **poszukiwanie** – polega na weryfikowaniu potrzeb i pozyskiwaniu niezbędnych zasobów;
- **planowanie** – koncentruje się na aktywności ekspertów oraz decydentów. W etapie tym dokonywana jest diagnoza i układ wymaganych działań. Opracowany schemat, aby zadziałał musi zostać zatwierdzony na tym etapie przez odpowiednią instancję;
- **działanie** – realizowanie uprzednio zatwierdzonego planu jednak z możliwością jego modyfikacji w zależności od przebiegu procesu zmiany;
- **integracja** – polega na włączeniu zmiany na wszystkich płaszczyznach działalności organizacji oraz jej formalizację (Cameron, 2004, s. 118-119).

R. Lippitt, J. Watson i B. Westley wskazali szereg stopniowych etapów wdrażania transformacji: uświadomienie sobie ich potrzeb, zdefiniowanie relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami, zaangażowanie w działanie, dokonanie diagnozy, wskazywanie alternatywnych praktyk, dokonywanie bieżących zmian, stabilizacja zmian dokonanych i wreszcie osiągnięcie relacji pomiędzy elementami, które zostały zaplanowane i wdrożone (Masłyk-Musiał, 1996, s. 162).

Prezentowane powyżej modele koncentrowały się głównie wokół teorii, które wskazywały na zmianę planowaną. Warto zatem dokonać, krótkiej charakterystyki modeli o charakterze systemowym.

P. Senge wraz ze współpracownikami zaobserwowali, iż pewne inicjatywy wdrażanych zmian pozostawały bez efektów. Takie zjawisko mogło być wynikiem dużej ilości równoważących się procesów, które zachowują status quo organizacji. Autorzy w celu zobrazowania procesów zachodzących w organizacji stosują zasady systemów środowiskowych i wskazują na następujące etapy zmiany: rozpoczęcie od małych rzeczy, stopniowe ich modyfikowanie, brak planowania całości, gotowość na trudne i problematyczne sytuacje. W tym modelu pod uwagę brane są długoterminowe płaszczyzny działań oraz konieczność innowacyjnego podejścia do zagadnienia zmiany. Nie chodzi o rozwiązania gotowe, lecz sugestie (Cameron, 2004, s. 114).

D. A. Nadler i M. L. Tushman opracowali systemowy model zbieżności. Opiera się on na przekonaniu, że organizacja to zbiór systemów, które charakteryzują się współzależnością oraz umiejętnością przewidywania i wyczuwania zmiany. Istotą modelu jest fakt, iż oferuje możliwość dokonania transformacji w taki sposób, w którym nie udziela się jednoznacznych wskazówek. Stymuluje się natomiast proces myślenia i składania do głębokiej refleksji i analizy. Organizacja w tym modelu jest widziana w sposób socjotechniczny i uwypukla jej aspekty zarządcze, strategiczne, techniczne oraz społeczne. Podkreślone zostają współzależności wszystkich elementów, strategii i procesów względem siebie. Oznacza to, że występuje konieczność zbieżności pomiędzy poszczególnymi obszarami organizacji w celu osiągnięcia wysokiej efektywności całego systemu. Tym samym autorzy podkreślili tendencję, że większa zbieżność determinuje większą efektywność. Organizacja wykorzystuje zatem zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne strategie, środowisko oraz zasoby w celu przekształcenia ich w efektywne działania na poziomie indywidualnym, grupowym i całościowym. Autorzy opracowując ten model procesu zmiany, wskazali na cztery komponenty, które pozostają ze sobą w ścisłym stosunku: praca – wykonywana przez wszystkich pracowników, a która wymaga nacisków i nagród kierowanych w stronę podwładnych; ludzie – zespół umiejętności, cech i kompetencji współpracowników na wszystkich szczeblach; formalna organizacja – systemy, struktura i ogół procedur; nieformalna organizacja – działania nieplanowane powstające w czasie. Efektywne zarządzanie zmianą jest warunkowane

zwracaniem uwagi na wszystkie komponenty. Brak zintegrowania pomiędzy elementami powoduje, iż homeostaza organizacyjna doprowadzi do powrotu rzeczywistości przed zainicjowaniem zmiany i wówczas transformacja okaże się być nieskuteczna (Cameron, Green, 2004, s. 105).

Autorem innego popularnego modelu zmiany jest J. Kotter. W swoim opracowaniu wskazuje, iż znaczącym czynnikiem determinującym powodzenie transformacji jest stymulowanie poczucia potrzeby zmiany u wszystkich jednostek. Model ten składa się z następujących etapów:

- **poczucie potrzeby zmiany** – jest niezbędne do tego, aby stworzyć grupę decyzyjną, dysponującą władzą i wiarygodną. To etap wielopłaszczyznowych analiz aktualnej sytuacji, w tym także szanse i zagrożenia wynikające ze zmiany;
- **koalicja na rzecz zmiany** – to moment tworzenia zespołu, który będzie dysponował takim zasobem władzy, który pozwoli na wdrażanie zmiany. To etap wewnętrznej integracji zespołu w celu optymalizacji pracy grupowej;
- **strategie i wizje** – w celu ukierunkowania procesu zmian, strategie przyczyniają się do realizacji wizji;
- **propagowanie wizji** – w tym celu wykorzystuje się możliwie wszystkie kanały komunikacji, członkowie koalicji wpływają na zachowania pracowników;
- **umożliwienie działań** – w etapie tym dochodzi do skoncentrowania aktywności w celu zminimalizowania i wykluczenia wszelkich przeszkód, które mogłyby ograniczyć działania podejmowane w celu realizacji wizji. Zmienione zostają struktury oraz strategie. To także moment podejmowania ryzyka i przejawów kreatywności w konstruowanych działaniach;
- **planowanie w celu krótkoterminowych zwycięstw** – polega na takim planowaniu działań, które w możliwie najszybszym czasie poprawią wieloaspektowe funkcjonowanie organizacji, często stosowane mechanizmy w obrębie tego etapu to identyfikacja i nagradzanie jednostek;
- **połączenie udoskonaleń i rozwijanie zmian** – dotyczy tych systemów, struktur i procedur, które nie są bezpośrednio powiązane ze zmianą. To także promowanie i angażowanie jednostek, które mogą wdrożyć wizję. Stałe stymulowanie procesu transformacji poprzez inicjowanie nowych projektów i obszarów działalności;

- **instytucjonalizacja** – hołduje zasadzie, iż maksymalizacja efektywności działań jest możliwa poprzez zorientowanie na osobę klienta i produktywność oraz efektywne przywództwo i optymalny styl zarządzania. To płaszczyzna do zaakcentowania połączeń występujących pomiędzy nowymi zachowaniami a poprawą funkcjonowania organizacji (Kotter, 1996, s. 33-150).

Skuteczność wdrażania szeroko pojmowanej zmiany, w tym także zmiany edukacyjnej jest zależna od bardzo wielu czynników. Wpływa na nią rozmiar i specyfika organizacyjna, realne potrzeby jednostek uczestniczących w procesie zmiany i możliwości ich zaspokajania. Transformacja bowiem nigdy nie będzie przebiegać według jednego określonego modelu. Zatem nie możemy mówić o możliwości trzymania się określonego schematu, który będzie uniwersalny dla wszystkich transformacji. Można jednak wskazać, iż wszystkie modele zmian posiadają kilka charakterystycznych cech wspólnych. Pierwszą z nich jest wymaganie, aby zmiany miały przekrojowy charakter, kolejną jest utrzymanie procedur, które odnaleźć można między innymi w modelach: Coopers&Lybrand, J. Kottera lub M. Beer'a. Pomimo tego, że modele te różnią się od siebie, to do elementów wspólnych zaliczyć można: konieczność upowszechniania wizji zmian, integrowanie innowacyjnych rozwiązań, uwzględnienie zjawiska dyfuzji wynikającego z małych zmian, stabilizację poprzez ich instytucjonalizację oraz monitorowanie zmian wraz z możliwością ich korekty (Carr, 1998, s. 39-40).

W książce J. A. F. Stonera i Ch. Wankela zatytułowanej „*Kierowanie*”, w opisie dotyczącym teorii *Rozwoju Organizacji*, która wyrosła na kanwie teorii stosunków międzyludzkich (ang. *human-relations*), a którą początkowo M. Miles a następnie P. Dalin przenieśli na płaszczyznę edukacyjną, znajduje się wzór pomagający obliczyć gotowość szkoły (organizacji) do rozpoczęcia procesu zmian. Wzór jest także przydatny w celu obliczenia prawdopodobieństwa powodzenia zmiany. Zmiana może nastąpić wtedy, kiedy jej koszt nie jest wygórowany, a występujące w nim czynniki A, B, D (A- poziom niezadowolenia z istniejącego stanu, B- jasno określony stan pożądany, D- pierwsze praktyczne działania w kierunku stanu pożądanego) nie są zbyt słabe. Jeśli natomiast nie mają one odpowiedniej siły, to wówczas zmiana nie nastąpi. Podkreślić należy, iż wzór ten można także wykorzystywać w celu zwiększenia gotowości szkoły do wdrażania zmiany. Jest to możliwe poprzez dokonanie analizy zawartych w nim

czynników i modyfikacji w ich obrębie. Omawiany wzór został opracowany przez D. B. Gleichera i przedstawia się następująco:

$$C = (A \times B \times D) > X$$

C - zmiana

A - poziom niezadowolenia z istniejącego stanu

B - jasno określony stan pożądany

D - pierwsze praktyczne działania w kierunku stanu pożadanego (B)

X - koszty zmiany (Stoner, Wankel, 1992, s. 305-327).

Gotowość do zmian każdej organizacji, w tym także szkoły, stanowi podstawowy wyznacznik rozpoczęcia procesu transformacji. Stanowi także istotny czynnik kontrolujący w obszarze każdego etapu zmiany. Osoby odpowiedzialne za ich inicjowanie powinny zatem ze szczególną uwagą podchodzić do kwestii oceny gotowości a także do wyboru optymalnego modelu. Zdaniem D. S. Cohena można mówić o czterech zasadach, które mają podstawowe znaczenie w ocenie oraz w opracowaniu gotowości w obrębie organizacji. Prezentuje je poniższa tabela:

Tabela 3. Kryteria oceny gotowości do zmian

ZASADA	OPIS
1. Sprawdzenie klimatu w organizacji	- znajomość panującego w firmie klimatu; - precyzyjne i przekonujące informacje przedstawione liderom zmian; - źródła informacji na różnych poziomach organizacji; - przekazywanie pracownikom informacji w liczbie mnogiej np.: „Na podstawie uzyskanych od was informacji ustaliliśmy, że...”
2. Identyfikacja barier kulturowych	- likwidacja na pierwszym etapie realizacji procesu zmiany; - niewspółmiernie wysoki koszt zaniedbania przeszkód kulturowych;
3. Przyjęcie oddolnej pozycji pozyskiwania informacji	- informacja od pracowników szeregowych; - przekazywanie informacji i nastrojów liderom, szefom;
4. Gotowość na opór	nieuniknione;

	• przygotowanie planu właściwej reakcji w sytuacji oporu pracowników; • plan musi uwzględniać dokładną prezentację i kwalifikację źródeł oporu; • nie bagatelizować żadnego głosu oporu;
--	--

Źródło: D.S. Cohen: Sedno zmian. Narzędzia i taktyki pozytywnej transformacji twojej firmy. Helion, Gliwice 2008, s. 268-269.

3.3. Postawy wobec zmiany edukacyjnej

Każda zmiana budzi w osobach skrajne uczucia, od wiary w lepsze jutro, przez ambiwalencję do paranoicznego niemal strachu. W obliczu transformacji, jednostki w niej uczestniczące mają tendencję do przeżywania charakterystycznego ciągu emocjonalnego. Kolejne wyrazy emocjonalnego ciągu zależne są od wielu czynników w tym także od typowych charakterologicznych kategorii zachowań jednostki (Ekiert-Oldroyd, 2000, s. 94). E. M. Rogers w opracowanym przez siebie modelu dyfuzji innowacji wskazuje na następującą typologię zachowań:

- **Innowatorzy** – ich charakterystyczną cechą jest umiejętność szybkiego dostosowania się do zachodzących modyfikacji. Jednostki te posiadają zdolność do tworzenia nowej rzeczywistości i podejmowania zachowań ryzykownych. Cechuje ich brak lojalności i zmienność w obrębie zainteresowań;
- **Wcześni użytkownicy** – członkowie tej grupy skłonni są do bezproblemowego przyswajania nowej rzeczywistości. Wartością dla wczesnych użytkowników są korzyści płynące ze zmiany. Występuje zależność pomiędzy jakością korzyści a chęcią wdrożenia ulepszeń;
- **Wczesna większość** – chętni do powielania zmian, angażują się w proces transformacji wtedy, kiedy proponowane rozwiązania były efektywne i innym przyniosły korzyści wymierne;
- **Późna większość** – jednostki charakteryzujące się sceptycznym nastawieniem wobec transformacji, wymagają realnych przykładów wdrożenia i efektywności rozwiązań. We własnym zakresie wprowadzają zmianę dopiero po możliwości oceny działalności innych;

- **Maruderzy** – jednostki o konserwatywnym podejściu, niechętnie i negatywnie nastawione wobec innowacji i nowych rozwiązań (Klincewicz, 2011, s. 74–82).

R. G. Havelock oraz M. Havelock uczestników zmiany dzielą na następujące kategorie:

- **Katalizator** – osoba postrzegająca potrzebę i kluczową rolę zmiany. Jednostki charakteryzujące się jako katalizatory będąc niezadowolone z dotychczasowej sytuacji i panujących warunków nakłaniają do transformacji;
- **Dawca rozwiązania** – charakteryzuje się posiadaniem klarownej koncepcji realizacji procesu zmiany;
- **Znawca procesu** - w momencie, kiedy zapadnie decyzja o kierunku działań niewynikających ze zmiany podejmuje działania mające na celu pomoc i wsparcie dla innych adaptujących się do transformacji;
- **Kolekcjoner zasobów** - charakteryzuje się działalnością polegającą na gromadzeniu ludzkich zasobów, które pomocne są w rozwiązywaniu problemów wynikających z procesu transformacji. Prowadzi także działania pozwalające na optymalne wykorzystanie zgromadzonych zasobów (Havelock i Havelock, 1973, za: Makin i in., 2000, s. 28).

Jeszcze inną, wartą uwagi, koncepcję zaproponował R. N. Ottaway. Wywodzi się ona bezpośrednio z omawianego w niniejszym opracowaniu trójfazowego modelu procesu zmiany opracowanego przez K. Lewina i przedstawia się następująco:

- **Generatorzy** – szczególnie aktywni w fazie „rozmrzania”. Ich zadaniem jest takie przedstawienie rzeczywistości, które wywoła przekonanie o konieczności wdrożenia zmiany;
- **Praktycy** – po rozpoznaniu potrzeb wdrażają poszczególne elementy zmiany;
- **Adaptatorzy** – szczególnie aktywni w procesie „zamrażania” i odpowiedzialni za utrwalenie nowych rozwiązań, które pojmowane są jako obowiązujące normy. Jak wskazuje R. N. Ottaway często nie posiadają świadomości o pełnionej roli (Ottaway, 1982, za: Makin i in., 2000, s. 81).

Jedną z kluczowych postaw wobec szeroko pojmowanej zmiany, w tym także tej o charakterze edukacyjnym jest opór. Rozważań na temat oporu podejmował się K. Adamiecki, który definiował to zjawisko jako prawo inercji przyzwyczajęń. Wskazywał, iż każda zmiana budzi opór i jest to naturalne zjawisko w obliczu

reorganizacji, wpisujące się w życie każdej instytucji (Kieżun, 1997, s. 386). Jakie zatem są przyczyny owego oporu? Co powoduje, że jednostki współtworzące organizację obawiają się jej transformacji? Odpowiedzi udziela R.W. Griffin, formułując następujące przyczyny oporu:

- **niepewność** - w stosunku do nowych wymagań, lęk ze względu na nieklarowność sytuacji;
- **zagrożenie interesów** – obawa dotycząca zmniejszenia władzy, wpływów oraz różnego rodzaju benefitów z nich wynikających;
- **odmienność w postrzeganiu** – niezgodności w ocenie inicjatorów i agentów zmian;
- **poczucie straty** - naruszenie takich obszarów jak: więzi społeczne, status, władza, bezpieczeństwo, komfort itd. (Griffin, 1996, s. 413–414).

Inną przyczyną oporu jest brak zaspokajania poczucia bezpieczeństwa u wszystkich jednostek biorących udział w procesie zmiany. Nie ulega wątpliwości, że poczucie bezpieczeństwa jest fundamentalną potrzebą w życiu każdego człowieka. Wskazuje na to znana piramida potrzeb opracowana przez A. H. Maslowa. Potrzebę bezpieczeństwa sytuuje autor zaraz po potrzebach fizjologicznych. Należy tutaj podkreślić, iż realizacja kolejnych, wyżej usytuowanych potrzeb jest możliwa tylko wtedy, kiedy realizuje się potrzeby wcześniejsze (Gawroński, 2011, s. 53). Brak poczucia bezpieczeństwa prowadzi do inercji i oporu, ponieważ jednostki funkcjonujące w rutynie unikają zmian, które ową rutynę i dotychczasowy znajomy porządek mogą zaburzyć (Strategor, 2001, s. 380–381). Manifestacja oporu i brak poczucia bezpieczeństwa łączą się z poczuciem niepewności. Jest to jeden z najczęściej identyfikowanych stanów psychicznych w obliczu zmiany i dotyczy jednostek na różnych pozycjach. Badania prowadzone nad niepewnością, która powiązana jest z procesem zmiany, wskazują na trzy jej typy: strukturalny, strategiczny i związany z pracą. W sytuacji, kiedy niepewność dotyczy wewnętrznej struktury, należałoby wdrożyć strategie zakładające aktywny udział członków w realizacji poszczególnych działań i ich aktywizację poprzez np. zebrania zespołowe. Natomiast komunikacja jednokierunkowa ze strony dyrektora lub menedżera jest skutecznym sposobem redukcji niepewności w kontekście strategicznych

aspektów zmiany. Kontrola natomiast obniża lub niweluje uczucie niepewności związane z pracą (Brodnia, Heban, Jones, Gallus, Calca 2004, s. 509, 528).

3.4. Paradygmaty reform oświatowych

Paradygmat utożsamiany jest z metateorią oraz metametodologią. Twórcą pojęcia był T. S. Kuhn, który rozwinął tę teorię w dziele *Struktura rewolucji naukowej*. Przez paradygmat autor rozumiał „*powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań*” (Kuhn, 2001, s. 54). Paradygmat stanowi przedmiot uszczegółowienia oraz uściślenia w nowych lub trudniejszych warunkach, pozwala on bowiem na ulokowanie indywidualnej orientacji badawczej naukowca w określonym ściśle modelu i tym samym przyczynia się do zminimalizowania ryzyka ukierunkowania badań w stronę aktywności o charakterze instrumentalnym czy technicznym. Zależący od kulturowo-historycznego kontekstu paradygmat wymaga od badacza, po pierwsze, właściwej dojrzałości intelektualnej, a po drugie, badawczej samoświadomości (Kubinowski, 2019, s. 84). Jak wskazuje T. S. Kuhn paradygmaty pełnią znaczącą rolę, bowiem definiują pytania badawcze i gamę akceptowalnych odpowiedzi. Można zatem przyjąć, iż pozwalają także na określenie granic poznawczych określonych badań w wydzielonym obszarze zainteresowań (Kuhn, 2001, s. 54).

Podejście teoretyczno-metodologiczne do zmiany w edukacji przeszło znaczącą ewolucję. Warto wskazać na paradygmaty w podejmowaniu zagadnień związanych ze zmianą. Podejście pozytywistyczne, zakłada, że zjawiska i fakty o charakterze obiektywnym są mierzalne. Istnieje przekonanie, że jeśli czegoś nie da się zmierzyć to nie jest zjawiskiem, które można zbadać. Druga orientacja – fenomenologiczna mówi o tym, iż otaczająca nas rzeczywistość jest indywidualnym konstruktem jednostki uwikłanej w sytuacje społeczne. W związku z czym może być rozumiana jedynie subiektywnie, bowiem nie istnieje obiektywna prawda, a społeczne normy są ukierunkowane kulturowo (Ekiert – Oldroyd, 2006, s. 13).

Na gruncie socjologii organizacji wyróżnia się cztery paradygmaty postrzegania i badania zmiany edukacyjnej. Zawierają one stosowne odniesienia do edukacji oraz

szeroko pojmowanych zmian edukacyjnych. Należą do nich następująco: funkcjonalizm, interpretatywizm, radykalny humanizm oraz radykalny strukturalizm. Podkreśla się jednak, iż żaden z paradygmatów, które są oferowane na gruncie teorii socjologicznych, nie może zostać obiektywnie uznany za lepszy od drugiego (Ekiert-Oldroy, 2006, s. 11 - 12).

Pierwszym z zaproponowanych paradygmatów organizacji jest funkcjonalizm. Zakłada on realność świata społecznego i podkreśla jego konkretyzację i obiektywność. Badacze znajdujący się na zewnątrz rzeczywistości szkolnej mają możliwość zbierania oraz akumulowania faktów, które następnie wykorzystywane są do opisu aktualnego stanu rzeczywistości. Na gruncie omawianego paradygmatu szkoły postrzegane są jako instytucje, których nadrzędnym celem jest przygotowanie młodego pokolenia do optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jak wskazują badania, organizacja pojmowana jest jako coś obiektywnego i zewnętrznego wobec jednostki. Natomiast efektywność jej funkcjonowania jest rozpatrywana z perspektywy stopnia realizacji poszczególnych zadań. Paradygmat w nurcie funkcjonalizmu wskazuje na fakt, iż teoria przyczynia się do ewolucji praktyki. W kontekście funkcjonalizmu warto nawiązać do rozważań zawartych w książce W. Feinberga oraz J. F. Soltisa zatytułowanej *Szkoła i społeczeństwo*. Została w niej podkreślona znacząca rola szkoły w perspektywie umacniania i legitymizacji ładu społecznego. Funkcjonalizm ujmowany jest jako teoretyczny fundament dla reformatorów systemu edukacji. Dokonując zmiany systemu szkolnego w oparciu o paradygmat funkcjonalizmu jako wiodący cel szkoły wskazuje się zaspokojenie potrzeb społecznych. Wymaga to zatem ich gruntownego rozpoznania i zdefiniowania, aby wprowadzone zmiany pozwoliły na ich zaspokojenie. Reasumując, reforma wdrażana według paradygmatu funkcjonalizmu polega na dostosowaniu szkoły do potrzeb i celów społeczeństwa nowoczesnego. Wprowadzane na przestrzeni wielu lat transformacje polskiego szkolnictwa przejawiają ową tendencję (Feinberg, Soltis, 2000, s. 44).

Drugi z paradygmatów poświęcony jest ujęciu interpretatywistycznemu. W takim znaczeniu organizacja, a w dalszym rozumowaniu szkoła, pojmowana jest jako społeczny konstrukt. Obecne jest tutaj odejście od obiektywnej rzeczywistości. Społeczny konstrukt uznawany jest jako całościowa macierz, która składa się z jednostek wspólnie

działających dla dobra ogółu. Podkreśla się ich znaczącą rolę w tworzeniu rzeczywistości. Zadaniem badacza w ujęciu interpretatywistycznym jest zrozumienie rozległych interakcji w obrębie badanego układu, a zwłaszcza ich znaczeń (Ekiert-Oldroyd, 2006, s. 12).

Kolejny paradygmat określany jako radykalny humanizm stanowi próbę zjednoczenia funkcjonalizmu oraz ujęcia interpretatywistycznego. Wskazuje on, iż wszelkie organizacje mają charakter struktur społecznych i posiadają historyczne uwarunkowania. Powoduje to występowanie różnorodnych konfiguracji na płaszczyźnie dominacji. Działania badawcze koncentrują się na rozpoznaniu układu dominacji oraz sił, a także form ich przejawiania się. Zadaniem radykalnego humanizmu jest tworzenie sprawiedliwych struktur w organizacji (Ekiert-Oldroyd, 2006, s. 12-13).

Czwarty paradygmat – radykalny strukturalizm zakłada obiektywność struktur społecznych. Szkoła pojmowana w ramach radykalnego strukturalizmu rozumiana jest jako obszar wielorakich konfliktów różnorodnych grup, które posiadają sprzeczne dążenia materialne i pozamaterialne. Egzemplifikację takich wyizolowanych grup mogą stanowić następująco: rodzice ↔ nauczyciele, uczniowie ↔ nauczyciele, pracownicy administracyjni ↔ nauczyciele, dyrekcja ↔ nauczyciele. (Foster, 1986, s. 57).

Paradygmaty rozumie Cz. Kupisiewicz jako typowe modele lub przykłady do naśladowania w celu wyeliminowania problemów szkolnictwa związanych z wyszczególnionymi przez niego obszarami ocen. Należą do nich obszar objawów zewnętrznych, obszar dydaktyczny, obszar biofizjologiczny, obszar socjopedagogiczny, obszar społeczno-polityczny oraz obszar fenomenologiczny (Kupisiewicz, 2011, s. 10 - 11). Autor wyróżnia różnorodne paradygmaty: szkoły tradycyjnej (herbartowska), szkoły progresywistycznej, szkoły „nowego wychowania”, szkoły esencjalistycznej, szkoły ustawicznie doskonalącej się, antyszkoły, szkoły alternatywnej, szkoły zintegrowanej oraz szkoły przyszłości.

Podstawy tradycyjnej szkoły zostały opracowane przez niemieckiego pedagoga J. F. Herbarta, który podejmował działania zmierzające do skonstruowania takiego systemu pedagogiki, który byłby oparty na psychologii oraz etyce. Zgodnie z zasadami herbartyzmu podstawowym celem działalności edukacyjnej jest wychowanie uczniów o silnym i moralnym charakterze. J. F. Herbart podkreślał, że istotą jest nauczanie wychowujące, a wychowania nie można oddzielać od nauczania (Sośnicki, 1996, s. 261).

Szkoła tradycyjna powinna rozwijać wszechstronne zainteresowania wychowanków, dokonywać racjonalnego podziału treści nauczania, stosować etapy w nauczaniu. Tuż obok założeń o masie apercepcyjnej, nauczania wychowującego występowało także założenie o stopniach formalnych, co czyniło założenia pedagogiki J. F. Herbarta sztywnym procesem związanym z kierowaniem oraz karnością (Nawroczyński, 1961, s. 189). Tak pojmowaną szkołę cechuje autorytarność, konieczność rygoru i podporządkowania, wyższość dorosłego nad uczniem (Kupisiewicz, 2006, s. 16-17). Naturalnie Cz. Kupisiewicz nie jest jedynym autorem wskazującym na krytykę tradycyjnego modelu szkoły. R. Dottrens wskazywał, że: *„jeszcze dzisiaj mamy wiele szkół, które hołdują tradycyjnemu pogładowi, że głównym celem ich pracy jest po prostu przekazywanie uczniom wiadomości. Tego smutnego stanu rzeczy nie zmienia przy tym fakt, że szkoły te często chwalać się usprawnieniami metodycznymi i organizacyjnymi oraz wprowadzaniem do procesu nauczania nowoczesnych środków technicznych”* (Dottrens, 1955, s. 10). Prezentowany zatem pogląd o konieczności zmiany szkoły tradycyjnej pozostaje nadal aktualny.

Prekursorzy progresywizmu w edukacji wyśtosowali ideę szkoły opartej na skonkretyzowanych założeniach: zarówno uczeń jak i otoczenie, w którym on się znajduje, stanowią jedność i wzajemnie na siebie oddziałują; uczenie się jako trwały wysiłek każdego organizmu; uczenie się jako proces niwelowania trudności i przeszkód; w procesie uczenia musi uczestniczyć „cały uczeń”; ciało ucznia jest tak samo ważne jak środowisko w którym wzrasta; ciało jako integralny składnik środowiska; uczenie się jako proces o różnorodnych poziomach złożoności; inteligencja jako najwyższy poziom złożoności procesu uczenia się (Kupisiewicz, 2006, s. 23). Koncepcja szkoły progresywistycznej nawiązywała do idei: usunięcia takich przedmiotów nauczania, które nie pełnią pierwszoplanowej roli dla rozwoju i wychowania, skorelowania przedmiotów podejmujących podobną tematykę, wdrażania szerokich pól treściowych czyli grupowania treści w większe działy, eksponowania najważniejszych aspektów danego przedmiotu, nauki poprzez rozwiązywanie problemów interdyscyplinarnych, podział metod nauczania na ogólne (związane z inteligencją uczniów) oraz indywidualne (związane z jego zainteresowaniami i predyspozycjami). Szkoła progresywistyczna miała zatem: być wolna od zachowań autorytarnych i rygoryzmu, skoncentrować się na wdrażaniu uczniów do podejmowania aktywności praktycznych, projektować proces

nauczania w zgodzie z etapami determinowanymi przez poszczególne składniki aktu myślenia pełnego; dbać o partnerskie stosunki pomiędzy uczniami i nauczycielami; opierać się na interdyscyplinarności problemów oraz wyeliminować herbartowskie formy promocji, zakazy, nakazy i ideologiczne treści. Szkole kreowanej zgodnie z ideą progresywizmu przypisywano szereg zalet, między innymi: koncentracja uwagi na jednostce oraz na możliwościach i predyspozycjach ucznia, wdrażanie innowacyjnych form i metod organizacji pracy szkoły i nauczania, niwelowanie monotonii tradycyjnej formy kształcenia czy wdrażanie w pracy edukacyjnej takich rozwiązań, które byłyby bliskie wychowankom (Kupisiewicz, 2006, s. 22-29). Specyfika funkcjonowania szkoły progresywistycznej krytykowana była za to, że: „*przesadnie przenosiła bezpośrednie zainteresowanie uczniów nad ich planowy wysiłek, swobodę nad karność, potrzebę bezpośrednią nad dalekie cele wychowania, doświadczenie indywidualne nad doświadczenie społeczne, psychologiczną organizację nauczania nad konsekwencję logiczną, a inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela*” (Kupisiewicz, 2006, s. 29).

Będący wytworem romantyzmu esencjonalizm, który stanowi kompilację realizmu oraz idealizmu, dokonał krytyki opisywanego wcześniej trendu edukacji progresywnej, zarzucając mu: brak ukierunkowania, niepokojąco niskie wyniki osiągnięć uczniów, manipulowanie przedmiotami i programem szkolnym, brak odpowiedzi na potrzeby ówczesnej demokracji czy wreszcie zaniedbywanie wartości tradycyjnych. Założenia szkoły esencjonalistycznej były następujące: to nauczyciel pełnił kluczową rolę w procesie nauczania, uczniowie otrzymywali natomiast dozę swobody w wyborze przedmiotów dodatkowych; decyzje o wdrożeniu poszczególnych treści w programach nauczania nie dotyczyły indywidualnych zainteresowań uczniów a obiektywnych walorów przedmiotów; wychowanie koncentrowało się na eksponowaniu wartości prawdy, dobra i piękna jako wartości ponadczasowych; duże znaczenie odgrywały autorytety moralne i naukowe; duży nacisk kładziono na treści matematyczne i przyrodnicze (Mistrz, 1993, s. 196).

Paradygmat szkoły nowego wychowania koncentrował swoje działania na reorganizacji szkoły herbartowskiej i w tym celu jego propagatorzy dążyli do odnowy treści oraz metod wychowania i kształcenia. Nie zgadzali się z rygoryzmem w obszarze edukacji, przesadnym intelektualizmem oraz biurokracją i formalizacją szkół; podkreślali także konieczność ulokowania ucznia w centrum procesu kształcenia i wychowania.

Koncepcja szkoły nowego wychowania uwidaczniała dążenie do tego, aby: samodzielność i aktywność wychowanków stanowiła dyrektywy dla pracy nauczycieli; wszelkie plany i modyfikacje programów nauczania odbywały się przy aktywnym udziale uczniów; dochodziło do rozluźnienia sztywnych i hermetycznych ram klasowego nauczania (Kupisiewicz, 2006, s. 31-35). Mając głęboką wiarę w słuszność owych założeń propagatorzy tych idei zaczęli zakładać eksperymentalne szkoły.

Przedstawione powyżej paradygmaty i kierunki transformacji szkoły zasadniczo opierały się na konkretnych koncepcjach o charakterze filozoficznym oraz psychologicznym. Łatwo zatem wyszczególnić, że szkoła herbartowska opierała się na etyce oraz psychologii asocjatywnej, szkoła progresywistyczna na pragmatyzmie oraz behawioryzmie, trend nowego wychowania na różnorodnych kierunkach filozoficznej myśli, a esencjonalizm na neorealizmie. Natomiast koncepcja szkoły ustawicznie doskonalącej się nie ma sprecyzowanych jednoznacznie źródeł psychologicznych lub filozoficznych podstaw. „*Źródłem, z którego wywodzi się koncepcja jej przebudowy, był przede wszystkim niebywały postęp w zakresie gospodarki, techniki i technologii, życia społecznego oraz kultury, a także postępująca globalizacja różnych dziedzin życia.*” (Kupisiewicz, 2006, s. 61). Transformacja szkoły w tej koncepcji koncentrowała się na przygotowywaniu uczniów do rozwiązywania nowych problemów w skali globalnej oraz lokalnej czy orientacji pracy szkoły na autoedukację. Paradygmat szkoły ustawicznie doskonalącej się powiązany jest ze stałą reformą oświaty. Koncepcja ta zwróciła szczególną uwagę na samo podejście do reformy jako procesu, którego poprawność determinuje późniejsze powodzenie działalności szkoły (Husen, 1979, s. 148). Kryzys szkoły ustawicznie doskonalącej się powiązany jest zdaniem jej krytyków z reprodukowaniem przez szkołę istniejących już ekonomicznych i społecznych struktur, dysproporcją pomiędzy kosztami poniesionymi na funkcjonowanie szkoły a efektami jej pracy, utożsamianiem kształcenia z towarem a nie środkiem przyczyniającym się do rozwoju człowieka, nieadekwatnością dyplomów ukończenia szkoły, które często nie odzwierciedlają nabytych kwalifikacji i kompetencji ucznia, ograniczaniem naturalnej aktywności uczniów, konkurencyjnością i szkodliwą rywalizacją, konformizmem w adaptacji w różnych sferach życia, awersyjnymi bodźcami stosowanymi przez kadrę pedagogiczną, ignorowaniem indywidualnych różnic pomiędzy wychowankami oraz

brak przystosowań do potrzeb i wyzwań teraźniejszej oraz przyszłej rzeczywistości edukacyjnej (Kupisiewicz, 2006, s. 73-74).

Paradygmat antyszkoły związany jest z terminem *descholaryzacji*, uwolnienia społeczeństwa od szkoły, którego propagatorem był I. Illich. Na pewnym etapie historii szkolnictwa doszło do tego, że społeczeństwo odczuwało „przesycenie atmosferą szkołarstwa”. Sterowanie procesami instytucjonalizacji oświaty, poprzez narzucanie treści kształcenia powodowały i nadal powodują krytyczne podejście do instytucji szkoły. I. Illich pyta: *„co zatem należy ze szkołą zrobić? Odpowiedź jest prosta: trzeba ją usunąć z oświatowego krajobrazu, a tym samym uwolnić od niej społeczeństwo”* i wyjaśnia, że można dążyć do takiej formy nauki, która będzie nauką: *„wypływającą z osobistych pobudek, bez zatrudniania nauczycieli przekupujących albo zmuszających ucznia, by zechciał znaleźć czas i chęć nauczania się czegoś, można powiązać ucznia nowymi ogniwami ze światem, zamiast w dalszym ciągu przekazywać mu wszystkie problemy oświatowe za pośrednictwem nauczycieli”* (Illich, 1976, s. 129). I. Illich wskazuje na potrzebę utworzenia nie tylko rówieśniczych grup czy wzorcowych programów twórczej i odtwórczej pracy, ale także skonkretyzowanej sieci edukacyjnej, która obejmowałaby szereg lokalnych instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych. Wiązałoby się to z koniecznością utworzenia takich placówek edukacyjnych, które: umożliwiałyby łatwy dostęp do oświatowych przedmiotów, poprzez narządy, przyrządy, aparaty, które wykorzystywane były dotychczas w zinstytucjonalizowanym kształceniu; służyłyby wymianie wiedzy i dokonywałyby rejestracji osób chętnych do jej przekazywania; informowałyby o zasadach i warunkach tego rodzaju usług edukacyjnych; brałyby odpowiedzialność za pośrednictwo w nawiązywaniu współpracy oraz informowałyby o kompetentnych w danym zakresie jednostkach, które chciałyby podjąć się obowiązku nauczania. Taka wizja edukacyjnej rzeczywistości zakłada także ofiarowanie bonów na edukację i przekazuje pełnię dobrowolności jego wykorzystania jednostce, która owe bon posiada. Propagatorzy idei descholaryzacji podkreślali, że takie zmiany przyczyniłyby się do wyrównania edukacyjnych szans oraz kształcenia elity intelektualnej, bowiem przyznawanie bonów i ich wysokość byłaby warunkowana edukacyjnymi osiągnięciami beneficjentów. Paradygmat ten, określany jako najbardziej radykalny, zaprzecza potrzebie istnienia instytucji szkoły. Postuluje wręcz, aby jej funkcje zostały przejęte przez różnorodne instytucje życia społecznego. Cz. Kupisiewicz poddaje w wątpliwość

paradygmat o całkowitym usunięciu szkoły ze współczesnej rzeczywistości, z racji utopijności jego wiodących założeń, sprzeczności z interesem jednostek, którym powinna służyć, kwestii nierówności szans edukacyjnych czy zaprzeczeniu powszechności edukacji (Kupisiewicz, 1985, s. 80).

Wizja szkoły alternatywnej przeciwstawia się postulatowi descholaryzacji. Szkoła powinna cechować się szeroką otwartością: „*na to, co ją otacza, co twórcze i postępowe, co pobudza uczniów do samodzielnego myślenia i działania, nie wyłączając samorządnej aktywności poznawczej, kształtuje i rozwija zainteresowania wychowanków, stymuluje grupowe formy pracy umysłowej i manualnej, zapewnia szkole możliwość samofinansowania swojego bytu, słowem – sprzyja wielostronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych.*” (Kupisiewicz, 2006, s. 86). Szkoła alternatywna powinna być wolna od błędów idei minionych, a do tych błędów zalicza się: tworzenie klas dzieci w tym samym wieku ale z różnymi zainteresowaniami, zdolnościami i cechami osobowości; izolowanie uczniów od problemów i specyfiki prawdziwego życia; brak uwzględnienia indywidualnych predyspozycji, które mogłyby determinować ilość czasu na realizację danego zagadnienia, celowe namnażanie przedmiotów; wdrażanie przedmiotów, które nie koncentrują się na problemach współczesności; ocenianie wycinkowe i subiektywne; upatrywanie w instytucji szkoły zastępstwa instytucji rodziny (Kupisiewicz, 2006, s. 86-87). Istniało wiele różnych wizji szkoły alternatywnej, stawiano jej także różne zadania: „*Jedni chcieli ograniczyć jej pracę do nauczania elementarnego, a inni objąć alternatywnym kształceniem również wyższe szczeble zinstytucjonalizowanej edukacji. Jedni byli zdania, że szkoła alternatywna stanowi warunek sine qua non sanacji dotychczasowego systemu oświaty, że tylko ona może się przyczynić do rozwiązania trapiących ludzkość problemów globalnych, podczas gdy inni nie pokładali w niej aż tak ambitnych i dalekosiężnych nadziei. Przyszłość pokaże, po której stronie była racja.*” (Kupisiewicz, 2006, s. 98). Wizje szkół opierających się na koncepcji szkolnictwa alternatywnego przyczyniły się do uświadomienia nauczycieli, że o przyszłym kształcie szkoły decydować będą w znacznym stopniu różnice zachodzące pomiędzy uczniami. Ukazały kierunek rozwoju szkolnictwa, w którym układ „*aktywny nauczyciel – bierny uczeń*” ustąpi miejsca układowi, w którym uczeń z przedmiotu stanie się podmiotem kształcenia, a więc aktywnym uczestnikiem tego procesu” (Kupisiewicz, 2006, s. 98).

Paradygmat szkoły zintegrowanej związany jest przede wszystkim z wszechstronnym rozwojem wychowanków. Treści programowe, które miałyby być przekazywane w szkole zintegrowanej miałyby być zaprojektowane, zgodnie z dawną zasadą 3R (Reading – czytanie, wRiting – pisanie, aRithmetic – liczenie), która następnie otrzymała miano programu 3 EX (EXploring – badać, EXpressing – wyrażać, EXchanging – wymieniać, np. informacje) (Terrago, 2004, s. 10). Drugi szczebel stanowiłby płaszczyznę dla wdrożenia programu orientacji psychologiczno-pedagogicznej, którego celem byłoby identyfikowanie uzdolnień oraz predyspozycji uczniów. Trzeci natomiast szczebel szkoły zintegrowanej ukierunkowany byłby na rozwój zidentyfikowanych predyspozycji. W szkole zintegrowanej wszelkie stosowane metody oraz środki kształcenia byłyby wykorzystywane w racjonalny sposób w dążeniu do samodzielności w uczeniu się uczniów oraz wzrostu efektywności samodzielnego uczenia się. *„W związku z tym układ „aktywny nauczyciel – bierny uczeń” uległby odwróceniu, a metody podające zostałyby przesunięte na dalszy plan przez metody nazywane (...) aktywnymi”* (Kupisiewicz, 2006, s. 112). Ta wizja szkoły dąży także do zachowania jednakowych proporcji pomiędzy nauczaniem zbiorowym, w systemie klasowo-lekcyjnym, a nauczaniem indywidualnym. Szkoła zintegrowana nadal nie ma ostatecznie zarysowanego kształtu, co powoduje brak możliwości wskazania jej zalet i wad. Idee tej szkoły oraz społeczne oczekiwania zdają się być propozycją godną uwagi (Kupisiewicz, 2006, s. 112).

Kierunek transformacji szkoły przyszłości powinien być wyznaczany w oparciu o istotne założenia: każdej jednostce należy zapewnić odpowiednie warunki do nauki, z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i predyspozycji; każdemu należy zapewnić szeroki zasób wiedzy trwałej oraz umiejętności operatywnych; konieczne jest poznanie indywidualnych predyspozycji i uzdolnień jednostek i zapewnienie szans ich rozwoju; konieczne jest zagwarantowanie odpowiedniego wykształcenia dla nauczycieli, istotne jest kształtowanie u uczniów szacunku dla wartości humanistycznych; ważna jest współpraca szkoły jako kluczowej instytucji edukacyjnej z różnymi instytucjami o charakterze oświatowym i wychowawczym (Kupisiewicz, 2011, s. 11-12). Szkoła przyszłości miałaby swoje działania koncentrować na: wysokojakościowym przygotowaniu uczniów do społecznej oraz zawodowej mobilności; integracji kształcenia zawodowego oraz ogólnego; przyspieszeniu zarówno tempa jak i zakresu reform

oświatowych na każdym poziomie; wdrożeniu w życie praktycznych dyrektywy edukacji ustawicznej i łączeniu form edukacji formalnej i nieformalnej; likwidacji licznych dysproporcji pomiędzy edukacją w obszarze wiejskim a miejskim; wspomaganiu uczniów zdolnych w rozwoju ich pasji i umiejętności; wspomaganiu uczniów z problemami edukacyjnymi w pokonywaniu ich; informatyzowaniu nauczania jako wyzwania dla współczesnej edukacji (Kupisiewicz, 2006, s. 116). Taki paradygmat zmiany szkoły podkreśla konieczność trwałego doskonalenia zarówno treści, celów, form jak i metod pracy w szkolnej rzeczywistości. Jego wdrożenie wymaga wartościowania zakresu wprowadzanych zmian. Przedstawiciele koncepcji wynikającej z paradygmatu szkoły przyszłości podkreślają istotę wzmocnienia pozycji szkoły. Takiemu zabiegowi służyć ma: „(...) ustawiczne i stopniowe dokonywanie krok po kroku, doskonalenie celów i treści, form organizacyjnych i środków szkolnego nauczania i wychowania. Zakłada się przy tym, że w toku tego procesu nie zostanie naruszony żaden z filarów, na których opiera się współczesna szkoła. Są nimi: zasada kierowniczej roli nauczyciela w procesie kształcenia, system klasowo – lekcyjny, przedmiotowe kryterium podziału treści nauczania oraz zasada jednolitości i zróżnicowania programów nauki szkolnej.” (Kupisiewicz, 1985, s. 88). Wizja szkoły przyszłości, zdaje się zatem zaspokajać dzisiejsze potrzeby społeczeństwa poprzez: uwzględnianie różnorodnych potrzeb fizycznych oraz duchowych uczniów, przekazywanie usystematyzowanej wiedzy, kształtowanie otwartości intelektualnej u uczniów, kształtowanie ich podmiotowości, umiejętności partnerstwa, samorządności i współpracy, wyrabianie poczucia tolerancji i poszanowania dla innych (Kupisiewicz, 2011, s. 17-18).

O paradygmacie zmiany planowanej pisał R. Schulz w pozycji *Proces zmian i odnowy w oświacie*. Planowy charakter wprowadzenia zmiany zapewnia możliwość przewidywania jej skutków. Zatem zmiana jest ciągiem skrupulatnie zaplanowanych działań, które mają pozwolić na osiągnięcie zamierzonych celów. Proces ten podlega stałym modyfikacjom i kontroli w celu uzyskania optymalnych rezultatów. Lata dwudzieste zaowocowały pojawieniem się poglądów wskazujących na znaczną chaotyczność zmian, co stało się zaprzeczeniem paradygmatu zmiany planowanej (Ekiert – Oldroyd, 2006, s. 15, por. też Potulicka, 2001). Zaprzeczenie to zapoczątkowało stworzenie nowego paradygmatu zmiany opracowanego przez M. Fullana, który wskazywał, że: „Odpowiedź nie leży w opracowaniu lepszych strategii reform. Żadna

liczba skomplikowanych rozwiązań dotyczących albo konkretnych innowacji albo polityki nie może zagwarantować sukcesu. Nierealistycznym jest oczekiwanie, że wprowadzenie nawet najbardziej radykalnych reform, jedna po drugiej, w sytuacji, która w zasadzie nie została organizacyjnie dostosowana do zaangażowania się w zmianę, spowoduje cokolwiek innego poza złymi skojarzeniami z hasłem» reforma «” (Fullan, 1991, za: Ekiert – Oldroyd, 2006, s. 21). M. Fullan wskazał na osiem czynników, których znajomość odgrywa znaczącą rolę we wprowadzaniu zmiany:

1. Zmiany nie można wprowadzić autorytarnie – na to czy zmiana się powiedzie wpływa szereg różnorodnych czynników. Nie da się jednoznacznie określić, które z nich mają decydujący wpływ na pomyślność procesu transformacji. W poszczególnych krajach system edukacji charakteryzuje się określoną autonomicznością. Zmiana ma swoje prawa i według nich funkcjonuje. W związku z tym kierowanie wszystkimi wymiarami zmiany nie jest możliwe. Można zatem dokonać transformacji w strukturze ogólnego systemu czy w programie nauczania, jednak powodzenie wdrażanej modyfikacji zależy od kapitału ludzkiego i nie ma możliwości zmuszenia poszczególnych jednostek do określonego sposobu myślenia czy zobligowania do przyjęcia konkretnej motywacji. Zatem w celu efektywności zmiany stwarzać należy optymalne warunki dla kształtowania pozytywnych postaw.

2. Zmiana jest procesem i nie przebiega według gotowych schematów – zasada ta przedstawiana jest przez autora z wykorzystaniem metafory podróży, w której nie wszystko jest znane i nie wszystko zawsze przebiega zgodnie z określonym schematem. Z każdą transformacją wiążą się elementy ryzyka oraz przypadku. Nie ma możliwości kontrolowania wszystkich okoliczności.

3. Problemy są nieuniknione i trzeba je polubić – Nie ulega wątpliwości, iż dokonywanie transformacji w dowolnym obszarze może rodzić problemy, które wymagają natychmiastowego działania. Ich występowanie jest potwierdzeniem zachodzącej zmiany. Jak wskazuje bowiem R. Zelvys: *„brak pojawiających się problemów jest sygnałem, że nic się nie dzieje. Jeśli początkowy etap zmiany przebiega zupełnie gładko oznacza to, że zmiana jest tylko pozorna”* (Zelvys, 1998, s. 23).

4. Zbyt wczesne ustalenie wizji i strategiczne planowanie są często zawodne - jest to argument, który nie tylko wskazuje na potencjalne błędy, które mogą występować w toku procesu wprowadzania transformacji. Pozostaje on w stałej sprzeczności

z omawianą powyżej zmianą planowaną. Zdaniem M. Fullana rygorizm i brak elastyczności mogą powodować ograniczenie dostrzegania konieczności stałej modyfikacji i optymalizacji.

5. Działania indywidualne i zespołowe mają jednakowe znaczenie w procesie wprowadzania zmiany - na gruncie tej zasady kolektywne myślenie jawi się jako niebezpieczeństwo. Wynika to z tendencji do akceptacji przez grupę wszystkiego co jest efektem jej działań. Zawód nauczyciela pojmowany jest jako indywidualistyczny. Proces edukacji odbywa się za zamkniętymi drzwiami, a ocenie podlegają jedynie jego efekty. M. Fullan podkreśla równoważną rolę zarówno indywidualnych jak i grupowych idei w procesie wprowadzania zmian.

6. Ani centralizacja, ani decentralizacja oddzielnie nie mogą funkcjonować – autor wskazuje, iż te dwie tendencje przenikają się na gruncie edukacji. Wprowadzane ogólnie zmiany napotykają utrudnienia wynikające z czynników nadrzędnych. Efektem zbyt rozległej centralizacji może być całkowity zanik oporu społeczeństwa, inicjowane oddolnie zmiany spotykają się z brakiem wsparcia owych inicjatyw. Iluzją jest nadzieja na całkowite kontrolowanie zmiany, natomiast koniecznością jest zachowanie proporcji pomiędzy centralizacją i decentralizacją.

7. Konieczne są związki z szerszym środowiskiem – M. Fullan wskazuje istotę połączeń pomiędzy zmianami w obszarze socjoekonomii a tymi, które występują w systemie edukacji. To sytuacja zewnętrzna staje się inicjatorem zmian w szkolnictwie, czego przykładem są prywatne i społeczne szkoły w Polsce. Znaczne powodzenie mają te zmiany, które nie koncentrują się jedynie na wewnątrzszkolnym kontekście oraz nie ignorują szerszego otoczenia.

8. Każdy jest agentem zmiany - ani wyłącznie eksperci, ani tylko kadra kierownicza nie są w stanie zagwarantować jej powodzenia. Podkreśla się tutaj ogromne znaczenie nauczycieli i ich zaangażowania w procesie wprowadzania zmiany (Ekiert – Oldroyd, 2006, s. 22-23, por. też Fullan, 1991).

W swojej pracy poświęconej innowacjom w programach nauczania E. House rozpatruje perspektywy zmian i wskazuje na trzy szeroko pojmowane podejścia badawcze w obszarze zmiany edukacyjnej. Pierwsze to podejście technologiczne, które przypisuje procesowi zmiany możliwość zaplanowania i całkowitej sterowalności. Jest ono przejawem podejścia systemowego i mieści się w adaptacyjnym modelu podejścia

do zmiany. Perspektywa technologiczna jest charakterystyczna dla jednostek, które są zwolennikami podejścia scentralizowanego i charakteryzujących się racjonalnością w odbieraniu rzeczywistości oraz wiarą w możliwość wdrażania transformacji w sposób zaplanowany. Kolejne podejście – polityczne wskazuje na społeczne uwarunkowania procesów zmiany, a co za tym idzie na dążenie do kompromisu, mediacji oraz rozwiązywanie sporów występujących w relacji jednostka ↔ instytucja, które są wynikiem wdrażanej modyfikacji. Każda transformacja w obrębie edukacji będzie przyczyną nieuniknionych konfliktów grup lub jednostek, które reprezentują odmienne interesy. W zależności od jednostkowych przekonań zachodząca modyfikacja może być pojmowana jako postęp lub jako ingerencja pozbawiona sensu. Jej planowanie wymaga zatem umiejętności: przewidywania reakcji grup i jednostek, analizy szans akceptacji, opracowania i wdrożenia działań mających na celu zmniejszenie oporu. Ostatnie proponowane podejście określane jest mianem kulturowego. Jego podwaliny tworzy wspólnota norm oraz przekonań oraz ich wzajemne przenikanie się w obrębie instytucji, w której wprowadzana jest transformacja. Istotną rolę odgrywa tutaj sieć układów społecznych, którym towarzyszy innowacja. Zainicjowanie zmiany oznacza zaburzenie dotychczas prosperujących norm kulturowych oraz otaczającej rzeczywistości. Zaakcentowana została konieczność dostosowania zarówno szkoły do zmian, jak i zmian do szkoły (Ekiert – Oldroyd, 2006, s. 13-14). Jak wskazują D. Hopkins, M. Ainscow i M. West: *„Każda z przedstawionych perspektyw proponuje inną optykę widzenia procesu zmian. Każda z nich ma swoje znaczenie. Analiza konkretnego problemu w określonym punkcie w czasie może zakładać przyjęcie jednej wybranej perspektywy, ale całościowo w badaniach długoplanowych wszystkie podejścia są jednakowo cenne”* (Hopkins, Ainscow, West, 1997, s. 51).

3.5. Reforma edukacji jako rezonans dla wyzwań cywilizacyjnych

Rozwój oświaty determinowany jest przez różnorodne transformacje globalne o charakterze politycznym, gospodarczym, religijnym czy kulturowym. Jak wskazuje Cz. Banach: *„Żyjemy w okresie potężnych wyzwań i problemów narodowych, regionalnych i globalnych. Te wyzwania i zadania oraz ogrom informacji prowadzą do „zmęczenia” ludzi i powstania poczucia niepewności i zagrożenia. Dotyczy to również*

edukacji” (Banach, 2008, s. 61). Świat XXI wieku znajduje się na rozdrożu w wyniku różnorodnych wyzwań o charakterze globalnym i regionalnym, do których zdaniem autora zalicza się: „(...) *ekologia, demografia, edukacja, życie społeczeństw, rozwój ekonomiczny, bezrobocie, wyżywienie, rewolucja informatyczna, tendencje integracyjne, ale także nacjonalizm i fundamentalizm.*” (Banach, 2005, s. 40). Nieodzowny wpływ na zmiany zachodzące w szkolnictwie wywiera także aktualna sytuacja kraju, oczekiwania społeczne jednostek oraz zbiorowości, problemy polityczne kraju, a także wszelkie problemy i wydarzenia społeczne, kulturowe, gospodarcze, przyrodnicze, międzynarodowe czy naukowe – wszystko to co w sposób bezpośredni lub pośredni wywiera wpływ na ludzką egzystencję (Banach, 1997, s. 57). M. J. Szymański podkreśla, że: *„Urzeczywistnienie nawet prawidłowo wytyczonych celów edukacji, która w bardziej złożonym i zmiennym świecie bez wątpienia jest jedną z głównych dróg budowania pomyślnych perspektyw jednostki i społeczeństwa, wymaga silniejszego odwołania się do poczucia odpowiedzialności obecnych i przyszłych polityków, przedsiębiorców, osób sprawujących funkcje kierownicze w administracji państwowej, terenowej, w organizacjach, stowarzyszeniach i instytucjach niepublicznych. Odnosi się to także do intelektualistów i innych osób mających pozycje opiniotwórcze”* (Szymański, 2002, s. 9). System edukacji nie może działać prawidłowo i efektywnie, jeśli osobom nim kierującym obce będą wyzwania cywilizacyjne i kiedy nie będą potrafiły analizować doświadczeń przeszłości oraz szans i zagrożeń, które niesie szeroko pojęta edukacyjna przyszłość.

Do bezpośredniego wpływu na zmiany w oświacie przyczynia się wiele kompleksowo połączonych procesów. J. Szczepański zalicza do nich: kształtowanie i wdrażanie teorii oraz idei pedagogicznych, uczestnictwo w organizacjach wychowawczych, społecznych i edukacyjnych, rozwój techniczny, dystrybucję i wzrost dostępności kultury masowej, wzrost znaczenia konsumpcji, tworzenie się nowych postaw i przekonań światopoglądowych, zmianę podejścia do tradycji, nowe koncepcje i idee w obrębie filozofii, literatury, sztuki, filmu i innych środków artystycznego przekazu (Szczepański, 1989, s. 109). Natomiast Cz. Banach wskazuje na dziewięć cywilizacyjnych wyzwań, które powodują, iż polska edukacja wymaga nieustannej zmiany:

„1) potencjał demograficzny i uwarunkowania ludnościowe;

- 2) przejście od gospodarki centralnie planowanej i kierowanej do społecznej gospodarki rynkowej;
- 3) kształtowanie i ochrona środowiska;
- 4) rolnictwo i wyżywienie;
- 5) adaptacja do struktur Unii Europejskiej;
- 6) świadomość społeczna i zmiany postaw;
- 7) budowa ustroju demokratycznego;
- 8) rola kultury w kształtowaniu wizji przyszłości i tożsamości narodowej;
- 9) reforma systemu edukacji narodowej” (za: Zalewska-Bujak, 2010, s. 19).

Zdaniem M. Mead żyjemy w okresie przenikających się paradoksów oraz sprzeczności. Zmienia się jednostkowe a w konsekwencji społeczne tempo życia, powstaje kultura, w której często jednostki nie potrafią się odnaleźć: dzieci nie mają pewności czy „*istnieją jeszcze gdzieś na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu*” (Mead, 1970/2000, s. 121). Z. Kwieciński wskazywał, iż dla XXI wieku typowe będą następujące wyzwania: upowszechniająca się w różnych sferach życia globalizacja, intensywny rozwój ludzkości, większa ilość wolnego czasu, górowanie sfery usług na rynku zatrudnienia, dominacja pluralizmu i świeckości w społeczeństwach, wiara w uniwersalne wartości, uznanie dla tożsamości etnicznej i kulturowej, docenienie roli kobiety w procesie rozwoju ludzkiej cywilizacji, rozwój w przestrzeni zainteresowań o charakterze twórczym i artystycznym czy rozwój demokracji uczestniczącej (Kwieciński, 1998, s. 14). Polskie społeczeństwo, a tym samym polska oświata stają przed nieustannymi zmianami, którymi są: demokracja, wolnorynkowa gospodarka, polityczny i kulturowy pluralizm, otwarcie na świat, intensywny napływ cywilizacyjnych i kulturowych wzorców, obecność postmodernistycznych koncepcji w szeroko rozumianej kulturze czy poliparadygmatyczność w naukach społecznych (Kwieciński, 1997, s. 10).

Patrząc w przeszłość polskiego systemu oświaty, dostrzec można, iż jego permanentną cechą była konieczność przeciwstawiania się różnym sporom, często o charakterze społeczno-ekonomicznym. Propagowane przez niektóre środowiska strategie nie są wystarczające i nadal odczuwa się, iż „*starannie przygotowana, kompleksowa, długofalowa i elastyczna zarazem pod względem metod, środków*

i harmonogramu reforma szkolnictwa jest w Polsce potrzebna” (Kupisiewicz, 1995, s. 123).

Obecnie często wskazuje się na pozytywne aspekty reformy szkolnictwa jako rezonansu dla wyzwań cywilizacyjnych. Nie budzą one niepokoju i stosunkowo często przyczyniają się do podniesienia poziomu obecnego stanu edukacji, upowszechnienia dostępu do wiedzy, wyrównywania szans edukacyjnych oraz optymalizowania efektów kształcenia, pojmowanego jako integralny proces. Zagrożenia natomiast wynikające z procesu reformy są jednak w literaturze opisane w mniej bezpośrednim stopniu, choć budzą wiele wątpliwości we wszystkich uczestnikach procesu zmiany. A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski i M. J. Szymański dokonali klasyfikacji i charakterystyki w obrębie trzech obszarów zagrożeń, które mogą wystąpić w procesie transformacji systemu oświaty. Klasyfikację tę prezentuje poniższa tabela:

Tabela 4. Obszary zagrożeń w transformacji systemu oświaty

Obszar	Charakterystyka
Obszar I związany z polityką społeczną i oświatową	• dominującym aspektem podejmowanych dyskusji w obrębie edukacji jest kwestia problemów finansowych, które w dużej mierze dominują nad kwestiami merytorycznymi; • reformy oświatowe niezharmonizowane z bieżącą sytuacją gospodarczą, polityczną i społeczną kraju; • aksjologiczne przesłanki reformy pozostają często niezrozumiałe; • wartości autoteliczne w obrębie edukacyjnej i społecznej polityki cechuje niezrozumiałość i zmienność; • brak odpowiednich inwestycji w sferę edukacji;
Obszar II skutki reform społecznych	• niezadowolenie pracowników oświaty z sytuacji ekonomicznej; • niedostateczny poziom wykształcenia nauczycieli; • obciążenie budżetów rodzinnych dodatkowymi wydatkami na edukację; • obniżenie poziomu edukacji; • degradacja szkół zlokalizowanych w obszarach wiejskich; • ograniczenie szkół w obszarze realizacji funkcji socjalnych;

Obszar III	• obawy przed „urynkowaniem” edukacji;
świadomość społeczna	• strach przed zmianami; • lęk przed brakiem odpowiedniego zaplecza do wdrożenia zmian.

Źródło: Opracowanie A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998, s. 211–213.

W obrębie edukacji szczególny nacisk należy położyć na wartości, postawy, umiejętności i kompetencje, które są gwarantem przystosowania młodego pokolenia do optymalnego funkcjonowania: „(...) *prawa człowieka (godność osoby ludzkiej), podstawowe swobody, demokratyczna prawomocność, pokój i odrzucanie przemocy jako środka do osiągnięcia celu, poszanowanie innych ludzi. Solidarność międzyludzka [...] rozwój zrównoważony, równość szans, zasady myślenia racjonalnego, ochrona ekosystemu, odpowiedzialność jednostkowa (...)*” (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998, s. 16-17). Reforma edukacji nie powinna koncentrować się tylko na szkole i edukacji w obrębie uczelni wyższych, ale stymulować także inne organizacje, środowiska i instytucje, które prowadzą działalność edukacyjną o charakterze ustawicznym i równoległym (Banach, 2005, s. 47-49). Natomiast cechy, które powinny być charakterystyczne dla nowej szkoły po reformie to: „*otwartość i humanizm w stosunkach interpersonalnych, wielostronna aktywność i rozwój uczniów i studentów, polimetodyczność, polimedialność i prospektywność oraz porozumienie i współpraca wszystkich podmiotów edukacji*” (Banach, 2005, s. 49).

3.6. Dyrektor szkoły a zmiana edukacyjna – egzemplifikacja zmian wynikających z reformy

Zagadnienia dotyczące reform polskiej oświaty podejmowane były w wielu publikacjach. Ich autorzy koncentrowali się głównie na zagadnieniach dotyczących polityki oświatowej i jej uwarunkowań od aktualnych trendów. Podejmowano także tematykę: struktur szkolnych i ich reorganizacji, różnorodnych aspektów nauczania oraz wychowania, programów edukacyjnych, szkolnych podręczników czy praktyki kształcenia. O konieczności reformy polskiej edukacji mówiono intensywnie już od końca XX wieku. Było to wynikiem tego, że system ówczesnej oświaty nie spełniał

potrzeb wynikających z rzeczywistego zapotrzebowania (Denek, 1998, s. 69, por też Denek, 2000, por. też Denek, Kuźniak, 2001, por. też Kameduła, Kuźniak, Piotrowski, 2003).

We wrześniu 2017 roku rozpoczął się kolejny, przełomowy okres dla polskiej oświaty. Reforma systemu z 2017 roku dotyczyła transformacji struktury szkolnictwa i realizowana była w Polsce od dnia 1 września 2017 roku z inicjatywy Anny Zalewskiej (minister edukacji narodowej w rządach Beaty Szydło i Mateusza Morawieckiego). W oficjalnym dokumencie, który przedstawiał „Program Prawa i Sprawiedliwości 2014” zawarta została zapowiedź wydłużenia czasu trwania nauki w szkole licealnej do czterech lat, co jednocześnie oznaczało wygaszanie szkół gimnazjalnych (Program PiS, 2014, 2014, s. 130).

System oświaty przed reformą z roku 2017 funkcjonował w następującej strukturze: szkoła podstawowa – 6 lat; gimnazjum – 3 lata; szkoła ponadgimnazjalna: 3 lata (w przypadku liceów), 4 lata (w przypadku techników), 2 lata (w przypadku szkół zawodowych).

Wprowadzone zmiany znacznie wpłynęły na strukturę szkoły. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. „Prawo oświatowe”, przyjęta w ramach reformy systemu oświaty z 2017 r. w art. 18 zawiera następujący zapis dotyczący transformacji placówek oświatowych:

Art. 18. 1. Szkoły publiczne i niepubliczne dzielą się na następujące typy:

1) ośmioletnią szkołę podstawową;

2) szkoły ponadpodstawowe:

a) czteroletnie liceum ogólnokształcące,

b) pięcioletnie technikum,

c) trzyletnią branżową szkołę I stopnia,

d) trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy,

e) dwuletnią branżową szkołę II stopnia,

f) szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

Wprowadzone zmiany spowodowały, iż wyeliminowane zostały gimnazja i struktura systemu oświaty przedstawia się w następujący sposób:

1. **szkoła podstawowa** – 8 lat. Uczniowie szkoły podstawowej w 2017 roku stali się uczniami szkoły ośmioklasowej, a absolwenci w roku szkolnym 2017/2018 pozostali w szkole podstawowej i stali się siódmoklasistami;
2. **gimnazjum** – stopniowe i ewolucyjne wygaszanie gimnazjów. W roku szkolnym 2017/2018 nie został przeprowadzony proces rekrutacji. Z dniem 1 września 2017 roku zlikwidowano klasę I a w następnych latach kolejne klasy gimnazjum;

3. **liceum ogólnokształcące** - 4 lata. Trzyletnie liceum ogólnokształcące przekształcone zostało z dniem 1 września 2019 roku w liceum czteroletnie, natomiast w roku 2020 rozpoczęło się stopniowe wygaszanie trzyletniego liceum;
4. **technikum** – 5 lat. Czteroletnie technikum zostało przekształcone z dniem 1 września 2019 roku w technikum pięcioletnie;
5. **szkoła branżowa I i II stopnia** – trzyletnia zasadnicza szkoła zawodowa przekształcona została w trzyletnią branżową szkołę I stopnia. Pierwsi absolwenci ukończyli szkołę I stopnia w 2020 roku i od września tego roku mieli możliwość uczestnictwa w zajęciach szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

Nadmienić także należy, iż ustawa utrzymała obowiązek nauki do 18 roku życia oraz wprowadziła roczne przygotowanie przedszkolne dla dzieci sześciolletnich. Ustawodawca wskazuje, iż: *„obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia”* (art. 35). Wynika z tego jednoznacznie, że wiek rozpoczęcia nauki przez dzieci został podwyższony o rok, natomiast skróceniu uległ o rok obowiązek nauki. Bowiem w poprzednich latach obowiązywała sześciolletnia szkoła podstawowa i trzyletnie gimnazjum.

Jak wynika z materiałów publikowanych przez MEN w roku szkolnym 2016/2017 wprowadzono w życie szereg fizycznych zmian, które Ministerstwo Edukacji Narodowej wskazuje następująco: zniesienie obowiązku szkolnego dzieci 6-letnich; zniesienie sprawdzianu dla uczniów klas szóstych; zminimalizowanie biurokracji; uszczelnienie systemu dotacji dla szkół niepublicznych; odwołanie od wyniku egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego; otrzymanie kwalifikacji w zawodzie od niezależnego Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego; wdrożenie pilotażu szerokopasmowego Internetu dla szkół; zmiana rozporządzenia dotyczącego sklepików szkolnych; uruchomienie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji; ujednolicenie gratyfikacji dla nauczycieli, którzy

uzyskali tytuł profesora oświaty; wprowadzenie centralnego rejestru orzeczeń dyscyplinarnych dla nauczycieli¹.

Zadanie kierowania zmianą jest jednym z najbardziej wymagających procesów, który stawia przed dyrektorem współczesnej szkoły szereg wyzwań. Sukces szkoły XXI wieku zależy w dużej mierze od umiejętności dostosowania się do zmiennej rzeczywistości. W związku z czym od dyrektorów wymaga się umiejętności wprowadzania transformacji wynikających z reform a także kompetencji niezbędnych do prawidłowego przewidywania długofalowych potrzeb szkoły i umiejętności pozwalających na kierowanie podwładnymi. Jak zauważa D. Ekiert-Oldroyd: „Umiejętności projektowania zmian z uwzględnieniem nie tylko potrzeb organizacji, ale także czynnika ludzkiego to sztuka, której opanowanie pozwoli na sprawniejsze kierowanie szkołą i podniesienie jej konkurencyjności na rynku oświatowym” (Ekiert – Oldroyd, 2000, s. 93)

Badania opinii Polaków na temat reformy oraz jej wprowadzenia podejmowały się popularne dzienniki i czasopisma. Na łamach Gazety Wyborczej opublikowano w 2015 roku artykuł zatytułowany: *Gimnazjom na ratunek*, w którym autorka przedstawia wyniki sondażu przeprowadzonego przez Instytut Badań Rynkowych i Społecznych (IBRiS, 2016). Wynika z nich, iż: „(...) 58,9% ankietowanych jest za zniesieniem obowiązku szkolnego dla sześciolatków, z kolei aż 67,9% Polaków chce likwidacji gimnazjów” (Suchecka, 2015, s. 1). Natomiast rok później ten sam ośrodek realizował kolejne badania, z których wynika, że: „48,3% Polaków źle oceniało zapowiadaną reformę edukacji, niewiele mniej – 47,7% – uważało, że wprowadzenie zmian będzie korzystne” (IBRIS, 2016).

Przykładem badań próby opinii społecznej jest także badanie *Aktualne problemy i wydarzenia* realizowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej z siedzibą w Warszawie. Badanie „przeprowadzono metodą wywiadów bezpośrednich (face-to-face) wspomaganych komputerowo (CAPI) w dniach 16–23 sierpnia 2018 roku na liczącej 1066 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski” (CBOS, 2018, s. 1). Respondenci zostali poproszeni o ocenę nowego systemu edukacji

¹Materiał dostępny online: <http://web.archive.org/web/20170131113653/https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/09/16.09.2016_prezentacja_konferencja_men_prawo-oswiatowe-2.pdf> [dostęp 23.06.2020]

oraz jego funkcjonowania i implementacji. Z analiz wynika, iż Polacy pozytywnie oceniają system oświaty. Ocena zadowolenia przedstawia się następująco: publiczne szkoły podstawowe (56% opinii pozytywnych i 22% negatywnych), publiczne licea ogólnokształcące (odpowiednio 52% i 11%) oraz publiczne technika (51% i 8%). Wygaszanie szkół gimnazjalnych spotkało się z aprobatą 41% badanych (CBOS, 2018, s. 1). Z analizy badań jednoznacznie wynika, iż 52% respondentów wskazywało na konieczność dokonania reformy polskiego systemu oświaty. O ile 52% badanych wskazywało konieczność reformy, to zadowolenie z jej przeprowadzenia deklarowało zaledwie 34%. Zatem, respondenci popierali konieczność transformacji, jednak w ich opiniach reforma została nieprawidłowo przygotowana – 40% oraz wdrożona niewłaściwie - 36% (CBOS, 2018, s.1-10).

Warta uwagi jest także ekspertyza zatytułowana: „*Edukacja w Warszawie w pierwszym roku reformy systemu oświaty*” (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018). Podkreślić należy, iż opracowany raport to studium przypadku stolicy i stanowi raport z badań terenowych. Jego analiza wymaga od czytelnika uwzględnienia struktury administracyjnej miasta – 18 jednostek pomocniczych (dzielnic m.st. Warszawy). Bieżące zadania oświatowe realizowane są przez burmistrzów poszczególnych dzielnic, natomiast koordynuje je Biuro Edukacji (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 5-6). Przedstawiony w niej materiał oparty jest na wynikach badań realizowanych z wykorzystaniem metody: analizy materiałów (ang. *desk research*); pogłębionych wywiadów indywidualnych z dyrektorami szkół; wywiadów indywidualnych z nauczycielami uczniów czwartych i siódmych klas; wywiadów zogniskowanych z rodzicami uczniów klas siódmych. Szczególną uwagę poświęcić należy obszarowi badań, w którym uczestniczyli dyrektorzy szkół, a pytania do nich skierowane zostały podzielone na cztery bloki tematyczne: 1) proces wprowadzenia reformy – otrzymane wsparcie, dostosowanie placówki, postawy nauczycieli, uczniów, rodziców w opiniach dyrektorów; 2) sytuacja zawodowa dyrektorów oraz nauczycieli po wejściu reformy – wpływ transformacji na dotychczasową pracę, pozycję, awans, poczucie stabilności zawodowej oraz wpływ zmian na współpracę z instytucjami ze środowiska lokalnego; 3) proces nauczania – podstawa programowa, podręczniki; 4) wady i zalety oraz długoterminowe konsekwencje reformy oświatowej (Ekspertyza

Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 25-26).

Jak wykazano w ekspertyzie wprowadzona reforma była niewłaściwie przygotowana i wdrażana chaotycznie, chociaż zawarte w jej opracowaniu dane wskazują wersję odmienną, iż pracownicy Biura Edukacji Miasta stołecznego Warszawy rozpoczęli przygotowania do wdrożenia reformy znacznie wcześniej niż rozpoczął się rok szkolny funkcjonujący wg nowej ustawy; podstawowym celem tej działalności było zminimalizowanie dezorganizacji pracy szkół, utrzymanie aktywności wszystkich budynków szkolnych oraz zminimalizowanie negatywnych wpływów reformy na pracę nauczycieli (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 27-28). Przykłady negatywnych opinii na temat wdrażania reformy stanowią wypowiedzi dyrektorów na pytania z pierwszego bloku tematycznego:

- „*To było szybko, nagle i gwałtownie. Bardzo długo nie wiedzieliśmy nic. Ramowe plany nauczania pojawiły się tuż przed arkuszem. To był dla nas koszmar [...]. To był taki chaos, dyrektorzy dzwonili do siebie, żeby przekazywać sobie te informacje, rozmawiać o tej sytuacji.*” (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 29)
- „*Dowiedzieliśmy się o reformie z mediów, potem sejm, czekaliśmy, czy może prezydent nie podpisze tej ustawy [...]. Potem cały rok zastanawialiśmy się, jak się przygotować do reformy i jak ją przeprowadzić. Było kilka spotkań z dzielnicą, która miała trudne zadanie ustalenia nowej sieci szkół. Wersji nawet było kilka. W przypadku naszej szkoły o tyle byliśmy spokojni, że byliśmy zespołem, wiadomo było, że zostaje jeszcze gimnazjum, pojawią się klasy siódme i ósme. Natomiast sieć szkół ewoluowała. Nie było to łatwe dla wszystkich. Spotkania z dzielnicą były organizacyjne i [dotyczące] wdrożenia z sensem nowej podstawy programowej. [...] Nie było wystarczająco dużo czasu na wprowadzanie tych zmian.*” (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 29)
- „*Trudności były z niejasnościami. Były nieuregulowane podstawy prawne. Nie wiedzieliśmy, czy mamy się przekształcać, jakie są terminy składania dokumentów, do końca nie wiedzieliśmy, jak to zrobić. Co innego mówiło Biuro Edukacji, co innego kuratorium. Straszono nas tylko terminami.*” (Ekspertyza

Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 29)

- *„Na spotkaniu przedstawiono nam nieprzepracowany pierwszy projekt ustawy o systemie oświaty. Wszystko było nieuporządkowane, chaos – na żadne pytanie nie otrzymaliśmy odpowiedzi.”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 32)

Pierwszy blok tematyczny koncentrował się na wielopłaszczyznowym postrzeganiu procesu wprowadzania edukacyjnej zmiany. Analiza zamieszczonych we wspomnianym opracowaniu treści wskazuje, iż zdaniem dyrektorów placówek szkolnych czas reformy nacechowany był niepewnością i dezinformacją. Respondenci licznie wskazywali na brak wsparcia ze strony kuratorium lub na minimalne jego przejawy, które w obliczu reformy były niewystarczające. Dyrektorzy wskazywali także na problematyczne aspekty, do których w szczególności zaliczali opracowanie arkusza organizacyjnego szkoły oraz kwestie personalne, a także brak jasności w przepisach regulujących kształcenie w szkołach publicznych (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 31-32). Jeden z respondentów zwrócił szczególną uwagę na brak możliwości zaplanowania zadań niezbędnych do optymalnego rozpoczęcia pracy szkoły ze względu na stale zmieniającą się wersję ustawy i współorganizujących rozporządzeń: *„Organ robił nam szkolenia, ale szkolenia bazowały na projektach rozporządzeń też tych dotyczących arkusza organizacyjnego. Pani, która nas szkoliła, mówiła: -Nie wiem, nie mogę państwu zagwarantować, że tak będzie na pewno- No i potem się okazało, że niektóre fragmenty się zmieniły, a my zmarnowaliśmy czas.”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 33).

Reforma oświatowa w 2017 przyniosła nie tylko reorganizację szkół, ale także wymagała inwestycji finansowych, czego dotyczą przykładowe wypowiedzi respondentów:

- *„My nie mieliśmy remontu od co najmniej dziesięciu lat. Wiele sal i korytarzy tego wymaga. Szczególnie teraz to widać, gdy odremontowaliśmy klasy dla najmłodszych dzieci, a te starsze nadal uczą się w starych. W naszej szkole nadal brakuje dobrej sali gimnastycznej, musimy ją wynajmować. Można byłoby te środki, które dostaliśmy po reformie, zainwestować w nową salę. Po takich*

obciążeniach z budżetu pewnie długo nie będziemy mieli takiej możliwości.” (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 35-36)

- *„Poza przekształceniem w inną szkołę bardzo ważne było też informowanie o tym, że to będzie podstawówka. Od lat wiadomo, że tu jest gimnazjum. Jakiemu rodzicowi dziecka z zerówki przyjdzie do głowy, żeby przyjść tutaj i zapisać dziecko do klasy pierwszej. My robiliśmy duże akcje informacyjne, że jesteśmy dużą szkołą podstawową. To była naprawdę bardzo duża praca z naszej strony”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 37)
- *„Gimnazjum miało swojego patrona i swój sztandar, od nowego roku szkolnego to szkoła podstawowa wchłania gimnazjum. Trzeba było zdjąć tablice z budynku szkoły. Wszyscy pytali, dlaczego, przecież dzieci nadal chodzą do gimnazjum. Staraliśmy się to jakoś rozwiązać. Każda uroczystość jest z dwoma sztandarami, patron gimnazjum jeszcze jest, bo dlaczego nie? Staramy się też świętować jego urodziny. My tu mamy nadal dzieci z gimnazjum, więc staramy się to wszystko pogodzić”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 40).

Badani dyrektorzy wskazywali na swobodę w procesie reorganizacji placówki. To zadaniem dyrektora było szacowanie kosztów, opracowanie projektu budżetu. Po uzyskaniu zgody na finansowanie projektu należało przystąpić do zmian, które często wprowadzane były przez samych dyrektorów ze wsparciem nauczycieli, co często skutkowało, jak wskazywał jeden z respondentów, brakiem wypoczynku letniego: *„My zeszłych wakacji to nie mieliśmy. Wszyscy z obsługi, ale też nauczyciele, zaraz po zakończeniu roku zabieraliśmy z pracowni materiały z powodu remontu, zaraz po remoncie trzeba było uporządkować ten materiał w szkole. Dla nas to też był wysilek ogromny, dla samorządu też, żeby znaleźć te pieniądze w tak krótkim czasie”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 36-37). Nie należy także zapominać, iż w wyniku transformacji polskiej oświaty zostało połączonych wiele odrębnych szkół. Budziło to duże zaniepokojenie ze strony respondentów: *„Doszło do połączenia dwóch niezależnych szkół o różnej specyfice. To była szkoła sportowa. Obawialiśmy się, że nauczyciele ze szkoły podstawowej nie będą*

się tu dobrze czuć. U nas na przykład trenerzy odgrywają bardzo dużą rolę w procesie edukacji. Obawialiśmy się relacji między tymi grupami” (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 38).

W obszarze bloku, który poświęcony został stosunkowi rodziców do reformy oświatowej, w opiniach dyrektorów i nauczycieli, przedstawione w ekspertyzie wyniki badań wskazują, że sam proces wdrażania reformy oświatowej nie spotkał się z dużym zainteresowaniem rodziców uczniów (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 43). Wskazują na to następujące wypowiedzi:

- *„Nie było żadnych niepokojów rodziców, żadnych reakcji, kiedy okazało się, że będzie reforma”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 43);
- *„Rodzice nie wiedzieli, na czym polega reforma”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 43);

W obszarze bloku drugiego skoncentrowano się na ustaleniu jaki wpływ na sytuację zawodową pracowników oświaty (dyrektorów i nauczycieli) miała reforma. Analizując omawianą ekspertyzę można stwierdzić, iż zachodzi zależność pomiędzy sytuacją zawodową dyrektorów i nauczycieli a reformą. Zmiany wynikające z reformy są przez dyrektorów postrzegane jako degradacja i w konsekwencji mogą powodować konflikty i nieporozumienia. Warto wskazać na następujące wypowiedzi:

- *„Dyrektor gimnazjum ówczesnego jest z góry narzuconym mi wicedyrektorem. Wiadomo, że trudno jej się przestawić psychicznie na taką mi podległość. Nie ma w praktyce tej podległości, bo ona tam musi zarządzać. Więc to jest taka fikcja, a ludzie w szkole odczuwają to, że oni nie wiedzą, kto jest ich dyrektorem. W tym budynku (szkoły podstawowej) wiedzą, że ja, w tamtym, że tamta pani wicedyrektor. Ona tam jest na co dzień, ja się nie rozdwoję. Ja się czuję obecnie kiepskim dyrektorem, bo nie jestem w stanie nawet spojrzeniem pozdrowić każdego pracownika. To fatalnie wpływa na atmosferę i integrację.”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 45);
- *„Kiedy jednak to są dwa budynki, dwie różne szkoły, to ta sytuacja jest bardzo trudna. Ta sytuacja jest nie do przyjęcia. Ja się z tym czuję źle. Bo ja wiem, że tak*

nie można pełnić funkcji dyrektora. Ja tam jestem w tym budynku w określone dni, ale nie ma mnie tam codziennie. Nie znam dzieci, nawet nauczycieli tam nie znam.” (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 45);

- *„Nie na tym polega praca dyrektora. Ja nie mogę być kimś takim z doskoku. Tylko ja jestem bardziej potrzebna tu, gdzie są oddziały integracyjne.”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 45);
- *„To było szybko, nagle i gwałtownie. Bardzo długo nie wiedzieliśmy nic. Z drugiej strony nauczyciele wymagali ode mnie informacji, czy będą mieli zatrudnienie, czy nie, a ja wiedziałam, że to ja muszę im tę informację dać.”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 47);
- *„Przez długi czas praca po dwadzieścia cztery godziny na dobę, bo oprócz stałych obowiązków pojawiły się wszystkie kwestie związane z reformą – zmiana nazwy szkoły, nowe ustawy i uchwały, wytworzenie nowych dokumentów na nową szkołę i tak dalej”* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 47);

Z powyższych wypowiedzi oraz materiałów dostępnych w analizowanej ekspertyzie wynika, iż czas reformy oświatowej to konieczność wykonywania zadań w nieustającej niepewności. Zwracano uwagę na potrzebę dyrektorów jaką było legitymizowanie uprawnień poprzez branie udziału w konkursach. Podkreślano także konieczność transformacji kompetencji i umiejętności, bowiem dotychczasowi dyrektorzy gimnazjów zobowiązani zostali do pracy z uczniami młodszymi. (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 42-46).

Reforma oświatowa wdrożona w 2017 roku dotyczyła także procesu nauczania, w tym realizowanej podstawy programowej oraz wykorzystywanych podręczników. Respondenci biorący udział w badaniu zostali poproszeni o wskazanie istotnych różnic pomiędzy starą oraz nową podstawą programową. Problem ten w znacznym stopniu dotyczył nauczycieli poszczególnych przedmiotów, jednak badani dyrektorzy

wskazywali, iż osoba nauczyciela jest kluczowa w podejmowaniu słuszných i dobrych dla uczniów decyzji:

- *Ratuje nas tylko mądrość nauczyciela. To on na podstawie podstawy programowej musi wybrać te najważniejsze elementy. Widzimy luki [...]. W gimnazjum wszystko robiliśmy od początku, a teraz z siódmymi klasami wykonuję mapę Europy, zarówno fizyczno-geograficzną, jak i polityczną. To jest według podstawy programowej w klasie szóstej, ale przecież dzieci tego nie miały, bo była przyroda i tego nie było [...]. Jeżeli ja tego nie zrobię [...] jeśli nauczyciele tego nie zrobią i pójdą normalnie tokiem nauczania, a w ósmej klasie nie ma Europy, to dzieci wyjdą bez znajomości kontynentu, na którym żyją. [...] To jest kuriozalna sytuacja [...] ja to nadrabiam* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 54)

Ostatnim blokiem tematycznym realizowanych badań była ocena i długofalowe konsekwencje reformy edukacji. Badani respondenci negatywnie wypowiadali się na temat zmian wynikających z reformy oświaty wskazując, iż:

- *Samodzielne szkoły podstawowe wyspecjalizowały się w pracy z dziećmi do klasy szóstej, nie mają nauczycieli, którzy potrafią z tymi dziećmi pracować, to praca dla nich z siódmo- i ósmoklasistą, będzie kłopotem. To dla nich będzie taki sam efekt, jak przy wprowadzaniu gimnazjum [...] na sto procent zwiększy się agresja w takiej szkole. To myślę będzie taki efekt podobny do fali, która była, jak powstały gimnazja. Teraz, jak gimnazja sobie z tym poradziły, to wszystko wróci do podstawówki* (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 70).

Dyrektorzy podkreślali także, iż istotnym problemem wynikającym ze zmian w polskiej oświacie jest kwesta stanowisk pracy:

- *Na razie nie ma negatywnego wpływu reformy na sytuację nauczycieli, ale będzie, jak zniknie gimnazjum, bo zamiast osiemnastu oddziałów, będziemy mieli szesnaście oddziałów, część nauczycieli straci wtedy pracę. Słucham, jak sobie ten nauczyciel dorobi. Ja całe życie pracowałam w trzech szkołach i powiem tak, jak się pracuje po trochu w każdej szkole, to nie pracuje się nigdzie. Albo ma się szkołę, gdzie się pracuje i gdzie się zarabia pieniądze. To nie jest dobre. Z pracownika, który przychodzi na pięć, sześć godzin [...] to nie jest żaden*

pracownik pod kątem tych innych zajęć w szkole, bo on zawsze powie, że tam ma szkołę, tam ma radę, tam ma wychowawstwo [...]. Jeśli mamy budować zespół [...], żeby szkoła była fajna, musi być zespół, żeby poznać rodziców, uczniów [...]. Tego się nie da zrobić, jak nauczyciel wpada i wypada. Ta wizja nauczyciela, co ma śpiew w Koluszkach, rysunki w Piastowie i wf. w Żyrardowie [...] bosko [...]” (Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych przygotowana na zamówienie m.st. Warszawy, 2018, s. 72-72).

Wyżej wymienione zmiany dotyczyły jedynie struktury szkolnictwa. Reforma wniosła jednak modyfikacje na każdej płaszczyźnie funkcjonowania placówek oświatowych. Próby reformy szkolnictwa polskiego podejmowane były wielokrotnie, mimo to oświata funkcjonująca w naszym kraju nadal pozostaje niezgodna zarówno z charakterem społecznych, gospodarczych czy kulturowych zmian, jak i nie nadąża za prawami, potrzebami i zmianami sposobu życia młodzieży. Młodzi ludzie mają poczucie zagrożenia ich wolności, prawa do wiary w idee czy dokonywania wyboru w podstawowych kwestiach.

W obliczu różnorodnych przemian efektywne zarządzanie szkołą nie jest zadaniem łatwym, a trudności wynikać mogą zdaniem R. Pachocińskiego z następujących aspektów:

- modelowanie szkoły, pojmowanej jako stale uczącej się instytucji, wymaga stałej informacji zwrotnej w celu samodoskonalenia;
- szkoła będąca organizacją o strukturze statystyczno-biurokratycznej pozostająca w typie mechanistycznym, podlega transformacji i ma stać się strukturą organiczną i dynamiczną o typie adaptacyjno-kreatywnym;
- odmienne wykorzystanie ludzkich zasobów ze szczególnym uwzględnieniem doceniania kwalifikacji oraz zaangażowania kadry pedagogicznej, wspieranie wielopłaszczyznowego rozwoju pracowników szkoły, wdrożenie kontaktów o charakterze interpersonalnym oraz czerpanie ze „zbiorowej mądrości” będącej wynikiem działalności rady pedagogicznej;
- nacisk na profesjonalizację pracy dyrektora, która przejawia się zdobywaniem wysokich kwalifikacji: pedagogicznych, społeczno-moralnych, menadżerskich a także kształtowanie postawy perfekcjonistycznej, która charakteryzuje się

krytycyzmem wobec własnej działalności dyrektora co ma zaowocować stałym doskonaleniem własnego warsztatu;

- optowanie za dyrektorem wpisującym się w model intelektualisty, który uposażony jest w różnorodne koncepcje a także koncentruje się na strategiach wielopłaszczyznowego rozwoju szkoły, tym samym skupia się na działalności operacyjnej;
- informatyzacja zarządzania placówkami szkolnymi (Pachociński, 1997, za: Zalewska-Bujak, 2010, s. 43).

Bezpośrednia odpowiedzialność za wielopłaszczyznowe funkcjonowanie szkoły spoczywa na jej dyrektorze. W obliczu transformacji zachodzących w oświacie wymaga się od dyrektora szkoły kompetencji pozwalających na skuteczne planowanie działań, ich organizowanie a także motywowanie i kontrolowanie pracowników (Kobyliński, 1982, s. 14). Mówiąc o dyrektorze szkoły podkreślić należy pewien dualizm pełnionej przez niego roli. Jest on bowiem jednocześnie przełożonym, ale także podwładnym w systemie szkolnictwa. Powoduje to, że otrzymał on pewną dozę uprawnień do wprowadzania w obszarze szkoły zmian, jednak są one podyktowane przez ustawodawcę. Dyrektor nie jest odpowiedzialny za charakter wdrażanych zmian a za efektywność procesu transformacji szkoły. Reformy zachodzące w oświacie nakładają na dyrektora szkoły szereg koniecznych do podjęcia aktywności: wdrożenie nowej podstawy programowej, uwzględnienie nowych zajęć, weryfikacje kwalifikacji, nowelizację statusu szkoły, a nawet redukcję etatów czy wprowadzanie nauczycieli w stan nieczynny. Każdorazowe wdrażanie reformy edukacji w szkole wymaga od jej dyrektora, tego, aby dokonał diagnozy potrzeb szkoły. Podejmowane w tym celu działania powinny opierać się na właściwych i sprawdzonych mechanizmach pedagogicznego nadzoru, a w szczególności: diagnozie sytuacji szkoły, która dostarczyć powinna kompleksowych informacji od różnorodnych podmiotów współtworzących szkolną rzeczywistość i która powinna wykorzystywać różne metody i techniki gromadzenia i analizowania danych; planowaniu działań, w oparciu o sprawdzone i rzetelne informacje oraz obowiązujące regulacje prawne; kontroli zgodności aktualnych działań szkoły z obowiązującymi regulacjami prawnymi oraz monitorowaniu zmian w tym obszarze, przy jednoczesnym zachowaniu optymalnej jakości organizacji procesów opieki, wychowania, kształcenia i wszelkiej statutowej działalności szkoły; wspomaganiu, którego priorytetowym celem jest

intensyfikowanie wszelkich procesów, które służą optymalizacji pracy szkoły, w szczególności tych, które ukierunkowane są na wielopłaszczyznowy rozwój uczniów oraz tych które dotyczą wspierania nauczycieli w realizacji ich obowiązków. Szczególnym obowiązkiem dyrektora podczas przeobrażeń systemu oświaty i zmian zachodzących w szkole jest nowelizacja nie tylko jej statutu, ale także aktualizacja wszelkich dokumentów szkolnych. Nowelizacja prawa obliuguje bowiem dyrektora do tego, aby dokonał on dostosowania wszelkich zapisów prawa wewnątrzszkolnego do aktualnych rozporządzeń. Kluczowym dokumentem, który musi zostać poddany aktualizacji jest status danej szkoły. Podczas aktualizacji szczególnej refleksji poddać należy różnorodne kwestie, przykładowo reforma szkolnictwa z 2017 roku kładła konieczność zmian w statutach szkoły w zakresie: zadań nauczycieli oraz nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy; organizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego; organizacji współpracy ze stowarzyszeniami oraz innymi organizacjami w zakresie działalności innowacyjnej; organizacji wolontariatu w szkole. Kluczowym zadaniem dyrektora jest także podjęcie działań polegających na weryfikacji: szkolnych programów, regulaminu samorządu uczniowskiego czy regulaminu rady pedagogicznej oraz rady rodziców (Kobyliński, 1982, s. 17-20).

Dyrektor szkoły, który odpowiedzialny jest za wdrożenie edukacyjnej transformacji jest nazywany nie tylko „agentem zmiany” ale także facylitatorem. Działania osoby określanej facylitatorem nie mają charakteru interwencyjnego, a prewencyjny. Dyrektor pełniący tę rolę powinien podejmować działania związane z pomaganiem innym w wykonywaniu obowiązków, pomagać określić perspektywę, wspomagać koncentrację podwładnych na istotnych celach i wyjaśniać aktualną sytuację, wspierać refleksyjność podwładnych i proces komunikowania ich przemyśleń, stwarzając do tego optymalną przestrzeń. Powinien także mieć świadomość tego, że jest odpowiedzialny za nakreślenie podwładnym nowo przyjętego kierunku rozwoju szkoły, angażować pracowników w realizację celów strategicznych, pomagać w podejmowaniu właściwych reakcji na zmiany czy współtworzyć poszczególne cele i misje. Zatem dyrektor – facylitator w obliczu reformy edukacji skoncentrowany jest na ludziach uczestniczących w procesie zmiany i nie koncentruje się jedynie na samej zmianie. Jak wskazuje D. Ekiert-Oldroy, dyrektor szkoły odpowiedzialny za wdrożenie zmiany edukacyjnej powinien charakteryzować się następującymi kompetencjami oraz cechami:

umiejętność zarówno samodzielnej jak i zespołowej pracy; wiarygodność; pewność siebie; skromność; stała czujność nad procesem zmiany i jego etapami; otwartość na nowe idee; umiejętność podejmowania ryzyka; jasno formułować cele zmiany; powinien zachęcać podwładnych do aktywnego uczestnictwa w zmianie; kreować wspólny system wartości; uświadamiać problemy i je analizować (Ekiert- Oldroyd, 2000, s. 93).

Jak zauważa S. Coffey: „*Niektórzy akceptują nieprzewidywalność zmiany i traktują ją jako szansę, ponieważ poznawanie nowego, bez względu na uzyskany wynik, jest dla nich samo w sobie sytuacją uczącą.*” (Coffey, 2006, s. 40). Proces wdrażania zmiany zmusza dyrektora współczesnej szkoły do konieczności pełnienia określonych ról, których spektrum jest stosunkowo obszerne. Pełnione przez niego zadania i funkcje nadają jego pracy charakter menedżera, lidera czy przywódcy. Szczegółowa analiza kompetencji dyrektorów wynikająca z pełnienia tak różnorodnych zadań zostanie przedstawiona w kolejnych podrozdziałach niniejszej rozprawy.

3.7. Podsumowanie

Transformacja jest podstawowym procesem zachodzącym w społeczeństwie, a szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza, która zajmuje szczególne miejsce w procesie przygotowywania i wychowania młodego pokolenia do życia społecznego, musi podlegać dostosowaniu się do wymagań współczesności. Warto podkreślić mnogość modeli wprowadzania zmian, które pomimo wielu odrębności korespondują ze sobą uwidaczniając interdyscyplinarny charakter procesu zmiany. Zmiana rodzi różnorodne postawy wśród jej uczestników, często negatywne, związane z oporem, brakiem poczucia bezpieczeństwa, niepewnością. To w tym aspekcie uwidacznia się szczególna rola dyrektora szkoły, który odpowiedzialny jest za takie sterowanie procesem zmiany, aby zapewnić poczucie bezpieczeństwa wszystkim jego uczestnikom.

Paradygmaty zmiany w ujęciu nauk o zarządzaniu pomagają również eliminować problemy oświatowe. Każdy paradygmat ukazuje szkołę, jej zadania, prawa i obowiązki w innym wymiarze. W zależności od różnorodnych trendów zmienia się charakter szkoły, definiowanie przez nią i pojmowanie podstawowych celów i wartości. Poszczególnym uczestnikom procesu edukacyjnego przypisywane są inne prawa i obowiązki. Każda z transformacji wnosi jednak coś nowego w dążeniu do optymalnego wymiaru szkoły,

która spełniać będzie potrzeby i oczekiwania środowiska lokalnego, uczniów, rodziców, pracowników a także będzie efektywna w wymiarze państwowym, a nawet globalnym.

Należałoby zatem sprecyzować jaki powinien być optymalny paradygmat zmiany edukacyjnej we współczesnej szkole. Powinien stwarzać on płaszczyznę rozwoju dla wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości, dawać im możliwość współpracy, wymiany doświadczeń i wspólnego poszukiwania rozwiązań dla aktualnych problemów.

Panuje przekonanie, że to na poziomie polityki oświatowej państwa dokonują się wszelkie zmiany systemu edukacyjnego. Warto jednak podkreślić szczególną rolę dyrektora, który w obliczu stałych zmian zachodzących w oświacie pełni szereg różnorodnych zadań. Dyrektor jest katalizatorem zmiany i ponosi pełnię odpowiedzialności za jej wdrożenie w obrębie placówki, którą kieruje. Bardzo często pozostaje bez wsparcia ze strony tych, którzy kierunek zmiany określają. Prowadzona obecnie polityka oświatowa w niewielkim stopniu sprzyja rozwojowi optymalnego paradygmatu zmiany. Podejmowane na szczeblu ministerialnym decyzje mają charakter hermetyczny, nacechowany politycznie oraz sytuują uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów jako biernych adresatów narzuconych zmian, zamiast czynić ich świadomymi jej współuczestnikami.

Historia polskiego szkolnictwa pokazuje różnorodne transformacje szkoły. Przywołany w niniejszym rozdziale przykład reformy z 2017 roku pokazuje, że nadal występują liczne nieprawidłowości w sposobie planowania, wdrażania, aż wreszcie realizowania reformy oświatowej. Szkoła, której dotyczy reforma, zdaje się być jedynie areną dla prezentowania coraz to nowszych idei i koncepcji, które nie uwzględniają jej realnych potrzeb i oczekiwań. Należy w tym miejscu jeszcze raz podkreślić istotną rolę dyrektora szkoły jako nie tylko facylitatora zmiany, ale aktywnego jej projektanta, na co wskazuje szerokie spektrum jego roli.

Rozdział IV: Dyrektor szkoły – kompetencje kierownicze i menedżerskie

Celem czwartego rozdziału jest przedstawienie roli dyrektora współczesnej szkoły jako menedżera i profesjonalnego kierownika. Tytułem wprowadzenia zostaną zdefiniowane wiodące dla tego rozdziału pojęcia terminologiczne. Ponadto przeanalizowane zostaną wybrane style zarządzania. Następnie zaprezentowane zostaną kluczowe kompetencje i kwalifikacje osoby na stanowisku kierowniczym w obszarze zarządzania oświatą. Opisany zostanie także zakres odpowiedzialności dyrektora szkoły, który wskazuje na menedżerski i kierowniczy charakter podejmowanych przez niego działań. Podjęte zostaną także zagadnienia koncentrujące się wokół popularnych technik i metod menedżerskiego zarządzania we współczesnej oświacie. Podsumowując, ukazana zostanie istota zagadnienia transferu wiedzy z obszaru nauk o zarządzaniu do edukacji.

4.1. Menedżer i kierownik – istota pojęć

W pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy zaprezentowano koncepcję szkoły jako organizacji. Zarządzanie zasobami ludzkimi organizacji jest działaniem o charakterze strategicznym, które koncentruje się w dużej mierze na takich płaszczyznach jak motywowanie do rozwoju ludzi oraz ich stymulowanie do zaangażowania w realizację powierzonych zadań w celu optymalizacji efektów pracy. Mając na uwadze, że proces zarządzania odbywa się w obrębie całej organizacji, należy uwzględniać wszystkie jej struktury oraz potencjał poszczególnych jednostek (Armstrong, 1996, s. 17-18). Kluczową rolę w strategicznym zarządzaniu pełnią menedżerowie. To ich zadaniem jest wdrażanie innowacji, rozwój możliwości strukturalnych organizacji oraz optymalizacja pracy (Drucker, 1992, s. 39). S. Banaszak zasadnie zaznacza, że funkcje pełnione przez menedżerów rozpoczynają się *„od ściśle organizacyjnych, związanych z kierowaniem ludźmi i procesami, przez funkcje edukacyjne oraz kulturotwórcze, nadawanie i korygowanie norm społecznych, aż po funkcje w lokalnych społecznościach związane z przewodzeniem inicjatywom obywatelskim i działaniom o charakterze oddolnym”* (Banaszak, 2011, s. 15). Warto zaznaczyć, iż naprzemiennie stosuje się określenie kierownik oraz menedżer, a także lider, planista, przywódca czy

organizator. Określenia te zwracają uwagę na odpowiedzialność wynikającą z kierowania, którego priorytetowym zadaniem jest osiągnięcie określonych celów (Zieleniewski, 1972, s. 382). We współczesnych organizacjach rola kierownika znacznie zwiększyła swoją płaszczyznę i bez wątpienia różni się od sposobu postrzegania kierownika w minionych dekadach (Niesyt, 2009, s. 41-46). Współcześnie, zdecydowana większość organizacji kierowana jest przez menedżerów, których profesja wdrożona została wraz z pojawieniem się na rynku tendencji oddzielającej własność od zarządzania. Sam proces zarządzania i kierowania zaczął być oddawany w ręce profesjonalistów (Mendel, 2006, s.7).

Przed dokonaniem szczegółowej egzemplifikacji definicji określenia „menedżer” wskazać należy na wątpliwości pojawiające się w obrębie pisowni tego pojęcia. Na gruncie polskojęzycznej literatury przedmiotu występują naprzemiennie określenia „menedżer” oraz „menadżer”. Jak wskazuje *Słownik Języka Polskiego* oba pojęcia są poprawne, jednak to pierwsza ze wskazanych form plasuje się jako bardziej popularna i dominująca w języku polskim. Określenie to w takiej formie pisowni występuje w niniejszej pracy. W ogólnym rozumieniu, menedżerami określa się osoby charakteryzujące się mandatem społecznym lub będące upoważnione przez prawowitych właścicieli do podejmowania działań kierowniczych. Omawiany termin jest także potocznie stosowany w kontekście najemnych pracowników zajmujących kierownicze stanowiska oraz właściciela, który sam bezpośrednio podejmuje czynności o charakterze zaradczym (Bartkowiak, 2003, s. 9). W ujęciu encyklopedycznym „menedżer” definiowany jest jako osoba odpowiedzialna za zarządzanie przedsiębiorstwem lub wyselekcjonowanym obszarem jego działalności (Pomykało, 1995, s.53). Definicja ta wymaga jednak pewnego uzupełnienia i uszczegółowienia. Określenie menedżer, wywodzące się z języka angielskiego od słowa *menage* - *zarządzać, administrować, kierować* (Bartkowiak, 2003, s. 9) oznacza, jak podkreśla S. Banaszak:

„1) osobę, która zarządza przedsiębiorstwem albo jego częścią;

2) osobę, która kieruje działalnością sportowca albo drużyny;

3) osobę, która nadzoruje środki pieniężne i wydatki;

4) osobę, która kieruje karierą” (Banaszak, 2011, s. 20).

Próby definicji pojęcia „menedżer” podejmował się P. F. Drucker, który wskazywał, że większość menedżerów to tak naprawdę kierownicy, choć nie są to pojęcia bezwarunkowo tożsame. Wynika to z faktu, iż menedżer to jednostka, która podejmuje odpowiedzialność za wnoszony w strukturę i działania organizacji wkład własny (Drucker, 1998, s. 155). P. F. Drucker wskazywał, że menedżer stanowi autorytet wiedzy, będąc przy tym pełnym profesjonalistą posiadającym umiejętności do adaptacji w obliczu zmian. Potrafi także rozwiązywać problemy i cechuje się skutecznym działaniem, praktycyzmem, racjonalizmem i stanowczością (Drucker, 1998, s. 81). Menedżer jest to osoba, która odpowiedzialna jest za funkcjonowanie określonej struktury organizacyjnej tzn. za właściwe zrealizowanie jej celów (Bendkowski, 2008, s. 29). Natomiast zdaniem S. Bohdziewicz menedżer definiowany jest jako osoba, która zawodowo zajmuje się zarządzaniem firmą lub jej wyselekcjonowaną sekcją, wykorzystując przy tym wiedzę fachową oraz odpowiednie metody i techniki w obszarze zarządzania (za: Kubik, 2008, s. 76). L. Gawrecki utożsamia menedżera z kierownikiem i wskazuje, że podejmuje on samodzielne i twórcze działania, a jednocześnie przy sprawnym oraz efektywnym wykorzystaniu rozmaitych kompetencji zarządza daną instytucją (Gawrecki, 2003, s. 21). Z kolei T. Janusz i L. Lewandowska podają bardzo ogólną definicję menedżera, wskazując, że jest to jednostka trudniąca się zarządzaniem oraz organizacją przedsiębiorstwa (Janusz, Lewandowska, 1992, s. 102). Menedżer bierze na siebie odpowiedzialność za całokształt kształtowania oraz koordynowania i nadawania kierunku działalności innych osób, które są podwładne względem niego (Johannsen, Page, 1990, s. 196). Z kolei K. Kubiak podkreśla, że menedżer to osoba, która charakteryzuje się posiadaniem niezbędnych kompetencji, które są wymagane, aby sprawnie kierować organizacją lub jej częścią, w tym także zespołem. Podejmowane z podwładnymi zadania i wyzwania prowadzić mają do osiągnięcia wspólnego sukcesu (Kubiak, 2008, s. 76). Istotny wkład w prace nad definiowaniem menedżera wniósł także B. Nogalski, który wskazywał, że jest to jednostka, która została zatrudniona na kierowniczym stanowisku, charakteryzuje się wiedzą i wszechstronnymi umiejętnościami, które mają niepodważalne znaczenie w kierowaniu organizacją (Nogalski, Śniadecki, 2001, s. 24).

Menedżerami nazywani powinni być wszyscy pracownicy, którzy zostali oddelegowani do pełnienia funkcji przełożonych bez względu na to czy jest to zarządzanie na poziomie najniższego czy najwyższego szczebla (Steinmann, Schreyogg,

1992, s. 17). Definiowania określenia menedżer podjął się także T. Sztucki, który odwołuje się bezpośrednio do wykonywanych przez menedżera czynności. Wskazuje tym samym na cztery obszary aktywności jednostki na stanowisku menedżera. Po pierwsze są to regularne czynności, które wynikają bezpośrednio z pełnienia funkcji zarządczych oraz ponoszenia odpowiedzialności za projektowanie, wdrażanie oraz realizowanie strategii działań organizacji. Po drugie zakres czynności, które determinowane są przymusem podejmowania decyzji w sytuacjach spontanicznych. Po trzecie te czynności, które są bezpośrednim wynikiem konieczności dostosowania organizacji do aktualnych wymagań. Po czwarte te działania, które swoim zakresem obejmują przedsięwzięcia zarówno o charakterze operacyjnym jak i strategicznym (Sztucki, 2001, s. 215).

Kierownik pełni znaczącą rolę w procesie zarządzania daną organizacją czy grupą. Nie ma tutaj znaczenia jej wielkość, obszar działalności, stosowana technologia, typ otoczenia czy branża (Lichtarska, 2008, s. 56). *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, definiuje kierownika jako: „zwierzchnika lub podmiot kierujący pracą danego zespołu ludzkiego, będącego organizacją formalną” (*Encyklopedia organizacji i zarządzania*, 1981, s. 207). Z. Zbichorski podaje natomiast, że kierownik to taka osoba, która: „używa władzy formalnej do organizowania, kierowania i kontrolowania bezpośrednio podległych sobie osób (...), po to, aby skoordynować wszystkie działania prowadzące do osiągnięcia celów przedsiębiorstwa” (Zbichorski, 1994, s. 10).

Kierownik może być definiowany jako osoba, zajmująca szczególne miejsce w formalnej strukturze organizacji. Zajmuje zatem stanowisko nadrzędne względem podwładnych. Natomiast za pomocą podejmowanych różnorodnych działań polegających na kierowaniu zespołem dąży do osiągnięcia założonych celów organizacji (Listwa, 1995, s. 15). Zgodnie z opracowaniami J. R. Schermerhorna kierownik jest osobą, która: „wspomaga podwładnych i ponosi odpowiedzialność za wyniki ich pracy” (za: Listwa, 1995, s. 24). Kierownik, którego zadaniem jest delegowanie obowiązków i kierowanie pracą podwładnych, zobowiązany jest do przestrzegania określonych zasad racjonalnego gospodarowania. Zobowiązany jest także do dbałości o ekonomiczny sukces organizacji a także stwarzanie optymalnych warunków pracy. Co więcej, kierownik jest zobligowany do kształtowania odpowiedzialności i poczucia obowiązków, wśród swoich pracowników (Ściborek, 2000, s. 27-28). Podobne stanowisko przedstawia

wspomniany już autor, J. R. Schermerhorn, który wskazuje, że kierownicy: „*ponoszą odpowiedzialność za wyniki osiągnięte przez organizację jako całość lub przez jedną z jej głównych części. Zwracają uwagę na otoczenie, są wyczuleni na potencjalne problemy długookresowe i opracowują odpowiednie sposoby zajmowania się nimi*” (Schermerhorn, 2008, s. 25).

H. Mintzberg, w swoich rozważaniach podejmował tematykę dotyczącą roli kierownika i istoty jego działań podkreślając, że: „*dla naszego społeczeństwa żadna praca nie ma bardziej istotnego znaczenia niż praca kierownika. To od kierownika zależy, czy nasze instytucje społeczne będą nam dobrze służyły, czy też zmarnują nasze talenty i zasoby*” (Mintzberg, 1975, s. 61). Rozważania H. Mintzberga nie tylko ugruntowały autorytet kierowników, ale także przyczyniły się do wyeliminowania pewnych negatywnych mitów co do zakresu działań czy zawodowej aktywności osób na tym stanowisku. Autor opracował pewien zakres cech wspólnych dla kierowników różnych szczebli: praca przez wiele godzin, intensywność tempa pracy, podejmowanie zróżnicowanych działań, konieczność korzystania z różnorodnych mediów komunikacji, priorytetem w ich działalności są relacje interpersonalne. Warto wskazać, że zdaniem Mintzberga punktem wyjścia dla rozważań o tematyce kierownictwa, jest występowanie formalnego autorytetu. Autorytet ten działa w trzech zakresach: interpersonalnym, informacyjnym i decyzyjnym (Mintzberg, 1975, s. 62-66).

J. A. F. Stoner i Ch. Wankel podjęli kwestię dotyczącą zakresu działań i uprawnień osoby na stanowisku kierowniczym i wnioskowali, że o ile można wymienić szereg różnorodnych aktywności kierowników, zakres ich obowiązków czy płaszczyzn działań, to nie można tego zakresu ujednolicić. Oznacza to, że stała zmienność w obszarze różnorodnych organizacji, szereg czynników, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych, powodują, że działania podejmowane przez kierowników czy pełnione przez nich role ulegają ciągłej transformacji. Analiza opracowań, które przygotowali J. A. F. Stoner i Ch. Wankel pozwala wyróżnić następujące przedmioty pracy kierowników: „*kierownicy pracują zarówno z ludźmi jak i przez ludzi; kierownicy dokonują stanowienia stosowanych kanałów komunikacyjnych w obrębie organizacji; kierownicy nie tylko są odpowiedzialni, ale także ponoszą odpowiedzialność; kierownicy powinni doprowadzać do równowagi pomiędzy konkurencyjnymi celami; kierownicy ustalają priorytety;*

kierownicy powinni działać analitycznie i systematycznie; kierownicy są tożsami z politykami; kierownicy są tożsami z rozjemcami; kierownicy są tożsami z dyplomatami; kierownicy są symbolami; kierownicy są zobowiązani podejmować trudne decyzje” (Stoner, Wankler, 1994, s. 26-29).

Nowe spojrzenie na specyfikę organizacji, jej problematykę, zakres działań oraz aktywności powoduje, że można mówić w tym obszarze o zjawisku odwróconej piramidy. Jak wskazuje J. R. Schermerhorn, kierowników określanych mianem dobrych rozpoznaje się: *„bardziej z tego, że wspomagają, niż z tego, że kierują lub wydają polecenia”* (Schermerhorn, 2008, s. 29). Koncepcja odwróconej piramidy zmienia niejako tradycyjny schemat pojmowania zstępnego kierunku procesu kierownictwa, wskazując na jego zakres oddolny, służebny, wspomagający. Na samym szczycie piramidy nie odnajdziemy kierowników, menedżerów czy innych osób na stanowiskach kierowniczych. Ulokowani zostali tam natomiast podwładni oraz jeszcze wyżej klienci, jako główny podmiot organizacji. Pracownicy odpowiednio stymulowani przez osoby na stanowiskach kierowniczych realizują wielowymiarowe aspekty swojej pracy. Zatem na samym dole odwróconej piramidy, znajdują się menedżerowie wysokiego szczebla, których zadaniem jest zapewnienie zrozumienia misji oraz strategii danej organizacji. Na kolejnym poziomie piramidy znajdują się szefowie zespołów oraz kierownicy, których nadrzędnym zadaniem jest wspieranie pracowników operacyjnych w realizacji ich zadań. Kolejny poziom to pracownicy operacyjni, a następnie użytkownicy wytworów organizacji oraz klienci (Schermerhorn, 2008, s. 29).

Szczegółowego opisu ról i zadań kierownika dokonał A. Czermiński, korzystając z opracowań H. Fayola. Wskazał na następujących czternaście zasad zarządzania, którymi powinien kierować się kierownik. Pierwsza zasada wskazuje, że dokonywanie odpowiedniego podziału pracy, przyczynia się do osiągnięcia ostatecznie lepszych efektów niż działania jednostkowe. Kolejna podkreśla, że autorytet powinien być rozumiany jako prawo oraz zdolność zarówno do rozkazywania jak i w pewnym stopniu egzekwowania posłuszeństwa. Powinien on wynikać z obowiązującej w przestrzeni danej organizacji hierarchii. Należy pamiętać, że autorytet o charakterze formalnym daje kierownikowi możliwość rozkazywania, jednak nie gwarantuje mu posłuszeństwa ze strony podwładnych. Trzecia zasada wskazuje, że dyscyplina w obrębie organizacji

powinna być rozumiana jako przestrzeganie ustalonych i zaakceptowanych norm oraz uzgodnień. Następnie autor wskazał, że priorytetem jest jedność rozkazodawstwa. Oznacza to, że podwładni powinni otrzymywać polecenia od jednej osoby. Dwoistość rozkazodawstwa przyczynia się do dezorganizacji pracy i jest czynnikiem wywołującym zakłócenia w jej funkcjonowaniu. Piąta zasada podkreśla rolę jaką pełni jednolitość w obszarze kierownictwa. Oznacza to, że jeden cel powinien stanowić przedmiot działań jednego kierownika, który posługiwać się będzie jednym planem w celu jego realizacji i stosować będzie, opisywaną powyżej, jedność rozkazodawstwa. Zgodnie z przywoływaną koncepcją istotne znaczenie odgrywa kwestia podporządkowania osobistego interesu wobec interesowi ogółu, w obrębie organizacji. Natomiast wynagrodzenie powinno być rozdysponowane na zasadzie sprawiedliwości w obszarze wszystkich stanowisk. Ósma zasada wskazuje, że wdrożenie centralizacji w obszarze podejmowania decyzji nie polega na ignorowaniu sugestii czy wskazówek ze strony podwładnych, a na ich szczegółowej analizie i na podejmowaniu optymalnej decyzji. Kluczowe znaczenie ma także ustanowienie określonej i zdefiniowanej hierarchizacji poszczególnych stanowisk w obrębie organizacji co łączy się z zasadą kolejną, która podkreśla wdrożenie ładu, odnoszącego się zarówno do zasobów ludzkich jak i materialnych. Jedenasta zasada to odniesienie do zagadnienia jakim jest wielopłaszczyznowa sprawiedliwość, która dotyczy nie tylko sprawiedliwości w obszarze przestrzegania obowiązujących norm i przepisów, ale także w kontekście sprawiedliwego i przychylnego podejścia do podwładnych. Kolejna to stwarzanie warunków do utrwalania stabilności personelu w obrębie danej organizacji i minimalizowanie fluktuacji wśród personelu. Zasada trzynasta to stwarzanie przez osoby na stanowiskach kierowniczych płaszczyzny do inicjatywy ze strony podwładnych. Istotną rolę odgrywa w tym obszarze kształtowanie atmosfery życzliwości i wsparcia, która wspierać ma twórczą swobodę podwładnych oraz zwiększać ich zaangażowanie w podejmowaniu twórczych inicjatyw. Ostatnia zasada wskazuje, że autoteliczną wartością wszelkich działań w obszarze organizacji jest współpraca i stwarzanie warunków do działań grupowych (Czermiński, 1999, s. 35).

Jak wskazuje J. M. Lichtarski kierownik pełni znaczącą rolę w zarządzaniu organizacją (Lichtarski, 2008, s. 56). Zdaniem J. Zieleniewskiego zarządzanie stanowi funkcję kierowania i występuje obok innych jego form, do których zaliczyć możemy

przywództwo, przymus czy wspomniane już rządzenie. W opracowaniach J. Zieleniewskiego odnaleźć można odniesienie do ogólnego sensu sprawowania władzy, w tym także w obszarze organizacji. Autor wskazuje, że sprawowana władza, która: „(...) wynika z własności rzeczy stanowiących dla nich niezbędne przedmioty lub narzędzia pracy lub z upoważnienia otrzymanego od właściciela tych rzeczy” (Zieleniewski, 1972, s. 320). Zarządzanie jest takim rodzajem kierowania, które daje możliwość pośredniego oraz bezpośredniego koordynowania wysiłków zbiorowych na pożądanym poziomie. Posiada trzy charakterystyczne cechy. Po pierwsze jest to prawo osoby na stanowisku kierowniczym do decydowania lub współdecydowania zarówno o misjach jak i celach danej organizacji. Po drugie jest to prawo przełożonego do decydowania lub też współdecydowania zarówno o kierunkach jak i sposobach, za pośrednictwem których dysponuje się wszelkimi zasobami organizacji – ludzkimi, finansowymi i materialnymi. Po trzecie jest to tworzenie określonych warunków pracy, celów i zadań o wielorakich podłożach: materialnych, kadrowych, organizacyjnych czy finansowych (Czermiński, Czerska, Nogalski, Rutka, 1994, s. 22-23).

Kierownik podejmuje się odpowiedzialności za realizację celów organizacji, jest jednak zobowiązany do respektowania określonych zasad gospodarowania oraz troszczenia się o ekonomiczny wynik organizacji. Praca kierownika, która polega zarówno na pracy z ludźmi jak i dla ludzi, zobowiązuje go do stwarzania właściwej atmosfery i warunków pracy oraz inicjowania poczucia odpowiedzialności wśród pracowników za zadania im powierzone (Ściborek, 2000, s. 27-28). T. Mendel twierdzi, że rola kierownika w obrębie organizacji nie ogranicza się jedynie do dysponowania podwładnymi, ale także do zapewnienia im właściwych warunków, atmosfery, przestrzeni do realizacji zadań w celu optymalizacji pracy organizacji jako całości. Kierownik organizuje zatem poszczególne etapy procesu realizacji celu i czuwa nad ich poprawnym przebiegiem, organizuje go, motywuje pracowników, wskazuje kierunek działań, informuje, ale także ocenia i kontroluje (Mendel, 2006, s. 11). T. Mendel podkreśla także, że we współczesnej organizacji pojęcia kierownik i menedżer uznawane są za tożsame i używa się ich w tym samym znaczeniu, często zamiennie (Mendel, 2006, s. 11). Takie samo stanowisko w obszarze terminologii prezentuje także T. Listwa, utożsamiając określenia kadra kierownicza oraz kadra menedżerska (Listwa, 2005, s. 16). Do podobnych refleksji skłania *Słownik Języka Polskiego*, gdzie odnajdujemy definicję

określenia menedżer: „*menedżer jest to kierownik, dyrektor wielkiego przedsiębiorstwa*”, które jednoznacznie wskazuje na tendencje do synonimicznego określania omawianych pojęć (Szymczak, 1993, s. 138). Na istotne rozważania w tym zakresie wskazuje także S. Banaszak, który dokonuje analizy rozważań P. F. Druckera, wskazującego że „*w każdej z naszych organizacji są ludzie, którzy niczym nie kierują, a są kierownikami*”, natomiast określenie kierownik dedykuje do „*tych pracowników umysłowych, menedżerów lub specjalistów, od których z racji ich stanowiska lub wiedzy, oczekuje się podejmowania, i to w normalnym trybie pracy, decyzji o istotnym wpływie na osiągnięcia i rezultaty całości*” (Banaszak, 2006, s. 20).

4.2. Style zarządzania

W ujęciu najbardziej ogólnym samo określenie „styl” odnosi się do sposobu pracy czy też postępowania. Styl utożsamiany jest z taktyką, metodą oraz strategią działania. Cechuje go świadomość i konsekwencja w dążeniu do zamierzonego celu (Mroziwski, 2005, s. 55). Styl kierowania jest to: „*przede wszystkim sposób skłaniania podwładnych do realizacji powierzonych im ról*” (Kieżun, Kwiatkowski, 1975, s. 118). Rozpatrując określenie „styl kierowania” mówimy o ukształtowanym i trwałym sposobie oddziaływania jednostronnego: kierownik → podwładni. Jego celem jest nakłonienie podwładnych do pożądanego zachowania (Napierkowski, Stańda, 1989, s. 25). Wybór określonego stylu kierowania nie jest wyborem przypadkowym, a ukierunkowany jest różnorodnymi czynnikami o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym. Różnorodność owych czynników pozwala na wykreowanie charakterystycznych grup: sylwetka zawodowa osoby kierującej; sylwetki zawodowe osób podwładnych; typ organizacji oraz stopień jej sformalizowania; ilość dyspozycyjnych ośrodków; stopień napięcia zadań (Dworzecki, 2008, s. 98-109).

Wybierany przez dzisiejszych dyrektorów, zarządców, kierowników, menedżerów czy przywódców styl zarządzania można postrzegać w perspektywie potencjalnego oraz rzeczywistego stylu kierowania (Banaszyk, Fimińska-Banaszyk, Stańda 1997, s. 124). Pierwszy z nich, styl potencjalny, jest wzorcem, lub też modelem, który charakteryzuje się racjonalnością. Owa racjonalność przejawia się w zachowaniach osoby na stanowisku

kierowniczym wobec podwładnych. Jest ona kluczowa w celu optymalnego realizowania kierowniczych funkcji a tym samym, w szerszej perspektywie, poszczególnych celów organizacji. Drugi natomiast, styl rzeczywisty, pojmowany jest jako realnie stosowany oraz ukształtowany poprzez działania o charakterze praktycznym. Jest to zatem zespół technik, metod oraz narzędzi, które są zoptymalizowane do potrzeb organizacji, realizowanych działań oraz panujących warunków (Żukowski, 2001, za: Żukowski, Galla, 2009, s. 22). Różnica zatem pomiędzy stylem potencjalnym a stylem rzeczywistym zdaje się ukazywać pragnienie, aby wyidealizowana rzeczywistość w umyśle stała się realną. Owa transformacja jest wynikiem różnorodnych zmiennych, które tworzą bardzo bogatą gamę w zależności od specyfiki organizacji: konkretyzacja zarówno celu jak i realnych warunków działania, umiejętność reagowania kierownika na zmiany oraz jego wrażliwość w tym zakresie, zdolność systematycznego analizowania zmian zachodzących w organizacji a także stopień konserwatyzmu przejawianego przez kierownika oraz, co warto podkreślić, skuteczność motywacyjnych środków, oddziałujących na ów konserwatyzm (Zieleniewski, 1981, za: Żukowski, Galla, 2009, s. 22).

Warto doprecyzować kluczowe determinanty stylu kierowania. Jedną z wiodących grup determinantów są czynniki o charakterze zewnętrznym. Można do nich zaliczyć przykładowo: „*czas potrzebny do przygotowania zadań zleconych kierowanemu zespołowi; odpowiedzialność kierownika za pracę podległego mu zespołu; metoda i kryteria oceny pracy kierownika przez bezpośrednich zwierzchników; stopień wykorzystania potencjalnej rozpiętości i zasięgu kierowania; poziom integracji celów kierowanego zespołu z misją i celami instytucji; rola autorytetu formalnego i osobistego jako źródła władzy kierowniczej; stopień wpływu kierownika na ustalanie celów i zadań dla kierowanego zespołu; poziom zaufania do podwładnych.*” (Żukowski, Galla, 2009, s. 22). P. Żukowski oraz R. Galla wskazują jeszcze na dwie inne grupy czynników. Są to czynniki o charakterze personalnym oraz czynniki o charakterze technicznym i ergonomiczno – organizacyjnym. Do pierwszej grupy zalicza się następująco: „*wielkość luki kwalifikacyjnej między kierownikiem a podwładnymi, poziom samodyscypliny i odpowiedzialności podwładnych, poziom szczerości motywów i intencji podwładnych, stopień rozbudzenia potrzeb pozamaterialnych u podwładnych oraz poziom rozbudzenia potrzeby współdecydowania u podwładnych*” (Żukowski, Galla, 2009, s. 22). Natomiast

do grupy drugiej zaliczyć można takie aspekty jak: „*poziom zdeterminowania procesów pracy przez technikę i technologię, ergonomiczne (fizjologiczne) warunki pracy podległego zespołu, techniczne możliwości jednoznacznej oceny wkładu pracy podwładnych, technicznie możliwy poziom sprawowania nadzoru nad podległym zespołem, poziom zagrożenia nieodwracalnością skutków złej pracy podwładnych oraz poziom zmienności warunków pracy podwładnych*” (Żukowski, Galla, 2009, s. 22). Szczególną uwagę należałoby w tym miejscu zwrócić na ostatni z zaprezentowanych aspektów determinujących styl kierowania, a mianowicie na poziom zmienności warunków pracy podwładnych. Jak wskazuje J. Zieleniewski determinant ten wymaga pewnego rodzaju uszczegółowienia. W swojej koncepcji wskazuje, że można wytypować siedem wyróżników oraz czynników, które im odpowiadają. Każda z kategorii ma znaczący wpływ w obszarze podejmowanej problematyki. Kategoria pierwsza to rodzaj działalności i wiążące się z nią trudności w obszarze pozyskiwania zasobów o różnorodnym charakterze. Mowa tutaj zarówno o zasobach ludzkich jak i rzeczowych, informacyjnych, finansowych. W kategorii wyróżnika jakim jest rodzaj działalności plasuje autor także takie czynniki jak poziom zagrożenia czy algorytmizacje działań. Kolejnym wyróżnikiem jest charakter pracy. Wiodącymi czynnikami w tym zakresie są stopień zarówno twórczości jak i samodzielności i pewnego rodzaju niezależności w podejmowaniu zawodowej aktywności. Mowa tutaj o dozie autonomii w podejmowaniu określonych aktywności. Trzecią kategorią wyróżników jest stabilność instytucji. W obszarze tym szczególną uwagę zwraca J. Zieleniewski na zakres oraz stopień wizji oraz ich formalizację w kontekście organizacyjnym. Mowa tutaj o poziomie adaptacji, który jest niezbędny do zachodzenia zmian w otoczeniu. Czwarty wyróżnik utożsamiany jest z osobowością jednostki na stanowisku kierowniczym. Czynniki, które odgrywają tutaj szczególną rolę są: wykształcenie, kompetencje, kwalifikacje, nastawienie do wykonywanych obowiązków, aspiracje oraz ambicje, posiadane doświadczenie, umiejętność dokonywania obserwacji, analizy i oceny a także reprezentowane wartości kulturowe. Piąty wyróżnik określany jest zdaniem autora jako osobowość osób podwładnych. Czynniki, na które szczególnie zwraca się uwagę są: wykształcenie, umiejętności, predyspozycje, kwalifikacje, samodzielność, samorealizacja, potrzeby, oczekiwania, interesy, cele, zdolność do nabywania nowej wiedzy i umiejętności. Szósta kategoria wyróżników to właściwości sytuacji kierowania.

W obszarze tym zwraca się szczególną uwagę na napięcie emocjonalne i jego poziom, zachodzące warunki krytyczne oraz turbulentność zawodowej rzeczywistości. Ostatni, siódmy wyróżnik, to właściwości środowiska. J. Zieleniewski wskazuje, że jest to wyróżnik, w obrębie którego czynniki stale ulegają zmianie ze względu na fakt zmienności struktur społeczno-kulturowych, ekonomicznych czy organizacyjnych (Zieleniewski, 1972, s. 380-381).

Nauki o zarządzaniu wyróżniają wielorakie definicje stylu zarządzania, określanego także jako styl kierowania. Można definiować go jako sposób działania o charakterze powtarzalnym i trwałym, który reprezentowany jest przez osobę na stanowisku kierowniczym. Styl kierowania to oddziaływanie na podwładnych, aby osiągnąć określony cel. Celem tym, jest zasadniczo optymalne funkcjonowanie danej organizacji, czego nieodzownym elementem składowym jest koordynacja pracy poszczególnych członków zespołu (Bielski, 2002, s. 204-213, por. też Kozłowski 2010, por. też. Sz wajca, 2014). Podejmując się definiowania stylu kierowania warto odnieść się do zasadniczych jego elementów. Po pierwsze jest to stopień zaangażowania podwładnych w działania decyzyjne. Po drugie jest to stopień ukierunkowania kierownika na priorytetowe obszary zarządzania, które prowadzą do osiągnięcia określonego celu, zadania lub założenia oraz tworzenie właściwej atmosfery życzliwości i wsparcia, poszanowanie podwładnych mu osób, a także podejmowanie działań mających na celu kształtowanie właściwych relacji międzyludzkich pomiędzy wszystkimi podmiotami organizacji. Trzeci z charakterystycznych elementów stylu kierowania to rodzaj sprawowanej przez kierownika kontroli. Można w tym obszarze odnaleźć pewne rozgraniczenie. Podstawowe założenie uwidacznia kontrolę polegającą na stawianiu określonych zadań, następnie wskazywanie sposobów ich wykonywania i ostatecznie ocenianie sposobu oraz jakości ich wykonania. Drugim natomiast wariantem kontroli jest kontrola ogólna. Charakteryzuje się ona mniejszym stopniem ingerencji w zadania wykonywane przez podwładnych. Osoba na stanowisku kierowniczym pozwala na pewną dozę swobody w wyborze metod oraz sposobów pracy. Ostatni z podstawowych elementów stylów kierowania odnosi się do emocjonalnej relacji pomiędzy podwładnymi a kierownikiem (Bielski, 2002, s. 204-213).

Przed rozpoczęciem analizy wybranych stylów zarządzania warto odnieść się do teorii mówiącej o determinantach świadomego oraz nieświadomego określania stosunku kierowników do podwładnych. Kluczową w tym miejscu teorią zdaje się być opracowanie D. McGregora, które zawarte jest w znanej teorii X oraz teorii Y. Zgodnie z założeniami teorii X człowiek jako jednostka charakteryzuje się negatywnym nastawieniem do wykonywania obowiązków zawodowych. Dlatego też podejmuje wszelkie działania zmierzające do ich minimalizacji. Teoria ta wskazuje na niechęć człowieka do pełnienia roli podwładnego. Co więcej, prezentuje głębokie przekonanie, że jednostka unika zasadniczo wszelkiej odpowiedzialności i nie reprezentuje żadnych motywów działania, a jej priorytetowym celem jest osiągnięcie zindywidualizowanego bezpieczeństwa. Taki obraz człowieka, jednostki czy pracownika nie jest optymistyczny. Podążanie za tą teorią powoduje także u menedżerów, kierowników, liderów czy dyrektorów pewien odgórny schemat działania i w znaczący sposób ukierunkowuje ich odgórny styl kierowania. Panuje bowiem przekonanie o konieczności ciągłej kontroli oraz wielopłaszczyznowego nadzoru. Teoria X wymusza wdrożenie struktury hierarchicznej w organizacji. Zarządzanie w nurcie tej teorii będzie opierało się zawsze na poszukiwaniu osoby lub grupy osób winnych za niewykonanie określonego zadania czy nieosiągnięcie celu i wyciągnięcie wobec nich konsekwencji. Autorytet osoby na stanowisku kierowniczym budowany jest w oparciu o strach. Nie występuje tutaj kwestia zaufania czy budowania głębszych relacji zawodowych z pracownikami. Natomiast za kluczowy środek motywacyjny uznaje się właściwie jedynie kwestie finansowe. Teoria Y zdaje się prezentować przeciwstawne założenia. Zakłada ona bowiem, że człowiek jako jednostka wcale nie charakteryzuje się negatywnym nastawieniem do wykonywania pracy zawodowej. Co więcej może stanowić ona dla niego źródło zadowolenia i spełnienia. Na gruncie tej teorii panuje głębokie przekonanie, że człowiek podejmuje szereg różnorodnych działań mających na celu znalezienie takiej pracy, która nie tylko będzie zapewniać mu bezpieczeństwo finansowe, ale także będzie stwarzała przestrzeń do podejmowania działań kreatywnych oraz pozwoli na kształtowanie odpowiedzialności. Teoria Y zakłada także, że nieodzowną motywacją pracownika jest stworzenie płaszczyzny do zaspokojenia zindywidualizowanych potrzeb oraz rozwoju i samorealizacji. Identyfikowanie się jednostki z celami i zadaniami organizacji powoduje, że stała kontrola nie jest potrzebna. Dzieje się tak dlatego, iż jednostka

samodzielnie dąży do podejmowania różnorodnych inicjatyw na rzecz rozwoju danej organizacji. Teoria ta redefiniuje podejście do stylu kierowania, gdyż optymalnym rozwiązaniem zdaje się być pozostawienie pracownikom pewnej dozy przestrzeni do wykonywania swoich obowiązków. Stymuluje się ich do kreatywności, odpowiedzialności, wdrażania innowacji. Podejście takie może zaowocować o wiele większą efektywnością w osiąganiu poszczególnych celów organizacji niż zarządzanie oparte na notorycznej kontroli. Teorie te powiązane są z piramidą potrzeb A. H. Masłowa. Potrzeby, które ulokowane są wyżej, zostaną zaspokojone dopiero wtedy, kiedy zrealizowane zostaną potrzeby niższego rzędu. A. H. Masłowski i D. McGregor twierdzili, że samorealizacja plasuje się najwyżej w hierarchii potrzeb jednostki. Teoria Y zawiera nie tylko wiarę w dobre intencje ludzkie, ale także jest pożądanym ukierunkowaniem podejścia kierowników w dzisiejszych organizacjach. Takie ukierunkowanie w rozwoju pozwala na dążenie do stwarzania optymalnego środowiska pracy, w którym spełniane będą ludzkie potrzeby (Aydin, 2012, s. 24-30, por. też McGregor, 1960).

Warto w tym miejscu wspomnieć, że koncepcją łączącą teorię X oraz teorię Y miała być teoria Z. Autor zmarł jednak, kiedy prowadził nad nią prace. W założeniach stanowić miała ona syntezę obu omawianych teorii. Miała także opierać się na przekonaniu, że jednostka dąży do samorealizacji, a priorytetowa jest praca zespołowa organizacji, zapewnienie pracownikom niezbędnych szkoleń, podejmowanie działań mających na celu umocnienie ich zaangażowania w procesy zachodzące w organizacji. Osoba na stanowisku kierowniczym, która działa zgodnie z założeniami teorii Z, przejawiać będzie troskę o swoich podwładnych. Komunikacja w organizacji zarządzanej zgodnie z nurtem tej teorii, będzie opierać się na wielowymiarowej, ale płynnej komunikacji dwukierunkowej (por. Ramesh, 2013).

Rozległość w definiowaniu stylów zarządzania wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na różnorodne ich typologie. Poniższe tabele prezentują egzemplifikację klasycznych stylów zarządzania. Pierwsza tabela prezentuje style zarządzania opracowane przez R. Lippita i R. K. White'a. Wskazani badacze przeprowadzili szereg eksperymentów, których celem było określenie wpływu wytypowanych stylów zarządzania na zachowanie uczestników grup młodzieżowych. W celu realizacji tego

eksperymentu zaangażowano osoby dorosłe do pełnienia roli kierowniczej (Wołk, 2007, s. 222). Założenia wynikające z efektów pracy prezentuje poniższa tabela:

Tabela 5. Style kierowania wg. R. Lippita i R. K. White'a

Rodzaj stylu	Autokratyczny	Demokratyczny	Liberalny
Charakterystyka	Kierownik zachowuje całą władzę i odpowiedzialność – decyzje podejmowane są bez konsultacji z podwładnym.	Kierownik deleguje znaczący zakres władzy, ale zatrzymuje ostateczną odpowiedzialność za wykonanie zadań oraz środki kontroli i interwencji, które mają zapewnić realizację celów zespołu.	Kierownik dąży do jak najdalej idącego delegowania władzy.
	Zadania i sposób ich wykonania są określane przez kierownika.	Podwładni mają duży zakres swobody w podziale zadań i określenia sposobu ich wykonania.	Kierownik pozostawia podwładnym całkowitą swobodę decydowania o podziale zadań i sposobach ich wykonania.
	Dominuje komunikacja jednokierunkowa „z góry do dołu”.	Dominuje komunikacja dwukierunkowa pomiędzy szczeblem kierowniczym i wykonawczym.	Dominuje komunikacja pozioma pomiędzy członkami grupy.
Zalety	Zapewnia porządek i przewidywalność wyników działań w organizacji.	Sprzyja zaangażowaniu pracowników poprzez stworzenie możliwości udziału w podejmowaniu decyzji.	Umożliwia rozwiązywanie niektórych problemów bez niepotrzebnej ingerencji kierownika.
Wady	Krępuje inicjatywę i samodzielne myślenie podwładnych.	Partycypacyjny sposób podejmowania decyzji jest czasochłonny.	Poszczególne osoby lub grupy narażone są na niebezpieczeństwo działania w złym kierunku lub anarchii.

Źródło: Szczupaczyński J. 2001. *Anatomia zarządzania organizacją*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów s.103.

Opracowanie R. Lippita i R. K. White'a przez lata zyskało dużą popularność. Natomiast jego rozwinięcia dokonał J. A. C. Brown. Wskazał on na rodzaje autokratycznych kierowników oraz kierownictwo demokratyczne i nieingerujące. Kierownicy autokraci cechują się tym, że sami dokonują ustaleń w obrębie celów. Biorą także odpowiedzialność za delegowanie zadaniami. Zasadniczo wydają polecenia w formie rozkazów, sami też udzielają kar i nagród. Kierownicy autokraci utrzymują wyraźny dystans w relacji z pracownikami i nie uczestniczą w realizacji poszczególnych zadań. Nie stwarzają też przestrzeni do dyskusji nad celami czy zadaniami. Rodzaje te są następujące:

- **kierownicy autokraci surowi** - stosowana przez nich władza opiera się zasadniczo na przymusie, a nawet zastraszaniu. Ten rodzaj kierowników cechuje się apodyktycznością, konsekwentnym stosowaniem narzuconych zasad, które są sztywne i schematyczne. Nie stwarzają przestrzeni do samodzielności i kreatywności pracowników;
- **kierownicy autokraci życzliwi** – mając wysoką świadomość odpowiedzialności za pracowników, zwłaszcza na płaszczyźnie moralnej, dążą do stworzenia optymalnych warunków pracy. Należy jednak wskazać, że samodzielnie definiują to, co miałyby być dla pracowników najlepsze. Nie stwarzają zatem przestrzeni do analiz czy dyskusji. Stosują kary, a wobec pracowników zasłużonych – nagrody. Stwarzając pozory zarządzania pełnego życzliwości działają despotycznie;
- **kierownicy autokraci nieudolni** – sposób ich podejścia do pracownika jest zasadniczo uzależniony od ich aktualnego stanu emocjonalnego. Cechują się zatem nieobliczalnością i despotyzmem. Pomimo częstego braku właściwych kwalifikacji zawodowych przekonani są o właściwości i słuszności swojego działania. Podejmowane przez nich decyzje są często powodem strat w obrębie organizacji, za które konsekwencje ponoszą podwładni;
- **kierownicy demokraci** – ich charakterystyczną domeną jest kierowanie podległym zespołem bez ograniczania jego inicjatywy oraz przejawów samodzielności. Decyzje kluczowe, którym nadaje się istotny charakter, kierownicy demokraci omawiają wraz z zespołem. Prezentując założenia, plan działania, formy i metody oraz poddając je zespołowej dyskusji, okazują poparcie dla samodzielności oraz kreatywności zespołu. Tym samym kierownicy demokraci stwarzają płaszczyznę do podejmowania różnorodnych aktywności, dbają o komunikację z podwładnymi i niwelują bariery komunikacyjne. Warto wskazać, że bardzo często charakteryzują się autorytetem nieformalnym.
- **kierownicy nieingerujący** – pseudodemokraci lub kierownicy uchylający się. Nieodzowną ich zasadą jest pozostawienie członkom zespołu przestrzeni do działania, planowania, organizowania działań, realizowania celów. Oni sami unikają podejmowania decyzji, odpowiedzialność lokują właśnie na pracownikach. Nie tylko nie uczestniczą

w działaniu, ale także nie potrafią go właściwie koordynować (Brown, 1962, s. 242-272, por. też Penc, 2000, s. 148-149).

Opisywana we wcześniejszych rozważaniach teoria X oraz teoria Y autorstwa D. McGregora nie tylko wzbogaciła wiedzę o zarządzaniu w sposób bezpośredni, ale stała się także inspiracją dla kolejnych naukowców i badaczy. Przykładem takiej inspiracji mogą być badania prowadzone przez R. Likerta. Wykazał on, że występuje korelacja pomiędzy stylem kierowania a sprawnością instytucji. R. Likert dowiódł, że wywieranie presji nie jest korzystne dla realizacji celów organizacji. W oparciu o swoje badania R. Likert opracował klasyfikację stylów zarządzania (Likert 1967, s. 26, por. też Mroziwski 2005, s. 76). Prezentuje ją poniższa tabela:

Tabela 6. Style kierowania wg. R. Likerta

Modelowe style kierowania	Charakterystyka stylu	Relacje między kierownikiem a podwładnymi
Styl opresyjno-autorytatywny	Ograniczenie przepływu informacji pomiędzy przełożonym a podwładnymi. Centralizowanie decyzji. Szczegółowe ustalanie celów poprzez kierownika oraz drobiazgowo kontrolowanie rezultatów. Motywowanie pracowników głównie przez kary i groźby.	Ten styl kierowania jest efektem zupełnego braku zaufania do podwładnych.
Styl paternalistyczny	Ograniczenie współpracy między kierownikiem a pracownikami. Ograniczona możliwość komentowania poleceń przełożonego przez podwładnych. Nagradzanie przede wszystkim lojalności pracowników (przywileje w zamian za podporządkowanie).	Kierownik okazuje podwładnym zaufanie, lecz w ograniczonym zakresie.
Styl konsultatywny	Dwustronny przepływ informacji. Zainteresowanie kierownika problemami pracowników. Nacisk na atmosferę współpracy i zaufania w zespole jako główny czynnik motywujący podwładnych do pracy.	Kierownik okazuje pracownikom zaufanie, stwarza im możliwość wyrażania własnych poglądów i opinii, ale ostateczne decyzje podejmuje sam.
Styl partycypacyjny	Duży stopień współpracy w zespole. Wspólne podejmowanie większości decyzji wiążące się z rozwijaniem u pracowników poczucia współodpowiedzialności za nie. Udział pracowników w kierowaniu jako motywacja do pracy.	Styl partycypacyjny wynika z pełnego zaufania kierownika do podwładnych. Prowadzi on do faktycznego współkierowania.

Źródło: Mentrak A. 2004. Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce. T. 1, B/1.1. Warszawa: Wyd. Raabe, s.8.

Tak jak R. Likert zainspirował się opracowaniami D. McGregora, tak R. R. Black'e kontynuował opracowanie R. Likerta. We współpracy z J. S. Moutonem

stworzyli swoją własną koncepcję, która została nazwana siatką stylów kierowania. Zdaniem przywołanych autorów styl kierowania jest warunkowany dwoma czynnikami. Po pierwsze jest to obszar, na który jest ukierunkowywany menedżer podczas pełnienia swojej funkcji. Może to być ukierunkowanie na zadania lub na podwładnych. Drugi z czynników to natężenie owej orientacji osoby na stanowisku kierowniczym. Zaproponowana przez R. R. Blacke'a oraz J. S. Mouton'a siatka ma dwa strategiczne wymiary. Pionowa oś służy do określania zorientowania na podwładnych i troski o nich, natomiast oś pozioma odnosi się do zadań organizacji. Autorzy ci opracowali siatkę, która została przez nich wyskalowana od 1 do 9. Cyfra 1 odzwierciedla znikome natężenie danej zmiennej, 5 – wskazuje na jej średnie występowanie a 9 – na bardzo wysokie. Najczęściej w literaturze przedmiotu przedstawia się pięć najbardziej znanych kombinacji:

- **styl 1,1** – kierownika cechuje mała troska o pracowników, zadania i produkcję; osobie na stanowisku kierowniczym, która reprezentuje ten styl kierowania przypisuje się następujące określenia w odniesieniu do jej sposobu zarządzania: bierność, anemiczność, integralność;
- **Styl 1,9** – styl taki określa się jako liberalny, nacechowany towarzyskością, uspołeczniony i zorientowany na kontakty międzyludzkie; kierownika cechuje duża troska o pracowników oraz niewielka o zadania i produkcję;
- **Styl 9,1** – styl o charakterze dyrektywnym, autokratycznym i zadaniowym; kierownika – autokratę w małym stopniu interesują podwładni, sam podejmuje wszystkie decyzje w zespole nie angażując w to pracowników;
- **Styl 5,5** – styl mieszany, zwany także kompromisowym lub zrównoważonym; kierownika interesują w równym stopniu pracownicy jak i produkcja;
- **Styl 9,9** – styl określany mianem przywódczego, idealnego; skoncentrowany na pracy zespołowej; cechują go działania pragmatyczne oraz partycypacyjne (Stoner, Freeman, Gilbert, 2001, s. 461; por. też Robbins 2004, s. 252).

Kolejne klasyczne opracowanie stylów zarządzania, stanowi klasyfikacja J. W. Reddina. Ogólne jej założenie zakładały cztery podstawowe style zarządzania. Są

to: styl separujący się, styl poświęcający się, styl towarzyski oraz styl zintegrowany. Autor nie poprzestał jednak na dokonaniu takiej kategoryzacji. Jego dalsza praca, nosząca nazwę „skrzynki Reddina” została wzbogacona o osiem stylów uzupełniających, które podzielić można na style mniej lub bardziej efektywne (Galla, Żukowski, 2009, s. 27). Egzemplifikację tych stylów, wraz z ich krótką charakterystyką przedstawia poniższa tabela:

Tabela 7. Style kierowania wg. J.W. Reddina

Nazwa stylu	Style mniej efektywne	Style bardziej efektywne
Separujący się (A)	1. Dezerter. Ucieka od kierowania. Wielu problemów, które powinien rozwiązywać, nie rozwiązuje bądź przekazuje innym. Jest zaangażowany w pracy.	2. Biurokrata. Przywiązuje duże znaczenie do formalnych procedur i kontroli podwładnych. Oceniany jest jako sumienny i skrupulatny. Może osiągać niezłe wyniki w pracy.
Poświęcający się (B)	3. Autokrata. Za wszelką cenę dąży do wykonania zadań. Nie ma zaufania do ludzi, apodyktyczny, nieżyczliwy, trudno uzyskiwać mu dobre rezultaty, nie mówiąc już o atmosferze wewnątrz kierowanego zespołu.	4. Życzliwy autokrata. Stara się realizować zadania bez zrażania sobie ludzi. Ludzi traktuje instrumentalnie, ale im ufa i pozostawia samodzielność działania. Dzięki temu może mieć dobre wyniki nawet w przypadku ambitnych zadań.
Towarzyski (C)	5. Misjonarz. Wkłada wiele wysiłku przede wszystkim w stworzenie jak najlepszych stosunków międzyludzkich. Jest odbierany przez otoczenie jako człowiek miły, ale nieskuteczny, nieumiejący stawiać i egzekwować zadań.	6. Rozwojowiec. Jest uważany za człowieka ufego, chętnie delegującego uprawnienia na podwładnych, dbającego zawsze o ich rozwój. Takie nastawienie zapewnia mu sukcesy - tym większe, im bardziej zintegrowany jest zespół pracowniczy.
Zintegrowany (D)	7. Kompromista. Jest bardzo podatny na wpływy otoczenia, zgadza się ze wszystkimi i zawsze. Koncentruje się głównie na rozwiązywaniu zagadnień bieżących, pomijając zagadnienia taktyczne i strategiczne.	8. Administrator. Umie stawiać i stawia wysokie wymagania sobie i podwładnym. Kładzie nacisk na pracę zespołową. Potrafi skutecznie dobierać bodźce, co zapewnia mu sprawną realizację zadań.

Źródło: por. Zieleniewski, Organizacja i zarządzanie, PWN, Warszawa 1972.

Model J. W. Reddina uznawany jest za szczególnie wartościowy, ponieważ odnosi się do zagadnienia stylów zarządzania z szerokiej perspektywy. Nieodzownym atutem było zaakcentowanie kluczowej wartości jaką jest efektywność zarządzania (Król, Ludwiczynski, 2006, s. 171). Wielowymiarowość analiz powoduje także, że opracowanie to wskazuje na szereg różnorodnych procesów determinujących styl kierowania

reprezentowany przez kierownika, menedżera, dyrektora czy inną osobę na stanowisku kierowniczym (Drzewiecka, 2010, s. 83-84).

Na podstawie analiz dokonanych przez J. W. Reddina wielu autorów publikacji i badań w obszarze zarządzania wskazuje, że optymalnym podejściem do zarządzania daną organizacją nie jest stosowanie jednego, konkretnego stylu zarządzania. Jest nim natomiast analiza danej sytuacji lub procesu z wysoką świadomością założonych celów zespołu, którym kieruje kierownik oraz finalnie możliwość wyboru przez niego optymalnego w danej chwili stylu zarządzania (Dieńdziora, Lisiński, 2016, s. 131).

Także polscy badacze podejmowali się ukazania różnorodności stylów kierowania oraz dokonywali ich wielopłaszczyznowej analizy. A. Sieradzki wyróżnił pięć klarownych stylów zarządzania odnośnie obszarów podejmowania decyzji w organizacji. Pierwszy styl, demokratyczny wskazuje, że prawo do podejmowania poszczególnych decyzji leży w gestii grupy. Drugi ze stylów nakazowy jest przeciwieństwem stylu pierwszego. Tutaj to osoba na stanowisku kierowniczym podejmuje decyzje i przekazuje je podwładnym. Trzeci styl, określany jako perswazyjny, dalej plasuje decyzyjność w rękach menedżera, jednak wskazuje na konieczność pozostawienia płaszczyzny do wyjaśnień i argumentacji podjętej przez siebie decyzji pracownikom. Kolejny styl – konsultacyjny – polega na zapoznaniu się przez osobę na stanowisku kierowniczym z opiniami podwładnych i na tej podstawie zachodzi podjęcie decyzji. Ostatni, piąty styl określany jest mianem partycypacyjnego. Tutaj podwładni uczestniczą w podejmowaniu kluczowych decyzji (Sieradzki, 1997, s. 10, por. też Potocki, 2005, s. 217).

Bardzo ciekawą typologię rozwijającą teorię J. A. C. Browna, prezentuje także inny polski badacz. S. Kozak:

- **styl autokratyczny** – przynosi on zarówno straty o charakterze społecznym jak i moralnym, ponieważ pozbawia pracowników samodzielności, odpowiedzialności oraz własnej inicjatywy. Sprzyja rozwojowi zachowań o negatywnej konotacji, takich jak bycie fałszywym oraz bycie donosicielem.
- **styl demokratyczny** – pomimo tego, że za podjęcie ostatecznych decyzji odpowiedzialna jest osoba na stanowisku kierowniczym, to jednak proces podejmowania

decyzji odbywa się z szacunkiem wobec podwładnych. Kierownik stwarza płaszczyznę do wymiany poglądów i wsłuchuje się w głos zespołu.

- **styl nieingerujący** – zespół zostaje pozostawiony przez kierownika, który nie ingeruje w jego działania.
- **styl „dobry wujaszek”** - jest on domeną słabych menedżerów. Nie mają koncepcji na optymalne zarządzanie i starają się być lubiani nie ze względu na wkład pracy a ze względu na dogadzanie podwładnym. Są bardzo złymi organizatorami, stwarzają pozy stosowania demokratycznego stylu zarządzania, a w rzeczywistości zaniedbują swoje obowiązki.
- **styl biurokratyczny** – kluczowym punktem odniesienia wszelkich decyzji oraz zachowań przełożonego są akty prawne, nie ma tutaj przestrzeni do analiz i dyskusji (Kozak, 1998, s. 68).

A. Strzałecki odniósł się nie tyle do bezpośredniego określenia „style zarządzania” co do określenia „style rozwiązywania problemów”, które rozpatrywał jako fazy generowania pomysłów. Klasyfikacja A. Strzałeckiego, którą przedstawia poniższa tabela, jest bez wątpienia innowacyjnym spojrzeniem na ten obszar zarządzania, ponieważ ma postać poradnika dla menedżerów, dyrektorów, kierowników. Nie ma tutaj sztywnych i naukowych reguł oraz zawilej terminologii, co powoduje, że opracowanie to jest zrozumiałe i proste w odbiorze dla każdego czytelnika. Zastosowana charakterystyka pozbawiona jest chociażby prostych definicji danego stylu, co z jednej strony można uznać za atut – łatwiejsze zrozumienie, z drugiej jednak strony zwięzła i analityczna definicja pozwoliłaby na lepsze ułożenie w obszarze naukowym danego stylu (Strzałecki, 1983, s. 8).

Tabela 8. Style rozwiązywania problemów

Styl rozwiązywania problemów	Charakterystyka
Aktywny stosunek do problemu	Wyraża się w przestrzeganiu następujących reguł heurystycznych: • poszukuj zawsze nowych problemów; • wydziel główne elementy problemu; • spróbuj znaleźć nową interpretację problemu; • zobacz problem we wszystkich jego

	uwarunkowaniach; • szukaj analogii w innych dziedzinach; • bądź gotów odejść od problemu tak daleko, jak wymagają tego okoliczności;
Transgresja	Odzwierciedlają ją takie postulaty, jak: • nie hamuj swojej fantazji; • rozpatruj nawet pomysły niekompletne; • nie przerywaj zbyt wcześnie procesu poszukiwania pomysłu; • nie zaniedbuj myślenia intuicyjnego; • pozwól łączyć się w swojej wyobraźni najbardziej niedorzecznym pomysłom; • jeżeli nie potrafisz rozwiązać problemu, zmień strukturę podanych elementów zagadnienia.
Odpowiedzialność	Wymaga spełnienia następujących wytycznych: • staraj się dostrzec wszystkie argumenty przemawiające za twoimi planami i przeciw nim; • trzymaj się tak blisko problemu, jak tylko jest to możliwe; • nie posługuj się tylko skalą wartości; • przyjrzyj się dokładnie metodzie, która doprowadziła cię do celu - postaraj się znaleźć jej istotne punkty i spróbuj zastosować ją do rozwiązania innych problemów; • pomyśl, czy rozwiązany problem wzbogacił twój system wartości poznawczych, emocjonalnych, moralnych; • staraj się znaleźć najlepsze rozwiązanie.
Otwartość	Wymaga spełnienia następujących wytycznych: • szukaj analogii w innych dziedzinach; • uwzględniaj wszystkie możliwe źródła informacji o problemie; • łącz pomysły z różnych dziedzin; • wykazuj tolerancję wobec sprzecznych, doprowadzających do konfliktu informacji; • rzeczy dziwne staraj się uczynić zrozumiałymi; • jeżeli nie potrafisz rozwiązać problemu, poszukaj dodatkowych informacji w innej dziedzinie.
Obiektywizm	Wyraża się w spełnieniu następujących postulatów: • staraj się na każdym kroku rozważyć nieznane jeszcze obszary wiedzy; • koncentruj się na całości zadania tak długo, aż ujrzysz jego istotę; • nawet jeżeli chwilowo nie masz żadnych godnych uwagi pomysłów, staraj się uczynić swoje rozwiązanie pełniejszym, bardziej spójnym i jednoznacznym; • staraj się za wszelką cenę odkryć istniejące w problemie luki i wprowadzić nowe połączenia; • unikaj myślenia życzeniowego; • zmieniaj reguły rozwiązywania w zależności od problemu.
Poszukiwanie analogi	Postuluje zachowanie następujących reguł heurystycznych:

	• staraj się sformułować możliwie dużo pomysłów rozwiązania, należących do różnych klas; • jeżeli nie potrafisz rozwiązać danego problemu, pomyśl, czy potrafisz rozwiązać problem podobny; • nie porzucaj pomysłów, które okazały się nieefektywne, gdyż mogą się okazać później przydatne; • sprawdź, czy rozwiązywany problem nie jest przypadkiem podproblemem znacznie szerszego zagadnienia; • to, co jest bardziej znane, ma pierwszeństwo przed tym, co jest mniej znane.
Myślenie intuicyjne	Przejawia się w stosowaniu następujących zaleceń: • stosuj różne metody koncentracji na problemie; • przełamuj sztywność funkcji, jaką pełnią obiekty; • poszukuj nietypowych źródeł informacji; • analizuj znane metafory; • wprowadzaj biologiczne, ekologiczne, chemiczne, fizyczne, a nawet fantastyczne analogie.
Postawa systemowa	Wymaga kierowania się następującymi aksjomatami: • zobacz problem we wszystkich jego uwarunkowaniach; • patrz na problem jak na system wraz z jego otoczeniem; • nie posługuj się jedną skalą wartości; • wyolbrzymiaj konsekwencje rozwiązania; • zbadaj oddziaływanie rozwiązania na otoczenie; • zbadaj, czy rozwiązanie zaspokaja potrzeby ludzi.
Elastyczność	Wymaga spełnienia następujących wymagań: • nie zastanawiaj się przedwcześnie, czy osiągnięcie idealnego wyniku końcowego jest możliwe; • nie sprzeciwiaj się nigdy swemu wyczuciu; • jeżeli masz trudności ze sformułowaniem pomysłu rozwiązania, przeanalizuj ponownie sytuację problemową; • nie ulegaj wpływom innych; • staraj się dopasować swoje działanie do zmieniających się warunków.
Myślenie redukcyjne (pochodzące od myśli Kartezjusza)	Wymaga następujących reguł: • przedstaw sobie problem poglądowo tak wyraźnie, jak tylko potrafisz; • wydziel główne elementy problemu; • spróbuj rozpoznać w tym, co badasz, coś znanego; • uwolnij problem od zbędnych pojęć i sprowadź go do najprostszej postaci; • upewnij się, czy rozumiesz wszystkie pojęcia stanowiące niezbędne elementy problemu; • koncentruj się na analizie celu, zanim przystąpisz do analizy danych początkowych.
Myślenie modułowe	Realizuje się w następujących etapach: • wydziel główne części problemu; • myśląc o całości zagadnienia, wydziel problemy istotne; • spróbuj rozłożyć dany problem na kilka podproblemów; • staraj się zobaczyć problem z możliwie wielu stron;

	• interesuj się rozwiązaniem problemu, a nie doskonaleniem jego strony formalnej.
Konserwatyzm	Wymaga realizacji następujących założeń: • nowy problem staraj się rozważać za pomocą znanych sposobów; • to, co łatwiejsze, ma pierwszeństwo przed tym, co jest trudniejsze; • nie koncentruj się na zbyt wielu aspektach problemu, bo to przeszkadza w jego rozwiązaniu; • dbaj o metodologiczną poprawność rozwiązania; • próbuj zastosować reguły, które okazały się skuteczne przy rozwiązywaniu podobnych problemów.

Źródło: Żukowski P., Galla R., **Style kierowania przejawiane przez menedżerów w zarządzaniu organizacją, Problemy Profesjologii nr 1, 21-40, 2009, s. 35-38.**

Opracowanie, którego dokonał F. E. Fiedler wskazuje, że istotne znaczenie dla efektywności pracy zespołu mają określone czynniki sytuacyjne. Szczególne znaczenie przypisywał harmonii, która jego zdaniem powinna występować pomiędzy: „(...) stylem kierowania, stopnia, w jakim sytuacja umożliwia kontrolę i wpływu społecznego.” (Michalska, 2015, s. 31). Wyróżnił następujące czynniki o charakterze sytuacyjnym: typ struktury zadania oraz stosunki interpersonalne. Typ struktury zadania, zależny jest zdaniem autora od tego w jaki sposób zostanie określony cel działania całego zespołu. Istotną rolę w tym zakresie ma ukazanie jednoznaczności stosowanych metod oraz forma sprawdzania poziomu realizacji celu. Struktura ta może być określona jasno lub może pozostawać nieokreślona. Należy jednak pamiętać, że jeśli jest ona nieokreślona to wówczas cel charakteryzuje się stosunkowo ogólnym sformułowaniem. Wpływa to na jakość zarządzania i poziom trudności procesu zarządzania. Stosunki interpersonalne odnosi autor do relacji pomiędzy osobą na stanowisku kierowniczym a zespołem i jego poszczególnymi członkami. Stosunki te są uzależnione od zaufania, jakim obdarzona zostaje osoba kierownika. Na stosunki interpersonalne wpływ ma także wiara podwładnych w intencje, kompetencje oraz możliwości osoby zarządzającej oraz kwestia okazywania szacunku i sympatii względem przełożonych. Autor wyszczególnia stosunki interpersonalne dodatnie lub ujemne, co kształtuje się: „w ramach emocji grupy w stosunku do zwierzchnika i wobec niego oraz lojalności wobec menedżera i jego autorytetu osobistego” (Michalska, 2015, s. 31). Dlatego też w sytuacji, kiedy menedżer lub kierownik nie posiada określonego autorytetu, to ciężko mówić o jego zaakceptowaniu przez poszczególnych członków zespołu. Taka sytuacja prowadzi do

niekorzystnego układu, który negatywnie oddziałuje na całokształt menedżerskiej pracy. F. E. Fiedler odniósł się także do kwestii prestiżu osoby na stanowisku kierowniczym oraz jej wpływów. Wskazuje także na poparcie ze strony zwierzchników, swobodę w wymierzaniu kar i przydzielaniu nagród oraz wpływ na zatrudnienia i zwolnienia czy awans zawodowy. Rozważania F. E. Fiedlera skłaniają do wniosku, że harmonia i znalezienie złotego środka pomiędzy wieloma aspektami zarządzania daną organizacją przy jednoczesnym unikaniu skrajności w kierowaniu, prowadzi do optymalnego sposobu zarządzania (Fiedler, Chemers, 1974, s. 40).

4.3. Kompetencje i kwalifikacje w zarządzaniu oświatą

Badacze oraz teoretycy, którzy reprezentują zarówno nauki o zarządzaniu, jak i nauki pokrewne prezentują różnorodność w pojmowaniu określenia kompetencji. Istotną kwestią, która nie pozwala na ujednolicenie definicji w tym zakresie są powszechnie stosowane synonimy, do których zaliczyć możemy takie określenia jak: zdolności, kwalifikacje czy umiejętności (Rakowska, 2007, s. 46). Jak wskazuje B. Mikuła: *„pojęcie kompetencji w języku polskim nie jest jednoznacznie rozumiane. W praktyce najczęściej traktuje się kompetencje jako uprawnienia do działania w określonym zakresie łącznie z podejmowaniem decyzji”* (Mikuła, 2001, s. 50). Termin kompetencje wywodzi się z języka łacińskiego, od słowa *competentia*, które definiowane jest jako zgodność, zakres stosownych uprawnień oraz pełnomocnictw (Markowski, Pawelec, 2003, s. 451). Określenie kompetencje do powszechnego stosowania zostało wdrożone z początkiem lat 70. XX w. za sprawą D. C. McClellanda. Realizował on badania, dzięki którym wnioskował, iż to nie inteligencja lub wykształcenie determinują w znacznym stopniu zawodowy sukces a pewne czynniki, które właśnie zostały określone mianem kompetencji (Orlińska-Gondor, 2006, s. 168-190). Kompetencje powinno pojmować się jako posiadanie pewnego zasobu wiedzy oraz doświadczenia, które niezbędne są do prawidłowego realizowania obowiązków oraz prawidłowego podejmowania decyzji (por. Michalski, 2011). Kompetencje pojmuje się jako wiedzę, ale także doświadczenie, umiejętności, reprezentowane postawy czy osobowościowe cechy (por. Walkowiak, 2007). Z kolei J. Bendkowski wskazuje, że kompetencje definiowane są jako *„możliwość integrowania technicznej, menedżerskiej i innej wiedzy eksperckiej ze*

zdolnościami i procesami. Kompetencje mają charakter bardziej strategiczny niż operacyjny” (Bendkowski, 2007, s. 40–41).

W anglojęzycznej literaturze przedmiotu odnaleźć można dwa określenia, które są terminami bliskoznacznymi i odnoszą się do kompetencji: *competence* i *competency*. Stosuje się je zamiennie i nie wskazuje na wyraźne między nimi rozgraniczenie, co powoduje niejednorodność i problem definicyjny w tym zakresie. Jak wskazuje M. Armstrong różnica jest jednak bardzo wyraźna i powinna być akcentowana, bowiem termin *competence* odnosi się bezpośrednio do kompetencji określanych jako twarde, czyli niezbędne do wykonywania określonej pracy, zaś termin *competency* nieodwrotnie powiązany jest z kompetencjami o charakterze miękkim, czyli takimi, które determinują sposób postępowania, aby prawidłowo wypełniać obowiązki wynikające z realizowanej pracy (por. Armstrong, 2007). Podobnie definiują kompetencje L. M. Spencer, S. M. Spencer i G. O. Klemp. Według autorów kompetencje powinny być pojmowane jako charakterystyczna cecha danej jednostki, wykazująca określoną przyczynowo-skutkową zależność pomiędzy efektywnością wykonywanej pracy oraz osiąganymi wynikami, które są efektem realizacji określonych zadań i podejmowanych działań (Spencer, Spencer, 1993). G. O. Klemp podkreśla dodatkowo, że kompetencje to podstawowe cechy jednostki, które determinują wykonywane przez nią zadania w sposób uznany za efektywny i pozwalają na osiąganie zamierzonych i pozytywnych wyników (Klemp, 1980, s. 21). Istotne znaczenie dla rozwoju teorii kompetencji miały rozważania R. E. Boyatzisa, który wskazywał, że: „*kompetencja to potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki*” (Boyatzis, 1982, s. 18).

Mając na uwadze niejednorodność w obszarze definiowania słowa kompetencje oraz znaczną ilość jego synonimów należy wskazać na płaszczyznę porozumienia pomiędzy naprzemiennym stosowaniem określeń kompetencje, umiejętności oraz kwalifikacje. Jak wskazuje M. Jabłoński umiejętności są indywidualnym pracownika; można je w łatwy sposób zmierzyć, gdyż są weryfikowalne za pomocą uzyskiwanych przez pracownika efektów pracy, poziomu zrealizowania określonych zadań oraz wynikającej z tego specyfiki funkcjonowania organizacji (Jabłoński, 2006, s. 71-85).

Składowymi kompetencji są nie tylko wiedza oraz umiejętności, ale także szereg prezentowanych postaw i zachowań, a także cech osobowości (Rakowska, Sitko-Lutek, 2000, s.18). Analizując pojęcie kompetencji wyszczególnione zostały dwa trendy w jego opisie: amerykański i brytyjski. W ujęciu brytyjskim kompetencje powinny być uznawane za *„zdolność do wykonywania działań w ramach zawodu czy funkcji zgodnie z oczekiwanymi standardami. Kompetencja dotyczy zdolności do transferowania umiejętności i wiedzy w nowych sytuacjach w ramach wykonywanego zawodu”* (Rakowska, Sitko-Lutek, 2000, s. 18). Natomiast w ujęciu amerykańskim termin kompetencje jest bardzo obszerny i stanowi najważniejszą cechę menedżera lub kierownika: *„Może to być motyw, cecha, umiejętność, aspekt składający się na czyjeś wyobrażenie o sobie albo też rola społeczna lub zakres wiedzy, której on lub ona używa. Kompetencja wyraża różnicę poziomu między średnim a najlepszym wykonawcą”* (Sitko-Lutek, 2013, s. 144). Tak rozumiane kompetencje związane są z działaniami, które wyrażane są w formie skonkretyzowanych rezultatów. Zdaniem A. Sitko-Lutek: *„Zasadniczy sens obu tych koncepcji jest podobny; podkreśla się tu aspekt sprawnościowy z tą różnicą, że w amerykańskiej koncepcji mamy do czynienia z umiejętnościami czy zachowaniami wyrażonymi w sensie bardziej ogólnym, z zaznaczeniem, że powinny prowadzić do wysokiej wydajności, a w modelu brytyjskim poszczególne zachowania i umiejętności zostały wyraźnie określone”* (Sitko-Lutek, 2013, s. 144).

W obrębie teorii kapitału ludzkiego występują kluczowe pojęcia: kwalifikacje i kompetencje. Teoria ta pozwala określić wzajemne relacje pomiędzy wspomnianymi pojęciami. Zaznacza, iż odgrywają te pojęcia szczególnie istotną rolę w procesie kształtowania oraz wykorzystywania ludzkiego kapitału, określanego także jako potencjał pracy. Teoria kapitału ludzkiego przyjmuje, iż kwalifikacje są nakładami na jego ukształtowanie, natomiast kompetencje to warunki oraz efekty wykorzystania owego kapitału, poprzez dostosowanie cech osobowych pracownika do zdefiniowanych zadań na określonym stanowisku (Orczyk, 2006, s. 27).

W niniejszej pracy przyjmuje się, za S. Banaszakiem, że kompetencje są to kwalifikacje, które urzeczywistnione są w działaniu jednostki. Autor jednak wyraźnie podkreśla, że przy takim definiowaniu kompetencji należy brać pod uwagę szereg

dotatkowych kryteriów, które je charakteryzują. Co więcej, potwierdza także, że pojęcia kompetencje oraz kwalifikacje wzajemnie się warunkują oraz uzupełniają. Współczesna rzeczywistość, zdaniem autora, charakteryzuje się sporym wzrostem wiedzy w obszarze organizacyjnym. Wpływa to na fakt, iż nadrzędną rolę w społeczeństwie wiedzy odgrywają właśnie kompetencje (Banaszak, 2011, s. 75).

Z. Dowgiałło podzielił umiejętności menedżerskie na trzy kluczowe obszary: umiejętności interpersonalne, umiejętności rozwiązywania problemów oraz umiejętności komunikacyjne. W każdym obszarze autor wyszczególnił konkretne umiejętności, które powinien posiadać menedżer. Szczegółowe opracowanie Z. Dowgiałło obrazuje poniższa tabela.

Tabela 9. Umiejętności menedżera w ujęciu Z. Dowgiałło

Rodzaj umiejętności	Nazwa umiejętności	Opis
INTERPERSONALNE	Przywództwo	Osiąganie celów z innymi i dzięki nim, motywowanie podwładnych, ocenianie, korygowanie.
	Praca w zespole	Współpraca z innymi i stawianie interesów zespołu i firmy ponad osobiste korzyści, zainteresowanie potrzebami podwładnych.
	Zdecydowanie	Wykazywanie inicjatywy i wykorzystywanie okazji, skuteczne przekonywanie innych do własnych pomysłów, obstawanie przy własnym zdaniu.
	Negocjacyjność	Aktywne poszukiwanie porozumienia w sporach, uważne wysłuchiwanie opinii innych, skłonność do zmiany zdania po uzyskaniu nowych i przekonywujących informacji.
ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW	Sprawność organizacyjna	Metodyczne i systematyczne wykorzystanie informacji, rozwiązywanie problemów, zwracanie uwagi na etap preparacji, wypracowanie i ocena rozwiązań alternatywnych, przewidywanie trudności i sposobów redukcji ryzyka, wskazywanie priorytetów działania.
	Pomysłowość	Szybkość interpretacji i wykorzystania informacji, rozumienie zależności między różnymi informacjami, krytyczna i twórcza postawa podczas rozwiązywania problemów.

	Silna motywacja (aktywność)	Dążenie do najlepszego realizowania zadań, podejmowania problemów wykraczających poza obszar obowiązków służbowych. Wytwałość w pokonywaniu trudności; koncentrowanie energii na osiągnięciu sukcesów w pracy.
	Odporność na stres	Zrównoważenie emocjonalne i umiar pod presją sytuacji, umiejętność konstruktywnego wychodzenia z sytuacji krytycznych, samokontrola emocji, powstrzymywanie się od wybuchów gniewu i irytacji.
KOMUNIKACYJNE	Komunikacja pisemna	Prosty i zrozumiały sposób pisania, wykorzystywanie urzędowego słownika i stylu oraz typowych w biznesie form przekazu.
	Komunikacja werbalna	Prosty, zrozumiały i zwięzły sposób mówienia, znajomość urzędowego słownictwa i gramatyki.
	Usprawnianie obiegu informacji	Docenianie procesu stałego doskonalenia systemu informacyjnego użytecznego w zarządzaniu przedsiębiorstwem.

Źródło: Dowgiałło Z. (1999), *Praca menedżera*, Szczecin s. 97–98.

Ze względu na specyfikę pracy osoby na stanowisku kierowniczym oraz wyzwania przed nim stojących, kierownik podejmuje się pełnienia różnorodnych ról. Jak wskazuje A. Tomaszczuk: „*W ubiegłym stuleciu rola przywódcy była pojęciem podrzędnym w stosunku do menedżera za sprawą H. Mintzberga, który opracował listę dziesięciu najczęściej odgrywanych przez menedżera ról. Zgodnie z tym opracowaniem rola przywódcy była jedną z ról interpersonalnych*” (Tomaszchuk, 2009, s. 143). Egzemplifikację ról oraz kluczowych dla menedżera kompetencji, do których nawiązuje A. Tomaszczuk obrazuje poniższa tabela:

Tabela 10. Role menedżera

Pozycja i władza formalna – role	Pełniona rola	Opis roli
INTERPERSONALNE	Reprezentant	Przedstawiciel organizacji.
	Przywódca	Lider, osoba wyznaczająca cele i mobilizująca zespół do ich realizacji.

	Łącznik	Osoba kontaktująca się z otoczeniem, kontaktująca osoby z otoczenia i wnętrza organizacji.
INFORMACYJNE	Monitorujący	Osoba analizująca informacje z otoczenia.
	Rozdzielający informacje	Osoba decydująca o podziale informacji.
	Rzecznik	Osoba komunikująca na zewnątrz organizacji jej decyzje i pośrednicząca pomiędzy działami firmy.
DECYZYJNE	Przedsiębiorca	Osoba świadomie wprowadzająca innowacje i podejmująca ryzyko tworzenia nowych przedsięwzięć.
	Kierujący zaburzeniami	Osoba radząca sobie z niepewnością otoczenia i chaosem wewnątrz organizacji.
	Rozdzielający zasoby	Osoba decydująca o dystrybucji środków.
	Negocjator	Osoba pośrednicząca między różnymi grupami interesów, podejmująca bieżące decyzje o kompromisach i ustępstwach.

Zródło: J. Pyżalski, Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych, Ośrodek Rozwoju Edukacji Warszawa 2014, s. 29. (pot. też. Koźmiński, Jemielniak, 2008, s. 35).

L. Katz pogrupował umiejętności kierownicze na trzy grupy: techniczne, społeczne oraz koncepcyjne. Typologię tę można odnieść do płaszczyzny kierowania placówką oświatową. Umiejętności techniczne są kategorią podstawową i pojmowane są jako kompetencje niezbędne do prawidłowej organizacji bieżącej działalności pedagogicznej, gospodarczej i administracyjnej szkoły. Dyrektor powinien wykazać się następującymi umiejętnościami technicznymi: opracowanie planu pracy placówki; opracowanie planu lekcji; zorganizowanie pracy rady pedagogicznej; sprawowanie bieżącego nadzoru pedagogicznego; koordynowanie funkcjonowania działu gastronomicznego i gospodarczego; prowadzenie niezbędnej dokumentacji. Natomiast umiejętności społeczne, których przejawem są wszelkie interakcje pomiędzy dyrektorem, a pracownikami szkoły, rodzicami uczniów, uczniami, środowiskiem lokalnym to umiejętność w obszarze: prezentacji własnej osoby; kierowania zespołem; indywidualizacji oddziaływań; kształtowania właściwej atmosfery; współpracy z rodzicami; współdziałania z władzami oświatowymi oraz samorządowymi; nawiązywania kontaktów i interakcji. Trzecia kategoria, czyli umiejętności koncepcyjne

to kompetencje, które przejawiają się w podejmowaniu następujących czynności: dokonywanie diagnozy pracy szkoły; tworzenie i realizowanie koncepcji działalności szkoły; tworzenie perspektywicznej wizji rozwoju placówki (Wajda, 2003, s. 63, por. też Gawrecki, 2003).

Należy podkreślić, iż każdy menedżer zobligowany jest do cechowania się zarówno skutecznością jak i efektywnością podejmowanych przez siebie działań oraz powinien reprezentować humanitarne podejście względem swoich podwładnych. Owa humanitarność ma znaczącą wartość, bowiem determinuje sprawne funkcjonowanie organizacji, osiągnięcie sukcesu oraz pozostawanie w procesie permanentnego rozwoju (por. Drucker, 1994). Humanitarność dotyczy nie tylko podwładnych, ale wszystkich ludzi, z którymi podejmowana jest różnorodna współpraca. Kierownik kojarzony jest z szeregiem pozytywnych cech, do których zaliczyć możemy cechy wymierne, takie jak: staż pracy, wykształcenie, przygotowanie oraz cechy niewymierne: zdolność pracy z innymi, umiejętności, wiedza czy znajomość procesów i problematyki społeczno – psychologicznej (Nogalski, Śniadecki. 2001, s. 92). Jak wskazuje P. Wachowiak współczesnego, efektywnego menedżera powinny charakteryzować takie cechy jak: *„wiara we własne siły, oddanie się pracy z pasją, asertywność, kreatywność, pewność siebie, ambicja, orientacja na osiągnięcia i sukces, zdolność do dominacji nad innymi, tolerancja na stres, upór i stanowczość, inteligencja oraz odwaga”* (Wachowiak, 2001, s. 35-36).

4.4. Dyrektor szkoły jako menedżer i kierownik

Jak wskazuje S. Banaszak: *„oświata jest od wieków jedną z najważniejszych struktur rozwijających się społeczeństw. Nie tylko wchodzi we wzajemne relacje z gospodarką, systemem prawnym, lecz pośrednio kształtuje także strukturę społeczną”* (Banaszak, 2013, s. 66), dlatego też postrzeganie dyrektora szkoły jako jej kierownika i menedżera jest istotnym zagadnieniem w obszarze zarządzania oświatą.

Każdy dyrektor powinien mieć świadomość wielorakich czynników, które wpływają na specyfikę funkcjonowania danej instytucji, organizacji, firmy czy przedsiębiorstwa. Czynniki te są naturalnie zależne od tego w jakim środowisku

funkcjonuje dana instytucja, jakiego rodzaju usługi wykonuje czy jest zależna czy samowystarczalna. Dyrektor szkoły, powinien być wrażliwy na kierunek zmian i otwarty na możliwości rozwoju placówki, oraz powinien być świadomy, jak pisze E. Waszkiewicz: „(...) *co funkcjonuje na całkiem niezłym poziomie, więc należy to utrzymać, a w którym miejscu zdecydować się na radykalne zmiany.*” (Waszkiewicz, 2017, s. 213).

Dla współczesnego dyrektora kwestie prawidłowego zarządzania są bardzo dużym wyzwaniem w praktyce zawodowej. „*Wydawać by się mogło, że tak, wszak to nie trudnego siedzieć w gabinecie i wydawać polecenia, brać udział w akademiach rozpoczęcia czy zakończenia roku szkolnego, chodzić na obserwację lekcji nauczycieli, napisać plan pracy szkoły. Jest to jednak niewielki wycinek tego, co tak naprawdę należy do obowiązków i powinności dyrektora. Te bowiem, jak wiadomo wynikają z ustaw i rozporządzeń MEN.*” (Waszkiewicz, 2017, s. 213).

Bycie menedżerem dzisiejszej szkoły wymaga właściwych predyspozycji. Warto podkreślić, że jedne z nich mogą być wrodzone, inne natomiast jednostka musi wykształcić samodzielnie. Istotną rolę pełni także system wartości oraz zasad, zarówno w przestrzeni życia zawodowego, jak i prywatnego. Wspomniany system wartości nieodzownie łączy się z charyzmatycznymi predyspozycjami, które kluczowe są w przekazywaniu propagowanych zasad i wartości. Należy bowiem w tym miejscu podkreślić, że wspólne zasady, przekonania, normy czy wartości bez wątpienia wpływają na efektywność realizowanych działań, przyczyniają się do sukcesów czy wzajemnego porozumienia, a także wytyczają kierunek rozwoju dla placówki czy determinują styl zarządzania wybrany przez zarządzającego (Waszkiewicz, 2017, s. 213).

L. Gawrecki wskazuje, że kluczowe dla dzisiejszego dyrektora cechy to: „*odpowiedni temperament, umiejętność osiągania znaczącej pozycji w środowisku, uzdolnienia organizacyjne, cechy przywódcze, komunikatywność, zdolności twórcze, chęć uczenia się i to nieustannego*” (Gawrecki, 2003, s. 33-34). Cz. Plewka przedstawia wyniki badań ilościowych, które zostały przeprowadzone wśród studentów studiów podyplomowych na kierunku zarządzanie oświatą. Dla doprecyzowania warto dodać, że słuchaczami tych studiów, którzy znaleźli się w grupie respondentów, byli zarówno dyrektorzy szkół jak i innych placówek oświatowych. Na podstawie zgromadzonych

danych w trakcie postępowania badawczego Cz. Plewka wskazał na następujące, pożądane przez respondentów, cechy dyrektora, menedżera, współczesnej szkoły: *„fachowy i kompetentny, otwarty na wszelkiego rodzaju zmiany, twórczy i innowacyjny, zdecydowany w każdej sytuacji, uczciwy, obiektywny i sprawiedliwy, dobry organizator, posiadający autorytet, o dużej kulturze osobistej, zdolny do twórczego myślenia, przedsiębiorczy, posiadający osobowość integrującego przywódcy, odporny na stresy”* (Plewka, 2002, s. 122). W opracowaniu przywołanych badań mniej istotne zdaniem respondentów cechy to: gotowość do ciągłej edukacji, tolerancja, skuteczność, operatywność czy dyspozycyjność. Można zatem w pewnym stopniu wnioskować, że dyrektorzy mają stosunkowo duże zaufanie do swoich indywidualnych kompetencji, cech i predyspozycji. Stanowisko przyjmowane przez nauczycieli często jest zdecydowanie odmienne. W skutecznym zarządzaniu współczesną szkołą, w duchu profesjonalnego menedżeryzmu leży znajomość potrzeb i oczekiwań nie tylko swoich podwładnych, ale także wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości. Samo wygranie konkursu na dyrektora placówki nie daje gwarancji wszelkiej pomyślności. To jedynie szansa i zaufanie, by proponowany przez kandydata pomysł okazał się innowacyjny, dobrze sformułowany lub strategicznie zaplanowany. Sam pomysł nie oznacza sukcesu, natomiast to różnorodne cechy osobowości, a także kompetencje i kwalifikacje determinują sukces dyrektora danej szkoły. Jak wskazuje B. Kubiczek: *„rozwój szkoły nie jest możliwy, jeśli sukcesu nie osiąga ani uczeń, ani nauczyciel, (...) nie jest możliwy bez planowania strategicznego polegającego na formułowaniu wizji szkoły i konsekwentnym dążeniu do jej urzeczywistnienia.”* (Kubiczek, 2016, s. 16). Dlatego też, wygranie konkursu powinno być dopiero początkiem wspólnej drogi do osiągnięcia sukcesu szkoły.

Mówiąc o dyrektorze placówki w kategorii menedżeryzmu K. Zaborek, jednoznacznie wskazuje: *„Praca dyrektora placówki oświatowej polega nie tylko na wypełnianiu obowiązków administracyjnych wynikających z przepisów prawa, ale także na zarządzaniu placówką w szerokim tego słowa rozumieniu. Przenosząc te zadania na grunt psychologii organizacji czy dziedziny biznesu, często porównuje się dobrego dyrektora z menadżerem, przywódcą czy liderem.”* (Zaborek, 2017, s. 240).

W swoich opracowaniach R. Kozłowski wskazuje na zestaw cech, które powinien posiadać współczesny dyrektor, i zwraca szczególną uwagę na: honor, odwagę podczas podejmowania decyzji, uczciwość oraz prawość, uprzejmość, życzliwość, współczucie, lojalność. Nie tylko cechy czy kompetencje typowo zawodowe, zarządcze i biznesowe odgrywają kluczową rolę, ale także te dotyczące specyfiki funkcjonowania społecznego, istoty człowieczeństwa i otwartości na jednostkę (Kozłowski, 2010, s. 65-69).

Do tradycyjnych składowych profesjonalnego zarządzania zaliczyć możemy myślenie realistyczne i logiczne, wielopłaszczyznową – matematyczną analizę podejmowanych działań. Zdaniem I. Majewskiej – Opiełki, osoby z dominacją lewej półkuli mają zdecydowanie większe predyspozycje w zarządzaniu. Natomiast osoby z dominującą półkulą prawą zdecydowanie sprawniej działają w podejmowaniu działań przywódczych. Dla optymalnej pracy dyrektora - menedżera, koniecznym zdaje się być, zdaniem przywołanej autorki, łączenie pracy każdej z dwóch półkul (Majewska-Opiełka, 2003, s. 50-51).

Współczesny dobry menedżer posiada pewien zestaw umiejętności, które określa się mianem przywódczej inteligencji. Należy przez to określenie rozumieć połączenie zarówno nabytych jak i wrodzonych umiejętności, występujących w trzech obszarach: realizowania zadań, współpracy z innymi, dostosowywania własnego zachowania zarówno do potrzeb jak i oczekiwań ze strony innych. Można zatem stwierdzić, że jest to niejako kompilacja różnorodnych zdolności (Menkes, 2007, s. 27). I to właśnie dzięki nim osoba zarządzająca: *„jest w stanie szybko zareagować na niespodziewane sytuacje i zmotywować do działania współpracowników, w taki sposób, by mieli oni pewność, że postępują słusznie. Inteligencja przywódcza w kontekście współpracy z ludźmi oznacza koncentrację na budowaniu relacji z ludźmi na podstawie znajomości charakterów członków zespołu, zdobytej podczas budowy i rozwoju relacji z nimi. Ważna jest też umiejętność osiągania kompromisu, wycucia granicy, gdzie można pozwolić na ustępstwa, a gdzie wymagana jest konsekwencja. Dyrektor charakteryzujący się inteligencją przywódczą buduje i zarządza zespołem w taki sposób, aby zgromadzone w placówce zasoby (charaktery i umiejętności pracowników) uzupełniały się wzajemnie.”* (Zaborek, 2017, s. 241).

Na początku niniejszego podrozdziału wskazano, że nie można stworzyć jednego właściwego wzorca dyrektora – menedżera i kierownika dzisiejszej szkoły. Można natomiast z pełnym przekonaniem wskazać, że to od umiejętności twardych o charakterze menedżerskim, a także miękkich umiejętności interpersonalnych dyrektora zależy kierunek rozwoju danej placówki. Indywidualne cechy oraz predyspozycje jednostki na stanowisku kierowniczym w szkole determinują wybraną przez dyrektora rolę. Po pierwsze rolę menedżera, który miałby koncentrować się na wypełnianiu poleceń odgórnych. Po drugie rolę przywódcy, który tworzyłby kreatywne warunki pracy, oferując innowacyjność i rozwijając potencjał podwładnych (Kubiczek, 2016, s. 24).

Dyrektor oraz zespół pracowniczy, rozumiany jako grupa ludzi wzajemnie uzupełniających się umiejętnościami oraz zaangażowanych w realizację wspólnego celu są od siebie zależni (Katzenbach, Smith, 1994, s. 45). Dlatego tak istotną kwestią jest świadomość dyrektora dotycząca specyfiki grupy, którą zarządza. Co więcej zdaniem J. R. Katzenbach'a i D. K. Smith'a, prawidłowo dobrany zespół, powinien charakteryzować się następującymi właściwościami, o które winien też zadbać dyrektor: *"1) mieć wspólny, trudny do osiągnięcia cel, 2) przyjąć akceptowany przez wszystkich sposób pracy, 3) członkowie zespołu powinni posiadać uzupełniające się umiejętności specjalistyczne i interpersonalne, 4) każdy z członków powinien pracować na rzecz zespołu i przed nim być odpowiedzialny, 5) wszyscy powinni być zaangażowani w to co robią i odpowiedzialni za to"* (Katzenbach, Smith, 1993, s. 45).

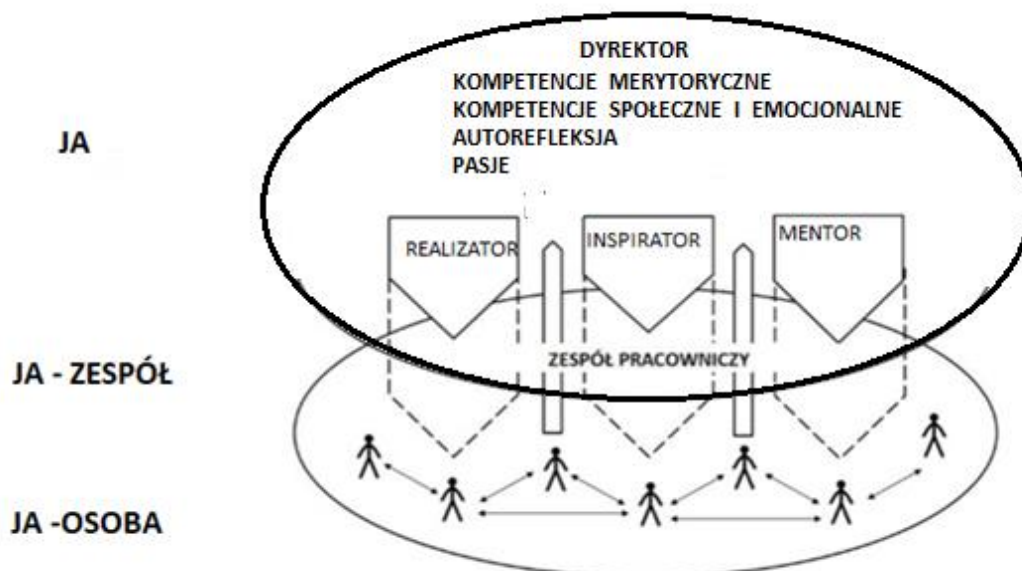
Wykonywanie obowiązków przez dyrektora współczesnej szkoły powoduje konieczność doświadczania rozmaitych wyzwań. Są one niewątpliwie związane ze zmianami, które zachodzą nie tylko w najbliższym środowisku szkoły, ale także w obszarach pozaszkolnych. Do tych najbardziej oddziałujących wskazać można: współczesny, stale zmieniający się rynek pracy, ewoluujące prawo oświatowe, zmienną sytuację kraju, czy to w kontekście socjologicznym czy ekonomicznym a także specyfikę regionu, w którym szkoła się znajduje. Podkreślić należy także, że dyrektor będący menedżerem powinien nie tylko uwzględniać wymienione czynniki o charakterze zewnętrznym, ale ze szczególnym uwzględnieniem także, te czynniki, które nazwać możemy czynnikami wewnętrznymi. Jak wskazuje literatura przedmiotu zaliczyć można

do tych czynników szeroko rozumianą kadrę pracowniczą, nie tylko nauczycieli, a także osoby na stanowiskach niedydaktycznych w szkole czy zasoby lokalowe.

Dyrektor powinien być świadomy, że współczesny menedżer oświaty nie patrzy na szkołę jako na własne imperium, ale na sieć międzyludzkich zawodowych i pozazawodowych połączeń. Tym samym dostrzega i docenia korelację pomiędzy sukcesami placówki a współpracą wszystkich jednostek tworzących edukacyjną rzeczywistość. Dlatego tak istotną rolę w oświacie przypisuje się zarządzaniu zespołem, który jest uznane za wiodący filar progresywny (Zaborek, 2017, s. 244).

W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne opracowania poświęcone problematyce zarządzania zespołem. Szczególnie klarowne wydaje się modelowe opracowanie menedżerskiego podejścia do zespołu dokonane przez K. Zaborek, które przedstawia się następująco:

Rysunek 2. Model menedżerski wg K. Zaborek



Źródło: K. Zaborek, *Koncepcja rozwoju szkoły*, [w:] *Zarządzanie oświatą dyrektor na starcie*, Wydawnictwo Eko Tur, Warszawa 2017, s. 246.

Przedstawiony model wskazuje, że dyrektor - menedżer chcąc efektywnie oraz sprawnie zarządzać zespołem powinien łączyć ze sobą trzy obszary. Po pierwsze jest to obszar zatytułowany „ja” po drugie obszar pod nazwą „ja- zespół” i po trzecie „ja-osoba”. Pierwszy z wymienionych obszarów odnosi się bezpośrednio do osoby dyrektora oraz jego cech osobowościowych, a także wielorakich schematów funkcjonowania i radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach zawodowych, z uwzględnieniem stanów psychicznych i emocjonalnych. Jak wskazuje autorka opracowania, pomimo tego, że za priorytetowe uznano, podczas postępowania konkursowego na dyrektora szkoły, spełnienie określonych wymagań formalnych, to jednak pełnienie tej funkcji wymaga także szeregu innych kompetencji. Zaliczyć do nich można nie tylko kompetencje merytoryczne, ale także społeczne i emocjonalne. To umiejętność autorefleksji, dostrzeżenie własnych trudności w działaniu, umiejętność radzenia sobie z emocjami trudnymi oraz ze stresem są szczególnie pożądane (Zaborek, 2017, s. 247).

Kolejny z obszarów zaproponowany przez autorkę koncentruje się na tworzeniu i utrzymywaniu relacji z zespołem pracowniczym, co z punktu widzenia menedżerskiego wydaje się mieć szczególne znaczenie. Omawiany model wskazuje, że dyrektor współczesnej szkoły oddziałując na podległą mu grupę podwładnych występuje w trzech charakterystycznych rolach (Pocztowski, 2008, s. 180-182). Pierwsza rola określana jest jako rola realizatora. Pełniąc ją, dyrektor szkoły definiuje określone cele, wskazuje na cel nadrzędny i dąży do jego realizacji. W obszarze pełnienia tej roli za szczególną umiejętność menedżerską uznaje się delegowanie uprawnień. Kiedy przekazywane zostają podwładnym formalne uprawnienia, jednocześnie powinno mieć miejsce przekazanie i uświadomienie odpowiedzialności za wykonanie przydzielonych zadań. Rola realizatora wymaga także od dyrektora stosowania takiego systemu zarządzania, który będzie cechował się konsekwencją i uporządkowaniem, co bez wątpienia przyczynia się do kształtowania poczucia bezpieczeństwa wśród pracowników. Kolejna rola – inspiratora, nakłada na dyrektora obowiązek stwarzania właściwego klimatu, ale także dzielenie się swoją wiedzą, osiągnięciami, czynnikami motywacyjnymi, sposobami edukacji. Poprzez dawanie swojego, namacalnego, przykładu relacja pomiędzy dyrektorem a podwładnymi staje się głębsza, co w konsekwencji sprzyja lepszemu rozwojowi całej organizacji, zaangażowaniu w realizację ustalonych celów a także pobudza do większej aktywności w obszarze zawodowym. Jak wskazuje K. Zaborek:

„Skutkuje to również inicjowaniem działań na rzecz podnoszenia jakości pracy w placówce. Dyrektor w tej roli powinien zajmować się także identyfikowaniem pracowników o wysokim potencjale rozwojowym oraz liderów.” (Zaborek, 2017, s. 247). Ostatnia rola, mentoring, jest rozumiany jako wspieranie pracowników nie tylko w wykonywanych przez nich obowiązkach służbowych, ale także w obszarze zawodowego rozwoju. Dyrektor menedżer współczesnej szkoły powinien zatem udzielać wsparcia, zarówno merytorycznego jak i emocjonalnego, przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych możliwości i predyspozycji danej jednostki. Świadomość jednostkowych oczekiwań, potrzeb czy trudności zdaje się mieć w tym obszarze główne znaczenie (Zaborek, 2017, s. 247, por. Garacz, Zaborek, Gucwa 2012).

Trzeci i ostatni obszar odnosi się do kształtowania indywidualnej relacji osoby na stanowisku menedżerskim z pracownikami. Zgodnie z założeniami prezentowanej koncepcji, dyrektor szkoły budując relację jednostkową, nadal pełni wymienione wyżej role: realizatora, inspiratora, mentora. Jak wskazuje autorka koncepcji, konieczne jest zastosowanie różnorodnych umiejętności interpersonalnych: *„umiejętność aktywnego słuchania, dostosowania rodzaju komunikacji do sposobu funkcjonowania rozmówcy czy jego stanu emocjonalnego, jak również umiejętność zadawania otwierających pytań i dawania informacji zwrotnych.”* (Zaborek, 2017, s. 248). Znaczącą rolę odgrywa tutaj samoświadomość dyrektora w obszarze jego kompetencji interpersonalnych a także świadomość potrzeby samodoskonalenia i przekonanie, że jego stany emocjonalne, nastroje i nastawienie, oddziałują na inną jednostkę, na pracownika, co z kolei rzutuje na całokształt funkcjonowania placówki. To na co warto zwrócić uwagę, to fakt, że wpływ, o którym mowa: *„występuje także w postaci zwrotnej, czyli od pracownika do dyrektora. Aspekt ten jest uwzględniany również jako istotny w przeciwdziałaniu mobbingowi w miejscu pracy.”* (Zaborek, 2017, s. 248).

Dyrektor szkoły jest kierownikiem, bowiem kieruje: *„działalnością szkoły, sprawuje nadzór pedagogiczny. Zarządza finansami, dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły, odpowiada za wykorzystanie środków publicznych. Dyrektor – kierownik sprawuje opiekę nad uczniami, stwarzając im warunki do harmonijnego rozwoju, realizuje uchwały rady pedagogicznej, odpowiada za właściwą organizację i prawidłowy przebieg sprawdzianów i egzaminów, troszczy się o wzbogacanie form*

działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły. Wymienione wyżej działania obejmują planowanie i podejmowanie decyzji, inaczej rzecz ujmując kierowanie ludźmi i kontrolowanie” (Ryłko, 2017 s. 154). Taka argumentacja znajduje także poparcie w przepisach prawa oświatowego. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910 i 1378 oraz z 2021 r. poz. 4, 619 i 762) wskazuje bowiem następująco:

„Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności:

- 1) kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz;*
- 2) sprawuje nadzór pedagogiczny, z zastrzeżeniem art. 62 ust. 2;*
- 3) sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne;*
- 4) realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących;*
- 5) dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki zaopiniowanym przez radę szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki;*
- 6) wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę;*
- 7) wykonuje inne zadania wynikające z przepisów szczególnych;*
- 8) współdziała ze szkołami wyższymi w organizacji praktyk pedagogicznych;*
- 9) stwarza warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki;*
- 10) odpowiada za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia;*
- 11) współpracuje z pielęgniarką albo higienistką szkolną, lekarzem i lekarzem dentystą, sprawującymi profilaktyczną opiekę zdrowotną nad dziećmi i młodzieżą, w tym udostępnia imię, nazwisko i numer PESEL ucznia celem właściwej realizacji tej opieki;*
- 12) wdraża odpowiednie środki techniczne i organizacyjne zapewniające zgodność przetwarzania danych osobowych przez szkołę lub placówkę z przepisami o ochronie danych osobowych.”*

Przedstawiony powyżej cytat wskazuje na szereg różnorodnych płaszczyzn działalności dyrektora i chociaż słowo bezpośrednio odnoszące się do „kierowania” pojawia się tylko raz w powyższym cytacie, to szereg obowiązków spoczywających na dyrektorsze szkoły, które pokazują konieczność jego kwalifikacji, umiejętności i predyspozycji w podejmowaniu takich aktywności jak: planowanie, koordynowanie, pobudzanie, kontrolowanie, administrowanie, zarządzanie świadczą o tym, że dyrektor współczesnej szkoły jest bez wątpienia kierownikiem (Czermiński, 1999, s. 31-32, Krupski, 2004, s. 32).

Prezentowanie osoby dyrektora szkoły jako kierownika wymaga także zwrócenie uwagi na pełnienie przez niego roli pracodawcy, co wynika z aktów prawa oświatowego:

„Art. 68. 5. Dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami. Dyrektor w szczególności decyduje w sprawach:

- 1) zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki;
- 2) przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki;
- 3) występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki.” (Dz.U.2021.0.1082)

Szkoła stanowi dla wszystkich osób w niej zatrudnionych miejsce pracy, a pracowników łączy z dyrektorem stosunek pracowniczy, który narzuca na nich służbową podległość oraz obowiązek realizowania poleceń dyrektora. W sferze działalności dyrektora szkoły, która określana jest jako działalność „do wewnątrz” czyli działalność w ramach wewnątrzzakładowych stosunków, dyrektor szkoły prowadzi politykę kadrową. Pełniąc zatem rolę kierownika zakładu pracy jakim jest szkoła realizuje szereg działań dotyczących zatrudnionych nauczycieli a także innych pracowników szkoły, którzy nie są pracownikami dydaktycznymi (Jadach, 2020, s. 121). Warto zauważyć, że będąc pracodawcą, dyrektor szkoły zobowiązany jest do znajomości i przestrzegania przepisów obowiązującego w tym zakresie prawa. Wyszczególnić można dwie zasadnicze grupy takich regulacji prawnych: przepisy, które stanowią źródło obowiązującego powszechnie prawa w kraju oraz postanowienia zawarte w aktach niebędących źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej, obowiązujące w określonych gałęziach pracy, zawodach, konkretnych zakładach pracy (Jadach, 2020, s. 121). Do grupy pierwszej zalicza się wszelkie przepisy zawarte w ustawach, zwłaszcza w Kodeksie Pracy, ale także we wszelkich innych aktach prawnych, które określają obowiązki oraz prawa pracodawców i pracowników. Natomiast do grupy drugiej zalicza się wszelkie akty prawne traktujące o zbiorowych układach pracy, a także inne statuty, regulaminy i porozumienia zbiorowe, które dotyczą obowiązków i praw dla obu stron stosunku pracy. Warto zaznaczyć, że należący do grupy pierwszej Kodeks Pracy nie określa w pełnym stopniu zakresu praw i obowiązków wszystkich grup pracowników. Dlatego stosuje się odrębne ustawy, które dotyczą ich specyfiki zatrudnienia i pracy, jest to zgodne z obecną w polskim prawie zasadą *lex specialis derogat legi generali* (Jadach, 2020, s. 121).

Pełnienie przez dyrektora szkoły funkcji kierownika, a tym samym pracodawcy wymaga znajomości szerokiej gamy prawnych aktów i rozporządzeń. Na dyrektora – kierownika szkoły spoczywa odpowiedzialność za prowadzenie optymalnej polityki kadrowej. Dyrektor szkoły posiada szeroki zakres autonomii, która pozwala mu na podejmowanie szeregu decyzji, od których w znacznym stopniu zależy poziom

realizowanych przez szkołę funkcji i zadań. Jak wskazuje J. Madalińska – Michalak: *„Analiza prawa regulującego funkcjonowanie szkoły i pracę jej dyrektora pokazuje, że nie ma raczej najmniejszych wątpliwości, że ze stanowiskiem dyrektora immamentnie związane są funkcje kierownicze, oraz że wobec dyrektora nie stosuje się terminów zarezerwowanych w nauce i literaturze przedmiotu dla zarządzania lub administrowania. Którykolwiek akt prawa z zakresu realizowania usług publicznych, w tym zwłaszcza oświaty, poddamy analizie, w każdym z nich osoba stojąca na szczycie hierarchii pracowniczej w jednostce jaką jest szkoła, odpowiedzialna za nią i za realizowane w niej zadania, a także za wykorzystanie środków publicznych, nazywana jest kierownikiem”* (Madalińska – Michalak, 2016, s. 31).

Obowiązujące regulacje prawne, zwłaszcza ustawa o systemie oświaty wskazują, że priorytetowym celem kierownika szkoły powinno być kształtowanie wszechstronnego rozwoju wychowanków z zachowaniem i poszanowaniem ich indywidualizmu, co w wyraźny sposób akcentuje rozwojowy charakter szkoły (Delors, 1996). Jak pisze K. Jadach: *„Szkoła charakteryzowana jest przede wszystkim jako miejsce organizowania procesów dydaktycznych, w którym uczeń staje się odbiorcą określonych podstawami programowymi treści edukacyjnych. W ujęciu tym istota funkcjonowania placówki oświatowej zasadza się w stopniu przyswojenia wymaganych treści, czego formalny wyraz stanowi poziom uzyskanego wykształcenia.”* (Jadach, 2020, s. 119). Postulat odnoszący się do wielopłaszczyznowego rozwoju uczniów jako priorytetowego celu szkoły akcentowany był, i jest nadal, przez różnorodne środowiska związane ze szkołą. Należy wskazać, że szczególny wkład w jego eksponowanie mają psychologowie, którzy w swojej działalności badawczej, naukowej czy zawodowej odnoszą się właśnie do tematyki związanej z edukacją. Psychologowie koncentrujący się wokół indywidualnego rozwoju człowieka i uznający wspomniany cel szkoły jako prymarny dla edukacji, jednoznacznie postulują redefinicję patrzenia na edukacyjną rzeczywistość, a zwłaszcza na tematykę zarządzania, kierowania i budowania wiedzy w tym zakresie (Jurkowski, 2000, s. 37-48).

Jak podkreśla K. Leśniak, szkoła jest miejscem, w którym występują stałe konflikty interesów pomiędzy poszczególnymi grupami. Każda z wiodących grup: organ zarządzający, pracownicy dydaktyczni, pracownicy niedydaktyczni, rodzice, uczniowie, organ prowadzący, kuratorium, może mieć odmienną wizję na zasadnicze aspekty

funkcjonowania szkoły. Ta różnorodność bezpośrednio wpływa na sposób planowania działań (Leśniak, 2011, s. 217). Planowanie nie jest jednostkowym zdarzeniem, które ma wyraźnie zarysowany początek i koniec. Jest natomiast procesem ciągłym i stanowi zobrazowanie wszelkich zmian zachodzących w obszarze organizacji, tym także szkoły. *„Planowanie jest procesem ustalania celów i wybierania środków do ich osiągnięcia. Bez planów menedżerowie-dyrektorzy nie wiedzieliby, w jaki sposób skutecznie organizować ludzi i zasoby. Bez planu nie mogą świadomie przewodzić innym ani oczekiwać, że inni podążą za nimi. Bez planu menedżerowie i ich podwładni mieliby niewielką szansę osiągnięcia swoich celów bądź też zorientowania się, kiedy i jak schodzą z przyjętej drogi, a kontrolowanie stałoby się zajęciem bezprzedmiotowym”* (Leśniak, 2011, s. 217). Planowanie jest domeną współczesnego dyrektora-menedżera szkoły i tym samym uzasadnia posiadanie wyszczególnionych w powyższych rozważaniach kompetencji, kwalifikacji, cech i umiejętności. Szczegółowo techniki i metody menedżerskiego zarządzania we współczesnej praktyce oświatowej, przedstawione zostaną w kolejnym podrozdziale, jednak mówiąc o planowaniu strategicznym należy już teraz podkreślić konieczność świadomości dyrektora – menedżera, co do hierarchii planów w organizacji. Jak wskazuje A. Stabryła, klasyfikacja poszczególnych celów jest kluczowym narzędziem formułowania organizacyjnej struktury danej organizacji oraz elementarnym krokiem, niezbędnym do zdecydowania o ogólnych celach danej szkoły, a następnie celach skonkretyzowanych (Stabryła, 2000, s. 44). W obszarze zarządzania szkołą wskazać należy na następujące rodzaje planowania, których znajomość ma znaczenie dla wysokojakościowego zarządzania polską szkołą: program rozwoju szkoły, program poprawy efektywności kształcenia i wychowania, arkusz organizacyjny szkoły, program wychowania, zestaw programów nauczania, plan rozwoju zawodowego, program profilaktyki, plan doskonalenia nauczycieli (Bogdanienko, 2001, s. 53).

Dokonując analizy prototypowej sylwetki dyrektora szkoły jako menedżera należałoby odnieść się w szczególny sposób do obszaru umiejętności koncepcyjnych, jedynie zasygnalizowanych w poprzednich rozważaniach. Dla przypomnienia zaznaczyć warto, że mowa tutaj o trzech umiejętnościach, jakimi są: dokonywanie diagnozy pracy szkoły, tworzenie i realizowanie koncepcji działalności szkoły oraz tworzenie perspektywicznej wizji rozwoju placówki. Odnosząc się do pierwszej z umiejętności, należy zauważyć, że dyrektor powinien: dokonywać prawidłowej oceny wszelkich

zachodzących w szkole zjawisk; oceniać stopień efektywności oddziaływań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym; mieć świadomość mocnych i słabych stron placówki. Nie jest to zadanie łatwe, bowiem dokonywanie dogłębnej i obiektywnej analizy funkcjonowania placówki, którą się kieruje, wymaga umiejętności krytycznego spojrzenia także na podejmowane przez siebie działania. Kolejną umiejętnością, wśród wyszczególnionych powyżej, jest tworzenie i realizowanie koncepcji strategii szkoły, która obejmowałaby całość podejmowanych działań zarówno o charakterze pedagogicznym, administracyjnym jak i gospodarczym. Warto zauważyć, że koncepcja dojrzała powinna powstawać stopniowo, z zaakceptowaniem popełniania ewentualnych błędów. Szczególne znaczenie dla powodzenia w opracowaniu optymalnej koncepcji pracy szkoły, uwzględniającej warunki wewnętrzne i zewnętrzne funkcjonowania placówki, mają nie tylko uzdolnienia w obszarze planowania, ale też umiejętności związane z wdrożeniem samej koncepcji. Warto zaznaczyć, że wspomniane warunki wewnętrzne to rodzaj szkoły, poziom edukacyjny, charakterystyka uczniów, zasobność bazy szkolnej, możliwości finansowe czy możliwości oraz poziom pracy nauczycieli. Natomiast warunki zewnętrzne zdeterminowane są cechami środowiska lokalnego (społecznego oraz przyrodniczego). Dyrektor szkoły wcale nie musi być autorem koncepcji działalności szkoły. Poprzez wdrożenie menedżerskich technik pracy może on stworzyć zespół, który pod jego kierownictwem tego zadania dokona. Wdrażanie optymalnej koncepcji powoduje wyróżnienie szkoły na tle innych placówek. Partycypacja dyrektora szkoły w tworzeniu zindywidualizowanego planu działań szkoły, a nie powielanie gotowych strategii, powoduje wzmocnienie pozycji placówki na rynku edukacyjnym. Ostatnia wreszcie umiejętność, czyli tworzenie perspektywicznej wizji rozwoju placówki w szczególny sposób konstytuuje osobę dyrektora jako menedżera współczesnej szkoły. Wymaga to od niego umiejętności w zakresie prognozowania zachodzących zmian edukacyjnych w skali makro oraz mikro, obserwacji oraz analizy trendów na współczesnym rynku oświatowym. Pozwala to na przewidywanie tendencji oświatowych, dostosowywanie polityki zarządzania szkołą z uwzględnieniem zmian demograficznych, zawodowych, rynku pracy, pożądanых kierunków rozwoju czy specyfiki regionu (por. Gawrecki, 2003).

Menedżerski profesjonalizm jest powiązany z aspektem finansowym szkoły i z płaszczyzną zarządzania zasobami ludzkimi oraz zdolnością do tworzenia właściwych

warunków i odpowiedniej przestrzeni do realizacji przez szkołę jej funkcji, celów i zadań (OECD, 2001, s. 17). Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, będąca międzynarodową organizacją o ekonomicznym profilu i skupiająca wysokorozwinięte i demokratyczne państwa wskazała w swoim opracowaniu trzy zasadnicze wyzwania, które stoją przed dyrektorem, profesjonalnym menedżerem szkoły. Po pierwsze jest to zarządzanie edukacyjną zmianą, zwłaszcza w czasie, w którym zachodzi redefiniowanie zarówno charakteru jak i misji szkoły. Po drugie dyrektor profesjonalista powinien odejść od utartego biurokratyczno-instytucjonalnego stylu sprawowania władzy. Zmiana ta powinna odbyć się z korzyścią dla realizacji różnorodnych świadczeń dla publicznego sektora. Po trzecie powinien być zorientowany na takie sposoby zarządzania wiedzą, które będą efektywne, bowiem organizacja powinna stale się uczyć (OECD, 2001, s. 32).

Z. Melosik wskazuje na konieczność szerszej perspektywy rozumienia menedżeryzmu w zarządzaniu oświatą, podkreślając, że współczesny dyrektor szkoły *„nie ma być menedżerem, „adaptatywnym” (czy po prostu administratorem), lecz „transformatywnym menedżerem uczącej się organizacji”, „strategicznym liderem” i „refleksyjnym praktykiem”. Zarządzanie poszczególnymi sferami szkolnej rzeczywistości ma być tylko jednym z jego celów; podobnie jak dążenie do zapewnienia wysokiej jakości procesu nauczania/uczenia się. Ważne jest także (co stanowi całkowite zerwanie z modelem biurokratycznym) definiowanie etosu konkretnej szkoły, wspomniane już wyznaczanie kierunków zmiany edukacyjnej oraz utrzymywanie dobrych relacji ze środowiskiem lokalnym”* (Melosik, 2014, s. 29).

Warto zatem wskazać zestaw, aż dwudziestu jeden obszarów odpowiedzialności dyrektora szkoły opracowanych przez R. J. Marzano, T. Watersa i B. McNulty. Obszary te pozwalają na zrozumienie profili kształcenia kandydatów na stanowisko kierownicze w szkole:

Tabela 11. Zakresy odpowiedzialności dyrektora szkoły

Zakres	Charakterystyka
Afirmacja	Odnosi się do stopnia w jakim osoba na stanowisku kierowniczym (dyrektor) potrafi rozpoznawać i doceniać różnorodne osiągnięcia szkoły, a także akceptować porażki i niepowodzenia. Kluczową

	rolę pełni tutaj umiejętność rzetelnej sprawozdawczości z sukcesów i niepowodzeń.
Wejście w rolę podmiotu zmiany	Zakres ten związany jest z posiadaniem przez dyrektora dyspozycji, które pozwolą na kwestionowanie obowiązującego statusu quo przy świadomości zakłócenia aktualnego poziomu równowagi.
Sytuacyjne nagradzanie	Odnosi się do „ <i>stopnia, do którego lider szkoły potrafi dostrzec i nagrodzić osiągnięcia jednostek</i> ”; <i>związane jest z transakcyjną rolą lidera</i> ” (Marzano, Walters, McNulty, 2005, s. 45). Dyrektor szkoły dokonuje obserwacji, oceny i nagradzania pracowników.
Komunikacja	Jest wynikiem ustanowienia uprawomocnionych sposobów komunikacji pomiędzy kadrą pedagogiczną a uczniami. Jest to zasadnicza forma odpowiedzialności w urealnianiu działalności dyrektora jako lidera, przywódcy czy menedżera.
Kultura szkolna	Efektywny dyrektor szkoły potrafi stworzyć taką kulturę pracy i funkcjonowania w obszarze szkoły, która ma pozytywny wpływ na wszystkich uczestników edukacyjnego procesu. Właściwa i efektywna kultura jest pojmowana jako wiodące narzędzie dla wdrażania zmian i innowacji. Kultura szkolna powinna wzrastać w oparciu o wzajemne zrozumienie i współpracę.
Tworzenie „buforów ochronnych” wokół nauczycieli	Odnosi się bezpośrednio do niwelowania czynników, które mogłyby negatywnie wpływać na wykonywanie obowiązków zawodowych nauczycieli, co w konsekwencji mogłoby powodować zakłócenia edukacyjnego procesu i funkcjonowania szkoły w ogóle.
Elastyczność działania	Zakres ten odnosi się bezpośrednio do „ <i>zakresu w jakim lider szkoły potrafi dostosować swoje zachowania przywódcze do potrzeb aktualnej sytuacji, przy tym nie wzbudzając w nim dyskomfortu odmienne opinie</i> ” (Marzano, Walters, McNulty, 2005, s. 49)

Koncentracja na realizacji celów	Jest związana ze zdolnościami dyrektora do tego, aby jasno i klarownie definiować i ustanawiać cele, działania oraz stałego dążenia do ich realizacji.
Ideały/przekonania	Zakres ten podkreśla, że ideały oraz przekonania stanowią istotny czynnik, który może być wykorzystywany w działaniach polegających na wdrażaniu zmian w obszarze szkoły.
Dane na wejściu	Zakres ten odnosi się do zarządzania o charakterze partycypacyjnym i tym samym dotyczy „stopnia, do którego lider szkolny włącza nauczycieli do procesu projektowania i wprowadzania w życie ważnych decyzji”. (Marzano, Walters, McNulty, 2005, s. 51-52).
Stymulacja intelektualna	W zakresie tym dyrektor szkoły „zapewnia, że nauczyciele i pozostały personel są zaznajamiani z najnowszymi teoriami i praktykami dotyczącymi efektywnie funkcjonującego szkolnictwa oraz iż dyskusje (...) [nad nimi] stanowią regularny aspekt kultury szkoły” (Marzano, Walters, McNulty, 2005, s. 52-53).
Włączanie się do działań	Zakres ten odnosi się do aktywnych działań dyrektora w obszarze szkolnego programu zarówno nauczania jak i oceniania. „Dyrektor nie może być oderwany od tej podstawowej funkcji szkoły, jaką jest codzienny proces kształcenia, na płaszczyźnie nauczyciele-uczniowie” (Melosik, 2014, s. 31).
Wiedza na temat programu szkolnego	Jest to bez wątpienia nieodłączny obowiązek dyrektora-menedżera współczesnej szkoły. Świadomość systemu oceniania oraz programu nauczania sytuuje dyrektora zarówno bliżej nauczyciela jak i każdego ucznia. Zakres ten wskazuje na konieczność stałego rozwoju dyrektora w różnorodnych dziedzinach.
Monitorowanie/ewaluowanie.	„Stopień, do którego liderzy monitorują efektywność praktyk szkolnych w kontekście ich wpływu na osiągnięcia uczniów” (Marzano, Walters, McNulty, 2005, s. 55-56).
Podmiot upowszechnienia optymistycznego podejścia	W tym zakresie optymizm jest uznawany za szczególnie istotną cechę u współczesnego dyrektora szkoły, powoduje bowiem

	wywoływanie pozytywnych emocji, a tym samym motywuje do podejmowania różnorodnych aktywności.
Uporządkowanie	<i>„Porządek w każdym dynamicznym środowisku jest tworzony przez strukturę”</i> (Marzano, Walters, McNulty, 2005, s. 55-57), dlatego też to właśnie jednym z priorytetowych zadań dyrektora jest <i>„ustanowienie układu standardów, tworzących operacyjne zasady i sposoby postępowania”</i> (Marzano, Walters, McNulty, 2005, s. 55-57).
Zasięg działania	Zakres ten: <i>„odwołuje się do pojęcia interesariuszy jako integralnej części społeczności szkolnej. Pojawia się tutaj idea partnerstwa z jednostkami i grupami osób, funkcjonującymi w szkolnej społeczności lokalnej”</i> (Melosik, 2014, s. 32).
Relacje międzyludzkie	Szczególne znaczenie ma tutaj odejście od biurokratycznego sposobu zarządzania i kierowania szkołą. Dyrektor-menedżer realizując zasób jakim są relacje międzyludzkie powinien budować bliskie relacje z podwładnymi, jednak z zachowaniem szacunku dla granic jednostki. Nie oznacza to oczywiście, że kontakty z nauczycielami czy pozostałym personelem powinny odbywać się tylko w szkole i na tematy szkolne. Relacje pogłębione i prywatne nie powinny stanowić zagrożenia dla specyfiki funkcjonowania szkoły.
Zasoby	Odnosi się do dawania pracownikom przez dyrektora możliwości rozwoju, doskonalenia i podnoszenia swoich kompetencji i kwalifikacji, które przyczynią się do poprawy jakości wykonywanej pracy, a tym samym całej placówki.
Świadomość sytuacyjna	Zakres ten dotyczy posiadania świadomości na temat aktualnej rzeczywistości szkolnej. To konieczność podejmowania aktualnych problemów, wrażliwość na nie, umiejętność obserwacji, a często i prewencji.
Widoczność	Nazywany jest także widzialnością. Koncentruje się on na konieczności utrzymywania przez dyrektora szkoły stałych kontaktów z nauczycielami, uczniami, pracownikami administracji oraz pozostałym personelem. To także gotowość

	dyrektora – menedżera do aktywnego uczestnictwa w społeczno-kulturalnym życiu szkoły, angażowaniu się w uczniowskie i nauczycielskie inicjatywy.
--	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Marzano R. J., Waters T., McNulty B., (2005), *School Leadership that Works: From Research to Results*, Alexandri, s. 41-61.

Mówiąc o osobie dyrektora szkoły jako kierownika i menedżerze warto zaznaczyć, że: *„Refleksja naukowa nad pracą ludzką i jej uniwersalizmem nie powinna omijać problematyki kierowania szkołą, a wraz z tym – pracy dyrektora szkoły. W myśl prawa regulującego funkcjonowanie szkoły, dyrektor szkoły jest postacią kluczową i szczególnie docenianą z punktu widzenia miejsca, jakie jest mu w niej przypisane (najwyższe stanowisko w szkole) i roli, jaką ma w niej odgrywać (rola kierownika zakładu pracy).”* (Madalińska-Michalak, 2016, s. 27). Taka rola dyrektora wymaga poczucia odpowiedzialności za szkołę a także tego, aby dbać o właściwą atmosferę, prawidłowe warunki i szereg innych obszarów, które niezbędne są dla prawidłowej realizacji procesu uczenia się i nauczania. Dyrektor, będący kierownikiem, zobowiązany jest do tego, aby *„wychodzić naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów i ich rodzin, podejmować dobre decyzje co do kierunku rozwoju szkoły, umiejętnie wspierać pracę i rozwój zawodowy nauczycieli.”* (Madalińska-Michalak, 2016, s. 27). Natomiast to jakim menedżerem będzie dyrektor szkoły zależy nie tylko od niego, ale od szeregu czynników, które zostały przedstawione już w niniejszym podrozdziale. Nie ma możliwości wdrożenia jednego i uniwersalnego wzorca zachowania, postępowania, organizacji, planowania i wszelkich aktywności, których podejmować musi dyrektor współczesnej szkoły, pretendujący do stanowiska menedżera oświaty. Jest natomiast kwestią niepodważalną konieczność stałej edukacji dyrektorów i ich dążenia do zwiększania zakresu swoich kompetencji oraz kwalifikacji. Jest także kwestią konieczną, zarówno w obszarze ogólnokrajowym, jak i wojewódzkim, powiatowym, a wreszcie gminnym i lokalnym wspieranie dyrektorów w ich rozwoju i szczególnie rozważa co do edukacji menedżerów oświaty.

4.5. Techniki i metody menedżerskiego zarządzania we współczesnej praktyce oświatowej

Świadomy i uporządkowany sposób realizacji określonego celu można zdefiniować jako metodę. Jest ona pierwszym procesem dochodzenia do określonego

celu. Musi mieć charakter ogólny i cechować się elastycznością (Chauvet, 1997, s. 15). Wybór konkretnej metody nie jest zadaniem prostym i zasadniczo jest kwestią indywidualną, wynikającą z posiadanych cech osobowości czy wiedzy. Jak wskazuje jednak A. Chauvet menedżerowie, dyrektorzy, przywódcy mogą kierować się określonymi wskazówkami teoretycznymi, które pomagają w wyborze optymalnej metody lub metod zarządzania. Pierwsza z nich dotyczy zarówno kontekstu jak i szczebla strategicznego określonej organizacji. To bieżąca sytuacja decyzyjna, rozumiana jako sytuacyjne podejście do zarządzania, determinuje kontekst zastosowania określonej metody. Takie podejście pozwala na właściwe zidentyfikowanie, wpływających na podejmowane przez menedżera decyzje czynników zarówno o charakterze wewnętrznym jak i zewnętrznym. W konsekwencji wpływają one na właściwy dobór metody zarządzania. Kolejna z zaproponowanych przez A. Chauvet'a wskazówek koncentruje się na właściwym zrozumieniu ograniczeń. W obszarze tej wskazówki, kultywowane jest głębokie przekonanie, że każda metoda zarządzania winna być wdrażana w określonych warunkach, bowiem niewłaściwe dobranie metody do aktualnych warunków będzie powodowało brak pozytywnego efektu. Trzecia ze wskazówek odnosi się do porządku lub jego braku w obrębie organizacji. Kryterium to jest szczególnie problematyczne do powszechnego stosowania. Niezbędna jest bowiem indywidualna ocena charakteru organizacji, na który składa się przecież bardzo wiele czynników. Scentralizowana, oporna na zmiany i nienastawiona na rozwój organizacja nie jest płaszczyzną do wdrażania innowacyjnych metod zarządzania. Ich wdrożenie mogłoby skutkować nie tylko brakiem pozytywnych rezultatów, ale także wywołać u pracowników negatywne reakcje. Ostatnia z teoretycznych wskazówek traktuje o tym, że wdrożona metoda winna być dostosowana do całokształtu funkcjonowania organizacji i powinna uwzględniać całą jej specyfikę, problemy, trudności oraz możliwości (Chauvet, 1997 s. 29-32).

Literatura przedmiotu obfituje w różnorodne klasyfikacje metod zarządzania. Przykładowo M. Armstrong wskazuje na około 140 metod, które zostały pogrupowane według poszczególnych obszarów zarządzania. Natomiast A. Chauvet wskazuje na 132 metody pogrupowane w 20 grup o charakterze jednolitym. Dla realizacji niniejszego tematu przedstawianie wszystkich metod jest bezpodstawne, bowiem znaczna część przedstawianych przez badaczy metod zarządzania dostosowana jest do obszaru działalności produkcyjnej (Armstrong, 1994, s. 74-143). Główne grupy metod

zarządzania pozwalają na opracowanie następującego szkicu w perspektywie obszarów zarządzania: **I. Zarządzanie ogólne** (Przykłady metod: metody zarządzania zmianą, metody zarządzania kulturą organizacyjną); **II. Zarządzanie marketingowe** (Przykłady metod: metody badania rynku); **III. Zarządzanie operacyjne** (Przykłady metod: planowanie i kontrola procesów, koła jakości); **IV. Zarządzanie finansami** (Przykłady metod: planowanie finansowe, metody pozyskiwania kapitału, metody budżetowej kontroli); **V. Zarządzanie zasobami ludzkimi** (Przykłady metod: metody pracy grupowej, techniki testowania, metody oceny efektywności pracy); **VI. Technologia informacyjna** (Przykłady metod: analiza systemowa); **VII. Nauka o zarządzaniu** (Przykłady metod: programowanie liniowe, analiza ABC, teoria kolejek) (Armstrong, 1994, s. 74-143, por. też. Brilman 2002).

Problemy występujące na gruncie zarządzania są bodźcem do dokonywania różnorodnych klasyfikacji metod. Literatura przedmiotu wskazuje na rodzaj metody z jednoznacznym określeniem celu jej zastosowania oraz skonkretyzowanego przykładu: **I. Organizatorskie** (cel metody: usprawnienie metod pracy; przykłady metod: badanie metod pracy, mierzenie czasu pracy); **II. Psychosocjologiczne** (cel metody: wzrost skuteczności wpływu na pracowników; przykłady metod: zarządzanie przez cele); **III. Ergonomiczne** (cel metody: dostosowanie stanowiska pracy; przykłady metod: ocena uciążliwości pracy); **IV. Heurystyczne** (cel metody: poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań/ przykłady metod: metoda delficka, burza mózgów, metoda Gordona); **V. Matematyczne** (cel metody: usprawnienie działań; przykłady metod: badania operacyjne, analiza trendu) (Armstrong, 1994, s. 74- 143, por. też. Brilman 2002).

Jak wskazuje W. Downar optymalnym podziałem zarówno metod jak i technik zarządzania jest klasyfikacja, która nieodzownie koncentruje się na treści pracy menedżera. Autor ową treść pojmuje poprzez wykonywanie przez dyrektora szkoły zadań oraz funkcji kierowniczych i konieczność podejmowania decyzji: **Funkcja planowania** (przykłady metod: wykresy Gantta, metody analizy portfelowej, metody scenariuszowe); **Funkcja organizowania** (przykłady metod: metody prognostyczne, metody diagnostyczne); **Funkcja motywowania** (przykłady metod: metody zarządzania przez cele, wyniki, rezultaty oraz innowacje); **Funkcja kontrolowania** (przykłady metod:

metody oparte na kontrolingu, metody zarządzania przez inwigilację oraz obchód) (Downar, 2000, s. 400).

W. Downar wskazuje na różnice pomiędzy metodami ilościowymi a metodami jakościowymi. W obszarze metod jakościowych wskazuje metody, które opierają się na osądzie. Definiuje je jako badanie określonych zamiarów lub przegląd opinii na określony temat np.: grupowe opiniowanie kierownictwa. W obszarze metod jakościowych wskazuje także na metody projekcyjne, do których zalicza ukonstytuowanie scenariuszy czy powszechnie znaną burzę mózgów. Metody ilościowe cieszą się znacznie mniejszą popularnością i to bez względu na rodzaj organizacji. W obszarze popularnych metod ilościowych wskazuje na metody eksperymentalne, które koncentrują się na projekcji zarówno przeszłych jak i obecnych tendencji w aktualnej oraz przyszłej rzeczywistości. W obszarze tym szczególnie podkreśla modele przyczynowe, które koncentrują się na związkach zachodzących pomiędzy kilkoma zmiennymi. Wskazuje także na metody ekonometryczne oraz równania regresji. Należy jednak podkreślić, iż zdaniem autora optymalne efekty mają metody hybrydowe, w obrębie których: *„na podstawie jakościowego osądu danej osoby buduje się konkretny model w celu uzyskania skutecznego efektu”* (Downar, 2000, s. 400).

Bardzo ważną grupą metod zarządzania organizacją są metody z zakresu planowania. W najbardziej ogólnym ujęciu planowanie definiowane jest jako zabiegi myślowe, koncentrujące się na sposobach realizacji założonego celu. Planowanie, jak już wspomniano w powyższym podrozdziale, jest metodą, która obejmuje nie tylko priorytetowe cele, ale także sposoby ich osiągnięcia (Bąkowski, Cieśliski, Downar, 1998, s. 23). W obszarze planowania można wskazać na wiele różnorodnych metod, wyszczególniając: zarządzanie przez cele, metody scenariuszowe, metody symulacyjne czy wykresy Gantt'a.

Zarządzanie przez cele jest to taka metoda zarządzania, która ułatwia definiowanie i określanie celów w oparciu o podstawową zasadę zarządzania, czyli zasadę celowości. Zgodnie z założeniami tej metody cele powinny być jednokierunkowe i tworzyć hierarchię, która określana jest jako wiązka. Jednokierunkowość celów odgrywa znaczącą rolę i charakteryzuje się takim ich ułożeniem, aby realizacja celów niższego rzędu przyczyniała się do zrealizowania celów wyższego rzędu. Zarządzanie

z zastosowaniem omawianej metody jest zdaniem R. A. Webbera zadaniem trudnym. Autor opracował cztery teoretyczne sugestie, które przydatne są do wdrożenia tej metody zarządzania. Po pierwsze jest to dokonanie zestawienia zadań organizacji, na które wskazują podwładni. Istotne znaczenie ma tutaj hierarchiczne, pod względem czasowym, ułożenie celów – od celów możliwych do wykonania w jak najkrótszym czasie do celów wymagających dłuższej perspektywy czasowej. Po drugie, wskazuje autor, na znaczącą rolę negocjacji oraz dojście do pisemnych kompromisów. Po trzecie, jak podkreśla R. A. Webber znaczącą rolę odgrywa także pozostawienie pracownikom przestrzeni niezbędnej do autonomii, nieformalnej oceny oraz analizy wykonywanych działań. Czwarta i ostatnia wskazówka dotyczy powtarzalności cyklu. Powinien on być określony w czasie i jego cykliczność pozwala na dokonywanie analizy, wyciąganie wniosków i wdrażanie nowych rozwiązań (Webber, 1996, s. 322). Jak podkreśla Ch. Wankel wdrożenie metody zarządzania przez cele wymaga kompatybilności z realizowanym stylem zarządzania. Optymalnym stylem przy zastosowaniu tej metody jest zarządzanie opierające się na zasadach demokratycznych. Metoda zarządzania przez cele wymaga bez wątpienia dużych kwalifikacji oraz współpracy zarówno ze strony osoby zarządzającej jak i zarządzanej (Wankel za: Webber, 1996, s. 327).

Metody scenariuszowe polegają na opracowaniu kilku scenariuszy, które prezentują różne warianty działania. Odnoszą się one w znacznej mierze do propozycji wizji przyszłości i opierają się na logicznym konstruowaniu, możliwego opisu zdarzeń, które prawdopodobnie mogą zaistnieć w obrębie organizacji oraz w obszarze jej otoczenia. W celu opracowania możliwie optymalnych celów działania oraz projekcji celów i zadań organizacji można wskazać na dwa rodzaje scenariuszy. Po pierwsze są to scenariusze eksploracyjne, które koncentrują się w dużej mierze na wnioskowaniu w oparciu o wydarzenia z przeszłości oraz teraźniejszości. Tak zgromadzona wiedza pozwala na opracowanie wizji przyszłości. Po drugie to scenariusze antycypacyjne – które polegają najpierw na sprecyzowaniu pożądanej wizji przyszłości, a następnie na dostosowywaniu jej do otaczającej rzeczywistości oraz aktualnych warunków (Bieniok, 1997, s. 11-14).

Metody symulacyjne są kolejną propozycją, która znajduje swoje zastosowanie w zarządzaniu oświatą. W najprostszym ujęciu symulacja jest rozumiana jako

odwzorowywanie lub też naśladowanie modeli działań o charakterze fizycznym, logicznym lub analogowym, które zostały zastosowane w przeszłości i przyniosły oczekiwane rezultaty. Jak podkreśla H. Bieniok symulacja jest stosowana wtedy, gdy nie można prowadzić działań o charakterze eksperymentalnym lub w sytuacji, kiedy wdrożenie metod analitycznych jest zbyt kosztowne. W obszarze zarządzania oświatą metoda ta ogranicza się właściwie do wdrożenia modeli logicznych i można ją określić jako łamigłówki logiczne, które mają na celu odnalezienie odpowiedzi na pytanie: „*co się stanie, jeśli...*”. Niepodważalnymi atutami omawianej metody jest minimalizowanie niepewności decyzyjnej i umożliwienie dogłębnego poznania oraz zrozumienia wszelkich zależności występujących w obrębie organizacji (Bieniok, 1997, s. 11).

Wykresy Gantta, czyli metoda Gantta jest utożsamiana z działalnością produkcyjną, jednak jak wskazuje K. Adamiecki: „*(...) chociaż rozporządzamy niewyczerpalnym zapasem czasu, który sam przez nic nie kosztuje, jest to jednak jeden z najdroższych „materiałów”, jakie zużywamy przy wyrobie produktów*” (Adamiecki, za: Bieniok, 1997, s. 32). Nie ulega zatem wątpliwości, że stosowanie metody wykresów Gantta pozwala na optymalne zarządzanie czasem. Wykresy Gantta pozwalają na skrupulatne określenie czasowości działania, ich ewentualnych opóźnień, a także przyczyniają się do kontrolowania pracy innych i oceny jej efektywności. W. Downar podkreśla, iż narzędzie to jest przydatne dla dyrektora współczesnej szkoły zwłaszcza w realizacji zadań bieżących (Downar, 2000, s. 400).

Inną grupą metod, które odgrywają znaczącą rolę w procesie zarządzania i obecne są w obszarze kierowania szkołą są metody organizowania. W naukach o zarządzaniu, organizowanie jest rozumiane jako celowy dobór pracowników, a także zasobów o charakterze rzeczowym, finansowym i informacyjnym. Dobór ten jest ukierunkowany na realizowanie celów oraz założeń organizacji w określonym czasie oraz przestrzeni. Jak wskazują W. Bąkowski, M. Cieśliski oraz W. Downar organizowanie posiada dwa nieodzowne atrybuty, którymi są zarówno przestrzeń jak i czas. Pozwala to na dokonanie swoistego podziału metod organizacyjnych na dwie podstawowe grupy. Pierwsza grupa to metody pracy oraz mierzenia czasu pracy. Badanie roboczego czasu uznawane jest za podstawowe narzędzie wykrywania oraz zmniejszania i eliminowania nieużytecznego czasu (z przyczyn zarówno obiektywnych jak i subiektywnych). W obszarze działań

podejmowanych przez zarządzającego wskazuje się chronometraż czy metodę obserwacji migawkowej. Drugą grupę stanowią metody organizowania pracy w przestrzeni. Koncentrują się one na takim rozdysponowaniu zarówno zasobami materialnymi jak i ludzkimi, aby optymalizować czas pracy. Nadrzędną zasadą tych metod jest taki podział pracowników, aby osoby zbliżone poziomem merytorycznym współpracowały ze sobą (Bąkowski, Cieśliński, Downar, 1998, s. 24-25). Na gruncie rozważań o metodach organizacyjnych należy szczególną uwagę zwrócić na następujące metody: cykl działań zorganizowanych, metoda diagnostyczna i projektowanie usprawniające systemy organizacyjne, metoda prognostyczna, systemowe podejście do zarządzania.

Cykl działań zorganizowanych nazywany jest także cyklem organizacyjnym, cyklem działania zorganizowanego (Koźmiński, 2005, s. 634), systemem funkcjonalnym (Taylor, 1947, s. 73), ukierunkowaną siecią działań (Czarniawska, 2013, s. 27-31) lub też łańcuchem zdarzeń (Czarniawska, 2013, s. 28-29). Definiowany jest jako pewna liczba czynności, określanych też jako kroki, etapy lub fazy. Jak wskazuje H. Le Chatelier, realizacja poszczególnych etapów niezbędna jest do osiągnięcia zamierzonego efektu końcowego (Le Chatelier, 1926, s. 14). Zdaniem W. Kieżuna nadrzędnym celem wdrożenia cyklu organizacyjnego jest minimalizowanie strat poniesionych w wyniku bezproduktywnego wykorzystywania czasu. Cykl ten pozwala wyeliminować pojawiające się w działaniu błędy (Kieżun, 1997, s. 23). Kwintesencję tej metody precyzuje w swoich rozważaniach W. Gasparski: *„Cechą wspólną organizowania działań jest przestrzeganie jednej z ważniejszych prakseologicznych zasad sprawnego działania – zasady działania zorganizowanego, uzależniającej sprawność działania od uwzględnienia w nim pewnych stałych, powtarzalnych czynności, mających w sumie walor metody ogólnej”* (Gasparski, 1988, s. 357). Analizując genezę metody cyklu działań zorganizowanych wskazać należy, że została wprowadzona przez F. W. Taylora w postaci stosunkowo prostej. Autor wskazywał, że jej priorytetem jest najpierw zastanowienie się, a dopiero potem działanie. W ujęciu prekursora omawianej metody planowanie składa się z określonych czynności, do których zaliczyć możemy: sprecyzowanie sieci działań, opracowanie instrukcji ze wskazaniem specyfiki podejmowanych w określonym obszarze działań, przydzielenie zadań do wykonania, pisemne zobowiązanie do ich wykonania oraz zobowiązanie do pisemnego raportowania wykonanego zakresu obowiązków (Taylor, 1947, s. 46-47, 55, 58). Koncepcja

F. W. Taylora została poddana dalszym rozważaniom i jej unaukowieniem zajął się H. Le Chatelier. Dokonał logicznego uporządkowania wskazówek i zasad oraz uogólnienia koncepcji, dzięki czemu stała się ona kompatybilna z organizacjami różnych typów (Gasparski, 1988, s. 357). Zdaniem H. Le Chatelier'a etapy tej metody są następujące: *„wybór celu, jaki mamy osiągnąć / postawienie określonego celu; zbadanie środków i warunków, których trzeba użyć, aby osiągnąć ten cel / wybranie najlepszego sposobu wykonania danej pracy; przygotowanie środków i warunków działania, uznanych za potrzebne; wykonanie zamierzonej czynności, stosownie do powziętego planu; kontrola osiągniętych / otrzymanych wyników”* (Le Chatelier, 1926, s. 14-15, 27). Koncepcję metody cyklu działań zorganizowanych podejmowali chętnie praktycy i teoretycy reprezentujący międzydyscyplinarne nauki. Wskazać należy głównie na: T. Kotarbińskiego (Kotarbiński, 1968, s. 75, 119) J. Zieleniewskiego (por. Zieleniewski, 1969), H. Asimowa (por. Asimov, 1967), R. L. Ackoffa (por. Ackoff, 1969), Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide) (PMBOK Guide, 2009, s. 457-473) Podejście brytyjskie zarządzania projektami PRINCE2 2009 (PRINCE2, 2009, s. 256), M. Trockiego (Trocki, Grucza, 2011, s. 30-32), M. Kapustę (Kapusta, 2013). Ministerstwo Edukacji Narodowej wdrożyło omawianą metodę jako koncepcję uczenia się. Wdrożona została 1 września 2010 roku podczas ówczesnej nowelizacji rozporządzenia MEN, z którego jednoznacznie wynika nakaz organizacji wychowankom pracy z zastosowaniem metody grupowego projektu edukacyjnego, natomiast każdemu uczniowi umożliwienie podjęcia aktywności w realizacji projektu. Projekt edukacyjny powinien być realizowany przez zespół wychowanków jednak pod nadzorem kierownika w osobie nauczyciela powinno mieć miejsce: wybór obszaru tematycznego projektu edukacyjnego; sprecyzowanie celów projektu oraz zaplanowanie etapów realizacji; wykonanie działań; publiczna prezentacja rezultatów projektu; podsumowanie pracy nad projektem (Dz. U. z 2015 r., poz. 843, z późn. zm.)

Warto w tym miejscu odnieść się do praktycznych możliwości zastosowania tej metody przed dyrektora dzisiejszej szkoły. Doskonałym przykładem może być tutaj zastosowanie cyklu organizacyjnego do przygotowania rady pedagogicznej podsumowującej pewien obszar działań realizowanych w szkole. J. Zieleniewski opracował pierwotną koncepcję cyklu H. La Chateliera, która mówi o pięciu następujących etapach: *„stwierdzenie celu / uświadomienie rzeczywistych celów działania*

i ich wzajemnego stosunku; planowanie działania (organizowanie toku działań), czyli obmyślenie środków i sposobów działania, dostosowanych zarówno do celów, jak i warunków, pozyskanie i rozmieszczenie zasobów potrzebnych do wykonania planu; realizacja planu; kontrola realizacji” (Gasparski, 1988, s. 358). Przykładowo, w publikacji dedykowanej dyrektorom szkół H. Murawska dokonuje następującego praktycznego zastosowania cyklu organizacyjnego w pracy dyrektora szkoły:

Tabela 12. Zastosowanie cyklu organizacyjnego w pracy dyrektora szkoły

Etapy działania zorganizowanego według Zieleniewskiego:	Praktyczne zastosowanie w obszarze szkoły
1. stwierdzenie celu działania	Celem działania jest zorganizowanie plenarnego zebrania rady pedagogicznej. Głównym tematem obrad jest ocena pracy szkoły w całym roku szkolnym oraz uchwalenie wniosków do programu rozwoju szkoły.
2. planowanie działania (organizowanie toku działań)	• uchwalenie porządku obrad, wyznaczenie protokolanta, ustalenie obecności na posiedzeniu (lista jest załącznikiem do protokołu z posiedzenia); • wybór komisji wniosków (jej zadaniem jest opracowanie po zakończeniu dyskusji zgłaszanych wniosków i przedstawienie ich radzie); • informacja o wynikach klasyfikacji i promocji rocznej uczniów (informacje przedstawiają wicedyrektorzy); • uzasadnienia ocen niedostatecznych i nieodpowiednich ze sprawowania (wychowawcy, nauczyciele przedmiotów); • pytania, uzupełnienia, inne decyzje dotyczące uczniów, rozpatrzenie wniosków rodziców uczniów, jakie wpłynęły po pracach komisji kwalifikacyjnych (każde odwołanie wymaga oddzielnego głosowania); • uchwała rady pedagogicznej, zatwierdzająca ostateczne wyniki klasyfikacji i promocji rocznej (głosowanie

	większością głosów przy obecności co najmniej połowy członków rady); - ocena pracy szkoły w mijającym roku szkolnym: - wprowadzenie dyrektora szkoły, w tym uogólnione wnioski z nadzoru pedagogicznego (kolejno: wicedyrektorów i dyrektora szkoły); - oceny i wnioski komisji wewnętrznych rady pedagogicznej (w tym zespołów przedmiotowych, wychowawczych, statutowych, programowych); - wnioski i oceny innych organów szkoły (rada szkoły, rada rodziców, samorząd uczniowski); - dyskusja plenarna, wysuwanie wniosków do planu pracy szkoły; - podsumowanie i zamknięcie dyskusji (przeznaczenie czasu dla komisji wniosków na opracowanie roboczego rejestru wniosków); - komunikaty, informacje, sprawy związane z uroczystym zakończeniem roku szkolnego; - przedstawienie i uchwalenie wniosków do pracy szkoły: - odczytanie wniosków; - wyjaśnienia, poprawki, uzupełnienia; - głosowanie wniosków; - sprawy okolicznościowe, uroczyste (po przerwie: pożegnanie odchodzących ze szkoły nauczycieli).
3. pozyskiwanie zasobów i organizowanie struktur pojmowanych statycznie	- przygotowanie księgi protokołów, listy obecności; - przygotowanie arkuszy klasyfikacyjnych (dla klas wypełniają wychowawcy, zbiorcze wicedyrektorzy); - przygotowanie wzorów uzasadnień ocen niedostatecznych i nieodpowiednich (po uzupełnieniu przez nauczycieli dołączane są do protokołu);

	• zorganizowanie zespołu odpowiedzialnego za uroczystość pożegnania kolegów nauczycieli (kwiaty, prezent).
4. realizacja	• ustalenie terminu obrad rady pedagogicznej; • informacja dla nauczycieli i zaproszonych rodziców, uczniów o terminie rady (ujawnienie oczekiwań wobec rodziców i uczniów); • wcześniejszy przydział konkretnych zadań: sekretarce, nauczycielom, wicedyrektorom; • zebranie informacji o przygotowaniu do rady odpowiednich podmiotów.
5. kontrola	• analiza własnych działań pod kątem "co mogę zmodyfikować, usprawnić, dodać, z czego zrezygnować"; • sprawdzenie zgodności zrealizowanego działania z planem zamierzonym (w razie niezgodności wyjaśnienie przyczyn); • sprawdzenie protokołu, jego zgodności ze stanem faktycznym oraz właściwej formy tego dokumentu.

Źródło: Murawska H., materiał dostępny online: Profesor.pl - publikacje nauczycieli, awans zawodowy, scenariusze lekcji, wypracowania, testy, konspekty, korepetycje, matura, nauczyciele.

Kolejna propozycja to metoda diagnostyczna i projektowanie usprawniające systemy organizacyjne. Jak wskazuje H. Bieniok projektowanie organizatorskie z wykorzystaniem metody diagnostycznej koncentruje się na badaniu dotychczasowej rzeczywistości (systemu dotychczasowego). Następnie należy sprecyzować stan oczekiwany, określony system pożądany. Po dokonaniu tego należy określić sposoby oraz drogi działań, które zmierzają do przejścia z systemu dotychczasowego do systemu pożądanego (Bieniok, 1997, s. 60). A. P. Muhlemann, J. Oakland i K. Lockyer definiują planowanie jako: *"przekładanie wymagań na język zrozumiały dla wszystkich"*

zainteresowanych, w odpowiedniej postaci do wykorzystania podczas wytwarzania lub użytkowania" (Myhlemann, Oakland, Lockyer, 1995, s. 85). Istnieją dwa wiodące kierunki tego obszaru zarządzania: diagnostyczny – koncentruje się na analizie oraz prognostyczny – ukierunkowany na syntezę. Podejście diagnostyczne projektowania koncentruje się na zarejestrowaniu aktualnego oraz faktycznego zorganizowania a także jego dogłębnej analizie i ocenie w celu zidentyfikowania nieprawidłowych rozwiązań oraz elementów, które należy udoskonalić lub też wyeliminować. Natomiast podejście prognostyczne koncentruje się na znalezieniu rozwiązania idealnego, które pozwoli na optymalne realizowanie zamierzonych celów w przestrzeni złożonych warunków (Koźmiński, Piotrowski, 1995, s. 250). Jak podkreślają autorzy rozlicznych opracowań bez względu na wybór kierunku opisywanej metody należy rozpocząć działania od określenia skonkretyzowanych potrzeb. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż moment decyzji o rozpoczęciu procesu ma niepodważalne znaczenie dla jego efektywności i zasadności. Zbyt długie opóźnianie momentu rozpoczęcia działań może przyczynić się do rozległych strat. Zastosowanie zatem nowej technologii pozwoli na optymalizację i rozbudowę struktur organizacji lub zidentyfikowanie ograniczeń i defektów, co stanowić będzie sygnał o konieczności wdrożenia nowego systemu zarządzania. Struktura niedopasowana do działań w obrębie instytucji lub stosowanej w jej obrębie technologii oddziałuje hamująco i destrukcyjnie, uniemożliwiając tym samym rozwój. Zagrożenie stanowi także wczesne podjęcie działań zmiany, ponieważ ogranicza to możliwość całościowego przetestowania i przeanalizowania dotychczasowego procesu. Przyczynia się to także do ponoszenia nakładów, które nie znajdują uzasadnienia w obszarze ekonomicznym ani organizacyjnym. Zatem wybór odpowiedniego momentu pozwala wdrożyć cykl projektowania (Trzecieniecki, 1979, s. 25). Warto zatem w obrębie poruszanej tematyki dokonać ogólnej prezentacji trzech faz diagnostycznej metody projektowania, które są także obecne w obszarze działań dyrektora – menedżera dzisiejszej szkoły. Faza pierwsza koncentruje się na rejestracji faktycznego stanu. Daje możliwość na zlokalizowanie aktualnych problemów, które wymagają dalszej eksploracji. Jak podkreśla Z. Mikołajczyk całościowa rejestracja aktualnego stanu zależna jest od pozyskania odpowiedniego zasobu informacji. W obszarze tym można spotkać się z czterema zasadniczymi trudnościami: zbyt duża ilość informacji powodująca rozproszenie, zbyt mała ilość informacji, która utrudnia ocenę stanu faktycznego,

uzyskanie informacji o niskiej jakości – informacje pozbawione precyzji, zaburzenia w transmisji informacji – nieterminowe przekazywanie dokumentów oraz problemy na gruncie analizy ich treści (Mikołajczyk, 1995, s. 78). Faza druga koncentruje się na dogłębnej analizie, której eksplorację przedstawił A. Nalepka, wyszczególniając węzłowe zadania badawcze: analiza i ocena klasyfikacji celów; analiza i ocena doboru składników systemu i prawidłowości utworzenia stanowisk organizacyjnych; analiza i ocena grupowania stanowisk w jednostki organizacyjne; analiza i ocena zależności funkcjonalnych; analiza i ocena zależności hierarchicznych i organizacji członów kierowniczych; analiza i ocena rozmieszczenia uprawnień decyzyjnych i podziału zakresu odpowiedzialności; analiza i ocena formalizacji budowy systemu wytwórczego (Nalepka, 1995, s. 29-30). Warto podkreślić, iż druga faza znana także jako faza analizy składa się z występujących po sobie, kroków, których prawidłowa kolejność determinuje powodzenie tej metody (Stabryły, Trzcienieckiego, 1988, s. 184).

Trzecia faza diagnostycznej metody projektowania jest właściwie praktyczną realizacją założeń projektu. Od prawidłowych działań podjętych w obszarze fazy trzeciej zależy rozwój organizacji. Zadania do wykonania w tej fazie dotyczą opracowania planu wdrażania nowych struktur. Powinien on zawierać terminy wykonania konkretnych zadań oraz założenia dotyczące przekazania niezbędnej nowej wiedzy pracownikom (poprzez realizację kursów i szkoleń). Zauważalny jest spadek efektywności oraz wydajności działań, który jest spowodowany okresem przejściowym. Wskazać należy, iż spadek efektywności może pogłębiać się także w początkowym czasie wdrożenia zmian. Fazę tę kończy kontrola przyjęcia nowych oddziaływań oraz uzyskanych efektów (Mikołajczyk, 1995, s. 130).

Metoda prognostyczna to kolejna metoda plasująca się w obszarze metod organizacyjnych. Warto wskazać, że pozwala ona na pewnego rodzaju wykluczenie z rozważań utopijnego kształtu organizacji, który miał być możliwy do realizacji w stosunkowo odległej przyszłości. Jednym z wiodących prekursorów tej metody był G. W. W opracowaniach wskazywał on konieczność wyjścia od teoretycznych rozważań na temat idealnego systemu, który rozumiał jako ten, w obszarze, którego działania nie pochłaniają kosztów. G. Nadler wskazywał, że jest to niemożliwe obecnie, ale będzie być może w przyszłości, wraz z rozwojem nauki w tym obszarze. Konkluzją z rozważań

G. Nadlera jest doprowadzanie do stopniowego urealniania danego projektu. Zdaniem autora miałyby dany projekt przejść przez poszczególne fazy: możliwy do zastosowania, wykonalny technicznie i rekomendowany do wdrożenia i realizacji (por. Nadler, 1967). Mówiąc o podejściu prognostycznym w obszarze zarządzania warto wskazać jego poszczególne elementy. Jak wskazuje A. Stabryła po pierwsze niezbędne jest ustalenie rozwiązania postawionej hipotezy. Należy przez to rozumieć dookreślenie zbioru poszczególnych postulatów, a także zorientowanie się w obszarze już istniejących rozwiązań o charakterze wzorcowym. Drugim elementem jest ustalenie poszczególnych zasad, według których budowany będzie wzorzec organizacyjnego rozwiązania. Trzeci element to konieczność ustalenia poszczególnych wariantów wszelkich rozwiązań wzorcowych a następnie przeprowadzenie analizy co do ich wdrożenia i praktycznej realizacji. Element czwarty to podjęcie decyzji co do wyboru racjonalnego wariantu. Element piąty odnosi się do konieczności opracowania projektu pod względem organizacyjnym. Element ostatni to przeprowadzenie ewentualnych korekt w projekcie i następnie jego wdrożenie (Stabryła, 2000, s. 231). Znana i współcześnie stosowana forma metody prognostycznej w pewnych aspektach różni się od tej, która obecna jest w nadlerowskich opracowaniach. Jak już wskazano, punktem wyjściowym jest system wzorcowy, który budowany jest na kanwie nowoczesnych informacji, zakłada optymalne rozwiązania i uwzględnia szereg wiedzy, w tym także z zakresu badań naukowych w danym obszarze. To bez wątpienia pokazuje, że dyrektor menedżer dzisiejszej szkoły zobowiązany jest do stałego gromadzenia wiedzy i informacji z obszaru zarządzania oświatą, co kluczowe jest dla powodzenia tej metody. Ten model przyszłości to początek tworzenia optymalnej struktury, której wdrożenie wpłynie na optymalizację pracy danej organizacji. Dzieje się tak dlatego, że dochodzi do wielopłaszczyznowej analizy obszarów funkcjonowania, w tym także ograniczeń czy źródeł rozwoju. Jak wskazuje T. Trzcieniecki, opierając się na opracowaniach wyników badań, metoda prognostyczna i opracowany na jej podstawie model, plasują się stosunkowo wysoko. Na podstawie analizy literatury przedmiotu warto wskazać, że metoda prognostyczna ma szereg zalet. Pozwala na osiągnięcie wysokiego poziomu techniczno-organizacyjnego projektu, redukcję kosztów oraz czasu. Opracowany projekt możliwy jest do wykorzystania także w przyszłości. Metoda ta wymaga jednak podążania za trendami, aktualizowania wiedzy,

świadomości badawczej, znajomości literatury oraz prawideł rządzących danym obszarem (Stabryła, 2000, s. 243, por. też. Koźmiński, Piotrowski, 1995).

Metody motywowania mają szczególne znaczenie w obszarze zarządzania oświatą. Warto odnieść się do etymologii samego słowa motywacja. Wywodzi się ono z dwóch łacińskich określeń. Pierwsze z nich to *motus* – oznaczające bieg, ruch oraz czynności umysłu. Drugie natomiast to *moveo* – które oznacza wprowadzanie w ruch, zachęcanie jednostki do czegoś, stymulowanie do czynu oraz wpływanie na kogoś (Shaw, Gupta, 2015, s. 281-293). Kształtowanie oraz ukierunkowywanie motywacji są sytuowane jako jedna z podstawowych funkcji oraz technik kierowania (por. Całek, 2009). T. Kotarbiński, w sposób zrozumiały wyjaśnia istotę motywowania: „*chodzi o to, by człowiek robił ochoczo to, co robić musi; by tego co robić musi nie robił tylko dlatego, że musi; by w robieniu tego, co musi znalazł upodobanie i dzięki temu pracę swą usprawnił wielokrotnie, okazując hojność w oddaniu się jej*” (Kotarbiński, 2005, s. 143). Naturalnie w obszarze nauk o zarządzaniu odnajdujemy szereg różnorodnych definicji motywowania, których kluczową egzemplifikację stanowi definicja zaprezentowana przez J. Stonera: „*to, co wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje zachowania ludzi*” (por. Stoner, Wankel, 1996). Inną kluczową definicją w tym obszarze, jest ta sformułowana przez S.P. Robbinsa, który wskazywał, że motywacja jest to: „*skłonność do ponoszenia dużych wysiłków, aby osiągnąć cele organizacji, uwarunkowana stopniem, w jakim te wysiłki mogą ułatwić zaspokojenie jakiejś indywidualnej potrzeby*” (por. Robbins, 2002, s. 429). Odnosząc się do motywowania, można wskazać na szereg różnorodnych teorii oraz modeli motywacji. Przykładem może być tutaj ujęcie tradycyjne F. W. Taylor’a, które opiera się na naukowej koncepcji szkoły rozumianej jako organizacja pracy. Jak wskazywał twórca tej metody: „*jest rzeczą niewątpliwą, że wrodzona skłonność popycha ludzi zwykłych we wszystkich czynnościach życiowych do typu pracy powolnej i wygodnej*” (Penc, 2000, s. 177). Z tego stwierdzenia wypływa głębokie przekonanie o skuteczności motywowania środkami o charakterze finansowym, fizycznym, psychicznym oraz administracyjnym. Zaczęto jednak odchodzić od tak drastycznych sposobów motywowania, na rzecz perswazji oraz zachęty. Kluczową rolę w tym obszarze odgrywało pobudzenie systemowe oraz pobudzenie doraźne. Według F. W. Taylor’a człowiek postrzegany jest jako *homo economicus*, bez motywacji wewnętrznej. Ujęcie to zostało stosunkowo szybko zdezaktualizowane (Jasiński, 1998, s. 18).

Inne propozycje teorii poświęconych motywacji to ujęcia przedmiotowe A. H. Maslova, C. P. Alderfera, F. Herzberga czy J. W. Atkinsona. Teoria A. H. Maslova, dotyczy potrzeb, których zaspokojenie przez człowieka przyczynia się do jego satysfakcjonującego trybu życia. Nauki o zarządzaniu wskazują, że to właśnie dążenie do zaspokojenia - potrzeby określonej jako dominująca, jest najbardziej motywujące dla jednostki. Zgodnie z założeniami koncepcji potrzeby układają się hierarchicznie: potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, uznania oraz samorealizacji. Potrzeby usytuowane najniżej muszą być spełnione jako pierwsze, aby można spełnić te znajdujące się powyżej, co autor przedstawił na przykładzie modelu piramidy potrzeb. Nawiązując do teorii A. H. Maslova, J. A. F. Stoner wyciąga następujące wnioski, co do czynników motywujących oraz wskazał, że to: *„wynagrodzenia, które zapewnią im oraz ich rodzinom żywność, dach nad głową i ochronę, a także bezpieczeństwo środowiska pracy. Następnie muszą zostać zaspokojone ich potrzeby bezpieczeństwa – pewność zatrudnienia; pewność, że nie będą poddani wymuszaniu lub apodyktycznemu postępowaniu; jasno określone przepisy. Następnie kierownicy mają stosować zachęty zapewniające pracownikom uznanie, poczucie przynależności i możliwość rozwijania się”* (Stoner, Freeman, Gilbert, 2001, s. 433).

C. Alderfer, w swojej teorii potrzeb ERG (ang. E-existence, R-relatedness, G - growth), wykorzystał ogólne założenia A. H. Maslova, jednak w przeciwieństwie do niego wskazał na motywację jako główne źródło ludzkich zachowań. Założył, że określone ludzkie zachowania mogą być wywoływane przez kilka kategorii potrzeb jednocześnie, bez konieczności realizacji potrzeb od najniższej do najwyższej. Autor wyszczególnił trzy kategorie potrzeb: egzystencjalne, powiązań oraz rozwoju (Stoner, 2001, s. 433). Potrzeby egzystencjalne dotyczą materialnych i fizjologicznych warunków, a przykładowo w miejscu pracy zaspokajane są przez bezpieczeństwo, wynagrodzenie czy warunki w jakich pracuje jednostka. Potrzeby powiązań zwane inaczej potrzebami kontaktu lub integrującymi dotyczą ogólnych kontaktów interpersonalnych. W miejscu pracy zaspokajane są przez przyjaźń, życzliwą atmosferę, pracę zespołową, solidarność. Natomiast potrzeby rozwoju, określane także jako potrzeby wzrostu, obejmują samorealizację, szacunek do siebie, rozwijanie osobowości. W miejscu pracy zaspokajane są poprzez awans, podnoszenie kompetencji i kwalifikacji, autorytet wśród współpracowników (Griffin, 2004, s. 521-523).

Trzecią egzemplifikację teorii poświęconych motywacji stanowi dwuczynnikowa teoria F. Herzberga. Na podstawie zrealizowanych przez siebie badań, autor wyszczególnił dwie charakterystyczne grupy czynników motywacyjnych. Pierwsze, nazywane są czynnikami zewnętrznymi lub czynnikami wyższego rzędu, związane są z treścią pracy. Czynniki te, znane jako motywatory lub czynniki zadowolenia, obejmują następująco: wielorakie osiągnięcia, wielopłaszczyznową odpowiedzialność, zainteresowanie i zaangażowanie w wykonywaną pracę, umożliwienie rozwoju w zakresie wykonywanych obowiązków, awanse czy uznanie. Czynniki te bezpośrednio wpływają na wzrost satysfakcji z wykonywanej pracy, a w konsekwencji podnoszą jej efektywność. Drugie natomiast, czynniki wewnętrzne, związane są z kontekstem pracy, określane są jako czynniki podstawowe. Zaliczyć można do nich następująco: warunki pracy, wynagrodzenie, kierunek rozwoju firmy, relacje w środowisku pracy, bezpieczeństwo i pewność w miejscu pracy czy zajmowaną pozycję. Zdaniem autora, aby pracownik nie był niezadowolony to musi mieć zapewnione czynniki wewnętrzne. Żeby natomiast był usatysfakcjonowany powinny wystąpić czynniki zewnętrzne (Griffin, 2004, s. 524-525, por. Zbiegień-Maciąg, 1999, s. 72).

Kolejnym przykładem z obszaru teorii motywacji jest teoria osiągnięć i poszukiwania J. W. Atkinson'a, która koncentrowała się na określeniu indywidualnych cech ludzkich wpływających na wykonywaną pracę. Istnieją trzy kluczowe siły napędowe, które kierują zmotywowanym człowiekiem. Należą do nich: odczuwanie potrzeby osiągnięć, potrzeba władzy oraz potrzeba przynależności. Autor podkreślał jednak, że rozłożenie oraz równowaga owych sił nie jest jednakowa u każdego. Należy przywołać także badania, które prowadzili H. A. Murray oraz D. McClelland. Zdaniem badaczy to właśnie potrzeba osiągnięć jest jedną z priorytetowych potrzeb, a właściwie najsilniejszą. Ową potrzebę osiągnięć można wyjaśnić, ujmując ją jako chęć wyróżniania się na tle innych, zwłaszcza w sytuacjach określanych jako konkurencyjne. Jak wskazuje D. McClelland nie jest to potrzeba o charakterze dziedzicznym, jest natomiast wynikiem indywidualnych przeżyć i doświadczeń jednostki w całonocnym funkcjonowaniu (por. Stoner, Freeman, Gilbert, 2001).

Teorie procesu określają w jaki sposób i poprzez jakie cele zachodzą procesy motywowania jednostek. W obszarze teorii procesu, wyróżnić można różnorodne teorie, które zdają się być kluczowe dla rozważań poświęconych motywacji.

Teoria oczekiwań D. Nadlera oraz E. Lawlera, podejmuje kwestie funkcji jakie spełniają oczekiwania dotyczące pracy. Teoria oczekiwań ugruntowała się na bazie czterech zasadniczych założeń, które dotyczą ludzkiego zachowania. Pierwsze z założeń wskazuje, że zachowanie ludzkie jest zdeterminowane przez pewną kombinację czynników, które występują u danej jednostki oraz w otaczającym ją środowisku. Drugie z założeń zakłada, że jednostki świadomie podejmują decyzje dotyczące swoich zachowań w obszarze organizacji. Trzecie założenie, wskazuje na fakt odmienności w obszarze potrzeb, pragnień oraz celów. Ostatnie założenie wskazuje, że ludzie dokonując wyboru określonego sposobu lub modelu zachowań, kierują się oczekiwaniem względem określonego, pożądanego efektu (Stoner, 2001, s. 441). Zaprezentowane założenia pozwoliły na opracowanie modelu oczekiwań, w konsekwencji czego pojawiają się trzy, kluczowe w tym obszarze pytania: *„Jeżeli to zrobię, to jaki będzie wynik dla mnie? Czy wynik ten jest wart mojego wysiłku? oraz: Jakie mam szanse uzyskania wyniku, który będzie dla mnie opłacalny?”* (Stoner, 2001, s. 441). Jak wskazuje M. Dobrowolska – Wesołowska: *„Można zatem wyciągnąć wniosek, iż według teorii oczekiwań poszczególne osoby mają motywację, jeżeli dostrzegają sprzyjającą kombinację tego co jest dla nich ważne i tego, czego oczekują jako nagrody za ich wysiłek. Nagrody można podzielić na dwie grupy: nagroda wewnętrzna (natury psychologicznej, odczuwana bezpośrednio przez daną osobę), oraz nagroda zewnętrzna (uzyskiwana od kogoś z zewnątrz, od kierownika, zespołu)”* (Dobrowolska – Wesołowska 2012, s. 14). Jak podkreśla natomiast J. A. F. Stoner to właśnie zadaniem zarządzającego jest ustalenie i sprecyzowanie jakie nagrody są pożądane. Tylko w ten sposób zachodzi możliwość wyznaczenia a następnie osiągnięcia określonego poziomu efektywności (Stoner, 2001, s. 441).

Kolejna z teorii w tym obszarze to teoria sprawiedliwości. Szczególną rolę nad jej opracowaniem przypisuje się J. S. Adamsowi, który podczas swoich opracowań założył, że istotnym czynnikiem motywacji, ale także efektywności i zadowolenia jest indywidualizowana ocena pracownika co do otrzymanej przez niego nagrody,

w obszarze słuszności i sprawiedliwości jej przyznania. Idea ta pozwala zdefiniować sprawiedliwość w tym zakresie jako stosunek nakładu pracy jaką wykonuje pracownik do uzyskiwanych przez niego profitów, w postaci nagród (jednak w porównaniu do nagród jakie otrzymują inni współpracownicy, którzy wykonali podobny nakład pracy). Można wnioskować, że pracownik jest zadowolony, a także zmotywowany, jeśli otrzymana przez niego nagroda jest w jego indywidualnym odczuciu adekwatna co do poniesionego nakładu pracy. Istotne znaczenie odgrywają tutaj punkty odniesienia, którymi mogą być nagrody przyznawane innym, poczucie sprawiedliwości czy stosunek nagród do poniesionego wysiłku. Odczuwanie sprawiedliwości w obszarze przyznawania nagrody za poniesioną pracę jest zatem jednym z kluczowych czynników mobilizujących, natomiast kiedy pracownik odczuwa niezadowolenie lub brak poczucia sprawiedliwości co do przyznanej nagrody może wystąpić odczuwanie stanu napięcia. To z kolei może przyczynić się do pogorszenia jakości pracy wykonywanej przez pracownika, który zauważa, że do uzyskania nagrody wystarczy mniejszy nakład pracy, więc zacznie redukować swój zapał, oraz zostanie utwierdzony w przekonaniu, że doświadczana sprawiedliwość jest tylko złudna i to nie nakład pracy decyduje o otrzymanej nagrodzie. W obu przypadkach zmiana ulegnie stosunek pracownika do wykonywanej pracy (Stoner, Freeman, Gilbert, 2001, s. 439).

Teoria wzmocnienia jest bez wątpienia kojarzona z psychologiem B. F. Skinnerem, który znany jest z opisu ludzkich skłonności do powtarzania pewnych zachowań z doświadczanej przeszłości. Mowa tutaj o powtarzaniu takich zachowań, które charakteryzowały pozytywne skutki oraz unikanie takich zachowań, których zastosowanie wywoływało negatywne skutki. Na kanwie tych przekonań, można wskazać, że *„człowieka cechuje motywacja, jeżeli jego reakcje na bodźce są konsekwentne i zgodne z dotychczasowymi wzorami zachowań”* (Stoner, 2001, s. 444). Autor wyróżnia cztery charakterystyczne techniki wykorzystywane do modyfikacji zachowań. Pierwsza to wzmocnienie pozytywne, które polega na zachęcaniu do zmian i pożądanых zachowań poprzez wdrożenie skutków o charakterze pozytywnym, np.: podwyżka. Druga z nich to uczenie się unikania, które polega na tym, że pracownicy unikają takich zachowań, których konsekwencją są nieprzyjemne skutki, np.: krytyka. Trzecia możliwość nazywana jest wygaszaniem i oznacza brak wzmocnień. Czwarta natomiast, najbardziej drastyczna, to karanie, czyli wdrażanie ujemnych skutków

w zachowaniach pracowników, np.: kara finansowa (por. Stoner, Freeman, Gilbert, 2001). Zdaniem B. F. Skinnera zachowaniami poszczególnych jednostek steruje otaczające je środowisko społeczne. Jak wskazuje M. Dobrowolska-Wesołowska: *„należy zwrócić uwagę na fakt, iż nie można jednoznacznie określić czynników determinujących. Dzieje się tak, ponieważ mają one różne podłoża, na przykład genetyczne (np. zachowania wrodzone). Przenosząc przesłanki Skinnera na grunt organizacji można powiedzieć, że modyfikacja zachowań koncentruje się na ustanawianiu sytuacji roboczych (np. polityka nagradzania i wyrażanie uznania) ułatwiających pracownikom nabycie przyzwyczajień w pracy przynoszących zadowolenie i pomagających w osiąganiu celów organizacji”* (Dobrowolska-Wesołowska, 2012, s. 16).

Odnosząc założenia teorii motywowania pracowników na obszar edukacyjny warto wskazać na kilka wniosków. Po pierwsze dobór metod motywacyjnych w obszarze szkoły może być bardzo zróżnicowany. Bez wątpienia inne narzędzia motywacyjne zostaną wykorzystane w stosunku do pracowników dydaktycznych a inne w stosunku do pozostałych pracowników szkoły. Nadrzędną rolą dyrektora jest ustalenie jakie nagrody są pożądane i jakie z nich mogą zostać rozdysponowane. Pamiętać należy, że dyrektor szkoły nie może samodzielnie podejmować wielu decyzji z obszaru finansowego. Dyrektor szkoły ma pewnego rodzaju ograniczenia co powoduje, że nie ma możliwości dysponowania takim zasobem nagród dla swoich podwładnych jakie być może byłyby pożądane czy oczekiwane. Dlatego też jego istotnym zadaniem jest znalezienie równowagi pomiędzy oczekiwaniami podwładnych a możliwościami, którymi dyrektor sam dysponuje. Szczególną rolę odgrywa znajomość zawodowych priorytetów każdego z pracowników. Natomiast niepodważalną kwestią, decydującą o powodzeniu wdrażanych metod motywacji jest ustalenie jasnych i klarownych zasad odnośnie do gratyfikacji oraz stosowanie ich ze sprawiedliwością. Motywowanie w obszarze szkoły, nie powinno przybierać formy wyścigu i niezdrowej rywalizacji, a raczej powinno cechować się docenieniem wysiłków jednostek na tle zespołu pracowniczego.

Opracowanie, którego dokonał J. Penc zawiera szereg czynności odnoszących się do motywowania podwładnych. Autor sformułował obszary działalności dla osoby na stanowisku kierowniczym, które pomocne mogą być dyrektorom w sytuacji motywowania pracowników dydaktycznych. Autor motywowanie uznaje jako kluczowy

czynnik rozwoju szkolnictwa. Świadomy dyrektor – motywator powinien rozpoznawać kwalifikacje, zamiłowania, predyspozycje, a także potrzeby i aspiracje pracowników. Świadomość tych aspektów pozwala na optymalne delegowanie obowiązków i uprawnień, a tym samym przyczyni się do dostosowania pracy do oczekiwań zatrudnionych jednostek. Szczególną rolę w procesie świadomego zarządzania pokłada J. Penc w takim organizowaniu pracy podwładnych, aby *„zapewnić maksimum świadomego uczestnictwa i zaangażowania pracowników, rozumienie współzależności ich pracy z pracą kolegów, z wymaganiami odbiorców i otoczenia (...)”* (Penc, 2000, s. 203). Przed dyrektorem szkoły, postawić można szereg innych zadań, odnoszących się do motywowania pracowników, do których zaliczyć można między innymi: *„wyznaczanie zadań i miar ich wykonania w sposób umożliwiający samokontrolę postępu, jak i uwzględnienie wkładu pracy przy ustalaniu wynagrodzeń; ustalanie płac podstawowych, a także ruchomej części płacy zależnej od dodatkowego wkładu pracy i inwencji; okresowe oceny pracowników w celu dokonania korekt w ich wykorzystaniu, sterowaniu ich rozwojem, itp.; uruchomienie gamy bodźców pozapłacowych, w tym kształtowanie korzystnych stosunków międzyludzkich.”* (Penc, 2000, s. 203).

W. Goriszewski wskazuje kluczowe sposoby inspirowania i motywowania współczesnych nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji, co zdaje się mieć kluczowe znaczenie we współczesnej praktyce oświatowej. Wyszczególnia kluczowe strategie zachowań dyrektora: stwarzanie właściwej atmosfery pracy, w tym także na radzie pedagogicznej, która pozytywnie wpływałaby na utożsamianie się nauczycieli z placówką; uwrażliwianie na potrzebę wewnątrzszkolnego doskonalenia i samorozwój; dawanie nauczycielom poczucia, że są współodpowiedzialni za istotne zadania szkoły; uwidacznianie istotnego znaczenia dwuzawodowości; ukazywanie możliwości atrakcyjnych i innowacyjnych form doskonalenia; stwarzanie przestrzeni do „zdrowej rywalizacji” i niwelowanie zachowań negatywnych w obszarze rywalizacji pomiędzy podwładnymi; ukazywanie pozytywnych przykładów w różnych aspektach pracy; stwarzanie atmosfery wzajemnego szacunku i uznania dla starań innych; ukazanie własnej drogi w osiąganiu celu, dawanie własnego przykładu; wdrożenie nakazu z pozytywną motywacją; zapewnienie dostępu do niezbędnych pomocy naukowych i sprzętu; wdrażanie w refleksyjny i sprawiedliwy sposób środków motywujących o administracyjnym charakterze: nagrody, wyróżnienia, dodatki motywacyjne, dodatki

uznaniowe, zwroty kosztów poniesionych podczas delegacji, finansowanie udziału w szkoleniach, warsztatach, wsparcia finansowe podczas podejmowania studiów podyplomowych. Mówiąc o nagrodach należy wyraźnie wyartykułować konieczność znajomości przez dyrektora współczesnej szkoły teorii motywacji i teorii oczekiwań. W związku z tym dyrektor powinien: wyszczególnić nagrody cenione z punktu widzenia poszczególnych nauczycieli, wskazać na pożądany poziom efektywności, dać pewność osiągalności wyznaczonego celu oraz oczekiwanego poziomu efektywności a także wyznaczać nagrodę, która będzie odpowiednia do poniesionego nakładu pracy (Goriszowski, 2000, s. 35).

Nie ulega wątpliwości, że jednym z ważniejszych czynników motywacyjnych dla pracowników sektora edukacyjnego są kwestie finansowe. Na wynagrodzenia nauczyciela składa się zasadnicza płaca, wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe oraz różnego rodzaju dodatki. Do tych ostatnich zaliczyć możemy dodatek wynikający z długości stażu – nazywany także dodatkiem za wysługę lat, dodatek wychowawczy, dodatek funkcyjny czy dodatek motywacyjny, który w innych sektorach nazywany jest premią. Do wynagrodzenia nauczycieli wlicza się także różnorodne nagrody oraz inne świadczenia finansowe, które wynikają ze stosunku pracy, jednak z wyłączeniem świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych. Jak wskazuje Karta Nauczyciela: *„Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych, a wysokość dodatków odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych lub uciążliwych warunków pracy.”* (KN, Dz. U. z 2018 r. poz. 967, art.30). O ile zatem kwestie wynagrodzenia zasadniczego zdają się być odgórnie ustalone, przynajmniej w placówkach publicznych, o tyle, jak wskazuje powyższy cytat z Karty Nauczyciela wysokość poszczególnych dodatków zależy od bardzo wielu czynników, w tym także od jakości świadczonej pracy. Dyrektor szkoły nie będąc jednostką samodzielną i nie dysponując jedynie własnym budżetem przy przyznawaniu nagród, dodatków i innych gratyfikacji finansowych musi pozostawać zgodny z powszechnym regulaminem, który powinien pozostawać do wglądu nauczycieli danej placówki (Dobrowolska – Wesołowska, 2012, s. 19).

Szkołę współtworzą, w obszarze pracowniczym, nie tylko nauczyciele i dyrektor, ale także pion obsługi oraz administracji. Istotną cechą dobrego przywódcy i menedżera współczesnej szkoły jest zatem posiadanie takiej wiedzy i umiejętności z obszaru zarządzania czy psychologii, które pozwolą na motywowanie i wpływanie na pracowników pozadydaktycznych przy jednoczesnym jednostkowym podejściu do każdego z nich. Uczniowie oraz ich rodzice stanowią kolejną priorytetową grupę współtworzącą szkołę. Ich rola, zaangażowanie i chęć podejmowania działań są kluczowe dla optymalnego działania każdej placówki. Tutaj uwidacznia się szczególna rola motywowania i umiejętności przywódcze dyrektora szkoły, bowiem rodziców i uczniów dyrektor szkoły nie ma możliwości motywowania w sposób finansowy. Wyzwanie stanowi zatem dobór różnorodnych, dostosowanych do konkretnego przypadku technik zachęcania do aktywności na rzecz szkoły, których wdrożenie zaowocuje poczuciem przynależności uczniów i ich rodziców do środowiska szkolnego. Dyrektora dzisiejszej szkoły cechować powinna zatem znajomość wielorakich sposobów motywowania nie tylko bezpośrednich podwładnych, ale także wszystkich osób korzystających z dóbr danej placówki, bowiem „*inspirowanie, motywowanie, angażowanie podmiotów należących do bliższego i dalszego otoczenia szkoły*” jest kluczowym zadaniem edukacyjnego przywódcy i menedżera (Kaczmarek – Śliwińska, Szczudlińska-Kanoś, 2015, s. 112).

4.6. Zarządzanie w oświacie - transfer wiedzy

Literatura dotycząca zarządzania oświatą wskazuje, że jeszcze całkiem niedawno połączenie określeń: zarządzanie oraz oświata, nie było zbyt powszechne. Jak zauważa R. Dorczak: „*Nauczyciele, dyrektorzy szkół, administracja szkolna, politycy, jak również badacze zajmujący się szkołą zdawali się nie widzieć związku pomiędzy tymi dwoma obszarami*” (Dorczak, 2009, s. 11). To negatywne, chociaż powszechne we wszystkich edukacyjnych systemach zjawisko było wynikiem typowego myślenia, że jedyną wartością istotną w obszarze edukacji jest nauczanie czy wychowywanie (por. Bottery, 1992). Było to spowodowane powszechną edukacyjną indoktrynacją, która skutecznie marginalizowała występowanie na tym gruncie formalnego określenia zarządzania oświatą. Jak wskazuje R. Dorczak: „*Ludzie sfery edukacji byli przygotowywani do pełnienia specjalnej roli: roli nauczyciela przekazującego wiedzę czy też wspomagającego rozwój uczącego się człowieka. Programy ich studiów zawierały*

zagadnienia z obszarów różnych nauk, ale podporządkowane tej podstawowej roli zawodowej. Kwestii zarządzania szkołą jako organizacją ciągle w tych programach brakowało były one uznawane za „niegodne” misji, jaka stoi przed szkołą i wypierane z edukacyjnej świadomości.” (Dorczak, 2009, s. 12). Zdaniem cytowanego autora taka sytuacja to efekt dwóch uwarunkowań. Pierwsze z nich ma związek z tym, że problematyka poświęcona zarządzaniu oświatą jest postrzegana za skomplikowaną, techniczną, nacechowaną ekonomią i niepasującą do roli i zadań pedagoga. Takie jej postrzeganie buduje nie tylko dystans i niechęć w obcowaniu z tą dziedziną, ale także sprzyja wytwarzaniu mechanizmów obronnych. Natomiast drugie uwarunkowanie odnosi się bezpośrednio do przekonania, że zarządzanie szkołą nie jest doceniane z perspektywy realizacji celów oraz zadań. Uznawane jest poniekąd albo za zbędną teorię albo za teorię niedostosowaną do potrzeb, wymagań i oczekiwań współczesnej szkoły. Samo zarządzanie jako nauka nie jest utożsamiane z procesem nauczania i uczenia się, rozwojem wychowanków czy szeroko rozumianym środowiskiem edukacyjnym, co prowadzi do ignorancji w tym obszarze (Dorczak, 2009, s. 12).

Przedstawiony powyżej trend był wiodącym w światowej edukacji właściwie do lat siedemdziesiątych, natomiast na rynku polskim nawet do lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Dopiero w ostatnim dwudziestoleciu zauważa się stopniowo narastające zainteresowanie tematyką zarządzania w obszarze edukacji, spowodowane tym, że szkoły i inne instytucje oświatowe zaczęły doświadczać wielorakiej presji społecznej, ekonomicznej oraz politycznej. Podjęto działania mające na celu wzbogacenie wiedzy i kompetencji z obszaru zarządzania, w celu optymalizacji pracy szkoły, co skutkowało miało także optymalizacją realizacji funkcji, zadań oraz celów. Przed samym zarządzaniem stawiano dość wysokie i właściwie nierealne oczekiwania. Miało ono bowiem dostarczać konkretnych narzędzi do rozwiązywania konkretnych problemów, najczęściej natury finansowej, bez właściwie większego zaangażowania jednostki czy zespołu (por. Jeżowski, 1994). Inną kluczową kwestią, która była problematyczna w tym obszarze, było zajmowanie się tematyką zarządzania szkołą przez osoby, które związane były z zarządzaniem ogólnym. Rodziło to wiele nieporozumień, chociażby dlatego, że szkoła traktowana była jako usługobiorca, w sposób schematyczny bez uwzględnienia jej indywiduum (Dorczak, 2009, s. 12).

Właściwe ukierunkowanie rozwoju, misji, celów i zadań szkoły wpływać będzie pozytywnie na optymalizację jej pracy. Dlatego tak istotą kwestią jest odnalezienie odpowiedzi na pytanie w jaki sposób szkołą zarządzać oraz jakie kompetencje, kwalifikacje i umiejętności posiadać powinna osoba na stanowisku kierowniczym w szkole. Zachodzi jednak potrzeba zastanowienia się nad istotą i zasadnością transferu rozwiązań pomiędzy naukami o zarządzaniu a sferą edukacyjną. Analiza literatury przedmiotu w tym zakresie pozwala na wskazanie konieczności wyraźnego rozgraniczenia tych dwóch obszarów wiedzy. Powielanie rozwiązań ze sfery gospodarczej w sferze edukacyjnej i traktowanie ich jako uniwersalne prowadzić może do problemów w obszarze działania praktycznego (Koźmiński, 1996). Jak wskazuje Dorczak: *„Nie chodzi bowiem tylko o to, że szkoła jest trochę inną instytucją niż na przykład bank czy policja, różniącą się od nich tylko w jakichś obszarach. Tak chce widzieć szkołę wielu badaczy i praktyków zajmujących się zarządzaniem w oświacie, którzy próbują różne elementy wiedzy o zarządzaniu przenieść do zarządzania w edukacji, traktując sferę edukacji jako inną w tylko niektórych obszarach. Takie podejście do budowania wiedzy o zarządzaniu w edukacji wydaje się niespójne i często prowadzi do problemów praktycznych wynikających z nieprzystawalności do siebie różnorodnych działań podejmowanych w ramach takiego zarządzania szkołą.”* (Dorczak, 2009, s. 12). M. Bottery wskazywał, że szkoła jest instytucją, która charakteryzuje się specyficznym charakterem i nie da się jej porównać do żadnej innej instytucji, jest ona bowiem określona przez swoje specyficzne wartości, które zasadniczo różnią się od tych ze sfery gospodarczej. Owe wartości redefiniują kierunek jej rozwoju, pracy oraz działań, jako instytucji (Bottery, 1990). Myśl ta, zawarta była także w opracowaniach T. Bush'a, który podkreślał, że właśnie na podstawie charakterystycznych dla siebie wartości, szkoła znacząco wyróżnia się na tle innych organizacji. Co więcej, owe wartości zdaniem autora powodują, że definiowanie i konkretyzowanie celów jest w wymiarze szkoły stosunkowo bardziej skomplikowane, niż przykładowo w obszarze gospodarczym czy w obrębie innych instytucji użyteczności publicznej. T. Bush wskazywał także, że nie ma możliwości jednoznacznego przeniesienia i wdrożenia terminologii z obszaru zarządzania do zarządzania szkołą (Bush, 1986).

J. Sayer w swoich opracowaniach dowodzi, że wyjątkowość i niepowtarzalność celów w obszarze instytucji o charakterze edukacyjnym jest tak naprawdę efektem

podstawowego celu szkoły, który autor rozumiał jako: „*rozwijanie umiejętności i potencjału ludzi żyjących wspólnie, bowiem (...) szkoły istnieją, by pomóc młodym ludziom odkryć, zrozumieć, stworzyć i nadać znaczenie sieci związków z innymi ludźmi*” (Sayer, 1993, s. 3). Oznacza to, że pozostaje ona w ciągłej transformacji i podlega przemianom, w zależności od aktualnej sytuacji i różnorodnych czynników.

Szeroki zakres pojmowania szkoły, jej zadań, funkcji, założonych celów, każą uwzględniać jej indywidualny charakter, co różnicuje sposób kierowania i zarządzania nią. Zarządzanie oświatą jest stosunkowo nowym trendem; nową dziedziną wiedzy, na współczesnym rynku edukacyjnym i naukowym. W pewnym sensie wyrasta z nauk o zarządzaniu oraz z szeroko pojmowanego zarządzania publicznego, które jest subdyscypliną zarządzania, jednak, jak wskazują badacze i przedstawiciele nauki, analiza transformacji oświatowych, zróżnicowanych kierunków działań, koncepcji i teorii pozwala twierdzić, iż pomimo wieloletniej obecności w świecie nauki, zarządzanie oświatą nadal nie posiada swojej zindywidualizowanej tożsamości (Dorczak, 2012, s. 40).

Rozwijająca się stale nauka zarządzania edukacją jest narażona na rozliczne zagrożenia. Wskazać należy na główne płaszczyzny owych zagrożeń. Najważniejsza z nich, dotyczy nabywania tożsamości od innych dziedzin nauki. Transfer prosty, zakłada, że wiedza dotycząca zarządzania charakteryzuje się uniwersalnością, natomiast wszelkie teorie a także prawa zarządzania gospodarczego można by przenieść na grunt zarządzania innymi dziedzinami, w tym także szeroko rozumianą oświatą (Bottery, 1992). Owo podejście pozwala zauważyć powszechną obecnie tendencję do celowego działania, które koncentruje się na unaukowieniu wszelkich płaszczyzn działalności związanych z zarządzaniem, bez głębszej refleksji. Bezrefleksyjne kierowanie się ową uniwersalnością twierdzeń i teorii może okazać się błędem, który determinować będzie błędne postrzeganie wielu procesów i zależności w oświacie. Takie podejście jest charakterystyczne dla koncepcji New Public Management (Kožuch, 2006, s. 13-25). Dyskurs odnoszący się do „nowej ekonomii instytucjonalnej” opiera się na trzech charakterystycznych filarach. Są to: teoria wyboru publicznego, teoria kosztów transakcyjnych oraz teoria agencji (Hensel, 2008, s. 53-73). Inspiracją dla New Public Management jest także „menadżeryzm”, który pojmowany jest jako: „*(...) fala biznesowych technik zarządzania przenikających od późnych lat siedemdziesiątych do sektora publicznego. Z „menadżeryzmu” zaczerpnięte zostały doktryny reformistyczne*

zakorzenione w idei „profesjonalnego kierownictwa” – eksperckiej wiedzy menadżerów, która ma uniwersalne zastosowanie i jest nadrzędna wobec rutynowego postępowania biurokratów.” (Czarnecki, 2013, s. 88).

R. Dorczak zauważa, że przenoszenie treści z nauk o zarządzaniu do szkolnictwa jest często dokonywane na zasadzie wspomnianego transferu prostego. Z racji stosunkowo długiego braku zainteresowania przedstawicieli oświaty obszarami poświęconymi zarządzaniu szkołą, nie wykształciły się konkretne teorie w ramach samych nauk edukacyjnych. Kompromisem jest zastosowanie transferu wybiórczego, który wskazuje, że szerokie spektrum koncepcji, teorii, prawd i regulacji w obszarze zarządzania można odnosić do specyfiki zarządzania oświatą, należy jednak ze szczególną ostrożnością dokonywać ich analizy i wybrać takie, które będą optymalne dla omawianego obszaru (Bottery, 1990; 1992). Transfer wybiórczy, koncentruje się na podaniu wiedzy zoptymalizowanej, częściowej i prezentującej wyszczególnioną tematykę oraz stosującą wyselekcjonowane narzędzia, formy i metody pracy (Fazlagić, 2003).

4.7. Podsumowanie

Współczesną szkołę postrzega się w kategoriach organizacji, samego zaś dyrektora szkoły jako kierownika menedżera. Elementem wyróżniającym tradycyjnego dyrektora szkoły od kierownika menedżera jest profesjonalizm w kierowaniu placówką oświatową. Menedżer zatem to dyrektor zarządzający szkołą, w ramach szerokich kompetencji przypisanych jego funkcji, oznaczających zarówno szerokie uprawnienia jak i rozległą odpowiedzialność, w sposób samodzielny, twórczy, sprawny oraz efektywny.

Dla prawidłowej realizacji celów organizacji jaką jest szkoła, istotną rolę pełnią style kierowania. Mnogość stylów zarządzania i kierowania szkołą, opracowane w ich obszarach struktury działań, określone zestawienia cech osobowości dyrektorów pokazują, że nie można wyselekcjonować jednego, prawidłowego stylu zarządzania czy koncepcji postępowania. Menedżerski styl zarządzania szkołą powinien, jednakże cechować się aktywnym stosunkiem do funkcji kierowniczej, innowacyjnością prowadzącą do oryginalnych efektów, sprawną i szybką adaptacją do zmieniających się stale warunków zewnętrznych, podejmowaniem działań zróżnicowanych, w sposób zindywidualizowany w stosunku do poszczególnych osób.

Dyrektor menedżer powinien posiadać konkretne kompetencje, kwalifikacje i umiejętności kierownicze, zarówno w płaszczyźnie technicznej, społecznej jak i koncepcyjnej.

Umiejętności techniczne odnoszą się do sprawnego organizowania rzeczywistości pedagogicznej, administracyjnej oraz gospodarczej szkoły. Należą do nich planowanie, organizacja pracy rady pedagogicznej, sprawowanie nadzoru nad pracownikami zarówno dydaktycznymi jak i administracyjnymi oraz gospodarczymi, prowadzenie dokumentacji oraz wszelkie prace biurowe, sfera informatyczna szkoły. Wszystkie te kompetencje umożliwiają sprawne funkcjonowanie szkoły. Poza tym kierownika menedżera powinno wyróżniać profesjonalne posługiwanie się stale zmieniającym się prawem oświatowym, administracyjnym, gospodarczym. Dotyczy to także Kodeksu Pracy czy prawa dotyczącego ochrony danych osobowych. Prowadzenie szkoły związane jest z niezwykle ważną umiejętnością zwiększania zasobów finansowych placówki, co jest wręcz nieodzowne przy małym budżecie jakim dysponują obecnie szkoły. Także promocja własnej szkoły i jej osiągnięć przydatna jest w warunkach stałej konkurencyjności na rynku edukacyjnym.

Umiejętności społeczne dotyczą relacji oraz interakcji z wszystkimi osobami zaangażowanymi w proces edukacyjny; pracownikami szkoły, rodzicami i opiekunami prawnymi, lokalnym środowiskiem oraz uczniami. Dyrektor menedżer powinien posiadać umiejętność autoprezentacji, zarówno podczas konkursu na stanowisko, jak i po objęciu funkcji, aby utrzymać autorytet wśród pracowników. Powinien umieć kierować zespołem pracowników w pozytywnej atmosferze, sprzyjającej zawieraniu więzi interpersonalnych, z poszanowaniem indywidualizmu poszczególnych osób. Ważna jest również stała stymulacja nauczycieli do rozwijania własnych twórczych poszukiwań edukacyjnych, udziału w kursach i programach doskonalenia. Dyrektor nieodzownie powinien umieć nawiązywać współpracę z rodzicami i opiekunami, jako pełnoprawnymi uczestnikami szkolnej rzeczywistości, oraz współdziałać z władzami oświatowymi, samorządowymi, co przyczyniać się powinno do rozwoju placówki.

Kompetencje koncepcyjne dotyczą diagnozowania pracy, analizy zachodzących w szkole zjawisk, w celu podjęcia odpowiednich rozwiązań dydaktyczno-

wychowawczych. Dyrektor menedżer powinien także tworzyć i realizować indywidualną autorską koncepcję czy wizję szkoły dostosowaną do jej specyfiki, charakterystyki wychowanków, poziomu możliwości kadry czy możliwości finansowych. To działanie jest zdeterminowane przez warunki zewnętrzne, środowiskowe, społeczne, przyrodnicze. Profesjonalizm dyrektora uwidacznia się w umiejętności dobrania odpowiedniego zespołu partycypującego w realizowaniu koncepcji danej szkoły, pokierowanie tym zespołem i tworzeniem atmosfery sprzyjającej poszukiwaniom twórczym. Umiejętność koncepcyjna związana jest również z perspektywiczną prognostyką rozwoju szkoły, przewidywaniem zmian społecznych, gospodarczych, politycznych. Dyrektor jest zmuszony do stałego obserwowania trendów edukacyjnych, zmian demograficznych, zawodowych, kierunków rozwoju regionu.

Dyrektor powinien pozostawać w stanie permanentnego dynamicznego rozwoju, stale się dokształcać, zdobywać wiedzę, kwalifikacje i kompetencje do rozwiązywania nowych, związanych ze zmieniającą się rzeczywistością wyzwań i problemów.

Dyrektor - menedżer powinien posiadać umiejętność dokonywania optymalnego wyboru metod zarządzania, dobranych do określonych warunków oraz uwzględniających specyfikę funkcjonowania organizacji jaką jest szkoła. Warto zwrócić uwagę na wielość różnorodnych metod zarządzania, wśród których dyrektor szkoły powinien dokonywać refleksyjnej selekcji, ze szczególnym wyróżnieniem wszelakich technik motywacyjnych.

Odnosząc się do kwestii implantacji idei oraz koncepcji z zakresu nauk o zarządzaniu w obszar nauk pedagogicznych, odnośnie do menedżeryzmu oświatowego, należy stwierdzić, że prosty transfer wiedzy nie jest ani możliwy, ani zasadny. Szkoła nie jest zakładem produkcyjnym a mechanizmy w niej działające zależą od zindywidualizowanych cech jednostek, które tworzą konglomerat nauczycieli, rodziców, uczniów, środowiska lokalnego, pracowników pozaedukacyjnych. Specyficzny charakter szkoły powoduje konieczność rozwoju tej stosunkowo młodej dziedziny nauki, jaką jest menadżeryzm pedagogiczny, stałej nad nią refleksji i ciągłych badań w jej zakresie.

Rozdział V. Przywództwo w edukacji

Jednym z kluczowych pojęć związanych z zarządzaniem jest przywództwo. Różnorodność transformacji w wielu obszarach życia społecznego, kulturowego, zawodowego czy politycznego powoduje, iż wzrasta zapotrzebowanie na obecność przywódców, posiadających zdefiniowane cechy osobowości, określone predyspozycje, kompetencje oraz pełniących skonkretyzowane funkcje. Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie przywództwa w edukacji. Tytułem wprowadzenia zaprezentowane zostaną definicje kluczowego pojęcia - przywództwa. Następnie dokonana zostanie prezentacja przywództwa w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem jego komponentów oraz modeli. W dalszych rozważaniach omówione zostanie zagadnienie pojmowania dyrektora jako edukacyjnego przywódcy.

5.1. Pojęcie przywództwa

Pojmowanie przywództwa zmieniało się wraz z rozwojem nauk, do których zaliczyć możemy socjologię, psychologię, nauki o zarządzaniu, politologię oraz wiele innych, interdyscyplinarnych dziedzin. Tendencja ta miała zasadniczo dwa podłoża. Po pierwsze dążono do lepszego opisu i eksploracji tego zagadnienia, a po drugie zmieniająca się rzeczywistość stawiała nowe wyzwania przed organizacjami oraz osobami nimi kierującymi (Michalak, 2010, s. 64). Przywództwo rozumieć możemy na cztery zasadnicze sposoby: jako cechy, jako umiejętności, jako relacje oraz jako proces o charakterze społecznym (Michalak, 2006, s. 63). Przywództwo pojmowane w kontekście cech wskazuje, że to charakterologiczne czynniki i predyspozycje kształtują osobę przywódcy. W kategorii umiejętności podkreśla się zdolności do wpływania na podwładnych i angażowanie ich do realizacji celu. Przywództwo w odniesieniu do relacji to zasadniczo koncentracja na zagadnieniach interakcji pomiędzy przywódcą a osobami podległymi. Przywództwo natomiast jako proces społeczny powinno być rozumiane jako tworzenie wizji danej organizacji, projektowanie strategii, wpływ na osiąganie wyników, motywowanie do podejmowania współpracy oraz aktywności indywidualnych w celu optymalizacji realizacji założonych celów (Michalak, 2006, s. 63-65).

Przywództwo posiada wspólne obszary z procesem zarządzania. Warto zatem wyróżnić pewne elementy, które różnicują te dwa pojęcia. Ogólnie uważa się, że

zarządzanie organizacją związane jest z realizacją celów wyznaczonych przez kogoś innego. Przywództwo natomiast kładzie nacisk na dodatkowe elementy jakimi są wyznaczanie kierunków działania, budowanie zespołu, inspirowanie i dawanie przykładu oraz tworzenie atmosfery bycia akceptowanym. Funkcje zarządzania skupiają się w głównej mierze na planowaniu działania i alokacji zasobów; organizowaniu, czyli przydziale stanowisk, ustalaniu zasad i procedur oraz opracowywaniu struktury organizacji; rozwiązywaniu problemów, czyli korygowaniu działań oraz tworzeniu kreatywnych rozwiązań. Specyfiką przywództwa jest natomiast wyznaczanie celu, czyli kreowanie wizji, ustalanie strategii i ogólnych założeń; ukierunkowywanie pracowników, a więc komunikowanie celu, budowanie zespołów i wpływanie na zaangażowanie; motywowanie i inspirowanie do działania, delegowanie uprawnień oraz zaspokajanie potrzeb grupy (Karaszewski, 2008, s. 68).

A. Tomaszczuk zebrał ujęcia wybranych autorów i prezentuje wartościowy naukowo zbiór definicji przywództwa w kategoriach procesu oraz właściwości. Przywództwo rozumiane jako proces polega na wpływaniu na innych ludzi oraz ukierunkowywaniu ich działań na osiągnięcie założonego celu. Natomiast przywództwo traktowane jako właściwość jest zbiorem określonych cech oraz umiejętności, które pozwalają na wejście w rolę przywódcy (Tomaszczuk, 2009, s. 141):

Tabela 13. Przywództwo – proces i właściwości

Przywództwo jako proces	Autor	Przywództwo jako właściwość
Niepolegające na przymusie wykorzystywanie wpływu do kształtowania celów grupy lub organizacji, motywowanie zachowań nastawionych na osiągnięcie tych celów oraz pomaganie w określaniu kultury grupy lub organizacji.	Griffin	Zestaw cech przypisany jednostkom, które są postrzegane jako przywódcy.
Kierowanie i wpływanie na związaną z zadaniami działalność członków grupy.	Wankler Stoner Armstrong	Umiejętność przekonania innych, aby zechcieli zmienić swoje zachowanie.
Nierepresyjny wpływ na członków zorganizowanej grupy służący koordynacji i nakierowaniu ich działań na osiągnięcie określonych celów.	Jago	Zespół cech i właściwości przypisywanych osobie, która jest w stanie taki wpływ wywierać.

Źródło: A. Tomaszczuk, *Koncepcje władzy i przywództwa*, [w:] W. Matwiejczuk (red.), *Koncepcje i metody zarządzania*, Białystok 2009, s. 141.

Przywództwo pozostaje nadal pojęciem niedookreślonym, budzącym wiele asocjacji oraz możliwym do różnorodnej interpretacji. Wielość teorii oraz koncepcji przywództwa powoduje różnorodne spojrzenia na jego cele czy zasady. Powoduje to także niedookreślenie cech, które powinny charakteryzować przywódcę i umiejętności, którymi powinien się wykazywać (Pyżalski, 2010, s. 13). A. Cybal-Michalska wskazuje, że: *„Złożoność koncepcyjna zjawiska przywództwa i jego: multidymencjonalność (korelat czynników biologicznych, poznawczych, behawioralnych, społecznych), wielokierunkowość (różnorodność stylów, czynników i wymiarów), elastyczność (możliwość rozwoju w różnych trajektoriach), kontekstualizm (historyczne, biograficzne, środowiskowe, sytuacyjne, uwarunkowania przywództwa) determinują potrzebę integrowania wielości stanowisk i orientacji teoretycznych”* (Cybal-Michalska, 2015, s. 25).

Powszechnie stosowana definicja przywództwa opracowana została przez R. Morrisa i M. Seemana: *„przywództwo jest każdą czynnością, która wpływa na postawę grupy”* (Morris, Seeman, 1959). Definicja ta jest stosunkowo rozległa i prowadzić może do pewnych nieprawidłowości. Na tle takiej definicji przywódcą można nazwać każdą osobę, nawet taką, której działania negatywnie wpływają na funkcjonowanie grupy i wszelkie zachodzące w niej procesy (Czarnecki, 2006, s. 99).

Klasyczne, wywodzące się z ekonomii, rozumienie omawianego pojęcia, ukazuje przywództwo jako: *„proces inspirowania ludzi do jak największych starań w celu osiągnięcia pożądanego wyniku. Można je również określić jako umiejętność przekonania innych do zmiany zachowania”* (Armstrong, 2011, s. 335). Korespondując z definicją Armstronga, J. Madalińska-Michalak wskazuje na określone właściwości przywództwa, które polega na:

- komunikowaniu wizji oraz misji;
- uzgadnianiu wartości;
- angażowaniu innych w realizację projektów;
- motywowaniu;
- stwarzaniu atmosfery pozwalającej na realizację współpracy;

- budowaniu kultury organizacji oraz relacji;
- jednoczesnym wykonywaniu zadań oraz przestrzeganiu obowiązujących zasad;
- precyzowaniu oczekiwań oraz aspiracji;
- stwarzaniu oraz wdrażaniu zasad, które wspierają zawodowy rozwój pracowników;
- inicjowaniu etycznych postaw i wartości;
- odkrywaniu, wzmacnianiu oraz wykorzystywaniu predyspozycji pracowników;
- koncentracji na przyszłościowym osiągnięciu celu (Michalak, 2012, s. 55).

J. A. F. Stoner, R. E. Freeman i D. R. Gilbert definiują przywództwo jako kierowanie oraz wpływanie na działalność poszczególnych członków grupy, która powiązana jest określonymi zadaniami. Przywództwo połączyć można z wartościami, nierównościami w obszarze podziału władzy oraz różnorodnymi kompetencjami w zakresie dysponowania władzą (Stoner, Freeman, Gilbert, 2001, s. 453-454).

Pojęcie przywództwa występuje u R. M. Stogilla w podwójnym znaczeniu. Pierwsze z nich wyraźnie uwypukla pojmowanie przywództwa jako procesu, którego nadrzędnym celem jest doprowadzenie do dobrowolnego wykonywania przez podległą grupę określonych czynności. Przywództwo to: *„nieprzymuszone ukierunkowanie i koordynowanie działań członków zorganizowanej grupy dla osiągnięcia grupowych celów”* (Stogill, 1974, s. 7). Drugie znaczenie wskazuje, iż przywództwo jest pewnego rodzaju atrybutem, zbiorem osobowościowych cech, które charakteryzują osoby uznane za przywódców (Stogill, 1974, s. 7). Pojmowanie przez R. M. Stogilla przywództwa jako procesu koresponduje z rozważaniami autorów, którzy akcentują wymóg korzystnego wpływu procesu, zarówno na sam podmiot jak i na całą organizację. W ich pojmowaniu przywództwo jest procesem wielorakich społecznych wpływów, które nie mają możliwości funkcjonowania bez lidera oraz naśladowców (Mahmood, Muhammad, 2012, s. 513).

J. C. Maxwell, będący uznanym, amerykańskim ekspertem w sprawach przywództwa, uwidoczniał aspekt etyczny w działaniach osoby pełniącej tę rolę.

Podkreślał, że podstawowym fundamentem przywództwa jest dostrzeganie w innych człowieczeństwa: „*dostrzeganie wartości innych – nie dlatego, że coś potrafią zrobić, ale po prostu dlatego, że są ludźmi*” (Maxwell, 2010, s. 49).

Zdaniem G. Mazurkiewicza przywództwo należy definiować jako proces wpływu na członków organizacji w dążeniu do wspólnego celu. Jest to zatem opisowy proces grupowy dokonujący się na zasadzie interakcji pomiędzy członkami organizacji. Autor pozostaje zgodny z poglądem J. Madalińskiej-Michalak o konieczności wielopłaszczyznowego spojrzenia na przywództwo i wskazuje, że „*(...) czasami przywództwo uznaje się za zachowanie, czasami pewną weryfikację osobowości, zestaw cech - wzorców zachowań oraz cech osobowych - które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewnie cele. Jeszcze, kiedy indziej przywództwo analizuje się z perspektywy konkretnych umiejętności*” (Mazurkiewicz, 2012, s. 389). Podobnie jak J. Pyżalski oraz A. Cybał-Michalska autor podkreśla różnorodność definicyjną w obszarze przywództwa. Nie istnieje jeden uniwersalny model przywództwa, pewne jest natomiast, że dobre przywództwo wymaga „*(...) jasnych celów, wartości i przekonań, (...) a wielość form, w jakich może się przejawiać, jest nieograniczona. Przywództwo jest tak wielowymiarowe, że próba stworzenia jakiegokolwiek jego algorytmu – recepty na sukces – jest niemożliwa*” (Mazurkiewicz, 2011, s. 25). Przywództwo zatem nadal pozostaje zagadnieniem otwartym i wymagającym dalszej eksploracji.

Wśród aktywności wymaganych od osoby na stanowisku przywódczym, wyróżnia się stymulowanie rozwoju osobowości oraz tożsamości pracowników, co powiązane jest z odpowiedzialnością na płaszczyźnie realizowanych celów oraz oddziaływań o socjalizacyjnym i wychowawczym charakterze. Na szczególną uwagę w tym miejscu zasługuje zjawisko zwrotności funkcji kierowniczych. Oznacza ono, iż w określonych warunkach i okolicznościach dochodzi do kierowania kierowanymi. Dzieje się to pod wpływem presji grupowej oraz przejawów zachowań zgodnych z oczekiwaniami grupy (Banaszak, 2011, s. 29).

Ważnym wydaje się dokonanie porównania pojęć przywódcy oraz lidera. Zasadniczo pojęcia te są w literaturze przedmiotu utożsamiane lub stosowane wymiennie. Niektóre opracowania używają pojęcia lider jako ról w procesie przywódczym. Liderem jest również osoba, która wdraża idee przywódcze. Warto zwrócić uwagę, że jeśli pojęcia

te są rozróżniane, to zawsze pojęcie lidera zawiera się w pojęciu przywództwa; jest zatem pojęciem węższym. Przywódca jest liderem, który poprzez wszechstronne wykształcenie rozszerza odpowiedzialność wobec organizacji o element wizji. Przywódca wykracza również w swoim działaniu poza samą organizację, myśli o świecie, o ekosystemie i o tym, co należy zrobić, aby zachowana była symbioza między procesami występującymi w organizacji, a tym czego wymaga środowisko. Przywódca interesuje się tym, co dzieje się na świecie, w regionie, w kraju, patrzy na wszystko holistycznie, strategicznie. W niniejszej pracy pojęcie lidera pojmowane będzie i omówione jako węższy aspekt pojęcia przywództwa.

Reasumując, przywództwo jest istotnym zagadnieniem w naukach o zarządzaniu i nie jest możliwe do jednoznacznego dookreślenia; nie ma możliwości zamknięcia go w sztywne ramy założeń, z racji stałego rozwoju związanego z przemianami społecznymi. W zależności od specyfiki funkcjonowania danej organizacji czy instytucji będzie przybierało niepowtarzalny charakter i stanowić będzie odzwierciedlenie władzy czy to o charakterze przypisanym czy o charakterze eksperckim (Mazurkiewicz, 2011, s. 28).

5.2. Przywództwo w edukacji

Pojęcie przywództwa jest obecne w rzeczywistości oświatowej, co więcej jest ono jednym z bardziej popularnych sposobów analizowania zarówno ról jak i zadań dyrektora współczesnej szkoły. Jak omówiono we wcześniejszych rozdziałach, dyrektor szkoły pełni lub pełnić powinien, funkcję menedżera oraz kierownika, natomiast od sposobu i stylu jego zarządzania zależna jest jakość procesów zachodzących w przestrzeni szkolnej oraz realizowane przez szkołę funkcje i zadania (Leithwood, 2007). Dyrektor szkoły jest dzisiaj postrzegany także w kategorii przywódcy, a samo przywództwo pojmowane jest jako konieczny element, który warunkuje skuteczność i jakość funkcjonowania organizacji (Marzano, Waters, McNulty, 2005). Takie przekonanie podkreśla także wielokrotnie w swoich opracowaniach G. Mazurkiewicz, wskazując, że: *„Przywództwo edukacyjne jest obszarem ludzkiej działalności o szczególnym znaczeniu. Badania naukowe, praktyczne doświadczenia i polityczne decyzje potwierdzają przekonanie, że w przywództwie edukacyjnym tkwi olbrzymi potencjał służący wsparciu procesu uczenia się i rozwojowi instytucji oświatowych”* (Mazurkiewicz, 2015, s. 10). Przywództwo w edukacji jest tematem podejmowanym bardzo chętnie we

współczesnych rozważaniach pedagogicznych, bowiem przywódcy są niezbędni do koordynowania różnorodnych działań i nadzorowania przedsięwzięć - jest to szczególnie widoczne w obecnych trendach pojmowania szkoły jako „uczącej się organizacji” i idei kształcenia ustawicznego. T. Krawczyńska-Zaucha uznaje edukacyjne przywództwo za fundament zarządzania oświatą na całym świecie. Zauważa jednak, że zainteresowanie tematyką edukacyjnego przywództwa nie jest proporcjonalne do jakości i kierunku proponowanych współcześnie rozwiązań w zarządzaniu oświatą: *„Szczególnie palącym problemem, zwłaszcza w kontekście nieustanych reform systemu oświaty, staje się kwestia przywództwa edukacyjnego. Wszystkie zainteresowane tematem strony zgadzają się, że obecny model zarządzania oświatą wymaga usprawnień, kluczowe pozostaje jednak pytanie, w którym kierunku należy iść oraz który model zarządzania oświatą i przywództwa edukacyjnego jest efektywny i najlepiej dostosowany do współczesnego świata”* (Krawczyńska – Zaucha, 2020, s. 53).

Zagadnienie przywództwa edukacyjnego wymaga, aby poddać refleksji jego dwa aspekty. Pierwszy dotyczy teoretycznych koncepcji przywództwa, drugi natomiast ich egzemplifikacji praktycznych w szkolnej rzeczywistości.

T. Bush dokonał obszernej klasyfikacji modeli przywództwa edukacyjnego. Klasyfikacje te oparł na sześciu rodzajach modeli zarządzania, którym przyporządkował odpowiadające im modele przywództwa edukacyjnego. Podział ten prezentuje poniższa tabela:

Tabela 14 Typologia modeli zarządzania oraz przywództwa wg. T. Busha

Model zarządzania	Model przywództwa edukacyjnego
Formalny	Menedżerski
Kolegialny	Transformacyjny Partycypacyjny (uczestniczący)
Polityczny	Transakcyjny
Subiektywny	Postmodernistyczny
Niejednoznaczny	Prowizoryczny (warunkowy)
Kulturalny	Moralny
-	Instruktażowy (skoncentrowany na nauczaniu)

Źródło: Bush T., *Educational leadership and management: theory, policy, and practice* (Bush, 2007, s. 394)

Przywództwo menedżerskie w edukacji jest procesem cyklicznym i polega na wprowadzaniu zadań i zachowań poprzez funkcje, których kompetentna, stała realizacja ułatwia pracę osób danej organizacji. Władza i wpływ mają charakter sformalizowany i hierarchiczny. Szkoła powinna być w stanie opracować i wdrożyć siedem funkcji przywódczych:

- ustalanie celów;
- identyfikacja potrzeb;
- ustalanie priorytetów;
- planowanie;
- budżetowanie;
- wdrożenie;
- ocena.

Warto wspomnieć, że ten rodzaj przywództwa nie obejmuje koncepcji wizji, która jest tematem centralnym dla większości modeli przywództwa. Przywództwo jest scentralizowane, polega na wdrażaniu imperatyw zewnętrznych płynących ze szczebli wyższych. System jest biurokratyczny, autorytarny, prawny, przeniesiony w sposób bezpośredni z modeli funkcjonowania zakładów pracy (Bush, 2007, s. 395).

Bush łączy z kolegialnym modelem zarządzania dwa modele przywództwa edukacyjnego: model transformacyjny oraz partycypacyjny (uczestniczący).

Pierwszym z nich jest modelem przywództwa transformacyjnego, które nazywane bywa także przywództwem charyzmatycznym, wizjonerskim oraz inspiracyjnym, stanowi odpowiedź na stałą potrzebę zmian. K. Leithwood opisuje przywództwo transformacyjne w ośmiu wymiarach:

- budowanie wizji szkoły;
- ustalanie celów szkoły;
- zapewnienie stymulacji intelektualnej;
- oferowanie zindywidualizowanego wsparcia;
- modelowanie najlepszych praktyk i ważnych wartości organizacyjnych;
- wykazanie wysokich oczekiwań w zakresie wydajności;
- tworzenie produktywnej kultury szkolnej;
- rozwijanie struktur sprzyjających uczestnictwu w decyzjach szkolnych (Leithwood, 1994, s. 498-518).

Model ten ukazuje szkołę jako wiodący czynnik innowacyjny, który tworzy podstawy dla działań zmierzających do rozwoju kreatywności w społeczeństwie. W edukacji przywództwo transformacyjne umożliwia współczesnym szkołom wcielenie się w rolę lidera społecznej zmiany. Zatem rolą edukacyjnego przywódcy jest tworzenie wizji organizacyjnej zmiany, która ma doprowadzić do optymalnej reorganizacji służącej rozwojowi i podniesieniu efektywności działań. Przywódca, poprzez dążenie do optymalizacji funkcjonowania szkoły nadaje jej rolę stymulatora, zarówno dla innowacji jak i gospodarczego rozwoju (Precey, 2009, s. 46-51). Jednym z podstawowych założeń dotyczących przywództwa transformacyjnego jest teza, że większe zaangażowanie oraz wysiłek podwładnych w realizację zamierzonych celów można osiągnąć stosując właściwą motywację oraz poprzez stwarzanie optymalnych możliwości podejmowanych działań (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999, s. 92). T. Krawczyńska-Zaucha, analizując założenia tego rodzaju przywództwa, wyjaśnia w swoich rozważaniach, że *„jeśli szkoła stworzy nauczycielom i uczniom odpowiednie warunki, dostosowując system motywacyjny do stawianych celów, w sposób naturalny wzrośnie poziom zaangażowania i wysiłku włożony przez pracowników edukacji i uczniów, a tym samym efekty nauczania będą lepsze. W tym modelu przywództwa transformacji podlega zmiana podstawowych założeń i wartości, na jakich opiera się podejście do edukacji”* (Krawczyńska-Zaucha, 2020, s. 56). Istotą przywództwa transformacyjnego jest właściwa forma motywacji, skrupulatne jej wdrożenie, stworzenie przestrzeni do kreatywności zarówno nauczycieli jak i wychowanków. Kadra pedagogiczna inicjuje innowacyjne i ciekawe formy nauki, pozostawiając jednak uczniom przestrzeń dla ich inicjatyw, działań i kreowania własnych rozwiązań. Twórcza inwencja uczniów jest pożądana i powinna być wspierana. Dyrektor szkoły, przywódca transformacyjny zachęca nauczycieli do działań innowacyjnych i kreatywnych, stwarzając płaszczyznę do rozwoju własnego warsztatu, form i metod pracy. Nauczyciele natomiast takie same możliwości powinni oferować swoim wychowankom, bez narzucania instrukcji i schematycznych planów postępowania (Shatzer, 2013, s. 445-459).

Kolejny model dotyczy przywództwa partycypacyjnego, który nazywany jest także teorią przywództwa dystrybuowanego (Gronn, 2002, s. 423) podzielanego (Pearce, Conger, 2002), lub przywództwa współpracującego (Jameson, 2007). Model ten zakłada,

że procesy decyzyjne powinny być centralnym punktem organizacji i opiera się na trzech założeniach:

- uczestnictwo zwiększa efektywność szkoły;
- uczestnictwo jest uzasadnione zasadami demokratycznymi;
- w kontekście zarządzania opartego na partycypacji, przywództwo jest potencjalnie dostępne dla każdego uprawnionego interesariusza (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999, s. 12).

Twórcy tej teorii zwracają uwagę na konieczność angażowania jednostek w różnorodne procesy zachodzące w organizacji oraz w podejmowanie kluczowych decyzji. Jak wyjaśnia T. Krawczyńska-Zaucha: „*Przywództwo współdzielone opiera się na zasadzie, że odpowiedzialność zarządcza nie jest zazwyczaj skupiona stricte w jednej osobie, ministrze, dyrektorze czy nauczycielu, lecz rozproszona pomiędzy kilka osób. Organy zarządcze szkół czy uczelni składają się z wielu osób zorganizowanych w senaty czy rady, a samo ministerstwo to nie jedynie minister, lecz wiele osób mających jeden cel*” (Krawczyńska-Zaucha, 2020, s. 51). Takie pojmowanie przywództwa pozwala na optymalne wykorzystywanie i czerpanie z potencjału poszczególnych jednostek oraz pozwala na podejmowanie decyzji w sposób zespołowy. Chociaż ostateczną decyzję podejmuje osoba na stanowisku kierowniczym, to jednak stanowi ona wypadkową opinii wszystkich osób współpracujących (Dorczak, 2015, s. 41-42). Taki rodzaj przywództwa, stawia przed dyrektorem szereg wymagań np.: konieczność podejmowania takich działań, które będą koncentrowały się na stymulowaniu kształtowania się w obrębie szkoły właściwej kultury organizacyjnej czy konieczność współpracy interpersonalnej. Jak wskazuje J. Madalińska-Michalak: „*Dystrybucja przywództwa to podstawa dla wyzwiania potencjału nauczycieli, umożliwiania im rozwoju, rozwijania i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności. Sprzyja temu tworzenie przez dyrektorów szkół warunków do współpracy, zespołowego uczenia się, zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania*” (Madalińska-Michalak, 2013, s. 41). W szkole, w której zostało wdrożone przywództwo partycypacyjne istotną kwestię odgrywa odpowiedzialność jednostki za swoją pracę i zakres wykonywanych obowiązków. Pozwala to zatem nie traktować przywództwa edukacyjnego w kategorii kolejnej formy kontroli a jako stwarzanie płaszczyzny do rozwoju kompetencji przywódczych poszczególnych członków danej organizacji. Jak wskazuje w swoich

opracowaniach Ch. Bezzina: „szkoły stają się bardziej efektywne, kiedy wielu członków personelu jest chętnych do przyjęcia różnych ról przywódczych, kiedy władza i autorytet są dzielone przez różnych członków organizacji w środowisku, gdzie przywództwo nie należy do jednostki, ale do grupy ludzi” (Bezzina, 2014, s. 75).

T. Bush łączy przywództwo transakcyjne z modelem politycznym. W polityce istnieje konflikt między zainteresowanymi stronami, a spór jest rozwiązywany na korzyść najmocniejszych stron dialogu. Przywództwo transakcyjne to przywództwo, w którym relacje z nauczycielami opierają się na zasadach procesu wymiany, która zapewnia korzyść obu stronom układu (Bush, 2007, s. 398). Teorie transakcyjne ukazują przywódcę edukacyjnego jako negocjatora, potrafiącego wykorzystywać swoje umiejętności, które umożliwiają zawieranie pożądanych transakcji ze wszystkimi uczestnikami szkolnej rzeczywistości, aby osiągnąć założone cele szkoły jako organizacji. Przywództwo transakcyjne jest zatem rodzajem wymiany, która najczęściej ma charakter psychologiczny lub ekonomiczny (Shields, 2009, s. 54). Warto zauważyć, że „*W takim podejściu do przywództwa ceni się kompetencje interpersonalne, które są niezwykle ważne w relacjach edukacyjnych, niestety nadmiernie akcentuje się ich rolę jako narzędzia transakcji. Nacisk, jaki kładzie to rozumienie przywództwa na takie wartości, jak sprawność i efektywność tych transakcji, nastawionych na osiąganie celów organizacji przez zapewnienie nauczycielom możliwości realizacji celów indywidualnych, z którymi wchodzi się w transakcje, oraz waga przywiązywana do kompetencji interpersonalnych niezbędnych dla skuteczności tak rozumianego przywództwa przysłaniają lub wręcz spychają na drugi plan najbardziej centralne i ważne z punktu widzenia sensu pracy szkoły wartości edukacyjne, jakimi są rozwój i uczenie się uczniów*” (Dorczak, 2012, s. 40). Istotną kwestią w przywództwie transakcyjnym jest fakt, że osoby na stanowiskach kierowniczych postrzegają członków swojego zespołu jako jednostki i koncentrują się na ich potrzebach, umiejętnościach oraz motywach działania. Podstawowym założeniem koncepcji traktującej o tym rodzaju przywództwa jest przekonanie, że osoba pełniąca rolę lidera świadomie wykorzystuje swój wpływ. Robi to, aby ukierunkować, ale także porządkować i wspomagać wszelkie czynności, procesy i relacje zachodzące w zespole (Mazurkiewicz, 2012, s. 12). G. Mazurkiewicz zauważa także, że „*to przywództwo realizuje się przez relacje przywódcy – podwładny i trwa tak długo, jak długo przywódca może wywierać wpływ, czyli ma możliwość przydzielania*

nagród lub karania. W sytuacji, gdy kończy się ta możliwość, kończy się również przywództwo” (Mazurkiewicz, 2010, s. 125).

Postmodernistyczny model przywództwa edukacyjnego jest ściśle powiązany z subiektywnym modelem zarządzania. Teorie subiektywne zakładają, że organizacje nie mają rzeczywistości ontologicznej, ale są po prostu konglomeratem osób, które mogą mieć bardzo różne punkty widzenia a kultura postmodernistyczna cechuje się wielością subiektywnych prawd zdefiniowanych przez doświadczenie i powiązana jest z utratą absolutnego autorytetu. Model postmodernistyczny sugeruje, że liderzy powinni szanować i zwracać uwagę na zróżnicowane i indywidualne perspektywy interesariuszy. Hierarchia w tym modelu została zminimalizowana, przy jednoczesnym wyeksponowaniu demokratyczności, postawie konsultacyjnej, współuczestniczącej i integracyjnej (Starratt, 2001, s. 348), co łączy ten model, w pewnym sensie, z podejściem partycypacyjnym. Zainteresowane strony mają nieodzowne prawo do bycia wysłuchanym a dyrektorzy muszą ułatwiać udział decyzyjny nauczycielom, rodzicom, uczniom i społeczności okołoszkolnej we wszystkich kwestiach wpływających na ich interesy (Bush, 2007, s. 401).

Model moralny przywództwa oparty jest na modelu kulturalnym w zarządzaniu i zakłada, że przywództwo powinno skupiać się na wartościach moralnych, przekonaniach i etyce samych przywódców. Podstawą autorytetu i wpływu są dające się obronić, w ramach danej grupy czy organizacji, koncepcje moralne, tego co jest słuszne lub po prostu dobre. T. J. Sergiovanni wskazuje, że *„doskonałe szkoły mają strefy centralne złożone z wartości i wierzeń, które nabierają sacrum lub kulturowych cech charakterystycznych”* (Sergiovanni, 1984, s. 10), następnie dodaje także, że *„administracja to rzemiosło moralne”* (Sergiovanni, 1984, s. 11). Przywództwo moralne związane jest z dwoma aspektami: duchowym, czyli uznaniem perspektywy porządku, związanej z zestawem zasad, które stanowią podstawę samoświadomości moralnej oraz aspektem pewności moralnej, czyli zdolności do spójnego działania etycznego. Przywództwo oparte na etyce jest stałym godzeniem, wydawałoby się sprzecznych, imperatywów konkurencyjności i moralności (Bush, 2007, s. 400).

Przywództwo instruktażowe ma za zadanie wzmacnianie szans edukacyjnych i wspieranie uczniów do osiągnięcia sukcesów w nauce przez każdego z nich. Skupia się głównie na kierunku oddziaływania przywódczego, a nie na jego naturze czy źródle.

Koncentruje się „(...) na określaniu celów szkoły, nauczaniu i zarządzaniu procesem uczenia się oraz bezpośrednim nadzorem nad nauczaniem poprzez kontrolę sposobu realizacji zadań wpisujących się w proces nauczania” (Madalińska-Michalak, 2010, s. 28). W procesie doskonalenia nauczania i uczenia się, trzy strategie są szczególnie skuteczne:

- modelowanie;
- monitorowanie;
- profesjonalny dialog i dyskusja.

T. Bush wskazuje, że model ten w mniejszym stopniu akcentuje aspekty rozwoju fizycznego, socjalizacji czy poczucia własnej wartości uczniów. Model instruktażowy nawiązuje do kultury uczenia się i nauczania oraz postrzega szkołę w kategoriach organizacji stale doskonalącej się i społeczności osób uczących się (Bush, 2007, s. 401).

Model prowizoryczny przywództwa jest modelem warunkowym. T. Bush podkreśla, że wszystkie wyszczególnione przez niego modele są w pewnym sensie cząstkowe i dostarczają wiedzy i informacji na temat jednego aspektu przywództwa. Żaden z tych modeli nie zapewnia zatem pełnego obrazu rzeczywistości. Model warunkowy zapewnia podejście alternatywne, poprzez możliwość wyboru odpowiedniego stylu przywódczego w zależności od konkretnej sytuacji szkolnej. Rolą przywódcy jest poznanie szerokiego spektrum praktyk kierowniczych, odpowiednia reakcja na unikalne okoliczności organizacyjne i wdrożenie najlepszej możliwej metody, dostosowanej do konkretnej sytuacji. Dyrektor szkoły powinien być zatem wyposażony w szeroki zestaw umiejętności i mądrości, aby wiedzieć jakie podejście zastosować, gdyż *„zadanie kierownicze jest zbyt złożone i nieprzewidywalne, aby polegać na zestawie ustandaryzowanych reakcji na zdarzenia”* (Yukl, 2002, s. 234). Model warunkowy wymaga diagnozy problemów, refleksyjności a następnie najbardziej adekwatnej reakcji na daną sytuację (Bush, 2007, s. 402).

W materiałach Ośrodka Rozwoju Edukacji, przywołana została jedna z najpopularniejszych typologii przywództwa, autorstwa S. M. Kwiatkowskiego, która koresponduje z omawianymi już w niniejszej rozprawie stylami zarządzania. Wyszczególnia ona przywództwo autokratyczne, demokratyczne oraz permissywne. Przywódca autokratyczny samodzielnie podejmuje wszelkie decyzje, nie preferuje

konsultacji z podwładnymi. Jest niejako „twarzą grupy” oraz „głównym realizatorem idei”. Jako drugie wskazano przywództwo demokratyczne, w którym osoba pełniąca rolę kierowniczą, preferuje wspólne podejmowanie decyzji i której cechą charakterystyczną jest kompromis, będący wynikiem konsultacji i rozmów prowadzonych z podwładnymi. Przywódca występuje tutaj także w charakterze koordynatora różnorodnych koncepcji działania. Jako ostatni rodzaj edukacyjnego przywództwa wskazuje się przywództwo permissywne, określane także mianem przywództwa liberalnego. Charakteryzuje się ono pozostawianiem podwładnym stosunkowo dużej swobody w procesie podejmowania różnorodnych decyzji. Sam przywódca jest utożsamiany z ekspertem oraz doradcą (Kwiatkowski, 2011, s. 14).

G. Mazurkiewicz podjął próbę ukazania znaczenia edukacyjnego przywództwa w formie graficznej. Koncepcja ta uwidacznia, że edukacyjne przywództwo jest procesem długotrwałym i dotyczy procesów nauczania, uczenia się oraz rozwoju. Cele przywództwa w oświacie zależne są od kontekstu w jakim kształcenie przebiega. Priorytetowym celem pozostaje rozwój i uczenie się społeczeństw, grup i jednostek. Przywództwo edukacyjne polega na doskonaleniu uzewnętrzniania potencjału jednostek, ponieważ świadomi przywódcy powinni wspólnie z grupą stwarzać optymalne dla wszystkich sytuacje umożliwiające uczenie się oraz rozwiązywanie problemów. G. Mazurkiewicz podkreśla także, że *„potencjał przywództwa edukacyjnego wiąże się nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością organizacji do zwiększania partycypacji jej członków w procesie decyzyjnym i uczeniu się”* (Mazurkiewicz, 2015, s. 27) oraz *„dzięki przywództwu edukacyjnemu formuje się wspólnota uczących się przez zaangażowanie umysłu i emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność.”* (Mazurkiewicz, 2015, s. 27).

Rysunek 3. Przywództwo edukacyjne



Źródło: Mazurkiewicz, Przywództwo edukacyjne, zmiana paradygmatu (Mazurkiewicz, 2015, s. 27).

Priorytetowym zadaniem dyrektora przywódcy edukacyjnego jest zatem stwarzanie uczniom odpowiednich warunków do rozwoju i wysokojakościowej edukacji oraz wspieranie pracowników w stałym podnoszeniu swoich kwalifikacji. Zaprezentowane powyżej, opracowane przez G. Mazurkiewicza, elementy składowe definicji edukacyjnego przywództwa są realnymi wyznacznikami działań jakie powinni podejmować dyrektorzy współczesnych szkół.

Należy zauważyć, iż w obrębie przywództwa edukacyjnego, można wyodrębnić przywódców stałych oraz okresowych. Przywódcą stałym jest dyrektor, natomiast przywódcami okresowymi, ze względu na podejmowane przez siebie działania, często wynikające z dyspozycji wydanych przez dyrektora są nauczyciele, uczniowie czy rodzice. Okresowe podejście do przywództwa w edukacji jest interpretowane przy pomocy teorii Zeitgeist („ducha czasu”). To specyficzne warunki historyczne oraz kulturowe stwarzają wyjątkowy klimat, w którym ogół jest skłonny powierzyć przywództwo przypadkowej osobie. Zatem to określone miejsce i moment determinują szanse na powierzenie przywództwa. Dyrektor jako przywódca stały deleguje uprawnienia i wyznacza pewne osoby podejmujące tymczasowo role przywódcze. Przykładowo mogą to być nauczyciele kierujący realizacją określonych zadań

o charakterze opiekuńczym, dydaktycznym i wychowawczym (Jakubowska, 2002, s. 91). S. M. Kwiatkowski przywołuje w swoich rozważaniach konkretne przykłady argumentujące założenie, że okresowe podejście do przywództwa w edukacji jest efektem wspomnianej teorii Zeitgeist: *„Nauczyciel innowator ma większe szanse na przywództwo w czasie reformy szkolnej, uzdolniony matematycznie licealista w momencie przywrócenia obowiązkowego egzaminu z matematyki na maturze, a rodzice prowadzący firmę budowlaną w okresie rozbudowy szkoły.”* (Kwiatkowski, 2010, s. 14). W dalszych rozważaniach autor wskazuje, że teoria ta dotyczy także dyrektora *„który, będąc w opozycji, nie miał szans na kierowanie szkołą i dopiero zmiana systemu polityczno-społecznego umożliwiła mu przystąpienie do konkursu. Modyfikacja miejsca lub upływ czasu powodują, że społeczność szkolna zaczyna poszukiwać innego (nowego) przywódcy – osoby, która w zmodyfikowanym miejscu (zmiana profilu szkoły) i aktualnym czasie (zmiana uwarunkowań natury wychowawczej) sprostą jej oczekiwaniom”* (Kwiatkowski, 2010, s. 14). Trafne przykłady okresowego przywództwa w szkole przytacza także D. Elsner, wyszczególniając, że przywodzą okresowym jest: kierownik imprezy szkolnej; kierownik wyjazdu na zieloną szkołę; kierownik szkolnej lub klasowej wycieczki; kierownik imprezy międzyszkolnej; kierownik międzyszkolnych inicjatyw – zawodów, konkursów czy olimpiad (Elsner, 2015, s. 61).

Problematyka przywództwa w edukacji, jak wskazano powyżej, dotyczy nie tylko dyrektora, ale wszystkich osób, które współtworzą edukacyjną rzeczywistość (por. też Pszczołowski 1982, Martyniak 1996, Banaszak 2006, Doktor 2011). U. Jakubowska wskazuje, że przywództwo w edukacji wymaga od osoby pełniącej funkcję zarządczą tego, aby potrafiła łączyć antagonistyczne interesy poszczególnych grup. Powoduje to, że od dyrektora szkoły, czyli edukacyjnego przywódcy, wymaga się teoretycznej wiedzy na temat budowania i utrzymywania właściwych relacji z przywódcami i członkami poszczególnych grup w szkole (Jakubowska, 2002, s. 100-105). Można zatem zarysować pewne sieci interakcji pomiędzy przedstawicielami trzech charakterystycznych wewnątrzszkolnych grup przywódczych: nauczycieli, rodziców oraz uczniów. Przedstawiają się one następująco:

I. w grupie nauczycieli:

- dyrektora;

- podgrupy uwzględniające stopień awansu zawodowego;
- członków zespołów przedmiotowych;
- wychowawców;
- członków rady szkoły.

II. w grupie uczniów:

- uczniów poszczególnych klas i roczników;
- członków samorządu uczniowskiego;
- członków rady szkoły.

III. w grupie rodziców (pogranicze grupy wewnątrz- i zewnątrzszkolnej):

- członków rady szkoły;
- członków rady rodziców (Kwiatkowski, 2010, s. 15).

Chociaż omawiane zagadnienie koncentruje się w niniejszych rozważaniach na osobie dyrektora szkoły, to jednak należy pamiętać, iż wyżej wyszczególnione grupy wewnątrzszkolne podejmują różnorodną współpracę z szeroko pojmowanym środowiskiem lokalnym, kuratorium oświaty i jego pracownikami oraz przedstawicielami terytorialnego samorządu (Kwiatkowski, 2006, s. 9-13).

Specyfika przywództwa w edukacji wymaga rozszerzenia typowego układu „przywódca → podwładny → sytuacja”. Owo rozszerzenie ubogaca ten schemat o osoby uczniów oraz ich rodziców lub prawnych opiekunów, których nie można sklasyfikować jako podwładnych dyrektora szkoły. Pełnią oni znaczącą rolę w nieformalnym kształtowaniu charakteru placówki oraz jej obrazu w środowisku lokalnym (Schultz, Schultz, 2002, s. 245). Dyrektor, nauczyciele jak i uczniowie oraz ich rodzice i prawni opiekunowie współtworzą charakterystyczne grupy, pomiędzy którymi dochodzi do wytworzenia się więzi o charakterze obiektywnym, subiektywnym jak i behawioralnym. Obiektywność więzi jest wynikiem przynależności zamieszkania, podobieństwa sytuacji społecznej i wspólnoty interesów. Subiektywność więzi natomiast jest zobrazowaniem

obiektywnych warunków danej grupy np.: wspólnego systemu wartości czy sytuacji ekonomicznej. Natomiast behawioralność więzi przedstawiana jest jako uzewnętrznienie postaw w zachowaniach. Na wyszczególnione powyżej rodzaje więzi nakłada się więź moralna. Przywództwo skorelowane jest bezpośrednio z podstawowymi komponentami moralnej więzi: zaufaniem, lojalnością i solidarnością (Sztompka, 2004, s. 184-185, 190). Uzasadnieniem tego, jak duże znaczenie ma poprawność wyżej wyszczególnionych więzi są egemplifikacje, które przedstawia w swoich rozważaniach S. M. Kwiatkowski. Autor wskazuje, że każdorazowe zakłócenie w obszarze więzi będzie powodować zakłócenia w realizacji określonych celów: „*W praktyce zmiana miejsca zamieszkania kilku uczniów z danej klasy dezorganizuje więzi obiektywne, a dołączenie do grupy nauczycieli z długoletnim stażem młodych absolwentów wyższych uczelni o innej wrażliwości społecznej może być przyczyną rozerwania dotychczasowych więzi subiektywnych. Trwałości tych więzi nie sprzyjają też różnice w możliwościach zarobkowych nauczycieli różnych specjalności. Osłabienie więzi behawioralnych wynika ze zmiany zachowań w obrębie grup lub między nimi – dotyczy to przede wszystkim uczniów.*” (Kwiatkowski, 2010, s. 16). W oparciu o to przekonanie, także sprzeczne interesy, reprezentowane przez przedstawicieli poszczególnych grup (dyrektora, nauczycieli, rodziców) prowadzić będą do zaburzeń procesu realizowania funkcji szkoły i wypełniania jej misji. (Kwiatkowski, 2010, s. 16).

D. Elsner podkreśla rolę dzielenia się przywództwem analizując zasadę kładki Fayola oraz jego 14 zasad sprawnego zarządzania (Elsner, 2015, s. 57), która opisana została w rozdziale czwartym. Takie podejście ma: skracać dystans pomiędzy podwładnymi oraz przełożonym; prowadzić do jednakowego pojmowania celów; zharmonizować podejmowane działania; umocnić zespołową odpowiedzialność (Jones, 2004, s. 139) A. Wępa podkreślał, natomiast, że: „*kiedy przywódca dzieli się swoją władzą, paradoksalnie – ona wzrasta. Wraz z pozyskiwaniem władzy przez członków zespołu zwiększają się ich możliwości, rośnie zaangażowanie. Pracownicy wypowiadają chętniej swoje opinie na temat istotnych dla organizacji problemów. Panuje ogólny pogląd, że takie zjawiska świadczą dobrze o przywódcy*” (Wępa, 2017, s. 150). Odnosząc się do płaszczyzny edukacyjnej K. Leitwood, Ch. Day, P. Sammons, A. Harris, oraz D. Hopkins zaznaczali, że chociaż brak jest jednoznacznych wyników badań, które wskazywałyby na bezpośredni związek pomiędzy tendencją wzrostową uczniowskich

osiągnąć a partycypacją przywództwa to jednak takie działania mają wiele korzyści. Autorzy podkreślili, że pozytywny wymiar ma szczególnie włączanie w proces edukacyjnego przywództwa nauczycieli. Ich zdaniem prowadzi to do: wzbogacenia pracy; transformacji szkoły we wspólnotę uczących się; zwiększenia możliwości wykorzystywania potencjału osób współtworzących edukacyjną rzeczywistość; podniesienie świadomości współzależności oraz współodpowiedzialności za szkołę jako całość; podniesienie poziomu rozumienia, diagnozowania oraz celnego projektowania działań na potrzeby środowiska szkolnego; zdobycie doświadczenia z obszaru zarządzania przez nauczycieli; doskonalenie warsztatu pracy szkoły; kształtowanie w obszarze szkoły kierowniczego potencjału podwładnych (Leitwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, s. 48-53). Za dzieleniem przywództwa opowiada się także Ch. Bezzina, wskazując, że: *„badania pokazują, że szkoły stają się bardziej efektywne, kiedy wielu członków personelu jest chętnych do przyjęcia różnych ról przywódczych, kiedy władza i autorytet są dzielone przez różnych członków organizacji w środowisku, gdzie przywództwo nie należy do jednostki, ale do grupy ludzi”* (Bezzina, 2014, s. 75).

Przywództwo edukacyjne, zdaniem P. Sztompki, bazuje na wytwarzanych w środowisku szkolnym interpersonalnych więziach moralnych. Autor wskazuje na trzy zasadnicze komponenty moralnych więzi i wyszczególnia w tym obszarze: zaufanie, lojalność oraz solidarność (Sztompka, 2004, s. 187).

Szczegółowe rozważania dotyczące wymienionych powyżej komponentów przedstawia S. M. Kwiatkowski, który wskazuje, że poczucie wzajemnego zaufania odgrywa znaczącą rolę w procesach wychowania, nauczania i uczenia się. Wybór placówki edukacyjnej, do której uczęszcza dziecko jest wspólną decyzją członków rodziny, a decyzji tej towarzyszy często niepewność. Zasadniczo wybór ten jest determinowany różnorodnymi czynnikami, do których należą doświadczenia innych oraz opinia społeczna (Kwiatkowski, 2010, s. 16). Współcześnie gromadzenie opinii na temat danej szkoły może mieć wymiar lokalny i polegać na pozyskiwaniu bezpośrednio informacji od zaprzyjaźnionych osób. Może także mieć szerszy zasięg. Współcześnie, w Internecie, publikowane są różnorodne rankingi, które zawierają wielorakie kryteria oceny szkoły, jej oferty dydaktycznej, zajęć pozalekcyjnych czy nawet wykorzystywanego sprzętu. Szkoły zapraszają na inicjatywy, nazywane Dniami

Otwartymi, gdzie z dumą prezentują możliwości jakie stwarzają przed przyszłymi wychowankami. To właśnie autorytet szkoły ma istotne znaczenie, jest on bowiem zależny od pracy i stylu dyrektora, efektów jego działalności, sposobu zarządzania i kierowania placówką. Autorytet szkoły jest zatem bezpośrednio związany z zaufaniem, jakim obdarzają szkołę uczniowie i ich rodzice.

Zaufanie rodziców i opiekunów prawnych uczniów wobec szkoły ma szczególny charakter. Jego specyfika wynika z faktu, iż nie są oni bezpośrednimi obserwatorami procesu edukacji swoich dzieci i nie mają możliwości codziennej kontroli pracy dyrektora oraz kadry pedagogicznej. Muszą opierać się na zaufaniu, kształtowanym przez opinie dzieci oraz wymianie doświadczeń i spostrzeżeń pomiędzy innymi rodzicami i opiekunami. Szczególną rolę pełni zaufanie międzygrupowe: *„Chodzi więc o zaufanie między dyrektorem a nauczycielami, o zaufanie między nauczycielami a uczniami i rodzicami. Zaufanie jest warunkiem współpracy. Przerwanie więzi tego rodzaju w którymkolwiek miejscu łańcucha relacji międzygrupowych (szczególnie na styku grup) powoduje wzrost niepewności i ryzyka. Utrata zaufania przez znaczącą liczbę członków jednej z wyróżnionych grup wewnątrzszkolnych zmienia postrzeganie szkoły przez grupy będące na zewnątrz szkoły – w jej bliższym i dalszym otoczeniu”* (Kwiatkowski, 2010, s. 17)

W opozycji do zaufania stoi naturalnie jego brak, czyli nieufność i można ją rozpatrywać w kilku obszarach relacji: dyrekcja szkoły - kadra pedagogiczna, nauczyciele - uczniowie, rodzice - uczniowie, rodzice - dyrekcja szkoły oraz kadra pedagogiczna. W relacji pierwszej, brak zaufania powoduje, że nieufający swoim podwładnym dyrektor wdraża różnorodne formy formalnej kontroli. Przejawem czego mogą być zarządzenia o wewnętrznym charakterze, których zasięg znacznie ogranicza autonomię nauczycieli oraz minimalizuje ich kreatywność, wymuszając natomiast działania rutynowe, ściśle określone, takie które najłatwiej kontrolować. Jeśli natomiast występuje nieufność ze strony nauczycieli wobec wychowanków to ma ona dwa charakterystyczne typy. Pierwszy określany jako nieufność dydaktyczna - cechuje się brakiem zaufania w poziom zaangażowania uczniów w proces edukacji. Objawia się wzmożoną ilością kontroli opanowanego materiału: sprawdziany, kartkówki oraz inne preferowane przez nauczyciela formy sprawdzania wiedzy. Drugi typ określany jako

nieufność wychowawcza – cechuje się obserwacją zachowań rówieśniczych oraz wzmoczoną ingerencją w kształtujące się relacje uczniowskie. Kolejny obszar występowania nieufności, czyli relacje uczniów z ich rodzicami lub opiekunami prawnymi wyraża się, zdaniem S. M. Kwiatkowskiego: „*skłonnością do korzystania z korepetycji i drobiazgowego „monitoringu” zachowań domowych, szkolnych, towarzyskich*” (Kwiatkowski, 2010, s. 18). Obserwacja edukacyjnej rzeczywistości oraz rynku dodatkowych zajęć dla dzieci pozwala stwierdzić, że dzisiejszy uczeń korzysta z korepetycji o wiele częściej niż miało to miejsce jeszcze kilka lat temu. Dawniej rynek korepetycji zdominowany był przez klientów – uczniów, którzy potrzebowali wsparcia i pomocy w takim opanowaniu materiału szkolnego, który pozwoli na promocję do następnej klasy. Dzisiaj nadal korepetycje mają uczniowie z problemami edukacyjnymi, jednak drugą, równie liczną, grupę klientów stanowią uczniowie zdolni, aspirujący na studia na renomowanych uczelniach w kraju i na świecie. Dobra edukacja, której w oczach wielu rodziców i uczniów nie gwarantuje dzisiejsza szkoła oraz ministerialne programy przedmiotowe muszą być uzupełniane przez dodatkowe spotkania z nauczycielami, którzy posiadają odpowiednie kompetencje i kwalifikacje. Baza ogłoszeń na popularnych serwisach jest tego doskonałym przykładem. Wielokrotnie pojawiają się nagłówki: „matura pod medycynę”, „matura na prawo”, „100% z testu ósmoklasisty”, coraz mniej natomiast występuje ogłoszeń dedykowanych dla uczniów z trudnościami, o charakterze elementarnym. Korepetycje zatem stały się atrybutem współczesnego ucznia z ambicjami i symbolem braku zaufania do polskiej oświaty.

Drugi z wymienionych przez P. Sztompkę komponentów więzi moralnych, na których bazuje przywództwo edukacyjne to lojalność. Istotnym aspektem, na który warto w tym miejscu wskazać są relacje w następujących układach: dyrektor - jednostki samorządu terytorialnego oraz dyrektor - kuratorium oświaty. Relacje te nie są dostrzegane na poziomie funkcjonujących w szkole grup wewnątrzszkolnych. Odpowiedzialność za lojalność wobec wymienionych wyżej nadrzędnych instytucji spoczywa na dyrektorskiej szkole. Jak wskazuje S.M. Kwiatkowski: „*Dyrektor w dążeniu do lojalności wobec nadrzędnych instytucji powinien w pierwszej kolejności zidentyfikować oczekiwania i nadzieje, jakie z nim samym i kierowaną przez niego placówką wiążą „zwierzchnicy*” (Kwiatkowski, 2010, s. 18). Istotnym problemem jest wpływ okresowości przywództwa dyrektora na relacje wewnątrzszkolne. Dyrektor będąc

zobligowany do lojalności zewnętrznej oraz wewnętrznej staje przed ogromnym wyzwaniem, pełnym dylematów nie tylko zawodowych, ale i moralnych. Prowadzą one do występowania konfliktu lojalności, który występuje wraz ze zjawiskiem dylematu lojalności. Utrzymywanie się takiej sytuacji, w której dyrektor staje przed wyborem okazania lojalności wobec którejkolwiek ze stron przyczynia się do rozwinienia zjawiska pozornej lojalności. *„Pozorna lojalność może występować w relacjach: uczniowie – rodzice (gdy lojalność wobec grupy rówieśniczej bierze górę nad lojalnością rodzinną; rzadziej mamy do czynienia z sytuacją odwrotną), nauczyciele – rodzice (w szkołach, w których rodzice mają duży wpływ na ich działalność), a także dyrektor – nauczyciele (konformizm z obu stron).* (Kwiatkowski, 2010, s. 19). Prowadzi do niejasności, manipulacji oraz wykorzystywania zaufania innych. Jest zjawiskiem destruktywnie oddziałującym na psychikę każdego uczestnika szkolnej rzeczywistości, a zwłaszcza na osobę przywódcy – dyrektora szkoły.

Ostatnim ze wskazanych przez P. Sztompkę komponentów, interpersonalnych więzi moralnych, na których oparte jest edukacyjne przywództwo, jest solidarność, czyli dbałość oraz otwartość wobec innych. Podstawową istotą solidarności, zwłaszcza na gruncie edukacyjnym, jest pozostawanie ponad własnymi interesami i kierowanie się wspólnym, grupowym dobrem. Mająca charakter wychowawczo-organizacyjny solidarność polega zatem na zjednoczeniu członków edukacyjnej rzeczywistości w celu optymalnej pracy szkoły i wszelkich podejmowanych w jej obszarze działań i aktywności. S. M. Kwiatkowski wyjaśnia, że przykładem solidarności o charakterze wychowawczym jest *„zjednoczenie się wobec przemocy kierowanej ku uczniom z jakichś powodów nieakceptowanych przez część grupy lub też wobec przemocy, jakiej podlegają nauczyciele ze strony uczniów.”* (Kwiatkowski, 2010, s. 19). Natomiast solidarność organizacyjna doświadczana jest w sytuacjach zmiany edukacyjnej o bardzo rygorystycznym przebiegu. Autor przywołuje w swoich rozważaniach przykład zamiaru likwidacji placówki przez grupy zewnętrzne, co skutkuje wytworzeniem się, wynikającego z poczucia wspólnoty i przynależności zjednoczenia nauczycieli, rodziców i opiekunów prawnych oraz uczniów. Przy właściwym wsparciu ze strony kadry kierowniczej szkoły: *„poszukują sojuszników wśród innych grup zewnętrznych – doceniających dotychczasowe osiągnięcia szkoły i dostrzegających perspektywy jej rozwoju. W szerszym kontekście przejawem solidarności jest uznanie „innego” za osobę,*

a cel działań solidarnościowych można sprowadzić do budzenia świadomości dobra wspólnego, ukazywania współzależności moralnej i ekonomicznej między grupami społecznymi” (Kwiatkowski, 2010, s. 19).

Szkoła, zarządzana przez przywódcę, który nie dostrzega istoty wzajemnej solidarności, lojalności i zaufania ubożeje. Dochodzi do zaniku więzi moralnych. Stopniowo uczestnikom edukacyjnej rzeczywistości obce stają się społecznie pożądane postawy oraz wartości. Reprezentanci wewnątrzszkolnych grup koncentrują się na zaspokajaniu własnych potrzeb i oczekiwań, natomiast organizacyjny, dydaktyczny czy wychowawczy sukces szkoły przestaje być ogólnym priorytetem. W konsekwencji prowadzi to do niewłaściwości w funkcjonowaniu szkoły oraz niezadowolenia poszczególnych osób funkcjonujących w jej przestrzeni.

5.3. Dyrektor jako przywódca

Przyjmowanie przez dyrektora szkoły przywódczej roli jest silnie zdeterminowane jego pozycją kierowniczą, będącą z kolei wynikiem władzy o charakterze formalnym. Dyrektor szkoły z racji stanowiska, które zajmuje jest obdarzony autorytetem o charakterze formalnym, co jest następstwem przekonania podwładnych o prawomocności jego działań i decyzji. B. Wojciszke, wskazuje na inny rodzaj autorytetu, który jego zdaniem zdecydowanie mocniej, niż autorytet formalny, determinuje postrzeganie dyrektora w kategorii edukacyjnego przywództwa – autorytet o charakterze osobistym. Nie jest on zależny od pełnionego stanowiska, a od zindywidualizowanych cech osobistych, sposobów komunikacji, poziomu kultury, prezentowanych wartości i innych pożądanych cech (Wojciszke, 2011, s. 428-430). Z rozważaniami tymi koresponduje J. Madalińska-Michalak, która stwierdza, że: *„sprawowanie władzy przez dyrektora szkoły może, choć nie musi być drogą do rzeczywistego przywództwa”* (Madalińska-Michalak, 2015, s. 207). Stanowisko to podkreśla także Cz. Sikorski, zauważając, że nie każdy przywódca jednocześnie piastuje wysokie stanowisko oraz pełni funkcje kierownicze. Natomiast o tym, czy dana osoba przywódcą jest decydują jej indywidualne cechy osobowe oraz szereg kompetencji i kwalifikacji, które dana jednostka reprezentuje (Sikorski, 2006). Analizując tematykę przywództwa, należy wyraźnie zaakcentować, że: *„samo sprawowanie władzy, np. prezesa, dyrektora, nie daje patentu na bycie przywódcą”* (Kozusznik, 2011, s. 149).

Zatem utożsamianie dyrektora szkoły z przywódcą edukacyjnym, tylko dlatego że piastuje on stanowisko kierownicze zdaje się być nadużyciem. Jak słusznie zauważa J. Madalińska-Michalak, im „*dłużej dyrektor szkoły odwołuje się do swoich wpływów tylko ze względu na zajmowane stanowisko, tym niższe są morale jego podwładnych i szacunek do niego jako przełożonego. Tak naprawdę w tym przypadku dyrektor jest jedynie kierownikiem tytularnym, a nie przywódcą. Stanowisko dyrektora uzyskał przez nominację. I to jest główne źródło możliwości jego oddziaływania na innych*” (Madalińska-Michalak, 2015, s. 207).

Prowadzone nad przywództwem w edukacji badania wskazują, że dyrektor szkoły pełni szereg kluczowych ról, kształtuje wizję szkoły oraz jej organizacyjną kulturę (Day i in., 2000; Flores, 2014; Snoek, 2014; Angelle, Teague, 2014). Warto zatem uszczegółowić charakterystykę edukacyjnego przywódcy i wskazać, że dyrektorzy pełniący tę rolę:

- są kreatywni, kompetentni, nastawieni na współpracę;
- kierują się w pracy wartościami etycznymi;
- są otwarci na zmiany i gotowi do uczenia się od innych;
- przejawiają elastyczność w planowaniu i działaniu;
- nie trzymają się sztywno raz ustalonych reguł;
- troszczą się o dobro szkoły i o dobro wszystkich osób związanych ze szkołą;
- mają bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do innych i do samych siebie;
- budują oparte na zaufaniu i wzajemności relacje w szkole i w jej otoczeniu;
- dążą do wzbogacania pozytywnych doświadczeń nauczycieli, tworząc warunki do ich partycypacji w przywództwie i podejmowaniu kluczowych decyzji i obowiązków w szkole;
- potrafią być odporni emocjonalnie i optymistyczni (Jeżowski, Madalińska – Michalak, 2015, s. 44).

Pełnienie przez dyrektorów roli przywódcy powoduje, że muszą oni posiadać znaczący zasób wiedzy oraz praktyczne umiejętności, które pozwalają na optymalne działania. Wśród wielu typologii kompetencji przywódczych jednostek na stanowisku kierowniczym w oświacie wyróżnia się najczęściej kompetencje o charakterze: edukacyjnym, technicznym, interpersonalnym, intrapersonalnym oraz kulturowym.

Kompetencje edukacyjne mogą być budowane w oparciu o wiedzę jak i o centralną wartość danej szkoły. Szkoły jako organizacje powinny mieć jasno sprecyzowane cele, które odróżniają je od innych organizacji. L. Kohlberg oraz R. Mayer wskazują, że w ich pojmowaniu ową wartością jest indywidualny rozwój człowieka (Kohlberg, Meyer, 1993, s. 51-93). Kształtowanie kompetencji edukacyjnych wymaga od dyrektora posiadania pewnej wiedzy plasującej się pomiędzy psychologią a pedagogiką, która pozwoli na szerokie myślenie o edukacji, kierunku jej rozwoju, a także o procesach uczenia się i nauczania oraz na refleksję dotyczącą czynników określających edukację i szereg zachodzących w jej obszarze różnorodnych procesów. Kształtowanie omawianych kompetencji edukacyjnych wymaga stworzenia określonych warunków, które pozwolą na krytyczną i owocną refleksję, bowiem pozwalają poszukiwać odpowiedzi na pytanie: „(...) *co jest warunkiem niezbędnym w zmiennym i dynamicznym kontekście procesów edukacyjnych, nad którymi przywódca edukacyjny powinien panować*” (Dorczak, 2013, s. 80).

Kompetencje techniczne są definiowane jako zdolność do kształtowania zarówno warunków organizacyjnych jak i materialnych w obrębie szkoły. Ich kształtowanie przebiegać ma w taki sposób, aby sprzyjały wiodącemu celowi szkoły. Jak wskazuje G. Petty poziom praktycznych rozważań pozwala na wyszczególnienie pięciu rodzajów działań, które wchodzą w skład kompetencji technicznych:

- **kształtowanie warunków określanych jako przestrzenne lub lokalowe** - takie podejmowanie przez dyrektora – przywódcę działań, które koncentrować się będą na zaspokojeniu potrzeb właściwej przestrzeni oraz miejsca, które są niezbędne do realizowania przez szkołę wszelkich jej funkcji i które pozwolą na optymalne realizowania procesów uczenia się i nauczania;

- **zapewnienie właściwego wyposażenia oraz sprzętu** - działania podjęte w tym kierunku winny być wynikiem dobrej znajomości wszelkich potrzeb edukacyjnego procesu, kluczową rolę odgrywa w tym miejscu budowanie takich zasobów, które charakteryzować się będą adekwatnością co do indywidualnych potrzeb zarówno uczących się jak i nauczających;
- **właściwe gospodarowanie czasem** - polega ono na takiej jego organizacji, która przy uwzględnieniu wszelkich zachodzących w szkole procesów uwzględnia indywidualne potrzeby wychowanków;
- **organizacja pracy zespołów współtworzących szkołę** - stwarzanie płaszczyzny do spotkań, współpracy oraz wymiany przemyśleń pomiędzy nauczycielami oraz poszczególnymi zespołami;
- **znajomość zarówno technik jak i metod nauczania nowoczesnego** - jest to stosunkowo rozległy obszar kompetencji, bowiem to nie tylko sama umiejętność wskazania owych technik i metod, ale także umiejętność praktycznego ich zastosowania oraz ewentualnej modyfikacji w zależności od zmiennej rzeczywistości edukacyjnej. Jest to także znajomość czynników, które determinują ich stosowanie oraz dobór (Petty, 2010, s. 190-193).

W obszarze kompetencji technicznych warto uwzględnić jeszcze zarządzanie personelem szkoły, które uwidacznia potrzebę wiedzy pozwalającej na dokonywanie procesu rekrutacji, selekcji oraz wdrażania pracowników do wykonywania zawodu, wspierania procesu ich doskonalenia oraz motywowania (Łuczyński, 2011, s. 379-381). R. Dorczak wskazuje w tym obszarze jeszcze znajomość regulacji oraz przepisów prawa, które odnoszą się do funkcjonowania szkoły i które mają kluczowe znaczenie dla realizacji edukacyjnych procesów (Dorczak, 2013, s. 81).

Mówiąc o kompetencjach interpersonalnych, wyróżnić można: komunikacyjne, zespołowe oraz społeczne. Specyfika pracy dyrektora – edukacyjnego przywódcy, wymaga rozbudowanych kompetencji interpersonalnych, bowiem na tym stanowisku stale podejmowane są wielorakie interakcje z innymi osobami. Szczególnie istotną rolę stanowią w tym obszarze kompetencje komunikacyjne. Odnoszą się bezpośrednio do takich predyspozycji jak: wiedza z obszaru komunikacji w organizacji oraz wiedza

dotycząca zależności i reguł interpersonalnej komunikacji, świadomość stylów komunikacji, umiejętność skutecznej komunikacji, zdolność do aktywnego słuchania i wnioskowania, umiejętności w zakresie komunikacji zadaniowej, umiejętność identyfikowania i pokonywania trudności oraz barier komunikacyjnych, umiejętność komunikowania się w sytuacjach kryzysowych i trudnych. Kompetencje zespołowe natomiast składają się z dwóch kategorii. Pierwsza z nich odnosi się do umożliwienia optymalnego wykorzystywania potencjału możliwości, które są wynikiem pracy zespołowej oraz świadomości zasad jej organizacji. W tym obszarze można wyszczególnić: umiejętność właściwego budowania zespołu oraz dobór jego poszczególnych członków, zdolność do delegowania zadań i zobowiązań oraz koordynacja ich wykonywania, a także zdolności do właściwej komunikacji (Hartley, 1997, s. 97, por. Komives, Lucas, McMahon, 2007). B. Kożusznik wskazuje dodatkowo na: zdolność do identyfikowania różnorodnych zachowań w obszarze grupy oraz umiejętność ich wykorzystywania na potrzeby realizacji zamierzonych celów, umiejętność monitorowania wykonywanej pracy oraz oceniania i motywowania poszczególnych członków zespołu, pobudzanie do kreatywności, wiedzę w zakresie dynamiki grupy oraz umiejętność jej wykorzystywania na potrzeby realizowanych zadań (Kożusznik, 1995, s. 38). Drugi rodzaj kategorii kompetencji zespołowych odnosi się bezpośrednio do zjawisk o negatywnym charakterze, które występują w zespołowej pracy. Właściwe zrozumienie negatywnych zjawisk w wielowymiarowym funkcjonowaniu zespołu oraz ich kontrola stanowią istotne zadanie dla edukacyjnego przywódcy. Jak wskazują S. Chęłpa oraz T. Witkowski jako pierwsza uwidacznia się w tym obszarze zdolność do zarządzania konfliktem. Jest to zdaniem przywołanych autorów możliwe dzięki stosowaniu prewencyjnych działań, których nadrzędnym zadaniem jest zminimalizowanie liczby ewentualnych sytuacji konfliktowych. Samo radzenie sobie z konfliktem powinno być realizowane w taki sposób, aby nie zagrażało efektywności realizowanych przez zespół działań (Chęłpa, Witkowski, 2004, s. 163). E. Aronson, T. D. Wilson oraz R. M. Akert wskazują dodatkowo na konieczność posługiwania się znajomością dynamiki zarówno grupy jak i zespołów oraz wszelkich zjawisk o dysfunkcyjnym charakterze. Istotne znaczenie ma świadomość radzenia sobie ze zjawiskami negatywnymi. W dalszej kolejności wskazują na wymóg znajomości dysfunkcyjnych zachowań jakie przejawiać mogą członkowie danej grupy, ze

szczególne uwzględnieniem dominacji, negatywizmu, agresji, konformizmu, grupowego próżniactwa, syndromu myślenia grupowego, dyfuzji odpowiedzialności czy grupowej polaryzacji. Współczesny przywódca edukacyjny powinien znać nie tylko sposoby radzenia sobie z nimi, ale także mieć świadomość ich pochodzenia (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 314). Ostatnią grupą z obszaru kompetencji interpersonalnych są kompetencje określane jako społeczne. Przejawiają się zdolnościami do budowania swojej pozycji w grupie oraz w kształtowaniu relacji, to także umiejętność wywierania wpływu oraz presji a także radzenia sobie z nimi. C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg wskazują także na takie umiejętności jak: aktywny udział w podejmowaniu grupowych decyzji, umiejętność zarówno negocjowania jak i podejmowania społecznych transakcji, świadomość w obszarze zasad społecznego rozwoju oraz jego wpływu na różnorodne sfery rozwoju człowieka, świadome budowanie relacji z otoczeniem, w oparciu o obowiązujące myślenie społeczno – moralne (Power, Higgins, Kohlberg, 1989 za: Dorczak, 2009, s. 21-23).

Przywództwo edukacyjne związane jest z rozwojem u dyrektora kompetencji o charakterze intrapersonalnym, które odnoszą się do znajomości zarówno określonych procesów jak i indywidualnych stanów psychicznych. Zakres tych kompetencji dotyczy pracy nad samym sobą, samorozwojem i wykorzystywania posiadanych umiejętności. Zdolności z obszaru interpersonalnego uznawane są jako jeden z priorytetowych elementów, który jest składową intelektualnego potencjału jednostki (Gardner, 2009, s. 21). Korelacje występujące pomiędzy kompetencjami intrapersonalnymi a stylami kierowania, przywódczymi zdolnościami czy kompetencjami menedżerskimi od dawna są w obszarze zainteresowań naukowców i badaczy (Nosal, 2001, s. 4-7). Kompetencje intrapersonalne są zespołem cech osobistych danej jednostki: adekwatny obraz siebie, który integruje wszystkie aspekty funkcjonowania jednostki oraz jej cech, możliwości i predyspozycji, zindywidualizowane poczucie tożsamości, która określana jest mianem tożsamości profesjonalnej. Warto w tym zakresie wskazać także na takie kompetencje, które odnoszą się do znajomości wielorakich aspektów własnej osobowości, intelektu a także predyspozycji do ich wykorzystywania i przekraczania barier. D. Goleman wskazuje na zdolność do rozumienia indywidualnych stanów emocjonalnych oraz kontrolowania ich, wykorzystywanie zasobów własnej, emocjonalnej inteligencji, co przydatne jest do realizacji celów organizacji. (Goleman, 1997, s. 187-193). Proces

motywowania siebie oraz kontrolowania własnej aktywności ma na celu optymalne realizowanie celów własnych oraz tych o charakterze organizacyjnym. Dyrektora będącego przywódcą powinny cechować znajomość zjawisk związanych ze stresem, umiejętność wdrożenia właściwych mechanizmów radzenia sobie z nim oraz podejmowanie takich działań, które pozwolą na niwelowanie zjawiska wypalenia zawodowego w obszarze edukacyjnym (Dorczak, 2013, s. 84).

Kompetencje kulturowe edukacyjnego przywódcy są powiązane z takimi zdolnościami, które pozwalają na kształtowanie odpowiedniego dla organizacji, systemu wartości oraz norm. Do kluczowych kompetencji kulturowych należy świadomość zarówno złożoności jak i wielowymiarowości kultury organizacyjnej. Konieczna jest zatem refleksja nad różnorodnymi czynnikami, które nadają kierunek rozwoju danej organizacji (Anderson, 1982, s. 368-420). R. Dorczak wymienia następujące kompetencje kulturowe: konieczność świadomości występowania w obszarze organizacji systemu znaczeń oraz systemu o charakterze normatywnym; wizjonerstwo co do kształtu kultury organizacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem aktualnych potrzeb edukacyjnego procesu oraz wielowymiarowego funkcjonowania szkoły; zdolność zarówno do kontrolowania jak i rozumienia oddziaływań o charakterze kulturowym, które są wynikiem wielowymiarowej współpracy szkoły z innymi organizacjami; konieczność podejmowania przez przywódcę edukacyjnego takich działań, których efektem będzie zaangażowanie poszczególnych członków współtworzących szkołę w proces konstruowania jej organizacyjnej kultury inkluzywnej (Dorczak, 2011, s. 255-276).

Przedstawione powyżej niezbędne dla dyrektora szkoły kompetencje ukazują szeroką gamę wymagań stawianych przed kandydatami na stanowisko kierownicze w oświacie. R. Marzano, T. Waters i B. McNulty na podstawie obszernej analizy badań na temat przywództwa w obszarze szkoły opracowali zestawienie, aż 21 obowiązków dyrektora, których prawidłowa realizacja ma, ich zdaniem, wpływ na osiągnięcia uczniów. Obszerne opracowanie wskazuje na następujące zadania oraz zachowania przywódcy w szkole: afirmacja – polega na rozpoznawaniu oraz celebrowaniu sukcesów, przy jednoczesnym dostrzeganiu porażek uczniów, nauczycieli i szkoły jako organizacji; promocja zmiany – świadoma zgoda i umiejętności pozwalające na zburzenie równowagi w szkole w celu osiągnięcia istotnych efektów, prowadzących do efektywniejszej pracy;

odpowiedzialne nagradzanie – uczciwe nagradzanie i wyróżnianie efektów pracy poszczególnych jednostek bez względu na sympatie, staż pracy czy kontakty pozaszkolne; komunikacja – stwarzanie środków oraz możliwości komunikacji pomiędzy wszystkimi uczestnikami szkolnej rzeczywistości; dbanie o kulturę – wzmacnianie kultury, która w sposób pośredni oraz bezpośredni wpływa na kluczowy dla wychowanków proces uczenia się oraz osiągania przez nich sukcesów; dbanie o dyscyplinę – w szczególności niedopuszczanie aby problemy wynikające z negatywnego zachowania wpływały na proces uczenia się; elastyczność – chęć do dostosowywania się do bieżących potrzeb uczestników szkolnej rzeczywistości ale także elastyczność stylu kierowania szkołą; koncentracja na priorytetach – zdefiniowanie i ustalenie priorytetowych celów oraz strategii w poszczególnych wymiarach funkcjonowania szkoły; wyjaśnianie przekonań – rozmowa ze wszystkimi stronami nie tylko w sytuacji konfliktowej, ale także podczas definiowania i określania prymarnych celów i zadań, które stoją przed uczniami, nauczycielami oraz rodzicami; angażowania nauczycieli – stworzenie właściwej atmosfery oraz przestrzeni o angażowania jednostek lub grup wewnątrzszkolnych w procesy decyzyjne zachodzące w placówce; zaangażowanie w sprawy dydaktyczne – edukacyjny przywódca nie powinien koncentrować się tylko na kierowniczym oraz menedżerskich charakterze swojej pracy, ale także świadomie uczestniczyć w kwestiach bezpośrednio dotyczących nauczania; intelektualna stymulacja – dbanie o to, aby nauczyciele posiadali dostęp do właściwej literatury, która nadąża za współczesnymi trendami edukacyjnymi, korzystali z wyników badań, mogli wzajemnie wymieniać się dobrymi praktykami i wzajemnie się inspirować nie tylko w zamkniętym gronie danej szkoły ale także we współpracy z innymi szkołami; permanentna edukacja – przywódca edukacyjny powinien stale zgłębiać swoją wiedzę i kompetencje aby nie były mu obce współczesne trendy na edukacyjnym rynku; ewaluacja oraz monitorowanie – właściwe zaprojektowanie i wdrożenie systemu zbierania informacji, ich dogłębna analiza oraz przekazywanie konstruktywnych informacji zwrotnych; postawa optymistyczna – dbanie o właściwą atmosferę pracy szkoły, zgodnie z zasadą, że jedynie optymistyczne środowisko jest przestrzenią innowacyjną, promującą kreatywność wśród uczniów i nauczycieli; porządek – niwelowanie chaosu i nieładu poprzez przemyślaną strategię działań, zrozumiałe procedury i zasady oraz jasne granice; relacje – troska o to aby wszelkie relacje zachodzące w przestrzeni szkolnej były profesjonalne, oparte na

zasadach rozwoju emocjonalnej inteligencji przy jednoczesnym wyeliminowaniu procedur o biurokratycznym charakterze; powiązania – stwarzanie optymalnych warunków dla efektywnej współpracy ze środowiskiem lokalnym, rodzicami i opiekunami prawnymi uczniów, władzą oraz całą społecznością; środki – świadome analizowanie potrzeb i zaspokajanie ich oraz wyposażanie szkoły w niezbędne materiały czy organizowanie szkoleń; wrażliwość na kontekst – świadomość czynników oraz uwarunkowań determinujących aktualną sytuację szkoły; widoczność – otwartość na pracowników szkoły, uczniów oraz ich rodziców i nauczycieli, stwarzanie właściwej przestrzeni do bezpiecznego dialogu (Marzano, Waters, McNulty, 2005, s. 41–61)

Ciekawą perspektywę analiz na temat przywództwa edukacyjnego i dyrektora jako przywódcy prezentuje Z. Melosik, który pisze: *„Wydawać by się mogło, że stanowisko dyrektora szkoły stanowi posadę atrakcyjną, bowiem zapewnia prestiż i pozycję, (relatywnie) wysokie zarobki oraz możliwość samorealizacji aspiracji zawodowych. W praktyce okazuje się jednak, że jest to stanowisko „kontrowersyjne”, obciążone – w świadomości zarówno kandydatów na dyrektorów, jak i osób pełniących te funkcje”* (Melosik, 2014, s. 23). Wnioski te opiera na badawczych opracowaniach J. D. Champan, z których wynika pięć istotnych w tym obszarze prawideł. Po pierwsze trudno jest o właściwie przygotowanego kandydata na stanowisko dyrektora współczesnej szkoły. Po drugie panuje nieadekwatność kształcenia przyszłych dyrektorów w stosunku do czekających na nich zadań, wyzwań i trudności. Po trzecie rozwój dyrektorów cechuje się epizodycznością i pozostaje nieskoordynowany. Po czwarte zauważa się tendencje wzrostową w obszarze przeszkód dla definiowania i formowania ścieżek awansu zawodowego dla osób pełniących stanowisko kierownicze w szkole. Po piąte, badania wskazują, że zwiększa się liczba osób na stanowiskach kierowniczych, które rezygnują z funkcji w stosunkowo młodym wieku (Champan, 2005, s. 2).

Rodzi się zatem pytanie o adekwatność *„struktur i kultur, w ramach których liderzy działają i są kształceni”* (Champan, 2005, s. 2). Wielowymiarowe badania J. D. Champan wykazują, że w obszarze przywództwa współczesnej szkoły powstaje wiele innowacyjnych trendów. Dyrektor szkoły to nie tylko osoba na stanowisku kierowniczym; uczestniczy on także w innych wymiarach życia szkoły – dydaktycznym,

kulturowym czy społecznym. Zauważalna jest „większa integracja w przygotowaniu do pełnienia roli przywódcy na poszczególnych etapach zawodowej kariery” (Champan, 2005, s. 3), którą Z. Melosik łączy z „faktem, iż kształcenie do roli dyrektora nie ogranicza się do wstępnego, a nawet „przedwstępnego”, pierwszego etapu jego działalności” (Melosik, 2014, s. 23). Warto w tym miejscu podkreślić także, że współcześnie zwiększają się możliwości dla kandydatów na stanowisko dyrektora w dotarciu do „strategii uczenia się i technologii” (Champan, 2005, s. 3), wdrażane są wspierające programy rozwojowe, inicjuje się zespoły wsparcia i wzajemnych konsultacji dyrektorów z różnych placówek, podkreśla się, że dyrektorzy zobowiązani są niejako, aby „korzystać z teorii i badań w celu usprawnienia swojej codziennej działalności” (Champan, 2005, s. 3). Jak wskazują przywołani autorzy „istnieje przekonanie o konieczności tworzenia centrów przywództwa, które inicjowałyby badania” (Melosik, 2014, s. 23) „w celu identyfikowania i upowszechniania dobrych praktyk” (Champan, 2005, s. 3).

W swoich opracowaniach J. D. Champan zwróciła uwagę na szczególny problem, którym jest nie tylko zmniejszanie się liczby kandydatów do pełnienia kierowniczej roli w szkole, ale także rezygnowanie z funkcji, przez już aktywnych dyrektorów. Warto podkreślić, że w obszarze poruszanej problematyki, to właśnie rezygnacja z funkcji dyrektora szkoły zdaje się być kluczowym problemem, bowiem „odejście dyrektora jest równoznaczne z utratą przywódczego doświadczenia, ekspertyzy, wiedzy i mądrości, co ma potencjalnie niekorzystny wpływ na jakość działania szkoły i procesy kształcenia uczniów” (Champan, 2005, s. 4). Poddając rozważaniom owo zjawisko J. D. Champan wskazuje, że: „szczególny niepokój wzbudza, występująca w niektórych układach [społecznych] trudność w zachęceniu do starania się o stanowisko dyrektora i pozostania na nim przez dłuższy czas kobiet i członków grup etnicznych i mniejszościowych, jak również wypełnienia wakatów w rejonach wiejskich, oddalonych od wielkich miast oraz znajdujących się w nieuprzywilejowanej sytuacji ekonomicznej” (Champan, 2005, s. 4). W odniesieniu do tego Z. Melosik dokonuje prezentacji czynników, które przyczyniają się do takiej sytuacji i wskazuje: nieatrakcyjne warunki w miejscu pracy, przepracowanie, wynikające z faktu intensyfikacji obowiązków i zadań, niskie wynagrodzenie, rosnąca odpowiedzialność i malejące uprawnienie w obszarze podejmowania różnorodnych decyzji, skomplikowanie i przenikanie się ról zawodowych, permanentne zmiany

w obszarze pożądaney zawodowej tożsamości, przenikanie się życia zawodowego z prywatnym (Melosik, 2014, s. 24).

Te rozważania pokazują utratę prestiżu zawodu dyrektora szkoły. Brak docenienia jego menedżerskiego czy przywódczego aspektu powoduje, że osoby z doświadczeniem w zakresie zarządzania, planowania, pozyskiwania funduszy poszukują innej, bardziej opłacalnej finansowo aktywności zawodowej. Współczesny rynek bogaty jest w różnorodne propozycje dla osób z takimi kwalifikacjami, co przyczynia się do zmniejszania się liczby odpowiednio wykwalifikowanych kandydatów na stanowiska kierownicze w oświacie.

5.4 Podsumowanie

Przywództwo oraz zarządzanie są podstawowymi procesami, które powinny dokonywać się w sprawnie funkcjonującej organizacji. Przyjmuje się, że pojęcia te są odrębne choć posiadają wiele obszarów wspólnych. Z przywództwem związane są głównie zdolność wpływania na zachowanie osób w organizacji do realizacji określonych celów, pojęcie autorytetu i władzy akceptowanej dobrowolnie, wypracowywanie wizji przyszłości, strategii organizacji, dostarczanie inspiracji i dawanie przykładu. Funkcje typowo menedżerskie, do których należą planowanie, organizowanie oraz rozwiązywanie problemów prowadzące do systematycznego uzyskiwania wyników poszerzyć należy zatem o funkcje przywódcze niezbędne do tworzenia prawidłowego procesu zmiany. Dobry menedżer zawsze jest przywódcą. Warto zwrócić uwagę na szerokie pojmowanie pojęcia przywódcy, rozpatrując je w kategoriach cech, umiejętności, relacji oraz procesu społecznego. Różnorodność definicyjna nie wydaje się problematyczna, akcentując pozytywny wieloaspektowy wymiar zagadnienia.

W dziedzinie przywództwa edukacyjnego klasyczna już klasyfikacja typologiczna jego modeli dokonana przez T. Busha wskazuje na szereg aspektów wartych podjęcia, rozwinięcia naukowego oraz wdrożenia praktycznego. Przede wszystkim wyłania się tutaj niewystarczalność klasycznego, przestarzałego i formalnego modelu przywództwa. S. M. Kwiatkowski zwraca także uwagę na przewagę modeli demokratycznych nad autokratycznymi oraz permissywnymi.

Przywództwo transformacyjne oparte na kolegalności wskazuje w znacznym stopniu na nieustanność procesu zmiany, budowę wizji szkoły oraz charyzmatyczności

lidera. Koncepcja szkoły jako wiodącego czynnika innowacji oraz kreatywności w społeczeństwie jest niewątpliwą zaletą modelu transformacyjnego.

Kolejnym ważnym zagadnieniem, które domaga się wyróżnienia to, wynikająca z modelu partycypacyjnego, zasada uczestnictwa w procesie przywódczym oraz rozszerzenie tego procesu na grupy nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Wiązą się z tym zagadnienia przywództwa stałego i okresowego, rozszerzenia procesów decyzyjnych partycypujących grup, współpracy interpersonalnej, odpowiedzialności, więzi, zaufania, lojalności oraz solidarności. Przywódca stwarzać powinien płaszczyznę do wzajemnych dyskusji nad optymalną wizją szkoły i kierunkiem jej rozwoju, a przy podejmowaniu decyzji czerpać powinien z potencjału wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości. Taka postawa nie stwarza atmosfery kontroli, lecz podkreśla i co ważniejsze uświadamia, współodpowiedzialność za proces decyzyjny. Model ten wydaje się też odpowiedzią na współczesny postmodernistyczny sposób pojmowania przywództwa. Cechą wyróżniającą bowiem dobrego przywódcę jest możliwość zarządzania różnorodnością i nie chodzi tutaj o jakiegokolwiek dokonywanie wartościowania różnorodności, lecz bardziej o sam proces godzenia i spajania, w sposób konsultacyjny, współuczestniczący i integracyjny zróżnicowanych, indywidualnych punktów widzenia jednostek danej grupy.

Do pozytywnych aspektów przywództwa transakcyjnego zaliczyć można niewątpliwie nacisk na osiąganie celów poprzez świadome wykorzystywanie wpływu na jednostki, ku korzyści ogółu, przy pomocy umiejętności negocjatorskich oraz szerokich kompetencji interpersonalnych. Warta podkreślenia jest także rola czynnego zarządzania przez krytykę oraz uwarunkowanego nagradzania.

Koncepcja modelu moralnego przywództwa podkreśla rolę systemów normatywnych w kształtowaniu postawy lidera. Chodzi tutaj nie tylko o normy moralne czy etyczne, ale całe spektrum norm postępowania czy norm konkretnej społeczności. Przywództwo oparte jest nie tylko na autorytecie formalnym, lecz w większym stopniu na autorytecie osobistym zapośredniczonym etycznie. Rolą przywódcy jest zatem wykraczanie poza materialne imperatywy konkurencyjności marketingowej i rozpatrywanie całego procesu zarządzania w świetle posiadanych lub wypracowanych zasad etycznych czy moralnych.

Autorzy zajmujący się zagadnieniem przywództwa, w swoich publikacjach wydają się zgodni co do zasady niewyszczególniania jednego konkretnego sposobu

działania, gdyż każdy z modeli posiada prawdę cząstkową oraz dotyczy tylko pewnych ograniczonych aspektów całości. Nawiązują do tego wszelkie koncepcje przywództwa instruktażowego, prowizorycznego czy warunkowego. Rolą nadrzędną przywódcy powinno być poznanie jak najszerszej wiedzy na temat stosowanych praktyk kierowniczych, menedżerskich czy przywódczych i umiejętne wykorzystywanie tej wiedzy w sposób praktyczny w zależności od konkretnych sytuacji i potrzeb szkoły. Zagadnienie przywództwa w edukacji uwypukla konieczność otwartości na dyskusje na temat różnorodnych zjawisk dokonujących się w obszarze szkoły. Wskazuje także konieczność stałej refleksji nad zachodzącymi zmianami oraz trendami społecznymi i potrzebami w sektorze oświatowym.

Z racji wyższości autorytetu osobistego dyrektora szkoły, nad władzą o charakterze formalnym, ważnym zagadnieniem jest rozwój kompetencji przywódczych. Należą do nich kompetencje edukacyjne, ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy o przebiegu szeroko pojętych procesów uczenia się; kompetencje techniczne; kompetencje interpersonalne, związane z komunikacją, pracą zespołową i społeczną; kompetencje intrapersonalne, w których zasadnicze znaczenie ma znajomość procesów wewnętrznych i stanów psychicznych, samorozwój prowadzący do wypracowania profesjonalnej tożsamości przywódczej oraz radzenie sobie ze stresem; kompetencje kulturowe, za szczególnym podkreśleniem wizjonerstwa kształtującego prawidłową kulturę organizacyjną.

Uczestnicy edukacyjnej rzeczywistości stawiają przed dyrektorami, przywódcami szkół jasno sprecyzowane zadanie. Jest nim efektywny proces nauczania wychowanków oraz zagwarantowanie rozwoju pracownikom. Analiza współczesnej literatury przedmiotu o charakterze naukowym, treści przygotowywanych przez dyrektorów dla dyrektorów oraz materiałów szkoleniowych dla osób na stanowiskach kierowniczych w oświacie wskazuje, że niezbędne są: przeanalizowanie tematu oraz zbudowanie takiego systemu rozwoju dyrektorów – przywódców, który pozwoli sprostać stawianym wymaganiom.

Rozdział VI: Badania własne nad dyrektorami polskich szkół: założenia i wybory w strukturze postępowania badawczego

Celem szóstego rozdziału jest zaprezentowanie założeń badań własnych. W pierwszej kolejności przedstawiona zostanie problematyka postępowania badawczego oraz metodologiczne uzasadnienie podjętych badań. Następnie zaprezentowany zostanie cel i przedmiot badań oraz problemy i hipotezy badawcze. W dalszej części niniejszego rozdziału podjęte zostaną kwestie dotyczące zmiennych i wskaźników. Opisane zostaną także zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze. Rozdział zakończą rozważania dotyczące charakterystyki próby badawczej i organizacja badań.

6.1. Postępowanie badawcze

Poprzez empiryczne badanie rzeczywistości rozumiemy szeroką analizę teorii, koncepcji i pomysłów teoretycznych oraz modyfikowanie ich w świetle ustaleń empirycznych przy zastosowaniu ujęcia transdyscyplinarnego oraz interdyscyplinarnego. Pedagogika jest nauką humanistyczną, społeczną i stosowaną równocześnie, zatem jej metody badawcze zapośredniczone są w podstawach epistemologicznych i metodologicznych tych właśnie nauk (humanistycznych, społecznych, stosowanych) (Banaszak, 2019, s. 90). Za D. Kubinowskim można wskazać na synergiczny charakter badań pedagogicznych *„łączących adekwatne paradygmaty, orientacje, podejścia, metody nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych”* (Kubinowski, 2017, s. 16). Transdyscyplinarna synergia humanistyczno-społeczno-praktyczna stoi zatem u podstaw pedagogicznego empirycznego postępowania badawczego. S. Banaszak stwierdza, że jest ona szczególnie ważna w obecnej sytuacji turbulentnej rzeczywistości poznawczej (Banaszak, 2013, s. 68-70). Postępowanie badawcze należy rozumieć w sensie szerokim jako obejmujące zarówno elementy ogólnej metodologii nauk (koncepcja prawdy, antynomie, teorie i twierdzenia teoretyczne) jak i elementy metodyki (metody, procedury, techniki badawcze) (Banaszak, 2019, s. 93). U podstaw postępowania badawczego stoi teoria jako punkt wyjścia rozważań. Daje ona możliwość tworzenia kategorii ujęcia badanych zjawisk oraz procesów; następnie modyfikacji samej teorii, korekty lub falsyfikacji. Teoria złożona jest z potwierdzonych empirycznie twierdzeń teoretycznych dostarczających trafnych narzędzi, dzięki którym możliwe jest ujmowanie konkretnych

procesów i zjawisk, zwanych w badaniach empirycznych jako problemy badawcze (Banaszak, 2019, s. 93). Pedagogika, należąca do nauk społecznych, w procesie kontroli twierdzeń odchodzi od znanych z nauk ścisłych i przyrodniczych terminów weryfikacji/falsyfikacji pozostając na etapie konfirmacji lub dyskonfirmacji, co oznacza w praktyce potwierdzanie lub wzmacnianie uzasadnienia twierdzeń lub jego osłabienia (Banaszak, 2019, s. 94, por. Such, 1975).

Racjonalna świadomość badacza i konsekwencja w planowaniu oraz realizowaniu etapów procesu badawczego jest gwarantem prawidłowych metodologicznie badań empirycznych oraz właściwego poglądu na relacje między sędziami badacza o faktach, a wszelkimi faktami zebranymi w toku postępowania badawczego (Gnitecki, 2003, s. 6). Orientacje metodologiczne powiązane są ze strukturami procesu badawczego oraz gatunkami wiedzy. To trwałe połączenie wymusza takie „ułożenie” czynności badawczych, aby nie były dziełem przypadku, a współistniały z założeniami, racjonalnymi wzorcami, czyli naukowymi paradygmatami. J. Gnitecki definiuje strukturę procesu badawczego w następujący sposób: „(...) w *naukach pedagogicznych to następstwo czynności badawczych wynikające z założeń przyjętych w kolejnych etapach rozwoju refleksji pedagogicznej.*” (Gnitecki, 2003, s. 9). Przyjąć możemy, iż określenie liczby, kolejności oraz konkretyzacja czynności podejmowanych przez badacza w toku badań zależna jest od następujących czynników: metodologicznej świadomości badacza, konkretyzacji celu badań, stanu rozwoju danej dyscypliny w obrębie, której prowadzone są badania oraz możliwości badawczych samej jednostki (Gnitecki, 2003, s. 105).

Samoświadomość badacza i jego możliwości badawcze, konkretyzacja celu badań w świetle rozwoju danej dyscypliny dają możliwość optymalnego opracowania jednego z najważniejszych elementów procesu badawczego badań własnych jakim jest jego struktura. Proces badawczy winien być ustrukturalizowaną sekwencją z wyraźnie wyróżnionymi kolejnymi etapami. Zainteresowania, idea oraz teoria stanowią punkt wyjścia dla konstruowania planu badawczego. Następnie dochodzi do sformułowania celu i problemu badawczego. Kolejny etap określany jest mianem konceptualizacji i skupia uwagę badacza na określeniu i zdefiniowaniu wszelkich pojęć istotnych w toku realizacji badań. Po dokonaniu tego zabiegu następuje wybór metody badawczej, aż wreszcie operacjonalizacja, która koncentruje swoje działania na doprecyzowaniu pojęć i technik badawczych. Następnie badacz postępujący zgodnie z propozycją struktury

badawczej dokonuje doboru próby badawczej, obserwacji, przetwarzania i analizy danych, co w konsekwencji doprowadzić ma do zastosowania wyniku badań (Babbie, 2004, s. 126-133).

Struktura kolejnych czynności badawczych pedagogiki opracowana została na przykładzie struktury procesu badawczego w pedagogice empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej (Gnitecki, 2004a, s. 450-451). Propozycja ta, przyjęta również w niniejszej pracy, kształtuje się następująco:

1. Określenie przedmiotu i zakresu badań oraz ustalenia tematu pracy;
2. Sformułowanie celu i problemu pracy;
3. Ustalenie listy zmiennych i dobór modelu badawczego;
4. Sformułowanie hipotez badawczych;
5. Zdefiniowanie zmiennych;
6. Ustalenie i dobieranie próby do badań;
7. Opracowanie procedury badawczej;
8. Konstruowanie narzędzi, dobór technik i metod badawczych;
9. Przeprowadzenie badań próbnych;
10. Przeprowadzenie badań właściwych;
11. Opracowanie wyników badań;
12. Wyprowadzenie z badań empirycznych teorii pedagogicznej;
13. Ukazanie związku teorii pedagogicznej z praktyką dydaktyczno-wychowawczą (Gnitecki, 2004b, s. 451).

Powyższe etapy zostaną rozwinięte szczegółowo w dalszej części niniejszej rozprawy.

6.2. Uzasadnienie

Realizacja podjętego tematu oraz przeprowadzenie badań w tym zakresie ma na celu pogłębienie wiedzy o kompetencjach menedżerskich w zarządzaniu współczesną szkołą, poznanie opinii dyrektorów szkół na temat tej problematyki oraz opracowanie implikacji praktycznych. Jak wskazuje analiza literatury przedmiotu, zagadnienie kompetencji menedżerskich w zarządzaniu szkołą nie zostało jak dotąd wyczerpane. Jest to spowodowane tym, że współczesna edukacyjna rzeczywistość podlega permanentnym

transformacjom, a oczekiwania oraz obowiązki, które stawiane są przed nauczycielami, kadrami administracyjną, a także osobami na stanowiskach kierowniczych wymagają systematycznej eksploracji badawczej. Edukacja jest elementarnym intermedium występującym pomiędzy rozwojem indywidualnym jednostki, a rozwojem całego społeczeństwa (Bałachowicz, 2007, s. 13). Szkoła, jako część systemu społecznego to miejsce kształtowania się tożsamości jednostek oraz umiejętności niezbędnych do pracy i życia. Przyczynia się do nabywania kulturowych kompetencji umożliwiających naturalne uczestnictwo w kulturze, z uwzględnieniem obowiązujących w niej wartości i norm (Apple, 2013, s. 158). Kondycja społeczeństwa, a co za tym idzie państwa, zależna jest w dużej mierze od poziomu edukacji. Mając zatem świadomość, jak istotna jest wspólnie refleksja i dyskusja o edukacji, o szeregu paradygmatów i roli jaką odgrywa szkoła we współczesnym świecie, podjęto próbę uchwycenia jednego z priorytetowych problemów edukacji – zarządzania. Autorzy wielu współczesnych publikacji podkreślają istotną, priorytetową wręcz rolę menedżerskiego aspektu zarządzania współczesną szkołą. Różnorodność ich poglądów i prezentowanych teorii była niepodważalnym źródłem inspiracji dla podjęcia niniejszej problematyki. Analiza nie tylko osiągnięć teoretyków i badaczy z obszaru pedagogiki, lecz także z obszaru zarządzania stała się czynnikiem, który ukształtował potrzebę podjęcia działań empirycznych i tym samym skonstruowania badawczej problematyki zaprezentowanej w niniejszej rozprawie.

Moje badania mają charakter jakościowy. W postępowaniu badawczym stosuję wywiad pogłębiony, który szerzej został zaprezentowany w podrozdziale dotyczącym metody, techniki i narzędzia badawczego. Analiza zebranego materiału jest kontekstowa. Oznacza to, że włączam do niniejszej analizy wiedzę z podejmowanego obszaru, której prezentacji dokonałam w teoretycznych częściach rozprawy. Zrealizowane badania dotyczą wyselekcjonowanej grupy osób na stanowiskach kierowniczych w szkołach, a opracowane na ich podstawie analizy i wnioski wskazują na konieczność dalszej eksploracji zjawiska w większej skali.

Realizowane badania plasują się w obszarze eksplanacyjnych, gdyż cechują się dążeniem do wyjaśnienia określonego problemu oraz ukazania jego przyczyn. Realizacja takiej strategii badawczej wymaga od badacza zebrania informacji o ściśle określonym charakterze. Wyniki opracowane w oparciu o badania o charakterze eksplanacyjnym przyczyniają się do łatwiejszego podejmowania decyzji, w sytuacji dysponowania

wielorakimi wariantami rozwiązań określonego problemu. Badania te stosuje się wówczas, gdy badacz dokonał pełnego i klarownego wyeksponowania celów (Garbarski, Rutkowski, Wrzosek, 2000, s. 202-203).

W obszarze podejmowanym w tej pracy, wdrożenie badań o charakterze eksplanacyjnym jest ściśle uzasadnione. Zebrany i przeanalizowany materiał jest cennym źródłem informacji nie tylko dla dyrektorów szkół w Polsce, lecz także dla organów prowadzących i nadzorujących proces edukacji w kraju.

6.3. Przedmiot i cel badań

Priorytetowym etapem w postępowaniu badawczym jest eksplikacja problematyki – jej wyjaśnienie i uszczegółowienie. Badania o charakterze społecznym mogą służyć różnorodnym celom, najczęściej wskazuje się na eksplorację, opis oraz wyjaśnienie. Zdecydowana większość badań w obrębie nauk społecznych nastawiona jest na eksplorację, czyli zaspokojenie poznawczej ciekawości badacza oraz lepsze zrozumienie przedmiotu badań (Gnitecki, 2004, por. też Pilch, Bauman, 2010).

Celem badań w niniejszej dysertacji jest poznanie i próba ustalenia kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół, które są niezbędne w zarządzaniu szkołą w polskim systemie oświaty. Cele poznawcze i praktyczne oraz cel teoretyczny niniejszej rozprawy przedstawiają się następująco:

Cele poznawcze:

- Określenie profilu zawodowo-edukacyjnego dyrektora współczesnej szkoły, w kategorii menadżerskiego stylu zarządzania.
- Poznanie opinii dyrektorów szkół na temat priorytetowych kompetencji zarządzania szkołą.
- Zweryfikowanie czy aktualna procedura rekrutacji oraz selekcji kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły ukierunkowana jest na menedżerski wymiar zarządzania.
- Poznanie opinii dyrektorów szkół na temat specyfiki zarządzania w sytuacji kryzysowej (na przykładzie lockdownu i pandemii COVID-19).

Cel teoretyczny:

- Opracowanie kluczowych kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół.

Cele praktyczne:

- Zarekomendowanie praktycznych działań, wspierających dyrektorów szkół czynnych zawodowo.
- Zarekomendowanie praktycznych działań, wspierających dyrektorów w zarządzaniu szkołą podczas sytuacji kryzysowych (na przykładzie lockdownu i pandemii COVID-19).
- Wskazanie dyrektyw praktycznych, które związane są z postępowaniem konkursowym na stanowisko kierownicze w szkole.
- Ustalenie dyrektyw praktycznych, które dotyczą kształcenia oraz zawodowego doskonalenia dyrektorów-menedżerów szkół.

6.4. Problemy i hipotezy badawcze

Pojęcie problemu badawczego jest zdefiniowane jako pytanie o naturę zjawiska, które jest badane. Dotyczy także istotnych związków pomiędzy zdarzeniami, istotami, cechami procesów czy zjawisk. Problem badawczy ma na celu uświadomienie sobie trudności, a następnie jej zrozumienie i wyjaśnienie. Jego formułowanie zdaje się być prostym zabiegiem werbalnym, musi jednak spełniać kilka warunków. Po pierwsze, problemy badawcze muszą wyczerpywać zakres niewiedzy badacza. Po drugie, muszą zawierać wszelkie występujące zależności między zmiennymi. Po trzecie, należy zwrócić uwagę na empiryczną rozstrzygalność formułowanego problemu (Pilch, Bauman, 2001, s. 43-44). Jak wyartykułowano w literaturze przedmiotu „*problem badawczy to bodziec intelektualny, który wywołuje reakcję w postaci badań naukowych*” (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 67). Realizowane badania zbiegły się w czasie z pandemią COVID - 19, zostały więc wzbogacone dodatkowo o szczególną i nietypową perspektywę w zarządzaniu szkołami w czasie sytuacji kryzysowej. Pod wpływem zaistniałej sytuacji społecznej oraz globalnej podjęta została decyzja o sformułowaniu dwóch problemów badawczych, które brzmią następująco:

I główny problem badawczy: Jakie są relacje pomiędzy kompetencjami menedżerskimi, a efektywnością zarządzania polską szkołą?

Problemy szczegółowe:

1. Czy i w jaki sposób wybór wcześniejszej ścieżki edukacyjnej determinuje wdrożenie menedżerskiego stylu kierowania szkołą?
2. Jak dyrektorzy placówek oświatowych rozumieją zjawisko menedżeryzmu w edukacji?
3. Czy i w jaki sposób doświadczenie zawodowe wpływa na efektywność zarządzania polską szkołą?
4. Jak dyrektorzy postrzegają własną rolę w szkole?
5. Jaki jest preferowany przez dyrektorów szkół styl zarządzania?
6. Jaki jest preferowany przez dyrektorów szkół typ przywództwa edukacyjnego?
7. Jakie są, zdaniem dyrektorów szkół, niezbędne kompetencje konieczne do wdrożenia zmiany edukacyjnej?
8. Jaki jest preferowany przez dyrektorów sposób rozwiązywania konfliktów?
9. Czy i w jaki sposób dyrektorzy pozyskują dodatkowe środki finansowe?
10. Czy i w jaki sposób dyrektorzy szkół poszerzają swoją wiedzę i kompetencje w zakresie zarządzania?
11. Czy i w jaki sposób szkoły uczestniczą w różnorodnych projektach edukacyjnych?
12. Jakie są opinie dyrektorów na temat ich relacji z instytucjami nadzorującymi pracę szkół?
13. Jakie techniki i metody managementu są stosowane przez menedżerów oświaty we współczesnej praktyce oświatowej?
14. Jakie instytucje wspierają działania dyrektorów w realizacji działań statutowych i pozastatutowych szkoły?

II główny problem badawczy: Jakie są relacje pomiędzy kompetencjami menedżerskimi dyrektorów a zarządzaniem szkołą podczas lockdownu i pandemii COVID-19?

Problemy szczegółowe:

1. Czy i jakie trudności w zarządzaniu szkołą pojawiły się podczas lockdownu i pandemii COVID-19?
2. Jakie były wyzwania w obszarze zarządzania szkołą, które były wynikiem lockdownu i pandemii COVID-19?
3. Jakie instytucje wspierały dyrektorów szkół w zarządzaniu placówkami podczas lockdownu i pandemii COVID-19?
4. Jakie wsparcie otrzymywali dyrektorzy podczas lockdownu i pandemii COVID-19?
5. Jaką współpracę podejmowali dyrektorzy poszczególnych szkół podczas lockdownu i pandemii COVID-19?

Realizując podjętą tematykę, dokonano także sformułowania hipotez. Przyjmuje się, że hipoteza jest określonym, weryfikowalnym oczekiwaniem w stosunku do badanej rzeczywistości. Sformułowana jest na kanwie ogólniejszego twierdzenia. Natomiast w szerszym ujęciu jest pojmowana jako przewidywanie dotyczące natury rzeczy wyprowadzone na bazie teorii (Babbie, 2013, s. 547). Uznaje się zatem, iż hipoteza jest odpowiedzią proponowaną przez badacza. Jest to odpowiedź, jaką potencjalnie można udzielić na pytania postawione w toku postępowania badawczego. Hipotezę wyprowadzić można dedukcyjnie – na podstawie teorii, indukcyjnie – na podstawie obserwacji oraz intuicyjnie. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż niezmiernie istotne jest, aby wszelkie hipotezy badawcze sformułowane w obrębie określonego postępowania badawczego były podobne do siebie i aby ich punktem wspólnym były:

- jasność sformułowania;

- konkretność (specyficzność);
- poddawanie się weryfikacji empirycznej poprzez zastosowanie metod badawczych;
- nie były wartościujące (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 77-78, por. też Pilch, Bauman, 2001, s. 45- 46).

W obszarze badań z udziałem dyrektorów szkół sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. Wybór ścieżki edukacyjnej determinuje wdrożenie menedżerskiego stylu kierowania szkołą.
2. Doświadczenie zawodowe warunkuje efektywność zarządzania polską szkołą.
3. Badani dyrektorzy szkół identyfikują się z pełnieniem wielopłaszczyznowej roli dyrektora-menedżera.
4. Badani dyrektorzy szkół preferują demokratyczny styl zarządzania.
5. Dyrektorzy szkół preferują strategię współpracy podczas rozwiązywania konfliktów.
6. Badani dyrektorzy stale podnoszą swoje kompetencje i kwalifikacje.
7. Dyrektorzy szkół deklarują działania mające na celu poszerzenie oferty edukacyjnej szkoły.
8. Badani dyrektorzy deklarują wielopłaszczyznową współpracę z innymi instytucjami.
9. Dyrektorzy szkół deklarują wzmożenie trudności z obszaru zarządzania podczas lockdownu i pandemii COVID-19.
10. Dyrektorzy szkół deklarują wzmożoną współpracę z innymi instytucjami podczas okresu lockdownu i pandemii COVID-19.

Efektywność zarządzania polską szkołą jest zależna od szeroko pojmowanych kompetencji menedżerskich dyrektorów, doświadczenia zawodowego i ścieżki

edukacyjnej. Zaplanowane badania pozwoliły na poznanie, czy zachodzi relacja pomiędzy kompetencjami menedżerskimi dyrektorów szkół, a efektywnością zarządzania polską szkołą. Przyjęcie bądź odrzucenie postawionych hipotez badawczych umożliwiło wyłonienie zespołu kompetencji menedżerskich dyrektorów, których występowanie sprzyja nowoczesnemu i efektywnemu zarządzaniu.

6.5. Zmienne i wskaźniki

Powyżej przedstawione problemy i hipotezy badawcze zostały sformułowane z wykorzystaniem określonych pojęć. Zostały zastosowane terminy jasne, skonkretyzowane i przejrzyste. Chcąc przejść z poziomu pojęciowego na poziom empiryczny należy dokonać przekształcenia powyższego opracowania w zmienne. W obszarze specjalistycznej literatury spotkać można różnorodne definicje zmiennych. Jednak jedną z najbardziej znanych jest ta sformułowana przez E. Babbiego: *"Zmienne zaś to logiczne pogrupowanie wartości. A więc na przykład, mężczyzna i kobieta to wartości, a płeć to utworzona z nich zmienna. (...) Czasem warto pomyśleć o wartościach jako o <kategoriach>, które konstruują zmienną."* (Babbie, 1999, s. 41). Słownik Socjologii podaje natomiast, że zmienna definiowana jest w obszarze nauk społecznych jako odniesienie do określonych cech, które ustalone zostały w stosunku do określonej jednostki lub grupy społecznej. Owe cechy można dostrzec na różnorodnych poziomach występowania oraz w zróżnicowanym natężeniu (Słownik Socjologii, 2005, s. 443). Zmienna jest zatem cechą lub też właściwością danej organizacji czy jednostki. Przyjmuje różnorodne wartości i jest odpowiedzialna za różnice występujące pomiędzy tymi organizacjami czy jednostkami (Brzeziński, Zakrzewska, 2008, s. 184, por. też Creswell, 2013, s. 74). Zmienne są określane jako empiryczne właściwości. Dokonując analizy opracowań metodologicznych, można zauważyć różnorodne klasyfikacje zmiennych. Można wyróżnić zmienne dyskretne i ciągłe, jakościowe i ilościowe, nominalne i porządkowe, ilorazowe i interwałowe czy wreszcie zależne i niezależne. (Brzeziński, Zakrzewska, 2008, s. 186–191). Należy w tym miejscu wyraźnie wskazać, że zmienna, którą badacz chce wyjaśnić jest nazywana także mianem zmiennej wyjaśniającej. Powszechnie jest jednak znana jako zmienna zależna. Jest ona zatem istotą badania, właściwością i cechą, do zmierzenia której badacz dąży. Natomiast zmienna

niezależna oddziałuje na zmienną zależną i to pozwala nam wnioskować o ewentualnie zachodzącej zależności przyczynowo-skutkowej (Brzeziński, Zakrzewska, 2008, s. 190). Jak wskazuje Ch. Frankfort-Nachmias, zmienna niezależna to „*zmienna za pomocą, której badacz chciałby wyjaśnić zmiany wartości zmiennej zależnej. (...) Zmienna zależna to zmienna, którą badacz chce wyjaśnić*” (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 71). W badawczej rzeczywistości dokonanie wskazania na zmienne zależne oraz zmienne niezależne jest nieodzownie połączone z celem badania. Warto zaakcentować, że to tak naprawdę badacz nadaje zmiennej jej charakter zależności lub niezależności. Oznacza to zatem, że zmienna niezależna w jednym postępowaniu badawczym może być zmienną zależną w innym (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 70-71). Nie ulega wątpliwości, że pojęcie zmiennych jest nieodzownie powiązane z określeniem wskaźnika/wskaźników. Zdaniem S. Nowaka: *„Wskaźnik (...) to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje. Termin <wskaźnik> może być rozumiany wąsko bądź szerzej. W rozumieniu węższym wskaźnikiem może być tylko cecha lub zjawisko obserwowalne, w rozumieniu szerszym - obserwowalność nie jest niezbędna, aby coś mogło być uznane za <wskaźnik>. (...) Czasem między zjawiskiem a wskaźnikiem zachodzi relacja tożsamości – sam wskaźnik jest właśnie tym zjawiskiem, jakie chcemy badać, a jego cechy charakterystyczne składają się na definicję odpowiedniego pojęcia.”* (Nowak, 1970, s. 103).

Dokonaną operacjonalizację zmiennych a także wskaźniki prezentuje poniższa tabela:

Tabela 15. Zmienne i wskaźniki

ZMIENNA ZALEŻNA	ZMIENNA NIEZALEŻNA	WSKAŹNIK
Subiektywna ocena przydatności dotychczasowej ścieżki edukacyjnej	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)

Rola dyrektora szkoły	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Subiektywna ocena wpływu doświadczenia zawodowego na efektywność zarządzania	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Preferowany styl zarządzania	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Doskonalenie zawodowe	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Uczestnictwo w projektach	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Współpraca zewnętrzna	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Preferencje w obszarze rozwiązywania konfliktów	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Subiektywna ocena trudności w zarządzaniu szkołą podczas lockdownu i pandemii COVID- 19	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Sytuacje kryzysowe zarządzania szkołą podczas lockdownu i pandemii COVID- 19	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)

Współpraca zewnętrzna szkoły podczas lockdownu i pandemii COVID-19	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)
Subiektywna ocena wsparcia otrzymanego podczas lockdownu i pandemii COVID-19	Stanowisko pracy – dyrektor – menedżer współczesnej szkoły	Deklarowana odpowiedź (kwestionariusz wywiadu – narzędzie autorskie)

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno eksplikacja, jak i operacjonalizacja zmiennych i wskaźników stanowi istotny element każdego postępowania badawczego. Zmienne w badaniach naukowych stanowią próbę uszczegółowienia problemów badawczych, przyczyniają się do ich rozwiązania. Co więcej, zmienne i wskaźniki, ich eksplikacja oraz operacjonalizacja po pierwsze pozwalają na uporządkowanie oraz strukturyzację procedury badawczej, po drugie skłaniają do badawczej refleksji i po trzecie akcentują ewentualne trudności i zagrożenia.

6.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Jak zaznaczono w podrozdziale pierwszym niniejszego rozdziału, zaplanowane badania empiryczne zostały zrealizowane w oparciu o strategię badawczą metod badań jakościowych. Ich charakterystyczną cechą jest dążenie do dokonania opisu. Badania jakościowe utożsamiane są z jakościową analizą danych. Warto odnieść się do kwestii filozoficzno-logicznych, mianowicie kwalimetrii, a więc działu zajmującego się teorią jakości. Termin jakości, który wywodzi się z pojęć: „jak” oraz „jaki” odnosi się bezpośrednio do natury obiektu badanego lub też zbioru obiektów badanych. Opis poświęcony analizie jakościowej tożsamy jest z przedstawieniem poziomu cech. Pozwala to stwierdzić, że opis o charakterze jakościowym jest generowany przez określoną cechę. Jest ona pojmowana jako pojęcie, niekiedy o abstrakcyjnym charakterze. Natomiast w wymiarze logicznym owa cecha rozumiana jest jako definicja pojęcia i zgodnie z teorią odzwierciedlenia przedstawia się jako: „*zbiór informacji jednakowego typu o obiekcie badanym*” (Baborski, 1979, s. 31).

Realizując badania zgodnie z podejściem jakościowym badacz zdecydowany jest na taki opis badanego zjawiska, który będzie charakteryzował się portretowaniem otoczenia na podstawie kryteriów opisu o charakterze subiektywnym. Niepodważalnym atutem badań jakościowych jest to, że akcent badawczy nałożony jest zasadniczo na wnętrze poznawczych procesów. Analiza jakościowa zastanej rzeczywistości odbywa się w naturalnych jej kontekstach. Badania jakościowe uwidaczniają rolę analizy w oparciu o język danej kultury, w obszarze której są realizowane (Collins, 1984). Wykorzystują gamę różnorodnych metod w obszarze zarówno przedmiotu, jak i badawczego celu, tym samym nadając mu logiczny sens. Tego rodzaju badania cechuje charakter interpretacyjny, naturalistyczny i konstruktywistyczny (Murray, 2003). Atutem badań ilościowych jest taka prezentacja wyników, która odbywa się za pośrednictwem konstrukcji kategoryzacji pojęć. Owa kategoryzacja natomiast jest wynikiem gromadzonych informacji a ich podstawę stanowią: wielorakie doświadczenia indywidualne, wszelkie interakcje zachodzące pomiędzy badanym a badaczem, występujące analogie oraz różnorodne wizualizacje (Charmaz, 2009; Silverman, 2007). W obszarze tym, to badacz określa temat a także przedmiot i zakres badań. Interpretacji poddaje „*zaobserwowany własnymi zmysłami: obraz, usłyszany dźwięk lub wypowiedziane słowo. Dopatruje się w nich głębszych podtekstów i znaczeń oraz na nowo ugruntowuje je w aktualnych kontekstach tworzonej teorii.*” (Tarka, 2017, s. 23). S. Banaszak w kwestii zasadności i unaukowienia badań jakościowych kontynuując tradycje F. Znanieckiego, S. Kvale, D. Kubinowskiego, E. Babbiego czy N. Denzina oraz Y. Lincoln stwierdza, że: „*(...) empiryczne badanie nastawione na uchwycenie niepowtarzalnych i ze swej natury jednostkowych cech, zachowań, postaw, przekonań itp. wydaje się być całkowicie uprawomocnione (...) poszukiwanie osobliwości, konkretnych i niepowtarzalnych ujęć stoi wręcz jako jedno z podstawowych zadań przed badaczami w obrębie tych [społecznych – przyp. E. W.] nauk*” (Banaszak, 2019, s. 100). Badania jakościowe są odrębną samodzielną dziedziną badań empirycznych. Cechują się w swoich technikach niezwykle pragmatycznym fenomenologicznym walorem usytuowania obserwatora w świecie, wyłaniania i przekształcania owego świata. Badania jakościowe „*(...) badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie*” (Denzin, Lincoln, 2010, s. 23, za: Banaszak, 2019, s. 98).

Przyjęcie tendencji badań jakościowych w realizacji zaplanowanego postępowania badawczego wymaga ukazania pewnej ich specyfiki. Szczegółową analizę badań z podziałem na priorytetowe kryteria przedstawia poniższa tabela:

Tabela 16. Charakterystyka badań jakościowych

Kryterium	Charakterystyka
Próba badawcza	niewielka liczebność próby i brak jej reprezentatywności (brak możliwości uogólniania wniosków na populację), celowy dobór próby;
Pomiar danych	pomiar nieustrukturalizowany, swobodny sposób pozyskiwania informacji, pytania sondujące, otwarte, dynamiczne, elastyczne;
Rola uczestnika badań	czynna, kreatywna rola uczestnika badania, duże zaangażowanie emocjonalne uczestnika badania;
Rola badacza	duży wpływ na przebieg badania — bezpośredni kontakt ze źródłem danych, bardzo ważne kompetencje, doświadczenie i specjalne predyspozycje badacza, mały zespół badawczy — skrócenie kanału informacyjnego, mniejsze ryzyko zniekształcenia informacji;
Wyniki badań	mniej danych niż w badaniach ilościowych, jednakże dane są dokładniejsze i głębsze, rezultaty przedstawiane w kategoriach jakościowych, związki między czynnikami identyfikowane bezpośrednio, np. wpływ czynników na decyzję zakupu, trudność z porównywaniem danych, brak możliwości prognozowania;
Koszty badań	relatywnie niskie, biorąc pod uwagę wszystkie koszty w ramach realizowanego badania;

Źródło: Tarka P. (2017), Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych, „Statystyka w praktyce” nr 3, s. 21-22.

Metodą, która została wykorzystana podczas realizacji zaplanowanego postępowania badawczego było studium przypadku, ang. *case study*. Jest to sposób badań polegający na analizie losów ludzkich w obrębie określonych sytuacji. Może dotyczyć analizy skonkretyzowanego zjawiska poprzez dokonanie analizy biografii jednostek.

Podstawową cechą tej metody jest kierowanie uwagi badacza na to, co niepowtarzalne, na naturalny kontekst społeczny, kulturowy, historyczny, polityczny, na potencjalne obiekty (ludzie, programy i instytucje). Stanowi ona wnikliwą analizę konkretnego zjawiska. Zawiera szczegółową analizę przypadku, celów, założeń, motywów oraz działań. Szerokie rozważania na temat studium przypadku podejmuje R. K. Yin i wskazuje, że wybór studium przypadku powinien towarzyszyć pytaniom problemowym „jak?” oraz „dlaczego?”. Studium przypadku umożliwia poznanie przypadków skrajnych. Nacisk położony jest na jakość poznania całościowego charakteru. Analiza przypadku służy celom edukacyjnym i pozwala na przeanalizowanie popełnionych błędów, zachowań godnych naśladowania, procesów wykonawczych np.: jak efektywnie zarządzać dzisiejszą szkołą. Należy podkreślić, że studium przypadku stanowi idealny materiał naukowy. W jednym analizowanym materiale zawarta jest duża część wiedzy (zarówno teoretycznej, jak i praktycznej) ze studiowanej dziedziny nauki (Yin, 2014, s. 282, por. też Babbie 2004, por. też Chomeczyński, Konecki, 2012).

W obszarze przyjętej metody badawczej zastosowano technikę wywiadów indywidualnych (IDI). Cechą charakterystyczną badań jakościowych jest opis, a nacisk kładzie się na to, aby za pomocą skonkretyzowanych technik badawczych jak najgłębiej i dokładniej zrozumieć zjawisko, które podlega analizie. Na przestrzeni ostatnich lat badania te przeszły znaczącą transformację. Posiadają one własną tożsamość i nie są już określane jako badania „nieilościowe”. Stosowanie metod jakościowych pozwala na bliższą obserwację zewnętrznego świata, opis, interpretację oraz określenie zjawisk społecznych. Jedną z często stosowanych technik w obrębie badań jakościowych jest indywidualny wywiad ustrukturyzowany (Flick, 2007, s. 12-13; por. też Silverman 2007, s. 42-54, por. też Gibbs, 2007, s. 13, por. też Creswell, 2013, s. 38-39, por. też Babbie, 2013, s. 342-343). Jego specyfika polega na rozmowie badacza z rozmówcą. Podstawowym celem przeprowadzenia wywiadu indywidualnego jest uzyskanie szczegółowych informacji oraz opinii od wyznaczonych osób, które spełniają skrupulatnie określone kryteria doboru próby. Wywiady pogłębione stosowane są także w celu wyjaśnienia badanego zjawiska, jego natury i istoty rzeczy. Ich specyfika pozwala na otrzymanie informacji, które trudno uzyskać innymi metodami badawczymi. Za niepodważalną zaletę wskazanego postępowania badawczego uznać należy brak wpływu grupy na osobę badaną. Uzyskiwane informacje nie są obciążone interakcją z innymi

osobami. Zatem zebrany materiał badawczy stanowi informacje indywidualne i pozbawione konformizmu. Takie podejście do prowadzenia badań jest szczególnie istotne w sytuacji, kiedy podejmujemy tematy kontrowersyjne np.: kwestie norm społecznych, tematykę intymną czy kwestie ekonomiczne. Indywidualna rozmowa pozwala na swobodę wyrażania opinii i przekonań bez obawy o ocenę ze strony innych. Szczególne znaczenie tego sposobu realizacji badań zaznacza się w przypadku wywiadów z ekspertami. IDI (*ang. IDI – in – depth interview*) pozwala na wyeliminowanie wielu problemów z zebraniem grupy badawczej w jednym miejscu o określonym czasie. Pozwala na znaczną elastyczność i dostosowanie do indywidualnych możliwości czasowych. Średni czas realizacji wywiadu oscyluje w przedziale od 1 do 1,5 godziny. W odosobnionych przypadkach wywiad może przyjąć formę skróconą. Jest ona określana jako *mini dept interview* i jej długość szacuje się na około 30 minut. Specyfika tematyki podejmowanej przez badacza wpływa na poziom strukturalizacji wywiadu. W związku z tym realizowane są wywiady ustrukturyzowane, w których wszystkim rozmówcom zadaje się te same pytania oraz wywiady półustrukturyzowane. Ich punkt wyjścia stanowi lista pytań, ale dopuszczalna jest ich modyfikacja, eliminowanie lub generowanie nowych pytań w zależności od przebiegu badania (Babbie, 2013, s. 342-345, por też Flick, 2007, s. 44-45). Zgodnie z powyższą charakterystyką indywidualnych wywiadów pogłębionych, stosuje się je w następujących przypadkach:

- gdy można spodziewać się ugruntowanych poglądów na określony temat;
- gdy poszukuje się skrupulatnych informacji w obrębie badanych procesów;
- gdy badacz nastawiony jest na informacje indywidualne, a nie zagregowane;
- chcąc wykluczyć wpływ grupy na informacje przekazywane przez badanego;
- podejmowania kwestii osobistych, wrażliwych;
- kiedy zachodzi przypuszczenie, iż ze względu na wykonywany zawód, styl życia i/lub inne czynniki istotna jest ochrona anonimowości (por. Gordon, Pike, 1998).

Wywiady realizowane zgodnie z zaplanowanym postępowaniem badawczym, zostały przeprowadzone z dyrektorami szkół publicznych. Przebieg badań był rejestrowany,

a następnie dokonano ich transkrypcji, z wykorzystaniem środków pochodzących z grantu „UNIwersytet Jutra - zintegrowany program rozwoju Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu”, nr POWR.03.05.00-00-Z303/17.

Lista dyspozycji do wywiadu z dyrektorami szkół składała się z sześciu charakterystycznych obszarów. Należą do nich: edukacja, praca zawodowa, stanowisko dyrektora, zarządzanie, szkoła, zarządzanie szkołą w dobie lockdownu i pandemii COVID-19. Lista dyspozycji, wraz z obszarami i szczegółowymi dyspozycjami przedstawia się następująco:

I. Edukacja

- a) Przebieg edukacji
- b) Ocena edukacji
- c) Aktualna edukacja – pogłębianie wiedzy

II. Praca zawodowa

- a) Doświadczenie zawodowe
- b) Staż pracy w szkole
- c) Staż pracy na stanowisku dyrektora

III. Stanowisko dyrektora

- a) Rekrutacja – jak przebiega, jakie są przygotowania, jakie wymagania

IV. Zarządzanie

- a) Styl zarządzania
- b) Kompetencje w zarządzaniu
- c) Przywództwo w edukacji
- d) Dyrektor jako menedżer
- e) Konflikty
- f) Metody i techniki zarządzania

- g) 5 mocnych i 5 słabych stron Pani/Pana jako dyrektora szkoły

V. Szkoła

- a) Dodatkowe zajęcia dla uczniów
- b) Projekty edukacyjne
- c) Dodatkowe finansowanie
- d) Współpraca (z instytucjami sprawującymi nadzór/ ze środowiskiem lokalnym)
- e) Wsparcie szkoły

VI. Zarządzanie szkołą w dobie lockdownu i pandemii COVID-19?

- a) Trudności
- b) Odmienność roli
- c) Wyzwania
- d) Wsparcie wewnętrzne
- e) Współpraca dyrektorów

6.7. Charakterystyka próby badawczej i organizacja badań

Wybór badanej zbiorowości był uzależniony od celu realizowanych badań. Wszyscy rozmówcy, którzy wzięli udział w badaniach współtworzą strukturę dzisiejszej szkoły, dlatego też, są w znacznym stopniu związani z przedmiotem badania, jakim są kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół.

Próbę badawczą stanowili dyrektorzy szkół publicznych. Zgodnie ze strategią badań jakościowych przeprowadzono czternaście wywiadów pogłębionych. Warto wskazać, że grupa obejmowała 9 kobiet oraz 5 mężczyzn na stanowisku kierowniczym w szkole. Zgodnie z przyjętymi tradycjami badań jakościowych, tak i w niniejszych badaniach, dobór uczestników był celowy oraz podporządkowany przedmiotowi badania.

Wszyscy dyrektorzy szkół reprezentowali szkoły publiczne (szkoły podstawowe oraz szkoły ponadpodstawowe – w tym licea, technika, szkoły branżowe i zespoły szkół). W badaniu wzięło udział pięciu dyrektorów szkół podstawowych, pięciu dyrektorów liceów oraz dwóch dyrektorów szkół technicznych i dwóch dyrektorów zespołów szkół. Każda z osób biorących udział w badaniu realizowała kolejną już kadencję na stanowisku dyrektora. W obszarze realizowanych badań uznano, że co najmniej jedna kadencja na stanowisku dyrektora szkoły oraz realizacja tej praktyki stanowią kluczowe wskaźniki w obszarze zarządzania współczesną szkołą.

Zanim podjęto próby nawiązania kontaktu z dyrektorami szkół i zaproszenie ich do udziału w badaniach, dokonano analizy źródeł wtórnych dostępnych online. Przeanalizowano zatem rankingi szkół, chcąc tym samym zaprosić do udziału w badaniu dyrektorów różnych szkół – nie tylko tych prestiżowych, które wysoko plasują się w rankingu miasta, województwa czy kraju, ale także szkół plasujących się jako placówki przeciętne oraz te, które lokują się na dole rankingu. Taki zabieg wpływa na urozmaicenie badania, a także pozwala ukazać większe spektrum problematyki i różnorodności w obszarze zarządzania dzisiejszą szkołą. Ponadto dokonano analizy informacji na temat poszczególnych placówek, skupiono uwagę na: ofercie edukacyjnej szkoły, ofercie zajęć pozalekcyjnych, nagrodach, certyfikatach, wyróżnieniach jakie otrzymały szkoły, udziale placówek w projektach lokalnych, wojewódzkich, krajowych i międzynarodowych, udziale w projektach realizowanych ze środków Unii Europejskiej, realizację projektów przez daną placówkę, ofertę dla rodziców oraz opiekunów prawnych, działania wolontariatu realizowane w obszarze szkoły, promocję różnorodnych aktywności edukacyjnych, kulturowych czy społecznych oraz dostępność i przystępność informacji na temat specyfiki funkcjonowania szkoły dla rodziców czy opiekunów prawnych.

Przeprowadzona analiza *desk research* stanowiła istotną fazę wstępną zaplanowanego postępowania badawczego. Możliwość zapoznania się z publikowaną przez placówki dokumentacją – liczne sprawozdania, raporty, opracowania a także fotorelacje i treści publikowane przez rodziców czy nauczycieli, stanowiły niezwykle cenny materiał.

Początkowe postępowanie badawcze zakładało realizowanie wywiadów bezpośrednich. Spotkania z rozmówcami miały odbywać się albo w przestrzeni szkoły, albo w miejscu zapewniającym komfort zarówno dla badanego, jak i dla badacza. Ze

względem na panującą sytuację sanitarno-epidemiologiczną w Polsce i na świecie, która była wynikiem pandemii COVID-19, strategia realizacji postępowania badawczego została zmodyfikowana. Szkoły zaprzestały prowadzenia bezpośredniej działalności, w tym także edukacji w przestrzeni szkolnej i spotkań z różnorodnymi podmiotami. W efekcie badania realizowane były w formule online z wykorzystaniem platformy Microsoft Teams. Jest to internetowa usługa, której działanie opiera się na chmurze zawierającej zróżnicowany zestaw narzędzi oraz usług, które służą do pracy zespołowej: „Microsoft Teams to rozbudowana platforma, w której można m.in. prowadzić rozmowy, wideokonferencje, czy pracować w jednym dokumencie w ramach określonego zespołu.” (Łukasiak, 2020). Biorąc pod uwagę możliwości jakie daje Microsoft Teams, został utworzony zespół prywatny, dający „możliwość samodzielnego wyboru osób do zespołu” (Łukasiak, 2020). Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż w celu poszanowania anonimowości rozmówców w obszarze zespołu zostały utworzone poszczególne kanały, dedykowane dla indywidualnych rozmów. Warto zaznaczyć, iż: „kanały są miejscem, w którym wykonuje się pracę w ramach danego zespołu: przeprowadza się rozmowy, organizuje spotkania, a także udostępnia pliki oraz dodaje aplikacje, które będą udostępnione całemu zespołowi. Konwersacje na kanale są publiczne, a więc widoczne dla wszystkich członków zespołu.” (Łukasiak, 2020). Mając jednak na uwadze potrzebę anonimowości, dokonano zmian w ustawieniach poszczególnych kanałów, tym samym dostęp do każdego kanału posiadał rozmówca i badacz. Na potrzeby badań utworzono czternaście kanałów.

Badania empiryczne dotyczące kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół realizowane były zgodnie z ustalonym wcześniej porządkiem organizacyjnym. Harmonogram prezentuje poniższa tabela:

Tabela 17. Porządek organizacyjny badań empirycznych

DZIAŁANIA	TERMIN
Przeprowadzenie pilotażu	5-20 stycznia 2021
Przesłanie zaproszeń do udziału w badaniach za pośrednictwem poczty e-mail	20 stycznia 2021
Kontakt telefoniczny ze szkołami w celu zachęcenia do udziału w badaniu	1 lutego-15 lutego 2021
Realizacja badań właściwych	15 lutego-30 czerwca 2021

Źródło: opracowanie własne

Warto zaznaczyć, że klarownie skonstruowany porządek organizacyjny badań empirycznych jest jedną z wiodących kwestii organizacji badań własnych. Dzieje się tak dlatego, że narzuca on badaczowi pewną dyscyplinę i jest aspektem mobilizującym do terminowej realizacji zaplanowanych czynności. Daje on także badaczowi kontrolę nad przebiegiem badania i poczucie sprawstwa. Co więcej, porządek organizacyjny badań empirycznych stanowi dla odbiorcy badań informację, że realizowane przez badacza postępowanie badawcze charakteryzuje się spójnością oraz skrupulatnością.

Znaczącą kwestią w działaniach badawczych jest pilotaż narzędzia. Badanie pilotażowe, które określane jest także mianem zwiadu badawczego jest pierwszym kontaktem z rzeczywistością badaną. Zazwyczaj realizowane jest na małą skalę. Badanie pilotażowe umożliwia sprawdzenie adekwatności planowanego postępowania badawczego (dobór rozmówców, przyjęte wskaźniki, zmienne, zastosowane metody i techniki badawcze), poprawności i jasności pytań kierowanych do rozmówców oraz dokładności instrukcji przygotowanej dla osób biorących udział w badaniu (Rószkiewicz, 2002, s. 58 – 59, por. Babbie, 2013, s. 290).

Przed rozpoczęciem badań właściwych wykonano trzy pilotażowe wywiady indywidualne z dyrektorami szkół. Wybrane osoby były znane badaczowi bezpośrednio lub pośrednio np.: w ramach różnorodnych działań i projektów realizowanych w sferze edukacyjnej i społecznej oraz w ramach pracy zawodowej w szkole czy realizowanych praktyk zawodowych. Priorytetowym celem badania pilotażowego była weryfikacja narzędzia badawczego – listy dyspozycji, poziomu jej adekwatności oraz zrozumienia przez osoby badane. Wnioski były cennym źródłem informacji na temat przygotowanego narzędzia. Przyczyniły się do jego modyfikacji, a tym samym do optymalizacji, co pozytywnie wpłynęło na zbieranie i gromadzenie informacji. Kluczowe wnioski dotyczące konstruowania narzędzia badawczego, przedstawiają się następująco:

- podzielenie listy dyspozycji na poszczególne płaszczyzny tematyczne przyczyniło się do płynności w realizacji badań i do wzajemnego uzupełniania się informacji. Dokonano podziału na następujące płaszczyzny: edukacja, praca zawodowa, stanowisko dyrektora, zarządzanie, szkoła, zarządzanie szkołą w dobie lockdownu i pandemii COVID-19;

- w kwestionariuszu wywiadu z dyrektorami szkół szczególnie istotne były dyspozycje dotyczące: po pierwsze, dotychczasowej ścieżki edukacyjnej i jej subiektywnej oceny z perspektywy zajmowanego stanowiska, po drugie, menedżerskiej, kierowniczej i przywódczej roli dyrektora szkoły, a po trzecie, specyfiki zarządzania szkołą w czasie lockdownu i pandemii COVID-19;
- ze względu na specyfikę funkcjonowania szkół podczas pandemii COVID-19 i wdrożonych wówczas restrykcji dokonano modyfikacji pierwotnego narzędzia badawczego, aby uwypuklić specyfikę zarządzania współczesną szkołą w sytuacji trudnej i problemowej na przykładzie pandemii COVID-19;
- przeprowadzenie badań pilotażowych uwypukliło pewne nieprawidłowości w narzędziu badawczym. Dlatego też dokonano zasadnej korekty pytań, co zaowocowało poprawą jakości narzędzia badawczego.

Rozdział VII: Kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół w świetle własnych badań empirycznych

7.1. Kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół - perspektywa badanych

7.1.1. Charakterystyka rozmówców

Priorytetowym zadaniem niniejszej rozprawy doktorskiej było zaplanowanie, a następnie przeprowadzenie badań empirycznych, które koncentrowały się na tematyce kompetencji menedżerskich dyrektorów polskich szkół. Realizacja wywiadów pogłębionych (IDI) miała na celu poznanie doświadczeń osób na stanowiskach kierowniczych w szkole, zobrazowanie aspektu dotyczącego zarządzania szkołą oraz etapów, które poprzedzały objęcie funkcji dyrektorskiej (przebiegu i oceny dotychczasowej ścieżki edukacyjnej i zawodowej oraz postępowania konkursowego na dyrektora szkoły).

Badaniami zostali objęci dyrektorzy czternastu placówek oświatowych z terenu miasta Poznania. Osoby, które wzięły udział w badaniu były kierownikami szkół publicznych. Wybór jedynie tego rodzaju szkół został podjęty w sposób celowy oraz świadomy. Przeprowadzenie badań empirycznych zarówno w szkołach w sektorze publicznym oraz prywatnym, w niniejszej pracy, byłoby niezasadne. Wynika to z różnic w funkcjonowaniu i zarządzaniu pomiędzy tymi dwoma typami szkół, spowodowanych zasadniczo kwestiami finansowymi, źródłami finansowania działań szkoły, bazą materialną, odmiennością oferty dydaktycznej oraz oferty zajęć pozalekcyjnych.

Dane statystyczne dotyczące badanej grupy przedstawia poniższa tabela:

Tabela 18. Dane statystyczne dotyczące badanych respondentów

LP	PLEĆ	TYP SZKOŁY	STAŻ PRACY W OŚWIACIE	STAŻ PRACY NA STANOWISKU DYREKTORA
1	kobieta	szkoła podstawowa	35	5
2	kobieta	szkoła podstawowa	38	17
3	kobieta	szkoła podstawowa	22	10

4	mężczyzna	szkoła podstawowa	20	14
5	kobieta	szkoła podstawowa	28	15
6	mężczyzna	szkoła ponadpodstawowa (liceum)	27	16
7	mężczyzna	szkoła ponadpodstawowa (liceum)	36	5
8	kobieta	szkoła ponadpodstawowa (liceum)	31	19
9	mężczyzna	szkoła ponadpodstawowa (liceum)	29	14
10	kobieta	szkoła ponadpodstawowa (liceum)	33	6
11	mężczyzna	szkoła ponadpodstawowa (zespół)	36	24
12	kobieta	szkoła ponadpodstawowa (zespół)	50	20
13	kobieta	szkoła ponadpodstawowa (zespół)	35	7
14	kobieta	szkoła ponadpodstawowa (zespół)	26	10

Źródło: Opracowanie własne.

Podczas realizacji zaplanowanego postępowania badawczego przebadano 9 kobiet oraz 5 mężczyzn. Spośród badanych dyrektorów 5 kierowało szkołami podstawowymi a 9 dyrektorów kierowało szkołami ponadpodstawowymi, w tym 5 dyrektorów kierowało szkołami licealnymi oraz 4 dyrektorów kierowało zespołami szkół. Wśród kobiet pełniących funkcję dyrektora szkoły najdłuższy staż pracy wynosił 20 lat, a najkrótszy 5 lat. Natomiast wśród mężczyzn zajmujących to samo stanowisko, najdłuższy staż pracy wynosił 24 lata, a najkrótszy także 5 lat.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że skierowano liczne prośby do dyrektorów szkół o udział w realizowanym badaniu. Zdecydowana większość odpowiedzi miała charakter negatywny. Dyrektorzy podkreślali, że jest to spowodowane aktualną sytuacją epidemiologiczną w Polsce i na świecie, bowiem realizacja badań przypadała na czas ogólnokrajowego lockdownu i trzeciej fali wirusa COVID-19. Dyrektorzy argumentowali odmowę podkreślając szereg doświadczanych problemów: liczne braki kadrowe, konieczność reorganizacji zasad edukacji, wdrażanie nowych rozwiązań nauczania na odległość, co wiązało się ze wzmożoną pracą oraz wzrostem odpowiedzialności wynikającej z pełnienia swojej roli.

Osoby, które przyjęły zaproszenie do udziału w realizowanym badaniu były bardzo optymistycznie nastawione do jego tematyki, oraz wskazywały na zasadność i ważność podjętej problematyki. Przed rozpoczęciem każdego wywiadu miało miejsce definiowanie celu a także zakresu realizowanych badań empirycznych. Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone online, z wykorzystaniem platformy Microsoft Teams. Każdy z uczestników badań poświęcił swój czas poza godzinami pracy placówki. Rozmówców charakteryzował wysoki poziom kultury osobistej. Zadbali oni także o właściwe warunki do rozmowy (brak hałasu, prawidłowe oświetlenie, właściwa widoczność, zgoda na nagrywanie).

7.1.2. Przebieg i ocena dotychczasowej ścieżki edukacyjnej

Dyrektorów, którzy wzięli udział w realizowanym badaniu pytano o przebieg ich dotychczasowej ścieżki edukacyjnej. Każda z osób na stanowisku kierowniczym ukończyła studia wyższe oraz studia podyplomowe, które dają kwalifikacje niezbędne do pełnienia roli dyrektora współczesnej szkoły. Zarówno studia magisterskie jak

i podyplomowe dyrektorzy realizowali w różnych okresach swojej aktywności zawodowej, co było ich zdaniem związane, z aktualnymi trendami w obszarze prawa oświatowego. W związku z tym, dyrektorzy charakteryzujący się najdłuższym stażem zawodowym byli pierwotnie słuchaczami Studium Nauczycielskiego. Była to dwuletnia szkoła pomaturalna, działająca od 1954 roku, której początkowym celem było kształcenie nauczycieli zatrudnianych kolejno w szkołach podstawowych, w klasach V-VIII. Natomiast od roku 1956 Studia Nauczycielskie, określane jako SN-y uzyskiwały także prawo do kształcenia nauczycieli klas początkowych I-IV. System edukacji w SN-ach rozwijał się równolegle z liceami pedagogicznymi, które ostatecznie zostały zlikwidowane w 1963 roku. W wyniku rozległych reform oświatowych w latach 1961 oraz 1973 zostały zlikwidowane SN-y i zostały zastąpione przez konieczność podjęcia studiów wyższych (Marek, 2018, s. 41-61). Właśnie owa transformacja w obszarze prawa oświatowego nałożyła obowiązek uzupełnienia swojego wykształcenia wśród wszystkich pracowników oświaty.

Wykształcenie badanych dyrektorów jest zróżnicowane. W większości są absolwentami poznańskich uczelni: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza oraz Politechniki Poznańskiej. Na pierwszej z wymienionych uczelni badani podjęli i z sukcesem ukończyli następujące kierunki studiów: metody numeryczne i programowanie, studia teologiczne (2 osoby), pedagogika przedszkolna, matematyka, filologia polska, nauki polityczne i dziennikarstwo, historia - specjalność pedagogiczna oraz archiwistyczna. Natomiast na Politechnice Poznańskiej dyrektorzy biorący udział w badaniu ukończyli następujące kierunki studiów magisterskich: telekomunikacja, chemia, automatyka o specjalizacji telemechanika, inżynieria materiałowa. Wśród badanych osób jeden z dyrektorów jest absolwentem Kolegium Teologicznego we Wrocławiu (teologia), jedna osoba jest absolwentką Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku (pedagogika opiekuńczo wychowawcza).

Wszyscy uczestnicy badań wskazali, że brali udział także w różnorodnych studiach podyplomowych, w celu podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych. Naturalnie, oprócz wymaganych na stanowisku dyrektora studiach z zakresu zarządzania oświatą, uczestniczyli w innych programach studiów. Kierunki studiów podyplomowych, które wybierali badani dyrektorzy były bardzo zróżnicowane. Uczestnicy badań wskazywali dwa dominujące czynniki motywujące ich do podjęcia studiów

podyplomowych: poznawczą ciekawość i chęć wzbogacenia swojej wiedzy i umiejętności w obszarze danej dyscypliny. Podjęcie studiów w wielu przypadkach było konieczne ze względu na transformacje w systemie oświaty i problematyczną sytuację kadrową w placówce, w której pracowali lub pracują. Jak wskazywali w swoich wypowiedziach, wybierali następujące kierunki: prawo handlowe, matematyka z informatyką, terapia zaburzeń młodzieży i osób dorosłych, nauczanie początkowe, historia, przedsiębiorczość, informatyka z technologią informacyjną, prawo dla nauczycieli, mediacje, edukacja wczesnoszkolna, ochrona środowiska, zarządzanie jednostkami administracji publicznej.

Podczas realizacji wywiadu poruszono kwestie dotyczące oceny dotychczasowej edukacji z perspektywy aktualnie zajmowanego stanowiska dyrektora szkoły. Z wypowiedzi wynika, że ocena ich dotychczasowej drogi edukacyjnej jest na poziomie zadowolającym. Zwrócono także uwagę na różnice pomiędzy starym systemem kształcenia nauczycieli (Studia Nauczycielskie) a aktualnym. Jak wskazuje jeden z uczestników badań, stary system zdecydowanie bardziej koncentrował się na praktycznym przygotowaniu nauczycieli do pracy w szkolnictwie:

Miałam możliwość współpracy z koleżankami, które kończyły tak zwane SN. Czyli studium nauczycielskie. To była taka forma kształcenia, gdzie dziewczyny zaraz po maturze tam się kształciły, i nie dawało to magistra, nie dawało to kwalifikacji studiów wyższych, ale dawało uprawnienia do pracy. I to, co ja mogę powiedzieć to na pewno to, że one były zdecydowanie lepiej przygotowane do pracy. Jeśli chodzi o wiedzę ogólną, to rzeczywiście, studia, które ja kończyłam na uniwersytecie, dały mi zdecydowanie większą wiedzę ogólną. Pamiętam, że tych psychologii tam było kilka, kliniczna, rozwojowa, (...) Natomiast jeśli chodzi o takie przygotowanie praktyczne do bycia nauczycielem, to pamiętam, że zawsze zazdrościłam tym wszystkim dziewczynom, bo one wszystkie grały na instrumentach. Były naprawdę bardzo dobrze przygotowane do prowadzenia zajęć plastycznych, do prowadzenia zajęć rytmicznych. Ja mogłam się pochwalić wiedzą ogólną, oczywiście też miałyśmy zajęcia i z plastyki, która zresztą akurat nie jest koniecznością moją dobrą stroną, nie mam talentów, ale no nie wszystkie talenty się ma. (...). Miałam też przygotowanie muzyczne, ale ta gra na tym flecie też niekoniecznie. Potem musiałam to wszystko sobie nadrabiać, i układać sobie to po swojemu. (...) Musiałam sobie to po prostu wypracowywać. Także od strony ogólnego przygotowania, to rzeczywiście, bardzo dobrze wspominam studia na uniwersytecie, (...) natomiast kiedy tutaj zaczęłam pracę, i byłam takim kompletnie „zielonym” nauczycielem, to mogłam się dużo nauczyć od dziewczyn, które były po SN-ach, i które rzeczywiście od tej strony praktycznej były zdecydowanie lepiej przygotowane niż ja. (R5)

Badani dyrektorzy, zobligowani do podnoszenia swoich kompetencji i kwalifikacji zawodowych uczestniczyli w różnorodnych, często pokrewnych programach studiów podyplomowych. Wskazywali na powtarzalność prezentowanych treści oraz brak dostosowania materiału do współczesnej problematyki oświatowej, co przyczyniało się do niezadowolenia, braku motywacji i niedostrzegania celowości tego rodzaju działań:

Znaczne braki widać w tej edukacji, jeżeli chodzi o studia podyplomowe. Może inaczej jest, jeżeli jest to zupełnie nowy kierunek. Natomiast w pewnym momencie te treści są powiązane przede wszystkim z pedagogiką, dydaktyką (...) Na każdych tych studiach, w ramach tego kierunku, są te treści przekazywane, no i one niestety, no nie są na jakimś tam wysokim poziomie, jeżeli chodzi o studia podyplomowe. Nie wiem czy one w ogóle byłyby tam potrzebne generalnie. Ponieważ tak jak mówię, jeżeli ktoś jest z dużym doświadczeniem to trochę taka strata czasu jest na te treści. Bardziej wydaje mi się, że, że można by wzmocnić tą stronę kierunkową, danych studiów. (R4)

Badani dyrektorzy podkreślali także pozytywy płynące z posiadania przez nich wykształcenia ścisłego. W ich opinii uzyskanie takiego wykształcenia pozwala na bardziej efektywne zarządzanie szkołą:

Wydaje mi się, że to jest taki plus mojego wykształcenia, że łączę jakby te dwie sfery: sferę logiki i tę sferę abstrakcji. I przy pracy z ludźmi to jest, mi się wydaje, dosyć duży atut i chyba niewielu ludzi tak ma, że mają takie właśnie wykształcenia ściśle lewopółkulowe, czyli takie metodologiczne, bo programowanie to jest bardzo analityczne, bardzo logiczne podejście do tematu, ale rozkładanie go na czynniki pierwsze. Natomiast psychologia to jest jakby no trochę gdybanie. Patrzę komuś w oczy, coś widzę, coś mi się pojawia i gdzieś tam to potem jedno z drugim jest połączone. Wydaje mi się, że to jest takie dobre połączenie, gdzieś dla mnie przynajmniej w tej chwili, jeżeli chodzi o rozmowy z ludźmi. (R1)

W opinii dyrektorów biorących udział w badaniu, wykształcenie ścisłe pozwala wychodzić naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom dzisiejszych uczniów:

Wydaje mi się, że takie studia techniczne, inżynierskie bardzo się przydają, kierując szkołą zawodową, dlatego że wszelkiego rodzaju techniczne kierunki, propozycje kształcenia, bo nie ukrywamy, jeżeli chodzi o zmiany zawodów, to, jakie są trendy, to jest mi o wiele łatwiej przewidywać i, załóżmy, w tej

chwili pracujemy nad jednym dużym projektem, w którym ta wiedza inżynierska bardzo mi się przyda, a co innego, gdyby na przykład tutaj był, no, oczywiście nikogo nie obrażając, osoba o humanistycznym podejściu, no to to jasne, że by było nagięcie tutaj w tę stronę drugą, wychowawczą, co jest oczywiście ważne, ale tutaj jest młodzież ukierunkowana, ponieważ ona chce zdobyć wiedzę techniczną. (R7)

Wśród wypowiedzi badanych szczególna uwaga została skierowana w stronę Ośrodka Doskonalenia Kadry Kierowniczej, który zajmuje się organizacją oraz obsługą szkoleń zarówno dla pracowników oświaty jak i organów prowadzących oraz nadzorujących placówki szkolne. ODKK podejmuje także szereg działań koncentrujących się na: wdrażaniu nowych technologii; doradztwie dla organów prowadzących; propagowaniu innowacji w zakresie technik kierowania, administrowania i zarządzania szkołami:

Ośrodek Doskonalenia Kadry Kierowniczej, który bardzo prężnie działa i tam co pół roku jest bardzo fajna konferencja, na której oczywiście zawsze jestem. Ciekawostką jest to, że te konferencje odbywają się w różnych miastach Polski i to jest zjazd wszystkich pedagogów i psychologów i nauczycieli z całej Polski. To są z reguły duże przedsięwzięcia. Ostatnio byliśmy, na początku roku dwudziestego w Krakowie całą grupą nauczycieli i dyrektorów szkół poznańskich na takim dużym projekcie, bo to jest przygotowywane na zasadzie, że w wielu salach są wykładowcy i jest rozpiska taka, że jednocześnie, w tym samym terminie, jest pięć, sześć warsztatów i można sobie po prostu wybrać warsztat, który najbardziej odpowiada, a jednocześnie to obejmuje całe spektrum, czyli od przedszkola, do uczelni wyższej. W związku z tym no, trzeba sobie wybrać z grafiku spotkań to, co człowieka interesuje i w tym wziąć udział. (R9)

Dyrektorzy podkreślali, że edukacja w szkole wyższej dała im nie tylko formalne kompetencje i kwalifikacje, ale także ukształtowanie etyczne:

Cały proces edukacyjny dał mi taki kręgosłup. Uniwersytet dał mi na pewno wiedzę. Były to czasy, kiedy jeszcze uniwersytet pokazywał, jak należy uczyć, bo mieliśmy dużo praktyk. (...) ukształtował mnie jako człowieka, wpoił mi system norm etycznych, i mimo że był to czas, o którym dzisiaj każdy chce zapomnieć, to nigdy nikt nie namawiał mnie do tego, żebym jakoś określiła się politycznie, a wręcz uczono nas, że może nie warto zawsze określać się politycznie. Inaczej te wszystkie szkolenia nauczyły mnie, to znaczy pokazały mi, że najważniejszy w moim życiu, tym zawodowym, najważniejszy jest uczeń i jego życie. Jego sprawy. Najważniejszy jest uczeń i jego umiejętności. (...) i jego bezpieczeństwo. (R8)

Badani respondenci, wskazywali, że studia wyższe to pewnego rodzaju wskazówka czy ukierunkowanie do permanentnej edukacji i zdobywania nowych kompetencji i kwalifikacji:

Jestem związana ze szkołą całe moje życie i wydaje mi się, że to moje wykształcenie mnie do tego upoważnia i uprawnia, tylko z tą różnicą że jak podaje datę, że w 88 roku ukończyłam studia to one nie dały mi tej wiedzy, którą dzisiaj dysponuje. Tylko dały mi podstawy do tego, że bym wiedziała, jak wiedzę należy zdobywać i poszerzać bo no wiadomo minęło tyle lat, że jeżeli bym się nie rozwijała i nic nie robiła dalej to wydaje mi się, że bym jakimś zabytkiem szkolnym była.” (R14)

Wśród wypowiedzi dyrektorów biorących udział w badaniu zauważyć można, że współczesny rynek edukacji pozauniwersyteckiej, także w obszarze zarządzania dzisiejszą szkołą, jest konkurencyjny wobec form edukacji oferowanych na uczelniach wyższych:

Powiem szczerze, że wszelkiego rodzaju kursy, nawet online, prowadzone przez renomowane firmy, są o wiele bardziej atrakcyjne niż studia, które po prostu nie wnoszą nic do zarządzania szkołą, ponieważ jest rozdział między wykładowcami akademickimi a przepisami oświatowymi. To tutaj, z perspektywy mogę powiedzieć, że niestety jest brak tej wiedzy ze strony wykładowców akademickich. (R7)

Reasumując, zdaniem badanych dyrektorów dużym atutem na stanowisku kierowniczym w szkole jest posiadanie wykształcenia ścisłego, które gwarantuje możliwość analitycznego podejścia do praktyki zarządzania. Kolejnym aspektem, na który zwrócono uwagę było niezadowolenie wynikające z formy realizacji studiów wyższych a szczególnie studiów podyplomowych. Wynikało to z powielania treści edukacyjnych, niedostosowania przekazywanych informacji do współczesnych realiów, rozdziału pomiędzy przedstawianymi przepisami prawa oświatowego i ich analizą przez kadrę akademicką a ich faktycznym stanem. Badani dyrektorzy wielokrotnie podkreślali, że zdecydowanie bardziej rozwijającą, efektywniejszą i pragmatyczną formą zdobywania wiedzy, niż studia podyplomowe, są różnego rodzaju kursy i szkolenia.

7.1.3. Aktualna edukacja

Dyrektorzy, którzy brali udział w badaniu zwrócili szczególną uwagę na konieczność permanentnej edukacji. Chcąc optymalnie kierować szkołą, wychodzić naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom wszystkich uczestników edukacyjnego procesu, nawiązywać i utrzymywać relacje ze środowiskiem lokalnym, promować szkołę na arenie krajowego czy międzynarodowego rynku oświatowego czy uczestniczyć w różnorodnych projektach dedykowanych dla szkół, niezbędna jest stała aktualizacja wiedzy oraz nauka praktycznych umiejętności. Badane osoby podkreśliły, że korzystają z różnorodnych form edukacji: edukacja formalna (studia podyplomowe), edukacja nieformalna (kursy, warsztaty, szkolenia, wykłady tematyczne) oraz edukacja pozaformalna (ukierunkowana literatura, programy telewizyjne i radiowe, tematyczne kanały w mediach społecznościowych, rozmowy i innymi dyrektorami – wymiana doświadczeń, literatura, prasa). Badani dyrektorzy wskazywali, stałe transformacje w oświacie jako czynnik motywacyjny do ich uczestnictwa w różnego rodzaju ofertach podnoszących kompetencje oraz kwalifikacje:

Życie szkoły jest tak bogate i tak obfitujące w różnego rodzaju wyzwania, że na co dzień jest to nieustanne doskonalenie swoich umiejętności, (...) pośredniczę między pracownikami a funduszem finansowym, [odpowiadam za – przyp. E.W.] obsługę, koordynację i tworzenie pracowniczych planów kapitałowych w Polsce (...). Mam raport, który się pojawił po raz pierwszy, nie było go nigdy, raport o stanie dostępności podmiotu publicznego, który musimy przygotować dla Głównego Urzędu Statystycznego. No i w tym raporcie jest mnóstwo pytań, na które muszę znać odpowiedzi na temat szeroko pojętej dostępności szkoły, placówki, dla osób z różnymi formami niepełnosprawności. Także to jest taka codzienność, która się wiąże z nowymi wyzwaniami, którym trzeba sprostać. Oprócz tego oczywiście, jak zajmowałem się układaniem na przykład arkuszy realizacyjnych szkoły, no to mieliśmy takie szkolenie związane z systemem, który to obsługuje, wcale nie takim łatwym, no i takie szkolenia pozwoliły mi w jakiś tam sposób sobie to przybliżyć, opanować i mieć nadzieję, że będę w stanie szkołę zaplanować na najbliższy rok, i na kolejne lata. (R2)

Zdecydowanie należy się samemu więcej doskonalić, dlatego chociażby, że ja te studia robiłam kilka lat temu, a bardzo dynamicznie się zmienia sposób zarządzania placówkami. W związku z tym trzeba się cały czas doszkalać i orientować w temacie. (...) Troszeczkę się też w prawie pozmieniało i trzeba znaleźć odnośniki do prawa. Pojawiły się też nowe platformy zawierające przepisy prawa, które pozwalają szybciej, lepiej po prostu znaleźć dokumenty, na bazie których pracujemy. (R9)

Szczególnie popularnym zakresem tematycznym, w obszarze, którego badani dyrektorzy podnosili swoje kompetencje i kwalifikacje jest tematyka prawa oświatowego. Pełnienie przez dyrektora szkoły funkcji kierownika, a tym samym pracodawcy, zobowiązuje go do znajomości, nie tylko prawa oświatowego, ale także prawa pracy oraz innych gałęzi prawa, które wzajemnie ze sobą współpracują w analizowanym obszarze (co zostało szerzej opisane w podrozdziale prezentującym osobę dyrektora szkoły jako menedżera i kierownika):

Generalnie w tej chwili bardziej koncentruję się na zmianach w prawie, przede wszystkim w prawie oświatowym. Ale również na zmianach w prawie pracy. Ponieważ to wynika z mojego obecnego stanowiska. I raczej tym się zajmuję. (R4)

Uczestnicy badania wskazywali także, że podnoszenie kompetencji i kwalifikacji jest konieczne w celu zoptymalizowania pracy szkoły. Nie są bowiem jedynie dyrektorami placówek oświatowych, lecz także niejednokrotnie prowadzącymi w nich zajęcia dydaktyczne, co także obliguje ich do stałego podnoszenia swoich kompetencji i kwalifikacji w obszarze nauczanego przedmiotu:

Prowadzę zajęcia w pracowni, instalacje urządzeń elektronicznych, pomiary elektryczne, elektroniczne i pomiary układów analogowych, czyli takie techniczne zagadnienia, to co roku muszę się dokształcać, żeby po prostu prowadzić nawet ten sam temat, ale w inny sposób. Ponieważ młodzież się zmienia z pokolenia na pokolenie, a wiadomo, że już pracuję kilkadziesiąt lat, więc sobie nie wyobrażam, prowadzenia zajęć w sposób jakiś standardowy, wyuczony, który mam opanowany przez tam dziesięć lat czy jeszcze dalej. To jest po prostu nierealne (...) na bieżąco trzeba chwytąć nowinki techniczne i wprowadzać nowe kierunki kształcenia. (R7)

Rozmówcy wskazali także, że jednostka Wydziału Oświaty angażuje i wspiera dzisiejszych dyrektorów, aby podejmowali oni różnorodne działania mające na celu wzbogacanie ich wiedzy oraz zdobywanie nowych kompetencji i kwalifikacji. Zasadniczo wskazywano na finansowy aspekt wsparcia ze strony Wydziału Oświaty:

Wydział Oświaty o nas dba i w tej chwili przekazał nam środki finansowe na kursy czy studia menedżerskie. (R7)

Badani dyrektorzy zaakcentowali, że sytuacja epidemiologiczna w Polsce, a co za tym idzie transformacja w obszarze form i metod nauczania zdeterminowała w znacznym stopniu kierunek i zakres pożądanej aktualnie wiedzy. Wszelkie aktywności edukacyjne nauczycieli były skoncentrowane na tych płaszczyznach, których poznanie determinowało wysokojakościowe zarządzanie szkołą w czasie edukacji zdalnej. Znajomość technik oraz narzędzi pracy zdalnej, umiejętność korzystania z zasobów cyfrowych oraz otwartość na pozyskiwanie wiedzy i umiejętności w tym zakresie miała kluczowe znaczenie.

W tym momencie to jest Internet, kursy, które się pojawiają, nastawione na kompetencje dyrektora, i kompetencje, które są związane z nauczaniem przedmiotu, poszukiwanie na przykład nowości. Musiałam w tej chwili wdrożyć technologie informatyczne, no bo życie zweryfikowało, że trzeba było zacząć stosować takie rozwiązania, żeby cała szkoła mogła uczyć się zdalnie. A więc wdrożony [został – przyp. E.W.] G Suite, Classroom, nauczanie się też prowadzenia lekcji online, bo to też dla mnie (...) jest wyzwaniem, ale poradziłam sobie z tym, czyli coś takiego, no jakiś tam wykład, jakieś webinarium, to się pojawiło. (R6)

Kiedy mamy sytuację związaną z pandemią, no to wszyscy musimy się w przyspieszonym tempie przestawić na technologie informatyczne. W ścieżce awansu te technologie informacyjne oczywiście też były wymagane, no ale nie w aż takim stopniu jak teraz przy pandemii. Także to na pewno każdy dyrektor musiał bardzo przyspieszyć w tych sprawach cyfryzacji związanych z technologiami. (...) Dyrektorzy mając duże szkoły takie, jak moja, mają tylko trzy godziny lekcyjne, a od kilku lat już miasto Poznań bardzo przestrzega, żebyśmy absolutnie nie mieli nadgodzin, czyli żeby mieć to minimum lekcji, a resztę na zarządzanie poświęcić. (...) Także z jednej strony trzeba się doskonalić cały czas, i to robiłam w zakresie przedmiotu, który się naucza, a potem też w zakresie zarządzania. (R 11)

Ostatnio zdobyte kompetencje to właśnie te nowoczesne techniki nauczania i technologie i programy i wszystkie aplikacje, (...) które można wykorzystać. To było takie dosyć trudne dla mnie, bo bardzo pracochłonne taki kurs kwalifikacyjny, który dał mi poczucie, że znam się na tym wiem i potrafię te informacje przekazać na radzie pedagogicznej. (R14)

Podsumowując, osoby biorące udział w badaniu podkreśliły konieczność ciągłego doskonalenia się, pogłębiania swojej wiedzy i kompetencji. Wpływają na to zmiany,

które w stały sposób dokonują się w szkolnictwie. Dyrektor zobligowany jest do śledzenia nowych trendów w oświacie i zdobywania nowych kwalifikacji. Badani wskazywali szczególnie na transformacje dokonujące się w prawie oświatowym oraz nową rzeczywistość, związaną z sytuacją pandemiczną i przejściem na nauczanie zdalne. Kierownik szkoły, z jednej strony, powinien cechować się samodzielnością i inicjatywą w doborze kierunków swojej edukacji, z drugiej jednak strony powinien być stymulowany do podejmowania aktywności edukacyjnych przez instytucje nadzoru pedagogicznego, kuratoria oraz wydziały oświaty, którym podlega. Uczestnicy badania zaznaczyli, że problemem jest epizodyczny i fragmentaryczny charakter ich edukacji uzupełniającej, wynikającej głównie z braku czasu, spowodowanego wielością obowiązków, z którymi się borykają.

7.1.4. Doświadczenie zawodowe

Poprzez doświadczenie zawodowe rozumie się każdą formę podjętej pracy przez badanych, zarówno w sektorze edukacyjnym, jak i poza nim. Wśród priorytetowych aktywności, które współtworzą ludzki kapitał, takich jak opieka nad potomstwem, doświadczenie wyniesione z domu, ochrona zdrowia czy edukacja, T. W. Schultz sytuuje także zawodowe doświadczenie (Schultz, 1981, s. 23). Zawodowe doświadczenie jest rozumiane zatem jako inwestycja w ludzki kapitał i jest istotnym determinantem różnic w otrzymywanym przez pracowników wynagrodzeniu (Chiswick, 2003, s. 5-6).

Dyrektorzy biorący udział w badaniu zostali poproszeni o scharakteryzowanie swojego dotychczasowego doświadczenia zawodowego. Analizując wypowiedzi można dokonać dwóch klasyfikacji.

Pierwsza z nich koncentruje się na czasie rozpoczęcia aktywności zawodowej. Niektórzy z badanych osób podejmowali swoją pierwszą aktywność zawodową w czasie realizacji studiów wyższych, inni natomiast po uzyskaniu dyplomu. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że podejmowanie aktywności mającej na celu zdobywanie doświadczenia zawodowego w czasie studiów jest rozumiane jako przedłużenie procesu edukacyjnego. Aktywność zawodową występującą tuż obok edukacji pojmujemy jako element wiedzy i znaczący czynnik jakości edukacyjnego kapitału (Kowalczyk, 2012, por. też Piróg, 2013, s. 133). W miejscu pracy możliwe jest kształcenie, które stanowi transfer teoretycznej

wiedzy w praktyczne zastosowanie. Wykształcenie pojmowane jest jako generator praktycznej wiedzy. I. Ostoj wskazuje: „*W przypadku pracujących studentów najczęściej dochodzi do tzw. kształcenia nieformalnego przez nabywanie i doskonalenie wiedzy i umiejętności z codziennego doświadczenia zawodowego, przez obserwację pracy i zachowań innych pracowników oraz międzypracowniczą komunikację (...) Praca w czasie studiów może mieć także znaczenie jako forma nawiązywania pierwszych kontaktów z pracodawcami, które ułatwiają skuteczne poszukiwanie pracy po ukończeniu studiów i utracie statusu studenta, który ułatwia studiującym podejmowanie pracy.*” (Ostoj, 2016, s. 79).

Na podstawie analiz wypowiedzi można wskazać, że siedmiu z badanych dyrektorów podejmowało aktywność zawodową podczas realizacji edukacji wyższej. Siedem osób nie podejmowało takiej.

Druga natomiast klasyfikacja doświadczeń zawodowych dotyczy ich rodzaju. Wśród badanych dyrektorów można wskazać osoby, których aktywność zawodowa koncentrowała się jedynie w obszarze oświaty oraz takie osoby, które podejmowały aktywność zawodową nie związaną z szeroko rozumianą oświatą. Wśród badanych osób sześciu rozmówców to osoby, których doświadczenie zawodowe związane jest jedynie z wymiarem oświatowym, natomiast ośmioro uczestników badań charakteryzuje się doświadczeniem zawodowym, zdobytym poza segmentem oświatowym. W jednostkowych sytuacjach kariera zawodowa w szkole była łączona z inną aktywnością zawodową:

Tak, półtora roku pracowałem jako programista (...) i potem w szkole pracowałem. Ale w tym czasie już własną firmę miałem, natomiast w szkole potem jako zwykły nauczyciel. (R1)

Wśród badanych dyrektorów niektórzy deklarowali doświadczenie zawodowe w edukacji pozaszkolnej. W obszarze ich doświadczenia zawodowego wskazać można takie działania, które koncentrowały się na prowadzeniu różnych kursów, szkoleń oraz treningów. Związane były zatem z podejmowaniem roli edukatora. Wskazywano także jako zawodowe doświadczenie w obszarze oświaty, działania opiekuńczo – wychowawcze, które wynikały z pełnienia określonych ról w strukturze harcerskiej:

Wcześniej pracowałam, jeszcze w czasach studenckich jako instruktor tańca towarzyskiego, bo sama tańczyłam taniec towarzyski. Natomiast zawsze było to związane z edukacją. Wcześniej też z harcerstwem. Jestem też instruktorem harcerstwa, także zawsze gdzieś tam się to przewijało. Generalnie, właśnie taka praca z dziećmi i z młodzieżą. (R4)

Jedna z badanych osób wskazała, że przed rozpoczęciem pracy zawodowej w szkole zdecydowała się na podjęcie studiów trzeciego stopnia, podkreślając, że był to bardzo trudny czas, z racji łączenia pracy zawodowej z aktywnością naukową:

Ja zaczęłam swoją pracę na uczelni, pracowałam jako asystent wydziału pedagogiki i uczyłam; miałam zajęcia z pedagogiki na uczelni. Zaczęłam robić doktorat z socjologii w Szczecinie. Napracowałam się bardzo. Miałam takie bardzo intensywne dwa lata pracy i nad doktoratem i generalnie było to dosyć trudne. To było jedno z trudniejszych wyzwań. (R14)

Większość z badanych dyrektorów podejmowało zatrudnienie w szkole zaraz po ukończeniu studiów wyższych. Ze względu na ówczesną sytuację na rynku pracy, był to albo angaż pełnoetatowy lub zatrudnienie w niepełnym wymiarze godzin. To właśnie ci dyrektorzy, którzy nie otrzymali zatrudnienia w szkole w pełnym wymiarze godzinowym podejmowali także działania zawodowe w pozaoświatowych sektorach. W jednostkowych sytuacjach, brak podjęcia pracy w szkole był zdeterminowany zobowiązaniami wynikającymi z osiągnięć naukowych czy stypendialnych ówczesnych absolwentów:

Jako stypendysta [dane utajone – przyp. E.W.] musiałem podjąć pracę w telekomunikacji, no a ponieważ byłem bardzo związany z wychowawcą klasy w technikum, no to odwiedzaliśmy pana profesora w domu, no i w trakcie takich spotkań padło pytanie, czy bym po prostu nie podjął paru godzin w szkole nauki. No, zgodziłem się, bo były problemy kadrowe, które są do dzisiaj. (R7)

Jak wynika z wypowiedzi osób biorących udział w badaniu, trzy osoby, przez cały czas zawodowej aktywności związane były z tą samą placówką, w której aktualnie pełnią rolę dyrektora. Pozostali dyrektorzy podejmowali prace na stanowiskach nauczycieli

w różnorodnych placówkach. Taka zmienność w obrębie ich kariery spowodowana była różnorodnymi czynnikami rodzinnymi czy koniecznością zmiany miejsca zamieszkania:

Pierwsze dziesięć lat, to była praca na stanowisku nauczyciela w szkole podstawowej, później jeden rok, kolejny, to była praca na stanowisku nauczyciela już w liceum, bo po tych dziesięciu latach uznałam, że muszę coś w swoim życiu zmienić i wrócić do Poznania, bo jeszcze dodam, że ta praca to była w szkole podstawowej, ale wiejskiej szkole podstawowej. Miałam taką wizję, swój pomysł na siebie, właśnie w takim miejscu, i po dziesięciu latach uznałam, że muszę coś zrobić (...) chciałam jednak wrócić do tego swojego, gdzieś tam, innego pomysłu, i po pierwszym roku pracy właśnie w liceum, w którym tutaj obecnie zarządzam zostałam wicedyrektorem, byłam nim osiemnaście lat, i po decyzji mojego szefa, który postanowił pójść na emeryturę, w dwa tysiące piętnastym roku stanęłam do konkursu, i w tej chwili już jestem drugą kadencję. (R13)

Fakt zmiany miejsc pracy spowodowany był także trudną sytuacją zawodową na ówczesnym edukacyjnym rynku pracy. Badani dyrektorzy podkreślali, że często byli zatrudniani na niepełny wymiar godzin z danego przedmiotu, co w konsekwencji powodowało konieczność podjęcia „etatu łączonego”, często w kilku placówkach jednocześnie:

Ja rozpoczęłam pracę od razu w szkole, no bo po to wybrałam chemię nauczycielską. Przez dwa lata uczyłam w jednej podstawówce, tam byłam na zastępstwie, uczyłam chemii i matematyki. Potem w drugiej podstawówce następne dwa lata. Jednocześnie tu, w tym obecnym technikum, miałam zajęcia na wieczorówce (...). Oczywiście prowadziłam też lekcje chemii w szkole wieczorowej i w szkole zaocznej, bo to były też takie typy szkół. No i potem zaczęłam, po tych czterech latach, pracę tutaj właśnie w tej szkole jako chemik i jak w roku dwa tysiące dwunastym zostaliśmy połączeni z technikum chemicznym (...) tam szkołę zlikwidowano, duża pula nauczycieli i bardzo dużo uczniów stamtąd przeszła do nas, i w związku z tym (...) nagle się zrobiło więcej chemików, specjalna przebudowa szkoły pod pracownie laboratoryjne na wysokim standardzie i wtedy pojawiła się też możliwość, oprócz pracy, uczenia tej chemii akademickiej, takiej literaturowej, wejścia także w przedmioty chemiczne, zawodowe. (...) To też rozwinęło moje spektrum zainteresowań, no bo trzeba było te materiały przygotować, ćwiczenia przygotować, opanować też ponownie sprzęt, który wykorzystujemy. Także to było też dodatkowe wyzwanie. (R9)

Na początku swojej drogi edukacyjnej dyrektorzy często byli zatrudniani w ramach zastępstwa za osobę, która tymczasowo przebywa na zwolnieniu lekarskim lub urlopie macierzyńskim, opiekuńczym lub urlopie na poratowanie zdrowia. Wiązało się to

z brakiem poczucia bezpieczeństwa zawodowego oraz nie sprzyjało kształtowaniu przynależności do danej placówki:

Początek pracy zawodowej od tysiąc dziewięćset osiemdziesiątego piątego roku. Pracowałem w kilku szkołach, w ramach zastępstw, były to między innymi szkoła podstawowa, było to liceum ogólnokształcące, zespół szkół zawodowych i ponownie liceum ogólnokształcące. Także... Kariera, kariera zawodowa, czy też droga zawodowa, myślę, że typowa dla większości osób. (R2)

Zatrudnienie w tych formach nie było dla badanych satysfakcjonujące ani finansowo, ani rozwojowo – często bowiem uniemożliwiała realizowanie awansu zawodowego, który powiązany był finalnie ze wzrostem wynagrodzenia nauczyciela. Taka forma zatrudnienia powodowała także brak stabilności życiowej (ekonomicznej) uczestników badań, którzy wskazywali, że bardzo często nie mieli możliwości, ze względu na sytuację finansową, rozpoczęcia samodzielnego prowadzenia gospodarstwa domowego.

Z wypowiedzi osób biorących udział w badaniu wynika, że przebieg ich kariery zawodowej, od ukończenia studiów wyższych do objęcia stanowiska dyrektora szkoły, przebiegał w sposób schematyczny. Zdecydowana większość rozmówców wskazywała: studia pedagogiczne, praktyki zawodowe, staż zawodowy i następnie objęcie funkcji dyrektora. Początkowe etapy pracy w szkole, we wspomnieniach osób biorących udział w badaniu, były zasadniczo postrzegane negatywnie. Większość podkreślała, że ten etap pracy zawodowej w obszarze oświaty, nie był motywujący, co wynikało z niestabilności zatrudnienia, niskiego wynagrodzenia, częstej zmienności form zatrudniania czy niepełnowymiarowego czasu pracy. Takie sytuacje były efektem podejmowania angażu w ramach zastępstwa za innych nauczycieli.

7.1.5. Postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora szkoły

Jednym z priorytetowych zagadnień podejmowanych podczas realizacji wywiadów była kwestia postępowania konkursowego na stanowisko dyrektora szkoły. Kwestia ta ma istotne znaczenie w wymiarze praktycznym realizowanych badań, a osoby biorące w nich udział zostały poproszone o opisanie indywidualnych doświadczeń i przeżyć koncentrujących się wokół wspomnianego postępowania konkursowego. Odczucia związane z tym etapem kariery zawodowej są bardzo subiektywne i zależą od

indywidualnych doświadczeń badanych dyrektorów. Postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora szkoły ma za zadanie wyłonienie najlepszego kandydata do zarządzania szkołą. Szczegółowe rozważania na temat specyfiki realizowania postępowania konkursowego na stanowisko kierownicze szkoły oraz wymagania formalne wynikające z aktów prawnych zostały przedstawione w rozdziale drugim niniejszej rozprawy, w podrozdziale zatytułowanym: *Dyrektor – charakterystyka stanowiska i procedura awansu*.

Respondenci wskazywali na formalne kwestie organizacji postępowania konkursowego na stanowisko dyrektora szkoły, podkreślając, że jest to proces o charakterze zbiurokratyzowanym. Cechuje go sztywność założeń oraz sformalizowanie strategii jego przeprowadzania:

To jest dosyć sformalizowana procedura. Trzeba, złożyć stosowne dokumenty, oświadczenia, dotyczące w moim przypadku drogi zawodowej i życiowej w czasach PRL-u. Potem trzeba było przygotować propozycję swojej wizji szkoły na konkurs. Konkurs był przeprowadzany przez Urząd Miasta Poznania jako organ prowadzący. Oczywiście, i w tym konkursie, też z formalnego punktu widzenia byli pracownicy organu, który sprawuje nadzór pedagogiczny, czyli Kuratorium Wielkopolskiego. Byli też przedstawiciele samorządu lokalnego. I była też dwójka nauczycieli, która reprezentowała radę pedagogiczną. Byli też w tym konkursie rodzice. Czyli mamy takie cztery podmioty: miasto, kuratorium, nauczyciele, rodzice. Ta komisja liczyła w sumie chyba jedenaście osób. No i (...) trzeba było na tym konkursie się zaprezentować. Po prezentacji danego kandydata i kolejnych kandydatów, komisja naradziła się oraz przedstawiła swoją punktację, i ta osoba, która uzyskiwała tych punktów odpowiednią ilość, mogła zostać uznana za kandydata na dyrektora. Potem Prezydent Miasta Poznania powierza funkcję na kadencję, która wynosi zwyczajowo pięć lat. (R2)

Przywołana powyżej wypowiedź osoby biorącej udział w badaniu nie jest odosobniona. Także inny dyrektor podkreśla sformalizowany charakter postępowania konkursowego na stanowisko kierownicze w szkole:

Na dyrektora to jest konkurs ogłaszany i decyduje się po prostu człowiek. Każdy może [kandydować – przyp. E.W.], kto ma odpowiednie kwalifikacje, ma swoją koncepcję na funkcjonowanie placówki, może zgłosić swoją kandydaturę, napisać koncepcję funkcjonowania placówki, spełnić wymagania i każdy może przystąpić do konkursu. (...) Sprawdza się formalnie [zgłoszenia – przyp. E.W.], zgodnie z wymogami, które są ogłoszone, to ogłasza organ prowadzący, i wtedy zgodnie z tym powinien

sprawdzić, co jest, jeżeli są wszystkie dokumenty, no to się spełnia wymagania formalne, a potem dopiero odbywają się rozmowy, prezentacja i rozmowy na temat szkoły. (...) bo tam, jeżeli jest dwóch, trzech kandydatów wtedy jest debata, jest punktowo oceniany, bo to każdy podejmuje decyzję, kto jest za kim. Takie są zasady. Natomiast decyzja o tym, czy się jest tym dyrektorem, to się już jest w dniu konkursu. (R6)

Istotną kwestą, która wielokrotnie pojawiała się w wypowiedziach było odniesienie do doświadczenia zawodowego przed objęciem funkcji dyrektora szkoły. Dyrektorzy biorący udział w badaniu wskazywali, że jeśli pełnili już wcześniej funkcje kierownicze (np. na stanowisku wicedyrektora) to nabyte w tym czasie kompetencje i kwalifikacje, pozyskane doświadczenia oraz zgromadzone obserwacje i refleksje ułatwiały, w ich odczuciu, uczestnictwo w postępowaniu konkursowym na stanowisko dyrektora szkoły. Zarządzanie szkołą, nawet na stanowisku zastępcy dyrektora, było dla badanych istotnym doświadczeniem i powodowało, że zmiana stanowiska oraz objęcie funkcji dyrektora szkoły było mniej stresujące:

Było mi trochę łatwiej pewnie niż komuś, kto nigdy nie pełnił funkcji kierowniczych, dlatego że od dziewięćdziesiątego szóstego roku, jak wspomniałam, byłam wicedyrektorem. W związku z tym, miałam już pojęcie o tym, jak wygląda zarządzanie szkołą. Wprawdzie wtedy moja szkoła miała tych dzieci dużo więcej niż w tej chwili, bo kiedy zaczynałam pracę w osiemdziesiątym trzecim roku było ponad tysiąc dzieciaków, teraz mamy niecałe trzysta. (...) Ale w tamtych latach, kiedy byłam wicedyrektorem, to ta ilość była tak pomiędzy sześćset, osiemset, to się tak troszeczkę wahało. I na pewno byłoby mi zdecydowanie łatwiej na coś takiego [zostanie dyrektorem – przyp. E.W.] zdecydować. (...) Na pewno dużo mi dały te lata wicedyrektorowania. Chociaż miałam, jak gdyby do ogarnięcia niektóre rzeczy, o pewnych rzeczach pojęcia nie miałam, nie zajmowałam się na przykład arkuszem organizacyjnym. (R5)

Badani dyrektorzy wskazywali na dysproporcje odpowiedzialności pomiędzy stanowiskami dyrektora a wicedyrektora szkoły, a sama zmiana funkcji wicedyrektora na dyrektora szkoły wiąże się ich zdaniem ze znaczną zmianą obowiązków czy odpowiedzialności:

Ja byłem, krótko wprawdzie, półtora roku, wicedyrektorem szkoły, więc teoretycznie jakieś tam wyobrażenie miałem (...). W ogóle różnica między dyrektorem a wicedyrektorem jest taka, że wicedyrektor ma nad sobą dyrektora. I to jest ten parasol dla wicedyrektora, natomiast dyrektor jest sam, w tym znaczeniu, że podejmuje wszelkie działania, wszelkie decyzje, jest odpowiedzialny za wszystko, za papier toaletowy, saldo i za jakość kształcenia, czyli od tego elementu do tego, poprzez to, że szkoła ma funkcjonować, że budynek ma być bezpieczny, że mają być remonty, że jest pracodawcą również, że wydaje również decyzje administracyjne, więc to jest ogrom działań, który na początku może też przytłoczyć. (R12)

Doświadczenie nabyte podczas pracy w kuratorium oświaty, na wcześniejszych etapach rozwoju zawodowego było postrzegane jako bardzo pomocne i motywujące w podjęciu decyzji o przystąpieniu do postępowania konkursowego na dyrektora szkoły:

Jak byłem w kuratorium to te wymagania znałam od drugiej strony, bo byłam w nadzorze nad szkołami. Także ja wiedziałam, czego wymagamy jako nadzór pedagogiczny od dyrektorów. Dlatego mi było bardzo łatwo podchodzić do takiego konkursu. Bo znałam te wymagania. W dwa tysiące drugim roku był ogłoszony konkurs i aż było chyba siedem osób kandydujących na stanowisko. A ja wtedy odeszłam z kuratorium, no bo była ta zmiana [reformy szkolnictwa – przyp. E.W.], i przystąpiłam do tego konkursu (...) ja wtedy to spokojnie przyjmowałam, no bo przecież pracowałam w tych organach, i że tak powiem, znałam od drugiej strony bardzo dobrze to, a nie byłam absolutnie jeszcze tak zdeterminowana, że ja muszę wygrać ten konkurs, no to po prostu było takie, taka próba no może pójść do szkoły, bo jeszcze nie wiedziałam dokładnie, co dalej robić, bo też można było myśleć o pracy w wydziałach oświaty w różnych gminach. (R11)

Jeden z rozmówców wskazał, że wieloletnia współpraca z Okręgową Komisją Egzaminacyjną przyczyniła się do podjęcia decyzji o przystąpieniu do postępowania konkursowego:

W jakiejś tam mierze zakładałem czy mierzyłem się z tym, że taką funkcję chciałbym pełnić. To jest raz, z drugiej strony, jakaś tam, nazwijmy to, współpraca z innymi nauczycielami, tu między innymi poprzez te działania, współpracę z Okręgową Komisją Egzaminacyjną (...) to sprawiało jakąś tam satysfakcję, więc no decyzja w końcu zapadła, żeby wystartować. (R12)

Jeden z badanych, wskazał na dwie priorytetowe kwestie, które dotyczyły jego indywidualnego doświadczenia związanego z postępowaniem konkursowym: dobrą znajomość potrzeb szkoły, wynikającą z wieloletniego stażu w tej placówce oraz na powiazaną z nią kwestię autorytetu wśród współpracowników. Warto zaznaczyć, że dyrektor współczesnej szkoły powinien być dla swoich podwładnych autorytetem i wzorem do naśladowania. Szczególne znaczenie odgrywa tutaj nie tylko autorytet o charakterze formalnym, wynikający z pełnionej funkcji, ale także autorytet o charakterze nieformalnym, wynikający z osobowościowych cech charakteru oraz postaw prezentowanych przez osobę na stanowisku kierowniczym w szkole.

Proszę pamiętać, że (...) ja stawiałam do konkursu w miejscu, które bardzo dobrze znałam. Także też wiem, co jest atutem tej szkoły, a co wymaga jeszcze [poprawy – przyp. E.W]. Miałam świadomość po prostu takich obszarów, które należałoby troszeczkę inaczej zorganizować. Mam jakiś taki swój plan (...) oraz pomysły na takie nowatorskie rozwiązania. I pamiętam, z tego konkursu, tylko tyle, jak jedna z moich koleżanek powiedziała, że ona nie zada mi żadnego pytania, bo ona wie, jak ja pracuję. I że, jakby w jej ocenie oraz grona [pedagogicznego – przyp. E. W.], które wtedy reprezentowała, to wystarczy. (R13)

W kontekście przygotowań do udziału w postępowaniu konkursowym dyrektorzy wskazywali jako pomocne podjęte kursy i szkolenia z zakresu zarządzania, doświadczenia nabyte poprzez członkostwo w różnego rodzaju zespołach doradczych oraz systematyczną lekturę dzienników prawnych i literatury fachowej. Stanowi to zatem uargumentowanie konieczności stałego rozwoju wiedzy i umiejętności osoby na stanowisku kierowniczym w szkole, poprzez realizację edukacji formalnej, nieformalnej czy pozaformalnej. Ponadto odpowiednie przygotowanie z zakresu zarządzania pozwala na dokonywanie refleksyjnego transferu koncepcji i teorii. Jak wskazywano już w rozważaniach teoretycznych, poświęconych transferowi wiedzy oraz kulturze organizacyjnej, nie można dokonać bezpośredniego transferu zagadnień zarządzania z obszaru nauk ekonomicznych, na obszar zarządzania oświatą, dlatego też tak istotna w tej kwestii jest wrażliwość dyrektora szkoły i umiejętne czerpanie z wiedzy wyrosłej w obszarze nauk ze sobą współpracujących:

Myślę, że dużo dał mi taki kurs kwalifikacyjny z zarządzania oświatą, on był pierwszy, ale już po mojej edukacji prawnej, który zwracał uwagę na wykorzystywanie różnych technik zarządzania czy sposobów ułatwiających podejmowanie decyzji, rozpoznawanie sytuacji. Był to transfer tych mechanizmów z przedsiębiorstw, z korporacji (...) pewnych idei, sposobów myślenia, które też koncentrowały się na celach. No i przygotowanie [własne – przyp. E.W.] oczywiście zapoznanie się w jeszcze większej mierze z przepisami (...), że ja też wcześniej, w pracy poprzedniej, byłem w takim zespole (...) komisji prawnej, opiniowanie, wspomaganie dyrektora, więc siłą rzeczy troszeczkę więcej niż zwykły nauczyciel orientowałem się. Dużo mi dały lektura prawa, czasopism, Gazety Prawnej chociażby, powodowało to, że byłem na bieżąco. (R12)

Objęcie stanowiska dyrektora szkoły obarczone jest zwiększeniem obowiązków oraz zakresu odpowiedzialności. To także zupełnie inny, od nauczycielskiego, wymiar czasu pracy, wymagań czy zakres uprawnień. Pomimo obaw przed szeregiem odpowiedzialności wynikającej z pełnienia funkcji kierowniczej w szkole dyrektorzy podkreślali istotną rolę swoich przełożonych w motywacji i podjęciu decyzji o przystąpieniu do postępowania konkursowego:

Nie ukrywam, że to wyszło trochę od mojej szefowej, która podjęła decyzję o pójściu na emeryturę, i w związku z tym, szukała swojego zastępcy. Zawsze tak było, że szkoła przechodziła w ręce kogoś „ze szkoły”. Nie obcej osoby, tylko kogoś z grona pedagogicznego. No i ja byłem też tą kolejną osobą, którą, jak gdyby wyznaczono, oczywiście w cudzysłowie, na to, żeby tą szkołę, jak gdyby przejąć. I ponieważ wtedy było dwóch wicedyrektorów, ale moja koleżanka była już tuż przed wiekiem emerytalnym, w związku z tym ona się na to nie zdecydowała, a ja byłem jeszcze wtedy osobą mającą jeszcze wiele lat pracy przed sobą. (R5)

Poparcie i zachętę ze strony przełożonych akcentuje także inny rozmówca, wskazując, że umiejętności zarządcze rozwijał najpierw jako kierownik szkolenia praktycznego. Osoba na tym stanowisku wykonuje czynności pedagogiczne oraz organizacyjno – kontrolne w zakresie szkolenia praktycznego. Ponosi także odpowiedzialność przed dyrektorem szkoły w tym zakresie:

Tak jakoś dziwnie się tutaj życie potoczyło, że dziewięć lat temu z nauczyciela informatyki przeszedłem na stanowisko kierownika szkolenia praktycznego, (...) ponieważ to jest szkoła, w której mamy technikum i branżową szkołę I stopnia, więc to kształcenie zawodowe jest nieodłącznym elementem

nauki w naszej szkole. No i takie stanowisko było właściwie od zawsze jak ja tylko pamiętam, i te dziewięć lat temu był taki moment, że koleżanka, która to stanowisko zajmowała, odchodziła na emeryturę i pani dyrektor mi zaproponowała to stanowisko. To się wiązało też ze zmniejszonym pensum godzin, z racji zajmowania tego stanowiska kierowniczego (...) tak że troszeczkę jakby wtedy nabierałam doświadczenia jako osoba, która jednak jakimś zespołem zarządza. I myślę, że na tyle poprzednia pani dyrektor była zadowolona z tej mojej pracy, że postanowiła mnie zapytać, czy chciałabym zostać tym dyrektorem szkoły, bo planowała odejście na emeryturę. (R10)

Jak wskazują przywołane przykłady, rekomendowanie kandydatów na stanowisko kierownicze w szkole przez dotychczasowych dyrektorów jest praktyką często spotykaną. Przywołana poniżej wypowiedź osoby biorącej udział w badaniu, wskazuje na inny istotny problem, który zasadniczo ma kluczowe znaczenie dla funkcjonowania szkoły. Jak deklaruje rozmówca, był on jedynym kandydatem do objęcia stanowiska dyrektora szkoły. Brak konkurencji w staraniach o pełnienie roli zarządczej w szkole, zdaje się być kwestią negatywną. Można zatem spodziewać się, że brak konkurencyjności, przyczynić może się do mniejszych starań kandydata. Rozumiana bowiem jako współzawodnictwo konkurencja przyczynia się do wyzwalania przez określony podmiot lepszego działania, optymalizacji podjętych aktywności oraz stanowi istotny czynnik o charakterze mobilizacyjnym (por. Kraszewska, Pujer, 2017):

Poprzednia pani dyrektor, której kadencja się zakończyła, rekomendowała mnie przed gronem nauczycielskim i w ten sposób, ponieważ wiele lat tu pracuję, miałam poparcie grona i poparcie odchodzącej pani dyrektor. W pierwszym konkursie nie miałam kontrkandydata, oczywiście mógł się konkurs zakończyć bez podjęcia decyzji przez jury, ale powierzono mi to stanowisko. Po czterech latach, bo miałam na cztery lata powierzone, po czterech latach ponownie startowałam do konkursu i tym razem miałam jednego kontrkandydata. No i ponownie przesłam przez rekrutację. (R9)

Ogłoszenie postępowania konkursowego na stanowisko dyrektora szkoły było także motywacją do zwiększenia swoich kwalifikacji. Świadomość i spełnianie formalnych wymagań, stawianych kandydatom na dyrektorów szkoły, jest jednym z priorytetowych zadań osoby starającej się o objęcie funkcji kierowniczej:

Musiałam zrobić zarządzanie [studia podyplomowe: zarządzanie oświatą – przyp. E.W]. Tego nie miałam. W momencie, kiedy zaczęły się rozmowy na temat tego, że moja pani dyrektor będzie odchodzić na emeryturę, i ktoś musiałby zająć jej miejsce, to jak gdyby mnie zmotywowało do tego, żeby te kwalifikacje w zakresie zarządzania uzyskać. (R5)

Dyrektorzy, którzy przystępowali do postępowania konkursowego po raz kolejny, z myślą o reelekcji, wskazywali, że staż na stanowisku kierowniczym obliguje ich do zachowania odpowiednio wysokiego poziomu prezentacji i kompetencji przed komisją. W ich opinii, wraz z każdym kolejnym postępowaniem konkursowym na stanowisko dyrektora szkoły wzrastają oczekiwania wobec danego kandydata, który kolejny raz stara się o funkcję kierowniczą w szkole:

Ja już tych konkursów miałam cztery, i powiem, że im dalej tym jest gorzej. To nie jest tak, że jest łatwiej. Kiedy pierwszy raz startowałam, to sobie pomyślałam tak dla swojego uspokojenia, że no mogę pewnych rzeczy nie wiedzieć, prawda? Mogę powiedzieć, że nigdy nie byłam dyrektorem. W związku z tym, nie wiem, dowiem się, douczę się, dokształcę się, dopytam. Natomiast jak się startuje po raz trzeci albo czwarty, to już głupio powiedzieć, że się czegoś nie wie. Więc dla mnie kolejne konkursy były większym stresem niż ten pierwszy. Pierwszy konkurs wiadomo, najtrudniejszy, ale też o tyle był trudny, że miałam dwóch kontrkandydatów (...) co niewątpliwie wzbudzało jakieś tam emocje, i nigdy do końca człowiek nie jest pewien czy ten konkurs się dla niego rozstrzygnie pozytywnie. (R5)

Pytani o postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora szkoły odnosili się nie tylko do kwestii formalnych w tym zakresie, ale także do towarzyszących im wówczas odczuć, przemyśleń czy obaw.

Jeden z dyrektorów biorący udział w badaniu wskazał, że po wieloletnim pełnieniu funkcji wicedyrektora, miał obawy związane z wystąpieniem zjawiska wypalenia zawodowego, jeśli obejmie funkcje dyrektora szkoły i tym samym zwiększy zakres swojej odpowiedzialności. Zjawisko wypalenia zawodowego jest bowiem bardzo często łącznie z doznawaniem wyczerpujących, negatywnych emocji. Według A. M. Pines'a: „wypalenie jest stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania powodowanego przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym” (Pines, 2010, s. 33). Naturalnym zatem były obawy związane z podjęciem obowiązków dyrektora szkoły, bowiem wynikające z tej funkcji zawodowej

role, zadania i zakres odpowiedzialności związane są z doświadczaniem sytuacji stresujących:

Miałem obawy wynikające też z tego faktu, że zastanawiałem się, czy to, że przez dwadzieścia cztery lata byłem wicedyrektorem, czy to nowe wyzwanie, które wziąłbym sobie na głowę, nie będzie też takim kolejnym elementem, który będzie powodował, że może wystąpić jakieś takie naturalne zmęczenie, wypalenie. Jeżeli coś trwa dwadzieścia cztery lata, i jeszcze miałoby trwać kolejne, to może się pojawić takie poczucie: „Co ja nowego mogę szkole zaproponować?”. Z drugiej strony, poczuwałem się do tego, żeby ten model funkcjonowania szkoły, dorobek szkoły, wizja szkoły, którą współtworzyliśmy wspólnie przez te dwadzieścia cztery lata była, kontynuowana w ogólnych zarysach. Wydawało mi się też rzeczą właściwą, żeby spróbować tę wizję, tę koncepcję w jakiś sposób kontynuować. Także mimo obaw wynikających z tego, czy, oczywiście, poradzę sobie z tym wyzwaniem, i mimo też pewnego poczucia, takiego zawodowego zmęczenia, postanowiłem w tym konkursie wziąć udział. No i ponieważ mam jeszcze perspektywę kilku lat do mojej emerytury, pomyślałem sobie, że na koniec tej mojej pracy zawodowej, mogę poświęcić tych kilka lat dla szkoły, w której spędziłem tak wiele lat. (R2)

Inna osoba biorąca udział w badaniu wskazała na bardzo istotną kwestię obaw w obszarze zmiany relacji pomiędzy nowym dyrektorem, dotychczas nauczycielem, a nowymi podwładnymi, dotychczasowymi współpracownikami. Relacje między kierownikiem a podwładnymi jako istotny aspekt rozważań zostały przedstawione w teoretycznej części niniejszej rozprawy. Dyrektor-menedżer powinien budować bliskie relacje z podwładnymi. Należy jednak mieć na uwadze konieczność dążenia do kompromisu pomiędzy relacjami prywatnymi, a zawodowymi, aby nadmierność tych pierwszych, nie powodowała zakłóceń w obszarze wypełniania obowiązków zawodowych, nie zmniejszała autorytetu dyrektora oraz nie zagrażała jego autonomii:

Powiem szczerze, że obawy są zawsze, jak człowiek zmienia stanowisko pracy. Dużym problemem i dużym wyzwaniem jest na nowo ustawienie sobie relacji z dawnymi kolegami, koleżankami nauczycielami, a obecnie podległymi pracownikami. Tu trzeba bardzo delikatnie działać, bo to jednak jest materia ludzka i trzeba sobie wypracować na nowo realia działania, bo no nie wszyscy rozumieją, że jak człowiek, stanowisko przyjmuje, no to nie jest tak, że może robić co chce, tylko jest wstawiony w tryby, które określają to stanowisko i nie wszystko dyrektor może zrobić tak, jak by się wydawało koledze czy koleżance nauczycielce, przyjaciółce, no bo to jest jednak wiele uwarunkowań, które trzeba

brać pod uwagę. Także o to miałam obawy. No i tak jak wszyscy, którzy zaczynają nową pracę, czy po prostu się sprawdzę na stanowisku dyrektora. (R9)

Każdy z dyrektorów podkreślał niepewność związaną z prawidłowym przygotowaniem dokumentów, ich przekazaniem oraz udziałem w rozmowie konkursowej. Było to związane, jak podkreślali rozmówcy, z ilością członków, którzy zasiadają w komisji konkursowej.

Obawy zawsze są, bo to jednak jest komisja, mimo to, że staram się zawsze rzetelnie przygotowywać i jestem taką osobą bardzo konkretną. Natomiast stanąć przed dwunastoma osobami i mówić o tym jak chciałabym poprowadzić szkołę przez najbliższych pięć lat, to wzbudza pewne obawy. Każdy ma gdzieś tam swoje wizje, są to osoby z różnych [środowisk – przyp. E.W.], zajmujące się różnymi funkcjami. Bo komisja składa się z przedstawicieli zarówno związków zawodowych, kuratorium oświaty, przedstawicieli organu prowadzącego, jeszcze do niedawna, w tej chwili już nie ma, byli przedstawiciele rad osiedla, na którym znajdowała się szkoła, przedstawiciele grona pedagogicznego, czyli nauczyciele pracujący w danej szkole i przedstawiciele rady rodziców. Więc, gdy staje się przed gronem tak różnorodnym, na pewno są obawy czy wyjdzie coś z tego co chciałabym, żeby było dobrze odebrane. (...) Natomiast, tak, są to obawy, bo trzeba przygotować koncepcję, trzeba przygotować odpowiednio swój życiorys. Do tego jeszcze przedstawić to wszystko. Natomiast, po całej tej prezentacji odpowiada się na pytania. Więc, generalnie, tak to wygląda i tak jak mówię, no bardziej chyba właśnie moje obawy były w kwestii takiej, żeby osoby, którym ja się prezentuję, każdy z nich odebrał to w taki sposób, żeby widział te dobre strony, które chce tutaj przedstawić. (R4)

Reasumując, można zaryzykować stwierdzeniem, że dzisiejsze postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora szkoły, w opiniach badanych nie jest przeprowadzane w sposób poprawny. Dominuje silne skoncentrowanie na formalnych aspektach, czyniąc je zbiurokratyzowanym i sformalizowanym procesem. Aspekt ten przysłania szereg innych kluczowych kwestii, które można by, a wręcz powinno się, oczekiwać od kandydata na stanowisko dyrektora szkoły. Nie mówią o tym natomiast żadne prawne umocowania, które w tak sprecyzowany sposób uszczegóławiają listę kolejnych, koniecznych do przedstawienia zaświadczeń. W obowiązujących aktach prawnych z obszaru zarządzania oświatą nie sposób odnaleźć odwołania do kompetencji kandydata czy to o charakterze społecznym czy o charakterze psychologicznym. Jak wskazuje zatem J. Śmiałowska: „W takiej formie mamy do czynienia wręcz z sytuacją,

w której weryfikacja potencjalnego talentu wśród kadry kierowniczej oświaty jest uwarunkowana składem komisji rekrutacyjnej, a dokładniej obranego przez nią sposobu czy pomysłu na przeprowadzenie rekrutacji” (Śmiałowska, 2016, s. 233). Podkreślają to wypowiedzi dyrektorów biorących udział w badaniu. Niepokojącą kwestią jest także bezpośrednie protegowanie pracowników na stanowisko dyrektora szkoły. W wypowiedziach rozmówców bardzo często wybrzmiewały informacje o tym, że aktualny dyrektor typował jedną wybraną osobę, która mogłaby w jego odczuciu pełnić rolę jego następcy. Należałoby zatem poddać szczególnej refleksji zagadnienie współrealizacji i konkurencyjności, które w obszarze poruszanej tematyki mogłyby zaowocować większymi staraniami kandydatów, a w konsekwencji podniesieniem jakości pracy szkoły. Rodzi się także pytanie: czy możliwość kandydowania zaledwie jednej osoby na stanowisko dyrektora szkoły jest zasadna? Czy takie sytuacje nie powodują obniżenia standardów i pogorszenia jakości funkcjonowania szkołą? Być może zasadny byłby tutaj pomysł, zgodnie z którym, jeśli na stanowisko dyrektora kandyduje tylko jedna osoba to jednak warunkowo udziela się takiemu kandydatowi, naturalnie po spełnieniu formalnych wymogów, zgody na pełnienie roli dyrektora, jednak z pewnymi odstępstwami od aktualnych prawnych postanowień. Po pierwsze należałoby się zastanowić, czy kadencja takiego dyrektora powinna trwać pięć lat, a jeśli tak, to czy być może warto dopuścić możliwość konkurencyjności, w postaci konkursu uzupełniającego, jeśli przed upływem pięcioletniej kadencji zgłosi się, spełniający wymogi formalne, inny kandydat.

Kwestią, która mocno wybrzmiewała w wypowiedziach respondentów był postulat o konieczności posiadania przez kandydata doświadczenia zawodowego na stanowisku kierowniczym w oświacie. Jak wskazuje ustawodawca w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej 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*, w szeregu wymagań dla kandydata na stanowisko dyrektora szkoły nie znajdujemy zapisu o konieczności pełnienia przez niego innej funkcji kierowniczej w obszarze oświaty. Jak wskazują wypowiedzi dyrektorów biorących udział w badaniu, takie doświadczenie zdaje się być nie tylko cenne z punktu widzenia udziału w postępowaniu konkursowym, ale także w odniesieniu do zarządzania

szkołą w ogóle. Bowiem osoba pełniąca funkcję wicedyrektora nabywa zakres pewnych kompetencji i kwalifikacji, które połączone z szeregiem zgromadzonych doświadczeń na tym stanowisku, wpływają na wysokojakościowe działania podejmowane już na stanowisku dyrektora szkoły.

7.1.6. Preferowany styl zarządzania

Istotnym aspektem realizowanych badań była kwestia związana z preferowanym przez rozmówców stylem zarządzania, które szczegółowo, wraz z egzemplifikacją wybranych stylów, zostały zaprezentowane w części teoretycznej niniejszej rozprawy. Dokonując analiz wypowiedzi można właściwie wskazać dwa wyróżniające się podejścia badanych dyrektorów do tego tematu. Pierwsze z podejść jest charakterystyczne dla stylu zarządzania określanego jako styl demokratyczny, w którym kultura organizacyjna jest skoncentrowana na pracownikach, ich samodzielności i indywidualnym rozwoju. Drugie natomiast podejście to styl mieszany, który w zależności od sytuacji, potrzeb oraz doświadczanych problemów czerpie poszczególne zachowania oraz trendy zarządcze z różnorodnych stylów.

Warto zaznaczyć, że odnosząc się do swojego stylu zarządzania badani dyrektorzy bardzo często nie operowali profesjonalną terminologią z obszaru zarządzania. Dokonywali natomiast opisowej charakterystyki preferowanych przez siebie stylów, których analiza pozwala na ich sklasyfikowanie:

Na pewno jestem osobą, która jest życzliwa innym pracownikom, i podchodzę do ich obowiązków, do ich pracy też z dużą wolą współpracy i szukania tego, co nas łączy. Jestem osobą w miarę dobrze zorganizowaną, i chciałbym oczekiwać też podobnego sposobu pracy czy stylu pracy u moich pracowników. Żeby byli w stanie też samodzielnie tworzyć pewne swoje propozycje, żebym nie musiał występować jako taki „pasterz nad trzódką”, która o wszystkim decyduje. Wierzę w to, że rada pedagogiczna mająca tak wiele różnego rodzaju indywidualności, osobowości, jest bardzo ważnym elementem, który współtworzy, współkreuje naszą szkolną rzeczywistość. Cechą naszej szkoły jest też to, że uczniowie mają pełny, bezpośredni wpływ na to, co się w szkole dzieje. Właściwie wszystko to, w granicach prawa, wszystko co sobie wymyślą, co będą chcieli zrealizować, to uzyskują tutaj pomoc wsparcie, i też akceptację dla ich pomysłów. Czyli otwartość, bezpośredniość, życzliwość (...) No moje doświadczenie zawodowe, które w tej chwili wygląda tak, że jestem jedną ze starszych stażem pracy

w szkole osób, pozwala też na pewno na wsparcie osób młodszych, które wchodzi do zawodu, albo są w pracy dydaktycznej na swoim gdzieś tam początku, żeby móc tym swoim doświadczeniem też się z innymi dzielić. (R2)

Jeden z dyrektorów zadeklarował, że preferuje, jak sam to określił „miękki” styl zarządzania, który w literaturze prezentowany jest jako styl, koncentrujący się na stwarzaniu przyjaznej atmosfery w pracy, wzmacnianiu działań oraz dbaniu o potrzeby i samopoczucie podwładnych. Zdaniem rozmówcy dyrektor powinien pełnić funkcję spajającą i katalizującą całokształt działań nauczycieli:

Są pewne niezbędne punkty, które mają być bardzo konkretnie zrealizowane. Poza tym to jest to nastawienie na motywację, na zadania. Dużo czasu mi to zajęło, nie ukrywam, wysiłku, żeby wprowadzić taki sposób zarządzania (...) w aktywności nauczycieli, nazwijmy to tak troszeczkę w sposób miękki. Chodzi o wyrobienie takiego przekonania, że podejmuje działania, podejmuje aktywność z własnej woli, i że to jest mój pomysł. Mówię, „mój pomysł” z punktu widzenia nauczyciela. To nie jest tak, że ja narzucam te pomysły. Faktycznie to są te pomysły, ale chodzi mi o wyrobienie takiej postawy opartej o poczucie powinności, bardziej powinności niż nakazu idącego z góry. Ten nakaz idący z góry w moim przekonaniu, no on jest dobry w sytuacjach krytycznych, wymagających tego, kiedy trzeba szybko wprowadzić pewne zmiany, albo też podjąć decyzję organizacyjną. Żeby tak się stało i wprowadzić takie zmiany, to też wymagane jest posiadanie albo uzyskanie, nazwę to tak ogólnie, posłuchu, ale w tym znaczeniu respektowania takich wskazań. Praca nauczycieli jest bardzo specyficzna. (...) I to jest też pewien problem w zarządzaniu. Pogodzenie tej pozycji nauczyciela jako jednoosobowego twórcy lekcji, organizatora lekcji, z wpięciem tego wszystkiego w działanie szkoły. Więc reasumując, preferuję raczej taki miękki styl zarządzania, pod tym względem administrowanie jest (...) ograniczone do tego, co jest w moim przekonaniu konieczne. I poprzez administrowanie rozumiem ściśle wskazywanie zadań, poleceń i sprawdzanie tego. Zarządzanie natomiast dla mnie jest tutaj szerszym zagadnieniem, to jest tworzenie takiej całej otoczki, całego systemu funkcjonowania, który umożliwia zrealizowanie pewnych celów, czyli to jest takie bardziej nastawienie na cele. (R12)

Jedna z badanych osób wskazała na trudność w bezpośrednim transferze wiedzy o zarządzaniu na obszar kierowania szkołą, podkreślając konieczność wybiórczego transferu koncepcji zarządzania w ogóle, do obszaru zarządzania sferą oświatową. Jak wykazano w teoretycznych rozważaniach, transfer prosty, zakładający, że wiedza dotycząca zarządzania charakteryzuje się uniwersalnością, natomiast wszelkie teorie a także prawa zarządzania gospodarczego można by przenieść na grunt zarządzania

innymi dziedzinami, w tym także szeroko rozumianą oświatę, nie jest podejściem właściwym i prowadzić może do szeregu nieprawidłowości.

Przygotowując się do konkursu analizowało się te różne strategie. Jak to zrobić, żeby było najlepiej. Ale żadna taka gotowa strategia w dziedzinie zarządzania nigdy nie pasuje idealnie do szkoły, którą się zarządza, do szkoły, w której się pracuje. (R5)

W wielu wypowiedziach dyrektorzy odnosili się także do kwestii swoich wartości moralnych, przekonań etycznych i zaufania względem drugiego człowieka. Rozmówcy wskazywali, że pozostawiają swoim podwładnym pewną dąż swobody w działaniu i wystrzegają się takich zachowań, które są charakterystyczne dla stylów autokratycznych, autorytarnych, paternalistycznych.

Ja zawsze sobie powtarzam, i to się niestety sprawdza, że nie jestem dyrektorem, który trzyma ludzi bardzo krótką ręką. Lubię porządek, bardzo szanuję wszystkich pracowników, oczekuję też tego od nich w drugą stronę, natomiast raczej idę w tym kierunku dogadania się z moimi pracownikami i ustalania wielu rzeczy, żeby było dobrze dla wszystkich. Czy to się zawsze sprawdza? I czasem sobie mówię, że kto ma miękkie serce musi mieć twardą inną część ciała. Zawsze myślę sobie, naprzeciwko biurka, przy którym siedzę, ktoś mi powiesił takie duże lustro, więc ja się ciągle, jak siedzę przy biurku, ciągle się w tym lustrze widzę. Patrzę na siebie ze spokojem i myślę sobie, że nie mam w zasadzie sobie nic do zarzucenia. Ja się po prostu w takim systemie zarządzania dobrze czuję. To, że ponoszę tego czasem pewne konsekwencje, no to tak już jest. Ludzie czasem zawodzą. To jest takie zaufanie, ono powinno być ograniczone. (R5)

Podkreślano także istotną rolę wzajemnej życzliwości pomiędzy wszystkimi pracownikami szkoły. Jak wskazał jeden z rozmówców właściwa atmosfera w miejscu pracy jest wysokim gwarantem powodzenia założonych celów. Praca dyrektora szkoły, która polega zarówno na pracy z ludźmi jak i dla ludzi, zobowiązuje go do stwarzania właściwej atmosfery i warunków pracy oraz przestrzeni do realizacji zadań. Temat ten szerzej został przedstawiony w rozważaniach teoretycznych niniejszej rozprawy, dotyczących kompetencji kierowniczych oraz menedżerskich dyrektora szkoły:

Mój styl zarządzania polega na tworzeniu klimatu życzliwości. Absolutnie jestem przeciwna jakimukolwiek zamordyzmowi czy stosowaniu mobbingu, czy jakiemuś niesprawiedliwemu traktowaniu poszczególnych pracowników. Niemniej, dyrektor szkoły musi być niezwykle ostrożny w ocenie pracowników, i musi im ufać do pewnego stopnia, i ja też tak robię. Postępuję w taki sposób, nigdy nie besztam nauczyciela w taki sposób, że krzyczę czy wytykam mu, czy mówię, „Pan jest beznadziejny, z pana nic nie będzie, czy z pani nic nie będzie”, tylko rozmawiam z nauczycielem. Nauczyciele są różni. Są tacy, z którymi można rozmawiać, i którzy ewoluują, którzy pracują, którzy są chętni i otwarci, ale są też nauczyciele, którzy rozmawiają ze mną w gabinecie i mówią, „Tak, tak, tak”, i później robią to samo. Jest grupa nauczycieli, która permanentnie kłamie. (...) Mam kilku takich nauczycieli niereformowalnych. (R8)

Jak wskazują inne badane osoby, praca dyrektora, jest związana z problematyką etyki zawodu nauczycielskiego, która ich zdaniem dotyczy obiektywizmu, szacunku w traktowaniu zarówno pracowników jak i uczniów oraz ich rodziców, sprawiedliwości oraz bezinteresowności, kultury osobistej, odpowiedzialności, uczciwości:

Jestem osobą bardzo konsekwentną, wymagającą od siebie, ale też od innych. Staram się postrzegać ludzi zawsze w ten sposób, że chcą zrobić coś dobrego. Wiem o tym, że każdy z nas może się pomylić, no i też zawsze uświadamiam to swoim pracownikom i myślę, że przynosi to, to znaczy jestem pewna, że przynosi to dobre efekty, ponieważ widzę, jak funkcjonuje grono [nauczycielskie – przyp. E. W.]. Tutaj jest ponad stu nauczycieli, do tego jeszcze pracownicy administracji i obsługi i myślę, że ze spokojnym sumieniem mogę powiedzieć, że grono to takie przyjazne środowisko dla siebie. (...) Staram się bardzo dbać o to, żeby, żeby pracownicy mieli dobre warunki na miarę możliwości. Zawsze wychodzę do ludzi, zawsze też informuję o tym, że zależy mi na tym, żeby było coś dobrze zrobione, solidnie i konkretnie niż na tym, żeby ktoś siedział, ileś godzin i udawał, że pracuje. (...) powtarzam zawsze też nauczycielom, że ja wymagam od siebie i od nich i staram się ich zachęcić, motywować też do tego, żeby jednak tą swoją pracę wykonywali z pasją. To jest etyka pracy. A nie tylko z przymusem wiążącym się z pensją, na przykład. (R4)

Biorący udział w badaniu, podkreślali istotną rolę dyrektora w motywowaniu nauczycieli do podejmowania szeregu aktywności na rzecz szkoły oraz wypracowywaniu poczucia współodpowiedzialności za sukces szkoły. Jak wskazano w teoretycznych rozważaniach niniejszej rozprawy działania dyrektora szkoły koncentrują się w dużej mierze na takich płaszczyznach jak motywowanie do rozwoju podwładnych oraz ich stymulowanie do zaangażowania w realizację powierzonych zadań w celu optymalizacji

efektów pracy. Szczególną rolę tego zakresu tematycznego uwidoczniły także rozważania mówiące o technikach i metodach menedżerskiego zarządzania we współczesnej praktyce oświatowej, które zwracały uwagę na metody motywowania.

Ja się staram, żeby moi nauczyciele, czyli nauczyciele pracujący w szkole, którą ja zarządzam, mieli takie poczucie, że to jest także ich odpowiedzialność. Bo takie poczucie wspólnotowości i tej odpowiedzialności nie tylko za sukces i co za tym idzie przyjmowanie nagród, ale także, czy przede wszystkim za porażki, to powoduje, że jednak nauczyciele się starają i chcą coś robić ponadto konieczne minimum, żeby nam wszystkim było lepiej. (R1)

Rozmówcy wskazywali na możliwość wpływu nauczycieli na podejmowane przez dyrektora decyzje, co związane jest ze stylem zarządzania opartym na wartościach demokratycznych. Zaakcentowano jednak, że istnieją pewne kwestie uregulowane prawnie, które powinny pozostać bezdyskusyjne:

Po pierwsze dialog, komunikacja, informacje zwrotne, ja po prostu słucham, co mają mi moi nauczyciele do powiedzenia. Ja nie uważam, żeby w kwestiach takich organizacyjnych ten głos nie był wysłuchany. I kiedy po prostu moja decyzja jest taka bezsprzeczna, to nauczyciele jakby wiedzą, że ona wynika z podstaw prawnych i nie dyskutujemy z przepisami, które są dla nas, powiedziałabym, wiążące. I to udało mi się po prostu w tych relacjach wypracować. Że jeżeli jest czytelny komunikat, że musimy zrobić coś do tego i do tego momentu, i to jest to, to proszę mi wierzyć, naprawdę nie mam problemu, żeby przyszła informacja zwrotna. Ale też pozwalam nauczycielom uczestniczyć (...) w tym zarządzaniu. W tych obszarach, w których oni są specjalistami, w dziedzinach, które nauczają, w pomysłach, które mają. (R13)

Jedynie dwóch dyrektorów wskazało w sposób bezpośredni na swój preferowany styl zarządzania. Pierwszy z nich zadeklarował styl demokratyczny, którego założenia zostały opisane szczegółowo w podrozdziale niniejszej rozprawy zatytułowanym *Style zarządzania*. Badany podkreślił współuczestniczący charakter tego stylu zarządzania, wskazując na współudział podwładnych w procesie podejmowania decyzji. Szczególną rolę w tym zakresie przypisał konsultacjom, otwartemu dialogowi oraz czynnemu udziałowi w pracach zespołów:

Na pewno demokratyczny, na pewno bardzo sobie cenię konsultację. Ja mam bardzo liczne związki zawodowe: Solidarność i ZNP. I bardzo lubię konsultować z nimi wszystko, prawo mnie do tego obliuguje, no to muszę to robić, ale też lubię spojrzeć z różnych stron, wiem, że nie zawsze ze wszystkich stron wszystko widzę, także cenię sobie tę konsultację ze związkami, bardzo się cieszę, że mam takie liczne związki, że grono [pedagogiczne – przyp. E. W.] jest w tych związkach. Jeśli chodzi o nasz układ dyrekcji, bo mam dwie zastępczynie, też mam bardzo ładną płaszczyznę wymiany, i dialogową, no i teraz, jeśli chodzi o nauczycieli, no to jest rada pedagogiczna, ale też zespoły przedmiotowe. (R11)

Kolejna osoba, która wskazała bezpośrednio styl swojego zarządzania, wahała się pomiędzy dwoma przeciwstawnymi sposobami kierowania; autokratycznym i demokratycznym. W podrozdziale zatytułowanym *Style zarządzania* dokonano analizy porównawczej tych dwóch stylów w oparciu o założenia R. Lippita i R. K. White'a. Poniższa wypowiedź akcentuje, że nieodzowną zaletą stylu autokratycznego jest porządek i przewidywalność wyników działań w organizacji, natomiast styl demokratyczny przyczynia się do zaangażowania pracowników poprzez stworzenie możliwości udziału w podejmowaniu decyzji. Takie połączenie postaw zarządczych, jest zdaniem rozmówcy pożądane, we współczesnej praktyce oświatowej. Badany odniósł się do koncepcji sytuacyjnego stylu zarządzania, opierającego się na założeniu, że jedno lub dwuwymiarowe metody zarządzania nie są współcześnie wystarczające. To sytuacja i jej analiza determinują wybór optymalnego stylu zarządzania:

No i tu jest zawsze problem, bo wydaje mi się, że jestem autokratą, ale chyba jestem też demokratą. Generalnie powiem tak: na zewnątrz szkoły dyrektor reprezentuje szkołę i to jest zapisane w statucie i w oświatowym prawie. (...) Jeżeli chodzi o sprawy dydaktyczne, to z kolei wicedyrektor [się tym zajmuje – przyp. E. W.] i tutaj jest pełna współpraca, harmonia i życzyłbym, żeby wszędzie tak było, jak jest u nas, to powiem szczerze. Jeżeli chodzi o kierownictwo, to nie są tylko wicedyrektorzy, ale również jest cała struktura przewodniczących komisji. I są raz w miesiącu (...) spotkania, no w tej chwili online, ale generalnie zawsze są tutaj w gabinecie spotkania, omawiamy, ja przygotowuję w sierpniu kalendarium na cały rok, co będzie omawiane, nikt nie jest niczym zaskakiwany, ponieważ tematyka jest opracowana w sierpniu i ona obejmuje wszystkie spotkania kierownictwa do czerwca przyszłego roku. Jest kalendarium, gdzie po prostu każdy nauczyciel wie, jak pracujemy, jakie są dni wolne z puli, założymy tutaj, dyrektora szkoły, które jest w prawie oświatowym. I wydaje mi się, że to jest taka po prostu przejrzysta sprawa. Jeżeli chodzi o rady pedagogiczne, no to z wyprzedzeniem

tygodniowym informuję o tym, że jest rada pedagogiczna i podaję również tematykę rady. Tak, że tutaj staram się nigdy nie zaskakiwać nikogo tematem, który będę podejmował, z kolei przewodniczący komisji wiedzą, co będą referowali, jak mają się przygotować. Tak, że ja po prostu no w sposób taki kolegiálny podejmuję decyzje, pytam się, rozważamy, no ale później za to biorę odpowiedzialność i się pod tym podpisuję. Tak, że nie zwałam tam na koleżeństwo, tylko po prostu no muszę „wziąć to na klatę”, jeżeli coś jest źle, to ja tutaj ponoszę konsekwencje i tak to działa. (R7)

Przywołana powyżej wypowiedź, akcentowana często w wypowiedziach rozmówców, wskazuje na kwestię odpowiedzialności dyrektora. Zagadnienie odpowiedzialności, zostało szczegółowo przedstawione w teoretycznych rozważaniach, gdzie zwrócono uwagę na takie płaszczyzny jak: odpowiedzialność za prowadzenie optymalnej polityki kadrowej, odpowiedzialność za organizację właściwej przestrzeni do pracy szkoły, odpowiedzialność dotycząca motywowania i kontrolowania pracowników czy odpowiedzialność za kształtowanie właściwej atmosfery. Wypowiedzi rozmówców uwidaczniały szerokie spektrum jednostkowej odpowiedzialności osoby na stanowisku kierowniczym w szkole:

Najgorsze w szkole, w zarządzaniu, jest też to, że jest odpowiedzialność jednoosobowa. Obojętnie kto popełni jakiś błąd. Oczywiście ja mogę wyciągnąć konsekwencje w stosunku do księgowej, do pani z kadr, do mojej pani w sekretariacie. Natomiast de facto przed organem prowadzącym, czy przed organem nadzorującym, tłumaczy się dyrektor. I to nie są pojedyncze przypadki, kiedy taka sytuacja mnie spotkała. Oczywiście staram się wyciągać potem konsekwencje w stosunku do moich pracowników. (R5)

Jeden z uczestników badań wskazał na skonkretyzowane obszary zarządzania, w obrębie których się porusza. Zrobił to w sposób usystematyzowany. Jak ukazano w teoretycznych częściach niniejszej rozprawy wskazywanie na konkretne obszary zarządczych działań dyrektorów jest bardzo częstym sposobem obrazowania podejmowanych aktywności. Badany wyszczególnił obszar zarządzania kadrą, obszar zarządzania wychowankami, wyznaczanie celów szkoły oraz aspekt finansowy. Wypowiedz ta pozostaje zgodna z ogólną koncepcją działań zarządczych, które koncentrują się na zasobach rzeczowych, kapitałowych, ludzkich oraz informacyjnych:

Podzieliłbym to na cztery obszary, tak teraz myślę. Pierwszy byłoby to, tak zwane zarządzanie obszarami ludzkimi, mam tutaj na uwadze pracowników, w dalszej kolejności uczniów, następnie wytyczaniem jakichś celów, które chcemy sobie osiągnąć. I czwarta byłyby to, sprawy związane z zarządzaniem dobrami materialnymi szkoły. (R3)

W wypowiedziach badanych, sposób zarządzania szkołą był także powiązany z kierowaniem pracą podwładnych, przestrzeganiem określonych zasad racjonalnego gospodarowania oraz umiejętnością delegowania obowiązków na kompetentnych w danym zakresie pracowników w celu rozwiązywania konkretnych problemów. Takie podejście do zarządzania przynieść może wiele korzyści: odciążenie dyrektora, wykorzystywanie potencjału podwładnych, uznanie kompetencji i kwalifikacji pracowników, motywacja podwładnych do dalszego samodoskonalenia, zwiększenie elastyczności czasowej pracy szkoły, zwiększenie się rezultatów i wydajności pracy:

Po pierwsze, powołałam sobie zespół doradczy dyrektora, to są osoby do różnych obszarów. To nigdy nie jest tak, że cały zespół zwołuję, tylko w momencie, kiedy zajmuję się obszarem X, no to właśnie poproszę dwie te osoby, które albo mają większe doświadczenie ode mnie, albo po prostu są specjalistami z tej działki, albo po prostu są zdroworozsądkowymi osobami, które potrafią moje obawy czy moje problemy opracować tak, żebyśmy mieli jak najlepsze rozwiązanie dla szkoły, to jest pierwsza sprawa. Druga sprawa, jasność informacji, to, znaczy się moi nauczyciele otrzymują komunikaty, co się dzieje w szkole. Mamy zespół liderów przedmiotowych i po prostu informuję poprzez liderów przedmiotowych. (...) Jesteśmy szkołą w pełni skomputeryzowaną, bo uczymy techniki i informatyki. W związku z tym komputerów jest bardzo dużo i tych sieci też. W związku z tym możemy bardzo szybko przekazywać informacje i też otrzymywać informacje zwrotne. (R9)

Wśród wypowiedzi dyrektorów biorących udział w badaniu pojawiło się wskazanie, że istotnym aspektem stylu zarządzania jest umiejętność kompromisu, czyli słuchanie i analizowanie sugestii płynących od grona pedagogicznego oraz umiejętność zmiany swojego zdania. Cecha ta wyraźnie zarysowała się w analizie teoretycznej, w której wskazano, że: „Ważna jest też umiejętność osiągania kompromisu, wycucia granicy, gdzie można pozwolić na ustępstwa, a gdzie wymagana jest konsekwencja” (Zaborek, 2017, s. 241). Umiejętność kompromisu jest charakterystyczna dla takich stylów zarządzania, które ukształtowane zostały na wartościach demokratycznych.

Nie jestem chyba takim despotą, ale lubię czasami postawić na swoje, ale z drugiej strony, jak mają argumenty pracownicy czy tam nauczyciele konkretne i są jakieś takie zmiany, to ja się ugnę, czyli nie jestem takim tyranem, że musi być i już nie ma innego, po prostu argumenty wysłuchuję i naprawdę potrafię też zmienić decyzję. Zmieniam decyzję, styl zarządzania, zrzucam więcej obowiązków na nauczycieli też jednak, żeby (...) pracownik miał poczucie, że on też odpowiada. Tak chcę i chciałabym, żeby on tak zrobił, czasami podsunie coś innego, godzę się z tym, żeby też nie ugodzić człowieka, że ja go, nie mogę stłamsić. Muszę mu dać też poczucie takiego spełnienia swojej roli, swojego obowiązku, choć ja bym czasami to zrobiła inaczej. No ale, trzeba się tego nauczyć, pogodzić, bo jeśli nie, to będę ciągle skonfliktowana z nauczycielami, a moja rola nie będzie tu łatwa. (R12)

Odniesiono się także do kwestii, że to osoby podwładne, ich całokształt zachowań czy postaw determinują w dużej mierze styl zarządzania stosowany w kierowaniu szkołą. Jedna z osób badanych zaznaczyła, że zmieniła swój styl zarządzania pod wpływem negatywnych doświadczeń z gronem pedagogicznym:

Właściwie powinnam poprosić, żeby pani dyktafon wyłączyła, ale powiem. Kiedyś ktoś, myślę, że mieli w tym udział jacyś nauczyciele napisali donos do ministerstwa, że jestem bardzo bezczelna i na radzie pedagogicznej powiedziałam, że "od tej demokracji to się nauczycielom w dupach poprzewracało". Ja rzeczywiście tak powiedziałam i kiedy zapytano mnie: „pani dyrektor o co chodzi?”. [Odpowiedziałam przyp. - E.W.]: „przykro mi, ale muszę się przyznać, że ja niestety tak powiedziałam. Nie będę udawać i uważam, że mam rację.” Cieszę się bardzo, że reakcja pani w ministerstwie była podobna i się śmiałyśmy. Ja oczywiście napisałam wyjaśnienie na ten temat, ale chciałam pani powiedzieć tym takim niecenzuralnym przykładem o dwóch rzeczach. Rzeczywiście zaczęłam swoją pracę z przekonaniem, że pracuję w zespole ludzi, którzy mają wspólny cel, że są to ludzie inteligentni i że są to ludzie z wyższym wykształceniem, że są elitą intelektualną w ogóle miałam takie pojęcie. I byłam przekonana, że w takim zespole nie można być dyrektorem despotą tylko trzeba być dyrektorem demokratą w pełnym tego słowa znaczeniu. I wydaje mi się, że nie do końca. Jestem przekonana, że nie zawsze powinno tak być. Okazuje się, że po latach pracy i wszystkich moich doświadczeniach zyskałam przekonanie, że ludzie muszą widzieć, że ktoś nimi zarządza i ponosi za nich odpowiedzialność i równocześnie przyjmuje kryteria oceny. Nie wszyscy potrafią oddzielić, że ja sobie zażartuję, że powiem sobie dowcip i że to nie powinno wyjść poza zebranie rady pedagogicznej. (R14)

Podsumowując rozważania na temat preferowanego przez badanych dyrektorów stylu zarządzania szkołą, wskazać należy na kilka istotnych faktów, które zarysowały się podczas analizy zebranego materiału.

Po pierwsze, w niewielu bowiem, bo w zaledwie dwóch wypowiedziach pada konkretne sformułowanie odnoszące się do profesjonalnej klasyfikacji stylów zarządzania w obrębie literatury przedmiotu. Pozostałe osoby biorące udział w badaniu swój styl zarządzania charakteryzują opisowo, przywołując konkretne działania, postawy czy wartości, które charakterystyczne są dla znanych koncepcji, nie ma tutaj jednak bezpośredniego wskazania stylu.

Po drugie, w wypowiedziach respondentów zauważa się zaakcentowanie niemożności prostego transferu wiedzy z nauk o zarządzaniu na dyscyplinę wiedzy jaką jest zarządzanie oświatą. Takie sugestie ze strony osób badanych ukazują konieczność refleksji właśnie nad nauką zarządzania dzisiejszą szkołą. Pokazują konieczność szczególnej uwagi nad treściami przekazywanymi kandydatom na dyrektorów szkół podczas ich ścieżki kształcenia.

Po trzecie, badani dyrektorzy w swoich odpowiedziach wskazywali na odpowiedzialność, która spoczywa na osobie dyrektora szkoły. Rodzi się zatem pytanie, czy tak ogromna odpowiedzialność jednostkowa dyrektora, za każde podjęte działanie w obszarze szkoły, sprzyja rozwojowi pożądanego współcześnie stylu zarządzania? Dyrektor mający świadomość spoczywającej na nim odpowiedzialności albo unika sytuacji angażowania nauczycieli i innych pracowników szkoły w procesy decyzyjne, albo robi to jedynie pozornie, chcąc kreować rzeczywistość powszechnie pożądaną demokracji.

Po czwarte, brak poczucia przez pracowników przynależności do szkoły, odpowiedzialności za sukcesy i porażki powoduje znaczne zmniejszenie ich motywacji w obszarze podejmowanych działań. Kształtowaniu owej motywacji sprzyja menedżerski styl zarządzania.

Po piąte, zauważyć można, że istotne znaczenie w kształtowaniu preferowanego stylu zarządzania odgrywają przekonania moralne i etyczne o charakterze subiektywnym. Należy jednak mieć na uwadze, że to dobro szkoły i jej wartości powinny być w tym miejscu stawiane na piedestale.

7.1.7. Kompetencje we współczesnej praktyce zarządzania oświatą

Tematyka kompetencji w praktyce zarządzania jest, jak wykazano w teoretycznych rozważaniach niniejszej rozprawy, dotyczących kierowniczej oraz menedżerskiej roli dyrektora szkoły, zagadnieniem popularnym w działaniach badawczych, publikacjach w formie artykułów i raportów oraz w pozycjach literatury fachowej. Pozostaje również w obszarze zainteresowania nie tylko naukowców, lecz także osób na stanowiskach kierowniczych, w tym także w oświacie; mowa tutaj o liderach, menedżerach, kierownikach, zarządcach oraz dyrektorach.

Osoby biorące udział w badaniu przywoływały klasyczny podział na kompetencje twarde oraz miękkie. Dyrektorzy zaznaczali przy tym, że chociaż kompetencje twarde są nieodzowne do pełnienia roli dyrektora, to jednak kompetencje miękkie odgrywają kluczową rolę w zarządzaniu współczesną szkołą, co pozostaje zgodne z twierdzeniem S. Banaszaka, o tym, że „*kwalifikacje to kompetencje urzeczywistnione w działaniu*” (Banaszak, 2011, s. 75).

Badani dyrektorzy nawiązywali do wielu kompetencji, które zostaną przedstawione poniżej w kolejności od najczęściej przywoływanych.

Kluczową kompetencją zdaniem rozmówców był spokój, który w wypowiedziach był także utożsamiany z dystansem:

Wewnętrzny spokój, pierwsza sprawa. Uważam, że to jest jeden z najważniejszych elementów. Czyli w każdej sytuacji stresowej zachowanie takiego dystansu. (R1)

Bycie urzędnikiem państwowym obliguje do posiadania wspomnianej kompetencji:

Dyrektor przede wszystkim powinien być osobą zdystansowaną do tego, co się dzieje wokół. Cały czas powinien pamiętać, że jest urzędnikiem państwowym i że to jest funkcja powierzona. (R9)

Spokój oraz dystans utożsamiane były także z psychiczną odpornością:

Na pewno musi być bardzo odporny psychicznie. To jest podstawa. (...) Ja widzę nawet przez ten upływ czasu, jak wyglądała moja praca na początku, jeżeli chodzi o stanowisko dyrektora szkoły i jak wygląda obecnie. Jest dużo większe obciążenie psychiczne. To jest taka najważniejsza, generalnie, rzecz. (R4)

Spokój oraz dystans wyrażają się także w opanowaniu, czyli „pedagogicznym takcie”. Warto zaznaczyć, że pojęcie to jest powiązane z poszanowaniem godności osobistej drugiego człowieka a także jego prywatności i jak wskazuje E. Michalski jest to „nośnik intuicji, myślenia, działania i szacunku” (Michalski, 2011, s. 267):

To znaczy, moim zdaniem w tym obecnym czasie musi być wyjątkowo opanowany. Z bardzo dużą dozą wyrozumiałości. Dlatego, że agresja ze strony rodziców jest nieprawdopodobna w tej chwili. To, tego dawniej w ogóle nie było. W dodatku, jeżeli chodzi tutaj o te cechy dyrektora, to mówię, opanowanie, no i takt pedagogiczny. (R7)

Istotną kompetencją, którą w swoich spostrzeżeniach wskazała zdecydowana większość dyrektorów była zdolność prowadzenia mediacji. Funkcja dyrektora jako mediatora była także określana jako rola pośrednika, co zostało szerzej opisane w części teoretycznej poświęconej prezentacji ról oraz kluczowych dla menedżera kompetencji:

Odpowiednie kompetencje, żeby to była osoba, była pośrednikiem, mediatorem, żeby też umiała proponować, składać swoje jakieś propozycje innym osobom, z nadzieją, że te propozycje będą trafne, a poprzez to będą mogły być przyjęte. (R2)

Najczęściej odniesienie do mediacji dotyczyło kontaktów z rodzicami uczniów oraz nieporozumień, które zachodzą pomiędzy poszczególnymi członkami szkolnej rzeczywistości:

Na pewno potrzebna jest taka umiejętność, właśnie tych mediacji z rodzicami, przede wszystkim z rodzicami. Rodzic - nauczyciel, często rodzic - dziecko, również, bo te sytuacje rodzinne są coraz trudniejsze, jest ich coraz więcej. I to są chyba takie podstawowe rzeczy, które są niezbędne do pełnienia tej funkcji. (R4)

Przywoływane przez dyrektorów kompetencje z zakresu mediacji były utożsamiane także z obszarem znajomości zasad panujących w relacjach międzyludzkich:

Znajomość takich relacji międzyludzkich, łagodzenie konfliktów. Nie mam udokumentowanych kwalifikacji, jeśli chodzi o mediację (...) ale wydaje mi się właśnie, że ta kwestia tych relacji, rozwiązywania konfliktów, czasem podejmowania mediacji między ludźmi. (...) Myślę też, że bardzo ważną sprawą, jeśli chodzi o szkołę jest umiejętność nawiązania takiego dobrego kontaktu i dobrych relacji z rodzicami. (R5)

Przywoływane kompetencje w zakresie prowadzenia mediacji, występowały w wypowiedziach tuż obok umiejętności aktywnego słuchania oraz prowadzenia dialogu ze wszystkimi uczestnikami szkolnej społeczności. Dialog ten powinien cechować się otwartością i brakiem przekonań o własnej, niepodważalnej racji, co zgodne jest z założeniami o demokratycznym stylu zarządzania:

No więc czasem trzeba rozmawiać, trzeba słuchać tych ludzi. Czasem trzeba powiedzieć co się myśli po to, żeby usłyszeć, że to nie do końca może jest słuszne. (R10)

Dyrektorzy biorący udział w badaniu wskazywali także na istotną rolę jaką odgrywa komunikatywność. Ich zdaniem osoba na stanowisku kierowniczym w oświacie powinna cechować się otwartością na współpracę i dialog z innymi dyrektorami szkół:

Osoba będąca dyrektorem powinna być osobą komunikatywną, bo bardzo dużą zaletą jest to, że wśród poznańskich dyrektorów możemy ze spokojem się do siebie wzajemnie zwracać i razem analizować różne problemy, które musimy rozwiązywać, i podejmować te decyzje po przedyskutowaniu dogłębnym zagadnienia. Także osoba, która byłaby totalnie zamknięta, no miałyby na pewno problem, żeby to wszystko opracować, no bo nikt nie jest alfą i omegą ze wszystkich zagadnień, przedmiotów. Także uważam, że ta komunikatywność jest konieczna. (R9)

Podkreślano także znaczenie wielopłaszczyznowej znajomości przepisów prawa. Warto zauważyć, że dyrektor szkoły jest zobowiązany nie tylko do znajomości prawa oświatowego, ale też prawa pracy czy prawa ekonomicznego:

Ja myślę, że w przypadku dyrektora, oprócz tej wiedzy typowej, merytorycznej, to znajomość przepisów prawa. Więc na pewno przepisy prawa i znajomość tego prawa. (R5)

Dyrektorzy powinni być także zaznajomieni z przepisami prawa dotyczącymi zarówno pracowników dydaktycznych, jak i pozadydaktycznych. Jak wykazano w obszarze teoretycznych rozważań, znajomość korespondujących ze sobą gałęzi prawa jest priorytetowym obowiązkiem dyrektora szkoły:

Przed wszystkim musi na bieżąco być z prawem (...). Niestety to jest olbrzymi obszar, i tutaj każde wsparcie właśnie, chociażby w obszarach instytucji nadzorującej, jest niezwykle cenne, bo te przepisy się zmieniają, uzupełniają, i musi o tym naprawdę informować swoje grono, tak, to jest taka kluczowa tutaj sprawa w zarządzaniu, i w tych kompetencjach. Te przepisy, które nauczyciele muszą znać, te które muszą znać rodzice, i te które wymagają też od dyrektora takich kompetencji, żeby dobrze zarządzać szkołą, w sensie tego wszystkiego, co nie dotyczy tylko relacji uczeń-nauczyciel, ale dotyczy funkcjonowania szkoły jako instytucji. Mówię tutaj o tym obszarze, który jest administracyjno-obługowy: pani księgowa, pani placowa, pani sekretarz szkoły, pani kierownik administracyjna. Bo dzisiaj bardzo ważna też jest ta baza szkoły, żeby stawiać na rozwój szkoły i żeby ta szkoła była atrakcyjna, nie tylko w takich kompetencjach dydaktycznych. (R13)

Badani dyrektorzy podkreślali, że znajomość prawa administracyjnego i ekonomicznego ma kluczowe znaczenie w obszarze zarządzania dzisiejszą szkołą:

Zwróciłbym tutaj uwagę na ten aspekt, nazwijmy to, administracyjno-ekonomiczny, bo musi być to ktoś, kto, po pierwsze, potrafi czytać i rozumieć prawo, chociażby prawo oświatowe, ale jednocześnie trochę zna się na różnego rodzaju prawie ekonomicznym. (R3)

W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne opracowania poświęcone problematyce zarządzania zespołem. Pełniąc różnorodne cele, zadania i funkcje szkoła jest przestrzenią, w której swoje działania prowadzą różnorodne zespoły, zarówno te

o charakterze formalnym jak i nieformalnym. Dlatego też nieodzownym elementem obowiązków dyrektora jest koordynacja pracy poszczególnych członków zespołów. Jak wskazywali rozmówcy, zasadne są także kompetencje koncentrujące się wokół budowania zespołu pracowniczego:

Umiejętność dobruania ludzi do współpracy, i to współpracy różnego rodzaju. Inne zadania są dla na przykład wicedyrektora, inne zadania dla osób, z którymi rozmawia się, z którymi się konsultuje albo się których wysłuchuje, czyli taką grupę osób, o której można powiedzieć, że tak, wysłucham, bo te pomysły, bo te wypowiedzi są cenne. (R12)

Wśród licznych kompetencji osoby na stanowisku kierowniczym w szkole bardzo często wskazuje się na takie umiejętności i predyspozycje, które pozwalają na świadome i odpowiedzialne przekazywanie zadań i odpowiedzialności podwładnym. Dzięki temu dyrektor może pełnić wówczas rolę kontrolującą, wspierającą czy motywującą, jednak obowiązek wykonania określonego zadania spoczywać będzie na osobie lub zespole do tego wyznaczonym. Badani podkreślali bardzo często, że umiejętność właściwego rozdysponowywania zadań i delegowania uprawnień, jest kluczową umiejętnością dyrektora:

Następną sprawą jest po prostu też podzielenie obowiązków na tych liderów czy chociażby na osoby z tego zespołu doradczego dyrektorów. Doba ma tylko dwadzieścia cztery godziny i nie ma szansy, żeby osoba na stanowisku kierowniczym sama wszystko rozpracowała. Dobrym posunięciem jest także podzielenie pracy, jeśli chodzi o przygotowanie i organizowanie matur i egzaminów zawodowych. (R9)

Jak wykazano w teoretycznych rozważaniach niniejszej rozprawy, tworzenie perspektywicznej wizji rozwoju placówki w szczególny sposób konstytuuje osobę dyrektora jako menedżera współczesnej szkoły. Dyrektor szkoły nie tylko realizuje przyjętą koncepcję szkoły, ale cechuje się też własną wizją jej rozwoju. Badani dyrektorzy podkreślali istotę posiadania określonej wizji szkoły. Wskazywali także konieczność znajomości historii szkoły:

Pewna wizja też tego, co chcemy osiągnąć. W moim przypadku wizja w dużej mierze sprawdza się do, do takiej ciągłości. Uważam, że szkoła, w ogóle, jako instytucja wymaga zachowania pewnej tradycji. W naszym przypadku tutaj konkretnie jest to tradycja sięgająca bardzo, bardzo odległego okresu czasu, bo początku czternastego wieku. Tego oczywiście nikt z nas nie pamięta, ale jest jakaś taka właśnie historyczna linia, która się wiąże z dorobkiem tej szkoły. Ona jest najmocniej widoczna w wieku dziewiętnastym i dwudziestym, gdy ta szkoła odgrywała w Wielkopolsce bardzo wyjątkową, szczególną rolę. (...) I z tego też względu na każdym dyrektorsie (...) spoczywa to brzemień tradycji. (R2)

Jak wskazywali badani dyrektorzy, umiejętność przekonania podwładnych do swojego stanowiska, jest istotną kompetencją w ich codziennej pracy. Taka zdolność związana jest, jak wykazano w ostatnim rozdziale teoretycznym, z pełnieniem przez dyrektora szkoły roli przywódcy. Przywódcy edukacyjni, są często określani jako transformacyjni liderzy, którzy „(...) posiadają charyzmę, zdolność do upowszechniania swojej wizji i misji szkoły oraz kompetencje w zakresie inspirowania na jej terenie innowacji” (Melosik, 2014, s. 29):

Następnie umiejętność stworzenia jakiejś wizji szkoły rozpisanej na lata, i co więcej, za tym musi iść umiejętność przekonania do tej wizji swoich najbliższych współpracowników. (R3)

Dyrektor szkoły podczas swojej pracy zawodowej często wykracza poza przyjęte normy czasowe. Jak wykazano w teoretycznej części, zarządzanie w ogólnym ujęciu jest procesem wymagającym stałej decyzyjności, dyspozycyjności (Bieniol, Halama, Ingram, 2003, por. też Zawisławski, 1984):

Na wszystkich stanowiskach kierowniczych, duża dyspozycyjność czasowa. Ilość godzin, które spędzamy nad pracą jako dyrektor, jest naprawdę olbrzymia, bo to trzeba naprawdę sporo rzeczy ogarnąć, poczta przychodząca, też olbrzymia ilość maili, właściwie jesteśmy jako dyrektorzy zasypywani tymi mailami, mimo że sekretariat i tak robi pierwsze sito, no ale niektóre formacje posiadają nasze prywatne, to znaczy państwowe maile i przychodzi bezpośrednio na maila dyrektora, a nie na maila sekretariatu. Ta dyspozycyjność czasowa też jest bardzo potrzebna. No i osoba, która decyduje się na stanowisko dyrektora, musi mieć tę świadomość, że szkoła działa dwanaście miesięcy w ciągu roku. Dyrektor nie ma urlopu tak, jak nauczyciel dwa miesiące, tylko z Kodeksu Pracy przysługuje mu urlop, no i trzeba zapamiętać, że lipiec, sierpień jest wolny tak jak dla nauczycieli, no bo początek lipca to są jeszcze egzaminy zawodowe, no a w sierpniu są te egzaminy maturalne, które się nie odbyły z przyczyn losowych, są poprawki egzaminów maturalnych, no i są standardowe

poprawki, no i przygotowanie całej szkoły do nowego roku szkolnego, także tych wakacji jest na pewno dużo mniej, niż ma nauczyciel. Jeżeli osoba taka chciałaby przyjąć takie stanowisko, no to musi się też zastanowić, czy to ograniczenie czasowe jest w stanie przyjąć na siebie. (R9)

Badani dyrektorzy odnieśli się w swoich wypowiedziach do popularnego we współczesnych trendach zarządzania oświatą zagadnienia, jakim jest zmiana edukacyjna. Transformacja jest najbardziej charakterystyczną cechą rozwijającego się społeczeństwa i jest kluczowym zagadnieniem dla zarządzających szkołami dyrektorów: kierowników, menedżerów i przywódców (różnorodne postawy prezentowane wobec edukacyjnej zmiany zostały zaprezentowane w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy). Rozmówcy podkreślali konieczność otwartości na zmiany i transformacje w wielu aspektach funkcjonowania dzisiejszej szkoły:

Niewątpliwie taka otwartość na zmiany. Dlatego, że nam się tak wszystko zmienia i to nie zawsze zgodnie jest z naszą wolą, wiele rzeczy w szkole jest zmienianych odgórnymi rozporządzeniami czy ustawami. Nie zawsze wszyscy się na dole z tym zgadzamy, no ale taką na siebie rolę przyjęliśmy, nie ma rady, trzeba jakoś w tym nowym się odnaleźć, więc taka gotowość na zmiany. (R10)

W wielu wypowiedziach pojawił się wątek specjalistycznej wiedzy, którą musi posiadać dyrektor szkoły, aby mógł w pełni świadomie uczestniczyć w przebiegu procesu nauczania realizowanego przez nauczycieli. Dla dyrektorów wiedza stanowi zatem istotną wartość, wymagającą stałej aktualizacji:

Potrzeba wiedzy takiej typowej, merytorycznej. Chociaż też muszę powiedzieć, że to nie jest proste, kiedy dyrektor jest nauczycielem konkretnego przedmiotu. Na przykład w moim przypadku, ja się też tego musiałam uczyć, bo moją silną stroną była edukacja wczesnoszkolna, czy wychowanie przedszkolne. Natomiast, na przykład, chodzenie na obserwacje lekcji na początku mojej kariery dyrektorskiej do matematyków, do fizyków, do chemików spowodowało, że ja musiałam jeszcze tą moją wiedzę poszerzać. To niewątpliwie nie jest łatwa sprawa. (R5)

Wielokrotnie w wypowiedziach osób badanych pojawiło się odwołanie do konkretnych cech charakteru, które ich zdaniem powinny cechować dobrego dyrektora

szkoły. Wskazywali oni, że cechy osobowościowe jednostki na stanowisku kierowniczym w oświacie stanowią istotną rolę w zarządzaniu szkołą i determinują przebieg prawidłowych relacji interpersonalnych. Przywoływano takie cechy jak:

- **autentyczność:**

Dyrektor musi być autentyczny, to bez względu na styl, różne mogą być style, ale myślę, że musi być autentyczny, to znaczy, że pracownicy, nauczyciele, wszyscy muszą wiedzieć, czego się mogą spodziewać, w takim ujęciu pozytywnym. (R12)

- **szczerłość:**

Myślę, że szczerłość, przynajmniej wobec własnych pracowników. (R1)

- **zdrowy optymizm:**

(...) optymizm, chyba najważniejsza rzecz, ale taki optymizm oparty na racjonalnych podstawach. Używam też tego określenia, że gdybym nie był optymistą, to no nie byłbym w stanie pracować (...) bo bardzo szybko się można spalić. Jeśli tylko będzie się (...) racjonalnie podchodziło do możliwości, to tak jak w życiu, zbyt racjonalne podejście bez umiejętności, bez pewnej wiary, że mogą pojawić się również nieoczekiwane sytuacje, bardzo pozytywne, może doprowadzić do takiego samoograniczania się, a optymizm jest potrzebny. (R12)

- **pokora:**

Pokora - nie zawsze muszę mieć rację, tylko dlatego, że siedzę w tym fotelu, (...) bo czasami mamy jakąś swoją koncepcję i nie do końca chcemy przyjąć do wiadomości, że ktoś może tę sytuację widzieć inaczej. (R10)

Wśród licznych kompetencji, należy wyszczególnić umiejętności techniczne. Są one pojmowane jako niezbędne do prawidłowej organizacji bieżącej działalności pedagogicznej, gospodarczej i administracyjnej szkoły. Dyrektorzy powinni być zaznajomieni z obsługą niezbędnego sprzętu informatycznego, narzędziami programowania, aplikacjami itp.:

Powinien także dyrektor szkoły posiadać wykształcenie z zakresu IT, no bo nie wyobrażam sobie, żeby móc pracować na platformach, na których współpracujemy, czy to z Kuratorium Wielkopolskim, czy z Wydziałem Oświaty, będąc ignorantem komputerowym. To po prostu by się w ogóle nie sprawdziło, nie daloby rady tak działać, no bo trudno do każdego problemu wzywać informatyka. (R9)

Reasumując wypowiedzi na temat kompetencji niezbędnych do zarządzania współczesną szkołą warto podkreślić spójność wypowiedzi uczestników badania. Pomimo tego, że rozmówcy to osoby zarządzające różnymi typami szkół, i posiadający różny staż na stanowisku kierowniczym, to jednak kluczowe kompetencje, przywoływane podczas rozmów, były zasadniczo podobne. Badani nie odwoływali się przy tym do konkretnych autorów czy koncepcji naukowych, z wyjątkiem jednego z badanych, który przywołał podczas rozmowy „10 mądrości nauczycielskich” J. Pielachowskiego, podkreślając ich uniwersalizm także w stosunku do funkcji dyrektora. Koncepcja J. Pielachowskiego prezentuje się następująco:

- „1. Wiem, że przyszłość moich wychowanków w dużym stopniu zależy ode mnie.*
- 2. Nigdy nie poniżam godności ucznia. Poniżony zawsze odpłaca złem.*
- 3. W konflikcie z uczniami nie gorączkuje się, jestem sędzią a nie stroną.*
- 4. Nie lekceważę własnych poleceń, zawsze kontroluje ich wykonanie.*
- 5. Jestem cierpliwy, uczniowie mają prawo myśleć i działać wolniej ode mnie.*
- 6. Lekcja jest dla uczniów - nie dla mnie. Mój sukces powstaje tylko z sukcesów moich uczniów.*
- 7. Nie jestem nieomylny. Mądrość polega na przyznaniu się do błędu i naprawieniu go.*
- 8. Autorytet nie polega na wzbudzaniu strachu, lecz na kompetencji, sprawiedliwości, konsekwencji wymagań.*
- 9. Wymagania nie wykluczają życzliwości; nie zrzędzę, nie pouczam, czyn jest lepszy od mówienia, przykład lepszy od instrukcji.*
- 10. Nie spodziewam się powierzchownej wdzięczności wychowanków. Jeśli zaszczipię im lepszą stronę mojej osobowości - będą mi wdzięczni przez całe życie” (por. Pielachowski, 1996).*

Podsumowując analizę zebranego materiału na temat kompetencji, wskazać można, że najczęściej stosowany podział to ten, który rozróżnia kompetencje miękkie i twarde. W zależności od zawodowego doświadczenia oraz specyfiki placówki, w której funkcje kierownicze sprawują osoby biorące udział w badaniu, kładziono nierównomierny nacisk na określone kategorie kompetencji. Dyrektorzy utożsamiali kompetencje miękkie nie tylko z umiejętnościami, ale także z cechami charakteru: spokój, opanowanie, autentyczność w wypowiedziach i w działaniach, szczerść, szacunek, optymizm, pokora. Kluczowa kompetencja to znajomość różnych gałęzi prawa: oświatowego, ekonomicznego, administracyjnego czy rodzinnego i opiekuńczego. Jako podstawę optymalnego zarządzania szkołą wskazywano kompetencję dotyczącą rozdysponowywania zadań i delegowania uprawnień, co dowodzi, że szkoła i jej działania są efektem współpracy wielu osób. Uwidoczniano także szczególną rolę dyrektora współczesnej szkoły w motywowaniu jej członków do podejmowania wielorakiej aktywności na rzecz optymalizacji pracy szkoły. Ważną kompetencją pożądaną na stanowisku dyrektora szkoły, jest zdaniem badanych świadomość, że szkoła

podlega nieustannym zmianom. Dyrektor powinien charakteryzować się gotowością i otwartością na różnego rodzaju transformacje w obszarze oświaty. Przekonanie to jest tożsame z teoretycznymi rozważaniami na temat roli dyrektora podczas wdrażania zmiany edukacyjnej, co zostało zaprezentowane w trzecim rozdziale niniejszej rozprawy.

7.1.8. Menedżer – kierownik i przywódca w edukacji

Jak wykazano w rozważaniach teoretycznych niniejszej rozprawy dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za wykonywanie wielozakresowych działań w celu optymalizacji pracy szkoły: organizacji, administracji, planowania, zarządzania ekonomicznego, zarządzania wiedzą i informacją, polityki personalnej, kontroli, marketingu, mediacji czy funkcji reprezentacyjnych. Dzisiejsze trendy w obszarze zarządzania oświatą potwierdzają, że trudno przypisać dyrektorowi placówki edukacyjnej jedną, wyselekcjonowaną rolę. Badani dyrektorzy wskazywali na szereg koniecznych cech, umiejętności i predyspozycji osoby na stanowisku kierowniczym w szkole. Rozmówcy odwoływali się do obszarów umiejętności: interpersonalnych, rozwiązywania problemów, informacyjnych, komunikacyjnych, decyzyjnych czy szerokiego i syntetycznego myślenia. Natomiast w rozdziale poświęconym specyfice postępowania konkursowego na dyrektora szkoły, badane osoby podkreślały potrzebę przygotowania kandydatów na wielość zróżnicowanych ról, które będą pełnić.

We współczesnej literaturze z obszaru zarządzania oświatą najczęściej określa się dyrektora szkoły jako menedżera – kierownika oraz przywódcę. Osoby biorące udział w badaniu zapytano czy dyrektor współczesnej szkoły jest menedżerem czy przywódcą. Zadano także pytanie, czy osoba na stanowisku kierowniczym w szkole może pełnić obie te funkcje. Dla lepszego zrozumienia stanowisk badanych osób zwrócono się także z prośbą o zdefiniowanie tych pojęć.

Rozmówcy wskazywali, że określenia odnoszące się do przywództwa oraz menedżeryzmu w edukacji są współcześnie modnymi określeniami w obszarze nauk o zarządzaniu szkołą:

To jest bardzo modny termin, mówi się, że ktoś jest przywódcą i menedżerem w edukacji. (R6)

Rozumienie obu tych pojęć wśród badanych dyrektorów było różnorodne. Wskazywano, że czynnikiem różnicującym te role jest poziom samodzielności w podejmowaniu decyzji. Zdaniem badanych dyrektorów, określenia te są trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Potwierdza to rozważania zawarte w teoretycznej części rozprawy. Zdaniem niektórych rozmówców postawa menedżera oświaty wiąże się ze współpracą i angażowaniem podwładnych w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły. Postawa przywództwa natomiast, to całościowa odpowiedzialność i możliwość podejmowania decyzji przez dyrektora szkoły:

Przez sformułowanie pojęcia menedżera rozumiem zarządzanie wraz z zespołem. Natomiast w pojęciu przywództwa nie akcentuje się tej umiejętności współpracy czy konieczności współpracy z innymi. Przez przywództwo rozumiałbym na przykład, co jest bardzo ważne w zarządzaniu szkołą, delegowanie pewnych obowiązków na swoich współpracowników; natomiast w sformułowaniu „menedżerstwo” rozumiałbym nie tylko delegowanie, ale dopuszczenie współpracowników w pewnym sensie do współdecydowania, przy założeniu, że to dyrektor jest osobą, która podejmuje na własną odpowiedzialność ostateczną decyzję. (R3)

Przywództwo wiąże z jakąś charyzmą i z umiejętnością zarażenia innych swoją wizją, wyznaczanie celów, nawet często dalekosiężnych i przedstawienie ich w taki sposób grupie, żeby oni uznali, że są sensowne, że będziemy szli dalej w tym kierunku. Natomiast menedżerstwo to finanse, to umiejętność zarządzania od strony organizacyjno-finansowej, ekonomicznej. (R10)

Rola menedżera oświaty była definiowana w odniesieniu do umiejętności organizacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji w obszarze pozyskiwania materialnych oraz pozamaterialnych dóbr dodatkowych, wykraczających poza budżet ustawowy, a mających istotne znaczenie dla poprawy warunków funkcjonowania w szkole. Przekonanie to, tożsame jest z zawartą w analizie teoretycznej tezą o konieczności pozyskiwania, przez dyrektora – menedżera, zasobów o różnorodnym charakterze, mowa zarówno o zasobach ludzkich jak i rzeczowych, informacyjnych, finansowych. Natomiast dyrektor jako przywódca miałby koncentrować się na doraźnym rozwiązywaniu zaistniałych problemów:

Menedżer, czyli organizator. Przywódca, czyli ktoś, kto jest na czele, ktoś kto podejmuje i rozwiązuje problemy tu i teraz, rozwiązuje różne sytuacje i załatwia, żeby to funkcjonowało. Są kwestie dydaktyczne i są kwestie finansowe w placówce. Menedżer poszukuje czegoś, co służyłoby temu, żeby ta dydaktyka rozwijała się, żeby te dzieci miały warunki też do nauki. W tej chwili to chyba trzeba być dobrym menedżerem, żeby znaleźć odpowiednie finanse, zabezpieczenie, żeby mogło wszystko funkcjonować, żeby były zajęcia, żeby sprzęt był odpowiedni. Menedżer poszukuje środków finansowych. (R6)

Kompetencje w zdobywaniu funduszy przez dyrektorów – menedżerów podkreślano wielokrotnie. Argumentowano to przekonaniem, że trudna sytuacja finansowa oświaty w Polsce powoduje, że szereg potrzeb szkół nie może być finansowanych z budżetu ustawowego:

Menedżer na pewno ma kompetencje w zdobywaniu środków finansowych na rozwój placówki. Oświata nigdy nie jest wysoko dofinansowywana i problem chociażby z utrzymaniem budynku, mówię o oknach, dachu i tego typu sprawach, czy boisk sportowych, dla wszystkich dyrektorów jest dużym problemem i w momencie, kiedy uda się uzyskać dodatkowe finanse jest to bardzo cenne. Tu rola dyrektora menedżera jak najbardziej byłaby większa niż dyrektora zwykłego, który na pewno nie ma, aż takich kompetencji. (R9)

Zdaniem jednego z badanych dyrektorów, nie tylko umiejętność pozyskiwania dodatkowych funduszy na działalność szkoły, determinuje pełnienie przez niego roli menedżera, lecz także możliwość gospodarowania budżetem. Jak wykazano w rozważaniach teoretycznych, kwestia gospodarowania budżetem jako zadanie dyrektora szkoły, została uregulowana prawnie. Ustawa wskazuje następująco: „Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności: (...) dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki zaopiniowanym przez radę szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki” (Dz.U.2021.1082). Rozmówca podkreślił, że w obszarze polskiej oświaty publicznej pełnienie roli menedżera jest znacznie ograniczone, bowiem dyrektor nie posiada pełni swobody w podejmowaniu decyzji finansowych. To zdaniem badanego

powoduje, że bardziej istotną rolą dyrektora polskiej szkoły jest przywództwo a nie menedżeryzm:

W przypadku szkół publicznych dyrektor szkoły ma bardzo ograniczone możliwości zarządzające – menedżerskie. Wiąże się to z tym, że szkoła jest publiczna, czyli funkcjonujemy dzięki pieniądзом, które przekazuje nam organ prowadzący. (...) W danej szkole dyrektor pokrywa z tych pieniędzy budżetowych, które są bardzo sztywne, płace, ich pochodne, składki i tak dalej. Dyrektor szkoły może pozyskać pieniądze na przykład z tytułu wynajmu sali lekcyjnych albo pomieszczeń, albo sali gimnastycznej. W tym momencie tworzy się takie pole do jego menedżerskiej działalności, na którym to polu dyrektor jest samodzielny, w dużej mierze. Może dzięki tym środkom, które są wypracowane przez szkołę, podjąć się funkcji menedżera. (...) Oczywiście, wydając pieniądze budżetowe też decydujemy o remontach, czy o zakupach, ale to są środki dosyć mocno ograniczone. Siedemdziesiąt / osiemdziesiąt procent tego budżetu, to są płace i pochodne płac. Skoro tak, no to chyba ważniejszą funkcją jest ta rola właśnie przywódcza. Czyli taka, gdzie dyrektor organizuje innym pracę, podejmuje decyzje dotyczące tego, jak to będzie przebiegało. W przypadku polskiej szkoły publicznej, ważniejszą funkcją jest ta rola przywódcza, w moim mniemaniu. (R2)

Analizując zagadnienie menedżeryzmu w oświacie badani dyrektorzy wskazywali na prymarną rolę dostosowywania się przez dyrektora do zmieniającej się rzeczywistości, wskazując na szereg obszarów współpracy jaką musi nawiązywać i utrzymywać dyrektor szkoły pełniący rolę menedżera:

Jeżeli chodzi o menedżera to jest to całe spectrum aktywności, ponieważ szkoła jest żywym organizmem, i tak naprawdę codziennie dzieje się coś nowego i ta umiejętność odnalezienia się w danej sytuacji jest bardzo ważna. Ważna jest umiejętność organizacji pracy, właśnie tego środowiska: pracowników pedagogicznych, pracowników niepedagogicznych, uczniów, rodziców i organów zewnętrznych, które współpracują ze szkołą. Umiejętność współpracy z policją, komitetem obrony praw dziecka, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, niejednokrotnie z oddziałem psychiatrycznym, ze strażą miejską, z organami, które wspierają pracę szkoły, nie tylko w sytuacjach takich skrajnych, ale także umiejętność czerpania korzyści właśnie od tych organów, jakie przed chwilą wymieniałam. Natomiast dodatkowo, współpraca z uczelniami wyższymi, które bardzo dużo nam dają i praktycznie przekazują uczniom przyszłość. (R4)

Badani dyrektorzy utożsamiali menedżera szkoły z zarządcą, a jego działalność, ich zdaniem, powinna przejawiać się dbaniem o poczucie bezpieczeństwa osób w niej przebywających, dbaniem o modernizację i estetykę szkoły oraz kreowaniem pozycji i prestiżu szkoły, aby była ona pozytywnie prezentowana na współczesnym rynku oświatowym i, aby cieszyła się zainteresowaniem ze strony kandydatów. Dyrektor powinien posiadać zatem predyspozycje z zakresu promocji i marketingu szkoły, kształtować ofertę edukacyjną placówki, w oparciu o dokonaną analizę potrzeb potencjalnych kandydatów:

Menedżer to zarządca i cechuje go sprawne zarządzanie tą sferą ekonomiczną, sferą bezpieczeństwa, następnie zarządzanie także funduszami czy remontami. (...) W momencie, kiedy uczeń przychodzi do mnie do szkoły, to bycie menedżerem jest ważne. Uczeń patrzy najpierw, jak wygląda szkołę, jak szkoła jest wyposażona, a dopiero później ma okazję przekonania się, jacy są nauczyciele, jaką mają osobowość, jakie mają kompetencje i w jaki sposób uczą, jaka atmosfera panuje w szkole pomiędzy nauczycielami, jakie relacje nawiązuje z uczniem dyrektor szkoły, czy jest osobą, do której może się udać ze swoim problemem, że swoim kłopotem. Menedżer musi szkołę „sprzedać”. (R8)

Badani dyrektorzy zdecydowanie chętniej definiowali rolę przywódcy wskazując na szereg jego obowiązków, uprawnień, obszarów działania czy cech osobowościowych. Przywódcy przypisywano konieczność posiadania takich kompetencji, które pozwalają na dogłębną obserwację potrzeb szkoły, wyznaczanie celu i konsekwentne dążenie do jego realizacji:

Przywództwo edukacyjne to zdecydowanie jest dla mnie pojęcie takie, które jest pożądane w szkole. [Dyrektor – przyp. E.W.] szuka modelu, kierunku działania, organizuje [pracowników – przyp. E.W.] wokół wyznaczonych celów. Wyznacza sobie cele jako społeczność szkolna, z uwzględnieniem głosów tej społeczności, czyli nauczycieli, rodziców i uczniów. Przywódca inicjuje i daje tą przestrzeń do działania. (R11)

Edukacyjny przywódca powinien prezentować taką postawę oraz zachowania, które byłyby godne do naśladowania przez jego współpracowników. Takie stanowisko badanych koresponduje z teoretycznym przekonaniem, że dyrektor szkoły z racji

stanowiska, które zajmuje jest obdarzony autorytetem o charakterze formalnym. Jednak to autorytet o charakterze osobistym, który nie jest zależny od pełnionego stanowiska, a od zindywidualizowanych cech osobistych, sposobów komunikacji, poziomu kultury czy prezentowanych wartości determinuje postrzeganie dyrektora w kategorii edukacyjnego przywództwa. Zdaniem badanych istotne w tym obszarze jest to, aby osoba na stanowisku kierowniczym w szkole cechowała się jasnością w komunikowaniu się z podwładnymi oraz inicjowała kontakty służbowe ze wszystkimi pracownikami szkoły:

Jeżeli chodzi o przywództwo, to na pewno stawianie jasnych wymagań, określanie celów na dany rok oraz pokazywanie własną osobowością i własnym sposobem działania, jak należy osiągać pewne cele. Również takie bezpośrednie rozmowy, szczególnie z młodymi pracownikami, nie tylko nauczycielami, ale także pracownikami administracji i obsługi, w sytuacjach, kiedy znajdują się oni w jakiś tam trudnościach, czy to zawodowych, czy też osobistych. (R4)

Zdaniem badanych, przywódca edukacyjny ma także zajmować się kwestią podnoszenia kompetencji i kwalifikacji podwładnych, nie tylko poprzez motywowanie nauczycieli do uczestnictwa w różnego rodzaju inicjatywach, ale także przez dokonywanie selekcji dostępnych na współczesnym rynku ofert kursów, szkoleń lub innych propozycji edukacyjnych skierowanych dla pracowników szkół. Podkreślano także, że rolą edukacyjnego przywódcy w tym zakresie, byłaby analiza potrzeb odnośnie takich form doskonalenia zawodowego:

Przywódca edukacyjny promowałby i selekcjonował szkolenia nauczycieli. Informacji o szkoleniach przychodzi bardzo dużo do szkół. Jako dyrektor muszę się zastanowić nad tym, oczywiście te wszystkie szkolenia online, bezpłatne to nie ma problemu, każdy nauczyciel może sobie poszukać i się zapisać, ale te szkolenia, za które my musimy zapłacić, no to musimy jako dyrektorzy podjąć decyzję, czy osoba, która przejdzie takie szkolenie, jest nam potrzebna. No bo jeżeli trzeba zapłacić dwieście, trzysta czy pięćset złotych, no to trzeba to bardzo mocno przeanalizować, czy potrzebujemy takiego specjalisty. Tutaj myślę, że ten przywódca edukacyjny bardziej by chyba to ogarniał. (R9)

Edukacyjnego przywódcę utożsamiano także z rolą lidera w szkole. Zdaniem badanych przywódca ma koordynować prace szkoły, ale także bazę pomysłów i inicjatyw, płynących ze strony podwładnych:

Przywództwo to bycie liderem. Moim zdaniem to jest osoba, która przy współpracy z członkami kierownictwa, przy współpracy z nauczycielami umie porozmawiać, ma pomysł, podchwytuje go od innych, ale nie jako swój, tylko tutaj np. pani Ania zaproponowała, czyli koordynuje itd. (R7)

Dyrektorzy biorący udział w badaniu podkreślali, że role menedżera i przywódcy wzajemnie się uzupełniają i dopełniają, co zgodne jest z przyjętą na gruncie analizy teoretycznej tezą, mówiącą o tym, że przywództwo na gruncie edukacji pozostaje także istotną rolą dyrektora szkoły, tuż obok bycia menedżerem lub kierownikiem. Nie można mówić zatem o menedżerze szkoły, który nie jest jednocześnie jej przywódcą:

Menedżer, który nie ma pewnego elementu przywództwa nie istnieje. To przywództwo musi być, bo wtedy nie będzie menedżerem, on będzie szefował albo będzie administrował, czyli będzie wydawał polecenia, będzie realizował zadania wprost, ale gdzieś będzie umykała ogólna wizja, specyfika funkcjonowania szkoły, pewien model funkcjonowania. (R13)

Podobnie, z wypowiedzi badanych wynika, że bycie dobrym menedżerem oświaty wiąże się z posiadaniem i wykorzystywaniem cech przywódczych:

Jeżeli jest się dobrym menedżerem to wtedy wykorzystuje się również te kompetencje, takie przywódcze. Nie trzeba tego, myślę, jakoś specjalnie rozgraniczać. One się na pewno, w jakiś sposób uzupełniają, przewijają. Natomiast, myślę, że w pierwszej kolejności jest menedżer, następnie przywódca. (R4)

Konieczność pełnienia przez dyrektora funkcji menedżera oraz przywódcy badani dyrektorzy argumentowali instytucjonalnym charakterem szkoły. Korzystając z terminologii z obszaru prawa handlowego badany utożsamiał szkołę z zakładem pracy, firmą. Jest to bardzo uproszczone i schematyczne podejście i stanowi przykład bezpośredniego transferu wiedzy z nauk o zarządzaniu do problematyki zarządzania

oświata. Może jednak budzić pewny niepokój, bowiem podstawowym celem firmy usługowej jest ekonomiczny zysk. Szkoła natomiast koncentruje się głównie na wypełnianiu działań o charakterze dydaktycznym, wychowawczym i edukacyjnym. Zadowolenie klientów szkoły nie ma zatem charakteru finansowego, lecz wynika z właściwego przygotowania do życia społecznego i zawodowego.

Menedżera w szkole trudno oddzielić od przywództwa. Dla mnie są to określenia dopełniające się, mające przede wszystkim wiele cech wspólnych, związanych z zapewnieniem funkcjonowania i rozwoju firmy – szkoły. Szkoła jest instytucją i zakładem pracy i używając terminologii z prawa handlowego, dla nas tą firmą jest nasza szkoła. (R12)

Na kompatybilność przywództwa i menedżeryzmu w działaniach dyrektora szkoły wskazywał także inny dyrektor biorący udział w badaniu, zaznaczając, że aktywności dyrektora w tym zakresie nie powinny opierać się jedynie na biurokratycznym administrowaniu i kontrolowaniu. Dyrektor powinien natomiast koncentrować się na uwzględnianiu autonomii każdego pracownika dydaktycznego w szkole, współdziałaniu i współdecydowaniu, co jest prymarną cechą kierowania opartego na zasadach zarówno konsultacyjnego jak i partycypacyjnego stylu zarządzania:

Przywództwo jest raczej postawą, w moim przekonaniu konieczną dla menedżera funkcjonującego w szkole. Podkreślam specyfikę pracy szkoły, większość pracowników funkcjonuje w dużej autonomii, czyli w klasie. Ja mogę przyjąć wariant administracyjny, ale uważam, że wariant oparty o zarządzanie i stworzenie pola dla działalności nauczycieli jest lepszy. Jak się wprowadza wariant ściśle administracyjny, musi być bardzo mocno rozbudowana sfera kontrolowania. Najłatwiej kontroluje się to co jest bardzo prosto mierzalne, sprawdzalne, to co jest widoczne, czyli najprościej jest kontrolować to, co będzie w dokumentacji. To co będę widział, czyli na przykład punkty: otwarcie lekcji, zamknięcie lekcji, otwarcie drzwi, pobyt na dyżurze, czystość pomieszczeń i tak dalej. W moim przekonaniu to jest też ważne, ale nie najważniejsze. Najważniejsze w tym momencie, i to jest ta kwestia tego przywództwa, żeby swoją postawą i zachowaniem przyciągać i motywować. Rządzenie, jest procesem, który wymaga współdziałania pewnej grupy, to się tak ładnie nazywa, grupy współdziałania. I teraz, bez akceptacji tej grupy nie da się zrealizować celu, a może inaczej, taka osoba może zostać osamotniona. Czyli może być teoretycznie sytuacja taka, że zarządzający szkołą poprzez przerost administrowania, tak naprawdę zostanie sam ze swoimi przekonaniem, ze swoimi celami, bo nikt nie będzie tych zadań realizował

w istocie, a skupi się na tej warstwie, nazwijmy, zewnętrznej, która nie jest najbardziej istotna w pracy. Dlatego menedżer i przywódca szkoły tego administrowania nagminnego powinni się wystrzegać. (R12)

Zdaniem jednego z dyrektorów, ważną cechą w postawie przywódcy i menedżera, jest szacunek okazywany osobom współtworzącym edukacyjną rzeczywistość. Szanowanie innych ludzi, ich postaw oraz opinii powoduje, że dyrektor współczesnej szkoły – menedżer i przywódca – kształtuje w środowisku szkolnym swój autorytet, który dla pełnienia tych dwóch ról jest niepodważalny:

Żeby być dobrym i prawdziwym przywódcą, trzeba mieć szacunek ludzi. Trzeba go sobie wypracować, takie jest moje zdanie. Żeby być dobrym menedżerem, to trzeba umieć zarządzać. Natomiast jeżeli przywódca jeszcze jest dobrym menedżerem, no to już jest duet, który moim zdaniem w tym momencie powoduje „petardę”. Bo wtedy nie dosyć, że taki dyrektor potrafi działać z szacunkiem, to ten szacunek do tego drugiego człowieka buduje autorytet. I czy dyrektor jest lubiany, czy nie, to nie ma to znaczenia. Po prostu jeżeli czujesz się bezpiecznie pod egidą tego człowieka, masz poczucie bezpieczeństwa to jesteś zadowolony z miejsca, w którym pracujesz. Przywództwo to jest podejmowanie decyzji na pierwszej linii przez cały czas, a menedżerstwo to jest, będąc na tej pierwszej linii, wykorzystanie właśnie tego, żeby zarządzić ludźmi. Moim zdaniem nie można być menedżerem lub kierownikiem bez bycia przywódcą. (R1)

Jeden z badanych, wskazał, że prymarna dla dyrektora szkoły powinna być rola przywódcy. Nie powinien on jednak cechować się autorytarnością w zarządzaniu, a być otwartym na sugestie ze strony wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości:

Dyrektor powinien być przede wszystkim przywódcą. Powinien stać na czele szkoły i zarządzać, przede wszystkim, procesem dydaktycznym, powinien dbać o rozwój nauczycieli, powinien dbać o wzajemne ich relacje, powinien budować jako przywódca pozycję szkoły. (...) Powinien sobie wypracować taką mocną pozycję, ale też być otwarty na głosy zewnętrzne, czyli głosy: nauczycieli, rodziców, uczniów. Powinien się wśluchać w te głosy. Dyrektor jako przywódca powinien inspirować do działania. Powinien porywać swoim przykładem. Powinien być także nienaganny moralnie. (R8)

Badani dyrektorzy zaznaczyli, że nie można mówić o uniwersalnych cechach w postrzeganiu roli dyrektora szkoły jako jej menedżera czy przywódcy, bowiem

indywidualna sytuacja i specyfika pracy danej szkoły, jej potrzeb, oczekiwań oraz szereg wielu innych czynników powodują, że działania menedżera szkoły są zróżnicowane. Jeden z rozmówców wskazał pewien zestaw cech, który jego zdaniem powinien posiadać dyrektor – menedżer:

Nie mam przepisu na to jak być dobry dyrektorem – menedżerem i przywódcą, ale trzeba do tego „garnka” wrzucić dużo przedsiębiorczości, dużą dozę tolerancji. Sporo by trzeba było dorzucić takich jakiś własnych cech osobistych, które gwarantują, że ma się szansę być autorytetem i być uznawanym przez innych. Muszę mieć w sobie te cechy, które pozwolą mi na to żeby ludzie obdarzyli mnie szacunkiem. Umiejętności organizacyjne i przekonywania do tego co możemy wspólnie osiągnąć. Wydaje mi się, że to najważniejsza cecha. Dyrektor musi przekonać cały zespół, że to jest właśnie ich życiowa misja i marzenie. I wtedy wszystko będzie działało dobrze. Musi być też menedżerem w sensie praktycznym. Trzeba dobrze umieć liczyć, poszukiwać rozwiązań, pomysłów. Myślę, że to musi być człowiek, który będzie się rozwijał i pracował cały czas. (R14)

Wśród badanych dyrektorów wyraźnie zarysowały się odmienne stanowiska co do konieczności posiadania przez dyrektora menedżera kwalifikacji pedagogicznych. Zdecydowana większość badanych dyrektorów podkreślała, że dla optymalnego kierowania placówką jest to warunek konieczny. Najbardziej optymalnym połączeniem i kompromisem jest taka sytuacja, kiedy dyrektor szkoły pełni nie tylko rolę menedżera i przywódcy ale posiadając przygotowanie pedagogiczne jest także nauczycielem. Zdaniem rozmówców jest to spowodowane tym, że prymarnym celem szkoły jest opieka i wychowanie, a zdobywanie funduszy finansowych, jest jedynie jednym z wielu pozostałych obszarów działalności dyrektora:

W oświacie menedżer to jest osoba, która nie posiada przygotowania pedagogicznego. Może prowadzić szkołę, ale nie może prowadzić rady pedagogicznej. Wicedyrektor musi być po prostu z uprawnieniami pedagogicznymi. Dla mnie dyrektor musi mieć przygotowanie pedagogiczne, żeby po prostu miał serce, jeżeli chodzi o troski i potrzeby młodzieży czy wysłuchanie rodziców. (R7)

Można być menedżerem oświaty, nie prowadzić lekcji i tylko zarządzać szkołą, albo można być właśnie dyrektorem – przywódcą - praktykiem, który ma zajęcia, ma lekcje i zarządza szkołą. Moim zdaniem jest lepiej, jeżeli dyrektor ma te parę godzin i ma kontakt z młodzieżą - rozumie ich problemy i potrzeby. (R9)

Generalnie to chyba najlepiej jest tak, kiedy jest się jak gdyby pośrodku, między tym przywódcą, takim dyrektorem menedżerem, a dyrektorem nauczycielem. Jak ktoś jest nauczycielem, to też trochę inaczej na to wszystko patrzy. Dyrektorem menedżerem my wszyscy siłą rzeczy jesteśmy, bo każdy z nas o ten swój budżet musi dbać i szukać tych pieniędzy dodatkowych i sponsorów, i tego kogoś kto mógłby szkołę wesprzeć. Natomiast mimo wszystko ja jako dyrektor, ale ktoś kto pracował też jako nauczyciel, to nie traktuję szkoły jako instytucji czy firmy, której głównym zadaniem jest pozyskiwanie środków i dbanie o finanse, tylko jest opieka nad dziećmi, kształcenie tych dzieci i pomoc w procesie wychowawczym. (R5)

Druga grupa badanych prezentowała stanowisko, że niepodejmowanie przez dyrektora szkoły zobowiązań dydaktycznych może mieć korzystny wpływ na całokształt jego pracy organizacyjnej oraz zarządczej. Podkreślano, że osoba na stanowisku dydaktycznym, która nie jest jednocześnie nauczycielem i nie prowadzi zajęć z uczniami może całkowicie skoncentrować się na wszelkich działaniach i obowiązkach wynikających z funkcji kierowniczych. Badani zauważali, że stereotypowo postrzega się dyrektora szkoły jako nie tylko jej kierownika, ale też nauczyciela. Jak pokazuje jednak zgromadzone przez badanych doświadczenie, skupienie się jedynie na obszarze kierowania jest dla szkoły bardziej optymalne:

Powiem pani szczerze, że na początku nie miałam przekonania do swojej roli jako dyrektora menedżera. Wydawało mi się, że to coś sztucznego. Myślałam, że dyrektor szkoły musi być nauczycielem. Natomiast z perspektywy lat i doświadczeń uważam, że jest wręcz odwrotnie, że samej pracy i dokumentacji, zabiegania o dodatkowe finanse, promowania w środowisku i wszystkiego tego co się wiąże z dobrą działalnością szkoły jest tyle, że jeżeli ktoś jeszcze uczy to robi to w słabszej jakości. Natomiast zostając dyrektorem menedżerem zyskuję inną perspektywę i inny wymiar czasowy na realizację swoich obowiązków. Myślę, że jest to korzystniejsze dla szkoły. Bo ja muszę mieć czas, żeby pójść na spotkanie do urzędu miasta (...). Żeby pójść do centrum spotkać się z dyrektorem innej szkoły, żebyśmy mogli zrobić jakiś wspólny projekt, także to wszystko jest niezwykle trudne, żeby pogodzić to z nauczaniem. (R14)

We współczesnej praktyce zarządzania oświatą przypisuje się dyrektorowi szereg ról, kompetencji czy uprawnień. Spoczywa na nim coraz więcej różnorodnych wymiarów odpowiedzialności. Dyrektor szkoły musi zatem podejmować się wielorakich zadań, które prowadzić będą do optymalizacji pracy placówki. Jako przywódca określa cele

i prymarne zadania szkoły, jej wizję czy kierunek rozwoju. Ukierunkowuje swoje działania na motywowanie pracowników, ale także uczniów i ich rodziców. Wsłuchuje się w opinie, akcentowane potrzeby i oczekiwania nauczycieli, pracowników pozadydaktycznych szkoły, uczniów i ich rodziców. Dyrektor szkoły jako menedżer - kierownik koordynuje szereg obszarów działalności szkoły. Szczególnie ważne są działania koncentrujące się na aspekcie finansowym i marketingowym. Menedżer oświaty powinien podejmować działania w celu zwiększenia budżetu szkoły, zdobywać dodatkowe środki finansowego lub pozafinansowego wsparcia, które przyczyniają się do optymalizacji pracy szkoły oraz zwiększenia jej zasobów. Dyrektor będący menedżerem jest także odpowiedzialny za kształtowanie pozycji szkoły na współczesnym rynku edukacyjnym, który cechuje duża konkurencyjność, a pozycje w różnorodnych rankingach determinują poziom zainteresowania daną placówką.

Dyrektor szkoły XXI wieku musi zatem łączyć rolę przywódcy i menedżera - kierownika w dążeniu do optymalnej wizji szkoły i stwarzaniu właściwych warunków edukacyjnych dla uczniów oraz prawidłowych warunków pracy dla wszystkich swoich podwładnych. Musi znać problemy swoich pracowników oraz uczniów pobierających naukę w danej szkole oraz być aktywnym członkiem procesu nie tylko kierowania i zarządzania szkołą, ale także nauczania i uczenia się.

7.1.9. Konflikty w szkole – perspektywa dyrektorów

Jednym z obszarów tematycznych, który stanowił część realizowanych badań była kwestia konfliktów zachodzących w przestrzeni szkoły. Dyrektor pełniąc szereg ról w obrębie placówki, którą zarządza jest zobowiązany także do rozwiązywania różnorodnych konfliktów. Jak wykazano w teoretycznych rozważaniach niniejszej rozprawy, szkoła jest miejscem, w którym występują stałe konflikty interesów pomiędzy poszczególnymi grupami. Każda z wiodących grup, czyli: organ zarządzający, pracownicy dydaktyczni, pracownicy pozadydaktyczni, rodzice, uczniowie, organ prowadzący czy kuratorium mogą mieć odmienną wizję na zasadnicze aspekty funkcjonowania szkoły. Dlatego też badanych dyrektorów zapytano o ich doświadczenia w rozwiązywaniu konfliktów oraz o ich zdaniem, optymalne strategie i metody pokonywania sytuacji problemowych w szkole.

Z wypowiedzi wszystkich dyrektorów wynika, że konflikty i sytuacje problemowe zachodzą w wielu wymiarach, pomiędzy różnymi członkami szkolnej społeczności. Najczęściej rozmówcy wskazywali na następujące linie konfliktów: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic/opiekun prawny, uczeń-uczeń, nauczyciel-nauczyciel. Wielokrotnie podkreślono jednak, że:

Największym konfliktem jest konflikt nauczyciel – uczeń w procesie oceniania. W procesie oceniania, poczucie niesprawiedliwego oceniania ucznia przez nauczyciela, powoduje, że tu wkraczają też rodzice w jego obronie. Takie sytuacje są bardzo trudnymi sytuacjami, ja muszę bardzo dokładnie rozeznawać te sytuacje i one się zdarzają dość często. (R10)

Badani dyrektorzy w jednostkowych sytuacjach wskazywali, że w swojej wieloletniej praktyce zawodowej doświadczyli sytuacji o znamionach konfliktu pomiędzy nauczycielami a innymi pracownikami szkoły lub pomiędzy rodzicami a innymi niż nauczyciele pracownikami szkoły. Wskazano natomiast, że były to jedynie przypadki incydentalne, i że dyrektorzy zasadniczo doświadczają sytuacji problemowych i konfliktów w obszarze czterech wskazanych wyżej płaszczyzn.

Podstawową metodą rozwiązywania konfliktów, na którą w swoich wypowiedziach wskazywali badani dyrektorzy szkół była rozmowa. Jak wykazano w rozważaniach teoretycznych radzenie sobie z konfliktem powinno być realizowane w taki sposób, aby nie wpływało negatywnie na całokształt funkcjonowania szkoły. W jednostkowych przypadkach dyrektorzy wskazywali, że przed konfrontacją zbierają informacje od skonfliktowanych stron osobno:

Takim moim sposobem jest rozmowa, bezpośrednio z osobami zainteresowanymi. W zależności od sytuacji, często weryfikuję najpierw oddzielnie sytuację. Natomiast, jeżeli jest taka potrzeba, staram się też, aby doszło do konfrontacji. Nie wygląda to tak, że rzucamy słowa na wiatr. Głównie posługuję się rozmową jako sposobem wyjaśnienia sprawy. I zawsze doprowadzam ją do końca, nigdy nie zostawiam niedomówień. (R4)

Zdecydowanie częściej jednak badani dyrektorzy deklarowali, że rozmowy ze skonfliktowanymi stronami prowadzą w obecności każdej z zainteresowanych stron:

Jak ja rozwiązuję problemy to najczęściej zapraszam na rozmowę. Rozmowa, rozmowa i jeszcze raz rozmowa, przychodzą wtedy wszystkie zainteresowane strony. W dzisiejszych czasach unikam rozmów w cztery oczy (...) zawsze [zapraszam – przy. E.W.] wszystkie zainteresowane osoby, żeby przyszły i porozmawiały, i powiedziały sobie, o co chodzi i dochodzimy w końcu do porozumienia. To chyba jest najlepsze rozwiązanie. (R6)

Z wypowiedzi rozmówców wynika, że bez względu na rodzaj konfliktu badani dyrektorzy stosują podobny system rozwiązywania problemów. Naturalnie, w zależności od charakteru sporu pewne elementy postępowania przyjmowanego przez badanych dyrektorów mogą być zróżnicowane. Jeden z dyrektorów dokonał zarysu opracowanego przez siebie schematu postępowania, który przedstawia się następująco:

Mógłbym taki schemat podać, tak mniej więcej: usuwanie emocji, wysłuchanie stron, próba znalezienia rozwiązania, jak znowu [pojawiają się – przyp. E.W.] emocje, to wracamy do punktu pierwszego i tak w kółko, aż dochodzimy do punktu końcowego czyli rozwiązania. (R1)

Znaczna część osób biorących udział w badaniu wskazała także na schemat postępowania w rozwiązywaniu problemów, który przenosi poziom odpowiedzialności na poszczególnych pracowników szkoły i wskazuje na procedurę drogi służbowej w rozwiązywaniu problemów, tzw. kładkę Fayola, czyli ściśle wyznaczoną kolejność komunikacji pionowej:

Ja generalnie rzecz biorąc tutaj jestem zwolennikiem pewnej stopniowości, czyli jeżeli na przykład rodzic ma jakieś zastrzeżenie do procesu nauczania, to uważam, że powinien najpierw pójść do nauczyciela, który ma rozbieżność zdań. Następnie po drodze przed dyrektorem jeszcze jest pedagog szkolny. (R3)

Inny rozmówca podkreślał, że zgromadzone przez niego doświadczenia w obszarze kierowania szkołą oraz rozwiązywania sytuacji problemowych i konfliktowych utrwaliły określone, schematy postępowania, które bezpośrednio odnoszą się do konieczności delegowania uprawnień oraz odpowiedzialności i zadań na innych pracowników szkoły:

Jeżeli uczeń jest agresywny, to zawsze powtarzam moim wicedyrektorom: „pamiętajcie, niedaleko spada jabłko”. I wiadomo, że jak przyjdzie rodzic, to będzie identycznie postępował. I tak, powiem

szczerze, jest w dziewięćdziesięciu procentach przypadków. Więc mamy taką strategię: najpierw rozmawia wychowawca, pani pedagog, pani psycholog, wicedyrektor, no i w sprawach już takich najtrudniejszych, to wtedy ja. Ale staramy się, żeby tutaj tych spraw, które do mnie trafiają, było jak najmniej. Dlaczego? Dlatego, że w porównaniu, na przestrzeni lat, podejście roszczeniowe rodziców jest po prostu bardzo, bardzo duże. I gdybyśmy mieli się zajmować tylko, jako kierownictwo, tymi sprawami, założmy: gdzie będzie spał, co będzie jadł, to byśmy nic nie mogli tu jako szkoła robić. I dlatego też po prostu przesuwamy te sprawy, które mogą być rozwiązywane na poziomie wychowawcy i na poziomie pedagoga, psychologa. To jest taka pierwsza linia, która po prostu ma rozwiązać problem, ewentualnie dać rozwiązanie. (R7)

Takie podejście do problematyki rozwiązywania konfliktu uwidacznia kompetencje dyrektora do delegowania obowiązków i uprawnień, co zwraca uwagę na menedżerski i przywódczy charakter pracy dyrektora:

To jedno z trudniejszych zadań - wchodzenie w środek takiej sytuacji konfliktowej. Ja mam bardzo dobre grono wicedyrektorów, dlatego staramy się najpierw rozwiązać taki konflikt na tym niższym szczeblu. Może ja nawet często wiem, że coś powstało ale staramy się nie robić tego od razu na szczeblu dyrektorskim, tylko zajmują się tym właśnie albo wicedyrektorzy, pani pedagog lub psycholog wspomagają, szczególnie ich rola jest tutaj naprawdę nie do przecenienia: w konfliktach w grupie uczniowskiej. One mają w tym naprawdę duże doświadczenie i rozwiązują te konflikty dosyć sprawnie, chociaż oczywiście bywają trudniejsze do rozwiązania. W tej początkowej fazie staram się angażować osobiście mniej. Jeżeli nie da się wyjaśnić tego na tym szczeblu niższym, no to wtedy muszę rozmawiać, najczęściej jest to próba rozmowy albo z jedną stroną albo z obydwojema naraz. (R10)

Z wypowiedzi rozmówców wybrzmiewa przekonanie, że umiejętne rozwiązywanie konfliktów w obrębie szkoły wymaga od jej dyrektora doświadczenia w tym zakresie, znajomości specyfiki konfliktów oraz strategii i taktyk negocjacyjnych:

Myślę, że to jest też kwestia doświadczenia, szukania rozwiązań, znajomości pewnych taktyk negocjacyjnych czy strategii negocjacyjnych. (...) Zdarzyło mi się kilka razy, że po krótkiej wymianie stanowisk między nauczycielami czy wychowawcą a rodzicami, gdzie zapowiadało się dość ostro, spuentowałem to, że: „No dobrze, okres powarkiwania mamy za sobą czy tam obszczekiwanie, przejdźmy teraz może dalej, szukając tego, co mamy wspólne i szukajmy rozwiązania”. To jest tekst z literatury, autorstwa Ziemiańskiego zresztą, a Ziemiańskiego też przy okazji polecam uczniom, bo tam są takie dość ciekawe interpretacje co do sposobu sprawowania władzy w ogóle (...) No w każdym razie, tego typu podejście powoduje, że ucina się spór

ewentualny czy konflikt, nie doprowadza się do pogłębienia. Szukając rozwiązań poprzez wyszukiwanie elementów wspólnych, wiadomo, że się nie spełni wszystkich życzeń i oczekiwań, niemniej gdy je się wyartykułuje albo strony się rozumieją, albo osoby w trakcie rodzącego się konfliktu się rozumieją, to większość ulega rozwiązaniu. (R12)

Rozmówcy wskazywali na szereg kluczowych cech oraz umiejętności, które powinien posiadać dyrektor szkoły aby skutecznie rozwiązywać zachodzące w jej obszarze konflikty i sytuacje trudne. Podkreślano konieczność obiektywności w ocenie:

Na pewno robię jedną rzecz ważną, że jeżeli mam dwie strony, to staram się być obiektywny. To jest pierwsza sprawa i wysłuchać zarówno jednej, jak i drugiej strony, i potem próbować znaleźć rozwiązanie. (R1)

Dyrektorzy wyszczególniali także istotne znaczenie życzliwości, otwartości i bezpośredniości jako prymarne cechy jednostki na stanowisku kierowniczym, która odpowiedzialna jest za rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w szkole. Podkreślano także istotną rolę skrócenia dystansu i niwelowanie pewnej hierarchiczności w szkole:

Bardzo ważną cechą dyrektora jest jego życzliwość, czyli jego otwartość i bezpośredniość. Na przykład nie ma żadnego problemu w tym, że ktokolwiek chce, z jakimkolwiek problemem, może w każdej chwili wejść do dyrektora. Tak było w naszej szkole zawsze, co było pewnym ewenementem, ponieważ lat temu trzydzieści, wejście ucznia klasy pierwszej do gabinetu dyrektora, tak bezpośrednio, niejako z korytarza, wydawało się rzeczą mało prawdopodobną. Zazwyczaj trzeba było się najpierw zaanonsować, trzeba było się umówić, dopiero potem można było niejako zaskuć na audyencję. W tej szkole od samego początku było tak, że tutaj te drzwi były otwarte. Czyli jeżeli zaistniały jakiekolwiek problemy, jakieś kwestie, które były dyskusyjne, albo coś, co trzeba było wyjaśnić, to natychmiast można to było robić bezpośrednio. Czyli nie trzeba było szukać mediatorów, pośredników, żeby uczniowie zgłaszali się do dyrektora przez wychowawcę, albo przez innego nauczyciela. (R2)

Dyrektora dzisiejszej szkoły, który odpowiedzialny jest za rozwiązywanie w szkole sytuacji trudnych i konfliktowych powinno cechować, zdaniem rozmówców, zaangażowanie, chęć dążenia do znalezienia kompromisu i brak ignorowania sytuacji trudnych:

Wysłuchać trzeba każdej strony, z każdą stroną nawiązać kontakt i zająć stanowisko. To stanowisko jest tutaj istotne, nie można tego pozostawić biegowi samemu sobie, bo po prostu ten konflikt nabrzmieje i nie zostanie rozwiązany. Ja staram się łagodzić konflikty, i staram się, kiedy o jakiejś sytuacji problemowej wiem, natychmiast ją rozwiązać, nie pozostawiać, bo brak podejścia do nawet czasem błahego problemu sprawi, że ten problem narasta. (R13)

Wielokrotnie badani dyrektorzy podkreślali, że niepodważalną wartością czy postawą, którą respektują od wszystkich osób tworzących szkolną rzeczywistość jest szacunek, który należy okazywać drugiej osobie, bez względu na różnicę w poglądach. Wskazywano, że szacunek względem pracowników, ich problemów oraz odrębnych poglądów w sytuacjach konfliktowych jest podstawowym obowiązkiem dyrektora szkoły:

Myślę, że najważniejszą sprawą jest to, żeby okazywać szacunek każdemu pracownikowi, nieważne, czy to jest pani sprzątaczką, czy to jest pan doktor nauk na przykład humanistycznych, który jest nauczycielem w szkole, czy to jest ktoś też pełniący funkcję, na przykład kierownik szkolenia praktycznego. Każda z tych osób zasługuje na to, żeby z nią rozmawiać, żeby wyjaśniać pewne tematy no i rozwiązywać problemy na bieżąco. Nie odkładać, nie zostawiać. Po prostu wierzę w to, że jak dwie osoby usiądą do stołu albo teraz online porozmawiają, to można wiele spraw od razu wyjaśnić i nie generować problemów. (R9)

Badani dyrektorzy wskazywali, że pewien obszar konfliktów regulują przepisy prawa oświatowego oraz rozporządzenia prawne odnoszące się do różnorodnych kwestii funkcjonowania społecznego czy zawodowego. Stanowi to, jak wykazano w teoretycznej części rozprawy, wymaganie zaznajomienia się z odpowiednimi procedurami prawnymi, stawianymi przed dyrektorem szkoły – menedżerem i kierownikiem. Rozmówcy podkreślali zwłaszcza kwestię obowiązków podwładnych i ewentualne sytuacje problemowe wynikające z nienależytego ich wypełniania:

Oprócz relacji takich osobistych, międzyludzkich, są przepisy prawne, które nas obowiązują, i trudno, żeby tych ram prawnych nie respektować. Jeżeli na przykład nauczyciele są zobowiązani do pełnienia dyżurów na przerwach, na korytarzach, a ktoś tych dyżurów nie pełni to dyrektor ma prawo zwrócić mu na to uwagę. Mam prawo oczekiwać, że ten ktoś będzie te dyżury odbywał. (R2)

Dyrektorzy zwrócili także uwagę, że problemy i konflikty w oświacie w wymiarze krajowym mają także swoje konsekwencje na poziomie zarządzanych przez nich

placówek. W teoretycznej części rozprawy dokonano analizy reformy z 2017 roku, która uznana została za przełomowy okres dla polskiej oświaty. Reforma systemu dotyczyła transformacji struktury szkolnictwa. Rozmówcy odwołali się do strajku nauczycieli, który był ogólnokrajowym konfliktem, zapoczątkowanym właśnie przez tę reformę:

Będąc świeżo mianowanym dyrektorem, zetknąłem się z problemem dosyć rzadkim w polskiej szkole: większość nauczycieli odmówiła świadczenia pracy [z racji strajku – przyp. E. W.]. To był pewien realny problem, a w jakiś tam sposób szkołę trzeba było poprowadzić dalej, uczniów trzeba było przygotować do matury i tę maturę przeprowadzić. Szczęśliwie strajk skończył się przed maturą, więc nie było tutaj jakiegoś problemu z tego tytułu wynikającego. (...) No ale to było wyzwaniem, któremu musiałem sprostać, ja i każdy inny dyrektor szkoły w Polsce. To, że udało się to nam bez głębokich podziałów wewnątrz grona pedagogicznego, przeprowadzić, no to jest wspólną zasługą uczniów, rodziców, nauczycieli, i myślę, że dyrekcji szkoły. (R2)

Badani dyrektorzy podkreślali, że szkoła jest miejscem pracy nauczycieli oraz innych osób w niej zatrudnionych. Badani wskazywali, że prymarnym celem działalności szkoły jest dobro uczniów, co w pewien sposób determinuje podejście osoby na stanowisku kierowniczym do kwestii rozwiązywania problemów i konfliktów:

To ja muszę mieć na uwadze dobro ucznia. Także szkoła jest dla ucznia (...) tym, co jest najważniejsze. Że jest też miejscem pracy dla nauczyciela, jak najbardziej, nauczyciel ma tutaj (...) być chroniony i szanowany, ale już w takim momencie rozstrzygającym, to pierwsza rzecz to jest dobro ucznia, bo szkoła jest dla ucznia a nie dla nauczyciela. (R11)

Przestrzeń szkolna jest miejscem, w którym występują stałe konflikty interesów pomiędzy poszczególnymi grupami. Dyrektor szkoły zobowiązany jest do radzenia sobie zarówno z dynamiką grupy oraz z konfliktami w jej przestrzeni. Nie jest to zadanie łatwe i wymaga stosowania różnorodnych technik i metod. Działania osoby na stanowisku kierowniczym w szkole powinny koncentrować się na stosowaniu prewencyjnych działań, których nadrzędnym zadaniem jest zminimalizowanie liczby ewentualnych sytuacji konfliktowych.

Reasumując, jak wskazują przywołane powyżej wypowiedzi badanych dyrektorów szkół, rozmowa jest dla nich podstawowym narzędziem rozwiązywania konfliktów w obszarze kierowanej przez nich placówki. W większości wypowiedzi

dyrektorzy wskazywali, że pełnią oni funkcję mediatorów, którzy postępują zgodnie z określonymi i sprawdzonymi schematami działań. Wydaje się zatem zasadne aby w obszarze szkolnictwa miały miejsce szkolenia i kursy o tematyce mediacji i konfliktów, które dedykowane byłyby zarówno kadrze kierowniczej szkoły jak i nauczycielom oraz wychowawcom. Jak bowiem wielokrotnie podkreślono, dyrektor szkoły nie musi uczestniczyć w rozwiązywaniu każdej sytuacji trudnej i problemowej, może natomiast delegować ten obowiązek na osobę posiadającą określone kompetencje, kwalifikacje i doświadczenie.

7.1.10. Organizacja oferty edukacyjnej szkoły i projekty edukacyjne

Płaszczyzną działalności szkoły, która wpływa na jakość jej funkcjonowania jest dostępna dla uczniów oferta zajęć pozalekcyjnych, dostęp do bazy materiałowej wykraczającej poza wymogi podstawy programowej oraz możliwość uczestnictwa w różnorodnych projektach o charakterze edukacyjnym, rozwojowym oraz wychowawczym. Podejmowanie różnorodnych aktywności, które pozwalają na rozwijanie pasji i umiejętności uczniów oraz stwarzanie możliwości do ich samorozwoju, połączone z atmosferą wsparcia i życzliwości, są nie tylko motywacją dla uczniów do podejmowania edukacyjnych wyzwań, ale także kształtują pozycję szkoły na edukacyjnym rynku i wpływają na jej atrakcyjność. Dodatkowe zajęcia edukacyjne stanowią odpowiedź na potrzeby dzisiejszych uczniów oraz ich rodziców. Priorytetowym celem szkoły jest dbanie zarówno o wszechstronny rozwój każdego wychowanka jak i o jego dobro, a zajęcia dodatkowe oraz projekty edukacyjne są niewątpliwie sposobem na realizowanie tego prymarnego celu szkoły. Warto zaznaczyć, że pozalekcyjna oferta edukacyjna stanowi przedłużenie dydaktyczno-wychowawczego procesu. Jest także inspirującą formą wpływania na młodych ludzi do twórczego i aktywnego spędzania wolnego czasu. Co więcej, zajęcia dodatkowe stanowią wsparcie dla rodziców w opiece nad dziećmi oraz mają pozytywny wpływ na minimalizowanie edukacyjnych i rozwojowych niepowodzeń. Specyfika realizacji zajęć dodatkowych nie jest ściśle określona przepisami prawa oświatowego, co pozwala na niwelowanie biurokratycznego jej charakteru. Powinny one natomiast opierać się na takich elementarnych zasadach jak: *„dobrowolność uczestnictwa wychowanków w zajęciach i dowolność ich wyboru (...); zasada dostosowania działalności pozalekcyjnej do potrzeb i zainteresowań*

wychowanków (...); zasada atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych (...); zasada wszechstronnej aktywizacji wychowanków (...); zasada ukierunkowywania aktywności uczniów w czasie wolnym.” (Żelazkiewicz, 1980, s. 71).

Dyrektorzy, którzy wzięli udział w badaniu zostali zapytani o to, czy w obrębie szkoły, którą kierują prowadzone są zajęcia dodatkowe lub inne aktywności dedykowane uczniom, które nie są obligatoryjne i nie wynikają z rozporządzeń prawnych regulujących pracę dydaktyczno-wychowawczą szkoły. Wypowiedzi dyrektorów biorących udział w badaniu wskazują, że oferowane w obszarze kierowanej przez nich placówki zajęcia mają różnorodne formy i zakres tematyczny. Można do nich zaliczyć zajęcia o charakterze: kształtującym umiejętności pracy zespołowej, pogłębiające zainteresowania i pasje, kształtujące poczucie odpowiedzialności i empatii, kształtujące postawy samodzielności, systematyczności oraz otwartości, kształtujące wrażliwość na problemy lokalne oraz globalne. Najczęściej wskazywano na zajęcia artystyczne, sportowe, techniczne oraz różnego rodzaju działania angażujące uczniów w bezinteresowną pracę na rzecz drugiego człowieka i najbliższego otoczenia poprzez różnorodne formy wolontariatu. Zajęcia dodatkowe to możliwość nawiązywania nowych kontaktów z osobami, które mają takie same pasje, co nie tylko pozwala na wymianę doświadczeń z interesującą uczniów dziedziny, ale także przyczynia się do stymulowania rozwoju społeczno-emocjonalnego wychowanków. Dyrektorzy wskazywali, że uczestnictwo w zajęciach dodatkowych pozwala także na zupełnie inny wymiar obcowania z daną płaszczyzną wiedzy, co możliwe jest poprzez spotkanie z reprezentantami określonych dyscyplin, zarówno w wymiarze lokalnym, krajowym jak i globalnym oraz współpracę ze społecznością lokalną.

Oferta zajęć edukacyjnych dedykowana dla uczniów szkół, których dyrektorzy brali udział w badaniu jest imponująca. Podczas realizacji wywiadów dyrektorzy przywoływali różnorodne inicjatywy, dokonując ich skróconej charakterystyki. Podkreślali także, że cała oferta zajęć edukacyjnych oraz programów i projektów, w które angażuje się kierowana przez nich placówka, wraz z charakterystyką celów, metod i technik, przedstawiona jest na stronie internetowej szkoły. Na podstawie zgromadzonych od rozmówców informacji oraz wykorzystując *desk research* stron internetowych szkół, których dyrektorzy brali udział w badaniu, sporządzono listę pozalekcyjnej oferty kierowanej do uczniów:

1. „A KALEIDOSCOPE OF COMPETENCE i współpraca z duńską szkołą Kildegård Privatskole”
2. „Akademia Małego Poznaniaka”
3. „Angielski z pasją”
4. „BohaterON – Włącz Historię!”
5. „Bollwerk`42 Pamiętamy”
6. „Cała Polska Czyta Dzieciom”
7. „Ciepło dla miast”
8. „Czas na staż”
9. „Czas zawodowców BIS – zawodowa Wielkopolska”
10. „Czytam z klasą lekturki spod chmurki”
11. „EKOMISJA – Nie Marnuję”
12. „Hiszpania: *„Projektujemy przyszłość – międzynarodowe staże zawodowe uczniów”*”
13. „Innowacja metodyczna z matematyki” - „Matlandia”
14. „Ja się bawię czy uczę”
15. „Japonia”
16. „KALEJDOSKOP KOMPETENCJI - program rozwoju kompetencji kluczowych uczniów i uczennic”
17. „Kolegium Śniadeckich”
18. „Książka źródłem wiedzy”
19. „Kształtowanie kompetencji społecznych”
20. „Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu – wspieramy rozwój kształcenia zawodowego w MOF Poznań”
21. „Lapbookowa nauka-cztery pory roku”
22. „Łamigłówki matematyczne”
23. „Mejkerzy”
24. „Opatrunek na ratunek”
25. „PO WER”
26. „Pociąg do wolności”

27. „Poprawa jakości procesu kształcenia zawodowego prowadzonego w formie zdalnej w ZSS, ZSK, ZSO oraz CKZiU z terenu Miasta Poznania”
28. „Poznajemy Poznań - moje rodzinne miasto”
29. „Poznań Uzależniony Od Profilaktyki”
30. „Pożeracze liter”
31. „Praktyka Czyni Mistrza”
32. „Pro Sinfonika”
33. „Program: Bezpiecznie, to wiedzieć i znać”
34. „Programujemy z Photonem”
35. „Projekt: Medycyna w Liceum”
36. „Projekt ekologiczny”
37. „Projekt ENIGMA”
38. „Rok Miłosza”
39. „Spotkanie z literaturą i sztuką”
40. „Szkoła i Uniwersytet”
41. „Szkoła Promująca Zdrowie”
42. „Śladami Powstania Wielkopolskiego”
43. „Śladami Żydów Polskich”
44. „Świat przyrody w oczach dziecka”
45. „Światowy Dzień Wody”
46. „Światowy Dzień Zwierząt”
47. „Testament Giedroycia”
48. „Tradycje Rzeczypospolitej Obojga Narodów i polska Golgota Wschodu”
49. „Twórczy nauczyciel – Twórczy uczeń”
50. „Wiek XXI będzie wiekiem ekologicznym albo go nie będzie wcale”
51. „Wielka Zbiórka Książek”
52. „Włochy: *PROJEKTUJEMY PRZYSZŁOŚĆ- MIĘDZYNARODOWE STAŻE ZAWODOWE UCZNIÓW*”.
53. „Współpraca dla zawodowej przyszłości – podnoszenie efektywności kształcenia”
54. „Wymiany uczniowskie”
55. „Wyprawy z zubrem Pompikiem”

56. „Z kodowaniem za pan brat”
57. „Z medycyną za Pan Brat od najmłodszych lat...”
58. „Zadowolony konsument”
59. „Zaprogramuj przyszłość”
60. „Żywe obrazy”

Przedstawiona powyżej lista projektów wskazuje, że zróżnicowana ich gama koresponduje zasadniczo z każdą strefą rozwoju oraz zainteresowań uczniów. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że udział w różnorodnych projektach przynosi także szereg korzyści dla szkoły i jej pracowników: szkolenia i kursy dla nauczycieli, wzbogacenie dydaktycznej i materiałowej bazy, wycieczki oraz wyjazdy czy nawiązywanie współpracy z różnego rodzaju instytucjami o charakterze edukacyjnym, społecznym, wychowawczym. Badani dyrektorzy wskazywali, że realizacja zajęć dodatkowych oraz uczestnictwo w różnorodnych projektach, pozwoliła nawiązać współpracę z innymi szkołami, uniwersytetami i uczelniami wyższymi nie tylko w Poznaniu, ale na terenie całego kraju. Szczególnie podkreślano wymiar współpracy międzynarodowej, która umożliwia zarówno uczniom jak i nauczycielom zdobywanie doświadczenia tematycznego oraz praktyczną naukę języków obcych i pokonywanie barier w komunikacji.

7.1.11. Pozyskiwanie funduszy zewnętrznych – perspektywa dyrektorów

Pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych na realizację różnorodnych działań, które wpływają na poprawę warunków edukacyjnych w szkole oraz kształtują jej pozycję na edukacyjnym rynku jest jednym z priorytetowych zadań dyrektora – menedżera. Osoby biorące udział w badaniu, charakteryzując role i zadania współczesnego kierownika szkoły, podkreślały często ten właśnie aspekt jego pracy. Tematyka pozyskiwania dodatkowych środków na rozwój szkoły w wielu aspektach łączy się z analizowanym powyżej zagadnieniem zajęć dodatkowych, bowiem częściowo zajęcia te realizowane są ze środków wykraczających poza regularny, ustawowy budżet szkoły. Badani dyrektorzy zostali zapytani o sposoby pozyskiwania środków finansowych i materialnych oraz formy ich wykorzystywania.

Podstawowym aspektem, na który zwracali uwagę wszyscy badani dyrektorzy są różnego rodzaju projekty, w których udział zapewnia szkole określone wsparcie. Ma ono charakter albo finansowy, albo materialny (np. w postaci książek, sprzętu komputerowego, tablic interaktywnych oraz innego rodzaju sprzętu, który poprawia jakość edukacji w szkole):

Fundusze dodatkowe wynikają właśnie z pisania różnego rodzaju projektów (...) np. fundusz samorządów uczniowskich, czy projekt dotyczący możliwości zakupu książek do biblioteki, narodowy fundusz rozwoju czytelnictwa. Tam wszędzie po prostu aplikujemy i szukamy pieniędzy. Na wymiany międzynarodowe, które były przez kilka lat udało nam się uzyskać na przykład wsparcie z młodzieżą rosyjską w Petersburgu czy wymiany polsko-niemieckie. (R13)

Podczas swoich wypowiedzi badani dyrektorzy przywołali różnorodne projekty, w których uczestnictwo stanowiło dla szkół źródło pozyskiwania zasobów oraz bazy materialnej. Wskazano między innymi:

Projekt „Aktywna Tablica” - udało nam się dzięki temu zakupić cztery interaktywne tablice dla szkoły. Już teraz dokładnie nie pamiętam, ale zdaje się, że musieliśmy swoich środków chyba włożyć około trzech tysięcy, a dostaliśmy dwanaście. (R5)

Projekt organizowany przez ministerstwo, [dotyczący - przyp. - E. W.] rozwoju czytelnictwa. Dzięki temu wymieniliśmy i zakupiliśmy bardzo dużo nowych książek do biblioteki. To dawało taką dużą szansę, nigdy byśmy sobie nie mogli pozwolić na taką wymianę księgozbioru, a nie ukrywam, że jak szkoła ma sześćdziesiąt lat, no to część książek raz, że nie jest w ogóle aktualna, dwa, nadaje się już do wymiany, w związku z tym na przykład wyszukaliśmy i wzięliśmy udział w takim projekcie, ogólnopolskim wtedy. To pozwoliło nam to na doposażenie i właściwie zmianę biblioteki w dużym zakresie. (R14)

W ramach „Cyfrowej Szkoły”, wcześniej były szkoły podstawowe, w tym roku również szkoły ponadpodstawowe mogły wejść, dzięki temu dostaliśmy dofinansowanie i mamy zamontowane wielkoformatowe, siedemdziesiąt pięć cali, monitory interaktywne. (R12)

„Dzieciaki do rakiet”, gdzie po nakręceniu filmu przez uczniów ten film wysyła się na konkurs i my wygraliśmy sprzęt do nauki gry w tenisa ziemnego. Nauczyciele zostali przeszkoleni. (R4)

Dyrektorzy wskazywali także, że popularną formą pozyskiwania środków lub zasobów na rzecz szkoły jest opracowanie, przygotowanie i złożenie oferty projektu w różnorodnych konkursach organizowanych przez Urząd Miasta Poznania:

Generalnie, organ prowadzący szkołę, czyli Urząd Miasta Poznania co roku ogłasza konkursy, na przykład, na zajęcia sportowe dodatkowe i zajęcia w ogóle dodatkowe dla uczniów. Można napisać projekt i w drodze konkursu projekty są wybierane. Przeważnie są to dwa projekty z każdej dziedziny na szkołę. (R12)

Jeden z dyrektorów, zwracając uwagę na istotne dla osoby na stanowisku kierowniczym zadanie, jakim jest pozyskiwanie dodatkowych funduszy, dokonał klasyfikacji sposobów pozyskiwania dodatkowych środków finansowych na działalność szkoły. Rozgraniczył je na środki pozyskiwane wewnętrznie – wykorzystywanie dóbr i zasobów szkoły w celu zarobkowym oraz pozyskiwane zewnętrznie – we współpracy z innymi podmiotami:

Uważam, że w dzisiejszych czasach właśnie zajmowanie się zarządzaniem szkoły w tym obszarze ekonomicznym jest niezmiernie ważne. Tutaj zwróciłbym uwagę, na pewne środki które szkoła może wypracować sama z siebie, wewnętrznie. Dam przykład: sala gimnastyczna - można ją wynajmować, pozyskać jakieś środki i w pewnym czasie, zwłaszcza na początku, rzeczywiście z tej pomocy zdobywania dodatkowych funduszy korzystaliśmy. Można korzystać z środków pozyskiwanych z instytucji zewnętrznych, dla przykładu z Unii Europejskiej, za pośrednictwem jakichś podmiotów. I nam udało się w ostatnich dwóch latach zdobyć kwotę prawie czterech milionów złotych, dzięki czemu szkoła ma nowy węzeł ciepły, termomodernizację zrobioną, wymieniony dach, wymienione wszystkie okna. Kolejnym przykładem pozyskiwania środków z zewnątrz jest branie udziału w różnego rodzaju akcjach organizowanych przez firmy. Zdarza się, że jakaś firma coś proponuje, to są nieraz nieduże pieniądze, ale zawsze. Na przykład zbieranie baterii, żeby od firmy dostać pięć tysięcy złotych albo żeby firma kupiła coś za kwotę pięciu tysięcy złotych. Następnie pozyskiwanie pieniędzy przez choćby portal FaniMani, czyli namawiamy rodziców, żeby robili zakupy przez ten portal, bo jakieś tam pieniądze z tego potem zwrócą się nam jako szkole. (R3)

Na różnorodne możliwości wewnętrznego pozyskiwania środków finansowych i zasobów materialnych wskazał kolejny dyrektor szkoły. Rozmówca przywołał pojęcie wydzielonego rachunku dochodów własnych, który mogą tworzyć szkoły. Należy w tym miejscu zaakcentować, że o umiejętności gospodarowania posiadanymi już zasobami

w celu zwiększenia funduszy czy bazy materiałowej, wspomniało tylko dwóch rozmówców, co ukazuje, że nie jest to popularna praktyka wśród badanych dyrektorów:

Bieżące finansowanie na szereg drobnych rzeczy jest związane z tym WRD, czyli wydzielonym rachunkiem dochodów, to są dochody za wynajem w szkole różnych miejsc: sklepik, automaty z napojami, z kawą, z wodą. My pozyskujemy dochody również większe z wynajmu powierzchni dachowej. Nad częścią szkoły jest masz anteny radiofonii i to jest źródło takich największych dochodów. Przez pewien czas współpracowaliśmy z agencjami reklamowymi, ale w ramach uspokajania krajobrazu, ta współpraca musiała być zakończona i pewne źródło przychodów, dochodów szkoła utraciła. (R12)

Alternatywną formą pozyskiwania dodatkowych funduszy, ale też dbania o ekologię, jest zbieranie, magazynowanie a następnie sprzedawanie surowców wtórnych np. makulatury:

Zbieramy makulaturę, której nikt w tej chwili nie chce odbierać, ale ponieważ mamy stare znajomości, no to chociaż nie musimy zapychać kontenerów ze śmieciami tą makulaturą, tylko raz w miesiącu, raz na dwa miesiące wywozimy, no i wpływa na konto szkoły jakaś tam nieduża kwota. (R5)

Jeden z badanych wskazał, że mając na uwadze problemy współczesnej ekologii, zaplanował remont i modernizację boiska szkolnego, wdrażając system wtórnego wykorzystywania wody deszczowej. Projekt został współfinansowany przez radę osiedla:

W tej chwili szkoła ma już projekt remontu, takiego generalnego remontu boiska szkolnego, również pod kątem takich rozwiązań związanych z pozyskiwaniem wody deszczowej, czyli takich, jak gdyby na czasie, ekologicznych, ze względu na suszę. I tu też nam pomogła rada osiedla, bo wyasygnowała na ten projekt czterdzieści tysięcy, więc też możemy liczyć na wsparcie tych organizacji pozarządowych. (R5)

Jeden z dyrektorów prestiżowej poznańskiej szkoły wskazał, że przez wiele lat nie miał problemu z finansowaniem różnorodnych aktywności dla uczniów, w tym zajęć dodatkowych. Specyficzna i trudna sytuacja na współczesnym rynku oświatowym, spowodowała jednak zmniejszenie budżetu a tym samym negatywnie wpłynęła na mnogość oferowanych wychowankom zajęć. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom

i potrzebom, we współpracy ze wszystkimi uczestnikami szkolnej społeczności, zgromadził fundusze konieczne do dalszego funkcjonowania zajęć dodatkowych:

Myśmy oferowali naszej młodzieży w sumie około trzydziestu różnego rodzaju kółek, zajęć pozalekcyjnych, kółek naukowych: matematyczne, fizyczne, geograficzne, sekcję szachów, kółko brydżowe, kółko nauki tańca. Kilka lat temu miasto Poznań, które zaczęło mieć problemy budżetowe i finansowe, podjęło decyzję o tym, że likwiduje dotowanie tych zajęć pozalekcyjnych, czyli w ogóle likwiduje możliwość ich przeprowadzania. (...) To oznaczało, że będzie problem z funkcjonowaniem tychże kółek. Wtedy się pojawił pomysł, który wyszedł od rodziców, żeby zorganizować taki kiermasz pod tytułem „Wprawiamy koła w ruch”. Kiermasz, miał na celu pozyskać pieniądze od uczestników (...) Muszę powiedzieć, że zgromadziliśmy w ciągu tego kiermaszu tyle pieniędzy, że wystarczyło nam na cały rok funkcjonowania kółek pozalekcyjnych w szkole. Kiermasz spontanicznie zorganizowali rodzice, na boisku szkolnym, przez cały dzień były różne ciekawe zajęcia, ciekawe konkursy, testy, licytacje. Uczniowie, rodzice i nauczyciele spotkali się na zielonej trawie, w takich zupełnie innych okolicznościach niż na co dzień. (R2)

Badani dyrektorzy najczęściej wskazali na współpracę z uniwersytetami i uczelniami wyższymi, której efektem było wzbogacenie bazy materialnej szkoły:

Każda szkoła w zależności od sytuacji, od możliwości jakoś sobie radzi, pozyskując różne środki, albo też pozyskując pomoc również materialną. Nie pieniężną, tylko właśnie w formie jakichś albo czynności, albo prac, albo też pewnych dóbr, które otrzymujemy. To też współpraca z uniwersytetem, skorzystaliśmy z tego, nie ukrywam, bo jak był przenoszony Wydział Chemii z Grunwaldzkiej na Umultowo, to my pozyskaliśmy część infrastruktury, stoły laboratoryjne z wyposażeniem, dygestorium, my to przejęliśmy za symboliczną złotówkę. Największe koszty były związane z demontażem i montażem, ale to był też efekt współpracy z jakąś tam firmą budowlaną, i szef tej firmy powiedział, że tylko zrobił to dla nas, bo normalnie by się tym nie zajmował, bo te prace nie były ani lekkie, ani przyjemne, (...) jak się współpracuje, to można liczyć na pewne relacje i pomoc innych instytucji, ale również i przedsiębiorców. (R12)

Warto zaznaczyć, że sposobem pozyskania pozafinansowego wsparcia od uniwersytetów i uczelni wyższych są zawarte umowy patronackie. W zależności od warunków zawartych w umowie, szkoły mogą odwiedzać z określoną częstotliwością poszczególne wydziały czy instytuty funkcjonujące w obszarze danej uczelni lub uniwersytetu. Mogą także brać udział w różnego rodzaju zajęciach i spotkaniach

tematycznych, które pozwalają na wszechstronny rozwój uczniów poprzez spotkania z profesjonalistami – kadrami akademicką:

Jeśli chodzi o pozafinansowe wsparcie dla szkoły, no to są podpisane umowy patronackie klas z uczelniami wyższymi, czyli z Uniwersytetem Poznańskim, Wydziałem Chemii, z Politechniką Poznańską. To się bezpośrednio przekłada na to, że młodzi ludzie, będąc w szkole średniej, poznają już uczelnie wyższe. Często pozwala im to podjąć dobrą, sensowną decyzję odnośnie kierunku studiowania, przyszłości i wyboru zawodu. (R9)

Płaszczyzną współpracy, na którą wskazywali badani dyrektorzy jest współdziałanie z firmami lokalnymi, krajowymi oraz globalnymi:

Współpracujemy i otrzymujemy dofinansowanie z zakładów pracy. I to tutaj też na naszej stronie można zobaczyć na przykład, Kimball Electronics, która wyposażyla naszą pracownię w sprzęt i to pięknie wygląda. Firma Utal (...) oddelegowała jednego pracownika, żeby prowadził zajęcia z naszą młodzieżą, ponieważ jest tak to specjalistyczne oprogramowanie. (R7)

Przykładowo hasło „informatyk” czy „analityk” jest bardzo szerokim hasłem, można naprawdę znaleźć zatrudnienie w wielu pokrewnych zawodach, mając to wykształcenie. Startujemy do takich przetargów chociażby z Komputronikiem, piszemy, że byśmy byli zainteresowani współpracą i oni nam gwarantują wtedy spotkania, a jeżeli zdobędziemy odpowiednią ilość punktów, możliwość doposażenia na przykład jednego stanowiska komputerowego czy czegoś. Szukamy po prostu, nasi nauczyciele są wyczuleni na to, żeby szukać takie możliwości udziału w konkursach. (R9)

Natomiast dodatkowo staramy się pozyskiwać fundusze, jeżeli chodzi o inne projekty, takie ogólnopolskie bądź projekty ogłaszane przez firmy różne, na przykład Enea, duże firmy, które robią różne ciekawe rzeczy. (R4)

Kolejnym rodzajem współpracy, na który bardzo często wskazywali badani rozmówcy jest rada osiedla:

Proszę mi wierzyć, że jeżeli się tylko pojawia jakaś możliwość, to my tych pieniędzy oczywiście szukamy. Pomagają nam też organizacje pozarządowe, typu na przykład rada osiedla. Oni też wspierają szkoły, najczęściej są to konkretne pieniądze związane z pracami remontowymi, malowanie sali. (R5)

Dyrektorzy wskazywali także na pomoc ze strony klubów sportowych w zakresie doposażenia sal gimnastycznych:

Dzięki współpracy z klubami również otrzymują uczniowie i szkoła (...) sprzęt sportowy, natomiast uczniowie najczęściej stroje, bądź (...) rzeczy, które są niezbędne do trenowania i do tych dyscyplin. Więc to jest ogromne wsparcie. No bo sprzęt sportowy jest drogi, trzeba wymieniać go w zależności od dyscypliny. Więc ta współpraca z klubami też jest bardzo dużym wsparciem. (R4)

Podstawową formą pozyskiwania dodatkowych zasobów oraz różnorodnego wsparcia stanowiła szeroko pojmowana współpraca z rodzicami uczniów i ich zaangażowanie w życie szkoły:

Dostajemy także, ale to są pozafinansowe, od rodziców, jakieś książki, czy rodzice jakieś meble przekazują, robią nowy wystrój, po znajomości nabyliśmy po dziesięć złotych jedno krzesło, super hotelowe krzesła, sto krzesel, ponieważ pewien hotel likwidował salę konferencyjną, i wyprzedawał wyposażenie, czyli także dzięki koneksjom, znajomościom, także wzbogacamy bazę szkoły. Mamy także sytuacje takie, że za darmo robią nam rodzice różnego rodzaju szkolenia, albo zawiadamiają, gdzie te szkolenia możemy znaleźć, gdzie się odbywają. (R8)

W rozdziale teoretycznym, poświęconym osobie dyrektora współczesnej szkoły jako kierownika i menedżera wykazano, że pozyskiwanie zasobów jest jednym z wiodących działań osoby na stanowisku kierowniczym w szkole. Natomiast w przedstawionej w niniejszym podrozdziale analizie wypowiedzi badanych osób, występuje zgodność rozmówców co do zasadności i ważności tego działania. Podejmowanie działań mających na celu zwiększanie pozasystemowego budżetu szkół nie jest działaniem popularnym. Dyrektorzy biorący udział w badaniu najczęściej deklarowali pozyskiwanie środków finansowych oraz innego wsparcia poprzez uczestnictwo w różnorodnych projektach o zasięgu krajowym lub międzynarodowym. W wielu przypadkach wskazywano także na współpracę barterową, czyli wzajemną wymianę usług przynoszącą korzyści każdej ze stron w niej uczestniczącej.

7.1.12. Współpraca zewnętrzna szkoły

Szkoła stanowi nieodłączną część lokalnego środowiska. Konieczne jest zatem podejmowanie relacji i różnorodnych działań z jego przedstawicielami. Buduje to właściwy klimat współpracy i wsparcia, wpływa na wzajemne zaufanie, poczucie bezpieczeństwa i przynależności oraz pozwala na wyzwalanie twórczych inicjatyw. Nawiązywanie relacji z lokalnym środowiskiem ma pozytywny wpływ na uczniów, bowiem wzbogaca proces wychowawczy i dydaktyczny. Nawiązywanie kontaktów i współpracy jest istotną płaszczyzną działań kierownika szkoły. W związku z tym badanych dyrektorów zapytano o płaszczyzny współpracy ze środowiskiem lokalnym szkoły, którą kierują.

Dyrektorzy podkreślali wielokrotnie istotne znaczenie współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, kuratorium oświaty i jego pracownikami oraz przedstawicielami terytorialnego samorządu, co pozostaje zgodne z rozważaniami zawartymi w części teoretycznej dotyczącej edukacyjnego przywództwa. Wszelkie oddziaływania wyżej wymienionych środowisk wpływają współmiernie na proces wychowania i nauczania młodych ludzi. Dyrektor szkoły, realizując swoją rolę przywódczą, powinien starać się wykorzystywać zasoby zgromadzone w środowisku lokalnym czy we współpracujących ze szkołą placówkach. Wykorzystywanie owych zasobów stanowi istotny czynnik determinujący jakość pracy szkoły oraz realizację jej prymarnych celów, zadań i funkcji.

Uważam, że jest to jeden z ważniejszych obszarów działalności szkoły, czyli oddziaływanie na środowisko i współdziałanie ze środowiskiem. (R3)

Jest to bardzo ważny element pracy szkoły, ona musi być umiejscowiona w środowisku lokalnym i musi być akceptowalna, musi mieć w tym zakresie osiągnięcia. (R14)

Rozmówcy wskazywali, iż istotną grupą, z którą nawiązują współpracę są mieszkańcy obszaru, na którym zlokalizowana jest dana szkoła. Szkoła udostępnia sale na potrzeby spotkań lokalnej społeczności oraz wspiera mieszkańców poprzez współorganizację konsultacji:

Jeżeli chodzi o środowisko lokalne to u nas w szkole odbywają się spotkania mieszkańców, gdzie mieszkańcy mogą przyjść na coś w rodzaju konsultacji społecznej. Więc w ten sposób służymy miejscem dla okolicznych mieszkańców, żeby mogli spotkać się ze sobą i z instytucjami, które się tym zajmują. (R2)

Jeden z dyrektorów wskazał, że dla mieszkańców osiedla, na którym znajduje się szkoła, dostępna jest szkolna biblioteka, dzięki czemu placówka dzieli się posiadanymi zasobami. Szkoła organizuje także zajęcia informatyczne dla zainteresowanych przedstawicieli społeczności lokalnej, tym samym przyczyniając się do popularyzacji wiedzy i nauki:

Mamy bibliotekę otwartą dla mieszkańców osiedla. Czyli mieszkańcy przychodzą, mogą wypożyczać książki i poczytać sobie. Prowadziliśmy kursy obsługi Internetu, żeby mogli skorzystać i się nauczyć. (R7)

Społeczność lokalna jest także uczestnikiem różnorodnych wydarzeń okolicznościowych, które przygotowują uczniowie szkół:

Współpraca z mieszkańcami, dwa razy w roku otwieramy naszą szkołę, robiąc jakąś imprezę, na którą zapraszamy mieszkańców osiedla np.: Dzień Niepodległości - śpiewamy piosenki patriotyczne; Kolędnic - śpiewamy kolędy. (R3)

Uczniowie przygotowują festyny, na których jest środowisko lokalne, to otwarta impreza, więc przychodzą wszyscy. (R6)

Badani dyrektorzy wskazywali także na współpracę z przedstawicielami rady osiedla. Zaznaczali, że wspólnie debatują nad kwestiami dotyczącymi problematyki lokalnej. Dyrektorzy deklarowali także, że otrzymują od przedstawicieli rady wsparcie w organizowanych wydarzeniach kulturalnych i sportowych oraz wsparcie w postaci środków koniecznych do wzbogacenia bazy zasobów szkoły:

Rada osiedla przez kilka lat miała swoją siedzibę u mnie w szkole. W związku z tym, że to u mnie się spotykali i wszystkie swoje pomysły, sprawy, bolączki, mogłam do nich zgłaszać na bieżąco. Rada osiedla też nam pomagała organizować taki miting lekkoatletyczny, mieliśmy też festiwal,

gdzie szkoły prezentowały swoje osiągnięcia. Dzięki temu pozyskiwaliśmy też z rady osiedla bony do zrealizowania, na przykład, na sprzęt sportowy albo materiały plastyczne. (R5)

Badani dyrektorzy deklarowali także współpracę, która ma na celu otwarcie szkoły dla mieszkańców oraz zaprezentowanie budynku i zgromadzonych w szkole zbiorów. Jeden z dyrektorów deklarował współpracę z Polskim Towarzystwem Turystyczno-Krajoznawczym:

Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze oddział w Poznaniu zwróciło się do nas z prośbą, żebyśmy mogli udostępnić teren szkoły: budynek i tereny okoliczne, na potrzeby takich wakacyjnych akcji, które oni oferują, w ramach otwartych spotkań. PTTK organizuje rajd po Poznaniu, gdzie zaprasza do różnych miejsc, które niekoniecznie są zawsze dostępne i nasz budynek szkoły i otoczenie też było taką jedną ze stacji. Ludzie, którzy na co dzień mijają nasz budynek i nigdy w środku nie byli, mogli wejść i zobaczyć galerię przodków, wewnątrz szkoły, tereny dookoła. (R2)

Badani dyrektorzy odnosząc się do kwestii współpracy ze środowiskiem lokalnym podkreślali zaangażowanie członków rodzin uczniów w realizację tematycznych spotkań, które przedstawiają specyfikę określonego zawodu:

Bardzo angażują się członkowie rodzin uczniów, na przykład, przedstawiają swój zawód, czym się zajmują. Prowadzą wtedy zajęcia praktyczne, np.: mama jest chemikiem i przygotowywała z dziećmi perfumy, mydelka. Wujek jest kierowcą, na przykład, TIRa, opowiadał o swoich podróżach, z czym to się wiąże, jak to wygląda. Kolejna osoba, jest pracownikiem jakiegoś wyższego szczebla, również opowiada jakie musi mieć właśnie kompetencje taka osoba, na co jest narażona, z czym to się wiąże. (R4)

Badani wskazywali także na współpracę z innymi szkołami, która ma na celu stwarzanie płaszczyzny do podejmowania rywalizacji uczniów w różnorodnych aktywnościach:

Dzieci chodzą na różne konkursy i biorą udział w konkursach międzyszkolnych. My mamy „potyczki jesienne”, gdzie zapraszamy sobie najbliższych sąsiadów, i to jest na poziomie klas trzecich, gdzie zaprasza się szkoły sportowe. Sześć, siedem szkół zawsze przyjmie zaproszenie. (...) Dzieci biorą też udział w konkursach: międzyszkolnych, pięknego czytania,

biorą też udział w ortograficznych konkursach, także mają możliwości brania udziału w konkursach w różnych szkołach. (R6)

Istotną płaszczyzną współpracy, na którą w swoich wypowiedziach wskazywali badani dyrektorzy, jest szereg podejmowanych działań na rzecz seniorów. Uwrażliwianie uczniów na potrzeby ludzi starszych jest zdaniem rozmówców istotną kwestią. Dlatego też angażują wychowanków do podejmowania różnorodnych działań:

Dzieci robią widokówki, kartki świąteczne na święta roznoszą naszym seniorom, było spotkanie też w szkole tutaj dla seniorów, dzieci przygotowały jasełka i je przedstawiły (R6)

Współpracujemy z organizacjami, które zajmują się seniorami. Mieliśmy spotkanie seniorów z Poznania, na którym był obecny wiceprezydent, na którym honorowano te osoby najbardziej zaangażowane w działalność seniorów. (R8)

Badani wskazywali, że to nie tylko bezpośrednie działania na rzecz seniorów, w które zaangażowani są sami uczniowie, mają w tym obszarze kluczowe znaczenie. Podkreślali, że umożliwianie osobom starszym korzystania z zasobów szkoły stanowi przykład wrażliwości na potrzeby tej grupy społecznej:

Naprzeciwko szkoły jest dom dziennej opieki seniorów i prowadziliśmy tam kursy komputerowe dla seniorów, obsługę PhotoShopu dla seniorów i także udostępnialiśmy aktywnym seniorom przestrzeń sportową: mamy boisko wielofunkcyjne, do gry w bule. Seniorzy grali sobie w bule pod opieką naszej instruktorki WF-istki. (R9)

Badani dyrektorzy wskazywali także, że istotną rolą szkoły jest aranżowanie takich sytuacji, w których uczniowie będą mogli kształtować poczucie empatii, wrażliwości i otwartości wobec drugiego człowieka. Zdaniem rozmówców stwarzanie przestrzeni do obcowania z przedstawicielami, często marginalizowanych grup społecznych ma istotne znaczenie w rozwoju społecznym wychowanków. Dlatego też podejmują działania mające na celu niwelowanie pewnych stereotypów związanych z funkcjonowaniem i możliwościami osób z niepełnosprawnościami:

Współpraca z ośrodkiem, który znajduje się na terenie osiedla, a zajmuje się osobami z niepełnosprawnościami. Zapraszamy, oprócz takiej stałej współpracy i pomocy, właśnie przy organizacji świąt, bądź różnych okazji i uroczystości w ciągu roku szkolnego mistrzów sportu z niepełnosprawnościami: mistrzyni tańca towarzyskiego czy lekkoatleta z niepełnosprawnością. Co roku staramy się zapraszać kogoś nowego z kim dzieci mają kontakt. Dzięki temu jest możliwa nauka języka migowego bądź nauka podstaw Braille'a. Dzieci miały okazję usiąść na wózku i zweryfikować, jak ciężko jest podjechać pod krawężnik (...) podejść o kulach do określonego celu. Przez takie doświadczenie dzieci zdecydowanie lepiej pojmują otoczenie, i to co się wokół nich dzieje. (R4)

Dyrektorzy wskazywali także, że angażują uczniów do podejmowania bezinteresownych działań mających na celu zwracanie ich uwagi na trudności rówieśników, dotkniętych problemem demoralizacji i wykluczenia:

Uczniowie - wolontariusze chodzą do tak zwanych świetlic dla dzieci trudnych i wykluczonych, pomagali im odrabiać lekcje, gdzie wspomagali nauczycieli, jeżeli rodzice wyrazili na to zgodę, w różnych codziennych działaniach. Robili także sesje dla przedszkoli, sesje fotograficzne, efektem tych sesji były wystawy. Wystawy były przeznaczone dla szerszej publiczności. (R8)

Rozmówcy wskazywali jeszcze na inny obszar współpracy, którego wymiernym efektem jest pobudzanie wrażliwości wychowanków na potrzeby innych ludzi. Jeden z rozmówców zaznaczył, że szkoła, którą kieruje otrzymała wyróżnienie za podejmowane działań pomocowych:

Od wielu lat jesteśmy współorganizatorami wigilii dla ubogich. Zaczynaliśmy od współpracy szkoły z siedzibą siostr albertynek i co roku siostry przygotowywały wigilię ubogich. Współpraca na tyle się zacieśniła, że ta wigilia była przez pierwsze siedem lat organizowana w naszej jedenastce, za co nawet wielkie wyróżnienie dostaliśmy, „Pyry” nam przyznano i byliśmy wolontariuszami roku. (R13)

Bardzo mocno rozwinięty jest też w szkole wolontariat. To jest współpraca z oddziałem onkologicznym dziecięcym i dla osób dorosłych. Także taka zwykła pomoc, codzienna, kiedy zbieramy jakieś rzeczy dla grup w potrzebie. Angażujemy się od takich naprawdę dużych akcji, typu „Szlachetna Paczka” i współpraca z dużymi instytucjami, poprzez takie drobniejsze które również są bardzo ważne. (R4)

Rozmówcy deklarowali także współpracę z pobliskimi uczelniami wyższymi, uniwersytetami w celu zainteresowania uczniów edukacją w wymiarze akademickim oraz umożliwienie im obcowania z przedstawicielami świata nauki:

Współpraca z wyższymi uczelniami, politechniką, uniwersytetem, ale również w naszym przypadku współpraca ze szkołą aspirantów straży pożarnej, gdzie korzystamy chociażby z tego, że część zajęć jest realizowana właśnie tam, zwłaszcza tych z obszaru takiej chemii doświadczalnej. (R3)

Szpital onkologiczny organizuje w ramach projektów różnego rodzaju prelekcje, albo otwarte wykłady dla klas biologiczno-chemicznych, gdzie jest taka wąska tematyka medyczna realizowana i wtedy też zawsze udostępniamy lekarzom wnętrze naszej szkoły. Tutaj jest taka dodatkowa możliwość, żeby spotkać się z wybitnym profesorem, medykiem, zanim się jeszcze podejmie to wyzwanie w postaci studiów medycznych. (R2)

Wskazywano także na taki wymiar współpracy z uczelniami, który daje możliwość barterowej wymiany doświadczeń pomiędzy uczniami szkół a studentami. Dzięki czemu, wychowankowie mają możliwość poznania specyfiki danego kierunku studiów a także mają okazję praktycznej nauki języka i nabywania umiejętności prezentowania danego zagadnienia w języku angielskim:

Współpraca z uczelniami wyższymi: zapraszamy, na przykład, studentów zagranicznych, obcojęzycznych. Uczniowie przygotowują prezentację, na przykład, o mieście Poznaniu bądź o Wielkopolsce, przedstawiają tym studentom, a studenci przedstawiają swoją, o swoim kraju, też w języku angielskim. Współpracujemy z uniwersytetem medycznym i zapraszamy studentów medycyny, którzy odbywają w naszym gabinecie pielęgniarskim praktyki i te osoby są z różnych kierunków. Na przykład, gdy jest to dietetyka, organizujemy zajęcia z dietetyki dla dzieci. (R4)

Jak wskazują przywołane wypowiedzi rozmówców, odpowiedzialność za współpracę zewnętrzną szkoły uznana została jako prymarny obowiązek osoby na stanowisku kierowniczym w oświacie. Obszary współpracy ze środowiskiem lokalnym są bardzo zróżnicowane. Badani najczęściej wskazywali grupy mieszkańców, radę osiedla, uniwersytety, uczelnie, inne szkoły i placówki prowadzące działalność wychowawczą oraz dydaktyczną.

Wyraźnie rysują się cztery zasadnicze korzyści, które czerpie szkoła podejmująca współpracę z lokalnym środowiskiem. Po pierwsze jest to pozafinansowe wzbogacenie

bazy materiałowej szkoły. Po drugie jest to promocja szkoły w środowisku lokalnym, co wpływa na kształtowanie się pozycji szkoły na edukacyjnym rynku. Po trzecie jest to możliwość realizacji ukrytych programów oraz mimowolne nabywanie wiedzy, kompetencji czy wartości, takich które nie zostały ujęte w oficjalnym programie nauczania. W wypowiedziach rozmówców wielokrotnie przywoływano naukę wrażliwości, empatii oraz otwartości na potrzeby drugiego człowieka poprzez angażowanie uczniów w działania o charakterze wolontariatu na rzecz przedstawicieli środowisk wykluczonych czy innych grup potrzebujących wielowymiarowego wsparcia. Po czwarte jest to budowanie płaszczyzny zdrowej rywalizacji.

Warto zauważyć, że podejmowanie przez szkołę różnorodnej współpracy ze środowiskiem lokalnym, a tym samym umożliwianie uczniom obcowania z przedstawicielami różnorodnych grup przyczynia się do kształtowania ich charakteru, pozwala odkrywać mocne oraz słabe strony wychowanków, wpływa na rozwijanie pasji oraz odkrywania uzdolnień, przyczynia się do kształtowania umiejętności wyznaczania oraz realizacji celów, wpływa na motywację uczniów, uczy pracowitości, kreatywności oraz wytrwałości w dążeniu do wyznaczonego celu, a także pozwala na nabywanie wartości istotnych dla określonego systemu społecznego, w którym uczeń się znajduje.

7.1.13. Trudności w zarządzaniu podczas lockdownu i pandemii COVID-19

Pandemia choroby zakaźnej COVID-19 zmieniła na wielu płaszczyznach sposób funkcjonowania szkolnictwa na świecie. Było to zdarzenie bez precedensu, a nowość sytuacji postawiła dyrektorów szkół w całym kraju w obliczu nieznanych obaw, wyzwań oraz konieczności, często improwizacyjnej, wypracowania nowych rozwiązań i strategii radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. W związku z tym dyrektorzy, którzy wzięli udział w badaniu zostali poproszeni o scharakteryzowanie problemów w zarządzaniu szkołą, w czasie pandemii i lockdownu, których doświadczali jako osoby na stanowisku kierowniczym.

Jako jedną z podstawowych trudności wskazywano niespójności, niezgodności i chaotyczność w przepisach prawa, które determinowało sposób funkcjonowania szkół. Należy zauważyć, że nowo wdrażane przepisy prawa, często nie posiadały jeszcze

powszechnie dostępnych interpretacji oraz komentarzy. Dyrektorzy szkół w bardzo wielu przypadkach byli odpowiedzialni za ich analizowanie oraz optymalne wdrożenie:

Największym problemem moim zdaniem była ciągła zmiana przepisów z dnia na dzień (...), która powodowała straszne zawirowania. Trzeba było dostosowywać się w bardzo szybki sposób do zmian, które czasami były zupełnie inne przed chwilą, to było chyba najtrudniejsze. (R1)

Dyrektorzy wskazywali, że niekonkretne i często powierzchownie dotyczące problemu przepisy nie są pomocne w kierowaniu szkołą w czasie pandemii. Było to wynikiem powstawania nowych regulacji pod presją czasu:

Natomiast to, co mi przeszkadza (...) to oczywiście chaos prawny państwa polskiego, w którym po prostu z dnia na dzień się czegoś dowiaduję i panuje kompletna dezinformacja. Natomiast tutaj czego bym sobie życzył, to oczywiście to, żeby Ministerstwo Cyfryzacji wzięło się do pracy, ponieważ, jeżeli chodzi o światłowody, to powinny być już w każdej zagrodzie. (R7)

Rozmówcy wskazywali, że niedoprecyzowanie różnorodnych kwestii we wdrażanych przepisach prawa powodowała konieczność własnej interpretacji oraz tworzenia nowych wewnątrzszkolnych regulacji. Takie przekonanie rozmówców uwidacznia konieczność posiadania przez dyrektorów wiedzy z obszaru prawa oraz administracji:

Nie ukrywam, że gdzieś pewną trudnością jest brak jednoznacznych, w rozporządzeniach ministra definicji. Albo inaczej, może one były jednoznaczne, ale były bardzo szerokie, co należy rozumieć przez nauczanie zdalne, i trzeba było szybko określić, co realnie jesteśmy w stanie zrobić. Bo proszę przypomnieć sobie, że w zeszłym roku na wiosnę przez nauczanie zdalne rozumiano wszystko według rozporządzenia pana ministra, również wysyłanie materiałów uczniom, a niektórzy nauczyciele realizowali to w ten sposób, że wysyłali uczniowi od której do której strony ma przeczytać książkę (...) Ja osobiście, po pierwszym miesiącu stworzyłem swój własny szkolny regulamin tego nauczania, bazujący na tym szerokim rozumieniu zdalnego nauczania mogłem zdecydować w jakim wymiarze mają być te lekcje prowadzone, z jakich przedmiotów. Następnie po miesiącu to zweryfikowaliśmy i gdzieś już w kwietniu, maju, nauczycieli udało się zmobilizować do prowadzenia typowych zajęć online i tego narzędzia nauczyli się zarówno nauczyciele, jak i uczniowie na tyle dobrze, że kiedy przyszła ta kolejna fala pandemii w październiku czy w listopadzie, my, praktycznie od razu zaczęliśmy realizować tę formę nauczania zdalnego. (R3)

W obszarze prawnym często wymienianym problematycznym aspektem były dokumenty związane z ogólnymi rozporządzeniami o ochronie danych RODO:

Tak naprawdę, taką największą trudnością była ilość niezbędnej dokumentacji, którą nagle, musieliśmy stworzyć sami, bo to dotyczyło wszystkiego: nowych regulaminów nauczania, nowych regulaminów egzaminowania, nowej organizacji roku, nowych dokumentów RODO, co było dużą trudnością, bo zupełnie inaczej ta ochrona danych osobowych wygląda w sytuacji [pracy – przyp.E.W] stacjonarnej, inaczej to wygląda jeżeli chodzi o całe systemy informatyczne, sprzęt informatyczny, który nie każdy nauczyciel ma w odpowiedni sposób zabezpieczony. (R4)

Dyrektorzy podkreślali także presję odpowiedzialności jaką nakładały na nich różnorodne rozporządzenia. Wskazywali, że nie przeanalizowano ich realnych możliwości, wymuszając na dyrektorach szereg żądań i konieczność stałego informowania o sytuacji w danej szkole:

Wszystkie te rozporządzenia, które wychodzą, to ciągle tam się przewija, że dyrektor jest odpowiedzialny za to, za to, za tamto i za siamto. A czasami ten dyrektor po prostu nie ma środków, nie ma warunków na to, żeby to wszystko zapewnić tak jak by chciał, więc to jest taka trudność. Jak zapewnić na przykład, że każdy uczeń ma dostęp do komputera? Mnóstwo ankiet i ciągle wykonywanych jakichś podsumowań, analiz stanu aktualnego, który trzeba odsyłać i to najczęściej jeszcze tego samego dnia, bo każdy chce wiedzieć co się w tych szkołach dzieje. (R10)

Jak wskazywali rozmówcy, sytuacja epidemiologiczna i mnożące się przypadki zakażeń powodowały, że to na dyrektorach szkół spoczywała odpowiedzialność za kontakt z jednostkami sanepidu. Zadanie to badani określali jako trudne, pracochłonne i wymagające:

Właściwie myśmy tydzień przed wszystkimi innymi szkołami już byli na zdalnym nauczaniu, bo nie byliśmy w stanie prowadzić zajęć. Więc wtedy ten kontakt z Sanepidem, zgłaszanie konkretnych uczniów z konkretnych klas, kto jest na kwarantannie, kto nie może czegoś tam itd. To była straszna mordęga. Kiedy nastąpiło ogłoszenie lockdownu i przejście na zdalne nauczanie, to była taka chwila oddechu, kiedy to się wszystko uspokoiło. (R12)

Istotnym problemem, na który wielokrotnie wskazywano były trudności w realizowaniu egzaminów ósmoklasistów oraz egzaminów maturalnych. Niepewność

w obszarze organizacyjnym, wspomniana już wcześniej zmienność regulacji prawnych oraz nieprzewidywalna sytuacja epidemiologiczna w kraju powodowała szereg problemów:

Były też obawy o maturzystów, to się wydarzyło w marcu, matura miała być w maju. Było pytanie, jak zakończyć edukację, jak sklasyfikować tych uczniów, trzeba było przepisy prawa zmienić, jak poprowadzić zdalną radę pedagogiczną, żeby z formalnego punktu widzenia dać absolutorium. To wszystko było czymś niespotykanym i trzeba było sobie z tym poradzić. Maturzyści czekali przez ponad miesiąc na swoją maturę, bo przypomniałem, że matura była w czerwcu, a nie w maju, czyli im się ten czas wydłużył o ponad miesiąc. (R2)

Dyrektorzy podkreślali, że tuż obok problemów organizacyjnych spotykali się z obawami i niepewnością swoich wychowanków. Czas pandemii spowodował także, że dyrektorzy zostali obarczeni odpowiedzialnością udzielania wychowankom, znacznie bardziej rozbudowanego, wsparcia psychologicznego, niż miało to miejsce przed wybuchem pandemii.

Ósme klasy miały próbne egzaminy, one się strasznie boją, bo mówią, „Pani Dyrektor, ale jak one tak słabo wypadną, co my zrobimy?”. Ja mówię: „na razie to próba, się nie martwcie na zapas”. Chodzi o to, żeby im też przypomnieć trochę techniczne sprawy związane z tym sprawdzianem, żeby oni nie popełnili błędu, żeby sprawdzili, czy jest kompletność zestawu, żeby umieli przenosić na te karty odpowiedzi, zakodować, to takie bardziej techniczne sprawy. Natomiast mamy świadomość tego, że poziom ich wiedzy jest dużo niższy niż kiedy pracowaliśmy w normalnych warunkach. (R5)

Osoby biorące udział w badaniu wskazywały, że zdrowie psychiczne uczniów stanowiło podstawy do niepokoju:

Najpierw to była kwestia taka, że wiosną zeszłego roku było poczucie strachu, obawa o kolejne dni, niewiedza, jak to będzie wyglądało, jakie będą dalsze skutki pandemii. Pierwszą taką reakcją była próba zorganizowania wsparcia dla uczniów, ponieważ to było dla nas wszystkich czymś zupełnie nowym. Żeby podtrzymać kontakt wychowawców, nauczycieli z uczniami, nawet jeżeli to nie będzie kontakt taki, że robimy lekcje. (R14)

Jeżeli chodzi o dzieci, to przede wszystkim psychika dzieci i młodzieży. Im dłużej będą siedzieli w domach, tym będziemy ich bardziej zbierać z ziemi, bo będą bardziej rozbici emocjonalnie i psychicznie. I to jest bardzo poważny problem, uważam, który odbije się za parę lat dopiero u nas,

w naszym społeczeństwie, i wtedy zrozumieją ci, którzy teraz tego nie widzą, jaką krzywdę zrobiono temu pokoleniu. (R1)

Dyrektorzy podkreślali, że z obawy o stan psychiczny wychowanków występowała konieczność mobilizowania pedagogów i psychologów pracujących w placówce do wzmożonej aktywności zawodowej. Warto w tym miejscu zauważyć, że dyrektorzy dysponowali takimi samymi, jak przed pandemią, materiałami, środkami dydaktycznymi czy zasobami ludzkimi niezbędnymi do zagwarantowania wsparcia psychologicznego. Zwiększyły się jednak potrzeby uczestników edukacyjnego procesu w tym zakresie, co bez wątpienia uznać można za sytuację trudną z punktu widzenia dyrektora szkoły:

Stan psychiczny uczniów, czyli zorganizowanie takiej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, żeby uczniom udało się to przetrwać. Rozmowy z uczniami, mobilizowanie psychologa i pedagogów do coraz bardziej intensywnej pracy. (R7)

Należy zaznaczyć, że nie tylko uczniowie, ale także ich rodzice czy nawet sami nauczyciele korzystali z profesjonalnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego:

Problemem jest sprawa psychiki i odporności psychicznej uczniów i nauczycieli. (...) nasza pedagog i psycholog mają pełne ręce roboty, bo nie tylko uczniowie i nauczyciele się zgłaszają, ale zgłaszają się także rodzice uczniów o wsparcie, o pomoc, bo nie dają rady po prostu w tak długoterminowej pandemii. (R9)

W obszarze trudności związanych ze stanem emocjonalnym uczniów, wskazywano także problem uczniów rozpoczynających dopiero proces edukacji, którzy ze względu na pandemię nie mieli możliwości obcowania ze szkołą, nauczycielami czy rówieśnikami w sposób naturalny. Zdaniem badanych dyrektorów mogło budzić to szereg negatywnych emocji:

Do szkoły przyszli uczniowie, do klas pierwszych, którzy mieli tę szkołę poznać, mieli poznać też siebie, swoich nauczycieli, no i nie byli w stanie tego zrobić. Oni tej szkoły nie znają, nie czują tej szkoły. Był to problem w jaki sposób im pomóc w tych trudnych sytuacjach, które się wiążą z różnego rodzaju kłopotami, dotyczącymi: postaw, zachowań, stanów depresyjnych, lękowych,

które się też ujawniły u uczniów. Więc uruchomiliśmy też takie możliwości kontaktu poprzez telefony, poprzez łączenia się na Teamsach z psychologiem, z doradcą zawodowym, z wychowawcami. No takie prozaiczne, że nie było studniówki szkolnej, nie było wcześniej takiego doświadczenia, że jakiś tam rocznik nie ma studniówki. (R2)

Tuż obok kwestii związanych ze wsparciem psychologiczno-pedagogicznym badani dyrektorzy podkreślali konieczność szczególnej dbałości o aktywność fizyczną wychowanków, która została znacznie ograniczona ze względu na wdrożone restrykcje. Uczniowie przebywając w domu bardzo często nie mieli możliwości podejmowania aktywności fizycznej, która na tym etapie rozwoju odgrywa kluczową rolę dla ich zdrowia fizycznego, psychicznego, oraz kształtowania się właściwej postawy ciała młodego człowieka:

Wielkim problemem są lekcje WF-u. To są młodzi ludzie, w których buzują hormony i którzy jednak w związku ze specyfiką nauczanego zawodu, czyli technik-informatyk, wiadomo, wiele godzin są przed komputerem, to teraz w dobie pandemii ta ilość godzin jeszcze wzrosła i te zajęcia z WF-u są bardzo potrzebne. Nasi WF-iści przygotowują filmiki, na których pokazują ćwiczenia rozciągające na kręgosłup, na mięśnie, zachęcają do spacerów i to jest też bardzo mocny nacisk tutaj całej kadry, wszyscy korzystamy z tych filmików. (R9)

Jednym z priorytetowych obowiązków dyrektora szkoły jest sprawowanie nadzoru pedagogicznego, który szczegółowo został opisany w rozdziale drugim niniejszej rozprawy. Specyfika funkcjonowania szkół w czasie pandemii i lockdownu powodowała różnorodne w tym obszarze trudności oraz wymuszała wdrożenie zmian w dotychczas wypracowanych strategiach:

Nauczyciele pracują z domów więc sprawowanie nadzoru pedagogicznego też nie jest takie łatwe, bo oczywiście prowadzimy obserwacje lekcji, jesteśmy zapraszani na takie lekcje tutaj całe kierownictwo, no ale mimo wszystko jest to znacznie bardziej wyrywkowe niż jak w czasie lekcji się przeszłam po szkole na przykład. (R10)

Należy zaznaczyć, że pomimo tego, że edukacja realizowana była zdalnie to, dyrektor szkoły odpowiadał za personel, który na terenie placówki wykonywał nadal swoją pracę. Badani wskazywali, że pracownicy administracyjni oraz porządkowi

wykonywali swoje obowiązki w siedzibie szkoły stale lub w poszczególne dni. Podkreślano także, że w pojedynczych sytuacjach nauczyciele przedmiotowi także realizowali swoje obowiązki zawodowe, korzystając z pracowni:

Dbалоść o personel, który w szkole pozostaje, i przede wszystkim dyscyplinowanie personelu do przestrzegania zasad bezpieczeństwa. (R8)

Badani dyrektorzy wskazywali także na ograniczone zaangażowanie rodziców w pokonywaniu trudności związanych z edukacją zdalną. Podkreślali, że spoczęła na nich pełna odpowiedzialność za sposób przeprowadzania zajęć online i nie doświadczają współpracy z rodzicami wychowanków na zadawalającym poziomie:

Nie mogę się nadziwić rodzicom, którzy widzą, że dzieciak musi mieć sprzęt, żeby móc w tych lekcjach normalnie uczestniczyć. Rodzice, którzy dostają pięćset plus na miesiąc, widzą, jaka jest sytuacja, też nie próbują zadbać o to, żeby temu swojemu dziecku pomóc chociażby w formie sprzętowej. Można kupić przecież sprzęt poleasingowy, nie taki drogi, nie „nówka sztuka” za trzy tysiące. Potem się tłumaczą, że oni nie mogą odesłać tych zadań, albo że czegoś tam nie widzą, bo on pracuje na telefonie. Tu też, jak gdyby no staram się tych rodziców rozumieć, natomiast nie usprawiedliwiamy ich tak do końca. Bo gdyby chcieli to przez rok można by o jakiegoś laptopa zadbać i go spłacić na przykład na raty. Na szczęście udało nam się tyle sprzętu zorganizować, że zabezpieczyliśmy wszystkie dzieci, nawet jeszcze nauczyciele też mieli taką możliwość, że jeżeli ktoś miał gdzieś problemy sprzętowe u siebie w domu, to też zabezpieczyliśmy nauczycieli. (R5)

Wskazywano także na konieczność interwencji w domach dzieci w jednostkowych sytuacjach, w celu wizyt kontrolnych i interwencyjnych oraz w celu stwarzania dzieciom, w sytuacjach krytycznych, tymczasowych warunków do nauki w szkole:

Nie ukrywam, że wysłałam kilka informacji do sądu z prośbą o interwencję, wtedy, kiedy nasze interwencje niczego nie dają. Ja nawet w okresie pandemii chodziłam do uczniów do domu z policją, żeby to w jakiś sposób ogarnąć. Nie możemy już chodzić teraz samemu, w sensie z pedagogiem szkolnym, musimy mieć towarzystwo funkcjonariuszy. Natomiast dawno już takich sytuacji, kiedy pracowaliśmy normalnie nie miałam, że szłam z pedagogiem i z funkcjonariuszem policji do domu, żeby zainterweniować, i żeby w ostateczności skończyło się tym, że dzieci przychodzą do szkoły. Akurat ta sytuacja to jest typowe zaniedbanie, tam w stosunku do mamy toczyła się już sprawa o pozbawienie opieki nad dziećmi. W związku z tym nam bardziej zależało

na tym, żeby to sprawdzić. I tym bardziej cieszy mnie to, że efekt tego jest taki, że mamy dzieciaki codziennie w szkole, i one na miarę swoich możliwości pracują. Natomiast mama jest niepracująca, mama jest w domu, to mama mogłaby ich przypilnować. W tych sytuacjach bardzo drastycznych, to dzieciaki po prostu przychodzą do szkoły, a my się tu wzajemnie tą opieką nad nimi jakoś dzielimy i wydaje mi się, że to przynosi określony efekt. (R5)

Brak wsparcia ze strony rodziców lub opiekunów prawnych uczniów powodował, że dyrekcja szkoły decydowała o wdrożeniu dodatkowej formy kontroli i nadzoru w zespołach klasowych, które przejawiały największe trudności w funkcjonowaniu podczas edukacji zdalnej. Na dyrektora szkoły nakładało to kolejne zobowiązania i kolejne obszary odpowiedzialności:

Brak tych bezpośrednich kontaktów, brak tych relacji, powoduje, że to wszystko nam się rozchodzi, rozłazi. Ja w tej chwili zarządzałam na przykład w szkole, że niektóre klasy, z którymi mamy największy problem, przychodzą do szkoły, my im sprawdzamy zeszyty, czy oni robią notatki, czy oni tam coś piszą, czy odrabiają zadania, które trzeba. Nie mamy nad nimi kontroli. Rodzice też nam mówią, pani dyrektor, ja muszę iść do pracy. Ja mam dziecko w piątej klasie, ale ja muszę iść do pracy. W związku z tym, ja mogę tylko liczyć na to, że ona / on rano wstanie i usiądzie do tego komputera. (R5)

Wdrożone przez rząd restrykcje oraz wymogi sanitarne w celu zwalczania rozprzestrzeniania się wirusa spowodowały, że dyrektorzy szkół musieli zwiększyć zakres swojej wiedzy w zakresie medycznym i sanitarnym:

Trzeba było posiłkować kolejną wiedzę z dziedziny medycyny, a więc [przygotować – E.W.] tak zwane izolatorium, fartuch, jakie rękawice itd. Jeżeli ma być to izolatorium, to ma być najmniej urządzeń do dezynfekcji, gdyby się coś przytrafiło, bo powinno być wszystko zawsze zdezynfekowane, przygotowane, wyczyszczone. Teraz kolejna rzecz, do czyszczenia jakich środków używać, co to znaczy płyn do wyczyszczenia podłogi, czyli znowu wiedza chemiczna gdzieś tam się powinna pojawić, bo nie mogę każdego płynu użyć, bo musi być dostosowany, a tego nikt nie podpowie, trzeba po prostu usiąść, przeczytać i na zdrowy rozsądek wziąć czasami. Kolejna rzecz, wiele płynów, środków takich dezynfekujących ma [informacje – przyp. E.W.] „chronić przed dziećmi”, bo to są środki żrące, środki, które uczulają najczęściej, więc trzeba też posiłkować wiedzę, żeby nie przesadzić w drugą stronę i krzywdy nie zrobić dziecku, które może być na przykład alergikiem, może mieć jakieś problemy skórne. (R6)

Kluczową trudnością, która występowała praktycznie we wszystkich badanych szkołach (dwóch dyrektorów nie zauważyło w tym obszarze trudności) były trudności związane z zasobami koniecznymi do realizacji zajęć zdalnych. Dyrektorzy wskazywali, że jako pierwszy etap w tym obszarze stosowali rozeznanie co do posiadanego sprzętu i dostępu do Internetu:

Przede wszystkim pierwsza rzecz, trzeba było rozeznąć sytuację pod względem możliwości technicznych i czasowych, zarówno po stronie pracowników szkoły, mam na myśli tutaj nauczycieli, jak i uczniów i rodziców. Czyli pytanie o to, czy każdy ma dostęp do Internetu, tutaj dosyć szybko właśnie za pomocą tego zespołu wychowawczego, pani pedagog, pani psycholog, sprawnie rozeznaliśmy realną sytuację w naszej szkole, gdzie są trudności. Dalej były trudności sprzętowe, pytanie o możliwość udostępnienia sprzętu, wypożyczenia dla uczniów. (R3)

Kiedy zrobiliśmy takie rozeznanie, czyli rozmawialiśmy z każdym z rodziców, i zaznaczaliśmy sobie na takiej liście zbiorczej kto, jakim sprzętem dysponuje, to okazało się, że pięćdziesiąt procent naszych dzieciaków ma tylko telefony. Praca na telefonie - ja sobie w ogóle tego nie wyobrażam. (R5)

Po dokonaniu rozeznania i ocenie potrzeb wsparcia, zarówno u uczniów jak i u nauczycieli, dyrektorzy podejmowali szereg czynności, aby doposażyć uczestników szkolnej rzeczywistości w niezbędny sprzęt. Działania te często koncentrowały się najpierw na pozyskiwaniu funduszy, sprzętu od darczyńców lub zakupu ze środków własnych szkoły. W tym obszarze działalności dyrektorów szkoły szczególnie zarysowała się rola menedżerskiego aspektu tej pracy. Pozyskiwanie funduszy lub sprzętu, właściwa jego dystrybucja, zadbanie o jego ubezpieczenie i szereg innych w tym obszarze działań uwiadcniają złożoność, opisaną w rozdziale czwartym niniejszej rozprawy, roli dyrektora jako menedżera szkoły:

Zdobycie sprzętu, który mogłabym wypożyczyć jako sprzęt zdalny, i w ten sposób udało mi się zdobyć dwadzieścia laptopów, które mogę wypożyczyć i uczniom i nauczycielom. (R8)

Najgorszą sprawą był sprzęt, w moim rozumieniu. Uczniowie też nie wszyscy przecież mieli dobre warunki, także kilka osób pożyczało sprzęt ze szkoły, potem rodzice jeden komputer dokupili, potem jeszcze jeden darowali, jeden dokupili, trzy dokupili, miasto dało teraz więcej pieniędzy. Także teraz doszliśmy do tego, że już mamy zabezpieczone komputery, ale tu na miejscu. Tablety graficzne,

to nie były takie drogie, to mogliśmy kupić w dużej liczbie, no bo tutaj już te tablety graficzne dla matematyków, dla fizyków, dla wszystkich, co muszą liczyć, i pokazywać przekształcenia, także mamy z piętnaście tych tabletów. Największym kłopotem dla nauczycieli, to było budowanie tego warsztatu pracy w nowej formie, wszystko oparte na materiałach cyfrowych, których musieli poszukiwać. (R11)

Zaopatrzenie nauczycieli oraz potrzebujących uczniów w konieczny sprzęt to nie końcowy etap starań dyrektorów w pokonywaniu trudności związanych z organizacją edukacji zdalnej. Istotne znaczenie odgrywała też nauka korzystania z komunikatorów, aplikacji i programów oraz potrzeba przeformułowania swoich dotychczasowych stylów, form i metod pracy:

Mając swoje programy nauczania, mając podstawę programową, każdy nauczyciel miał warsztat pracy przygotowany na naukę stacjonarną. Każdy nauczyciel pomoce dydaktyczne, które stosował, wszystko było w stacjonarnych warunkach przećwiczone. I jak znaleźliśmy się w zamknięciu to zostali nauczyciele z niczym. Zostali w kuchni, w pokoju, w sypialni ze swoim sprzętem i swoimi dziećmi. (R11)

Nauczyciele nie byli totalnie przygotowani do pracy zdalnej. Część z nich, oczywiście, podczas zajęć, kiedy jeszcze pracowaliśmy stacjonarnie wykorzystala, również te wszystkie możliwości typu tablice interaktywne, ściągała materiały z Internetu, z platform edukacyjnych. Ale to wszystko było na skalę taką bardzo niedużą. Tu zostaliśmy postawieni przed faktem, że my teraz musimy jakoś dzieciaki ogarnąć, nie mając o tym kompletnie pojęcia. (...) My na początku nie prowadziliśmy w ogóle zajęć zadanych, bo nie pracowaliśmy na Teamsie, w związku z tym nie było takiej możliwości, więc to się odbywało na zasadzie przysyłania zajęć, przysyłania zadań, z odsyłaniem. (R5)

Jak zaznaczono powyżej, dwoje z badanych dyrektorów wskazało, że w kierowanych przez nich placówkach nie występowały trudności z przejściem na edukację zdalną. W pierwszej szkole było to spowodowane doświadczeniem, które szkoła zgromadziła dostosowując w przeszłości formy edukacji do potrzeb jednego z wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

Do kształcenia zdalnego byliśmy przygotowani. Dlatego, że już w dwa tysiące czwartym i piątym roku prowadziliśmy kształcenie zdalne dla ucznia, który uległ wypadkowi i nie mógł uczęszczać do szkoły. Kupiliśmy drogie urządzenia na tamte czasy po to, żeby on mógł uczestniczyć w tych

lekcjach. To nam się spodobało. Już na początku roku dwa tysiące dziesięć pojechaliśmy do Anglii, w ramach Erasmusa, uczyliśmy się platformy online. W Anglii szkoliliśmy się z zastosowaniem Moodle'a do kształcenia zawodowego. Tak, że myśmy na marzec dwa tysiące dwudziesty rok mieli gdzieś tysiąc czterysta kursów na Moodle'u. (R13)

Drugi z dyrektorów, który deklarował brak problemów w przejściu na edukację zdalną wskazał, że dzięki współpracy z nauczycielami akademickimi, a także ze względu na specyfikę szkoły, jej cyfryzacja jest na bardzo wysokim poziomie:

Dla nas to było takie miękkie przejście, a poza tym, jeżeli były jakieś problemy, to najpierw właśnie na Moodle'u, to od razu mogliśmy pracować, a później dzięki temu, że mamy nauczycieli z Politechniki Poznańskiej, od razu przeszliśmy na BigBlueButton, a w sierpniu zrobiliśmy szkolenie i mamy Teamsy. (R7)

Należy zauważyć, że w zależności od sytuacji epidemiologicznej w Polsce oraz obowiązujących rozporządzeń władzy, niektóre placówki w różnym okresie czasowym realizowały swój obowiązek nauki w formie hybrydowej. Badani dyrektorzy podkreślali, że realizacja takiej pracy szkoły była wyzwaniem bardzo skomplikowanym ze względów organizacyjnych:

Trudnością była konieczność organizowania zajęć hybrydowych. Ułożenie planu na zajęcia hybrydowe, gdzie większość uczniów jest dojeżdżających (Puszczykowo, Czempin, Kórnik), gdzie nauczyciele zawodowi, informatycy, pracują w dwóch lub trzech szkołach, bo zwykłego informatyka to jest w miarę łatwo zaangażować, ale informatyka specjalistę do bazy danych czy do programowania, czy do stron internetowych jest już dużo trudniej sobie po prostu zorganizować, i w większości panowie i panie informatyczki są po prostu w dwóch, trzech szkołach. I ułożenie planu, który obejmuje to, że nauczyciel ma zablokowane niektóre godziny, bo uczy w dwóch, trzech szkołach, to, że dzieciaki dojeżdżają, że oprócz lekcji w szkole muszą się odbyć lekcje online'owskie, to było bardzo duże wyzwanie. Problemem było właśnie opanowanie czasoprzestrzeni dla ucznia dojeżdżającego, dla nauczyciela pracującego w dwóch, trzech szkołach i jednocześnie, żeby też toczyły się lekcje w trybie online. (R9)

Na podstawie przedstawionej analizy zebranych danych należy stwierdzić, że trudności w zarządzaniu szkołą podczas lockdownu i pandemii COVID-19 sklasyfikować

można w obrębie kilku charakterystycznych obszarów, które miały istotne znaczenie dla pracy dyrektorów szkół.

Po pierwsze są to trudności związane z obszarem prawnym. Jak wskazywali badani dyrektorzy sytuacja w tym zakresie charakteryzowała się chaotycznością, a wdrażane regulacje prawne były bardzo ogólne. Dyrektorzy szkół nie posiadali wskazówek co do poprawności ich wdrożenia w życie, sam proces wdrażania odbywał się szybko, bez właściwego przygotowania. Trudności występujące w tym obszarze to także konieczność inicjowania nowych, własnych regulacji w obszarze poszczególnej szkoły oraz tworzenie właściwej dokumentacji. Wiązało się to z koniecznością zwiększenia zakresu odpowiedzialności i działań dyrektorów.

Po drugie są to trudności związane z organizacją pracy szkoły. W tym obszarze wskazać można na konieczność wdrożenia pracy hybrydowej lub zdalnej, zorganizowania niezbędnego sprzętu komputerowego dla wychowanków oraz nauczycieli, czuwanie nad poprawnością przebiegu tej formy edukacji, sprawowanie nadzoru pedagogicznego oraz koordynowanie działań w celu optymalizacji pracy szkoły na miarę zastanych warunków. To także konieczność zapewnienia odpowiedniego sprzętu do pomiaru temperatury ciała, środków dezynfekcyjnych, maseczek ochronnych i wszystkich innych środków ochronnych, które niwelowałyby zagrożenie rozprzestrzeniania się wirusa.

Po trzecie są to trudności związane ze zdrowiem fizycznym oraz stanem emocjonalnym uczniów. Edukacja zdalna, izolacja oraz separacja środowiska szkolnego, brak możliwości obcowania z rówieśnikami powodowała dyskomfort i negatywne emocje takie jak: strach, lęk, obawa. Uczniowie zgłaszali swoje złe stany emocjonalne oraz potrzebę wsparcia. Należy zauważyć, że wraz ze wzrostem potrzeb ze strony wychowanków nie wzrastały możliwości kadrowe szkoły do udzielania niezbędnej pomocy. Dyrektorzy szkół stanęli przed trudnym zadaniem dbania o kondycję psychiczną, ale także fizyczną uczniów. W wielu sytuacjach wychowankowie całkowicie utracili możliwość podejmowania aktywności fizycznej, co oddziaływało nie tylko na ich zdrowie fizyczne, ale także na samopoczucie.

Po czwarte są to trudności związane z brakiem współpracy rodziców oraz prawnych opiekunów w zakresie realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci w czasie lockdownu oraz pandemii. Badani dyrektorzy w swoich wypowiedziach wskazali, że

rodzice lub prawni opiekunowie szkoły nie partycypowali w procesie pokonywania trudności oraz transformacji formy edukacji. Szkołom wielokrotnie były stawiane określone wymagania i roszczenia, jednak zabrakło współpracy w celu optymalizacji działań szkoły. W jednostkowych sytuacjach badani wskazywali, że musieli także interweniować wraz z funkcjonariuszami policji, bowiem rodzice nie sprawowali odpowiedniej opieki nad niepełnoletnimi dziećmi, co skutkowało zaniedbywaniem przez uczniów obowiązku nauki.

Reasumując, czas pandemii oraz lockdownu był takim okresem w działalności oświaty, który szczególnie ukazał istotę menedżerskich, kierowniczych oraz przywódczych umiejętności i kompetencji dyrektorów. Umiejętność podejmowania decyzji pod presją czasu, sprawność w analizie nie tylko prawa oświatowego (ale także przykładowo: rodzinnego, pracy, finansowego, kwestii sanitarnych), umiejętność delegowania uprawnień, kompetencje techniczne i informatyczne, zdolność pozyskiwania funduszy oraz sprzętu komputerowego, świadomość zagrożeń sanitarnych i przeciwdziałanie im oraz właściwa organizacja miejsca pracy były oczekiwane od osób na stanowisku kierowniczym w oświacie. Uwidacznia to wielowymiarowość pracy dyrektora szkoły oraz konieczność pełnienia przez niego wielorakich ról.

7.1.14. Wsparcie i współpraca zewnętrzna podczas lockdownu i pandemii COVID 19

Specyfika funkcjonowania szkół w czasie pandemii i występujących w związku z tym trudności, została przedstawiona we wcześniejszym podrozdziale. Tematyka ta łączy się z zagadnieniem otrzymywanego przez dyrektorów wsparcia ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz innych instytucji oświatowych. Badani dyrektorzy zostali zapytani o formy wsparcia i pomocy jakie uzyskali, jako osoby na stanowisku kierowniczym w szkole, w czasie pandemii i lockdownu.

Należy zauważyć, że Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) jako kluczowy organ zajmujący się funkcjonowaniem polskiej oświaty jest zobowiązane do udzielania wsparcia i pomocy szkołom. MEN powinno wspomagać osoby pełniące w szkołach funkcje kierownicze w obliczu sytuacji trudnych, do których zaliczyć można sytuację epidemii. Należy w tym miejscu wyraźnie zaakcentować, że jedynie jeden z badanych dyrektorów wypowiedział się pozytywnie na temat otrzymanego przez MEN wsparcia:

Jeżeli chodzi o wsparcie z ministerstwa, dyrektorzy szkół otrzymali olbrzymią ilość różnego rodzaju dokumentów, prezentacji, które przybliżały nam problemy, na przykład zdalnego nauczania. Były też takie wskazówki jakże portale edukacyjne wybrać i w jaki sposób można je wykorzystać do pracy zdalnej. Były też propozycje rozwiązań konkretnych, które sprowadzały się do przygotowanych przez ministerstwo takich właśnie przestrzeni, gdzie można było jakąś wiedzę o zdalnym nauczaniu i środki dydaktyczne pozyskiwać. Można było też liczyć na pomoc materiałowo - sprzętową. Na przykład moja szkoła dostała dwadzieścia pięć tabletów. Prawie dla połowy nauczycieli dostałem taką pomoc, która okazała się być bezcenna, bo dzięki tym tabletom nauczyciele mogli oddać swoje komputery domowe na przykład dzieciom, albo małżonkom, i mieć do pracy ten sprzęt, który był też wyposażony w dostęp do Internetu (...) Dostaliśmy też dodatkowe środki na monitory interaktywne, które mogliśmy zainstalować w salach. (R2)

Przywołana powyżej pozytywna ocena wsparcia dyrektorów ze strony MEN jest jednak odosobniona. Rozmówcy wskazywali na szereg negatywów oceniając tę współpracę. Jest to sytuacja niepokojąca, bowiem dyrektorzy szkół powinni mieć gwarancję wsparcia. Samo natomiast MEN powinno dbać o poczucie bezpieczeństwa wszystkich uczestników współtworzących szkolną rzeczywistość. Otrzymywane wsparcie było oceniane na bardzo niskim poziomie:

Jeżeli chodzi o organizację odgórną, czyli Ministerstwo, w moim odczuciu, to żeby nie powiedzieć nic, ale zrobiło bardzo, bardzo niewiele, żeby nas do tego przygotować. Najlepszym przykładem jest to, że wciąż słyszą wszyscy w telewizji jak to Ministerstwo Edukacji wspiera szkoły, natomiast z Ministerstwa dostaliśmy jednego laptopa. Gdzie jest ponad ośmiuset uczniów, stu dziesięciu nauczycieli i ja jeszcze muszę się z tego rozliczać, ilu osobom udostępniłam tego laptopa i słuchawki. (R4)

Te propozycje wsparcia ze strony ministerstwa, które na początku przychodziły, i propozycje tych platform edukacyjnych, to w ogóle się nie nadawały do pracy. (...) Były też projekty przez MEN organizowane, ale tu dostaliśmy jednego laptopa na szkołę, więc to nam radykalnie sytuacji nie zmieniło. (R5)

Poza rozporządzeniami były informacje [podawane – przyp.E. W] za pośrednictwem kuratorium, o tym, że webinaria się odbywają dla nauczycieli, że dla uczniów powstają jakieś programy edukacyjne. Czyli jedynie jakieś regulacje prawne i informacje o ciekawych wydarzeniach, które miały nas nauczyć prowadzenia tego zdalnego nauczania. (R3)

Na początku zostaliśmy pozostawieni przez ministerstwo sami sobie, ale wiadomym jest kuratorium bez przepisów, bez zarządzeń ministerialnych, nie może nic zrobić. (R8)

Szczególne znaczenie przypisywano organowi jakim jest Zespół doradczy ds. oświaty przy Prezydencie Miasta Poznania. Został on powołany Zarządzeniem nr 302/2015/P Prezydenta Miasta Poznania z dnia 11 maja 2015 roku. Aktualnie w skład tego organu wchodzi 17 dyrektorów, którzy są reprezentantami poszczególnych typów szkół i placówek oświatowych:

Przy Prezydencie Miasta Poznania jest powołany zespół doradczy składający się z dyrektorów, w zależności od poziomu, jest to zespół dotyczący przedszkoli, szkół podstawowych i szkół średnich. Co tydzień się ten zespół spotyka i dostajemy świeżą informację. (R4)

Miasto zorganizowało naszych przedstawicieli szkół zawodowych i przedstawicieli liceów ogólnokształcących, także dyrektorów z przedszkoli, i szkół podstawowych w takie zespoły, w których dyrektorzy nas reprezentują. Jeden z tych dyrektorów, który nas reprezentuje, skończył prawo, oprócz tego, że skończył kierunek pedagogiczny. Wybrani dyrektorzy reprezentują nasze interesy, i my im piszemy, co nam się nie podoba, albo co jest w ogóle słabe a oni to przekazują wiceprezydentowi miasta i te sprawy na tej płaszczyźnie się rozwiązuje. (R8)

Badani dyrektorzy podkreślali także, że sytuacja w szkolnictwie w związku z pandemią spowodowała intensyfikację pracy powołanego Zespołu. W opinii rozmówców jest to pozytywny aspekt płynący z doświadczanej sytuacji:

Prezydent miasta Poznania już dawno powołał taki zespół doradczy przy prezydencie miasta Poznania do spraw oświaty. Nastąpiło też ogromne jego przewartościowanie, zmiana, bo wcześniej spotykaliśmy się raz na powiedzmy dwa, trzy miesiące, a od momentu pojawienia się pandemii i problemów, które się pojawiły, władze wydziału oświaty zdecydowały, że ze względu na konieczność bieżącej wymiany [doświadczeń – przyp. E.W.], ustalania wspólnych działań, rozwiązywania problemów poszczególnych jednostek, placówek oświatowych, że spotykamy się każdego tygodnia. Te spotkania, dwuipółgodzinne każdego tygodnia mają na celu rozwiązywanie takich bieżących, mniejszych i większych problemów związanych i z pandemią, ale i z tym, z czym normalnie funkcjonujemy, więc można powiedzieć, że ten okres covidowy przyczynił się również do takich pozytywnych zmian poznańskiej oświaty. Dzięki temu można uprzedzać pewne problemy, rozwiązywać je na etapie, kiedy one się pojawiają, a nie są jeszcze na poziomie drastycznym, można ułatwiać wszystkim funkcjonowanie. (R14)

Wsparcie udzielane szkołom przez Wielkopolskie Kuratorium Oświaty spotkało się z bardzo pozytywną opinią osób biorących udział w badaniu. Wskazywano na szereg różnorodnych form i metod wsparcia. Dyrektorzy podkreślili, że Kuratorium idąc za przykładem spotkań doradczych i prac Zespołu zainicjowało spotkania dla dyrektorów z całego województwa wielkopolskiego, co zwiększyło płaszczyznę wymiany doświadczeń:

Natomiast kuratorium zorganizowało zespoły nie tylko dyrektorów z Poznania ale ogólnie z Wielkopolski i wymieniamy się doświadczeniami, ale dotyczy to przede wszystkim dwóch obszarów. To jest prawo i obszar sfery dydaktycznej. Raz w miesiącu mamy spotkania, ale także się z niektórymi dyrektorami zaprzyjaźniliśmy, utrzymujemy kontakt, i do nich telefonujemy, i oni do nas też. Także jest współpraca pomiędzy dyrektorami. (R8)

Zwłaszcza korzystne były spotkania, które organizowane były przez Kuratorium dla danej grupy dyrektorów, bo mamy tak potworzone pewne grupy. I wtedy rzeczywiście my tak dzieliliśmy się takimi informacjami typowo technicznymi, jak coś można rozwiązać. Natomiast później to nawet przybrało postać takich szkoleń, które wzajemnie dla siebie robiliśmy, natomiast to nie przeczy temu, że pozostajemy na zasadzie koleżeńskiej w kontakcie z kilkoma dyrektorami, dzielimy się tutaj doświadczeniami i trudnościami. (R3)

Badani dyrektorzy wskazywali, że zasadniczo, doświadczane wsparcie podzielić można na dwa obszary: formalne – kierowane przez Wielkopolskie Kuratorium Oświaty oraz Miasto Poznań oraz nieformalne, wynikające z inicjatywy samych osób na stanowiskach kierowniczych w szkole:

W przypadku dyrektorów są takie dwie płaszczyzny tych wzajemnych relacji. Pierwsza, to były spotkania dyrektorów czy to z kuratorium, czy z miastem, kiedy wielu dyrektorów spotykało się w jednym miejscu, w jakiejś jednej ze szkół. Wtedy poruszano różnego rodzaju ważne kwestie, ale też można było ze sobą porozmawiać, można było się spotkać. Drugą taką formą kontaktu to były takie kontakty konkretnego dyrektora z innym, zaprzyjaźnionym dyrektorem z zaprzyjaźnionej szkoły. Są takie osoby, które gdzieś tam częściej się kontaktują, a ponieważ jest bardzo wiele wyzwań, to często się radzimy sobie nawzajem, konsultujemy, pytamy się, jak ktoś tam rozstrzygnął taki czy inny problem, jak ktoś coś zorganizował. Myślę, że większość dyrektorów też tak funkcjonuje, i to jest bardzo, bardzo pomocne. (R2)

Jeżeli chodzi o kwestię formalną, są to spotkania organizowane. Są wtedy, na tym spotkaniu, generalnie

wszyscy pracownicy oddziałów w Wydziale Oświaty, czyli i finansowego, organizacyjnego i tych innych składowych. Natomiast my bardziej, jeżeli chodzi o samych dyrektorów, to bardziej nieformalnie. Czy, właśnie za pomocą czy Teams'a czy innej platformy bądź telefonicznie staramy się wymieniać doświadczeniami. To są zwykłe porady w funkcjonowaniu na tym samym stanowisku. (R4)

Podkreślano, że często te nieformalne grupy wsparcia są efektem wieloletniej współpracy pomiędzy dyrektorami różnorodnych typów szkół:

Ja jestem w tym szczęśliwym położeniu, że jestem już doświadczonym dyrektorem i mamy grupę kilku osób, z którymi raz w miesiącu się spotykaliśmy w restauracji i przy obiedzie omawialiśmy problemy. Teraz tego nie ma, ale łączymy się i po prostu, rozmawiamy telefonicznie, jeżeli jest jakiś problem, jak to zrobić, jak zinterpretować przepis. (R7)

Badani dyrektorzy podkreślali, że pracownicy Wielkopolskiego Kuratorium Oświaty oraz Wydziału Oświaty charakteryzowali się życzliwością i wsparciem co stanowiło dla nich bardzo dużą wartość w tak trudnej do opanowania sytuacji:

Jeśli chodzi o kuratorium, czyli taką instytucję, która nas nadzoruje od strony dydaktycznej, to muszę powiedzieć, że sporej życzliwości pracowników tej właśnie instytucji [doświadczyliśmy – przyp. E.W.] Wizytator, który się opiekuje między innymi naszą szkołą, był bardzo oddany, bardzo życzliwy, pomagał, radził, wspierał. Czasami też pytał w czym można pomóc, także tutaj taka opieka była zapewniona. (R2)

Wskazywano także na pomoc dla dyrektorów jaką stanowiła dostępność pracowników Wielkopolskiego Kuratorium Oświaty oraz Wydziału Oświaty:

Czy to inspektor w Wydziale Oświaty, czy wizytator w kuratorium, to są osoby naprawdę dla nas dostępne. (R9)

Szczególną wartość pomocy przypisywano tej, która pochodziła od władz miasta. Badani dyrektorzy wskazywali, że Miasto Poznań nie tylko wsparło dyrektorów poprzez

spotkania i dostępność pracowników, ale także przez przekazany sprzęt niezbędny do realizacji edukacji zdalnej:

Natomiast jeżeli chodzi o miasto Poznań, [pomagało - przyp. E.W.] na miarę swoich możliwości. Składałam zamówienia na sprzęt i otrzymywałam to, co było mi faktycznie potrzebne. Czyli potrzebowałam piętnastu komputerów to te piętnaście komputerów zakupiłam. Potrzebowałam kamery, słuchawki, na to otrzymałam pieniądze, otrzymaliśmy też pieniądze na szkolenia. (R4)

Miasto stanęło przed olbrzymim wyzwaniem. Tu jest bardzo wiele różnego rodzajów typów szkół (...) Też otrzymaliśmy dodatkowe środki na wsparcie dla nauczycieli i uczniów, jeżeli chodzi o sprzęt. Takie ponadstandardowe. Starano się wspierać nas w tej codziennej pracy, służąc, czy to dokumentacją prawną, czy też rozstrzyganiem takich, czy innych wątpliwości, przygotowywaniem dokumentów, które mogliśmy wykorzystać. Także tutaj zadbano o nas, żebyśmy nie byli sami. (R2)

Miasto Poznań też dodatkowe środki [finansowe – przyp. E. W.] przekazywało, począwszy od tych elementów związanych z zabezpieczeniem sanitarnym, ale też na pomoce dydaktyczne oraz to, co jest potrzebne, w związku z pandemią, sprzęt komputerowy czy laptopy. (R12)

Wskazano także, że urząd miasta zabezpieczył szkoły w podstawowe artykuły higieniczne, które były obowiązkowe w celu minimalizowania rozprzestrzeniania się wirusa:

Mamy wsparcie z miasta chociażby te wszystkie środki ochrony przeciwpandemicznej, czyli płyny, maseczki, przyłbice, rękawice. To wszystko na bieżąco jest dostarczane i z tym nie ma najmniejszego kłopotu. (R9)

Rozmówcy wskazali także na rolę współpracy i pomocy prawnej ze strony Inspektoratu Ochrony Danych Osobowych Urzędu Miasta:

Jest wsparcie Inspektora Ochrony Danych Osobowych z Urzędu Miasta, który ma pod sobą, ileś tam placówek i nie ma problemu, żeby się skontaktować i dowiedzieć co mamy zrobić, żeby, były zgodnie z prawem pewne rzeczy zrobione. (R4)

Warto zauważyć, że badani dyrektorzy podkreślali też współpracę rodziców ze szkołą w obszarze decyzji dotyczących funkcjonowania szkół w czasie pandemii. Rodzice uczniów byli przez niektórych dyrektorów zachęcani do aktywnych działań oraz wyrażania swoich opinii i sugestii na temat możliwych sposobów rozwiązywania doświadczanych przez szkołę problemów:

Miałem spotkania z rodzicami, kilka takich online spotkań przeszliśmy i dyskutowaliśmy na różne tematy związane z pandemią. Ja podawałem, jak ja widzę, oni podawali, co oni widzą, co im pasuje, co im nie pasuje. Większy dialog się pojawił z rodzicami niż był, bo nie był on potrzebny, a w tym momencie taka potrzeba dialogu się pojawiła. (R1)

Sytuacja epidemiologiczna w Polsce spowodowała, że dyrektorzy szkół obarczeni zostali nowymi rodzajami odpowiedzialności, co spowodowało zmianę charakteru dotychczas wykonywanej przez nich pracy. Badani zostali poproszeni o scharakteryzowanie wsparcia i pomocy jakich doświadczali podczas lockdownu oraz pandemii COVID-19. Wypowiedzi badanych osób na stanowisku kierowniczym wskazują na kilka charakterystycznych tendencji.

Badani dyrektorzy, z wyjątkiem jednej osoby, podkreślali w swoich wypowiedziach, że pomoc oferowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce nie spełniała ich oczekiwań.

W wyniku sytuacji pandemicznej, konieczności transformacji pracy szkół, wdrożenia edukacji hybrydowej oraz zdalnej, spowodowała wzmożenie prac organu jakim jest Zespół doradczy ds. oświaty przy Prezydencie Miasta Poznania. Badani jednoznacznie wskazywali, że członkowie Zespołu podejmowali działania z większą częstotliwością, niż przed pandemią. Ten rodzaj wsparcia spotkał się z dużym uznaniem oraz zadowoleniem wśród badanych dyrektorów. Władze Miasta otrzymywały realne informacje na temat potrzeb i oczekiwań szkół i w adekwatny sposób mogły udzielić niezbędnej pomocy, w celu optymalizacji pracy szkoły.

Podążając za przykładem prac Zespołu doradczego ds. oświaty przy Prezydencie Miasta Poznania, Wielkopolskie Kuratorium Oświaty, stworzyło płaszczyznę do wymiany doświadczeń pomiędzy dyrektorami szkół w całym województwie, co także spotkało się z dużym uznaniem wśród badanych. Wzajemna wymiana doświadczeń oraz refleksji, a także zjednoczenie w sytuacji problemowej i poczucie wzajemnej troski oraz

współuczestnictwa w procesie rozwiązywania problemów było dla badanych źródłem inspiracji oraz motywacji.

Reasumując, dyrektorom poznańskich szkół w czasie pandemii duże wsparcie było udzielane przez Wielkopolskie Kuratorium Oświaty, Wydział Oświaty czy Miasto Poznań. Przekazany sprzęt, środki higieniczne, stworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń pomiędzy dyrektorami i szereg innych form wsparcia i pomocy wskazują na zaangażowanie tych instytucji. Niepokojący jest jednak fakt, że pomoc i wsparcie płynące ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej zostały przez zdecydowaną większość rozmówców biorących udział w badaniu oceniona negatywnie. Nie ulega wątpliwości, że to MEN powinno pełnić priorytetową rolę w obszarze wsparcia szkół, ich dyrektorów, nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

7.1.15. Spontaniczne refleksje badanych na temat zarządzania szkołą

Wielokrotnie podczas wywiadów pojawiały się spontaniczne refleksje rozmówców dotyczące zarządzania szkołą w wybranych przez nich kontekstach. W zależności od swojego doświadczenia zawodowego oraz specyfiki funkcjonowania danej placówki badani dyrektorzy wskazali, że chcieliby zwrócić uwagę na dodatkowe, jednak bardzo ważne problemy, trudności lub spostrzeżenia dotyczące kierowania dzisiejszą szkołą.

Badani dyrektorzy wskazywali, że jednym z wiodących dla nich problemów jest brak możliwości finansowej do zatrudnienia w szkole takiej liczby specjalistów, która stanowiłaby realną odpowiedź na doświadczane przez uczniów trudności. Rozmówcy wskazywali, że w szkołach, na każdym poziomie edukacyjnym i w szkołach każdego typu brakuje profesjonalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co stanowi duży problem i wywołuje obawy o kondycję psychiczną wychowanków:

Jeżeli chodzi o takie zarządzanie współczesną szkołą, na pewno należałoby zreorganizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Jest to duża bolączka. Widać to szczególnie w dużych szkołach. Jest ono niewystarczające, zdecydowanie niewystarczające, tym bardziej przy tej tendencji dążenia do tego, aby uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami uczestniczyli w zajęciach w szkole ogólnodostępnej. Nie chodzi tutaj o niepełnosprawność fizyczną, nawet nie o intelektualną w stopniu lekkim, tylko inne problemy. Dzieci, które często są pozostawione same

sobie, ponieważ rodzice są niewydolni, ich objawy agresji wobec innych, autoagresji są duże potrzebują wsparcia. My nie mamy w szkole ogólnodostępnej specjalistów, aby im w tym pomóc. Nie ma takiej możliwości. Wymagane jest od nas, aby to robić, natomiast nie ma takiej możliwości, często finansowej i stanowiskowej. Ludzie są, specjaliści są, natomiast nie ma możliwości zatrudnienia ich tak, aby dziecko miało asystenta na lekcji, tak jak to powinno mieć, miało takie zajęcia jak powinno mieć. Dlatego te zaburzenia bardzo szybko ewoluują, bo dziecko w pewnym momencie nie daje już rady samo, a nie ma mu kto pomóc. Nie ma, bo po prostu rodzic sam jest niewydolny. Więc to jest taka największa bolączka, moim zdaniem, jeżeli chodzi o szkołę. (R3)

Kolejnym aspektem, na który zwracali uwagę badani dyrektorzy są stale rosnące oczekiwania wobec nich w obszarze podejmowania w szkole działań o innowacyjnym charakterze, które miałyby wpłynąć na jej atrakcyjność na edukacyjnym rynku. Jak jednak podkreślali rozmówcy, oczekiwania te nie idą w parze z zapewnianymi szkole środkami, materiałami i formami wsparcia:

Dużym problemem jest uatrakcyjnienie szkoły i wdrożenie innowacyjności. Wciąż rosnące wymagania od dyrektorów i od szkół są, a nic za tym nie idzie. Stawia się wymagania, natomiast nie daje środków do tego by je realizować. To jest taka najtrudniejsza sytuacja. (R6)

Rozmówcy podkreślali także, że w obszarze zarządzania szkołą zwrócić należy uwagę na kwestię wszechobecnej biurokracji, która przejawia się w postaci konieczności generowania wielu papierowych wersji dokumentów, pomimo, że współcześnie dostępne są odpowiednie platformy, które pozwoliłyby tego uniknąć. Podkreślano także, że jest to zaprzeczeniem wartości przekazywanym uczniom, od których wymaga się dbania o ekologię:

Strasznie dużo papierów mamy, te wszystkie nowości, które weszły, programy, jakieś PAP-sy, SIO, i inne takie rzeczy, na których my w tej chwili pracujemy, to nam miało pomóc, a my i tak większość dokumentów powielamy w wersji papierowej. Trzeba je gdzieś zanosić, coś tam robić, ja jestem tym bardzo rozczarowana. Uczymy dzieci dbałości, niemarnowania papieru, wody, wszystkiego, a my sami tego nie robimy. (R4)

Wielokrotnie wskazywano, że chociaż na dyrektorach dzisiejszych szkół spoczywa szereg wymagań i odpowiedzialności to jednak nie jest to taka aktywność zawodowa, która związana byłaby z prestiżem na dzisiejszym rynku pracy. Badani

dyrektorzy podkreślali, że pełnienie stanowiska kierowniczego w szkole nie jest właściwie opłacane, co stanowi kluczowy czynnik demotywujący młodych ludzi do podejmowania tego rodzaju zatrudnienia. Rozmówcy wskazywali, że w wielu sytuacjach nauczyciele otrzymują większe pensje od nich, co jest wynikiem tego, że mogą realizować godziny nadwymiarowe. Natomiast na mocy obowiązującej ustawy dyrektor takiej możliwości już nie ma:

Praca dyrektora jest pracą niezwykle trudną i jest pracą, która jest zupełnie niewłaściwie honorowana finansowo. (...) Chodzi mi o tych młodych ludzi, którzy mają predyspozycje, i którzy mogliby być świetnymi zarządcami szkół, ale rezygnują. Jeżeli u mnie kilku nauczycieli zarabia więcej niż ja i przekracza drugi próg podatkowy, ja go przekraczam, bo mam jeszcze emeryturę, ale ze swojej pensji go nie przekraczam, to chyba jest coś nie tak. Nauczyciele przekraczają, ponieważ mają nadgodziny. Dyrektorzy nie mogą. Ja uważam, że dyrektorzy nie powinni mieć za dużo nadgodzin, bo wtedy cierpi na tym ta praca codzienna, praca organiczna, którą dyrektor musi wykonać. Uważam, że na pewno prestiż szkoły zyskałby, gdyby podniósł się prestiż zawodu i stanowiska dyrektora, i wtedy to zmobilizowałoby naprawdę ludzi do zajmowania tych stanowisk. (R8)

Wśród sugestii dotyczących zarządzania wskazano także kwestię dodatkowego wynagradzania pracowników np.: dodatku motywacyjnego, którego wysokość powinna być zależna od osiągnięć danego nauczyciela, jego zaangażowania w pracę. Jak wskazali badani, nie zawsze tak jest:

Dyrektor powinien mieć możliwość nagradzania nauczycieli większą niż dotychczas. Są samorządy, które nakazują motywowania wszystkich w taki sam sposób. Ja mam siedemdziesięciu pracowników, i widzę, że absolutnie nie wszyscy zasługują na taki sam dodatek motywacyjny. (R12)

Jeden z badanych wskazał, że dyrektor szkoły powinien być wrażliwy na głos najważniejszych jej uczestników – dzieci i młodzieży, bowiem cechuje je szczerłość i prostota w przekazywaniu myśli i opinii:

Dzieci są bardzo mądre, często mądrzejsze od dorosłych, bo nie są spaczane paskudztwem tego świata. Ja sobie to bardzo mocno do serca wzięłem i z perspektywy mojego doświadczenia, wiem, że należy słuchać dzieci, należy słuchać młodzieży, należy z nimi rozmawiać, dyskutować, ponieważ oni, po pierwsze, powiedzą bezpośrednio, a po drugie powiedzą bardzo często prawdę. (R1)

Szkoła jako instytucja, organizacja czy system społeczny pozostaje taką płaszczyzną, w obszarze której zachodzą różnorodne procesy. Występują także stale zmieniające się warunki funkcjonowania, potrzeby, oczekiwania czy sytuacje problemowe. Jak wynika z przywołanych powyżej wypowiedzi rozmówców, szkoła i zachodzące z niej procesy wymagają nieprzerwanej uwagi dyrektorów. Osoby na stanowiskach kierowniczych w oświacie stale są zaangażowane w różnorodne sytuacje zadaniowe i problemowe. Przedstawione powyżej swobodne refleksje badanych wskazują, że osoba na stanowisku dyrektora w szkole zostaje zobligowana do stałej czujności, otwartości na szereg różnorodnych zadań, uważności na wszelkie problemy. Zgromadzone przez dyrektorów doświadczenie, bezpośredniość obcowania z problemami oraz cenne obserwacje powinny być wiodącą inspiracją do refleksji nad koniecznością optymalizacji działań polskiej szkoły.

7.2. Weryfikacja hipotez i wnioskowanie

Badania empiryczne dotyczące kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół przeprowadzono w oparciu o metodologię badań jakościowych. Badania te obejmowały wywiady IDI z 14 dyrektorami szkół publicznych. Zastosowana metodologia pozwoliła na uzyskanie materiału badawczego, który w subiektywnej ocenie jest bardzo wartościowy. Na podstawie dokonanej analizy można wysnuć kilka interesujących wniosków, które dotyczą problematyki zarządzania dzisiejszą szkołą oraz kompetencji menedżerskich osób na stanowiskach kierowniczych w szkołach.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego wykazała, że wszyscy dyrektorzy biorący udział w badaniu ukończyli studia wyższe oraz szereg różnorodnych studiów podyplomowych, w tym również z zarządzania oświatą, a także ukierunkowane kursy i szkolenia specjalistyczne. Z wypowiedzi rozmówców wynika, że ich ścieżki edukacyjne cechuje różnorodność, a jedyną częścią wspólną we wszystkich wypowiedziach były studia podyplomowe z zarządzania oświatą, które są właściwie obligatoryjne i stanowią warunek przystąpienia do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły. Tym samym, sformułowana hipoteza: „wybór ścieżki edukacyjnej determinuje wdrożenie menedżerskiego stylu kierowania szkołą” nie została potwierdzona. Z wypowiedzi badanych wynika, że ich oczekiwania wobec studiów podyplomowych z zarządzania

oświatą nie zostały zaspokojone. Rozmówcy podkreślali, że program studiów oparty był na zdobywaniu obszernej wiedzy teoretycznej bez możliwości jej praktykowania. Tym samym uwypuklano konieczność zmiany w konstrukcji programu tych studiów i stworzenia płaszczyzny do praktycznych działań. Duże obiekcje badani dyrektorzy przejawiali względem przedmiotów, które na poszczególnych, różnych kierunkach studiów podyplomowych powtarzały się w programie studiów. Wskazywano, że studia z zarządzania oświatą powinny cechować się strategicznym ukierunkowaniem treści prezentowanych osobom studiującym na zdobywanie takich kompetencji i kwalifikacji, które są przydatne w kształtowaniu roli przywódcy, kierownika i menedżera dzisiejszej szkoły.

Realizując wywiady z dyrektorami szkół podjęto kwestię związaną z dotychczasowym doświadczeniem zawodowym badanych. Analizując wypowiedzi rozmówców, można wyszczególnić dwie kategorie zdobywanego doświadczenia. Pierwsza z nich dotyczy czasu rozpoczęcia aktywności zawodowej. Można wskazać tutaj osoby, które rozpoczęły swoją aktywność zawodową w czasie trwania studiów wyższych oraz osoby, które doświadczenie zawodowe gromadziły po uzyskaniu dyplomu. Druga kategoria dotyczy rodzaju doświadczeń zawodowych. Można tutaj wyszczególnić doświadczenie zawodowe związane wyłącznie z oświatą oraz doświadczenie zawodowe pozaoświatowe. Sformułowano hipotezę badawczą, że: „doświadczenie zawodowe warunkuje efektywność zarządzania polską szkołą”. Nie ulega wątpliwości, że doświadczenie zawodowe zdobyte przed objęciem roli kierowniczej w szkole, jest jednym z podstawowych determinantów jakości pracy dyrektora szkoły. Z całym przekonaniem należy jednak stwierdzić, że nie można jednoznacznie wskazać jakiego typu doświadczenie byłoby optymalne i pożądane. W przypadku kategorii pierwszej, a więc czasu rozpoczęcia aktywności zawodowej, której granicę stanowi moment uzyskania dyplomu akademickiego, wskazać warto, że rozmówcy szczególnie doceniali to doświadczenie, argumentując przekonanie faktem, że po uzyskaniu dyplomu i rozpoczęciu pełnowymiarowej pracy byli już świadomi zależności na rynku pracy, kwestii rekrutacji oraz posiadali cenne kwalifikacje i kompetencje, które korzystnie wpływały podczas procesu rekrutacji na stanowisko pracy w obszarze oświaty. Warto także zaznaczyć, że osoby, które posiadały różnorodne doświadczenie zawodowe związane z podmiotami pozarządowymi czy przedsiębiorstwami podkreślały istotę

zdołanego doświadczenia i jego wpływ na pełnioną dziś rolę dyrektora szkoły i podejmowane przez siebie działania zarządcze.

Współczesne zadania i obowiązki stawiane przed osobami na stanowiskach kierowniczych w szkole uwidaczniają mnogość pełnionych przez nich ról oraz konieczność posiadania odpowiednich kompetencji i kwalifikacji menedżerskich. Sformułowano hipotezę, że „badani dyrektorzy szkół identyfikują się z pełnieniem wielopłaszczyznowej roli dyrektora-menedżera”. Hipotezę tę można przyjąć, jednak z pewnym zastrzeżeniem. Analiza wypowiedzi osób badanych wykazała, że dyrektor szkoły powinien być jej menedżerem. Jednak w bardzo wielu przypadkach utożsamiając się z osobą pełniącą rolę menedżera, badani wskazują, że pewne aspekty ich działalności zawodowej wymagają jeszcze dopracowania. Argumentowali to przekonaniem, że menedżer powinien posiadać określone kompetencje i kwalifikacje pozwalające na podejmowanie adekwatnych działań w obszarze finansowym. Szkoła natomiast, zdaniem badanych dyrektorów jako instytucja finansowana z budżetu państwa nie daje możliwości oraz pełnej wolności w podejmowaniu działań związanych z ekonomicznym wymiarem pracy dyrektora. Należy zauważyć, że ci dyrektorzy, którzy wskazywali na pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych, wykraczających poza budżetowe środki (wynajem sal dydaktycznych, wynajem parkingu, wynajem sal sportowych, wynajem przestrzeni reklamowych, dzierżawa przestrzeni dla automatów z napojami i/lub produktami spożywczymi, dzierżawa dla sklepiu szkolnego, sprzedaż makulatury, zbieranie surowców, pozyskiwanie sponsorów) utożsamiali się z rolą dyrektora-menedżera. Znamiennym wydaje się fakt, że badani dyrektorzy łączyli rolę menedżera głównie z aspektem finansowym, pomijając pozostałe aspekty techniczne, interpersonalne, koncepcyjne, diagnostyczne czy analityczne. W wielu przypadkach badani podkreślali, że nie da się wyszczególnić jednej typowej roli czy funkcji dyrektora, zaznaczając, że w zależności od rodzaju potrzebnych działań powinien on wykazywać kompetencje charakterystyczne dla kierownika, menedżera i przywódcy.

Sformułowano hipotezę, która zakładała, że „badani dyrektorzy szkół preferują demokratyczny styl zarządzania”. Analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwala odpowiedzieć na tę hipotezę twierdząco. Należy jednak wskazać w tym obszarze pewne zastrzeżenie. Rozmówcy bardzo często nie operowali profesjonalną terminologią z obszaru zarządzania, dlatego też jedynie w pojedynczych przypadkach określili swój

styl zarządzania w sposób skonkretyzowany, częściej jednak podając przykłady cech, strategii oraz kompetencji dyrektora, które odpowiadają określonemu stylowi. Niektórzy z badanych oceniają, w sposób bezpośredni lub opisowy, swój styl zarządzania jako styl mieszany. Deklarując przy tym, że w zależności od sytuacji, potrzeb oraz doświadczanych problemów czerpią poszczególne strategie oraz trendy zarządcze z różnorodnych stylów. Zdaniem badanych, pewne kwestie funkcjonowania szkoły, które regulowane są skonkretyzowanymi przepisami aktów prawnych, nie podlegają wewnętrznym negocjacjom, co zdaniem badanych było przejawem stylu autokratycznego.

W opiniach badanych dyrektorów, najbardziej skuteczną strategią rozwiązywania różnorodnych konfliktów pomiędzy wszystkimi uczestnikami szkolnej rzeczywistości jest rozmowa. Ten sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole deklarowali wszyscy rozmówcy zaznaczając, że stosują go do każdego typu konfliktów. Jak wykazała analiza zebranego materiału badawczego, priorytetowym działaniem dyrektora podczas sytuacji konfliktu pomiędzy poszczególnymi członkami szkolnej rzeczywistości jest stworzenie takiej płaszczyzny do wyrażenia swojego stanowiska, która cechować się będzie życzliwością, otwarciem i szacunkiem. Można przyjąć w tej sytuacji hipotezę, że „dyrektorzy szkół preferują strategię współpracy podczas rozwiązywania konfliktów”. Dyrektorzy podkreślają, że istotnym aspektem przy wykorzystaniu wskazanej strategii rozwiązywania konfliktów jest skonfrontowanie stron. Rozmówcy zaznaczają także, że powinnością dyrektora-menedżera szkoły jest znajomość specyfiki konfliktów oraz strategii i taktyk negocjacyjnych, a także kluczowych regulacji prawnych. W obszarze tematyki konfliktu na linii nauczyciel – uczeń akcentowano, że priorytetowe jest dobro i prawa uczniów, deklarowano skłonność do stawiania w obronie interesów wychowanków przy jednoczesnym eliminowaniu deprecjonowania którejkolwiek ze stron konfliktu. Warto zatem podkreślić, że w tym obszarze działań, dyrektor musi przyjąć rolę mediatora oraz rozjemcy. Rozwiązanie konfliktu wymaga możliwie bezstronnego przyjrzenia się sprawie, przeanalizowania faktów oraz wysłuchania wszystkich zaangażowanych w zaistniały spór stron. Dyrektor powinien wyrobić sobie opinię na podstawie dostępnych faktów i w miarę możliwości nie wyciągać pochopnych wniosków, stając od początku po jednej ze stron.

Podjęto także kwestię związaną z aktualną edukacją osób na stanowiskach kierowniczych w szkole. Z wypowiedzi rozmówców wynika, że dyrektor szkoły

zobowiązany jest do permanentnego podnoszenia swoich wiadomości, kompetencji i kwalifikacji, które są niezbędne do optymalnego zarządzania. Sformułowana hipoteza, że „badani dyrektorzy stale podnoszą swoje kompetencje i kwalifikacje” potwierdziła się. Osoby biorące udział w badaniu deklarują, że wykorzystują różnorodne formy edukacji, w zależności od możliwości czasowych i finansowych oraz aktualnych potrzeb. Z wypowiedzi badanych dyrektorów wybrzmiewa przekonanie, że charakter ich edukacji jest warunkowany stale zmieniającymi się potrzebami szkoły oraz wszystkich uczestników edukacyjnej rzeczywistości. Edukacja rozmówców w danym obszarze jest w ich opinii reakcją na sytuacje problemowe, zmiany oraz procesy zachodzące w obszarze szkoły. Często właściwe przygotowanie się do podjęcia skonkretyzowanych działań wymaga od dyrektora szkoły koncentracji uwagi na określonym obszarze tematycznym, co powoduje, że pogłębianie wiedzy ma charakter ściśle ukierunkowany. Akty prawne regulują podstawowe wymagania dotyczące wiedzy i kompetencji kandydata na dyrektora szkoły, jednak późniejsze ich rozbudowywanie zależne jest od wielu czynników, do których zaliczyć można: otwartość dyrektora, poczucie potrzeby poznawania nowych trendów w obszarze oświaty, wrażliwości na potrzeby wszystkich uczestników edukacyjnej rzeczywistości czy umiejętności poszukiwania atrakcyjnych i praktycznych sposobów pogłębiania wiedzy. Istotne jest także wyraźne uwypuklenie, że współczesna rzeczywistość, ciągły napływ nowych informacji oraz wynikająca z tego szybka dezaktualizacja posiadanej wiedzy, wymusza na dyrektorach ciągłe poszerzanie kompetencji, zdobywanie nowych umiejętności oraz aktualizowanie zdobytych informacji. Kadencja dyrektora, która zgodnie z przepisami trwa cztery lata to okres zbyt długi, aby wiedza zdobyta przed przystąpieniem do konkursu była cały czas aktualna i pozwalała na efektywne zarządzanie szkołą i nadzorowanie działalności placówki szkolno-wychowawczej.

Jak wynika z przeprowadzonych wywiadów indywidualnych oraz analizy stron internetowych szkół, którymi kierują badani dyrektorzy oferta zajęć dodatkowych, wykraczających poza podstawę programową stanowi istotny czynnik determinujący pozycję szkoły na arenie oświatowej. Analiza zgromadzonego materiału pozwala stwierdzić, że oferta zajęć proponowana uczniom jest bardzo szeroka i pozwala na rozwijanie indywidualnych możliwości i predyspozycji. Rozmówcy wskazywali, że przekazywane z budżetu środki na realizację prymarnych celów i zadań szkoły nie są

wystarczające i konieczne jest pozyskiwanie dodatkowego wsparcia finansowego i pozafinansowego. Można zatem przyjąć, że sformułowana hipoteza „dyrektorzy szkół deklarują działania mające na celu poszerzenie oferty edukacyjnej szkoły” potwierdziła się. Praktycznym działaniem osób na stanowisku kierowniczym w szkole, jest pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych w celu wzbogacenia oferty edukacyjnej placówki. Badani deklarują, że najczęściej uczestniczą w różnorodnych projektach miejskich, ministerialnych oraz europejskich.

Mając na uwadze, że szkoła stanowi nieodłączną część lokalnego środowiska i nieodzownym zadaniem osób na stanowiskach kierowniczych w szkole jest podejmowanie różnorodnych działań, które będą stymulować wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości do nawiązywania wielowymiarowej współpracy z przedstawicielami tego środowiska, sformułowano hipotezę, że „badani dyrektorzy deklarują wielopłaszczyznową współpracę z innymi instytucjami”. Na podstawie zgromadzonego materiału badawczego można stwierdzić, że hipoteza ta potwierdziła się. Umiejętność nawiązywania i utrzymywania współpracy pomiędzy szkołą a innymi instytucjami, zarówno o charakterze edukacyjnym jak i z innych płaszczyzn aktywności ludzkiej, została uznana przez osoby biorące udział w badaniu jako kluczowa, tuż obok pozyskiwania dodatkowych funduszy. Wszyscy badani podkreślali, że kreowanie wizerunku szkoły, którą kierują, poprzez wielowymiarową współpracę z różnorodnymi podmiotami ma istotne znaczenie dla pozycji szkoły w środowisku lokalnym, wzbogacania bazy materiałowej placówki, poprawy stanu finansów instytucji czy organizacji dodatkowych aktywności dla uczniów. Współpraca z różnorodnymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi typu socjalizacyjnego przyczynia się również do propagowania kluczowych wartości moralnych i wrażliwości uczniów, co stanowi jeden z prymarnych celów wychowawczych każdej szkoły.

Ważnym zagadnieniem była także problematyka dotycząca trudności w zarządzaniu szkołą, które były efektem polityki oświatowej kraju w związku z pandemią COVID-19. Mając na uwadze, że pandemia choroby zakaźnej COVID-19 diametralnie zmieniła, na wielu płaszczyznach, sposób funkcjonowania szkolnictwa na świecie, postawiono hipotezę, że: „dyrektorzy szkół deklarują wzmożone trudności z obszaru zarządzania podczas lockdownu i pandemii COVID-19”. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału należy przyjąć, że hipoteza potwierdziła się. Doświadczane

trudności można podzielić na trzy zasadnicze kategorie: polityczne, zdrowotne, organizacyjne. Bardzo często w wypowiedziach badanych dyrektorów wybrzmiewało przekonanie, że doświadczane przez nich trudności są spowodowane nieprawidłowościami w obszarze podejmowania decyzji na poziomie polityki oświatowej kraju. Radykalne przekonanie co do: niejasności i niezgodności przepisów wdrażanych pod wpływem presji czasowej, powierzchowności w podejściu do problematyki zarządzania szkołą w czasie pandemii, zwiększenie prawnej odpowiedzialności dyrektora czy zwiększenie obowiązków bez właściwego wsparcia merytorycznego ze strony osób odpowiedzialnych za krajową politykę oświatową rodziło szereg trudności w zarządzaniu szkołą w czasie kryzysowym. Szczególnie wiele problemów przysporzyła dyrektorom wielość różnorodnych zarządzeń ministerialnych dotyczących pracy szkół w okresie pandemicznym, które często wprowadzane były szybko, w sposób nie do końca zaplanowany i przemyślany. W konsekwencji rozmaite decyzje były wielokrotnie zmieniane w krótkich odstępach czasu, co potęgowało chaos i utrudniało, a niekiedy uniemożliwiało efektywne wprowadzanie narzucanych odgórnie rozwiązań. Trudności zdrowotne w znacznym stopniu dotyczyły stanów emocjonalnych uczniów oraz towarzyszących im odczuć lęku i niepokoju, co skutkowało koniecznością wzmożenia działań o charakterze psychologicznego i pedagogicznego wsparcia. Często ilość zgłaszanych problemów i potrzeb pomocy wykraczała poza możliwości szkoły, co wynikało z niewystarczającej liczby zatrudnionych specjalistów (pedagogów i psychologów). Należy także zaznaczyć, że problemy psychiczne oraz spadek motywacji do pracy, odrętwienie, apatia czy lęk związane ze znalezieniem się w nowej rzeczywistości pandemicznej dotyczył także pracowników oświaty i miał istotny wpływ na ich komfort pracy, zaangażowanie i poczucie bezpieczeństwa. Trzeci obszar trudności, czyli trudności organizacyjne stanowią dość szerokie spektrum. Zalicza się do nich rozeznanie w możliwościach technicznych kadry pedagogicznej oraz wychowanków, pozyskiwanie dodatkowego wsparcia lub środków finansowych na doposażenie potrzebujących sprzętu komputerowego w celu realizacji obowiązków zawodowych lub obowiązku nauki, monitorowanie zakupów i wypożyczenia sprzętu. Do kategorii tej zalicza się także transformację w obszarze sprawowania nadzoru pedagogicznego, dobór właściwej platformy do realizacji zajęć dydaktycznych oraz wdrożenie techniczne pracowników do używania tychże platform komunikacyjnych umożliwiających pracę

zdalną. Należy bowiem wyraźnie podkreślić, że w wielu szkołach odnotowano początkowo zdecydowane problemy organizacyjne związane z realizacją zajęć w trybie zdalnym, co wynikało z braków sprzętowych. Dużym problemem był również chaos organizacyjny, ponieważ często na początku nauczyciele sami wybierali platformę, z której korzystali w trakcie zajęć online. W konsekwencji jedna klasa mogła mieć np. zajęcia z języka angielskiego na platformie zoom, z matematyki na platformie Teams, z języka polskiego na Skype, a z historii na Google Meets. Opanowanie powstałego w ten sposób zamieszania powiększającego już i tak wyraźną dezorientację uczniów wymagało wprowadzenia odgórnych przepisów porządkujących prowadzenie zajęć oraz przeszkolenia nauczycieli. W tym miejscu należy wspomnieć, że przeszkolenie nie polega jedynie na tym, aby nauczyciele nauczyli się korzystać z określonej platformy w podstawowym stopniu, czyli potrafili się zalogować na zajęcia, ale przede wszystkim, by byli w stanie w pełni skorzystać z możliwości, jakie oferuje program, czyli np.: udostępnić ekran i dźwięk, skorzystać z wirtualnej tablicy, podzielić klasę na grupy lub pary czy pozwolić im na zdalne sterowanie ekranem. Tylko wykorzystanie wszystkich możliwości dostępnych na platformach służących do prowadzenia edukacji zdalnej pozwalało na przeprowadzenie najbardziej efektywnego procesu nauczania i umożliwiało aktywizowanie uczniów. W obszarze tym są także, w jednostkowych sytuacjach, wizyty w domu wychowanków, organizacja zaplecza sanitarnego czy dbanie o bezpieczeństwo tych pracowników, którzy z powodów osobistych lub zawodowych realizowali obowiązki pracy na terenie szkoły.

Założono również, że „dyrektorzy szkół deklarują wzmożoną współpracę z innymi instytucjami podczas okresu lockdownu i pandemii COVID-19.” Hipotezę tę można także przyjąć. Jak wynika z przeprowadzonych badań, brak zadowolenia ze wsparcia oferowanego przez przedstawicieli polityki oświatowej kraju, przy jednoczesnych stale rosnących potrzebach pomocy i wymiany doświadczeń, zaowocował nawiązywaniem nowych relacji pomiędzy dyrektorami szkół. Badani wskazali, że możliwość wzajemnej i systematycznej wymiany poglądów, na temat doświadczanych sytuacji trudnych w zarządzaniu szkołą podczas pandemii COVID-19, miała istotne znaczenie dla doboru właściwych strategii działania. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że obszary współpracy oraz wsparcia można podzielić na dwie zasadnicze kategorie. Pierwsza z nich to wsparcie formalne, które wynika z działań organów oraz instytucji

pracujących na rzecz oświaty w Polsce (Zespół doradczy ds. oświaty przy Prezydencie Miasta Poznania, panele tematyczne organizowane przez Wielkopolskie Kuratorium Oświaty). Natomiast drugi rodzaj wsparcia, to wsparcie nieformalne. Przejawia się ono poprzez indywidualne inicjowanie rozmów z innymi dyrektorami, wymianę doświadczeń czy nieformalne pozyskiwanie sprzętu.

7.3. Podsumowanie

Wnioski, które wynikają ze zrealizowanych badań empirycznych, dotyczących problematyki kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół, stwarzać mogą obiecujące praktyczne implikacje w edukacji, głównie w obszarze zarządzania oświatą. Istotnym walorem zaplanowanych oraz przeprowadzonych badań było poznanie opinii dyrektorów poznańskich szkół na temat problematyki kierowania i zarządzania placówką oświatową. Badania jakościowe i przeprowadzone w ich obszarze wywiady indywidualne, poprzez eksplorację i esencjonalizację badanego zjawiska, pozwalają dokonać, w pewnym zakresie, socjopedagogicznego studium zarządzania polską szkołą.

Badania wykazały, że w pewnych aspektach występuje pomiędzy badanymi zgodność w definiowaniu określonych zjawisk czy procesów, w obszarze indywidualnych oczekiwań i potrzeb oraz w postrzeganiu roli dyrektora współczesnej szkoły. Równocześnie, zaplanowane i zrealizowane postępowanie badawcze, uwypukliło te obszary działalności zarządczej szkoły i zadań kierowniczych stojących przed dyrektorami, które wymagają refleksji oraz zmian. Szczególnie zarysowały się pożądane oraz oczekiwane zmiany wskazane przez dyrektorów, dotyczące między innymi: wielowymiarowego wsparcia w zarządzaniu, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych; postępowania konkursowego na stanowisko kierownicze w szkole; obciążenia nadmierną odpowiedzialnością jednostkową; zakresu i sposobu realizacji programu studiów doskonalących dla kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły.

Uzyskane, na drodze analizy materiału badawczego wnioski oraz spostrzeżenia badawcze silnie ukazują konieczność wielowymiarowej współpracy szkoły z innymi instytucjami oraz podmiotami. Współpraca przyczynia się do wzbogacenia oferty edukacyjnej czy dydaktycznej szkoły, stwarzania płaszczyzny do lokalnej, krajowej oraz

międzynarodowej współpracy, kształtowania wśród wszystkich uczestników edukacyjnej rzeczywistości kluczowych kompetencji pozwalających na podejmowanie oraz utrwalanie relacji międzyludzkich czy zaspokajanie różnorodnych potrzeb szerokiego grona interesariuszy szkoły. Wspomniana współpraca to także relacje na poziomie kierowniczym w szkole. Szczególnie, zwłaszcza podczas pandemii COVID-19, uwypukliła się istotna rola, jaką pełnią różnorodne formy komunikacji, współpracy i płaszczyzny pozwalające osobom na stanowiskach kierowniczych w szkole na wymianę doświadczeń i wspólną refleksję nad wiodącymi tematami dotyczącymi zarządzania szkołą.

Badania ukazały, że tematyka zarządzania oświatą jest zagadnieniem szczególnie ważnym, wymagających stałej eksploracji badawczej oraz refleksyjnego podejścia zarówno na poziomie lokalnych władz oświatowych jak i w perspektywie krajowej – na poziomie ministerialnym. Dążenie bowiem do optymalizacji pracy szkoły oraz wspieranie dyrektorów w realizacji ich zadań menedżerskich, przywódczych, kierowniczych powinno być jednym z priorytetowych działań polityki kraju.

Rozdział VIII: Implikacje praktyczne

Celem ostatniego rozdziału niniejszej rozprawy doktorskiej będzie zaprezentowanie implikacji praktycznych. W pierwszej części podjęta będzie próba konstrukcji kategorii, jaką są kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół. Tym samym dokonana zostanie prezentacja profilu pożądanego dyrektora współczesnej szkoły, uwzględniająca wiodące aspekty: zawodowy, edukacyjny oraz społeczny. Zaprezentowane zostaną także prymarne cechy, które uznano za właściwe dla prezentowanej kategorii. Druga część rozdziału zawierać będzie rekomendacje związane ze stanowiskiem dyrektora - menadżera, które powstały w oparciu zarówno o analizę literatury przedmiotu jak i zebranego materiału badawczego. Rekomendacje te obejmować będą szeroki obszar rozważań, dotyczący działań wspierających dyrektorów szkół czynnych zawodowo w ich procesie kierowania szkołą, uwzględniając także aspekt zarządzania podczas sytuacji kryzysowych (na przykładzie lockdownu i pandemii COVID-19). Implikacje praktyczne dotyczyć będą także tematu kształcenia, zawodowego doskonalenia dyrektorów-menedżerów oraz kwestii związanych z konkursem na stanowisko dyrektora szkoły.

8.1. Kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół – próba konstrukcji kategorii

Celem zaplanowanych oraz zrealizowanych działań badawczych było podjęcie próby skonstruowania kategorii, którą określano jako kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół. Pojęcie menedżeryzmu w praktyce oświatowej nie jest pojęciem nowym, a współczesne trendy na edukacyjnym rynku wymagają, aby dyrektor szkoły realizował wielopłaszczyznowe role i zadania przy wykorzystaniu technik znanych z nauk o zarządzaniu.

Wnikliwa analiza zebranego materiału empirycznego, obejmująca transkrypcje wywiadów indywidualnych, pozwoliła na podjęcie działań, których efektem jest próba zobrazowania kategorii, jaką są kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół w polskim systemie oświaty. W perspektywie prezentowanego zjawiska wyszczególnić można sześć głównych komponentów współtworzących kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół. Komponenty te przedstawiają się następująco: kompleksowość oraz interdyscyplinarna wiedza i umiejętności, aktywne słuchanie, otwartość na zmianę i planowanie wizji

rozwoju placówki, elastyczność czasowa, emocjonalna inteligencja, odpowiedzialność. W niniejszych rozważaniach zostanie dokonana charakterystyka poszczególnych komponentów, wskazanie zakresu każdego z nich oraz uargumentowanie merytoryczne wyboru.

Pierwszym komponentem kompetencji menedżerskich dyrektora szkoły jest kompleksowość oraz interdyscyplinarna wiedza i umiejętności. Kompetencje i kwalifikacje niezbędne do zarządzania szkołą podlegają stałej transformacji, gdyż sama szkoła jest instytucją, która podlega trwałym zmianom. Powoduje to, że dyrektor szkoły, będąc jednocześnie jej menedżerem, zobowiązany jest do stałego wzbogacania swojej wiedzy, poznawania nowych trendów na oświatowym rynku i nabywania takich kompetencji, które pozwolą mu sprostać potrzebom i oczekiwaniom wszystkich uczestników edukacyjnej rzeczywistości. Wiedza niezbędna do optymalnego zarządzania szkołą ma charakter interdyscyplinarny, w związku z tym osoby na stanowiskach kierowniczych w szkole powinny koncentrować się nie tylko na pogłębianiu wiedzy i zdobywaniu nowych kompetencji z obszaru pedagogiki, lecz także, w szerszej perspektywie, współpracujących ze sobą dziedzin nauk: prawa, ekonomii, zarządzania zasobami ludzkimi, polityki społecznej, technologii, psychologii. To także, wielokrotnie podkreślana przez badanych, konieczność znajomości prawideł międzyludzkich, technik negocjacyjnych oraz strategii rozwiązywania konfliktów. Z pełnym przekonaniem należy stwierdzić, że bogata wiedza, będąca wypadkową tematycznych obszarów interdyscyplinarnych dziedzin nauki stanowi kluczowe źródło inspiracji dla optymalnego zarządzania dzisiejszą szkołą i przyczynia się, nie tylko do realizowania przez nią jej prymarnych celów oraz zadań, ale także podnosi jakość wszelkich procesów i aktywności, które nie wynikają bezpośrednio z obowiązkowej do zrealizowania podstawy programowej pracy szkoły. Tym samym kształtuje pozycję szkoły na edukacyjnym rynku. Świadomość konieczności stałego pogłębiania swojej wiedzy oraz zdobywania nowych kompetencji z wykorzystaniem edukacji formalnej, nieformalnej czy pozaformalnej stanowić powinno jedną z bardziej pożądanых cech kandydata na stanowisko kierownicze w dzisiejszej szkole. Brak otwarcia na zdobywanie wiedzy, brak zgłębiania informacji na temat trendów oświatowych i poszerzania zasobu posiadanych informacji jest sprzeczny z pożądaną, w wielu obszarach zarządzania, także na rynkach pozaświatowych, ideą uczenia się przez całe życie. Zaniedbanie to może prowadzić do

przekonania o własnej nieomyślności, ignorowania interesów i potrzeb poszczególnych członków lub grup w szkolnej społeczności, co przyczynia się do obniżenia jakości pracy szkoły.

Drugim komponentem kompetencji menedżerskich dyrektora współczesnej szkoły jest aktywne słuchanie. Słyszenie i słuchanie to pojęcia, które pomimo zbliżonej formy mają zupełnie inne znaczenie. Słyszemy w sposób bierny, automatyczny i proces rejestracji dźwięków z otoczenia zależny jest właściwie od prawidłowej pracy narządu słuchu. Różnorodne dźwięki są odbierane przez jednostkę, jednak bardzo często, na drodze selekcji, automatycznie ignorowane. Słuchanie, a w szczególności słuchanie aktywne jest procesem czynnym i wymaga od jednostki skupienia. To czynność skuteczna i efektywna, która charakteryzuje się analizą wypowiedzi współrozmówców. Jak wynika z różnorodnych opracowań, aktywne słuchanie warunkuje skuteczne komunikowanie się, co przyczynia się do efektywności pracy zespołu. Dyrektora współczesnej szkoły charakteryzować powinna umiejętność aktywnego słuchania, bowiem odgrywa ona prymarną rolę w porządkowaniu różnorodnych informacji, niweluje wielorakie nieporozumienia, sprzyja budowaniu oraz podtrzymywaniu właściwych relacji międzyludzkich. Stosowanie różnorodnych technik aktywnego słuchania powoduje, że poszczególni członkowie szkolnej rzeczywistości: uczniowie, ich rodzice lub prawni opiekunowie, pracownicy dydaktyczni, pracownicy pozadydaktyczni czy przedstawiciele środowisk współpracujących ze szkołą, mają poczucie współodpowiedzialności za sukces placówki, a także poczucie szacunku i zrozumienia. We współczesnej praktyce zarządzania szkołą aktywne słuchanie jest nieodzownie połączone z koniecznością udzielenia rozmówcy lub grupie współrozmówców informacji zwrotnej, która określana jest potocznie jako „*feedback*”. Jest to rodzaj motywowania podwładnych, który stwarza możliwości przekazu oczekiwań, nakierowania na działania podnoszące efektywność pracy, zwrócenia uwagi na błędy lub przekazywania swojego uznania co do podejmowanych przez nich działań. Pozwala zatem na jasność i klarowność w działaniu. Do podstawowych technik aktywnego słuchania, zalicza się: zachętę werbalną oraz niewerbalną, odzwierciedlanie uczuć, zadawanie pytań, wyjaśnienie, dowartościowanie czy stosowanie parafrazy. Wśród działań mających na celu realizację strategii aktywnego słuchania badani dyrektorzy wskazywali, na szereg podejmowanych aktywności, przykładowo: otwarte drzwi do gabinetu dyrektora,

możliwość wejścia i porozmawiania bez konieczności umawiania spotkań, co powoduje, że dyrektor szkoły jest bardziej dostępny, a dystans pomiędzy nim a pozostałymi członkami szkolnej rzeczywistości ulega skróceniu; obecność dyrektora w szkole podczas zwykłej codziennej rutyny – dyrektor szkoły obecny nie tylko podczas szkolnych uroczystości ale także na przerwie, odwiedzający świetlicę szkolną czy pokój nauczycielski bez założonego celu, przyczynia się do kreowania dostępności osoby na stanowisku kierowniczym w szkole i pokazuje, że dyrektor interesuje się wszystkimi wymiarami pracy i aktywności podejmowanymi w placówce; swobodna, nieplanowana rozmowa z nauczycielami, uczniami oraz pracownikami pozadydaktycznymi na tematy związane z życiem szkoły uwidacznia zainteresowanie dyrektora zindywidualizowanymi i jednostkowymi opiniami. Komunikowanie się jest zatem sztuką szczególnie ważną w pracy dyrektora szkoły, bowiem bardzo często bezpośrednie artykułowanie swoich istotnych potrzeb jest dla jednostki kłopotliwe.

Trzecim komponentem kompetencji menedżerskich dyrektora dzisiejszej szkoły jest otwartość na zmianę i nieodzownie powiązane z nią planowanie wizji rozwoju placówki. Zmiana jest nieodłącznym aspektem towarzyszącym szkole oraz wszystkim członkom edukacyjnej rzeczywistości. Wpływa na kształtowanie się poszczególnych celów szkoły, ukierunkowanie działań podejmowanych przez osoby na stanowiskach kierowniczych, nauczycieli oraz innych, pozadydaktycznych pracowników. Otwartość dyrektora na edukacyjną zmianę wymaga od niego stałej analizy sytuacji, w której szkoła się znajduje oraz szeregu różnorodnych czynników ją determinujących. Dyrektor dzisiejszej szkoły powinien zatem cechować się myśleniem perspektywicznym, analitycznym, przyczynowo – skutkowym oraz dalekosiężnym. Takie myślenie, zdaje się być gwarantem właściwego kierowania szkołą i stawiania przed nią określonych celów i zadań, aby wejście w edukacyjną zmianę było procesem płynnym, a nie krytycznym doświadczeniem. Dyrektor szkoły nie powinien koncentrować się jedynie na zastanej, teraźniejszej sytuacji. Jak słusznie zauważa J. Śmietańska w rozważaniach dotyczących talentu menedżerskiego w oświacie, dyrektor szkoły: *„nie jest osadzony wyłącznie w perspektywie teraźniejszej, dotyczącej konkretnego dnia, miesiąca, czy nawet roku szkolnego. Specyfika zarządzania współczesną szkołą wymaga bowiem zdolności spojrzenia daleko w przyszłość, strategicznie i długoterminowo, w spostrzeganiu kilkuletnim”* (Śmietańska, 2016, s. 276). Otwartość na zmianę i nieodzownie powiązane

z nią planowanie wizji rozwoju placówki obliguje dyrektora szkoły do refleksyjnego definiowania celów pracy, zadań oraz świadomego i przemyślanego doboru niezbędnych środków, metod i strategii ich realizacji. Jest to gwarantem wchodzenia w zmianę edukacyjną z odpowiednim kapitałem, co redukuje negatywne doświadczenia i minimalizuje ewentualne porażki. Strategiczne zarządzanie szkołą, z uwzględnieniem jej wielofalowych działań, jest zatem kluczowym zadaniem osoby na stanowisku kierowniczym.

Kolejnym komponentem kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół jest elastyczność pracy, która odnosi się do wykonywanych przez dyrektora różnorodnych działań. W społecznej wizji wszechobecne jest krzywdzące przekonanie o małej ilości czasu pracy zarówno nauczycieli jak i dyrektorów szkół. Powszechnie spotykane są zarzuty o dwumiesięcznych płatnych wakacjach, feriach świątecznych dwa razy w roku, długiej przerwie noworocznej, wolnych dniach podczas świąt państwowych oraz kościelnych czy wolnych weekendach. Analiza zebranego materiału badawczego oraz obowiązujących rozporządzeń i aktów prawnych z obszaru oświaty zdecydowanie temu zaprzecza. Zasadniczo ramowy czas pracy dyrektora szkoły regulują przepisy Karty Nauczyciela, z której wynika, że czas pracy nauczyciela, który zatrudniony jest w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin na pięciodniowy tydzień pracy. Oprócz realizacji zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych nauczyciel powinien także realizować szereg innych aktywności, wynikających z zadań statutowych szkoły, a także związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym. Regulacja ta dotyczy również dyrektora szkoły. Warto w tym miejscu podkreślić, że osoby na stanowisku kierowniczym w szkole nie mają obowiązku prowadzenia zajęć w ramach tzw. godzin dodatkowych. Na dyrektorze szkoły ciąży jednak inne obowiązki, które wynikają z pełnionej przez niego funkcji, w związku z tym dyrektor nie tylko realizuje takie same zadania jak każdy nauczyciel, ale także pełni funkcje zarządcze, stanowiące dodatkowe obciążenie. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że mając na uwadze szczególnie wymiar pracy dyrektora szkoły i specyficzny zakres pełnionych przez niego obowiązków, przepisy prawa oświatowego przewidują obniżanie, w przypadku dyrektora szkoły, wymiaru pensum albo całkowite zwolnienie z obowiązku realizacji pensum. W sytuacji, kiedy szkoła prowadzona jest przez jednostkę samorządu terytorialnego organem kompetentnym do obniżenia pensum dyrektorowi szkoły lub

całkowitego zwolnienia z jego realizacji jest odpowiednio: rada gminy, rada powiatu, sejmik województwa. Sytuacja ta jest jednak zindywidualizowana. Analiza wypowiedzi dyrektorów biorących udział w badaniu pokazuje, że większość z nich pełni działania dydaktyczne i wychowawcze w obniżonym wymiarze, jednak tylko w dwóch przypadkach rozmówcy deklarowali całkowite zwolnienie z realizacji pensum. Przepisy prawa jednoznacznie wskazują, że dyrektor szkoły nie może przekroczyć 40 godzin całonocnej pracy na rzecz szkoły w pięciodniowym tygodniu pracy, uwzględniając w tym realizację pensum oraz zadania wynikające z funkcji kierowniczej. Rozporządzenia nie regulują godzin pracy koniecznych do realizacji każdego dnia, jednak nie przewidują popularnego współcześnie „nienormowanego czasu pracy” w przypadku dyrektora szkoły. Dlatego też prawo uwzględnia ramowe punkty czasu pracy i określone w tym obszarze normy, które to regulują. Przykładowo dyrektor szkoły jest zobowiązany do zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w trakcie zajęć, dlatego też powinien być obecny na terenie szkoły w trakcie przebywania w niej uczniów. Warto zaznaczyć, że w sytuacji pełnienia określonych obowiązków wynikających z roli dyrektora może on opuścić teren szkoły i wówczas nie stanowi to żadnego nadużycia. Jak podkreślali badani dyrektorzy, narzucone przez prawo ramy czasowe słuszne i egzekwowane są w przypadku zadań podejmowanych przez nauczycieli. Dyrektor szkoły natomiast do wykonania ma szereg określonych zadań, często w ściśle wyznaczonych ramach czasowych. Nawet jeśli część z nich będzie bardziej czasochłonna, to nie ma takiej możliwości, aby niektóre z nich przełożyć w czasie lub zwyczajnie pominąć. Praca dyrektora wymaga zatem znacznej dozy elastyczności i umiejętności organizacji zadań pod względem czasowym: hospitacje lekcji dyrektor musi dopasować do planu zajęć poszczególnego nauczyciela, prowadzenie zajęć przez siebie też przyjmuje pewien priorytet w konstruowaniu harmonogramu pracy szkoły. Zatem zadania, które dyrektor szkoły może wykonywać samodzielnie, bez obecności osób trzecich często są realizowane poza godzinami pracy szkoły. Pozwala to, z pełnym przekonaniem stwierdzić, że dyrektora dzisiejszej szkoły cechuje zadaniowy charakter pracy. Badani dyrektorzy wielokrotnie akcentowali, że 40 godzinny tydzień pracy jest jedynie wskazaniem formalnym, natomiast doświadczenie na stanowisku kierowniczym pokazuje, że dyrektor szkoły nie ma możliwości wykonywać zadań zarządczych i realizować zajęć wynikających z pensum, podczas tego wymiaru czasowego.

Jako piąty komponent kompetencji menedżerskich dyrektorów, na podstawie wypowiedzi badanych dyrektorów, plasuje się emocjonalna inteligencja. Obszar inteligencji emocjonalnej stanowi stosunkowo obszerną płaszczyznę rozważań. Można wyróżnić w nim dwie charakterystyczne składowe: kompetencje o charakterze osobistym, które zasadniczo determinują sposób radzenia sobie jednostki z samą sobą oraz kompetencje społeczne, czyli te które determinują sposób radzenia sobie z innymi. Do pierwszej grupy zaliczyć można przykładowo: samoświadomość, w tym właściwą samoocenę i wiarę we własne możliwości, samoregulację i samokontrolę oraz motywację i tym samym zaangażowanie, inicjatywę, optymizm oraz dążenie do wyznaczonego celu. Natomiast do kategorii drugiej zaliczyć można empatię, a tym samym rozumienie innych, świadomość różnych potrzeb i oczekiwań, wspieranie różnorodności oraz szereg umiejętności społecznych, między innymi: katalizowanie zmian, umiejętność współpracy, łagodzenie konfliktów, wpływanie na innych. (Goleman, 1999, s. 4-42). Na zasadność inteligencji emocjonalnej jako kluczowego komponentu kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół, wskazują rozliczne rozważania, wśród których można wyróżnić wypowiedź J. Penca, który podkreślał, że: *„Menedżerowie, którzy nie posiadają odpowiednich kompetencji interpersonalnych, stanowią hamulec postępu, a drogę transformacji uczynią długą i wyboistą, zaś zarządzane przez nich firmy nie spełnią oczekiwań organizacji XXI wieku”* (Penc, 2000, s.9). Posiadany przez dyrektora szkoły poziom inteligencji emocjonalnej odgrywa kluczową rolę w zarządzaniu nie tylko zasobami ludzkimi, ale także w organizacji własnego warsztatu pracy i sprzyja budowaniu poprawnych relacji z podwładnymi. Za istotą emocjonalnej inteligencji opowiadał się także D. Goleman, sytuując ją jako wartość istotniejszą niż wiedza o charakterze profesjonalnym. Ten amerykański psycholog, na podstawie zrealizowanych badań, wykazał, że sukces w pracy menedżera determinowany jest w znacznym stopniu przez inteligencję emocjonalną, podkreślając, że ci z badanych menedżerów, którzy nie odnieśli sukcesu zawodowego *„(...) cierpieli na duży deficyt kompetencji składających się na inteligencję emocjonalną i ponosili porażki mimo dużej wiedzy fachowej i znacznych zdolności intelektualnych”* (Goleman, 1999, s. 57–58). W przypadku dyrektora szkoły inteligencja emocjonalna i współtworzące ją komponenty zdają się być szczególnie istotne, bowiem osoba na stanowisku kierowniczym w oświacie usytuowana

jest pomiędzy różnorodnymi, często sprzecznymi, interesami poszczególnych jednostek lub grup.

Za ostatni komponent kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół uznano odpowiedzialność. Przekonania o istotnej roli odpowiedzialności wybrzmiewały bardzo często podczas realizowanych z badanymi dyrektorami wywiadów indywidualnych. Termin „odpowiedzialność” jest jednak niejednorodny i kryje w sobie wiele znaczeń. Rozmówcy wskazywali zasadniczo na dwie kategorie owej odpowiedzialności. Pierwsza, dotyczyła poczucia wewnętrznej odpowiedzialności, poczuwania się do podejmowania dodatkowych, nie wynikających ze stosunku pracy na stanowisku dyrektora szkoły, aktywności na rzecz optymalizacji pracy szkoły, kształtowania właściwych warunków dla rozwoju i pracy oraz zapewniania atmosfery życzliwości i wsparcia. Taki rodzaj odpowiedzialności sklasyfikować można jako odpowiedzialność moralną, którą cechują subiektywność i brak możliwości egzekwowana przez organy państwowe. Druga kategoria odpowiedzialności, która wyraźnie zarysowała się w wypowiedziach badanych, to odpowiedzialność prawna. Analiza obowiązujących aktów prawnych z obszaru oświatowego pozwala z pełnym przekonaniem stwierdzić, że współczesny dyrektor szkoły, zarówno pod względem prawnym jak i formalnym odpowiada za całokształt realizowanych i podejmowanych działań i aktywności, nawet jeśli pewne działania deleguje wśród pracowników. Warto zauważyć, jednak, że długotrwałe odczuwanie szeregu odpowiedzialności przez osoby na stanowisku kierowniczym powoduje poczucie presji i stanowi emocjonalne obciążenie, co wskazuje także na konieczność uwzględnienia, strategii radzenia sobie przez dyrektorów z odpowiedzialnością, jako nieodłącznego aspektu omawianego komponentu kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół.

Podjmując zatem próbę definicji kategorii kompetencje menedżerskie określić można tę kategorię nie tylko jako zestaw cech, ale także społecznych właściwości oraz określonych uzdolnień. Obejmują one (owe cechy, właściwości oraz uzdolnienia) takie predyspozycje osoby na stanowisku kierowniczym w szkole, które przejawiają się poprzez: aktywne słuchanie potrzeb i pomysłów ze strony wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości; emocjonalną inteligencję a tym samym stawianie trafnej diagnozy pracy szkoły; bycie otwartym na zmianę i aktywne w niej partycypowanie przy jednoczesnym diagnozowaniu aktualnej sytuacji placówki, co niezbędne jest do

tworzenia optymalnej wizji szkoły; dostosowywanie warsztatu pracy do sytuacyjnych potrzeb i bycie elastycznym nie tylko w zakresie czasu pracy, ale także stosowanych form, metod i technik; stałe poszerzanie wiedzy i umiejętności z różnorodnych dyscyplin nauki; odpowiedzialność za siebie i podejmowane działania, odpowiedzialność za innych ale także stawianie wymagań co do odpowiedzialności za zrealizowanie poszczególnych celów i zadań przed wszystkimi uczestnikami szkolnej rzeczywistości.

Przedstawione w niniejszym podrozdziale komponenty opisywanej kategorii, są naturalnie uzupełniane o szereg dodatkowych właściwości. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału badawczego oraz literatury fachowej przewidywać można, że w tym kontekście znaczenie ma także: dystans i opanowanie, odporność na sytuacje stresogenne, pedagogiczny takt, umiejętność podejmowania decyzji pod presją wielorakich czynników, znajomość i umiejętność stosowania takich strategii rozwiązywania konfliktu, które cechuje szacunek dla każdej ze stron oraz obiektywizm dyrektora.

8.2. Rekomendacje związane ze stanowiskiem dyrektora - menadżera szkoły

Zastosowanie właściwego podejścia metodologicznego oraz uzyskanie inspirujących wniosków badawczych pozwala również na zaprezentowanie istotnego waloru pracy jakim są implikacje praktyczne. W obrębie niniejszej rozprawy doktorskiej implikacje te koncentrują się na rekomendacjach związanych ze stanowiskiem dyrektora szkoły - menadżera oświaty. Wśród sformułowanych, w rozdziale metodologicznym, celów praktycznych zaplanowanego postępowania badawczego, wskazano następująco: wskazanie rekomendacji praktycznych działań wspierających dyrektorów szkół czynnych zawodowo; wskazanie rekomendacji praktycznych działań, wspierających dyrektorów w zarządzaniu szkołą podczas sytuacji kryzysowych (na przykładzie lockdownu i pandemii COVID-19), ustalenie dyrektyw praktycznych, które dotyczą kształcenia oraz zawodowego doskonalenia dyrektorów-menedżerów szkół oraz zarekomendowanie praktycznych rozwiązań związanych z konkursem na stanowisko dyrektora szkoły.

Pierwsza bardzo ważna perspektywa to problematyka dotycząca praktycznych działań, wspierających dyrektorów szkół czynnych zawodowo. Zarówno analiza licznych

publikacji naukowych, artykułów, pozycji książkowych oraz raportów badawczych a także analiza zgromadzonego materiału badawczego wykazały, że osoby na stanowiskach kierowniczych w oświacie doświadczają dużej dozy różnorodnej odpowiedzialności, między innymi: porządkowej, dyscyplinarnej, cywilnej czy karnej. Poczucie odpowiedzialności na wielu płaszczyznach kierowniczych działań jest nieodzownie powiązane z odczuwaniem stałego napięcia i stresu. Na negatywną rolę stresu towarzyszącego odpowiedzialności związanej z kierowaniem szkołą jako instytucją oświatową wskazywali wielokrotnie w swoich wypowiedziach także badani. Szczególnie poziom wysokiej odpowiedzialności oraz wzrostu sytuacji stresogennych był odczuwalny przez badanych w czasie pandemii COVID-19. W okresie tym uwidoczniła się też szczególna rola jaką pełnił Zespół doradczy ds. oświaty przy Prezydencie Miasta Poznania, który został powołany na mocy Zarządzenia nr 302/2015/P Prezydenta Miasta Poznania z dnia 11 maja 2015 roku. Celem Zespołu jest wymiana doświadczeń dyrektorów poznańskich szkół oraz placówek oświatowych w związku z procesem optymalizacji zarządzania oświatą. Zaprezentowane przez badanych opinie jednoznacznie wskazują, że stworzenie przez lokalne władze płaszczyzny do formalnych spotkań z innymi przedstawicielami władz oświatowych jest bardzo potrzebnym działaniem. Wielokrotnie artykułowano także zadowolenie ze wzrostu częstotliwości spotkań przedstawicieli zespołu podczas okresu pandemii. Można zatem z pełnym przekonaniem stwierdzić, iż praca Zespołu jest przez poznańskich dyrektorów oceniona pozytywnie. Wspólne generowanie pomysłów, dzielenie się swoim doświadczeniem, analiza sytuacji problemowych, wspólna refleksja nad przepisami prawa oświatowego czy analiza doświadczanych wyzwań na stanowisku kierowniczym w oświacie stanowiła istotny czynnik redukujący poczucie obciążenia wynikające z jednostkowej odpowiedzialności. Można zatem zaryzykować stwierdzeniem, że na poziomie lokalnym potrzebne jest utworzenie podzespołów skupiających dyrektorów poszczególnych placówek, z uwzględnieniem tego jakim rodzajem placówki zarządzają. Spotkania dyrektorów szkół kierujących placówkami na poszczególnych etapach edukacji pozwolą na koncentrację na typowych dla danych placówek problemach i doświadczeniach. Mniejsze zespoły gwarantują też poczucie intymności, bezpieczeństwa i atmosferę życzliwości i wsparcia co bez wątpienia wpływa na chęć dzielenia się swoimi doświadczeniami. Utworzony zatem Zespół doradczy ds. oświaty przy Prezydencie

Miasta Poznania to cenna idea, warta rozważania na poziomie ministerialnym. Wdrożenie prac takich zespołów w poszczególnych województwach mogłoby zaowocować optymalizacją procesów zachodzących w obszarze polskiej oświaty.

Ciekawą inicjatywą jest projekt realizowany od września 2021 roku do końca marca 2022 roku przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Partnerstwie ze Związkiem Miast Polskich pt.: *Sieci współpracy dla dyrektorów szkół i placówek*. Projekt ten odpowiadał aktualnym potrzebom osób na stanowiskach kierowniczych w oświacie i ukierunkowany był na bieżące problemy polskiego szkolnictwa. Inicjatywa była realizowana w ramach projektu: *Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów – II etap*, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Priorytetowym celem funkcjonowania sieci było wspólne rozwiązywanie problemów oraz wymiana doświadczeń i dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami czy propozycjami. Spotkania odbywały się zarówno za pośrednictwem internetowej platformy, jak i bezpośrednio w trakcie spotkań osobistych. Tematyka sieci dotyczy aktualnych potrzeb, problemów oraz wyzwań stawianych przed dyrektorami szkół w związku z sytuacją pandemiczną i popandemiczną. W ramach inicjatywy organizatorzy zaproponowali pięć tematów sieci współpracy i samokształcenia (*Interwencja kryzysowa w szkole. Jak poradzić sobie w popandemicznej rzeczywistości?; Motywowanie do rozwoju w kontekście rozwiązań obecnych w edukacji zdalnej; Zarządzanie szkołą z wykorzystaniem Office 365 i/lub G-Suite w pracy stacjonarnej i zdalnej; Praca zespołowa nauczycieli – Falochron – wzmacnianie wychowawczo-profilaktycznej roli szkoły w sytuacji popandemicznej; Optymalna organizacja pracy szkoły uwzględniająca jakość nauczania z uwzględnieniem doświadczeń popandemicznych*). Kluczowym elementem prezentowanej inicjatywy był nacisk na dzielenie się indywidualnym doświadczeniem i opracowywanie takich strategii działania, które wykorzystywać będą posiadane już kompetencje i zasoby wiedzy. Taka inicjatywa napawa optymizmem, jednak jej krótkotrwały (siedmiomiesięczny) czas trwania i miejsca zaledwie dla 150 uczestników, przy blisko trzydziestu tysiącach dyrektorów w skali kraju, uświadamia, że nie są to działania wystarczające.

Rozpoczęcie pracy na stanowisku kierowniczym w szkole stanowi istotną zmianę obowiązków. To zupełnie inny wymiar czasu pracy, nowa rola zawodowa, zmiana relacji

ze współpracownikami czy inny, dotąd nieznany wymiar jednostkowej odpowiedzialności. Duża ilość nowych obowiązków oraz zmian, konieczność zapoznania się z szeregiem nieznanej dotąd dokumentacji oraz konieczność uczestnictwa w różnego rodzaju spotkaniach z władzami oświatowymi, czy to na poziomie lokalnym czy krajowym, jest dla nowicjusza w tym zawodzie dużym obciążeniem. Zasadne zatem wydaje się stworzenie płaszczyzny do możliwości pozyskiwania wiedzy oraz strategii działań od osób posiadających już pewne doświadczenia w obszarze danej działalności zawodowej. W ostatnich latach pojawiło się bardzo wiele publikacji na temat coachingu. Jest to zjawisko współcześnie modne i występujące we wszystkich niemal aspektach zawodowej działalności człowieka. Pewne formy coachingu i pracy z coachem znane są już od dawna i często jako jego synonimiczne określenia stosuje się następująco: mentor, instruktor, opiekun naukowy, opiekun awansu, opiekun stażu, moderator czy promotor. Podstawowa zasada odnosząca się do coachingu głosi, że *„występuje wtedy, gdy starszy kolega, menedżer, lider postrzegany jako posiadający dużą wiedzę, udziela rad i przyjmuje rolę wzorca”* (Rogers, 2015, s. 14). Angażowanie zatem dyrektorów posiadających duże doświadczenie w swojej pracy zawodowej, odnoszących sukcesy, rozwijających placówkę, którą kierują, mogłoby polegać na włączeniu ich w proces wspierania osób, które dopiero rozpoczynają swoją pracę zawodową na stanowisku kierowniczym w oświacie. Angażowanie dyrektorów szkół do wchodzenia w rolę coacha bez wątpienia ułatwiłoby zbudowanie relacji rozwojowej. Nowicjusz na stanowisku kierowniczym w oświacie miałby możliwość czerpania wiedzy praktycznej oraz stałej refleksji nad nurtującymi go kwestiami. Można zaryzykować stwierdzeniem, że upowszechnienie coachingu na gruncie zarządzania oświatą byłoby szansą na pełniejsze wykorzystanie zasobów zgromadzonych przez polski system edukacji, do których zaliczyć można wiedzę i kompetencje dyrektorów.

Kolejna ważna rekomendacja dotyczy praktycznych działań dyrektorów w zarządzaniu szkołą podczas sytuacji kryzysowych (na przykładzie lockdownu i pandemii COVID-19). Pandemia COVID-19, która zbiegła się w naszym kraju z trwaniem drugiego semestru nauki w szkołach w roku szkolnym 2019/2020 stanowiła dotychczas nieznane wyzwanie dla kadry kierowniczej szkół. Wyzwania, które w obliczu pandemii stanęły przed decydentami oświatowymi spowodowały, że obecny wymiar pracy dyrektorów szkół cechuje zintensyfikowanie oraz złożoność. Przewodzenie szkołą

w czasie edukacji zdalnej nabrało nowego wymiaru, a osoby na stanowiskach kierowniczych doświadczyły nieznanego dotąd rodzaju odpowiedzialności. Podczas realizacji wywiadów indywidualnych dyrektorzy zostali zapytani o doświadczane trudności w obszarze zarządzania szkołą. Dzieląc się swoimi spostrzeżeniami w tym zakresie zwrócili uwagę, że doświadczenie pandemii ma w pewnym stopniu pozytywne aspekty. Uwidocznili bowiem braki w funkcjonowaniu szkół i uwypukliło obszary, które wymagają udoskonalenia. Dlatego też wskazać należy na krótko i długofalowe działania, których wdrożenie zapewni bezpieczeństwo na wypadek sytuacji nadzwyczajnych. Działania te dotyczą wielowymiarowego wzmacniania odporności systemu edukacji, który w ostatnich latach doświadcza permanentnej niepewności. Wielokrotnie wskazywanym przez dyrektorów szkół problemem podczas realizacji edukacji zdalnej były niewystarczające kompetencje technologiczne nauczycieli innych przedmiotów niż informatyka. Dlatego też za kluczową uznaje się rekomendację motywowania przez dyrektorów szkół osób na stanowiskach dydaktycznych do kształtowania oraz rozbudowywania kompetencji w zakresie wykorzystywania technologii informatycznych, platform edukacyjnych, programów multimedialnych. Zachęcanie nauczycieli do wykorzystywania innowacyjnych, opartych na nowych technologiach form przekazu, stanowi nie tylko zabezpieczenie na wypadek konieczności ewentualnej nauki zdalnej, ale pozytywnie wpływa na urozmaicenie form przekazywania wychowankom treści edukacyjnych. Należałoby zatem zastanowić się czy jednym z kryteriów przyznawania wysokości dodatku motywacyjnego nie powinno być takie, które dotyczyłoby innowacyjnej, opartej na nowej technologii pracy nauczyciela.

Nie tylko na poziomie szkolnym, ale zwłaszcza na poziomie ministerialnym, konieczna jest refleksja nad kształtowaniem kompetencji informatycznych i technologicznych wychowanków. Można zaryzykować stwierdzeniem, że aktualna podstawa programowa z informatyki nie zaspokoiła w wielu przypadkach potrzeb związanych z edukacją zdalną i z korzystaniem z platform edukacji na odległość. Współcześnie rynek edukacyjny proponuje szereg różnorodnych platform edukacyjnych. Elastyczność szkół oraz motywowanie przez dyrektorów nauczycieli do korzystania z innowacyjnych metod pracy z uczniem, np.: poprzez zadawanie zadań domowych do zrealizowania na platformach edukacyjnych, wpłynęłaby na jednostkową adaptację do zmieniających się wymagań. Warto w tym miejscu przywołać kilka przykładów platform,

które rekomendowane są jako wiodące platformy edukacyjne: Eduelo (platforma dostarczająca materiały w różnych formach, np.: filmy lub prezentacje, po obejrzeniu których stan wiedzy ucznia można sprawdzić przy pomocy quizów czy pojedynków wiedzy); Khan Academy (międzynarodowy serwis zapewniający całkowicie darmowe materiały do samodzielnej edukacji, umożliwia także dostęp do quizów, testów oraz różnego rodzaju interaktywnych ćwiczeń); Pisupisu.pl (portal udostępniający zbiór zadań, gier i czytanek dedykowanych dla uczniów w wieku przedszkolnym oraz uczniów klas 1-6, pozwala na doskonalenie wiedzy z obszaru ortografii, gramatyki oraz wspomaga umiejętność czytania ze zrozumieniem); Matematyczne Zoo (potocznie nazywane „matzoo” to internetowa platforma zawierająca zadania i gry matematyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów klas 1 – 8); Pi-stacja.tv (zawiera quizy, gry, zadania i wideo dotyczące zagadnień realizowanych z matematyki, dostępne na nim treści są zgodne z podstawą programową klas IV – VIII); Matlandia, Histlandia oraz Władcy Słów (platformy stworzone przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, które pozwalają na ćwiczenie kompetencji matematycznych, językowych oraz wiedzy historycznej, a treści zawarte na portalach są kompatybilne z podręcznikami wydawanymi przez GWO); Squla (platforma edukacyjna, która pozwala na dostęp do ciekawych opracowań, testów i zabaw za pomocą których można kształtować wiedzę z wielu przedmiotów, takich jak: matematyka, język polski, przyroda, język niemiecki i angielski czy historia).

Za istotne uznaje się także dbałość o regularne wyposażenie placówki w sprzęt pozwalający na realizowanie zajęć z zastosowaniem technik multimedialnych. Pojawia się wobec tego przypuszczenie, że gdyby sale dydaktyczne były wyposażone już przed pandemią w komputery mobilne, odpowiednie programy multimedialne, bezprzewodowe interaktywne tablice cyfrowe, interaktywną podłogę, tablety graficzne, projektory czy dobre łącze internetowe to wówczas proces wejścia w edukację zdalną nie byłby tak dużym obciążeniem dla wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości. Sytuacja pandemii boleśnie ujawniła znaczące braki w wyposażeniu szkół. Ujawniła także istotne nierówności w dostępie do zasobów poszczególnych uczniów, za rekompensację których odpowiedzialni stali się dyrektorzy.

Ustalenie dyrektyw praktycznych, które dotyczą kształcenia oraz zawodowego doskonalenia dyrektorów-menedżerów szkół plasują się jako bardzo ważny aspekt niniejszych rozważań. Akty prawne oraz rozporządzenia obowiązujące w polskim prawie

oświatowym wskazują, że jedynym obligatoryjnym aspektem edukacji dla wszystkich kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły są studia podyplomowe z zarządzania oświatą. Natomiast kwestia pozostałego wykształcenia dyrektorów jest całkowicie otwarta i swobodna. W 2016 roku J. Śmietańska podejmując temat talentu menedżerskiego w oświacie podkreślała, że pewnej refleksji wymaga „wprowadzenie formy specjalistycznych studiów menedżerskich przeznaczonych dla potencjalnych dyrektorów, realizowanych na wcześniejszych etapach studiów wyższych” (Śmietańska 2016, s. 278). Postulat ten pozostaje stale aktualny. Jednak zapoznanie się z edukacyjną ofertą studiów wyższych w kraju pozwala stwierdzić, że przygotowanie menedżerów oświaty do samodzielnego zarządzania placówkami oświatowymi w warunkach gospodarki rynkowej zgodnie z posiadanymi kompetencjami plasuje się jako istotne zadanie stawiane przed wieloma uniwersytetami i uczelniami wyższymi. Cieszy także fakt, iż studia te nie są już warunkowo łączone jedynie z wydziałami czy katedrami pedagogicznymi. Coraz częściej oferty programów studiów dla przyszłych menedżerów oświaty proponują uczelnie ekonomiczne czy politechniczne. Takie podejście do organizacji studiów dokształcających dla osób kandydujących na stanowisko kierownicze w oświacie jest zasadne i ukazuje szczególnie istotny aspekt, często dotąd pomijany. Mianowicie, dyrektor szkoły od lat łączony jest z rolą nauczyciela i osoby kierującej radą pedagogiczną. Edukacyjny, oświatowy aspekt pracy dyrektora szkoły nie ulega wątpliwości i stanowi istotny wymiar jego pracy. Szkoła jest strukturą pozagospodarczą i w przeciwieństwie do instytucji gospodarczych nie jest nastawiona na zysk. Nie oznacza to jednak, że w przypadku zarządzania nią znajomość prawideł otaczającego ją rynku jest zbędna. Szkoły, jako wspomnianą już strukturę pozagospodarczą, nie obowiązują typowe reguły rynku jeśli chodzi o otoczenie, jednak mają one pewne znaczenie kontekstowe. Szkoła bowiem prowadzi pewną działalność komercyjną, przykładowo: wynajem sal edukacyjnych i sportowych, dzierżawa powierzchni (np.: automaty z napojami, przekąskami, sklepik szkolny) czy wynajem powierzchni reklamowych. Powoduje to, że pozapedagogiczne kompetencje zarządcze dyrektora, szczególnie się tutaj uwidaczniają. Dyrektor szkoły powinien znać potrzeby otaczającego go rynku, z którym współpracuje, znać wysokość poszczególnych stawek, a dzięki tej wiedzy właściwie negocjować warunki korzystnej dla szkoły współpracy. Podkreślenie wymiaru pozapedagogicznych kompetencji dyrektora współczesnej szkoły wybrzmiewało także wielokrotnie

z wypowiedzi badanych. Należy w tym miejscu zaakcentować także konieczność transformacji programu studiów wyższych dedykowanych kandydatom na stanowisko kierownicze w oświacie. Dyrektor szkoły lub kandydat na to stanowisko, to osoba posiadająca już pewne doświadczenie zawodowe oraz pewne wykształcenie. Dedykowane dla uczestników studia podyplomowe podejmujące zagadnienia z zarządzania oświatą powinny ukierunkowane być na aktualne oraz prognozowane potrzeby edukacyjnego rynku. Powoduje to konieczność, być może na poziomie ministerialnym, badania potrzeb rynku w określonych odstępach czasowych i przekazywanie kluczowych opracowań tym jednostkom edukacyjnym, które oferują studia z zarządzania oświatą. One natomiast po dokonaniu analizy zobowiązane byłyby do właściwego modyfikowania poszczególnych aspektów programu studiów. Szczególnej refleksji należałoby poddać także dobór kadry realizującej poszczególne zajęcia. Wysoce prawdopodobne jest, że zaproszenie do współpracy dyrektorów tych szkół, które szczególnie wyróżniają się na edukacyjnym rynku mogłoby być bardzo aktywizujące. Stworzenie możliwości wymiany indywidualnych doświadczeń i obcowania z praktykami doświadczającymi tych samych zadań i problemów w obszarze edukacyjnym mogłoby być dla słuchaczy studiów podyplomowych z zarządzania oświatą bardzo inspirujące oraz motywujące.

Ostatnim obszarem praktycznych rekomendacji związanych ze stanowiskiem dyrektora szkoły - menadżera oświaty jest kwestia praktycznych rozwiązań związanych z konkursem na stanowisko dyrektora szkoły. Analiza wypowiedzi rozmówców wskazuje, że proces konkursowy nie jest właściwy i wymaga zmiany. Przekonanie to koresponduje z przedstawionymi przez J. Śmietańską implikacjami odnoszącymi się do talentu menedżerskiego w oświacie (por. Śmietańska, 2016). Postępowanie konkursowe na stanowisko dyrektora szkoły dalej pozostaje procesem silnie skoncentrowanym na formalnych aspektach i właściwie wyklucza szansę na identyfikację pożądanych kompetencji menedżerskich dyrektora. Obecna procedura koncentruje się na formalnych oczekiwaniach dotyczących wykształcenia oraz zawodowego doświadczenia. Pomijane są natomiast aspekty związane z posiadanymi przez kandydatów kompetencjami psychologicznymi czy społecznymi. Prawne umocowania konstruują jedynie listę kolejnych, obligatoryjnych do przedłożenia zaświadczeń. Brak formalnych wytycznych pozwalających na weryfikację kompetencji menedżerskich kandydatów na stanowisko

dyrektora szkoły, pozwala zaryzykować stwierdzeniem, że owa weryfikacja jest zasadniczo zależna od składu rekrutującej komisji, jej otwartości, poziomu wiedzy i świadomości priorytetowych cech i kompetencji koniecznych do kierowania dzisiejszą szkołą. Pojawia się zatem wątpliwość czy poleganie na zindywidualizowanej wiedzy członków komisji rekrutacyjnej jest wystarczającym miernikiem kluczowych kompetencji i kwalifikacji. Jak zauważa bowiem J. Śmietańska i co zgodne jest z niniejszymi rozważaniami: *„to członkowie komisji decydują o doborze dodatkowych pytań, wprowadzaniu potencjalnych sytuacji zadaniowej czy pytania problemowego dla kandydata. Jeżeli komisja skoncentruje się głównie na elementach formalnych, nie poszerzy ze swojej strony procesu rekrutacji o zagadnienia związane np. z zarządzaniem (...) wybitne umiejętności kandydata nie zostaną zidentyfikowane”* (Śmietańska, 2016, 142). Ryzyko zatem na pominięcie wiodących kompetencji menedżerskich można ocenić jako wysokie. Być może należałoby w tym miejscu zastanowić się nad rozszerzeniem liczby osób w komisji o stanowisko niezależnego specjalisty z obszaru zarządzania oświatą, którego działania koncentrowałby się właśnie na weryfikacji omawianych kompetencji.

Dyskusyjny i do pewnego stopnia kontrowersyjny jest także sam aspekt protegowania pracowników na stanowisko dyrektora szkoły. W wypowiedziach badanych wybrzmiewały informacje o tym, że aktualny dyrektor bardzo często wskazywał osobę, która mogłaby pełnić rolę jego następcy. Należałoby zatem poddać w tym miejscu szczególnej refleksji zagadnienie nie tylko niezależności poszczególnych członków komisji rekrutacyjnej, ale także zjawiska konkurencyjności. Mogłyby to zaowocować wyborem lepszych kandydatów w procesie rekrutacji, a w konsekwencji podniesieniem jakości pracy szkoły. Rodzi się także, kluczowe w tym miejscu pytanie, o możliwość kandydowania zaledwie jednej osoby na stanowisko dyrektora szkoły. Można zaryzykować stwierdzeniem, że takie sytuacje powodują obniżenia standardów jakości funkcjonowania szkoły. Należałoby się zastanowić, czy kadencja takiego dyrektora powinna trwać pięć lat, a jeśli tak, to czy być może warto dopuścić możliwość konkurencyjności, w postaci konkursu uzupełniającego, jeśli przed upływem pięcioletniej kadencji zgłosi się, spełniający wymogi formalne, inny kandydat. Taka procedura byłaby bez wątpienia motywująca i wpływałaby na klarowność procesu rekrutacji, a także przyczyniłaby się do minimalizowania różnych form nepotyzmu.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że kwestią silnie wybrzmiewającą z wypowiedzi badanych była sugestia mówiąca o tym, że na stanowisko dyrektora szkoły powinny kandydować jedynie osoby, które posiadają doświadczenie na stanowisku kierowniczym. Przy czym nie wskazywano konieczności, aby było to stanowisko kierownicze w oświacie. Naturalnym jest jednak, że najbardziej popularna ścieżka rozwoju kariery zawodowej przewidywałaby staż na stanowisku wicedyrektora, a następnie objęcie, na drodze konkursu, funkcji dyrektora. Można przypuszczać, że doświadczenie zdobyte na stanowisku zastępcy dyrektora byłoby cenne z punktu widzenia udziału nie tylko w postępowaniu konkursowym, ale także w odniesieniu do zarządzania szkołą w ogóle. Dzieje się tak, dlatego że jednostka, która pełni funkcję wicedyrektora szkoły nabywa zakres pewnych kompetencji i kwalifikacji. Te natomiast, połączone z szeregiem zgromadzonych doświadczeń oraz przedstawionymi w pierwszym podrozdziale komponentami kompetencji menedżerskich, wpłynęłyby na wysokojakościowe działania podejmowane już na stanowisku dyrektora szkoły.

8.3. Podsumowanie

Refleksje wynikające z teoretycznych rozważań zawartych w niniejszej rozprawie oraz ze zgromadzonego i przeanalizowanego materiału badawczego miały za zadanie opracowanie implikacji praktycznych. W pierwszej kolejności podjęto próbę konstrukcji kategorii kompetencje menedżerskie dyrektorów szkół. Wyszczególnić można sześć głównych komponentów współtworzących ową kategorię: kompleksowa oraz interdyscyplinarna wiedza i umiejętności, aktywne słuchanie, otwartość na zmianę i planowanie wizji rozwoju placówki, elastyczność czasowa, emocjonalna inteligencja, odpowiedzialność.

Implikacje praktyczne obejmowały wskazanie rekomendacji praktycznych działań wspierających dyrektorów szkół czynnych zawodowo; wskazanie rekomendacji praktycznych działań, wspierających dyrektorów w zarządzaniu szkołą podczas sytuacji kryzysowych (na przykładzie lockdownu i pandemii COVID-19), ustalenie dyrektyw praktycznych, które dotyczą kształcenia oraz zawodowego doskonalenia dyrektorów-menedżerów szkół oraz zarekomendowanie praktycznych rozwiązań związanych z konkursem na stanowisko dyrektora szkoły.

Podjęmowanie praktycznych działań, wspierających dyrektorów szkół powinno stanowić istotne zadanie dla władz oświatowych zarówno na poziomie lokalnym jak i krajowym. Szkoła pełniąca szczególnie ważną rolę społeczną wymaga stałej refleksji władz oświatowych, a osoby na stanowiskach kierowniczym powinny być wspierane w dążeniach do optymalizacji pracy placówki, którą kierują. Wzajemne wysłuchanie się i dzielenie doświadczeniami z obszaru praktyki zarządzania placówką edukacyjną plasują się współcześnie jako priorytetowe potrzeby artykułowane przez osoby kierujące szkołami.

Zdobyte doświadczenie na płaszczyźnie zarządzania szkołą podczas sytuacji kryzysowych (na przykładzie lockdownu i pandemii COVID-19) zaowocowało szeregiem dobrych praktyk, nowych trendów oraz strategii kierowania szkołą. Doświadczenie to wykazało też liczne braki w wielu obszarach funkcjonowania szkoły. Powinno zatem stanowić istotną lekcję, zarówno dla osób na stanowiskach kierowniczych w oświacie jak i polityków oświatowych. Doświadczenia zdobytego dzięki pandemii oraz edukacji zdalnej bez wątpienia nie należy ignorować i pomijać, bowiem stanowi ono istotny wyznacznik ukierunkowania pracy menedżerskiej dyrektora szkoły.

Wzmóżonej uwagi wymaga obszar kształcenia oraz zawodowego doskonalenia dyrektorów-menedżerów szkół. Kierowana do przyszłych kandydatów na stanowisko kierownicze w oświacie oferta edukacyjna oraz propozycje studiów, kursów i szkoleń dla osób pełniących już funkcję dyrektora, powinny spełniać najwyższe standardy i cechować się innowacyjnością w doborze metod, treści i form realizacji zajęć oraz stanowić odpowiedź na aktualne problemy. Obecną ofertę edukacyjną kierowaną do przedstawicieli sektora kierowniczego w oświacie cechuje nacisk na rozważania teoretyczne. Refleksji wymaga zatem rozwijanie możliwości obcowania z profesjonalistami i praktykami oraz większe zwrócenie uwagi na zajęcia praktyczne.

Osoby odpowiedzialne za przygotowywanie, schemat i przebieg rekrutacji dyrektorów powinny wykazywać się szczególną refleksją nad samym procesem postępowania konkursowego na stanowisko kierownicze w oświacie. Aktualny schemat postępowania: jest procesem sformalizowanym; uniemożliwia identyfikację kluczowych dla pracy dyrektorów szkół kompetencji menedżerskich, zwłaszcza tych z zakresu psychologicznego i społecznego; sprzyja niekompetencji członków komisji rekrutacyjnej;

często cechuje się brakiem konkurencyjności czy nepotyzmem; nie koncentruje się na wymaganiu od kandydatów doświadczenia na stanowisku kierowniczym.

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale implikacje praktyczne uwidaczniają konieczność stałej refleksji nad specyfiką funkcjonowania szkoły oraz pracy jej dyrektora. Dyrektorzy dzisiejszej szkoły jako jej menedżerowie, kierownicy i przywódcy, doświadczają mnogości różnorodnych obowiązków, zróżnicowanych wymagań a pełniona przez nich rola stale ewoluuje. Konieczność wychodzenia naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości wskazuje na konieczność zapewnienia osobom na stanowiskach kierowniczych odpowiedniego wsparcia i konkretnych, praktycznych działań. Powinny one cechować się zindywidualizowaniem ich do potrzeb i możliwości poszczególnych dyrektorów i zapewniać im poczucie bezpieczeństwa oraz emocjonalnej stabilności, co jest szczególnie ważne w turbulentnej edukacyjnej rzeczywistości.

Zakończenie

Prawidłowe zarządzanie szkołą i realizacja właściwych strategii jej rozwoju wymaga nie tylko odpowiedniego doboru zasobów materialnych w postaci kapitału finansowego, ale także predyspozycji jednostki na stanowisku kierowniczym. Szczególne znaczenie ma posiadanie przez dyrektora szkoły odpowiednich cech i kwalifikacji, które pozwalają na podejmowanie właściwych decyzji w wykorzystywaniu zasobów ludzkich. Kompetencje te pełnią ważną rolę w kierowaniu współczesną szkołą, ponieważ odpowiednio zmotywowani do pracy pracownicy, pozostając w bezpośrednim, cechującym się otwartością i życzliwością kontakcie z grupą interesariuszy jakim są wychowankowie i ich rodzice, wpływają najbardziej na skuteczność realizowania prymarnych celów szkoły. Rola dyrektora szkoły jako motywatora i katalizatora jest w tym procesie nie do przecenienia.

Na gruncie zarządzania obecne jest przekonanie, że zasadniczo każde przedsiębiorstwo powinno inwestować w rozwój swoich pracowników. Dzieje się tak dlatego, że ich wiedza i podejmowane działania rzutują na rozwój oraz sukces przedsięwzięcia, natomiast zbudowany kapitał ludzki wpływa na kształtowanie pozycji danej instytucji na współczesnym rynku. Szkoła jest miejscem szczególnie ważnym i zajmuje kluczową rolę w społeczeństwie. Jej dyrektor powinien dbać zarówno o rozwój swój jak i swoich podwładnych. Motywowanie siebie i innych do znajomości aktualnych trendów w oświacie, stałe podnoszenie kwalifikacji oraz wdrażanie innowacyjnych form, metod i technik pracy powoduje, że szkoła jako instytucja staje się otwarta na potrzeby i oczekiwania współczesności.

Menedżeryzm jest jednym z wiodących pojęć odnoszących się do współczesnej rzeczywistości kierowania organizacjami, dlatego jego stosowanie w oświacie powinno być poddawane pod stały dyskurs naukowy (Banaszak, 2011, s. 15). Pojmowanie takiego obszaru wiedzy jakim jest zarządzanie oświatą sukcesywnie się zmienia. Stała refleksja badawcza nad specyfiką funkcjonowania szkół, potrzebami oraz oczekiwaniami wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości ukazuje, że rola dyrektora jako osoby kontrolującej, egzekwującej, rozkazującej i władczej nie jest dzisiaj pożądana. Tym samym odchodzi się od autorytarnego stylu zarządzania szkołą. Zauważyć można natomiast, że coraz częściej pojawia się wizja dyrektora demokracji, który angażuje

swoich podwładnych, a także uczniów i ich rodziców do podejmowania różnorodnych aktywności na rzecz szkoły. Prospołeczna postawa osoby na stanowisku kierowniczym w oświacie, stwarzanie właściwej atmosfery pracy oraz wielowymiarowa współpraca powinny być widoczne nie tylko w obszarze wewnętrznym szkoły, ale także na poziomie lokalnym, krajowym a nawet międzynarodowym.

Mam nadzieję, że praca skłoni czytelników do zainteresowania się zagadnieniem kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół, które jawią się jako wiodący czynnik determinujący sukces polskiej oświaty. Dyrektor otwarty na innowacje, stale się rozwijający, odporny na stres, potrafiący nawiązywać wielowymiarową współpracę, cechujący się pedagogicznym taktem, potrafiący dokonywać trafnej diagnozy szkoły, szanujący indywidualizm innych, czerpiący z doświadczenia oraz umiejętności otaczających go jednostek, czy potrafiący kreować optymalną wizję przyszłości szkoły i dążący do jej realizacji to profesjonalista, menedżer szkoły XXI wieku. Na powyższych cechach i wartościach buduje realny autorytet, który zdecydowanie plasuje się jako ten, o charakterze nieformalnym.

Starłam się osiągnąć założony cel pracy i wskazać, że dyrektor szkoły powinien być jej menedżerem. Zrealizowane postępowanie badawcze oraz dokonana analiza pozyskanego materiału wykazały, iż dyrektor szkoły jest nie tylko jej kierownikiem czy pedagogiem, ale także osobą zarządzającą, która dysponuje bardzo szerokim spektrum uprawnień, co związane jest ze znaczną dozą odpowiedzialności. Powinien on posiadać predyspozycje do twórczego, samodzielnego, efektywnego rozwiązywania wielorakich problemów, między innymi o charakterze pedagogicznym, organizacyjnym, administracyjnym czy ekonomicznym. Takie oczekiwania stawiane wobec jednostki na stanowisku kierowniczym w szkole uwypuklają menedżerski i przywódczy charakter pełnionej przez niego roli.

Przeprowadzone w obszarze problematyki kompetencji menedżerskich dyrektorów szkół badania empiryczne pozwoliły na ukształtowanie znaczących wniosków oraz stały się kluczowym fundamentem sformułowania interesujących implikacji praktycznych. Zaproponowane rekomendacje praktyczne uwidaczniają stałą potrzebę refleksji nad wieloraką działalnością szkoły oraz problemami dotyczącymi zarządzania nią, na co wskazuje szerokie spektrum owych rekomendacji, związanych zarówno z działaniami wspierającymi dyrektorów szkół, ich kształceniem,

doskonaleniem zawodowym oraz procedurą postępowania konkursowego na stanowisko kierownicze w szkole. Pozostaje mieć nadzieję, że będą pełniły one rolę inspiracji do rozmowy nad koniecznością wdrożenia transformacji oraz modyfikacji, które mogłyby mieć wpływ nie tylko na działania osób na stanowiskach kierowniczych w oświacie, ale także funkcjonowania szkoły jako instytucji, systemu społecznego i organizacji.

Bibliografia

- Anderson C.S. (1982), *The Search of School Climate: The Review of a Research*, „Review of Educational Research”, nr 52 s. 368–420.
- Appelbaum R., Chambliss W., (1997), *Sociology: A brief introduction*, Nowy Jork, Wydawnictwo Longman.
- Apple, M.N. (2013). *Can Education Change Society?*, Nowy Jork – London, Wydawnictwo: Routledge Taylor & Francis Group.
- Armstrong A., (1996), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków, Wydawnictwo WPSB.
- Armstrong M., (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi.*, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Armstrong M., (2011), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., (1989), *Psychologia społeczna, Serce i umysł*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Asimov H., (1965), *Wprowadzenie do projektowania w technice*, Warszawa, Wydawnictwo.
- Aydin O.T., (2012), *The Impact of Theory X, Theory Y and Theory Z on Research Performance: An Empirical Study from A Turkish University*, International Journal of Advances in Management and Economics, nr 5, s. 24-30.
- Babbie E., (1999), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie E., (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie E., (2013), *Podstawy badań społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baborski A., (1979), *Teoria języków formalnych a modelowanie systemów dynamicznych.*, Wrocław, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu”, nr. 157, s. 31-43.
- Balachowicz J., (2007), *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?*, Lublin, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, tom XXXVI.
- Balachowicz J., (2008), *Teorie indywidualne nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Żegnań K. (red.), Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP.
- Banach Cz., (2001), *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Banach Cz., (2005), *Szanse i zagrożenia rozwoju edukacji w Polsce*, „Kultura i Edukacja” nr 2, 40-52.
- Banach Cz., (2008), *Strategia i prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 – zadania nauk pedagogicznych*, [w:] *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiczne.
- Banaszak S., (2006), *Menedżerowie w strukturze społecznej*, Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu.
- Banaszak S., (2011), *Edukacja menadżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno – empiryczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Banaszak S., (2019), *Menedżerowie w społeczeństwie współczesnym. Studium z socjologii edukacji.*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Banaszyk P., Fimińska-Banaszyk R., Stańda A., (1997), *Zasady zarządzania w przedsiębiorstwie*, Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej Poznań.
- Bartkowiak G., (2003), *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*, Poznań, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Bednarska-Wnuk I., (2008), *Zarządzanie oświatą - poszukiwanie tożsamości w ramach nauk o zarządzaniu*, [w:] W. Błaszczak (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. W drodze do doskonałości.*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bendkowski J., (2007), *Kultura profesjonalizmu w kierowaniu zmianami restrukturyzacyjnymi w przedsiębiorstwie.*, Gliwice, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Bendkowski J., Bendkowski J., (2008), *Praktyczne zarządzanie organizacjami. Kompetencje menedżerskie*, Gliwice, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Bereźnicki F., (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., (1998), *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogdanienko J., (2001), *Wprowadzenie do zarządzania*, Białystok, Wydawnictwo WSFiZ.
- Bolton G., (1979), *Towards a Theory of Drama in Education*, Londyn, Wydawnictwo Addison-Wesley Longman Ltd.

- Bonstingl J.J., (1995), *Szkoły Jakości. Wprowadzenie do TQM w edukacji*, Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Bordia P., Hobman E., Jones E., Gallois C., Callan V.J. (2004), *Uncertainty during organizational change: Types, consequences, and management strategies.*, „Journal of Business and Psychology”, nr 18 s. 507–532.
- Bottery M. (1992), *The Ethics of Educational Management*, Londyn, Wydawnictwo, Cassell Educational Limited.
- Bottery M., (1990), *The Morality of the School: The Theory and Practice of Values in Education*, Londyn, Wydawnictwo Cassell Educational Limited.
- Boyatzis, R.E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Nowy Jork, Wydawnictwo John Wiley and Sons.
- Brandes D., Ginnis P., (1994), *A Guide to Student – Centred Learning*, Hamel Hampstead.
- Brown J.A.C., (1962), *Spoleczna psychologia przemysłu.*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Bruner J. (2010)., *Kultura edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Brzezińska U., Rafalak M., (2015), *WERK Inwentarz Stylów kierowania Ludźmi*. Warszawa, Wydawnictwo Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Brzeziński J., Zakrzewska M., (2008), *Metodologia. Podstawy metodologiczne i statystyczne prowadzenia badań naukowych w psychologii*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Strelau J., Doliński D. (red.), t. 1, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.
- Brzezina Ch., (2014), *Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Kwiatkowski S.M, Madaliński-Michalak J. (red), Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer
- Bush T., (1986), *Theories of Educational Management*, Londyn, Wydawnictwo Paul Chapman.
- Bush T., (2007) *Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice*, „South African Journal of Education”, nr 27, s. 391-406.
- Bush T., Bell L., Middlewood D. (2010), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Los Angeles–London–New Delhi, Wydawnictwo SAGE Publications Ltd .
- Całek A., (2009), *Zarządzanie zespołem: motywacja i działanie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice.
- Cameron E., Green M., (2004), *Making sense of change management*. Philadelphia, Wydawnictwo Kogan Page.
- Cameron K. S., Quinn R.E., (2003), *Kultura Organizacyjna- diagnoza i zmiana*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych.
- Carr D., Hard K., Trahan W., (1998), *Zarządzanie.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chauvet A., (1997), *Metody zarządzania. Przewodnik*, Warszawa, Wydawnictwo Poltext.
- Chępa S., Witkowski T., (2004), *Psychologia konfliktów*, Wrocław, Wydawnictwo Moderator.
- Chiswick B.R., (2003), Jacob Mincer, Experience and the Distribution of Earnings, Germany, Press IZA.
- Chomczyński P., Konecki K.T., (2012), *Słownik socjologii jakościowej, hasło: studium przypadku (Case study)*, Warszawa, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Clarke L., (1997), *Zarządzanie zmianą*, Warszawa: Wydawnictwo Gebethner i S-ka.
- Coffey S., (2006), *Poza strefą komfortu*, [w:] *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonałości jakości pracy szkoły*, Schollaert R., Elsner D. (red), Chorzów, materiały projektu BASICS .
- Collins R., (1984), Statistics versus words. California, Wydawnictwo: Sociological theory, nr. 2, s. 329—362.
- Corwin. Charmaz K., (2009), *Teoria ugruntowana — praktyczny przewodnik po analizie jakościowej.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell J.W., (2013), *Projektowanie badań naukowych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cybal-Michalska A., (2015), *Przywództwo – ustalenia definicyjne i sposoby rozumienia* [Leadership – Attempts of Definition and Ways of Perception], „Studia Edukacyjne”, nr 37, s. 23-32.
- Czarnecki J. S., (2006), *Architektura dla lidera*, [w:] *Przywództwo w szkole*, Michalak J. (red.), Kraków, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czarnecki K., *Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Praktyka Teoretyczna”, nr 1, s. 85-106.
- Czarniawska B., (2010), *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Warszawa, Wydawnictwo Poltext.
- Czarniawska B., (2013). *Trochę inna teoria organizacji.*, Organizowanie jako konstrukcja sieci działań. Warszawa, Wydawnictwo Poltext.

- Czermiński A., (1999), *Podstawy organizacji i zarządzania*, Gdynia, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu w Gdyni.
- Czermiński A., Czerska M., Nogalski B., Rutka R., (1994), *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czermiński A., Czerska M., Nogalski B., Rutka R., Apanowicz J., (2002), *Zarządzanie Organizacjami*, Toruń, Wydawnictwo Dom Organizatora.
- Czerska M., (1996), *Organizacja przedsiębiorstw. Metodologia zmian organizacyjnych.*, Gdańsk Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Day Ch., (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.
- Delors J., (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo UNESCO.
- Dewey J., (1972), *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii i wychowania*, Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Dobrowolska B., (2009), *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów – pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Toruń, Wydawnictwo Akapit.
- Dobrowolska-Wesołowska M., (2012), *Zarządzanie przez motywowanie- motywująca rola dyrektora jednostki oświatowej*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne”, nr 1, s. 5-26.
- Dorczak R., (2009), *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zarządzanie Publiczne”, nr 2 s. 11-26.
- Dorczak R., (2011), *Reforma Systemu Nadzoru Pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Mazurkiewicz G. (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dorczak R., (2012), *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne” nr 3, s. 39–47.
- Dorczak R., (2013), *Inclusion Through the Lens of School Culture*, [w:] *Leadership for Inclusive Education, Values, Vision and Voices*, MacRuairc G., Ottesen E., Precey R., Rotterdam–Boston–Taipei, Wydawnictwo Sense Publishers.
- Dowgiałło Z., (1999), *Praca menedżera*, Szczecin, Wydawnictwo Znicz.
- Drucker P. F., (1992), *Innowacja i przedsiębiorczość*, Warszawa, Wydawnictwo PWE.
- Drucker P. F., (1998), *Praktyka zarządzania*, Warszawa, Wydawnictwo MT Biznes.
- Drzewiecka M., (2010), *Percepcja stylu kierowania przełożonego a zadowolenie z pracy wśród pracowników call center*, Warszawa, „Psychologia Jakości Życia”, nr 1 s. 81-97.
- Duncan R., Weiss A., (1979), *Organizational Learning: Implications for Organizational Design*, „Research in Organizational Behavior” t. 1 s. 75–123.
- Dworzecki Z., (2008), *Mody w zarządzaniu*, [w:] *Nowoczesne instrumenty zarządzania*, Marciniak S., Ostaszewski J. (red.), Warszawa, Wydawnictwo SGH.
- Dzierzgowska I., (2005), *Nowy system awansu*, „Dyrektor Szkoły”, nr 1, s. 45-46.
- Fazlagić J., (2003), *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa, Wydawnictwo Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Federowicz M., (2007), *Ustrój szkolny*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo ŻAK, Tom 6, s. 1171–1178.
- Fend H., (2008), *Die Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden, Wydawnictwo VS für Sozialwissenschaften.
- Fiedler F.E., Chemers M.M., (1974) *Leadership and Effective Management*, Nowy Jork, Wydawnictwo
- Flick U., (2007), *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frankfort – Nachmias Ch., Nachmias D., (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań, Wydawnictwo ZYSK.
- Franklin C., Harris M.B., Allen-Meares P., (2006), *The school services sourcebook: A Guide for school-based professionals*, Nowy Jork, Wydawnictwo, Oxford University Press.
- Garacz, A., Zaborek K., Gucwa A., (2012), *Młodzi z perspektywy osób w wieku średnim: implikacje do intermentoringu transgeneracyjnego*. [w:] *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*. Liberska H., Mlina A., Suwalska- Barancewicz D. (red.), Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Garbarski L., Rutkowski I., Wrzosek W., (2000), *Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gasparski W. (1988), *Projektownictwo. Elementy wiedzy o projektowaniu*, Warszawa, Wydawnictwo WN-T.
- Gawrecki L., (2003), *Kompetencje menedżera oświaty*, Poznań, Wydawnictwo eMPI2.

- Gawroński S., (2011), *Media relations służb mundurowych w Polsce: Analiza Wybranych formacji*, Kraków – Rzeszów - Zamość, Wydawnictwo Akademickie Konsorcjum.
- Gęsicki J., (2008), *Kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły*, [w:] *Dyrektor szkoły a wyzwania XXI wieku.*, Adamczyk E., Matczak E., (red.), Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Gibbs G., (2007), *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gnitecki J., (2004), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, [w:] *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- J.Gnitecki (2004a), *Pedagogika ogólna z metodologią*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gnitecki J., (2003), *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Goleman D., (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Goleman D., (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gołaszewski T., (1977), *Szkoła jako system społeczny.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B., (2006), *Szkoła wspomagająca rozwój* [w:] *Pedagogika t. 2*, Kwieciński Z., Śliwierski B. (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goriszowski W., (2000), *Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie*, Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP.
- Góralski A., (1978), *Zadanie - metoda – rozwiązanie.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowo-techniczne.
- Górniak J., (2007), *Ewaluacja w cyklu polityk publicznych*, [w:] *Ewaluacja funduszy strukturalnych – perspektywa regionalna*, Mazur S. (red.), Kraków, Wydawnictwo MSAP UE.
- Griffin, R.W. (2004), *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gronn P., (2002), *Distributed leadership as a unit of analysis*, „Leadership Quarterly” , t. 13 s. 423–451.
- Habermas J., (1983), *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa, Wydawnictwo PIW.
- Hagen W., (2004), *Warum haben Sie keinen Fernseher, Herr Luhmann? – Letzte Gespräche mit Niklas Luhmann*. Berlin, Wydawnictwo Kulturverlag Kadmos.
- Handy Ch., (1997), *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Program TERM*, Elsner D. (red.), Warszawa, Wydawnictwo Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Hargreavers D.H., (1982), *The Challenge for the Comprehensive School*, Londyn, Wydawnictwo Culture, Curriculum and Community.
- Hartley P. (1997), *Komunikacja w grupie*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hatch M.J., (2002), *Teoria organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heller M., Pabjan T., (2014), *Elementy filozofii przyrody*. Kraków, Wydawnictwo Copernicus Center Press.
- Hellwig J., (2000), *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 23, s. 46-47.
- Hensel P., (2008), *Transfer wzorców zarządzania: studium organizacji sektora publicznego*, Warszawa, Wydawnictwo Elipsa.
- Hood Ch., (1991), *A Public Management For All Seasons?*, “Public Administration” 1991, nr. 69, s. 3–4.
- Hopkins D., M. Ainscow, M. West, (1997), *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, Ekiert-Grabowska D. (red.), Radom, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.
- Husen T., (1979), *The school in Question*, Oxford, Wydawnictwo Oxford University.
- Jabłoński M., (2006), *Model rozwoju kompetencji menedżerskich.*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie, nr 713, 71–85.
- Jakóbiec W., (1987), *Metodyka diagnozy organizacji przedsiębiorstwa przemysłowego*, Warszawa, Wydawnictwo Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Jakubowska U., (2002). *Przywództwo polityczne*, [w:] *Podstawy psychologii politycznej*, Skarżyńska K. (red.), Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Jameson J., (2007), *Investigating collaborative leadership in learning and skills*, Nowy Jork, Wydawnictwo Centre for Excellence in Leadership.
- Jamielniak D., Latusek-Jurczak D., Prystupa K. (2015). *Klasyka teorii zarządzania*, Warszawa, Wydawnictwo Poltext.
- Janusz T., Lewandowska L., (1992), *Podręczny Słownik Menedżera*, Łódź, Wydawnictwo RES POLONIA.

- Januszewska, E., Kulesza, M., Kwiatkowski S.M., M., Odrowąż-Coates, A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M., (2015), *W poszukiwaniu teorii szkoły. Pedagogika Społeczna*, s. 89–112.
- Jeżowski A., (1994), *Finanse w oświacie. Podręcznik dyrektora szkoły*, Bolków, Wydawnictwo AVIS.
- Johannsen H., Page G.T., (1990), *International Dictionary of Management*, Londyn, Wydawnictwo Kogan Page.
- Jones G.R., (1994), *Organizational Theory*, Nowy Jork, Wydawnictwo Addison Wesley Publishing Company.
- Jones J., (2004) *Power-sharing: The challenge of distributed leadership*, [w:] *The key to the treasure within: Learning and leadership in schools*, R. Schollaert (red) Garant, Antwerpia.
- Jurkowski A., (2000), *Ewaluacja psychologiczna oświaty w dobie przemian – postulaty i sugestie*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 5, s. 37–48.
- Kaczmarek-Sliwońska M., Szczudlińska-Kanoś A., (2015), *Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym*, [w:] *Przywództwo edukacyjne: zaproszenie do dialogu*, G. Mazurkiewicz (red), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kambureli M. T., (1986), *Słownik minimum grecko-polski, polsko-grecki*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kamiński A., (1975), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamiński A., (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kapusta M., (2013), *Zarządzanie projektami krok po kroku*, Warszawa, Wydawnictwo Edgard.
- Karaszewski, (2008), *Przywództwo w środowisku globalnego biznesu*, Toruń, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa "Dom Organizatora"
- Katzenbach, J. R., Smith, D.K. (1993), *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organisation*, Boston, Harvard Business School.
- Kelchtermans G., (1993), *Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education”, nr 9, s.7-12.
- Keuffer J., Trautmann M., (2010), *Institution und Schulkultur*, [w:] *Handbuch Schulentwicklung, Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, Bohl T., Helsper W., Holtappels H.G., Schnelle C. (red.), Bad Heilbrunn, Wydawnictwo Klinkhardt Verlag.
- Kieżun W., (1997), *Sprawne zarządzanie organizacją*. Warszawa, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza SGH.
- Kieżun W., Kwiatkowski S., (1975), *Style zarządzania: teoria i praktyka*, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Killeavy M., (2001), *Teacher Education in Ireland: the induction and continuing professional development of primary teachers*, „European Journal of Teacher Education”, nr 2, s. 3-19.
- Kisielnicki J., (2008), *Zarządzanie. Jak zarządzać i być zarządzanym?*, Warszawa, Wydawnictwo PWE.
- Klemp, G.O., (1980), *The Assessment of Occupational Competence. Report to the National Institute of Education*, Waszyngton, Wydawnictwo National Institute of Education.
- Klincewicz K., (2011), *Dyfuzja innowacji. Jak odnieść sukces w komercjalizacji nowych produktów i usług*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania UW.
- Kohlberg L., Meyer R., (1993), *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] *Spory o edukację*, Kwieciński Z., Witkowski L., Warszawa, Wydawnictwo IBE.
- Komives S.R., Lucas N., McMahon T.R., (2007), *Exploring Leadership for College Students Who Want to Make a Difference*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Konarzewski K., (1995), *Szkoła nauczania – Szkoła.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- König E., Zedler P., (1998), *Theorien der Erziehungswissenschaft . Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim, Wydawnictwo Deutscher Studien Verlag.
- Kopczewski M., Pączek B., Tobolski M., (2012), *Istota kultury organizacyjnej w zarządzaniu przedsiębiorstwem produkcyjnym*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotarbiński T., (1968), *Hasło dobrej roboty*, Warszawa, Wydawnictwo: Wiedza Powszechna.
- Kotarbiński T., (2005), *Traktat o dobrej robocie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kotter J., (1996), *Leading change*, Harvard, Wydawnictwo Harvard Business School Press.
- Kowalski S., (1973), *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowolik P., (1996), *Nauczyciel twórczy w klasach I-III – tak, ale jaki? (Próba zarysowania sylwetki)*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, Juszczyk S. (red.), Mysłówice, Wydawnictwo WSEW.
- Kowolik P., (2003), *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, Nauczyciel i Szkoła 1-2 (18-19), s. 91-109.

Kozak S., (1998), *Psychologiczne podstawy kierowania zespołem.*, Gdynia, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Morska w Gdyni.

Kozielecki J., (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.

Kozłowski R., (2010), *Przywództwo w wirtualnym świecie*, Warszawa, Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Zarządzania Produkcją.

Kożuch B., (2006), *Ewolucja zarządzania organizacjami publicznymi*, [w:] *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, Kraków, Fundacja WZ, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych UJ.

Kożusznik B., (1985), *Style kierowania. Uwarunkowania sytuacyjne i psychologiczne*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kożusznik B., (2011), *Psychologia zespołu pracowniczego. Doskonalenie efektywności*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kraszewska M., Pujer K., (2017), *Konkurencyjność przedsiębiorstw. Sposoby budowania przewagi konkurencyjnej*, Wrocław, Wydawnictwo Exante.

Król H., Ludwiczynski A., (2006), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krupski R., (2004), *Podstawy Organizacji i Zarządzania*, Wrocław, Wydawnictwo I-BiS.

Kubiczek B., (2016), *Sztuka zarządzania oświatą. Przywództwo i zarządzanie. Teoria i praktyka.*, Opole, Wydawnictwo Nowik.

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

Kubinowski D., (2017), *Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych* [w:] Kubinowski D., Chutoriański M. (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., (2009). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kupisiewicz Cz., (2011), *Paradygmat szkoły przyszłości, Studia z teorii wychowania*, t. 2, s. 9-46.

Kupisiewicz Cz., (1985), *Wizje szkoły przyszłości*. Warszawa, Wydawnictwo IKN.

Kupisiewicz Cz., (1988), *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kupisiewicz Cz., (1992), *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kupisiewicz Cz., (1995), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kuźma J., (2000), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Krawczyńska – Zaucha T., (2020), *Przywództwo edukacyjne jako fundament zarządzania w świecie VUCA*, Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju, s. 51-67.

Kwaśnica R., (1989), *Dwie racjonalności. Ku milczącej wiedzy pedagogicznej*, „Forum Oświatowe”, nr 1-2, s. 69-89.

Kwaśnica R., (1993), *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników kształcania*, Seria: Prace Pedagogiczne XCIX, Wyd. UW, Wrocław, s. 101–103.

Kwara A., (2015), *Zróżnicowanie szkoły: wielość modeli i ofert systemu edukacyjnego – alternatywa dla tradycji*. [w:] *Wprowadzenie do nauczania*, Chen L., Manion L., Morrison K. (red.), Poznań, Wydawnictwo Zys i Ska.

Kwiatkowski M. S., (2010), *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Kwiatkowski S.M., Michalak J. M., Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacyjnego.

Kwiatkowski S. M., (2006), *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] Michalak J. M. (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls.

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

Kwieciński Z., (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko, Wydawnictwo Mazurska Wszechnica Nauczycielska.

Kwieciński Z., (1997), *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*. [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych.*, Bagaj A. (red.), Warszawa, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.

Kwieciński Z., (1998), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Poznań, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Legowicz J., (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R., (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Maidenhead–Philadelphia, Open University Press.

Lepalczyk I. (red.) (1988), *Źródła do dziejów pedagogiki opiekuńczej t. 1 i 2*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Leśniak K., (2011), *Dyrektor Szkoły jako menedżer*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, nr 1 s. 209-223.

Lewin A., (1983) *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lewowicki T., (1999), *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] *Oświata na wirażu*, Denek K., Zimny T.M., Częstochowa, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Lichtarski J.M., (2008), *Ewolucja profilu kompetencyjnego kierownika*, [w:] *Problemy pracy kierowniczej we współczesnym przedsiębiorstwie*, Krzakiewicz K. (red.), Poznań, Wydawnictwo Kreos.

Likert R., (1967), *Human Organization*, Nowy Jork, Wydawnictwo McGraw-Hill.

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

Listwa T., (2005), *Słownik zarządzania kadrami*, Warszawa, Wydawnictwo C.H. Beck.

Luhmann N. (1991), *Soziologische Aufklärung. T. 1.*, Opladen, Wydawnictwo Westdeutscher Verlag.

Luhmann N., (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main, Wydawnictwo Suhrkamp Verlag.

Luhmann N., (1988), *Ökologische Kommunikation*, Opladen, Wydawnictwo Westdeutscher Verlag.

Luhmann N., (1990), *Essays on Self-Reference*, New York, Wydawnictwo Columbia University Press.

Luhmann N., (2006), *Einführung in die Systemtheorie.*, Heidelberg, Wydawnictwo Carl Auer Verlag.

Łuszczuk W., (2008), *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych.*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas”, s. 13-26.

Maciejewski J., (2002), *Samokształcenie w kontekście zmian pokapitalistycznych*, [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, Horyń W., Maciejewski J. (red.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Madalińska-Michalak J., (2010), *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, Warszawa, ORE.

Madalińska-Michalak J., (2013), *Dzielenie się przywództwem – wartość współpracy.*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5, s. 38–43.

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

Madalińska-Michalak J., (2016), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Majewska-Opiełka J., (2003), *Sukces firmy*, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.

Makin P., Cooper C., Cox C., (2000), *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Malara Z., (2002), *Restrukturyzacja organizacyjna przedsiębiorstwa.*, Wrocław, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza politechniki Wrocławskiej.

Malewski M., (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.

Marcinkowski A., Sobczak J.B., (1989), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Markowski A., Pawelec R., (2003), *Słownik wyrazów obcych i trudnych.*, Warszawa, Wydawnictwo Wilga.

Marzano R. J., Waters T., McNulty B.A., (2005), *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Wydawnictwo Association for Supervision and Curriculum Development.

Masłyk – Musiał E., (1996), *Spółczesność i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania.*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Materne J., (1988), *Opiekuńcze funkcje szkoły: wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, Warszawa-Łódź, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mattelart A., Mattelart M. (2001), *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie.*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Maturana H. R., Varela H. J. (1980), *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living* [w:] *Boston Studies in the Philosophy and Science*, Cohen R. S., Wartofsky M. W. (red.) Dordrecht, Wydawnictwo D. Reidel Publishing.
- Maturana H.R., Varela F. J. (1974), *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Boston, Wydawnictwo Springer Science & Business Media.
- Maxwell J.C., (2010), *Etyka*, Warszawa, Wydawnictwo EMKA.
- Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz G., (2012), *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Mazurkiewicz G., (red), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz G., (2012), *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McGraw-Hill. Flores, M.A. (2014), *Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań.*, [w:] *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Kwiatkowski S.M., Madalińska- Michalak J. (red.) Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- McGregor D., (1960), *The Human Side of Enterprise*, Nowy Jork, Wydawnictwo, McGraw-Hill New.
- Mead M., (1970/2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z., (2014), *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Warszawa, Wydawnictwo ORE.
- Mendel T., (2006), *Kształtowanie potencjału i organizacja pracy własnej współczesnego menedżera*, Poznań, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Menkes J., (2007), *Inteligencja przywódcza.*, Warszawa, Wydawnictwo Studio EMKA.
- Michalak J.M., (2006), *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, Michalak J.M., (red.), Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Michalska A., (2015), *Style kierowania menedżerów w sytuacjach trudnych*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy.
- Michalski E., (2011), *Paradygmat kompetencji kadry kierowniczej przedsiębiorstwa.*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu” nr 34, s. 125-136.
- Mikołajczyk Z., (1995), *Techniki organizatorskie w rozwiązywaniu problemów zarządzania*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), (2000), *Pedagogika. Leksykon.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller T. W., Miller J.M., (2020), *Educational leadership in the new millennium: a vision*, „International Journal of Leadership in Education” nr 4.
- Mintzberg H., (1975), *The Manager's Job: Folklore and Fact*, “Harvard Business Review”, nr 53 s. 49-61.
- Morris R., Seeman M, (1959), *The Problem of Leadership: An Inter-Disciplinary Approach.*, „American Journal of Sociology”, Nr 56, s. 17-35.
- Mroziewski M., (2005), *Style kierowania i zarządzania. Wybrane koncepcje.*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Muhlemann A.P., Oakland J., Lockyer K., (1995), *Zarządzanie-produkcja i usługi*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., (2005), *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa, Wydawnictwo ISP.
- Murray T.R. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods.*, Kalifornia, Wydawnictwo
- Muszyński H., (1971), *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nalepka A., (1995), *Metodyka diagnozy struktury organizacyjnej firmy*, Kraków, Wydawnictwo AE w Krakowie.
- Niesyt E., (2009), *Wpływ klimatu społecznego organizacji na jej sprawność*, [w:] *Sposoby budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa*, Wańkowskiego Z. (red), Zeszyt Naukowy GWSHM nr 1, s. 41- 58.
- Nogalski B., (1998), *Kultura organizacyjna. Duch organizacji*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.
- Nogalski B., Śniadecki J., (2001), *Umiejętności menedżerskie w zarządzaniu przedsiębiorstwem.*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.

Nosal Cz., (2001), *Psychologia myślenia i działania menedżera: rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, kreowanie strategii*, Kraków, Wydawnictwo Akademickie.

Nowak S., (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.

Nowak-Łojewska A., (2011), *Nowoczesne i ponowoczesne konteksty odczytywania wiedzy w szkole – zderzenie relacji*. [w:] Klus-Stańska D., Bronk D., Malenda A. (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia.*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.

Olejniczak T., Pielachowski J., (2004), *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi: zadania, przepisy i procedury*, Poznań, Wydawnictwo eMPI2.

Orlińska-Gondor A., (2006), *Zarządzanie ludźmi oparte na pojęciu kompetencji.*, [w:] *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Zbiegień-Maciąg L. (red.), Kraków, Wydawnictwo Wolters Kluwer.

Pachociński R., (1997), *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.

Paul Hamlyn Foudation, (1993), *Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foudation*, Londyn, Wydawnictwo Paul Hamlyn Foundation.

Penc J., (1999), *Innowacje i zmiany w firmie. Transformacja i sterowanie rozwojem przedsiębiorstwa*. Warszawa, Wydawnictwo Agencja Wydawnicza Placet.

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

Penc J., (2000), *Motywowanie w zarządzaniu*, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

Petty G., (2010), *Nowoczesne nauczanie, praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pielachowski J., (2008), *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań, Wyd. eMPI2.

Pilch T., Bauman T., (2001), *Zasady badań pedagogicznych strategii ilościowe i jakościowe*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pines A.M., (2010) *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Sęk H., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Plewka Cz., (2002), *Role i zadania dyrektora współczesnej szkoły* [w:] *Trzy razy szkoła...* Pielachowski J. (red.), Poznań, Wydawnictwo eMPI2.

Pocztowski A., (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Warszawa, Wydawnictwo Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Pomykało W., (1993), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Poplucz J., (1988), *Funkcje nauczyciela w procesie dydaktyczno - wychowawczym szkoły.*, "Chowanna", 2, s. 159 – 170. Potocki A., (2005), *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Potulicka E., (2005), *Nowa teoria zmiany edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, Jasiński Z., Karcz E., (red.), Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Power C., Higgins A., Kohlberg K., (1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Nowy Jork, Wydawnictwo Columbia University Press.

Precey R., (2009), *Transformational school leadership development: What works?*, „Journal of Research in Professional Development”, nr 1 s. 4–20.

PRINCE2., (2009), *Skuteczne zarządzanie projektami*, OGC & Crown, Belfast.

Prokopiuk W., (1995), *Samokształcenie nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Koć – Seniuch G. (red.), Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.

Pyżalski J., (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Karków, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pyżalski J., (2014), *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Radwan Z., (1999), *Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami?*, „Dyrektor Szkoły”, nr 41, s.9-10.

Rakowska A., (2007), *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach.*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M.C. Skłodowskiej.

Rakowska A., Sitko-Lutek A., (2000), *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.

Ratajek Z., (2000), *Nauczyciele edukacji początkowej wobec nowych zadań i sytuacji wynikających z reformy systemu szkolnego*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy*, Ratajek Z., Kielce, Wydawnictwo AŚ.

Ratajek. Z., (1991), *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły*, Kielce, Wydawnictwo WSP.

Rechnio B., (2005), *Jak zostać nauczycielem kontraktowym? Cz. 1-2*, „Głos Nauczycielski”, nr 41, s. 16.

Robbins S.P., (2004), *Zachowania w organizacji.*, Warszawa, Wydawnictwo PWE.

Robbins S.P., DeCenzo D.A., (2002), *Podstawy Zarządzania.*, Warszawa, Wydawnictwo PWE.

Rudniański J., (1978), *O dobrym wychowaniu i kształceniu – kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa, Wydawnictwo WSiP.

Ryłko E., (2017), *Koncepcja rozwoju szkoły [w:] Zarządzanie oświatą dyrektor na starcie*, Warszawa, Wydawnictwo Eko Tur.

Sas – Badowska A., (2002), *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczyciela w zreformowanej szkole. [w:] Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, Gumuła T. (red.), Kielce, Wydawnictwo AŚ.

Sawiński J., (2001), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, nr 5, s.50.

Sayer J.,(1993), *The Training and Development of Teachers, Interim Consultative Document*, Oxford , Wydawnictwo TEMPUS Project DSDE.

Schermerhorn J. R., (2008), *Zarządzanie*, Warszawa, Wydawnictwo PWE.

Schultz D. P., Schultz S. E. (2002), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schultz T. W., (1981), *Investing in People. The Economics of Population Quality*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.

Senge P., Kleiner A., Roberts Ch., Ross R.B., Smith B. J., (2002), *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.

Sergiovanni T., (1984), *Leadership and Excellence in Schooling*, „Educational Leadership”, 1984, nr 41, s. 4–13.

Shields C.M., (2009), *Transformative leadership: A call for diffi cult dialogue and courageous action in racialised contexts*, „International Studies in Educational Administration” nr 3, s. 53–66.

Sieradzki A., (1997), *Vademecum managera.*, Wrocław, Wydawnictwo ASTRUM.

Sikorski Cz., (2006), *Zachowania ludzi w organizacjach*. Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa.

Silverman D., (2007), *Interpretacja danych jakościowych — metody analizy rozmowy, tekstu, interakcji.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Słownik socjologii, (2005) Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smarzewski H., (1987), *Szkoła jako środowisko wychowawcze.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smolińska-Theiss B., (2015), *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie*, „Pedagogika społeczna studia i artykuły”, 3(57), s. 127-145.

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

Sośnicki K., (1996), *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa, Wydawnictwo WSiP.

Spencer H., (1889), *Zasady socjologii*, przekład I. K. Potocki, Walszawa, Wydawnictwo Głosu.

Spencer L.M., Spencer S.M., (1993), *Competence at Work*. Nowy Jork, Wydawnictwo Wiley.

Stabryła A., (2000), *Zarządzanie*, Teoria i praktyka, Warszawa – Kraków, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Starrat R.J., (2001), *Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?* International Journal of Leadership in Education, nr 4, s.333-352.

Steinmann H., Schreyogg G., (1992), *Zarządzanie*, Wrocław, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.

Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., JR, (2001), *Kierowanie.*, Warszawa, Wydawnictwo PWE.

Stoner J.A.F., Wankel Ch., (1996), *Kierowanie.* Warszawa, Wydawnictwo PWE.

Strategor, (2001), *Zarządzanie firmą. Strategie, struktury, decyzje, tożsamość.* Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań, Wydawnictwo eMPI2.

Strzałecki A., (1983), *Proces rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne.* „Prakseologia” , nr 3, s.8.

Stummbaum M., Stein M. (2010), *Szkoła całodzienna? – pytanie o możliwości wyrównywania szans dzieci w edukacji na podstawie niemieckich doświadczeń*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), Łódź, Wydawnictwo UŁ.

Such J., (1975), *Problemy weryfikacji wiedzy. Studium metodologiczne*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.

Suchecka J., (2015), *Gimnazjom na ratunek*, „Gazeta Wyborcza”, nr 257, 3 listopada 2015 roku, s. 1.

Suchodolski B. (1958), *Pedagogika*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sułkowski Ł., (2002), *Procesy kulturowe w organizacjach*, Toruń, Wydawnictwo Dom Organizatora.

Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szczepański J., (1963), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szczepański J., (1989), *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa, Wydawnictwo WSiP.

Szczupaczyński J., (2001), *Anatomia zarządzania organizacją*, Warszawa, Wydawnictwo Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.

Szempruch J., (2006), *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Warszawa, Wydawnictwo Impuls.

Sztompka P., (2004), *Socjologia*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”.

Sztucki T., (2001), *Marketing przedsiębiorcy i menedżera*, Warszawa, Wydawnictwo Placet.

Szuman S., (1956), *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, Okoń W., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szwajca D., (2014), *Identyfikacja stylów zarządzania w aspekcie kreowania reputacji przedsiębiorstwa jako pracodawcy*, „Organizacja i zarządzanie” nr 2, s. 100-101.

Szymański M. J., (1998), *Młodzież wobec wartości*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Szymański M.J., *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*, [w:] *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Szymański M.J., Walasek – Jarosz B., Zbróg Z. (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Szymański M.J., Walasek – Jarosz B., Zbróg Z. (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Szymczak M. (red), (1993), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

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

Śliwerski B. (red.), (2006), *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.

Tarka P., (2017), *Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych*, „Statystyka w praktyce” nr 3, s. 16-27.

Taylor F.W., (1947), *Zarządzanie warsztatem wytwórczym*, Poznań, Wydawnictwo Instytut Naukowy Organizacji i Kierownictwa.

Tęcza – Cwierz J., (2007), *Nauczyciel – stażysta: czyli jak poradzić sobie w szkole*, „Wychowawca”, nr 10, s. 11-13.

Tomaszczuk A., (2009), *Koncepcje władzy i przywództwa*, [w:] *Koncepcje i metody zarządzania*, W. Matwiejczuk (red.), Białystok, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.

Tomaszewski T., (1970), *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo PZWS.

Tomasz A., (2009), *Koncepcje władzy i przywództwa*, [w:] *Koncepcje i metody zarządzania*, W. Matwiejczuk (red.), Białystok, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.

Trocki M., Grucza B., (2011), *Zarządzanie projektami*, Warszawa, Wydawnictwo PWE.

Trzciński J., (1988), *Projektowanie systemów zarządzania*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Turner H.J., (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Uryga, D. (2014), „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym. „Forum Oświatowe”, 2(52), 69-81.

Van de Ven, A.H., (1995), *Explaining development and change in organizations*. *Academy of Management Review*, „Academy of Management Review”, nr 20, s. 510–540.

Varela F.G., Maturana H.R., Uribe R., (1974), *Autopoiesis: the organization of living systems, its characterization and a model*. „Curr Mod Biol”, s. 187-196.

Wachowiak P., (2001), *Profesjonalny menedżer. Umiejętności pełnienia ról kierowniczych*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Wajda A., (2003), *Podstawy nauki o zarządzaniu organizacjami*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Wąkowiak R., (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje, nowe trendy, efektywność*, Toruń, Wydawnictwo Dom Organizatora.

Waszkiewicz E., (2017), *Koncepcja kierowania szkołą* [w:] *Zarządzanie oświatą dyrektor na starcie*, Warszawa, Wydawnictwo Eko Tur.

- Wępa A., (2012), Szkolne zespoły liderów: teoretyczne założenia i praktyczne rozwiązania, [w:] Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wichary R., Balas R., (2002), *Czy proste heurystyki są automatyczne?* [w:] *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*, Jarymowicz M., Ohme R.(red.), Warszawa, Wydawnictwo WSPS.
- Więckowski R., (2001), *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, nr 2, s. 34-36.
- Winniczuk L., (1983), *Ludzie. Zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wlazło S., (2008), *Dyskutujemy o nadzorze pedagogicznym*, „Dyrektor Szkoły”, nr 7, s. 33-36.
- Wołk Z., (2007), *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Wojciszke B., (2011), *Psychologia społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wołoszyn S., (2003), *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wołoszyn S., (2005), *Oświata i wychowanie w XX wieku.*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B.(red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Yukl G. A. (2002), *Leadership in Organizations*, 5th edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice -Hall.
- Yin Robert K., (2014), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Zaborek K., (2017), *Dyrektor zarządza zespołem*, [w:] *Zarządzanie oświatą dyrektor na starcie*, Warszawa, Wydawnictwo Eko Tur.
- Zarębska A., (2002), *Zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwie. Teoria i praktyka.*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Zbichorski Z., (1994), *Budowa struktur zarządzania*, Warszawa, Wydawnictwo Bellona.
- Zbiegień-Maciąg L., (1999), *Kultura w organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zieleniewski J., (1969), *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa, wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zieleniewski J., (1972), *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do organizacji i kierowania.*, Warszawa, Wydawnictwo naukowe PWN.
- Ziółkowski M. (2002), *System*, [w:] *Encyklopedia socjologii t. 4*, Warszawa, Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Zjaziun I. A., (2005), *Mistrzostwo pedagogiczne*, Radom, Wydawnictwo ITE PiB.
- Znaniński F., (1973), *Socjologia wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniński F., (2001), *Socjologia wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żelazkiewicz M., (1980), *Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*, Wrocław, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Żmijewska E., (2010) *Podmiotowość w edukacji początkowej w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Adamek I., Grochowalska M., Żmijewska E., Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Żukowski P., Galla R., (2009), *Style kierowania przejawiane przez menedżerów w zarządzaniu organizacją*, „Problemy Profesjologii”, nr 1 s. 21-40.
- Żukowski P., (2001), *Nowoczesne zarządzanie organizacją*, Opole, Wydawnictwo WSZiA.

Źródła internetowe

<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/menedzer-i-menadzer;3352.html>

<https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2019-05-21/samorzady-10-miast-chca-zwrotu-kosztow-wprowadzenia-reformy-edukacji-chodzi-o-ponad-100-mln-zl/>

[http://dzieje.pl/edukacja/ibris-483-proc-zle-ocenia-reforme-edukacji-477-proc-dobrze-
raport_edukacja_ost.pdf](http://dzieje.pl/edukacja/ibris-483-proc-zle-ocenia-reforme-edukacji-477-proc-dobrze-
raport_edukacja_ost.pdf)

http://web.archive.org/web/20170131113653/https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/09/16.09.2016_prezentacja_konferencja_men_prawo-oswiatowe-2.pdf

http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/48E6767D7B4A3052C1257B5900484D97/%24File/Analiza_BAS_2013_96.pdf

http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf

Akty prawne

Konwencja Praw Dziecka ONZ. Kraków 1993, s. 19-20

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2015 r., poz. 843, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli

Karta Nauczyciela w brzmieniu od 1 września 2018 r.

Ustawa z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych

Kodeks pracy

Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego

Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej

Spis tabel

Tabela 1. Zestawienie koncepcji poświęconych etapom rozwoju zawodowego nauczyciela.....	58
Tabela nr 2. Skala ewaluacji.....	86
Tabela 3. Kryteria oceny gotowości do zmian.....	105
Tabela 4. Obszary zagrożeń w transformacji systemu oświaty	124
Tabela 5. Style kierowania wg. R. Lippita i R.K. White’a.....	155
Tabela 6. Style kierowania wg. R. Likerta.....	157
Tabela 7. Style kierowania wg. J.W. Reddina.....	159
Tabela 8. Style rozwiązywania problemów.....	161
Tabela 9. Umiejętności menedżera w ujęciu Z. Dowgiałło.....	168
Tabela 10. Role menedżera.....	169
Tabela 11. Zakresy odpowiedzialności dyrektora szkoły.....	185
Tabela 12. Zastosowanie cyklu organizacyjnego w pracy dyrektora szkoły.....	196
Tabela 13. Przywództwo – proces i właściwości	218
Tabela 14. Typologia modeli zarządzania oraz przywództwa wg. T. Busha	223
Tabela 15. Zmienne i wskaźniki.....	262
Tabela 16. Charakterystyka badań jakościowych.....	266
Tabela 17. Porządek organizacyjny badań empirycznych.....	272
Tabela 18. Dane statystyczne dotyczące badanych respondentów.....	275

Spis rysunków

Rysunek 1. Model trójfazowy Kurta Lewina	100
Rysunek 2. Model menedżerski wg K. Zaborek	176
Rysunek 3. Przywództwo edukacyjne.....	231