

Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

WYBRANE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEGO ZARZĄDZANIA I PRZYSŁOŻYSTWA EDUKACYJNEGO



Redakcja naukowa
Roman Dorczak
Zbysław Dobrowolski

**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

**WYBRANE PROBLEMY
WSPÓŁCZESNEGO
ZARZĄDZANIA
I PRZYSWÓDZTWA
EDUKACYJNEGO**

Redakcja naukowa

Roman Dorczak

Zbysław Dobrowolski

Kraków 2017

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzenci:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski
dr Paweł Romaniuk

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ
Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski – przewodniczący
prof. dr hab. Aleksander Noworól
dr hab. Grzegorz Baran
dr hab. prof. UJ Zbysław Dobrowolski
dr hab. Roman Dorczak
dr hab. Dariusz Grzybek
prof. dr hab. Monika Kostera
dr hab. Sławomir Magała
dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz
prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek
prof. dr hab. Andrzej Szopa

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ
ul. Prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków
tel. 12 664 55 44, fax 12 644 58 59
e-mail: monografia_isp@uj.edu.pl
www.isp.uj.edu.pl

ISBN: 978-83-65688-18-7 książka

ISBN: 978-83-65688-19-4 on-line pdf

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytet Jagielloński
Wydanie I, Kraków 2017

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody
Wydawcy.

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ 1	
Zbysław Dobrowolski <i>Zarządzanie w szkołach publicznych</i>	8
ROZDZIAŁ 2	
Michael Bottery <i>Osiem zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju dyrektora szkoły – i co można z nimi zrobić</i>	21
ROZDZIAŁ 3	
Małgorzata Jaśko <i>Funkcje kierownicze nauczycieli. Postulat, wymóg czy potrzeba i szansa?</i>	37
ROZDZIAŁ 4	
Anna Hesse-Gawęda <i>Praktyczna znajomość oceny kształtującej w relacjach dyrektor-nauczyciel</i>	54
ROZDZIAŁ 5	
Kinga Jureczka <i>Poziom satysfakcji nauczycieli szkół średnich z pracy edukacyjnej</i>	67
ROZDZIAŁ 6	
Zbysław Dobrowolski <i>Przemiany w otoczeniu prawnym szkół</i>	79
ROZDZIAŁ 7	
Zbysław Dobrowolski <i>Kontrola zarządcza w szkołach publicznych</i>	97
ROZDZIAŁ 8	
Bożena Freund <i>Rola liderów edukacyjnych w procesie kształcenia lekarzy</i>	105

WSTĘP

Zainteresowanie zarządzaniem i przywództwem edukacyjnym pojawiło się w polskim kontekście wraz z przyjęciem na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku założenia, że dyrektorzy szkół i placówek edukacyjnych muszą dysponować wiedzą z zakresu zarządzania i przywództwa. Od samego początku widać w tym zainteresowaniu nastawienie na czerpanie wzorców z teorii i praktyki zarządzania wypracowanych w kontekście zachodnich, głównie anglosaskich krajów, gdzie wiedza w tym obszarze zaczęła się rozwijać kilkanaście lat wcześniej. Ta skłonność do odwoływania się do gotowych wzorców zarządzania szkołą i badań prowadzonych przez badaczy w ramach systemów edukacji, które stawały się wzorcem dla kolejnych reformatorów systemu edukacji w Polsce była zapewne i jest przyczyną stosunkowo małej liczby badań prowadzonych w polskim kontekście i wyrastających z nich teorii autorstwa polskich badaczy edukacyjnych.

Dopiero ostatnia dekada wydaje się być okresem dość intensywnych prób badania rzeczywistości polskich szkół z perspektywy zarządzania i budowania w oparciu o nie specyficznych, osadzonych w kontekście polskiego systemu edukacji teorii zarządzania i przywództwa edukacyjnego. Próby te nie mogą oczywiście ignorować rozwoju teorii i praktyki zarządzania i przywództwa edukacyjnego w świecie i powinny do myśli zagranicznych autorów sięgać. Ważne by nie powielaly rozwiązań wypracowywanych w innych kontekstach, lecz próbowały tworzyć własne, inspirując się gdy to wskazane ideami innych.

Prezentowany tom stawia sobie przede wszystkim za cel pokazanie prób poszukiwań i badań prowadzonych przez polskich badaczy, którzy zainteresowani są różnymi aspektami zarządzania i przywództwa w szkołach. Zawiera jednocześnie fragment autorstwa znanego klasyka zarządzania i przywództwa w edukacji M. Bottery, który może być przykładem pożądanej inspiracji płynącej z idei rozwijanych poza polskim kontekstem.

Poza wspomnianym zagranicznym autorem, kolejne rozdziały pisane są przez osoby patrzące na poruszane zagadnienia z różnych teoretycznych i praktycznych perspektyw. Są wśród nich nauczyciele, doktoranci, pracownicy ośrodków doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i dyrektorów, pracownicy organizacji publicznych zajmujących się szkołami oraz nauczyciele akademicy będący jednocześnie badaczami działającymi w obszarze zarządzania i przywództwa publicznego oraz edukacyjnego. Zaletą zebranych w tomie tekstów jest fakt, że autorzy większości z nich mają doświadczenie zarówno badaczy, jak też praktyków na co dzień pracujących w szkołach lub dla szkół.

Już pierwszy z rozdziałów autorstwa Zbysława Dobrowolskiego prezentuje rozważania autora nad czynnikami określającymi warunki uczenia się w szkołach. Wykorzystując dane z analiz prowadzonych przez NIK a dotyczących warunków bezpieczeństwa i higieny pracy uczniów zwraca on uwagę na znaczenie sposobu organizacji pracy szkoły i uczenia się dla jakości procesów uczenia się i rozwoju uczniów.

Mike Bottery w swoim rozdziale dokonuje przeglądu niebezpieczeństw jakie czyhają na współczesnego dyrektora szkoły i zagrażają jego rozwojowi w profesjonalnej roli przywódcy edukacyjnego. Teoretyczna znajomość zagadnienia oraz praktyczne doświadczenie autora znającego różne systemy edukacyjne, w tym kontekst polskiej szkoły sprawiają, że jego przestrogi i wskazówki jak można sobie z problemami poradzić wydają się niezwykle inspirujące i potrzebne w dyskusji o kształcie zarządzania i przywództwa edukacyjnego w Polsce.

Działając na co dzień w systemie doskonalenia nauczycieli i dyrektorów Małgorzata Jaśko porusza w swym rozdziale zagadnienie przywództwa nauczycieli próbując go pokazać jako szanse dla rozwoju nie tylko nauczycieli jako profesjonalistów, ale też szkoły jako organizacji.

Anna Hesse-Gawęda z kolei podejmuje kwestię relacji nauczyciel – dyrektor w specyficznym kontekście oceny. Stawia autorka tezę, że pożądana w tej sytuacji byłaby forma oceny, którą określa się jako ocenę kształtującą. Zwraca uwagę, że jest ona znana w kontekście szkoły jako sposób oceny ucznia przez nauczycieli, brak jest natomiast świadomości i umiejętności stosowania takiego typu oceny przez dyrektorów w stosunku do swoich podwładnych, co ilustrują ciekawe badania autorki.

Kolejny rozdział, którego autorką jest początkująca badaczka Kinga Jureczka podejmuje zagadnienie satysfakcji z pracy wśród nauczycieli szkół średnich. Autorka umieszcza swe badania w kontekście aktualnej wiedzy o zagadnieniu satysfakcji z pracy i dokonuje wnikliwej analizy wyników, która inspirować może działania praktyczne podejmowane w próbach motywowania nauczycieli do pracy.

Autorem kolejnych dwóch rozdziałów jest Zbysław Dobrowolski, który stara się w nich łączyć perspektywę akademicką badacza procesów zarządzania w publicznych organizacjach jakimi są szkoły, z perspektywą praktyka na co dzień zajmującego się prawnymi i finansowymi aspektami zarządzania w sferze publicznej, w tym w systemie edukacji. Pierwszy z tych rozdziałów jest szczegółową próbą przeglądu zmian prawnych w otoczeniu szkół, które przekładają się na ich codzienne funkcjonowanie. Celem drugiego zaś, jest pokazanie istoty kontroli zarządczej w szkołach i jej znaczenia dla ich funkcjonowania.

Ostatni rozdział podejmuje tematykę przywództwa i zarządzania w organizacji innej sfery niż edukacja. Bożena Freund będąca autorką tego rozdziału stawia

sobie za cel pokazanie jak ważną rolę pełnią liderzy edukacyjni w kształceniu profesjonalistów w sferze służby zdrowia. Wydaje się, że jest to znakomity przykład pokazujący konieczność i przydatność wychodzenia poza tradycyjnie określone granice edukacji i dostrzegania potrzeby korzystania z inspiracji teorii i praktyki zarządzania i przywództwa edukacyjnego do rozwoju innych obszarów.

Różnorodność doświadczeń zawodowych autorów poszczególnych rozdziałów i poruszanej w nich tematyki pozwala mieć nadzieję, że dostarczą one czytelnikowi okazji do refleksji i będą inspiracją do dalszych badań w tym obszarze.

Roman Dorczak i Zbysław Dobrowolski

ROZDZIAŁ 1

Zarządzanie w szkołach publicznych

Zbysław Dobrowolski

Wprowadzenie

Zarządzenie edukacyjne stanowi przedmiot wielu badań naukowych, w których wskazuje się na potrzebę rozwijania teorii i praktyki zarządzania w edukacji biorąc pod uwagę specyfikę organizacji świadczących usługi edukacyjne¹. Jakość świadczonej usługi edukacyjnej jest trudna do zwymiarowania. Sposób kształcenia uczniów zależy od wielu czynników takich jak: wiedza, doświadczenie oraz umiejętności dydaktyczne oraz postawy kadry dydaktycznej, motywacja i warunki psychofizyczne uczniów, oddziaływanie otoczenia na przyswajanie przez uczniów wiedzy, kształtowanie ich umiejętności, postaw oraz zachowań. Czynniki te wpływają na ciąg działań wolicjonalnych, wielowymiarowych. To co wydaje się dobre w krótkim okresie czasu może być odmienne ocenione z perspektywy 10-20 lat. Przyjmując *implicite* powyższą konstatację, a także identyfikując szereg problemów badawczych, w następstwie ich operacjonalizacji postanowiono zawęzić pole badawcze i dokonać oceny sposobu zapewnienia w szkołach publicznych (podstawowych i gimnazjalnych) bezpiecznych i higienicznych warunków nauczania. W badaniach wykorzystano wyniki kontroli NIK poświęconych ww. problematyce. Badania prowadzono w podejściu idiograficznym w warunkach pluralizmu epistemologicznego.

Specyfika szkół publicznych

Typologia organizacji pozwala na wyróżnienie organizacji publicznych, a wśród nich szkół publicznych. Pełnią one określoną rolę w gospodarce rynkowej: realizują zadania publiczne, w tym przygotowują nowych pracowników oraz udzielają zamówień publicznych, a zatem wpływają na funkcjonowanie sektora prywatnego. W ujęciu normatywnym organizacje te należą, zgodnie

¹ Zob. m.in. Bottery M., (1992), *The Ethics of Educational Management*, Cassell, London; Dorczak R. (red.) (2016), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, ISP, Kraków; Dobrowolski Z., (2016), *Prolegomena paradygmatów zarządzania w edukacji* [w:] R. Dorczak, Z. Dobrowolski, et. Al., *Wyzwania przywództwa i zarządzania edukacyjnego*, ISP UJ, Kraków; Łuczyński J., (2011), *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, WUJ, Kraków.

z przepisami ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych², do sektora finansów publicznych. Szkoły publiczne zakładane, prowadzone i finansowane przez jednostki samorządu terytorialnego są jednostkami budżetowymi. Z kolei nadzór pedagogiczny sprawowany jest przez kuratorów oświaty, zgodnie z przepisami ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty³. W szkołach występuje, w większym zakresie niż ma to miejsce w sektorze prywatnym, zjawisko oddzielenia odpowiedzialności materialnej decydentów (odpowiadania całym swoim prywatnym majątkiem) od skutków podejmowanych decyzji. W przypadku organizacji prywatnych nietrafne decyzje skutkują stratą finansową ich właścicieli oraz kierownictwa (decydentów). W szkołach muszą być spełnione określone przesłanki, aby doszło do odpowiedzialności majątkowej decydentów. Odnotować jednakże należy, iż właściwy dla nauk społecznych oraz humanistycznych indeterminizm odrzuca możliwość sformułowania uogólnień odnoszących się do ww. sfery.

Szkoły działają w interesie publicznym (społecznym). Abstrahując od dywagacji semantycznych pojęcie interes publiczny (społeczny) można zakwalifikować do tzw. klauzul generalnych, czyli zwrotów językowych będących częścią przepisu prawnego, które cechują następujące elementy:

1. celowa niedookreśloność, choć nie dowolność;
2. charakter oceniający;
3. odesłanie do kryteriów pozaprawnych (np. norm moralnych czy religijnych).

Ogólnie pojęcie to można określić, jako interes dotyczący ogółu społeczeństwa lub jego części pozostających we wzajemnych stosunkach wynikających z podobieństw warunków życia, pracy, norm postępowania, miejsca zamieszkania itp. (wyrok Sądu Najwyższego z dnia 18 listopada 1993 r., III ARN 49/93). Sformalizowanie zasad funkcjonowania powoduje, iż swoboda decyzyjna kierownictwa szkół jest ograniczona. Występuje zatem skłonność do legalizmu, gdzie przestrzeganie procedur staje się celem nadrzędnym. Zwracają na to uwagę, między innymi Z. Dobrowolski, G.A. Boyne, B. Bozeman, P. Reed, P. Scott, G. Allison, M. Weinberg, jak też skłonność do rutyny⁴.

Zapewnienie uczniom warunków sprzyjających uczeniu się

Poziom kształcenia uczniów zależy od wielu czynników takich, jak: wiedza, doświadczenie, zaangażowanie kadry dydaktycznej, motywacja uczniów, odpowiednie warunki higieniczno-zdrowotne sprzyjające procesowi przyswajania

² Dz. U. z 2016 r., poz. 1870 ze zm.

³ Dz. U. z 2016 r. poz. 1943 ze zm.

⁴ Dobrowolski Z. (2015), *Patologie organizacji. Kierunki przeciwdziałania* [w:] G. Ignatowski, Ł. Sułkowski, Z. Dobrowolski, Oblicza patologii zawodowych i społecznych, Difin, Warszawa, s. 59-60.

przez uczniów wiedzy, kształtowaniu ich umiejętności, postaw i zachowań, jak też przeciwdziałające zaburzeniom w funkcjonowaniu młodych organizmów. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto, iż higiena procesu nauczania to proces, którego celem jest ochrona ucznia przed ujemnymi zjawiskami związanymi z jego pracą w szkole⁵.

Problematyka bezpiecznych i higienicznych warunków nauczania stanowiła przedmiot przeprowadzonej przez Delegaturę Najwyższej Izby Kontroli w Zielonej Górze kontroli w trakcie, której badaniami objęto ponad 7 tys. spośród ponad 19 tys. szkół publicznych: podstawowych i gimnazjalnych, z terenu całej Polski⁶. Przed rozpoczęciem kontroli w 60 szkołach uzyskano informacje z 6.978 szkół z całej Polski w zakresie organizacji pracy uczniów i warunków lokalowych. Wykorzystano również wyniki kontroli NIK poświęconej ww. problematyce, przeprowadzonej wcześniej na terenie województwa lubuskiego, która de facto stanowiła kontrolę rozpoznawczą. Na podstawie analizy danych z 6.978 szkół, ustalono 295 podmiotów, w których wystąpiło najwyższe ryzyko wystąpienia nieprawidłowości. Z tej populacji, z zachowaniem reprezentatywności w podziale na województwa i etap edukacyjny (podstawowy oraz gimnazjalny) wybrano losowo do kontroli 36 podmiotów. Ponadto, spośród 3.226 jednostek, które nie udzieliły informacji NIK ustalono 387 szkół, w których liczba uczniów przekraczała 300 – dla szkół podstawowych oraz 200 – w przypadku gimnazjów. Z tej populacji wylosowano do kontroli pozostałe 24 szkoły (z zachowaniem reprezentatywności w podziale na województwa i etap edukacyjny). W ten sposób wytypowano do badań 60 szkół (30 podstawowych i 30 gimnazjalnych) zlokalizowanych na terenie sześciu województw: kujawsko-pomorskiego, małopolskiego, opolskiego, świętokrzyskiego, podkarpackiego i podlaskiego. Badania NIK uzupełniono analizą danych uzyskanych od właściwych terenowo stacji sanitarno-epidemiologicznych, które na zlecenie NIK, zbadały stan higieniczno-sanitarny 60 kontrolowanych szkół oraz spełnienie przez nie wymogów ergonomii. Badania prowadzono z uwzględnieniem wymogu triangulacji metod i danych, w podejściu idiograficznym.

Na podstawie analizy informacji uzyskanej od 6.978 szkół w tym 4.482 podstawowych i 2.496 gimnazjów ustalono, iż 88,4% ogółu szkół podstawowych oraz 73,8% ogółu gimnazjów planowało zajęcia wymagające zwiększonej koncentracji bezpośrednio po sobie, a nierównomierne obciążenie zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia dotyczyło 32,1% szkół podstawowych oraz 16,2% gimnazjów. Ustalono również, że żadna z 60 skontrolowanych szkół nie zorganizowała wszystkim uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny

⁵ <http://www.wsse.gorzow.pl/index.php?mod=news&act=detail&cID=345&nID=2893> (dostęp: 28.11.2016).

⁶ Artykuł przygotowany na podstawie informacji NIK nr 175/2016/P/16/099/LZG <https://www.nik.gov.pl/plik/id,12928,vp,15336.pdf> (dostęp: 14.03.2017).

pracy umysłowej. Stwierdzono bowiem nie tylko nierównomierne obciążanie zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia, ale także kumulowanie zajęć wymagających zwiększonej koncentracji na końcu dnia bądź bezpośrednio po sobie - w dwu lub trzygodzinnych tzw. „blokach”. Odnosić należy, iż obowiązujące przepisy prawa nie określają szczegółowo wymogów w zakresie higieny procesu nauczania. Art. 1 pkt. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty zawiera jedynie ogólną dyspozycję, iż system oświaty zapewnia w szczególności dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów. W rozporządzeniu wykonawczym do ustawy, tj. w § 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach⁷ także sformułowano ogólne wymagania według, których plan zajęć dydaktyczno-wychowawczych powinien uwzględniać potrzebę równomiernego obciążenia zajęciami uczniów w poszczególnych dniach tygodnia. Kontrola NIK nie obejmowała problematyki finansowania szkół przez organy prowadzące. Stąd też w ramach badań naukowych należałoby rozwiązać następujący problem badawczy: w jakim zakresie ograniczenia finansowe organów prowadzących wpływają na planowanie przez szkoły zajęć z naruszeniem higieny pracy umysłowej?

Na podstawie wyników kontroli NIK można sformułować uogólnienie, że choć higienizację procesu nauczania, jako zjawiska emergentnego trudno ująć w ramy ściśle określonych wymagań prawnych nie ulega wątpliwości, iż organy sprawujące nadzór nad szkołami oraz organy prowadzące, kierując się wymogiem, jak najlepszej realizacji zadań publicznych, powinny dążyć do wypracowania takiej praktyki, aby zajęcia, na których dominuje konieczność trwania w bezruchu, praca statyczna, długotrwała koncentracja uwagi były równomiernie planowane w poszczególnych dniach tygodnia. Nie chodzi przy tym wyłącznie o ustalenie, jaka powinna być kolejność określonych zajęć w poszczególne dni tygodnia, ale także zaplanowanie przerw międzylekcyjnych o zalecanej, przez Państwową Inspekcję Sanitarną, długości co najmniej dziesięciominutowej, pozwalającej na skuteczne usunięcie nagromadzonego dwutlenku węgla⁸.

Kontrola NIK wykazała, że w prawie połowie szkół (47,8%) z 6.978 badanych szkół organizowano przerwy międzylekcyjne o długości zaledwie pięciu minut. W przypadku 60 kontrolowanych szkół, jedynie 33,3% ogółu z nich z nich zapewniło uczniom co najmniej dziesięciominutowe przerwy międzylekcyjne. W pozostałych szkołach długość niektórych przerw wynosiła zaledwie pięć minut, co nie stwarzało warunków do wystarczającej regeneracji sił i uzyskania optymalnej efektywności pracy umysłowej. Było to szczególnie naganne

⁷ Dz. U. z 2003 r. Nr 6 poz. 69 ze zm.

⁸ <http://www.wsse.gorzow.pl/index.php?mod=news&cID=345>, opracowanie pn. „Higieniczny rozkład zajęć lekcyjnych” (dostęp: 28.11.2016).

w odniesieniu do przerw następujących po lekcji wychowania fizycznego, gdyż utrudniało uczniom zachowanie higieny osobistej i mogło powodować niechęć do uczestnictwa w tego rodzaju zajęciach. Stwierdzono również przypadek wprowadzenia przerwy kilkunastosekundowej, a de facto braku przerwy zważywszy, że zajęcia odbywały się w trzech budynkach szkolnych, w tym w jednym oddalonym kilka minut drogi od budynku głównego.

Trudno upatrywać przyczyn niewłaściwej organizacji pracy uczniów jedynie w ograniczonych warunkach lokalowych szkół. Z badań NIK wynika bowiem, że przyczyny należy upatrywać w błędnym zarządzaniu procesem naboru uczniów do szkół. Stwierdzono, że w kontrolowanych szkołach znaczny odsetek stanowili uczniowie spoza obwodów – w przypadku 15% ogółu kontrolowanych szkół była to ponad połowa wszystkich uczniów, a w przypadku 58% badanych szkół – liczba przyjętych uczniów spoza obwodu przekraczała 25% ogółu. W skrajnym przypadku, tj. w jednym z rzeszowskich gimnazjów liczba uczniów przyjętych do gimnazjum, którzy mieszkali poza obwodem szkoły stanowiła 78,2% ogółu uczniów. Ustalenie zmiennych interweniujących wpływających na relatywizm procesu naboru uczniów i ich wag powinno stanowić przedmiot dalszych badań naukowych. Na obecnym etapie badań, w oparciu o wyniki kontroli NIK, można sformułować uogólnienie, że nabór uczniów do szkół powinien być skorelowany z potencjałem dydaktyczno-lokalowym szkół.

Oprócz planów lekcji i długości przerw, badania NIK dotyczące warunków pobytu uczniów w szkole obejmowały szerokie spektrum działalności szkół poczynając od stanu technicznego budynków szkół a skończywszy na zapewnieniu uczniom bezpiecznego dostępu do Internetu. Wynika z nich, że żadna z 60 objętych badaniami szkół nie zapewniła uczniom w pełni bezpiecznych oraz higienicznych warunków pobytu. Ujawniono m.in. nieprawidłowy stan techniczny stopni schodów, niezabezpieczenie otwartej przestrzeni między biegami schodów, niepełne ogrodzenie szkoły. Tymczasem przepisy prawa w tym zakresie są jednoznaczne. W myśl § 7 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, teren szkoły i placówki ograda się. Na terenie szkoły i placówki zapewnia się m.in. równą nawierzchnię dróg, przejść i boisk. Szlaki komunikacyjne wychodzące poza teren szkoły i placówki zabezpiecza się w sposób uniemożliwiający bezpośrednie wyjście na jezdnię. Zgodnie z wymogiem określonym w § 16 ww. rozporządzenia, schody wyposaża się w balustrady z poręczami zabezpieczonymi przed ewentualnym zsuwaniem się po nich. Stopnie schodów nie mogą być śliskie. Otwartą przestrzeń pomiędzy biegami schodów zabezpiecza się siatką lub w inny skuteczny sposób.

Stwierdzono także przypadki (3 szkoły z 60 badanych) nie zabezpieczenia bramek na boiskach sportowych przed wywróceniem się poprzez trwałe połączenie ich z gruntem. Mogło to skutkować zgonem uczniów w przypadku przygnięcia ich ciężkimi bramkami. Taka sytuacja wystąpiła w okresie nieobjętym kontrolą, w jednej ze szkół pod Grudziądzem, gdzie źle zamontowana bramka przygniotła śmiertelnie jedenastolatka⁹. Wśród pozostałych zaniedbań dotyczących bezpieczeństwa organizowania zajęć sportowych należy wymienić następujące. W 11 szkołach nie we wszystkich miejscach wyznaczonych do uprawiania ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw umieszczono tablice informacyjne określające zasady bezpiecznego użytkowania urządzeń i sprzętu sportowego. W 9 szkołach część zajęć wychowania fizycznego odbywała się w miejscach do tego nieprzystosowanych tj. na korytarzach szkół, których nawierzchnia nie zawsze była w odpowiednim stanie technicznym. Realizacja zajęć wychowania fizycznego w takich warunkach, następowała wbrew zaleceniom Ministra Edukacji Narodowej¹⁰, zgodnie z którymi, zajęcia wychowania fizycznego powinny być prowadzone w sali sportowej, w specjalnie przygotowanym pomieszczeniu zastępczym bądź na boisku szkolnym.

Istotnym problemem ujawnionym przez NIK jest zatłoczenie sal lekcyjnych. Z ustaleń kontroli wynika, że powierzchnia niektórych sal lekcyjnych przypadająca na jednego ucznia w 47 z 60 skontrolowanych szkół nie przekraczała 2 m² na ucznia, z czego w 19 szkołach uczniowie podczas części zajęć dydaktycznych mieli do dyspozycji 1,5 m² i mniej (skrajna najniższa powierzchnia wyniosła 1,1 m² na osobę - wystąpiła m.in. w jednym z rzeszowskich gimnazjów). Maksymalna powierzchnia na osobę w pozostałych 13 szkołach wyniosła jedynie 2,2 m². Realizację zajęć lekcyjnych w salach o dużym zagęszczeniu potwierdza ją informacja pozyskana z 6.938 szkół. W przypadku 64% z nich, część zajęć odbywała się w salach, w których powierzchnia nie przekraczała 2 m², z czego w przypadku 16,5% sal o powierzchni zaledwie od 1 do 1,5 m².

NIK trafnie zauważa, że w celu poprawy warunków pobytu uczniów w szkołach organy prowadzące, określając liczebność klas, powinny kierować się nie tylko czynnikiem ekonomicznym, ale również możliwościami lokalowymi szkół. Niestety w stosunku do ubiegłego wieku w tym zakresie nastąpił regres. W 1983 r. ówczesny Departament Inwestycji i Wyposażenia Szkół Ministerstwa Oświaty i Wychowania przyjął, iż powierzchnia sali lekcyjnej powinna wynosić

⁹ <http://kujawsko-pomorskie.onet.pl/tragedia-pod-grudziadzem-bramka-przygniotla-11-latka/0rr528> [dostęp: 29.11.2016]; <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/178711,znow-tragedia-na-boisku-bramka-przygniotla-ucznia.html> (dostęp: 29.11.2016); <http://www.tvn24.pl/wideo/bramka-przygniotla-dziecko,289212.html> (dostęp: 29.11.2016).

¹⁰ Zawarte w załączniku nr 2 (dla szkół podstawowych) oraz w załączniku nr 4 (dla gimnazjów) do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977 ze zm.)

60 m² na 24 uczniów, przy czym należy dążyć do normy od 2 do 2,5 m² powierzchni na ucznia. W obecnych uregulowaniach takie ogólne normy nie funkcjonują¹¹.

Przeciwdziałaniu skoliozie wśród dzieci i młodzieży służą nie tylko dobrane adekwatnie do wieku zajęcia sportowe, odpowiednie, zgodne z wymogami ergonomii krzesła i ławki szkolne, ale także właściwy ciężar noszonych przez nich tornistrów lub plecaków, jak też umożliwienie pozostawienia w zabezpieczonym miejscu, zbędnych w danym momencie podręczników lub zeszytów. Z informacji uzyskanej z 4482 szkół podstawowych wynika, że prawie wszystkie (99,6%) zapewniły uczniom najmłodszych klas (I-III) możliwość pozostawienia w szkole części podręczników i przyborów szkolnych (w indywidualnych szafkach, zbiorowych półkach). W przypadku uczniów klas starszych (IV-VI) z obowiązku tego nie wywiązało się 11,8% zbadanych szkół. Prawie wszystkie szkoły zadeklarowały, iż możliwość korzystania przez uczniów z indywidualnych szafek jest bezpłatna (99% szkół w przypadku uczniów klas I-III oraz 96,8% w przypadku klas starszych). Znacznie gorsza sytuacja w tym zakresie wystąpiła w gimnazjach. Prawie co trzecie zbadane gimnazjum (spośród 2.496) wskazało, iż uczniowie nie mieli możliwości pozostawienia w szkole części podręczników i przyborów szkolnych. Dodatkowo opłaty za udostępnienie uczniom indywidualnych szafek pobierało 6,2% gimnazjów. W przypadku 60 szkół objętych kontrolą NIK, niezapewnienie możliwości pozostawienia w szkole w szafkach części podręczników i przyborów szkolnych stwierdzono w ponad połowie skontrolowanych szkół (32). Spośród pozostałych szkół (28), które zapewniły uczniom możliwość pozostawienia w szkole części przyborów lub podręczników szkolnych, w trzech stwierdzono pobieranie z tego tytułu opłat, co należy ocenić jako działanie wyjątkowo nieprawidłowe. Pobieranie opłat i niezapewnienie szafek w szkołach publicznych tym uczniom, których rodzin nie stać na dokonanie opłaty prowadzi do podziału uczniów na lepszych i gorszych, co może wpływać na ich psychikę, kreować poczucie niższości. Podobne zjawisko dzielenia uczniów na lepszych i gorszych odnotowano – w okresie nie objętym kontrolą NIK – w jednej ze szkół podstawowych, w której dzieci z biednych rodzin jadły posiłek na plastikowych talerzach, zaś uczniowie, których posiłki finansowali rodzice, jedli obiady korzystając z zastawy ceramicznej¹². Warto odnotować, iż bulwersujący opinię publiczną problem nielegalnego poboru opłat za korzystanie z szafek uczniowskich stanowił także przedmiot zainteresowania Stowarzyszenia i Fundacji Rzecznika Praw Rodziców¹³.

¹¹ <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/14/122/LZG/> [dostęp: 12.03.2017].

¹² <http://www.wykop.pl/link/2924307/podzialy-na-stolowce-biedniejsze-dzieci-jedza-z-plastikowych-talerzy/> (dostęp: 29.11.2016).

¹³ <http://www.rzecznikrodzicow.pl/czy-szkola-moze-pobierac-od-rodzicow-oplaty-za-szafki-w-szkole> (dostęp: 29.11.2016).

Najczęściej wskazywanymi przyczynami niezapewnienia uczniom możliwości pozostawienia w szkole części podręczników bądź organizacją tej możliwości w sposób nieadekwatny do potrzeb uczniów były ograniczenia lokalowe lub finansowe, jak też przeświadczenie nauczycieli, niczym nie zweryfikowane, o niechęci uczniów do pozostawiania podręczników w szkole. Badanie¹⁴ ciężaru szkolnych tornistrów/plecaków 19.651 uczniów we wszystkich 60 skontrolowanych szkołach wykazało, że waga 8.784 (45%) tornistrów przekraczała zalecany przez Państwowego Inspektora Sanitarnego ciężar (10% masy ciała), a w przypadku 1.747 uczniów (8,9%) przekraczała 15% masy ciała. Tylko w jednym z gimnazjów wszyscy uczniowie nosili tornistry/plecaki o zalecanej wadze. Natomiast aż w czterech szkołach przekroczenie zalecanej wagi tornistrów/plecaków stwierdzono u wszystkich zbadanych uczniów. W skrajnym przypadku obciążenie tornistra wynosiło aż 43,2% masy ciała ucznia.

Celem odciążenia kręgosłupa, mięśni i stawów uczniów, szkoły są zobowiązane dostosować szkolne sprzęty i meble do wymogów ergonomii (wymagane są zatem zróżnicowane stoliki i krzesła dostosowane do potrzeb konkretnego ucznia) oraz zapewnić uczniom możliwość pozostawienia w szkole części podręczników i przyborów szkolnych (obowiązki w tym zakresie wynikają z § 4a i § 9 ust. 2 cyt. wcześniej rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny). Tymczasem, badanie¹⁵ 20.690 stanowisk (dla 74% ogółu uczniów uczęszczających do 60 skontrolowanych szkół) wykazało, że w 29 szkołach łącznie 18.248 uczniów (88,2% ogółu zbadanych uczniów) korzystało z mebli niedostosowanych do wymogów ergonomii. Kontrola NIK nie obejmowała zagadnienia, w jakim zakresie zorganizowane w szkołach zajęcia wychowania fizycznego przeciwdziałały negatywnym skutkom niedostosowania szkolnych sprzętów i mebli do wymogów ergonomii. Należy ustalić w trakcie badań naukowych, jaka jest skuteczność i efektywność wprowadzonych rozwiązań w zakresie przeciwdziałania skoliozie u dzieci i młodzieży.

Wszystkie 60 skontrolowane szkoły zapewniły uczniom możliwość korzystania z komputerów z dostępem do Internetu, ale aż w przypadku 37 szkół, wbrew wymogom określonym w art. 4a ustawy o systemie oświaty, nie zabezpieczono dostępu uczniów do treści, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju. Najczęściej wskazywaną przez dyrektorów szkół przyczyną takich zaniedbań był brak świadomości nauczycieli o nieskuteczności stosowanych zabezpieczeń (na przykład w niektórych szkołach programy ochrony były skuteczne tylko w niektórych przeglądarkach) bądź przeoczenie. Należy

¹⁴ Przeprowadzone przez PPIS na zlecenie NIK – na podstawie art. 12 pkt 3 ustawy o NIK.

¹⁵ Przeprowadzone przez właściwe Państwowe Powiatowe Inspektoraty Sanitarne (dalej: PPIS) na zlecenie NIK – na podstawie art. 12 pkt 3 ustawy o NIK.

ustalić jak w programach doskonalenia zawodowego nauczycieli prezentowane są zagadnienia bezpieczeństwa informatycznego w szkołach.

Zarządzanie bezpieczeństwem, w dobie potencjalnych ataków terrorystycznych, powinno być skuteczne. Co wykazała kontrola NIK? Niepełne przygotowanie do ewakuacji stwierdzono w przypadku siedmiu z 60 skontrolowanych szkół, najczęściej wskutek braku w widocznych miejscach planów ewakuacji. Stwierdzono również przypadki bezzasadnego zablokowania części wyjść ewakuacyjnych. I tak, w jednym z gimnazjów, nie tylko nie oznaczono w sposób wyraźny dróg ewakuacyjnych, ale jedne z drzwi stanowiące wyjście ewakuacyjne częściowo unieruchomiono metalowym ogranicznikiem, w wyniku czego zwężono minimalną, określoną przepisami prawa, szerokość wyjścia ewakuacyjnego. Było to niezgodne z przepisem § 239 ust. 1 i 4 rozporządzenia Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie¹⁶, zgodnie z którym łączna szerokość drzwi w świetle powinna zostać obliczona z uwzględnieniem liczby osób mogących przebywać równocześnie w budynku i powinna być nie mniejsza niż szerokość biegu klatki schodowej (co najmniej 0,6 m szerokości na 100 osób). Ponadto, w trakcie oględzin stwierdzono, że drzwi ewakuacyjne były zamknięte na klucz, który znajdował się kilkanaście metrów w skrzynce na portierni przy drugim wyjściu. Zatem, w celu pełnego otwarcia drzwi konieczne było pobranie klucza, otwarcie zamków, odkręcenie śrub zabezpieczających i wysunięcie mechanizmu zamykającego skrzydło drzwi. Co by się stało w trakcie pożaru lub chemicznego ataku terrorystycznego? Na szczęście, tą rażącą niedbałość wyeliminowano w toku kontroli NIK.

W tym kontekście problemem jest fakt, że w 29 z 60 badanych szkół nie zadbano o właściwe wyposażenie lub rozmieszczenie apteczek pierwszej pomocy. Najczęściej stwierdzano występowanie w apteczkach środków przeterminowanych, w tym w 11 szkołach o pięć lat i więcej - skrajnie prawie o 17 lat. Niekompletność wyposażenia apteczek stwierdzono w 21 szkołach, a w 8, brak apteczek w niektórych pomieszczeniach wymaganych przepisem § 20 cyt. wyżej rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny (prawie w każdym przypadku – w pokoju nauczycielskim). Na wyposażeniu części szkolnych apteczek – poza środkami niezbędnymi do udzielania pierwszej pomocy - znajdowały się również produkty lecznicze¹⁷, pomimo iż nawet sytuacje nagłe nie uprawniają pracowników szkoły do podania uczniom leków. W razie wypadku uczniów, nauczyciele są zobowiązani do zapewnienia poszkodowanym opieki, w szczególności sprowadzenia fachowej pomocy, a w miarę możliwości udzielenia

¹⁶ Dz. U. 2015 r. poz. 1422.

¹⁷ Na przykład: leki przeciwbólowe z paracetamolem, ibuprofenem, NO-SPA, Taninal, Nervosol, krople żołądkowe.

pierwszej pomocy (§ 40 rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny), polegającej w takim przypadku na¹⁸: ocenie stanu ucznia (podstawowe parametry życiowe - tętno, oddech, stan świadomości), zabezpieczeniu podstawowych funkcji życiowych (w razie potrzeby podjęcie resuscytacji krążeniowo-oddechowej), przeniesieniu dziecka w bezpieczne miejsce, ułożeniu w pozycji bezpiecznej, wezwaniu pomocy doraźnej (zespołu ratownictwa medycznego) oraz powiadomieniu rodziców/opiekunów prawnych. Możliwość podania leków przez nauczycieli, zgodnie ze stanowiskiem Ministerstwa Zdrowia¹⁹, dotyczy wyłącznie uczniów z chorobami przewlekłymi - i musi być ono poprzedzone pisemnym upoważnieniem rodzica/opiekuna prawnego oraz dokonane przez osoby właściwie przeszkolone, które przyjęły na siebie (ustnie lub pisemnie) obowiązki w tym zakresie.

Zgodnie z art. 21a ust. 1 ustawy o systemie oświaty szkoły i placówki podejmują niezbędne działania w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy szkoły lub placówki i jej rozwoju organizacyjnego. Aktem wykonawczym do przywołanego wyżej przepisu ustawy jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek²⁰. Jedno z wymagań określonych w tym rozporządzeniu stanowi, że procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się? Jakie są zmienne i ich wagi zorganizowania procesu edukacyjnego w sposób sprzyjający uczeniu się? Problem badawczy wymaga rozwiązania w badaniach naukowych.

Nadzór pedagogiczny

Z informacji uzyskanych przez NIK od 16 kuratorów oświaty wynika, że kontrole wywiązywania się przez szkoły z obowiązku zapewnienia uczniom możliwości pozostawienia w szkole części podręczników i przyborów szkolnych były sporadyczne. Takimi kontrolami objęto zaledwie 23 z ponad 19 tys. szkół, a kontrole przeprowadziło 10 kuratoriów (zalecenia sformułowano w jednym przypadku). Natomiast tak istotna dla zdrowia uczniów kwestia obciążeń szkolnych tornistrów nie była przedmiotem ani jednej kontroli. Prawdopodobnie zabezpieczenia przez szkoły dostępu uczniów do treści niepożądanych w Internecie

¹⁸ Czynności wskazane w odpowiedzi Ministerstwa Zdrowia z dnia 17 kwietnia 2012 r. na interpelację poselską nr 3061.

¹⁹ Stanowisko dostępne m.in. na stronie: <http://www.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/zdrowie-matki-i-dziecka/zdrowie-ucznia/uczen-przewleklo-chory-w-szkole/stanowisko-w-sprawie-mozliwosci-podawania-lekow-dzieciom-przez-nauczycieli-w-szkole-i-przedszkolu/> (dostęp: 12.03.2017).

²⁰ Dz. U. poz. 1214

udostępnianym przez szkoły była przedmiotem kontroli tylko w czterech szkołach (nieprawidłowości stwierdzono w dwóch). Trudno w takich okolicznościach o konstatację, że kuratoria skutecznie nadzorowały działalność szkół w tym zakresie. Można natomiast sformułować uogólnienie, iż nieskuteczny nadzór nad przestrzeganiem przez szkoły określonych norm prawnych może być utożsamiany przez nadzorowane podmioty z przyzwoleniem na łamanie prawa i katalizować postawy jego lekceważenia.

W tym kontekście, w badaniach naukowych należałoby rozwiązać następujący problem: w jaki sposób określa się obszary nadzoru pedagogicznego? Należy zwrócić uwagę, że zgodnie z przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego²¹ przedmiotem tego nadzoru powinna być ocena prawidłowości spełniania wymagań, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 21a ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

Wnioski

Kontrola NIK ujawniła poważne zaniedbania w funkcjonowaniu szkół. Stan techniczno-sanitarny szkół jest następstwem nie tylko wieloletnich zaniedbań w zakresie finansowania placówek oświatowych, uwarunkowanych możliwościami organów prowadzących, ale także nieprawidłowego zarządzania szkołami. Choć katalog zasad higieny pracy umysłowej uczniów, z uwagi na emergentność zagadnienia, nie jest ujęty w ramach prawnych, nie przeszkadza to w wypracowaniu w drodze konsensusu organów nadzoru pedagogicznego, organów prowadzących oraz środowiska nauczycielskiego i naukowego katalogu „dobrych praktyk” i zachęceniu dyrektorów szkół do ich wykorzystywania. Badania naukowe powinny pozwolić na rozwiązanie problemów badawczych zidentyfikowanych w niniejszym opracowaniu, a zmierzających de facto do uzyskania odpowiedzi następujące pytania. Jakie metody i techniki sprzyjają skutecznemu rozwiązywaniu problemów zarządzania w szkołach publicznych? Co należy uczynić, aby szkoły skutecznie i efektywnie realizowały zadania publiczne? Jak zoptymalizować proces nauczania? Jak skutecznie chronić uczniów przed współczesnymi e-zagrożeniami? Ochrona dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją jest przecież konstytucyjnym obowiązkiem organów władzy publicznej (art. 72 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej).

²¹ Dz. U. poz. 1270

Literatura

- Bottery M., (1992), *The Ethics of Educational Management*, Cassell, London.
- Dobrowolski Z., (2015), *Patologie organizacji. Kierunki przeciwdziałania* [w:] G. Ignatowski, Ł. Sułkowski, Z. Dobrowolski, *Oblicza patologii zawodowych i społecznych*, Difin, Warszawa, s. 59-60.
- Dobrowolski Z., (2016), *Prolegomena paradygmatów zarządzania w edukacji* [w:] R. Dorczak, Z. Dobrowolski, et. Al., *Wyzwania przywództwa i zarządzania edukacyjnego*, ISP UJ, Kraków.
- Dorczak R., (red.), (2016), *Wybrane aspekty zarządzania I przywództwa edukacyjnego*, ISP, Kraków.
- Łuczyński J., (2011), *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2016 r., poz. 1870 ze zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 6 poz. 69 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz. U. 2015 r. poz. 1422).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 1270).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1214).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977 ze zm.).
- <http://www.wsse.gorzow.pl/index.php?mod=news&act=detail&cID=345&nID=2893> (dostęp: 28.11.2016).
- NIK nr 175/2016/P/16/099/LZG. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,12928,vp,15336.pdf> (dostęp: 14.03.2017).
- <http://www.wsse.gorzow.pl/index.php?mod=news&cID=345>, opracowanie pn. „Higieniczny rozkład zajęć lekcyjnych” (dostęp: 28.11.2016).
- <http://kujawsko-pomorskie.onet.pl/tragedia-pod-grudziadzem-bramka-przygniotla-11-latka/0rr528> (dostęp: 29.11.2016).
- <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/178711,znow-tragedia-na-boisku-bramka-przygniotla-ucznia.html> (dostęp: 29.11.2016).
- <http://www.tvn24.pl/wideo/bramka-przygniotla-dziecko,289212.html> (dostęp: 29.11.2016).
- <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/14/122/LZG/> (dostęp: 12.03.2017).
- <http://www.wykop.pl/link/2924307/podzialy-na-stolowce-biedniejsze-dzieci-jedza-z-plastikowych-talerzy/> (dostęp: 29.11.2016).

<http://www.rzecznikrodzicow.pl/czy-szkola-moze-pobierac-od-rodzicow-oplaty-za-szafki-w-szkole> (dostęp: 29.11.2016).

<http://www.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/zdrowie-matki-i-dziecka/zdrowie-ucznia/uczen-przewlekle-chory-w-szkole/stanowisko-w-sprawie-mozliwosci-podawania-lekow-dzieciom-przez-nauczycieli-w-szkole-i-przedszkolu/> (dostęp: 12.03.2017).

ROZDZIAŁ 2

Osiem zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju dyrektora szkoły – i co można z nimi zrobić

Michael Bottery

Wstęp

Niniejszy artykuł ma na celu omówienie doświadczenia polskich dyrektorów szkół w świetle porównania z doświadczeniami międzynarodowymi. Choć nie wykladałem nigdy w Polsce, mam duże doświadczenie w prowadzeniu badań zarówno w krajach Zachodu i Wschodu, a moje zainteresowania dotyczą szczególnie związków między polityką światową a doświadczeniami dyrektorów szkół w różnych krajach. Ponad dziesięć lat badań doprowadziło do stworzenia narzędzia badawczego – *Metodologii portretu* – którym wraz z kolegami posługiwaliśmy się w badaniach wyzwań jakich doświadczają dyrektorzy szkół w Europie i na Dalekim Wschodzie. Wyniki (Bottery, 2016; Bottery, Wong i Ngai, 2017) wskazują na pewne globalne podobieństwa, ale również silne różnice kulturowe oraz indywidualne sposoby radzenia sobie przez dyrektorów z wyzwaniami związanymi z tą funkcją.

Wnioski przedstawione w tym artykule pochodzą z tych badań i wskazują, że jest wiele zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju przywódców edukacyjnych, ale że oddziałują one na różnych ludzi w różny sposób. Pokazują one również, że jest bardzo mało, o ile w ogóle istnieją, prostych rozwiązań, i że najlepszym sposobem radzenia sobie z tymi zagrożeniami jest prawdopodobnie dokładniejsze rozpoznawanie kontekstów, w ramach których funkcjonują przywódcy oraz ich osobowości poprzez stworzenie nowych ram teoretycznych dla roli przywódcy w tych skomplikowanych i niespokojnych czasach oraz co prawdopodobnie najważniejsze, poprzez kształcenie ludzi działających poza obszarem oświaty w zakresie tych wniosków.

Zrównoważony rozwój przywództwa i jego zagrożenia

Pisałem już szerzej w innych publikacjach na temat znaczenia – i znaczeń – zrównoważonego rozwoju (Bottery, 2016) i nie chcę tu poświęcać zbyt wiele miejsca tej kwestii, jednak kilka spraw wymaga omówienia. Po pierwsze, jest to

pojęcie normatywne: postuluje ono pewne stanowisko i ci, którzy zajmują się tym tematem, powinni mieć świadomość, co postulują inni, którzy posługują się tym pojęciem. W odniesieniu do zrównoważonego rozwoju przywództwa edukacyjnego uważam, że powinien on skupiać się przede wszystkim na długoterminowych wizjach dobrostanu wszystkich, którzy są związani z systemem oświaty, natomiast nie aż tak na krótkoterminowych wizjach osiągania coraz lepszych wyników, że zakłada on przejście z prostego rozumienia zmiany do opartego na lepszym rozumieniu złożonej i niestabilnej współczesnej rzeczywistości oraz że dla zrównoważonego rozwoju przywództwa edukacyjnego należy przeformułować sposób myślenia o jego roli. Niniejszy artykuł jest zatem próbą dostarczenia argumentów dla powyższych założeń.

Kolejnym punktem wyjściowym jest przypomnienie, że pogorszenie się zrównoważonego rozwoju przywództwa jest zwykle w literaturze przedmiotu mierzone spadkiem liczby osób, które starają się o posadę dyrektora szkoły, liczbą osób, które nie utrzymują się długo na tym stanowisku oraz liczbą osób wcześniej przechodzących na emeryturę. To są jednak tylko objawy, musimy więc zająć się usuwaniem ich przyczyn, jeśli naszym celem jest długoterminowy zrównoważony rozwój.

W niedawno opublikowanej przeze mnie i moich współpracowników książce (Bottery, Ngai i Wong, 2017) wskazujemy, że jest przynajmniej osiem różnych zagrożeń dla tak rozumianego zrównoważonego rozwoju. Są to:

Zagrożenie 1: Rozpad relacji między rządami a pracownikami oświaty

Zagrożenie 2: Różnice w postrzeganiu celów funkcji dyrektora

Zagrożenie 3: Wzrost odpowiedzialności finansowej dyrektorów i ich nadzoru

Zagrożenie 4: Rosnąca złożoność funkcji dyrektora

Zagrożenie 5: Rozwój kultury winy i odpowiedzialności

Zagrożenie 6: Przepracowanie dyrektorów

Zagrożenia 7: Brak przygotowania do funkcji dyrektora

Zagrożenie 8: Coraz częstsze stosowanie władzy zamiast przekonywania do przeprowadzania zmian

Zagrożenia 6 i 7 są najczęściej opisywane w literaturze naukowej, w głównej mierze anglosaskiej, chociaż podobne wyniki obserwuje się obecnie również w innych krajach. Nasze badania dowodzą, że zagrożenia te różnią się w swojej skali w zależności od kraju, kontekstu oraz konkretnych osób, a zatem należy bardzo ostrożnie podchodzić do założenia, że będą one oddziaływać w podobny sposób na różnych ludzi.

Część z tej ostrożności wynika również z różnych systemów wartości przyjmowanych przez ludzi. Wyniki naszych badań wskazują, że ludzie, którzy cenią silne i inkluzywne państwo opiekuńcze, będą zasadniczo odczuwać więcej stresu – a co za tym idzie, ich rozwój będzie mniej zrównoważony – w przypadku, gdy

w społeczeństwie dotychczas ceniącym wartości państwa opiekuńczego dojdzie do władzy neoliberalny i prorynkowy rząd, niż ci, którzy podchodzą do nowej polityki entuzjastycznie. Różne osobowości będą również różnie reagować na stres: dyrektorzy szkół w Wielkiej Brytanii, którzy wolą siedzieć cicho i pozostać niezauważeni, są zazwyczaj bardziej narażeni na stres niż ci, którzy chętnie kwestionują publicznie przyjmowane ustawy. Wreszcie charakter różnych wymagań może oddziaływać na ludzi w różny sposób: niektórzy dyrektorzy uznają „zwykły” tydzień za bardzo wymagające wyzwanie, natomiast jeden dyrektor szkoły w Hong Kongu, z którym rozmawialiśmy, świetnie radził sobie pracując 14 godzin dziennie, ponieważ był zadowolony mogąc prowadzić otwartą szkołę.

Uogólnienia mogą zatem być niebezpieczne, zwłaszcza gdy kwestie związane ze zrównoważonym rozwojem różnią się w zależności od kultury: nasze badania wykazały konsekwentnie, że angielscy dyrektorzy szkół uważają, że muszą stawiać czoła znacznie bardziej „agresywnej” kontroli finansowej i nadzorowi niż ich odpowiednicy w Hong Kongu. Nie było jednak wielu różnic w postrzeganiu przeładowania pracą przez tych dyrektorów, obie grupy uważają zasadniczo, że ich zrównoważony rozwój jest zagrożony przez ciągły natłok obowiązków. W kontekście europejskich systemów oświaty, działających w ramach innej historii, polityki i kultury, można się spodziewać, że względna skala wymienionych powyżej zagrożeń będzie się różnić w zależności od kraju, a także, że pojawią się być może inne czynniki, niewyłapane w niniejszych badaniach. Wynika z tego, że chociaż istnieją pewne globalne trendy, ich oddziaływanie może się różnić z powodu różnic w systemach poszczególnych krajów, indywidualnych różnic w podejściach do przywództwa oraz różnic w lokalnych kontekstach, w których pracują dyrektorzy. Mając na uwadze te zastrzeżenia, przyjrzyjmy się bardziej szczegółowo poszczególnym zagrożeniom wymienionym powyżej.

Zagrożenie 1. Różnice w postrzeganiu celów między pracownikami oświaty a ich rządami

Wielu nauczycieli postrzega cele oświaty jako liczne i zróżnicowane, dotyczące spraw takich jak przekaz kulturowy, dbałość o interesy dzieci, rekonstrukcja społeczna i zainteresowanie stanem środowiska naturalnego, ale także sprawy ekonomiczne i związane z rynkiem pracy. Nadejście w okresie ostatnich czterdziestu lat w skali globalnej rządów zajmujących neoliberalne i prorynkowe stanowiska doprowadziło w wielu przypadkach do zawężenia rządowych perspektyw na cele oświaty i do rosnącego rozdzwiewu w postrzeganiu celów oświaty między wieloma nauczycielami a ich rządami. Chociażby w Wielkiej Brytanii były sekretarz stanu ds. edukacji prezentował dość typowe stanowisko,

twierdząc że „(...) Uczenie się jest kluczem do wzrostu gospodarczego (...) inwestycje w kapitał ludzki będą podstawą sukcesu gospodarki opartej na wiedzy w XXI wieku; Kształcenie ustawiczne będzie tworzyć kapitał ludzki zachęcając do zdobywania wiedzy i umiejętności oraz kładąc nacisk na kreatywność i wyobraźnię; Sprzyjanie umysłowi poszukującemu oraz miłości do nauki jest podstawą naszego przyszłego sukcesu (...)” (Blunkett, 1998). Również pochodzący z USA podręcznik dla gimnazjum z 2017 r. nie jest wyjątkiem w zawężaniu edukacji do „...głównego priorytetu... [którym] jest wsparcie uczniów w zdobywaniu kluczowych umiejętności koniecznych do zdania wszystkich egzaminów końcowych.” Zważywszy na takie postawy rządów skupionych na sprawach gospodarczych, związanych z rynkiem pracy oraz egzaminowaniem, nie dziwi zatem, że wzrastają różnice w postrzeganiu celów oświaty między rządami a ich kadrą nauczycielską.

Zagrożenie 2. Rozpad relacji pomiędzy rządami a pracownikami oświaty

W procesie tak rosnących różnic oraz w świetle literatury krytycznej wobec nauczycieli pracujących w sektorze publicznym (np. Hayek, 1944; Friedman, 1962) nie dziwi również, że zaszła zmiana w stosunku takich rządów do pracowników sektora publicznego, a nauczyciele zaczęli być postrzegani w mniejszym stopniu jako strażnicy dbający o cele kształcenia uczniów a raczej jako świadczący usługi dla konsumentów oświaty w systemie rynkowym. W tym procesie bardzo często następował rozpad relacji pomiędzy obiema stronami, jako że wielu nauczycieli reagowało na takie zawężenie perspektywy, rządy natomiast twierdziły, że te reakcje są symptomatyczne dla zawodu niegodnego zaufania i działały zgodnie z tym założeniem. Jak przyznał w rozmowie ze mną jeden z nauczycieli „(...) Jest to bardzo zniechęcające, gdy przychodzi się do domu po męczącym i frustrującym dniu, wiedząc, że ma się przed sobą jeszcze dwie czy trzy godziny pracy po wypiciu herbaty, i włączy się telewizor tylko po to by zobaczyć ministra mówiącego, że nie można ci zaufać, i że to ty jesteś powodem kłopotów w kraju i w oświacie, oraz po to by usłyszeć, jak odrzuca się i traktuje jako nieważne twoje edukacyjne ideały.” (Bottery, 1998, s. 36) A gdy człowiek czuje, że się mu nie ufa, a jego wysiłki nie są doceniane, osobisty zrównoważony rozwój staje pod poważnym znakiem zapytania.

Zagrożenie 3. Wzrost odpowiedzialności finansowej i nadzoru

Skoro rozpad relacji pomiędzy rządami a nauczycielami został wywołany przez różnice w postrzeganiu celów edukacji, jednym z tego rezultatów była utrata zaufania tych dwóch stron do siebie nawzajem. A gdy spada zaufanie

jednej ze stron, będzie ona o wiele bardziej skłonna kontrolować co robi druga; z tego właśnie wynika znaczna część rosnącej odpowiedzialności finansowej nauczycieli i nadzoru nad ich pracą, co obserwuje się w wielu krajach na świecie. W kontekście zrównoważonego rozwoju ma to dwa zasadnicze skutki: o jednym z nich wspominał M. Foucault (Foucault, 1979): im bardziej ktoś wie, że jest obserwowany, tym bardziej ogranicza się do zachowań pożądaných przez obserwatora, a to w nieunikniony sposób narusza morale i zrównoważony rozwój wielu ludzi. Drugi ze skutków był omawiany przez R. H. Laudera i innych (Lauder, 1998, s. 51), którzy twierdzili, że takie zawężenie perspektywy i wzrost odpowiedzialności finansowej oraz nadzoru najprawdopodobniej doprowadzą do „(...) wyuczonej nieumiejętności myślenia w sposób otwarty i krytyczny o problemach, z którymi trzeba będzie zmierzyć się za dziesięć lub dwadzieścia lat.”

Znowu jednak trzeba podchodzić do tego założenia z ostrożnością. Jest bardzo możliwe, że te destrukcyjne skutki zaistnieją. W naszych badaniach zaobserwowaliśmy, że działa się tak często w Wielkiej Brytanii, gdzie szkoły zdawały się praktycznie gorączkowo chronić przed nadzorem. Mówiono o „(...) Wszelkich rodzajach systemów i procedur, które mają zapewnić, że wszystko działa, i ogromie dokumentacji, bo to dowód dla władz oświatowych (...)”, a ich starania były bardzo Foucaultowskie w stylu „(...) możemy to przedstawić wizytatorom, to zawsze wychodzi, nieważne, co zrobimy (...)”.

Tego napięcia nie zaobserwowaliśmy jednak w wywiadach w Hong Kongu, gdzie wielu nauczycieli wyrażało zdanie, że organa kontroli „(...) mają dobre intencje, nie chcą nam wytykać błędów (...)” oraz że kontrole nie miały na celu przyłapać ich i zawstydzić (jak postrzegano to w Anglii), ale że kontrola „(...) to dobre narzędzie dla szkoły, żeby zrobić coś po wysłuchaniu opinii i pomysłów (...)”. Globalne trendy w oświacie przejawiają się zatem różnie w różnych kulturach, skutkują więc różnym stopniem zagrożenia dla zrównoważonego rozwoju przywódców edukacyjnych – co następnie przejawia się różnie również w kontekstach lokalnych i indywidualnych.

Zagrożenie 4. Rosnąca złożoność funkcji przywódczych

Brzmi to wszystko bardzo skomplikowanie i rzeczywiście czwartym bardzo ważnym, a często pomijanym, zagrożeniem jest rosnąca złożoność świata, w którym żyjemy i co za tym idzie, rosnąca złożoność funkcji przywódczych (ale jak zaraz się przekonamy, piąte zagrożenie wynika z *niedocenia*nia tej złożoności i działania, jak gdyby świat nie był tak złożony). Złożoność to moim zdaniem coś, nad czym należy się bardzo poważnie zastanowić, ponieważ jest to być może jedno z kluczowych zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju przywódcz-

twa z jakim musimy się mierzyć. Niestety natura tej złożoności, z którą się mierzymy nie jest na ogół łatwa do zrozumienia, chciałbym jednak zaproponować trzy różne sposoby rozpoznawania, jak wpływa ona na funkcję przywódcy:

1. Potrzeba systemowego raczej niż linearnego rozumienia: o wiele prościej jest widzieć świat jako taki, w którym A powoduje B, które z kolei powoduje C. Jest to prosta linearna przyczynowość, łatwa do zrozumienia, zwykle mieści się w krótkiej ramie czasowej i może być bardzo zachęcająca dla dyrektorów i przywódców zmuszonych do podejmowania szybkich decyzji. Co jednak, gdy A powoduje B, to z kolei wpływa na X, które wpływa na O, później P, Z i S, a na koniec rzutuje znowu na A? To złożona przyczynowość systemowa, a zamiast prostych problemów i rozwiązań „w grę wchodzi tak wiele zmiennych w całym systemie, że jego całościowy rozwój może być rozumiany jedynie jako wypadkowa holistycznej sumy niezliczonych zawartych w nim działań (...)” (Levy, 1992, s. 7-8). Problemy będą zatem rozwijać się w nieoczekiwane, skomplikowane i nieprzewidywalne sposoby, jeśli zatem zastosujemy proste myślenie linearne, nasze rozumienie złożonego problemu, a także rozwiązania, na jakie się zdecydujemy, będą najprawdopodobniej nieskuteczne – to z kolei nie będzie sprzyjać indywidualnemu zrównoważonemu rozwojowi przywódcy w tak wymagającym świecie.
2. Większe zrozumienie zakresu tego, czego nie wiemy i najprawdopodobniej nie możemy wiedzieć. Drugie rozumienie złożoności pochodzi od, muszę przyznać, jednego z najmniej ulubionych przeze mnie polityków amerykańskich ostatnich 30 lat, Donalda Rumsfelda, czasem jednak ci, z którymi najgłębiej się nie zgadzamy, powiedzą coś bardzo prawdziwego. Myślę, że tak właśnie było w przypadku Donalda Rumsfelda, który w 2002 roku zaproponował cztery kategorie ludzkiej wiedzy i niewiedzy. Pierwszą z jego kategorii były Znane wiadome: rzeczy, o których przywódcy wiedzą i są tego świadomi: oczekują zatem i zwykle doświadczenia przewidywalnych skutków, a to ich rozumienie sprzyja ich poczuciu zrównoważonego rozwoju. Jego druga kategoria Nieznanych wiadomych składa się jednak z rzeczy, o których przywódcy myślą, że wiedzą, jednak są w błędzie i doświadczenia nieoczekiwanych i zaskakujących skutków. Są one w oczywisty sposób bardziej problematyczne dla zrównoważonego rozwoju przywódców, ponieważ znajdują się w położeniu, w którym popełniają błędy, które z kolei będą prawdopodobnie zauważone przez inne znaczące osoby. Trzecia kategoria D. Rumsfelda zawiera Znane niewiadome: rzeczy, których przywódcy nie wiedzą i są tego świadomi: będą zatem zaskoczeni i trudno im będzie działać adekwatnie, gdy któraś z nich zaistnieje, co z kolei może nie

sprzyjać ich osobistemu zrównoważonemu rozwojowi. Ostatnia z jego kategorii to Nieznane niewiadome, rzeczy, o których przywódcy nie wiedzą, nie są jednak tego świadomi, a ich oddziaływanie na zrównoważony rozwój przywódców będzie prawdopodobnie jeszcze bardziej znaczące. Rzeczywiście wydaje się, że im bardziej poruszamy się w kierunku „niewiadomych”, im bardziej musimy radzić sobie z systemowymi raczej niż linearnymi problemami, a co za tym idzie z problemami nieoczekiwanymi, złożonymi i nieprzewidywalnymi, tym bardziej nasz zrównoważony rozwój w coraz bardziej złożonej roli przywódczej będzie zagrożony.

3. Większe zrozumienie wagi problemów i rozwiązań „niesfornych” w odróżnieniu od „oswojonych”. Trzeci i ostatni sposób patrzenia na tę złożoność prowadzi nas w moim odczuciu do sedna wielu problemów związanych ze zrównoważonym rozwojem, nie tylko w odniesieniu do przywódców ale do całego świata. Każe on nam spojrzeć na problemy na skali od „oswojonych” do „niesfornych”. Problemy „oswojone” można opisać w sposób konkretny, łatwy do zrozumienia i powszechnie akceptowalny; istnieje zatem jedynie jeden sposób rozwiązania takich problemów: jeśli ma się odpowiedni klucz, jest tylko jeden sposób otwarcia zamka, rozwiązania oswojonych problemów podobnie wymagają jedynie działania w standardowy sposób w celu osiągnięcia pożądanego efektu. Co również istotne, jak zaraz się przekonamy, jeśli nie uda nam się otworzyć tego „zamka”, to właśnie my będziemy ponosić odpowiedzialność. W przypadku problemów Niesfornych może jednak nie być powszechnie przyjętego spojrzenia na to, co właściwie stanowi problem, oraz jakie należy przyjąć rozwiązanie, najprawdopodobniej nie będzie zatem konkretnego zestawu zasad postępowania. Kontekst indywidualny może zatem wpływać na charakter problemu i zmuszać do przyjęcia o wiele bardziej indywidualnego podejścia do jego rozwiązania. Co jednak jeszcze pogarsza sytuację, możemy nie wiedzieć, czy problem na pewno udało się rozwiązać, ponieważ być może udało się usunąć jedynie jego obecne objawy, a przyjęte rozwiązanie mogło zmienić jego charakter (Rittel i Weber, 1973; Bottery, 2016; Bottery, Wong i Ngai, 2017). Trzeba zatem mieć dużo szczęścia by za pomocą „oswojonego” rozwiązania rozwiązać problem „niesforny”, ponieważ problem nie ma określonego zestawu zasad postępowania; nie można mieć pewności, że problem na pewno udało się rozwiązać oraz przyjęte rozwiązanie mogło jedynie zmienić charakter problemu. Do rozwiązania tego typu problemu potrzebny będzie zatem o wiele szerszy i mniej uporządkowany zestaw rozwiązań. Co jednak jeśli będziemy traktować problemy „niesforne”

jak „oswojone” i stosować rozwiązania „oswojone” zamiast „niesfor-nych”? Wtedy stanimy przed piątym z proponowanych przeze mnie zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju przywódcy.

Zagrożenie 5. Rozwój kultury winy i odpowiedzialności

W świecie, w którym, jak przyjmujemy, wiele problemów i ich rozwiązań ma “niesfor-ny charakter”, gdy nie uda się rozwiązać problemu, wina może leżeć w wielu miejscach – w niewłaściwym określeniu problemu, w niewłaściwym zastosowaniu potencjalnych rozwiązań – lub po prostu w tym, że nie znamy źródła problemu i musimy zgadywać (jedna ze „znanych niewiadomych” D. Rumsfelda). W takim świecie, gdzie bardzo wiele problemów jest tego rodzaju, jest mniej prawdopodobne niż w przypadku problemów oswojonych, że wina zostanie przypisana temu, kto wprowadzał rozwiązanie (chyba, że inni nie będą chcieli przyjąć żadnej odpowiedzialności lub nawet będą chcieli nią obarczyć przywódców). Powód jest prosty: jest wiele możliwych przyczyn i możliwych rozwiązań, które należy rozważyć, trzeba zatem być o wiele bardziej ostrożnym, mniej skłonny do obwiniania, ostrożniej podchodzić do tego, co wydaje nam się, że wiemy i znacznie mniej ufać tym, którzy zapewniają, że *wiedzą*, co jest nie tak i jak to naprawić. Cudowne i proste rozwiązania problemu rzadko będą tu bowiem skuteczne.

Jednak w świecie, w którym przyjmuje się, że większość problemów i rozwiązać istotnie ma oswojony charakter, jeśli rozwiązanie zawiedzie, wina będzie zwykle leżeć po stronie tego, kto wprowadzał rozwiązanie, i przyjętego przez niego rozwiązania, a skoro politycy, opinia publiczna, media i sami edukacyjni przywódcy wierzą w taki oswojony świat (a presja polityczna i medialna by tak było jest ogromna), to jeśli rozwiązanie przyjęte przez przywódcę zawiedzie, najprawdopodobniej to właśnie on zostanie obarczony winą i, co gorsza, tacy przywódcy będą prawdopodobnie sami obwiniać się o tę „porażkę”. Przyjęcie, że rzeczywistość jest oswojona, jest zatem niebezpieczne dla zrównoważonego rozwoju edukacyjnego przywództwa; uznanie istnienia znacznie bardziej niesfornej rzeczywistości, i przekonywanie do takiego jej rozumienia, a także do wszystkiego, co się z tym wiąże, będzie zatem dobrym sposobem walki z zagrożeniem, jakie niesie ze sobą kultura winy i odpowiedzialności.

Zagrożenie 6. Przepracowanie dyrektorów

Jak już zauważyliśmy, dla jednej osoby przepracowaniem będzie to, co dla innej będzie idealną liczbą godzin pracy; ludzie różnią się w swoich możliwościach, zatem trzeba być ostrożnym twierdząc, że zagrożenie to – a także tak

naprawdę każde inne – dotyczy wszystkich. Mając na uwadze to zastrzeżenie, możemy zauważyć, że jest tak wiele krajów, w których nadmiar pracy stał się problemem oraz że w tak wielu wypowiedziach dyrektorów ta kwestia pojawia się jako jeden z powodów, dla których ich funkcja staje się coraz bardziej uciążliwa, że można uznać ją za bardzo poważne zagrożenie dla zrównoważonego rozwoju wielu przywódców. Jak piszą D. Young i P. Szachowicz (Young, Szachowicz, 2014, s. 1) w odniesieniu do sytuacji przywódców edukacyjnych w USA „Dyrektorzy zawsze mieli obowiązki (...), ale nigdy nie nakładano na nich aż tyle obowiązków jednocześnie (...). A robienie tego wszystkiego, gdy trzeba również wykonywać już wcześniej istniejące obowiązki (...) może być przytłaczające.”

Nie wydaje się, żeby ten problem dotyczył jedynie Stanów Zjednoczonych. Nasze badania w Anglii oraz w Hong Kongu potwierdzają to, o czym pisze się w międzynarodowej literaturze na ten temat od trzydziestu lat; zagrożenie dla zrównoważonego rozwoju jest artykułowane cały czas. „Nie mamy nawet czasu pomyśleć o tym, że nie mamy czasu (...)” a jako grupa dyrektorzy muszą mierzyć się obecnie z „(...) niezliczonymi, niezliczonymi, niezliczonymi inicjatywami (...)”. W Hong Kongu usłyszeliśmy od dyrektorów „(...) Nawet gdy nie pracuję, muszę myśleć cały czas (...). Jestem w stanie zrobić wiele bardzo szybko, ale cały czas przychodzi mnóstwo nowych papierów, dokumentów (...)” i co ważne „Praca dyrektora jest ciężka, więc nikt nie chce podjąć się tego zadania (...)”.

Taki nadmiar pracy wynika z wielu różnych źródeł, a wiele z nich wywodzi się z pozostałych wymienionych zagrożeń: ogrom czasu potrzebny, żeby przeczytać, zrozumieć i wprowadzić w życie wszystkie akty prawne wynikające ze strategii prorynkowo nastawionych rządów; wzrost liczby, szczegółowości i częstotliwości inspekcji wynikający z wprowadzania tych aktów prawnych; rozrost funkcji (Starr, 2015) dyrektorów, ponieważ coraz więcej pracy muszą zabierać do domów i wykonywać w weekendy; problemy wynikające z wdrażania „oswojonych” rozwiązań, gdy potrzeba „niesfornych”; a także czas potrzebny na doradzanie pracownikom oraz poprawianie i wsparcie ich działań, ponieważ również oni znajdują się pod presją wynikającą z tych zmian.

Zagrożenie 7. Niewystarczające przygotowanie do funkcji dyrektora

Niektórzy czytelnicy mogą być zaskoczeni, że umieściłem kwestie nadmiaru pracy i niewystarczającego przygotowania do funkcji dyrektora dopiero na końcu listy potencjalnych zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju. W przypadku przepracowania, umieszczenie go pod koniec listy wynika z tego, że najpierw trzeba sobie zdać sprawę z pracy wynikającej ze zmagania z pozostałymi zagrożeniami, żeby docenić zakres przyczyn tego problemu. Chociaż zagrożenie dla

zrównoważonego rozwoju wynikające z niewystarczającego przygotowania do roli dyrektora znajduje się raczej na czele zagrożeń dostrzeganych przez wiele rządów, znalazło się ono o wiele dalej na naszej liście, ponieważ mimo że wiele rządów wydaje się przekonanych co do swoich planów tworzenia państwowych uczelni, na których kształcić mają się obecni i przyszli przywódcy, ja zadaję sobie pytanie: w tak niespokojnych i złożonych czasach jak należy przygotowywać do tak trudnej roli i do radzenia sobie z tymi wszystkimi zagrożeniami? Pierwsza z moich odpowiedzi wyraża się w przeczeniu: *nie* poprzez ujmowanie tej roli w kategoriach rozwiązywania oswojonych problemów, *nie* jako roli, która wymaga takiego właśnie przygotowania. W ten sposób bowiem możemy jedynie zaostrzyć problemy, z którymi przywódcy obecnie już się mierzą. Postuluję zatem, że przygotowanie do tej roli w tak złożonych czasach oznaczać powinno przeformułowanie roli przywódcy, aby lepiej rozpoznawać i odpowiadać na tak złożone wyzwania.

Przeformułowanie roli dyrektora

Chcę zatem wskazać, że radzenie sobie z zagrożeniami dla zrównoważonego rozwoju przywództwa wymaga przeformułowania polityki i praktyki oświatowej w przynajmniej trzech obszarach: przeformułowanie roli przywódcy, przeformułowanie roli ucznia i przeformułowanie roli interesariuszy. Zajmę się nimi kolejno.

Przeformułowanie podejść do roli przywódcy

Kuszące może wydawać się dostarczenie listy “porad dla nauczycieli”, ale w nieunikniony sposób będzie ona wyglądać raczej jak lista oswojonych rozwiązań niż rodzaj wskazówek wymaganych w przypadku problemów niesfornych. Wydaje mi się zatem, że lepiej postulować podejścia do roli przywódcy, które mogą być stosowane na wiele sposobów w zależności od tego, kto będzie je stosował i w jakich kontekstach będą stosowane. Chciałbym więc przedstawić cztery podejścia, które mogą dostarczyć więcej wiedzy na temat przywództwa w niesfornym świecie.

- a) Po pierwsze wyzwania dla przywództwa wymagają raczej wypuszczania ptaków niż rzucania kamieni. To zdanie zostało stworzone przez P. Plseka (Plsek, 2001) i wydaje się pasować szczególnie do roli przywódcy, ponieważ ten, kto rzuca kamień, ma zwykle pomysł, jak chce go rzucić i gdzie wyląduje. Wiele problemów związanych z przywództwem przypomina jednak raczej wypuszczane ptaka, ponieważ jest więcej stron zainteresowanych jego lotem, a zatem jego kierunek, trajektoria i ostateczny cel są trudniejsze do kontrolowania i przewidzenia. Wiele

problemów związanych z wprowadzaniem pewnych rozwiązań ma taką właśnie charakterystykę: nie mają trajektorii kamienia, a zatem rozwój roli przywódcy staje się bardziej zrównoważony, gdy uzna się i jest się przygotowanym na tę nieprzewidywalność.

- b) Wynika z tego, że *rola ta może polegać w równym stopniu na pogodzeniu się z tą niepewnością, jak i na szybkim reagowaniu na problemy*. W złożonym i niesfornym świecie, potrzeba zwykle czasu, żeby zrozumieć problemy, które odzwierciedlają tę złożoność i niesforność. Jak powiedział angielski poeta John Keats, kluczową umiejętnością będzie „negatywna zdolność”: zdolność utrzymania spokoju w niepewności zamiast poczucia potrzeby szybkiego działania, gdy pojawia się problem. W oswojonym systemie przekonań decyzyjność często sprowadza się jedynie do szybkiej reakcji, a zwłoka i refleksja są postrzegane jako jej brak. Zdolność i szansa do utrzymania spokoju w niepewności będą zatem kluczowe dla podtrzymania zrównoważonego rozwoju.
- c) W związku z tym nie powinno być zaskoczeniem to, co mówi trzeci postulat. *Rolą przywództwa w równym stopniu co stawianie właściwych pytań jest udzielanie właściwych odpowiedzi*. To stwierdzenie wynika ze zrozumienia, że tak jak są oswojone i niesforne problemy, tak też są oswojone i niesforne odpowiedzi, jest zatem niezwykle ważne, by umieć rozpoznać, z jakim problemem mamy do czynienia. Wybór oswojonych rozwiązań zamiast niesfornych bez odpowiedniej refleksji najprawdopodobniej doprowadzi zatem do katastrofalnych skutków.
- d) *Rola przywództwa powinna być oparta raczej na pokorze niż pewności*. Ostatni z postulatów, w znacznej mierze przeciwny „bohaterskiej” amerykańskiej szkole zarządzania, mówi o tym, że zbyt wiele literatury na temat przywództwa zakłada potrzebę pewności co do indywidualnej, transformacyjnej i charyzmatycznej wizji oraz takich ludzi, którzy poprowadzą innych w jej wcielaniu w życie. Jednak w świecie złożonym i niesfornym w moim przekonaniu rola przywódcy (i autora przyjmowanych rozwiązań) powinna być rozumiana w kontekście ludzkich ograniczeń raczej niż pewności. Postulat ten ma ważne implikacje dla edukacji uczniów, a także dla roli interesariuszy.

Rozwój edukacji uczniów

Jeśli edukacyjni przywódcy będą rozumieć swoją rolę właśnie w ten sposób, znaczna część tej roli będzie polegać na uczeniu uczniów tego rozumienia.

- a) Pierwszy z obszarów to *zrozumienie przez uczniów niesfornej rzeczywistości i refleksja nad jej naturą*. Jednym ze sposobów na to jest zastanowienia

się nad naturą przyczynowości i nad konsekwencjami trzymania się linearnych zamiast złożonych i systemowych sposobów jej rozumienia, a co za tym idzie, nad naturą oswojonego postrzegania rzeczywistości w opozycji do niesfornego oraz nad konsekwencjami przyjmowania jednego lub drugiego. Głębsze zrozumienie tych różnic powinno pozwolić uczniom lepiej zrozumieć naturę problemów a także wymaganych odpowiedzi na nie.

- b) Towarzyszy temu zalecenie by *wyposażyć uczniów w umiejętność zarówno słuchania prawd innych jak i wypowiedania swoich*. E. Schein (Schein, 2013) pisze, że kształcenie uczniów w duchu etyki pewności uczy ich raczej przekazywania innym swoich „prawd” niż słuchania „prawd” innych. Ich kształcenie w duchu etyki pokory może zatem wykształcić w nich większą tolerancję dla poglądów innych; a w świecie pełnym niesfornych problemów, kształtowanie u uczniów takiej etyki otwiera przestrzeń, w której można dostrzec punkt widzenia innych, a różnice w poglądach są dyskutowane w celu znalezienie wspólnego rozwiązania.
- c) *Uczniowie muszą zrozumieć, że każdy w nieunikniony sposób rozumie rzeczywistość inaczej*. Podstawą dla zrozumienia tego musi być uznanie, że żaden człowiek nie przyjmuje w jednakowy sposób informacji, które do niego docierają: wszyscy ludzie, świadomie lub nieświadomie, wybierają informacje i wartości spośród tych, które są im dostępne, i co równie ważne, inni niekoniecznie będą widzieć świat w taki sam sposób. Trzeba ich zatem uczyć wczuwania się w innych poprzez rozumienie, że ludzie postrzegają świat poprzez różne doświadczenia, różne wartości i różne rozumienia rzeczywistości. Takie empatyczne rozumienie innych ma głębokie znaczenia dla przyszłego rozwiązywania problemów społecznych, tolerancji i osiągania kompromisów.
- d) *Uczniowie powinni zatem zrozumieć zagrożenie, która niesie ze sobą nadmierna wiara w pewność, przewidywalność i kontrolę*. Mając na uwadze powyższe, częścią edukacji uczniów powinno być uświadomienie im zagrożenie wynikającego z wiary w przewidywalny w swej istocie i dający się kontrolować świat. Muszą zrozumieć, że są rzeczy, które wiemy, że wiemy, ale jest wiele rzeczy, których wiemy, że nie wiemy (choć inni mogą nam dostarczyć przydatnych odpowiedzi). A co równie ważne, prawdopodobnie jest też mnóstwo rzeczy, o których nie wiemy nawet, że ich nie wiemy. Akceptacja „niesfornej” edukacji jest zatem akceptacją pokory, empatii, tolerancji i odrzuceniem uproszczonego i linearnego rozumienia rzeczywistości oraz zbyt pochopnego przypisywania win innym. To pomoże nie tylko zdefiniować bardziej

zrównoważony rozwój funkcji przywódców edukacyjnych, ale także wiąże bardziej zrównoważonego rozwoju całego świata.

Przeformułowanie roli interesariuszy

Jeśli takie rozumienie roli dyrektora i uczniów ma odnieść sukces, powinno przekraczać ramy instytucji oświatowych, ponieważ wielu innych znaczących interesariuszy ma duży wpływ na publiczną politykę oświatową. Jeśli nie będą oni rozumieć potrzebnych zmian, tylko zwiększy to zagrożenia dla zrównoważonego rozwoju dyrektorów oraz dla całego systemu oświaty. Mając na uwadze opisane powyżej obszary, które trzeba przeformułować, możemy wymienić wiele istotnych zmian potrzebnych w rozumieniu oświaty przez innych interesariuszy. Niektóre z nich mogą być tworzone przy udziale samych przywódców edukacyjnych, inne muszą jednak powstać w ramach szerszej instytucjonalnej i narodowej kultury.

- a) *Interesariusze muszą zrozumieć, że radzenie sobie z niesfornymi problemami wymaga stworzenia odpowiednich warunków do radzenia sobie z niesfornymi problemami tak samo jak podejmowania prób ich rozwiązania.* Skoro przywódcy edukacyjni muszą przyjąć etykę pokory, podobnie jest w przypadku interesariuszy: wszyscy muszą zrozumieć, że ich rola nie polega na indywidualnym definiowaniu problemów i charyzmatycznym prowadzeniu innych ku ich rozwiązaniu. Muszą oni raczej zrozumieć ograniczenia własnego rozumienia rzeczywistości i starać się sprawić, aby poglądy innych na problem także miały szansę zostać wysłuchane. Ich rola polega zatem raczej na ułatwieniu identyfikacji i rozwiązania problemu oraz na stworzeniu warunków do radzenia sobie z niesfornymi problemami. Jak piszą A. Datnow i V. Park (Datnov, Park, 2009), współtworzenie jest najlepszym sposobem znajdowania właściwych odpowiedzi; jak piszą R. Marion i M. Uhl-Bien (Marion, Uhl-Bien, 2001, s. 394), kluczowe dla każdego rozwiązania jest „(...) stworzenie środowiska dla zmiany raczej niż tworzenie samej zmiany”.
- b) *Muszą zrozumieć, że potrzeba wielu strategii w dochodzeniu do rozwiązań.* Jeśli interesariusze dostarczą wielu różnych podejść do rozwiązania problemu, muszą także zrozumieć, że nie wszyscy przyjmą te same podejścia, a w większości przypadków proste rozwiązania trzeba będzie zastąpić raczej nieuporządkowanymi i chaotycznymi reakcjami. Te chaotyczne podejścia będą zaś zwykle wymagać połączenia wielu różnych strategii rozwiązywania niesfornych problemów: od hierarchicznych, przez wspólnie wypracowane, do indywidualnych a nawet fatalistycznych rozwiązań, a każde z nich może być przydatne w innym

- momencie (Verweij, Thompson, 2011). Zrozumienie, które z nich – lub połączenie których z nich – jest najlepsze, jest kolejnym krokiem w tworzeniu środowiska, w którym problemy będą skutecznie rozwiązywane.
- c) *Interesariusze muszą zrozumieć granice tego, co przywódcy edukacyjni mogą obiecać i zrobić.* Odpowiedzi muszą zatem być tak złożone i niesforne jak problemy, a w tej sytuacji przywódcy edukacyjni rzadko będą mogli zapewnić natychmiastowe, uniwersalne lub trwałe rozwiązania. Jak powiedział kiedyś H. L. Mencken, każdy złożony problem ma rozwiązanie, które jest bardzo proste – i *niewłaściwe*. Ponieważ niesforne okoliczności ograniczają pewność, że osiągniemy sukces, interesariusze muszą zrozumieć granice tego, co przywódcy mogą obiecać i zrobić, a co za tym idzie, zrozumieć, że częścią ich roli, a także roli dyrektorów, jest uczenie innych, jakie są granice tego, co można obiecać. To oznacza rozumienie edukacji raczej w kategoriach niesfornych niż oswojonych a także uczenie o konsekwencjach przyjmowania danego rozwiązania dla zrównoważonego rozwoju przywództwa. Przywódcy edukacyjni mogą tu zrobić wiele, jednak interesariusza mogą zrobić znacznie więcej dla lepszego zrozumienia tego przez społeczeństwo.
- d) *Interesariusze – oraz przywódcy – muszą zrozumieć, że ich rola jest zarówno polityczna jak i transformacyjna.* Rola przywódcy w instytucji jest przede wszystkim edukacyjna – prowadzenie innych od uproszczonych i oswojonych podejść do problemów w stronę rozumienia potrzeby bardziej złożonych i niesfornych podejść. Jest ona jednak oczywiście również polityczna, ponieważ przywódcy są z natury swojej funkcji często również „budowniczymi” (Grint, 2008); osobami, które muszą negocjować z innymi interesariuszami i dochodzić do akceptowalnych dla wszystkich definicji problemów i ich rozwiązań. Jest to trudne przywództwo, ponieważ muszą oni oceniać, czy osiągnęli wystarczające porozumienie by przejść do działania. Zarówno interesariusze jak i przywódcy łatwiej zatem osiągną zrównoważony rozwój podtrzymując wzajemne relacje niż próbując uzyskać oparte na sile posłuszeństwo. Podejście „budowniczego” nie będzie idealne, ale prawdopodobnie najlepiej przyczyni się do zrównoważonego rozwoju.

Podsumowanie - ósme i ostatnie zagrożenie

Jak dotąd omówiliśmy jedynie siedem z ośmiu zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju przywództwa, ale zważywszy na to, o czym właśnie wspomnieliśmy, możemy przejść do omówienia ostatniego zagrożenia – *coraz częstsze stosowanie władzy zamiast przekonywania do przeprowadzania zmian* – bowiem jasne

jest dla nas, że zdolność utrzymania zrównoważonego rozwoju przywództwa w pewnych obszarach jest w gestii przywódcy, ale lek na znaczną liczbę zagrożeń znajduje się ostatecznie poza ich kontrolą. Rozpad relacji między rządami i pracownikami oświaty wymaga zatem chęci obu stron do wysłuchania punktu widzenia drugiej strony, jeśli relacje te mają być uzdrowione oraz jeśli różne spojrzenia na cele przywództwa mają zostać pogodzone. Pomóc w tym może budowanie mostów, a także dialog na temat charakteru rosnącej odpowiedzialności finansowej dyrektorów i nadzoru nad nimi. Przywódcy mogą indywidualnie dojść do zrozumienia rosnącej złożoności swojej roli, wzrostu kultury winy i odpowiedzialności; problem przepracowania można też częściowo rozwiązać indywidualnie przez lepsze ustalenie hierarchii zadań, lepszą organizację pracy oraz przekazywanie większej części odpowiedzialności innym pracownikom, nawet jeśli inni mają zrozumieć, jak destrukcyjny może być nadmiar pracy, jedynie dzięki badaniom i dialogowi. A chociaż niektóre rządy odpowiedziały na zagrożenie wynikające z nieodpowiedniego przygotowania przywódców do ich roli wprowadzając rozwiązania, które niektórzy uznają za ograniczone i „oswojone”, pozostaje tu jednak wciąż pole do dialogu.

Ostatnie, ósme zagrożenie wciąż pozostaje jednak poważnym niebezpieczeństwem. Coraz częstsze stosowanie przez rządy władzy zamiast przekonywania do przeprowadzania zmian powoduje, że silniejsza strona dialogu zaczyna zmierzzać w stronę monologu władzy, gdzie decyzje podejmowane są przy braku lub ograniczonej liczbie konsultacji. Gdy zapowiadane są konsultacje, często mogą być to jedynie konsultacje *pro forma*, w których brakuje woli wysłuchania zdania innych. Gdy zaś stosuje się władzę bez konsultacji, nawet przywódcy i organizacje, które rozwijają się w sposób najbardziej zrównoważony, mogą szybko zostać ściągnięte w dół, gdyż radykalnie różne wizje celów roli dyrektora staną się faktem, podsuwane będą oswojone podejścia do problemów i rozwiązania, a następnie wprowadzane poprzez nadzór i wzrost kontroli finansowej, a przyjęcie oswojonej polityki pociągnie za sobą wzrost kultury winy. W takich sytuacjach istniejące podstawy dla zrównoważonego rozwoju mogą łatwo zniknąć, a wymuszona zgoda na odmienne wizje roli przywódcy doprowadzi do szybkiego zahamowania zrównoważonego rozwoju przywództwa.

Zatem oto ostatni z proponowanych sposobów na wsparcie zrównoważonego rozwoju przywództwa edukacyjnego, nie jest on edukacyjny a raczej polityczny: wymaga on odnowy silnego społeczeństwa obywatelskiego, w którym ani państwo ani rynek nie będą dominować, a będą równo zaangażowane w dialog, prezentując alternatywne głosy, które będą odzwierciedlać większą różnorodność i bogactwo podejść do niesfornych problemów, z którymi zmagają się społeczeństwa. Zrównoważony rozwój dyrektora szkoły może zatem ostatecznie zależeć od częstszego stosowania dialogu i przekonywania w społeczeństwie – co

wydaje się dość dobrze opisywać prawidłowo funkcjonującą demokrację, zarówno na instytucjonalnym jak i na krajowym poziomie.

Literatura

- Bottery M., (2016), *Educational Leadership for a More Sustainable World*, Bloomsbury, London.
- Bottery M., Wong P-M. & Ngai G., (2017) *Sustaining School Leadership: Portraits of Individuality*, Bloomsbury, London.
- Datnow A. & Park, V., (2009), *Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making*, w: *School Leadership and Management*, 29, s. 477-494.
- Grint K. (2008), *Wicked problems and clumsy solutions*, w: *Clinical Leader*. Volume 1, no 2 2008, s. 11- 25.
- Marion R. & Uhl-Bien M., (2001), *Leadership in complex organizations*, w: *Leadership Quarterly*. Vol. 12 no. 4 s. 389-418.
- Plsek P. (2001), *Why wont the NHS do as its told?*, Plenary address to NHS conference, July 2001.
- Rittel, H. & Webber, M. (1973), *Dilemmas in a general theory of planning* [w:] *Policy Sciences*, 4, s. 155-69.
- Rumsfeld D., (2002), U.S. Department of Defense news briefing in February 2002.
- Schein E., (2013,) *Humble Enquiry*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Starr K., (2015), *Education game changers: Leadership and the consequence of policy paradox*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
- Verweij M.. & Thompson M., (2011), *Clumsy Solutions for a Complex World* [w:] Verweij M. i Thomson M. (red.), Palgrave Macmillan, London, s. 1-31.
- Young D. & Szachowicz P., (2014), *Responding to Principals Rising Responsibilities* [w:] *Education Week*, 4/2/14.

ROZDZIAŁ 3

Funkcje kierownicze nauczycieli.

Postulat, wymóg czy potrzeba i szansa?

Małgorzata Jaśko

Wprowadzenie

„Kiedy myślimy o przywództwie w organizacji, skupiamy się zwykle na ludziach z jej szczytu: prezesie, dyrektorze, radzie naczelnej. W szkole jest to dyrektor”¹. Przywództwo definiuje się zarówno poprzez cechy lidera i umiejętności, jak i – przede wszystkim – poprzez przyjmowaną przez niego postawę oraz podejmowane działania². Głównym bohaterem niniejszego artykułu jest nauczyciel, pośrednio jednak w dużej mierze prowadzone analizy odnoszą się do przywództwa dyrektora – „lidera liderów”. Stojąc, z mocy prawa, na czele społeczności szkolnej ma on wpływ na powstawanie kolejnych szczebli władzy w szkole, powoływanie szkolnych liderów, sposoby delegowania zadań i uprawnień, jak również tworzenie przestrzeni dla inicjatyw oddolnych nauczycieli, możliwość ujawniania się postaw przywódczych w szkole – bycia liderem w różnych obszarach własnej aktywnej. Jak pisze bowiem jeden z dyrektorów: „Każdy z nauczycieli jest przywódcą i dzięki stwarzaniu odpowiednich możliwości, warunków do samorealizacji, ujawniania swojego potencjału może wykazać się przed całą społecznością szkolną swoimi umiejętnościami i podejmować różne działania na rzecz rozwoju szkoły”³.

J. Pielachowski dokonując analizy funkcji organizacyjnych i kierowniczych nauczyciela zwraca uwagę, „iż starogreckie pochodzenie słowa pedagog (pais-chłopiec, dziecko oraz ago – prowadzę, przewodzę) dobitnie sugeruje kierowniczą funkcję nauczyciela jako przewodnika, kierownika”⁴.

Prezentowane na początku artykułu kierunki zmian w podejściu do roli zawodowej, funkcji i zadań nauczyciela omawiane są w odniesieniu do dwóch

¹ Tuohy D., (2002), *Dusza szkoły: o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, PWN, Warszawa, s. 171.

² Chrabąszcz M., (2014), *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność – odpowiedzialność – skuteczność* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa–Kraków, s. 116.

³ Zając M., (2016), *Przywództwo rozproszone. Inicjatywy oddolne koordynowane przez nauczycieli* [w:] M. Jaśko (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 30.

⁴ Pielachowski J., (2007), *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydaw. eMPiż, Poznań, s. 150.

podstawowych obszarów jego aktywności liderekiej: klasy i szkoły. Szerzej analizowane są uwarunkowania teoretyczno-prawne uczestnictwa nauczycieli w życiu szkoły, przytaczane postulaty pedagogów i teoretyków zarządzania, dotyczące potrzeby poszerzania zakresu zadań i odpowiedzialności nauczycieli. Na tym tle prezentowane są przykładowe rozwiązania organizacyjne w zakresie dzielenia się przywództwem i przytaczane przykłady dobrej praktyki w zakresie włączania nauczycieli w proces zarządzania placówką.

Przywództwo nauczycieli to jednak nie tylko sprawa dyrektora, ale również samego nauczyciela. Zagadnienia dotyczące potrzeby konstruowania własnej tożsamości zawodowej we wspólnocie jaką jest szkoła sygnalizowane są w końcowej części artykułu.

Nowe funkcje i zadania nauczycieli

W pracy nauczyciela, która należy do szczególnie złożonych, można wyróżnić – jak pisze C. Banach - kilka funkcji oraz wynikających z nich zadań a także kilkadziesiąt czynności, występujących często lub systematycznie⁵. Podobne podejście do definiowania funkcji nauczycieli prezentuje J. Szempruch. Przytaczając w swojej publikacji „Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy” jeden z podstawowych podziałów funkcji zawodowych nauczycieli opracowanych S. Krawcewicz⁶, komentuje to następująco: „W każdej z tych funkcji są zawarte określone zadania, stanowiące grupy czynności, których wykonanie prowadzi do realizacji celów”⁷. Podstawą formułowania funkcji nauczycieli jest wyodrębnienie zadań i obowiązków nauczycieli zarówno wobec siebie, zawodu jak i uczniów, innych nauczycieli, rodziców, środowiska lokalnego⁸. Przedstawione są one w literaturze raportach edukacyjnych i aktach normatywnych. Te podstawowe (oczywiste) dotyczą jego pracy z uczniem.

Funkcje i zadania szkoły oraz nauczyciela wyznaczane są w perspektywie zewnętrznej (wynikają z celów społecznych, edukacyjnych, miejsca szkoły w systemie edukacji itp.) i wewnętrznej, określają je relacje międzyludzkie, różne sfery/obszary aktywności nauczyciela w szkole. Szkoła jako instytucja edukacyjna zobowiązana jest do podejmowania zadań wyznaczonych przez państwo, które mogą być jednak w różny sposób realizowane w szkole jako organizacji.

⁵ Banach Cz., (2001), *Nauczyciele wobec przemian ustrojowych oraz reformy systemu edukacji w Polsce* [w:] Idem, *Edukacja, wartość, szanse: wybór prac z lat 1995-2001*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 250.

⁶ S. Krawcewicz wyznacza następujące funkcje zawodowe nauczycieli: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, badawczą i życiowego ukierunkowania młodzieży; Krawcewicz S., (1979), *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Książka i Wiedza, Warszawa.

⁷ Szempruch J., (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Fosze, Rzeszów, s. 107.

⁸ Por. Molesztak Z., Tchórzewski A., Wołoszyn W., (1994), *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwa Uczelniane WSP, Bydgoszcz, s. 103-105, Banach Cz., *op.cit.*, s. 256.

A. Jeżowski odróżnia „zadania nadane”, wyznaczone przez państwo (zawarte w aktach prawnych), sformułowane z perspektywy całego społeczeństwa od zadań wypracowywanych w jednostce edukacyjnej zgodnie z zasadami zarządzania⁹. W szkołach opracowuje się plany pracy, wyznacza osoby odpowiedzialne – podejmuje decyzje dotyczące sposobów/form realizacji zadań zawartych w aktach prawa zewnętrznego. „Badania nad efektywnością szkół pokazują, że aczkolwiek bardzo ważne jest jak nauczają pojedynczy nauczyciele, to w największym stopniu na powstanie różnic w osiągnięciach uczniów wpływa sposób, w jaki dyrektorzy, nauczyciele, rodzice i uczniowie razem określają wspólne cele, wymagania i zasady postępowania” – podkreśla R.I. Arens¹⁰.

H. Kędzierska i M. Maciejewska opisując społeczny świat nauczycieli i drogi do osiągnięcia jakości pracy szkoły posługują się metaforą orkiestry: „Tak jak orkiestra złożona z najwybitniejszych, lecz nie kooperujących ze sobą instrumentalistów, nie zapewni dobrego wykonania symfonii, tak praca pojedynczych, nawet najwybitniejszych pedagogów nie sprawi, że szkoła będzie sprawnie działającym systemem, realizującym wspólne cele”¹¹.

Zmiana paradygmatu z „Ja i moja klasa” na „Ja i moja szkoła” - jak określa to M. Schratz¹² powoduje, że zadania i funkcje zawodowe nauczycieli stały się przedmiotem zainteresowań nie tylko pedeutologów. O związkach i różnych sprzężeniach zwrotnych pedeutologii z nauką o szkole pisał w swoich publikacjach J. Kuźma¹³. Przekazywanie nauczycielom większej odpowiedzialności, włączanie ich w proces zarządzania instytucją edukacyjną, postulowane we współczesnych koncepcjach kierowania szkołą, podejmowane jest w literaturze zajmującej się problematyką przywództwa edukacyjnego. Jak zauważa J. Madalińska-Michalak „(...) używa się terminu *partycypacja*, co oznacza współudział pracowników w podejmowaniu decyzji, zwiększaniu przepływu informacji pomiędzy kierownictwem a pracownikami”¹⁴. G. Mazurkiewicz partycypację pracowników w procesie budowania wizji, podejmowania decyzji, wprowadzania

⁹ Jeżowski A., (2009), *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, Instytut Badań w Oświacie, Wrocław, s. 16.

¹⁰ Arens R.I., (2002), *Uczymy się nauczać*, Wyd. 3 zm., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 460.

¹¹ Kędzierska H., Maciejewska M., (2014), *Odpowiedzialny nauczyciel – (nie)odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, s. 83.

¹² Schratz M., (2014), *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wylaniającej się przyszłości* [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 14.

¹³ Por. Kuźma J., (2005), *Nauka o szkole. Studium monograficzne, zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków; Idem, (2004), *Szkoła promująca rozwój dzieci*, Wydaw. Naukowe AP, Kraków; Idem, (2000), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

¹⁴ Michalak J.M., (2011), *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/618/przywodztwo_w_zarzadzaniu_szkola.pdf (dostęp 26.03.2017).

ich w życie i brania odpowiedzialności za ich rezultaty uznaje jako wartość samą w sobie przywództwa edukacyjnego¹⁵.

Traktowanie szkoły jako organizacji, w której nauczyciele realizują zadania na rzecz społeczności szkolnej i uczestniczą w procesie zarządzania placówką znalazło swój wyraz również w *Rozporządzeniu w sprawie wymagań wobec szkół i placówek z 6 sierpnia 2015 roku*¹⁶. W charakterystyce wymagania 12 (*zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi*) na poziomie podstawowym podkreślona została między innymi potrzeba pracy zespołowej nauczycieli i ich udział w procesie ewaluacji wewnętrznej, która stanowi jedną z form nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora placówki. Na poziomie wysokim, w opisie tego wymagania, znalazły się zapisy dotyczące potrzeby włączania nauczania nauczycieli w proces podejmowania szkolnych decyzji. Takie podejście do zarządzania szkołą pojawiało się już w wcześniejszym rozporządzeniu z 7 października 2009 r.¹⁷ Stwierdzenie, że obszar zarządzania wymaga pracy zespołowej i nie może być tylko zadaniem dykcji zrywa z dotychczasowym, tradycyjnym sposobem myślenia i w zupełnie inny sposób może kreować szkolną rzeczywistość podkreślał już wtedy R. Dorczak¹⁸.

Rozwój zawodowy nauczycieli – nowe obszary, formy doskonalenia i doskonalenia

Postulat zwiększania autonomii nauczyciela i poszerzania obszarów/zakresów jego obowiązków i odpowiedzialności wymaga zdobywania nowych umiejętności: prawnych, socjologicznych, organizacyjnych i kierowniczych¹⁹. Ważnym zadaniem dla dyrektorów szkół jest stworzenie w szkole warunków zarówno dla indywidualnego jak i zespołowego uczenia się nauczycieli, przełamywanie tradycyjnej izolacji nauczycieli koncentrujących się na sobie, swojej klasie, przedmiocie²⁰.

¹⁵ Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 209.

¹⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* (Dz. U. 2015 poz. 121).

¹⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).

¹⁸ Dorczak R., (2011), *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Mazurkiewicz R. (red.), Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 264.

¹⁹ Olejniczak T., Pielachowski J., (2004), *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi*, Wydaw. eMPI², Poznań, s. 151.

²⁰ Michalak J.M., (2011), *Dobry dyrektor to podstawa* [w:] *Psychologia w Szkole*. 2011, nr 4, s. 15-20.

Wiąże się z tym między innymi potrzeba dialogu, wymiany poglądów, poszukiwania wspólnych stanowisk - wyzwaniem staje się bycie razem w ciągle zmieniającej się wspólnocie²¹.

Do podstawowych obszarów/grup kompetencji nauczyciela – członka społeczności szkolnej można zaliczyć:

- kompetencje społeczne, w tym: praca zespołowa, umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z dyrektorem, innymi nauczycielami, rodzicami itp.;
- kompetencje kierownicze/liderskie; wynik pełnienia funkcji nauczycielskich (lider zespołu nauczycielskiego, lider WDN);
- kompetencje prawne. Nauczyciel, chcąc być autonomiczny w swoich działaniach, musi znać swoje prawa, a uczestnicząc w tworzeniu różnych dokumentów szkolnych, musi znać ich podstawy prawne;
- specjalistyczne, związane np. z udziałem w procesie diagnozy i ewaluacji pracy szkoły (opracowywanie narzędzi badawczych, przeprowadzanie badań i analiza wyników itp.)²².

Nauczyciele uczestnicząc w opracowywaniu różnych dokumentów szkolnych, realizując różne programy/projekty edukacyjne prowadzą jednocześnie działalność badawczą. Analizują, indywidualnie lub zespołowo, potrzeby środowiska szkolnego/lokalnego, dokonują ewaluacji opracowywanych, programów, innowacji pedagogicznych, zbierają informacje zwrotne o podejmowanych działaniach od uczniów, rodziców, instytucji/organizacji współpracujących ze szkołą.

Działalność badawcza i projektowa nauczycieli często ma charakter zespołowy. Prowadzona jest w ramach pracy:

- stałych zespołów statutowych (przedmiotowych, wychowawczych);
- zespołów problemowo – zadaniowych (zajmujących się wybranym problemem, specjalne powoływanych do realizacji określonych zadań.

W przeciwieństwie do stałych zespołów nauczycielskich w pracach zespołów problemowo-zadaniowych uczestniczą nie tylko nauczyciele, ale również przedstawiciele dyrekcji.

Kompetencje zespołów nauczycielskich mieszczą się w kategorii współkierowania szkołą, chociaż powołuje się je głównie do realizacji zadań wykonawczych,

²¹ Por. Dorczak R., (2014), *Rozwój jako centralna wartość w profesjonalnym systemie normatywnym nauczyciela – sposoby rozumienia i ich praktyczne konsekwencje* [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Mazurkiewicz G. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, s. 144.

²² Por. Jaśko M., (2006), *Kompetencje personelu szkolnego a decentralizacja państwa*, [w:] *Kompetencje w kształceniu ustawicznym: streszczenia wystąpień*, Letni Uniwersytet Europejski Badań i Innowacji na Rzecz Kształcenia Ustawicznego, Kraków, s. 237-241.

opiniodawczych i projektowych²³. Praca w zespołach umacnia poczucie przynależności do wspólnoty zjednoczonej wokół wspólnego zadania. Działania takie wymagają jednak od nauczycieli umiejętności pracy zespołowej - podkreśla D. Tuohy²⁴.

Zajmowane miejsce w społeczności szkolnej (pełnienie funkcji liderskich), realizacja zadań z różnych obszarów/ zakresów pracy szkół (np. udział w procesie planowania pracy szkoły, promocji, czy ewaluacji pracy szkoły) wyznacza formy i zakres problemowy podejmowanego przez nich doskonalenia i doskonalenia. Dyrektorzy, wspomagając nauczycieli w realizacji zleczanych im zadań, delegują ich na odpowiednie szkolenia. Czasami, jak wskazują doświadczenia własne pracownika systemu doskonalenia, uczestniczą wspólnie z nimi w zajęciach, co ma potem większe przełożenie na praktykę szkolną. Coraz częściej bowiem szkolenia z zakresu zarządzania oświatą adresowane są zarówno dla dyrektorów jak i nauczycieli²⁵.

Zdobywana przez nauczycieli wiedza i umiejętności potrzebne do realizacji nowych zadań na rzecz szkoły/ środowiska lokalnego, nie tylko przyczyniają się do rozwoju szkoły jako całości, ale pozwalają nauczycielom spojrzeć z innej, szerszej perspektywy, na pracę dyrektora, koleżanek/ kolegów i swoje miejsce w społeczności szkolnej. Podkreślają to często nauczyciele uczestniczący w kursach kwalifikacyjnych z organizacji i zarządzania oświatą i różnych formach doskonalenia kierowanych do kadry zarządzającej. Kształtowanie kultury organizacyjnej wśród nauczycieli służy wytwarzaniu pewnych nawyków organizacyjnych a zdobywana wiedza z zakresu teorii zarządzania, prakseologii może być przydatna nie tylko w rozwiązywaniu problemów czy podejmowaniu decyzji z poziomu całej szkoły, ale również może przekładać się na pracę nauczyciela w klasie z uczniami. Jak pisze bowiem J. Szempruch: „Nauczyciel posiadający wysoki poziom kultury organizacyjnej umie lepiej organizować prace uczniów, efektywniej wykorzystywać czas lekcyjny, dzielić się wiedzą organizacyjną z uczniami”²⁶.

Klasa i szkoła - podstawowe obszary/poziomy aktywności kierowniczej nauczyciela

Zdaniem J. Pielachowskiego „kierownictwo szkoły ma praktycznie do czynienia z samymi kierownikami”²⁷. E. Perrott zwraca uwagę na to, że jego praca składa się z dwóch zestawów czynności: nauczania i kierowania. Czynności

²³ Pielachowski J., (2004), *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wyd. 4, Wydaw. eMPi², Poznań, s. 124.

²⁴ Tuohy D., *op. cit.*, s. 61-62.

²⁵ Por. *Informator o formach doskonalenia i doskazywania MCDN na rok szkolny 2016/2017*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, 2016, s. 11.

²⁶ Szempruch J., *op. cit.*, s. 172.

²⁷ Pielachowski J., (2000), *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wydaw. eMPi², Poznań, s. 91.

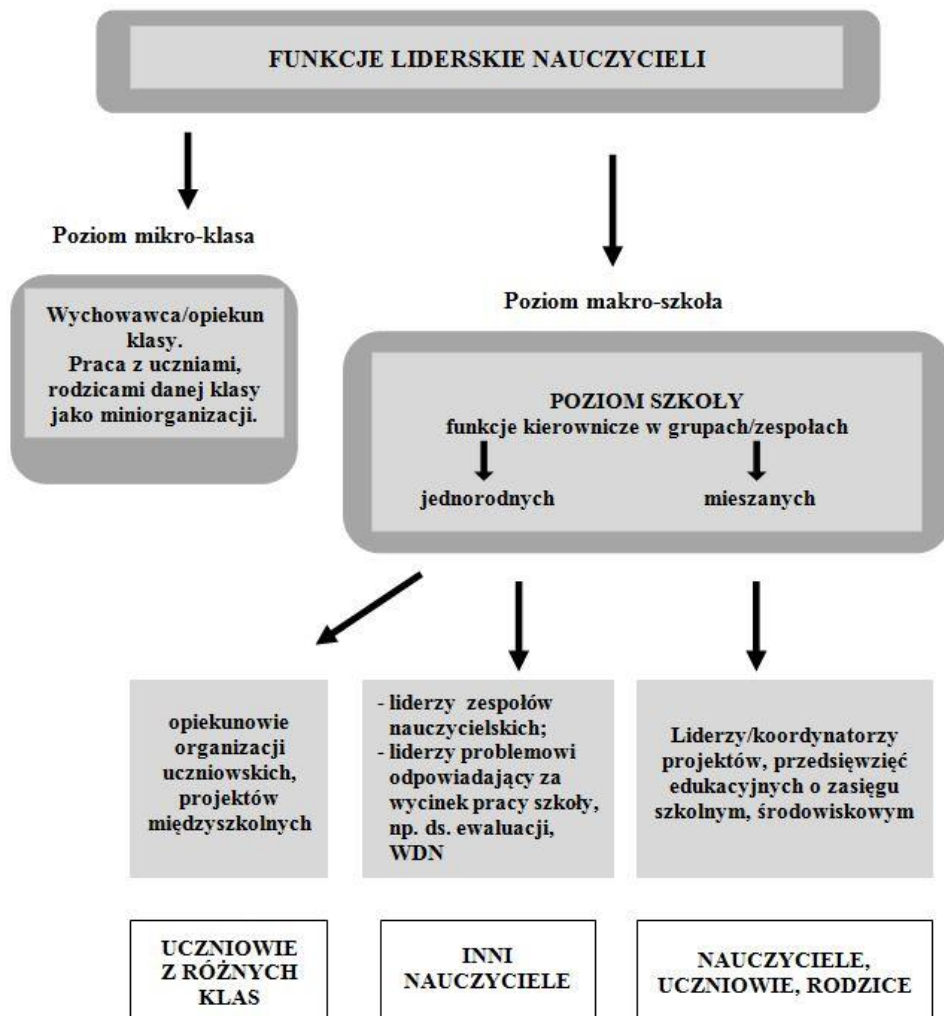
związane z nauczaniem mają nauczycielowi ułatwić osiągnięcie celów edukacyjnych, a czynności kierownicze mają na celu stworzenie i utrzymanie warunków, w których nauczanie może skutecznie przebiegać²⁸. Nauczyciel jest nauczycielem przedmiotu, kierownikiem klasy, organizatorem działania uczniowskiego. J. Pielachowski podejmowane przez nauczycieli czynności liderskie w klasie ujmuje w cyklu działań zorganizowanych (od formułowanie celów, planowania działań, realizacji planu do kontroli wyników)²⁹. Pełniąc funkcję lidera/ kierownika klasy jako miniorganizacji musi odpowiadać sobie na różne pytania, które można odnieść do poszczególnych funkcji kierowniczych (planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrolowanie). Mogą to być pytania typu: Jak stworzyć zespół ukierunkowany na realizację wspólnych celów? Jak zapanować nad klasą/ grupą? Jak motywować klasę i poszczególnych uczniów do osiągania jak najlepszych rezultatów? Jak skutecznie sprawować nadzór nad klasą/ grupą uczniów? Działania kierownicze nauczyciela w stosunku do uczniów odnoszą się różnych zajęć edukacyjnych/ form pracy nauczycielskiej. Nauczyciel organizuje wycieczki, imprezy, uroczystości szkolne. Sprawuje opiekę nad organizacjami uczniowskimi, wolontariatem szkolnym. Jest koordynatorem działania uczniowskiego nie tylko na terenie szkoły, ale również poza szkołą.

Nauczyciel realizuje również, a czasem sam inicjuje różne projekty, w które włącza nie tylko uczniów, ale również pracowników szkoły, przedstawicieli środowiska lokalnego (zob. Rys.1). Praca nad projektami edukacyjnymi wymaga często współpracy i współdziałania nie tylko z członkami danej społeczności szkoły, ale również innych szkół, zarówno z kraju jak i zagranicy. Innowacje pedagogiczne, koordynowane przez nauczycieli projekty ogólnoszkolne/środowiskowe mogą inspirować innych do podejmowania nowych wyzwań, przecierać drogę, wyzwać potrzebę działania³⁰. Różne obszary/poziomy aktywności kierowniczej/liderskiej nauczycieli przedstawia Rysunek 1.

²⁸ Perrott E., (1995), *Efektywne nauczanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 103.

²⁹ Pielachowski J., (2007), *op. cit.*, s. 150-151.

³⁰ Ryba J., (2016), *Przywództwo rozproszone na przykładzie realizowanych w szkole projektów* [w:] Jaśko M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 27.

Rysunek 1. Poziomy /obszary aktywności kierowniczej/liderskiej

Źródło: opracowanie własne

Dzielenie się przywództwem z nauczycielami/dystrybucja przywództwa

Dla szkół charakterystyczna jest płaska struktura zarządzania, nie ma w niej, jak zauważa D. Tuohy „(...) wiele miejsca na karierę nauczyciela (...)”. W szkole są jednak nauczyciele, którym „nie wystarcza władza w klasie, chcą zdobyć wpływ na społeczność szkolną”³¹.

³¹ Tuohy D., *op. cit.*, s. 160.

Funkcje liderskie nauczycieli powiązane z awansem zawodowym wprowadziła do polskich szkół na większą skalę reforma edukacji lata (dziewięćdziesiąte). Zaliczono do nich: opiekuna nauczyciela stażysty (mentora), lidera zespołu nauczycielskiego, lidera wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN)³².

Podejście organiczne do funkcji kierowniczych zakłada możliwość ich występowania na różnych poziomach uczestnictwa nauczycieli w życiu szkoły³³. Ujęcie modelowe może przedstawiać się następująco:

- poziom zespołu - lider zespołu nauczycielskiego (przedmiotowego, wychowawczego, problemowego);
- poziom grupy - lider grupy np. projektowej obejmującej różne zespoły i podmioty funkcjonujące w szkole i poza szkołą;
- poziom szkoły - lider szkolny odpowiadającego za realizację wyznaczonego obszaru/aspektu pracy z poziomu całej szkoły np. lider problemowy ds. jakości/ewaluacji pracy szkoły, lider WDN. W ujęciu szerszym poziom ten stanowi fuzję wszystkich poziomów przywództwa nauczycieli³⁴.

W placówkach edukacyjnych w różny sposób przebiega proces dzielenia się przywództwem z nauczycielami, powstają różne struktury zadaniowo-osobowe. Przykładem może być powoływanie w szkole „koordynatorów ds. zespołów ds. pracy celowej”, odpowiadających za różne zakresy pracy szkoły takich jak:

- koordynator zespołu ds. organizacji imprez szkolnych;
- koordynator zespołu ds. bezpieczeństwa w szkole;
- koordynator zespołu ds. udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- koordynator zespołu ds. opracowywania planu lekcji oraz dyżurów międzylekcyjnych³⁵.

Schemat funkcjonowania struktur liderskich w polskich szkołach jest w dużej mierze uwarunkowany prawnie, oparty na delegowaniu zadań i uprawnień przez dyrektora jako osobę stojącą na czele szkolnej piramidy władzy. Proces ten przebiega z góry w dół hierarchii organizacyjnej: dyrektor przekazuje swoje uprawnienia nauczycielom – liderom, którzy wspomagają go w procesie zarządzania

³² Por. *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1998, s. 64, Szempruch J., *op. cit.*, s. 110-111.

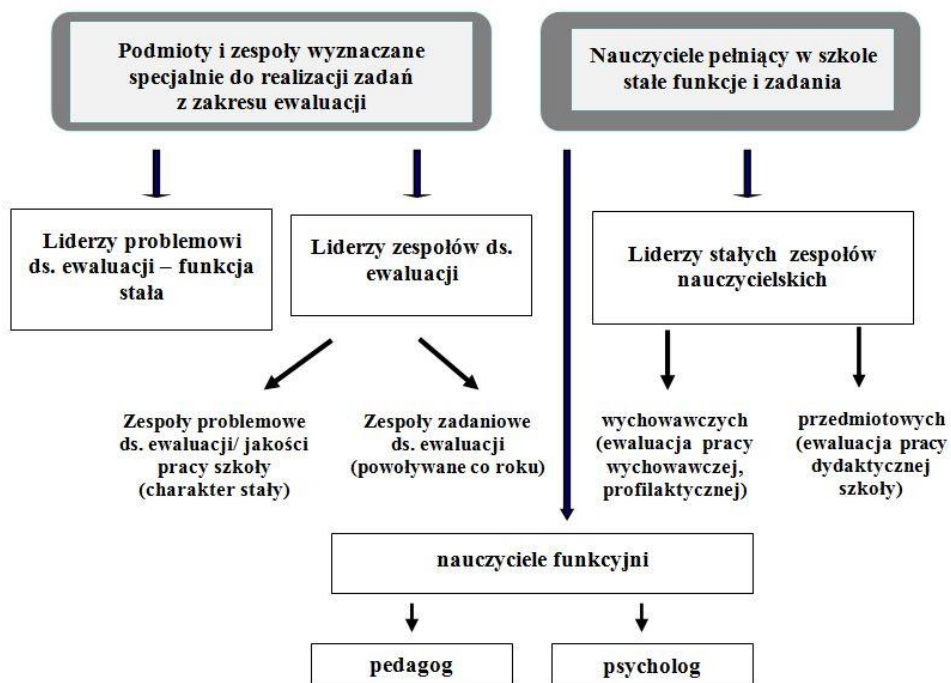
³³ Tuohy D., *op. cit.*, s. 59-64.

³⁴ W naszych placówkach edukacyjnych można znaleźć wiele przykładów dobrej praktyki w zakresie angażowania nauczycieli w życie szkoły i przyporządkować je do poszczególnych poziomów uczestnictwa nauczycieli w życiu szkoły, por. Jaśko M., (2016a), *Dzielenie się przywództwem* [w:] Dyrektor Szkoły, nr 8, s. 29-31, Jaśko M., (2016b), *Jak można dzielić się przywództwem. Analiza przykładów dobrej praktyki* [w:] Idem (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 11-20.

³⁵ Kotapka P., (2016), *Przywództwo edukacyjne – przykłady dobrej praktyki* [praca egzaminacyjna złożona w trakcie Kursu kwalifikacyjnego z zarządzania, MCDN ODN w Tarnowie], s. 2 [w:] archiwum własne M.J.

szkołą, odpowiadając za wyznaczony wycinek pracy szkoły. W każdej szkole jako organizacji te same zadania np. z zakresu ewaluacji wewnętrznej mogą być w przydzielane różnym podmiotom szkolnym, zespołom nauczycielskim, co może przekładać się na tworzenie szkolnych struktur osobowych przywództwa nauczycieli (zob. Rysunek 2) o charakterze stałym lub doraźnym.

Rysunek 2. Przykładowy schemat struktury osobowo-zadaniowej ewaluacji wewnętrznej



Źródło: opracowanie własne

Zadania realizowane przez nauczycieli na rzecz społeczności szkolnej i pełnione funkcje przywódcze delegowane są na nauczycieli w sposób mniej lub bardziej formalny, mogą mieć charakter doraźny lub stały (powierzone np. do odwołania).

Autonomia liderów szkolnych uzależniona jest przy tym od uprawnienia nauczycieli do samodzielnego podejmowania decyzji. Wiąże z tym umiejętność budowania klimatu zaufania traktowana jako jedna z ważniejszych kompetencji przywódczych dyrektora³⁶.

³⁶ Dorczak R., (2015), *Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy* [w:] Dorczak R., Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 18.

J. Madalińska-Michalak odwołując się do poglądów J. Hargreave'sa i D. Finka zwraca uwagę na to, że „nie tyle należy kłaść w szkole nacisk na delegowanie uprawnień, co na dystrybucję przywództwa, gdyż przywództwo w szkole nie powinno być ograniczone do roli dyrektora i do wybranych pojedynczych nauczycieli”³⁷. Wyzwaniem dla dyrektorów jako przywódców edukacyjnych staje się budowanie płaskich struktur organizacyjnych i integracja członków społeczności szkolnej wokół wspólnych wartości. Nie zawsze potrzebne jest tworzenie kolejnych szczebli szkolnej drabiny władzy.

W praktyce bardziej demokratyczne formy dzielenia się przywództwem z nauczycielami odnoszą się w dużej mierze do aktywności nauczycieli na poziomie grupy i dotyczą koordynacji różnych projektów/ przedsięwzięć edukacyjnych. W ich realizację włączani są uczniowie, inni nauczyciele, rodzice a czasem również przedstawiciele środowiska lokalnego. Są one zlecane nauczycielom do realizacji w miarę pojawiających się potrzeb (przykład 1) lub podejmowane z ich własnej inicjatywy (przykład 2). Takie podejście wiąże się z przyjęciem postawy otwartej dla różnych inicjatyw nauczycieli, postawy sprzyjającej tworzeniu przestrzeni dla aktywności kierowniczej nauczycieli w odniesieniu do różnych sfer/ obszarów działania szkoły³⁸.

Przykład 1

„Pani Dyrektor, delegowała na mnie swoje przywództwo, prosząc o napisanie i koordynowanie projektu pt. *Miasteczko komunikacyjne dla wszystkich*. Można ująć to obrazowo w następujący sposób: w centrum działania jest dyrektor, który dzieli się swoim przywództwem z wybranymi nauczycielami, w tym przypadku ze mną, ja zaś rozdzielam zadania na innych. Planując realizację powierzonego mi zadania opracowania projektu *Miasteczka komunikacyjnego*, zastanawiałam się kogo mogę w nie zaangażować i w jakim zakresie (np. osoba niepełnosprawna, Służba Maltańska, rodzice, nauczyciele, Wydział Edukacji przy Urzędzie Miasta Tarnowa, serwisant rowerów)”³⁹.

Przykład 2

„Propozycję udziału w akcji UNICEF *Wszystkie kolory świata* przedstawiłam pani dyrektor, która po zapoznaniu się z celem i harmonogramem akcji, bez wahania wyraziła na nią zgodę. Lepiej nie działać w pojedynkę, ale „zarazić” pomysłem także innych wychowawców. Zebrałam zatem garść materiałów i odbyłam

³⁷ Madalińska-Michalak J., (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 128.

³⁸ Por. Jaśko M., (2016b), *op. cit.*, s. 17.

³⁹ Łopatka B. (2016), *Przywództwo edukacyjne – przykłady dobrej praktyki* [praca egzaminacyjna złożona w trakcie Kursu kwalifikacyjnego z zarządzania, MCDN ODN w Tarnowie], s. 1 [w:] archiwum własne M. Jaśko.

rozmowę z każdym z wychowawców. Po rozmowach z koleżankami i otrzymaniu „zielonego światła” ze strony rodziców i uczniów innych klas, ruszyliśmy tzn. uczniowie klasy VI, w której pełnię funkcję wychowawcy wraz ze mną do pracy. Dzieci przygotowały prezentację dotyczącą celu akcji, sposobów realizacji zadań i terminów, którą następnie przedstawili w każdej klasie. Efekty przerosły nasze oczekiwania /.../ każda kolejna akcja charytatywna, którą proponuję i koordynuję sprawia mi dużo radości i daje mi niesamowitą moc, moc wiary w ludzi”⁴⁰.

Istotne dla efektywnego funkcjonowania szkoły jako organizacji są nie tylko kompetencje przywódcze dyrektora, ale również kompetencje nauczycieli, ich doświadczenia w podejmowaniu różnych ról przywódczych oraz oczekiwania co do włączania się w różnorodne procesy podejmowania szkolnych decyzji⁴¹. Przykład drugi pokazuje, że działalność leaderska nauczycieli może być wynikiem indywidualnej potrzeby działania, która wyznacza ciągle nowe cele nie tylko dla siebie, ale również innych członków społeczności szkolnej. Propozycja D. Tuohy⁴² (w oparciu o którą opisana została, prezentowana wcześniej modelowa struktura przywództwa o charakterze hierarchicznym) dotycząca poziomów uczestnictwa nauczycieli w życiu szkoły zakłada istnienie jeszcze poziomu pierwszego, który obejmuje stosunki indywidualne między nauczycielem a szkołą, w której pracuje. W tym miejscu umieścić można nauczycieli pasjonatów, którzy chcąc realizować swoje pomysły w pracy z uczniami, sami obmyślają różne projekty dydaktyczne/wychowawcze, szukają sprzymierzeńców wśród przedstawicieli społeczności szkolnej (dyrekcji, uczniów, nauczycieli)⁴³.

Przywództwo nauczycieli oparte na kompetencjach

Wyróżnikiem przywództwa nauczycieli, jego cechą sprawczą może być posiadana wiedza, umiejętności w danej dziedzinie, specjalności np. ewaluacji. Pełnienie przez nauczycieli funkcji badawczych wymaga bowiem wchodzenia w interakcje z osobami dorosłymi na terenie szkoły i podejmowania różnych czynności organizacyjnych i kierowniczych. Na potrzebę nowego spojrzenia na funkcje nauczycielskie, w tym funkcję badawczą zwracał uwagę już C. Banach⁴⁴.

⁴⁰ Fragment wywiadu z nauczycielką SP nr 10 w Tarnowie, uczestniczką Klubu Twórczego Dyrektora, działającego w MCDN ODN w Tarnowie, marzec 2017 r. [w:] archiwum własne M. Jaśko.

⁴¹ Por. Jeżowski A., Madalińska-Michalak J., (2015), *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 67-68.

⁴² Tuohy D., *op. cit.*, s. 59.

⁴³ Por. Parys J., (2016), *Pasja popycha mnie do działania i podejmowania roli przywódcy* [w:] Jaśko M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 35.

⁴⁴ Banach Cz., *op. cit.*, s. 234.

W badaniach własnych dotyczących uczestnictwa nauczycieli w ocenie jakości pracy szkół⁴⁵ wyróżniłam dwie grupy funkcji nauczycielskich: funkcje badawczo–wdrożeńowe i organizacyjne, które były ze sobą mocno powiązane⁴⁶.

Podstawową metodą zastosowaną w badaniach własnych było studium przypadku. Interesujący w kontekście, prowadzonych w niniejszym artykule analiz, może być przykład jednej z 6 badanych szkół. System zapewniania jakości w tej szkole kształtował się powoli, przechodząc różne fazy. W pierwszym okresie, wprowadzania w tej szkole nowej formuły wewnętrznego nadzoru pedagogicznego opartego na mierzeniu jakości, widoczna była duża rola dyrektora i stałych liderów ds. jakości. Mieli oni doświadczenie w pracy zespołowej, byli liderami stałych zespołów nauczycielskich i wspomagali już wcześniej dyрекcję szkoły w realizacji różnych zadań dodatkowych z zakresu wewnętrznej diagnozy i oceny pracy szkoły. Wytypowani przez dyrekcję szkoły do zajęcia się mierzeniem jakości w szkole zostali jednocześnie oddelegowani do uczestnictwa w jednym z pierwszych większych kursów organizowanych przez ośrodek doskonalenia na temat wewnątrzszkolnego systemu zapewniania jakości. Po ukończeniu kursu ich podstawowym zadaniem było inicjowanie i koordynowanie działań szkoły w zakresie wewnętrznej oceny jakości pracy szkoły. Ciągłe się doskonalili biorąc udział w różnych szkoleniach i wspierali innych w procesie uczenia się. Wicedyrektor szkoły określał ich mianem „guru” podkreślając, że byli przewodnikami, nauczycielami innych, a podejmowane przez nich decyzje były akceptowane przez dyrekcję i wiążące dla nauczycieli⁴⁷.

Takie podejście do łączenia posiadanych kompetencji z pełnieniem funkcji przywódczych nie jest nowe i wiąże się z samym terminem „nauczyciel”. Osoby, które nauczają, jak wskazuje historia są przewodnikami innych ze względu na posiadaną wiedzę i doświadczenie życiowe. Jak pisze H. Kwiatkowska: „Od zarania dziejów zmieniały się tylko nazwy tych, którzy sprawowali funkcje edukacyjne od starszy rodowej, poprzez kapłanów, magów, gubernatorów”⁴⁸.

⁴⁵ Określenie *wewnętrzna ocena jakości pracy szkoły*, przyjęte dla potrzeb badań własnych, to proces zbierania informacji i wyrabiania sobie sądu o pracy szkoły i jej efektach. Badaniom jakościowym prowadzonym w 6 szkołach (w okresie od grudnia 2006 r. do lipca 2007 r.) poddane były zarówno działania formalnoprawne (realizowane w ramach nadzoru pedagogicznego), jak i wszelkie inne działania podejmowane z inicjatywy szkoły, w ramach procesu samooceny szkoły.

⁴⁶ Por. Jaśko M., (2015), *Nauczyciel badacz jako członek społeczności szkolnej. Nowe funkcje, wyzwania, problemy i dylematy* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.) *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kraków, s. 263-273.

⁴⁷ Szerzej to studium przypadku prezentowane jest w artykule Jaśko M., (2014), *Teachers' leader functions - an institutional and organizational approach*, *Contemporary Educational Leadership* Vol. 1, No 4/2014, s. 25-26.

⁴⁸ Kwiatkowska H., (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 24-25.

Konkluzje

Funkcje liderskie nauczycieli można rozpatrywać zarówno w kontekście szkoły jako instytucji społecznej, jak również organizacji. Dotyczy to funkcji wynikających z wewnętrznej struktury organizacyjnej szkoły, podejmowanych przez nauczycieli określonych zadań i powstających układów/relacji pomiędzy członkami szkolnej.

Postulat zwiększania autonomii nauczyciela, który z realizatora odgórnych decyzji ma przekształcić się w profesjonalistę decydującego nie tylko o swojej pracy w klasie, z uczniami, ale odpowiadającego za pracę szkoły i jej efekty wymaga od nauczycieli często poszerzania wiedzy, zdobywania nowych umiejętności⁴⁹ i poświęcenia własnego czasu, zaangażowania w realizację dodatkowych zadań. Wyzwaniem dla nauczycieli może być traktowanie siebie jako części większej całości – podejście wspólnotowe⁵⁰. Zaangażowanie w realizację dodatkowych zadań, może odbywać się kosztem podstawowej działalności nauczycieli – pracy z uczniem. Jak wskazuje doświadczenie własne (praca z nauczycielami, prowadzone szkolenia) nauczycielom często bliższe są działania realizowane na poziomie klasy niż działania na rzecz szkoły np. z zakresu ewaluacji wewnętrznej. Z drugiej strony, jak wskazują prezentowane w artykule przykłady dobrej praktyki, są nauczyciele, którym nie wystarcza praca z uczniami w klasie, potrzebują większej przestrzeni dla swojej działalności. Ich aktywność liderska może przyczyniać się do rozwoju i sukcesu szkoły jako całości.

Z drugiej strony nauczyciel może w szerszej zbiorowości nauczycieli zaspokajać część swoich własnych potrzeb, a życiowe wybory mogą wzbogacać jego osobowość i stwarzać nowe szanse własnego rozwoju. Zgadzam się z M. J. Szymańskim, że nie jest zasadne przeciwstawianie indywidualizmu nauczycielskiego wspólnotowości. Jednostka dobrze bowiem funkcjonuje gdy ma oparcie w zespole, ta zaś potrzebuje wybitnych jednostek⁵¹. K. Polak analizując „janusową tożsamość nauczyciela” podkreśla, że indywidualizm nauczyciela, potrzeba bycia kimś odrębnym, jednostkowym, wyjątkowym, nie musi oznaczać odcięcia się od szkolnej rzeczywistości, od przyjemności bycia z innymi⁵². Problem zależności pomiędzy jednostką a wspólnotą i rolą wspólnoty w procesie wychowania jednostki podjęła również między innymi J. Madalińska-Michalak⁵³.

Szkoła powinna być edukacyjną wspólnotą „nie oznacza to jednak, że w dobrze zorganizowanej wspólnocie mają się gubić indywidualności, że tracić znaczenie ma

⁴⁹ Olejniczak T., Pielachowski J., *op. cit.*, s. 151.

⁵⁰ Schratz M., *op. cit.*, s. 14.

⁵¹ Por. Szymański M.J., (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków-Warszawa, s. 96.

⁵² Polak K., (2014), „Janusowa” tożsamość nauczyciela [w:] Hejnał Oświatowy nr 10/136, s. 11-12.

⁵³ Michalak J., (2004), *Etyka autentyczności. Indywidualizm, wspólnotowość, edukacja* [w:] Edukacja nr 3, s. 22.

orientacja podmiotowa”⁵⁴. Ważne dla nauczycieli jako członków społeczności szkolnej staje się szukanie w szkole miejsca dla siebie, dla swojej aktywności - konstruowanie tożsamości zawodowej. „Każdy jest liderem (jak pisze G. Mazurkiewicz) – w obszarze własnej odpowiedzialności”⁵⁵. Współpraca autonomicznych jednostek jest możliwa wtedy, gdy każdy członek zespołu jest świadomy swojej odpowiedzialności i chce ją ponosić. Klasa i szkoła jako dwa podstawowe obszary aktywności lidarskiej nauczycieli, nie muszą się więc wykluczać, ale wzajemnie uzupełniać i wzbogacać.

Dużo zależy przy tym również od dyrektora, od budowania w szkole kultury współpracy, odpowiedzialności i wolności. Ważna jest umiejętność inspirowania, motywowania, takiego oddziaływania, aby podejmowana przez nauczycieli aktywność była autentyczna, wynikała z pojawiających się potrzeb szkoły jako całości i potrzeb indywidualnych nauczycieli, dawała im poczucie sprawstwa i satysfakcję z podejmowanych działań.

Literatura

- Arends R.I., (2002), *Uczymy się nauczać*, Wyd. 3 zm., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Banach Cz., (2001), *Nauczyciele wobec przemian ustrojowych oraz reformy systemu edukacji w Polsce* [w:] Idem, *Edukacja, wartość, szanse: wybór prac z lat 1995-2001*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 231-240.
- Chrabąszcz M., (2014), *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność – odpowiedzialność – skuteczność* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Uniwersytet Jagielloński Wydawnictwo, Warszawa-Kraków, s. 115-132.
- Dorczak R., (2011), *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 255-276.
- Dorczak R., (2014), *Rozwój jako centralna wartość w profesjonalnym systemie normatywnym nauczyciela – sposoby rozumienia i ich praktyczne konsekwencje* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków, s. 133-147.
- Dorczak R., (2015), *Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy* [w:] Dorczak R., Mazurkiewicz G., (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 11-28.
- Informator o formach doskonalenia i dokształcania MCDN na rok szkolny 2016/2017*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, 2016.

⁵⁴ Szymański M.J., *op. cit.*, s. 96.

⁵⁵ Mazurkiewicz G., *op. cit.*, s. 226.

- Jaśko M., (2006), *Kompetencje personelu szkolnego a decentralizacja państwa* [w:] *Kompetencje w kształceniu ustawicznym: streszczenia wystąpień*, Letni Uniwersytet Europejski Badań i Innowacji na Rzecz Kształcenia Ustawicznego, [Kraków], s. 237-241.
- Jaśko M., (2014), *Teachers' leader functions - an institutional and organizational approach* [w:] *Contemporary Educational Leadership*, Vol. 1, No 4/2014, s. 18-31.
- Jaśko M., (2015), *Nauczyciel badacz jako członek społeczności szkolnej. Nowe funkcje, wyzwania, problemy i dylematy* [w:] Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kraków, s. 263-273.
- Jaśko M., (2016a), *Dzielenie się przywództwem* [w:] *Dyrektor Szkoły* nr 8, s. 29-31.
- Jaśko M., (2016b), *Jak można dzielić się przywództwem. Analiza przykładów dobrej praktyki* [w:] Idem (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 11-20.
- Jeżowski A., (2009), *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, Instytut Badań w Oświacie, Wrocław.
- Jeżowski A., Madalińska-Michalak J., (2015), *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Kędzierska H., Maciejewska M., (2014), *Odpowiedzialny nauczyciel – (nie)odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 83-96.
- Kotapka P., (2016), *Przywództwo edukacyjne – przykłady dobrej praktyki* [praca egzaminacyjna złożona w trakcie Kursu kwalifikacyjnego z zarządzania, MCDN ODN w Tarnowie], s. 2 [w:] archiwum własne M. Jaśko.
- Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1979.
- Kuźma J., (2000), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Kuźma J., (2004), *Szkoła promująca rozwój dzieci*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Kuźma J., (2005), *Nauka o szkole. Studium monograficzne, zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwiatkowska H., (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Łopatka B., (2016), *Przywództwo edukacyjne – przykłady dobrej praktyki* [praca egzaminacyjna złożona w trakcie Kursu kwalifikacyjnego z zarządzania, MCDN ODN w Tarnowie], s. 1 [w:] archiwum własne M. Jaśko.
- Madalińska-Michalak J., (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Michalak J., (2004), *Etyka autentyczności. Indywidualizm, wspólnotowość, edukacja* [w:] *Edukacja* nr 3, s. 11-22.
- Michalak J.M., (2011a), *Dobry dyrektor to podstawa* [w:] *Psychologia w Szkole* 2011, nr 4, s. 15-20.
- Michalak J.M., (2011b), *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, <http://www.bc.ore.edu.pl/>

Content/618/przywódtwo_w_zarządzaniu_szkola.pdf, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa (dostęp 26.03.2017)

Molesztak Z., Tchorzewski A., Wołoszyn W., (1994), *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.

Olejniczak T., Pielachowski J., (2004), *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi*, Wydaw. eMPI², Poznań.

Parys J., (2016), *Pasja popycha mnie do działania i podejmowania roli przywódcy* [w:] Jaśko M. (red.), *Przywódtwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 35-36.

Perrott E., (1995), *Efektywne nauczanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Pielachowski J., (2000), *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wydaw. eMPI², Poznań.

Pielachowski J., (2004), *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wyd. 4, Wydaw. eMPI², Poznań.

Pielachowski J., (2007), *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPI², Poznań.

Polak K., (2014), „Janusowa” tożsamość nauczyciela [w:] Hejnał Oświatowy nr 10/136, s. 11-12.

Reforma systemu edukacji. Projekt, (1998), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. 2015 poz. 121).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).

Ryba J., (2016), *Przywódtwo rozproszone na przykładzie realizowanych w szkole projektów* [w:] Jaśko M. (red.), *Przywódtwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 26-28.

Schratz M., (2014), *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wylaniającej się przyszłości* [w:] Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J. (red.), *Przywódtwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 11-36.

Szempruch J., (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, „Fosze”, Rzeszów.

Szymański M.J., (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków-Warszawa.

Tuohy D., (2002), *Dusza szkoły: o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Zajac M., (2016), *Przywódtwo rozproszone. Inicjatywy oddolne koordynowane przez nauczycieli* [w:] M. Jaśko (red.), *Przywódtwo edukacyjne w szkole/przedszkolu. Rozwiązania praktyczne*, T. 1, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Tarnów, s. 29-31.

ROZDZIAŁ 4

Praktyczna znajomość oceny kształtującej w relacjach dyrektor-nauczyciel

Anna Hesse-Gawęda

Wprowadzenie

System edukacyjny panujący w większości krajów coraz częściej koncentruje się na wprowadzaniu licznych zmian prowadzących do polepszenia sposobów nauczania. Jednym z priorytetów stało się podnoszenie standardów uczenia się¹. Nieodzownym elementem sprawdzającym poziom nauki jest ocena. W edukacji pełni ona funkcję informacyjną. Rolą jej powinno być wspieranie, wpływanie na modyfikowanie własnych umiejętności oraz przeprowadzanie analiz prowadzących do pogłębiania umiejętności². Dzięki ocenie istnieje możliwość zmierzenia osiągnięć w nauce, a następnie przedstawienia wyników na przykład w postaci skali procentowej i na tej podstawie opracowania informacji, które przyczynią się do kształcenia i właściwego ukierunkowania uczącego się. Termin *ocena kształtująca* po raz pierwszy zaproponował M. Scriven łącząc ją z ewaluacją³. Zwrócił on szczególną uwagę na przekazywanie wiedzy i umiejętności przy równoczesnym zrozumieniu, motywowaniu oraz kształceniu umiejętności.

Rozwój znaczenia oceny kształtującej w dużej mierze zależny był/jest od rozwoju nowych narzędzi w nauczaniu. Istotne jest stworzenie takiego systemu, aby ocena kształtująca nie była podważana przez ocenę sumującą. Należy szczególnie uwagę skierować na zrozumienie związku pomiędzy tym, co zostało nauczane a tym, czego się nauczono⁴.

Nauczanie i uczenie się powinno być procesem interaktywnym. Zatem, przekazywanie informacji zwrotnej modyfikującej działania dydaktyczne przekształca się w oceną kształtującą⁵. W ostatnich latach prowadzona jest szeroka kampania

¹ Black P., Wiliam, D. (1998a), *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* [w:] Phi Delta Kappa 80, No.2, s. 139-144.

² Stover K., Yeart L., Harris C., (2016), *Formative Assessment in the Digital Age* [w:] The Reading Teacher, Vol. 69 Issue 4, s. 377-381.

³ Scriven, M. (1967), *The methodology of evaluation*, American Educational Research Association, Washington, DC.

⁴ Black P., Wiliam D., (2003), 'In Praise of Educational Research'. *Formative Assessment*, King's College London [w:] British Educational Research Journal, Vol. 29, s. 1 – 16.

⁵ Black P., Wiliam, D. (1998a), *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* [w:] Phi Delta Kappa 80, No.2, s. 139-144.

promująca wartość stosowania oceny kształtującej w procesie nauczania i uczenia się. Liczne badania ukazują siłę przekazywanej informacji zwrotnej motywującej do działania i wspierającej osiągnięcia uczących się⁶.

Elementy oceny kształtującej

Ocena, na każdym etapie rozwojowym, odgrywa bardzo duże znaczenie. Właściwie przekazywana staje się użyteczna i poprawia proces uczenia się. Terminowa, klarowna i skoncentrowana na osiągalnym celu zachęca uczących się do myślenia, refleksji a przede wszystkim przygotowuje do życia w coraz to bardziej chaotycznej i złożonej rzeczywistości⁷. Proces oceniania kształtującego jest bardzo trudny i złożony. Wynika to ze skomplikowanej analizy i umiejętnego wyłonienia ważnych i istotnych treści dla prawidłowego funkcjonowania⁸. Nie zmienia to faktu, że ocenianie jest niezmiernie ważnym czynnikiem w procesie edukacyjnym. Występujący element kształtujący odnosi się do zrozumienia potrzeb uczących się w celu dostosowania odpowiednich metod i form pracy, a zapewnienie większej równości w uzyskiwanych wynikach podnosi poziom osiągnięć. Konsekwentne stosowanie oceny kształtującej może wpłynąć na promowanie celów edukacyjnych, a tym samym poprawić uczenie się określonych umiejętności⁹.

Dla głębszego zrozumienia znaczenia oceny kształtującej w procesie uczenia się P. Black i D. William¹⁰ wyróżnili pięć elementów składowych, które wzajemnie się zająwiają i uzupełniają tworząc przestrzeń do swobodnego i usystematyzowanego procesu uczenia się. Pierwszy z nich dotyczy samodzielnego zaangażowania się we własny proces uczenia. Drugi element polega na uzyskiwaniu informacji zwrotnej od osób, którą nadzorują proces uczenia się. Kolejny dotyczy podejmowania zmodyfikowanych działań, które są rezultatem otrzymanej informacji zwrotnej na temat przebiegu procesu uczenia się. Następnym elementem składowym dotyczącym oceny kształtującej jest dokonywanie samooceny własnych osiągnięć. Działanie to jest niezmiernie ważne ze względu na świadomość posiadanych umiejętności. Ostatnią składową, równie ważną, jest wzrost motywacji do podejmowania wysiłku uczenia się dzięki czemu wzrasta poczucie własnej wartości.

⁶ Nolen S., (2011), *The Role of Educational Systems in the Link Between Formative Assessment and Motivation* [w:] *Theory Into Practice*, University of Washington Library, Routledge, s. 319-32.

⁷ Jenkins J., (2010), *A multi-faceted formative assessment approach: better recognising the learning needs of students* [w:] *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, No. 5, s. 565-576.

⁸ Pryor J., Crossouard B., (2010), *Challenging Formative Assessment: disciplinary spaces and Identities* [w:] *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, No. 3, s. 265-276.

⁹ OECD, CERI (2008), *Assessment for Learning Formative Assessment*, OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy", s. 1-24.

¹⁰ Black P., William, D., (1998a), *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* [w:] *Phi Delta Kappa* 80, No.2, s. 139-144.

Każda z wymienionych części oceny kształtującej jest bardzo ważna w procesie uczenia się. Pozytywnym aspektem jest poprawa nabytych zwyczajów, które są niewystarczające lub błędne. Konsekwentne odejście od rankingowania oraz niwelowanie strachu przed porażką tworzy kulturę opartą na wierze, że wszyscy mogą odnieść sukces na miarę własnych możliwości¹¹. Uczący się, którzy aktywnie szukają zrozumienia dla przekazywanych nowych treści, koncentrują się nad właściwie zdefiniowanymi celami i kryteriami. Potrafią opracować różne strategie i pomysły, przez co stają się twórcami własnego procesu uczenia się. Umiejętności te są niezbędne dla uczenia się przez całe życie. Zdobytne informacje będące rezultatem stosowania oceny kształtującej, niejednokrotnie mogą być wykorzystywane do poprawy systemu edukacji na każdym poziomie. Budowana strategia na bazie pozyskanych danych stanowi podstawę do trafnie formułowanych zadań podnoszących jakość nauczania i uczenia się¹² (OECD, CERI, 2008).

Rysunek 1. Koherentność oceny kształtującej



Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD, CERI (2008), *Assessment for Learning Formative Assessment*, OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”, s. 1-24.

¹¹ ibidem

¹² OECD, CERI (2008), *Assessment for Learning Formative Assessment*, OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”, s. 1-24.

Na poziomie szkoły przekazywane uwagi przez dyrektora dotyczące działań podejmowanych przez nauczycieli mogą odbywać się z zastosowaniem oceny kształtującej. Umożliwia to gromadzenie danych, które można dostosowywać do aktualnych potrzeb edukacyjnych. Z pozyskanych informacji dyrektorzy mają możliwość określić mocne i słabe stron zatrudnianej kadry dydaktycznej oraz opracować programy naprawcze. Urzędnicy monitorując i analizując wyniki zgromadzone przez dyrektorów mogą wpływać na kierowanie inwestycjami w rozwój przyszłej kadry dydaktycznej. Bez wątpienia mogą, również, określać priorytety szkoły¹³.

Metodologia

Celem prezentowanego badania było zebranie informacji od dyrektorów szkół dotyczących zastosowania oceny kształtującej w praktyce. Liderzy szkół dzielili się własnymi doświadczeniami związanymi z zastosowaniem oceny kształtującej w codziennych relacjach z nauczycielami, którzy zatrudnieni są w tej samej placówce co badany. Każda odpowiedź zawierała kilka danych, które zostały usystematyzowane i przypisane do odpowiedniej kategorii.

Zebrany materiał badawczy w pytaniu pierwszym i szóstym został porównany do pięciu składowych oceny kształtującej wymienionych przez P. Blacka i D. Wiliama¹⁴.

Tabela 1. Odpowiedzi wskazane w pierwszym pytaniu badania jakościowego dotyczącego wskazania głównych składowych oceny kształtującej.

Czy może Pani/Pan powiedzieć/napisać w kilku słowach, jak rozumiana jest ocena kształtująca?		
Składowe oceny kształtującej wg Blacka P. i Wiliama D.	N	%
Aktywne zaangażowanie we własny proces uczenia się	4	3,7
Uzyskanie efektywnej informacji zwrotnej	49	45,37
Modyfikowanie działań w świetle rezultatów oceniania	28	25,92
Samoocena	3	2,7
Wzrost motywacji i poczucia własnej wartości	13	12,03
Inne odpowiedzi	8	7,4
Brak odpowiedzi	3	2,7
RAZEM	108	100

Źródło: opracowanie własne

¹³ OECD, CERI (2008), *Assessment for Learning Formative Assessment*, OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy", s. 1-24.

¹⁴ Black P., William, D., (1998a), *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* [w:] Phi Delta Kappa 80, No.2, s. 139-144.

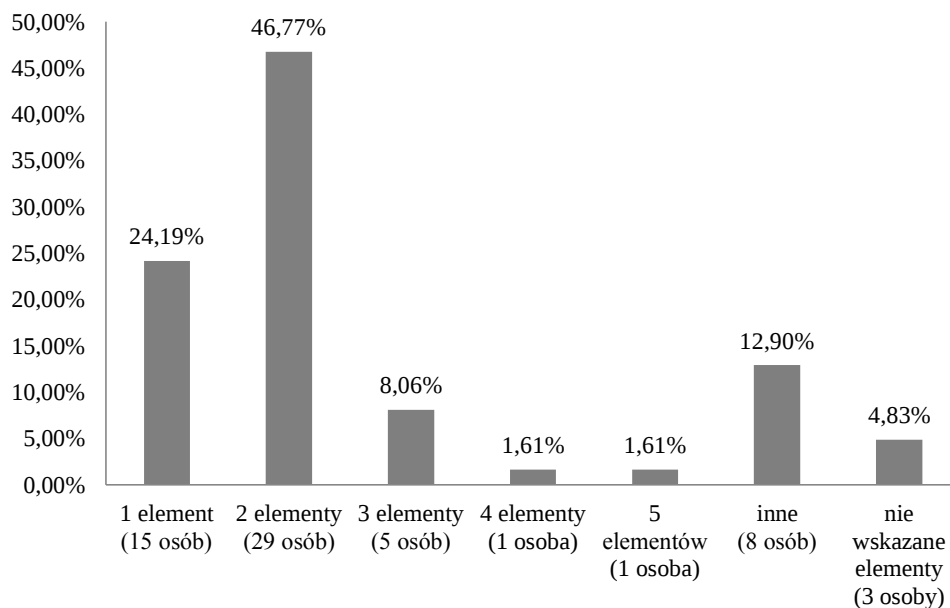
Opierając się na powyższych wynikach można stwierdzić, że 45,37% badanych ocenę kształtującą łączy z uzyskiwaniem informacji zwrotnej, która modyfikuje działania (25,92%). W dalszej kolejności (12,03%) ocena kształtująca wpływa na wzrost motywacji i poczucia własnej wartości. Niewielka liczba badanych (3,7%) wskazuje, że ocena kształtująca to aktywne zaangażowanie się we własny proces uczenia się oraz samoocena (2,7%).

Inne odpowiedzi (7,4%) to takie, które nie można było zakwalifikować do żadnej z grup ze względu na barak logiki w wypowiedzi wynikającej z braku zrozumienia pytania.

Trzy osoby (2,7%) nie odpowiadały na pytanie i poprosiły o przejście do kolejnego.

Uzyskane wyniki, na podstawie pytania pierwszego badania jakościowego, pozwoliły przedstawić częstotliwość wymieniania przez dyrektorów wszystkich pięciu składowych oceny kształtującej stosowanej względem nauczycieli.

Wykres 1. Liczba dyrektorów wymieniających ilość składowych oceny kształtującej.



Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane informują, że 29 osób badanych (46,77%) wskazało dwa elementy składające się na ocenę kształtującą oraz 15 osób (24,19%) przedstawiło jeden element oceny kształtującej.

Znikoma liczba badanych (1,61%) wskazała cztery i pięć elementów składających się na ocenę kształtującą. 12,90% wypowiedzi badanych nie zostało zakwalifikowanych do kryteriów oceny kształtującej, a trzy osoby (4,83%) nie udzieliły odpowiedzi.

Tabela 2. Odpowiedzi uzyskane w drugim pytaniu badania jakościowego przeprowadzonego wśród dyrektorów szkół.

Czy nauczyciele zatrudnieni w Pani/Pana szkole są zaangażowani w swój rozwój?		
Odpowiedzi	n	%
Tak	61	98,38
Nie	1	1,62
RAZEM	62	100
W jaki sposób nauczyciele zatrudnieni w Pani/Pana szkole są zaangażowani w swój rozwój?		
Kategorie	n	%
Szkolenia	57	67,85
Innowacje	6	7,14
Ewaluacje	2	2,38
Wymiana doświadczeń	9	10,72
Samodoskonalenie	9	10,72
Nie są zaangażowani w swój rozwój	1	1,19
RAZEM	84	100

Źródło: opracowanie własne.

Prawie wszyscy badani (98,38%) twierdzą, że nauczyciele zatrudnieni w szkołach są zaangażowani w swój samorozwój. Ponad połowa objętych badaniem (57%) przyznaje, że nauczyciele chętnie szkolą się, wymieniają się doświadczeniami (10,72%), samodoskonalą własny warsztat pracy (10,72%), wprowadzają innowacje (7,14%) oraz dokonują ewaluacji czynności, których się podejmują (7,14%).

Jeden dyrektor (1,19%) uważa, że nauczyciele w jego placówce nie angażują się we własny samorozwój.

Tabela 3. Odpowiedzi uzyskane w trzecim pytaniu badania jakościowego przeprowadzonego wśród dyrektorów szkół.

Czy nauczyciele zatrudnieni w Pani/Pana szkole często dzielą się swoimi sukcesami z dyrektorem?		
Odpowiedzi	n	%
Tak	61	98,38
Nie	1	1,62
RAZEM	62	100
Jakie informacje dotyczące sukcesów najczęściej przekazują nauczyciele		
Kategorie	n	%
Sukcesy uczniów	56	76,71
Sukcesy nauczycieli	13	17,8
Inne	3	4,2
Nie dzielą się swoimi sukcesami	1	1,19
RAZEM	73	100

Źródło: opracowanie własne

Większość badanych (98,38%) uważa, że nauczyciele często dzielą się sukcesami. 76,71% wymienia przede wszystkim sukcesy uczniów, w dalszej kolejności (17,8%) sukcesy nauczycieli oraz 4,2% to sukcesy inne (prywatne).

Jedna osoba badana (1,19%) twierdzi, że nauczyciele nie dzielą się sukcesami ze swoim pracodawcą.

Tabela 4. Odpowiedzi uzyskane w czwartym pytaniu badania jakościowego przeprowadzonego wśród dyrektorów szkół.

Czy w Pani/Pana szkole stwarzane są nauczycielom warunki do uczenia się od siebie nawzajem?		
Odpowiedzi	n	%
Tak	60	96,77
Nie	2	3,23
RAZEM	62	100
W jaki sposób nauczyciele uczą się od siebie nawzajem?		
Kategorie	n	%
Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli (WDN)	8	6,83
Zespoły przedmiotowe	40	34,19
Opieka nad nauczycielami w trakcie awansu zawodowego	3	2,57
Lekcje koleżeńskie	29	24,79
Wymiana „dobrych praktyk”	26	22,22
Wspólne organizowanie imprez szkolnych	5	4,28
Wspólne realizowanie projektów edukacyjnych	4	3,42
Nie chcą uczyć się od siebie nawzajem	2	1,8
RAZEM	117	100

Źródło: opracowanie własne

Odpowiedzi uzyskane w pytaniu czwartym wskazują, że badani dyrektorzy (96,77%) stwarzają warunki nauczycielom do uczenia się od siebie nawzajem. Najczęściej powoływane są zespoły przedmiotowe (34,19%), w dalszej kolejności odbywają się lekcje koleżeńskie (24,79%) oraz dzielenie się „dobrymi praktykami” (22,22%). Rzadziej respondenci wymieniają spotkania podczas Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (6,83%), wspólne organizowanie imprez szkolnych (4,28%), wspólnie realizowanie projektów edukacyjnych (3,42%) oraz sprawowanie opieki nad nauczycielem, który aktualnie odbywa staż (2,57%).

Dwóch dyrektorów szkół (1,8%) przyznało, że nauczyciele, których zatrudniają nie chcą uczyć się od siebie nawzajem.

Tabela 5. Odpowiedzi uzyskane w piątym pytaniu badania jakościowego przeprowadzonego wśród dyrektorów szkół.

Czy nauczyciele zatrudnieni w Pani/Pana szkole przeprowadzają własną samoocenę?		
Odpowiedzi	n	%
Tak	59	95,16
Nie	3	4,84
RAZEM	62	100
W jaki sposób nauczyciele przeprowadzają własną samoocenę		
Kategorie	n	%
Arkusze samooceny	26	41,94
Ankieta	12	19,36
Sprawozdania	16	25,8
Analiza działań w zespołach	3	4,83
Ewaluacja własnych działań	2	3,23
Nie dokonują samooceny	2	3,23
Nie dokonują samooceny ponieważ uważają się za najlepszych	1	1,61
RAZEM	62	100

Źródło: opracowanie własne

Powyższe dane ukazują, że w 59 (95,16%) badanych szkołach w opinii dyrektorów nauczyciele dokonują samooceny. Najczęściej wymienianym narzędziem badającym samoocenę jest powszechnie dostępny, tworzony w każdej placówce oświatowej, arkusz samooceny (41,94%). Kolejnym dokumentem jest ankieta (19,36) wypełniana średnio dwa razy w roku. W dalszej kolejności dokonuje się analizy podejmowanych działań w specjalnie do tego powołanych zespołach (4,83%) oraz poprzez przeprowadzanie ewaluacji (3,23%).

Trzech dyrektorów twierdzi, że nauczyciele nie dokonują samooceny (4,74%). Jeden z dyrektorów (1,61%) przekonany jest, że zatrudniane przez niego grono pedagogiczne uważa się za najlepsze i dlatego nie stosuje samooceny podejmowanych działań.

Tabela 6. Odpowiedzi uzyskane w szóstym pytaniu badania jakościowego przeprowadzonego wśród dyrektorów szkół.

Czy wspomaga Pani/Pan nauczycieli, by stawali się autorami swojego procesu uczenia się?		
Odpowiedzi	n	%
Tak	62	100
Nie	0	0
RAZEM	62	100
W jaki sposób wspomaga Pani/Pan nauczycieli, by stawali się autorami swojego procesu uczenia się?		
Składowe oceny kształtującej wg Blacka P. i Wiliama D.	N	%
Zachęcam do aktywnego angażowania się we własny proces uczenia się	32	34,78
Przekazuję efektywną informację zwrotną	13	14,14
Zwracam uwagę na modyfikowanie działań w świetle rezultatów oceniania	9	9,78
Zachęcam do samooceny	2	2,17
Podnoszę motywację i poczucie własnej wartości wśród nauczycieli	31	33,69
Inne	5	5,44
RAZEM	92	100

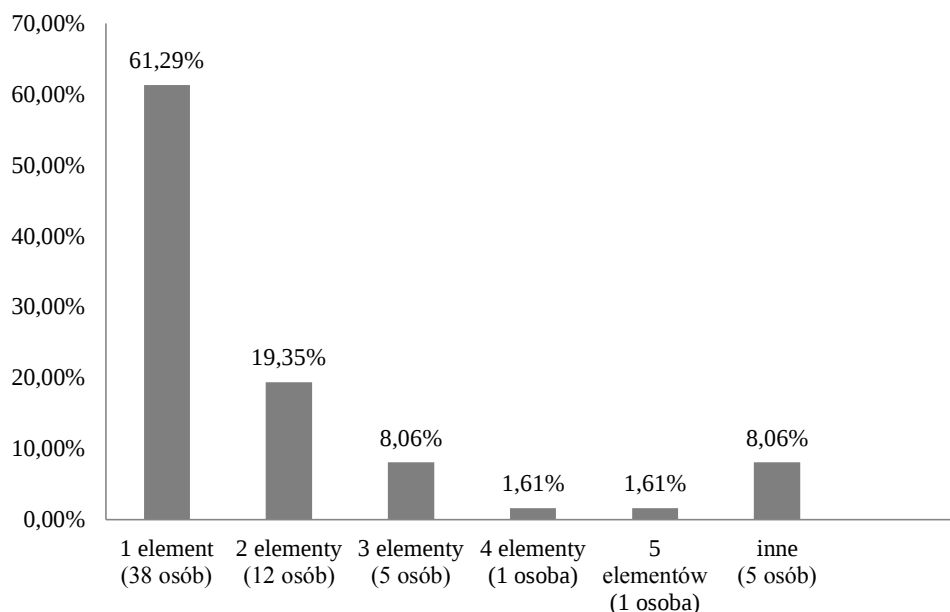
Źródło: opracowanie własne

Wszyscy (100%) badani dyrektorzy szkół deklarują, że wspomagają proces uczenia się nauczycieli, których zatrudniają. Najczęściej wspomaganie polega na motywowaniu i kształtowaniu poczucia własnej wartości (33,69%) oraz na angażowaniu się we własny proces uczenia się (34,78%). Kolejnym elementem stosowanym przez dyrektorów jest przekazywanie efektywnej informacji zwrotnej (14,14%), modyfikowanie działań (9,78%), a na ostatnim miejscu wskazywane jest dokonywanie samooceny własnej działalności (2,17%).

Pięciu dyrektorów (5,44%) udzieliło odpowiedzi, które nie została zakwalifikowane do proponowanych kryteriów.

Warto wspomnieć, że przeprowadzone badania jakościowe pozwoliły na uzyskanie informacji również o stosowanych metodach motywowania pracowników. Najczęściej wymieniane była motywacja finansowa (32,25%) mająca zachęcić nauczycieli do stawania się autorami własnych procesów uczenia się.

Wykres 2. Liczba dyrektorów stosujących w praktyce określoną ilość składowych elementów oceny kształtującej w stosunku do nauczycieli, których zatrudniają.



Źródło: opracowanie własne

Powyższe zestawienie wyników pokazuje, że większość badanych dyrektorów (38 osób) w praktyce stosuje jeden element składowy oceny kształtującej (61,29%). Dwanaście osób stosuje dwa elementy oceny kształtującej, a pięciu respondentów w praktyce wykorzystuje trzy czynniki.

Spośród badanych osób jedna deklaruje, że w praktyce stosuje cztery elementy (1,61%), również jedna - pięć elementów (1,61%) oceny kształtującej. 8,06% badanych udzieliło innej odpowiedzi, która nie została zakwalifikowana do elementów składowych oceny kształtującej.

Podsumowanie

Celem pracy było ukazanie wyników badań, które dotyczyły rozumienia oceny kształtującej stosowanej w relacjach dyrektor – nauczyciel. Główny problem sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, czy dyrektorzy placówek oświatowych znają i stosują ocenę kształtującą względem nauczycieli, których zatrudniają. Z zebranego w toku badań materiału i dokonanych analiz wynika, że dyrektorzy posiadają bardzo ogólną wiedzę dotyczącą oceny kształtującej. Większość badanych nie potrafi wymienić wszystkich składowych i posługuje się jedynie

wybranymi elementami, które najbardziej w ich opinii oddają istotę stosowanej względem nauczycieli oceny. Teoretycznie dyrektorzy uważają, że najważniejszą rolę w ocenie kształtującej odgrywa przekazywanie informacji zwrotnej pracownikom (45,37%), która wpływa na modyfikowanie i poprawę podejmowanych działań (25,92%). W praktyce okazało się, że najważniejsze jest zachęcanie do aktywnego angażowania się we własny samorozwój (34,78%) oraz podnoszenie motywacji i poczucia własnej wartości wśród nauczycieli (33,69%). Nastąpił tu całkowity rozdzwitek pomiędzy wiedzą teoretyczną a praktyczną, którą posiadają dyrektorzy odnośnie stosowanej oceny kształtującej. Niepokojący jest fakt, że tylko dwóch dyrektorów potrafiło wymienić wszystkie elementy oceny kształtującej (1,61%).

Znaczna większość dyrektorów, którzy uczestniczyli w badaniu, dostrzega istotę tworzenia warunków do uczenia się od siebie nawzajem. W szkołach organizowane są zespoły przedmiotowe, lekcje koleżeńskie, wymiana „dobrych praktyk”. Większość badanych dyrektorów (98,38%) uważa, że nauczyciele chętnie angażują się we własny samorozwój poprzez uczestnictwo w licznych szkoleniach, wymianę doświadczeń oraz prowadzoną samoocenę. Z badań wynika, że nauczyciele dzielą się swoimi sukcesami, ale tylko jeśli dotyczą one uczniów.

Kolejnym istotnym wynikiem badań jest fakt, że badani dyrektorzy w placówkach w których są zatrudnieni prowadzą samoocenę poprzez stosowanie arkusza, ankiet i sprawozdań wykonywanych, w większości przypadków, tylko raz w roku.

Artykuł nie wyczerpuje całokształtu problematyki związanej z ocenianiem kształtującym stosowanym przez pracodawcę względem pracowników. Badania i rozważania podjęte w pracy zwracają uwagę na tworzenie kultury uczenia się, gdzie doceniana jest opinia, wysiłek, strategia i dowód myślenia, a informacja zwrotna wzmacnia trud i pobudza do samooceny¹⁵. Podjęta tematyka może być wykorzystywana do tworzenia kursów z zakresu istoty stosowania oceny kształtującej dla podnoszenia jakości procesów uczenia się i nauczania zachodzących w placówkach oświatowych. Oczywiście jest, że ten sposób oceniania znajduje zwolenników, ale również wielu przeciwników. Tworzona bariera zazwyczaj pochodzi od osób, które wolą bazować na standardowych wynikach testów. Jest to punkt, w którym społeczeństwo powinno podjąć decyzję: czy w procesie uczenia się i nauczania powinniśmy zachować racjonalność, czy jednak kierować się sumującymi wynikami końcowymi¹⁶ (Dorn, 2010).

¹⁵ Roskos K., Neuman S. B., (2012), *Formative Assessment Simply, No Additives*, w: *The Reading Teacher*, Vol. 65, Issue 8, s. 534-538.

¹⁶ Dorn S., (2010), *The Political Dilemmas of Formative Assessment* [w:] *Exceptional Children*, Vol. 76, No. 3., s. 325-337.

Literatura

- Black P., Wiliam D., (2003), *'In Praise of Educational Research'*. *Formative Assessment, King's College London* [w:] *British Educational Research Journal*, Vol. 29, s. 1-16.
- Black P., Wiliam, D., (1998a), *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* [w:] *Phi Delta Kappa* 80, No.2, s. 139-144.
- Dorn Sz., (2010), *The Political Dilemmas of Formative Assessment* [w:] *Exceptional Children*, Vol. 76, No. 3., s. 325-337.
- Jenkins J., (2010), *A multi-faceted formative assessment approach: better recognising the learning needs of students* [w:] *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, No. 5, s. 565-576
- Nolen S., (2011), *The Role of Educational Systems in the Link Between Formative Assessment and Motivation* [w:] *Theory Into Practice*, University of Washington Library, Routledge, s. 319-326
- OECD, CERI (2008), *Assessment for Learning Formative Assessment*, OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy", s. 1-24.
- Pryor J., Crossouard B., (2010), *Challenging Formative Assessment: disciplinary spaces and Identities* [w:] *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, No. 3, s. 265-276.
- Roskos K., Neuman S. B., (2012), *Formative Assessment Simply, No Additives* [w:] *The Reading Teacher*, Vol. 65, Issue 8, s. 534-538.
- Scriven, M., (1967), *The methodology of evaluation*, American Educational Research Association, Washington, DC.
- Stover K., Yeart L., Harris C., (2016), *Formative Assessment in the Digital Age* [w:] *The Reading Teacher*, Vol. 69 Issue 4, s. 377-381.

ROZDZIAŁ 5

Poziom satysfakcji nauczycieli szkół średnich z pracy edukacyjnej

Kinga Jureczka

Wprowadzenie

Praca jest pojęciem wieloaspektowym, definiowanym w różny sposób w zależności od dyscypliny naukowej czy kryterium przyjętego na potrzeby przeprowadzanych badań. W wielu językach słowo *praca* utożsamiane jest z wysiłkiem, trudem. Praca zawodowa stanowiąca jedną z podstawowych sfer życia ludzi, jest zespołem czynności, które wykonuje dana jednostka w celu wytwarzania dóbr i usług, czyniąc to w zamian za wynagrodzenie¹. J. Sztumski stwierdza, iż praca ludzka jest nie tylko warunkiem istnienia i rozwoju człowieka, ale także stanowi pewną wartość, do której nie wszyscy ludzie mają pozytywny stosunek². Do najbardziej cenionych wartości, które mają istotny wpływ na atrakcyjność danej pracy, J. Penc zaliczył³:

- Stabilność i gwarancję zatrudnienia.
- Bezpieczeństwo w pracy (praca nieszkodliwa dla zdrowia człowieka).
- Atrakcyjne wynagrodzenie.
- Pracę zgodną z kwalifikacjami, zainteresowaniami zatrudnionego.
- Odpowiednie warunki pracy.
- Dobre stosunki z pracodawcą/współpracownikami, dobrą atmosferę w pracy.
- Możliwości rozwoju i podnoszenia kwalifikacji.
- Możliwości wykazywania się w pracy pomysłowością i inicjatywą.

Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, iż istnieje wiele motywów, dla których dana jednostka decyduje się na podjęcie pracy. Do najważniejszych z nich zalicza się⁴:

- Motywy materialne – które decydują o położeniu materialnym jednostki, dają pracownikowi poczucie bezpieczeństwa ekonomicznego,

¹ Sadowska-Snarska C., (2007), *Godzenie życia zawodowego z rodzinnym. Dobre praktyki z Finlandii, Polski i Hiszpanii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2007.

² Sztumski J., (1992), *Spółczesność i wartości*, Wyd. UŚ, Katowice.

³ Penc J., (2000), *Motywowanie w zarządzaniu*, Wyd. PSB, Kraków.

⁴ Grabiński T., (2003), *Analiza taksonomiczna krajów Europy w ujęciu regionów*, Wydawnictwo AE, Kraków.

umożliwiają zaspokajanie własnych potrzeb zapewniających warunki egzystencji (w pierwszej kolejności potrzeb podstawowych a w następnej drugorzędnych).

- Motywy społeczne – polegające na poczuciu przynależności w miejscu zatrudnienia oraz integracji pracownika ze społeczeństwem, co w znacznym stopniu wpływa na rozwój jednostki.
- Motywy psychologiczne – które wyjaśniają, iż ludzie pracują również dla satysfakcji, jaką daje im praca, z potrzeby samorealizacji w odniesieniu do rozwoju zawodowego a także w celu podniesienia poczucia własnej wartości.

W związku z tym, iż człowiek w miejscu zatrudnienia spędza znaczną część swojego życia, ważne jest aby praca była dla niego źródłem satysfakcji i przyjemności. Ukontentowanie z wykonywanej pracy bardzo często przekłada się na zadowolenie z życia danej jednostki.

Satysfakcja zawodowa nauczycieli

Słowo satysfakcja pochodzi od łacińskich słów: *satis* (satysfakcja) oraz *face-re* (robić), oznacza więc pokrycie, spełnienie pewnych oczekiwań⁵. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można stwierdzić, iż pojęcie satysfakcji zawodowej jest trudne do zdefiniowania w jednoznaczny sposób. Zdaniem A. Bańki, zadowolenie z pracy należy rozumieć jako uczuciową reakcję przyjemności bądź przykrości, która powstaje w związku z wykonywaniem określonych zadań, pełnieniem funkcji czy ról zawodowych⁶. Z kolei, Robbins twierdzi, że ukontentowanie jest ogólną pozytywną postawą wobec pracy, na którą składają się nie tylko określone zachowania ale także opinie, oceny oraz uczucia⁷. Dopelnieniem wyjaśnienia powyższego terminu, jest definicja, którą zaprezentowali P. J. D. Drenth, H. Thiery i Ch. J. Wolff, zgodnie z którą satysfakcja jest różnicą pomiędzy tym czego dany pracownik oczekuje, a tym czego rzeczywiście doświadczą w miejscu zatrudnienia⁸.

Żuchowska zwraca uwagę na to, iż satysfakcja zawodowa warunkuje sukces zawodowy nauczyciela, a stopień ukontentowania nierozłącznie wiąże się z poziomem uzyskanych przez nauczyciela wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Im lepsze wyniki, tym wyższy poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu. Autorka, wśród czynników mających istotny wpływ na poziom

⁵ Nieżurawski L., Witkowska J., (2007), *Pojęcie satysfakcji klienta. Problemy jakości*, lipiec.

⁶ Bańka A., *Psychologia organizacji* [w:] J. Strelau (red.), (2000), *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Tom 3, GWP, Gdańsk.

⁷ Robbins, S.P., (2004), *Zachowania w Organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

⁸ Drenth P. J.D., Thiery H., de Wolff Ch. J. (red.), (1998), *Organizational psychology*. Psychology Press, Sussex.

satysfakcji z pracy wymienia także stosunki międzyludzkie w miejscu zatrudnienia oraz stopień identyfikowania się z zawodem⁹.

Satysfakcja z pracy jest stanem subiektywnym. Pracownicy bardzo często mają odmienne wymagania w stosunku do pracy, a także na różne sposoby postrzegają, oceniają i wartościują wykonywaną pracę. W związku z tym dany nauczyciel może odczuwać wewnętrzne ukontentowanie z wykonywanej pracy, podczas gdy inny będzie sfrustrowany wykonywaniem zadań w tej samej placówce edukacyjnej¹⁰.

Zgodnie z teorią dwuczynnikową F. Herzberga, która wyjaśnia relację między zadowoleniem a niezadowoleniem – przeciwieństwem zadowolenia z pracy nie jest niezadowolenie lecz brak zadowolenia, natomiast przeciwieństwem niezadowolenia nie jest zadowolenie lecz brak niezadowolenia¹¹. Zadowolenie i niezadowolenie pracownika kształtuje się pod wpływem dwóch rodzajów czynników. Do pierwszego rodzaju czynników zwanych „motywatorami”, zalicza się m.in. możliwości rozwoju pracownika, awans zawodowy, pracę zgodną z zainteresowaniami zatrudnionego, ciekawą treść pracy, uznanie ze strony przełożonego. Występowanie tych czynników sprawia, że ukontentowanie zatrudnionego wzrasta. Z kolei, drugą grupę stanowią czynniki „higieny”, a więc takie których szwankowanie sprawia, iż pracownik odczuwa niezadowolenie (np. w placówce panuje nieprzyjemna atmosfera, warunki pracy są nieodpowiednie, wynagrodzenie jest nieodpowiednie)¹².

Satysfakcja zawodowa może w znacznym stopniu wpływać na jakość pracy nauczyciela i osiągnięte przez niego wyniki. Wiśniewski w swoich badaniach dowodzi, iż istotne znaczenie w budowaniu satysfakcji nauczycieli mają takie czynniki jak: odpowiednie wynagrodzenie, dobra organizacja pracy, dobry klimat panujący w szkole i otoczeniu, odpowiednie warunki do eksperymentowania w pracy pedagogicznej¹³. Z kolei wyniki badań przytoczone przez Wilkomirską dodatkowo pokazują, iż osiągnięcia uczniów w przeważającej mierze wpływają na satysfakcję zawodową nauczycieli¹⁴.

Czynniki determinujące satysfakcję zatrudnionych można podzielić na trzy grupy. Należą do nich¹⁵:

⁹ Żechowska B., (1978), *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk.

¹⁰ Jureczka K., (2018). *Satysfakcja z pracy* [w:] G. Biesok, J. Wyród – Wróbel (red.). *Człowiek w organizacji. Zaufanie, przywództwo, zaangażowanie, satysfakcja*, Wydawnictwo CeDeWu.

¹¹ Herzberg F., (1987), *One more time: how do you motivate employees?* Harvard Business Review, wrzesień-październik.

¹² Tjetjen M.A., Myers M.R., (1998), *Motivation and job satisfaction*, Management Decision nr 36/4.

¹³ Wiśniewski W., (1990), *Satysfakcja zawodowa nauczycieli*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 3.

¹⁴ Wilkomirska A., (2002), *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

¹⁵ Rudawska E., (2005), *Lojalność klientów*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

- Czynniki podstawowe – a więc takie, które określają minimalne wymagania, które powinna spełniać dana praca. Są one tak oczywiste, że zatrudniony bardzo często nie zdaje sobie sprawy z ich istnienia (np. prowadzenie zajęć w czystym otoczeniu).
- Czynniki wykonania – czyli takie, które powodują wzrost zadowolenia zatrudnionego. Jeśli dana praca sprostą wymaganiom pracownika to poczuje się on usatysfakcjonowany.
- Czynniki wzbudzenia – a więc takie, których celem jest wywołanie zachwyty zatrudnionego. Wysokie zadowolenie odczuje pracownik wtedy, gdy dana praca przewyższy jego oczekiwania (np. awans pracowniczy).

Istnieje wiele czynników, które mają wpływ na percepcję miejsca pracy przez nauczyciela oraz na kształtowanie oczekiwań względem niej. Wśród nich wymieniana się czynniki związane z otoczeniem oraz właściwości psychiczne nauczyciela¹⁶. Podstawowym czynnikiem wpływającym na poziom ukontentowania nauczyciela jest zbieżność między oczekiwaniami zatrudnionego a indywidualną oceną zadowolenia z pracy wykonywanej w danej placówce edukacyjnej, co jest ściśle powiązane z własnościami osobniczymi i dyspozycjami indywidualnymi pracownika.

Wartościowanie jest procesem świadomym, który jest uwarunkowany wiekiem, płcią, stażem pracy, indywidualnymi doświadczeniami nauczyciela czy aktualnym stanem psychicznym danej jednostki. Z kolei do czynników związanych z otoczeniem zalicza się m.in: stosunki międzyludzkie (stosunki z przełożonymi, współpracownikami; postawy uczniów i ich rodziców), warunki materialne pracy (niezbędne wyposażenie w pomoce dydaktyczne), postawy i odniesienia społeczeństwa do pracy nauczyciela¹⁷.

Wielu badaczy wyodrębnia czynniki, które zakłócają wpływy negatywnych działań na zadowolenie, a przy większym natężeniu mogą wywoływać poczucie stresu danego nauczyciela. Zgodnie z podziałem zaproponowanym przez M. G. Borg i R. J. Riding, do czynników tych zalicza się: pracę pod presją czasu, niekomfortowe warunki pracy, złe zachowania uczniów, złe stosunki międzyludzkie, zły klimat panujący w placówce edukacyjnej¹⁸. Ponadto, poczucie niezadowolenia nauczycieli jest wywołane poczuciem przeciążenia obowiązkami zawodowymi oraz poziomem płac, które nie odpowiadają wymaganiom pracowników ani społecznej ocenie ich pracy.

¹⁶ Gros U., (2003), *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, PWN, Warszawa.

¹⁷ Karel P., (2002), *Co wpływa na zadowolenie w pracy nauczyciela?*, Nauczyciel i Szkoła, 1-2 (14-15).

¹⁸ Borg M. G., Riding R. J., (1991). *Occupational Stress and Satisfaction in Teaching*, British Educational Research Journal, 17.

Analiza wyników przeprowadzonych badań

Badanie obejmowało nauczycieli szkół średnich wykonujących pracę zawodową na terenie powiatu położonego w województwie śląskim. Po wstępnej weryfikacji do dalszego opracowania przeznaczono 50 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy ankietowych (N=50). Zbiorowość składała się z 30 kobiet (60%) i 20 mężczyzn (40%). Wśród badanych dominowały osoby deklarujące stopień awansu zawodowego jako: nauczyciel dyplomowany – 50%. Tabela 1 przedstawia założenia do przeprowadzonego badania oraz charakterystykę respondentów. Rysunki od 1 do 17 prezentują wyniki badania ankietowego.

Tabela 1. Założenia do przeprowadzonych badań oraz charakterystyka respondentów

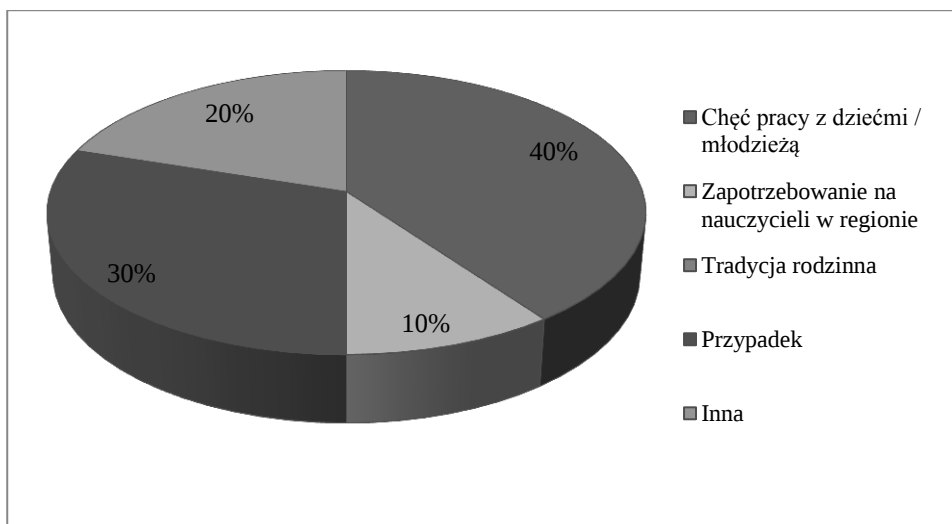
1. Cel badania	Celem badania było ustalenie stopnia zadowolenia nauczycieli szkół średnich z pracy wykonywanej na terenie Żywiecczyny (województwo śląskie). Ponadto chciano uzyskać odpowiedzi na następujące pytania: • Jaki jest poziom satysfakcji z życia nauczycieli? • Jakie znaczenie ma praca w życiu nauczycieli? • Jakie czynniki mają wpływ na zadowolenie z pracy nauczycieli? • Co wpłynęło na wybór zawodu nauczyciela przez badanych?
2. Data i miejsce badania	Badanie zostało przeprowadzone w listopadzie 2017 roku wśród nauczycieli wykonujących pracę zarobkową na terenie powiatu zlokalizowanego w województwie śląskim, badanie zostało przeprowadzone metodą ankietową.
3. Kwestionariusz ankiety	Kwestionariusz ankiety został podzielony na 4 części: profil respondenta, ogólna ocena satysfakcji, ważność czynników, ocena badanych oraz metryczka.
4. Płeć respondentów	• Kobiety – 60% • Mężczyźni – 40%
5. Stopień awansu zawodowego respondenta	• Nauczyciel stażysta – 0% • Nauczyciel kontraktowy - 14% • Nauczyciel mianowany – 24% • Nauczyciel dyplomowany – 62%

Źródło: badania własne

W pierwszym pytaniu respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie: „Co wpłynęło na Pana/Pani decyzję o wyborze zawodu nauczyciela?”. Z uzyskanych wyników badań, które zostały zaprezentowane na rysunku 1 wynika, iż najliczniejszą grupę (40%) stanowili nauczyciele deklarujący, że przy wyborze swego zawodu kierowali się chęcią pracy

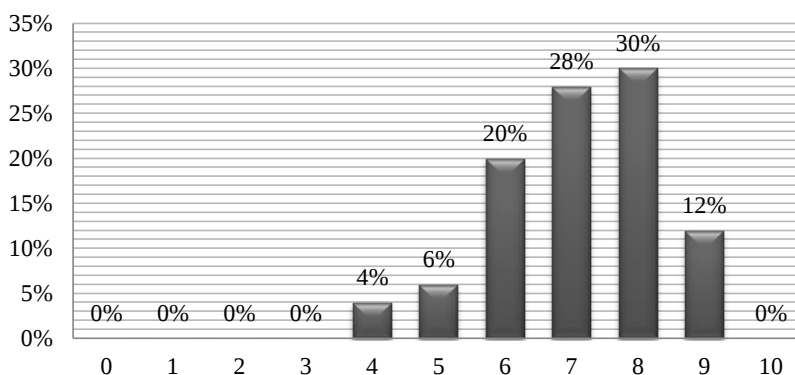
z dziećmi/młodzieżą. Z kolei 30% respondentów kierowało się - przypadkiem, natomiast 20% respondentów wybrało wariant: inne. Za zapotrzebowaniem na nauczycieli w swoim regionie – opowiedziało się 10% ankietowanych. Żaden z respondentów nie wskazał na odpowiedź: tradycja rodzinna.

Rys. 1. Czynniki determinujące wybór zawodu nauczyciela



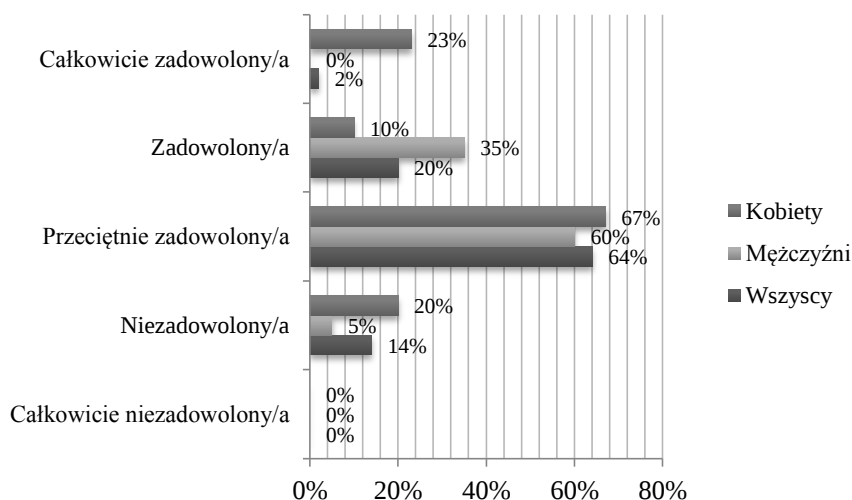
Źródło: badania własne

Następnie nauczyciele zostali poproszeni o wyrażenie swojej ogólnej oceny satysfakcji z życia w skali od 0 do 10, której interpretacja była następująca: 0 – 2 (całkowite niezadowolenie), 3 – 4 (niezadowolenie), 5 – 6 (przeciętne zadowolenie), 7 – 8 (zadowolenie), 9 – 10 (wysoki poziom satysfakcji). Jak prezentuje rysunek numer 2, najczęściej spośród ankietowanych (58%) wyraziło swoje zadowolenie z życia (28% respondentów wybrało ocenę „7”, a 30% nauczycieli – wybrało wariant „8”). Z kolei, przeciętnie zadowoleni stanowili 26% badanych (20% respondentów wybrało opcję „6”, z kolei 6% nauczycieli – dokonało oceny „5”). Całkowite ukontentowanie z życia odczuwa 12% badanych, którzy ocenili swoje zadowolenie na „9”, natomiast 4% nauczycieli jest niezadowolonych ze swojego obecnego życia, gdyż oceniają go oni na „4”.

Rys. 2. Satysfakcja z życia

Źródło: badania własne

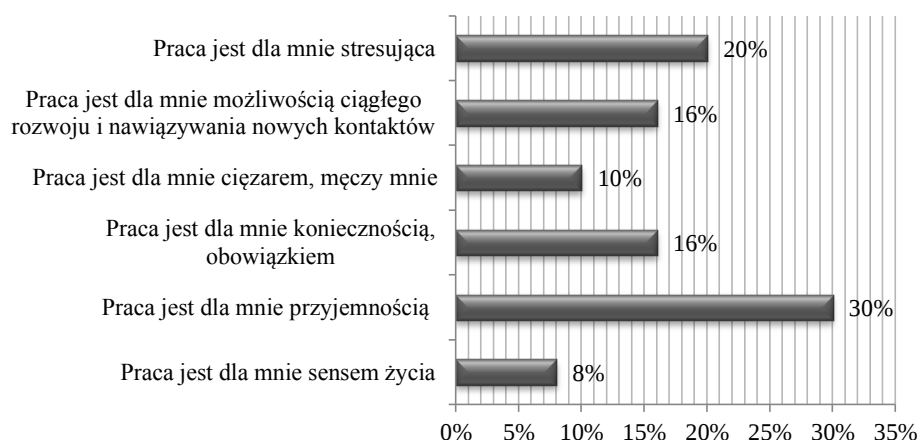
Następnie, nauczyciele zostali poproszeni o wyrażenie swojej ogólnej oceny satysfakcji z pracy wykonywanej w placówce edukacyjnej. Najliczniejszą grupę (64% wszystkich badanych) stanowili przeciętnie zadowoleni, co stanowiło 67% wszystkich kobiet i 60% wszystkich mężczyzn. 20% respondentów była zadowolona (35% wszystkich mężczyzn i 10% wszystkich kobiet), a 14% deklaroowało swoje niezadowolenie (20% wszystkich kobiet oraz 5% wszystkich mężczyzn). Ponadto tylko 2% ankietowanych było całkowicie zadowolonych (23% wszystkich kobiet). Żaden z respondentów nie wskazał na odpowiedź: jestem całkowicie niezadowolony/a.

Rys. 3. Ogólna ocena satysfakcji z pracy

Źródło: badania własne

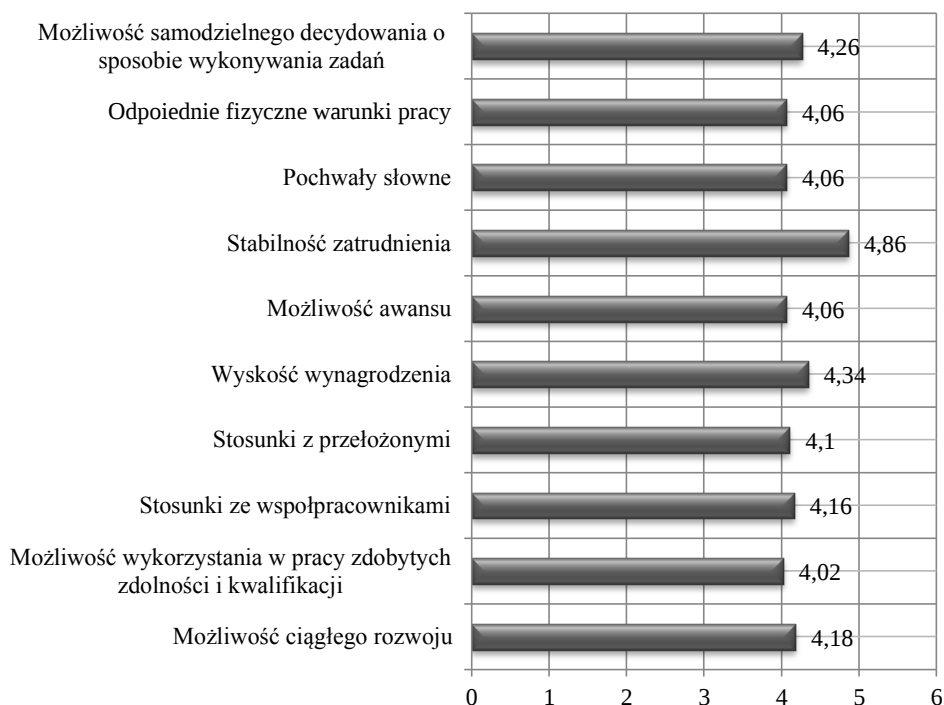
W następnym pytaniu, badani musieli wybrać jedno z sześciu zdań, które najlepiej wyraża ich stosunek do wykonywanej pracy. Jak wynika z rysunku numer 4, dla 30% badanych praca jest przyjemnością, z kolei dla 20% respondentów wykonywana praca jest stresująca. Ponadto 16% nauczycieli zadeklarowało: praca jest dla mnie koniecznością, obowiązkiem, podczas gdy ta sama liczba badanych wskazała na odpowiedź: praca jest dla mnie możliwością ciągłego rozwoju i nawiązywania nowych kontaktów. Wariant: „praca jest dla mnie ciężarem, męczy mnie” – został wskazany przez 10% badanych a 8% respondentów twierdzi, że praca jest dla nich sensem życia.

Rys. 4. Znaczenie pracy w życiu nauczycieli



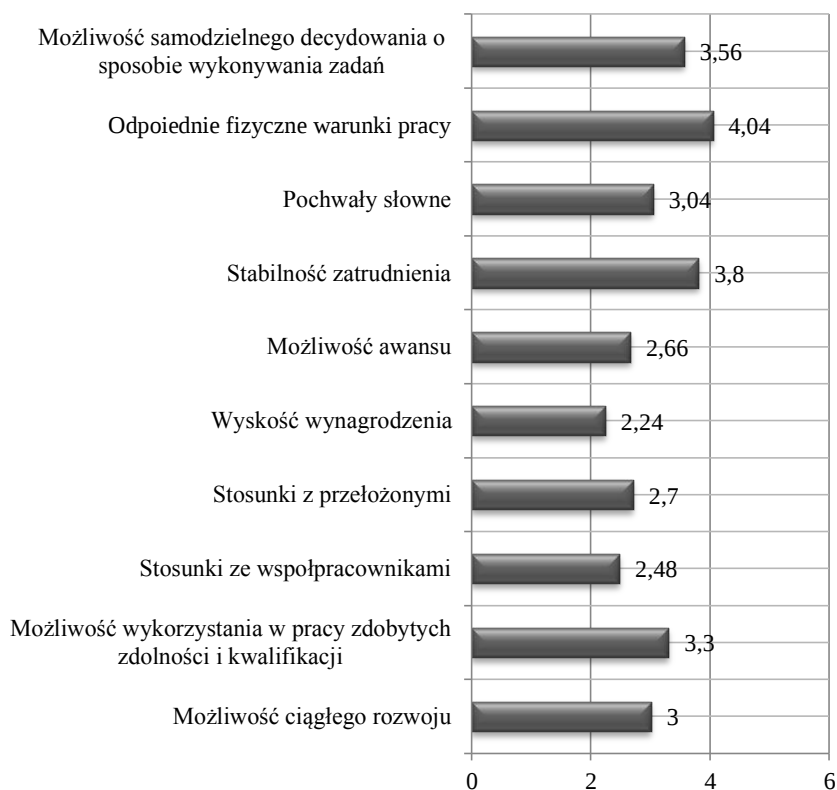
Źródło: badania własne

Kolejny obszar badań dotyczył oceny ważności 10 czynników mogących mieć wpływ na satysfakcję z pracy nauczycieli (ocena w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza czynniki nieistotne a 5 – bardzo ważne). Jak pokazuje rysunek numer 5, najwyższą ocenę badani przyznali stabilności zatrudnienia (średnia ocen 4,86), wysokości wynagrodzenia (średnia 4,34) oraz możliwości samodzielnego decydowania o sposobie wykonywania zadań (średnia 4,26). W następnej kolejności ankietowani najwyżej ocenili takie czynniki jak: możliwości ciągłego rozwoju (średnia 4,18) oraz stosunki ze współpracownikami (średnia 4,16). Czynniki takie jak: możliwość awansu, odpowiednie fizyczne warunki pracy oraz pochwały słowne – otrzymały identyczną średnią ocen równą 4,06. Najmniej istotne okazały się możliwości wykorzystania w pracy zdobytych kwalifikacji i umiejętności – średnia 4,02. W związku z tym, że wszystkie czynniki otrzymały średnią > (4,0), można stwierdzić, iż są one istotne z punktu widzenia badanych nauczycieli.

Rys. 5. Ocena ważności czynników satysfakcji

Źródło: badania własne

Kolejnej oceny, w identycznej skali jak na rysunku 5, ankietowani dokonali w zakresie 10 czynników, odnosząc się do aktualnie wykonywanej pracy w placówce edukacyjnej. W tym przypadku najwyższą notę odnotowały kolejno takie czynniki jak: odpowiednie fizyczne warunki pracy (średnia ocen 4,04), stabilność zatrudnienia (średnia 3,8), możliwość samodzielnego decydowania o sposobie wykonywania zadań (średnia ocen 3,56), jak również możliwość wykorzystania w pracy zdobytych zdolności i kwalifikacji (średnia ocen 3,3). Z kolei najniżej badani ocenili: otrzymywanie pochwał słownych (średnia ocen 3,04), możliwości ciągłego rozwoju (średnia ocen 3,0), stosunki z przełożonymi (średnia ocen 2,7), możliwość awansu (średnia ocen: 2,66), stosunki ze współpracownikami (średnia ocen 2,48) a także wysokość wynagrodzenia (2,24). Wyniki badania zostały zobrazowane na rysunku 6.

Rys. 6. Ocena czynników satysfakcji w odniesieniu do wykonywanej pracy

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki umożliwiły także stworzenie zestawienia: oczekiwania pracownika – rzeczywiste doświadczenia, które obrazuje lukę pomiędzy tym czego pracownik oczekuje a tym czego rzeczywiście doświadcza w miejscu zatrudnienia. Zgodnie z danymi zamieszczonymi w tabeli numer 2, największą lukę pomiędzy oczekiwaniami pracowników a rzeczywistymi doświadczeniami w miejscu zatrudnienia można dostrzec w takich czynnikach jak: wysokość wynagrodzenia (-2,1), stosunki ze współpracownikami (-1,68), stosunki z przełożonymi (-1,4), możliwość awansu (-1,4), możliwość ciągłego rozwoju (-1,18). Z kolei, najmniejsza luka (-0,7) wystąpiła w przypadku samodzielnego decydowania o sposobie realizacji zadań. Czynnik ten został oceniony przez nauczycieli jako ważny (średnia ocen 4,26), natomiast w odniesieniu do rzeczywistych doświadczeń w miejscu zatrudnienia, oceniono go przeciętnie (średnia ocen 3,56).

Tabela 2. Luki pomiędzy oczekiwaniami a doświadczeniem nauczycieli

Nazwa czynnika	Luka pomiędzy oczekiwaniami a doświadczeniem
Możliwość ciągłego rozwoju	- 1,18
Możliwość wykorzystania w pracy zdobytych zdolności i kwalifikacji	-0,72
Stosunki ze współpracownikami	-1,68
Stosunki z przełożonymi	-1,4
Wysokość wynagrodzenia	-2,1
Możliwość awansu	-1,4
Stabilność zatrudnienia	-1,06
Pochwały słowne	-1,02
Odpowiednie fizyczne warunki pracy	-0,02
Możliwość samodzielnego decydowania o sposobie realizacji zadań	-0,7

Zródło: badania własne

Wnioski

Głównym celem przeprowadzonych badań była ocena zadowolenia nauczycieli z pracy wykonywanej na terenie powiatu zlokalizowanego w województwie śląskim, a także zbadanie kryteriów wpływających na ukontentowanie nauczycieli oraz uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jakie znaczenie w życiu nauczyciela ma praca?

Jak wynika z przeprowadzonych badań 64% nauczycieli to osoby przeciętnie zadowolone z wykonywanego zawodu. Z kolei 20% respondentów wyraziło swoje zadowolenie, a 14% badanych pojawiło się po przeciwnej stronie wagi – deklarując swoje niezadowolenie. Ponadto 2% ankietowanych opowiedziało się za całkowitym zadowoleniem

Najliczniejszą grupę respondentów stanowili nauczyciele deklarujący, iż praca jest dla nich przyjemnością (30%), z kolei po drugiej stronie wagi pojawiła się grupa 10% badanych, którzy stwierdzili, iż wykonywana praca jest dla nich ciężarem, jest męcząca.

Odnosząc się do czynników mogących mieć wpływ na satysfakcję z pracy, najwyższą notę ankietowani przyznali: stabilności zatrudnienia (średnia ocen 4,86), wysokości wynagrodzenia (średnia 4,34) oraz możliwości samodzielnego decydowania o sposobie wykonywania zadań (średnia 4,26). Najmniej istotne okazały się możliwości wykorzystania w pracy zdobytych kwalifikacji i umiejętności – średnia 4,02. W związku z tym, że wszystkie czynniki otrzymały średnią > (4,0), można stwierdzić, iż są one istotne z punktu widzenia badanych nauczycieli.

Literatura

- Bańka A., (2000), *Psychologia organizacji* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 3*, GWP, Gdańsk
- Borg M. G., Riding, R. J., (1991), *Occupational Stress and Satisfaction in Teaching* [w:] British Educational Research Journal, 17.
- Drenth P. J.D., Thierry H., de Wolff Ch. J. (red.), (1998), *Organizational psychology*. Psychology Press, Sussex.
- Grabiński T., (2003), *Analiza taksonomiczna krajów Europy w ujęciu regionów*, Wydawnictwo AE, Kraków.
- Gros U., (2003), *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, PWN Warszawa.
- Herzberg F., (1987), *One more time: how do you motivate employees?*, Harvard Business Review, wrzesień – październik 1987.
- Jureczka K., (2018), *Satysfakcja z pracy* [w:] G. Biesok, J. Wyród – Wróbel (red.), *Człowiek w organizacji. Zaufanie, przywództwo, zaangażowanie, satysfakcja*, Wydawnictwo CeDeWu.
- Karel P., (2002), *Co wpływa na zadowolenie w pracy nauczyciela?* [w:] Nauczyciel i szkoła 1-2, s.14-15.
- Nieżurawski L., Witkowska J., (2007), *Pojęcie satysfakcji klienta* [w:] Problemy jakości, tom 39 (7), s.31-35.
- Penc J., (2000), *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo PSB, Kraków.
- Robbins, S.P., (2004), *Zachowania w Organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Rudawska E., (2005). *Lojalność klientów*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Sadowska – Snarska C., (2007), *Godzenie życia zawodowego z rodzinnym. Dobre praktyki z Finlandii, Polski i Hiszpanii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok.
- Sztumski J., (1992), *Spółeczeństwo i wartości*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Tjetjen M.A., Myers M.R., (1998), *Motivation and job satisfaction* [w:] Management decision, nr 36/4.
- Wiłkomirska A., (2002), *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Wiśniewski W., (1990), *Satysfakcja zawodowa nauczycieli* [w:] Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3.
- Żechowska B., (1978), *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk.

ROZDZIAŁ 6

Przemiany w otoczeniu prawnym szkół

Zbysław Dobrowolski

Wprowadzenie

Wprowadzenie nowego prawa oświatowego wpłynęło na organizację i zarządzanie szkołami. Efekty wprowadzonych zmian poddane zostaną ocenie po kilku latach od wejścia w życie nowych regulacji prawnych. Przedmiotem obecnych badań, prowadzonych przy założeniu pluralizmu epistemologicznego, które zaprezentowano w niniejszym opracowaniu jest analiza przemian w otoczeniu prawnym szkół.

Nowe prawo oświatowe

1 września 2017 r. weszła w życie większość przepisów ustawy z dnia 4 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59). Na dzień 1 września 2018 r. przesunięto natomiast termin określenia, przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, w drodze rozporządzenia, po pierwsze podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, kształcenia ogólnego dla technikum oraz kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły II stopnia. Po drugie, treści programowych z zakresu doradztwa zawodowego, warunków i sposobów realizacji i organizacji doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach, o których mowa w art. 2 pkt 4 Prawa oświatowego, tj. w: placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego oraz ośrodków doksztalcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiających uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych), jak też wymagań w zakresie przygotowania osób realizujących doradztwo zawodowe w szkołach i placówkach, o których mowa w art. 2 pkt 4 ww. ustawy, uwzględniając rolę doradztwa zawodowego we wspieraniu uczniów i słuchaczy w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Co zmieniło się w systemie oświaty w związku z wprowadzeniem nowych rozwiązań prawnych? Główną, najbardziej zauważalną zmianą jest modyfikacja struktury szkolnictwa z systemu sześciolletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum, trzyletniego liceum ogólnokształcącego, czteroletniego technikum i trzyletniej zasadniczej szkoły zawodowej do: ośmioletniej szkoły podstawowej,

czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum, a także trzyletnich: branżowej szkoły I stopnia, szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia. Wprowadzono także szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku. W art. 4 Prawa oświatowego zdefiniowano pojęcia szkół ponadpodstawowych: rolniczej, leśnej, morskiej, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa. Zmiana struktury szkół zapoczątkowana w roku szkolnym 2017/2018 wiąże się z promocją uczniów kończących klasę VI szkoły podstawowej do klasy VII szkoły podstawowej, a tym samym wygaszaniem gimnazjów, które de facto przestaną funkcjonować z dniem 1 września 2019 r.

Odnotować należy, że ustawa oblige ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania do określenia w drodze rozporządzenia, typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych, w tym szkół, w których przeprowadza się egzamin końcowy albo egzamin dyplomowy, oraz szkół, w których przeprowadza się egzamin ósmoklasisty, a także szkół, których ukończenie umożliwia przystąpienie do egzaminu maturalnego, z uwzględnieniem cyklu kształcenia ogólnego lub kształcenia artystycznego realizowanego w tych szkołach, a także możliwości kontynuowania nauki przez uczniów szkół artystycznych w szkołach, o których mowa w art. 18 ust. 1 Prawa oświatowego. Ponadto oblige ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw kultury fizycznej do określenia, w drodze rozporządzenia, m.in. warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego, z uwzględnieniem umożliwienia uczniom godzenia zajęć sportowych z nauką, w szczególności poprzez odpowiednią organizację zajęć dydaktycznych. W art. 18 ust. 3 ustawy wprowadzono delegację dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do określenia, w drodze rozporządzenia, innych niż wymienione w art. 18 ust. 1 ww. ustawy, typów szkół oraz ustalenia sposobów organizacji kształcenia w tych typach szkół. Warunkiem sine qua non jest natomiast konieczność zapewnienia w takich szkołach obowiązku realizowania cyklu kształcenia uwzględniającego podstawy programowe kształcenia ogólnego dla obowiązkowych zajęć edukacyjnych oraz podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Zmiana struktury szkół wpłynęła na modyfikację wymagań w zakresie obowiązku nauki (art. 36 i art. 37 Prawa oświatowego). W dotychczasowych przepisach ustawy o systemie oświaty obowiązek nauki spełniał się po ukończeniu gimnazjum. W obecnej regulacji, w myśl art. 35 ust. 1 i 2 Prawa oświatowego nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia. 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.

W art. 26 Prawa oświatowego wprowadzono obowiązek realizacji przez określone szkoły i placówki programu wychowawczo-profilaktycznego oraz wymieniono enumeratywnie wymagania w tym zakresie. Ma on obejmować treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów oraz treści i działania o charakterze profilaktycznym dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane w oparciu o przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców. W art. 4 pkt. 24 Prawa oświatowego zdefiniowano pojęcie podstawy programowej wychowania przedszkolnego lub podstawy programowej kształcenia ogólnego. Należy przez to rozumieć, zgodnie z intencją ustawodawcy, obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, a także warunki i sposób realizacji tych podstaw programowych.

Zmiana struktury szkół, której poświęcono pierwszą część tego opracowania, jest najbardziej zauważalna dla interesariuszy. Wśród innych zmian, które warto odnotować, jest wzmocnienie roli wychowawczej szkół i placówek systemu oświaty. I tak, szkoły wspomagają rolę wychowawczą rodziny, a wychowanie zostało zdefiniowane w art. 1 pkt. 3 Prawa oświatowego, jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości we wszystkich sferach, wzmacnianie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży. Funkcja wychowawcza szkoły nie tylko została odnotowana w art. 1 pkt. 2 Prawa oświatowego, ale także w pkt 12 - 13 ww. ustawy. System oświaty ma zapewnić kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach wolontariackich, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym. Ma także upowszechniać wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej. Skupienie uwagi na polskim dziedzictwie kulturowym nie wyklucza zatem otwartości na wartości kultur innych narodów, co niewątpliwie powinno sprzyjać postawom partycypacyjnym i innowacyjnym. Ustawodawca podkreśla to zresztą w art. 1 pkt. 18, 21, 22 Prawa oświatowego. I tak, system oświaty ma służyć kształtowaniu 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; upowszechnianiu wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowaniu właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych i sytuacji nadzwyczajnych; kształtowaniu u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Odnotować należy, iż ustawodawca poprzez zastosowanie koniunkcji w przytoczonym wyżej przepisie nadaje dwóm postawom równorzędne znaczenie: przedsiębiorczości, pojmowanej jako cecha działania zorganizowanego zmierzającego do zapewnienia racjonalnej i efektywnej koordynacji zasobów gospodarczych przedsiębiorstwa¹, a także kreatywności, pojmowanej jako proces zmierzający do tworzenia nowych lub modyfikacji istniejących idei, koncepcji, rozwiązań². Efektem obu postaw ma być aktywne uczestnictwo byłych uczniów w życiu gospodarczym. Położenie nacisku na zdobycie przez uczniów umiejętności pozyskiwania, przetwarzania oraz dzielenia się informacjami, jak też zapewnienia sprawnej komunikacji powinno sprzyjać skutecznej implementacji metod zarządzania takich m.in., jak zarządzanie przez cele, wyjątki czy przez partycypację, gdzie sprawna komunikacja odgrywa kluczową rolę.

Należy odnotować zmiany w zakresie kształcenia specjalnego (art. 2 pkt 1, pkt 2 lit. a i b oraz pkt 7, art. 127 Prawa oświatowego). W zamierzeniu ustawodawcy mają one służyć lepszemu oddziaływaniu podmiotów wchodzących w skład systemu oświaty wobec dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież niepełnosprawne, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki odpowiednio w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i szkołach lub oddziałach integracyjnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego i ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt 7 Prawa oświatowego. Uczniowi objętemu kształceniem specjalnym dostosowuje się odpowiednio program wychowania przedszkolnego i program nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Dostosowanie następuje na podstawie opracowanego dla ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego uwzględniającego zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Przedstawione powyżej orzeczenia, a także orzeczenia

¹ <https://mfiles.pl/pl/index.php/Przedsi%C4%99biorczo%C5%9B%C4%87> (dostęp: 19.10.2017).

² Boden M.A., (2004), *The Creative Mind: Myths And Mechanisms. The Second Edition*, Routledge, London, New York.

o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych organizowanych zgodnie z przepisami o ochronie zdrowia psychicznego wydają zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych. Od orzeczeń tych rodzice dziecka mogą złożyć w terminie 14 dni od dnia otrzymania orzeczenia odwołanie do kuratora oświaty.

Podkreślenia wymagają zmiany w kształceniu zawodowym określone w art. 18 Prawa oświatowego. Wprowadzono trzyletnią branżową szkołę I stopnia, trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy oraz dwuletnią branżową szkołę II stopnia. W uzasadnieniu projektu Prawa oświatowego³ podano, iż kształcenie w branżowej szkole I stopnia będzie odbywało się w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, dla których przewidziano kształcenie w tym typie szkoły. Przewiduje się, że wszystkie zawody przyporządkowane do tego typu szkoły będą zawodami jednokwalifikacyjnymi, a część z nich będzie miała kwalifikację wspólną z zawodem nauczonym na poziomie technikum. Dzięki takiemu rozwiązaniu absolwenci branżowej szkoły I stopnia będą mogli kontynuować naukę w branżowej szkole II stopnia w celu uzyskania dyplomu technika oraz wykształcenia średniego branżowego. Absolwent branżowej szkoły I stopnia będzie mógł również kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych od klasy drugiej. Uczniowie branżowej szkoły I stopnia będą przystępować do jednego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (w obecnym systemie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych zdają od 1 do 3 egzaminów - w zależności od liczby kwalifikacji wyodrębnionych w nauczonym zawodzie). Ukończenie branżowej szkoły I stopnia umożliwi uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie oraz uzyskanie wykształcenia zasadniczego branżowego. Kształcenie w branżowej szkole II stopnia będzie odbywało się w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, dla których przewidziano kształcenie w tym typie szkoły – będą to zawody kształcone na poziomie technika, które posiadają kwalifikację wspólną z zawodem nauczonym w branżowej szkole I stopnia. Zakłada się, że w zawodach kształconych na poziomie technikum będą wyodrębnione maksymalnie dwie kwalifikacje (obecnie w technikum funkcjonują również zawody trójkwalifikacyjne). Do branżowej szkoły II stopnia będą przyjmowani absolwenci branżowej szkoły I stopnia, którzy kształcili się w zawodzie, w którym wyodrębniono kwalifikację wspólną dla zawodu nauczanego w danej branżowej szkole II stopnia. Co do zasady (ustawa przewiduje wyjątki: losowe, zdrowotne) jednym z warunków przyjęcia kandydata do branżowej szkoły II stopnia będzie ukończenie przez niego branżowej szkoły I stopnia w roku szkolnym bezpośrednio

³ Sejm RP VIII kadencji. Nr druku: 1030.

poprzedzającym rok szkolny, na który ubiega się o przyjęcie do branżowej szkoły II stopnia. Ukończenie branżowej szkoły II stopnia umożliwi uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie oraz uzyskanie wykształcenia średniego branżowego⁴.

W art. 20 Prawa oświatowego wprowadzono nowe poziomy wykształcenia. I tak, wykształcenie zasadnicze branżowe posiada osoba, która m.in. ukończyła branżową szkołę I stopnia. Wykształcenie średnie branżowe posiada osoba, która m.in. ukończyła branżową szkołę II stopnia. Po ukończeniu branżowej szkoły II stopnia absolwent może uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe na poziomie technika oraz może przystąpić do matury, a po uzyskaniu świadectwa dojrzałości kształcić się na studiach.

Zasady sprawowania i organizacja nadzoru pedagogicznego zostały określone w art. 51-56 i art. 169 ust. 1 pkt 3, i art. 180 Prawo oświatowego. Doprecyzowano przepisy dotyczące nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach podstawowych dla: żegluga morskiej, żegluga śródlądowej oraz rybołówstwa. Wskazano zakres współdziałania – w ramach nadzoru pedagogicznego sprawowanego nad ww. szkołami - kuratora oświaty odpowiednio z ministrem właściwym do spraw gospodarki morskiej, ministrem właściwym do spraw żegluga śródlądowej oraz ministrem właściwym do spraw rybołówstwa.

Wśród innych zmian wprowadzonych Prawem oświatowym należy wymienić dotyczące społecznych organów w systemie oświaty (art. 84 ust. 2-5). Do kompetencji rady rodziców, z zastrzeżeniem wyjątków przedstawionych poniżej, należy: uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły lub placówki; opiniowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły lub placówki; opiniowanie projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły. Od powyższych zasad ogólnych obowiązują dwa wyjątki. I tak, jeżeli rada rodziców w terminie 30 dni od dnia rozpoczęcia roku szkolnego nie uzyska porozumienia z radą pedagogiczną w sprawie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły lub placówki, o którym mowa w art. 26 Prawa oświatowego, program ten ustala dyrektor szkoły lub placówki w uzgodnieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny. Program ustalony przez dyrektora szkoły lub placówki obowiązuje do czasu uchwalenia programu przez radę rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną. Drugi wyjątek jest następujący - w szkołach i placówkach, w których nie tworzy się rad rodziców, program wychowawczo-profilaktyczny szkoły lub placówki, o którym mowa w art. 26 Prawa oświatowego, uchwała

⁴ Tamże

rada pedagogiczna. Odnotować należy, że w szkołach i placówkach publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego lub przez osoby fizyczne oraz w szkołach i placówkach niepublicznych program wychowawczo-profilaktyczny szkoły lub placówki, o którym mowa w art. 26 Prawa oświatowego, ustala organ wskazany w statucie szkoły lub placówki. W odniesieniu do funduszy gromadzonych z dobrowolnych składek rodziców oraz z innych źródeł dodano w art. 84 Prawa oświatowego unormowanie umożliwiające radzie rodziców przechowywanie środków finansowych na odrębnym rachunku bankowym.

Przepisy byłej ustawy o systemie oświaty nie określały w sposób precyzyjny działań szkoły lub placówki w obszarze wolontariatu. W obecnej ustawie Prawo oświatowe organizację wolontariatu w szkołach i placówkach określono w przepisach art. 1 pkt 12, art. 85 ust. 6 i 7, art. 98 ust. 1 pkt 21. W ustawie wprowadzono zapis o obowiązku zawarcia w statucie szkoły sposobu organizacji i realizacji zadań z zakresu wolontariatu. To sformalizowanie zadań z zakresu wolontariatu powinno sprzyjać uporządkowaniu działań służących rozwijaniu kompetencji społecznych uczniów, tak ważnych w dzisiejszym zglobalizowanym otoczeniu.

Doprecyzowano regulacje w zakresie dowozu uczniów i wychowanków (art. 39 Prawa oświatowego). Obowiązkiem gminy jest zapewnienie:

1. uczniom niepełnosprawnym, których kształcenie i wychowanie odbywa się na podstawie art. 127 Prawa oświatowego, bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej, a uczniom z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym - także do najbliższej szkoły ponadpodstawowej, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy 21. rok życia;
2. zapewnienie dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 36 ust. 17 Prawa oświatowego, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do ośrodka rewalidacyjno-wychowawczego, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończą: 24 rok życia w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, 25 rok życia w przypadku uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Podniesiono do rangi przepisów ustawy rozwiązania proinnowacyjne (art. 1 pkt 18, art. 45, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1 Prawa oświatowego). Dostrzegalny jest zatem kierunek zmian wskazanych przez ustawodawcę stanowiących konsekwencję globalizacji gospodarki. Szkoły nie mogą

być jedynie miejscem, w którym uczniowie nabywają wiedzę wykorzystując wyniki badań innych, ale także miejscem, które służy kreowaniu postaw badawczych.

Warto odnotować zmiany w zakresie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli (art. 183 i kolejne Prawa oświatowego). Zgodnie z przepisami art. 5 ust. 6 i 6a ustawy o systemie oświaty obowiązek prowadzenia publicznych placówek doskonalenia nauczycieli należał do samorządu województwa, natomiast samorządy gminy i powiatu mogły prowadzić publiczne placówki doskonalenia nauczycieli. Obecnie w myśl art. 184 Prawa oświatowego placówki doskonalenia są obowiązane uzyskać akredytację stanowiącą potwierdzenie, że dana placówka zapewnia wysoką jakość prowadzonych form doskonalenia nauczycieli. Powyższego przepisu nie stosuje się jednakże do publicznych placówek doskonalenia, o których mowa w art. 8 ust. 5 pkt 1 lit. b, ust. 6, ust. 7 pkt 2 i ust. 14 Prawa oświatowego. Akredytację na okres 5 lat przyznaje kurator oświaty właściwy dla siedziby placówki, w drodze decyzji administracyjnej, wydawanej po przeprowadzeniu przez zespół powołany przez kuratora oświaty oceny działalności danej placówki w zakresie określonym w art. 184 ust. 4 Prawa oświatowego. A zatem akredytację może uzyskać placówka doskonalenia, która:

1. prowadzi działalność zgodnie z przepisami prawa;
2. organizuje i prowadzi formy doskonalenia zawodowego nauczycieli:
 - a) zaspokajające potrzeby nauczycieli, szkół i placówek korzystających z oferty placówki doskonalenia,
 - b) sprzyjające rozwojowi zawodowemu nauczycieli, szkół i placówek korzystających z oferty placówki doskonalenia;
3. w planowaniu swojej pracy uwzględnia wnioski z analizy badań nauczycieli, szkół i placówek korzystających z oferty placówki doskonalenia;
4. wykorzystuje zasoby własne i środowiska lokalnego na rzecz rozwoju;
5. opracowała i stosuje system zapewniania jakości oraz systematycznie go doskonali;
6. zatrudnia wykwalifikowaną kadrę;
7. zapewnia wykwalifikowaną kadrę do realizacji form doskonalenia zawodowego nauczycieli;
8. zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki realizacji form doskonalenia zawodowego nauczycieli;
9. zapewnia nowoczesną bazę dydaktyczną;
10. prowadzi działalność informacyjną i upowszechnia problematykę doskonalenia nauczycieli.

Kurator oświaty, w drodze decyzji administracyjnej, może cofnąć akredytację, jeżeli stwierdzi niespełnianie przez placówkę doskonalenia warunków wymaganych do uzyskania akredytacji. Placówka doskonalenia, której cofnięto akredytację, jest obowiązana w terminie zawitym wprowadzić program napraw-

czy i poddać się ponownej ocenie prowadzonej przez siebie działalności. I tak, w terminie 30 dni od dnia cofnięcia akredytacji wprowadzić roczny program naprawczy. W terminie 30 dni od dnia zakończenia rocznego programu naprawczego poddać się ocenie działalności przeprowadzanej przez kuratora oświaty w zakresie określonym w art. 184 ust. 4 Prawa oświatowego.

Na podstawie delegacji ustawowej wydano (według stanu na dzień 19 października 2017 r.) następujące akty wykonawcze do Prawa oświatowego, z których niektóre przedstawiono szerzej. I tak:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U., poz. 1658). Określa szczegółowe warunki i tryb sprawowania oraz formy nadzoru pedagogicznego, zakres danych gromadzonych na elektronicznej platformie nadzoru pedagogicznego, sposób i zakres dostępu do elektronicznej platformy nadzoru pedagogicznego osób realizujących zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego, nauczycieli, uczniów, rodziców i przedstawicieli organów prowadzących szkoły lub placówki, wykaz stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych w kuratoriach oświaty oraz w urzędach innych organów sprawujących nadzór pedagogiczny lub podporządkowanych im jednostkach organizacyjnych, kwalifikacje niezbędne do sprawowania nadzoru pedagogicznego, kwalifikacje osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, o których mowa w art. 60 ust. 9 ustawy Prawo oświatowe.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U., poz. 1743). Określa skład i tryb powołania zespołów orzekających działających w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w publicznych poradniach specjalistycznych, szczegółowe zasady działania zespołów orzekających, o których mowa wyżej, a także tryb postępowania odwoławczego od wydanego orzeczenia, jak też wzory orzeczeń i opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka wydawanych przez zespoły orzekające.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U., poz. 1657).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U., poz. 1655).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U., poz. 1648).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej (Dz.U., poz. 1654).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U., poz. 1646).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U., poz. 1644).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań ochrony przeciwpożarowej, jakie musi spełniać lokal, w którym są prowadzone oddział przedszkolny lub oddziały przedszkolne zorganizowane w szkole podstawowej albo jest prowadzone przedszkole utworzone w wyniku przekształcenia oddziału przedszkolnego lub oddziałów przedszkolnych zorganizowanych w szkole podstawowej (Dz. U., poz. 1642).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U., poz. 1635).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U., poz. 1632).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie przez osobę prawną lub osobę fizyczną szkoły lub placówki publicznej (Dz. U., poz. 1625).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania

przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U., poz. 1616).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U., poz. 1611).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz. U., poz. 1606).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U., poz. 1603).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie powierzenia Ośrodkowi Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą sprawowania nadzoru pedagogicznego nad szkolnymi punktami konsultacyjnymi oraz szkołami i zespołami szkół w Polsce i za granicą, a także wykonywania w odniesieniu do nich zadań organu prowadzącego (Dz. U., poz. 1599).
- Rozporządzenie 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 (Dz. U., poz. 1597).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U., poz. 1591). W myśl tego rozporządzenia pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. Potrzeby objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce nie są określone w sposób zamknięty.

Wynikają one między innymi z: niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeń zachowania lub emocji. Mogą wynikać także między innymi ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce jest dobrowolne i nieodpłatne.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz. U., poz. 1587).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U., poz. 1578).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz. U., poz. 1569).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 sierpnia 2017 r. w sprawie przypadków, w których do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w których osoba, która ukończyła ośmioletnią szkołę podstawową, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy (Dz. U., poz. 1562).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia ze szkoły publicznej lub szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej jednego typu do szkoły publicznej innego typu albo do szkoły publicznej tego samego typu (Dz. U., poz. 1546).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lipca 2017 r. w sprawie ramowych statutów: publicznej placówki kształcenia ustawicznego, publicznej placówki kształcenia praktycznego oraz publicz-

nego ośrodka doksztalcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U., poz. 1451).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz.U., poz. 1322). W myśl tego rozporządzenia obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego dla uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych i uczniów szkół ponadpodstawowych nie muszą być realizowane jedynie w formie zajęć klasowo-lekcyjnych. Mogą być realizowane w formie zajęć do wyboru przez uczniów: zajęć sportowych, zajęć rekreacyjno-zdrowotnych, zajęć tanecznych lub aktywnej turystyki, które mogą być prowadzone przez nauczyciela wychowania fizycznego innego niż nauczyciel prowadzący zajęcia klasowo-lekcyjne. Wydaje się zatem, że przepisy rozporządzenia wychodzą naprzeciw z jednej strony oczekiwaniom społecznym w zakresie rozszerzenia palety przedsięwzięć służących aktywności fizycznej, z drugiej zaś strony biorą pod uwagę realia szkół w zakresie wyposażenia w sale gimnastyczne.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących (Dz. U., poz. 1042).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U., poz. 860).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U., poz. 703).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego (Dz. U., poz. 671).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U., poz. 649).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U., poz. 622).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 marca 2017 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postę-

powania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, szkół i placówek (Dz. U., poz. 610).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U., poz. 356). Odnosić należy, że w drugim etapie edukacyjnym obejmującym klasy IV-VIII wskazano m.in., iż edukacja dla bezpieczeństwa służy przygotowaniu uczniów do właściwego zachowania oraz odpowiednich reakcji w sytuacjach stwarzających zagrożenie dla zdrowia i życia. Kształcenie, w ramach przygotowania do działania w stanach nadzwyczajnych, ma charakter interdyscyplinarny, nastawiony na skuteczne działanie i radzenie sobie poszczególnych jednostek w sytuacjach określonych zagrożeń. Umiejętnością praktyczną jest udzielanie pierwszej pomocy, w tym ocena bezpieczeństwa miejsca zdarzenia, rozpoznanie potencjalnego zagrożenia życia na podstawie prostych objawów, skuteczne wezwanie pomocy, podejmowanie wstępnych czynności ratujących życie.
- W zakresie wychowania do życia w rodzinie wskazuje się na potrzebę wsparcia przez nauczycieli obowiązków rodziców i zmierzanie do tego, aby uczniowie w szczególności doceniali wartość rodziny i znali zadania, jakie ona pełni, uznawali godność człowieka; poszukiwali, odkrywali i dążyli do osiągnięcia celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w rodzinie i w świecie; uczyli się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego; kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów, umieli współdziałać i współtworzyć dojrzałe więzi osobowe.
- W zakresie etyki w rozporządzeniu stwierdzono między innymi, że zasadniczym i najogólniej sformułowanym celem etyki w szkole podstawowej jest budzenie i rozwijanie refleksyjności i wrażliwości aksjologicznej ucznia oraz kształtowanie postawy szacunku, otwartości, współdziałania i odpowiedzialności. Zadaniem nauczyciela jest takie organizowanie sytuacji edukacyjnych, aby uczniowie mogli wyrażać swoją naturalną ciekawość i angażować się rozważania nad moralnością oraz aby angażowali się w działania na rzecz innych i wspólnie

z innymi. Trafnie zauważono, że umiejętność odpowiedzialnego formułowania i wyrażania ocen jest ważnym aspektem odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym.

- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz. U., poz. 1793). Określono w nim następujące zawody: aktor cyrkowy, aktor scen muzycznych, muzyk, plastyk oraz tancerz.
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz. U., poz. 1763).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (Dz. U., poz. 1125).

Zakończenie

Przyjmując implícite racjonalność substancjalną ustawodawcy przedstawiono zakres wprowadzonych zmian w otoczeniu prawnym szkół. Badania nie służyły jednakże ocenie skutków wprowadzonych zmian w organizacji szkół i ich wpływu na sposób realizacji celów systemu oświaty. Przyjęto, że taka ocena będzie możliwa po upływie kilku lat od momentu wdrożenia reformy oświatowej.

Literatura

Boden M.A., (2004), *The Creative Mind: Myths And Mechanisms. The Second Edition*, Routledge, London, New York.

<https://mfiles.pl/pl/index.php/Przedsi%C4%99biorczo%C5%9B%C4%87> (dostęp: 19.10.2017).

Ustawa z dnia 4 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U., poz. 1658).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U., poz. 1743).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U., poz. 1657).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami

polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U., poz. 1655).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U., poz. 1648).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej (Dz.U., poz. 1654).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U., poz. 1646).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U., poz. 1644).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań ochrony przeciwpożarowej, jakie musi spełniać lokal, w którym są prowadzone oddziały przedszkolny lub oddziały przedszkolne zorganizowane w szkole podstawowej albo jest prowadzone przedszkole utworzone w wyniku przekształcenia oddziału przedszkolnego lub oddziałów przedszkolnych zorganizowanych w szkole podstawowej (Dz. U., poz. 1642).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U., poz. 1635).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U., poz. 1632).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie przez osobę prawną lub osobę fizyczną szkoły lub placówki publicznej (Dz. U., poz. 1625).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U., poz. 1616).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U., poz. 1611).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz. U., poz. 1606).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U., poz. 1603).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie powierzenia Ośrodkowi Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą sprawowania nadzoru pedagogicznego nad szkolnymi punktami konsultacyjnymi oraz szkołami i zespołami szkół

w Polsce i za granicą, a także wykonywania w odniesieniu do nich zadań organu prowadzącego (Dz. U., poz. 1599).

Rozporządzenie 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 (Dz. U., poz. 1597).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U., poz. 1591).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz. U., poz. 1587).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U., poz. 1578).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz. U., poz. 1569).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 sierpnia 2017 r. w sprawie przypadków, w których do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w których osoba, która ukończyła ośmioletnią szkołę podstawową, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy (Dz. U., poz. 1562).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia ze szkoły publicznej lub szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej jednego typu do szkoły publicznej innego typu albo do szkoły publicznej tego samego typu (Dz. U., poz. 1546).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lipca 2017 r. w sprawie ramowych statutów: publicznej placówki kształcenia ustawicznego, publicznej placówki kształcenia praktycznego oraz publicznego ośrodka kształcenia i doskonalenia zawodowego (Dz. U., poz. 1451).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz. U., poz. 1322).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących (Dz. U., poz. 1042).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U., poz. 860).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U., poz. 703).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego (Dz. U., poz. 671).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U., poz. 649).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U., poz. 622).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 marca 2017 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, szkół i placówek (Dz. U., poz. 610).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U., poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz. U., poz. 1793). Określono w nim następujące zawody: aktor cyrkowy, aktor scen muzycznych, muzyk, plastyk oraz tancerz.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz. U., poz. 1763).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (Dz. U., poz. 1125).

ROZDZIAŁ 7

Kontrola zarządcza w szkołach publicznych

Zbysław Dobrowolski

Wprowadzenie

Badacze koncentrują swoją uwagę na sposobie realizacji przez nauczycieli zadań określonych przepisami ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹. Brak jest natomiast wyników badań poświęconych problematyce implementacji i efektów kontroli zarządczej w szkołach publicznych, biorąc pod uwagę inkluzję szkół publicznych do systemu finansów publicznych. Wyniki badań, prowadzonych przy założeniu pluralizmu epistemologicznego, które zaprezentowano w niniejszym opracowaniu należy, zgodnie z założeniem autora, traktować jako prolegomenę.

1. Szkoły w sektorze finansów publicznych

Stosownie do postanowień art. 9 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych² (zwanej dalej ufp) sektor finansów publicznych tworzą jednostki budżetowe. Niesie to ze sobą prawne konsekwencje. Po pierwsze, zgodnie z art. 10 ust. 1 ufp jednostki budżetowe stosują zasady gospodarki finansowej określone w tej ustawie. Oznacza to, że jednostki budżetowe nieposiadające osobowości prawnej, działają na podstawie statutu określającego w szczególności jej nazwę, siedzibę i przedmiot działalności, a podstawą ich gospodarki finansowej jest plan dochodów i wydatków. Co do zasady, zgodnie z art. 11 ust. 1 ufp, jednostki budżetowe pokrywają swoje wydatki bezpośrednio z budżetu, a pobrane dochody odprowadzają na rachunek odpowiednio dochodów budżetu państwa albo budżetu jednostki samorządu terytorialnego. Jednakże, zgodnie z art. 11a ufp, państwowe jednostki budżetowe, dla których organem prowadzącym są organy administracji państwowej, prowadzące działalność określoną w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty gromadzą na wydzielonym rachunku dochody uzyskiwane: ze spadków, zapisów i darowizn w postaci pieniężnej na rzecz jednostki budżetowej; z odszkodowań i wpłat za utracone lub uszkodzone mienie będące w zarządzie bądź użytkowaniu jednostki budżetowej; z działalności

¹ Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

² Dz. U. z 2016 r., poz. 1870 ze zm.

wykraczającej poza zakres działalności podstawowej, określonej w statucie, polegającej między innymi na świadczeniu usług, w tym szkoleniowych i informacyjnych; z opłat egzaminacyjnych, za wydawanie świadectw i certyfikatów, jak również za sprawdzanie kwalifikacji; z tytułu odpłatności za wyżywienie i zakwaterowanie uczniów i młodzieży w bursach i internatach, ponoszonych przez rodziców lub opiekunów; z dopłat bezpośrednich i innych płatności stosowanych w ramach Wspólnej Polityki Rolnej Unii Europejskiej, otrzymanych na podstawie odrębnych przepisów. Dochody jednostek budżetowych, o których mowa wyżej są przeznaczone na: sfinansowanie wydatków bieżących i majątkowych; cele wskazane przez darczyńcę; remont lub odtworzenie mienia w przypadku uzyskania dochodów z tytułu z odszkodowań i wpłat za utracone lub uszkodzone mienie będące w zarządzie bądź użytkowaniu jednostki budżetowej. Ograniczeniem ustawowym jest zakaz przeznaczenia dochodów, o których mowa wyżej na finansowanie wynagrodzeń osobowych.

Podobną, choć nie taką samą, regulację dotyczącą samorządowych jednostek budżetowych zawarto w art. 223 ufp. Zauważyć należy, iż o ile art. 11a ufp w sposób taksatywny wymienia źródła dochodów państwowych jednostek budżetowych, o tyle w przypadku samorządowych jednostek budżetowych katalog ten ma charakter inkluzywny. I tak, samorządowe jednostki budżetowe prowadzące działalność określoną w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty gromadzą na wydzielonym rachunku dochody, których rodzaje określa uchwała organu stanowiącego jednostki samorządu terytorialnego, pochodzące w szczególności: ze spadków, zapisów i darowizn w postaci pieniężnej na rzecz jednostki budżetowej; z odszkodowań i wpłat za utracone lub uszkodzone mienie będące w zarządzie albo użytkowaniu jednostki budżetowej. Przeznaczenie dochodów, z wyjątkiem finansowania wynagrodzeń osobowych, określa organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego w drodze uchwały. Powyższy zapis przyznający znaczne kompetencje organom stanowiącym jednostek samorządu terytorialnego wychodzi naprzeciw postulatom formułowanym dekady temu przez prakseologów. Umożliwia elastyczność działania. Z drugiej strony, odmienne, w przypadku szkół, od pozostałych jednostek budżetowych rozwiązania w zakresie kierunków wydatkowania pozyskanych dochodów generują zwiększone ryzyko naruszenia zasady według, której wydatki publiczne mogą być ponoszone na cele i w wysokościach ustalonych w planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych. Dodać należy, iż w przypadku szkół, jako jednostek budżetowych, obowiązuje zasada według, której wydatki publiczne powinny być dokonywane w sposób celowy i oszczędny, z zachowaniem zasad uzyskiwania najlepszych efektów z danych nakładów oraz optymalnego doboru metod i środków służących osiągnięciu założonych celów.

2. Istota i znaczenie kontroli zarządczej

Kontrolę zarządczą definiuje się w literaturze przedmiotu, jako proces, którego celem jest zapewnienie, że zasoby organizacji są pozyskiwane oraz wykorzystywane w taki sposób, aby skutecznie i efektywnie osiągać założone cele³. W ujęciu normatywnym, tj. zgodnie z art. 68 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, kontrola zarządcza to ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań w sposób: zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy. W świetle powyższej teleologicznej definicji, kontrola zarządcza ma charakter prospektywny, bieżący i następczy. Identyfikacja ryzyka determinuje jej prospektywny charakter. Ocena transformacji nakładów w wyniki dokonywana jest w ramach monitoringu, zaś sprawdzanie i ocena dokonanych już czynności, dokonywana jest między innymi w ramach samooceny kontroli zarządczej⁴.

W literaturze przedmiotu zauważa się, że kontrola zarządcza wpływa na kulturę organizacyjną. Innymi słowy, przyjmując kategorie pojęciowe właściwe nowej ekonomii instytucjonalnej, kontrola zarządcza oddziałuje zarówno na instytucje formalne jak i nieformalne⁵. Kontrola zarządcza, spełnia następujące funkcje w szkołach:

1. informacyjną, dzięki ujawnianiu poprzez odpowiednie procedury sposobu działalności szkoły;
2. prewencyjną, a zatem przeciwdziałającą powstaniu problemów w zarządzaniu poprzez wskazanie na błędy i aktywizowaniu pracowników oraz kierownictwa organizacji do podejmowania działań w celu redukcji ryzyka ponownego wystąpienia błędów;
3. edukacyjną, poprzez zidentyfikowanie problemów i sposobów ich rozwiązania oraz nabywanie wiedzy między innymi, jak się ustrzec błędów w przyszłości;
4. integracyjną poprzez zogniskowanie pracowników i kierownictwa wokół określonych problemów i kierunkowych propozycji ich rozwiązania;
5. standaryzacyjną, poprzez tworzenie wytycznych określających sposób działania⁶.

³ Anthony R.N. (1965), *Planning and Control Systems: Framework for Analysis*, Graduate School of Business Administration, Harvard University, Boston; Dobrowolski Z., (2017), *Prolegomena epistemologii oraz metodologii kontroli zarządczej*, ISP UJ, Kraków.

⁴ Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit.

⁵ Flamholtz E.G., Das T.K., Tsui A.S. (1985), *Toward an Integrative Framework of Organizational Control*, *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 10, No. 1; Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit.; Ouchi W.G., (1979), *A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms*, *Management Science* Vol. 25, No. 9.

⁶ Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit.

Kontrola zarządcza służy zapewnieniu realizacji wiązki celów, które mają charakter nietaksatywny. Obejmują zapewnienie w szczególności:

1. zgodności działalności z przepisami prawa oraz procedurami wewnętrznymi;
2. skuteczności i efektywności działania;
3. wiarygodności sprawozdań zarówno finansowych jak i wykonania zadań;
4. ochrony zasobów ludzkich, rzeczowych, finansowych, informatycznych;
5. przestrzegania i promowania zasad etycznego postępowania;
6. efektywności i skuteczności przepływu informacji;
7. zarządzania ryzykiem.

Kryterium legalności oznacza ocenę z punktu widzenia zgodności (lub jej braku) z obowiązującym prawem. Zgodność z prawem obejmuje dostosowanie się i niesprzeczność zarówno z prawem materialnym, obowiązującymi procedurami prawnymi, jak i normami regulującymi sferę zadań i kompetencji poszczególnych podmiotów poddanych kontroli⁷. Kryterium legalności może mieć zarówno charakter merytoryczny, jak i formalny, zależnie od rodzaju norm prawnych, z punktu widzenia, których kontrola jest dokonywana. Normy prawne materialne i zadaniowe stanowią kryterium ocen merytorycznych. Natomiast normy prawne dotyczące procedur oraz form działania stanowią podstawy do dokonywania ocen formalnych. Kontrola prowadzona z punktu widzenia norm materialnych i zadaniowych, które stanowią kryterium kontroli, może stanowić podstawę do formułowania wniosków, które mogą zmierzać nawet do zakwestionowania kontrolowanej działalności. Natomiast w przypadku prowadzenia kontroli z punktu widzenia norm formalnych stanowi podstawę do formułowania wniosków, których treścią może być zakwestionowanie sposobu, formy prowadzenia działalności. Kryterium rzetelności obejmuje ocenę działania pod kątem należytej staranności, co do prowadzenia działalności. Mieści się tu również dbałość o uwzględnienie dyrektyw płynących z ośrodków dyspozycyjnych wyższego rzędu. Wreszcie rzetelność oznacza także dochowywanie istniejących standardów w danej działalności. Kontrolowanie działalności z punktu widzenia rzetelności oznaczać będzie badanie, czy kontrolowana działalność jest prowadzona w sposób sumienny, uczciwy, solidny, należyty, dokładny, prawdziwy⁸.

Międzynarodowa Organizacja Najwyższych Organów Kontroli Państwowej (*International Organization of Supreme Audit Institution - INTOSAI*) wymienia trzy kryteria kontroli sposobu wykonania zadań przez jednostkę kontrolowaną

⁷ Miodek J., *Ekspertyza na temat interpretacji pojęć: kryterium legalności, gospodarności, celowości i rzetelności zawartych w art. 203 konstytucji RP i w art. 5 ustawy o NIK*, Kontrola Państwowa 2002, nr 4, s. 7.

⁸ Szewczyk M., *Ekspertyza prawna w sprawie interpretacji pojęć: kryterium legalności, gospodarności, celowości i rzetelności zawartych w art. 203 konstytucji RP i w art. 5 ustawy o NIK*, Kontrola Państwowa 2002, nr 4, s. 40.

i angażowania jej zasobów w wykonywanie zadań: skuteczność, wydajność i oszczędność. INTOSAI definiuje oszczędność jako minimalizację kosztów zasobów wykorzystywanych do realizacji działalności, z zastrzeżeniem zachowania odpowiedniej jakości. Oszczędność, według INTOSAI, może jednak oznaczać w kontroli wykonania zadań także maksymalizację czy optymalizację przychodów z danej działalności. Skuteczność, według INTOSAI, to zakres w jakim cele są osiąganym oraz związek pomiędzy zamierzonymi skutkami a faktycznym skutkiem danej działalności. W końcu wydajność pojmowana jest jako związek pomiędzy produktem na wyjściu w kategoriach towarów, usług lub innych wyników, a zasobami użytymi do ich wytworzenia⁹.

Skuteczność zgodnie z definicją polskich prakseologów oznacza działanie lub takie sposoby działania, które w określonym stopniu prowadzą do osiągnięcia zamierzonego celu. Ocena działań z perspektywy skuteczności wymaga precyzyjnego określenia celu. Taką próbą w przypadku szkół były testy trzecio i szóstoklasistów oraz gimnazjalistów. Pozwalały na ocenę wiedzy uczniów i pośrednio pracy nauczycieli. Brakowało jednakże mierników oceny postaw i zachowań niezbędnych w dzisiejszym postindustrialnym otoczeniu takich między innymi jak umiejętność pracy zespołowej, czy ukierunkowanie na innowacyjność. Trudność w ocenie działania szkół pojawia się także w przypadku kryterium efektywności pojmowanej, jako stosunek między nakładem a efektem, wysiłku do wyników, wydatków do dochodów, kosztów do osiągniętego zadowolenia. Należy mieć na uwadze, iż pojęcie efektywności obejmuje zarówno efektywność pracy, jak i efektywność wykorzystania materiałów¹⁰.

Celem kontroli zarządczej jest zapewnienie wiarygodności sprawozdań przedstawiających sposób i zakres planowanych do realizacji lub zrealizowanych zadań. Wiarygodność sprawozdań sprzyja kreowaniu zaufania będącego kapitałem unikatowym, umożliwiającym współpracę, podejmowanie decyzji, komunikację, stanowiącym źródło trwałej przewagi konkurencyjnej¹¹. Zapewnienie wiarygodności sprawozdań nierozdzielnie związane jest z ochroną zasobów, przy czym w grę wchodzi nie tylko zasoby finansowe, rzeczowe, ale także zasoby ludzkie oraz wartości niematerialne i prawne, do których generalnie zalicza się nabyte przez jednostkę, zaliczane do aktywów trwałych, prawa majątkowe nadające się do gospodarczego wykorzystania o przewidywanym okresie ekonomicznej użyteczności dłuższym niż rok, przeznaczone do używania na potrzeby jednostki, a w szczególności: autorskie prawa majątkowe, prawa pokrewne,

⁹ NIK, *Europejskie wytyczne stosowania standardów kontroli INTOSAI*, Warszawa, 2000, s. 121-124, 185-188.

¹⁰ Simon H.A., (1976), *Działanie administracji*, PWN, Warszawa, s. 317-318; Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit., Zieleniewski J., (1978), *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, wyd. VI, PWN, Warszawa, s. 273-274.

¹¹ Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit.; Grudzewski W.M., et. al. (2007), *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa, s. 29-49.

licencje, koncesje, prawa do wynalazków, patentów, znaków towarowych, wzorów użytkowych oraz zdobniczych, know-how. Zasobem nieimitowanym jest wiedza nauczycieli, a zarządzanie tą wiedzą można zdefiniować jako ogół działań służących identyfikacji, zachowaniu, upowszechnieniu i wykorzystaniu wiedzy jawnej i ukrytej pracowników i kierownictwa organizacji w celu uzyskania sprawności działania. Warto także odnotować, iż niezwykle cennym zasobem jest reputacja. Ten ostatni walor oznaczający wartość niematerialną, pojmowany jest jako zbiór subiektywnych opinii i poglądów. Wyrażane są one przez pojedyncze osoby (interesariuszy), grupy, instytucje oraz organizacje. Na reputację mogą wpłynąć działania zewnętrzne, niezależne od organizacji lub zdeterminowane działaniami poszczególnych osób tworzących organizację. Ryzyko utraty reputacji i działania prewencyjne powinny być ustalone w procesie zarządzania ryzykiem, który jest jednym z celów kontroli zarządczej¹².

Wizerunek szkół należy do jej zasobów. Wyobrażenie interesariuszy o szkołach przekłada się na konkretne wyniki finansowe. E.R. Gray i J.M. Balmer uznają wizerunek firmy za „obraz tworzony bezpośrednio w umysłach odbiorców”. D. Bernstein proponuje, aby wizerunek definiować jako „rezultat interakcji doświadczeń, opinii, odczuć, wiedzy i wrażeń, które ludzie mają w związku z daną firmą”. D. Newsom, A. Scott i T.J. Vanslyke określają wizerunek jako „wyobrażenie, jakie jedna lub wiele publiczności ma o osobie, przedsiębiorstwie lub instytucji. Nie jest to obraz rzeczywisty, dokładnie i szczegółowo nakreślony, ale raczej mozaika wielu szczegółów, podchwyconych przypadkowo, fragmentarycznych, o nieostrych różnicach”¹³. Dla potrzeb niniejszego opracowania można dokonać transpozycji definicji wizerunku firmy i określić wizerunek szkoły, jako następstwo jej interakcji z interesariuszami. Jest to konglomerat nie tylko doświadczeń własnych, ale także opinii, poglądów, wrażeń wiedzy innych osób, który można uznać na próbę redukcji ryzyka działania szkoły w warunkach niepewności.

Składnikiem szkoły, jako organizacji publicznej są relacje, które w przeciwieństwie do kapitału finansowego są nieimitowane i wpływają na współdziałanie międzyorganizacyjne. Relacje obok kompetencji i wartości wchodzą w skład kapitału ludzkiego, który wraz z kapitałem strukturalnym i interesariuszy tworzy kapitał intelektualny, kategorię niejednorodną, lecz istotną z punktu widzenia funkcjonowania organizacji¹⁴.

¹² Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit.

¹³ Wrona S., Daszkiewicz M., (2014), *Kreowanie marki korporacyjnej*, Difin, Warszawa, s. 49.

¹⁴ Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit.; Edvinsson L., Malone M.S. (2001), *Kapitał intelektualny*, PWN, Warszawa; Perechuda K., Chomiak-Orsa I., (2013), *Znaczenie kapitału relacyjnego we współczesnych koncepcjach zarządzania, Zarządzanie i Finanse*, Journal of Management and Finance, nr 4/2, s. 306.

Kontrola zarządcza może ułatwiać współdziałanie organizacyjne wśród przyczyn, którego wymienia się potrzebę osiągnięcia celów organizacyjnych w turbulentnym otoczeniu, brak określonych zasobów, chęć uzyskania przewagi konkurencyjnej¹⁵. Jest to istotny efekt kontroli zarządczej zważywszy na przepis art. 2a. ust.1 i ust. 2 ustawy o systemie oświaty według, którego system oświaty wspierają organizacje pozarządowe, w tym organizacje harcerskie, a także osoby prawne prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania. Organy administracji publicznej prowadzące szkoły i placówki współdziałają z wyżej wymienionymi podmiotami w wykonywaniu zadań wymienionych w art. 1 ustawy o systemie oświaty, tj. między innymi w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, utrzymywania bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach.

Kontrola zarządcza może być zatem, biorąc powyższe pod uwagę, rozpatrywana jako instrument sprzyjający wdrażaniu w organizacjach publicznych koncepcji Nowego Zarządzania Publicznego, gdzie jednym z postulatów jest oparcie działalności organizacji publicznych na pryncypiach sektora prywatnego, a także jako instrument wdrażania koncepcji „Public Governance”, w której działania koncentrują się na obywatelach pojmowanych jako interesariusze i w której obok osiągniętych rezultatów ekonomicznych ważne są także takie kwestie jak: przejrzystość, rozliczalność, etyczne zachowanie¹⁶ [Bovaird, Löffler, 2003, s. 10; Dobrowolski, 2017]. Odnotować jednakże należy, że wpływ kontroli zarządczej na funkcjonowanie szkół nie jest rozpoznany. Luka badawcza powinna być wypełniona badaniami służącymi rozwiązaniu między innymi takich problemów jak określenie wpływu kontroli zarządczej na realizację celów szkół określonych w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

Zakończenie

W ujęciu teleologicznym, uwzględniając presumpcję roli kontroli zarządczej, skuteczna jej implementacja w działalności szkół publicznych powinna przynieść pozytywne efekty nie tylko z punktu widzenia sposobu wykonania planu finansowego, ale szerzej, sposobu realizacji zadań określonych w ustawie o systemie oświaty. Rzecz jednakże w tym, iż faktyczny wpływ kontroli zarządczej na sposób realizacji przez szkoły ustawowych zadań oświatowych nie jest w pełni rozpoznany. Badania kontroli zarządczej w szkołach publicznych, mające zgodnie

¹⁵ Selsky J.W., Parker B. (2005), *Cross-Sector Partnerships to Address Social Issues: Challenges to Theory and Practice*, Journal of Management, 31(6), s. 851, 859.

¹⁶ Dobrowolski Z., *Prolegomena*, op. cit.; Bovaird T., Löffler E.; (2003), *Understanding Public Management and Governance* [w:] T. Bovaird, E. Löffler (red.), *Public Management and Governance*, Routledge, London-New York, s. 10.

z założeniem autora niniejszego opracowania, charakter prolegomeny, posłużyły do identyfikacji problemów związanych z oceną działań szkół w ramach kontroli zarządczej oraz pozytywnych, choć postulatycznych, skutków tej kontroli.

Literatura

- Anthony R. N., (1965), *Planning and Control Systems: Framework for Analysis*, Graduate School of Business Administration, Harvard University, Boston.
- Bovaird T., Löffler E.. (2003), *Understanding Public Management and Governance* [w:] T. Bovaird, E. Löffler (red.), *Public Management and Governance*, Routledge, London-New York.
- Dobrowolski Z., (2017), *Prolegomena epistemologii oraz metodologii kontroli zarządczej*, Monografie Instytutu Spraw Publicznych UJ, Kraków.
- Edvinsson L., Malone M.S.. (2001), *Kapitał intelektualny*, PWN, Warszawa.
- Flamholtz E. G., Das T. K., Tsui A. S.. (1985), *Toward an Integrative Framework of Organizational Control, Accounting* [w:] *Organizations and Society*, Vol. 10, No. 1.
- Grudzewski W.M., Hejduk I.K., Sankowska A., Wańtuchowicz M., (2007), *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa.
- Miodek J., (2002), *Ekspertyza na temat interpretacji pojęć: kryterium legalności, gospodarności, celowości i rzetelności zawartych w art. 203 konstytucji RP i w art. 5 ustawy o NIK*, Kontrola Państwowa, nr 4.
- NIK, *Europejskie wytyczne stosowania standardów kontroli INTOSAI*, Warszawa 2000.
- Ouchi, W. G., (1979), *A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms* [w:] *Management Science*, Vol. 25, No. 9.
- Perechuda K., Chomiak-Orsa I., (2013), *Znaczenie kapitału relacyjnego we współczesnych koncepcjach zarządzania*, *Zarządzanie i Finanse* [w:] *Journal of Management and Finance*, nr 4/2.
- Selsky J.W., Parker B., (2005), *Cross-Sector Partnerships to Address Social Issues: Challenges to Theory and Practice*, w: *Journal of Management*, 31(6).
- Simon H.A., (1976), *Działanie administracji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szewczyk M., (2002), *Ekspertyza prawna w sprawie interpretacji pojęć: kryterium legalności, gospodarności, celowości i rzetelności zawartych w art. 203 konstytucji RP i w art. 5 ustawy o NIK*, Kontrola Państwowa, nr 4.
- Wrona S., Daszkiewicz M., (2014), *Kreowanie marki korporacyjnej*, Difin, Warszawa.
- Zieleniewski J., (1978), *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, wyd. VI, PWN, Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r. poz. 2156 ze zm.)
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2016 r., poz. 1870 ze zm.)

ROZDZIAŁ 8

Rola liderów edukacyjnych w procesie kształcenia lekarzy

Bożena Freund

Wprowadzenie

Rola lidera edukacyjnego stanowi ogromne wyzwanie, zarówno dla początkującego, jak i bardziej doświadczonego dydaktyka. Specyfika roli wynika z dużej odpowiedzialności, jaką jest kształcenie przyszłych pokoleń. W przypadku szkolnictwa wyższego mowa już nie tylko o przekazywaniu podstawowej wiedzy, ale także o budowaniu wrażliwości społecznej i wzbogacaniu dorobku naukowego oraz kulturowego akademii.

Zatem celem niniejszego artykułu jest określenie roli i znaczenia liderów edukacyjnych w procesie kształcenia lekarzy, a także dyskusja nad tym jakie cechy, umiejętności, wartości oraz postawy powinni posiadać wymienieni wyżej nauczyciele. Osoby, które kształcą medyków, mogą mieć znaczący wpływ na to jakimi lekarzami staną się ich studenci. Dydaktycy medyczni nie tylko przekazują specjalistyczną wiedzę, ale także poprzez wyrażane wartości, mogą wpłynąć na podejście przyszłych lekarzy do pacjentów, do innych profesjonalistów czy do dalszego doskonalenia zawodowego. Nie tak łatwo jest nauczać o tym jak być dobrym, skutecznym lekarzem, ale jeszcze trudniej samemu stanowić wzorowy przykład. Tymczasem taka integralność profesji lekarza i nauczyciela akademickiego może sprawić, że studenci zostaną lepiej przygotowani do pełnienia roli lekarza, ponieważ bezpośrednio od mistrza będą uczyli się nie tylko podstaw medycyny, ale także postaw i zachowań.

Rola lidera edukacyjnego jest bardzo trudna, bo wielozadaniowa, jednak w przypadku tych, którzy kształcą przyszłych lekarzy - wyzwanie jest jeszcze większe i rzeczywiście przywódcze.

Specyfika kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego

Zgodnie z oczekiwaniami rynku pracy, absolwent szkoły wyższej powinien być wysoko wyspecjalizowanym ekspertem, wyposażonym w specjalistyczną wiedzę oraz szereg umiejętności praktycznych, najlepiej potwierdzonych

odpowiednim certyfikatem, jednak tradycyjna edukacja akademicka winna pełnić także funkcję emancypacyjną, gdyż jej celem jest rozwijanie pasji naukowej studentów, kształcenie ludzi o szerokich horyzontach myślowych, posiadających rozległą wiedzę z różnych dyscyplin nauki; ludzi refleksyjnych, potrafiących samodzielnie poszukiwać odpowiedzi na samodzielnie postawione pytania. Uniwersyteckie kształcenie postrzegane jest także jako rozwijanie odwiecznych wartości ludzkich, służenie dobru i sprawiedliwości¹, gdyż zadaniem akademii jest wprowadzanie studentów w świat uniwersalnych wartości i idei.

Sprzyja temu paradygmat humanistyczny dydaktyki osób dorosłych który głosi, że nauczyciel jest partnerem, współprojektantem procesu kształcenia, jest współodpowiedzialny za przebieg i rezultaty, z kolei student jest istotą działającą, współodpowiedzialną za przebieg i rezultat uczenia się. W tym paradygmacie dominują aktywne metody kształcenia, dlatego też uczelnie najczęściej bazują na uczeniu się społecznym, gdzie założeniem jest "tworzenie wspólnoty uczących się, wspólnoty szczególnej, ponieważ wytwarzającej kolektywną energię zwaną synergia, która, nie będąc prostą kumulacją energii członków wspólnoty, lecz jej zwielokrotnieniem, ułatwia proces uczenia się wespół z innymi. Modele społeczne z jednej strony mogą służyć osiągnięciu zamierzonych rezultatów natury czysto poznawczej (wspieraniu określonych sposobów myślenia, wspólnego rozwiązywania problemów poznawczych, konfrontowania się z odmienną – indywidualną i grupową – perspektywą patrzenia na dane zagadnienia), z drugiej zaś mogą sprzyjać interakcjom społecznym, budowaniu norm grupowych, kontraktów umożliwiających przede wszystkim dobrą współpracę. Modele te sprzyjają tworzeniu postaw prospołecznych, gotowości do udzielania sobie nawzajem wsparcia oraz kształtowania procedur demokratycznego podejmowania decyzji"². Ciekawą, aktywną metodą kształcenia jest model odgrywania ról, który w szczególności sprzyja kształtowaniu wrażliwości społecznej oraz różnorodnych umiejętności interpersonalnych. Umożliwia także analizę własnych uczuć i wgląd nie tylko we własny system wartości, ale także i w systemy wartości reprezentowane przez innych uczestników. Ponadto uczenie się w małych grupach daje możliwość kształtowania umiejętności negocjowania, dyskusowania, słuchania siebie nawzajem, kierowania pracą własną i innych, przyjmowania zadań wynikających z decyzji grupy, a przede wszystkim uczenia się od siebie nawzajem³.

Należy także pamiętać, że uniwersytety tkwią w pewnym kontekście kulturowym i społecznym; uczestniczą w nim poprzez uprawianie nauki i prowadzenie

¹ Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

² Ibidem.

³ Ibidem.

badan; przez studiowanie, przekazywanie wiedzy i mądrości następnym pokoleniom młodzieży⁴. "Zasady takie jak: uczciwość, życzliwość, poczucie godności, dobroczynność, prawość, rzetelność, najwyższa jakość, służba i cierpliwość, powinny na stałe wpisać się do listy konstytucyjnych zasad panujących w organizacji"⁵. Zatem zadaniem uczelni jest między innymi wspieranie i "promowanie zdolności empatycznego rozumienia drugiej osoby"⁶. Te wszystkie uniwersyteckie wartości i idee, tworząc kulturę symboliczną, mają różną treść i siłę oddziaływania na psychikę ludzką. Idea pracy nad sobą jest pewną myślą przewodnią, która wyznacza cel i kierunek działania samodoskonalącego, niesie zachętę i motywuje jednostkę do podjęcia trudu autokreacji, ponieważ wartości nie znają granic i bez względu na to skąd pochodzą mogą podlegać interioryzacji⁷, stając się integralną częścią psychiki danej osoby.

Widać tutaj zatem wychowawczą funkcję uniwersytetu, której nie sposób ograniczyć i sprowadzić do działalności tylko dydaktycznej. Działalność ta dotyczy głównie wyposażania studenta w pewien zasób wiedzy naukowej i związany z nią system umiejętności, co określa program studiów, precyzyjnie zoperacjonalizowany do efektów kształcenia, podczas gdy funkcja wychowawcza dotyczy formowania osobowości studenta w sferze dyspozycji emocjonalno-wolicjonalnych, których kształtowanie, jak dowodzi praktyka, pozostawia się naturalnemu biegowi zdarzeń. Nabywanie orientacji moralnej i nastawień społecznych, budowanie aksjologicznych podstaw przyszłej działalności profesjonalnej wiąże się z wychowawczą funkcją uczelni⁸, która jednak nie jest wyrażona wprost.

Potrzeba przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego

Stąd też potrzeba prawdziwego, opartego na wartościach, przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego. Należy przypomnieć, że przywództwo edukacyjne to długotrwały proces umożliwiający odkrywanie potencjału ludzi, umożliwiający wykonywanie zadań zgodnie z wartościami i z szacunkiem wobec innych, zaprojektowany aby zachęcić do partycypacji w procesie

⁴ Sowiński A., (2014), *Dylematy związków kształcenia z wychowaniem w szkole wyższej* [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, s. 97-107.

⁵ Baczevska-Ciupak M., (2013), *Przywództwo organizacyjne w kontekście aksjologicznych i moralnych wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

⁶ Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

⁷ Sowiński A., (2014), *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

podejmowania decyzji⁹. Partycypacja w przywództwie występuje wtedy, gdy każdy czuje się odpowiedzialny za to, co robi sam, i za to, co robią inni¹⁰. Warto jeszcze dodać, że "przywództwo edukacyjne może być skuteczne wtedy gdy: liderzy oświatowi mogą się skupić przede wszystkim na podnoszeniu jakości nauczania i uczenia się w swojej instytucji, zapewniając jednocześnie równość; przywództwo opiera się na ściśle określonych rolach; zakłada współpracę; pozwala rozpoznać atuty i kompetencje pracowników i powierzać im rolę liderów; wyraża taki stopień autonomii, który wystarcza, by móc rozdzielać zasoby i poszukiwać innowacyjnych sposobów nauczania; oznacza pełną odpowiedzialność"¹¹. Podstawą są jednak wartości.

Według M. Baczewskiej-Ciupak do etycznych fundamentów przywództwa zaliczyć można między innymi: odwagę, uczciwość, szczerłość, wiarygodność, zaufanie, pokorę i spójność wewnętrzną¹². Spójność wewnętrzną podkreśla również Ulatowska pisząc o integralności, którą definiuje jako spójność myśli, przekonań, wartości i działań. Do listy fundamentalnych wartości przywództwa edukacyjnego dodaje jeszcze między innymi: równość i sprawiedliwość społeczną, dialog, otwartość czyli gotowość na zmianę, rozwój i uczenie się, refleksyjność czyli wnioskowanie nad działaniami, odpowiedzialność czyli dbanie o dobrostan społeczności, partycypację czyli współdziałanie na rzecz dobra wspólnego oraz służebność czyli działanie na rzecz innych¹³. Należy także pamiętać, że bardzo często te wartości są ukryte w codziennym nadmiarze obowiązków, zatem nawet jeśli szkoły wyższe mają spójny system wartości to dopiero początek drogi. Niezbędna stają się praca nad wyrażaniem tych wartości w codziennym życiu organizacji. Dopiero w takich warunkach wartości mają szansę stać się sercem uniwersytetu, dopiero wtedy przyczyniają się do postępu i poprawy funkcjonowania instytucji. Osobą szczególnie ważną przy podejmowaniu takich działań staje się przywódca edukacyjny jako lider, który powinien mieć jasną wizję uniwersyteckich wartości, jak również powinien być w stanie inspirować oraz zachęcać studentów do udziału w działaniach prowadzących do osiągnięcia wspólnych celów. Podkreślenia wymaga myśl, że tylko współdzielenie wartości buduje trwałą społeczność uniwersytecką. Przywódca edukacyjny powinien promować i wzmacniać wartości, które są ważne dla kształtowania kultury uniwersytetu¹⁴. Dobrze

⁹ Mazurkiewicz G., (2015), *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 9-36.

¹⁰ Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

¹¹ Mazurkiewicz G., (2015), *Ibidem*.

¹² Baczewska-Ciupak M., (2013), *Przywództwo organizacyjne w kontekście aksjologicznych i moralnych wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

¹³ Ulatowska R., (2015), *Wartości w przywództwie edukacyjnym* [w:] R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 53-66.

¹⁴ *Ibidem*.

przypomnieć raz jeszcze, że realizacja idei dobra wspólnego jest możliwa wyłącznie wtedy, gdy ludzkie aspiracje i potrzeby są tożsame z kierunkiem, w którym podąża organizacja. Kierunek ten wyznacza właśnie przywódca¹⁵.

Postać lidera edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego

Odpowiedzialność przywódcy jest więc ogromna, ponieważ lider nauczania to osoba, która wprowadza zmiany, zgadza się na nie i je wspiera - jest zdolna do transformacji, inspirowania i poprowadzenia organizacji zgodnie z pewnym zestawem wartości, norm i zasad. To ktoś elastyczny, zdolny szybko przystosować się do zmieniających się warunków. Swoim działaniem potwierdza pewien punkt widzenia, w którym nauczanie postrzegane jest nie jako dostarczanie wiedzy, ani nawet rozwiązywanie problemów, lecz jako sposób myślenia, który zakłada eksperymentowanie i często na początku nie definiuje punktu, w którym to rozumowanie zakończymy. Nauczanie nie jest ograniczone przez ramy obowiązującego paradygmatu politycznego czy ekonomicznego, ale raczej zachęca do wyjścia poza nie. Lider powinien też wiedzieć, jak spowodować, aby ludzie się uczyli, a najważniejszym efektem działania przywódcy edukacyjnego jest kształtowanie i doskonalenie innych jako przywódców¹⁶.

Oczywistym jest, że osoba podejmująca pracę na uniwersytecie musi spełniać przede wszystkim standardy naukowe¹⁷, jednak rola nowo zatrudnionego nauczyciela akademickiego jest znacznie bardziej złożona. Trudność pełnienia funkcji naukowo-dydaktycznej na uniwersytecie wynika z kilku czynników. Po pierwsze, niezwykle istotnym z punktu widzenia zachodzących na uniwersytetach procesów, wydaje się dbanie o to by pracujący na uczelniach profesjonaliści umieli identyfikować swoje sposoby rozumienia i byli świadomi ich konsekwencji, a jeśli uznają, że jest to konieczne, dokonywali prób zmiany swoich modeli mentalnych¹⁸. Po drugie należy zauważyć, że zróżnicowanie roli zawodowej nauczyciela akademickiego jest ogromne. Jest on jednocześnie:

- wykładowcą, który przygotowuje i przeprowadza zajęcia ze studentami;
- naukowcem, który tworzy, projektuje i promuje swoje odkrycia;
- managerem, który zarządza (np. zespołem projektowym czy konferencją);

¹⁵ Baczevska-Ciupak M., (2013), *Przywództwo organizacyjne w kontekście aksjologicznych i moralnych wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

¹⁶ Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

¹⁷ Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

¹⁸ Dorczak R., (2016), *Sposoby rozumienia przez nauczycieli podstawowych wartości edukacyjnych a rzeczywistość współczesnej szkoły* [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych UJ, Kraków, s.7-16.

- osobą, która nieustannie się rozwija, a także dba o nienaganną postawę etyczną (prezentuje prawdę, odpowiedzialność, życzliwość, rzetelność, tolerancję, lojalność, samodzielność, uczciwość, godność)¹⁹.

Jednak, aby nauczyciela akademickiego można było nazwać liderem, powinien być także pasjonatem; człowiekiem, który lubi to co robi i przekazuje ten entuzjazm innym. Tym samym osoba zatrudniona w uczelni wyższej w charakterze pracownika naukowo-dydaktycznego znajduje się niejednokrotnie w polu działania przeciwstawnych sił, związanych z własnymi potrzebami, odpowiedzialnością za proces dydaktyczny względem studentów, oczekiwaniami przełożonych i władz uniwersytetu co do podejmowania różnorodnych prac organizacyjnych na rzecz uczelni, a także na rzecz społeczności akademickiej oraz (a może nawet przede wszystkim) wymaganiami rozwoju naukowego, od którego właściwie zależy zatrudnienie i awans²⁰.

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że obok kompetencji merytorycznych i metodologicznych w danej dyscyplinie, nauczycielowi akademickiemu niezbędne są także kompetencje dydaktyczne, pozwalające mu na świadome projektowanie zajęć, ich prowadzenie i dokonywanie ich ewaluacji, jak również na kreowanie sytuacji nauczania i uczenia się studentów²¹. Pedagogiczna działalność nauczyciela akademickiego w najbardziej ogólnym podziale dychotomicznym rozkłada się na czynności dydaktyczne i wychowawcze. Umiejętności dydaktyczne związane są głównie z przekazywaniem wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz rozwijaniem pożądanых właściwości i uzdolnień studentów w zakresie określonej dziedziny naukowej. Chodzi tu o kształcenie na możliwie wysokim poziomie instrumentalnych dyspozycji osobowościowych, ważnych i niezbywalnych w profesjonalnej działalności społecznej, gospodarczej, kulturalnej, naukowej itd. Stopień rozwoju intelektualno-sprawnościowej strony osobowości studenta staje się niejako probierzem kompetencji dydaktycznych nauczyciela²². Wśród 5 kluczowych wymiarów kompetencji do nauczania w centrum znajdują się kompetencje osobowe (związane z rozwijaniem osobowości i refleksyjności, planowaniem rozwoju profesjonalnego czy z tożsamością zawodową). Ważne są również:

- kompetencje społeczne związane z budowaniem relacji interpersonalnych ze studentami;
- kompetencje metodyczne związane z dydaktyką ogólną;

¹⁹ Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² Sowiński A., (2014), *Dylematy związków kształcenia z wychowaniem w szkole wyższej* [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, s. 97-107.

- kompetencje w obszarze dydaktyki przedmiotowej związane z wiedzą o specyfice danej dyscypliny naukowej;
- kompetencje systemowe związane ze znajomością systemowych warunków procesu nauczania i uczenia się oraz umiejętność ich wykorzystania²³.

R. Dorczak z kolei wskazuje na pięć kluczowych kompetencji lidera edukacyjnego. W centrum kompetencji lidera, przedstawia on kompetencje edukacyjne, które są ściśle powiązane z pozostałymi kompetencjami, w tym:

- technicznymi związanymi z zarządzaniem i organizacją;
- kulturowymi odnoszącymi się do misji, wizji, wartości, norm i zasad;
- interpersonalnymi związanymi z komunikacją i pracą w zespole;
- intrapersonalnymi związanymi ze samoświadomością i samorozwojem²⁴.

Jednak to nie koniec listy wymagań wobec przywódcy edukacyjnego w szkole wyższej. J. M. Kouzes i B. Z. Posner piszą jeszcze o konkretnych działaniach jakie powinien podjąć dobry lider. Według autorów powinien on:

- kształtować własną drogę - powinien być spójny poprzez wyznawanie i wdrażanie w życie tożsamyh ze sobą wartości;
- zachęcać do tworzenia wspólnej wizji w danej organizacji;
- stawiać wyzwania i uczyć się na błędach;
- zachęcać innych do podejmowania działania, jednocześnie dzieląc się swoją władzą i odpowiedzialnością;
- budować odwagę i ducha wspólnoty, wzmacniając entuzjazm społeczności²⁵.

W związku z różnymi kompetencjami i umiejętnościami wymaganymi od liderów edukacyjnych, Kostera proponuje rozróżnienie nauczycieli akademickich według ich nastawienia do pracy: na tych, którzy są bardziej zorientowani na przekazywanie wiedzy i na tych, którzy są bardziej zorientowani na rozwój kreatywnego myślenia. Zatem klasyfikuje ich jako:

- wykładowców (maksymalnie skupionych na przekazywaniu wiedzy);
- mentorów (maksymalnie skupionych na zachęcaniu studentów do twórczego myślenia);
- trenerów (nastawionych na współpracę w grupie);

²³ Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

²⁴ Dorczak R., (2013), *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych* [w:] G. Mazurkiewicz, (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 75-88.

²⁵ Kouzes J. M., Posner B. Z., (2010), *Przywództwo i jego wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- promotorów (maksymalnie skupionych zarówno na przekazywaniu wiedzy, jak i na twórczym myśleniu);
- dydaktyków (poszukujących złotego środka; starających się połączyć zarówno przekazywanie wiedzy, jak i twórcze myślenie)²⁶.

Wyzwania lidera edukacyjnego w procesie kształcenia przyszłych lekarzy

Dlatego istnieje spore zapotrzebowanie na dydaktyków i promotorów na kierunkach lekarskich, ponieważ sfera zdrowia wpływa nie tylko na indywidualną jakość życia każdego człowieka, ale ma swoje konsekwencje także dla sfery społeczno-gospodarczej. Tymczasem badania od lat dowodzą, że funkcjonowanie systemu opieki zdrowotnej w Polsce jest oceniane jako raczej złe lub zdecydowanie złe²⁷. Nic dziwnego, skoro na 1000 mieszkańców Polski przypada jedynie 5,21 pielęgniarek oraz 2,19 lekarzy, podczas gdy w europejskich krajach OECD na 1000 mieszkańców przypada średnio 9,8 pielęgniarek oraz 3,34 lekarzy²⁸. Jest to o tyle znaczące, iż kadra medyczna jest jednym z najistotniejszych czynników decydujących o jakości opieki zdrowotnej. To, że zasoby ludzkie należą do jednych z najcenniejszych w organizacji, wynika z następujących przesłanek:

- efektywność działania organizacji uzależniona jest od produktywności jej pracowników, a ta zależy od ich potencjału (wykształcenia, umiejętności, wiedzy, doświadczenia, celów, wartości i postaw);
- u podstaw większości problemów, z jakimi borykają się organizacje, znajduje się czynnik ludzki - to ludzie są ich przyczyną i jednocześnie za ich sprawą i przy ich (współ)udziale są one rozwiązywane;
- zasoby ludzkie organizacji charakteryzuje niepowtarzalność cech fizycznych i psychicznych poszczególnych pracowników²⁹.

Dlatego kluczowe jest kształcenie przyszłych, skutecznych i dobrych, lekarzy. Warto przypomnieć, że standardy kształcenia dla kierunku lekarskiego określa (w drodze rozporządzenia) minister nauki i szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem zdrowia. Standardy te uwzględniają wymogi dotyczące kształcenia i szkolenia przygotowujące do wykonywania zawodu lekarza określone w przepisach Unii Europejskiej. Zgodnie z rozporządzeniem wprowadzającym zmiany

²⁶ Kostera M., Rosiak A., (2008), *Nauczyciel akademicki*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.

²⁷ Bromber P., Hady J., Lachowska H., Leśniowska-Gontarz M., Szaban D., Ślusarczyk B., Zdanowska J., (2015), *System ochrony zdrowia w Polsce*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.

²⁸ Kautsch M., (2015), *Charakterystyka zarządzania zakładem opieki zdrowotnej* [w:] M. Kautsch (red.), *Zarządzanie w opiece zdrowotnej. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa, s. 88-106.

²⁹ Kijowska V., (2015), *Zarządzanie zasobami ludzkimi* [w:] M. Kautsch (red.), *Zarządzanie w opiece zdrowotnej. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa, s. 285-327.

w systemie kształcenia na kierunku lekarskim nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu lekarza zostanie położony już na etapie studiów – w szczególności poprzez wprowadzenie praktycznego nauczania w dziedzinach klinicznych³⁰. Jednolite studia magisterskie na kierunku lekarskim, które mają profil praktyczny, trwają nie krócej niż 12 semestrów, a liczba godzin zajęć i praktyk nie może być mniejsza niż 5700³¹.

Nie ulega wątpliwości, że dydaktyka medyczna ma doskonale opracowane metody prowadzenia zajęć, które jednak wymagają od nauczyciela ogromnej wiedzy (zarówno z zakresu dydaktyki ogólnej, dydaktyki szczegółowej, jak i samej medycyny) oraz szeregu umiejętności (głównie społecznych, komunikacyjnych). Dla nakreślenia trudu pełnienia funkcji dydaktyka na kierunku lekarskim można podać przykład typów zajęć, jakie są prowadzone - to między innymi: wykłady, opisy, instruktaże, dyskusje, pokazy, metody projektów, ćwiczenia praktyczne, warsztaty, odgrywanie ról, studia przypadków itd. Również sprawdzanie wiedzy i umiejętności praktycznych studentów medycyny wymaga szerokiego dydaktycznego warsztatu. Wiedzę i umiejętności nabyte w trakcie zajęć sprawdza się zarówno za pomocą egzaminów pisemnych, jak i ustnych. „Jako formy egzaminów pisemnych stosuje się eseje, raporty, krótkie ustrukturyzowane pytania oraz testy: wielokrotnego wyboru (MCQ – Multiple Choice Questions), wielokrotnej odpowiedzi (MRQ – Multiple Response Questions), wyboru Tak/Nie i dopasowania odpowiedzi. Egzaminy ustne powinny być standaryzowane oraz ukierunkowane na sprawdzenie wiedzy na poziomie wyższym niż sama znajomość faktów (poziom zrozumienia, umiejętność analizy, syntezy, rozwiązywania problemów). Z kolei sprawdzenie osiągnięcia efektów kształcenia w zakresie umiejętności praktycznych, zarówno tych, które dotyczą komunikowania się, jak i proceduralnych (manualnych), wymaga bezpośredniej obserwacji studenta demonstrującego umiejętność w czasie tradycyjnego egzaminu klinicznego lub egzaminu standaryzowanego (OSCE – Objective Structured Clinical Examination) i jego modyfikacji (Mini-Cex). Egzamin OSCE jest w szczególności wskazany jako forma sprawdzania całości umiejętności klinicznych nabytych w trakcie nauczania praktycznego na ostatnim roku studiów”³². Jednak co z nauką i weryfikacją umiejętności społecznych? Już w ogólnych efektach kształcenia oprócz wiedzy i umiejętności praktycznych, wymienia się szereg umiejętności społecznych absolwenta kierunku lekarskiego; w dokumencie znajduje się zapis mówiący o tym, że absolwent potrafi nawiązać oraz

³⁰ Strona internetowa Ministerstwa Zdrowia: <http://www.mz.gov.pl/system-ochrony-zdrowia/kadra-medyczna-i-ksztalcenie/lekarze-i-lekarze-dentysci/ksztalcenie-przeddyplomowe-lekarza-i-lekarza-dentysty/standardy-ksztalcenia/>

³¹ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa.*

³² *Ibidem.*

utrzymać głęboki i pełen szacunku kontakt z chorym; kieruje się dobrem chorego stawiając je na pierwszym miejscu; przestrzega tajemnicy lekarskiej i praw pacjenta, jak również posiada świadomość własnych ograniczeń i umiejętność stałego dokształcania się³³. Jak wykazały badania B. Freund i R. Dorczaka, na kierunku lekarskim na zajęcia z zakresu doskonalenia umiejętności społecznych (z elementami profesjonalizmu) poświęca się zaledwie 4,21% wszystkich godzin³⁴, w związku z czym nauczyciele akademicki muszą podjąć się trudu nauczania tych miękkich umiejętności w inny sposób np. poprzez wyrażanie i przekazywanie uniwersalnych wartości i postaw podczas zajęć z zakresu nauk klinicznych. To właśnie tutaj pojawia się ogromne znaczenie i rola lidera edukacyjnego, który musi być nie tylko wybitnym naukowcem, potrafiącym przekazać wiedzę studentom dzięki wysoko rozwiniętym umiejętnościom dydaktycznym, musi być nie tylko dobrym lekarzem dającym doskonały przykład, powinien mieć jeszcze w sobie dużą dawkę humanizmu.

To właśnie lider edukacyjny ma za zadanie przekazać studentom medycyny wartości zawarte w przyrzeczeniu lekarskim. Tekst ten głosi:

„Przyjmuję z szacunkiem i wdzięcznością dla moich Mistrzów nadany mi tytuł lekarza i w pełni świadomy związanych z nim obowiązków przyrzekam:

- obowiązki te sumiennie spełniać;
- służyć życiu i zdrowiu ludzkiemu;
- według najlepszej mej wiedzy przeciwdziałać cierpieniu i zapobiegać chorobom, a chorym nieść pomoc bez żadnych różnic (...) mając na celu wyłącznie ich dobro i okazując im należyty szacunek;
- nie nadużywać ich zaufania i dochować tajemnicy lekarskiej (...);
- strzec godności stanu lekarskiego i niczym jej nie splamić, a do kolegów lekarzy odnosić się z należną im życzliwością, nie podważając zaufania do nich, jednak postępując bezstronnie i mając na względzie dobro chorych;
- stale poszerzać swą wiedzę lekarską i podawać do wiadomości świata lekarskiego wszystko to, co uda mi się wynaleźć i udoskonalić”³⁵.

Widać tutaj bezpośrednie odniesienia do służby publicznej, budowania zaufania, relacji środowiska lekarskiego, a także do poszerzania i popularyzacji wiedzy medycznej. W pełnym tekście Kodeksu Etyki Lekarskiej znajdują się już bardziej szczegółowe zapisy dotyczące między innymi relacji między personelem medycznym, gdzie pojawia się stwierdzenie, że lekarze powinni okazywać

³³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa

³⁴ Freund B., Dorczak R., (2016), *Development of soft competencies of students of medicine and nursing - analysis of curricula* [w:] Proceedings of International Technology, Education and Development Conference INTED 2016, IATED Academy, Valencia (Spain), s. 1196-1203.

³⁵ Kodeks Etyki Lekarskiej

sobie wzajemny szacunek. Szczególny szacunek i względy należą się lekarzom seniorom, a zwłaszcza byłym nauczycielom; lekarz powinien odnosić się z należytym szacunkiem i w sposób kulturalny do personelu medycznego i pomocniczego, ponadto doświadczeni lekarze winni służyć radą i pomocą mniej doświadczonym kolegom, zwłaszcza w trudnych przypadkach klinicznych, a także lekarze pełniący funkcje kierownicze są zobowiązani do szczególnej dbałości o dobro chorego oraz o warunki pracy i rozwoju zawodowego podległych im osób oraz dobrym zwyczajem jest leczenie bezpłatnie innych lekarzy i członków ich najbliższej rodziny, w tym wdów, wdowców i sierot po lekarzach³⁶. Dalej znaleźć można zapisy dotyczące doskonalenia zawodowego, które mówią, że „powinnością każdego lekarza jest stałe uzupełnianie i doskonalenie swej wiedzy i umiejętności zawodowych, a także przekazywanie ich swoim współpracownikom”³⁷, co tak naprawdę jest wskazaniem zapotrzebowania na przywództwo edukacyjne. W Kodeksie znajdują się również zapisy o rzetelnym działaniu w oparciu o naukę: „Lekarzowi nie wolno posługiwać się metodami uznanymi przez naukę za szkodliwe, bezwartościowe lub nie zweryfikowanymi naukowo. Nie wolno mu także współdziałać z osobami zajmującymi się leczeniem, a nie posiadającymi do tego uprawnień. Wybierając formę diagnostyki lub terapii lekarz ma obowiązek kierować się przede wszystkim kryterium skuteczności i bezpieczeństwa chorego oraz nie narażać go na nieuzasadnione koszty”³⁸.

Egzamin z tych wartości i zasad trwa nieustannie przez całe życie lekarza, zatem zadaniem lidera edukacyjnego jest ukazanie sensu oraz nakreślenie wagi tych sformułowań, przyszłym pokoleniom medyków. Wprawdzie może tego dokonać na zajęciach z etyki zawodowej, jednak dobry lider będzie przekazywał tę wiedzę w sposób mimowolny podczas wszystkich innych zajęć, prezentując wzorową postawę wobec istotnych kwestii. Skuteczny lider edukacyjny nie tylko będzie nauczał o tym, jak być dobrym lekarzem, ale sam będzie stanowił przykład dla swoich studentów – przyszłych lekarzy, co także zostało ujęte w Kodeksie: „Lekarze nauczający studentów powinni zaznajamiać ich z Kodeksem Etyki Lekarskiej. Studenci medycyny powinni zarówno przyswajać sobie jak i respektować zasady zawarte w niniejszym Kodeksie. Lekarze, którzy nauczają studentów lub szkolą lekarzy powinni swoim postępowaniem stanowić przykład godny naśladowania dla studentów i młodych lekarzy będących pod ich opieką”³⁹.

Dodatkowo H. Mruk, który jako jeden z nielicznych autorów, podjął się tematyki przywództwa uwzględniając specyfikę zawodu lekarza, proponuje podział

³⁶ *Kodeks Etyki Lekarskiej*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

wymaganych kompetencji lidera na 3 rodzaje: kompetencje związane z wiedzą fachową, kompetencje związane z komunikowaniem się oraz kompetencje związane z wyglądem i kondycją fizyczną. Wymienia on także szereg istotnych cech i umiejętności liderów wśród których znajdują się między innymi: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, odwaga, optymizm i inspiracja, a także umiejętność podejmowania decyzji, dokonywania zmian, podejmowania ryzyka oraz mądrego użycia władzy⁴⁰.

Wnioski

Rola liderów edukacyjnych kształcących kolejne pokolenia lekarzy jest niezwykle trudna i wielowymiarowa. Znaczenie tej odpowiedzialnej roli będzie nieustannie wzrastało, ponieważ konieczne jest wykształcenie lekarzy, którzy jednocześnie będą skutecznymi medykami, wybitnymi naukowcami, bardzo dobrymi dydaktykami – mistrzami studentów oraz wielkimi humanistami. Jednak by to przekazać, najpierw sam nauczyciel musi stać się takim liderem. Misją przywódcy edukacyjnego jest też wychowanie kolejnych pokoleń liderów dla dobra samych medyków, jak i całego społeczeństwa.

Literatura

- Baczewska-Ciupak M., (2013), *Przywództwo organizacyjne w kontekście aksjologicznych i moralnych wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Bromber P., Hady J., Lachowska H., Leśniowska-Gontarz M., Szaban D., Ślusarczyk B., Zdanowska J., (2015), *System ochrony zdrowia w Polsce*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.
- Dorczak R., (2013), *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 75-88.
- Dorczak R., (2016), *Sposoby rozumienia przez nauczycieli podstawowych wartości edukacyjnych a rzeczywistość współczesnej szkoły* [w:] R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych UJ, Kraków, s.7-16.
- Freund B., Dorczak R., (2016), *Development of soft competencies of students of medicine and nursing - analysis of curricula* [w:] *Proceedings of International Technology, Education and Development Conference INTED 2016, IATED Academy, Valencia (Spain)*, s. 1196-1203.

⁴⁰ Mruk H., (2010), *Przywództwo w zakładach opieki zdrowotnej*, Wydawnictwo ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.

- Kautsch M., (2015), *Charakterystyka zarządzania zakładem opieki zdrowotnej* [w:] M. Kautsch (red.), *Zarządzanie w opiece zdrowotnej. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa, s. 88-106.
- Kijowska V., (2015), *Zarządzanie zasobami ludzkimi* [w:] M. Kautsch (red.), *Zarządzanie w opiece zdrowotnej. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa, s. 285-327.
- Kodeks Etyki Lekarskiej.*
- Kostera M., Rosiak A., (2008), *Nauczyciel akademicki*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Kouzes J. M., Posner B. Z., (2010), *Przywództwo i jego wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G., (2015), *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 9-36.
- Mruk H., (2010), *Przywództwo w zakładach opieki zdrowotnej*, Wydawnictwo ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa.*
- Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Sowiński A., (2014), *Dylematy związków kształcenia z wychowaniem w szkole wyższej* [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, s. 97-107.
- Strona internetowa Ministerstwa Zdrowia:* <http://www.mz.gov.pl/> (odczyt: 2.04.2017)
- Ulatowska R., (2015), *Wartości w przywództwie edukacyjnym* [w:] R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 53-66.



ISBN 978-83-65688-18-7