

# DYREKTOR SZKOŁY

w procesie  
zarządzania oświatą

pod redakcją

Krzysztofa Gawrońskiego  
i Michała Kwiatkowskiego



WYDAWNICTWO  
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ



# DYREKTOR SZKOŁY

w procesie  
zarządzania oświatą



# DYREKTOR SZKOŁY

w procesie  
zarządzania oświatą

pod redakcją

Krzysztofa Gawrońskiego  
i Michała Kwiatkowskiego



WYDAWNICTWO  
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
Warszawa 2019

Recenzent

*Dr hab., prof. APS Danuta Uryga*

Projekt okładki

*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce

*jes2ufoto/123RF*

Redakcja

*Hanna Cieśla*

Korekta

*Zespół*

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2018

ISBN 978-83-66010-13-0

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie II uzupełnione

Arkuszy drukarskich 41

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono w maju 2019

Druk i oprawa: Fabryka Druku

# SPIS TREŚCI

---

Wprowadzenie ( <i>Krzysztof Gawroński, Michał Kwiatkowski</i> ) . . . . .	9
---	---

## ZARYS PROBLEMATYKI

Przywództwo w procesie zarządzania szkołą ( <i>Stefan M. Kwiatkowski</i> ) . . . . .	14
Koncepcje zarządzania systemem oświaty ( <i>Janusz Gęsicki</i> ) . . . . .	40
Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów ( <i>Teresa Serafin</i> ) . . . . .	59
Pedagogiczno-psychologiczne prawidłowości uczenia się ( <i>Michał Kwiatkowski</i> ) . . . . .	104

## ROZDZIAŁ 1

### PODSTAWOWE OBSZARY KOMPETENCJI DYREKTORA

1.1. Kwalifikacje a kompetencje dyrektora ( <i>Krzysztof Gawroński, Elżbieta Łęcznarowicz</i> ) . . . . .	120
1.2. Kompetencje „miękkie” dyrektora ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> ) . . . . .	127
1.3. Warunki formalne, czyli umocowanie prawne dyrektora ( <i>Janusz Barszczewski</i> ) . . . . .	132
1.4. Kto zostaje dyrektorem współczesnej szkoły? ( <i>Elżbieta Łęcznarowicz</i> ) . . . . .	145
1.5. Kto powinien być dyrektorem współczesnej szkoły? ( <i>Elżbieta Łęcznarowicz</i> ) . . . . .	156

## ROZDZIAŁ 2

### KOMPETENCJE MENEDŻERSKIE I SPOŁECZNE DYREKTORA SZKOŁY

2.1. Przywództwo edukacyjne ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> ) . . . . .	166
2.2. Podstawy zarządzania w systemie oświaty ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> ) . . . . .	171
2.3. Style przywództwa dyrektora szkoły ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> ) . . . . .	185
2.4. Budowanie kompetencji kierowniczych kadry zarządzającej oświatą ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> ) . . . . .	193
2.5. Budowanie kompetencji kierowniczych ( <i>Rafał Otręba</i> ) . . . . .	209
2.6. Organizacja i kreowanie pracy zespołowej ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> ) . . . . .	218
2.7. Umiejętności zarządzania kapitałem ludzkim ( <i>Rafał Otręba</i> ) . . . . .	231
2.8. Zarządzanie oparte na wartościach ( <i>Małgorzata Dutka-Mucha</i> ) . . . . .	234
2.9. Zarządzanie zmianą ( <i>Bożena Barszczewska</i> ) . . . . .	244
2.10. Nowa rola dyrektora szkoły – menedżer w organizacji non-profit ( <i>Krzysztof Gawroński</i> ) . . . . .	250
2.11. Działania kooperacyjne dyrektora szkoły ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> ) . . . . .	256

### ROZDZIAŁ 3

#### OGÓLNA KONCEPCJA ZARZĄDZANIA WSPÓLCZESNĄ SZKOŁĄ

3.1. Szkoła jako organizacja ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	262
3.2. Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły ( <i>Rafał Otręba</i> )	280
3.3. Sukces i autonomia w zarządzaniu szkołą ( <i>Rafał Otręba</i> )	288
3.4. Marketingowe zarządzanie szkołą ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	296
3.5. Procesowe wspomaganie szkół i przedszkoli – jako nowa koncepcja doskonalenia nauczycieli ( <i>Elżbieta Modrzewska</i> )	306

### ROZDZIAŁ 4

#### DYREKTOR SZKOŁY W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Wprowadzenie	318
4.1. Aktywne formy i metody współpracy ze środowiskiem szkolnym ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> )	320
4.2. Skuteczna i efektywna współpraca z organem prowadzącym ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> )	329
4.3. Metody socjotechniczne w zarządzaniu ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> )	336
4.4. Umiejętność skutecznego porozumiewania się – kluczem do sukcesu dyrektora szkoły ( <i>Małgorzata Dutka-Mucha</i> )	344
4.5. Coaching w pracy dyrektora jako podstawa samodoskonalenia ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> )	365
4.6. Zarządzanie kryzysem w szkole ( <i>Elżbieta Łęcznarowicz</i> )	376
4.7. Rozwiązywanie konfliktów w szkole ( <i>Renata Goryszewska-Gawron</i> )	386

### ROZDZIAŁ 5

#### ROLA I ZADANIA DYREKTORA W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ – W UJĘCIU PRAWNYM

Wprowadzenie – pojęcie i istota prawa oświatowego ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	396
5.1. Zarys wykładni prawa ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	402
5.2. Szkoła jako podstawowe ogniwo systemu oświaty ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	411
5.2.1. Lokowanie szkoły w systemie oświaty ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	414
5.2.2. Zakładanie i prowadzenie szkół i placówek oświatowych ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	414
5.2.3. Prawo wewnątrzszkolne ( <i>Janusz Barszczewski</i> )	416
5.2.3.1. Statut publicznego przedszkola, szkoły i placówki	417
5.2.3.2. Statut szkoły i placówki niepublicznej	420
5.2.3.3. Zmiany w statucie przedszkola, szkoły lub placówki	421
5.2.3.4. Zarządzenia dyrektora szkoły	422
5.2.3.5. Decyzje administracyjne dyrektora szkoły	423
5.2.3.6. Regulaminy	424
5.2.3.7. Uchwały organów kolegialnych	425
5.2.4. Organy kolegialne w szkole i systemie oświaty ( <i>Janusz Barszczewski</i> )	426
5.3. Uczniowie i słuchacze ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	438
5.4. Dyrektor szkoły jako prawny organ zarządzający ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	449
5.4.1. Status prawny dyrektora szkoły ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	449

5.4.2. Formalne kompetencje dyrektora ( <i>Janusz Barszczewski</i> )	452
5.4.3. Wybrane zagadnienia prawa pracy regulujące działalność dyrektora	456
5.4.3.1. Prawo pracy nauczyciela	456
5.4.3.1.1. Źródła prawa określające status prawny nauczyciela ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	456
5.4.3.1.2. Kwalifikacje nauczyciela ( <i>Monika Wawrzeńczyk</i> )	458
5.4.3.1.3. Ocena pracy nauczyciela ( <i>Monika Wawrzeńczyk</i> )	460
5.4.3.1.4. Awans zawodowy nauczyciela ( <i>Monika Wawrzeńczyk</i> )	460
5.4.3.2. Prawo pracy pracownika samorządowej administracji szkolnej i obsługi szkół ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	461
5.4.3.3. Szkoła i dyrektor jako pracodawcy ( <i>Monika Wawrzeńczyk</i> )	466
5.4.4. Bezpieczeństwo w szkole – odpowiedzialność dyrektora i nauczyciela ( <i>Małgorzata Drogosz</i> )	466
5.5. Zarządzanie finansami publicznymi ( <i>Krzysztof Puchacz</i> )	482
5.5.1. Gospodarka finansowa ( <i>Krzysztof Puchacz</i> )	482
5.5.2. Planowanie budżetowe ( <i>Krzysztof Puchacz</i> )	483
5.5.3. Realizacja dochodów ( <i>Krzysztof Puchacz</i> )	484
5.5.4. Realizacja wydatków ( <i>Krzysztof Puchacz</i> )	486
5.5.5. Odpowiedzialność z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych ( <i>Krzysztof Puchacz</i> )	489
5.5.6. Kontrola zarządcza w szkole ( <i>Natalia Korzeb</i> )	494
5.6. Zarządzanie majątkiem samorządowym i szkolnym	507
Wprowadzenie ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	507
5.6.1. Wokół roli dyrektora jako zarządcy mienia szkolnego ( <i>Elżbieta Łęcznarowicz</i> )	508
5.6.2. Zadania dyrektora jako administratora nieruchomości ( <i>Dagmara Stanikowska-Brzeźniak</i> )	511
5.7. Podstawowe procedury w zarządzaniu szkołą	520
Wprowadzenie ( <i>Krzysztof Gawroński, Elżbieta Łęcznarowicz</i> )	520
5.7.1. Podstawowe procedury administracyjne ( <i>Krzysztof Gawroński</i> )	521
5.7.2. Dokumentowanie pracy szkoły ( <i>Małgorzata Dutka-Mucha</i> )	524
5.7.3. Informatyczne narzędzia wsparcia działań proceduralnych ( <i>Arkadiusz Stefan</i> )	529

## ROZDZIAŁ 6

### ROLA I ZADANIA DYREKTORA W ZARZĄDZANIU PROCESAMI PEDAGOGICZNYMI W SZKOLE

6.1. Szkoła jako organizacja ucząca się ( <i>Rafał Otręba</i> )	540
6.2. Projektowanie pracy w szkole ( <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i> )	547
6.3. Nadzór formalny i pedagogiczny nad szkołą ( <i>Ryszard Pszczółkowski</i> )	556
6.4. Wewnętrzny nadzór pedagogiczny w szkole i placówce ( <i>Bożena Barszczewska</i> )	570
6.5. Egzaminy zewnętrzne – polski system egzaminacyjny ( <i>Elżbieta Modrzewska</i> )	580
6.6. Informacja o wynikach egzaminów zewnętrznych – instrument wspomagający procesy dydaktyczne i zarządcze w szkole jako organizacji uczącej się	582
6.7. Problemy z analizą wyników egzaminów w szkołach	585
6.8. Analiza ilościowa i jakościowa wyników egzaminu – wyniki egzaminów w funkcji informacji zwrotnej	588
6.9. Analiza ilościowa wyników	589
6.10. Zarządzanie procesami uczenia się w organizacji szkolnej ( <i>Rafał Otręba</i> )	594



6.10.1. Uzasadnienie potrzeby zarządzania procesami uczenia się .....	594
6.10.2. Środowisko sprzyjające uczeniu się a wymagania państwa wobec szkół i placówek ..	595
6.10.3. Rola badań naukowych w zarządzaniu procesem uczenia się .....	597
6.10.4. Uczenie się nauczycieli .....	600
6.11. Terapia pedagogiczna i rehabilitacja w szkole: potrzeba i konieczność ( <i>Teresa Serafin</i> ) .....	602
6.11.1. Zmiany w podejściu do terapii pedagogicznej .....	604
6.11.2. Potrzeba i konieczność prowadzenia terapii pedagogicznej i rehabilitacji .....	609
6.11.3. Zamiast podsumowania .....	614
6.12. Standardy kształcenia kierowniczej kadry oświatowej w ośrodkach akademickich ( <i>Krzysztof Gawroński</i> ) .....	617
6.13. Polityka kadrowa dyrektora szkoły w zakresie podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadry pedagogicznej ( <i>Monika Smulka</i> ) .....	632
<b>SYNTEZA</b>	
Synteza ( <i>Beata Wawrzyńczak-Jędryka</i> ) .....	644
Synopsis ( <i>Beata Wawrzyńczak-Jędryka</i> ) .....	647
Noty o Autorach .....	650

## WPROWADZENIE

---

Realia, w jakich funkcjonują współczesne społeczeństwa, zaczynają znacząco odbiegać od ich oczekiwań dotyczących odpowiedniej przestrzeni życiowej. Nieokiełznany pęd ku rozwojowi technologicznemu sprawił, że człowiek jako jednostka, przestał rozumieć mechanizmy kierujące światem – szczególnie w wymiarze społecznym. Można to zaobserwować chociażby w świecie wirtualnym, na portalach społecznościowych, czyli w miejscach, w których toczy się obecnie faktyczne życie osobiste wielu ludzi, szczególnie młodych i – przynajmniej z definicji – otwartych na świat, widzących jego wady i chcących go zmieniać. Mające tam miejsce spływanie życia towarzyskiego i osobistego jest symptomem niebezpiecznych zmian, jakie dokonują się nie tylko w sferze zachowań człowieka, ale co gorsza – w sferze oczekiwań względem świata i ludzi, czyli w psychice. Stajemy się coraz bardziej biernymi jednostkami, szczególnie w obliczu zmian inspirowanych przez wąską grupę wpływowych i zafascynowanych technologią ludzi, dyktujących nam jak mamy żyć. Najnowsze badania z zakresu psychologii wyraźnie pokazują, że następstwem takiego podejścia do życia jest stan permanentnego zniechęcenia, brak poczucia szczęścia i celu. Problemy widoczne już w polskich szkołach, takie jak depresja, samookaleczenia, poczucie bezsensowności życia i niechęć do podejmowania wysiłku z pewnością będą się pogłębiać, o ile w naszym rozumieniu tego, czym powinna być szkoła i jakie powinno być jej miejsce w społeczeństwie nie zajdą fundamentalne zmiany.

Zgodnie z obowiązującymi w naukach społecznych definicjami, funkcjonujemy jako jednostki i grupy w społeczeństwie opartym na wiedzy lub – inaczej rzecz nazywając – społeczeństwie informacyjnym. Takie spojrzenie na otaczającą nas rzeczywistość prokuruje niezwykle ważne, z punktu widzenia oświaty, pytanie: jaka powinna być szkoła, by wychować i wykształcić człowieka zdolnego poradzić sobie we współczesnym, dynamicznie ewoluującym i nie dającym poczucia bezpieczeństwa świecie?

Jako osoby współodpowiedzialne za kształt polskiej oświaty, musimy sobie zadać wiele pomniejszych pytań, będących uszczegółowieniem pytania głównego. Czy głównym celem edukacji jest, podążając tokiem myślenia twórców szkoły pruskiej, przygotowanie młodych ludzi do bezrefleksyjnego wykonywania zadań zawodowych, czy może – korzystając z wyodrębnionych przez Unię Europejską kompetencji kluczowych – uczenie ich myślenia i właściwego reagowania na wyzwania, poprzez danie im możliwości zdobycia odpowiednich narzędzi analitycznych i umiejętności (kompetencji) społecznych? Andrzej Radziewicz-Winnicki i Adam Roter słusznie wskazują na to drugie podejście, mówiąc, że edukacja jest dziełem „przygotowania dzieci, młodych

ludzi oraz dorosłych do aktywnego udziału w często nieokreślonym co do nowego kierunku procesie zachodzących i często zaskakujących nas przemian”<sup>1</sup>.

Mając ustalony cel, zasadniczym pytaniem pozostaje, w jaki sposób zorganizować szkoły i placówki oświatowe w spójny system, przygotowujący młodych ludzi do dorosłego życia?

Osobą, w największej mierze, decydującą o jakości ich pracy jest dyrektor. To od niego zależy, czy nauczyciele – podlegający tym samym mechanizmom psychologicznym co uczniowie – znajdą motywację do twórczej pracy z uczniem (wybiegającej poza przyjęty nieformalnie standard), czy będą potrafili współpracować, by osiągnąć podstawowy cel edukacji, czy będą potrafili skutecznie się komunikować z innymi nauczycielami, rodzicami, uczniami i otoczeniem społecznym. Z drugiej strony, rolą dyrektora jest również, obok umiejętnego zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzanie placówką od strony organizacyjnej i finansowej. Warunki lokalowe, sprzętowe oraz wynagrodzenia i możliwości podnoszenia kwalifikacji, jakie potrafi stworzyć nauczycielom, wprost przekładają się na jakość procesu kształcenia. Osobnym obszarem, pozwalającym realnie ocenić możliwości działania dyrektora, jest prawo oświatowe i inne gałęzie prawa, określające zadania stojące przed dyrektorem i sposoby ich realizacji w zgodzie z obowiązującymi przepisami. Listę kluczowych, z punktu widzenia dyrektora, kompetencji zarządczych zamykają zarządzanie procesami pedagogicznymi oraz umiejętność dokonania diagnozy i oceny efektów kształcenia. Są to obszary niezwykle istotne dla jakości procesu kształcenia, decydujące o pozytywnym lub negatywnym efekcie całego procesu, zarówno z perspektywy nauczycieli, jak i uczniów.

Po charakterystyce podmiotu i przedmiotu działań systemu oświaty warto bliżej określić intencje powstania niniejszej publikacji. Naszym zdaniem, podstawę naukową budowania kompetencji dyrektora szkoły lub placówki oświatowej należało umocować w szerokim obszarze nauk społecznych. Stąd też niezbędne stało się poprzedzenie praktycznych koncepcji, rozważań procesów realizacji zadań dyrektora przedstawieniem zasadniczej problematyki z zakresu nauk społecznych artykułami wstępnymi. Na ich „mapie tematycznej” – zgodnie z koncepcją ich autorów – omówione zostały: naukowa prezentacja idei przywództwa edukacyjnego, katalog zadań dyrektora, uwarunkowania polityki edukacyjnej, idea uspołecznienia oświaty, charakterystyka modelu oświaty samorządowej, prezentacja potrzeb edukacyjnych w kontekście teoretycznym, prawnym i praktycznym oraz proces uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych. Kolejne rozdziały publikacji stanowią praktyczne rozwinięcie idei i koncepcji przedstawionych w artykułach w *Zarysie problematyki*. Dzięki temu w dalszej części publikacji można było wskazać podstawę budowania, kierunki, formy i metody poszerzenia i doskonalenia modelu roli i funkcji dyrektora. Z tych założeń wyłonił się marketingowy obraz odbiorcy tej publikacji, którym – naszym zdaniem – powinien być nauczyciel, dyrektor i szerzej – każdy, kto podejmować będzie decyzje w kwestii funkcjonowania szkoły

---

<sup>1</sup> A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter (2004). *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, s. 132.

lub placówki oświatowej. Krąg osób zainteresowanych tą publikacją może być dużo szerszy, bowiem chcielibyśmy zainteresować nią nie tylko osoby piastujące różne stanowiska kierownicze w oświacie, w tym nauczycieli stymulujących proces kształcenia i wychowania, ale każdego kto chciałby działać na rzecz rozwoju systemu oświaty.

W ramach niniejszej publikacji wszyscy autorzy starali się spojrzeć na opisywane przez siebie elementy rzeczywistości oświatowej przez pryzmat większej całości – systemu oświaty ukierunkowanego na sprawne i pełne realizowanie podstawowego celu edukacyjnego, jakim jest właściwe przygotowanie następnych pokoleń Polaków do życia w dynamicznym środowisku zewnętrznym.

Książka *Dyrektor szkoły w procesie zarządzania oświatą* powstała jako efekt współpracy środowisk, związanych z szeroko rozumianą oświatą, przy studiach podyplomowych *Zarządzanie w systemie oświaty*, uruchomionych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w roku akademickim 2015/16. Co warto podkreślić, gros autorów stanowią osoby prowadzące zajęcia na studiach podyplomowych oraz, co stanowi o pragmatycznym i możliwie obiektywnym podejściu do tworzenia niniejszej publikacji, absolwenci naszych studiów. Zespół autorski zaszczyli: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, obecny rektor Akademii i kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki oraz dr hab., prof. APS Janusz Gęsicki, kierownik Katedry Polityki Edukacyjnej.

Wszystkim autorom pięknie dziękujemy – bez Waszego udziału ta książka nie mogłaby powstać w obecnym i, mamy nadzieję, możliwie pełnym kształcie!

*Krzysztof Gawroński  
Michał Kwiatkowski*



# **Zarys problematyki**

## PRZYWÓDZTWO W PROCESIE ZARZĄDZANIA SZKOŁĄ<sup>1</sup>

---

### WPROWADZENIE

Czasy, w których żyjemy, przynoszą ze sobą nie tylko niespotykany w całej historii ludzkości rozwój techniki i technologii, lecz także powszechne poczucie, że przyszłość jest nieprzewidywalna, a wszelkie prognozy mają nikłe szanse na realizację. Dominuje niepewność i lęk o własny los, a szerzej rzecz ujmując, o realne możliwości rozwoju całych społeczeństw, wreszcie świata. Patrząc z tej perspektywy, nie budzi zdziwienia fakt, że we współczesnym świecie jednym z kluczowych pojęć jest „przywództwo”. Złożoność problemów, jakie stają przed nami, zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu prywatnym sprawia, że poszukujemy przywódców – osób mających odpowiednie cechy osobowości i potrafiących skutecznie realizować swoje plany we współpracy z innymi. Odwołanie się do odpowiednich, czyli pożądanых *cech* zwraca uwagę na znaczenie właściwości potencjalnego przywódcy, a do *umiejętności* – na rolę efektywnego przechodzenia od założeń (celów) do wyników – na przywództwo jako proces (por. Kwiatkowski, 2010, s. 13–23).

Właściwości osoby i wymogi procesu przewodzenia wzajemnie się warunkują. Skuteczność procesu (tam, gdzie jest to możliwe do określenia – również efektywność) zależy bowiem od stylu kierowania, a ten jest związany z cechami osobowości (właściwościami). Z kolei właściwości ujawniają się w konkretnych sytuacjach wynikających

---

<sup>1</sup> W tekście wykorzystano fragmenty opublikowanych wcześniej artykułów autora: *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.). (2010). *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 13–23; *Typologie przywództwa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.). (2011). *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 13–22; *Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.). (2014). *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer, s. 187–208.

ze specyfiki procesu. Zachowanie jednostki zależy więc jednocześnie od jej właściwości i fazy wykonywania zadania zawodowego (Kwiatkowski, 2006, s. 37–46).

Na znaczenie właściwości osoby wskazuje *teoria wybitnej jednostki* (*Great Person Theory*). Zwraca ona uwagę na fakt, że przywódcami w skali historycznej były osoby o ponadprzeciętnej osobowości, a jednocześnie o dużym prestiżu nabytym – związanym z sukcesami zawodowymi. Przywódcy może pomóc także prestiż osobisty sprządzający się do uroku osobistego jako źródła wpływu na innych – w wielu przypadkach trudnego do przecenienia. Rodzajem prestiżu, zarówno nabytego, jak i osobistego jest charyzma pozwalająca przywódcy na wywieranie znacznego wpływu na otoczenie. Współpracownicy przywódcy charyzmatycznego ufają mu bez względu na okoliczności, są jego wyznawcami nawet wbrew racjonalnym argumentom. W sytuacji zagrożenia, niepewności, chaosu i ryzyka ludzie instynktownie poszukują przywódców charyzmatycznych. Stabilność i przewidywalność z kolei nie wymagają od przywódcy charyzmy, dlatego liderzy o takich cechach osobowości po okresie chwały odchodzą w niepamięć (Wren, 2005, s. 98–100).

Teoretycznie możemy założyć, że dla każdej podstawowej fazy realizacji zadania zawodowego niezbędne są inne cechy osobowości przywódcy. Mówiąc precyzyjniej, chodzi o inne nasilenie cech w zależności od etapu działań. Przy tym założeniu nie można ograniczać rozważań do przywództwa stałego – niezbędne jest wprowadzenie pojęcia przywództwa okresowego (tymczasowego).

Zarówno w przywództwie stałym, jak i okresowym niezbędna jest osoba (przywódca najwyższego poziomu), której podlegają przywódcy okresowi lub odcinkowi (odpowiedzialni za wykonanie poszczególnych etapów działań). Tak rozumiane przywództwo wielopoziomowe pozwala na rozpatrywanie przywództwa w kategoriach procesu. Jego elementami są: przedstawienie wizji (końcowego efektu), sporządzenie planu działań, organizowanie współpracy, motywowanie, kontrola (Michalak, 2006, s. 64–66).

W edukacji, która wprawdzie nie jest produkcją, ale ma pewne cechy usługi, też możemy wyróżnić przywództwo stałe i okresowe. Przywódcą stałym (względnie stałym) jest dyrektor, a przywódcami okresowymi nauczyciele kierujący realizacją wybranych zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych, uczniowie imponujący w różnym czasie różnymi umiejętnościami lub dobrami oraz rodzice, którzy ze względu na zawodowych mogą współpracować ze szkołą ze zmiennym nasileniem.

Okresowość przywództwa ma swoje uzasadnienie w *teorii Zeitgeist*, która fenomen przywództwa tłumaczy specyficznymi warunkami i odpowiednim czasem. Zgodnie z nią, aby zostać przywódcą, trzeba znaleźć się we właściwym miejscu we właściwym czasie. To miejsce i moment decydują, zgodnie z tą teorią, o szansach na przywództwo (Jakubowska, 2002, s. 91). Nauczyciel innowator ma większe szanse na przywództwo w czasie reformy szkolnej, uzdolniony matematycznie licealista w momencie przywrócenia obowiązkowego egzaminu z matematyki na maturze, a rodzice prowadzący firmę budowlaną w okresie rozbudowy szkoły. *Zeitgeist*, czyli „duch czasu” dotyczy też oczywiście przypadku dyrektora, który będąc w opozycji, nie miał szans na kierowanie szkołą i dopiero zmiana systemu polityczno-społecznego umożliwiła mu przystąpienie



do konkursu. Modyfikacja miejsca lub upływ czasu powodują, że społeczność szkolna zaczyna poszukiwać innego (nowego) przywódcy – osoby, która w zmodyfikowanym miejscu (zmiana profilu szkoły) i aktualnym czasie (zmiana uwarunkowań natury wychowawczej) sprosta jej oczekiwaniom.

## PRZYWÓDZTWO FORMALNE I NIEFORMALNE W SZKOLE

O ile przywództwo dyrektora ma charakter formalny, to przywództwo nauczycieli nosi już znamiona przywództwa nieformalnego. O roli lidera w tej grupie decydują w równej mierze właściwości i efektywność działania, którą można rozpatrywać w kategoriach procesu. Niezależnie od formalnie pełnionych funkcji, niektórzy nauczyciele są postrzegani przez uczniów jako liderzy. Jest to wybór subiektywny w odróżnieniu od, przynajmniej w założeniu, obiektywnego wyboru dyrektora. Subiektywność ma swe źródła w wieku uczniów, ich zainteresowaniach przedmiotami szkolnymi i pasjach realizowanych poza szkołą, w rodzinnym systemie wartości. Mimo wynikającej z subiektywności różnorodności oczekiwań można w tej grupie znaleźć osoby uznawane za przywódców przez kolejne pokolenia uczniów. Przywództwo nauczycieli jest silnie skorelowane z ich wykształceniem – z przedmiotem szkolnym. Trudno zostać przywódcą, jeżeli prowadzi się lekcje z przedmiotu uznawanego za marginalny z punktu widzenia typu szkoły i przyszłych egzaminów. Poza tym nauczyciel jest przywódcą na ogół w konkretnym obszarze działań. Uczniowie doceniając jego mocne strony, czynią go liderem w jednej z interesujących ich dziedzin. Można więc zostać przywódcą w zakresie nauki, sportu, teatru, filmu, muzyki, ubioru, a nawet stylu życia. Ideałem jest przywódca „w ogóle”, czyli nauczyciel, który wywiera wpływ na uczniów zarówno w wymiarze naukowym, jak i życiowym – jest wzorcem wielowymiarowym, niekwestionowanym autorytetem moralnym.

Przywódcy uczniowscy wyłaniani są w obu możliwych trybach: formalnym i nieformalnym. Formalny przebieg mają wybory do rady szkoły i samorządu uczniowskiego. Są to wybory demokratyczne, ale szczególnie w pierwszych klasach poszczególnych typów szkół dokonywane intuicyjnie i spontanicznie – bez dostatecznej podstawy informacyjnej o kandydatach. W kolejnych latach, po bliższym poznaniu członków grupy (klasy), można dokonywać niezbędnych korekt personalnych – wymieniać przedstawicieli społeczności uczniowskiej w organach mających wpływ na życie szkoły.

Uczniowie mają możliwość ujawniania swoich cech przywódczych w działalności rady szkoły. Aktywność w tym gremium sprzyja współdziałaniu z nauczycielami (wybranymi przez ogół nauczycieli) i rodzicami (wybranymi przez ogół rodziców), stwarza możliwość przenoszenia na szersze forum spraw istotnych dla uczniów – podnosi rangę inicjatyw uczniowskich.

Na co dzień bardziej widoczna jest praca samorządu uczniowskiego. Ze swej istoty powinien on zaspokajać podstawowe potrzeby uczniów – potrzebę samostanowienia i potrzebę współuczestnictwa. Respektowanie tych potrzeb sprzyja realizacji idei partner-

stwa – demokratyzacji relacji między uczniami a nauczycielami (Sowiśło, 2006, s. 633–640). Jednym z efektów działalności samorządowej jest wyłanianie przywódców, którzy z formalnych mają szansę stać się nieformalnymi. Przejście od przywództwa formalnego do nieformalnego jest procesem, który tylko w sprzyjających okolicznościach kończy się sukcesem. Formalnym przywódcą zostaje się szybko, na nieformalne uznanie, akceptację i dobrowolne podporządkowanie trzeba długo pracować, oczywiście nie tylko w ramach formalnego mandatu. Przywództwo nieformalne uczniów, podobnie jak w przypadku nauczycieli, może być ograniczone dziedzinowo – do nauki, sportu, szeroko rozumianej kultury i sztuki. Szczególną rolę pełnią przywódcy nieformalni w zakresie mody, sposobów spędzania wolnego czasu czy też specyficznych zainteresowań (muzyka określonego rodzaju, motoryzacja, gry komputerowe). Naturalną drogą rozwoju dla przywódców nieformalnych, swoistym uwieńczeniem tego etapu przywództwa, jest podjęcie próby przejścia do „stanu” przywództwa formalnego. Na ten krok nie decyduje się jednak większość przywódców nieformalnych, zresztą nie tylko wywodzących się z grupy uczniów.

Ostatnią z rozpatrywanych grup, tym razem z pogranicza szkoły i jej zewnętrznego otoczenia, są rodzice. Wybór ich reprezentantów do rady szkoły i rady rodziców nosi cechy decyzji spontanicznej. Na ogół na pierwszym spotkaniu nieznani sobie dotąd ludzie mają dokonać ważnego dla współpracy międzygrupowej wyboru. Wybiera się więc osoby najbardziej aktywne, zabierające głos, proponujące podjęcie działań. Nie są to wybory w pełni racjonalne, nie uwzględnia się w nich realnych możliwości kandydatów, ich przygotowania zawodowego, a także znajomości podstaw prawnych funkcjonowania szkoły. W rezultacie reprezentacja rodziców ma ograniczoną moc sprawczą, jest w wielu przypadkach ciałem fasadowym, unikającym konfliktów z dyrektorem i gronem nauczycielskim (lojalność pozorna).

## PODSTAWOWE TYPY PRZYWÓDZTWA

Mimo że przywództwo towarzyszy ludzkości od zarania dziejów, nie funkcjonuje w świadomości społecznej klarowna typologia tego zjawiska. Stąd też celowe wydaje się podjęcie próby dyskusji typologicznej odwołującej się do istniejących już (zastanych) systematyzacji i prezentującej nowe propozycje w tej dziedzinie (por. Kwiatkowski, 2011, s. 13–22).

### *Typologie tradycyjne*

Najpopularniejsza typologia przywództwa wywodzi się z analizy stylów przywództwa utożsamianych ze stylami sprawowania władzy. W tej konwencji terminologicznej wyróżniamy przywództwo:

- autokratyczne,
- demokratyczne,
- permissive (Schultz, Schultz, 2002, s. 251; Sztompka, 2004, s. 383–384).

Przywództwo *autokratyczne* polega na jednoosobowym podejmowaniu decyzji. Przywódca tego typu nie konsultuje swoich planów z członkami grupy, na czele której stoi. Za przyzwoleniem grupy lub bez niego podejmuje działania w jej imieniu. Dla obserwatorów z zewnątrz jest „twarzą” grupy, autorem i głównym realizatorem idei spajającej jego podwładnych.

Przywództwo *demokratyczne* polega na koordynacji różnych koncepcji działania. Decyzje są podejmowane wspólnie jako wynik kompromisu. Przywódca tego typu prowadzi ciągle konsultacje, wsłuchuje się w głosy swoich zwolenników, ale bierze też pod uwagę stanowisko przeciwników proponowanych rozwiązań. W rezultacie uznaje głos większości – jest do momentu podjęcia decyzji „jednym z nas”.

Przywództwo *permisyjne* (zwane niekiedy *leseferystycznym*) jest „niewidzialnym” sprawowaniem władzy. Przywódca tego typu ogranicza swoją aktywność do funkcji doradcy i eksperta, pozostawiając dużą swobodę w podejmowaniu decyzji swoim podwładnym.

Inna znana systematyzacja dzieli przywództwo na:

- transakcyjne,
- transformacyjne (Schultz, Schultz, 2002, s. 252–254; Michalak, 2006, s. 70–71).

Przywództwo *transakcyjne* jest, jak sama nazwa wskazuje, rodzajem wymiany, najczęściej o charakterze ekonomicznym lub psychologicznym, między przywódcą a jego podwładnymi. Rola przywódcy sprowadza się do postawienia zadania i identyfikacji oczekiwań podwładnych związanych z jego realizacją, a następnie do sporządzenia umowy obejmującej z jednej strony standard wykonania zadania, z drugiej zaś określającej ekwiwalent za jego osiągnięcie. W skrajnych przypadkach przywódcą transakcyjnym może być organizacja – tradycyjny przywódca pełni wówczas funkcje autokratycznego nadzorcę.

Przywództwo *transformacyjne* wychodzi poza obszar transakcyjny – wymaga bowiem od przywódcy intelektualnego stymulowania podwładnych, zarysowania wizji działania i wskazania sposobów jej urzeczywistnienia. Przywódca transformacyjny powinien przekonać – w sposób zindywidualizowany – do swoich racji, porwać za sobą tłumy – innymi słowy być charyzmatyczny (Kwiatkowski, 2008, s. 435–443).

Jeszcze inne ujęcie, odwołujące się do tzw. dystansu władzy, wyróżnia przywództwo:

- emocjonalne,
- racjonalne (Hofstede, 2000, s. 66; Sikorski, 2010, s. 27–28).

Wspomniany dystans władzy charakteryzuje relacje między przywódcą a podwładnymi. Przy dużym dystansie władzy mamy do czynienia z przywództwem *emocjonalnym*, zbliżonym do przywództwa transformacyjnego.

Przywódca tego typu jest mistrzem nieosiągalnym dla podwładnych. Ufają mu wierząc, że doprowadzi ich do celu.

Mały dystans władzy zachęca podwładnych do samodzielności i aktywności, do poszukiwania oryginalnych rozwiązań. Sprzyja realizacji przywództwa *racjonalnego* – bliskiego typom demokratycznym lub nawet permisyjnym.

Nawiązując raz jeszcze do stylów przywództwa, można mówić o przywództwie:

- zadaniowym (zorientowanym na zadania),
- personalnym (zorientowanym na podwładnych).

To pierwsze odpowiada kryterium efektywności zadaniowej, drugie zaś satysfakcji osobistej. Dążenie do efektywności zadaniowej wymaga zwykle przywództwa autokratycznego. Satysfakcja osobista z udziału w pracach grupy jest z kolei uwarunkowana poziomem demokratyzacji przywództwa. Im jest on wyższy i zmierza w kierunku permissyjnym, tym z reguły poczucie sprawstwa i związanej z nim satysfakcji jest wyższe.

Zintegrowane kryteria efektywności zadaniowej i satysfakcji osobistej pozwalają na stworzenie tzw. siatki menedżerskiej, która uwzględni jednocześnie dwa zasygnalizowane wcześniej typy przywództwa: *zadaniowe* i *personalne*. Oba te wymiary są opisywane w skali od 1 do 9. W efekcie można wyodrębnić kolejne zróżnicowane style przywództwa i odpowiadające im typy przywództwa (Shackleton, Wale, 2003, s. 312; Kwiatkowski, 2006, s. 40).

Jak łatwo zauważyć, największą moc „typologiotwórczą” ma odwołanie się do przywództwa autokratycznego, demokratycznego i permissyjnego, a w zasadzie do stylów przywództwa tego typu. Zasadne zatem jest stwierdzenie: *Powiedz mi, jak współpracujesz z podwładnymi, a powiem Ci, jaki reprezentujesz styl i typ przywództwa*.

Ze stylem przywództwa wiąże się też przywództwo *sytuacyjne*, którego istota sprowadza się do integracji:

- dyrygowania,
- trenowania,
- wspierania,
- delegowania (Walczak, 2011, s. 28–30).

Wybór między *dyrygowaniem*, *trenowaniem*, *wspieraniem* i *delegowaniem* oraz wzajemne relacje łączące tak scharakteryzowane działania przywódcy zależą od „sytuacji” definiowanej jako poziom kompetencji i zaangażowania podwładnych.

W pewnym sensie niezależnie od stylów przywództwa możemy rozpatrywać działania przywódcze z punktu widzenia *dominującej cechy*. Dzięki takiemu podejściu możliwe staje się wyizolowanie jednej cechy i zogniskowanie na niej uwagi. Taki zabieg pozwala na zidentyfikowanie przywództwa:

- skoncentrowanego na zasadach (przywódcy wobec siebie, wobec innych, wobec procesu organizacji i zarządzania),
- normatywno-instrumentalnego (przywódca jako administrator i strażnik norm zawodowych),
- wspierającego (wzmacniającego indywidualną pozycję podwładnych),
- uprawniającego (dążącego do równości i sprawiedliwości społecznej),
- emancypacyjnego (wyzwalającego wśród podwładnych poczucie własnej wartości) (Michalak, 2006, s. 71–77).

Wspomniana niezależność od stylów przywództwa polega w tym przypadku na autonomiczności zidentyfikowanych cech. W przedstawionej formie mogą one stanowić

komponent różnych stylów i typów przywództwa. Ich wyłonienie umożliwia dyskusję nad przywództwem z innej niż dotąd, bardziej ogólnej – humanistycznej perspektywy.

Ogólny, ale w innym sensie, charakter mają też typologie dzielące przywództwo ze względu na sposób (tryb) wyłaniania przywódcy na:

- formalne (w dużej mierze ustanawiane odgórnie),
- nieformalne (ustanawiane oddolnie),  
lub:
- legalne (ustanawiane na podstawie akceptowanych społecznie procedur),
- tradycyjne (związane z niepisаныmi normami i tradycją społeczną);  
a także ze względu na czas sprawowania przywództwa – na:
- stałe (głównie autokratyczne),
- okresowe (głównie demokratyczne).

### *Nowe propozycje typologiczne*

Typologie nazwane *zastany* mają zakorzenie w teorii. Analizy teoretyczne umożliwiają np. rozpatrywanie stylów przywództwa (sprawowania władzy) na swoistym kontinuum rozpiętym między *autokracją* a permissywnością. Między tymi dwoma skrajnymi stylami – typami można umieścić *demokrację*, ale pole pozostaje wciąż otwarte na nowe konstrukty teoretyczne. Mogą się one pojawić i z pewnością pojawią się jako nowe pojęcia lub uściślenia (rozwinęcia, podziały) pojęć już istniejących. Interesujące, że nowe pojęcia, mówiąc językiem logiki, mogą mieć nazwy, ale nie mieć desygnatów, czyli ich odpowiedników w rzeczywistości społecznej. Wynika to z „teoretyczności” nauki, z jej funkcji prognostycznych.

Inaczej sprawa wygląda z typologiami *proponowanymi*. Ich źródłem jest rzeczywistość społeczna, w której funkcjonują już „desygnaty”, ale nie potrafimy jeszcze operować „nazwą”. Te ostatnie są niezbędne do porządkowania aparatury pojęciowej – przypomnijmy: słowa kluczowe definicji przywództwa. Spróbujmy zatem zaproponować nazwy kojarzące się współcześnie z przywództwem i uczynić je przedmiotem dyskusji.

Ze względu na czas (okres) sprawowania władzy możemy mówić o przywództwie:

- długookresowym (bliskim przywództwu stałemu),
- krótkookresowym (odmianie przywództwa okresowego).

W skali dużych organizacji przywództwo *długookresowe* to kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt lat. W tym typie przywództwa łatwo doszukać się cech autokratycznych (por. przywództwo *stałe*). Przywódcy pełniący swe funkcje długookresowo nabierają bowiem z czasem przekonania o swoich wyjątkowych predyspozycjach. Otoczeni wąskim gronem nieustannie schlebiających im zaufanych współpracowników (podwładnych) tracą kontakt z rzeczywistością. Dopiero kryzys instytucji, którą zarządzają, stwarza możliwości zmiany przywódcy i modyfikacji typu przywództwa. Zdarza się, że zmiana (obalenie) przywódcy długookresowego w jednej organizacji przyjmuje postać reakcji łańcuchowej – wyzwalającej podobne dążenia w innych organizacjach zbliżonego typu.

Spoločności, które zawiodły się na przywództwie typu długookresowego, zwracają się zwykle ku kadencyjności przywództwa (z określoną liczbą kadencji). W efekcie wybierają przywództwo *krótkoterminowe* – ze swej natury bliższe przywództwu demokratycznemu i permissyjnemu. W społeczeństwach demokratycznych kadencyjność przywództwa jest normą (z nielicznymi wyjątkami) pozwalającą ograniczyć monopolizację władzy towarzyszącą przywództwu długookresowemu (por. przywództwo *okresowe*).

Istotnym mankamentem przywództwa długookresowego jest też z jednej strony (przywódca) wypalenie „zawodowe”, z drugiej zaś (podwładni) „znużenie” przywództwem (przywódcą). Zaletą może być ciągłość władzy, przejrzystość struktur i jednoznaczna odpowiedzialność za podejmowane decyzje.

Wymienionych mankamentów nie ma przywództwo krótkookresowe, ale niebezpieczeństwo tego typu przywództwa polega na nie podejmowaniu działań, których efekty będą odczuwalne społecznie już po zakończeniu kadencji oraz na ograniczaniu bądź eliminowaniu działań niepopularnych społecznie w końcowym okresie kadencji.

Czas, ale w innym – pokoleniowym – znaczeniu jest też kryterium podziału przywództwa na:

- generacyjne,
- transgeneracyjne.

Przywództwo *generacyjne* jest ograniczone pokoleniowo. Przywódca tego typu odnosi sukcesy, stojąc na czele grupy reprezentującej podobne, pod wieloma względami, aspiracje, wyznającej zbliżone systemy wartości, odwołującej się do wspólnie przeżytej historii i wspólnych ideałów.

Przywództwo *transgeneracyjne* przekracza różnice pokoleniowe, łączy różne generacje. Cele realizowane przez przywódcę tego typu muszą mieć na tyle ogólny charakter, aby były do zaakceptowania przez ludzi w różnym wieku, o zróżnicowanym doświadczeniu zawodowym i życiowym, mających często odmienne poglądy – ale tylko na sprawy drugorzędne z punktu widzenia działalności grupy.

Przywódcy generacyjnemu jest bliżej do przywództwa emocjonalnego, przywódcy transgeneracyjnemu do przywództwa racjonalnego.

Z przekraczaniem (lub nie), ale tym razem granic własnych możliwości i istniejących podziałów społecznych, wiąże się przywództwo:

- konwencjonalne,
- niekonwencjonalne (transgresyjne).

Przywództwo *konwencjonalne* mieści się w ściśle określonych ramach, jest zgodne z tradycją i obowiązującą etykietą. Przywódca konwencjonalny z szacunkiem odnosi się do przeszłości, wzoruje się na swoich poprzednikach. Z historii organizacji wyprowadza jej przyszłość, konsekwentnie buduje markę, powiela schematy organizacyjne i sposób zarządzania. Może liczyć na wsparcie podwładnych o dużym stażu pracy, przyzwyczajonych do istniejącego porządku rzeczy.

Przywództwo *niekonwencjonalne*, które można też nazwać *transgresyjnym*, charakteryzuje się burzeniem ram i schematów, wychodzeniem poza uświęconą tradycją

normy. Przywódca transgresyjny jest jednocześnie twórczy i kontrowersyjny, podziwiany i nierozumiany (Kozielecki, 1984, s. 20).

W krótkim okresie przywódcy transgresyjnemu trudno osiągnąć sukces. Zwykle jednoczą się przeciw niemu zwolennicy dotychczasowego ładu organizacyjnego – sceptyczni wobec wszelkich zmian. Jednak nawet krótkoterminowe przywództwo transgresyjne powoduje nieodwracalne skutki w świadomości społecznej – sprawia, że realne staje się (po pewnym czasie) płynne przechodzenie od przywództwa konwencjonalnego do transgresyjnego.

Jeżeli za kryterium podziału przyjmiemy niezależność przywództwa, to dochodzimy do przywództwa:

- autonomicznego,
- nieautonomicznego.

Przywódtwo *autonomiczne* to niezależność w sprawowaniu władzy. Pełna autonomia kojarzy się z przywództwem autokratycznym lub mającym silne podstawy przywództwem demokratycznym. Przywódca tego typu może podejmować decyzje zgodnie z własnym rozumieniem racji stanu swojej organizacji. Nie musi konsultować i uzgadniać przyjmowanych rozwiązań (autokracja), ale musi się liczyć z wewnętrzną opozycją i działalnością instytucji kontrolnych (demokracja).

Przywódtwo *nieautonomiczne* jest rodzajem przywództwa fikcyjnego. Przywódca tego typu ma wprawdzie władzę legalną (legitymizowaną), ale jego decyzje nie są suwerenne. Można mówić jedynie o pozorach suwerenności w odniesieniu do decyzji o małej wadze lub decyzji zgodnych z ustaleniami podjętymi przez organizację nadrzędną. Generalnie rzecz biorąc, brak autonomii jest równoznaczny podporządkowaniu organizacji wyższego poziomu. Przywództwo nieautonomiczne można w tej sytuacji nazwać *satelickim* lub *wasalnym*.

Ze względu na cel sprawowania władzy proponuję wziąć pod uwagę przywództwo:

- konfrontacyjne,
- stabilizacyjne.

Przywódtwo *konfrontacyjne* jest nastawione na walkę, ciągle wyszukiwanie – a nawet wywoływanie – konfliktów, mobilizowanie podwładnych pod hasłami zagrożenia organizacji. Przywódca realizujący taką strategię powinien być dynamiczny i odporny na krytykę. W swojej działalności musi brać pod uwagę konieczność funkcjonowania na granicy prawa.

Przywódtwo *stabilizacyjne* ma na celu utrzymanie dotychczasowego stanu. Stabilizacja może być związana zarówno z ilościowymi, jak i jakościowymi aspektami funkcjonowania organizacji. Dochodzenie do stabilizacji i jej utrzymanie wymaga przywódcy zorientowanego na tradycję i obowiązujące (pisane i niepisane) konwencje.

Kryterium celu pozwala też na wyróżnienie przywództwa sprzyjającego bezpośrednio realizacji celów:

- indywidualnych,
- grupowych,
- ogólnospołecznych.

Przywódca stawiający na pierwszym miejscu swoje *indywidualne* cele ma cechy autorytarne, jest skoncentrowany na sobie i zaspokajaniu własnych ambicji.

Przywódca biorący pod uwagę przede wszystkim cele *grupowe*, jako przedstawiciel i najwyższy w hierarchii reprezentant grupy, skupia swoją energię na działaniach umacniających daną grupę, przy jednoczesnym marginalizowaniu znaczenia innych grup. Warto pamiętać, że realizując cele grupy, jednocześnie realizuje cele indywidualne.

Przywódca nastawiony na pełnienie funkcji służebnych wobec szerszych – *ogólnospołecznych* problemów – musi łączyć cele grupowe (grupy, która wyniosła go do władzy), a także cele indywidualne z celami ważnymi dla całej społeczności. Przywódca tego typu może być narażony na konflikt interesów – najczęściej: grupa – społeczeństwo.

Można też mówić, w podobnym kontekście, o przywództwie:

- indywidualnym,
- grupowym.

Przywództwo *indywidualne* to ze względów formalno-prawnych główny typ sprawowania władzy. Ale w sposób nieformalny mamy często do czynienia z przywództwem *grupowym* – sytuacją, w której najważniejsze decyzje podejmuje wąskie grono osób nie zawsze formalnie związanych z przywódcą. Ten ostatni firmuje te decyzje, tworząc pozory autonomii swojego funkcjonowania.

Ze względu na zasięg przywództwa dzielimy je na:

- lokalne,
- globalne.

Przywództwo *lokalne* jest ograniczone – organizacyjnie lub terytorialnie. Ten typ przywództwa ma najczęściej charakter oddolny – przywódca jest dobrze znany ze swojej działalności i wybierany ze względu na dotychczasowe osiągnięcia.

Przywództwo *globalne* – podobnie jak *lokalne* – można rozpatrywać w skali organizacji, ale też terytorium (kraj, kontynent, świat). Przywódcy tego typu mogą mieć za sobą doświadczenie „lokalne”, mogą też nie mieć w swojej karierze wystarczającego doświadczenia w sprawowaniu przywództwa w ograniczonej skali. W tym drugim przypadku można mówić o ryzyku kompetencyjnym związanym z rzuceniem przywódcy na „głębokie wody”.

Globalizacja procesów zarządzania, a także powstawanie organizacji ponadnarodowych sprzyjają podziałowi przywództwa na:

- stacjonarne,
- niestacjonarne.

Przywództwo *stacjonarne* związane jest ze stałą obecnością przywódcy. Podwładni mogą liczyć na ciągły kontakt z przywódcą tego typu.

Przywództwo *niestacjonarne* jest rodzajem sprawowania władzy „na odległość” – z centrali. Kontakt z przywódcą jest wówczas sporadyczny, często jedynie elektroniczny (telekonferencje). W praktyce przywódcy niestacjonarni mają swoich stacjonarnych przedstawicieli, którzy na co dzień kierują organizacją. Jest to rodzaj delegowania władzy (uprawnień) coraz częściej obserwowany w dużych, międzynarodowych organizacjach.



Globalny (przynajmniej częściowo) charakter ma także odwołanie się do przywództwa:

- naturalnego (rodzice, rodzeństwo),
- literackiego (postacie fikcyjne – bohaterowie książek, filmów, gier komputerowych),
- historycznego (postacie rzeczywiste w wymiarze lokalnym i globalnym).

Odmianą przywództwa naturalnego może być przywództwo *sektorowe*, rozumiane jako przywództwo w obrębie zawodów lub rodzajów działalności. W ten sposób dochodzimy do przywództwa w polityce, w nauce (w jej poszczególnych dyscyplinach), w sporcie (w poszczególnych konkurencjach), a także do przywództwa wśród aktorów, reżyserów, pisarzy, publicystów, dziennikarzy czy też dyktatorów mody.

Zaproponowane typologie przywództwa z pewnością nie wyczerpują bogactwa stylów i typów sprawowania władzy w placówkach oświatowych. Ukazując jedynie wierzchołek góry lodowej, zwracają tylko uwagę na różnorodność podejść klasyfikacyjnych wynikających ze złożoności rozpatrywanej problematyki.

W celu rozwinięcia przedstawionych rozważań można podjąć dyskusję o mechanizmach przechodzenia od jednego typu przywództwa do drugiego lub o przejściach w ramach danego typu. W tym kontekście warto szerzej przeanalizować rolę szkoły i środowiska lokalnego w tworzeniu warunków do identyfikacji i rozwoju predyspozycji przywódczych (Kwiatkowski, 2005, s. 22–30; Michalak, 2010, s. 63–81). Istotna jest też świadomość społeczna w tej dziedzinie przejawiająca się w wyborze odpowiednich osób w stosunku do celów działania organizacji.

W przypadku szkoły istotny jest nie tylko właściwy wybór dyrektora, lecz także sposób wyłaniania przywódców uczniowskich i mających cechy przywódcze rodziców. Trzeba jednak pamiętać, że dopiero właściwa współpraca między przywódcami reprezentującymi grono pedagogiczne, oraz społeczności uczniów i rodziców daje szansę na efektywną realizację celów współczesnej szkoły, w tym na kształtowanie postaw uczniów umożliwiających pracę w grupie, podejmowanie wyzwań w życiu zawodowym i społecznym, a także szeroko rozumianą samorealizację.

## **PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE DYREKTORA SZKOŁY**

Przywództwo w każdej instytucji ma swój specyficzny charakter, ale są pewne zadania stojące przed przywódcami, które mają cechy uniwersalne. Spróbujmy zatem spojrzeć na owe uniwersalne zadania z punktu widzenia przywódcy edukacyjnego, jakim chcielibyśmy, aby był dyrektor szkoły (Kwiatkowski, 2006, s. 37–46; Michalak, 2011, s. 40–57) – z uwzględnieniem roli jego współpracowników i sytuacji, w której przyszło im działać (Schultz, Schultz, 2002, s. 245; por. Kwiatkowski, 2014, s. 187–208).

W syntetycznym ujęciu podstawowe zadania związane z zarządzaniem szkołą, analogicznie, jak w przypadku innych instytucji, możemy podzielić na cztery grupy – w każdej z nich wyróżniamy cztery komponenty (Bittel, 1994, s. 156–158):

### 1. Planowanie

- celów (dydaktyczno-wychowawczych, opiekuńczych, organizacyjnych),
- zasobów (rozwój kadr, infrastruktury),
- wyników (z uwzględnieniem dopuszczalnych odstępstw od założonych celów),
- działań (własnych i współpracowników).

### 2. Organizowanie

- struktur (formalnych i nieformalnych),
- zespołów (stałych i powoływanych *ad hoc*),
- działań (nadawanie biegu sprawom),
- współpracy (wewnątrz szkoły, w środowisku lokalnym).

### 3. Kierowanie

- przewodzenie (nawiązywanie więzi emocjonalnej ze współpracownikami, wspólna realizacja celów),
- motywowanie (wewnętrzne i zewnętrzne – z uwzględnieniem hierarchii potrzeb),
- komunikowanie (werbalne, niewerbalne),
- reprezentowanie (realizacja hasła: dyrektor ambasadorem szkoły).

### 4. Kontrola i ocena

- ustalanie przedmiotu kontroli i oceny (wybór niewrażliwych elementów),
- sprecyzowanie oczekiwań (opracowanie standardów),
- diagnoza stanu (poszukiwanie odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące funkcjonowania szkoły),
- analiza przyczyn rozbieżności między stanem oczekiwanym (standard) a stanem rzeczywistym (diagnoza).

Nawet pobieżna analiza wyróżnionych zadań może przyprawić o zawrót głowy. Ich właściwa realizacja wymaga interdyscyplinarnej wiedzy, złożonych umiejętności interpersonalnych oraz określonych cech osobowości i wynikających z nich kompetencji społecznych.

Przejdziemy teraz do omówienia każdego z przedstawionych 16 szczegółowych zadań stojących przed dyrektorem szkoły. W tym celu będziemy odwoływać się do ogólnej teorii zarządzania, pedagogiki, psychologii i socjologii, a także, a może przede wszystkim, do praktyki edukacyjnej.

Jeżeli przyjmujemy, że fundamentem zarządzania szkołą jest **planowanie**, to warto zwrócić uwagę, że pierwotne w stosunku do wszelkiego planowania są pojęcia *misji* i *wizji*. Rodzi się zatem pytanie o relacje pomiędzy misją, wizją i planowaniem.

Rozważania na temat urzeczywistnienia misji dotyczą oczywiście przyszłości. Dlatego też mówimy o wizji, o naszym indywidualnym wyobrażeniu jakiegoś stanu rzeczy, który chcemy osiągnąć za kilka lub za kilkanaście lat. Wizja może być efektem założenia o linearnym rozwoju szkoły lub też przekonania o czekających nas skokowych i trudnych do przewidzenia zmianach. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wizją ograniczoną, zakotwiczoną w teraźniejszości, w drugim zaś z wizją uwolnioną od znanych nam ograniczeń, sprzyjającą kreowaniu świata przyszłości, wyzwalamą energię twórczą.

Nie tracąc z pola widzenia misji oraz mając własną wizję rozwoju szkoły, możemy przystąpić do *planowania celów*. Jest to etap konkretyzacji wizji – nadania jej cech mierzalnych. Wprowadzić wizja też może mieć charakter mierzalny (jej elementy można niekiedy opisać, odwołując się do wskaźników), ale dopiero planowanie celów zmusza nas do transformowania wyobrażeń tworzących wizję w ciągi realnych zadań.

Cele – zadania o różnym terminie realizacji – formułujemy dla konkretnej szkoły. Dobrze zatem we wszystkich wstępnych analizach odwoływać się do techniki SWOT umożliwiającej syntetyczny opis jej stanu (jej mocne i słabe strony) oraz akcentującej rolę otoczenia zewnętrznego (szanse i zagrożenia). Wiedza o stanie wewnętrznym, a także o bliższym i dalszym otoczeniu szkoły pozwala:

- skupić się na celach realnych do osiągnięcia (w ujęciu wariantowym),
- ustalić hierarchię celów,
- przewidzieć czas ich realizacji.

W procesie planowania celów warto odwołać się do opinii nauczycieli, rodziców i przedstawicieli środowiska lokalnego, a także wziąć pod uwagę możliwości władz samorządowych – jednostek samorządu terytorialnego oraz osób prawnych lub fizycznych prowadzących szkołę. Plan, który ma wielu współautorów, jest wprowadzić kompromisem, ale w fazie realizacji możemy liczyć na tych, którzy tworzyli jego ostateczny kształt i czują się za niego współodpowiedzialni. Plan narzucony przez dyrektora, nawet w najlepszej wierze, budzi zwykle sprzeciw przyszłych realizatorów, którzy mają prawo czuć się bezwolnymi wykonawcami. Zatem zadaniem dyrektora jest stworzenie warunków do dyskusji, przyjmowanie i analizowanie różnych propozycji, doprowadzenie w sposób ewolucyjny do przyjęcia optymalnych, w danych warunkach, rozwiązań. Jest to droga uwzględniająca podmiotowość współpracowników, czerpiąca z wiedzy i doświadczenia wielu osób.

Planując cele, z jednej strony kierujemy nasze myśli ku wzniosłym zapisom charakterystycznym dla misji oraz naszym wizjom jej realizacji, z drugiej zaś bierzemy pod uwagę fakt, że w następnej kolejności będziemy musieli przejść do planowania zasobów, wyników i działań. Cała trudność polega zatem na pogodzeniu wyobrażanego systemu idealnego z realiami życia codziennego, na urzeczywistnieniu misji i wizji w realnym świecie.

*Planowanie zasobów* ma wymiar związany z planowaniem personalnym i wymiar infrastrukturalny. Planowanie personalne, czyli dzielenie i dokumentowanie ról, obowiązków i relacji służbowych, jest pochodną przyjętych krótko-, średnio- i długookresowych celów dydaktyczno-wychowawczych, opiekuńczych i organizacyjnych. Dyrektor szkoły ma w tym zakresie szereg ograniczeń, wynikających, m.in., z nizu demograficznego. Nie może zatem w pełni wykorzystywać zewnętrznych, w stosunku do szkoły, zasobów kompetentnych nauczycieli (w sytuacji wymuszającej zwolnienia własnych pracowników, trudno prowadzić akcję rekrutacyjną). Pozostaje analiza możliwości rozwojowych – kompetencyjnych – pozostających w szkole nauczycieli i przygotowanie dla każdego z nich indywidualnej ścieżki rozwoju uwzględniającej przyjęte cele szkoły. Narzędziem takiej analizy może być bilans kompetencji, czyli zestawienie

kompetencji posiadanych przez każdego z nauczycieli z kompetencjami pożądanymi. Identyfikacja „luk kompetencyjnych” jest pierwszym krokiem do planowania indywidualnego rozwoju personalnego. Przypomnijmy w tym miejscu, że przez kompetencje, zgodnie z definicjami przyjętymi w badaniach nad Standardami Kompetencji Zawodowych i Krajową Ramą Kwalifikacji (Kwiatkowski, 2013, s. 301–306), rozumiemy wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do realizacji zadań zawodowych – w rozpatrywanym przypadku zadań stojących przed dyrektorem szkoły – przywódcą edukacyjnym i jego współpracownikami (Michalak, 2006, s. 64–66).

Planowanie z myślą o rozwoju własnym dyrektora i rozwoju wszystkich jego współpracowników wymaga integracji danych uzyskanych z bilansu kompetencji z możliwościami poszczególnych nauczycieli i pracowników administracji. Biorąc te wszystkie elementy pod uwagę, dyrektor szkoły może zaproponować różnego rodzaju formy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia – kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne – zbliżające całą społeczność szkolną do osiągnięcia planowanych celów. Propozycja taka jest wstępnym warunkiem podjęcia negocjacji między dyrektorem a pracownikami szkoły, prowadzących do uszczegółowienia warunków zdobywania nowych kompetencji lub rozwijania kompetencji już posiadanych. Chodzi o czas (harmonogram), miejsce, sposób finansowania (w budżetach organów prowadzących szkoły przewidziane są środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem doradztwa zawodowego; również na ten cel wyodrębnione są środki w budżetach województw oraz w budżecie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania – zgodnie z Kartą Nauczyciela (art. 70)). Jeżeli negocjacje, o których mowa, kończą się fiaskiem, dyrektor może zaproponować pracownikowi zmianę stanowiska lub dobrowolne odejście z pracy. Jest to jednak sytuacja wyjątkowa we współczesnych realiach szkoły.

Planowanie infrastrukturalne również jest pochodną przyjętych celów. Dotyczy planowania budowy lub rozbudowy obiektów szkolnych (dydaktycznych, sportowych) oraz wyposażenia sal lekcyjnych, pracowni i warsztatów w środki dydaktyczne, maszyny i urządzenia. Ten rodzaj planowania zasobów wymaga znajomości realiów gospodarczych, umiejętności wariantowego sporządzania kosztorysów, wiedzy na temat możliwości pozyskiwania funduszy inwestycyjnych.

Interesującym zadaniem jest *planowanie wyników*. Wynik, w odróżnieniu od celu, który jest antycypowanym stanem rzeczy, jest stanem rzeczywiście osiągniętym. Powstaje zatem pytanie o możliwości planowania wyniku, o sprzeczność wewnętrzną tkwiącą w takim typie planowania. Jak można bowiem zaplanować wynik? W sporcie celem jest zwycięstwo (stan pożądanym) a o wyniku (stanie rzeczywiście osiągniętym) dowiadujemy się po meczu lub zawodach. Jakże często bolesna jest różnica między celem a wynikiem! W edukacji celem może być określony poziom osiągnięć uczniów z danego przedmiotu. A co jest planowanym wynikiem? Wydaje się, że racjonalnym rozwiązaniem jest przyjęcie, że planowany wynik jest dopuszczalnym zbiorem osiągnięć. Dyrektor planuje zatem osiągnięcie celu C1, ale dopuszcza również ściśle określone wyniki C2 i C3. Różnica występująca między celem a wynikiem powstaje na skutek niewłaściwego wykonania sekwencji czynności, które zostały wcześniej zaplanowane.

Czynności prowadzące do celu (wyniku) podlegają planowaniu w ramach *planowania działań*. Polega ono na wyróżnieniu działań o charakterze strategicznym, taktycznym i operacyjnym, a następnie na przypisaniu im konkretnych czynności, które należy wykonać (Chrostowski, Szczepankowski, 2006, s. 189–191). Plan działań strategicznych jest rodzajem przekształconej wizji rozwoju szkoły, tworzy ogólne ramy dla procesu podejmowania decyzji. Jest drogowskazem, który wskazuje kierunki przekształceń szkoły. Planowanie strategiczne obejmuje zwykle dłuższy czas, dotyczy celów długoterminowych, musi więc uwzględniać nieuchronne zmiany zachodzące w bliższym i dalszym otoczeniu szkoły. Trudno przecenić znaczenie planów strategicznych, mimo ich ogólności. Bez nich działania są chaotyczne, przypadkowe, często przeciwstawne.

Na podstawie planu strategicznego opracowuje się plany taktyczne opisujące działania średniokresowe, ustalające reguły i procesy decyzyjne. Plan taktyczny wstępnie konkretyzuje zapisy planu strategicznego, dostosowuje ogólne dyrektywy do aktualnej sytuacji edukacyjnej, ekonomicznej i społecznej. Jest rodzajem pomostu między planem strategicznym a planem operacyjnym. Ten ostatni dotyczy działań bieżących, konkretnych rozwiązań, poszczególnych decyzji.

Planowanie działań strategicznych, taktycznych i operacyjnych jest prowadzone z myślą o celach różniących się stopniem szczegółowości. Cele ogólne są domeną planów strategicznych, cele pośrednie łączą się z planami taktycznymi, a cele utożsamiane z konkretnymi zadaniami są przedmiotem planów operacyjnych.

Z reguły, jak wspomniano, rodzaj planu łączy się z czasem realizacji celu. Stąd tradycyjne przypisywanie planom strategicznym celów długookresowych, planom taktycznym celów średniokresowych, a planom operacyjnym celów krótkoterminowych. Może się jednak zdarzyć, że planowanie strategiczne ma charakter krótkookresowy. W edukacji z takim przypadkiem możemy się spotkać w sytuacji zagrożenia funkcjonowania szkoły. Do zadań dyrektora należy wówczas przygotowanie planu strategicznego obejmującego relatywnie krótki okres. Relację: plan strategiczny – plan taktyczny – plan operacyjny można jednak, generalnie rzecz biorąc, zastąpić relacją: plan długo-okresowy – plan średniokresowy – plan krótkookresowy.

Zakresy poszczególnych planów nie są rozłączne. Dotyczy to zarówno planów strategicznych, taktycznych i operacyjnych, jak i długo-, średnio- i krótkookresowych. Wzajemne nakładanie się planów jest naturalną konsekwencją złożoności problematyki planowania działań, szczególnie w warunkach niepewności i ryzyka.

W nawiązaniu do przywództwa edukacyjnego wypada zauważyć, że planowanie, jako technologiczne zadanie dyrektora szkoły, nie jest specyficzne dla przywództwa w rozumieniu *teorii wybitnej jednostki* (Wren, 2005, s. 98–100). Nie wymaga bowiem ponadprzeciętnej osobowości, dużego prestiżu nabytego i osobistego, a tym bardziej – charyzmy (tamże). Tym niemniej, niektóre elementy planowania, np. planowanie celów, mają związek z przywództwem. Dotyczą bowiem nieznannej przyszłości, wymagają podejmowania ryzyka i wiary, że przyniesie ono ze sobą sukces. Tę wiarę może tchnąć w swoich współpracowników przywódca. W przypadku celów ponadprzeciętnych, niezwykle ambitnych i oryginalnych – przywódca charyzmatyczny.

Druga grupa zadań związana jest z **organizowaniem**. Są to zadania wymagające ciągłego odwoływania się do przyjętych wcześniej (planowanie) założeń programowych i organizacyjnych. Pierwszym z nich jest *organizowanie struktur* gwarantujących realizację lub co najmniej sprzyjających realizacji planów, szczególnie w zakresie celów i zasobów. Przez strukturę rozumiemy zbiór elementów – jednostek organizacyjnych – wraz z relacjami między nimi. W realiach szkolnych organizowanie struktur formalnych jest określone odpowiednimi przepisami ustawy o systemie oświaty. Dyrektor szkoły nie ma w tym zakresie dużego pola manewru, może jednak nadać odpowiednią rangę wyodrębnionym jednostkom organizacyjnym: pracownikom przedmiotowym, warsztatom, bibliotece, świetlicy, gabinetowi profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej, zespołowi sportowo-rekreacyjnemu, zespołowi administracyjno-gospodarczemu. Obok nadania rangi, co ma charakter symboliczny, istotne jest zorganizowanie sieci przepływu informacji między wszystkimi jednostkami organizacyjnymi tworzącymi organizm szkolny.

Rodzajem organizowania struktur formalnych jest określenie zasad współdziałania szkoły ze społecznymi organami funkcjonującymi (często, niestety, tylko potencjalnie) w systemie oświaty. Należą do nich Krajowa Rada Oświatowa powoływana przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania na wniosek wojewódzkich rad oświatowych reprezentujących co najmniej  $\frac{1}{4}$  województw, rady oświatowe powołane przez jednostki samorządu terytorialnego, a także bliskie konkretnym szkołom: rady szkół (w skład których wchodzi przedstawiciele nauczycieli, rodziców i uczniów), rady rodziców, samorządy uczniowskie, stowarzyszenia i inne organizacje, np. harcerskie.

Całkowicie w gestii dyrektora leży organizowanie struktur nieformalnych, niezbędnych do wspomagania struktur formalnych w procesie realizacji planów. W uzgodnieniu z radą pedagogiczną dyrektor może powołać zespoły zadaniowe odpowiedzialne za wprowadzanie innowacyjnych projektów edukacyjnych (krajowych i międzynarodowych), eksperymentów pedagogicznych, organizację doskonalenia zawodowego, współpracę ze środowiskiem lokalnym, organizowanie olimpiad i zawodów sportowych, pracę kół zainteresowań oraz sprawy socjalne nauczycieli i uczniów.

Znacznie trudniejszym zadaniem dyrektora szkoły jest *organizowanie zespołów*. Wynika to z ograniczeń w swobodnym doborze współpracowników, szczególnie w warunkach niżu demograficznego. W praktyce organizacja zespołów sprowadza się więc do analizy kompetencji zatrudnionych już pracowników i ewentualnych propozycji wewnętrznych przesunięć personalnych. Większą swobodę ma dyrektor w przypadku reorganizacji szkoły, np. przy tworzeniu zespołu szkół czy też zmianie profilu szkoły. Może wówczas bardziej precyzyjnie dobierać nauczycieli – realizatorów planowanych celów szkoły.

Niezależnie od sposobu rekrutacji do zespołu pełni on funkcję grupy społecznej, czyli zbioru osób, które są ze sobą w stałym kontakcie natury zawodowej. Liczebność zespołu nie wpływa na postrzeganie go jako grupy w ujęciu socjologicznym. Istotne jest poczucie wspólnej tożsamości, akceptacja wspólnych celów (Giddens, 2010, s. 722). Zatem istotnego znaczenia nabiera taki dobór pracowników do poszczególnych zespo-

łów, formalnych i nieformalnych, aby wewnątrz nich można było mówić o wspólnej tożsamości, o identyfikowaniu się z zespołem. Nie jest to zadanie łatwe przy sygnalizowanych wcześniej ograniczeniach. Wymaga od dyrektora bardzo dobrej znajomości kompetencji swoich współpracowników oraz identyfikacji kompetencji kandydatów do pracy. Szczególną rolę pełnią w tym przypadku kompetencje społeczne rzutujące na więzi kooperacyjne, niezbędne do efektywnego funkcjonowania zespołu (Sztompka, 2004, s. 192). Kompetencje społeczne tworzy cały szereg umiejętności i predyspozycji, ale z punktu widzenia zespołu główną rolę pełnią umiejętności pracy zespołowej, zdolności do podporządkowania się w imię wspólnych celów, zrezygnowania z indywidualnie rozumianych ambicji zawodowych.

W procesie organizowania zespołów należy zwrócić uwagę na rodzaj zadań stojących przed nimi. Zadania wynikają z celów, a te, jak wspomniano, mogą być krótko-, średnio- i długookresowe. Zatem zadania różnią się między sobą pod względem czasu ich realizacji. Poza tym zadania mogą być związane z jedną lub wieloma formami działalności. W pierwszym przypadku mówimy o zespołach zadaniowych powołanych z myślą o rozwiązaniu konkretnego, ściśle zdefiniowanego problemu, nazywanych też zespołami jednofunkcyjnymi, w drugim zaś o zespołach wielofunkcyjnych. Rodzi się więc kolejne wyzwanie dla dyrektora – dobór pracowników nie tylko ze względu na cele, lecz także perspektywę czasową i stopień różnorodności działalności.

Po zorganizowaniu struktur i zespołów przychodzi czas na *organizowanie działań*. To zadanie polega, najogólniej rzecz ujmując, na inicjowaniu działań. Inicjatywa dyrektora szkoły przejawia się w pierwszej kolejności w dekompozycji planowanych celów, uwzględniającej przyjętą strukturę formalną i nieformalną oraz możliwości kadrowe (zasoby personalne) powołanych zespołów. Z możliwościami, czyli przede wszystkim z kompetencjami współpracowników, wiąże się przydzielanie ról i delegowanie uprawnień. Istotne jest w tym momencie określenie własnej roli przez dyrektora. Może on bowiem być obserwatorem i kontrolerem monitorującym działania innych, może też zarezerwować dla siebie rolę wykonawcy jednego lub kilku zdekomponowanych celów – w zależności od swoich kompetencji, czasu, a także zaufania do osób, którym zaproponował znaczące role. Z praktyki wiemy, jak istotne jest zidentyfikowanie wśród współpracowników liderów zespołów, osób doświadczonych i odpowiedzialnych, wiążących swoją przyszłość zawodową z daną szkołą, gotowych podnosić swoje kompetencje i podejmować ryzyko współdecydowania (Pritchard, 2002, s. 7–22). Zadaniem liderów jest dokonanie takiego przyporządkowania celów szczegółowych poszczególnym członkom zespołu, które będzie nie tylko zgodne z ich kwalifikacjami, lecz także przyniesie im satysfakcję z wykonywanej pracy. Satysfakcja ma charakter subiektywny i jest związana z osiągnięciem planowanych celów, pozytywną oceną przełożonych, a także odpowiednim wynagrodzeniem. Aby rozproszone działania (dekompozycja celów) były efektywne, powinno funkcjonować specjalistyczne ogniwo pełniące funkcje koordynacyjne. W warunkach szkolnych trudno mówić o tym ogniwie w kategoriach komórki organizacyjnej. Takie funkcje mogą pełnić cykliczne robocze spotkania liderów zespołów z dyrektorem szkoły, z ewentualnym udziałem osób z zewnątrz, od któ-

rych zależy powodzenie realizacji planowanych celów i wynikających z nich działań. Mogą to być przedstawiciele władz samorządowych, władz oświatowych, związków zawodowych, rodziców i społeczności lokalnej.

Działania wymagają *organizowania współpracy* wewnętrznej i zewnętrznej. Wewnętrzna polega na ustaleniu relacji między zespołami, określeniu zasad i wyznaczeniu sposobów przekazywania informacji. Jej podstawą jest wiedza o szczegółowych celach działania poszczególnych zespołów, harmonogramach prac i planowanych wynikach. Istotne są także procedury transferu wyników pracy między zespołami. Mogą one mieć charakter formalny, zgodny z precyzyjnie ustalonymi regułami, lub nieformalny oparty na układach koleżeńskich i wzajemnym zaufaniu. Zewnętrzna jest związana z relacjami między szkołą, a także powołanymi w jej ramach zespołami, a środowiskiem pozaszkolnym. W zależności od celu ogólnego (celu szkoły) i celów szczegółowych (powstałych jako efekt dekompozycji celu ogólnego) przypisanych poszczególnym zespołom, środowisko lokalne może być reprezentowane przez różne organizacje i stowarzyszenia. Tym razem rola dyrektora jako oficjalnego reprezentanta szkoły, osoby znanej w otaczającym szkołę środowisku społecznym, polega na zaprezentowaniu liderów zespołów przedstawicielom owych organizacji i stowarzyszeń i rekomendowaniu ich jako pracowników szkoły odpowiedzialnych za kontakty robocze. Z mocy swego stanowiska dyrektor szkoły może wzmacniać współpracę zewnętrzną, poszukiwać nowych partnerów i sojuszników planowanych działań (Michalak, 2010, s. 63–81).

Do zadań dyrektora można też zaliczyć udział w spotkaniach odbywających się w zespołach i w spotkaniach zespołów z przedstawicielami instytucji pozaszkolnych. Jego obecność może łagodzić ewentualne konflikty w zespołach wynikające z zacho- dzących na siebie celów, a co za tym idzie, z dublowania działań oraz dodawać pracownikom pewności siebie w kontaktach zewnętrznych.

Ważna jest też codzienna obserwacja pracy zespołów i współpracy między nimi. Tego typu monitorowanie umożliwia dokonywanie zmian i modyfikacji w trakcie realizacji celów. Mogą one dotyczyć redefinicji ról, przesunięć personalnych między zespołami, poszukiwania wsparcia, a nawet powoływania nowych liderów.

Wyróżnione komponenty organizowania mają już wyraźne odniesienia do przywództwa. W mniejszym stopniu wpływ cech przywódczych daje się zauważyć w procesie organizowania struktur, ale już począwszy od organizowania zespołów jest on doskonale widoczny. Dyrektor odbierany przez współpracowników jako przywódca łatwiej kompletuje zespoły, przydziela role, powołuje liderów. W sposób naturalny organizuje działania, dając pierwsze impulsy do współpracy oraz współrealizując, w początkowym okresie, niektóre zadania. Przywództwo w sposób szczególny ujawnia się w organizowaniu współpracy zewnętrznej. Dyrektor postrzegany w otoczeniu szkoły jako przywódca ma większy kredyt zaufania, silniejszą pozycję w rozmowach z władzami samorządowymi i oświatowymi, a także w rozwiązywaniu problemów organizacyjnych i konfliktów międzyludzkich.

O ile planowanie i organizowanie oraz odpowiadające im zadania wymagają od dyrektora kompetencji z zakresu prawa oświatowego i teorii zarządzania, to przy **kiero-**



**waniu** dochodzą jeszcze kompetencje psychologiczne. Ich potrzeba ujawnia się przede wszystkim w *przewodzeniu* rozumianym jako umiejętność wpływania na działania zespołów prowadzącą do osiągnięcia planowanych celów (Shackleton, Wale, 2003, s. 307–331). Warto zauważyć, że dyrektor szkoły ma też uprawnienia formalne do przewodniczenia radzie pedagogicznej. Nakłada to na niego obowiązek przygotowywania posiedzeń rady, prowadzenia jej, informowania członków o wszelkich aspektach funkcjonowania szkoły, konsultowania decyzji.

Wywieranie wpływu na innych jest umiejętnością szczególnego rodzaju. Jej podstawą jest znajomość aspiracji członków zespołów, ich motywacji do pracy (por. motywowanie jako kolejny komponent kierowania) i przyczyn (warunków) odczuwania satysfakcji. Chodzi tu o wiedzę o współpracownikach, o ich drodze zawodowej, sukcesach i porażkach, a także marzeniach. Jest to podstawa, warunek konieczny, ale niewystarczający, aby być przywódcą. Od przywódców oczekuje się bowiem, że skutecznie poprowadzą grupę do planowanych celów, inaczej mówiąc, że ostateczne wyniki będą zbliżone do celów. Zadania przywódcze to więc sformułowanie i analiza celów (we współpracy z członkami zespołu – zespołów), zaproponowanie dróg działań do nich prowadzących (również w rezultacie zbiorowego namysłu), a także przekonanie wszystkich pracowników o sensowności podejmowanych czynności i atrakcyjności oczekiwanej satysfakcji z ich wyników. Innego rodzaju zadania stoją przed dyrektorem – przywódcą w zakresie zapewnienia wewnętrznego ładu w szkole, skupienia wysiłków wokół zaakceptowanych celów, dostarczania osobistych przykładów zaradności, konsekwencji i odpowiedzialności. Ważne jest bowiem postrzeganie przywódcy nie tylko poprzez pryzmat jego kompetencji natury technologicznej (niezbędnych w procesie planowania i organizowania, a także kontroli i oceny), lecz także cech osobowych sprzyjających widzeniu w przywódcy wzorca postępowania (Kwiatkowski, 2010, s. 13–23). Przewodzeniu służy przejrzysta kariera, zdobyte doświadczenie zawodowe, niepodważalne osiągnięcia w kierowaniu zespołami, kontakty na zewnątrz szkoły, szacunek i uznanie w środowisku lokalnym. Nie bez znaczenia są również walory towarzyskie przywódcy, umiejętność panowania nad dużymi grupami, radzenia sobie ze stresem, pewność siebie, łatwość podejmowania decyzji (decyzyjność), a także widoczne uwzględnianie obowiązujących w zespole norm i wartości (Sztompka, 2004, s. 381–382). W szczególnych sytuacjach do zadań przywódcy zalicza się umiejętność dzielenie się władzą – prowadzące do partycypacji współpracowników, najczęściej liderów zespołów, w podejmowaniu decyzji (Mazurkiewicz, 2011, s. 33–34). Ma to swoje uzasadnienie w złożoności celów i możliwości przejawiania zachowań przywódczych przez niektórych liderów. Rodzajem partycypacji jest przywództwo zbiorowe lub okresowe podyktowane względami natury kulturowej.

Niezwykle istotnym, obok przewodzenia, zadaniem wynikającym z realizacji procesu kierowania jest *motywowanie*. Jest to, podobnie jak przewodzenie, zadanie ciągłe, w odróżnieniu od mających ramy czasowe zadań związanych z organizowaniem – struktur, zespołów, działań i współpracy, a wcześniej z planowaniem – celów (choć te można wielokrotnie modyfikować), zasobów, wyników i działań. Motywowanie jest

sztuką dotarcia do każdego z pracowników, uwzględnienia indywidualnych potrzeb i oczekiwań związanych z podejmowanym działaniem i jego wynikami (Kostera, Kownacki, Szumski, 2006, s. 311–336). Sama znajomość kompetencji posiadanych przez pracowników nie wystarcza dyrektorowi do efektywnego kierowania placówką. Musi potrafić uruchomić te kompetencje, sprawić, żeby pracownicy chcieli je wykorzystać dla wspólnego dobra – dla dobra szkoły. Pracownik właściwie zmotywowany jest gotów do podjęcia określonego działania i jego wykonywania aż do momentu osiągnięcia przewidywanego (planowanego) wyniku (Foster, 2003, s. 333–358). Czynniki, które motywują pracowników (wzbudzają motywację), są nazywane motywatorami. Wiedza o nich jest niezbędna dyrektorowi podczas opracowywania indywidualnych programów motywacyjnych. Mogą one mieć proste podłoże behawioralne wykorzystujące motywatory zewnętrzne, traktowane jako bodźce wywołujące pożądane reakcje – zachowania podczas pracy. Motywatory tego rodzaju mają na ogół postać nagród i kar. Nagrody mają służyć wzmocnieniu i utrwaleniu zachowań aprobowanych przez dyrektora, kary zaś osłabieniu i eliminowaniu zachowań przez niego nie akceptowanych. Podejście behawioralne ma swoje ograniczenia wynikające z uboższego repertuaru nagród, jakim dysponuje dyrektor szkoły, a także niewielkich możliwości w zakresie stosowania kar. Poza tym wymaga bilansowania nagród i kar tak, aby nadmiar kar nie prowadził do dezintegracji pracy zespołów i w efekcie do rezygnacji z pracy w szkole. W systemie oświaty większe znaczenie, ze względu na charakter pracy, ma podejście humanistyczne i związane z nim podejście poznawcze. Pierwsze z nich za podstawę przyjmuje motywatory wewnętrzne wynikające z potrzeby osiągnięć, satysfakcji, ogólnie rzecz ujmując – z wewnętrznych potrzeb i emocji. W tym przypadku zadaniem dyrektora jest odwołanie się do etosu pracy, identyfikacji z zawodem, jego społecznego odbioru, tworzenie klimatu sprzyjającego efektywnej pracy. Specyficzną nagrodą jest przy tym podejściu dostrzeżenie wysiłków i wyników pracy współpracowników, publiczne wyrażanie pozytywnych opinii o nich, proponowanie dróg dalszego rozwoju zawodowego, a także zainteresowanie ewentualnymi trudnościami i barierami. Należy pamiętać również o tym, że pracownicy doceniają motywacyjną rolę starań dyrektora o stabilne warunki pracy, bezzwłoczne rozwiązywanie konfliktów, zapewnienie odpowiedniego poziomu autonomii, minimalizowanie biurokratycznej kontroli świadczącej o braku zaufania (Karney, 2004, s. 233–249). Drugie akcentuje znaczenie specyficznego motywatora zewnętrznego, jakim jest informacja. Chodzi nie tylko o informacje zawodowe (obowiązujący indywidualny zakres czynności, aktualne instrukcje – polecenia), lecz także ekonomiczne (funkcjonujący w szkole system wynagrodzeń – płaca zasadnicza, dodatki), kontrolne (przyjęty i stosowany system ocen, ranga przypisywana wynikom etapowym – indywidualnym i zespołowym) i edukacyjne (możliwości rozwoju, warunki kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego).

Elementem przewodzenia i motywowania jest *komunikowanie*, nawiązujące do opisanego wcześniej podejścia poznawczego (informacja, traktowana jako motywator zewnętrzny, musi być w jakiś sposób zakomunikowana – przedstawiona pracownikom). Ze względu na swoje znaczenie może też być wyróżniona jako odrębny kompo-

ment w analizowanej grupie zadań stojących przed dyrektorem szkoły – w kierowaniu. Komunikowanie, a w zasadzie komunikowanie się, jest wymianą informacji i przekazywaniem znaczeń. Jest to proces mający charakter sprzężenia zwrotnego między nadawcą a odbiorcą. Z reguły nadawcą jest dyrektor szkoły, a odbiorcami jego współpracownicy, ale na drodze prowadzącej do celu występują również sytuacje, w których nadawcami są członkowie zespołów i ich liderzy a odbiorcą dyrektor. Jeżeli dyrektor dąży do zachowania pozycji uprzywilejowanej w stosunku do współpracowników, to wówczas mamy do czynienia z relacją niesymetryczną w procesie komunikowania się. Relacje symetryczne występują na ogół wewnątrz zespołów, wśród pracowników pełniących podobne role i mających porównywalne statusy. Efektywne komunikowanie się wymaga umiejętnego wykorzystywania zarówno relacji niesymetrycznych, jak i symetrycznych – w zależności od etapu realizacji celu. Jest to związane z potrzebą wymiany informacji między dyrektorem a pracownikami (komunikowanie się pionowe) oraz między pracownikami (komunikowanie się poziome). Zadania dyrektora w omawianym obszarze związane są z przekazywaniem precyzyjnych i jednoznacznych informacji o planach (planowanie), zamierzeniach i rozwiązaniach organizacyjnych (organizowanie), koncepcji kierowania działaniami poszczególnych pracowników i zespołów (kierowanie) oraz o zasadach i sposobach kontroli i oceny. Istotnym, ale niedostatecznie eksponowanym, zadaniem dyrektora jest odbiór i analiza informacji przekazywanych przez pracowników i liderów. Właściwy odbiór jest uwarunkowany umiejętnością ogólną – słuchania innych, akceptowania lub przynajmniej przyjmowania do wiadomości odmiennych od swojego poglądów, dopuszczania do konstruktywnej krytyki.

Tradycyjnie rozważając różne aspekty komunikowanie się, koncentrujemy uwagę na komunikacji werbalnej. Tymczasem komunikacja niewerbalna, w przypadku dyrektora szkoły, jest równie ważna. Przekazywanie informacji w sposób niewerbalny jest zadaniem polegającym na celowym wykorzystywaniu gestykulacji i mimiki. Nie bez znaczenia jest także wygląd fizyczny dyrektora, jego ubiór, pozycja i dystans przestrzenny w trakcie rozmowy ze współpracownikami oraz sposób mówienia i kontakt wzrokowy (Tołwińska, 2011, s. 69–72).

Pozornie może się wydawać, że najłatwiejszym, a zarazem bardzo wdzięcznym zadaniem dyrektora jest *reprezentowanie*. Zadania reprezentacyjne są realizowane na zewnątrz szkoły, można je zatem utożsamiać z funkcjami ambasadora szkoły. Funkcje te dotyczą w pierwszej kolejności kontaktów z organem prowadzącym szkołę (jednostka samorządu terytorialnego, osoby prawne lub fizyczne prowadzące szkołę) i organem sprawującym nadzór pedagogiczny nad jej działalnością (kuratorium). Ten rodzaj reprezentowania szkoły przez dyrektora ma charakter formalny – wynika z odpowiednich przepisów. Takiego charakteru nie mają już kontakty z lokalnymi instytucjami – szkołami wyższego poziomu, zakładami pracy, organizacjami pracodawców, urzędami pracy, ośrodkami kultury, policją i lokalnymi stowarzyszeniami. Dyrektor, jako reprezentant szkoły, powinien wykazać inicjatywę zmierzającą do włączenia tych gremiów w proces realizacji planowanych celów, stworzyć odpo-

wiedni klimat do współpracy, zachęcić całe środowisko lokalne do myślenia o szkole jako najlepszej inwestycji. Wymaga to od niego wysokich kompetencji zawodowych – znajomości nie tylko realiów edukacyjnych, lecz także gospodarczych i społecznych. Niezbędna jest umiejętność nawiązywania kontaktów, sugestywnego przedstawiania planów, konsekwentnego dążenia do ich realizacji, a także eksponowania korzyści, jakie odniosą zewnętrzni partnerzy szkoły, podejmując z nią współpracę. Reprezentowanie interesów szkoły, niezależnie od jej charakteru, jest zadaniem dla osób mających wizję zmian i racjonalne warianty ich osiągnięcia, optymistycznie podchodzących do wyzwań – wszelkich barier i trudności, pełnych energii i entuzjazmu. Nie bez znaczenia jest takt i kultura osobista oraz autorytet zdobyty w toku dotychczasowej działalności edukacyjnej.

We wszystkich przedstawionych zadaniach dotyczących kierowania niebagatelną rolę odgrywają kompetencje przywódcze. Przewodzenie to nie tylko podstawowy komponent kierowania, lecz także umiejętność przydatna w procesie motywowania (szczególnie w zakresie budzenia motywacji wewnętrznej współpracowników), komunikowania (w sytuacjach trudnych, konfliktowych) i reprezentowania (charyzmatyczny przywódca może zogniskować energię społeczną wokół problemów szkoły). Oczywiście potrzeba przewodzenia występuje z różnym nasileniem w zależności od planowanych celów i sytuacji (wewnętrznej i zewnętrznej). Ambitne cele i trudna sytuacja wyzwalają oczekiwania na silnego przywódcę, cele łatwe do osiągnięcia i sprzyjająca sytuacja to raczej domena skutecznego administratora niż przywódcy.

Ostatnia z wyróżnionych grup zadań dotyczy **kontroli i oceny** (wprawdzie kontrola nie musi być łączona z oceną, ale proponujemy zintegrowane spojrzenie na oba te procesy). Są to zadania często niesłusznie marginalizowane, realizowane bez odpowiednich planów i bez niezbędnego namysłu. Takie traktowanie ogniwa sprzęgającego plany z wynikami etapowymi i końcowymi – jakim jest kontrola i ocena – nie służy systematycznej działalności, nie dostarcza argumentów do właściwego motywowania, nie uprawnia do wprowadzania koniecznych modyfikacji.

Punktem wyjścia w procesie kontroli i oceny jest *ustalenie przedmiotu kontroli i oceny*. Mogą nim być: dokumentacja, zasoby personalne i infrastrukturalne, kondycja ekonomiczna szkoły (Szczepankowski, 2006, s. 214–221). Następnie można przejść do określenia zakresu i podmiotów kontroli i oceny. Przyjmuje się, że zakres działań kontrolnych może być pełny (kompleksowy) lub wycinkowy (częstkowy). Decyzja w tej sprawie zleży od stopnia zaawansowania realizacji celów, a także od informacji o przebiegu działań (zidentyfikowanie nieprawidłowości może skłonić dyrektora do przeprowadzenia kontroli i oceny o charakterze pełnym; brak informacji o nieprawidłowościach może być sygnałem do przeprowadzenia kontroli prewencyjnej-wycinkowej w newralgicznych obszarach). Samodzielne ustalenie przez dyrektora przedmiotu i zakresu kontroli i oceny ma znamiona wewnętrzne, w odróżnieniu od kontroli i oceny przeprowadzanej przez zewnętrzne w stosunku do szkoły instytucje mające uprawnienia kontrolne. W tym drugim przypadku ustalenie przedmiotu kontroli i oceny, a także ich zakresów, nie leży w gestii dyrektora, nie należy do jego

zadań. Jeśli chodzi o określenie podmiotów kontroli i oceny, czyli wyznaczenie osób do jej przeprowadzenia, to dyrektor może sam podjąć się tej roli, bądź upoważnić liderów zespołów – chyba że w szkole pracują osoby profesjonalnie przeszkolone w tej dziedzinie.

Kolejnym zadaniem w tej grupie jest *sprecyzowanie oczekiwań* dyrektora i liderów zespołów w odniesieniu do przyjętych planów działania. Wynikają one ze szczegółowej analizy harmonogramów, ale też z szerszej wizji wprowadzanych zmian. Można sobie wyobrazić sytuację, w której cele dydaktyczne przyjęte w planie są sukcesywnie osiąmane, dokumentowane wynikami badań wykorzystujących dostępne narzędzia pomiarowe, ale towarzyszy im dezintegracja grup uczniowskich i rywalizacja między nauczycielami poszczególnych przedmiotów. Z pewnością nie są to oczekiwania dyrektora w stosunku do klimatu panującego w szkole, do poziomu integracji i współpracy (oczekiwania dotyczące relacji panujących wewnątrz szkoły). Należą one do oczekiwań intuicyjnych, nie poddających się łatwo pomiarom. Różni je to w sposób zasadniczy od oczekiwań natury dydaktycznej wyrażanych pożądanymi ocenami szkolnymi. Niezależnie, czy oczekiwania są mierzalne, czy też nie, należy opracować podstawowe standardy (ilościowe i jakościowe), czyli akceptowane wyniki działań – z uwzględnieniem etapów realizacji celów.

Oczekiwania łączą się z *diagnozą stanu szkoły*. Wymaga ona od dyrektora przygotowania odpowiednich narzędzi pomiarowych – w zależności od przedmiotu kontroli i oceny. Jak już wspomniano, nie ma większych problemów z doбором narzędzi do pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów, a także z kontrolą i oceną dokumentacji, zasobów personalnych i infrastrukturalnych oraz kondycji ekonomicznej szkoły. Dane diagnostyczne uzyskane dzięki zastosowaniu typowych narzędzi i sformalizowanych procedur pozwalają na przygotowanie nawet pogłębionej diagnozy w tych obszarach. Inaczej sprawa wygląda z diagnozą dotyczącą oczekiwań intuicyjnych, mających często podłoże psychologiczne. Dyrektor, jeśli nie jest z wykształcenia psychologiem, nie ma uprawnień do zastosowania testów psychologicznych – pozostaje w tym przypadku diagnoza potoczna (nieformalna) lub diagnoza przeprowadzona przez wynajętą przez dyrektora firmę specjalistyczną.

Ostatnim zadaniem kontrolnym dyrektora, a zarazem ostatnim zadaniem z dziedziny zarządzania szkołą, jest *analiza przyczyn rozbieżności* między oczekiwaniami zapisanymi w formie standardów a rzeczywistym stanem kontrolowanej rzeczywistości szkolnej. Jest to rodzaj bilansu sukcesów i porażek, dającego podstawę do przedstawienia wniosków i zaproponowania działań mających na celu zbliżenie – w przyszłości – realiów do oczekiwań (*Kompendium wiedzy...*, 2006, s. 97–103).

Każdy z komponentów kontroli i oceny, podobnie jak w przypadku poprzednich grup zadań, można zdekomponować na zadania bardziej szczegółowe przypisywane dyrektorowi szkoły. Wypada też jednak pamiętać o specyfice zadań charakterystycznych dla tej grupy. Polega ona na cykliczności kontroli i oceny, w odróżnieniu od jednorazowego (na ogół) charakteru zadań z dziedziny planowania i organizowania oraz ciągłych zadań obejmujących kierowanie.

Cykliczność kontroli i oceny w kontekście działalności szkoły sprowadza się do planowania i przeprowadzania kontroli i oceny bieżącej. Kontrola i ocena wstępna (stan początkowy), końcowa (stan końcowy) i dystansowa (stan po pewnym czasie od zakończenia procesu wprowadzania zmiany) są z reguły jednorazowe. Kontrola i ocena bieżąca są nielimitowane – ich częstotliwość zależy od potrzeb, od rozmieszczenia istotnych miejsc etapowych opisujących wyniki. Z punktu widzenia diagnozy największe znaczenie mają kontrola bieżąca oraz końcowa. Jeżeli jednak dyrektorowi zależy na prognozie działalności szkoły, to istotne informacje przynosi kontrola i ocena dystansowa opisująca skutki działalności szkoły, dające szerszy obraz wprowadzonych zmian.

Interesujące nas kompetencje przywódcze nie ujawniają się w pełni w grupie zadań dotyczących kontroli i oceny. Podobnie jak w przypadku planowania, główną rolę odgrywają tu kompetencje technologiczne, wywodzące się z przepisów prawnych regulujących powinności kontrolne dyrektora szkoły, i wynikające z nich procedury działania.

## ZAKOŃCZENIE

Zarysowane jedynie zadania zawodowe dyrektora szkoły rozpatrywane w kontekście kompetencji przywódczych, niezbędnych do wypełniania tej roli, skłaniają do kilku uwag i refleksji natury ogólnej. Już na wstępie należy zauważyć, że analizy dotyczące przywództwa edukacyjnego nie uwzględniały typologii przywództwa, czyli konkretnych typów przywództwa i ich wpływu na podejmowane przez dyrektora szkoły działania. Jest rzeczą oczywistą, że te same zadania z obszaru planowania, organizowania, kierowania oraz kontroli i oceny inaczej będzie realizował dyrektor reprezentujący typ generacyjny, a inaczej transgeneracyjny. Równie zasadnicze różnice występują w przypadku typów konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, autonomicznych i nieautonomicznych, stabilizacyjnych i konfrontacyjnych, czy też stacjonarnych i niestacjonarnych (Kwiatkowski, 2011, s. 13–22). Poza tym działania przywódcze uzależnione są od stylu przywództwa, czyli sposobu sprawowania władzy postrzeganego przez współpracowników (Bańka, 2000, s. 334–337). I tak w zależności od tego, czy dyrektor działa w ramach stylu nakazowego, autorytatywnego, jednoczącego, demokratycznego, normatywnego, czy wychowawczego możemy spodziewać się różnych efektów w zakresie elastyczności szkoły jako organizacji, odpowiedzialności współpracowników, ich zaangażowania, a także ogólnej atmosfery pracy (Goleman, 2004, s. 39–53). Mówiąc o typach i stylach przywództwa, zwróćmy uwagę, że typ jest w dużej mierze zależny od osobowości dyrektora, a styl od jego rozumienia zasad współpracy. Typ jest zatem względnie stały, a styl może, a nawet powinien się zmieniać wraz ze zmianami celów i warunków ich realizacji (Kwiatkowski, 2005, s. 22–30).

## Bibliografia

- Bańka, A. (2000). *Przywództwo i partycypacja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki. T. 3: Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk: GWP.
- Bittel, L.R. (1994). *Krótki kurs zarządzania*. Warszawa: WN PWN.
- Chrostowski, A., Szczepankowski, P. (2006). *Planowanie*, [w:] A. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: WN PWN.
- Foster, J.J. (2003). *Motywacja w miejscu pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Giddens, A. (2010). *Socjologia*. Warszawa: WN PWN.
- Goleman, D. (2004). Przywództwo, które przynosi efekty. *Harvard Business Review. Leadership. Wydanie specjalne*, 12.
- Hofstede, G. (2000). *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWE.
- Jakubowska, U. (2002). *Przywództwo polityczne*, [w:] K. Skarżyńska (red.), *Podstawy psychologii politycznej*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Karney, J.E. (2004). *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*. Pułtusk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. A. Gieysztora.
- Kompendium wiedzy o zarządzaniu projektami* (2006). Warszawa: Management Training & Development Center.
- Kostera, M., Kownacki, S., Szumski, A. (2006). *Zachowanie organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, [w:] A. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: WN PWN.
- Kozielecki, J. (1984). Transgresyjna koncepcja człowieka. *Studia Filozoficzne*, 1.
- Kwiatkowski, S.M. (2005). Nauczyciel: przywódca, przewodnik, tłumacz. Rozważania o przywództwie. *Ruch Pedagogiczny*, 3–4.
- Kwiatkowski, S.M. (2006). *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowski, S.M. (2008). *Szkic do portretu przywódcy transformacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwiatkowski, S.M. (2010). *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski, S.M. (2011). *Typologie przywództwa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Kwiatkowski, S.M. (2012). Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych. *Studia Pedagogiczne*, LXV.
- Kwiatkowski, S.M. (2013). *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczyciela i dyrektora*, [w:] S.M. Kwiatkowski, K. Gawroński (red.), *Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kwiatkowski, S.M. (2014). *Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Michalak, J.M. (2006). *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak, J.M. (2010). *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak, J.M. (2011). *Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Pritchard, C.L. (2002). *Zarządzanie ryzykiem w projektach. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo „WIG – PRESS”.
- Schultz, D.P., Schultz, S.E. (2002). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: WN PWN.
- Shackleton, V., Wale, P. (2003). *Przywództwo i zarządzanie*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Sikorski, Cz. (2010). *Przywództwo emocjonalne a racjonalne w edukacji*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

- Sowisło, M. (2006). *Samorząd uczniowski*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Szczepankowski, P. (2006). *Kontrola i controlling*, [w:] A. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: WN PWN.
- Sztompka, P. (2004). *Socjologia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tołwińska, B. (2011). *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walczak, W. (2011). *Przywództwo i motywowanie w procesach zarządzania kompetencjami pracowników. e-mentor, 1*.
- Wren, K. (2005). *Wpływ społeczny*. Gdańsk: GWP.



## KONCEPCJE ZARZĄDZANIA SYSTEMEM OŚWIATY

---

### KONCEPCJE ANALIZY UWARUNKOWAŃ SYSTEMU ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Analizę koncepcji i uwarunkowań zarządzania oświatą można prowadzić na różnych poziomach i z zastosowaniem różnych kategorii i metod. W swoim tekście próbuję skatalogować i stypologizować te różne podejścia. Będzie to jednak jedynie zasygnalizowanie kierunków poszukiwań. Ograniczone ramy nie pozwalają bowiem na pogłębioną analizę wskazanych tutaj tropów. Część moich uwag była już publikowana. Nigdy jednak nie zebrałem ich w jednym miejscu. Czynię to teraz starając się nadać mojej propozycji spójną całość, wzbogaconą o nowe elementy. Jeszcze jedna uwaga – otóż będę zamiennie używał określenia *zarządzanie systemem edukacji* i *polityka edukacyjna*, dlatego że te dwie sfery są związane i zarządzanie jest realizacją polityki z jednej strony, z drugiej zaś jest narzędziem realizacji owej polityki i to zarówno w skali makro, jak i w skali lokalnej.

Zacznijmy od ogólnej kategoryzacji uwarunkowań zarządzania oświatą. Niektóre z tych kategorii rozbuduję i uszczegółowię w dalszej części rozdziału. Tutaj jedynie sygnalizuję możliwe kierunki analizy.

#### ***Kategorie technologiczne***

Najczęściej mówiąc o uwarunkowaniach zarządzania oświatą, myślimy o zjawiskach policzalnych, albo dających się prosto kwantyfikować. Wskazujemy na procesy demograficzne, ograniczenia finansowe wynikające z sytuacji gospodarczej. Do tej kategorii zaliczyć można uwarunkowania prawne i organizacyjne wyznaczające ramy i procedury podejmowania decyzji. Tutaj wreszcie zaliczyć można diagnozy dotyczące aspiracji edukacyjnych społeczeństwa.

Wszystkie te uwarunkowania nazywam technologicznymi. Wyznaczają one bowiem warunki graniczne, w jakich prowadzona jest polityka edukacyjna, określają

pole manewru dla decyzji w tym zakresie. Nie są inspiracją dla określania kierunków polityki edukacyjnej, dominujących ideologii czy koncepcji pedagogicznych. Ponieważ zostały już wielokrotnie opisane, to tutaj jedynie je wymieniam.

### ***Kategorie przestrzenne***

Polityka, w tym również polityka edukacyjna, ma wymiar terytorialny. Wielkość terytorium warunkuje problematykę, zakres regulacji oraz instrumenty, jakimi dysponują decydenci oświatowi.

Z tego punktu widzenia możemy mówić o lokalnej, regionalnej (w wymiarze krajowym), krajowej, regionalnej (w wymiarze międzynarodowym) oraz globalnej polityce edukacyjnej. W tej klasyfikacji mamy dwa wymiary regionalizmu. Krajowy wskazuje na specyficzne problemy np. tzw. ściany wschodniej w Polsce, albo rejonów przygranicznych. W wymiarze międzynarodowym przykładem regionalnej polityki jest tworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, czyli to co wiąże się z realizacją Procesu Bolońskiego. W skali globalnej politykę edukacyjną próbuje prowadzić np. UNESCO, specyfiką tych działań jest ich perswazyjny charakter i wysoki poziom ogólności. Klasycznym przykładem takiego podejścia są publikowane od czasu do czasu raporty oświatowe, które wyznaczają cele polityki oświatowej i inspirują działania rządów.

### ***Kategorie czasowe***

Czas odgrywa w polityce ogromną rolę. Ze względu na czasochłonność procesów edukacyjnych jest poważnym utrudnieniem dla strategicznej, długofalowej polityki oświatowej. Cykl polityczny związany z kadencyjnością wybieralnych władz nie pokrywa się z cyklem edukacyjnym. W historii III Rzeczypospolitej każda ekipa opracowywała strategię oświatową i zawsze był to ostatni dokument, jaki publikowała. Przychodziła potem nowa ekipa i zaczynała wszystko od początku. Nie da się po prostu w ramach jednej kadencji prowadzić sensownej polityki edukacyjnej. Cykl kształcenia prowadzący do pełnego średniego wykształcenia trwa 12–13 lat, nie licząc przedszkola. To obejmuje co najmniej trzy czteroletnie kadencje władz.

Dlatego długofalową politykę edukacyjną można prowadzić tylko w dwóch przypadkach. Albo osiągając porozumienie ponad podziałami politycznymi, czyli wyłączając edukację ze sfery sporów politycznych, albo w warunkach dyktatury. Satrapa bowiem jest przekonany, że będzie rządził wiecznie i może w związku z tym snuć dalekosiężne plany. Jeżeli chodzi o polską politykę edukacyjną, to w dającej się przewidzieć przyszłości nie należy się spodziewać strategicznych zmian. Utrwalenie zmian demokratycznych chroni nas przed dyktaturą, a niestabilność sceny politycznej i polityzacja wszystkich sfer życia społecznego uniemożliwi osiągnięcie konsensusu w sferze edukacji. Skazani więc jesteśmy na cząstkowe działania taktyczne bez podporządkowania ich strategicznej wizji rozwoju edukacji.

### ***Kategorie socjologiczne***

Socjologia może nam dostarczyć kategorii analitycznych, które wyjaśniają na poziomie paradygmatycznym uwarunkowania polityki edukacyjnej. Przykładem takich kategorii są, zaproponowane przez Stanisława Ossowskiego, cztery typy ładu społecznego. Są to: ład przedstawień zbiorowych, ład monocentryczny, ład policentryczny i ład porozumień. Poszczególnym typom ładu społecznego można przyporządkować dominujący w nich typ pedagogii oraz odpowiadający im model polityki edukacyjnej.

Szerzej na ten temat piszę w dalszej części, tutaj jedynie sygnalizuję ten temat.

### ***Kategorie politologiczne***

W analizach polityki edukacyjnej trudno pominąć kategorie, jakimi w swoich badaniach posługują się politolodzy. Może to dotyczyć takich spraw, jak uwarunkowania edukacji zależne od systemu politycznego, ustroju totalitarnego lub autorytarnego albo od różnych modeli demokracji, od ideologii politycznych. Tutaj pragnę zwrócić uwagę na kategorię kultury politycznej, która służy do opisu i analizy partycypacji jednostek i grup społecznych w procesach politycznych.

Definicji kultury politycznej jest wiele i są one najczęściej wariacjami wokół klasycznej definicji Gabriela Almonda, według którego „jest wzorem indywidualnych postaw i orientacji wobec polityki występujących wśród członków systemu politycznego” (Almond, Powell, 1966, s. 50). Równie klasyczna jest typologia kultur politycznych zaproponowana przez Gabriela Almonda i Sidneya Verbę (1963), którzy wyróżnili kultury: uczestniczącą, poddańczą i zaściankową. W kulturze uczestniczącej obywatele mają świadomość znaczenia edukacji, organizują się na rzecz realizacji jej celów, świadomie i aktywnie uczestniczą w procesach decyzyjnych. W kulturze poddańczej panuje swoisty fatalizm związany z poczuciem braku wpływu na procesy decyzyjne i związaną z tym biernością, przy świadomości potrzeb edukacyjnych. W kulturze zaściankowej ludzie nawet nie uświadamiają sobie potrzeb i możliwości wpływania na sposób i zakres ich realizacji, mają poczucie sprawstwa jedynie w odniesieniu do swojego najbliższego otoczenia.

Analiza polityki edukacyjnej z zastosowaniem kategorii kultury politycznej może prowadzić do interesujących wniosków. Chociażby w odniesieniu do wskazania siły przetargowej różnych grup nacisku uczestniczących w wyznaczaniu kierunków zmian w edukacji.

### ***Kategorie cywilizacyjne***

Edukacja zawsze musi odpowiadać na wyzwania cywilizacyjne i to w trojakim sensie. Z jednej strony jest elementem przemian cywilizacyjnych. Z drugiej musi nadążać za tymi przemianami. Z trzeciej zaś może stać się ich stymulatorem, a nawet inspiratorem. Niezrealizowanym dotychczas marzeniem filozofów, pedagogów i wszelkiej ma-

ści edukatorów była realizacja tej trzeciej funkcji edukacji. Notabene funkcji zgodnej z etymologią jej nazwy, która wskazuje na ponadświatowe funkcje kształcenia. Termin *edukacja* pochodzi od *ducere*, które znaczy wodzić, prowadzić. Różnie rozumiano to wodzenie w dziejach ludzkości. Być może współcześnie stoimy wobec nadania edukacji właściwego, etymologicznego sensu temu pojęciu.

W uzasadnieniu tego optymistycznego wniosku odwołam się do koncepcji rozwoju cywilizacji, którą najbardziej obrazowo i na tle analizy globalnych trendów historii ludzkości, przedstawił Alvin Toffler (1997). Opisał on historię naszej cywilizacji w postaci trzech fal. Pierwsza fala miała charakter agrarny, dominującym w niej kapitałem była ziemia. Druga fala przyszła wraz z uprzemysłowieniem, a kapitał lokowany był w maszynach i fabrykach. Teraz jesteśmy świadkami wzbierania trzeciej fali – społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy i informacji. Podstawowym narzędziem pracy staje się ludzki mózg i to jest kapitał dający największą dywidendę.

Skoro takie są trendy cywilizacyjne, to edukacja staje się nie tylko działaniem stymulującym rozwój i kariery jednostek, lecz także kluczowym stymulatorem akumulacji kapitału, wyznacznikiem dobrobytu społeczeństw.

Prekursorem myślenia o edukacji w związku ze współczesnymi wyzwaniem cywilizacyjnymi był Bogdan Suchodolski, który wyróżnił trzy pedagogiki (1970). Wyróżnił on pedagogikę przygotowania do życia, pedagogikę kształtowania osobowości oraz pedagogikę powszechnego kształcenia.

Skoro tofflerowską koncepcję trzech fal uczyniłem osią moich rozważań nad uwarunkowaniami cywilizacyjnymi, to warto przyjrzeć się, jakie zadania stoją przed edukacją i polityką z tym związaną w każdym z tych typów cywilizacji.

W tradycyjnych społeczeństwach agrarnych dominowała pedagogika przygotowania do życia. Wiadomo było, w jakim świecie funkcjonować będą wychowankowie i do tego świata trzeba było ich przygotować.

W społeczeństwach przemysłowych stopniowo zaczęła dominować pedagogika rozwijania osobowości, bo trzeba było kształcić dla nieznanymi nowych technologii i rozwiązań organizacyjnych. W ślad za tym zaczęła rozwijać się idea kształcenia ustawicznego, które współcześnie (w cywilizacji trzeciej fali) staje się niezbędnym wymogiem rozwoju społeczeństw. Powszechne kształcenie rozumiane jako dostępność edukacji oraz *life-long learning* jest wymogiem cywilizacyjnym. Jest ideą przenikającą systemy edukacyjne krajów wysoko rozwiniętych.

### ***Kategorie paradygmatyczne***

W podręczniku akademickim do pedagogiki, przygotowanym pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego (2003), znajdujemy prezentację dwiętnastu współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych. We wstępie do tych prezentacji Bogusław Śliwerski przedstawił różne koncepcje typologizacji koncepcji pedagogicznych. Krzyżują się i nakładają w tych typologiach różne kryteria. Widać, że bardzo trudno sprowadzić różne koncepcje do odmienności o charakterze para-

dygmatycznym. Odmienności, które mogą być podstawą różnych modeli polityki edukacyjnej.

Jednym z kierunków poszukiwań takich różnic paradygmatycznych może być przyjęcie modelu naukowości pedagogiki. Jeżeli będzie to model pozytywistyczny, to wówczas polityka edukacyjna oparta będzie na wystandaryzowanych faktach empirycznych i będzie dążyć do precyzyjnego wyznaczania weryfikowalnych celów. Na przeciwnym biegunie będziemy mieli model „miękkiej”, wielowariantowej polityki edukacyjnej, która nie rości sobie pretensji do aplikowania rozwiązań jedynie słusznych.

Używając innej terminologii, a właściwie poszukując analogii, można powiedzieć, że paradygmatowi pozytywistycznemu odpowiadać będzie podejście systemowe (strukturalno-funkcjonalne), któremu przeciwstawić można podejście konfliktowe. Jeszcze inną opozycją w tym zakresie może być modernizm i postmodernizm, czy wreszcie pedagogia instrumentalna i nieinstrumentalna.

Zasygnalizowałem tutaj jedynie tropy, którymi możemy podążać, szukając paradygmatów pedagogicznych, na których opierać się może polityka edukacyjna. Przy czym warto zauważyć, że wszystkie pozostałe kategorie uwarunkowań mają pozapedagogiczny charakter. W tym przypadku chodzi o to, jakie wskazania dla polityki edukacyjnej mogą płynąć ze strony pedagogów. Polityka jest bowiem podejmowaniem decyzji, czyli dokonywaniem wyboru ze zbioru decyzji dopuszczalnych. W sferze edukacji formułowanie ich to domena nauk pedagogicznych, których postulaty mogą być oparte na różnych przed założeniach (paradygmatach). Na nie dopiero nakładają się inne kategorie uwarunkowań, ujawniając, co z tych postulatów jest możliwe do realizacji.

## **ŁAD SPOŁECZNY A TYPY POLITYKI EDUKACYJNEJ**

Polityka edukacyjna uwikłana jest w wiele uwarunkowań, dla których trudno znaleźć jakiś wspólny mianownik – koncepcję wyjaśniającą współzależności na poziomie paradygmatycznym. Prezentowana propozycja jest kolejną w tym tekście próbą pokazania jednego z kierunków możliwych poszukiwań w tym zakresie.

W przedstawionym zestawieniu charakteryzuję typy przystosowania jednostkowego (typ osobowości) i kultury moralnej oraz struktury społecznej odpowiadające czterem typom ładu społecznego wyróżnionym przez Stanisława Ossowskiego. Warunkują one, w sensie tworzenia możliwości – obszar do pojawiania się różnych typów pedagogii oraz odpowiadających im typów polityki edukacyjnej i zarządzania w oświacie.

### ***Typy ładu społecznego***

W opisie zmian społecznych opieram się na propozycji Ossowskiego, który wyróżnił cztery typy ładu społecznego (Ossowski, 1967).

Pierwszy typ – „ład przedstawień zbiorowych” – polega na bezrefleksyjnym podporządkowaniu się jednostek i grup społecznych tradycyjnym zwyczajom i normom

postępowania. Jest to najczęściej konformizm motywowany religijnie lub odwołujący się do utrwalonych w kulturze wartości i wzorców postępowania.

Drugi typ ładu – „porządek policentryczny” – opiera się na przekonaniu, że przy respektowaniu pewnych wspólnie podzielanych reguł gry, interakcje między jednostkami i grupami prowadzą w naturalny sposób do równowagi społecznej. Z tego przekonania wyrastają liberalne koncepcje państwa jako „nocnego stróża” i zaufanie do „niewidzialnej ręki rynku”.

Trzeci typ ładu – „porządek monocentryczny” – polega na podporządkowywaniu się jednostek i grup poleceniom płynącym z jednego centrum decyzyjnego. W systemie tym posłuszeństwo jest najczęściej wymuszane przez odpowiedni aparat będący w dyspozycji owego centrum.

Ossowski obrazowo opisał te typy ładu społecznego: „Jeżeli tradycyjny zbiorowy taniec plemienny wykonywany bez wodzireja symbolizuje nam pierwszy typ zbiorowego zachowania się, jeżeli dancing wielkowiejski – gdzie poszczególne pary tańczą, każda po swojemu, zaczynają i kończą w dowolnych momentach, a ich poruszanie się reprezentuje interferencję działań indywidualnych, to przykładem analogicznym trzeciego typu zbiorowego działania będzie musztra na dziedzińcu koszarowym” (tamże, s. 174).

Tym trzem typom ładu społecznego przeciwstawiany jest „system porozumień”. Polega on na sieci wielostopniowych negocjacji i porozumień między jednostkami i grupami, na których opiera się więź społeczna.

### **Typy kultury moralnej**

Typ kultury moralnej opisuję w kategoriach: monizm *versus* pluralizm oraz anomia *versus*... no powiedzmy konsensus aksjonormatywny. To moje zawahanie wynika z przekonania, że pluralizm nie musi oznaczać anomii.

Pojęcia monizm i pluralizm nie wymagają, jak się wydaje, szerszego omówienia. Zresztą trudno byłoby wskazać jakieś inspiracje intelektualne, pojmuję je zdroworozsądkowo.

Jeżeli zaś chodzi o anomię, to ma ona poważne konsekwencje pedagogiczne, które pragnę jedynie zasygnalizować. Abstrahując od różnych koncepcji i historycznej ewolucji tego pojęcia przyjmuję za Krystyną Szafraniec, że „Najogólniej rzecz biorąc anomia to stan załamania obowiązujących dotychczas w społeczeństwie struktur aksjonormatywnych, obejmujący – jako główne – zjawisko braku zintegrowania znacznej liczby jednostek z utrwalonymi społecznie wzorami kulturowymi i zaniku motywacji do działań z nimi zbieżnych oraz (co się z tym wiąże) kryzysu zaufania do dotychczasowych ogniw integracji społecznej. Rozchwianie moralne społeczeństwa (lub życie w moralnej pustce), upowszechnienie się na skalę masową zachowań do niedawna dewiacyjnych, rozpad więzi prowadzących do silnej atomizacji życia społecznego są najbardziej typowymi objawami społeczeństwa cierpiącego na rozpad norm i głód wartości – społeczeństwa chorego na anomię” (Szafraniec, 1990, s. 27–29).

Taki stan rzeczy ma oczywiście swoje konsekwencje psycho-pedagogiczne. Odwołując się do koncepcji Laurence'a Kohlberga i Erika H. Eriksona w społeczeństwie anomijnym istnieją naturalne bariery dla osiągnięcia w rozwoju jednostkowym postkonwencjonalnego stadium rozwoju moralnego i tożsamości autonomicznej (Kwieciński, 1982; Witkowski, 1988).

### ***Typy struktury społecznej***

W opisie struktury społecznej ograniczam się do dwóch jej wymiarów.

Pierwszy ma klasyczny dla analiz socjologicznych podział na struktury hierarchiczne, w których dominują czynniki różnicujące jednostki i grupy społeczne w wymiarze wertykalnym. Gdy dominują czynniki horyzontalne, wówczas mamy do czynienia ze spłaszczoną strukturą społeczną, którą nazywam federacyjną.

Odrębnym zagadnieniem jest sprawa otwartości struktury społecznej, jej podatność na ruchliwość społeczną i reguły rządzące tą ruchliwością, wreszcie sprawa dekompozycji, czyli spójności cech położenia społecznego. Są to niezmiernie ważne problemy, które ze względu na swoją wagę wymagają odrębnego potraktowania w kontekście wyróżnionych typów ładu społecznego i konsekwencji edukacyjnych. Tutaj jedynie je sygnalizuję.

Inspiracją dla drugiego wymiaru, który przywołuję w opisie struktury społecznej, była dla mnie diagnoza Stefana Nowaka, który pod koniec lat 70. XX w. zwrócił uwagę na istnienie w naszym kraju swoistej próżni socjologicznej. Polegała ona na tym, że ludzie identyfikowali się z małymi grupami (rodziną, kręgiem przyjaciół) – z jednej strony oraz z narodem – z drugiej. Czyli poczucie identyfikacji następowało na najniższym i najwyższym szczeblu struktur społecznych. W środku – na poziomie tak zwanych mezzostruktur społecznych – była luka. Autor pisał o tym: „Gdybyśmy chcieli naszkicować gigantyczny «socjogram» oparty na ludzkich poczuciach grupowej więzi identyfikacji, to tak pojęta społeczna struktura naszego kraju jawiłaby się jako «federacja» grup pierwotnych, rodzin i grup opartych na przyjaźni, zjednoczonych w narodowej wspólnoty z bardzo słabymi innymi typami więzi pomiędzy tymi dwoma poziomami [...] Mamy złożony wielopoziomowy system administracji kraju, jeszcze bardziej złożoną, wielopoziomową, składającą się z różnych «pionów» strukturę narodowej gospodarki itp. Mamy organizacje polityczne, związki zawodowe itp. Lecz żadna z tych instytucji nie wydaje się wywoływać na skalę masową takiego rodzaju identyfikacji, która najlepiej ujawnia się w wywiadach, gdy respondent używa słowa «my»” (Nowak, 1979, s. 160–161).

Wypełnianie luki mezzostrukturalnej ma różne wymiary: organizacyjny, prawny i ekonomiczny. Tworzą one niejako infrastrukturę dla działań wspólnotowych, z którymi poszczególne jednostki i grupy społeczne mogą się identyfikować. Podstawowe znaczenie ma system prawny gwarantujący swobodę organizowania się, podmiotowość różnego rodzaju stowarzyszeń. W ten sposób gwarantowana jest ich autentyczność, to znaczy formalna możliwość realizacji interesów ich uczestników. System prawny

jest jedynie pewnym szkieletem, który w toku autentycznych działań różnych podmiotów społecznych obudowywany jest organizacyjnie. Ta obudowa zależy od potrzeb i aktywności uczestników życia społecznego. Zależy również od ich możliwości ekonomicznych. Budowanie bowiem nawet najprostszej i niesformalizowanej organizacji wymaga pewnych nakładów materialnych.

Uznałem, że dla polityki edukacyjnej nie tyle ważny jest stopień zhierarchizowania struktury społecznej, ile to, aby ta hierarchia była wypełniona. Aby krótko mówiąc, nie było luki mezzostrukturalnej.

### ***Typy osobowości***

Jak już wcześniej pisałem, typ ładu społecznego tworzy graniczne warunki do rozwoju i dominacji lub upowszechniania się pewnych specyficznych typów osobowości. Jednostki bowiem przystosowują się do warunków życia społecznego.

Dokonując dużego uproszczenia w stosunku do przedstawionych wcześniej koncepcji, w opisie typów przystosowania jednostkowego do warunków wyznaczanych przez typ ładu społecznego odwołuję się do koncepcji osobowości społecznej Davida Riesmana (1971). Chodzi w niej o dwa różne mechanizmy przystosowania się jednostki do wymogów społecznych.

Może to być przystosowanie na zasadzie wewnątrzsterowności. Z takim przystosowaniem mamy do czynienia wówczas, gdy jednostka ma niejako wszczepiony na stałe pewien kanon norm stanowiących swoisty żyrokompas jej postępowania. Drugi mechanizm możemy nazwać zewnątrzsterownym. Jednostka o takiej radarowej orientacji zmiennie reaguje na każde zapotrzebowanie otoczenia. Przy takiej skróconej perspektywie czasowej „radar wychwytuje” jedynie impulsy korzystne dla bieżącej sytuacji jednostki.

Jednostki wewnątrzsterowne lepiej przystosowują się w społeczeństwach stabilnych. Z pełnym przekonaniem wtapiają się w system norm i ról tego społeczeństwa, uznając je za swoje. W sytuacji zmian z trudem przystosowują się do nowych wymagań. Jednostki zewnątrzsterowna mogą być postrzegane jako w pełni przystosowane. W rzeczywistości zaś jedynie umiejętnie odczytują aktualne oczekiwania otoczenia dostosowując do nich własne postępowanie. Zmiany społeczne nie stanowią dla nich żadnej przeszkody przystosowawczej. W istocie bowiem nie byli dostosowani do uprzedniego systemu.

Opisane tu dwa mechanizmy przystosowawcze są w istocie pewnymi modelami idealnymi w sensie weberowskim. Nie ma bowiem jednostek całkowicie wewnątrz – lub zewnątrzsterownych. Problemem jest tylko kwestia proporcji. We współczesnej cywilizacji dominować zaczyna wyraźnie orientacja radarowa ułatwiająca poruszanie się w postmodernistycznym świecie ciągłych zmian.

Niebezpieczeństwo coraz większej dominacji mechanizmów zewnątrzsterownych polega na łatwości przekraczania granic patologii. Skoro bowiem słabe są stałe wartości orientujące, to patologiczne wyzwanie otoczenia nie rodzi żadnych dylematów moralnych dla jednostki, która łatwo przystosowuje się do tej sytuacji.



Mimo że orientacja radarowa sprzyja życiu jednostki w warunkach zmian społecznych, to paradoksalnie jest hamulcem tych zmian. Postęp bowiem wymaga innowacyjności, nieprzystosowania, wymaga postaw kreujących zmiany. Człowiek zaś konsekwentnie zewnątrzsterowny nie kreuje zmian, jedynie adaptuje się do nich.

## **Typy pedagogii**

Kolejną kategorią analityczną wyróżnioną w zestawieniu jest typ pedagogii. Właściwie z definicji Zbigniewa Kwiecińskiego, który stwierdził: „Używamy tu słowa «pedagogia» na oznaczenie całkowitego obszaru refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem. Przyłączamy się do takiego posługiwania się tym słowem, które nadaje mu najszerszy zakres, gdyż służy do nazywania łącznie pewnego typu myślenia, badań i praktyk edukacyjnych” (Kwieciński, Witkowski, 1990, s. 9) – można byłoby wnioskować, że takie podejście konsumuje większość kategorii, które staram się przyporządkować różnym typom ładu społecznego. Zwłaszcza trudno byłoby je oddzielić od polityki edukacyjnej. Muszę więc na potrzeby prezentowanej analizy wyraźnie zakreślić co rozumiem pod pojęciem *pedagogii*. Chodzi mi o sprawę, która mieści się w ramach opozycji:

- pedagogika przygotowania do życia *versus* pedagogika rozwijania osobowości;
- strategia narzucania w kształcenia *versus* strategia wyzwalania aktywności ucznia;
- przekaz *versus* dialog;
- dominacja *versus* partnerstwo.

Podobnych opozycji można by oczywiście wymienić więcej. Tutaj jednak chodziło jedynie o zasygnalizowanie tego, co znajduje się w drugich członach tych wszystkich opozycji. Mieszczą się one w odzyskującej lub zdobywającej coraz więcej zwolenników szeroko rozumianej pedagogice nieinstrumentalnej (humanistycznej lub emancypacyjnej) i to zarówno w znaczeniu akademickim, jak i w sensie praktycznych aplikacji. Do opisu rzeczywistości szkolnej używane są w tych nurtach takie kategorie pojęciowe, jak *dialog*, *teatr* i *transakcja*. W publikacjach poradnikowych z tego nurtu wprost nawołuje się do dialogu wychowawców z wychowankami. W skrajnej postaci, w koncepcji tzw. antypedagogiki, nauczyciel powinien negocjować z uczniem nawet zakres swoich uprawnień jako nauczyciela. Wynika to z przekonania o zmienności otoczenia, o prawie każdej jednostki do własnych interpretacji.

Kluczowe rozróżnienie na pedagogię instrumentalną i nieinstrumentalną odwołuje się do dwóch rodzajów wiedzy (Rainko, 1978).

Pierwszy rodzaj to wiedza technologiczna, której prawdziwość sprawdza się eksperymentalnie. Eksperymenty te polegają na poszukiwaniu tego jednego, najlepszego rozwiązania, na odrzucaniu rozwiązań fałszywych lub gorszych. Dopiero po takiej weryfikacji wiedza ta jest upowszechniana. Jest to więc wiedza sprawdzona eksperymentalnie, pewna i może stanowić podstawę do formułowania zaleceń technologicznych – recept do bezpośredniego zastosowania.

Drugi rodzaj wiedzy to wiedza nietechnologiczna, której prawdziwość trudno sprawdzić eksperymentalnie (laboratoryjnie). Jej użyteczność jest weryfikowana

w procesie upowszechniania. Jest raczej ofertą niż receptą. Niektóre z tych ofert okazują się przydatne i są coraz powszechniej przyjmowane, inne zaś odrzucone.

Krótko mówiąc, prawdziwość wiedzy technologicznej jest warunkiem jej upowszechnienia, upowszechnienie jest natomiast warunkiem weryfikacji wiedzy nietechnologicznej.

Pierwsze człony przywołanych tu opozycji charakteryzują pedagogikę instrumentalną odwołującą się do wiedzy technologicznej. Tylko przyjmując taki model, pedagodzy mogą uzurpować sobie prawo do formułowania jedynie słusznych i powszechnie obowiązujących zaleceń. Wiedzą bowiem, w jakim świecie będą żyli wychowankowie i do tego życia mają ich przygotować, narzucając im gotowe rozwiązania, przekazując swoją wiedzę, która jest jedyną prawdziwą interpretacją rzeczywistości.

Pozwoliłem sobie nazwać pedagogią to, co mieści się na linii między pedagogiką instrumentalną a nieinstrumentalną oraz w ramach pluralistycznych rozwiązań dyskursywnych i niedyskursywnych. To bowiem współwyznacza możliwości polityki edukacyjnej, która trzymając się rygorystycznie przyjętej tutaj terminologii, sama jest pedagogią. Uznałem jednak, że sferę działań politycznych w oświacie warto wyodrębnić, aby pokazać, jak pozostałe czynniki warunkują możliwości w tym zakresie.

### ***Typy polityki edukacyjnej (zarządzania oświatą)***

Ostatnią wyróżnioną kategorią analityczną są typy polityki edukacyjnej. Wyróżniłem tutaj politykę reprodukcyjną polegającą na konserwowaniu istniejącego stanu rzeczy. W warunkach zmian społecznych natomiast nabierają znaczenia dwa typy: dekreteryjno-konstrukcyjny i negocjacyjno-ofertowy.

Pierwszy z nich wynika z fetyszyzacji narzędzi kierowania. Polega „...na traktowaniu różnych instytucji i zależności jako danych, nie podlegających weryfikacji i zmianie, takich do których należy się dostosować. [...] Istotnym elementem takiego podejścia jest przekonanie, że dla każdej kwestii [...] istnieje jedno najlepsze «jedynie słuszne» rozwiązanie, jedna formułka” (Beksiak, 1972, s. 94). Przejawem takiego technologicznego podejścia jest mnożenie przepisów, zarządzeń i dyrektyw – dekretowanie wszystkich poczynań szkoły (Gęsicki, 1991).

Polityka negocjacyjno-ofertowa oparta jest na założeniu, że w pedagogice, w edukacji mamy do czynienia z wiedzą nietechnologiczną (nieinstrumentalną). Jak wcześniej pisałem, w odróżnieniu od wiedzy technologicznej, która musi okazać się skuteczna, aby mogła być stosowana, upowszechnienie wiedzy nietechnologicznej jest warunkiem jej weryfikacji, nie zaś jej następstwem. Upowszechnienie to przyjmuje postać dyskursu różnorodnych ofert edukacyjnych (programowych, metodycznych, organizacyjnych i in.). Takie założenie powoduje, że obieg informacji w systemie edukacyjnym jest drożny zarówno pionowo w obie strony, jak i poziomo. Przy czym w obiegu tym ważną rolę odgrywają negocjacje między wszystkimi uczestnikami dramatu oświatowego, którzy mają zagwarantowaną autonomię i prawo wyboru z zestawu uzgodnionych ofert (Gęsicki, 1992).

## ***Współzależności***

Każdy z wyróżnionych typów ładu społecznego wyznacza granice dla funkcjonowania różnych pedagogii, czyli określa pytania badawcze dla pedagogiki, determinujące cele oraz instrumenty polityki oświatowej i w rezultacie praktykę w ramach sformalizowanego systemu edukacyjnego.

Ład przedstawień zbiorowych z definicji zakłada monizm aksjonormatywny, któremu podporządkowana jest refleksja i praktyka pedagogiczna. Bezdyskusyjność w sferze aksjologii spycha pedagogikę na poziom instrumentalny. Przy czym jest to instrumentalizm funkcjonalny podporządkowany realizacji powszechnie podzielanych wartości, celów i wzorców postępowania. Powszechnie podzielane wartości i cele powodują, że jednostki motywowane są do działań za pomocą mechanizmów wewnętrznych. Jeżeli zaś chodzi o strukturę społeczną, to na ogół ma ona charakter hierarchiczny z jasno określonymi regułami awansu uświęconymi tradycją.

W tych warunkach polityka oświatowa ma charakter reprodukcyjny, konserwujący *status quo*. Oparta jest na konsensusie wyrastającym z tradycji kulturowej.

Inaczej wygląda sytuacja w warunkach ładu monocentrycznego. Tutaj również nie ma miejsca na dyskusje aksjologiczne. Jednak nie ze względu na powszechną akceptację obowiązujących wartości i wynikający z tego konsens aksjonormatywny, tylko ze względu na zdolność centrum decyzyjnego do narzucenia rozwiązań w tym zakresie. W rezultacie takiego wymuszonego monizmu działalność pedagogiczna również ogranicza się do poziomu instrumentalnego. Przy czym jest to instrumentalizm manipulacyjny. Jego manipulacyjność wynika z faktu istnienia pewnych niejawnych przedzałożeń i konieczności „naginania” nieprzekonanych do obowiązującej doktryny. Taka sytuacja rodzi anomię, gdyż narzucony system aksjonormatywny spełnia funkcje regulacyjne jedynie pod sankcją centrum decyzyjnego. Nie jest elementem wewnętrznych zachowań jednostek, które kierują się orientacją radarową nastawioną na doraźne unikanie przykrości i maksymalizowanie korzyści wynikających z konformizmu. Struktura społeczna, podobnie jak w ładzie przedstawień jest również zhierarchizowana, lecz ze względu na alienację centrum decyzyjnego, które nie może odwołać się do powszechnie akceptowanego systemu wartości, zanikają pośrednie szczeble komunikacji społecznej. Pojawia się tzw. luka mezzostrukturalna. W rezultacie mamy do czynienia z układem dwubiegunowym, gdzie z jednej strony występuje centrum decyzyjne, z drugiej zaś amorficzne społeczeństwo.

W tych warunkach polityka edukacyjna ma charakter dekretacyjno–konstrukcyjny. Każdy krok aktorów dramatu oświatowego jest programowany w centrum i przekazywany do realizacji w formie obowiązującego prawa.

W przypadku ładu policentrycznego możliwe jest odejście od pedagogiki instrumentalnej. Przy czym jest to tylko uwolnienie takiej możliwości. Ponieważ mamy w tym wypadku do czynienia ze strukturą społeczną o charakterze federacji nieskoordynowanej, gdzie centrum decyzyjne albo nie istnieje, albo ingeruje jedynie w skrajnych przypadkach („nocny stróż”). Rodzi to pluralizm bezdyskursywny i wybór pedagogii

jest sprawą lokalną, każde rozwiązanie jest więc możliwe. Możliwe jest więc również współistnienie sprzecznych ze sobą celów i strategii edukacyjnych. Rodzi to anomię, w której jedyną rozsądną orientacją indywidualną jest orientacja radarowa.

W tych warunkach niemożliwe jest prowadzenie ponadlokalnej, spójnej polityki edukacyjnej.

Pluralizm aksjonormatywny i skoordynowana polityka oświatowa oparta na pedagogii nieinstrumentalnej możliwa jest w zasadzie jedynie w społeczeństwie opartym na ładzie porozumień. W społeczeństwie takim istnieje bowiem wynegocjowany system wspólnych wartości będących żyroskopem zachowań jednostkowych wokół, których możliwe są indywidualne lub grupowe wariacje norm i zachowań. Jednostka ma poczucie zakorzenienia w strukturach grupowych, lokalnych, regionalnych i państwowych, gdyż w każdej z nich ma możliwość podmiotowego uczestnictwa i każda z nich pełni określone (wynegocjowane) funkcje społeczne.

W tych warunkach polityka oświatowa w ramach uzgadnianych prawnie struktur i reguł gry sprowadza się do generowania ofert, upowszechniania innowacji i regulowania konfliktów.

## **DROGI USPOŁECZNIAENIA ZARZĄDZANIA W OŚWIACIE**

Uspołecznienie zarządzania w oświacie jest jednym z warunków ładu demokratycznego. To banalne twierdzenie w praktyce może jednak rodzić kłopoty, gdy zechcemy je przełożyć na praktyczne rozwiązania. Zobaczmy, jakimi drogami można ten ideał osiągnąć. Teoretycznie możliwe są w tym zakresie cztery drogi, które tutaj postaram się przedstawić.

### ***Etatyzacja***

Pierwsza droga wiedzie przez upaństwowienie. Oparte to jest na założeniu, że w demokratycznym państwie procedury wyborcze pozwalają wybrać reprezentatywne przedstawicielstwo parlamentarne, kreujące władzę państwową wyrażającą wolę społeczną. Scentralizowane systemy edukacyjne są właśnie oparte na takim założeniu. Szkoły są własnością państwa, które decyduje o najważniejszych aspektach ich funkcjonowania. Daje to np. możliwość wyrównywania nierówności regionalnych w finansowaniu oświaty a przez to stwarzanie takich samych szans edukacyjnych dzieci i młodzieży niezależnie od miejsca zamieszkania. Państwo, jako pracodawca, może również gwarantować warunki zatrudnienia nauczycieli. Niebezpieczeństwo takiego modelu uspołecznienia wiąże się z tym, że wszelkie błędne decyzje multiplikują się od razu w całym systemie. Ponadto scentralizowane zarządzanie charakteryzuje się dużą inercją, czyli opóźnionym czasem reakcji na pojawiające się problemy oraz brakiem elastyczności w reagowaniu na regionalne, a zwłaszcza lokalne problemy. Prowadzi to często do tego, że szkoła jest obcym ciałem w społeczności lokalnej.

## ***Samorządność***

Odpowiedzią na zagrożenia etatystycznego zarządzania jest model samorządowy oparty na założeniu, że problemy powinny być rozwiązywane na tym szczeblu, na którym się pojawiają. Organy samorządu terytorialnego reprezentując wolę społeczności regionalnych i lokalnych, najlepiej potrafią diagnozować potrzeby tej społeczności i znajdować dla nich najwłaściwsze rozwiązania adekwatne do lokalnych uwarunkowań. Wadą tego rozwiązania jest to, że czasami rozwiązania pojawiających się problemów przekraczają możliwości (np. finansowe) samorządu terytorialnego. Zagrożeniem jest też petryfikacja, czyli utrwalanie dobrych i złych cech środowiska, w którym znajduje się szkoła. Trudno np. wyrwać się z kręgu ubóstwa kulturowego.

## ***Kolegializm***

Ten model zakłada, że w imię demokracji na wszystkich szczeblach zarządzania decyzje powinny zapadać w ciałach kolegialnych. Czyli powinni w nich uczestniczyć wszyscy aktorzy dramatu oświatowego. Taka zbiorowa mądrość pozwala na generowanie różnych rozwiązań, na ścieranie się i uzgadnianie interesów różnych grup. Rozmywa jednak odpowiedzialność, wydłuża procesy decyzyjne i często prowadzi do paraliżu organizacyjnego chociażby przez trudności ze zgromadzeniem kworum.

## ***Prywatyzacja***

Jest to model liberalny oparty na założeniu, że najlepszym regulatorem jest wolny rynek usług edukacyjnych, który w wyniku działania konkurencji w rezultacie najlepiej dostosowuje oświatę do potrzeb społecznych w tym zakresie. Prywatne podmioty konkurując na tym rynku, zmuszone są do dostosowywania swoich ofert (podaży) do potrzeb społecznych (popytu). W ten sposób (używając terminologii ustawowej) szkoła niepubliczna jest – paradoksalnie – bardziej publiczna niż szkoła publiczna. Przy takim podejściu mogą jednak, podobnie jak na rynku towarów i usług, pojawiać się oferty skierowane do bardzo różnej klienteli. Może to prowadzić do znacznego rozwarstwienia szkół i w rezultacie utrwalania nierówności społecznych i regionalnych.

## **SAMORZĄDOWY MODEL ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ**

### ***Trochę historii***

W nowych warunkach ustrojowych szczególnego znaczenia nabrały postulaty decentralizacji oświaty, autonomii szkoły, samorządności, podmiotowości, pluralizmu. Aby je zrealizować, potrzebne było nowe prawo oświatowe. Swoistą konstytucją edukacyjną stała się Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425). Przewidywała ona w zasadzie dwie drogi uspołeczniania zarządzania oświatą.

Pierwszą z nich było przekazanie prowadzenia szkół do samorządów terytorialnych. Ustawa przewidywała, że wszystkie szkoły podstawowe zostaną przejęte obligatoryjnie przez samorządy gminne 1 stycznia 1994 r. Po wyborach parlamentarnych 1993 r. koalicja SLD-PSL przesunęła ten termin o dwa lata. Podstawą tej decyzji był brak prawnego przygotowania tej operacji oraz lęki samych samorządów dotyczące finansowania szkół. Nie dokonano też analizy doświadczeń ok. 20% gmin, które dobrowolnie przejęły szkoły przed ustawowym terminem.

Dopiero nowela Ustawy o systemie oświaty z 1995 r. wyraźnie określiła podział kompetencji między organ nadzorujący i organ prowadzący szkoły. Również w 1995 r. został wynegocjowany algorytm naliczania subwencji oświatowej dla szkół. Trudny program oszczędnościowy pozwolił również przekazać samorządom szkoły bez zadłużeń.

Wspomniany algorytm naliczania subwencji dla jednostek samorządu terytorialnego był początkowo oparty na kalkulacjach związanych z liczbą etatów nauczycielskich. Od 2000 r. przyjęto zasadę „pieniądz idzie za uczniem”. Samorządy dostają więc swoje bony oświatowe na każdego ucznia, który kształci się w szkołach znajdujących się na ich terenie. Niezależnie od sposobu naliczania subwencji samorządy w coraz większym zakresie partycypują w finansowaniu zadań oświatowych, angażując w to dochody własne. Świadczy o tym rosnąca różnica między udziałem procentowym w PKB wydatków budżetu państwa na zadania oświatowe a analogicznym odsetkiem ogółu wydatków publicznych.

Drugą drogą uspołeczniania zarządzania oświatą miało być tworzenie społecznych rad oświatowych. Czwarty rozdział ustawy jest poświęcony w całości tej sprawie. Ustawodawca przewidywał powołanie Rad Szkół, Rad Oświatowych działających w jednostkach samorządu terytorialnego różnego szczebla. Zwieńczeniem tego miała być Krajowa Rada Oświatowa.

Rady Szkół często powstają. Gminne Rady Oświatowe, nie mówiąc już o powiatowych i wojewódzkich były albo efemerydami, albo atrapami. Najczęściej ich w ogóle nie ma. Przepisy ustawowe na ten temat są od 1991 roku martwą normą prawną. Żadna ekipa kierująca Ministerstwem Edukacji Narodowej, niezależnie od opcji politycznej, nie potrafiła jej ożywić, ani z niej zrezygnować.

Uspołecznienie oświaty poszło w kierunku jej usamorzędowania, w sensie przekazania szkół do prowadzenia samorządom terytorialnym. Proces ten został zakończony w 1999 r. kiedy to szkoły ponadpodstawowe przejęły samorządy powiatowe. Szkoły podstawowe i gimnazja pozostały w gminach. Resztę zaś szkół i placówek oświatowych przejęły do prowadzenia samorządy powiatowe. Okazało się, że nie ma zapotrzebowania społecznego na tworzenie równoległych struktur społecznych organów zarządzania oświatą.

### ***Uwarunkowania historyczne***

Postulat samorządności oświaty wynika z przekonania, że większość decyzji dotyczących jej funkcjonowania powinna zapadać na najniższym szczeblu zarządzania. Czyli

tam, gdzie rozgrywa się dramat oświatowy, gdzie możliwe jest optymalne uwzględnienie wszystkich uwarunkowań procesów kształcenia i wychowania. Pragnę tutaj zwrócić uwagę na trzy rodzaje (prawne, ekonomiczne i społeczne) uwarunkowań procesu „usamorządowienia” edukacji. Zanim jednak do tego dojdę warto wskazać na pewne historyczne doświadczenia.

Odwołuję się do historyczno-porównawczych analiz Margaret Archer (1979; Kowalski, 1984)<sup>1</sup>, która wskazała różne mechanizmy konstytuowania się szkolnictwa powszechnego. Okazuje się, że system scentralizowany powstał w wyniku dominacji elit politycznych, których roszczenia wobec systemu edukacji związane były z restrykcjami w stosunku do innych uczestników gry o kształt oświaty. System zdecentralizowany natomiast został stworzony w wyniku roszczeń elit ekonomicznych, które związane były z gotowością do partycypacji w finansowaniu oświaty.

W rezultacie, jeśli siłą motoryczną inicjującą powstawanie powszechnego szkolnictwa były elity polityczne – to doszło do scentralizowania systemu edukacji. Jeśli zaś pierwotna inicjatywa należała do elit ekonomicznych, do przedstawicieli kapitału, to powstawały systemy zdecentralizowane.

Decentralizacja oświaty, tworzenie jej samorządowego modelu wymaga sił społecznych, które byłyby tym zainteresowane. Dotychczasowe doświadczenia w naszym kraju wskazują, że nie ma na razie znaczącego lobby oświatowego zainteresowanego decentralizacją oświaty. Brakuje działań oddolnych o wystarczająco masowej skali.

Dyskurs nad kierunkami rozwoju oświaty odbywa się w wąskich kręgach naukowców, rzadko stając się debatą publiczną. Kanały przepływu informacji między decydentami i ekspertami są niedrożne. Rozwój szkolnictwa niepaństwowego uległ spowolnieniu, a istniejące placówki społeczne i prywatne nie oddziałują na skostniałe szkolnictwo państwowe. Społeczności lokalne, nie przymuszone ustawowo, nie garną się do tworzenia społecznych rad szkół.

W tej sytuacji, przy niezbyt licznej tak zwanej klasie politycznej, jedynym ośrodkiem decyzji oświatowych dla większości szkół jest centralna administracja oświatowa.

Prowadzi to do sytuacji, że w miejsce lobby przemysłowego, które w PRL wymuszało kierunek reform oświatowych, pojawiło się lobby urzędnicze, które przy bierności otoczenia dokonuje zmian oświatowych. Może to również zostać wykorzystane propagandowo do wzmocnienia pozycji urzędników w tworzoną systemie politycznym.

## ***Uwarunkowania prawne***

Analizę uwarunkowań prawnych warto zacząć od zastanowienia się nad rolą normy prawnej w oświacie. Jest to sprawa wymagająca odrębnego rozpatrzenia. Tutaj jedynie

---

<sup>1</sup> M.S. Archer, *Origins of Educational Systems*, London 1979; obszernie omówienie tej książki w: S. Kowalski, *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M.S.Archer*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania, t. V, Toruń 1984.

zasygnalizują kierunek analiz związanych z przyjętym na gruncie nauk prawnych wyróżnieniem dwóch podstawowych metafunkcji prawa. Są to:

- „– funkcja stabilizująca, gwarantująca ład, porządek oraz efektywność przyjętych rozwiązań, a zarazem utrzymanie istniejącego układu stosunków społecznych [...]
- funkcja dynamizująca, wyrażająca się we wprowadzaniu zmian w tym układzie i kształtowaniu nowych stosunków społecznych; zmiany te mogą być wynikiem działań koordynujących działania zbiorowe i przynajmniej w jakiejś mierze oddziaływać na tok konających się przeobrażeń. Mogą one również mieć charakter planowy, oparty na prognozach naukowych, zgodny z wytyczonym kierunkiem rozwoju norm i instytucji prawnych” (Borucka-Arctowa, 1982, s. 12–27).

W okresie zmian społecznych szczególnie znaczenia nabiera funkcja dynamizująca. Stanowienie prawa może bowiem przyspieszać, stymulować procesy zmian w obszarze zjawisk regulowanych nowymi normami.

„Niewątpliwie prawodawstwo może sprzyjać określonym przeobrażeniom stosunków społecznych, a inne utrudniać. W szczególności prawo może wprowadzać unormowania kreujące nowe instytucje prawne, odpowiadające potrzebom społecznym przejawiającym się w danym czasie, może stwarzać nowe struktury organizacyjne życia społecznego, co określa się mianem funkcji innowacyjnej. Dawne, nie uchylone prawo może paraliżować spontaniczne zmiany społeczne, a uchYLENIE go może te zmiany przyspieszać. Co więcej, na dłuższą metę biorąc, dobrze funkcjonujący system prawny może kształtować system wartości, które akceptują obywatele, spełniając w ten sposób funkcję wychowawczą i pośrednio ułatwiając określone przemiany życia społecznego” (Rodelbach, Wronkowska, Ziemiński, 1993, s. 272).

Należy jednak pamiętać, że arbitralne prawodawstwo prowadzić może do głębokich kryzysów społecznych i ekonomicznych. „Próby wymuszania zasadniczych przeobrażeń społecznych w drodze odwoływania się do środków przymusu prawnego mogą być propagowane jako wielki skok w rozwoju społeczeństwa, czy w innych układach politycznych jako biała rewolucja, zazwyczaj jednak na dalszą metę kończą się niepowodzeniem” (tamże, s. 271–272).

Dynamizująca funkcja prawa wymaga rzetelnych diagnoz i prognoz socjologicznych, ekonomicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Prawo może wypełniać swoją funkcję dynamizującą procesy społeczne pod warunkiem, że nie zostanie przerwana więź między normą a rzeczywistością, w której obowiązuje. Gdy związek ten ulega rozluźnieniu, wówczas prawo ucieka się do przymusu, staje się martwe lub wręcz dezorganizuje życie społeczne.

Stara rzymska zasada mówi, że prawo nie może działać wstecz. Warto uzupełnić ją o zasadę, że nie może również zanadto wybiegać w przyszłość. Norma prawna musi padać na podatny grunt społeczny, ekonomiczny i organizacyjny. Prawo jest bowiem elementem infrastruktury stosunków społecznych, ale musi mieć również swoją sprzyjającą infrastrukturę.

Potrzebny jest więc okres przygotowawczy przy wprowadzaniu normy prawnej. Świadczy o tym chociażby proces przejmowania szkół podstawowych przez samorzą-



dy gminne. Nastąpiło to obligatoryjnie dopiero 1 stycznia 1996 r. na mocy ustawy. Początkowo termin wyznaczony był dwa lata wcześniej. Mimo że od 1992 r. istniała prawnie taka możliwość, skorzystało z niej tylko około 20% gmin. Potrzebny był więc okres przygotowawczy, w trakcie którego doskonalono mechanizmy samorządowego modelu zarządzania oświatą. Znalazło to wyraz w nowelizacji ustawy o systemie oświaty, której istota polegała m.in. na oddzieleniu kompetencji organu prowadzącego szkołę (gmina) od organu nadzorującego (kurator).

Podany tutaj przykład pokazuje, jak ważna jest weryfikacja normy prawnej, zanim stanie się powszechną i obligatoryjną. Albowiem pewnych procesów nie da się zadekretować.

### ***Uwarunkowania ekonomiczne***

Zmiany w oświacie wprowadza się na ogół za pomocą odpowiedniej normy prawnej. Jeżeli taka norma prawna rodzi skutki finansowe, to ma małe szanse aby mogła zafunkcjonować bez odpowiednich środków. Często tworzy się przepisy, w których sami siebie oszukujemy, że to nic nie będzie kosztować. Czasami lepiej zrobić mniej, ale dobrze, niż wszystko, ale byle jak, po to aby nie „demoralizować” normy prawnej.

Jak to się ma do problemu autonomii szkoły?

Otóż uwarunkowania ekonomiczne mają w tym zakresie znaczenie zasadnicze. Biedna szkoła nie może być szkołą samorządną. Licząc się z ograniczonym budżetem szkoła musi poddać się dyktatowi tego, od kogo wielkość i podział tego budżetu zależy. Może oczywiście prosić rodziców o jakieś datki lub innego rodzaju pomoc materialną. Może również poszukiwać sponsorów, wynajmować pomieszczenia lub prowadzić działalność gospodarczą. Wszystkie te poczynania prowadzą jednak do ograniczania autonomii szkoły. Może dają namiastkę autonomii ekonomicznej, ograniczają jednak autonomię pedagogiczną. Płacący rodzice mogą ingerować w pracę szkoły, łamiąc zasady partnerstwa, sponsor też może mieć swoje wymagania nie zawsze zgodne z zamierzeniami szkoły, wynajmowane pomieszczenia można by wykorzystać na cele związane z procesem dydaktycznym i wychowawczym.

Czy szkoły po przejęciu przez samorządy terytorialne stały się bardziej autonomiczne?

W bogatych samorządach są na to większe szanse. Biedne zależą jednak głównie od wysokości subwencji, a ta zależy od ogólnych nakładów na oświatę w budżecie państwa. Równomierne dzielenie biedy nie stwarza bowiem większych szans na autonomię.

### ***Uwarunkowania społeczne***

Większość społecznych uwarunkowań samorządności oświaty omówiłem poprzednio. Tak jak uwarunkowań prawnych nie da się oddzielić od ekonomicznych, tak ich obu nie da się oddzielić od społecznych. Przykładów na to podałem tutaj już wystarczająco dużo. Warto więc zastanowić się nad samorządnością jako zjawiskiem społecznym.

Ciekawych spostrzeżeń w tym zakresie dostarcza nam – z jednej strony – socjologia oświaty. „Zauważyć można coś w rodzaju paradoksu. Otóż pedagogika – dyscyplina tradycyjnie skłonna do idealizmu – krytykuje zbytnią autonomię i niedostosowanie oświaty do systemu społecznego. Postuluje socjologizację. Natomiast socjologia demaskuje i krytykuje nadmierną społeczną zależność i uwikłanie oświaty. Postuluje jej większą autonomię, gdyż wtedy oświata będzie mogła stać się siłą wyzwolicielską” (Sawisz, 1989, s. 44).

Z drugiej strony jednak w Białej Księdze Komisji Europejskiej znajdujemy wyraźną zachętę do uspołeczniania polityki oświatowej. „Udział przedsiębiorstw i partnerów społecznych w rozwoju początkowym i przejściu młodych w kierunku aktywnego życia pojawia się jako tendencja ustalona. [...] W niektórych państwach członkowskich założenia kształcenia rozwijają się według parytetowego zbliżenia dyskusji, negocjacji i nawet zarządzania problemami kształcenia pomiędzy partnerami społecznymi” (Biała Księga Komisji Europejskiej, 1993, s. 47).

Jak z tego widać, poglądy na temat samorządności nie są jednoznaczne. Oświata i szkoła są uwikłane w wiele zależności i procesów społecznych. Na tym tle powinniśmy rozpatrywać programową, metodyczną, organizacyjną i ekonomiczną autonomię szkoły. Powinniśmy również zastanowić się nad tym, co powinno być samorządne?

Możemy bowiem wyobrazić sobie autonomię menedżerską, w której niezależną pozycję uzyskują osoby sprawujące kierownicze funkcje w oświacie. Przy takim rozwiązaniu wychodzimy z założenia, że o procesach edukacyjnych powinni decydować profesjonalisci.

Oświata jednak spełnia ważne funkcje społeczne i podlega grze interesów różnych grup nacisku. Być może w związku z tym autonomia szkoły powinna mieć charakter kolektywny, czyli samorządowy. O jej kształcie powinny decydować demokratycznie wybrane organy samorządowe.

## Bibliografia

- Almond, G., Powell, B. (1966). *Comparative Politics: A Development Approach*. Boston: Little, Brown and Co.
- Almond, G., Verba, S. (1963). *Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton: Princeton University Press.
- Archer, M.S. (1979). *Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Beksiak, J. (1972). *Spółczeństwo gospodarujące*. Warszawa: PWN.
- Borucka-Arctowa, M. (1982). *Spółeczne funkcje prawa formułowane w doktrynie, ustawodawstwie i orzecznictwie*, [w:] M. Borucka-Arctowa (red.), *Spółeczne poglądy na funkcje prawa*. Wrocław: IPI PAN.
- Gęsicki, J. (1991). Dekretacyjna koncepcja kierowania makrosystemem wychowania. *Edukacja*, 2.
- Gęsicki, J. (2000). Negocjacyjna koncepcja zarządzania w oświacie. *Edukacja*, 4.
- Kowalski, S. (1984). *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M.S. Archer*. Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania, t. V, Toruń.
- Kwieciński, Z. (1982). *Konieczność, niepokój, nadzieja*. Warszawa: LSW.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.). (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: UMK.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Biała Księga Komisji Europejskiej. Warszawa: WSP TWP.

- Nowak, S. (1979). System wartości społeczeństwa polskiego, *Studia Socjologiczne*, 4.
- Ossowski, S. (1967). *O osobliwościach nauk społecznych*, [w:] *Dzieła*, t. IV, Warszawa: PWN.
- Rainko, S. (1978). *Świadomość i historia*. Warszawa: Czytelnik.
- Riesman, D. (1971). *Samotny tłum*. Warszawa: PWN.
- Rodelbach, A., Wronkowska, S., Ziemiński, Z. (1993). *Zarys teorii państwa i prawa*. Warszawa: WN PWN.
- Sawisz, A. (1989). *Szkola a system społeczny*. Warszawa: WSiP.
- Suchodolski, B. (1970). *Trzy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Szafraniec, K. (1990). *Człowiek wobec zmian społecznych*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Toffler, A. (1997). *Trzecia fala*. Warszawa: PIW.
- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń: UMK.

## ZASPOKAJANIE POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW

---

*Twoje przekonania stają się twoimi myślami,  
myśli stają się twoimi słowami,  
Twoje słowa stają się twoimi czynami,  
a czyny stają się twymi zwyczajami,  
Twoje zwyczaje stają się twoimi wartościami,  
a Twoje wartości tworzą przeznaczenie*

Mahatma Gandhi

Bardzo wiele lat głównym wymiarem i istotą działalności zawodu nauczyciela była transmisja uporządkowanej wiedzy teoretycznej z zakresu różnych dyscyplin naukowych oraz kształtowanie umiejętności praktycznych ucznia (Prucha, 2006, s. 292). Współcześnie przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych wyznaczają ważną rolę zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych dzieci, młodzieży oraz studentów. Teoria pedagogiczno-psychologiczna dowodzi, że jeżeli w procesie nauczania będą uwzględniane różnice indywidualne występujące pomiędzy uczniami, wówczas będą oni mogli kształtować swoją osobowość, poszerzać wiedzę, rozwijać umiejętności i kompetencje społeczne zgodnie z własnym potencjałem rozwojowym.

Obowiązujące przepisy określają w sposób ogólny ustawa Prawo oświatowe (u.P.o); ustawa Karta Nauczyciela (KN); ustawa o systemie oświaty (u.s.o) i szczegółowy<sup>1</sup> normy organizacyjne, zasady funkcjonowania, wymagane kwalifikacje kadry nauczycieli i specjalistów<sup>2</sup> oraz zadania programowe i dotyczące stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ramy prawne zapewniają wyrównywanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów już od art. 1. u.P.o., w którym zawarta jest gwarancja, że: system oświaty zapewnia dostosowanie treści, metod organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjal-

---

<sup>1</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wydawane na podstawie delegacji ustawowych określające wszystkie szczegółowe sprawy – będą przytaczane w miarę przywoływania ich przepisów.

<sup>2</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U., poz. 1575).

nych form pracy dydaktycznej. Rozporządzenie wykonawcze<sup>3</sup> zaleca, aby nauczyciele, w trakcie bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej, we wszystkich typach szkół stwarzali warunki do aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu przedszkola, szkoły i placówki, rozpoznawali ich indywidualne predyspozycje, możliwości psychofizyczne oraz dostosowywali nauczanie do możliwości uczniów i wspierali rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczniom z niepełnosprawnością system oświaty zapewnia możliwość realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych w każdym typie i rodzaju szkoły.

Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie dzieci uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym, w tym spełniających obowiązek przygotowania przedszkolnego oraz uczniów spełniających obowiązek szkolny i nauki, powinno być prowadzone w partnerstwie z rodzicami.

Aby realizacja zadań była pełna, nauczyciele/pedagodzy oraz specjaliści z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, powinni charakteryzować się m.in.:

- dużym zasobem wiedzy teoretycznej i umiejętnością jej aplikacji przy pomocy adekwatnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- umiejętnością rozpoznawania potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz organizowania terapii w konkretnych sytuacjach opiekuńczo-wychowawczych;
- umiejętnością nawiązywania współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami prowadzącymi zajęcia z uczniami w celu planowania i realizowania zintegrowanych działań edukacyjnych.

Na dyrektora szkoły prawo oświatowe nakłada m.in. obowiązek sprawowania nadzoru pedagogicznego nad realizacją wskazań zawartych w opiniach oraz w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych przez zespół orzekający działający w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zatem dyrektor każdego typu i rodzaju szkoły także powinien posiadać przynajmniej podstawową wiedzę na temat:

- specjalnej organizacji nauczania i zasad kształcenia specjalnego;
- wspierania rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi i specyficznymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z indywidualnych dysfunkcji i/lub niepełnosprawności oraz
- planowania działalności w sposób zapewniający: rozwój organizacyjny szkoły/placówki, wysoką jakość nauczania i zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów.

Wydaje się więc, że teoria pedagogiczna znajduje odzwierciedlenie w reformach wprowadzanych w systemie oświaty permanentnie od ponad dwudziestu lat, bowiem filozofia zmian jest uzasadniana m.in. obowiązkiem rozpoznawania potencjalnych możliwości i uzdolnień uczniów oraz zalecaniem ich rozwijania przez kadrę pedagogiczną każdej ze szkół i placówek, do której uczęszczają.

---

<sup>3</sup> 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).

Tymczasem w realizowaniu norm prawnych i teoretycznych nadal są obserwowane bariery powodowane od lat zakorzenionymi przekonaniami, w wyniku których dziecko/osoba z niepełnosprawnością jest postrzegana w konkretnych obszarach życia przez pryzmat niższych możliwości funkcjonalnych (sensorycznych, intelektualnych, ruchowych)<sup>4</sup>. Ten stereotypowy sposób myślenia (że osoba z niepełnosprawnością nie poradzi sobie w żadnej sytuacji bez pomocy i wsparcia) prowadzi w konsekwencji do „ulgowego” traktowania dzieci i osób ze specjalnymi potrzebami i chronienia przed światem zewnętrznym poprzez niestawianie im wymagań. Postawa ta może się wiązać z brakiem zrozumienia przyczyn występujących ograniczeń, a co za tym idzie z nieudzielaniem wsparcia psychicznego i nieinteresowaniem się losem osoby z niepełnosprawnością. Pozytywnie zmieniają ten obraz osoby (rodziny, nauczyciele, wychowawcy), które – mimo że zauważają zmniejszone możliwości partycypacyjne osób z niepełnosprawnością – w pełni je akceptują, traktują jak równoprawnych członków społeczności i ze zrozumieniem podchodzą do zwiększonych potrzeb rozwojowych, a w miarę dorastania pozwalają na działanie i podejmowanie samodzielnych decyzji.

Prezentowany rozdział ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Jego tematyka odnosi się do wielu koncepcji naukowych uzasadniających teoretyczne podstawy zaspokajania potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz do (nie)stosowania wskazań teoretycznych w przepisach prawa oświatowego i, na tej podstawie, realizowania przez nauczycieli/wychowawców i specjalistów zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach zadań wychowawczych, opiekuńczych, wspierających i pomocowych wobec dzieci i młodzieży, w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego.

### ***Wybrane aspekty teoretycznych podstaw zaspokajania potrzeb edukacyjnych***

Współcześnie obowiązująca wiedza naukowa traktuje każdego człowieka jako podmiot a jego życie jako niepowtarzalną wartość; docenia zasady współistnienia różnych grup społecznych na równych zasadach i, równocześnie, rolę każdej osoby w społeczności. Na gruncie nauk humanistycznych i społecznych, poglądy te pozwoliły na zauważenie potrzeb osób z niepełnosprawnością, tworzenie dla nich warunków do wyrównywania szans oraz popularyzowanie nauczania w głównym nurcie kształcenia, w integracji z osobami sprawnymi. Oznacza to, że nauczyciele i inni specjaliści prowadzący zajęcia w systemie oświaty są obowiązani do patrzenia na proces nauczania i uczenia się z perspektywy zauważania i zaspokajania indywidualnych potrzeb edukacyjnych wynikających z potencjału rozwojowego i możliwości edukacyjnych każdego z uczniów. W tym celu wskazane jest nawiązywanie partnerskiej współpracy z rodzicami ucznia oraz innymi pedagogami środowiska nauczania. Taka optyka wymusza konieczność

---

<sup>4</sup> Przykłady: a) izolacja komunikacyjna w społeczności porozumiewającej się werbalnie, b) brak widzenia powodujący niemożność udziału w kulturze widzających, c) niepełnosprawność intelektualna powodująca trudności w nauce i rozumieniu zdarzeń abstrakcyjnych itd.

posiadania przez kadrę pedagogiczną i specjalistów zatrudnionych w każdej szkole/placówce kwalifikacji z zakresu: umiejętności rozpoznawania potencjalnych uzdolnień oraz indywidualnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży a także wspierania ich rozwoju w ramach realizacji procesu nauczania<sup>5</sup>. Zbigniew Gaś (2006) wskazywał, że warunkami, które sprzyjają pozytywnemu działaniu edukacyjnemu, są m.in.:

- zrozumienie i akceptacja wychowanka/ucznia;
- otwartość we wzajemnych relacjach i poczucie więzi uczuciowej z rodzicem/wychowawcą;
- wzajemny szacunek nauczyciela/wychowawcy i wychowanka;
- świadomość granic w życiu i rozwoju;
- dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie wychowania.

W potencjał rozwojowy człowieka wierzył Carl Rogers (2014), który na podstawie doświadczeń wynikających z terapii psychologicznych prowadzonych od lat 60. do 80. XX w. przedstawił podejście do człowieka w duchu nastawionym na rozwój osoby. Uczony ten wyjaśniał, jak daleko można dojść, dostosowując edukację do procesualnej natury zjawisk psychicznych i ich emocjonalnego charakteru. Przedstawiciele psychologii humanistycznej usiłują badać zachowania ludzi z punktu widzenia odnoszonego do wewnętrznych motywów osoby badanej, czyli oceniania wartości przedmiotów oraz własnych doświadczeń bez odwoływania się do opinii innych osób<sup>6</sup>.

Przykładem różnego podejścia do rozwoju są teorie publikowane w opracowaniach psychologiczno-pedagogicznych, z których jedne popularyzują teorie o prymacie funkcji poznawczych, a w inne, że wiodącą rolę w dziedzinie rozwoju mają funkcje ruchowe. Odpowiedź na te podejścia pokazują m.in. osiągnięcia: nauk medycznych, biomedycznych i doświadczenia neurochirurgów badających lokalizację obszarów mózgu, reprezentujących i przetwarzających aktywności różnych części ciała człowieka<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Interpretowanie nauczania jako procesu wywodzi się z filozofii procesu. W filozofii współczesnej najbardziej rozwiniętym i wszechstronnym systemem okazała się filozofia procesu (określona jako filozofia stawania się), opracowana w latach 20. XX w. przez Alfreda Northa Whiteheada, który zwracał większą uwagę na metafizyczne elementy rzeczywistości w rozumieniu dynamicznym. W tradycyjnej filozofii metafizyczna rola była pomniejszana lub pomijana.

<sup>6</sup> Psychologia humanistyczna nawiązuje do trzech myślicieli: Wilhelma Diltheya, Wilhelma Windalbanda i Heinricha Rickerta. Według Diltheya są dwie drogi poznania: wyjaśnianie oraz rozumienie; należy poznać życie psychiczne drugiej osoby; polega to na wczuwaniu się w stany wewnętrzne człowieka i naśladowcze przeżywanie tych stanów przez badającego. Oznacza to, że humanistyczne rozumienie polega na uświadomieniu sobie i rozumieniu sensu życia duchowego człowieka, zrozumieniu go i możliwości odtworzenia lub zastosowania w warunkach niepodlegających rozumieniu.

<sup>7</sup> Spojrzenie na mózg na wiele lat ukształtowały mapy Panfielda, który odkrył m.in., że sensoryczne i motoryczne mapy mózgu, graniczące ze sobą na powierzchni ciała, graniczą też na mapach w mózgu (tak jak topografia mapy geograficznej) oraz że nie ma jednego,

oraz neurobiologów dowodzących, że mózg nawet gdy jego część ulegnie uszkodzeniu, może się rozwijać, zmieniać swoją strukturę i funkcjonować w miarę prawidłowo.

Do połowy XX w. uważano<sup>8</sup>, że wydajność ludzkiego mózgu jest stała (Kandel, 2006, s. 216). Działo się tak dlatego, że przedstawiciele nauk medycznych nie dysponowali aparaturą umożliwiającą badanie budowy anatomicznej oraz zmian zachodzących w strukturze mózgu człowieka (centralnym ośrodku nerwowym i obwodowym układzie nerwowym) pod wpływem np. podejmowanej aktywności lub ćwiczeń umysłowych. Dlatego uważano, że osoby, które urodziły się z jakimiś uszkodzeniami struktur mózgowych powodującymi niepełnosprawność lub ograniczenia funkcjonalne, muszą pozostać takie przez całe życie. Obecne osiągnięcia nauk medycznych i możliwości prowadzenia badań pokazują, że mózg komunikuje się z neuronami za pomocą neuroprzekazników i przetwarza informacje (od bodźca do reakcji). Znajomość procesu dojrzewania układu nerwowego i jego funkcjonalnych konsekwencji jest podstawą wiedzy o rozwoju człowieka. O tym, jak ważny jest to element dla prawidłowego funkcjonowania dziecka lub jego zaburzeń, wiedzą/powinni wiedzieć wszyscy, na których ciąży obowiązek zaspokajania potrzeb i kształtowania terapii dziecka z zaburzeniami rozwoju. Dla przypomnienia pragnę dodać, że mózg i układ nerwowy zawiadują i kontrolują skomplikowanymi czynnościami fizjologicznymi i psychicznymi związanymi z:

- funkcjonowaniem układów: oddechowego, pokarmowego (trawienia i wydalania), krążenia, regulacją temperatury ciała, stanami czuwania i snu;
- ruchem (przemieszczaniem się), porozumiewaniem się (mową, gestami, ekspresją ciała), prawidłową adaptacją do środowiska;
- postrzeganiem świata: widzeniem, słyszeniem, rozumieniem, poznawaniem poprzez dotyk czy smak, artykulacją (mówieniem);
- planowaniem, podejmowaniem decyzji, poruszaniem się, zapamiętywaniem, przeżywaniem emocji i uczuć oraz uświadamianiem sobie aktualnie wykonywanych czynności i świadomością istnienia,
- zachowaniem się (wyrażaniem emocji), procesami rozwoju intelektualnego i psychicznego (pojmwaniem, rozumieniem i uczeniem się).

Układ nerwowy jest strukturą, składającą się z mózgu, rdzenia kręgowego i ogromnej liczby komórek nerwowych (neuronów). Główną częścią układu nerwowego jest mózg składający się z dwóch symetrycznych półkul, z których każda ma specyficzne cechy i specjalizację w zakresie niektórych funkcji. Na przykład, ośrodek mowy u większości ludzi praworęcznych (praworęczność jest powszechniejsza) znajduje się w lewej półkuli, prawdopodobnie z tego powodu lewą półkulę nazywamy dominującą i w kulturze zachodniej nieco przeceniamy jej rolę.

---

jednorodnego miejsca pamięci. Opisałi to m.in. Jerome N. Sanes, John P. Donoghue (2000). Plasticity and primary motor cortex. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 393–415.

<sup>8</sup> W XIX w. uważano, że każda funkcja ciała człowieka ma swój odpowiednik w jednym miejscu mózgu, np. że wzrok człowieka ma swoją lokalizację w części potylicznej mózgu.



Neurony przypominają trochę drzewa z rozgałęzionymi koronami i korzeniami i dzięki nim oraz ich wypustkom połączonym ze sobą w skomplikowaną siatkę, możliwe są wszystkie czynności i funkcje ośrodkowego układu nerwowego (OUN). Możliwości mózgu nie zależą jednak wyłącznie od liczby komórek nerwowych, ale przede wszystkim od komunikowania się ze sobą neuronów poprzez połączenia zwane synapsami<sup>9</sup> i szybkości przepływu wiadomości chemicznych, czyli neuroprzekazników, od neuronu nadającego do odbierającego. Najnowsze odkrycia donoszą o substancji nazywanej BDNF (z ang. *brain-derived neurotrophic factor*), czyli neurotroficznym czynnikiem pochodzenia mózgowego<sup>10</sup>.

Proces regulujący komunikację między neuronami może być wzmocniony różnymi metodami i technikami wykorzystującymi plastyczność mózgu oraz bodźców środowiskowych. Badania nad plastycznością zapoczątkował Michael Merzenich<sup>11</sup>, który największych odkryć dokonał, wykonując badania polegające na mikromapowaniu mózgu za pomocą mikroelektrod. W ten sposób udowodnił, że części mózgu, które pracują razem, są położone blisko siebie, że neurony, które uruchamiają się razem, również razem się programują oraz że jeżeli neurony są szkolone – szybciej przetwarzają bodźce (np. szybkość myślenia, reakcja na dźwięki). Jego zdaniem podczas wykonywania czynności, która wymaga wspólnego uruchomienia się konkretnych neuronów, uwalniają one czynnik wzrostu BDNF, który umacnia połączenia między neuronami i pomaga im się wspólnie programować. BDNF wspomaga także rozwój tłuszczowej powłoki wokół neuronów (osłonka mielinowa) przyspieszającej transmisję sygnałów elektrycznych. Odkrycia te doprowadziły Merzenicha i współpracowników do opracowania programu

---

<sup>9</sup> Neuroprzekazniki uwalniane są w synapsach. Mózg kontroluje ten proces przez programowanie komórek mózgu tak, by ich funkcjonowanie było uzależnione do dużych substancji chemicznych uwalnianych w synapsach razem wraz neuroprzekaznikami. Zadaniem tych dużych substancji chemicznych jest utrzymanie neuronów w zdrowiu, dlatego naukowcy nazywają je *czynnikami neurotroficznymi* (gr. *trophe* znaczy żywić lub karmić). BDNF jest białkiem należącym do rodziny czynników wzrostu nerwów, wydzielanym przez neurony. W mózgu BDNF warunkuje funkcjonowanie neuronów siatkówki, cholinergicznych i dopaminergicznych.

<sup>10</sup> BDNF jest białkiem odpowiedzialnym za wspomaganie wzrostu nerwów, które wyizolowali badacze Levi-Montalcini i Coen, którzy w 1986 r. za odkrycie tego białka, otrzymali nagrodę Nobla.

<sup>11</sup> Michael Merzenich początkowo zajmował się mapowaniem sfer mózgowych, a ok. lat 60. XX w. wraz z innymi naukowcami zaczął prowadzić eksperymenty badawcze dotyczące mózgu. Merzenich, Paula Tallal, Bill Jenkins i psycholog Steve Miller – współpracownik Tallal – w pierwszej dekadzie XXI w. stworzyli firmę Scientific Learning w Oakland w Kalifornii i zatrudnili zespół złożony z psychologów dziecięcych, badaczy plastyczności mózgu, ekspertów od motywacji, patologów mowy, inżynierów, programistów i animatorów w celu ćwiczenia każdej podstawowej funkcji mowy, od rozszyfrowywania dźwięków do ich rozumienia przy użyciu Fast ForWord. Program ten wykorzystywano z powodzeniem do wspierania rozwoju z dziećmi ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi i z autyzmem.

wykorzystującego neuroplastyczność, którego zadaniem jest przeprogramowanie mózgu i wspomaganie procesu uczenia się. Jest to komputerowy program nazwany Fast ForWord (reading assistant) służący do rozwijania, usprawniania i utrwalania umiejętności poznawczych dzieci z zaburzeniami i upośledzeniami mowy, pamięci, koncentracji, analizy i syntezy fonologicznej oraz przetwarzania i porządkowania informacji. Według Narodowego Instytutu Zdrowia i Rozwoju Dziecka, National Reading Panel, National Institute for Literacy i innych organizacji badawczych, umiejętność czytania jest jedną z najbardziej złożonych umiejętności nabywanych w okresie wczesnego rozwoju mózgu. Kluczem do płynnego czytania jest świadomość fonemiczna, fonika, płynność, słownictwo i zrozumienie, a także umiejętności poznawcze pamięci, uwagi, przetwarzania i sekwencjonowania.

Innym badaczem neuroplastyczności ludzkiego mózgu był Paul Bach-y-Rita<sup>12</sup>. Jego największym osiągnięciem zawodowym było wykazanie plastyczności mózgu człowieka dorosłego i zastosowanie tego zjawiska w urządzeniach do rehabilitacji osób cierpiących na dolegliwości związane zarówno z motoryką, jak i zaburzeniami sensorycznymi oraz, by np.: poprawić pamięć, rozwinąć procesy poznawcze i osiągnąć lepsze wyniki w nauce albo wyostrzyć pamięć osiemdziesięciolatków do tego stopnia, że poprawi się ich komfort życia (Doidge, 2016).

Neurodydaktyczne podejście do procesu nauczania wykorzystującego neuroplastyczność wymaga z jednej strony intensywnej współpracy biologów, neuropsychologów i kognitywistów, a z drugiej nauczycieli, wychowawców i pedagogów.

W Polsce neurodydaktykę popularyzuje Marzena Żylińska (2016), która twierdzi (2012), że wystarczy, by system szkolny wykorzystywał motywację i ciekawość poznawczą, z jaką dzieci przychodzą do szkół, że bezcelowe jest organizowanie zajęć poświęconych rozbudzaniu motywacji (to samo twierdzi Mantred Spitzer, 2007). Badacze mózgu podkreślają także, że rozwój dziecka może przebiegać nieliniarnie, ale dokonywać się skokowo. U niektórych dzieci można przez jakiś czas nie zaobserwować postępów, jednak to nie oznacza, że w ich mózgu nie zachodzą pożądane zmiany. Każda zmiana stanowi kontynuację oraz nadbudowę poprzednich osiągnięć rozwojowych, które są zależne od różnorodności aktywności podejmowanych przez dzieci. Struktury mózgowe stworzone w pierwszych latach życia dziecka uzależniają przyszłą edukację i karierę szkolną, jak również jakość relacji społecznych.

Doidge (Spitzer, 2007) wyróżnia plastyczność pamięciową, rozwojową i kompensacyjną, przy czym pamięciowa plastyczność mózgu odpowiada za efektywność uczenia się. Polega na wzmacnianiu, w odpowiedzi na bodziec, połączeń między neuronami, co w konsekwencji pozwala na powstanie doznań informacyjnych w neuronach, które mogą być przechowywane i użyte w odpowiedniej sytuacji. Plastyczność rozwojowa (głównie we wczesnym okresie życia) odpowiada za efekty wpływu

---

<sup>12</sup> Dr Bach-y-Rita żył w latach 1934–2006, pisał i publikował w wielu czasopismach naukowych artykuły dotyczące neuroplastyczności, substytucji zmysłowej oraz neuromodalności i dziedzin powiązanych z neurologią.

środowiska na rozwój mózgu. Plastyczność kompensacyjna pomaga w powstawaniu nietypowych połączeń funkcjonalnych, które umożliwiają częściową lub całkowitą odnowę utraconych funkcji. Jest więc odpowiedzialna za efekty naprawcze po uszkodzeniu mózgu.

Patrząc z perspektywy osiągnięć neurobiologii, układ nerwowy jest strukturą, która odbiera informacje napływające z otoczenia (dźwięk, światło, dotyk, odczuwanie bólu, pojęcie ruchu), analizuje je, zapamiętuje, a następnie konfrontuje z całością swoich dotychczasowych doświadczeń. Prawidłowe rozpoznawanie tych bodźców, ich segregowanie i interpretowanie dają podstawę do adekwatnej reakcji dziecka (ruchowej, myślowej, innej poznawczej) na wymogi otoczenia, a plastyczność mózgu i całego układu nerwowego to inaczej zdolność do rozwoju, podatność na modyfikowanie określonych układów neuronów i powstawanie trwałego przeprogramowania danych funkcji na skutek działania odpowiednich bodźców. Dzięki temu tworzą się trwale przekształcenia funkcjonalne a tym samym lepsze funkcjonowanie osoby.

Rozwój fizyczny trwa przez cały okres dzieciństwa i adolescencji. Na każdym etapie rozwoju jedne umiejętności zanikają, a w ich miejsce pojawiają się nowe, dlatego w literaturze przedmiotu rozwój określany jest jako proces o charakterze progresywno-regresywnym. Cechuje go wiele ukierunkowanych i nieodwracalnych zmian, istotnych z punktu widzenia doskonalenia budowy tkanek oraz funkcji prowadzących do osiągnięcia dojrzałości organizmu. Istotne zmiany rozwojowe zachodzą także w zakresie wszystkich funkcji poznawczych.

Podstawą tworzenia warunków do pełnego rozwoju potencjału możliwości dzieci/uczniów jest zrozumienie przez nauczycieli, terapeutów i specjalistów legitymujących się właściwymi kwalifikacjami oraz rodziców, że w procesie edukacji nie chodzi tylko o przekazywanie wiedzy, lecz także o: a) poznanie przyczyn deficytów rozwojowych i/lub niepełnosprawności dzieci/uczniów, b) dostosowywanie działań stymulujących, kompensujących i rewalidacyjnych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz c) podejmowanie działań rozwijających osobowość i postawy wobec innych.

Na ten temat wypowiedziała się Maria Grzegorzewska (1996), której głównym mottem prac była sentencja „Nie ma kaleki jest człowiek”. Autorka ta pisząc listy do młodych nauczycieli, podkreślała w nich, że:

- wartość człowieka jest najważniejszą wartością świata;
- najważniejsza jest gotowość jak najlepszego służenia dziecku;
- dobry nauczyciel to człowiek, który stale podnosi swoje kwalifikacje, potrafi budować swój warsztat zawodowy, człowieczeństwo i bogactwo duchowe, by odpowiedzialnie kształcić i wychowywać swoich uczniów, budując ich osobowość na fundamencie dobroci, miłości i życzliwości, akceptacji i indywidualnego podejścia.

Każdy rodzaj zaburzeń ma wpływ na wykorzystanie przez dziecko potencjału rozwojowego, na osiągnięcie sukcesu w nauce, ale i na funkcjonowanie i zdrowie rodziny, a w konsekwencji na samodzielność w życiu dorosłym, przystosowanie społeczne, jakość życia i niezależność zawodową i ekonomiczną. Jednakże bez względu na to, czy rodzice i/lub nauczyciele/wychowawcy/specjaliści zdają sobie sprawę

z przedstawionych uwarunkowań, czy nie prawie każda decyzja, którą podejmują, w procesie edukacji<sup>13</sup>, sprowadza się do kwestii rozwoju i stymulacji mózgu ich dziecka/ucznia.

Aktualne podejście do osób z niepełnosprawnością zarówno w różnych krajach świata, jak i Polsce jest wynikiem ewoluowania poglądów na problematykę niepełnosprawności i odzwierciedlania ich w postawach poszczególnych osób, w tym osób tworzących krajową i lokalną politykę społeczną, edukacyjną i zdrowotną.

Pośród wielu koncepcji traktujących o niepełnosprawności największe znaczenie mają te, które traktują człowieka jako podmiot działań. Pogląd ten jest związany z koniecznością przewartościowania dotychczasowych stereotypowych poglądów (powodujących uprzedzenia i defaworyzowanie osób z niepełnosprawnością), wyzbycia się uprzedzeń i dostrzegania w każdym człowieku partnera, niezależnie od jego pochodzenia, wieku czy stanu zdrowia. Niektóre z tych problemów mają swoje korzenie w świadomości społecznej i wynikają z uogólnień, stereotypowego myślenia, rywalizacji powodującej segregację oraz uprzedzeń. U osób słabszych powodują poczucie alienacji i osamotnienia. Wpływ, jaki te zjawiska wywierają na poglądy i zachowania innych, opisuje Elliot Aronson (2009). Zdaniem tego autora niebezpieczeństwo polega na tym, że krzywdzące mogą być zarówno ogólne uprzedzenia o zabarwieniu pozytywnym, jak i negatywnym, że „uogólnienia te są obraźliwe choćby dlatego, że pozbawiają daną osobę przysługującego jej prawa, by traktowano ją jako jednostkę posiadającą swe własne, indywidualne cechy, czy to dodatnie, czy ujemne” (tamże, s. 282). Najistotniejsze (prawdopodobnie) jest uświadomienie sobie, że istnieje możliwość dokonania transformacji dotychczasowych przekonań i wyzbycia się fobii utrudniających codzienne funkcjonowanie. Dzieci i uczniowie budują obraz samych siebie i swoich możliwości na podstawie tego, czego doświadczają od swoich rodziców i nauczycieli.

Rodzajem narzędzia pozwalającego na wprowadzenie istotnych i długotrwałych zmian w rzeczywistości osobistej i społecznej jest proces edukacji, w ramach którego realizowane są zadania profilaktyczno-wychowawcze mające na celu m.in. zmianę stereotypów i uprzedzeń, poznanie i zrozumienie zasad zgodnych z teorią edukacji włączającej i eliminujące oscylowanie pomiędzy poglądami przeciwnymi. Tak prowadzona edukacja umożliwia stworzenie przestrzeni do skoordynowania działań poszczególnych sektorów polityki społecznej oraz zmianę optyki patrzenia na zaspokajanie potrzeb życiowych osób z niepełnosprawnością w środowisku najbliższym ich miejsca zamieszkania.

Psychologia zwraca uwagę, że podmiotowość człowieka dotyczy: działalności przedmiotowej, czyli realnego dokonywania zmian, uświadomienia tej działalności oraz poczucia własnej odrębności i autonomii. Tadeusz Tomaszewski (1985, s. 72) pod-

---

<sup>13</sup> *Educare* (z jęz. łacińskiego) – wychowywać, hodować i *educere* rozwijać, prowadzić kogoś. Etymologia słowa pokazuje, że wzrost (rozwój wychowawczy) i rozwój poznawczy dzieci i młodzieży są ze sobą blisko.

kreśla, że podmiotowość oznacza „to, że człowiek jest kimś, że ma określoną tożsamość, że posiada mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka podchodzi do podmiotowości w aspekcie praktycznym poprzez określanie optymalnych warunków prowadzenia działań edukacyjnych w uznaniu różnorodności uczniów, uznawaniu ich niepowtarzalności oraz indywidualnych potrzeb i pomaganiu w uzyskiwaniu pożądanych efektów kształcenia. Dotyczy to zarówno rodziny, jak i wszystkich środowisk tworzących, kształtujących i przekazujących system wartości, norm i wzorów zachowań. Zależnie od wyboru perspektywy badawczej, komentatorzy rodziny zwracają uwagę, że obecnie rola rodziny jest pełniona odmiennie niż w społeczeństwach tradycyjnych (Dyczewski, 2003).

W edukacji wychowanie dziecka może być niezwykle kreatywnym zajęciem, co w dzisiejszych czasach nabiera szczególnego znaczenia dla dobrego funkcjonowania w życiu osobistym i zawodowym uczniów oraz nauczycieli. Różnice występujące między ludźmi muszą być uznane za normę. Jeżeli tak się stanie, zostanie urzeczywistniona zasada normalizacji, autonomii i równoprawnego uczestniczenia osób z niepełnosprawnością w życiu, niezależnie od ich wieku oraz poziomu dojrzałości biologicznej. Poglądy te spowodowały zasadniczą zmianę w myśleniu o kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności. Współczesna koncepcja kształcenia i rehabilitacji wymaga większego zaangażowania ucznia w działania terapeutyczne, określenie i wybór procesu usprawniania oraz ocenę wyników poszczególnych etapów działań. Powoduje to stopniowe przekształcanie warunków społecznych tak, by były one przystosowane do potrzeb wszystkich ludzi, w tym i do potrzeb dzieci i osób z niepełnosprawnościami. W nauczaniu szkolnym oznacza to, że nie należy *a priori* dostosowywać dziecka do przyjętych założeń programowych, ale organizację treści i metody nauczania dostosowywać do jego możliwości edukacyjnych, potrzeb rozwojowych i tempa przyswajania wiedzy. Proces nauczania zorientowany na dziecko służy wówczas wszystkim uczniom, a w konsekwencji całemu społeczeństwu, gdyż edukacja, jako podsystem systemu społecznego, jest jednocześnie edukacją dziecka jako organizmu, który rośnie i rozwija się. Tak realizowany proces nauczania spowoduje, że uczeń sprosta wymaganiom szkoły i osiągnie sukces w nauce.

Wniosek: system edukacyjny powinien być kształtowany w sposób pozwalający dzieciom i młodzieży na adaptowanie się do środowiska, w którym żyją poprzez zapewnienie mu opieki, wychowania i uczenia się realizowanego w domu rodzinnym, w przedszkolu i szkole rejonowej.

Pomocy małemu dziecku i jego rodzinie mogą i powinni udzielać specjaliści, którzy znają kliniczne zagadnienia rozwojowe, zakres wczesnej interwencji medycznej i przedstawione wcześniej zależności regulujące prawidłowy rozwój dziecka oraz potrafią dokonać diagnozy potrzeb i dostosować pedagogiczno-psychologiczne działania terapeutyczne do potrzeb dzieci z psychoruchowymi zaburzeniami rozwojowymi.

Celem edukacji dziecka w wieku poniemowlęcym<sup>14</sup> jest m.in. przygotowanie go do udziału w zajęciach wychowania przedszkolnego, natomiast w przypadku rozpoznania dysharmonii rozwojowych – wczesne wspomaganie jego rozwoju<sup>15</sup>.

Wiek przedszkolny jest okresem przejściowym między poznaniem mimowolnym i z reguły ukierunkowanym zewnątrznie a poznaniem dowolnym, selektywnym, świadomie kierowanym. Wyraźne zmiany zachodzą w zakresie percepcji, funkcji zarządzających, pamięci oraz myślenia, emocji. W tym okresie kształtuje się spostrzeganie całościowe kierowane nowością, wzrasta reakcja dziecka na bodźce złożone pochodzące ze zmysłów wzroku i słuchu a uwaga jest mimowolna i skoncentrowana na silnych bodźcach. Jednocześnie, ze względu na stopniowe wykształcenie się uwagi dowolnej, chaotyczne dotychczas zainteresowanie dziecka różnymi działaniami ustępuje miejsca analizie i syntezie postrzeganego materiału.

Jean Piaget określa etap przedszkolny jako stadium myślenia przedoperacyjnego, które ma charakter prelogiczny, czyli jest bardziej zaawansowane niż myślenie sensomotoryczne, jednak nie ma jeszcze tak logicznego charakteru, jak myślenie dziecka w wieku szkolnym (operacje konkretne) (Matejczuk, 2014). Na tym etapie rozwoju dziecko myśli synkretycznie, ujmując zjawiska całościowo, bez analizy szczegółów (Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2005). Dominuje pamięć o charakterze mimowolnym, która dopiero około szóstego roku życia zmienia się stopniowo w pamięć dowolną i umożliwia dziecku nabywanie doświadczeń, przechowywanie ich, następnie wykorzystanie w różnych okolicznościach. W procesie dojrzewania dziecka do nauki Piaget wyróżnia dwie podstawowe funkcje: *pierwszą* – jest organizacja, dzięki której istnieje możliwość powiązania wszystkich struktur poznawczych tak, że nowa wiedza może być włączona do dotychczasowego systemu, *drugą* – jest adaptacja/umiejętność dostosowania się dziecka do środowiska. Na adaptację składają się dwa podprocesy: asymilacja i akomodacja. *Asymilacja* polega na modyfikacji informacji dochodzących z otoczenia zgodnie z istniejącymi już wewnętrznymi schematami sensomotorycznym i pozwala na łączenie teraźniejszości z przeszłością, natomiast *akomodacja* oznacza tendencję do zmiany obecnych struktur poznawczych pod wpływem nowego doświadczenia. Rozdźwięk między ideami, które są dziecku znane, a nowymi, nieznanymi doświadczeniami, staje się ważnym czynnikiem, powodującym zmiany rozwojowe. Oby-

<sup>14</sup> Z psychologii rozwojowej wynika, że w okresie poniemowlęcym w zachowaniu dzieci obserwujemy przejawy uczuć gniewu, strachu, radości, wstydu, niechęci i zazdrości, ale często są one niewyraźne i niejednoznaczne.

<sup>15</sup> W 2001 r. po raz pierwszy został wprowadzony przepis ustawy umożliwiający realizację wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, natomiast w Hiszpanii, już w końcu lat 70 XX w., były uruchomione pionierskie programy wczesnej interwencji skierowane do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Programy te zmierzały do wspierania rozwoju dziecka i przygotowania go do kształcenia w integracji z rówieśnikami. W kolejnych latach wczesną interwencję (w różnym kształcie) wprowadzały Niemcy (Szlezwik-Holsztyn), Norwegia, Portugalia, Francja, Holandia.

dwa procesy muszą pozostawać we wzajemnej równowadze. Dzięki nim zachowanie i wiedza dziecka coraz bardziej uniezależniają się od konkretów rzeczywistości, w zamian zaczynają się opierać na abstrakcyjnych myślach. Rozwój poznawczy przybiera zatem kierunek od tego, co fizyczne i konkretne, do tego, co symboliczne i abstrakcyjne, stanowiąc jednocześnie rezultat przeplatania się asymilacji i akomodacji w procesie o charakterze ciągłym i spiralnym (Wygotski, 1997). Z asymilacją i akomodacją łączy się ściśle pojęcie konstruktywizmu, którego podłożem jest współdziałanie wymienionych wcześniej procesów, dzięki czemu nowa wiedza jest przez dziecko konstruowana, a nie tylko odbierana, lecz także rejestrowana.

Procesy pamięci odgrywają ważną rolę w procesie czytania, gdyż umożliwiają dziecku dostęp do posiadanej wiedzy zgodnie z wymaganiami tekstu. Pamięć wzrokowa i słuchowa umożliwia zapamiętywanie i odtwarzanie poznanych znaków graficznych oraz zapewnia ciągłość myślowego przetwarzania informacji (Kamińska, 1999). Stąd, celem edukacji przedszkolnej jest wszechstronny rozwój dziecka i przygotowanie go do sprostanania wymaganiom szkoły. Ważnym zadaniem staje się nauka czytania traktowana jako jeden z elementów stymulujących ogólny rozwój dziecka oraz rozbudzanie pragnienia korzystania z książek, jako podstawowego źródła informacji, wiedzy oraz przeżyć emocjonalnych. W kolejnych latach życia dziecka nabywane są inne umiejętności i sprawności ściśle wpłatające się w typowy/normalny i powtarzający się układ. Rozwój przybiera zatem kierunek od tego, co fizyczne i konkretne, do tego, co symboliczne i abstrakcyjne. Dojrzałość szkolna jest związana z procesem rozwoju i procesem uczenia się operacji umysłowych takich, jak: uzasadnianie, wnioskowanie, wiązanie przyczyn ze skutkami, porządkowanie wiadomości, a także operowanie nimi samodzielnie, które są nabywane przez dzieci podczas zabawy i w konkretnych działaniach praktycznych. Stanowi to podstawę do przyszłego myślenia abstrakcyjnego, niezbędnego w nauce szkolnej.

Udział w życiu szkolnym i opanowanie treści wynikających z podstawy programowej obowiązującej w nauczaniu wczesnoszkolnym są warunkowane stopniem rozwoju psychicznego, intelektualno-emocjonalnego, fizycznego i społecznego. Elżbieta Jarosz (2007, s. 76) uważa, że współcześnie dojrzałość szkolną określa się w zakresie:

- 1) dojrzałości fizycznej ogólnie dziecko jest sprawne ruchowo, sprawne manualnie, koordynacja wzrokowo-ruchowa jest na właściwym poziomie, narządy zmysłów funkcjonują poprawnie; charakteryzuje się odpornością na zmęczenie i choroby;
- 2) dojrzałości emocjonalno-społecznej, dziecko: potrafi podporządkować się obowiązującemu regulaminowi, charakteryzuje się umiejętnością opanowania reakcji emocjonalnych, znaczną samodzielnością, chętnie i łatwo nawiązuje kontakty z nauczycielem i rówieśnikami, jest pilne, dokładne, cierpliwe i wrażliwe na opinie nauczyciela;
- 3) ogólnej dojrzałości umysłowej, dziecko charakteryzuje się: aktywnością i ciekawością poznawczą, chce się uczyć, posiada orientację przestrzenną i dobrze porusza się w najbliższym otoczeniu i środowisku, posiada zasób doświadczeń i wyobrażeń będących podstawą do rozwoju słownictwa, uważnie i ze zrozumieniem słucha nauczyciela, spełnia polecenia, swobodnie i w sposób zrozumiały dla otoczenia wy-

powiada się. Potrafi opowiedzieć treść np. historyjki obrazkowej, wyrażać swoje życzenia, zadawać pytania, wyciągać wnioski;

- 4) dojrzałości do czytania i pisania, dziecko potrafi: dokonać analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, różnicować kształty, dźwięki, porównywać i odtwarzać, rozumie znaczenie wyrazów jako graficznych odpowiedników słów, rozpoznaje i odtwarza kierunki, położenie i proporcje wymiarów odwzorowywanych form graficznych, potrafi przetworzyć obraz graficzny na obraz ruchu;
- 5) dojrzałości do matematyki, dziecko: rozumie i umie określić w praktycznym działaniu stosunki przestrzenne, czasowe i ilościowe, potrafi klasyfikować przedmioty według wielkości, kształtu, koloru i zastosowania, potrafi na konkretach dodawać i odejmować w zakresie dziesięciu.

Wspieranie rozwoju dziecka tak, by osiągnęło dojrzałość szkolną, polega na rozwijaniu u niego wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Działania te mogą realizować rodzice, nauczyciele, wychowawcy i specjaliści. Zaniechanie działań pomocowych nakierowanych na wspieranie rozwoju dzieci (i młodzieży) może przejawiać się zaniebdaniem: a) fizycznym, np. w zakresie niedostosowania warunków bytowych, odżywiania, ubrania, bezpieczeństwa (ekonomiczne, zdrowotne); b) emocjonalnym, w tym dbałości o interakcje społeczne w rodzinie i poza nią opartej na autotelicznym systemie wartości; c) intelektualnym i edukacyjnym, np.: właściwa forma nauki, kulturalne spędzanie czasu wolnego. Realizowanie przez rodziców wspierania dostosowanego do potrzeb rozwojowych dziecka, jeżeli obydwójce rodzice pracują, polega na godzeniu pracy zawodowej z obowiązkami rodzicielskimi. Można wspólnie organizować czas wolny i np. pomagać młodszym dzieciom ćwiczyć alfabet poprzez wskazywanie właściwej litery, zachęcać dzieci do głośnego czytania, dyskutować o tym co czytają, pomagać w zrozumieniu znaczenia słów, uczyć imienia i innych słów używanych w codziennych zajęciach, uczyć rymów, piosenek, krótkich wierszy, prostych gier słownych<sup>16</sup>, słuchać i identyfikować (słowami) dźwięki.

Wspieraniem rozwoju dzieci zajmuje się też teoria integracji sensorycznej, opracowana przez dr Jean Ayres<sup>17</sup>. Zgodnie z teoretycznymi podstawami tej teorii prawidłowa organizacja wrażeń sensorycznych (bodźców) napływających przez receptory wzroku, słuchu, równowagi, dotyku, odczucia ruchu (kinestezji) do mózgu dziecka gwarantują prawidłowe funkcjonowanie psychofizyczne dziecka. Jest to związane z procesem właściwego odbioru, przetwarzania i integrowania przez mózg różnych informacji o charakterze sensorycznym. Informacje te mogą dochodzić drogą słuchową, wzrokową, czuciową, smakową, zapachową, a także innymi kanałami zmysłowymi, jak czucie głębokie (propriocepcja) oraz zmysłem, który odbiera siłę grawitacji i ruchy naszego ciała (układ

<sup>16</sup> W celu włączenia rodziców do działań wspierających dzieci musi być nawiązana z nimi współpraca nauczycieli przedszkola. Z własnego doświadczenia pamiętam zabawy dotyczące szukania rymów do słów używanych w bajkach o smurfach.

<sup>17</sup> Dr Jean Ayres (1920–1989), psychologka, terapeutka i pracownik naukowy, Uniwersytet Kalifornijski w USA.



przedsionkowy). Osiągnięcia naukowe dowodzą także, że proces dojrzewania funkcji poszczególnych organów może być nasilony bądź osłabiony, że w życiu dziecka obserwowane są okresy przyspieszonego rozwoju jednych funkcji organizmu oraz/i zwolnionego rozwoju innych. Im bardziej harmonijny jest rozwój fizyczny, psychiczny, poznawczy i emocjonalny człowieka, tym wyższe jest jego funkcjonowanie osobiste i społeczne.

Koncepcje naukowe (psychologiczne, edukacyjne, ekologiczne i inne) coraz częściej zwracają uwagę na fakt, że w procesie edukacji wiedza na temat przyczyn i możliwości wspierania rozwoju dzieci i młodzieży pomaga pedagogom w interpretowaniu zaobserwowanych zjawisk rozwojowych i pozwala na podmiotowe traktowanie uczniów, jak również na sterowanie działaniami wychowawczymi w sposób wspierający ciekawość poznawczą uczniów. Kluczem do łączenia różnych elementów procesu nauczania z wiedzą przedstawioną wcześniej jest: a) tworzenie bezpiecznej i przyjaznej atmosfery do obserwowania zjawisk i wydarzeń; b) zauważanie współzależności między tym co przeżywamy (w kontekście znaczenia i potencjalnej użyteczności dla procesu doświadczania życia); c) pobudzanie aktywności sieci neuronalnej i inicjowanie procesu uczenia się poprzez przyciąganie uwagi uczniów i wyjaśnianie im, dlaczego mają się uczyć konkretnych zagadnień; d) entuzjastyczne podejście nauczyciela do wykonywania swojej pracy (procesu nauczania) i tym samym wzbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz e) w przypadku indywidualnie rozpoznanych potrzeb uczniów – podejmowanie zintegrowanych i interdyscyplinarnych działań terapeutyczno-rehabilitacyjnych.

Przemiany jakościowe różnych funkcji i właściwości psychicznych dziecka umożliwiające przechodzenie przez kolejne okresy i fazy rozwoju właściwe dla poszczególnych etapów dorastania związane są również z wielowymiarowym procesem adaptacji psychospołecznej. Z literatury przedmiotu wynikają zalecenia do realizowania programów adaptacyjnych warunkujących pozytywne dostosowanie się dzieci do zadań życiowych i społecznych. Zawierają one charakterystyczne dla danego wieku rozwojowego, kluczowe zadania nastawione na wzmocnienie umiejętności życiowych, relacji z rodzicami, rówieśnikami oraz nauczycielami i innymi osobami. Zdolność do pozytywnego dostosowania się do zadań życiowych oraz odniesienie sukcesu nawet w obliczu niekorzystnej sytuacji, trudnych warunków bytowych i sytuacji życiowej dzieci, była przedmiotem badań naukowych (Mazur, Tabak, 2008) w ramach koncepcji *resilience*. Badania te pokazują, że charakter *resilience* jest dynamiczny, interaktywny i akcentuje znaczenie czynników oraz mechanizmów chroniących. Termin *resilience* pochodzi z języka angielskiego i odnosi się do zespołu umiejętności, które pozwalają na skuteczne radzenie sobie z dużym stresem mimo doświadczania trudności i cierpienia. Zdaniem przedstawiciela Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Krzysztofa Ostaszewskiego<sup>18</sup>, koncepcja *resilience*, w odniesieniu do człowieka może być tłumaczona jako: odporność, regeneracja sił, pozytywna adaptacja, dobre przystosowanie/dobre funkcjonowanie po

---

<sup>18</sup> Podczas IV Forum profilaktyki organizowanego w Chorzowie 11 lutego 2009 r. przez METIS, wygłosił referat nt. „Czynniki chroniące i wspierające rozwój dzieci i młodzieży”, w którym definiował m.in. koncepcję *resilience*.

przeżyciu silnie stresującego zdarzenia oraz zdolność do „odbijania się od dna” i powrót do zdrowia psychicznego. Jednak osoba narażona na silny stres spowodowany np. przeżyciem traumatycznym może dobrze funkcjonować w rolach społecznych, jednak w innych okolicznościach może poddać się przeciwnościom losu i utracić nadzieję na jego zmianę. Oznacza to, że pozytywna adaptacja nie jest dana raz na zawsze. Miarą pozytywnego przystosowania się jest efektywne realizowanie zadań rozwojowych adekwatnych do wieku, danego społeczeństwa i jego kultury mimo występujących zaburzeń i przeciwności losu (Borucka, Ostaszewski, 2009, s. 587–597). Podejście to przyczynia się do lepszego poznania psychospołecznych uwarunkowań pozytywnej adaptacji i równocześnie dostarcza naukowych podstaw do projektowania i prowadzenia programów profilaktyki i promocji zdrowia psychicznego<sup>19</sup>. Tłumaczone teorią *resilience* (Sęk, 2001), pozytywne strategie przeciwdziałania zagrożeniom są wykorzystywane m.in. w wielu różnorodnych działaniach nastawionych na wczesną interwencję psychologiczno-pedagogiczną albo w działaniach profilaktycznych skierowanych na wzmacnianie odporności dzieci i młodzieży (Ostaszewski, 2006). Jednym z wymiarów *resilience* jest też uzyskiwanie wysokich wyników w nauce przez uczniów pochodzących z rodzin słabiej sytuowanych lub niewydolnych wychowawczo oraz podwyższenie poziomu funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, jeżeli zostaną dla nich stworzone właściwe warunki nauczania.

Z punktu widzenia teorii naukowych termin niepełnosprawność jest pojęciem wieloznacznym i wielopłaszczyznowym obejmującym sferę poznawczą, behawioralną (zachowania), motywację, emocje i inne dysfunkcje fizyczne, sensoryczne oraz intelektualne. Pojawia się w wyniku zaburzeń lub dysharmonii rozwojowych o różnej etiologii i powoduje brak lub ograniczenie pozytywnej adaptacji oraz możliwości funkcjonowania osobistego i społecznego na poziomie uważanym przez psychologię za normalny dla człowieka. Aby zapewnić właściwą realizację procesu kształcenia, wychowania, wspierania rozwoju każdego dziecka, a w szczególności dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności, istnieje potrzeba opracowania dla niego indywidualnej ścieżki rozwoju – zaczynając od wczesnego wspomagania rozwoju i wychowania przedszkolnego poprzez wszystkie etapy kształcenia.

Na gruncie pedagogiki określa się, że każde zajęcia służą rozwijaniu schematów poznawczych, zrozumieniu mocy umysłu i uświadomieniu sobie, że podlegamy temu, o czym myślimy, że nasze przekonania kontrolują świadomość. Ten wniosek generuje potrzebę zmiany dotychczasowych poglądów, uprzedzeń, przekonań i otwarcie umysłu na patrzenie przez pryzmat akceptacji różnorodności natury ludzkiej i równych praw każdego człowieka. Refleksja nad poglądami własnymi dotyczącymi relacji społecznych zwraca naszą uwagę na typ światopoglądu dominujący w danym czasie w społeczności szkolnej oraz traktuje edukację jako możliwość ewentualnego przekonstruowania (zmianę) poglądów negatywnych m.in. poprzez uznanie, że niepełnosprawność nie ogranicza się do konkretnej osoby ale że jest problemem społecznym.

<sup>19</sup> Tamże.

Tymczasem w każdej dziedzinie życia społecznego można zaobserwować niesamowity wzrost kultu zdrowia, urody, młodości i preferowanej w związku z tym sprawności, zaradności i osiągania sukcesów oraz silne deprecjonowanie cierpienia związanego z chorobą i niesamodzielnością. Jest to związane jest z gloryfikowaniem takich wartości i modeli życia, które większość osób z niepełnosprawnością stawia na przegranej pozycji. Tendencje te powodują konflikt z propagowaną przez naukę ideą integracji społecznej, włączania osób z niepełnosprawnością do głównego nurtu edukacji, tworzenia i realizowania strategii wyrównywania szans życiowych. Wiarygodnym źródłem wiedzy o tym, jak osiągnąć doskonałe rezultaty, powinni być m.in. nauczyciele legitymujący się wysokimi kompetencjami zarówno w zakresie wiedzy teoretycznej, jak i umiejętności praktycznych, w tym wykorzystywania w procesie dydaktyczno-wychowawczym nowych technologii. Teza ta implikuje konieczność podejmowania przez pedagogów strategii działań mających na celu przeciwdziałanie dyskryminowaniu<sup>20</sup> „innych” od nas uczniów/osób oraz dostosowywania środków kształcących samodzielność uczniów w myśleniu, wzmacnianie ich dążenia do samostanowienia i autonomii oraz ponoszenia odpowiedzialności za efekty własnej pracy.

Jest to nierozzerwalnie powiązane z poszukiwaniem takich metod pracy pedagogicznej, które mogą pomóc w rozwijaniu wszystkich umiejętności związanych z funkcjonowaniem: poznawczym, emocjonalnym i społecznym, jak: (nie)umiejętność słuchania, przetwarzania informacji, koncentracji uwagi, wytrwałość i efektywność w działaniu, samodzielność, aktywność i kreatywność rozpoznawanie i nazywanie własnych emocji oraz radzenie sobie z nimi podczas zajęć indywidualnych i z grupą, nawiązywanie pozytywnych relacji społecznych, uświadomienie swojej niepełnosprawności i wynikających z niej ograniczeń, systematyczność podczas wykonywania czynności pracy oraz dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji.

## **PRAWNE ASPEKTY ZASPOKAJANIA POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW**

„[...] Konstytucja i inne akty prawne uznają powszechne prawo do nauki, polegające na zapewnieniu obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Nie zawierają jednak przepisów bezpośrednio odnoszących się do przeciwdziałania dyskryminacji w zakresie edukacji” (Rights of People, 2005).

<sup>20</sup> W tym opracowaniu przez dyskryminację rozumie się stosowanie do każdej osoby tej samej zasady, bez uwzględnienia istotnych różnic dotyczących jej potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i życiowych. W celu przeciwdziałania takim sytuacjom: władze rządowe i samorządowe, nauczyciele i specjaliści z zakresu nauk humanistycznych, społecznych, medycznych i prawnych oraz pracodawcy i usługodawcy są obowiązani do podejmowania działań na rzecz dostosowania (obowiązujących w kraju, a więc i w instytucjach działających w ramach polityki społecznej) zasad związanych z wykonywaniem zawodu w sposób, który zapewnia uwzględnienie różnic wynikających z płci, wieku i sprawności psychofizycznej każdej z osób.

Nowe wyzwania cywilizacyjne, procesy globalizacji i jej skutki, nasilające się w postaci migracji, przekształcenia funkcji i wartości w rodzinie, zagrożenia dla zdrowia związane z nietolerancjami pokarmowymi i zmianą stylu życia oraz blokujące przekonania spowodowały znaczące zmiany w rozwoju społeczeństw. Skutkiem zachodzących zmian jest również ewolucja poglądów politycznych odzwierciedlanych w koncepcjach kreujących i formułujących m.in. cel, zadania i sposób realizacji polityki społecznej, w tym edukacyjnej.

By móc opisać rolę przepisów prawa w życiu społecznym, należy na nie spojrzeć z perspektywy wartości m.in. a) determinującej sposoby rozwiązywania problemów, b) gwarantującej zapewnianie równego traktowania obywateli i c) regulatora stosunków międzyludzkich. Taka optyka nadaje prawu prymarny charakter i zobowiązuje władze poszczególnych resortów i podmiotów wchodzących w skład polityki społecznej (w tym systemu oświaty) do korzystania z dorobku nauki podczas tworzenia przepisów wprowadzających zmiany we wszystkich obszarach życia społecznego. Dotyczy to również integralności działań zapewniających dzieciom i młodzieży urzeczywistnienie prawa do edukacji dostosowanej do wieku i potrzeb rozwojowych, podnoszenia jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wyrównywania ich szans edukacyjnych oraz umożliwiania kształcenia permanentnego przez gminę, powiat i województwo. Z przepisów oświatowych dotyczących zasad i sposobu realizacji kształcenia i wychowania można wyczytać normy aksjologiczne (wartości) preferowane w nauczaniu, jak również regulacje o charakterze merytorycznym (np. programy działań i ich cel). Zobowiązuje to podmioty wchodzące w skład systemu oświaty, ale i innych systemów, do wprowadzania trwałych zmian we wszystkich aspektach życia społecznego.

Obowiązujące w systemie oświaty<sup>21</sup>, tworzone na nowo<sup>22</sup>, bądź nowelizowane przepisy prawne zawierają zatem nie tylko przepisy formalne dotyczące litery, lecz także programy działań<sup>23</sup> i ich cel. W tym aspekcie ważnym zadaniem społecznym jest kontekstowe podejście do zjawiska niepełnosprawności jako wyniku barier (społecznych,

<sup>21</sup> Pojęcie „system” jest powszechnie stosowane w literaturze naukowej, w publicystyce, w spotykanych na co dzień wypowiedziach ale jego rozumienie jest niejednoznaczne. Dlatego na temat każdego systemu należy mówić oddzielnie.

<sup>22</sup> Obecnie wprowadzane są nowe akty wykonawcze do ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

<sup>23</sup> Przykładem programu realizowanego w systemie oświaty jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, w której zostały m.in. określone: cele, zalecane warunki i sposób realizacji wychowania przedszkolnego oraz cele, zadania szkoły, treści i warunki kształcenia, wymagania ogólne i szczegółowe do osiągnięcia przez uczniów na wszystkich etapach edukacji z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, natomiast w przypadku podstawy programowej kształcenia w zawodach określa ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego, efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów oraz określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach.

ekonomicznych, architektonicznych, mentalnych), na które z powodu deficytów rozwojowych napotyka dane dziecko/uczeń w swoim środowisku życia.

Niepełnosprawność jest definiowana w różny, uzależniony od potrzeb, sposób. Inaczej jest definiowana dla potrzeb edukacji dziecka a inaczej dla potrzeb zaopatrzenia socjalnego, medycznego bądź rentowego. Z tego powodu różnią się także przepisy dotyczące orzekania.

Zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, na podstawie diagnozy dokonanej przez specjalistów wchodzących w skład tego zespołu, wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dla potrzeb dostosowania: organizacji kształcenia, programów i sposobów nauczania oraz wspierania rewalidacyjnego do potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Natomiast orzekanie niepełnosprawności dziecka przed ukończeniem 16. roku życia, jak też orzeczenie o stopniu niepełnosprawności osób po ukończeniu 16. roku życia, jest prowadzone przez powiatowy zespół do spraw orzekania działający na podstawie Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej<sup>24</sup>. Standardy w zakresie postępowania orzekającego określa rozporządzenie<sup>25</sup>, z którego wynika m.in., że na ustalenie przez osoby orzekające o niepełnosprawności wskazań do ulg i uprawnień ma wpływ zaświadczenie lekarza leczącego dziecko, z którego wynika opis jego stanu zdrowia, oraz inne posiadane dokumenty mogące mieć znaczenie dla procedury orzeczniczej.

Uzyskanie orzeczenia o niepełnosprawności umożliwia np. korzystanie z: turnusu rehabilitacyjnego, systemu środowiskowego wsparcia w samodzielnej egzystencji, otrzymania zaopatrzenia w przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze, przyznania w razie konieczności stałego współdziałania opiekuna dziecka w procesie jego leczenia rehabilitacji i edukacji. Możliwy jest także udział w programie realizowanym przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych lub złożenie wniosku o świadczenia z zakresu pomocy społecznej, w tym – po zakończeniu edukacji szkolnej korzystanie z rehabilitacji społecznej w formie uczestniczenia w warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowym domu pomocy społecznej. Ponieważ przy kwalifikowaniu do stopnia niepełnosprawności bierze się również pod uwagę niepełnosprawność intelektualną począwszy od stopnia umiarkowanego, uczniowie, którzy posiadali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim i nie mają innych dolegliwości, nie mogą otrzymać orzeczenia o niepełnosprawności.

Każda osoba, która uzyska orzeczenie o niepełnosprawności prawnej<sup>26</sup> i/lub orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, ma prawo do stanowienia o swoim życiu i/

<sup>24</sup> Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2011 nr 127, poz. 721, ze zm.).

<sup>25</sup> Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności (tekst jedn.: Dz.U. 2015, poz. 1110).

<sup>26</sup> Niepełnosprawność prawna oznacza – zgodnie z art. 1 Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2011

lub upoważnienia innej osoby do udzielenia jej pomocy w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji.

Z przedstawionych wcześniej teorii naukowych wynika, że punktem wyjścia każdej aktywności ludzkiej jest harmonijny rozwój ciała, psychiki i intelektu, oraz że dysfunkcja jednej ze sfer oznacza zaburzenie sprawności człowieka jako całości, dlatego podczas udzielania pomocy uwzględniane są bardzo szerokie zaburzenia obserwowane w różnych sferach życia dziecka. Potrzeby rozwojowe odnoszą się do problemów ucznia i grupy społecznej, z której pochodzi. Nauczyciele i specjaliści, którzy rozumieją potrzeby uczniów i chcą skutecznie organizować kształcenie i wychowanie oraz efektywnie wspierać w nauce, muszą poznać ich cechy psychiczne, warunki życia i sytuację rodzinną. Niektóre zadania stojące przed specjalistami z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej są typowe i mają już bogatą tradycję w ich realizacji, inne – pojawiają się w odpowiedzi na gwałtowne zmiany warunków rozwoju, czyli przemian gospodarczych, politycznych i obyczajowych. Rodzi to potrzebę otwartości kadry pedagogicznej i władz oświatowych na nowe doświadczenia, a w celu znalezienia właściwych metod diagnozy, korekcji i terapii problemów dziecka – wspieranie jego nauczycieli i rodziców oraz poszukiwanie rozwiązań innowacyjnych. Przykładem takich działań może być opisane w raporcie podsumowującym badania Centrum Nauki Kopernik prowadzone w ramach zadań projektu PO KL *Opracowanie i pilotaż aktywnych metod pracy nauczyciela z uczniem opartych na metodzie badawczej* realizowanego przez CNK w latach 2013–2015 i rekomendowanie listy zalecanego wyposażenia pracowni oraz sposobu prowadzenia lekcji z tego zakresu w szkole podstawowej (Piątek, 2015).

Centrum przeprowadziło pilotaż w wybranej grupie szkół polegający na: wysłaniu do tych szkół rekomendowanego sprzętu, sugestii metodycznych i scenariuszy zajęć doświadczalnych oraz obserwatorów, którymi byli pracownicy Centrum Nauki Kopernik. Obserwatorzy przyglądali się, jak nauczyciele wykorzystują podczas lekcji przekazane pomoce. Rezultaty ujawniły różnorodność postaw nauczycieli. Badacze poznali zarówno takich nauczycieli, którzy rozpoczęli wykonywanie proponowanych doświadczeń bez czekania na dostawę aparatury edukacyjnej, jak i takich, którzy przez kilka miesięcy po otrzymaniu przesłanych materiałów nawet nie rozwinęli przesyłki z folii, w obawie przed zepsuciem urządzeń przez uczniów. Wniosek – niekiedy wygodnym uzasadnieniem dla nauczycieli jest prowadzenie lekcji metodą wykładu i tłumaczenie, że brak pomocy dydaktycznych i konieczność nadążenia za programem nauczania

---

nr 127, poz. 721) potwierdzenie faktu niepełnosprawności przez organy orzekające wydanym orzeczeniem: 1) o zakwalifikowaniu do jednego z trzech stopni niepełnosprawności (lekkiej, umiarkowanej lub znacznej – uwaga! *Mimo iż określenie tych stopni jest tożsame z określaniem niepełnosprawności intelektualnej to grupa osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – jeżeli nie cierpi na dodatkowe przewlekłe choroby nie może ubiegać się o taki dokument*) lub 2) o całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy, lub 3) o niepełnosprawności, wydanym przed ukończeniem 16. roku życia.

utrudniają pracę w szkole. Są to czynniki wpływające z przekonania (charakter wewnętrzny) nauczycieli.

Jeżeli nauczyciele szkoły ogólnodostępnej nie stosują podczas lekcji metod aktywizujących, jak będą prowadzić zajęcia edukacyjne z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności? Wszak jednym z celów realizowanych w ramach zadań systemu oświaty przez kadre pedagogiczną, zarządzającą i organ prowadzący przedszkole i/lub szkołę jest zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży. Czy przekonania kadry pedagogicznej i/lub zarządzającej na temat poziomu rozwoju i uzdolnień uczniów z niepełnosprawnością spełniających obowiązek przedszkolny, szkolny i nauki w szkole ogólnodostępnej w formie nauczania włączającego nie będą stanowiły przeszkody w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych tych uczniów? Zadania oświatowe związane są m.in. z kierowaniem przez nauczycieli procesami pedagogicznymi w szkole oraz zajęciami pozaszkolnymi, a ich celem jest tworzenie optymalnych warunków do realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, w tym podejmowania działań niezbędnych do wspierania rozwoju i zaspokajania potrzeb edukacyjnych uczniów.

Ważnym elementem systemu edukacji w Polsce jest działalność poradni psychologiczno-pedagogicznych, gdyż podmiotem działań personelu poradni jest człowiek w najważniejszych fazach jego rozwoju, nieukształtowany biologicznie i psychologicznie, często z różnymi schorzeniami i/lub dysfunkcjami rozwojowymi. Pozostawienie takiej osoby bez odpowiedniej opieki odbiera jej szanse na rozwinięcie swojego potencjału i na autonomiczne, już jako osoby dorosłej, funkcjonowanie w społeczeństwie.

Wydane w 2005 r. pierwsze rozporządzenie w sprawie zasad wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka<sup>27</sup> umożliwiło organizowanie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, mającego na celu pobudzenie ich psychoruchowego i społecznego rozwoju od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole<sup>28</sup> na podstawie wskazań zawartych w opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Tym samym zaistniała potrzeba prowadzenia przez specjalistów zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych prowadzenia diagnozy dzieci od urodzenia i opracowywania opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju. Paradoks polega na tym, że ogólne sformułowanie użyte w ustawie o systemie oświaty i powtórzone w rozporządzeniu wykonawczym „od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną”<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Obecnie obowiązuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 201 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U., poz. 1635).

<sup>28</sup> Zgodnie z Rozporządzeniem 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).

<sup>29</sup> Wcześniej art. 71b ust. 2a ustawy z dnia 7 września 1991 r., obecnie art. 127 ust. 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. 2017, poz. 59).

nastęczało trudności interpretacyjne i nadal jest kontrowersyjne dla specjalistów poradni oraz organów prowadzących placówki. Od wprowadzenia możliwości wspierania rozwoju małego dziecka (od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole) specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznych zadawali pytania (także podczas konferencji organizowanych na temat wczesnego wspomaganie rozwoju), co należy rozumieć przez moment wykrycia niepełnosprawności, z naciskiem na niepełnosprawność, i kto ją wykrywa. Pytający zapominali o tej części przepisu rozporządzenia, która mówi, że celem wczesnego wspomaganie rozwoju jest „pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka” poprzez wdrażanie zajęć stymulujących i dynamizujących rozwój małego dziecka, aktywizowanie i mobilizowanie go do działania, do zabawy tematycznej powodującej w mózgu dziecka (także dorosłego) uwolnienie dopaminy, która „zarządza rozwojem sieci nerwów i porządkuje mózg” itd. Dobrze dobrana, adekwatnie do możliwości dziecka, zabawa stanowi załączek stymulacji polisensorycznej/wielozmysłowej.

Zdaniem pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych tylko dzieci, które mają zdiagnozowaną przez lekarzy wadę genetyczną lub niepełnosprawność od urodzenia, są objęte wczesnym wspomaganie rozwoju.

Taka interpretacja powoduje bardzo często, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie wydają opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieciom do lat trzech z zaburzeniami rozwojowymi grozącymi, że bez wdrożenia wczesnej pomocy rozwój dziecka może być opóźniony, bądź rozwinię się jakiś rodzaj niepełnosprawności. A od prawidłowo wydanej opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka uzależnione jest m.in. wczesne organizowanie rehabilitacji, terapii pedagogicznej i psychologicznej oraz udzielanie pomocy rodzicom tych dzieci.

*Nota bene*, zgodnie z przygotowywanymi obecnie projektami nowych rozporządzeń w sprawach orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zasad organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju, podobne sformułowania nadal funkcjonują, mimo że do władz resortu edukacji przekazywane były postulaty o wprowadzenie przepisu zezwalającego na organizowanie tych zajęć także dla dzieci zagrożonych niepełnosprawnością.

Postulat ten jest spójny z teorią naukową, która podkreśla, że małe dziecko poznaje świat i uczy się go spontanicznie, poprzez dotyk i ruch, będący dla niego źródłem wiedzy o świecie – jego kształcie, wielkości, strukturze, konsystencji, twardości, własnym miejscu w przestrzeni oraz innych osób i przedmiotów. Jest to bardzo istotne, gdyż wzbudza ciekawość dziecka i daje mu wielką motywację do wyjścia poza siebie, umożliwia określenie swoich granic osobistych w relacjach z innymi. Takie podejście terapeutyczne może warunkować postęp we wszystkich przypadkach, w których mało skuteczne są inne metody.

Wrażliwe i regularne stosowanie dotyku oraz ruchu sprzyja nawiązaniu kontaktu z dzieckiem dotkniętymi poważnym i sprzężonymi zaburzeniami rozwojowymi. Trzymane na rękach, noszone i kołysane, może zrozumieć, że jest częścią świata większego niż ono samo.



Realizowany w latach 2005–2007 pilotaż międzyresortowego programu rządowego WWKSC<sup>30</sup> (Serafin, 2012) potwierdził, że im wcześniej zostanie postawiona interdyscyplinarna diagnoza i rozpoczęte działania terapeutyczne, tym lepsze będą możliwości wyrównania funkcji i/lub kompensacji deficytów rozwojowych dziecka. Zadania realizowane w ramach programu rządowego i wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością stały się nieodzownymi warunkami tworzenia interdyscyplinarnego systemu wyrównywania ich szans edukacyjnych i zaplanowania działań w zakresie:

- 1) zapewnienia przepływu informacji o potrzebach rozwojowych dzieci zarówno w obrębie, jak i pomiędzy placówkami różnych resortów i tym samym zapewnienia dzieciom dostępności do wczesnego wspomagania rozwoju i wczesnej interwencji medycznej oraz pomocy społecznej;
- 2) adekwatnego finansowania zajęć z dziećmi i ich rodzicami;
- 3) koordynacji działań na poziomie lokalnym, regionalnym i centralnym przez resorty i fundusze odpowiedzialne za realizację wczesnej pomocy dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu;
- 4) spójnych regulacji prawnych obligatoryjnie nakazujących realizację oraz finansowanie wczesnej pomocy małemu dziecku i jego rodzinie;
- 5) organizacji placówek interdyscyplinarnych (publicznych i niepublicznych) łączących prowadzenie działań: medycznych z zakresu wczesnej interwencji, wsparcia rodziny z zakresu pomocy społecznej, w tym socjalnej, i wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w ramach działań pedagogicznych.

Organizowanie wczesnej pomocy dziecku i rodzinie<sup>31</sup> jest możliwe, jednak świadomość prawna pracowników resortów wchodzących w skład polityki społecznej i władz samorządowych jest niedostateczna, i jest powodem tworzenia barier związanych z zapewnianiem właściwej pomocy małym dzieciom, mimo że ustawodawca zobowiązał samorząd gminny<sup>32</sup> do zaspokajania w ramach zadań własnych, zbiorowych potrzeb wspólnoty, m.in. w aspektach: ochrony zdrowia, edukacji publicznej i wspierania rodziny, pomocy społecznej oraz wdrażania programów pobudzania aktywności obywatelskiej, natomiast samorząd powiatowy<sup>33</sup>, by wykonywał określone ustawami zadania publiczne o charakterze ponadgminnym m.in. w zakresie: 1) edukacji publicznej; 2) promocji i ochrony zdrowia; 3) pomocy społecznej; 4) wspierania rodziny; 5) polityki prorodzinnej; 6) wspierania osób z niepełnosprawnością.

Bazując na przedstawionym przeglądzie systemu norm prawnych przedstawiających zadania jednostek samorządowych oraz na podstawie wypracowanych podczas praktycznego

---

<sup>30</sup> Program nosił wieloprzymiotnikową nazwę: „Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością i niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie”.

<sup>31</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).

<sup>32</sup> ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. 2016, poz. 446, ze zm.).

<sup>33</sup> Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. 2016, poz. 814, ze zm.) i ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. 2016, poz. 486).

realizowania programu rządowego WWKSC można stwierdzić, że istnieją podstawy do utworzenia lokalnego systemu wczesnego wspierania rozwoju dziecka. Wymaga to jednak:

- ustalenia przez władze danego samorządu, że zapewnienie wczesnej pomocy dzieciom z zaburzeniami rozwoju od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole jest zadaniem priorytetowym dla wszystkich podmiotów funkcjonujących na danym terenie w ramach trzech resortów (zdrowie, pomoc społeczna i oświata);
- dokonania diagnozy (zawierającej kompleksowe informacje uzyskane od podmiotów funkcjonujących w ww. resortach) stanu faktycznego dotyczącego potrzeb dzieci zamieszkałych na terenie administrowanym przez gminę, powiat i/lub województwo, z podziałem na grupy wiekowe;
- zaplanowania i koordynowania działań ponadresortowymi podziałami, w tym opracowanie planu finansowego realizowanego przez właściwe oddziały NFZ, PFRON i jednostki samorządu terytorialnego;
- podjęcia współpracy z placówkami spełniającymi warunki formalne i merytoryczne, publicznymi i niepublicznymi, działającymi na prawach publicznych, prowadzącymi terapię bezpośrednio z dzieckiem i rodziną w aspekcie przekazywania środków finansowych na realizowanie kompleksowego programu wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju;
- stałe popularyzowanie wiedzy o prawie dzieci do wyrównywania ich szans poprzez wczesne wspomaganie rozwoju i wczesną interwencję, w tym kształcenie i doskonalenie specjalistów do pracy z małym dzieckiem z niepełnosprawnością;
- dostosowanie narzędzi (typu skale) do oceny różnych aspektów rozwoju dziecka;
- monitorowanie i nadzorowanie bezpośredniej pracy z dzieckiem i rodziną na zasadach określonych w przepisach.

Stworzenie środowiska lokalnego otwartego na zaspokajanie potrzeb rozwojowych małych dzieci i potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi jest możliwe wówczas, gdy występuje partnerska współpraca pomiędzy organem prowadzącym szkołę lub placówkę, dyrekcją i kadrami pedagogicznymi szkoły lub placówki, rodzicami dziecka/ucznia a organem sprawującym nadzór pedagogiczny.

Wczesne wspomaganie rozwoju jest pierwszym krokiem na drodze edukacyjnej, jednak przepisy oświatowe z jednej strony tworzą możliwość prowadzenia działań w zakresie wspierania rozwoju dziecka, z drugiej uzależniają tę możliwość od decyzji organu prowadzącego i dyrektora przedszkola lub szkoły. Dlatego ważnym etapem na drodze dziecka ku dorosłości jest jego udział w wychowaniu przedszkolnym a następnie spełnianie obowiązku przedszkolnego i szkolnego.

Pomocą we wszechstronnym rozwoju, zwieńczonym podjęciem satysfakcjonującej roli zawodowej, powinno być realizowane przez doradców zawodowych poradnictwo edukacyjno-zawodowe<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Organizacja wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego powinna być określona w statucie szkoły (art. 98 ust. 1 pkt 16 ustawy Prawo oświatowe).

Zgodnie z duchem i literą prawa oświatowego wszystkie normy określone jako obowiązujące w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi służą zapewnieniu realizacji prawa do kształcenia się oraz „prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju”<sup>35</sup>.

Przyznanie każdemu obywatelowi (niezależnie od jego wieku, pochodzenia społecznego, etnicznego czy kulturalnego) prawa do edukacji łączy się z obowiązkiem:

- podejmowania wysiłków merytorycznych przewyższających niepowodzenia szkolne;
- propagowania włączania do głównego nurtu nauki dzieci z niepełnosprawnością i ich integracji z rówieśnikami pełnosprawnymi;
- wyrównywania edukacyjnych szans uczniów ze środowisk defaworyzowanych;
- wypełnienia luki między szkolnictwem ogólnym i zawodowym poprzez rozszerzenie możliwości udziału osób z niepełnosprawnością w kształceniu dorosłych;
- przygotowania młodzieży do życia zawodowego i planowania swojej kariery.

Ogólne ramy, w jakich funkcjonuje system oświaty, wyznaczone przepisami prawa, obligują kadrę pedagogiczną do realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego z wykorzystaniem wiedzy teoretycznej oraz obowiązujących norm określających zadania związane z zakresem nauczania, wychowania i opieki. Dzieci/młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnościami podlegają obowiązkowi nauki na tych samych zasadach, jak ich pełnosprawni koledzy, a wieloaspektowe problemy uczniów uczęszczających do jednej klasy, zawsze są/powinny być rozpoznane i zaspokajane przez nauczycieli i dyrekcję, odpowiedzialną za organizowanie nauczania, wychowania i aranżowanie otoczenia społecznego przedszkola/szkoły/placówki. Ze szczegółowej analizy wszystkich obowiązujących w oświacie norm prawa wynika, że najważniejszym podmiotem działań edukacyjnych jest uczeń. Dlatego jednym z celów działań organów prowadzących, dyrektorów i nauczycieli jest rozwijanie potencjalnych zdolności dzieci i młodzieży, wyrównywanie ich szans edukacyjnych i rozwojowych poprzez zapewnienie właściwej realizacji procesu kształcenia, wychowania i wspierania rozwoju każdego dziecka oraz przygotowanie ich do samodzielności w życiu dorosłym.

Wniosek: organy prowadzące przedszkola i szkoły wszystkich typów i rodzajów oraz kadra pedagogiczna i administracyjna tych podmiotów mają obowiązek zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów, ze szczególnym wskazaniem na uczniów, u których zaobserwowane są specjalne potrzeby edukacyjne wynikające zarówno z różnego poziomu funkcjonowania, jak i odmiennych tradycji, poglądów i stylu życia ich rodzin. Istnieje zatem potrzeba dostosowania warunków nauczania i opracowanie dla tych uczniów indywidualnej ścieżki rozwoju – zaczynając od wychowania przedszkolnego poprzez wszystkie etapy kształcenia.

---

<sup>35</sup> Druga część art. 1 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59). Stosowany jest zatem system wartości uznanych przez prawo za autoteliczne (ich realizacja jest celem samym w sobie).

Do ważnych zadań podmiotów wchodzących w skład systemu oświaty, w tym nauczycieli i specjalistów, należy realizowanie podstawy programowej<sup>36</sup> i ramowych planów nauczania<sup>37</sup>. Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na proces dydaktyczno-wychowawczy powinien być zaplanowany na podstawie:

- specjalistycznej diagnozy funkcjonowania ucznia dokonanej na wniosek rodziców przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej i wydanie stosownej opinii lub orzeczenia ze wskazaniem najkorzystniejszej formy i miejsce realizacji obowiązku szkolnego (np.: kształcenie specjalne, integracyjne lub włączające, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, indywidualne nauczanie, kształcenie poza szkołą, indywidualny tok nauki)<sup>38</sup>;
- rozpoznanych przez nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w przedszkolu, szkole i placówce potencjalnych możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów<sup>39</sup>;
- określeniu czasu rozpoczęcia i zakończenia nauki w szkole na danym etapie edukacyjnym (wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole, odroczenie realizacji obowiązku szkolnego, przedłużenie etapu edukacyjnego, powtarzanie klasy, skrócenie okresu kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej)<sup>40</sup>;
- zapewnieniu finansowania lub dofinansowania dostosowanych podręczników szkolnych, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, książek pomocniczych<sup>41</sup>;
- zatrudnieniu dodatkowego nauczyciela, asystenta nauczyciela, specjalisty, pomocy nauczyciela<sup>42</sup>;
- podejmowania przez zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem na danym etapie edukacyjnym zintegrowanych działań w celu indywidualizowania nauczania, dostosowania wymagań programowych, form i metod pracy, opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego i prowadzenia dodatkowe-

<sup>36</sup> 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).

<sup>37</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U., poz. 703).

<sup>38</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59, 79 art. 127).

<sup>39</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U., poz. 1591, ze zm.).

<sup>40</sup> Ustawa Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 art. 36 i 38).

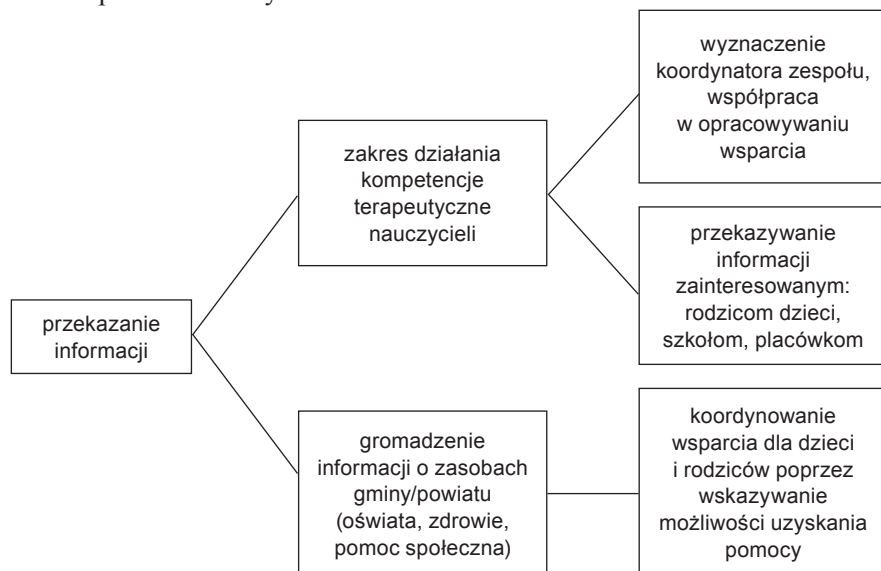
<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 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. 1652).

go wsparcia w formie zajęć: wczesnego wspomaganie rozwoju, rewalidacyjnych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, socjoterapeutycznych i innych terapii, jak też ewentualne zwolnienie z zajęć edukacyjnych określonych w ramowych planach nauczania, ćwiczeń, całości lub części egzaminu, a także

- wsparciu rodziców w zapewnieniu przez gminy bezpłatnego transportu do przedszkola, szkoły/placówki<sup>43</sup>.

Graficzny obraz przedstawionych etapów działań mających na celu poznanie swoich uczniów przedstawia wykres 1.



**Wykres 1.** Etapy gromadzenia informacji i zakresy działania nauczycieli/specjalistów

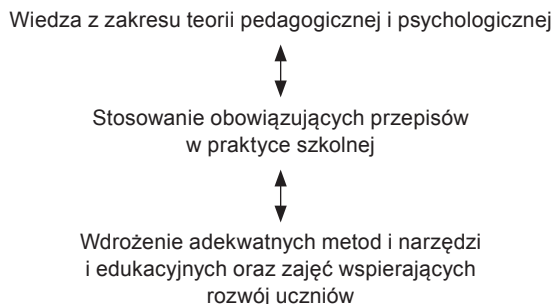
Źródło: opracowanie własne.

Do realizacji tych zadań niezbędne jest posiadanie wiedzy na temat teorii pedagogicznej, polityki edukacyjnej i umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce szkolnej, co graficznie pokazuje wykres 2.

Rozwiązania systemowe, związane z kryterium odnoszącym się do działań w obszarze edukacji i włączania uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w główny nurt kształcenia, wynikają zarówno z nauk pedagogicznych (specjalnej), jak i kluczowych zaleceń wyznaczonych przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2009)<sup>44</sup> oraz z krajowych i międzyna-

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia dla decydentów (2009), tłumaczenie: Maria Libura, Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.



**Wykres 2.** Zależność pomiędzy teorią a działaniami praktycznymi

*Źródło:* opracowanie własne.

rodowych norm prawych<sup>45</sup>. Celem uzgodnionych w ramach przeprowadzonych przez Agencję projektów tematycznych, kluczowych zasad, na jakich powinna opierać się włączająca polityka oświatowa, jest doprowadzenie w państwach członkowskich Unii Europejskiej do szerokiego uczestnictwa w systemie edukacji włączającej uczniów narażonych na wykluczenie (np. z niepełnosprawnością sensoryczną lub intelektualną) a tym samym zwiększenie ich możliwości do nabywania wiedzy i realizacji własnego potencjału.

Sformułowane zasady kluczowe znajdują zastosowanie na wszystkich etapach procesu edukacji, kształcenia i wychowania, służą promowaniu jakości nauczania oraz wspierania procesu włączania uczniów z różnymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) w powszechny system kształcenia. Trzeba tu zaznaczyć, że realizacja edukacji włączającej nie polega tylko na przyjmowaniu uczniów do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych.

Wszyscy nauczyciele, którzy w pracują z uczniami posiadającymi specjalne potrzeby edukacyjne z powodu niepełnosprawności, mają obowiązek takiego organizowania procesu dydaktycznego w oddziale ogólnodostępnym, by był zrozumiały dla wszystkich uczniów, angażował ich uwagę i motywował do pracy.

Przeniesienie uwagi na jakość i efekty kształcenia łączy się oczywiście z większą autonomią szkół w zakresie projektowania i realizowania procesu kształcenia. Od 2009 r. minister właściwy do spraw oświaty i wychowania odstąpił od dopuszczania do użytku w szkole programów nauczania i obecnie obowiązek ten spoczywa na dyrektorze szkoły. Tym samym nauczyciele realizujący poszczególne zajęcia przedmiotowe:

- samodzielnie opracowują program wychowania przedszkolnego lub nauczania na dany etap nauczania;
- w programie zawierają treści ustalone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego lub treści danych zajęć edukacyjnych określone w podstawie pro-

<sup>45</sup> Konwencja o prawach dziecka, Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Deklaracja z Salamanki.

gramowej kształcenia ogólnego albo treści nauczania ustalone w podstawie programowej kształcenia w zawodach;

- dostosowują program do możliwości i potrzeb uczniów, dla których jest przeznaczony.

Opracowany program przedkładają dyrektorowi (przedszkola, szkoły) do zatwierdzenia do użytku. Tak określona procedura: a) zobowiązuje nauczycieli do indywidualizowania zadań dydaktyczno-wychowawczych z punktu widzenia rozwijania zainteresowań, uzdolnień i potrzeb edukacyjnych uczniów oraz dostosowania zakresu treści, zapewnienia wsparcia i eliminowania i/lub kompensowania trudności w nauce, jak również kształtowania umiejętności sprzyjających dalszemu rozwojowi, w tym nabywaniu kompetencji społecznych; b) przenosi odpowiedzialność za jakość i efekty nauczania na nauczycieli (opracowują programy nauczania) i dyrektora (dopuszcza te programy do użytku w szkole).

Odpowiedzialne opracowanie programu wychowania/nauczania oraz podejmowanie przez nauczycieli i specjalistów działań indywidualizujących, aktywizujących i dostosowujących proces dydaktyczno-wychowawczy do psychofizycznego poziomu wszystkich uczniów odzwierciedla także postawy kadry pedagogicznej w zakresie (nie)akceptowania różnic występujących pomiędzy poszczególnymi uczniami.

Podejmowane działania są również drogowskazem dla kierunku programu profilaktyczno-wychowawczego oraz budowania strategii związanej z zakresem propagowania pozytywnych postaw osób zaangażowanych w proces kształcenia i zmiany ich osobistych doświadczeń (np. organizując: szkolenia nauczycieli, wspieranie uczniów i ich rodziców przy podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru kształcenia). W aspekcie indywidualnej ścieżki kształcenia konkretnego ucznia wpływ na poszerzenie zakresu jego uczestnictwa w systemie oświaty może mieć: proces uczenia się, spersonalizowane podejście do tego procesu, indywidualizowanie nauczania oraz współpraca zespołu uczniów, rodziców, kolegów z klasy i nauczycieli prowadzących zajęcia edukacyjne oraz specjalistów z zakresu terapii i rewalidacji, jak również personelu niepedagogicznego.

### ***Uwarunkowania prawne a ich implementacja w praktyce edukacyjnej***

Przepisy oświatowe nie definiują dokładnie, co należy rozumieć przez określenie „specjalna organizacja nauki”. Nasuwa się więc pytanie, czy termin ten oznacza jedynie określone w rozporządzeniu ministra zasady organizowania zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, przedszkoli i szkół<sup>46</sup>, m.in. w zakresie:

- 1) warunków i składu kadry realizującej wczesne wspomaganie rozwoju dzieci;
- 2) liczby dzieci/uczniów w oddziale przedszkola i szkoły integracyjnej i specjalnej;

---

<sup>46</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczególnej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649) §6 ust. 1–6.

- 3) zobowiązania dyrektora szkoły lub przedszkola do doboru, za zgodą rodziców dzieci i uczniów, do oddziału integracyjnego, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i uczniów, w tym dzieci i uczniów niepełnosprawnych;
- 4) liczby dzieci w oddziale przedszkola specjalnego i oddziale specjalnym w przedszkolu ogólnodostępnym oraz w oddziale szkoły specjalnej i oddziale specjalnym w szkole ogólnodostępnej – z daną niepełnosprawnością lub niedostosowaniem albo zagrożeniem niedostosowaniem społecznym?

Wątpliwość dotyczy również zapewniania specjalnej organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym uczęszczającym do oddziału ogólnodostępnego<sup>47</sup>. Z opisu wymagań szczegółowych dotyczących treści nauczania i wychowania zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym<sup>48</sup> wynika, że: wskazane jest m.in. elastyczne planowanie zajęć, organizowanie oddziałów edukacyjno-terapeutycznych według kryterium dobra ucznia i uzasadnionego przekonania, że są to najkorzystniejsze warunki do wspomagania potrzeb edukacyjnych i rozwijania możliwości psychofizycznych.

Przykład (na podstawie informacji uzyskanych od nauczyciela przyrody w szkole podstawowej): w oddziale ogólnodostępnym liczącym 28 osób uczy się w formie włączającej dwóch uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Nauczyciele realizujący poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne z większością uczniów na podstawie dopuszczonego przez dyrektora programu nauczania, mają obowiązek realizowania z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym odrębnej podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz odrębnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych na podstawie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

W praktyce wygląda to tak, że nauczyciele realizują program zgodny z podstawą programową obowiązującą w głównym nurcie, a uczniowie z niepełnosprawnością są obecni w klasie, ale nie uczestniczą w zajęciach, gdyż nauczyciele nie mają możliwości specjalnego organizowania procesu nauczania. Wskazanie zawarte w podstawie

---

<sup>47</sup> Z załącznika nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół określającego Ramowy plan szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym – wynika, że obowiązuje on także tych uczniów, jeżeli uczęszczają do szkoły ogólnodostępnej lub integracyjnej.

<sup>48</sup> Rozporządzenie MEN z 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).



programowej dla szkół podstawowych specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, dotyczące czasowego uczestniczenia tych/tego ucznia w zajęciach innego zespołu klasowego też nie jest możliwe, gdyż w szkole, o której mówił nauczyciel, nie ma innych zespołów klasowych. Pytanie, czy asystent nauczyciela, który przecież aby był zatrudniony musi, zgodnie z ustawą Prawo oświatowe (art. 15 ust. 9) posiadać wykształcenie co najmniej na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole podstawowej oraz przygotowanie pedagogiczne, może prowadzić z lekcję z uczniami sprawnymi, a nauczyciel przedmiotu prowadzić zajęcia, np. funkcjonowanie osobiste i społeczne lub zajęcia rozwijające komunikowanie się, lub zajęcia rozwijające kreatywność albo wychowanie fizyczne? Czy nauczyciel prowadzący lekcję może w trakcie zaplanowanych zajęć wynikających z ramowego planu nauczania, w sytuacji trudnej, pozwolić na czasowy udział tego ucznia w innych zajęciach na podstawie uzasadnionego przekonania, „że to są najkorzystniejsze warunki sprzyjające wspomaganie rozwoju tych uczniów”<sup>49</sup>?

Potrzeby uczniów powinny być odzwierciedlone w statucie, a następnie powinny być wykazane w arkuszach organizacji pracy na każdy rok szkolny<sup>50</sup>.

Na rezultaty działań wspierających nauczanie ma wpływ ich kategoryzacja, którą dzielimy według: a) kryterium podmiotowego, czyli wskazania adresatów działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i rewalidacyjnej oraz określenia norm ogólnych, indywidualnych i zakresu ich stosowania; b) kryterium przedmiotowego, czyli określenia warunków i okoliczności prowadzenia działań; c) kryterium organizacyjnego, czyli opisanie dyspozycji nakazujących podjęcie niezbędnych działań, w przypadku zaistnienia okoliczności wymienionych w przepisach.

Definiowanie, które z dzieci powinny być objęte w przedszkolu i w szkole działaniami wspierającymi, napotyka na duże rozbieżności interpretacyjne i związane z tym niepodejmowanie działań wspierających lub ich niską efektywność, co ma wpływ na organizację procesu edukacji. Dziecko, którego układ właściwości z zakresu rozwoju fizycznego, ruchowego oraz wszystkich sfer rozwoju psychicznego nazywany jest równomiernym lub harmonijnym, zaliczane jest do grupy dzieci sprawnych. Zdarza się jednak, że w grupie dzieci harmonijnie rozwiniętych będą dzieci, których ogólny rozwój fizyczny i psychiczny wykazuje opóźnienie lub przyspieszenie w stosunku do wieku życia i w związku z tym zaburza jego dojrzałość do sprostania obowiązkom nauki w szkole.

W polityce społecznej dostrzeżona została potrzeba utworzenia kompleksowego systemu opieki nad dzieckiem i młodzieżą, uwzględniającego wspieranie rozwoju w ramach pomocy psychologicznej, pedagogicznej, medycznej i socjalnej<sup>51</sup> oraz określenie,

<sup>49</sup> Tamże, załącznik nr 3 do ww. rozporządzenia.

<sup>50</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649).

<sup>51</sup> O tym, że oświata wchodzi w skład polityki społecznej i prorodzinnej świadczy m.in. dodanie, przepisem art. 1 ustawy z dnia 22 czerwca 2017 r. o zmianie niektórych ustaw

że wczesne wspomaganie rozwoju organizuje się dla dzieci od chwili wykrycia niepełnosprawności lub zagrożenia niepełnosprawnością. Ważne jest zatem, jak w tym systemie zostaną określone zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz kadry udzielającej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych. W tym względzie podstawową kwestią dotyczącą działań edukacyjnych jest osadzenie ich na jednoznacznym fundamencie pojęć zarówno przez przedstawicieli nauki, jak i przez twórców norm prawnych, gdyż obecnie w określeniu potrzeb dzieci i uczniów panuje dowolność. Na podstawie obowiązujących przepisów można wskazać, że do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczane są trzy grupy osób. Pierwszą stanowią uczniowie z niepełnosprawnością posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, drugą uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, natomiast w skład grupy trzeciej zalicza się uczniów sprawnych, u których rozpoznano specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z różnych powodów, ale nie posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, lub uczniów „w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu tre-

---

w związku z realizacją programu „Za życiem” (Dz.U., poz. 1292), zadań z zakresu kompleksowego wsparcia rodzin posiadających dzieci dla resortu oświaty i wychowania. Art. 1 tej ustawy wprowadza nowy przepis art. 90v ust. 3 i 4 do ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r., poz. 1457 ze zm.) oraz ustawy z 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe (Dz.U., poz. 60 ze zm.), zgodnie z którym Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu [...] określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe zadania wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych, do zadań których należy udzielanie kompleksowego wsparcia rodzinom z dziećmi, od chwili wykrycia niepełnosprawności lub zagrożenia niepełnosprawnością do podjęcia nauki w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci do 3. r.ż., obejmującego w szczególności udzielanie informacji rodzinom, zapewnienie usług specjalistów w zależności od potrzeb dziecka i jego rodziny oraz koordynowanie działań służących wykorzystaniu dostępnych usług, w tym zajęć w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Przedszkole publiczne, szkołę podstawową, w tym specjalną, inną formę wychowania przedszkolnego, specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy, specjalny ośrodek wychowawczy, ośrodek rewalidacyjno-wychowawczy albo poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnię specjalistyczną, spełniające warunki, by w danym powiecie pełnić funkcję wiodącego ośrodka koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczego wskazuje starosta. Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 września 2017 r. w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych (Dz.U., poz. 1712) wynika, że ten ośrodek będzie: udzielał rodzicom specjalistycznej informacji dotyczącej problemów rozwojowych dziecka, wskazywał właściwe dla dziecka i jego rodziny formy oraz udzielał dzieciom, w tym do 3. r.ż., kompleksowej pomocy od chwili wykrycia zagrożenia niepełnosprawnością. Jest to po raz pierwszy określone w przepisie prawnym, na wzór realizowanego w latach 2005–2007 pilotażowego programu rządowego WWKSC, że wczesne wspomaganie organizuje się także dla dzieci zagrożonych niepełnosprawnością.

ści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi<sup>52</sup>.

Termin *specjalne potrzeby edukacyjne* do polityki edukacyjnej wprowadziła Mary Warnock (1998). Autorka zaproponowała zmianę obowiązującej wówczas kategoryzacji deficytów uczniów z punktu widzenia diagnozy medycznej na bardziej funkcjonalny aspekt społecznego rozumienia potrzeb dzieci i młodzieży. Zgodnie z raportem Edukacja w zakresie potrzeb specjalnych w Europie. Raport z 2003 r. za uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznano te dzieci, które mają upośledzenie fizyczne, upośledzenie sensoryczne, poważne problemy w nauce lub problemy emocjonalne. Obecnie obowiązujące międzynarodowe i krajowe akty prawne rozszerzają zakres tej definicji o potrzeby wynikające z problemów współczesnego społeczeństwa, w tym migrację i niepełnosprawność. Polskie przepisy oświatowe nie określają dokładnej definicji niepełnosprawności, wskazują jedynie, że ilekroć jest mowa o:

- niepełnosprawności uczniów należy przez to rozumieć potwierdzone orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ograniczenia funkcji organizmu występujące u uczniów wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania (art. 3 ust. 3 pkt 3 ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (tj. Dz.U. 2016, poz. 1927, ze zm.),
- niepełnosprawnościach sprzężonych, należy przez to rozumieć występowanie u dziecka niesłyszącego lub słabosłyszącego, niewidomego lub słabowidzącego, z niepełnosprawnością ruchową w tym afazją, z niepełnosprawnością intelektualną z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, co najmniej jeszcze jednej z wymienionych niepełnosprawności (art. 4 pkt 32 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).

Formy kształcenia specjalnego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lub z niepełnosprawnością sprzężoną z niepełnosprawnością intelektualną określają zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Dla dzieci z autyzmem (zespołem Aspergera), niesłyszących (słabosłyszących) i niewidomych (słabowidzących) orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydają specjalistyczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne wyznaczone przez kuratora oświaty (art. 127 ust. 10 u.P.o.) i to one wskazują zalecane formy kształcenia.

Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dostosowuje się proces nauczania do ich indywidualnych możliwości psychofizycznych, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Dostosowanie to jest ustalane przez nauczycieli pracujących z danym uczniem w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, który uwzględnia: podstawę programową wychowania przedszkolnego (dzieci przedszkolne) i program opracowany na jej podstawie, podstawę programową kształcenia ogólnego obowiązującą na poszczególnych etapach kształcenia, a w przypadku szkoły zawodowej tak-

---

<sup>52</sup> To jest definicja specyficznych trudnościach w uczeniu się zawarta w art. 4 pkt 33 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).

że podstawę kształcenia w zawodzie, zajęcia rewalidacyjne wskazane w zaleceniach zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz/i zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Doprecyzowanie definicji dotyczącej wykazu uczniów, dla których realizowane jest kształcenie specjalne<sup>53</sup>, zostało zawarte w rozporządzeniu w sprawie warunków organizowania kształcenia [...] <sup>54</sup>. Z przepisów tego rozporządzenia wynika m.in., że osobą z niepełnosprawnością jest uczeń: niesłyszący, słabosłyszący, niewidomy, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz, że kształcenie, wychowanie i opiekę dla tych uczniów organizuje się na każdym etapie edukacyjnym w integracji z uczniami pełnosprawnymi najbliżej miejsca zamieszkania ucznia z niepełnosprawnością. Kształcenie to może być zatem prowadzone w formie nauki 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 (art. 127 ust. 3 Ustawy Prawo oświatowe oraz §1. ww. rozporządzenia).

Kierując się tymi definicjami można stwierdzić, że kształcenie specjalne, wychowanie i opieka są integralną częścią systemu oświaty. Równocześnie kształcenie to stanowi zorganizowaną całość, z której wyłaniają się nowe właściwości przewidziane wyłącznie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnością, nieznaną w głównym nurcie kształcenia. Można więc kształcenie specjalne określić jako rodzaj systemu nastawionego na maksymalną efektywność, której wymaga stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanego na wniosek rodziców przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Przez specyficzne trudności w uczeniu się należy rozumieć trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi (art. 4 pkt 33 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59)).

W obowiązującym obecnie systemie prawnym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności mogą uczestniczyć w wychowaniu przedszkolnym i w nauce szkolnej w formie:

---

<sup>53</sup> W przepisach prawa kształcenie specjalne określone jest też jako *specjalna organizacja nauki i metody pracy*.

<sup>54</sup> §1 pkt. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U., poz. 1113, ze zm.). W nowym rozporządzeniu określającym warunki kształcenia specjalnego, z 2017 r. katalog niepełnosprawności pozostał ten sam.

- segregacyjnej<sup>55</sup> (przedszkola, szkoły specjalne, w których liczba uczniów oscyluje między „nie więcej niż 4”<sup>56</sup> do „nie więcej niż 16”<sup>57</sup> i jest uzależniona od rodzaju niepełnosprawności danego ucznia);
- integracyjnej prowadzonej w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych (oddziały integracyjne składają się z 20 uczniów, w tym „nie więcej niż 5”<sup>58</sup> uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności) lub zorganizowanych w przedszkolach bądź w szkołach ogólnodostępnych oddziałach specjalnych, w których liczba uczniów odpowiada liczbie uczniów w oddziale przedszkola i szkoły specjalnej – przez niektóre osoby ta forma kształcenia uważana jest również jako kształcenie segregacyjne) oraz w formie inkluzji, bez podziału na odrębne grupy – razem z rówieśnikami w oddziałach ogólnodostępnych. Brak jest określenia w przepisach prawa, co oznacza włączanie ucznia z niepełnosprawnością w główny nurt kształcenia, gdyż zgodnie z normami podanymi w rozporządzeniu w sprawie organizacji publicznych szkół i przedszkoli (§5 ust. 1 i 2) liczba dzieci w zbliżonym wieku, z uwzględnieniem ich potrzeb, zainteresowań, uzdolnień oraz rodzaju niepełnosprawności w oddziale przedszkola oraz w oddziale klas I–III szkoły podstawowej wynosi nie więcej niż 25. Natomiast z §7 ust. 3 rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania wynika, że liczba uczniów w oddziale szkolnym może liczyć „nie więcej niż 24, 26 lub 30”.

Zapewnianie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnością na zasadzie dostosowania procesu dydaktyczno-wychowawczego można prześledzić w sprawozdaniach statystycznych systemu informacji oświatowej (SIO). Dane te podają na dzień 30 września 2016 r., że w roku szkolnym 2016/2017<sup>59</sup> na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego uczyło się w różnych typach i rodzajach szkół:

- 8321 uczniów niewidomych i słabowidzących;
- 11 987 niesłyszących i słabosłyszących;
- 17 591 z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- 21 881 z autyzmem w tym z zespołem Aspergera;
- 47 800 z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim;
- 25 089 z niepełnosprawnością intelektualną w st. umiarkowanym lub znacznym;
- 28 415 zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- 12 916 niedostosowanych społecznie;

<sup>55</sup> Segregacja w ujęciu socjologicznym oznacza faktyczne lub prawne oddzielenie od siebie w ramach jednego społeczeństwa dwóch lub więcej grup ludzkich, które traktują się wzajemnie jako obce ze względów etnicznych, rasowych, religijnych, czasem też społecznych.

<sup>56</sup> § 6 ust. 4 Rozporządzenia z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U., poz. 649).

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> Tamże § 6 ust. 1.

<sup>59</sup> [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl).

- 103 220 z zaburzeniami zachowania i przewlekle chorych, w tym
- 22 193 nauczanych indywidualnie.

Na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju wydanej przez publiczne i niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w zajęciach tych uczestniczyło 48 872 dzieci.

W dalszej części przedstawiam statystyczną informację na temat liczby dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności, objętych kształceniem specjalnym we wszystkich formach na przestrzeni lat 2010, 2015 i 2016, według systemu informacji oświatowej SIO na 30 września każdego z tych lat.

**Tabela 1.** Porównanie liczby uczniów z niepełnosprawnością w latach 2010, 2015, 2016 we wszystkich typach szkół według niepełnosprawności według danych SIO

Lp.	Rodzaj niepełnosprawności uczniów	Liczba uczniów		
		Wrzesień 2010	Wrzesień 2015	Wrzesień 2016
1.	z niepełnosprawnością sprzężoną	19 721	28 517	30 854
2.	niewidomi	471	365	350
3.	słabowidzący	5 398	7 959	8 182
4.	niesłyszący	2 451	2 389	2 216
5.	słabosłyszący	7 435	9 610	10 030
6.	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	56 709	47 730	47 122
7.	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	31 294	25 044	23 681
8.	z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	10 045	15 594	19 934
9.	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	5 951	21 883	27 794
10.	łącznie wszystkich uczniów z niepełnosprawnością	139 475	161 091	170 163
11.	uczniowie w szkołach specjalnych w %	47%	48%	~ 51%

Źródło: opracowanie własne.

Z dostępnych danych statystyki SIO wynika także, że roku szkolnym 2015/2016 we wszystkich typach i rodzajów szkół, bez uczniów hospitalizowanych, uczących się podczas leczenia w szkołach funkcjonujących w zakładach opieki zdrowotnej, uczyło się ponadto:

- 9947 uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- 3578 uczniów niedostosowanych społecznie;
- 31 uczniów zagrożonych uzależnieniem;
- 177 uczniów z zaburzeniami zachowania;
- 81 uczniów przewlekle chorych;

- 31 uczniów z zaburzeniami psychicznymi;
- 22 207 uczniów było nauczanych indywidualnie.

Rodzaj oddziału lub szkoły, w której kształcili się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedstawia, tabela 2.

Uczniom posiadającym orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, uczęszczającym do szkoły ogólnodostępnej, w której nie prowadzi się oddziałów integracyjnych lub oddziałów specjalnych, w celu osiągnięcia przez nich powodzenia w nauce szkolnej należy również zapewnić odpowiednie warunki do nauki, umożliwić realizację zajęć rewalidacyjnych lub zajęć psychologiczno-pedagogicznych, a nauczycielom pracującym z uczniem – doradztwo i pomoc metodyczną.

Dyrektorzy tych szkół powinni w porozumieniu z organem prowadzącym zatrudnić asystentów nauczycieli lub, w przypadku kiedy uczniowie mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu autyzmu lub zespołu Aspergera albo niepełnosprawności sprzężonej, zatrudnić nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu:

- realizowania, wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami, zintegrowanych działań i zajęć określonych dla uczniów z niepełnosprawnościami w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym;
- prowadzenia pracy wychowawczej z uczniami z niepełnosprawnością, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;
- uczestniczenia, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz udzielania pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne określone w wewnątrzszkolnym programie nauczania, w doborze form i metod pracy z uczniami posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Tymczasem z przedstawionej tabeli wynika m.in., że około 25% uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do ogólnodostępnych szkół podstawowych i około 20% uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do gimnazjów ogólnodostępnych miało jednocześnie orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania i spełniało obowiązek szkolny w tej formie. Brak jest informacji na temat udziału tych uczniów w zajęciach rewalidacyjnych.

Obowiązek dostosowywania kształcenia do poziomu rozwoju, potencjalnych możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów określają przedstawione wcześniej przepisy prawa oświatowego. Jednak ani z aktów wykonawczych dotyczących systemu gromadzenia danych dziedzinowych w ramach informacji oświatowej SIO<sup>60</sup>, ani z norm określających zasady i tworzenie podstaw rzetelnego, obiektywnego, profesjonalnego

---

<sup>60</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 lipca 2016 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w systemie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej (Dz.U., poz. 1267).

**Tabela 2.** Rodzaje przedszkoli i szkół, w których kształcili się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w roku szkolnym 2015/2016 zgodnie z danymi GUS<sup>1</sup>

Rodzaj przedszkola, szkoły	Liczba przedszkoli, szkół	Liczba oddziałów	Liczba dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami	Indywidualne nauczanie ogółem	Uczniowie z niepełnością sprawnością – indywidualne nauczanie
przedszkole ogólnodostępne	11 331	–	16 915	–	–
przedszkole specjalne	207	–	3 360	–	–
oddział przedszkolny w szkole podstawowej	155	7 838	3 373	–	–
zespoły, punkty przedszkolne	1 916	–	4 578	–	–
szkoły podstawowe	<b>z oddziałami integracyjnymi</b>	<b>4 223</b>	<b>15 885</b>	8404	–
	<b>uczniowie w oddziałach ogólnodostępnych</b>	<b>20 080</b>	<b>30 659</b>	–	4150
	<b>z oddziałami specjalnymi</b>	208	<b>896</b>	–	–
<b>szkoły podstawowe specjalne</b>	<b>792</b>		<b>24 303</b>	–	829
gimnazjum ogólnodostępne			23 100	6423	–
oddział specjalny w gimnazjum		119	589	–	–
oddział integracyjny w gimnazjum		1 791	7 272	–	–
oddział ogólnodostępny, w których uczyli się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi		8 824	15 270	–	2727
gimnazjum specjalne	<b>849</b>	–	24 200	–	802



Rodzaj przedszkola, szkoły	Liczba przedszkoli, szkół	Liczba oddziałów	Liczba dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami	Indywidualne nauczanie ogółem	Uczniowie z niepełnością – indywidualne nauczanie
technika specjalne,	33	–	858	–	–
zasadnicze szkoły zawodowe, specjalne	374	–	11 872	–	–
licea ogólnokształcące	78	–	1 234	–	–
specjalne szkoły przysposabiające	490	–	10 800	–	–
policealne specjalne	22	--	383	–	–
licea ogólnokształcące dla dorosłych	–	–	208	–	–

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> Tamże.

i niezależnego prowadzenia badań statystycznych<sup>61</sup>, nie wynika konieczność zbierania/sprawozdawania np. o rodzaju zajęć rewalidacyjnych zalecanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego i prowadzonych z uczniami posiadającymi to orzeczenie. Z analizy danych statystycznych przedstawiających praktykę oświatową nie wynika, czy i jaki rodzaj zajęć wspierających i rewalidacyjnych jest stosowany wobec dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Informacje statystyczne opublikowane (w 2017) w opracowaniu *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*<sup>62</sup> pokazują ogólnie, że w przedszkolach, szkołach i placówkach stosowano wobec dzieci i młodzieży zajęcia wspierające z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej – przedstawione w tabeli 3.

W systemie informacji oświatowej można znaleźć także dane o liczbie opinii i orzeczeń wydanych uczniom przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Udostępnienie tych informacji bez możliwości porównania ich z realizowanymi z tymi uczniami w przedszkolach i szkołach zajęciami rewalidacyjnymi oraz z zakresu pomocy psychologicznej i pedagogicznej pokazują jedynie obciążenie zespołów orzekających pracą

<sup>61</sup> Ustawa z dnia 29 czerwca 1995 r. o statystyce publicznej (Dz.U. 2018, poz. 997 ze zm.).

<sup>62</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, GUS, Warszawa, 2017.

**Tabela 3.** Formy wspierania organizowane w roku szkolnym 2015/2016

Forma organizacyjna				
Liczba klas terapeutycznych w szkole podstawowej	Zajęcia			
	838	dydaktyczno-wyrównawcze	Specjalistyczne	
korekcyjno-kompensacyjne			logopedyczne	socjoterapeutyczne
	529 859	173 893	226 026	28 450
liczba klas terapeutycznych w gimnazjum	ww. zajęcia w gimnazjum			
2023	212 733	47 368	5 736	8 535

Źródło: opracowanie własne.

orzecniczą, natomiast nie pokazują zakresu i realizacji zalecanego wspierania uczniów z poszczególnymi niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnym.

### **Podsumowanie**

W każdej dziedzinie życia społecznego ważna jest znajomość litery prawa i jego merytorycznej zawartości oraz przestrzeganie tych przepisów. Dotyczy to również kształcenia w systemie oświaty. Dzieci i młodzież posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności mają duże szanse rozwojowe i możliwość pełnego funkcjonowania w społeczeństwie. Wymaga to jednak od nauczycieli i specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii, zatrudnionych we wszystkich typach i rodzajach przedszkoli, szkół i placówek oświatowych, znalezienia takich sposobów, metod, form i technik pracy edukacyjnej, które dadzą szansę tym dzieciom i młodzieży na aktywne włączenie się w proces dydaktyczno-wychowawczy oraz zmotywują do udziału w zajęciach wspierających ich rozwój i zaspokajanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę istotę i motywację podejmowanych działań społecznych oraz deklarowaną powszechnie akceptację dla różnic występujących pomiędzy poszczególnymi osobami, nie powinny być obserwowane reakcje negatywne objawiające się np. ignorowaniem osób z niepełnosprawnościami lub spychaniem ich na margines życia społecznego. Zobowiązanie kadry pedagogicznej do rozpoznawania uzdolnień, rozwijania umiejętności i osobistego potencjału uczniów, poszerzania ich wiedzy oraz wspierania rozwoju jest równoznaczne ze zobowiązaniem organów prowadzących do zapewnienia warunków nauczania dostosowanych do ich możliwości i potrzeb oraz

udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w dążeniu do samorealizacji. O powodzeniu zabiegów wychowawczych decydują: przygotowanie merytoryczne nauczyciela i jego psychiczne predyspozycje wychowawcze, w tym nawiązywanie życzliwych kontaktów emocjonalnych z uczniami, umiejętność prawidłowego rozpoznania potrzeb dziecka i trafnego doboru metod przez wszystkich nauczycieli/wychowawców w trakcie procesu nabywania przez uczniów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz konfrontowanie ich z przekonaniem wcześniej zakodowanymi w pamięci. Stosowanie aktywnych metod nauczania mobilizuje do czynnego uczestnictwa w zajęciach i tworzenia pozytywnego klimatu podczas zajęć, budowania pozytywnych relacji w grupie klasowej, wolnych od negatywnych ocen, rozwiązywania ewentualnych konfliktów oraz dowartościowywania uczniów.

Autentyczne uczestnictwo w zajęciach wiąże się też z koncentracją uwagi i zainteresowaniem wykonywanymi zadaniami i/lub inną aktywnością wspomagającą wykorzystanie wiedzy zdobytej na wcześniejszych zajęciach. Jeżeli proces uczenia się odnosi się do osobistych przeżyć, emocji, opinii i doświadczeń, wówczas rola nauczyciela nie polega jedynie na dostosowaniu treści i metod do potrzeb uczniów, lecz także na nawiązaniu z nimi współpracy. Spojrzenie na proces nauczania – uczenia się z perspektywy takiej organizacji nauczania spowoduje, że przebiega on w sposób optymalny i najbardziej zapada w pamięć ucznia, gdyż uwzględni zainteresowanie się rozwojem osobistym i obniży zainteresowanie hedonistyczno-konsumpcyjne.

Nauczyciele i specjaliści, którzy chcą skutecznie organizować kształcenie i wychowanie oraz efektywnie wspierać rozwój uczniów, przede wszystkim muszą poznać swoich uczniów pod kątem ich cech psychicznych, warunków życia, sytuacji rodzinnej, środowiska, w jakim przebywają, gdyż jak przedstawiono, aby dokonywać analizy potrzeb uczniów, należy to odnosić do współczesnych problemów pojedynczych uczniów, całej grupy osób i społeczeństwa. Źródłem wiedzy o specjalnych potrzebach uczniów, oprócz ww. orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, mogą być rodzice ucznia, nauczyciele, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem, pielęgniarka lub higienistka szkolna, asystent nauczyciela i pomoc nauczyciela oraz opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej. Pewne zadania stojące przed specjalistami z zakresu udzielania pomocy i wsparcia dziecku w procesie kształcenia i wychowania są typowe i mają już bogatą tradycję w ich realizacji. Inne zadania pojawiają się w odpowiedzi na gwałtowne zmiany warunków rozwoju, tj. przemian gospodarczych, politycznych, obyczajowych. Rodzi to potrzebę otwartości na nowe doświadczenia, poszukiwania rozwiązań innowacyjnych w celu znalezienia właściwych metod diagnozy, korekcji i terapii problemów dziecka, wspieranie jego nauczycieli i rodziców. Odpowiedź na te wątpliwości wymaga pozyskania jak największej liczby informacji.

Zgodnie z przedstawionymi w części teoretycznej informacjami na temat plastyczności mózgu oraz osiągnięciami psychologii, należy stwierdzić, że potencjał rozwoju dziecka, ale też dorosłego, może być wciąż rozwijany, więc także rozpoznawanie go ma charakter ciągły. Nie da się przewidzieć do końca, co i ile każde dziecko (i każdy

człowiek) zdoła osiągnąć w trakcie życia. Dlatego ważne jest ciągle poznawanie możliwości dziecka, jego zainteresowań, uzdolnień i aspiracji oraz budowanie „dobrostanu dziecka” przez wspieranie jego rozwoju od wczesnego dzieciństwa.

Na wszystkich etapach rozwojowych dziecka kompleksowe oddziaływania pedagogiczne zawierają w sobie skrzyżowanie różnych systemów oddziaływań terapeutyczno-edukacyjno-dydaktyczno-wychowawczych. W ramach tych oddziaływań następuje ciągle transgresja celów i realizowanych zadań. Stałym elementem transgresji są oczekiwania ze strony rodziców, ich postawy wobec dziecka i poziom wiedzy dotyczący prawidłowości rozwojowych oraz istniejących możliwości prowadzenia wspomaganie rozwoju, jak również kompetencje zawodowe kadry pedagogicznej i terapeutycznej, oraz – z uwagi na to, że o sposobie realizacji ustawowych zadań decydują władze samorządowe – wiedza na temat obowiązujących regulacji prawnych i wynikających z nich zadań prezentowana przez władze samorządowe i przedstawiciele odpowiednich podmiotów publicznych i niepublicznych.

Jeżeli chodzi o postawy rodziców to, jak wynika z obserwacji badaczy problemu oraz praktyków oświatowych, mogą oni prezentować różne postawy – od pełnej akceptacji dziecka poprzez działania nadopiekuńcze i/lub nieakceptowania (nawet przez niedopuszczanie do siebie informacji o zaburzeniach w funkcjonowaniu dziecka) albo braku zainteresowania się jego wychowaniem i kształceniem.

Jednym z negatywnych przykładów współpracy zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, powołanego w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, z rodzicami jest zaobserwowane przez autorkę działanie kierownika tego zespołu. Przypadek dotyczy chłopca – dla potrzeb tego opracowanie damy mu na imię Jaś – lat 2.

Jaś, urodzony w rodzinie pełnej, siłami natury, zdrowy. Po pięciu dniach wypisany do domu ze wskazaniem na zbyt niską wagę przy wypisie. Dziecko karmione mlekiem matki. Równo jeden miesiąc po urodzeniu u Jasia występuje sztywność, nie może oddychać. Wezwane pogotowie odwozi dziecko do szpitala dziecięcego, gdzie po kilkunastu godzinach badań zostaje postawiona diagnoza: zapalenie opon mózgowych. Jaś ma sześć lat starszą siostrę, która była świadkiem wydarzenia i została w domu z ojcem, gdyż matka towarzyszy synowi. Chore dziecko przewieziono do Centrum Zdrowia Dziecka, gdzie przebywało na leczeniu trzy miesiące. Do domu wypisano z wszczepioną zastawką mózgową i zaleceniem rehabilitacji i przychodzenia na wizyty konsultacyjne co kilka miesięcy.

Jaś jest w pełni akceptowany i kochany w rodzinie.

By Jaś mógł być objęty opieką rehabilitacyjną rodzice, świadomi potrzeb dziecka, wystąpili do publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej z wnioskiem o opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju oraz do Powiatowego zespołu ds. orzekania o niepełnosprawności dziecka, w celu uzyskania świadczeń medyczno-rehabilitacyjnych.

Orzeczenie o niepełnosprawności uzyskali miesiąc potem, natomiast na opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju czekali osiem miesięcy. W tym czasie, na podstawie orzeczenia o niepełnosprawności, chłopiec uczęszczał na zajęcia fizjoterapeutyczne prowadzone przez rehabilitanta w oddziale rehabilitacyjnym.

Już z rocznym Jasiem rodzice zgłosili się do funkcjonującego w pobliżu zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Atutem było także to, że zespół został powołany przy placówce specjalnej. Rodzice uważali, że pracują w nim specjaliści rozumiejący potrzeby rozwojowe dzieci z dysfunkcjami. Kierowniczka zespołu przyjęła matkę z dzieckiem. Przeczytała opinię, poprosiła o dodatkowe wyjaśnienia i podała, że może przydzielić dziecku zajęcia SI, zajęcia psychologiczne i na basenie od następnego miesiąca jeden raz w tygodniu (wtorek) dwie godziny od 12.00–14.00. Pani kierownik nie widziała potrzeby współpracy z rodzicami ani z siostrą chłopca.

Jaś uczestniczył w zajęciach, chętnie współpracował z psychologiem i bawił się pomocami z SI. Ani razu nie odbyła się rehabilitacja na basenie, gdyż zawsze były jakieś przeszkody. Na pytanie matki dlaczego musi przyjeżdżać do ośrodka, jeżeli zajęcia są odwołane z jakiegoś powodu, pani kierownik odpowiedziała, że nie ma obowiązku informowania o tym rodziców. Na prośbę rodziców o przedstawienie wyników obserwacji i efektów działań zespołu specjalistów pracujących z dzieckiem, pani kierownik odpowiedziała, że nie musi ani nie ma takiego obowiązku. A w ogóle to za dużo sobie pani życzy.

Wątpliwość opisanego zachowania wynika nie tylko z zasad prowadzenia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka opisanych w przepisach prawa, lecz także z rozumienia potrzeb dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i ich rodziców oraz pojmowania implikacji obowiązujących norm podczas wyborów zawodowych przez pracowników podejmujących się kierowania działaniami wyrównującymi szanse życiowe innych osób.

Potrzeby dziecka obejmowanego wczesnym wspomaganie rozpoznawane są również w kontekście prawidłowości funkcjonowania drugiego dziecka i jego rodziny, a działania zespołu specjalistów mają być ukierunkowane na rozwijanie aktywności i uczestnictwa całej rodziny dziecka w życiu społecznym. Konieczne jest więc rozpoznanie sytuacji i warunków determinujących społeczne funkcjonowanie tego dziecka. Jednym z tych determinantów jest bowiem postrzeganie dziecka i rodziny przez specjalistów, o pomoc których aplikują.

Umiejętność prowadzenia wartościowej rozmowy jest sztuką, szczególnie kiedy jest to rozmowa specjalisty wczesnego wspomaganie z rodzicami małego – obecnie dwulatka – dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. Rozmowa powinna mieć charakter wspierający, gdyż jednym z zadań wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka jest wsparcie rodziny. Rzeczowa rozmowa i wspólne uzgodnienia dają więcej pożytku niż niekonstruktywna krytyka, nakazy czy zakazy.

## Bibliografia

- Aronson, E. (2009). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: WN PWN.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2009). *Koncepcja resilience*. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku rozwojowego*, 12(2 Pt 1).
- Doidge, N. (2016). *Mózg zmienia się sam*. (Innowacyjne techniki przywracania prawidłowych funkcji mózgu bez operacji i leków). Białystok: Wydawnictwo Vital.

- Dyczewski, L. (2003). *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gaś, Z. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: WSPS.
- Jarosz, E. (2007). *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Kandel, E. (2006). *In search of memory*. New York: W.W. Norton & Co.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul M. (2005). *Średnie dzieciństwo*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Matejczuk, J. (2014). *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. Warszawa: IBE.
- Ostaszewski, K. (2006). Pozytywna profilaktyka. *Świat Problemów*, 3(158).
- Prucha, J. (2006). *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk: GWP.
- Rogers, C. (2014). *On Becoming a Person (O stawianiu się osobą)*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Schott, G.D. (1993). Panfield's homunculus, A note on cerebral cartography. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 56, 329–333.
- Serafin, T. (2012). *Wybrane aspekty dotyczące możliwości prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodziny* (na podstawie założeń i efektów wdrażania pilotażu programu rządowego 2005–2007). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sęk, H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Spitzer, M. (2007). *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule* (Udane uczenie się w przedszkolu i szkole), wykład na DVD, Jokersedition, wyd. Bernd Ulrich, Auditorium Netzwerk.
- Tomaszewski, T. (1985). *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] J. Reykowski, O. Owczynnikow, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Żylińska, M. (2012). *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*, artykuł ORE w ramach materiałów do pobrania, 26 czerwca 2017 r.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

## Raporty

- Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia dla decydentów (2009). Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (dostępna jest także wersja elektroniczna), strona: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Mazur, J., Tabak, I. (2008). Koncepcja *resilience*. Od teorii do badań empirycznych, [w:] J. Mazur i wsp. (red.), *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*. Raport z badań HBSC 2006. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Rights of People with Intellectual Disabilities (2005). *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Dostęp do edukacji i zatrudnienia Polska – wyd. TM and Copyright 2005 Open Society Institute EU monitoring and advocacy program, Budapeszt, Węgry.
- Piątek, T. (2015). Raport z badania ilościowo-jakościowego. Doświadczenie (nie)oswojone. Stosowanie metody badawczej na lekcjach przyrody. Warszawa: Centrum Nauki Kopernik. ([www.kopernik.org.pl](http://www.kopernik.org.pl))
- Warnock, M. (1978). *The Warnock Report Special Educational Needs*. London: Majesty's Stationery Office.

## Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności (Dz.U. 2015, poz. 1110).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 lipca 2016 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w systemie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej (Dz.U., poz.1267).

- 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 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 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U., poz. 703).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U., poz. 1575).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U., poz. 1534).
- 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 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).
10. 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 24 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (Dz.U., poz. 1635).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 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 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U., poz. 1157).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 września 2017 r. w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych (Dz.U., poz. 1712).
- 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).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. wprowadzająca ustawę Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 60).
- Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. 2016, poz. 1927, ze zm).
- Ustawa z dnia 29 czerwca 1995 r. o statystyce publicznej (Dz.U. 2016, poz. 1068).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2017, poz. 1189).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2016, poz.1943, ze zm.).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2018, poz.511).
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. 2016, poz. 446, ze zm.).
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. 2016, poz. 814, ze zm.).
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. 2016, poz. 486).
- Ustawa z dnia 22 czerwca 2017 o zmianie niektórych ustaw w związku z realizacją programu „Za życiem” (Dz.U., poz. 1292).

**Międzynarodowe akty prawne**

*Konwencja o prawach dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526).

Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Dz.U. 1993nr 61, poz. 284 ze zm.).

*Deklaracja z Salamanki* Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, UNESCO 1994.  
Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (Education for All), UNESCO 1990.

Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), ONZ 1993.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012, poz. 1169).

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (Charter of Fundamental Rights of the European Union) z 2000 r.



## **PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE PRAWIDŁOWOŚCI UCZENIA SIĘ**

---

Na przestrzeni ostatnich lat koncept całościowego uczenia się stał się podstawą tworzenia różnorodnych strategii rozwoju gospodarczego i społecznego. Społeczeństwa oparte na wiedzy lub aspirujące do tego miana przyjęły strategię LifeLong Learning (LLL), rozumianą jako ideę stałego kształcenia ustawicznego kadr, którego celem jest utrzymanie wysokiego potencjału zawodowego pracowników w dynamicznie ewoluującym środowisku. Zgodnie z definicją przyjętą przez OECD w 1996 r. kształcenie ustawiczne rozumieć powinniśmy jako „koncept uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności” (Raport OECD „LifeLong Learning for all. Policy directions”, 2001, s. 2). Definicja ta niesie czytelne przesłanie, że uczenie się może (a nawet powinno być) aktywnością podejmowaną w różnych formach na przestrzeni całego życia. Takie podejście do uczenia się prokuruje bardzo istotne pytanie – czy proces uczenia się jest zależny od wieku osoby uczącej się?

Badania z zakresu pedagogiki i psychologii wyraźnie wskazują, że nie tylko dzieci, ale i osoby dorosłe są zdolne przyswajać nową wiedzę i umiejętności oraz modyfikować swoje postawy wobec świata i ludzi. Mimo różnic w budowie i funkcjonowaniu mózgu, dorośli – korzystając z innych narzędzi (np. inteligencji skryzalizowanej, doświadczeń życiowych i zawodowych) – równie skutecznie włączają nowe elementy do posiadanego zasobu kompetencji (por. Cattell, 1963; Piotrowska, 1988). W związku z tym, przyjrzyjmy się bliżej ideom i mechanizmom stojącym za, współcześnie rozumianym, uczeniem się dzieci i osób dorosłych, w dalszej części koncentrując się na osobach dorosłych, jako tych, które odpowiadają za jakość i organizację procesu uczenia się dzieci.

Uczenie się i nauczanie są koncepcjami funkcjonującymi w obszarze pedagogiki i psychologii, choć rozwój technologii – szczególnie tych, które mogą zostać wykorzystane do stworzenia sztucznej inteligencji (AI) – włączył do tego grona biologów, genetyków oraz programistów i specjalistów od hardware'u. Również, co przyznaję z żalem, uczenie się

– w przeciwieństwie do nauczania – funkcjonuje obecnie na rubieżach pedagogiki, a psychologowie społeczni badają ten proces z innych, często sprzecznych z ideami pedagogicznymi, pobudek (m.in. psychologia marketingu i wpływu społecznego). Jak zauważa Alicja Kargulowa (2011, s. 124), „w tradycyjnym rozumieniu pedagogika ogólna dzielona była na dydaktykę, teorię wychowania i historię wychowania, a te dziedziny rozwijały się w bardziej szczegółowe nauki pedagogiczne, na ogół odwołujące się do założeń macierzystej dyscypliny. Uczenie się było przedmiotem uwagi dydaktyki. Trzeba przyznać, że dość długo nie darzono go uwagą zbyt pilną, bowiem dydaktyków bardziej interesowały procesy nauczania lub kształcenia niż uczenie się. Uczenie się jako proces/zjawisko zindywidualizowane, osobiste, prywatne częściej było analizowane przez psychologów (zwłaszcza behawiorystów i neobehawiorystów) niż pedagogów, dla których ważne były organizacja i wyniki zabiegów dydaktycznych, a więc nabyte przez nauczanego: wiedza, umiejętności i nawyki, a nie dochodzenie do nich bez korzystania ze zorganizowanych form nauczania”. Mamy więc do czynienia z sytuacją, która na wiele lat ograniczyła pole widzenia pedagogów, sprawiając, że na tak istotny proces (w mojej opinii będący najważniejszym wyzwaniem, przed jakim stoi pedagogika – nauczaniem ludzi samodzielnie myśleć i zdobywać wiedzę) patrzono zwykle z jednej perspektywy – nauczyciela. I to, przede wszystkim, sprawia, że niezwykle ważne jest prawidłowe zdefiniowanie procesu uczenia się i opisanie go na przykładach mogących posłużyć jako wskazówki dla nauczycieli i uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem ucznia dorosłego.

Podjmując próbę zdefiniowania pojęcia „uczenie się” należy mieć na uwadze, że jest to pojęcie interdyscyplinarne, zróżnicowane przez specyficzne rozumienie go w ramach poszczególnych dyscyplin nauki. Rolę wstępu do opracowania definicji uczenia się, rozumianego jako całościowy rozwój osobowości człowieka, najlepiej spełnią słowa Lwa Siemionowicza Wygotskiego (1978), zgodnie z którymi uczenie się pełni funkcję akceleratora rozwoju dziecka lub człowieka dorosłego, zwłaszcza jeśli odbywa się pod czujnym okiem nauczyciela. Możemy więc przyjąć, że uczenie się jest przede wszystkim warunkiem koniecznym do szeroko rozumianego rozwoju człowieka oraz narzędziem służącym do poznawania świata fizycznego i metafizycznego. Rozwinięcie tak postawionej tezy można znaleźć w raporcie Jacquesa Delors’a z 1998 r. (*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*) i wskazanych tam czterech podstawowych funkcjach (zasadach) uczenia się:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć (opracowywać lub adaptować narzędzia służące do rozumienia świata i ludzi);
- 2) uczyć się, aby działać (poznawać metody intencjonalnego oddziaływania na rzeczywistość);
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie (zdobywać kompetencje niezbędne do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym);
- 4) uczyć się, aby być (rozumieć miejsce i rolę, jakie człowiek pełni w rzeczywistości).

Wskazane funkcje tworzą wzajemnie uzupełniającą się całość. Z jednej strony, podkreślona została waga samoświadomości, z drugiej – zestaw narzędzi służących do pełnego poznania rzeczywistości i właściwego wykorzystania zdobytej wiedzy w środowisku społecznym. Tylko takie – całościowe (holistyczne) – podejście do człowieka

daje szansę na możliwie pełne zrozumienie i skategoryzowanie procesów psychicznych, jakie pośredniczą w (pojmowanym tu jako czynność mechaniczna, zależna nie tylko od jakości dydaktyki, lecz także właściwości indywidualnych, jak pamięć i zdolność przetwarzania informacji) uczeniu się.

Praktyczną egzemplifikacją tez postawionych w raporcie Delors'a są, opisane w „Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej”, kompetencje kluczowe, opracowane by stanowić punkt wyjścia dla wszelkich programów edukacyjnych (Filipowicz, 2008). I tak, wyodrębniono osiem kompetencji (grup kompetencji) niezbędnych do sprawnego funkcjonowania we współczesnym, dynamicznie ewoluującym świecie.

Zaliczają się do nich:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna („Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej”, s. 1).

Tak określony zbiór grup kompetencji zdaje się w dużej mierze odpowiadać na wyzwania, jakie czekają ludzi w dorosłym życiu, zwłaszcza na rynku pracy – bez względu na wiek, czy miejsce zamieszkania. Jako że praktycznie wszystkie spośród nich mogą być kształtowane lub doskonalone w ramach zajęć szkolnych i akademickich, włączanie ich do programów nauczania, począwszy od szkoły podstawowej, jest mocno uzasadnione. „Szczególnie, że zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są ze sobą wzajemnie powiązane – aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dla przykładu, dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) stanowi podstawę, współcześnie rozumianego, uczenia się” (Kwiatkowski, 2015, s. 118).

W raporcie „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia” (2007), obok kompetencji kluczowych, wskazano kompetencje mające „zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych” (tamże, s. 3). Ponadto, każda z przytoczonych kompetencji wchodzi w skład podstawowych umiejętności intelektualnych, jakie powinni posiadać ludzie żyjący w tzw. społeczeństwach opartych na wiedzy. „Wskazane kompetencje mają na celu pośredniczyć w zdobywaniu kompetencji kluczowych, stanowiąc jednocześnie zestaw narzędzi analityczno-sprawczych, który może być wykorzystywany z pożytkiem dla jednostki w wielu innych, niezwiązanych ze zdobywaniem kompeten-

cji kluczowych, sytuacjach. Co ważne, fakt posiadania lub nieposiadania omawianych kompetencji wynika bardziej z predyspozycji psychicznych i intelektualnych oraz doświadczenia życiowego, niż z odbytej nauki. Nie są one również bezpośrednim przedmiotem nauczania, choć stanowią ważną część treści pracy w zawodach wymagających wyższego wykształcenia” (Kwiatkowski, 2015, s. 118).

Podsumowując, ustawiczne uczenie się (kształcenie, doksztalcenie) stało się koniecznością wypływającą ze specyfiki współczesności. Zaprezentowane wcześniej dokumenty stanowią podstawę do właściwego zrozumienia znaczenia i wagi uczenia się w dzisiejszym świecie, w którym niedookreślenie i brak możliwości przewidzenia przyszłości (przez wzgląd na skokowy i chaotyczny rozwój technologii oraz trudne do przewidzenia reakcje mas na nowinki technologiczne) uniemożliwiają kształcenie młodego pokolenia metodami wypracowanymi w przeszłości. Praktycznie nieograniczony dostęp do Internetu sprawił, że znacząco zmalała potrzeba przechowywania informacji w pamięci długotrwałej, a umiejętności koncentracji i samodzielnego myślenia zostały upośledzone przez obcowanie z krótkimi i mało wymagającymi intelektualnie formami literackimi i audio-wizualnymi. Jedyne, co nie uległo znaczącym zmianom, to mechanizmy fizjologiczne i psychologiczne stojące za uczeniem się, ale i one poddawane są procesom, których jeszcze nie rozumiemy w pełni i, w związku z tym, nie jesteśmy w stanie za nimi podążać (raport WHO „Wpływ pola elektromagnetycznego na zdrowie człowieka. Płaszczyzny dialogu”, 2009).

Psychologia definiuje „uczenie się” na dwa sposoby. Zgodnie z pierwszym z nich, jest to „proces lub wynik procesu nabywania wiedzy” (Reber, 2000, s. 784). Drugi, oparty na osiągnięciach behawioryzmu w rozumieniu Gregorego Kimble’a, przedstawia „uczenie się” jako „względnie stałą zmianę potencjału reakcji, która pojawia się jako rezultat wzmacnianego ćwiczenia” (tamże, s. 784–785). Pojęcie uczenia się nie jest jednoznacznie zdefiniowane pedagogów. Tadeusz Wujek (1974, s. 41) definiuje je jako proces zmieniania się, rozumiany jako zamierzone zdobywanie i utrwalanie w pamięci informacji, kształtowanie nawyków i sprawności. Krzysztof Kruszewski (1991, s. 84) mówi natomiast o uczeniu się w środowisku szkolnym, stwierdzając, że „wszystkie zawodowe czynności nauczyciela są podporządkowane jednemu zadaniu: doprowadzeniu do tego, żeby w psychice ucznia zaszły pożądane zmiany”. Zmianie tej, zgodnie z jego słowami, podlegają wszystkie trzy komponenty współcześnie rozumianych kompetencji – wiedza, umiejętności oraz postawy (będące częścią składową szerszego konceptu – kompetencji społecznych). Tak więc, zadaniem szkoły powinno być wyposażanie uczniów w kompetencje konieczne, by w pełni korzystać z możliwości, jakie daje współczesny świat – w zgodzie w powiedzeniem, że lepiej dać im wędkę niż rybę. Wincenty Okoń (1987, s. 56) – łącząc punkt widzenia psychologów z pedagogicznym opisem procesu uczenia się – wskazuje, że „uczenie się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia – powstają nowe formy zachowania i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”. Myślę, że definicja Okonia najpełniej oddaje istotę uczenia się z punktu widzenia osoby uczącej się. Z punktu widzenia dydaktyki, najcelniej opisuje ten proces Kruszewski. Tak więc, te dwie definicje

tworzą możliwie pełny opis procesu nauczania/uczenia się, czyli ustrukturalizowanego przez osobę nauczyciela sposobu doświadczania, poznania i ćwiczenia, na podstawie których pożądanym zmianom podlega intencjonalne działanie (zachowanie) ucznia. Proces ten wymaga, jako czynników pośredniczących i – jednocześnie – niezbędnych, zaangażowania intelektualnego i wysiłku obu podmiotów biorących w nim udział. Za trwałość efektów procesu uczenia się odpowiada pamięć. Niektórzy badacze posuwają się nawet do twierdzenia, że pamięć i uczenie się stanowią odmienne spojrzenie na to samo zjawisko. Wanda Budohoska i Ziemowit Włodarski (1977, s. 17) zaznaczają, że „w jednym ze znaczeń termin «pamięć» bywa używany na określenie procesu, w wyniku którego bodźce pozostawiają ślady w układzie nerwowym, a późniejsze reakcje osobnika ulegają modyfikacji. Tak rozumiany termin «pamięć» jest równoznaczny z terminem «uczenie się»”. Jako że nie mamy wglądu w przebieg procesów psychicznych, a całą wiedzę o nich czerpiemy z obserwacji zachowania ludzi, trudno jest jednoznacznie rozstrzygnąć, który sposób interpretacji zjawiska uczenia się jest właściwy. Z pewnością możemy stwierdzić, że osoby pozbawione pamięci nie są w stanie się uczyć, co potwierdza istotną rolę pamięci, ale w żaden sposób nie przybliży nas do dokładniejszego określenia jej roli w procesie uczenia się. W celu lepszego zrozumienia czym jest pamięć i jaką pełni rolę w procesie uczenia się, warto zaznajomić się z pracami Tomasza Maruszewskiego, w których definiuje on pamięć na dwa sposoby – jako zdolność i proces (patrz: tabela 1).

**Tabela 1.** Pamięć jako zdolność i pamięć jako proces

<b>Pamięć jako zdolność</b>	<b>Pamięć jako proces</b>
właściwość jednostki będąca warunkiem pojawienia się pewnego procesu	proces, którego konsekwencje ujawniają się w zachowaniu
element psychicznego wyposażenia jednostki, wykazujący duże różnice indywidualne	proces złożony z uniwersalnych faz – identycznych u wszystkich ludzi: kodowania, przechowania i odtwarzania
jako składnik inteligencji, a więc tego elementu psychicznego wyposażenia jednostki, który w dużym stopniu zdeterminowany jest przez czynniki genetyczne	jest fazą przetwarzania informacji
składa się ze zdolności specyficznych	składa się z różnych faz
poszczególne zdolności specyficzne odnoszą się do różnych dziedzin (np. pamięć melodii, pamięć cyfr, pamięci dat itd.)	istnieją specyficzne procesy przetwarzania informacji, charakterystyczne dla różnych form pamięci (np. pamięci semantycznej czy pamięci autobiograficznej)
możliwe jest doskonalenie albo ćwiczenie całej pamięci	możliwe jest doskonalenie poszczególnych faz procesu pamięciowego – przede wszystkim fazy kodowania i fazy odtwarzania

Zgodnie z zaproponowanym przez Maruszewskiego podziałem, pamięć może być postrzegana jako cecha (a pojemność i szybkość działania pamięci każdego z nas można określić poprzez umiejscowienie jej na kontinuum brak pamięci–pamięć absolutna) lub jako proces (złożoną czynność, której efekt zależy od wykorzystywanych mechanizmów czy strategii). Jest to o tyle istotne, że pierwsze podejście praktycznie wyklucza możliwość ćwiczenia i polepszania pamięci. Drugie sugeruje natomiast, że odpowiednie przygotowanie, polegające na modyfikacjach sposobu myślenia (gdzie główną rolę gra zmiana strategii uczenia się), sprawi, że pamięć ulegnie znaczącej poprawie. Nasuwająca się z tym miejscu analogia człowiek–komputer (hardware i software) wydaje się być w pełni uzasadniona. Przyjmując, że hardware stanowi genetyczna podbudowa pamięci, a oprogramowaniem są wykorzystywane strategie uczenia się, możemy przyjąć, że każdy człowiek ma pewne genetyczne predyspozycje pamięciowe, które naturalnie uaktywniają się w określonym (genetycznie i środowiskowo) zakresie, ale mogą być także celowo modyfikowane (in plus i in minus) poprzez sposób uczenia się, przetwarzania informacji i ich zapamiętywania.

Posiadając podstawowe informacje o uczeniu się, należy dokładniej przyjrzeć się mechanizmom wspomagającym uczenie się osób dorosłych – prezentowana książka skierowana jest, przede wszystkim, do dyrektorów szkół i nauczycieli, czyli grup niezwykle często korzystających z różnorodnych form kształcenia ustawicznego. Co najważniejsze jednak, od sposobu wykonywania ich zawodu zależy jakość procesu uczenia się dzieci i młodzieży.

Jak wskazuje Jerzy Stochmiałek (2012, s. 24) „uczenie się osób dorosłych ma zawsze własny wymiar czasowo-przestrzenny: przebiega w jakimś miejscu i czasie. Dotyczy to istotnych uwarunkowań organizacyjnych, formalnych oraz merytorycznych dla projektowanych rozwiązań, optymalizujących jego efektywność”. Oznacza to, że skuteczne nauczanie osób dorosłych wymaga dostosowania procesu do właściwości tej grupy ludzi. W związku z tym zasadne wydaje się wyodrębnienie zespołu reguł, które w znaczący sposób usprawnią proces nauczania (dydaktykę) dorosłych. Knud Illeris, duński pedagog i autorytet w obszarze uczenia się, wyodrębnił cztery właściwości ucznia dorosłego:

- „dorośli uczą się tego, czego chcą się nauczyć i czemu nadają znaczenie, uznając to za ważne dla siebie;
- dorośli posługują się takimi materiałami źródłowymi i narzędziami, jakie są im znane;
- dorośli biorą na siebie tyle odpowiedzialności za uczenie się ile chcą jej wziąć sami (o ile im się na to pozwala);
- dorośli niezbyt chętnie uczą się czegoś, co ich nie interesuje lub w czym nie dostrzegają sensu, czy też do czego nie przywiązują znaczenia” (Illeris, 2009, s. 88).

Tak sformułowana charakterystyka ucznia dorosłego uwypukla jego mocne i słabe strony, dając podstawy do dalszych rozważań nad naturą dydaktyki dorosłych. I tak, proces nauczania osób dorosłych należałoby rozpocząć od analizy posiadanych przez nie kompetencji z danego zakresu. Analiza kompetencji polega na dokładnym

zapoznaniu się ze środowiskiem pracy i treścią pracy danego stanowiska pracy i skonstruowaniu na tej podstawie profilu idealnego kandydata. Profil ten zawiera wiedzę, umiejętności, cechy psychofizyczne i wartości, które powinny tworzyć standard dla danego stanowiska. Analiza behawioralna, będąca jego istotną częścią składową, jest natomiast podstawą do tworzenia procedur, czyli zbioru następujących po sobie zachowań, prowadzących do wykonania zadania zawodowego (Wieczorek-Szymańska, 2012, s. 105–106).

Specjaliści wyodrębnili siedem podstawowych metod, za pomocą których przeprowadza się analizę kompetencji. Są to:

- 1) poleganie na opinii ekspertów;
- 2) rozmowa ustrukturyzowana;
- 3) warsztaty;
- 4) analiza funkcjonalna;
- 5) technika wydarzeń krytycznych;
- 6) analiza siatki konstruktów Kelly'ego;
- 7) ocena kompetencji stanowiska (Mantura, 2016).

Przyjrzyjmy się bliżej trzem pierwszym, najprostszym metodom:

- poleganie na opinii ekspertów – ekspert (zazwyczaj specjalista w danym zawodzie) arbitralnie (na podstawie własnych doświadczeń i przypuszczeń) ustala, jakie kompetencje są ważne z punktu widzenia danego stanowiska pracy;
- rozmowa ustrukturyzowana – eksperci (specjaliści od zarządzania zasobami ludzkimi) na podstawie rozmów ustrukturyzowanych z pracownikami ustalają kluczowe role zawodowe, zachowania i z ich pomocą budują poziomy kompetencji (jakie kompetencje trzeba posiadać, by być nowicjuszem, doświadczonym pracownikiem czy ekspertem – czyli stopnie zaawansowania posiadanych przez pracowników kompetencji);
- warsztaty – prowadzący (zwykle specjalista od zarządzania zasobami ludzkimi) wraz z grupą doświadczonych pracowników (pracujących na danym stanowisku) analizują kluczowe kompetencje organizacji (zakładu pracy), by potem przejść do analizy kompetencji poszczególnych stanowisk pracy (kompetencje te definiowane są jako to, co pracownik na danym stanowisku musi umieć zrobić).

Przedstawione metody mają swoje ograniczenia, ale wydają się być najodpowiedniejsze spośród wymienionych. Proszę pamiętać, że metoda „poleganie na opinii ekspertów” polega na arbitralnej ocenie osoby, która często nie zna się wystarczająco na opisywanym zawodzie. Najlepiej będzie zatem stosować metodę warsztatów, gdyż daje ona możliwość zaprezentowania swoich uwag i pomysłów przez mistrzów w danej profesji.

Drugą, niezwykle istotną kwestią w procesie nauczania/uczenia się osób dorosłych, jest wypracowanie odpowiednich metod komunikowania się z nimi. Osoby dorosłe przede wszystkim chcą wiedzieć, dlaczego uczą się tego, czego się uczą. Nauczyciel (trener) powinien zatem umieć określić główny cel przeprowadzanego szkolenia i jego późniejszą przydatność w ich życiu zawodowym. Kształtowanie nowej kompetencji

powinno więc rozpoczynać się od przedstawienia jej przydatności dla ucznia dorosłego, prezentowanych treści i umiejętności (konkretnych), które osoba biorąca aktywny udział w danej formie szkoleniowej powinna osiąść do czasu ich zakończenia. Pomocne w tej prezentacji zajęć są następujące zabiegi metodyczne (Kwiatkowski, 2007):

- przejrzyste przedstawienie, jak szkolenie odnosi się wprost do wykonywanej przez ucznia dorosłego pracy;
- danie uczniowi dorosłemu szansy na wypróbowanie nowo nabytych wiadomości i umiejętności w warunkach problemowych/symulacyjnych, kontrolowanych przez nauczyciela (osobę szkolącą);
- danie uczniowi dorosłemu możliwości przemyślenia, jak wykorzystać można wiadomości i umiejętności zdobyte w czasie danej formy szkoleniowej, w codziennej pracy (np. zachęcić go do spisania wszystkich przychodzących mu do głowy możliwości zastosowania nowych kompetencji).

Uczeń dorosły chce uczyć się rzeczy, które sprawią, że jego działania w pracy będą się cechować większą skutecznością i efektywnością. Jednym słowem, chce on widzieć efekty swojej nauki, chce odczuć ich przydatność w życiu zawodowym. Pozytywną ocenę danej formy szkoleniowej i jej użyteczności przy wykonywaniu zadań zawodowych przez ucznia dorosłego można otrzymać dzięki:

- Uzmysławianiu mu powodów uczestnictwa w danej formie szkoleniowej i korzyści (zawodowych i osobistych) płynących z tegoż uczestnictwa. Skuteczna może okazać się gra, w której gracz (uczeń dorosły) proszony jest o wypisanie powodów, dla których przystąpił do szkolenia, przedyskutowanie ich (z nauczycielem bądź z innymi uczniami) i wybranie najważniejszych, aby potem analogiczną procedurę zastosować w przypadku korzyści (już po zakończeniu szkolenia). Zadziała wówczas psychologiczny mechanizm samoutwierdzenia się, który spowoduje, że uznane wspólnie z grupą lub tylko w obecności nauczyciela korzyści będą postrzegane jako korzyści indywidualne, które uczeń dorosły uzyska w czasie szkolenia.
- Poproszeniu ucznia dorosłego, aby odpowiedział na następujące pytania: Co mi da to szkolenie? W jaki sposób pomoże mi ono rozwinąć karierę zawodową? Którą z moich słabych stron pomoże mi zidentyfikować? (tamże).

Nauczyciel powinien brać pod uwagę jeszcze jeden czynnik, który w znaczący sposób determinuje sposób komunikowania się z uczniem dorosłym – lęk przed ocenianiem. Osoby dorosłe są wrażliwe na krytykę i surową ocenę, szczególnie na forum grupy. Ze strachu przed konsekwencjami otrzymania niskiej oceny (w postaci np. ostrego zwrócenia uwagi) osoby dorosłe preferują opisowy styl oceniania. Nauczyciel powinien skupić się zatem na wyliczeniu mocnych stron ucznia dorosłego i daniu mu zachęty do dalszej nauki, ale również delikatnie wskazać słabsze strony i doradzić, w jaki sposób można uzupełnić ewentualne braki (tamże).

Trzeba przy tym pamiętać, że praktycznie każda forma szkoleniowa (z drobnymi wyjątkami, np. coaching indywidualny) odbywa się w grupie, a każda grupa przechodzi przez określone etapy rozwoju, które są niezależne od świadomości uczestników. Etapy te, według Anny Paszowskiej-Rogacz i Małgorzaty Tarkowskiej (2004, s. 52), są następujące:



1. „Formowanie – dominuje niepokój, zależność od nauczyciela, testowanie sytuacji i zadania oraz rodzaju akceptowanego zachowania. Proces grupowy rozpoczyna się, gdy kilkoro ludzi spotyka się w tym samym miejscu. Członkowie tej grupy zazwyczaj spotykają się ze sobą, ponieważ posiadają jakiś cel. Cel ten może być odmiennie rozumiany przez różnych członków grupy.
2. Ścieranie się – dominuje atmosfera konfliktu, emocjonalnego oporu wobec wymagań, jakie stawia przed uczestnikami zadanie. Pojawia się opór wobec prowadzącego, czasem nawet bunt. Wszystko to rodzi napięcie, które może być skanalizowane w rozwiązaniu emocjonalnym (kłótnie, podział na podgrupy, zależność od nauczyciela) lub też racjonalnym (zorientowanie na zadania, akceptacja różnic, wprowadzenie norm).
3. Normowanie się – kształtuje się spójność grupy, pojawiają się normy, otwarta wymiana poglądów, wzajemne wsparcie i współpraca a grupę zaczyna łączyć poczucie tożsamości.
4. Działanie – problemy interpersonalne zostały rozwiązane, przyjęte funkcje okazują się elastyczne a przy tym praktyczne, pojawiają się konstruktywne próby ukończenia zadania, a członkowie grupy dysponują energią niezbędną do efektywnej pracy.
5. Separacja – czyli rozstanie, jest wyraźnym sygnałem zakończenia pracy i doznania satysfakcji”.

Znając etapy formowania się grupy, nauczyciel powinien dopasować proces kształcenia (jako najważniejszy element wskazać można metody nauczania) do dynamiki grupowej, co można osiągnąć poprzez takie rozłożenie treści każdej z form szkoleniowych (tych krótszych i tych dłuższych), by proponowane uczniom dorosłym działania odpowiadały etapowi, na jakim – jako grupa – znajdują się w danym momencie.

Kolejnym, prawdopodobnie najważniejszym, elementem procesu kształcenia dorosłych jest dobór odpowiednich metod nauczania. Metodą nauczania nazywamy sposób współpracy prowadzącego ze słuchaczami umożliwiający uczącym się realizację operacyjnych celów zajęć. Wincenty Okoń (2003, s. 17) definiuje ją jako „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów”. Metody nauczania są to, najkrócej mówiąc, sposoby pracy wykładowcy/nauczyciela. Rozróżniamy pięć rodzajów metod nauczania:

- 1) podające,
- 2) problemowe,
- 3) programowane,
- 4) eksponujące,
- 5) praktyczne.

Metody podające, zwane również metodami asymilacji wiedzy, polegają na tym, że stroną aktywną jest nauczyciel i to na jego barkach spoczywa ciężar prowadzenia zajęć, a rola uczniów ogranicza się do słuchania. Inaczej mówiąc, jest to zbiór metod opartych na wykładzie i jego pochodnych. Do metod podających zaliczamy:

- wykład informacyjny – jego zadaniem jest danie okazji uczniom do zdobycia nowej wiedzy; nauczyciel wygłasza wykład wtedy, gdy musi w krótkim czasie omówić, przedstawić wiele faktów, zdarzeń i prawidłowości;
- opis – polega na przedstawieniu i scharakteryzowaniu problemu; nauczyciel opisuje cechy tego problemu, istotne z punktu widzenia omawianego tematu (np. omówienie budowy maszyny bądź urządzenia);
- prelekcja – jest to zaprezentowanie materiału przez nauczyciela w celu późniejszego przedyskutowania go z grupą podopiecznych; prezentacja materiału powinna zawierać tezy, które poddać można dyskusji;
- anegdota – jest to forma opowiadania, charakteryzująca się krótkim i zabawnym przedstawieniem problemu oraz morałem, puentą odnoszącą się do omawianego w anegdocie problemu; stosując tę metodę jako element urozmaicający zajęcia, nauczyciel uczy – bawiąc (Półturzycki, 1997).

Metody problemowe najkrócej można opisać jako zadania, które osoba szkoląca się powinna rozwiązać, nie mając do tego wystarczającej wiedzy teoretycznej lub/i praktycznej. Szkolący się (uczeń dorosły) musi samodzielnie znaleźć rozwiązanie zadania poprzez zdobycie nowej wiedzy lub dzięki wykorzystaniu wiedzy, którą już posiada, ale nie wykorzystywał jej wcześniej do tego typu zadań. Rola nauczyciela ogranicza się do stworzenia sytuacji problemowej, doradzania uczniom dorosłym i do sprawdzania, powstałych w wyniku starań uczniów, rozwiązań. W skład metod problemowych wchodzi:

- wykład problemowy – polega na takim przedstawieniu jego tematu, aby słuchacze mieli się nad czym w jego trakcie zastanawiać; nauczyciel osiąga to dzięki prowadzeniu rozmowy z samym sobą (na głos, w trakcie wykładu), zadając sobie pytania i odpowiadając na nie – w ten sposób uczniowie mają okazję pomyśleć, jaka jest właściwa odpowiedź na pytanie i porównać ją z odpowiedzią podaną przez nauczyciela; pamiętać przy tym należy, że metoda ta wymaga dobrego przygotowania się do wykładu przez nauczyciela i nawiązywania w pytaniach wyłącznie do wiedzy, którą uczniowie już posiadają;
- wykład konwersatoryjny – jest to wykład problemowy, przerywany zadaniami teoretycznymi lub praktycznymi, w których uczniowie wykorzystują nowo zdobytą wiedzę;
- klasyczna metoda problemowa – istotą tej metody jest wytworzenie przez nauczyciela sytuacji problemowej i kierowanie procesem rozwiązywania problemu;
- metody aktywizujące, w skład których wchodzi:
  - metoda przypadków – sprowadza się do analizy, a następnie do dyskusji nad przedstawionym przez nauczyciela przypadkiem, zdarzeniem z życia zawodowego jakiejś osoby lub instytucji (czyli do dyskusji nad sytuacją problemową),
  - metoda sytuacyjna – różni się od metody przypadków tym, że zamiast opisu pojedynczego zdarzenia przedstawiony jest ciąg zdarzeń; zazwyczaj nauczyciel przygotowuje i rozdaje uczniom dorosłym, z kilkudniowym wyprzedzeniem, materiały, w których opisana jest sytuacja i prosi o dokładne przeczytanie w celu późniejszej analizy i dyskusji,

- metoda inscenizacji – opiera się na odgrywaniu przez uczniów ról, czyli wcielaniu się w skórę uczestników zdarzenia (nauczyciel opisuje zdarzenie, postaci biorące w nim udział, motywy ich postępowania – jednym słowem pisze scenariusz); uczniowie zostają postawieni w sytuacji problemowej – w takiej inscenizacji, z przyczyn obiektywnych, udział bierze tylko część grupy, a reszta przyjmuje rolę obserwatorów,
- metoda gier dydaktycznych – gry dydaktyczne są zabawą, w której przestrzegać należy określonych reguł; jako że gry te wymagają aktywności, ich skuteczność w procesie nauczania jest duża; istnieją dwa typy gier: symulacyjne i decyzyjne, gry symulacyjne polegają na odtworzeniu przez uczniów złożonych sytuacji problemowych, które kiedyś wydarzyły się, czyli może to być np. moment ważny z punktu widzenia bezpieczeństwa pracy; popularnym typem symulacji, szeroko stosowanym na Zachodzie, jest symulowanie działania przedsiębiorstw – warunki stworzone przez nauczyciela i graczy mało różnią się od rzeczywistych; gry decyzyjne natomiast służą głównie rozwijaniu umiejętności kierowniczych, ale wykorzystywane są także do szkolenia pracowników niższego szczebla; od symulacji różnią się tym, że nie są nastawione na proces pracy, tylko na kluczowe dla przedsiębiorstwa momenty, w których podejmowane są decyzje, ważą się losy firmy; trzecim typem, nieuwzględnionym w typologii, są gry psychologiczne, których zadaniem jest rozwijanie umiejętności indywidualnych i grupowych, przełamywanie barier między ludźmi i pomoc w zdobyciu innych umiejętności psychologicznych;
- dyskusja dydaktyczna – istnieje kilka rodzajów dyskusji, ale wszystkie charakteryzują się tym, że komunikacja (transmisja wiedzy) ma miejsce na linii nauczyciel–uczeń i uczeń–uczeń; dyskusja jest wymianą informacji i opinii i odnosi się zazwyczaj do tematu wykładu; typy dyskusji różnią się tylko sposobem jej przeprowadzania; do najciekawszych typów dyskusji zaliczamy: burzę mózgow, panel i metaplan; burza mózgow (zwana też często giełdą pomysłów) polega na znalezieniu jak największej liczby rozwiązań danego problemu, często niekonwencjonalnych; metoda ta wymaga stworzenia swobodnej atmosfery na zajęciach, tak aby uczniowie chętnie podawali swoje pomysły; istotą tej metody jest tzw. odroczone wartościowanie, czyli rezygnacja z natychmiastowej oceny zgłaszanych pomysłów; cechą charakterystyczną panelu (dyskusji panelowej) jest utworzenie dwóch grup: dyskutującej („eksperci”) i słuchającej (pozostali uczestnicy szkolenia); zadaniem „ekspertów” jest przedstawienie dyskutowanego problemu z wielu punktów widzenia i udział w późniejszej dyskusji na jego temat, już z udziałem audytorium; metoda metaplanu jest najskuteczniejsza w małych, 5–6 osobowych, grupach, ale stosować ją można także w większych; polega na tworzeniu w trakcie dyskusji plakatu (metaplanu), na którym opisuje się temat dyskusji, przyczyny zaistniałego stanu rzeczy i sposoby rozwiązania najistotniejszych problemów; plakat konstruowany jest w sposób czytelny i ładny graficznie (może być także konstruowany zgodnie z zasadami sprzyjającymi lepszemu zapamiętywaniu) po to, aby uczniowie widzieli

relacje między opisywanymi czynnikami i łatwiej zapamiętywali ustalone punkty metaplanu (Rau, Ziętkiewicz, 2000).

Metody programowane (zwane także metodami nauczania „bez nauczyciela”) opierają się na zastosowaniu maszyn dydaktycznych, komputerów i podręczników programowanych, które wykorzystują specjalne programy, służące do przekazywania, na różne sposoby, wiedzy i umiejętności, sprawdzania poziomu ich opanowania i pozwalają (po uzyskaniu satysfakcjonujących wyników) przejść do kolejnego etapu szkolenia (Lemmermann, 1994). Jako że istotą szkoleń jest spotykanie się w grupach, zdobywanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności praktycznych pod okiem nauczyciela (a nie w samotności, siedząc przed komputerem), to metody programowane nie oddają ducha prawdziwego szkolenia i mogą być stosowane jedynie w przypadku e-learningu i szkolenia osób niepełnosprawnych.

Metody eksponujące (waloryzujące) mają na celu odwoływanie się do ludzkich emocji, wyznawanych wartości i ideałów życiowych. Istnieje wiele odmian tych metod, gdyż zależne są one od poruszanych wartości i ich wpływu na uczucia i postawy słuchaczy (Okoń, 2003). Warto zwrócić uwagę na jedną z nich, gdyż łatwo można ją wykorzystać do wzbogacenia zajęć:

- pokaz łączony z przeżyciem – jego zadaniem jest stworzenie sytuacji, w której podopieczni emocjonalnie odnoszą się do prezentowanych treści; można to osiągnąć dzięki sfilmowaniu (np. techniką wideo) działań uczestników szkolenia i analizowaniu nagrania na forum grupy.

Metody oparte na działalności praktycznej wykorzystują zadania praktyczne wzbogacane instrukcjami i wyjaśnieniami trenera. Proporcje między czasem poświęcanym na zadania praktyczne a przekaz werbalny zależą od specyfiki grupy i tematu zajęć (np. grupy składające się z ludzi młodych, a przez to i z mniejszym doświadczeniem, wymagają dłuższego omówienia tematu przed rozpoczęciem wykorzystywania zdobytej w ten sposób wiedzy w działaniach praktycznych). Do metod wykorzystujących działalność praktyczną zaliczamy:

- metodę laboratoryjną – polega ona na daniu podopiecznym możliwości samodzielnego eksperymentowania (oczywiście pod okiem prowadzącego); osoba ucząca się wywołuje określony proces lub zjawisko w celu zbadania jego przyczyn, przebiegu oraz skutków, dzięki czemu jej zaangażowanie w temat i aktywność na zajęciach wzrastają; metodę tę można wykorzystywać do pracy indywidualnej (każdy podopieczny przeprowadza swój eksperyment) i grupowej (podopieczni w zespołach przeprowadzają eksperyment);
- metodę zajęć praktycznych – jej zadaniem jest kształtowanie i rozwijanie u podopiecznych umiejętności przydatnych w codziennym życiu zawodowym i osobistym, w tym także umiejętności manualnych; nauczanie praktyczne musi się opierać, przede wszystkim, na solidnych podstawach teoretycznych, takich, jak np. poznanie pełnego cyklu organizacji pracy na danym stanowisku (Okoń, 2003).

Przedstawione metody stanowią szerokie spektrum możliwości, które prowadzący zajęcia może wykorzystywać w celu zaprojektowania zajęć. Pamiętać jednak należy

o równowadze między teorią a praktyką (działania praktyczne muszą mieć uzasadnienie w teorii, a teoria powinna sprawdzać się w praktyce).

Każda z przedstawionych metod ma swoje ograniczenia. Warto zwrócić uwagę na cel przeprowadzanych zajęć i „pod niego” wybierać odpowiednią metodę. Na wykładzie nauczyciel nie będzie w stanie przekazać wiedzy praktycznej (umiejętności), a symulacja nie jest metodą, za pomocą której da się przekazać wiedzę teoretyczną. Opis każdej metody sugeruje, jakie są jej zastosowania, a ich różnorodność daje nauczycielowi możliwość wyboru najskuteczniejszej dla każdej sytuacji dydaktycznej.

Podsumowując, problematyka uczenia się – w tym uczenia się osób dorosłych – jest niezwykle szeroka i wielowątkowa. Zaprezentowane w prezentowanym rozdziale teorie i praktyka nauczania i uczenia się osób dorosłych nie wyczerpują ogółu informacji na ten temat, stanowią raczej wprowadzenie w ten, niezwykle istotny, wycinek funkcjonowania człowieka, rozumianego zarówno jako jednostkowa osobowość, jak i część społeczeństwa (opartego na wiedzy).

## Bibliografia

- Budohoska, W., Włodarski, Z. (1977). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. A Critical Experiment. *The Journal of Educational Psychology*, 54, 1–22.
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO.
- Filipowicz, G. (2008). *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Illeris, K. (2009). O specyfice uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, (45), 85–96.
- Kargulowa, A. (2011). Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej. *Przełom pedagogiczny*, 1, 124–134.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia (2007). Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Kruszewski, K. (red.). (1991). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowski, M. (2007). Niepublikowane materiały szkoleniowe przygotowane na potrzeby projektu *Modelowy system przystosowania kadr przedsiębiorstw do zmian strukturalnych w gospodarce*. Związek Rzemiosła Polskiego (Projekt F0576 d2 IW).
- Kwiatkowski, M. (2015). *Między akademickością a przygotowaniem do aktywnego udziału w rynku pracy – rola uczelni wyższych w kształceniu kadr dla gospodarki*, [w:] M.J. Szymański, B. Przybylski (red.), *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lemmermann, H. (1994). *Szkola debaty*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Mantura, W. (2016). Analiza możliwości pomiaru kompetencji zawodowych. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej*, 71, 29–42.
- Maruszewski, T. (2011). *Psychologia poznania*. Gdańsk: GWP.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Paszkowska-Rogacz, A., Tarkowska, M. (2004). *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: KOWEziU.
- Piotrowska, A. (1988). Dwa rodzaje inteligencji ogólnej i sposoby ich pomiaru. *Psychologia Wychowawcza*, 31(45), 3, 347–355.

- Półturzycki, J. (1997). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Raport OECD LifeLong Learning for all. Policy directions (2001), Raport OECD z 1996 roku z uwagami, [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En), (dostęp: 8.07.2017).
- Raport WHO Wpływ pola elektromagnetycznego na zdrowie człowieka. Płaszczyzny dialogu (2009). (polska wersja językowa) Polskie Towarzystwo Zastosowań Elektromagnetyzmu, Instytut Naukowo-Badawczy ZTUREK, Warszawa. (opublikowany przez Światową Organizację Zdrowia w 2002 r. pod tytułem: Establishing a Dialogue on Risks from Electromagnetic Fields).
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Stochmiałek, J. (2012). Andragogiczna refleksja nad przebiegiem i efektami procesu uczenia się osób dorosłych. *Szkola – Zawód – Praca*, 4, 24–35.
- Wieczorek-Szymańska, A. (2012). Metody pomiaru kompetencji pracowników w organizacji. *Studia i prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 30, 105–115.
- Wujek, T. (1974). *Pojęcia pedagogiki*, [w:] M. Godlewski i in. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Wygotki, L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006), „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (dostęp: 8.07.2017).



## **ROZDZIAŁ 1**

# **Podstawowe obszary kompetencji dyrektora**



## 1.1. KWALIFIKACJE A KOMPETENCJE DYREKTORA

---

### *Wprowadzenie*

Potrzeba zarządzania zasobami ludzkimi pod kątem wykorzystania wiedzy i umiejętności pracowników sprowadzana jest od dawna do konkretnych stanowiska pracy i „wytworzonego” na tych stanowiskach „produktu” czy „usługi”. Mniejszą uwagę zwracano na rzeczywistą wartość wykonywanej pracy związanej z praktycznymi umiejętnościami wykorzystywanymi w **procesach pracy** niż na analityczne, łatwo mierzalne elementy, które w założeniu miały prowadzić do posiadania określonych umiejętności, np. powszechnie przyjęto założenie, że niski poziom wykształcenia prowadzi do nabycia określonych umiejętności. Przeciwnym poglądem było to, że wysoki poziom wykształcenia prowadzi może do szerokiego zakresu wysoko przetworzonych umiejętności. Decydującą kwestią pozostawał nadal niski stopień dostosowania oferty szkół na wszystkich poziomach do wymagań rynku pracy oraz pogarszająca się jakość kształcenia, odczuwane coraz silniej nawet w najbardziej rozwiniętych gospodarko krajach świata (por. Lawler, 1996).

Następny krok od kwalifikacji do kompetencji uczyniono w latach siedemdziesiątych, kiedy David McClelland zwrócił uwagę, że testy psychologiczne, badające postawy i wiedzę, analizowanie ocen i świadectw szkolnych nie pozwalają na przewidzenie przyszłej efektywności pracownika. Na tej podstawie rozpoczęto badania na opracowaniu metody identyfikacji tych czynników, których posiadanie najsilniej związane jest z przyszłym sukcesem pracownika – kompetencji (Rostkowski, 2003).

We współczesnych organizacjach – coraz bardziej – poszukuje się pracowników posiadających indywidualne umiejętności, zdolności reagowania na zmiany, samodzielność (również w podejmowaniu decyzji), chęć podwyższania kompetencji, itp. Zauważono, że umiejętności wszystkich pracowników (w tym kadry menedżerskiej) nie są w pełni związane z zajmowanymi stanowiskami, bowiem są daleko szersze i najczęściej – niewykorzystane. Badania potwierdziły, że dla sukcesu organizacji ważne jest nie tylko czym się zajmuje, lecz także, w jaki sposób realizuje ona swoje zadania. W odpowiedzi na zmieniające się oczekiwania klientów, którzy obecnie nie chcą „ku-

pować” jedynie produktu taniego i dobrego, lecz zwracają uwagę na to, czy firma działa etycznie, pozytywnie kojarzy się lokalnej społeczności, jest przyjazna innym firmom i swoim pracownikom. Patrząc na tę konkluzję widzimy możliwość przeniesienia zawartych w niej stwierdzeń do systemu oświaty i szkoły. Takie założenia nadawały się już do budowy polityki zarządzania zasobami ludzkimi w wielu organizacjach.

## **Pojęcie kompetencji**

Z praktyki wiemy, że kwalifikacjom pracowników poświęca się – w systemie edukacji – czas w procesie rekrutacji. Później – gdy zmienia się w jego ogniwach (np. szkołach) potrzeby i struktura – sięgamy do kwalifikacji pracowników po to, aby rozważyć możliwość formalnego zapewnienia odpowiednich (formalnie) kadr do potrzeb zadań. Alternatywnie wybieramy podniesienie kwalifikacji zatrudnionych pracowników albo zmieniamy strukturę zatrudnienia. Tymczasem do wypełniania nowych zadań potrzebni są kompetentni pracownicy. Jest to tym bardziej istotne, że głównym celem działania „przedsiębiorstwa edukacyjnego” jest przygotowanie absolwentów do skutecznego działania na rynku pracy. Podstawą do określenia celu działania szkoły (przedsiębiorstwa edukacyjnego) – osadzonego w strukturze systemu oświaty – jest zaspokojenie potrzeb przyszłych klientów, czyli absolwentów – pracodawców, którym absolwenci „sprzedawać” będą swój najlepszy „produkt”, czyli posiadane kompetencje. Badania przeprowadzone w 2003 r. przez zespół pod kierunkiem Tomasza Rostkowskiego ze Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie pozwoliły na zidentyfikowanie ponad 140 różnorodnych cech pracowników poszukiwanych przez pracodawców (patrz: Rostkowski, 2003).

Wymagania te podzielono na cztery grupy:

- 1) kompetencje uniwersalne, które mogą być wykorzystywane w pracy na różnych stanowiskach, tak z punktu widzenia funkcji stanowiska w organizacji, jak i poziomu w hierarchii;
- 2) kompetencje stanowiskowe, które wymagane są ze względu na specyficzne zadania realizowane na danym stanowisku, realizację specyficznych prac typowych dla poszczególnych funkcji, czy działów organizacji;
- 3) kwalifikacje;
- 4) inne wymagania.

*Kompetencje uniwersalne* pogrupowano w pięć najistotniejszych obszarów:

- 1) komunikowanie się:
  - znajomość języków obcych;
  - komunikatywność;
  - opracowywanie raportów;
- 2) współpraca z innymi:
  - zdolności interpersonalne;
  - umiejętności zarządzania konfliktem;
  - umiejętności negocjacyjne;

- odporność na stres;
  - kultura osobista;
- 3) organizacja pracy:
- zdolności organizacyjne;
  - umiejętność zaangażowania się w kilka projektów równocześnie;
  - praca w zespole;
  - dobra organizacja pracy;
  - dyspozycyjność;
  - silna motywacja i zaangażowanie;
  - samodzielność w działaniu;
- 4) umiejętności analityczne:
- umiejętności analizy statystycznej;
  - ogólne umiejętności analityczne;
- 5) wykorzystanie wyposażenia stanowiska pracy:
- obsługa sprzętu biurowego;
  - obsługa PC (Office).

*Kompetencje stanowiskowe* pogrupowano w cztery obszary:

- 1) wiedza na temat obowiązującego prawa;
- 2) umiejętności biznesowe;
- 3) umiejętności techniczne;
- 4) zainteresowania.

Najczęściej spotykane wymagania kwalifikacyjne dotyczyły wykształcenia, doświadczenia zawodowego oraz posiadania prawa jazdy. Wymagania kwalifikacyjne dotyczyły 87% osób z wyższym wykształceniem.

Kolejnym etapem badań było opracowanie zestawu podstawowych kompetencji, jakie powinni posiadać absolwenci szkół średnich i wyższych – po przeprowadzeniu badań dodatkowych, tj. badań najczęściej spotykanych wartości organizacyjnych, długookresowych trendów i badań funkcjonujących – w polskich firmach – systemów zarządzania zasobami ludzkimi.

Źródłem informacji niezbędnych do przygotowania ostatecznego zestawu kompetencji były materiały udostępnione przez resort edukacji oraz pracy i spraw socjalnych.

Ostateczna lista kompetencji przedstawia się następująco:

- nastawienie na potrzeby klientów;
- umiejętności współpracy;
- nastawienie na jakość;
- otwartość na zmiany;
- przedsiębiorczość;
- etyka działania;
- komunikowanie się;
- nastawienie na rozwój.

Każda kompetencja została wyposażona w ogólną definicję. Przykładowo, definicja nastawienia na jakość miała następującą postać:

umiejętność spełniania i przekraczania oczekiwań klientów w zakresie standardów produktów i usług przez:

- świadomość znaczenia jakości produktów i usług dla klientów;
- świadomość kosztów wynikających z niewłaściwej jakości produktów i usług;
- nastawienie na perfekcyjne wykonanie każdej czynności;
- bieżące monitorowanie jakości pracy własnej;
- szybkie i skuteczne reagowanie na pojawiające się problemy z jakością produktów i usług;
- niedopuszczanie do popełnienia dwukrotnie tego samego błędu;
- nastawienie na ciągłą poprawę jakości produktów i usług.

Przyjmując cel polegający na przygotowaniu uczniów do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy, można uznać, że przedstawiony zestaw kompetencyjny jest jakościowym opisem ostatecznego produktu usług edukacyjnych, czyli wyposażeniem absolwenta oczekiwanym pracodawcę.

Jak zbudować system zarządzania kompetencjami pozwalającymi na osiągnięcie tego celu?

Warunkiem pierwszorzędym w zbudowaniu systemu zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL) jest integracja wszystkich podejmowanych działań, w każdej organizacji, bez względu na jej cele, branżę, w której działa, jej organizację wewnętrzną itp.

Podstawowym warunkiem skuteczności realizacji działań w obszarze ZZL jest właściwa komunikacja oraz ich spójność z przekazem komunikacyjnym i wdrażanymi narzędziami. Wówczas dyrektywą działania staje się długookresowy cel strategiczny firmy.



**Rysunek 1.** Zintegrowany system ZZL

Skuteczną formą ZZL staje się zarządzanie bazujące na kompetencjach. Umożliwiają one dokonanie właściwego jakościowo opisu pracowników. Umożliwi on szybkie wprowadzenie zmian, zaś zintegrowane podejście da szansę nastawienia organizacji na wyzwania przyszłości. Kompetencje rozwijane okażą się fundamentem zmian w organizacji w kierunku elastycznego dostosowania do wymagań rynkowych.

Punktem wyjścia do powstania zintegrowanego ZZL mogą być także profile kompetencyjne niezbędne do wykonywania danej pracy. Celem ich budowania jest możliwość dokonywania oceny wykonywania zadań (rozumianej jako ocena okresowa czy ocena w ramach wartościowania stanowisk, ale także np. ocena kandydatów w procesie rekrutacji czy selekcji) planowania działań (model obecnych kompetencji i pożądanych kompetencji).

W swoim opracowaniu – Rostkowski (2003) – przedstawił obrazowo zintegrowany system ZZL skonstruowany na podstawie koncepcji opartej na wynikach przedstawionych wcześniej badań.

Zasadnicze pytania w kwestii budowy systemów kompetencyjnych na rynku usług edukacyjnych.

Próbie przedstawienia, w formie najważniejszych pytań, etapów budowy zintegrowanego systemu ZZL podjął w cytowanym opracowaniu Rostkowski (tamże).

1. *Czy szkoła jest samodzielną jednostką (organizacją) czy częścią dużego holdingu działającego pod nazwą „Ministerstwo Edukacji”?*

Gdy szkoła jest samodzielną jednostką, proces budowy systemu powinien zacząć się od kompetencyjnego opisu strategii konkretnej szkoły. Jeśli jest ona częścią „holdingu”, to nie realizuje wyłącznie własnej, lokalnej strategii, ale przede wszystkim strategię holdingu, w tym przypadku „Ministerstwa Edukacji”.

Problem szkoły tkwi w tym, że holding ustala strategię programową, a inny podmiot powinien tworzyć kompetentnym pracownikom warunki do realizacji zadań tej strategii (przyp. autora).

Rostkowski uznaje jednak, że konieczne jest – w takim razie – nie tylko uznanie strategii globalnej organizacji jako bardziej istotnej od strategii lokalnej. Problem jednak w tym, że strategia lokalna – wpływająca na warunki funkcjonowania organizacji (w tym przypadku) – szkoły nie jest zawsze spójna ze strategią globalną (holdingu).

2. *W jakim obszarach organizacja chce pozytywnie wyróżniać się na tle innych?*

W normalnych warunkach biznesowych odpowiedzi na tego rodzaju pytania znajdują się w misji, wizji, wartościach i strategii organizacji. Jednak w wypadku szkoły warunki są szczególne, bowiem musi ona pogodzić wizję globalną „holdingu”, wizję lokalną (wynikającą ze strategii, np. gminy, powiatu, województwa) i oczekiwania klientów.

3. *Jakie konkretne efekty spodziewa się osiągnąć?*

Jednym z obszarów, gdzie organizacja (szkoła) spodziewa się osiągnąć doskonałe wyniki (w rzeczywistości ograniczeń wynikających ze strategii zewnętrznych), jest współpraca z klientem.

Kim są zatem klienci szkoły:

- 1) obecni uczniowie – uczęszczający do szkoły;
  - 2) przyszli uczniowie – kandydaci na przestrzeni najbliższych kilku lat;
  - 3) rodzice – opiekunowie uczniów, posiadający własną wizję absolwenta;
  - 4) instytucje rządowe i pozarządowe, mogą finansować i współfinansować edukację uczniów;
  - 5) instytucje biznesowe i niebiznesowe, mogące korzystać z mienia szkoły;
  - 6) społeczność lokalna;
  - 7) klienci wewnętrzni – np. nauczyciele jako klienci działu księgowości;
  - 8) każda osoba, mająca kontakt ze szkołą.
4. *W jaki sposób dokonywane będą zmiany w systemie ZZZL?*

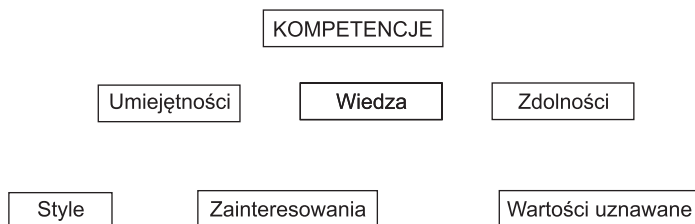
Wszystkie zadania realizowane w ramach zarządzania systemami ZZZL powinny być rozpatrywane w długim czasie, lub ich realizacja – natychmiast wstrzymana. Aby zapewnić realizację długofalowych celów, należy rozpatrywać na bieżąco, na ile system kompetencyjny przyczynia się do osiągnięcia celów. W przypadku rozbieżności, konieczne jest wprowadzenie zmian w systemie ZZZL.

Ostatecznym efektem budowy systemu kompetencyjnego obowiązującego w danej organizacji powinien być zestaw ok. 30 kompetencji opisujących wszystkie stanowiska czy role występujące w szkole lub w holdingu „Ministerstwo Edukacji”.

## ***Podsumowanie – refleksje***

Praktyka i doświadczenie autora – kluczowego opracowania wykorzystanego w niniejszym materiale – pozwala na stwierdzenie, że „produkt” w postaci kompetencji absolwenta daleki jest od oczekiwanego. Wprowadzenie w organizacjach działających na rynku edukacyjnym sprawnie działających systemów ZZZL pozwoli na dokonanie istotnej poprawy nie tylko jakości „produktów”, lecz także znacząco poprawi satysfakcję pracowników.

Zgodnie ze strategią organizacji można wyróżnić składniki i warunki przekazu kompetencji.



**Rysunek 2.** Składniki i warunki przekazu kompetencji

*Źródło:* opracowanie własne.

Dlatego też za kompetencje można uznać wszystkie posiadane i rozwijane cechy pracownika, a wypadku szkoły efekt jej pracy. Celem jej działania może być przy-

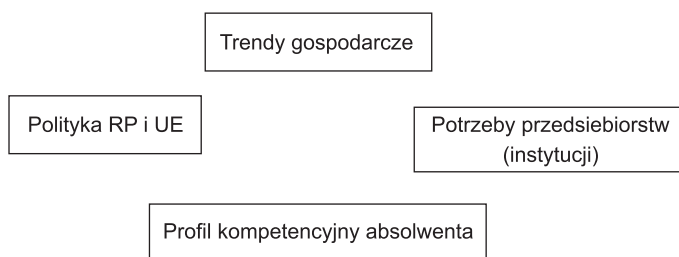
gotowanie absolwenta do działania na rynku pracy oraz wykształcenie u niego cech charakterystycznych i oczekiwanych przez pracodawcę.

Skuteczne zarządzanie personelem powinno opierać się na pomiarze efektywności zarządzania kompetencjami i potrzebie dofinansowania ich uzupełniania i rozwijania.

Pomiar efektywności zarządzania kompetencjami (mierniki HR) powinien uwzględniać obszary:

- 1) wyniki działalności organizacji;
- 2) klimat (atmosfera pracy organizacji);
- 3) współpraca;
- 4) zarządzanie;
- 5) profesjonalizm i „warsztat pracy”.

Jest to droga do posiadania przez zespół pracowników odpowiednich kompetencji prowadzących do osiągnięcia oczekiwanych wyników we wszystkich obszarach działalności organizacji.



**Rysunek 3.** Obecne źródła profili edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Najważniejsze dla wdrożenia systemu ZZL jest właściwa identyfikacja i opis kompetencji, czyli wiedzy, umiejętności i zdolności zgodnych ze strategią i specyfiką danej organizacji.

## Bibliografia

- Lawler, E.E. (1996). Competencies: A Poor Foundation for The New Pay. *Compensation & Benefits Review*, November/December.
- Rostkowski, T. (2003). Zarządzanie kompetencjami pracowników. Warszawa, niepublikowane.

## 1.2. KOMPETENCJE „MIĘKKIE” DYREKTORA

---

*Specjaliści bez kompetencji społecznych nie mają przed sobą przyszłości*

Werner Lanthaler, Johanna Zugmann

Zmiany, których doświadczają współczesne szkoły w wyniku urynkowania usług edukacyjnych, prowadzonej polityki oświatowej oraz globalizacji, są często nieoczekiwane i radykalne. Potrzebne są zatem działania dyrektorów szkół wymagające nie tylko kompetencji twardych (zwanym funkcjonalnymi), lecz przede wszystkim miękkich (zwanym interpersonalnymi czy behawioralnymi). W skład kompetencji miękkich istotnych na stanowiskach kierowniczych wchodzi kompetencje menedżerskie czy przywódcze, które są uniwersalne dla większości stanowisk i dotyczą predyspozycji do pracy z ludźmi.

Wymagania wobec współczesnych dyrektorów-menedżerów są coraz większe.

Konieczne są wysokie umiejętności budowania relacji z zespołem i w zespole, umiejętność angażowania i wpływania na działania podwładnych, a niekiedy również korzystania z intuicji, a więc szeroko pojęte umiejętności społeczne i inteligencja emocjonalna. Dyrektor szkoły powinien nie tylko posiadać niezbędne kompetencje, lecz także świadomie je rozwijać. Rola kompetencji miękkich – w stosunku do umiejętności twardych, koniecznych do wykonania określonej pracy – nieustannie rośnie, co jest szczególnie widoczne na stanowiskach kierowniczych oraz wymagających pracy zespołowej. Już John Berridge twierdził, że „Organizacje przyszłości będą zdominowane przez miękkie umiejętności” (Inspirujaco.pl, 2018), a do takich właśnie powinny należeć nowoczesne szkoły.

Komponentami kompetencji, w tym miękkich, są wiedza, umiejętności i postawy. Samo posiadanie wiedzy, dotyczącej umiejętności interpersonalnych, nie daje jednak gwarancji posiadania kompetencji miękkich.

Kompetencje miękkie są niezbędne na każdym stanowisku pracy, gdyż odpowiadają za szeroko rozumiane stosunki międzyludzkie, w skład których wchodzi m.in. takie umiejętności, jak:

- komunikacyjne (np. empatia, umiejętność prowadzenia negocjacji, umiejętność efektywnego słuchania i mówienia, nadawania, umiejętność przemawiania), emocjonalne (np. współodczuwanie, wiara we własne siły);
- społeczne (np. wyczucie, taktowność, autoprezentacja).



Praca na stanowisku kierowniczym w szkole nierozzerwalnie związana jest z podejmowaniem działań dotyczących interakcji z innymi ludźmi, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz placówki.

Dlatego w codziennej pracy dyrektora szkoły pomocne mogą okazać posiadane przez niego umiejętności interpersonalne, do których zaliczamy (Pomianowska, 2013, s. 3–5):

- skuteczne i efektywne komunikowanie się, w tym umiejętności delegowania zadań, uprawnień i odpowiedzialności oraz udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych;
- diagnozowanie i uwzględnianie potrzeb indywidualnych i grupowych;
- diagnozowanie i rozwiązywanie konfliktów, które są nieodłącznym elementem funkcjonowania każdej organizacji;
- rozpoznawanie ról grupowych, co pozwoli dyrektorowi szkoły reagować adekwatnie do określonych zachowań, zapobiegać niepożądanym zachowaniom i wzmacniać pożądane;
- budowanie atmosfery otwartości służącej komunikowaniu się między podmiotami szkolnymi;
- budowanie poczucia odpowiedzialności.

Zgodnie z tym co twierdzi Józef Penc (2000, s. 9), znany ekonomista i strateg „Menedżerowie, którzy nie posiadają odpowiednich kompetencji interpersonalnych, stanowić będą hamulec postępu, a drogę transformacji uczynią długą i wyboistą, zaś zarządzane przez nich firmy nie spełnią oczekiwań organizacji XXI wieku”.

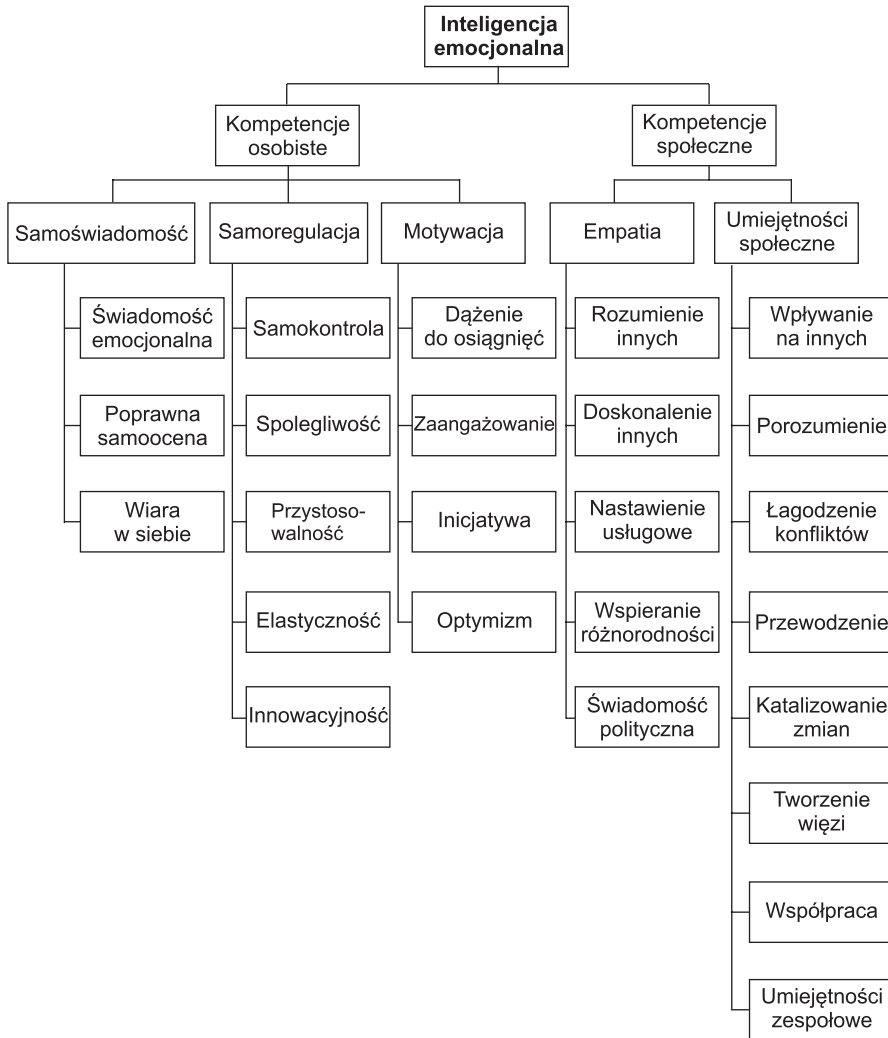
Do wymienionych umiejętności interpersonalnych należy również dodać niezwykle przydatne w pracy kierowniczej zdolności perswazyjne oraz umiejętność motywowania podwładnych do pracy. Daniel Goleman, wybitny amerykański psycholog, na podstawie wcześniej przeprowadzonych badań porównawczych wśród menedżerów w Japonii i Niemczech stwierdził, że na ich sukces niebywały wpływ ma inteligencja emocjonalna, czyli zdolność rozpoznawania uczuć własnych oraz uczuć innych osób. „Ci, którym się nie udało, cierpieli na duży deficyt kompetencji składających się na inteligencję emocjonalną i ponosili porażki mimo dużej wiedzy fachowej i znacznych zdolności intelektualnych” (Goleman, 1999, s. 57–58).

Komponentami inteligencji emocjonalnej (EQ) według Golemana (tamże, s. 41–42) są:

- kompetencje osobiste – „Kompetencje te determinują stopień, w jakim radzimy sobie ze sobą”  
oraz
- społeczne – „Kompetencje te determinują stopień, w jakim radzimy sobie z innymi”.

Dyrektorzy szkół powinni posiadać nie tylko wysoką inteligencję emocjonalną, lecz także wyższą od podwładnych świadomość polityczną, co Goleman definiuje jako umiejętność rozpoznawania emocjonalnych prądów grupy i stosunków panujących we władzach (tamże, s. 42).

Inteligencja emocjonalna podnosi jakość życia zawodowego oraz osobistego, wpływa na relacje z innymi ludźmi, umiejętność radzenia sobie ze stresem, zarządzania



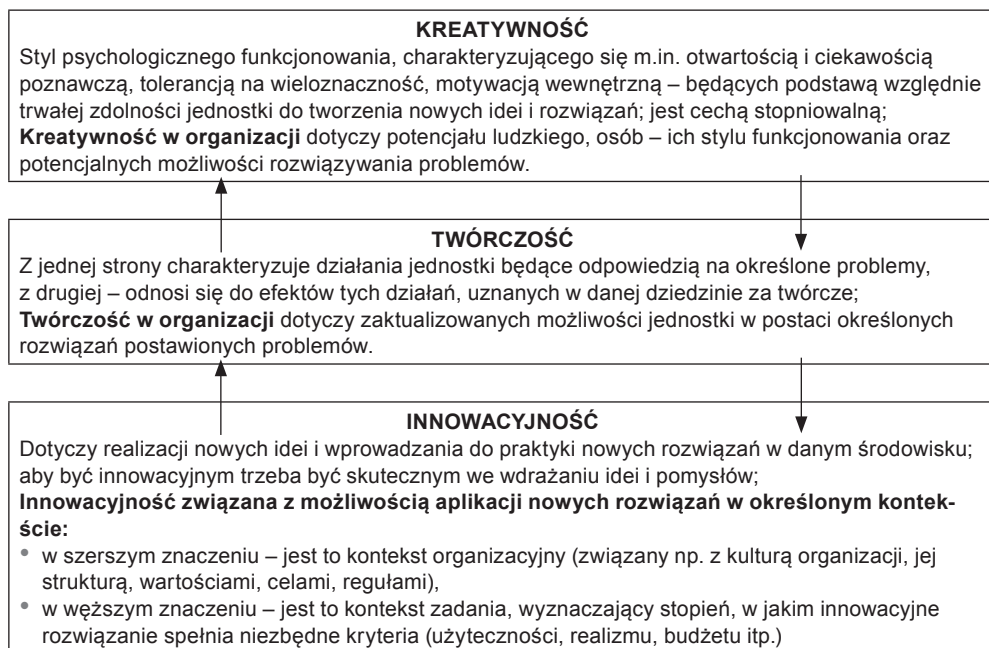
**Rysunek 1.** Komponenty Inteligencji Emocjonalnej według Daniela Golemana

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie: Goleman, 1999, s. 4–42.

sobą w czasie, automotywację, satysfakcję z życia, pomaga odnosić sukcesy, a przede wszystkim lepiej funkcjonować w społeczeństwie.

Do szeroko pojętych kompetencji menedżerskich zaliczamy również kreatywność, twórczość oraz innowacje, których źródłem jest potencjał twórczy człowieka.

Kreatywność jest wypadkową różnego typu interakcji, zachodzących pomiędzy kompetencjami intelektualnymi, uzdolnieniami twórczymi, cechami osobowości oraz otoczenia społeczno-kulturowego i gospodarczego.



**Rysunek 2.** Relacje między kreatywnością, twórczością i innowacyjnością

*Źródło:* Drozdowski i in., 2010, s. 38.

Kompetencje twórcze oznaczają umiejętność ciągłego uczenia się nowych wartości, rozwiązań i sposobów pozyskiwania i przekazywania wiedzy (Morawski, 2004, s. 118).

Do twórczych umiejętności menedżerów, zalicza się (Nawrat, 2014, s. 32–33):

- umiejętność generowania dużej liczby pomysłów w krótkim czasie;
- ciągle poszukiwanie nowych rozwiązań;
- oryginalność;
- tworzenie nowatorskich powiązań i pomysłów;
- umiejętność wybrania optymalnego rozwiązania;
- wytrwałość w pokonywaniu trudności;
- motywację jako problem i wyzwanie;
- energiczność i operatywność;
- konsekwencję, systematyczność, odwagę;
- tolerancję i poszanowanie odmiennych poglądów;
- unikanie przedwczesnego zajmowania stanowiska w sprawie;
- otwartość na krytykę;
- relatywistyczne spojrzenie na rzeczywistość;
- niezależność sądów.

Zestaw kompetencji menedżerskich potrzebnych dyrektorowi szkoły, aby odnieść sukces, może się zmieniać, w zależności od trendów oświatowych czy sytuacji politycznospołecznej kraju.

Dyrektor musi być kreatywny, twórczy i innowacyjny, gdyż tylko wtedy szkoła będzie mogła rozwijać się i coraz lepiej funkcjonować. Pomysły na innowacje pedagogiczne, rozwiązania organizacyjne usprawniające pracę szkoły czy zdobycie pozabudżetowych środków finansowych są najlepszym przykładem takich działań. Postawa twórcza, kreatywność, kompetencje innowacyjne, menedżerskie i przywódcze oraz wysoka inteligencja emocjonalna dyrektora zapewnią szkole sukces na rynku edukacyjnym oraz zwiększą skuteczność jego działań w warunkach dynamicznie zmieniającego się, niepewnego mikro-, mezo- i makrootoczenia. Dyrektorzy, którzy dostrzegają nowe możliwości, potrafią twórczo przekształcać rzeczywistość i samych siebie, są najbardziej pożądanymi na rynku edukacyjnym krajowym oraz europejskim.

## Bibliografia

- Drozdowski, R., Zakrzewska, A., Puchalska, K., Morchat, M., Mroczkowska, D. (2010). *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*. Warszawa: PARP.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Morawski, M. (2004). *Kompetencje menedżerów w procesie zarządzania wiedzą*, [w:] T. Listwan, *Sukces w zarządzaniu*. Wrocław: Akademia Ekonomiczna.
- Nawrat, D. (2014). Kształtowanie kompetencji innowacyjnych w świetle badań biografii menedżerów. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 14.
- Penc, J. (2000). *Kreatywne kierowanie : organizacja i kierownik jutra, rozwiązywanie problemów kadrowych*. Warszawa: Agencja Wydawnicza PLACET.
- Pomianowska, M. (2013). Kompetencje jako podstawa skuteczności. *Dyrektor Szkoły*, 10. *Inspirujaco.pl*, dostęp: 19.04.2018; <http://inspirujaco.pl/cytaty/john-berridge/organizacjeczyszlosci-beda-zdominowane-przez-miekkie-umiejtnosci>.

## Netografia

- [http://www.humanitas.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Wydawnictwo/Zarzadzanie\\_zeszyt/Zarz%201\\_2014%20podzielone/Szczepanska%20Woszczyna.pdf](http://www.humanitas.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Wydawnictwo/Zarzadzanie_zeszyt/Zarz%201_2014%20podzielone/Szczepanska%20Woszczyna.pdf);

### 1.3. WARUNKI FORMALNE, CZYLI UMOCOWANIE PRAWNE DYREKTORA

---

#### ***Kto może zostać dyrektorem szkoły lub placówki publicznej?***

„Dyrektorem szkoły publicznej lub placówki publicznej może zostać nauczyciel mianowany lub dyplomowany”, zgodnie z zapisem art. 62 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r., poz. 996 ze zm.) – dalej u.P.o. Ustawodawca przewidział również, że w uzasadnionych przypadkach w szkole publicznej istnieje możliwość zastosowania zapisu art. 62 ust. 2 u.P.o. ustalającego, że *szkołą lub placówką może również kierować osoba niebędąca nauczycielem* powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący. W opracowaniu Ośrodka Rozwoju Edukacji „Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna”, prof. Jacek Jagielski stwierdził: „... zasada (dyrektor-nauczyciel) oraz wyjątek (dyrektor-osoba nie będąca nauczycielem) [...] z układu redakcyjnego przepisów dotyczących kwestii, kto może kierować szkołą można ewentualnie wyprowadzić wniosek, że ustawodawca preferuje obsadę stanowiska dyrektora szkoły (placówki) przez nauczyciela, co może przekładać się na praktykę w tym zakresie”.

Zgodnie z art. 63 ust. 1 u.P.o. pełną autonomię w zakresie powierzania stanowisk dyrektorów szkół lub placówek posiadają jedynie organy prowadzące. Dokonując wyboru kandydata na stanowisko dyrektora szkoły, organ prowadzący ma więc prawo zdecydować, czy dyrektorem szkoły w danej szkole, czy placówce, przez wzgląd na specyfikę jej prowadzenia, powinien być nauczyciel czy osoba niebędąca nauczycielem. Kore-sponduje z tym wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gorzowie Wielkopolskim<sup>1</sup>, w którym argumentowano, że: [...] szkołą lub placówką może kierować osoba niebędąca nauczycielem powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Osoba taka, nie może sprawować nadzoru pedagogicznego. W przypadku powołania takiej osoby na stanowisko dyrektora nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel zajmujący inne

---

<sup>1</sup> Wojewódzki Sąd Administracyjny, wyrok z dnia 7.11.2013 r. sygn. akt II Sa/Go 854/13 [http://www.naszawokanda.pl/orzeczenie/r182d/wsa,II-SA-Go-854\\_13,sprawy\\_dyrektorow\\_szkol\\_rozstrzygnięcia\\_nadzorcze\\_dotyczace\\_gminy\\_skargi\\_organow\\_na\\_czynności/2/](http://www.naszawokanda.pl/orzeczenie/r182d/wsa,II-SA-Go-854_13,sprawy_dyrektorow_szkol_rozstrzygnięcia_nadzorcze_dotyczace_gminy_skargi_organow_na_czynności/2/).

stanowisko kierownicze w szkole lub placówce. Zestawiając treść obydwu przepisów, zdaniem Sądu ustawodawca przyjął jako zasadę kierowanie szkołą lub placówką publiczną przez nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Możliwe jest odstępstwo od tej zasady lecz po spełnieniu dodatkowych warunków i z umniejszeniem uprawnień takiej osoby[...]. Zatem użycie w przepisie słowa „może” wskazuje na jego uznaniowy charakter i oznacza na pozostawienie organowi swobody, tym samym ustawodawca nie zobligował organu do określonego załatwienia sprawy lecz pozostawił organowi możliwość wyboru spośród co najmniej dwu ewentualności. W ocenie Sądu ustawodawca używając [...] wyrażenia „może”, upoważnił organ ogłaszający konkurs na dyrektora, do wyboru kręgu osób, jakim zamierza powierzyć takie stanowisko. Zatem organowi prowadzącemu szkołę, pozostawiono swobodę ograniczenia się do zasady przewidującej kierowanie szkołą przez nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego bądź odstąpienia od niej przez poszerzenie kręgu osób, jakie mogą taką szkołą kierować”.

Obowiązuje generalna zasada, „że kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki”, na podstawie art. 63 ust. 10 u.P.o., „wyłania się w drodze konkursu”. Oznacza to, że powierzenie stanowiska dyrektora szkoły publicznej w drodze konkursu jest obligatoryjne dla organu prowadzącego. Od 1.09.2017 r. ustawodawca nie przewidział przedłużania powierzenia stanowiska dyrektora szkoły na kolejny okres po upływie kadencji. Tak więc wszyscy dyrektorzy szkół lub placówek oświatowych muszą być wyłonieni w drodze konkursu.

### ***Odstępstwa od zasady wyłaniania dyrektora w wyniku konkursu***

Jedyne odstępstwo od tej zasady sformułowano w art. 63 ust. 12 u.P.o., jeżeli do konkursu nie zgłosi się żaden kandydat albo w wyniku konkursu nie wyłoniono kandydata, organ prowadzący powierza to stanowisko ustalonemu, w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny, kandydatowi, po zasięgnięciu opinii rady szkoły lub placówki i rady pedagogicznej. Również do czasu powierzenia stanowiska dyrektora szkoły w wyniku konkursu lub jeżeli do konkursu nie zgłosi się żaden kandydat albo w wyniku konkursu nie wyłoniono kandydata, organ prowadzący może powierzyć pełnienie obowiązków dyrektora szkoły wicedyrektorowi, a w szkołach, w których nie ma wicedyrektora, nauczycielowi tej szkoły, jednak nie dłużej niż na okres 10 miesięcy.

### ***Procedura konkursu na dyrektora szkoły lub placówki publicznej***

W celu przeprowadzenia konkursu stosownie do zapisu art. 63 ust. 14 u.P.o. organ prowadzący szkołę lub placówkę powołuje komisję konkursową w składzie: trzech przedstawicieli organu prowadzącego szkołę lub placówkę. W świetle orzecznictwa sądów administracyjnych wójt nie może być przedstawicielem organu prowadzącego w komisji konkursowej w celu wyłonienia kandydata na stanowisko dyrektora szkoły. Ponieważ burmistrz, jako organ prowadzący szkołę publiczną, zatwierdza konkurs albo unieważnia konkurs i zarządza ponowne jego przeprowadzenie. W wyroku z dnia

6 listopada 2012 r. Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu<sup>2</sup> sąd wskazał na to, że zgodnie z przepisami u.s.o. wójt, jako organ prowadzący szkołę podstawową, jest organem zatwierdzającym konkurs na stanowisko dyrektora tej szkoły, bądź unieważniającym taki konkurs. W związku z tym w sytuacji, gdyby był członkiem komisji (nawet niekoniecznie jako jej przewodniczący), stawałby się „sędzią we własnej sprawie”, co prowadziłoby do niemożności zachowania bezstronności postępowania konkursowego;

- trzech przedstawicieli organu sprawującego nadzór pedagogiczny; dwóch przedstawicieli rady pedagogicznej, wybór przedstawicieli określa regulamin;
- rady pedagogicznej; dwóch przedstawicieli rady rodziców, wybór przedstawicieli określa regulamin rady rodziców, po jednym przedstawicielu zakładowych organizacji związkowych, przy czym przedstawiciel ten nie może być zatrudniony w szkole lub placówce, której konkurs dotyczy. Stosownie do zapisu art. 23 ust. 1–2 ustawy z dnia 24.07.2015 r. o Radzie Dialogu Społecznego (Dz.U. 2015, poz. 1240) za reprezentatywne organizacje związkowe uznaje się ogólnokrajowe związki zawodowe, ogólnokrajowe zrzeszenia (federacje) związków zawodowych i ogólnokrajowe organizacje międzyzwiązkowe (konfederacje), które spełniają łącznie następujące kryteria:
  - 1) zrzeszają więcej niż 300 000 członków będących pracownikami;
  - 2) działają w podmiotach gospodarki narodowej, których podstawowy rodzaj działalności jest określony w więcej niż w połowie sekcji Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD), o której mowa w przepisach o statystyce publicznej.

Aktualnie działają trzy reprezentatywne centrale związkowe: Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych (należy do niego Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz OZZ Alternatywa), Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność” i Forum Związków Zawodowych (Wolny Związek Zawodowy Solidarność – Oświata).

Łączna liczba przedstawicieli organu prowadzącego i organu nadzoru pedagogicznego nie może być mniejsza niż łączna liczba przedstawicieli rady pedagogicznej, rady rodziców i związków zawodowych art. 63 ust. 15 u.P.o.). Stosownie do zapisu art. 63 ust. 16 u.P.o., jeżeli w składzie komisji konkursowej łączna liczba przedstawicieli organu prowadzącego i organu nadzoru pedagogicznego byłaby mniejsza niż łączna liczba przedstawicieli rady pedagogicznej, rady rodziców i związków zawodowych, liczbę przedstawicieli tych organów zwiększa się proporcjonalnie, tak aby ich łączna liczba nie była mniejsza niż łączna liczba przedstawicieli rady pedagogicznej, rady rodziców i związków zawodowych. Zgodnie z art. 63 ust. 17 u.P.o. w przypadku konkursu na stanowisko dyrektora zespołu szkół lub placówek, w tym nowo zakładanego zespołu szkół lub placówek, stosuje się przepisy jak wyżej, z tym że:

- dwóch przedstawicieli rady pedagogicznej wyłania się spośród przedstawicieli rad pedagogicznych wszystkich szkół lub placówek wchodzących w zespół lub łączonych w zespół;

---

<sup>2</sup> Wyrok WSA z dnia 6 listopada 2012 r. IV SA/Wr 649/12.

- dwóch przedstawicieli rady rodziców wyłania się spośród rad rodziców uczniów wszystkich szkół lub placówek wchodzących w skład zespołu lub łączonych w zespół.

Natomiast w przypadku szkół i placówek nowo zakładanych skład komisji konkursowej określa organ prowadzący szkołę lub placówkę, uwzględniając udział przedstawicieli organu sprawującego nadzór pedagogiczny w liczbie równej liczbie przedstawicieli organu prowadzącego szkołę lub placówkę.

Procedurę przebiegu konkursu na dyrektora szkoły regulują przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. 2010 nr 60, poz. 373 ze zm.) dalej r.r.k.d.s. Ogłoszenie o konkursie na dyrektora, stosownie do zapisu §1 ust. 4–5 r.r.k.d.s. organ prowadzący publiczne przedszkole, publiczną szkołę lub publiczną placówkę zamieszcza na:

- swojej stronie internetowej;
- w miejscu ogólnodostępnym w swojej siedzibie lub w inny zwyczajowo ustalony sposób;
- można zamieścić również na stronie Biuletynu Informacji Publicznej właściwego terytorialnie kuratorium oświaty;
- w dzienniku o zasięgu wojewódzkim.

W przebiegu konkursu na dyrektora szkoły można wyróżnić trzy części:

1. **Ocena formalna zgłoszeń kandydatów** – komisja weryfikuje czy:

- oferta wpłynęła w wyznaczonym terminie;
- oferta zawiera wszystkie wskazane w ogłoszeniu dokumenty;
- kandydat spełnia wymagania wskazane w ogłoszeniu konkursu.

W tej części konkursu kandydacie nie uczestniczą. Kończy się ona dopuszczeniem lub odmową dopuszczenia do dalszego postępowania konkursowego.

2. **Ocena merytoryczna kandydatów** – rozmowa komisji z kandydatami, w której kandydaci przedstawiają koncepcję funkcjonowania i rozwoju szkoły lub placówki.

W tej części członkowie komisji mogą zadawać pytania kandydatom.

3. **Głosowanie** – w tajnym głosowaniu członkowie komisji wyłaniają kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki. Każdy członek ma jeden głos, a kandydat zostaje wyłoniony, jeżeli otrzyma bezwzględną większość głosów uczestniczących w głosowaniu członków komisji. Co oznacza, że na kandydata oddała głosy co najmniej połowa członków komisji. Jeśli żaden z kandydatów nie uzyskał takiej większości głosów, komisja przystępuje do drugiego głosowania. Gdy w drugim głosowaniu jeden z kandydatów uzyskał większą niż pozostali liczbę głosów, konkurs uważa się za rozstrzygnięty.

Po zakończeniu obrad komisji jej przewodniczący niezwłocznie powiadamia organ prowadzący publiczne przedszkole, szkołę lub placówkę publiczną o wyniku postępowania konkursowego oraz przekazuje dokumentację postępowania konkursowego.

Organ prowadzący zatwierdza konkurs lub unieważnia konkurs i zarządza jego ponowne przeprowadzenie w razie:



- nieuzasadnionego niepoduszczenia kandydata do drugiej części postępowania konkursowego;
- przeprowadzenia przez komisję postępowania konkursowego bez wymaganego udziału 2/3 jej członków;
- naruszenia tajności głosowania;
- innych nieprawidłowości mogących mieć wpływ na wynik konkursu.

Przepisy prawa oświatowego nie przewidują procedury występowania o unieważnienie konkursu na dyrektora szkoły. Zainteresowany kandydat powinien niezwłocznie zwrócić się do organu prowadzącego, wskazując na okoliczności wyczerpujące możliwości unieważnienia konkursu, albo zaskarżyć ewentualną decyzję organu prowadzącego do sądu. Organ prowadzący, który uzyskał informację o nieprawidłowościach w postępowaniu konkursowym, powinien wstrzymać się z zatwierdzeniem wyników konkursu do jej rozpatrzenia. Patrz:

- wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego (wyrok WSA z dnia 6 grudnia 2007 r., III SA/Lu 516/07, LEX nr 169412);
- wyrok NSA z dnia 31 sierpnia 2004 r., OSK 460/04, LEX nr 156420);
- postanowienie SN z dnia 13 stycznia r., 2000 r., III RN 123/99, OSNP 2000, nr 21, poz. 779;
- wyrok SN z dnia 6 grudnia 2005 r., III PK 96/05, OSNP 2006, nr 21–22, poz. 318.

### ***Powierzenie stanowiska dyrektora***

Zgodnie z przepisem art. 63 ust. 10 u.P.o. kandydatowi wyłonionemu w wyniku postępowania konkursowego organ prowadzący nie może odmówić powierzenia stanowiska dyrektora. W myśl przepisu art. 63 ust. 21 u.P.o. stanowisko dyrektora szkoły lub placówki powierza się na pięć lat szkolnych. W uzasadnionych przypadkach można powierzyć to stanowisko na krótszy okres, jednak nie krótszy niż jeden rok szkolny. „W uzasadnionych przypadkach” jest zwrotem niedookreślonym, zakładającym znaczny margines swobody organu prowadzącego. Nie jest to jednak decyzja arbitralna. Podlega ona zawsze kontroli sądowej<sup>3</sup>. W orzecznictwie zwraca się uwagę na konieczność starannego uzasadnienia decyzji organu prowadzącego w takim przypadku.

Powierzenie stanowiska dyrektora placówki oświatowej nauczycielowi zatrudnionemu na podstawie mianowania w innej szkole związane jest z nawiązaniem stosunku pracy w szkole, którą ma kierować. W wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Bydgoszczy<sup>4</sup> stwierdzono „Akt powierzenia nauczycielowi stanowiska dyrektora szkoły i odwołanie z tego stanowiska mają charakter administracyjnoprawny. Powierzenie nauczycielowi stanowiska dyrektora szkoły powoduje nałożenie na niego dodatkowych

<sup>3</sup> Por. wyrok Sądu Najwyższego z dnia 15 kwietnia 1999 r., I PU.K.N. 11/99, OSNAPIUS 2000, nr 12, poz. 466.

<sup>4</sup> Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Bydgoszczy z dnia 9 sierpnia 2007 r. II SA/Bd 643/07.

obowiązków [...] i przyznanie mu dodatkowych uprawnień. Powierzenie stanowiska i odwołanie ze stanowiska dyrektora szkoły nie powoduje, że dana osoba przestaje być nauczycielem. Jego zatrudnienie reguluje ustawa Karta Nauczyciela. Ustawa ta przewiduje dwa sposoby nawiązania stosunku pracy z nauczycielem: mianowanie i zawarcie umowy o pracę. Odwołanie ze stanowiska dyrektora szkoły nie jest czynnością z zakresu prawa pracy. Powoduje jedynie pozbawienie tego stanowiska, ale nie zatrudnienia”.

Akt powierzenia stanowiska dyrektora nie jest podstawą nawiązania stosunku pracy. Mateusz Pilich (2015) stwierdza, że powierzenie jest to akt o charakterze organizacyjnym, który bezpośrednio nie skutkuje nawiązaniem stosunku pracy.

Gdy kandydat na dyrektora jest osobą niezatrudnioną w danej placówce, musi dojść do nawiązania stosunku pracy. Możliwości zatrudnienia nauczyciela – nowo powołanego dyrektora szkoły:

- przeniesienie na własną prośbę w trybie określonym w treści art. 18 ust. 1 i 4 K.N. Stosunek pracy tego nauczyciela nie ulega rozwiązaniu, zmieni się pracodawca, a pozostałe warunki pracy i płacy nie mogą się zmienić;
- zatrudnienie wskazanego nauczyciela w szkole lub placówce oświatowej, którą ma kierować, na podstawie przepisu art. 10 ust. 5 K.N., na czas nieokreślony na podstawie mianowania, gdy istnieją warunki do zatrudnienia nauczyciela w pełnym wymiarze zajęć;
- zatrudnienie nauczyciela na czas określony na podstawie art. 10 ust. 7 K.N., wyrok Sądu Najwyższego z dnia 19 maja 2011 r.<sup>5</sup> W wyroku Sądu Najwyższego z dnia 19 maja 2011 r.<sup>6</sup> stwierdzono: „przy ocenie podstawy prawnej nawiązania stosunku pracy z nauczycielem nie pozostającym uprzednio w stosunku pracy z tą szkołą, w której powierzono mu stanowisko dyrektora, należy uwzględnić to, że zatrudnienie go na stanowisku nauczycielskim nie jest wynikiem tego rodzaju potrzeby szkoły, lecz konsekwencją powierzenia mu stanowiska dyrektora szkoły, wymuszającą odpowiednie zmiany organizacji nauczania w tej placówce. W takiej zaś sytuacji niewątpliwie jest istnienie potrzeby wynikającej z organizacji nauczania, umożliwiającej zatrudnienie nauczyciela na podstawie umowy o pracę na czas określony (okres zajmowania stanowiska dyrektora szkoły) w myśl art. 10 ust. 7 U.K.N.”.

### ***Pracodawca, wynagrodzenie, czas pracy dyrektora szkoły***

Dyrektor szkoły jest nauczycielem szkoły, któremu powierzono stanowisko dyrektora zgodnie z przepisem art. 62 ust. 1 u.P.o., to jego pracodawcą jest szkoła, gdyż stosownie do zapisu art. 10 ust. 1 K.N. stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole. Oznacza to, że dyrektor szkoły jest pracownikiem szkoły, a nie gminy, powiatu i szkoły jako jednostka organizacyjna zatrudniająca pracowników jest jego pracodawcą. W związku z tym, dyrektor nie ma nad sobą bezpośredniego przełożonego, kierującego

<sup>5</sup> Wyrok SN z dnia 19 maja 2011 r. I PK 267/10 OSNP 2012, nr 13–14, poz. 168.

<sup>6</sup> Wyrok SN z dnia 19 maja 2011 r. I PK 267/10 OSNP 2012, nr 13–14, poz. 168.

jego pracą. Wójt, burmistrz, prezydent miasta, starosta może w stosunku do dyrektora prowadzonej szkoły wykonywać niektóre kompetencje pracodawcy.

Dyrektorowi szkoły zgodnie z art. 42 ust. 6 K.N., organ prowadzący szkołę obniża tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć (pensum) w zależności od wielkości i typu szkoły oraz warunków pracy lub zwalnia całkowicie od obowiązku realizacji zajęć. Obniżenie tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć następuje na podstawie indywidualnych decyzji organu prowadzącego.

Wynagrodzenie dyrektora szkoły, tak jak nauczycieli (art. 30 K.N.) składa się z wynagrodzenia zasadniczego, uzależnionego od stopnia awansu zawodowego i dodatków: za wysługę lat, motywacyjnego, funkcyjnego oraz za warunki pracy, wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw oraz nagród i innych świadczeń wynikających ze stosunku pracy, z wyłączeniem świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych i dodatków socjalnych.

Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela, zgodnie z art. 30 ust. 2 K.N., uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych, a wysokość dodatków odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych, uciążliwych lub szkodliwych dla zdrowia warunków pracy. Przepisy K.N. nie pozbawiają dyrektora szkoły prawa do przydzielania i wynagrodzenia za realizację godzin doraźnych zastępstw oraz godzin ponadwymiarowych. Zapisy art. 35 ust. 2a K.N. określają, że przez godzinę doraźnego zastępstwa rozumie się przydzieloną nauczycielowi godzinę zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych powyżej tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych, której realizacja następuje w zastępstwie nieobecnego nauczyciela. Wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe i za godziny doraźnych zastępstw wypłaca się według stawki osobistego zaszerogowania nauczyciela, z uwzględnieniem dodatku za warunki pracy (ust. 3). Oznacza to, że również w przypadku dyrektora szkoły jednym ze składników wynagrodzenia są godziny doraźnych zastępstw. Organ prowadzący szkołę będący jednostką samorządu terytorialnego w drodze regulaminu m.in. ustala szczegółowe warunki obliczania i wypłacania wynagrodzenia za godziny doraźnych zastępstw. W szkołach powinny funkcjonować zasady przydzielania zastępstw doraźnych, znane wszystkim nauczycielom, przewidujące również, w jakich sytuacjach godziny mogą być przydzielone dyrektorowi. W uchwale Nr 2378/13 z dnia 5 czerwca 2013 r. Kolegium Regionalnej Izby Obrachunkowej w Białymstoku<sup>7</sup> stwierdzono: „[...] W świetle art. 35 ust. 1 K.N. za dopuszczalną liczbę godzin ponadwymiarowych realizowanych przez nauczyciela zatrudnionego na stanowisku dyrektora, wicedyrektora lub na innym stanowisku kierowniczym należy zatem przyjąć ½ tygodniowego obowiązkowego wymiaru ustalonego dla wymienionych nauczycieli w obniżonej wysokości na podstawie art. 42 ust. 6 K.N.”.

<sup>7</sup> <http://www.bip.bialystok.rio.gov.pl/pliki/zastrzezenia/2013monkiUK2378.pdf>

Czas pracy dyrektora szkoły regulują przepisy K.N., zgodnie z zapisem art. 42 ust. 1 K.N. nie może on przekraczać 40 godzin tygodniowo. W tym czasie realizuje zadania nauczyciela i obowiązki związane z pełnioną funkcją, stosownie do art. 68 u.P.o. oraz art. 7 K.N. Przepisy nie obligują dyrektora szkoły do codziennego, ośmiogodzinnego przebywania w szkole. W przypadku dyrektora, który nie jest w stanie precyzyjnie określić ram czasowych swojej pracy, możemy mówić, o zadaniowym czasie pracy, przewidzianym art. 140 ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 917).

Stosownie do art. 64 ust. 1 K.N. nauczycielowi zatrudnionemu w szkole, w której w organizacji pracy przewidziano ferie szkolne, przysługuje urlop wypoczynkowy w wymiarze odpowiadającym okresowi ferii i w czasie ich trwania. Natomiast art. 64 ust. 2a KN określa, że dyrektorowi i wicedyrektorowi szkoły przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 35 dni roboczych w czasie ustalonym w planie urlopów. Powyższe zapisy KN unormują kwestię urlopów dyrektora i wicedyrektora szkoły podobnie do urlopów w placówkach nieferyjnych. Urlop wypoczynkowy dyrektora i wicedyrektora szkoły może zostać wykorzystany w dni robocze, które nie są dniami wolnym od pracy. Dotyczy to dni, w których trwają zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, ferii letnich i zimowych, przerw świątecznych, dodatkowych dni wolnych od zajęć dydaktycznych ustalonych przez dyrektora szkoły.

### ***Zobowiązania dyrektora szkoły związane z ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne***

Dyrektorzy szkół jako kierownicy gminnych lub powiatowych jednostek organizacyjnych zobowiązani są do składania oświadczeń majątkowych w myśl przepisów ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne (tekst jedn.: Dz.U. 2017, poz. 1393), dalej u.o.p.d.g. oraz ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 994 ze zm.) i ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 995 ze zm.).

Kierownik jednostki organizacyjnej gminy składa pierwsze oświadczenie majątkowe w terminie 30 dni od dnia powołania na stanowisko. Kolejne oświadczenia majątkowe składa co roku do dnia 30 kwietnia, według stanu na dzień 31 grudnia roku poprzedniego, oraz w dniu odwołania ze stanowiska.

Jeżeli osoba kandydująca na dyrektora szkoły prowadzi działalność gospodarczą, to powinna liczyć się z tym, że z dniem powierzenia jej tego stanowiska nie będzie mogła jej prowadzić.

Zasady dotyczące ograniczenia prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne reguluje u.o.p.d.g. Na mocy art. 2 pkt 6, 6a i 6b u.o.p.d.g. stosuje się ją m.in. do kierowników samorządowych jednostek organizacyjnych, a zatem również do dyrektorów publicznych szkół/placówek prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Stosownie do zapisu art. 4 pkt 6 u.o.p.d.g. w okresie zajmowania wyżej wymienionych stanowisk, osoby te nie mogą prowadzić działalności gospodarczej na własny rachunek lub wspólnie z innymi osobami, a także zarządzać taką działalnością lub być przedstawicielem czy pełnomocnikiem w prowadzeniu takiej działalności; nie dotyczy to działalności wytwórczej w rolnictwie w zakresie produkcji roślinnej i zwierzęcej, w formie i zakresie gospodarstwa rodzinnego.

### ***Ochrona prawna dyrektora szkoły***

Zgodnie z przepisem art. 63 K.N. podczas z pełnieniem obowiązków służbowych nauczyciel, w tym i dyrektor szkoły, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych. Oznacza to, że nie jest on funkcjonariuszem publicznym, a tylko podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych przysługuje mu prawo do ochrony funkcjonariuszy publicznych określonej w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 1600), dalej k.k.

Przepisy k.k. przewidują kary dla sprawców dopuszczających się przestępstw wobec funkcjonariuszy publicznych w razie:

- naruszenia nietykalności cielesnej (art. 222 k.k.);
- czynnej napaści (art. 223 k.k.);
- używania przemocy i gróźb bezprawnych w celu (art. 224 k.k.);
- znieważania (art. 226 k.k.);
- przywłaszczenia funkcji (art. 227 k.k.);
- przyrzeczenia korzyści majątkowej (art. 229 k.k.);
- płatnej protekcji (art. 230a k.k.).

Organ prowadzący szkołę jest obowiązany z urzędu występować w obronie dyrektora, gdy ustalone uprawnienia zostaną naruszone.

Przestępstwa przeciwko funkcjonariuszom publicznym są ścigane z urzędu, a nie z oskarżenia prywatnego.

### ***Zastępowanie dyrektora szkoły***

Odpowiednio do zapisu art. 68 ust. 9 u.P.o. w przypadku nieobecności dyrektora szkoły lub placówki zastępuje go wicedyrektor, a w szkołach i placówkach, w których nie utworzono stanowiska wicedyrektora – inny nauczyciel tej szkoły lub placówki, wyznaczony przez organ prowadzący. Na podstawie przepisu art. 64 ust. 1 u.P.o. powierzenia stanowiska wicedyrektora dokonuje dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii organu prowadzącego, rady szkoły oraz rady pedagogicznej. Opinia, o której mowa, dotyczy imiennej kandydatury na stanowisko wicedyrektora. Opinie organu prowadzącego i rady pedagogicznej nie mają charakteru wiążącego (Dubrownik, s. 307), natomiast jej uzyskanie jest obowiązkiem określonym ustawą. Opinie nie muszą być pozytywne. Oznacza to, że dyrektor szkoły zobligowany jest do uzyskania wskazanych opinii organów, natomiast nie jest związany uzyskaną opinią podczas powierzenia stanowiska wicedyrektora szko-

ły. Dyrektor szkoły powierza stanowisko wicedyrektora i to on decyduje o terminie jego powierzenia, jak również o czasie, na jaki ono następuje. Powierzenie stanowiska wicedyrektora może nastąpić na czas określony lub czas nieokreślony<sup>8</sup>.

Ustawodawca przewidział też sytuację, w której w szkole nie można powołać wicedyrektora. Wprowadził zapis art. 68 ust. 9 u.P.o. stanowiący, że w przypadku nieobecności dyrektora szkoły zastępuje go inny nauczyciel tej szkoły, wyznaczony przez organ prowadzący (wójta, burmistrza, prezydenta miasta, zarząd powiatu lub zarząd województwa). Wyznaczenie nauczyciela do zastępowania dyrektora podczas jego nieobecności nie oznacza, że powierzono wyznaczonemu nauczycielowi obowiązki dyrektora szkoły, mimo że nauczyciel wykonuje te obowiązki podczas jego czasowej nieobecności związanej z okresowym zwolnieniem od pracy. Treść przepisu ma zapobiegać sytuacji, w której szkoła pozbawiona byłaby osoby wykonującej obowiązki dyrektora, niezbędnej do prawidłowego, normalnego funkcjonowania placówki. Do zakresu obowiązków zastępującego dyrektora szkoły nauczyciela należy kierowanie pracą szkoły, w zakresie kompetencji dyrektora szkoły.

### ***Zawieszenie w pełnieniu obowiązków dyrektora szkoły***

Kwestie zawieszenia w obowiązkach dyrektora szkoły normuje przepis art. 83 ust. 1 K.N. Organ prowadzący szkołę może zawiesić w obowiązkach dyrektora szkoły, przeciwko któremu wszczęto postępowanie karne lub złożono wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego, jeżeli ze względu na wiarygodność wysuniętych zarzutów celowe jest odsunięcie dyrektora od wykonywania obowiązków w szkole. Obligatoryjnie organ prowadzący zawiesza w pełnieniu obowiązków dyrektora szkoły, jeżeli wszczęte postępowanie karne lub złożony wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego dotyczy naruszenia praw i dobra dziecka (art. 83 ust. 1a K.N.).

### ***Odwołanie ze stanowiska dyrektora szkoły lub placówki***

Organ prowadzący, który powierzył nauczycielowi stanowisko dyrektora szkoły lub placówki, odwołuje nauczyciela ze stanowiska kierowniczego. W przypadku szkół i placówek prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego zadanie organu prowadzącego określone w art. 66 ust. 1 u.P.o. wykonuje odpowiednio: wójt, burmistrz (prezydent miasta), zarząd powiatu, zarząd województwa stosownie do zapisu art. 29 ust. 1 pkt 2 u.P.o.

Nauczyciela, któremu powierzono stanowisko dyrektora na podstawie zapisów art. 66 ust. 1 i 2 u.P.o. odwołuje się ze stanowiska w przypadku:

- złożenia przez nauczyciela rezygnacji, za trzymiesięcznym wypowiedzeniem;
- ustalenia negatywnej oceny pracy lub negatywnej oceny wykonywania zadań związanych z prawidłowością dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami po-

<sup>8</sup> Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 5 maja 1993 r., I PZP 15/93, OSP 1994, z. 6, poz. 120.

chodzącymi z innych źródeł, a także gospodarowania mieniem, przestrzeganiem obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów oraz przestrzeganiem przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły i placówki w trybie określonym przepisami w sprawie oceny pracy nauczycieli – bez wypowiedzenia;

- złożenia wniosku przez organ nadzoru pedagogicznego, jeżeli dyrektor szkoły lub placówki nie usunie w wyznaczonym terminie uchybień związanych z naruszeniem przepisów u.P.o. lub ustawy o systemie oświaty albo rozporządzeń wydanych na ich podstawie i nie opracuje lub nie wdroży programu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania albo nie uwzględni w tym programie zgłoszonych uwag i wniosków;
- w przypadkach szczególnie uzasadnionych, po zasięgnięciu opinii kuratora oświaty, można odwołać nauczyciela ze stanowiska kierowniczego w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia.

Ustawodawca posługuje się nieostrym pojęciem „szczególnie uzasadnione przypadki”, co daje organowi prowadzącemu pewną swobodę decyzyjną, choć nie oznacza dowolności. „Przypadki szczególnie uzasadnione muszą obejmować konkretne i poważne przyczyny odwołania ze stanowiska oraz znajdować jednoznaczne oparcie w materiale dowodowym sprawy”<sup>9</sup>. Ocena tego pojęcia należy do organu prowadzącego, jednakże podlega ona kontroli sądu. W orzecznictwie tego sądu ukształtował się pogląd, że należy zwrócić uwagę na to, że konstrukcja „szczególnie uzasadnionych przypadków”, mogących być przyczyną odwołania dyrektora szkoły ogranicza możliwość działania organu na podstawie powołanego przepisu do sytuacji wyjątkowych. Odwołanie nauczyciela ze stanowiska kierowniczego może mieć miejsce tylko wtedy, gdy dalsze kierowanie przez niego placówką oświatową stanowi istotne zagrożenia dla osiągnięcia jej celów lub z innych, obiektywnie ważnych względów jest nie do przyjęcia by nadal nią kierował<sup>10</sup>. W wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Białymstoku<sup>11</sup> określono, że „za przypadki szczególnie uzasadnione” [...] należy uznać: zdarzenia (działanie lub zaniechanie) o charakterze zupełnie wyjątkowym, nadzwyczajnym (wykraczającym poza działanie rutynowe, codzienne), mające charakter niedopełnienia obowiązków lub naruszenia uprawnień, określonych prawem, przez nauczyciela-dyrektora szkoły, przy czym stwierdzone uchybienia nauczyciela są tego rodzaju, że powodują destabilizację w realizacji funkcji (dydaktycznej, wychowawczej i oświatowej) szkoły, dlatego konieczne jest natychmiastowe zaprzestanie wykonywania funkcji dyrektora, albowiem dalsze zajmowanie stanowiska dyrektora godzi w interes szkoły jako interes publiczny”. Przepisy u.P.o. nie określają formy prawnej dla

<sup>9</sup> Wyrok NSA z dnia 30 czerwca 2004 r., OSK 439/04, OSS 2005/3/69.

<sup>10</sup> Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 3 lutego 2016 r. sygn. akt I OSK 2790/15 – <http://orzeczenia.nsa.gov.pl/doc/160AC62FFC>.

<sup>11</sup> Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Białymstoku z 13 października 2011 r. sygn. akt II SA/Bk 386/11 (LEX nr 1101371).

dokonania czynności polegającej na odwołaniu nauczyciela ze stanowiska dyrektora szkoły. W wyroku z dnia 30 czerwca 2004 r.<sup>12</sup> Naczelny Sąd Administracyjny wskazał, że zarządzenia obok decyzji administracyjnych są prawną formą, w jakiej wójt może podejmować władcze rozstrzygnięcia. Skoro art. 66 u.P.o. nie wskazuje formy decyzji administracyjnej dla odwołania dyrektora szkoły, to oznacza to, że następuje ono w formie zarządzenia wójta, burmistrza, prezydenta miasta.

Odwołanie ze stanowiska dyrektora nie jest czynnością rozwiązującą stosunek pracy, przyczynia się do utraty stanowiska, nie dotyczy natomiast zatrudnienia na stanowisku nauczyciela. Oznacza to, że odwołanie ze stanowiska powoduje jedynie pozbawienie tego stanowiska, a nie zatrudnienia na stanowisku nauczyciela. Takie stanowisko powyższe wyraził Sąd Najwyższy w wyroku z dnia 6 grudnia 2005 r.<sup>13</sup>. W przypadku organów kolegialnych – zarząd powiatu, zarząd województwa – odwołanie przybiera formę uchwały.

## Bibliografia

- Barszczewska, B. (2012). *Nadzór pedagogiczny ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gawroński, K., Kwiatkowski, S.M. (red.). (2016). *Meritum Prawo Oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jagielski, J. (2011). *Status prawny dyrektora szkoły Ekspertyza prawna*. Warszawa: ORE [http://www.ore.edu.pl/index.php?option=" www.ore.edu.pl/index.php?option=com\_phocadownload].
- Jeżowski, A. (2009). *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*. Wrocław: Instytut Badań Oświatowych.
- Pery, A. (2012) *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*. Warszawa: ORE.
- Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pilich, M., Olszewski, A. (red.). (2017). *Prawo oświatowe oraz przepisy wprowadzające. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Stoner, J.A.F., Wankel, Ch. (1997). *Kierowanie*. Tłum. A. Ehrlich. Warszawa: PWE.

## Podstawa prawna

- Art. 29 ust. 1 pkt 2, art. 62, art. 63 ust. 1, 10, 12–17, 21 art. 68 art. ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (2018, poz. 996).
- Art. 7 art. 18 ust. 1 i 4, art. 10 ust. 5, art. 10 ust. 7, art. 10 ust. 1, art. 30, art. 35 ust. 2a, art. 42 ust. 6, art. 42 ust. 1, art. 63, art. 64, art. 66, art. 68 ust. 9, art. 64 ust. 1, art. 68 ust. 9, art. 83 ust. 1, art. 83 ust. 1a ustawy z 26.01.1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. z 2018, poz. 967 ze zm.).
- Art. 23 ust. 1–2 ustawy z dnia 24.07.2015 r. o Radzie Dialogu Społecznego (Dz.U. 2017, poz. 1240).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. 2010 nr 60, poz. 373 ze zm.).
- Art. 140 ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 108 ze zm.).
- Art. 2 pkt 6, 6a i 6b, art. 4 pkt 6 ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne (tekst jedn.: Dz.U. 2017, poz. 1393)
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 995 ze zm.), ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 995 ze zm.).
- Art. 222, art. 229 i art. 230a kk ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 1600).

<sup>12</sup> Wyrok NSA z dnia 30 czerwca 2004 r., OSK 439/04, OSS 2005, nr 3, poz. 69.

<sup>13</sup> Wyrok SN z dnia 6 grudnia 2005 r., III PK 96/05.



**Orzecznictwo**

- Dubrownik, A. Glosa do uchwały Sądu Najwyższego z dnia 5 maja 1993 r., I PZP 15/93, OSP 1994, z. 6, poz. 120, s. 307.
- Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gorzowie Wielkopolskim z dnia 7.11.2013 r. sygn. akt II Sa/Go 854/13 [[http://www.naszawokanda.pl/orzeczenie/r182d/wsa,II-SA-Go-854\\_13\\_sprawy\\_dyrektow\\_szkol\\_rozstrzygnięcia\\_nadzorcze\\_dotyczace\\_gminy\\_skargi\\_organow\\_na\\_czynności/2/](http://www.naszawokanda.pl/orzeczenie/r182d/wsa,II-SA-Go-854_13_sprawy_dyrektow_szkol_rozstrzygnięcia_nadzorcze_dotyczace_gminy_skargi_organow_na_czynności/2/)].
- Wyrok z dnia 6 listopada 2012 r. Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego sygn. akt IV SA/Wr 649/12) LEX nr 1282460.
- Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego (wyrok WSA z dnia 6 grudnia 2007 r., III SA/Lu 516/07, LEX nr 169412).
- Wyrok NSA z dnia 31 sierpnia 2004 r., OSK 460/04, LEX nr 156420).
- Postanowienie SN z dnia 13 stycznia 2000 r., sygn. akt III RN 123/99, OSNP 2000, nr 21, poz. 779.
- Wyrok SN z dnia 6 grudnia 2005 r., sygn. akt III PK 96/05, OSNP 2006, nr 21–22, poz. 318.
- Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 15 kwietnia 1999 r., sygn. akt I PU.K.N. 11/99, OSNAPiUS 2000, nr 12, poz. 466).
- Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Bydgoszczy z dnia 9 sierpnia 2007 r. sygn. akt II SA/Bd 643/07 [<http://orzeczenia.nsa.gov.pl>].
- Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 19 maja 2011 r. sygn. akt I PK 267/10 OSNP 2012, nr 13–14, poz. 168)
- Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 19 maja 2011 r. sygn. akt I PK 267/10 OSNP 2012, nr 13–14, poz. 168.
- Uchwała nr 2378/13 z dnia 5 czerwca 2013 r. Kolegium Regionalnej Izby Obrachunkowej w Białymstoku [<http://www.bip.białystok.rio.gov.pl/pliki/zastrzezenia/2013monkiUK2378.pdf>].
- Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 5 maja 1993 r. sygn. akt I PZP 15/93, OSP 1994, z. 6, poz. 120.
- Wyrok NSA z dnia 30 czerwca 2004 r. sygn. akt OSK 439/04, OSS 2005/3/69.
- Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 3 lutego 2016 r. sygn. akt I OSK 2790/15 [<http://orzeczenia.nsa.gov.pl/doc/160AC62FFC>].
- Wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Białymstoku z 13 października 2011 r. sygn. akt II SA/Bk 386/11 (LEX nr 1101371).
- Wyrok NSA z dnia 30 czerwca 2004 r. sygn. akt OSK 439/04, OSS 2005, nr 3, poz. 69.
- Wyrok SN z dnia 6 grudnia 2005 r. sygn. akt III PK 96/05 [<http://sn.pl/orzecznictwo/>].

## **1.4. KTO ZOSTAJE DYREKTOREM WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY?**

---

Odpowiedź na to pytanie może być prosta: osoba, która jest ambitnym nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym, spełnia warunki określone prawem, wykaże, że chce wprowadzić zmiany w szkole, wygrywa konkurs i zostaje dyrektorem.

Przeanalizujmy więc, czy takie stwierdzenie jest uprawnione.

1. Kandydat zgłaszający się do konkursu spełnia określone prawem warunki wpisane w art. 62. i 63. Ustawy Prawo oświatowe, jeżeli:

- jest nauczycielem mianowanym lub dyplomowany, posiada odpowiedni staż pracy tj. co najmniej pięć lat; Może zostać powołana na stanowisko dyrektora osoba nie będącej nauczycielem po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny (art. 62 ust. 2 u.P.o.);
- posiada wykształcenie wyższe i tytuł magistra lub magistra inżyniera ma odpowiedni staż pracy i co najmniej pięć lat w tym dwa na stanowisku kierowniczym); osoba kandydująca na stanowisko dyrektora posiada doświadczenie w prowadzeniu działań na rzecz rozwoju szkoły, spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na tym stanowiska;
- ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych, przedstawi zaświadczenie, że nie była karana karą dyscyplinarną oraz nie toczy się przeciwko niej postępowanie dyscyplinarne;
- nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo z oskarżenia publicznego i nie toczy się postępowanie o umyślne przestępstwo skarbowe;
- nie była karana zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi z art. 31 ust 1 pkt 4 ustawy z dnia 17 grudnia 2004. O naruszenie dyscypliny finansów publicznych;
- nie była karana karą porządkową z art. 108 Ustawy Kodeks Pracy z dnia 26 czerwca 1974;
- posiada ocenę pracy co najmniej dobrą z ostatnich pięciu lat; z wymogu tego są zwolnieni kandydaci zatrudnieni na stanowisku wymagającym kwalifikacji pedagogicznym zatrudnieni w organach administracji rządowej i CKE oraz okrę-

gowych komisjach egzaminacyjnych oraz urlopowani do pracy w związkach zawodowych muszą mieć co najmniej dobrą ocenę pracy.

Ponadto kandydat powinien mieć ukończone studia wyższe z zarządzania lub studia podyplomowe z zarządzania oświatą bądź kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą.

2. Kandydat na stanowisko dyrektora spełniający wymienione warunki przedstawia swoją koncepcję pracy na tym stanowisku przed komisją powołaną przez organ prowadzący. W skład komisji wchodzi: trzech przedstawicieli organu prowadzącego, trzech organu sprawującego nadzór pedagogiczny, po dwóch przedstawicieli rady pedagogicznej i rodziców oraz po jednym przedstawicielu zakładowych organizacji związkowych reprezentatywnych w rozumieniu ustawy o Radzie Dialogu Społecznego. Zastrzeżono, że liczba przedstawicieli organu prowadzącego i nadzorującego nie może być mniejsza od pozostałej liczby składu komisji.

W przedstawionej koncepcji przed komisją, w której nie zasiadają eksperci, ale przedstawiciele samorządu i nadzoru, związków zawodowych, nauczyciele i rodzice – przedstawia wizję swego działania, uzasadnia intencje i plany. Przesłuchanie przed komisją w obecności co najmniej 2/3 członków po wcześniejszym dokonaniu oceny spełnienia przez kandydata wymaganych warunków formalnych jest jedyną – aczkolwiek ograniczoną warunkami prowadzonego konkursu możliwością zaprezentowania przez kandydata swoich koncepcji i kompetencji do pełnienia funkcji. Dokumentem informującym posiadanych przez kandydata kompetencjach mógłby się stać arkusz oceny pracy. Jednak pomijając fakt, że nie ma standardowego wzoru arkusza w praktyce konkursowej ocena jest traktowana jako wymóg formalny.

3. Wygranie konkursu, którego wynik zależy od wielu uwarunkowań niekoniecznie merytorycznych, decyduje o obsadzie stanowiska. Zwycięstwo w konkursie to przepustka do powołania przez organ prowadzący na stanowisko dyrektora. Konkurs nierozstrzygnięty (równowaga głosów) stwarza możliwość powierzenia stanowiska przez organ prowadzący po uzgodnieniu z organem nadzorującym i uzyskaniu opinii rady szkoły i rady pedagogicznej.

Polityka przeprowadzania konkursów w przypadku obsady stanowiska dyrektora jest dominującym podejściem samorządów. Rzadko stosowana jest polityka przedłużania kadencji oparta na ocenie pracy, a minimalny procent, jak stwierdzono w raporcie ORE (3%) dyrektorów zostało powołanych decyzją organu prowadzącego po nierozstrzygniętym konkursie. Tak więc wyłoniony w konkursie kandydat dziś nauczyciel jutro staje się dyrektorem.

Praktycznym wyrazem powołania na stanowisko dyrektora jest przeniesienie z pokoju nauczycielskiego do odrębnego gabinetu. Czynność ta zostaje przypieczętowana zmianą miejsca w hierarchii organizacyjnej.

Tak bardzo skrócony opis wyłaniania kandydatów wskazuje, że w dobie rozwoju nowego modelu edukacji, rozwoju nauk o zarządzaniu, w których kompetencje personalno-społeczne są filarem doboru pracowników na stanowiska, sposób i zasady wyboru dyrektora szkoły od lat nie uległy zmianie i daleko odbiegają od systemów rekrutacyj-

nych pracowników na stanowiska kierownicze stosowanych w szybko rozwijających się instytucjach wykorzystujących wyniki badań nauki z zakresu skutecznego zarządzania. Warto też zauważyć, że wymieniona w wymogach konkursu ocena pracy dyrektora musi być co najmniej dobra, lecz nie jest analizowana w trakcie przebiegu konkursu.

Na potwierdzenie tej tezy można przywołać fragmenty raportu ORE opracowanego przez Jana Herczyńskiego i Annę Sobótkę zawartego w cz. 6.3, poświęconej wyborowi dyrektora szkoły z perspektywy samorządu. Autorzy raportu analizując pytania kierowane do kandydatów (s. 16) stwierdzają: „samorządy najczęściej pytają o finanse i organizację pracy o przestrzeganie dyscypliny budżetowej, o pozyskanie dodatkowych środków. Przedstawiciele kuratorium pytają o nadzór pedagogiczny, podstawę programową o pracę z uczniem zdolnym i z zaburzeniami, związki zawodowe pytają, jak przyszedł dyrektor wyobraża sobie współpracę z nami oraz o kwestie pracownicze przedstawiciele nauczycieli zadają pytania, które stawiają kandydata w korzystnym świetle”. Samorządowcy podkreślają, że w pracy dyrektora najważniejsze są kompetencje społeczne, jednak podczas konkursów nie padają pytania, które chociaż w niewielkim stopniu pokazywałyby profil kandydata w tym obszarze”.

Obecny model wyłaniania kandydata na dyrektora szkoły – kluczowego filaru zarządzania w edukacji – ugruntowuje tradycyjną rolę dyrektora – *primus inter pares* – czyli doświadczonego, ambitnego nauczyciela, który wspiera swoich współpracowników wiedzą i poradą.

Niewątpliwie, pełniąc funkcję pracodawcy i nadzorującego pracę, oceniając, nauczycieli, dyrektor taką funkcję nadal pełni. Lecz wobec zmian współczesnej szkoły od dyrektora wymaga się efektywnej organizacji pracy, sprawnego zarządzania, a te działania wymagają szerokich kompetencji, których nie rozpoznaje się w procesie rekrutacji.

Taki sposób powoływania dyrektora twierdzi Andrzej Barański (2012, s. 245) powoduje wzrost napięcia między *de facto* wykonywaniem zawodu dyrektora z utrzymaniem *de iure* sytuacji, w której dyrektor jest nauczycielem o dodatkowych zadaniach i zwiększonej odpowiedzialności.

Tak więc, choć z prawnego punktu widzenia wszystko jest prawidłowe, to wobec wyzwań współczesnej szkoły do dobrego sprawowania funkcji kierowniczej fakt bycia dobrym nauczycielem nie wystarcza. Dobry nauczyciel – jak wykazuje praktyka – może być też kiepskim dyrektorem.

Brak głębokiej analizy predyspozycji, umiejętności i możliwości kandydata sprzyja przypadkowości takich decyzji i rozczarowań w momencie podejmowania złożonych zadań z 19 obszarów określonych prawem oświatowym i licznymi przypisanymi do tej funkcji zadań wynikających z przepisów szczególnych. Warto też przytoczyć opinię Czesława Plewki (2008, s. 63), który wskazuje, że zajęcie innego miejsca w hierarchii organizacyjnej szkoły wymaga, by kandydat stając przed pokonaniem wielu zmian w zakresie i treści zadań miał specyficzne predyspozycje.

Wśród wielu zmian, które musi pokonać nowo powołany dyrektor, podkreśla Plevka (tamże, s. 64), są następujące:

- nauczanie ustępuje miejsca kierowaniu;
- zmienia się zakres widzenia pracy szkoły;
- zmienia się krąg osób, z którymi współdziałanie staje się niezbędne;
- staje się osobą publiczną;
- zmniejsza się liczba i intensywność kontaktów z uczniami na rzecz zwiększającej się z nauczycielami, pracownikami administracji i obsługi, przedstawicielami lokalnego środowiska, ośrodków dyspozycyjnych itp.;
- zwiększa się liczba problemów, które jako dyrektor musi rozwiązać, odpowiada nie tylko za siebie, lecz także za innych;
- realizacja złożonych celów zależy nie tylko od dyrektora, musi umieć pozyskiwać różne grupy ludzi do ich realizacji.

Brak gruntownego przygotowania – zwłaszcza praktycznego – pogłębia ryzyko w zakresie skutecznej realizacji złożonych zadań na tym stanowisku.

Warto też – w tym miejscu – przytoczyć opinię Andrzeja Pery (2012, s. 26): „Praca komisji konkursowej wymaga moim zdaniem, całkowitej zmiany szczególnie w części dotyczącej oceny kandydata na dyrektora szkoły. Jedyne jasne punkty tego postępowania dotyczą procedury głosowania. Praktyka pokazuje, że wybór kandydata na dyrektora dokonuje się wyłącznie przez głosowanie bez pełnej oceny merytorycznej kandydatów. Może warto skorzystać i udoskonalić procedurę oceny merytorycznej przy postępowaniu związanym z awansem zawodowym nauczyciela w określonej skali. Warto przemyśleć możliwość opracowania jednolitego dla wszystkich uczestników konkursu arkusza oceny kandydata na dyrektora. Stworzy to szansę na większy obiektywizm w trakcie prac konkursowych i możliwość autentycznego porównania umiejętności i przygotowania merytorycznego startujących w konkursie kandydatów”.

Konsekwencją obecnego doboru kandydatów jest często nietrafiony wybór, ale również utrwalanie modelu dyrektora pełniącego dwie role najniższe położone w piramidzie hierarchicznej struktury ról. Opinie powyższe potwierdzają przykłady z pracy szkół wskazujące iż niedoskonałości, w wyborze kandydatów generują wiele trudności w pełnieniu złożonych ról dla powołanych dyrektorów, którzy często dokonują wyboru metody zarządzania nieco zbliżonej do zarządzania przez wyjątki. Bardziej trafne byłoby tę metodę określić nieznaną w teorii nazwą tj. zarządzanie przez bieżące wydarzenia.

Potwierdza to Jan Herczyński (2012, s. 73), wskazując, że szczególnie uderzające jest natychmiastowe zapomnienie przez kandydata przedstawionej koncepcji rozwoju szkoły po powierzeniu mu stanowiska. Skoro ten dokument nie odgrywa żadnej roli w dalszej współpracy organu prowadzącego i wybranego dyrektora, trudno uzasadnić jego wykorzystywanie w procesie wyboru.

Przewidziany proces przygotowania kandydatów przez ukończenie studiów podyplomowych lub kursu zarządzania w oświacie (prowadzonych od dwóch lat według nowego programu) ukierunkowanego na zdobycie konkretnych umiejętności i kompetencji może ułatwiać wypełnianie zadań i proces adaptacji w nowej roli, lecz zrealizowanie tego programu nie wyposaży kandydatów w odpowiednie kompetencje pomagające w skutecznej realizacji założonych w koncepcji celów. Mimo że szkoły prowadzą

jednostki samorządowe, brak jest zaangażowania tychże w przygotowanie kandydatów na stanowiska kierownicze w tych placówkach.

W praktyce do realizacji zadań dyrektora przystępują osoby z pewnością ambitne, lecz o bardzo zróżnicowanym poziomie koniecznych dla tej roli kompetencji (głównie społecznych), umiejętności i wiedzy, co nie sprzyja poprawie jakości pracy szkół ani strategicznemu zarządzaniu placówkami (Raport ORE).

Nieadekwatność procedury konkursu i brak sprawdzenia, czy kandydaci faktycznie posiadają umiejętności niezbędne do prowadzenia szkoły, wpływają również na progresję rozwojową funkcji – najczęściej na jej wydłużanie, co w konsekwencji wpływa na pogarszanie procesu skuteczności w zarządzaniu szkołą. W praktyce jednak – jak wynika z badań Herczyńskiego (2012, s. 252) – „rzadko samorządy sięgają po możliwość ponownego powierzenia funkcji sprawdzonemu dobrze zarządzającemu szkołą dyrektorowi. Mimo wysokiej oceny jego pracy, nabytych w trakcie pełnienia funkcji kompetencji, dyrektorzy przechodzą ponownie procedurę konkursową.

Warto, aby samorządy odrzucające gremialnie możliwość przedłużenia kadencji dyrektora wyposażonego w wiele kompetencji lub konstruując nowe regulaminy konkursów na dyrektora szkoły zwróciły uwagę na przedstawione w dalszej części wyniki badań progresji rozwojowej funkcji dyrektora przed podjęciem decyzji o sposobie powierzenia stanowiska dyrektora.

I tak:

Okres kadencji dyrektora oparty jest na uznawanych w rozwoju kariery dyrektora następujących etapach:

- okres przedwstępny-przygotowawczy, wstępowanie w nową rolę – trwający około 6 m-cy;
- wgłębianie się w nowe role od 6 m-cy do 1 roku;
- podejmowanie coraz śmielszych zadań od 18 m-cy do 3 lat;
- a dopiero wprowadzanie zmian 3–5 lat.

Dick Weindling natomiast wskazał sześć etapów rozwoju realizacji funkcji kierowniczych tj.:

- przygotowanie 0 m-c;
- odkrywanie zadań – 1 m-c, zapuszczanie korzeni 1–12 m-cy;
- wzrastanie, drugi rok pracy, udoskonalanie 3–4 lata;
- umacnianie 5–7 lat;
- osiągnięcie efektywności lub odradzenie po 7 latach;
- etap ostatni, tzw. spoczywanie na laurach, jeżeli się na tym pozostaje, lub odrodzeniem w nowym wcieleniu, czyli odkrywaniem dróg nowych w realizacji funkcji kierowniczych, nowego spojrzenia na szkołę, zmianą filozofii kierowania jeżeli stale się doskonalili.

Progresja rozwojowa funkcji według prof. Jacobsa Mosowitza dzieli się na trzy etapy:

- etap 0–2 lat – dominuje menager, nie wspiera nauczycieli, nie deleguje uprawnień;
- etap drugi dyrektor ze stażem 2 do 7 lat – doskonale tańczący na wszystkich „wesełach” – dobry dyrektor – dobra szkoła;

- etap dojrzały dyrektor – powyżej 8 lat cofa się do zadań, które zna i umie realizować, niechętny do zmian, chętnie podejmujący zadania zewnętrzne, widoczne wypalenie zawodowe.

W myśl tych opinii korzystniejszy dla budowania dobrej szkoły byłaby powoływanie na stanowisko dyrektora szkoły na siedmioletnią kadencję. Słabo przygotowany do pełnienia funkcji dyrektor dużo więcej czasu poświęcić musi na wchodzenie w nową rolę. Natomiast w pełni wykorzystuje swoje możliwości dopiero po połowie swojej kadencji. Trudno się nie zgodzić z tym, że zmiana dyrektora po każdej kadencji ma znaczący wpływ na jakość pracy szkoły. Taka procedura powierzania stanowiska pozostaje w opozycji do opinii Petera Senge (2002, s. 27), który zwraca uwagę na to, że organizacjami, które naprawdę zwyciężą w przyszłości, będą te, które odkryją, jak wykorzystać ludzkie zaangażowanie i możliwość uczenia się na wszystkich ich szczeblach.

Wobec zmieniającej się rzeczywistości i w świetle przytoczonych opinii i wyników badań konieczne jest poszerzenie zakresu przygotowania oraz zmiana warunków i sposobu naboru na stanowiska kierownicze w oświacie.

Konkurs na dyrektora prowadzony na podstawie (jedyne) wymagań formalnych, przygotowywaną jedynie na prezentację konkursową koncepcję oraz głosowanie uwarunkowane wieloma często lokalnymi czynnikami nie prowadzi do wyboru osób kompetentnych rokujących możliwość skutecznego i twórczego zarządzania szkołą. Powierzanie stanowiska w oparciu o rzetelną ocenę, jakości pracy na kolejne kadencje powinna stać się skuteczną drogą właściwego wykorzystania umiejętności i przygotowania merytorycznego w wyborze dyrektorów.

Wobec wyzwań nowej szkoły – szkoły uczącej się, winno się dokonać szybkiej zmiany wyłaniania kandydatów na stanowiska dyrektora z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć nauk o zarządzaniu na podstawie analiz pożądaných kompetencji kandydata wskazanych w modelu dyrektora współczesnej szkoły.

„Myślenie o dobrej szkole w moim rozumieniu jest równoznaczne z myśleniem o szkole autonomicznej, przyjaznej i bezpiecznej, o szkole zdolnej do szybkiego przekształcania się i zmieniania, szkole elastycznie, szybko reagującej na potrzeby i oczekiwania otoczenia, szkole, w której procesy te są wytworem całej szkolnej społeczności i współpracującego z nią otoczenia, zaś dyrektor pełni jedynie rolę koordynatora tych procesów – twierdzi Plewka (2008, s. 128).

Z pewnością każdy – dziś nauczyciel, jutro dyrektor – opracowując koncepcję pracy, myśli o dobrej szkole. Pełnienie funkcji koordynatora procesów zachodzących w szkole wymaga jednak rozumienia zadań, uwarunkowań i możliwości realizacyjnych, znajomości prawa z różnych obszarów (nie tylko oświatowego), oczekiwań edukacyjnych społeczeństwa i władz oświatowych oraz umiejętności i kompetencji pomocnych w postarzeniu i realizacji takiego wyzwania.

Tak rozumiana rola dyrektora – koordynatora procesów stawia przed nim podstawowe zadanie, tj. stworzenie skutecznej struktury zarządzania, w której – jak określa Józef Pielachowski (2007, s. 17) – pracę wszystkich pracowników szkoły, a więc zarówno nauczycieli, jak i pracowników niepedagogicznych, trzeba uczynić skuteczną,

ekonomiczną, twórczą i dobrze zorganizowaną. Skuteczny dyrektor powinien zatem uczynić centralnym punktem swej strategii zarządzanie zasobami ludzkimi, w którą zostanie wpisane stymulowanie rozwoju pracowników i generowanie ich zaangażowania w sprawy szkoły.

Taką tezę potwierdzają również praktycy, np. Todd Whitaker (2011, s. 15) w swej publikacji *Co znakomici dyrektorzy robią inaczej niż cała reszta?* rozpoczyna rozważania od tytułu ważni są ludzie, a nie programy i wskazuje, że „istnieją dwa sposoby, aby znacząco doskonalić pracę szkoły, tj. pozyskać lepszych nauczycieli i udoskonalić posiadanych nauczycieli”.

Niewątpliwie do realizacji tak widzianej strategii przydatny jest harwardzki model zarządzania zasobami ludzkimi oparty na: kompetencjach, zaangażowaniu, efektywności i zgodności wspólnych działań.

Przyjmując taki model, z pewnością organ powierzający funkcje dyrektora powinien postawić pytanie: jakie kwalifikacje i jakie kompetencje są najistotniejsze dla dyrektora, by skutecznie realizował zadania przypisane prawem i prowadził do rozwoju placówki

Zadania dyrektora określono zwięźle w art. 63 ustawy Prawo oświatowe oraz w art. 7 u.K.N., wskazując równocześnie obowiązek dyrektora w realizacji zadań wynikających z przepisów szczególnych. Analiza przesłanek prawa wskazuje, że dyrektor pełni role: organizującego i nadzorującego przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego, kierownika placówki samorządowej, pracodawcy, zarządzającego mieniem i finansami szkoły, współpracującego z organami społecznymi szkoły i środowiskiem oraz pierwszego – najwybitniejszego nauczyciela w szkole.

Szeroki zakres pełnionych ról wymaga bardzo zróżnicowanych kompetencji i kwalifikacji osób pełniących funkcję dyrektora. O ile kwalifikacje zostały zdefiniowane to brak jest określenia spektrum kompetencji, które powinien posiadać skuteczny dyrektor. Czy słusznie? Czy można grubą kreską ustalić granicę między tymi pojęciami?

Kwalifikacje zgodnie z definicją słownika języka polskiego – wykształcenie i uzdolnienia potrzebne do pełnienia jakiejś funkcji.

Kwalifikacje mają wymiar formalny w postaci dyplomów certyfikatów i uprawnień, są wymierzalne, można je porównać w grupie jednostek. Wiedza to ekspercka znajomość tematu, dająca się zweryfikować, zmierzyć, oszacować i jest w tym ujęciu kwalifikacją. Kwalifikacje więc najczęściej rozumiane są jako rezultaty procesu uczenia się. Określenie wykwalifikowany pracownik odnosi się do osoby, która ma gruntowne wykształcenie, wiedzę i praktykę w danej dziedzinie, uprawnienia do wykonywania zawodu.

Tak rozumiane kwalifikacje dyrektora szkoły zostały określone prawnie w wymaganiach stawianych kandydatom startującym w konkursach. Czy obejmują problematykę przygotowującą do pełnienia wymienionych wcześniej ról dyrektora, pozostaje pytaniem retorycznym. Tym bardziej trudno odpowiedzieć na to pytanie, prowadząc obecnie obowiązujące postępowanie konkursowe na dyrektora szkoły.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że kwalifikacje rozumiane jako „faktograficzny zasób wiedzy są nadal ważne, jednak obecnie w dobie społeczeństwa informa-



cyjnego pożądanego wraz z kompetencjami, indywidualnymi zdolnościami, predyspozycjami psychospołecznymi i poznawczymi. Wiedza i rutyna w działaniu w obecnej dobie przy wręcz nieograniczonym dostępie do informacji nie są już tak niezbędne, jak zdolność uczenia się, gotowość do zmiany, otwartość na nowości, kreatywność, współpraca w zespole itp.

Najnowsze podejście do kwalifikacji zaprezentowane przez Polskie Ramy Kwalifikacji – PRK to sposób uporządkowania wszystkich efektów kształcenia, a więc i wszystkich kwalifikacji, czyli nie tylko tych, których można nauczyć się w szkole, lecz także na kursach, szkoleniach, w pracy domu i w inny sposób.

PRK odzwierciedlają postępy osiągnięte przez osobę uczącą się w czterech zakresach:

- wiedzy, czyli tego, co się zna i rozumie;
- umiejętności, czyli tego, co się potrafi;
- kompetencji społecznych, czyli tego, do czego jest się gotowy (postawa);
- informacji wiedza i rutyna traci na znaczeniu bez takich predyspozycji, jak zdolność.

Przytoczone interpretacje pojęcia kwalifikacje i kompetencje wskazują na zwrotne sprzężenie między nimi. Zdobywanie kwalifikacji – rozumianych jako zasób wiedzy przyczynia się do zdobywania kolejnego poziomu kompetencji. Można obrazowo określić, że kompetencje i kwalifikacje to dwie strony medalu określającego mistrzostwo zawodowe. Na dziś nie ma wypracowanego ogólnego modelu kwalifikacji dla dyrektora szkoły z uwzględnieniem zasad PRK. Postępowanie konkursowe analizuje jedynie posiadane przez kandydata świadectwa ukończonych form kształcenia lub doskonalenia.

Pozostaje otwarte pytanie, jakie umiejętności i kompetencje zawodowe i osobowościowe są konieczne, jakie pożądanego dla podniesienia skuteczności wykonywania zadań przez dyrektora szkoły? Odpowiedź na tę wątpliwość powinna stać się podstawą zmian w procesie wyboru kandydata na dyrektora szkoły.

Józef Penc (1997) zwraca uwagę na sposób prowadzenia przedsiębiorstwa, realizacji jego celu. Powinno opierać się na dobrym przygotowaniu, właściwym naborze i stałym doskonaleniu kompetencji kadry kierowniczej i w tym powinno poszukiwać się drogi budowania lepszej jakości edukacji.

Dynamiczny rozwój świata we wszystkich dziedzinach dotyczy również obszaru edukacji. Wobec rozwoju Internetu szkoła straciła monopol na przekazywanie informacji, a niewiele zmieniona od wielu lat jest niedostosowana do potrzeb i oczekiwań uczniów.

Potwierdza tę tezę opinia Janusza Morbitzera (2014, s. 23): „rozwój badań nad budową mózgu pozwala na stwierdzenie, że pod wpływem Internetu nastąpiła zmiana neuronalnej budowy mózgu. [...] Zmiany w strukturze mózgu oznaczają inny sposób myślenia, a to z kolei implikuje konieczność radykalnych zmian w edukacji [...]. Oznacza to jednocześnie odwrócenie wielowiekowego trendu w edukacji – przejście od edukacji, w której kierowniczą rolę odgrywa nauczyciel, do edukacji skoncentrowanej na uczniu. Szkoła kieruje swoje działania do ucznia o innym procesie myślenia innych za-

chowaniach niż pokolenie nauczycieli. Główny kierunek zmian współczesnej edukacji polega na przejściu od szkoły, która jest ciągle instytucją nauczającą do szkoły, która staje się miejscem stworzenia warunków do uczenia się, do szerokiego odkrywania i zdobywania wiedzy”.

Edwin Bendyk (2014, s. 17) zauważa, że „młodzi, nasze dzieci zamieszkują inną przestrzeń antropologiczną niż większość z nas, ich rodziców i opiekunów. Są więc nam bliscy naturalną bliskością i zarazem równie obcy jak plemiona zamieszkujące nieodkryte jeszcze terytoria”.

Józef Kuźma trafnie zauważa, że „szkoła jako uniwersalna instytucja społeczno-edukacyjna albo będzie się szybko zmieniać, albo przestanie być potrzebna”.

W sytuacji nieustannych zmian edukacja stanęła przed nowymi wyzwaniami, a jej rozwój wymaga wyprzedzania, a nie dostosowywania się do zmian. Chociaż nie zmieniają się podstawowe funkcje szkoły tj. wychowawcza, kształcąca i opiekuńcza to podstawową funkcją edukacyjną staje się, jak określono w raporcie Jacquesa Delors’a *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, „nauczyć jak się uczyć”.

W nowej szkole priorytetem powinno uczynić się pomoc uczniom w znalezieniu i wydobywaniu ukrytych talentów, wspieranie rozwoju osobowości ucznia słowem, skuteczną realizacją czterech filarów edukacyjnych, tj.: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi oraz uczyć się, aby być (Biała Księga UE – „Nauczanie i uczenie się, Na drodze do uczącego się społeczeństwa”).

Praca w takiej szkole, zakładającej ogromną rolę kapitału ludzkiego, inspirującej do samokształcenia, budującej kreatywność, wymaga innych kompetencji nauczycieli innych metod zarządzania. Dla nauczycieli i kadry zarządzającej implikuje konieczność doskonalenia metod uczenia, ciągłego uczenia się, by nadążyć za zmieniającą się rzeczywistością oraz nieustannej aktualizacji swoich kompetencji. Zmiana szkoły z modelu nauczającej w kierunku tworzenia warunków do uczenia, samodzielnego odkrywania i zdobywania wiedzy to model wymagający dodatkowych kompetencji kadry kierowniczej, zmiany stylu zarządzania szkołą, działań kierowniczych ukierunkowanych na przywództwo oparte na pełnym wykorzystaniu potencjału zasobów ludzkich i jego doskonaleniu. Szkoła skoncentrowana na uczniu, by skutecznie realizowała swoją misję musi być organizacją uczącą się, w której kadra zmotywowana do wszechstronnego rozwoju swoich kompetencji ma na celu merytoryczne przygotowania uczniów do życia w ciągle zmieniającej się rzeczywistości wymaga gruntownego przebudowania przygotowania się kadry nauczającej i zarządzającej edukacją.

Według Joanny Madalińskiej-Michalak szkołą taką powinien kierować dyrektor – przywódca. Tacy skuteczni przywódcy edukacyjni są kreatywni, nastawieni na współpracę, kierują się w pracy wartościami, są otwarci na zmiany i gotowi do uczenia się od innych, przejawiają elastyczność w planowaniu i działaniu, nie trzymają się sztywno ustalonych reguł, troszczą się o dobro szkoły i wszystkich osób związanych ze szkołą, mają bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do innych i do samych siebie, budują oparte na zaufaniu i wzajemności relacje w szkole i otoczeniu, dążą do wzbogacania

pozytywnych doświadczeń nauczycieli, tworząc warunki do ich partycypacji i podejmowania kluczowych decyzji i obowiązków w szkole, potrafią być odporni emocjonalnie i optymistyczni.

Oczekiwane kompetencje dyrektora zaprezentował Andrzej Pery (2012, s. 106–107), uznając za niezbędne w procesie zmiany szkoły polegającym na ciągłym uczeniu się, czyli przekształcaniu w szkołę uczącą się. Konstrukcja modelu kompetencji dyrektora takiej szkoły wskazuje na konieczność prezentowania przez niego cech, które są nieodzowne w skutecznym zarządzaniu taką właśnie szkołą. Należą do nich: myślenie strategiczne, praca w zespole, zarządzanie personelem, komunikatywność i umiejętność negocjowania, radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych, kreatywność, umiejętność stosowania odpowiednich przepisów, sprawność, nastawienie na własny rozwój i postawa etyczna.

Takie cechy osobowości dyrektora szkoły nie są przedmiotem zainteresowań komisji prowadzących konkursy, ani też nie stanowią kryteriów decydujących o powierzeniu tego stanowiska.

Przytoczone opinie wskazują na bardzo zróżnicowane podejście do określania koniecznych kompetencji dyrektora, ale również dowodzą, że szkoły jako organizacje w nabywaniu i stałym doskonaleniu kompetencji kadry kierowniczej i nauczycieli, winny upatrywać drogi do budowania szkoły XXI wieku.

Przedstawione wcześniej opinie i wyniki badań naukowych wskazują na koniecznych gruntownych zmian w zarządzaniu szkołą w celu budowania lepszej jakości edukacji. Zarówno badający problem naukowcy, jak i praktycy potwierdzają konieczność zmian sposobu przygotowania i wyboru kadr kierowniczych w oświacie tak, by nie tylko formalne kwalifikacje i ale nade wszystko kompetencje były warunkiem powierzenia funkcji. Takiego wyzwania z pewnością nie uwzględni obecny system powierzania stanowiska dyrektora szkoły.

Według Jana Herczyńskiego i Anety Sobótki (2012, s. 233) nim powstanie model dyrektora oparty na kompetencjach, należy wprowadzić zmiany sposobu wyłaniania kandydatów na dyrektora szkoły w obszarach, przygotowania, kadencyjności, wymagań konkursowych, a także doprowadzić do wzmocnienia pozycji dyrektora i wicedyrektora szkoły.

## Bibliografia

- Barański, A. (2012). *Wybór dyrektora szkoły. Analiza uregulowań pranych 1991–2011*. Warszawa: Biblioteka Oświaty Samorządowej 7 ICM.
- Bednarska-Wnuk, J. (2010). *Zarządzanie szkołą XXI wieku*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bendyk, E., Santorski, J., Orłowski, W.M. (2014). *Jak żyć w świecie, który oszalał*. Warszawa: Dom Wydawniczy JS&CO Sp. z o.o.
- Elsner, D., Ekiert-Grabowska, D., Kozusznik, B. (1994). *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły*. Katowice: WOM.
- Herczyński, J., Sobótka, A. (2012). *Dyskusja o pozycji zawodowej dyrektora szkoły*. Warszawa: Biblioteka Oświaty Samorządowej 7 ICM.
- Kuźma, J. (2014). *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

- Król, I., Pielachowski, J. (1977). *Nauczyciel i jego warsztat pracy*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). *Rozwój zawodowy dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*. Warszawa: ORE.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo, a humanistyczne wartości pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Morbitzer, J. (2013). *Szkoła na miarę XXI wieku*. Kraków: Stowarzyszenie „Miasto w internecie”.
- Pery, A. (2012). *Status dyrektora szkoły*. Warszawa: ORE.
- Pielachowski, J. (2007). *Organizacja i zarządzanie oświatą*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Plewka, C., Bednarczyk, H. (2000). *Vademecum menadżera oświaty*. Radom: ZPITE.
- Senge, P. (2002). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Whitaker, T. (2011). *Co znakomici dyrektorzy robią inaczej niż reszta*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Więclaw, S. (2011). *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych*. Warszawa: ORE.

## **1.5. KTO POWINIEN BYĆ DYREKTOREM WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY?**

---

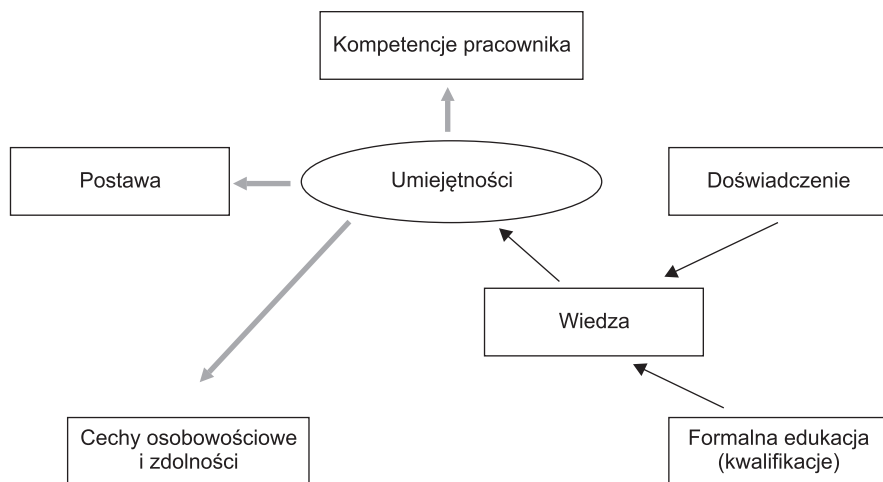
W odpowiedzi na tak postawione pytania można przywołać wiele opinii naukowców, dotychczasowych prób budowania modelu dyrektora szkoły, opinii z prowadzonych dyskusji w środowisku oświatowym, gdyż problem ten w dobie ogromnych zmian w otoczeniu szkoły podejmowany jest szeroko w różnych gremiach.

Zgodny jest pogląd, że dotychczasowe postrzeganie dyrektora szkoły, jak twierdzi Czesław Plewka (2000, s. 63), jako „pierwszego i być może najważniejszego ogniwa doradztwa i nadzorującego, podstawowego realizatora polityki państwa w dziedzinie edukacji wobec dokonujących się zmian, nie może mieć zastosowania do funkcji dyrektora współczesnej szkoły”.

Natomiast pogląd budowania modelu dyrektora na podstawie kompetencji podziela większość praktyków i badaczy problemu wskazując, konieczność prezentowania przez dyrektorów cech menedżerów, przywódców, skutecznych kierowników.

Zdaniem Izabeli Bednarskiej-Wnuk (2010, s. 65): „Zmienne otoczenie przyczyniło się do ukształtowania nowego paradygmatu w zarządzaniu placówką edukacyjną. Współczesny dyrektor szkoły to osoba, która skutecznie kieruje powierzoną jej organizacją, znajduje właściwe przedmioty działania oraz w optymalny sposób koncentruje na nich zasoby i wysiłki. Potrafi wykazać się własną inwencją, pomysłowością, uzdolnieniami koncepcyjnymi i wdrażaniem zmian, a także twórczo korzysta ze swoich kompetencji” [...] obecnie o skuteczności i efektywności kierowniczej kadry oświatowej świadczą jej indywidualne cechy i umiejętności, które potrzebne są do wykonania pracy na stanowisku dyrektora”. Oto model kompetencji dyrektora przywołany przez Bednarską-Wnuk (zob. wykres 1).

Zaprezentowany model kompetencji wskazuje niezbędne dla skutecznego i sprawnego zarządzania szkołą cechy dyrektora szkoły. To właśnie wiedza, umiejętności specyficzne dla kierowania oświatą, predyspozycje osobowościowe, doświadczenie w dużym stopniu decydują o tym, czy szkoła jest efektywnie zarządzana. Uzyskiwanie przez dyrektora szkoły coraz wyższego poziomu kompetencji jest drogą do poprawy skuteczności zarządzania szkołą.



**Wykres 1.** Kompetencje współczesnego menadżera

Źródło: A. Rakowska, 2005, s. 94.

Porównując kryteria konkursu na dyrektora szkoły z przedstawionym schematem kompetencji menadżera, można stwierdzić, że jedynie trzy warunki spośród wymienionych w tym modelu kompetencji zostały uwzględnione w wymogach konkursu na stanowisko dyrektora, wiedza, doświadczenie i formalne kwalifikacje. Czy wobec wyzwań współczesnej szkoły i ciągle dokonujących się zmian takie kryteria są wystarczające? Józef Penc (1997, s. 17) wyraża wątpliwość: „czy w ten sposób wybrani dyrektorzy będą stawać się przywódcami, dawać współpracownikom wiarę i nadzieję, utrwałać w nich przeświadczenie, że są tymi, którzy potrafią wszystko zmienić na lepsze i skutecznie przewodzić społecznie odpowiedzialnej organizacji?”. Negatywną odpowiedź na to pytanie wyrażają naukowcy, samorządowcy i nauczyciele.

Niewątpliwie formalne kwalifikacje, wiedza i doświadczenie to konieczne składowe wymagania dla kandydata na dyrektora. Lecz dokonując wyboru dyrektora szkoły XXI w., oczekując jej skutecznego i efektywnego zarządzania, konieczne jest uwzględnienie roli cech osobowości, zdolności i kompetencji. Powszechny jest pogląd, że model dyrektora szkoły powinien być oparty na określeniu niezbędnych kompetencji potrzebnych do pełnienia tej funkcji.

### ***Kompetencje dyrektora współczesnej szkoły konieczne dla skutecznego zarządzania***

Próbie określenia koniecznych i pożądaných kompetencji dyrektora szkoły podejmowało wielu badaczy problemu. Prezentowane w literaturze wzorce modelu dyrektora szkoły nie obejmują problemu kompleksowo. Często są wynikiem fragmentarycznych badań lub doświadczeń. Najszersze badanie problemu statusu dyrektora szkoły prezen-

tują raporty ORE. Nadal pozostaje jednak potrzeba określenia oczekiwanego pełnego modelu osoby zarządzającej szkołą.

Zróżnicowania i zbieżności widzeniu tego problemu obrazują przytoczone dalej opinie.

Izabela Bednarska-Wnuk (2010, s. 64) stwierdza: „obecnie o skuteczności i efektywności kierowniczej kadry oświatowej świadczą jej indywidualne cechy i umiejętności, które potrzebne są do wykonywania pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Współczesnym wyzwaniem staje się określenie jego kompetencji z punktu widzenia celu i potrzeb organizacji”.

Najbardziej obrazowo cechy osobowości kierownika – dyrektora przedstawiają Johannes Ruppel i Rozavita Statmann (2004, s. 76), twierdząc, że osobowość kierownika powinna cechować: godność arcybiskupa, misjonarskie zapomnienie o sobie, upór urzędnika podatkowego, doświadczenie inspektora izby kontroli, pracowitość mrówki, takt dyplomaty, geniusz noblisty, optymizm rozbitka na morzu, spryt adwokata, zdrowie olimpijczyka, cierpliwość niańki, uśmiech gwiazdora filmowego, skóra hipopotama”.

Joanna Madalińska-Michalak (2013, s. 32) cechy, które powinien przejawiać dyrektor, skuteczny przywódca, formułuje następująco: „Dyrektorzy jako skuteczni przywódcy edukacyjni są kreatywni, nastawieni na współpracę, kierują się w pracy wartościami, są otwarci na zmiany i gotowi do uczenia się od innych, przejawiają elastyczność w planowaniu i działaniu, nie trzymają się sztywno ustalonych reguł, troszczą się o dobro szkoły i wszystkich osób związanych ze szkołą, mają bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do innych i do samych siebie, budują oparte na zaufaniu i wzajemności relacje w szkole i otoczeniu, dążą do wzbogacania pozytywnych doświadczeń nauczycieli, tworząc warunki do ich partycypacji i podejmowania kluczowych decyzji i obowiązków w szkole, potrafią być odporni emocjonalnie i optymistyczni”.

Spojrzenie na kompetencje dyrektora szkoły zaprezentowała też grupa dyrektorów, tj. Piotr Szepelowski, Barbara Kuźma, Grzegorz Jaszewski (2017, s. 1–2), którzy podali cechy osobowościowe niezbędne i wskazane. Za niezbędne uznali: życzliwą postawę, zdolność widzenia ludzi i sytuacji w sposób pozytywny, dobry wizerunek własny, odpowiedzialność, zdolność do osobistego rozwoju i ciągłego uczenia się w miarę powiększania zadań, zdolności przywódcze, wybitny wpływ na ludzi, oddzielenie problemów osobistych od spraw zawodowych, prawidłowe współżycie z ludźmi, twórczą postawę, zdolność rozwiązywania i skutecznego rozwiązywania problemów i oraz wyszukiwania sponsorów.

Za pożądane cechy dyrektora uznali: wysoki poziom energii, sposób życia zjednoczący i przyciągający ludzi, poczucie humoru, dystans wobec każdej osoby, zdolności adaptacyjne, zbieżność wizerunku własnego z „sukcesem”, intuicję. Wskazują też na konieczność nabywania przez dyrektora umiejętności społecznych, technicznych i koncepcyjnych.

Oczekiwane kompetencje dyrektora zaprezentował Andrzej Pery (2015, s. 98–102). Wskazuje konieczność prezentowania przez dyrektora cech potrzebnych w skutecznym zarządzaniu współczesną szkołą, takich jak: myślenie strategiczne, praca w zespole,

zarządzanie personelem, komunikatywność i umiejętność negocjowania, radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych, kreatywność, umiejętność stosowania odpowiednich przepisów.

Dyrektor przywódca, który pragnie być skuteczny, zobowiązany jest według Stephena Coveya (2011, s. 121) do ciągłego zdobywania wiedzy, ciągłego rozwijania sfery intelektualnej, emocjonalnej i duchowej, wiary w innych ludzi, tworzenia pozytywnej atmosfery w pracy, służenia współpracownikom, tworzenia synergii, budowania poczucia bezpieczeństwa i zachowania harmonii pomiędzy życiem zawodowym i prywatnym. Wniosek, jaki z tego płynie, wskazuje, że „siła lidera, jakim jest dyrektor w szkole, wynika z jego prawego charakteru i ze stosowania określonych zasad”.

„Obecnie o skuteczności i efektywności kierowniczej kadry oświatowej świadczą jej indywidualne cechy i umiejętności, które niezbędne są do wykonywania pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Nie ulega także wątpliwości, że dyrektor szkoły, by sprawnie i skutecznie nią kierować, powinien mieć rozległą wiedzę potrzebną do zarządzania placówką edukacyjną, a więc wiedzę zawodową i ogólną. Nie mogą być dyrektorowi obce takie dziedziny wiedzy, jak prawo, psychologia czy ergonomia. Bez rozległej wiedzy dyrektora szkoły trudno wyobrazić sobie skuteczne i sprawne kierowanie pracownikami. Sprawny kierownik musi w umiejętny sposób wykorzystywać posiadany zasób wiedzy, który umożliwi mu osiągnięcie założonych celów. W związku z tym dyrektor, który chce być skuteczny, powinien stale wzbogacać, doskonalić i utrwalać swoje umiejętności menadżerskie” (Płatnerz, 2016).

Potrzebę ujednoczenia spojrzenia na model dyrektora współczesnej szkoły wskazał Krzysztof Gawroński (2010, s. 35–36), który zaprezentował siedem uniwersalnych, oczekiwanych cech osoby obejmującej to stanowisko. Wybór tych uniwersalnych kompetencji może stać się drogą do wprowadzenia zmian w wyborze dyrektora, do wprowadzenia zasad opartych na osiągnięciach nauk organizacji i zarządzania do procedury wyboru osób na to stanowisko. Wskazane przez Gawrońskiego cechy współczesnego dyrektora to:

- 1) tożsamość: respektuje współistnienie narodowej i ponadnarodowej świadomości;
- 2) wiedza: ceni własny system edukacji i postrzega go w odniesieniu do innych systemów europejskich;
- 3) wielokulturowość: ma pozytywny stosunek do własnej kultury i jest otwarty na inne, dając sobie radę z wielokulturowym charakterem społeczeństwa europejskiego;
- 4) kompetencje językowe: mówi więcej niż jednym językiem, jest w stanie uczyć własnego przedmiotu w językach obcych;
- 5) profesjonalizm: posiada wykształcenie, które pozwala uczyć w dowolnym kraju europejskim, wymienia się doświadczeniami z dyrektorami szkół w innych krajach europejskich;
- 6) obywatelstwo: zachowuje się, jak „obywatel europejski”, ceni poszanowanie praw człowieka, demokrację i wolność;
- 7) „miary jakości” uczestniczy w osiągnięciu europejskich celów edukacji.



Anna Radziwiłł (1992, s. 29) podjęła próbę określenia najbardziej przydatnych predyspozycji dyrektora, uważając, że gdyby był Kodeks Dyrektora Szkoły, to powinien obejmować dziewięć predyspozycji. Dyrektor:

- 1) lubi siebie, podwładnych, zwierzchników, a przede wszystkim szkołę którą kieruje;
- 2) nie boi się podwładnych, zwierzchników, ani odpowiedzialności za to, co robi;
- 3) stara się, żeby go lubiano, ale nie popada w rozpacz, gdy nie wszyscy go lubią, nie martwi się, gdy się go trochę boją;
- 4) bierze odpowiedzialność za decyzje, mimo że podejmuje je po konsultacji z innymi;
- 5) umie słuchać, a nie tylko mówić, a mówiąc zastanawia się, jak to, co mówi jest odbierane;
- 6) jest na tyle pewny siebie, że potrafi w sposób naturalny przyznać się do błędów;
- 7) ma na tyle wyćwiczoną wyobraźnię, żeby przewidzieć skutki swoich decyzji;
- 8) stara się nie podejmować decyzji natychmiast (za szybko);
- 9) traktuje swoją pracę i sprawowanie władzy w kategoriach obowiązków, a nie uprawnień.

Inną próbą jest budowanie modelu uniwersalnych koniecznych kompetencji dyrektora szkoły, menedżera opieranego najczęściej na wypracowanych wzorcach przez gospodarcze organizacje. Załączony przykład to jeden z proponowanych wzorów zestawu wskazanych kompetencji kierowniczych, który może być pomocny do budowania modelu dyrektora szkoły.

**Tabela 1.** Bazowe i wykonawcze kompetencje dyrektora

Kompetencje bazowe			Kompetencje wykonawcze		
społeczne	poznawcze	osobiste	biznesowe	firmowe	menadżerskie
negocjowanie obycie międzynarodowe relacje z pracownikami komunikacja pisemna	rozwiązywanie problemów szerokie horyzonty elastyczność myślenia kreatywność gotowość do uczenia się	podejmowanie inicjatywy radzenie sobie ze stresem wytrwałość zaangażowanie sumiennność pewność siebie podejmowanie decyzji	diagnozowanie potrzeb techniki sprzedaży znajomość branży orientacja w biznesie	języki obce sprawność organizacyjna wiedza zawodowa identyfikacja z firmą nastawienie na klienta etyka i wartości	organizowanie planowanie zarządzanie procesami zarządzanie strategiczne zarządzanie zmianą budowanie zespołów przywództwo

*Źródło:* na podstawie Filipowicz, 2004.

Z przedstawionego zestawienia jawi się dyrektor szkoły menedżer, „pierwszy” nauczyciel zaangażowany w wykonanie zadań, znający języki obce, posiadający szeroką wiedzę zawodową z zakresu prawa, organizacji i zarządzania, wychowawca, życzliwy doradca i konsultant, osoba o szerokich horyzontach, elastyczna, etyczna, opanowana, komunikatywna, kreatywna, optymistyczna, odporna emocjonalnie,

energiczna, z poczuciem humoru, rzetelna, gotowa do ciągłego uczenia się, pracująca zespołowo, budująca dobre relacje z pracownikami, ze zdolnościami rozwiązywania konfliktów na drodze negocjacji, z cechami przywódczymi, myśląca strategicznie, zmierzająca ku jasno wytyczonym celom, nie obawiająca się zmian i nie odkładająca na bok doskonalenia się.

Mieczysław Sielatycki (2006) proponuje budowę modelu kompetencji dyrektora według obszarów:

- zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym, umiejętności skutecznego podejmowania i dokumentowania działań służących realizacji zadań statutowych);
- zarządzania procesem pomocniczym, umiejętności skutecznego podejmowania działań wspomagających realizację statutowych działań);
- stosowania prawa: umiejętność posługiwania się przepisami prawa w praktyce zawodowej);
- zarządzania zasobami ludzkimi: umiejętność prowadzenia efektywnej długookresowej polityki kadrowej służącej realizacji zadań szkoły);
- zarządzania jakości: umiejętność spełniania oczekiwań klientów szkoły w ramach przyjętych standardów jakości prac);
- zarządzania zmianą: umiejętność kierowania procesem zmian w sposób gwarantujący ich efektywne wdrażanie);
- zarządzanie w sytuacjach kryzysowych: umiejętność identyfikowania i rozwiązywania problemów w warunkach zagrażających prawidłowemu funkcjonowaniu szkoły);
- zarządzania pracą własną: umiejętność działania w sposób podnoszący efektywność pracy własnej);
- komunikowanie się i zarządzania przepływem informacji: umiejętność przekazywania odbioru informacji oraz budowania systemu ich przepływu wewnątrz szkoły i między otoczeniem zewnętrznym);
- współpraca: umiejętność podejmowania wspólnie z innymi osobami i instytucjami działań zapewniających funkcjonowanie i rozwój szkoły);
- podejmowania decyzji: umiejętność dokonywania świadomego i optymalnego wyboru spośród różnych możliwości oraz podejmowanie działań wynikających z dokonanego wyboru);
- proinnowacyjność: umiejętność tworzenia warunków do podejmowania na terenie szkoły nowatorskich działań);
- etyki postępowania: przestrzeganie norm i zasad etycznych, ogólnospołecznych i organizacyjnych we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły).

Próbę zbadania, metodą wywiadów, posiadanych i pożądaných umiejętności osób pełniących funkcję dyrektora podjęła Bednarska Wnuk (2010, s. 91). Wyniki obrazuje tabela 2.

Niepokojącymi wskaźnikami w przedstawionych badaniach jest znaczące odchylenie od standardów takich umiejętności, jak: posługiwanie się prawem, wprowadzanie

**Tabela 2.** Wyniki badań wybranych kompetencji dyrektorów szkół

Umiejętności	Poziom posiadany	Poziom pożądaný	LUKA
Planowanie pracy	4.36	4.42	0.06
Sprawne podejmowanie decyzji	4.17	4.27	0.10
Motywowanie ludzi do pracy	4.11	4.45	0.34
Promowanie walorów własnej placówki i jej osiągnięć	4.01	4.35	0.34
Stałe uczenie się	4,28	4.83	0.61
Oszczędne gospodarowanie majątkiem szkoły	3.91	4.65	0.74
Samodzielne rozwiązywanie konfliktów	3.98	4.21	0.23
Organizowanie pracy własnej	4.27	4.34	0.40
Pozyskiwanie przychylności zwierzchników	3.89	4.36	0.47
Umiejętne posługiwanie się prawem	3.82	4.93	1.11
Współdziałanie z władzami samorządowymi i oświatowymi	4.11	4.56	0.45
Kierowanie zespołem pracowników	4.19	4.42	0.23
Diagnozowanie pracy szkoły	4.13	4.35	0.22
Twórcze rozwiązywanie problemów	4.17	4.21	0.04
Kierowanie stresem	4.28	4.39	0.11
Wprowadzanie zmian	4.17	4.81	0.64
Współpraca z rodzicami	4.19	4.42	0.23
Aplikowanie o środki z funduszy europejskich	3.02	4.89	1.87

Źródło: pracowanie własne według Bednarska-Wnuk, 2010, s. 91.

zmian, stałe uczenie się, pozyskiwanie przychylności zwierzchników i współdziałanie z władzami samorządowymi oraz oszczędne gospodarowanie majątkiem szkoły i aplikowanie o środki unijne.

Podobne badania przeprowadzone wśród nauczycieli wskazują na pożądane cechy dyrektora takie jak: umiejętne posługiwanie się prawem, oszczędne gospodarowanie majątkiem szkoły, motywowanie i kierowanie zespołem.

Pracownicy nadzoru wskazują na pożądane cechy dyrektora, takie jak: umiejętność aplikowania o środki unijne, posługiwanie się prawem, prowadzenie kontroli, współdziałanie z władzami samorządowymi i oświatowymi oraz podejmowanie decyzji.

Natomiast w opinii rodziców najwięcej wskazań otrzymały takie cechy dyrektora, jak: współpraca z rodzicami, umiejętne posługiwanie się prawem, oszczędne gospodarowanie majątkiem szkoły, promowanie walorów placówki i jej osiągnięć.

Przedstawione wyniki badań Bednarskiej-Wnuk (tamże, s. 91–96) sygnalizują, jak daleko od standardów odbiegają umiejętności dyrektorów. Szczegółowa ich ana-

liza i poszerzenie zakresu badań mogą stanowić materiał nie tylko do budowy modelu dyrektora, lecz także kierunków doskonalenia kadry kierowniczej współczesnej szkoły, zwłaszcza że prowadzone konkursy na stanowisko dyrektora nie stwarzają możliwości sprawdzenia szerokiej gamy potrzebnych do pełnienia tej roli dyrektora. kompetencji.

Kilka wybranych przykładów ilustruje zróżnicowane podejście do określania koniecznych i pożądanых kompetencji dyrektora, ale również potwierdza poszukiwania modelu tych kompetencji, zarówno przez teoretyków, jak i praktyków zarządzania oświatą. Wskazuje również, że niezwykle ważna jest świadomość osób decydujących i realizujących rolę dyrektora o tym, że stałe doskonalenie i praktyczne wykorzystywanie potrzebnych na tym stanowisku kompetencji jest najskuteczniejszą drogą do budowania lepszego procesu zarządzania i jakości edukacji w kierowanej szkole.

Panuje zgodność teoretyków i praktyków, że wiele determinantów zewnętrznych warunkujących realizację zadań kierowania i zarządzania szkołą wymaga od dyrektora nie tylko wielu kompetencji, lecz także weryfikacji modelu pracy, który powinien zmierzać do równowagi między zarządzaniem a przywództwem. Zarządzania szkołą poprzez maksymalne wykorzystanie posiadanych zasobów, zgodnie z zasadami racjonalnej działalności, a także odpowiedniego doboru metod opartych na koncepcji managementu oraz stałym doskonaleniu wiedzy bez umiejętności pracy z personelem bez umiejętności zarządzania zasobami ludzkimi nie doprowadzi do pożądanых zmian. Niepokojące jest wykazane w przedstawionych badaniach kompetencji dyrektorów odchylenie od standardów umiejętności stałego uczenia się, wprowadzania zmian i współdziałania ze środowiskiem.

Wobec wielu zmian cywilizacyjnych, szybko zmieniającego się otoczenia oraz zróżnicowania zadań i ról dyrektora w poszczególnych typach szkół i placówek trudno jest ustalić pewien pełny uniwersalny standard lub pakiet kompetencji. Niemniej jednak ustalony zestaw kompetencji koniecznych i pożądanых powinien być fundamentem do wypracowania programu przygotowania do pełnienia funkcji dyrektora i stać się narzędziem w rekrutacji na stanowiska kierownicze w oświacie, a w konsekwencji do poprawy jakości edukacji.

## Bibliografia

- Bednarska-Wnuk, J. (2010). *Zarządzanie szkołą XXI wieku*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Covey, S. (2011). *Zasady skutecznego przywództwa*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Wydawnictwo Ekonomiczne 2.
- Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Madalińska-Michalak, J. (2006). *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). *Rozwój zawodowy dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*. Warszawa: ORE.
- Penc, J. (1997). *Leksykon biznesu*. Warszawa: „Placet” Agencja Wydawnicza.
- Pery, A. (2002). Oczekiwane kompetencje dyrektora szkoły. *Trendy, Internetowe czasopismo edukacyjne*.
- Plewka, C., Bednarczyk, H. (2000). *Vademecum menadżera oświaty*. Radom: Wydawnictwo ZPITE.

- Płatnerz, A. (bd.). *Jak sprawnie i skutecznie zarządzać placówką oświatową*. Źródło internetowe.
- Radziwiłł, A. (1992). *O szkole, wychowaniu i polityce*. Warszawa: WN PWN.
- Rakowska, A. (2005). *Kompetencje współczesnego menedżera. Zarządzanie kompetencjami w organizacji*, E. Masłyk-Musiał (red.). Warszawa: WSM.
- Ruppel, J., Statmann, R. (2004). *Sztuka zarządzania. Psychologia komunikacji dla szefów i liderów*. Kraków: WAM.
- Sielatycki, M.(2006). Model kompetencji dyrektora szkoły. *Dyrektor Szkoły, 10*.
- Szepelowski, P., Kuźma, B., Janiszewski, G. (bd). *Model dyrektora XXI w*. Źródło internetowe.
- Whitaker, T. (2011). *Co znakomici dyrektorzy robią inaczej niż cała reszta? 15 rzeczy, które liczą się najbardziej*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

## **ROZDZIAŁ 2**

# **Kompetencje menedżerskie i społeczne dyrektora szkoły**

## 2.1. PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

---

*Sztuka przywództwa to sztuka przekonywania ludzi, by powierzone zadania wykonywali dobrowolnie*

Kenneth Blanchard

### ***Czym jest przywództwo?***

Przywódtwo jest jedną z części składowych zarządzania, w tym również zarządzania procesem edukacyjnym. Jest to pojęcie o wymiarze ponadczasowym, dotyczącym dziedzin nauk społecznych, politycznych, ekonomicznych, psychologicznych, pedagogicznych i innych.

Do sprawnego funkcjonowania szkoła potrzebuje zarówno zarządzania, jak i przywództwa. Przywództwo w oświacie jest niezbędne do tworzenia zmian, w tym do skutecznego przeprowadzania reform, poprzez zorientowanie na ludzi i proces. Zarządzanie natomiast jest konieczne do uzyskiwania pożądanych efektów poprzez właściwą organizację oraz określenie zadań. Nie można więc mówić o sprawnym zarządzaniu bez skutecznego przywództwa, stąd też coraz częściej organizacje stosują zarządzanie przez przywództwo.

Dyrektor szkoły – odpowiedzialny za wszechstronny rozwój i pomyślną egzystencję swoich wychowanków – musi odgrywać nie tylko rolę przywódcy-lidera, ale i zarządcy-administratora-menedżera.

Oświata potrzebuje silnego przywództwa, silnego zarządzania oraz synergicznego działania, bowiem tylko dobrze zorganizowany i zmotywowany zespół odniesie sukces, zaspokoi potrzeby i oczekiwania podmiotów szkolnych oraz środowiska lokalnego.

Przywódtwo związane jest z władzą, wywieraniem wpływu, motywowaniem, autorytetem, o czym świadczą liczne definicje tego pojęcia. Jedna z nich określa „przywództwo kierownicze jako proces kierowania i wpływania na działania członków grupy związaną z jej zadaniami” (Gilbert, Freeman, Stoner, 2011, s. 456).

### ***Definicje przywództwa***

Definicje przywództwa dotyczą różnych podejść do tego zagadnienia (Michalak, 2014, s. 7, 8):

- przywództwo jako cecha – dotyczy zbioru cech osobowych, powiązanych z charakterem i predyspozycjami, które są przypisywane przywódcom;

- przywództwo jako umiejętność – podkreśla znaczenie umiejętności przywódczych oraz możliwość rozwijania kompetencji przywódczych;
- przywództwo jako relacja społeczna – nawiązuje do relacji między przywódcami a ich zwolennikami;
- przywództwo jako proces społeczny – postrzegane jest jako ciąg zmian wymagających określenia wizji i budowania długofalowej strategii.

Teoria przywództwa na skutek zmieniających się warunków wewnątrz organizacji oraz w jej otoczeniu ewoluowała na przestrzeni lat – od paradygmatu klasycznego do organicznego. Proces ten trwa nadal.

Paradygmaty opierające się na odmiennych założeniach stanowią pewne ramy teoretyczne, pozwalające lepiej zrozumieć istotę przywództwa.

Gayle C. Avery – profesor zarządzania – wyróżnia następujące paradygmaty/„macierze” przywództwa (2009, s. 39–52):

- przywództwo klasyczne – wskazujące na dominację wybitnej osoby lub elitarnej grupy osób; styl pracy opiera się głównie na wydawaniu poleceń i kontrolowaniu ludzi; dominujący styl w XX w., popularny do czasów dzisiejszych;
  - przywództwo transakcyjne – gdzie przywódcy postrzegają członków grupy jako jednostki, dostrzegając ich umiejętności, potrzeby i motywacje; efekty zależą w głównej mierze od umiejętności przywódcy wpływania na innych w celu osiągnięcia celów;
  - przywództwo wizjonerskie (transformacyjne) – jest odpowiedzią na potrzeby zmian i czasy niepewności; przywódcy-wizjonerzy kreują przyszłość, planują osiągnięcie celów, motywują, dbają o właściwe relacje oraz kulturę współpracy;
  - przywództwo sieciowe (organiczne) – dotyczy organizacji sieciowych, funkcjonujących w zróżnicowanym świecie, których członkowie są zdolni do zarządzania sobą i przyjmowania zmiennych ról.
- Kolejną „macierz” przywództwa jest (Kapcia, Wojnarowska, 2015, s. 9):
- paradygmat feministyczny – oparty na różnicach indywidualnych; dużą wagę przywiązuje się do takich wartości, jak: opiekuńczość, tolerancja, kreatywność, intuicja, nieformalność, brak dążenia do rywalizacji, subiektywność.

### ***Dyrektor szkoły na czele „łańcucha przywództwa”***

Jak pokazuje praktyka, przywódcy zwykle preferują określony paradygmat, którego wybór uzależniony jest od konkretnej sytuacji i/lub osobistych preferencji przywódcy.

Współczesne organizacje, w tym również szkoły, odchodzą od tradycyjnego zarządzania na rzecz samokierujących zespołów, w których przywódcy wybierani są demokratycznie na okres jednej bądź kilku kadencji i każdy pracownik może stać się liderem grupy. Do kluczowych ról zaliczyć tu należy: zaufanie, wzajemny szacunek, tolerancję dla odmienności, elastyczność, możliwość popełniania błędów, co zwiększa wiarygodność oraz pobudza innowacyjność.



Charles Manz i Henry Sims uważają, że przywódca, którego nazywają superliderem to osoba, „która prowadzi innych, by sami siebie prowadzili” (Lambert, 1999, s. 129).

Polska oświata potrzebuje skutecznych i nowoczesnych przywódców, jakimi powinni być:

- minister właściwy do spraw oświaty i wychowania;
- kuratorzy oświaty;
- naczelnicy wydziałów oświaty i wychowania oraz
- dyrektorzy szkół.

„Łańcuch przywództwa” powinien również uwzględniać uczestnictwo nauczycieli w kierowaniu szkołą, o czym pisze Michael Fullan (2006, s. 33), ekspert w zakresie edukacji: „nie można stać się wysoce skutecznym dyrektorem, jeśli łańcuch przywództwa nie ciągnie się przez całą szkołę”.

Przywództwo dyrektora szkoły ma charakter formalny, gdyż jest on wybierany w drodze konkursu, natomiast przywództwo nauczycieli jest nieco odmienne, nieformalne i dotyczy konkretnego obszaru działań. Dyrektor szkoły będący prawdziwym przywódcą wywiera wpływ na nauczycieli, a oni z kolei jako liderzy wywierają wpływ na uczniów, będąc dla nich niekwestionowanymi autorytetami moralnymi.

### ***Skuteczne przywództwo edukacyjne***

Skuteczne przywództwo powinno charakteryzować się zdolnością do uczenia się, otwartością i świadomym reagowaniem na wyzwania otoczenia, tak aby zapewnić długofalowy rozwój szkoły. Uczestnicy procesu przywództwa powinni być osobami odpowiedzialnymi, kreatywnymi, posiadającymi umiejętność myślenia strategicznego, perspektywicznego a przede wszystkim zjednywania sobie ludzi. To cechy osobowościowe przywódców niezbędne do prawidłowego funkcjonowania szkoły, zwłaszcza w czasach globalizacji i marketyzacji usług edukacyjnych.

Skuteczny przywódca edukacyjny, aby zapewnić długofalowy rozwój szkoły, powinien kierować się takimi zasadami, jak (Michalak, 2010):

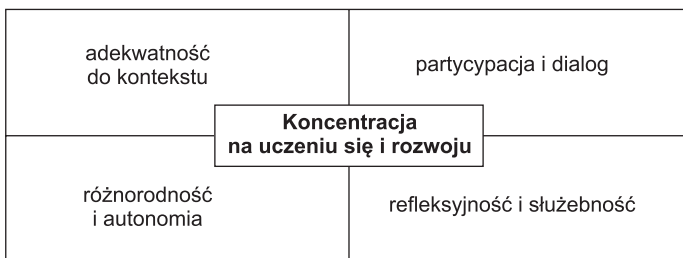
- realność – każda zmiana powinna być możliwa do przeprowadzenia;
- wytrwałość – zmiana powinna dotyczyć długiej perspektywy czasowej;
- rozległość – ważne są interakcje międzyludzkie, wynikające z „dzielenia się przywództwem” m.in. poprzez delegowanie zadań, uprawnień i obowiązków;
- sprawiedliwość – należy wspierać środowiska edukacyjne w obrębie społeczności;
- różnorodność – powinno się budować sieci powiązań pomiędzy zróżnicowanymi elementami środowiska szkolnego;
- zaradność – odpowiednie zarządzanie zasobami ludzkimi ma zapewnić poprawę jakości środowiska szkolnego;
- ochrona/poszanowanie historii, tradycji szkoły – przeszłość należy interpretować wspólnie z innymi, z pełnym poszanowaniem zasad dialogu społecznego.

Prawdziwy, zgodny z oczekiwaniami środowiska wewnętrznego i zewnętrznego przywódca edukacyjny, godnie reprezentuje zespół na zewnątrz, skutecznie go motywuje, inspiruje, sprawiedliwie ocenia. Przywódca jest również odpowiedzialny za przekazywanie swoim podwładnym rzetelnych informacji, oczekując również informacji zwrotnych, tak by zapewnić odpowiedni poziom jakości oraz podjąć właściwe decyzje.

Joanna M. Michalak (2014, s. 33–34), ekspert w zakresie przywództwa edukacyjnego, określiła następujące zasady „wzorcowego przywództwa edukacyjnego”:

- „traktuj dobro uczniów i uczenie się całej społeczności szkoły jako wartości kluczowe w swojej pracy;
- zapewniaj warunki podnoszenia jakości nauczania i możliwości uczenia się w szkole, którą kierujesz;
- stale aktualizuj i wzbogacaj swoją wiedzę, udoskonalaj praktyki działania;
- buduj i utrzymuj pozytywne relacje w szkole i jej otoczeniu;
- wspieraj poczucie wartości i pewności siebie pracowników szkoły;
- inicjuj zmiany;
- angażuj ludzi i umożliwiał im dawanie z siebie tego, co najlepsze;
- wytyczaj kierunki rozwoju, wskazuj co jest ważne i co ma znaczenie w szkole;
- inspiruj do osiągania celów, które wcześniej wydawały się niemożliwe stawiaj pytania «dlaczego tak?» i «dlaczego nie?»”.

Dyrektor szkoły, który pełni rolę przywódcy/lidera edukacyjnego, aby być w pełni skuteczny i wiarygodny, powinien być dla nauczycieli oraz uczniów osobą uczącą się, zgodnie z ideą „uczenia się przez całe życie”. Powinien również świadomie realizować potrzeby rozwojowe swoje oraz pozostałych podmiotów szkolnych, zachowując przy tym zdolność do pełnienia refleksyjnej służby wobec ludzi i podmiotów zewnętrznych. Nie może on również zapominać, że to właśnie energia nauczycieli i uczniów staje się centralną siłą napędową i kluczem do sukcesu.



**Rysunek 1.** Cechy charakterystyczne przywództwa edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kapcia, Wojnarowska, 2015.

„Dyrektorem szkoła stoi”, gdyż to on tworzy i odpowiada za kulturę organizacyjną, w tym właściwy klimat panujący w placówce. Dzięki dyrektorowi szkoły – skutecznemu przywódcy edukacyjnemu – nawet przeciętni nauczyciele skłonni są do podej-

mowania innowacyjnych działań, wykazują się kreatywnością, nie boją się zmian oraz partycypują w kierowaniu szkołą.

## Bibliografia

- Avery, G.C. (2009). *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*. Warszawa: WN PWN.
- Fullan, M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: WN PWN.
- Gilbert, D.R., Stoner, J.A.F., Freeman, E.R. (2011). *Kierowanie*. Warszawa: WN PWN.
- Lambert, T. (1999). *Problemy zarządzania. 50 praktycznych modeli rozwiązań*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Michalak, J.M. (2010). *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

## Netografia

- Kapcia, A., Wojnarowska, M. (2015). *W drodze do przywództwa edukacyjnego. Wybór materiałów z projektu Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek*. Biblioteka cyfrowa ORE, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=764> (dostęp: 04.24.2017).
- Michalak, J.M. (2014). *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, Biblioteka Cyfrowa ORE, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/618/przywodztwo\\_w\\_zarzadzaniu\\_szkola.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/618/przywodztwo_w_zarzadzaniu_szkola.pdf) (dostęp: 04.24.2017).

## 2.2. PODSTAWY ZARZĄDZANIA W SYSTEMIE OŚWIATY

---

*Kto chce rządzić ludźmi, nie powinien ich gnać przed sobą, lecz sprawić, by podążyli za nim*

Monteskiusz

### *Zarządzanie a kierowanie*

Zarządzanie jest procesem dynamicznym, zmiennym w czasie a zarazem zróżnicowanym interpretacyjnie.

Jan Zieleniewski (1969, s. 451), twórca prakseologicznej teorii organizacji uważał, że zarządzanie jest szczególną, bardzo powszechną formą kierowania, czyli „działaniem zmierzającym do spowodowania działania innych ludzi, zgodnie z celami tego, kto nimi kieruje”.

Inny ekonomista, Wiesław Gibara (1993, s. 13–17), definiuje zarządzanie jako kierowanie, w którym podstawowym źródłem władzy kierowników jest własność zasobów lub dysponowanie zasobami, które są niezbędne podwładnym do wykonywania ich działań w przedsiębiorstwie.



**Rysunek 1.** Klasyfikacja środków wytwórczych w zarządzaniu i kierowaniu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Griffin, 1998, s. 61.

Kierowanie jest pojęciem węższym od zarządzania, często utożsamiane z ZZL – zarządzaniem zasobami ludzkimi, gdyż dotyczy tylko jednego środka wytwórczego, jakim są zasoby ludzkie. W przypadku szkoły zasób ludzki tworzą nauczyciele, kierownictwo oraz pracownicy administracji i obsługi.

### ***Kapitał intelektualny szkoły***

Najważniejszą część kapitału szkoły stanowi kapitał intelektualny (niematerialny), na który składają się (Amir, 2003, s. 25):

1. Kapitał ludzki – związany z nauczycielami, kierownictwem szkoły oraz pracownikami administracji i obsługi.
2. Kapitał organizacyjny – związany z niematerialnymi atrybutami funkcjonowania szkoły, takimi jak: struktura, kultura organizacyjna, procesy, systemy ocen itp.
3. Kapitał rynkowy – związany z otoczeniem i relacjami oraz zaufaniem, jakim szkołę obdarzają uczniowie, rodzice, sponsorzy, władze oraz środowisko lokalne.

Właściwe wykorzystanie kapitału intelektualnego zapewni dyrektorowi szkoły skuteczne i efektywne zarządzanie. Dyrektor chcący zarządzać w sposób sprawny i innowacyjny, powinien również doceniać takie wartości, jak (tamże, s. 28):

- kompetencje indywidualne nauczycieli;
- zarządzanie jakością;
- zarządzanie marketingowe.

Kompetencje indywidualne nauczycieli są często niedoceniane przez kierownictwo szkoły, co wpływa na niższą jakość ich pracy a przez to gorszą pozycję rynkową szkoły.

### ***Ewolucja funkcji personalnej***

Rozwój funkcji personalnej, na który wpływ miał rozwój nowych form pracy – szczególnie na przełomie XIX i XX w. – jest ściśle związany z następującymi po sobie kierunkami zarządzania (Pocztowski, 2008, s. 17).

Wyróżnia się trzy główne kierunki, zwane również szkołami badań (Wajda, 2003, s. 21, 43):

- szkołę klasyczną, zwaną naukowym zarządzaniem, naukową organizacją pracy (*scientific management*);
- szkołę behawioralną;
- szkołę ilościową, zwaną nowoczesną, teorią decyzji, teorią gier itp.

Do głównych odgałęzień ujęcia klasycznego należą (Griffin, 1998, s. 73):

- naukowe zarządzanie Taylora – zajmujące się głównie poprawą efektywności i metod pracy robotników/podległych pracowników;
- zarządzanie administracyjne Fayola – dotyczące wewnętrznej struktury organizacyjnej, zapewniającej jej sprawne funkcjonowanie.

Naukowe zarządzanie według jednego z prekursorów tej nauki Frediricka W. Taylora powinno być oparte na czterech podstawowych zasadach (Wajda, 2003, s. 22):

- zasadzie naukowego opracowania każdego elementu pracy ludzkie;
- zasadzie naukowego doboru oraz stopniowego szkolenia i doskonalenia robotników/podległych pracowników;
- zasadzie współpracy kierownictwa i robotników/podległych pracowników;
- zasadzie równego podziału i odpowiedzialności między kierowników i robotników/podległych pracowników.

Kierownicy zgodnie ze szkołą klasyczną powinni:

- obserwować swoich pracowników, „zbierać” wiedzę praktyczną a poprzez określanie praw i reguł dążyć do zwiększenia wydajności pracy;
- przydzielać podległym pracownikom pracę zgodnie z ich umiejętnościami zawodowymi;
- stosować system bodźców materialnych i dyscyplinarnych;
- dbać o bezpośrednią, przyjazną atmosferę między kierownictwem a podległymi pracownikami.

Dzięki innym prekursorom szkoły klasycznej, takim jak Henri Fayol i Max Weber, powstał kierunek administracyjny, zwany również szkołą uniwersalistyczną.

Henri Fayol na podstawie badań i doświadczeń wypracował 14 zasad, będących źródłem sukcesu (tamże, s. 25–26):

- podział pracy;
- autorytet (formalny oraz osobisty);
- dyscyplina;
- jednolitość rozkazodawstwa;
- jednolitość kierownictwa;
- podporządkowanie interesu osobistego interesowi ogółu;
- wynagrodzenie;
- centralizacja;
- hierarchia;
- ład;
- ludzkie traktowanie pracowników;
- stabilizacja personelu;
- inicjatywa;
- zgranie personelu (harmonia).

Uważał on, że kierowania można się nauczyć, dlatego też zbudował piramidę uzdolnień kierowniczych (tamże, s. 26):

- a) o największym znaczeniu:
  - uzdolnienia koncepcyjne,
  - uzdolnienia administracyjne i marketingowe;
- b) o najmniejszym znaczeniu:
  - uzdolnienia techniczne.

Współtwórcą szkoły uniwersalistycznej był również Max Weber, który wprowadził do nauki termin biurokracja, nastawionej na bezosobowość, efektywność oraz pewność funkcjonowania. Uważał on, że w efektywnym zarządzaniu niezbędne są organizacyjne regulaminy, instrukcje, zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności, czyli tzw. pragmatyka służbowa (Kurnal, 1972).

Kolejnym prekursorem szkoły klasycznej był Henry Ford, który postanowił połączyć podział pracy z osiągnięciami techniki, co ma zapewnić maksymalne wykorzystanie sił i energii pracownika. Realizatorzy szkoły klasycznej nie zawsze osiągalni maksymalną wydajność i pełną harmonię w kierowanych organizacjach, dlatego w latach 20. pojawił się nurt behawioralny, uwzględniający w zabiegach organizacyjnych czynnik ludzki (*human relations*). Jeden z prekursorów tej szkoły Hugo Münsterberg uważał, że „Organizacja to ludzie”. Zgodnie z tą szkołą pracownik jest istotą społeczną, reagującą na społeczny kontekst pracy (Wajda, 2003, s. 38).

Na szczególną uwagę zasługuje teoria X i teoria Y Douglasa McGregora, zakładająca odmienne podejście ludzi do pracy.

Teoria X	Teoria Y
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ludzie nie lubią pracować i starają się unikać pracy.</li> <li>• Ludzie nie lubią pracować, menedżerowie, by skłonić ich do pracy na rzecz realizacji celów organizacji, muszą ich kontrolować, zmuszać, kierować nimi i grozić im karami.</li> <li>• Ludzie wolą, by nimi kierowano, pragną unikać odpowiedzialności, pragną też bezpieczeństwa. Ich ambicje są niewielkie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ludzie nie wykazują przyrodzonej awersji do pracy; praca jest naturalną częścią ich życia.</li> <li>• Ludzie są wewnętrznie motywowani do osiągania celów, do których są przywiązani.</li> <li>• Ludzie są przywiązani do celów w stopniu odpowiadającym osobistym nagrodom, jakie otrzymują za osiągnięcie tych celów.</li> <li>• We właściwych warunkach ludzie dążą do odpowiedzialności oraz ją podejmują.</li> <li>• Ludzie zdolni są do nowatorskiego podejścia do rozwiązywania problemów organizacji.</li> <li>• Ludzie nie są głupi, ale w najczęstszych warunkach organizacyjnych ich możliwości intelektualne są wykorzystywane tylko częściowo.</li> </ul>

**Rysunek 2.** Teoria X i teoria Y Mc Gregora

Źródło: opracowanie własne na podstawie: McGregor, 1960, s. 4–48.

Manager odpowiadający teorii X będzie stosował autorytarny styl pracy, przejawiający się w nadzorowaniu i karaniu pracowników. Natomiast manager postępujący zgodnie z założeniami teorii Y będzie traktował pracowników jako osoby samodzielne, kreatywne, działające w pełni autonomicznie, których darzy zaufaniem i chętnie nagradza.

Zróżnicowane podejście do stylu pracy jest również widoczne w oświacie. Preferowane jest jednak traktowanie pracowników szkoły zgodnie z teorią Y, poprzez zachę-

canie ich do różnych form innowacyjności, pobudzając kreatywność i zachęcając do ciągłego rozwoju.

Ostatnia ze szkół zwana nowoczesną, ma swoje początki w latach 60., ale wraz z rozwojem komputeryzacji, Technologii Informacyjnej (IT – *Information Technology*) oraz nowymi sposobami traktowania czasu jest nieustannie usprawniana i formalizowana.

Kolejna klasyfikacja podejść do teorii zarządzania (Freeman, Gilbert, Stoner, 2011, s. 67) to:

- Podejście systemowe, zwane systemową rewolucją – zakładające, że:
  - całość wywiera wpływ na poszczególne jego elementy,
  - obok systemów otwartych istnieją systemy zamknięte,
  - obok przepływu informacji występuje sprzężenie zwrotne.
- Podejście sytuacyjne – według, którego „zadaniem kierowników jest ustalenie, jaka metoda w danej sytuacji, w danych warunkach i w danym momencie najlepiej przyczyni się do osiągnięcia nakreślonych przez kierownictwo celów” (Wajda, 2003, s. 49).
- Podejście dynamicznego zaangażowania – nawiązujące do istotnych elementów strategicznego zarządzania, takich jak teorii równowagi, teorii gier czy teorii wzrostu firmy (Czakoń, 2010).

Wszystkie wymienione podejścia wzajemnie się uzupełniają, przenikają i ulegają dalszym modyfikacjom.

Na przyszłościowe kierunki rozwoju teorii organizacji i zarządzania, oddziaływające również na sposób kierowania oświatą, wpływają różnorodne czynniki, takie jak:

- procesy globalizacji;
- migracje ludności;
- wielokulturowość;
- problemy demograficzne, w tym starzenie się ludności;
- rosnąca świadomość uczestników procesu pracy;
- potrzeba „uczenia się przez całe życie”;
- elastyczność struktur organizacyjnych;
- synergiczne podejście do procesu pracy;
- rozszerzenie działań kooperacyjnych organizacji,
- inne.

### ***Klasyfikacja zarządzania***

Zarządzanie można sklasyfikować według celów, przedmiotu, przestrzeni, warunków, w jakich zachodzi, liczebności podmiotu zarządzającego, szczebli w hierarchii organizacyjnej, stylu zarządzania itp. (Godziszewski i in., 2011, s. 228).

Nieco inną klasyfikację technik i metod zarządzania – w odniesieniu do oświaty – przedstawia Krzysztof Gawroński, ekspert w zakresie organizacji i zarządzania oświatą.



Tabela 1. Klasyfikacja zarządzania

Lp.	Kryteria klasyfikacji	Rodzaj zarządzania	Opis
1.	cele	zarządzanie strategiczne	dotyczy działań służących osiągnięciu celów strategicznych
		zarządzanie taktyczne	podporządkowane osiągnięciu celów taktycznych
		zarządzanie operacyjne	związane z celami i działaniami bieżącymi
2.	przedmiot	zarządzanie zasobami	kadrami, techniką, finansami, wiedzą, informacjami, talentami itp.
		zarządzanie przedsięwzięciami	projektami, zmianą, reorganizacjami, inwestycjami itp.
		zarządzanie zjawiskami	jakością, kosztami, wynikami, wartością firmy, konkurencyjnością, rozwojem itp.
		zarządzanie ogniwami łańcucha wartości	B + R, produkcją, marketingiem, logistyką, serwisem itp.
		zarządzanie innymi przedmiotami działań ludzi	nie wymienione wyżej
3.	przestrzeń organizacyjna	zarządzanie całą instytucją	korporacją, siecią przedsiębiorstw, pojedynczym przedsiębiorstwem itp.
		zarządzanie jednostkami organizacyjnymi	zakładem, wydziałem, sekcją, zespołem itp.
4.	warunki	zarządzanie w warunkach „normalnych”	realizacja zadań odbywa się zgodnie z założonym planem
		zarządzanie w warunkach kryzysu	dotyczy stanu, w którym działanie organizacji natrafia na poważne przeszkody
5.	liczebność podmiotu zarządzającego	zarządzanie jednoosobowe	decyzje podejmuje jedna osoba, ponosząc za nie pełną odpowiedzialność
		zarządzanie kolegialne	polega na tworzeniu komisji, kolegów, rad w celu wykonywania określonych zadań kierowniczych
		zarządzanie kolektywne	dotyczy głównie nieformalnych grup, zespołów wykonujących wspólną pracę oraz zadania kierownicze
6.	szczebel w hierarchii organizacyjnej	zarządzanie ze szczebla zarządu	dotyczy naczelnego kierownictwa
		zarządzanie kierowników pośrednich	dotyczy kierownictwa szczebla średniego i niższego
7.	styl zarządzania	autokratyczne – demokratyczne (dyrektywne – integratywne)	dyrektor jest zwolennikiem teorii X lub teorii Y

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Godziszewski i in., 2011, s. 228.

**Tabela 2.** Techniki i metody zarządzania w oświacie

Lp.	Techniki i metody zarządzania	Istota
1.	Zarządzanie przez delegację	Delegowanie uprawnień decyzyjnych, przysługujących kierownikowi.
2.	Zarządzanie przez wyjątki	Przełożony ingeruje w pracę podwładnych tylko w wyjątkowych przypadkach.
3.	Zarządzanie przez cele	Wyznaczanie celów, realizowanych w określonym czasie.
4.	Zarządzanie przez wyniki	Ukierunkowanie zarządzania na rezultaty, bez uzgadniania celów z pracownikami.
5.	Zarządzanie przez nadzór i wydawanie poleceń	Autorytarny styl kierowania.
6.	Zarządzanie przez motywację	Tworzenie warunków zaspokajania potrzeb pracowników.
7.	Zarządzanie przez innowację	Wprowadzanie zmian na rzecz rozwoju organizacji, w najważniejszych obszarach jej działalności.
8.	Zarządzanie przez komunikowanie się	Utworzenie systemu informowania o celach, problemach organizacji, zamiarach kierownictwa oraz wytworzenie klimatu wzajemnego zaufania.
9.	Zarządzanie przez controlling	Kompleksowa kontrola wszystkich obszarów działalności organizacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gawroński, 2010, s. 123–125.

### ***Nowoczesne zarządzanie organizacją XXI wieku a coaching***

Obecnie odchodzi się od tradycyjnego, przestarzałego modelu zarządzania na rzecz zarządzania nowoczesnego, elastycznego, którego cechą charakterystyczną jest nie tylko funkcjonalizm, silna motywacja, lecz także potrzeba rozwoju osobistego i zawodowego.

Elementem wspomagającym nowoczesne zarządzanie organizacją XXI w., w tym również szkołą jest coaching, przynoszący pracownikom ogrom korzyści, takich jak np.:

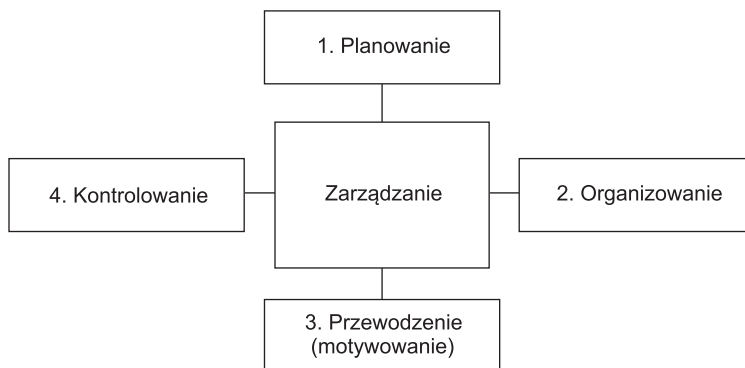
- świadome odczuwanie przez nich roli, jaką pełnią w szkole oraz satysfakcji;
- darzenie ich szacunkiem przez kierownictwo szkoły;
- wykazywanie przez kierownictwo dużego stopnia empatii w stosunku do nich;
- wzrost wydajności pracy, w tym osiągnięcie przez nich lepszych wyników;
- pełne wykorzystanie ich potencjału intelektualnego.

Wdrożenie filozofii zarządzania przez coaching sprzyja powstawaniu kultury organizacyjnej oraz osiągnięciu długofalowej przewagi konkurencyjnej nad innymi organizacjami.

Zarządzanie jako system wymaga od kierownictwa wiedzy i talentu, gdyż umożliwia to jego modyfikację i rozwój w zmiennych warunkach rynkowych.

## ***Funkcje zarządzania***

W celu właściwego zarządzania, w tym osiągnięcia zamierzonych celów, kierownicy powinni realizować skoordynowane ze sobą i kolejno po sobie następujące funkcje. Nie sposób organizować pracy bez jej wcześniejszego zaplanowania, a w trakcie realizacji działań należy pamiętać o jej kontroli oraz skutecznym i satysfakcjonującym motywowaniu pracowników.



**Rysunek 3.** Podstawowe funkcje zarządzania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Godziszewski i in., 2011, s. 246.

## ***Pojęcie oraz istota planowania***

Pierwszą funkcją zarządzania jest planowanie, a więc proces ustalania celów i odpowiednich działań – w tym tworzenia procedur i podejmowania decyzji. Realizację tej funkcji umożliwiają rzetelnie opracowane plany różnego typu.

Plany, które są niezbędnymi dokumentami ułatwiającymi zarządzanie, to wytyczne „dzięki którym:

- 1) organizacja uzyskuje i przydziela środki potrzebne do realizacji celów;
- 2) członkowie organizacji działają zgodnie z wybranymi celami i procedurami;
- 3) sprawdza się i mierzy postępy w realizacji celów, tak aby można było podjąć działania korygujące, jeżeli postępy te są niedostateczne” (Stoner, 1999, s. 25).

Według Russella Lincolna Ackoffa (1993, s. 19) planowanie oznacza natomiast „projektowanie przyszłości, jakiej pragniemy oraz skutecznych środków jej realizacji”. Nie można bowiem skutecznie planować jakichkolwiek działań bez określenia wizji przyszłości i możliwych do realizacji celów.

## ***Klasyfikacja planowania oraz jej składowe***

Ze względu na zasięg czasowy wyróżnia się trzy rodzaje planowania: strategiczne, taktyczne oraz operacyjne.

**Tabela 3.** Klasyfikacja planowania ze względu na zasięg czasowy

Lp.	Rodzaj planowania	Zasięg czasowy	Przedmiot	Opis
1.	strategiczny	wiele lat (3, 5, 10 lat itd.)	plan strategiczny	dotyczy najważniejszych problemów całej organizacji
2.	taktyczny	1 rok	plan taktyczny	dotyczy rocznej sprawozdawczości
3.	operacyjny (bieżący)	do 1. roku (tydzień, miesiąc, kwartał itp.)	plan operacyjny	dotyczy konkretnych fragmentów/etapów/wykonawców/zasobów/części całości

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Godziszewski i in., 2011, s. 249).

Tworząc plany w organizacji, a więc również w oświacie, należy pamiętać o ich wariantowości i powolnym wdrażaniu. W przypadku funkcjonowania szkół w warunkach rynkowych, których charakterystyczną cechą jest niepewność i ryzyko, to właśnie planowanie wariantowe i kroczące zapewnia oczekiwaną skuteczność oraz efektywność podjętych działań.

Składowe procesu planowania mają swoje odzwierciedlenie w metodzie 3P, której efektem są programy, plany czy projekty.

<b>PROGNOZOWANIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Określenie efektów:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>prognoz rozpoznawczych</b> – przewidywanie przyszłości</li> <li>• <b>prognoz normatywnych</b> – określenie, jaka powinna być przyszłość</li> </ul> </li> </ul>
<b>PROGRAMOWANIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Określenie sposobów</b> dojścia do celu w warunkach założonych prognoz</li> </ul>
<b>PLANOWANIE <i>sensu stricte</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wybranie określonych programów i przekształcenie ich w plany</b>, po uprzednim dokonaniu wyboru i podjęciu decyzji</li> </ul>

**Rysunek 4.** Metoda 3P

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Godziszewski i in., 2011, s. 247–248.

### ***Organizowanie jako funkcja zarządzania***

Drugą ważną funkcją zarządzania jest organizowanie, co według Tadeusza Kotarbińskiego – autora dzieła pod tytułem Traktat o dobrej robocie – oznacza „pewien rodzaj całości [...], której wszystkie składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości” (Kotarbiński, 1975, s. 68).

Proces organizacji może być w różnym stopniu sformalizowany, w zależności od ustanowionych i wymagalnych przepisów organizacyjnych, takich jak statut, regulaminy, instrukcje, procedury, schematy itp.

Celami formalizacji są (Godziszewski i in., 2011, s. 252):

- zapewnienie:
  - ładu wewnętrznego,
  - zgodności i harmonizacji współdziałania poszczególnych części organizacji;
- ograniczenie konfliktów kompetencyjnych;
- ułatwienie określenia „sprawstwa” poszczególnych ludzi.

Aby proces organizacji przebiegał sprawnie, konieczne jest jasne określenie uprawnień, obowiązków oraz odpowiedzialności ludzi i komórek organizacyjnych, co powinno iść w parze z pożądanym stopniem formalizacji. Nie należy dopuścić do przeformalizowania czy niedoformalizowania, gdyż wtedy zagrożone byłoby właściwe funkcjonowanie organizacji, a w przypadku szkół nienależyte zrealizowanie celów dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych.

### ***Nowoczesne motywowanie pracowników***

Kolejna funkcja zarządzania, jaką jest motywowanie, zwane pobudzaniem lub stymulowaniem, ma zapewniać wzmocnienie działań pracowników, zachęcać ich do innowacyjności, kreatywności, jednocześnie zaspokajając ich potrzeby rozwojowe przez kierownictwo organizacji.

Współcześnie propaguje się strategię zarządzania opartą na zaufaniu zwaną „empowerment”, która jako skuteczny i nowoczesny motywator, nawiązując do partycypacji pracowników w zarządzaniu poprzez wzmocnienie ich samodzielności i autonomii (Krawczyk-Bryłka, 2012).

W oświacie coraz szerzej mówi się o partycypacji nauczycieli i delegowaniu uprawnień, gdyż tylko wtedy możliwa będzie w pełni świadoma i odpowiedzialna realizacja założonych celów. To właśnie motywacja wewnętrzna jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi zarządzania.

### ***Istota i klasyfikacja kontroli w organizacji***

Ostatnią z funkcji zarządzania, na którą wskazywał Henri Fayol, twórca podstawowej nauki administracji jest kontrolowanie, której proces opiera się na trzech głównych elementach (Stoner, 1999, s. 26):

- ustalenia norm efektywności;
- pomiar bieżącej efektywności;
- porównanie bieżącej efektywności z przyjętymi normami;
- podejmowanie działań korygujących/naprawczych w przypadku wykrycia odchyleń/niezgodności między efektywnością bieżącą a przyjętymi normami.

W organizacjach wyróżnia się wiele rodzajów kontroli, ze względu na takie kryteria, jak: czas, szczebel organizacyjny czy podmiot kontrolujący.

**Tabela 4.** Klasyfikacja kontroli w organizacji

Lp.	Kryteria klasyfikacji	Rodzaje kontroli
1.	czas	wstępna
		bieżąca (ciągła)
		okresowa
		końcowa (następcza)
2.	szczebel organizacji	strategiczna
		strukturalna
		operacji
		finansowa
3.	podmiot kontrolujący	wewnętrzna
		zewnętrzna
		samokontrola (autokontrola)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Godziszewski i in., 2011, s. 267; Griffin, 1998, s. 594, 595.

Funkcja kontrolna zarządzania powinna wskazywać kierunek dalszych działań, tak by były one skuteczniejsze oraz by nie popełniać wcześniej wykazanych błędów. To niezbędne działanie również w oświacie, dlatego z kontrolą, jej różnymi formami należy się „oswoić”.

Zgodnie z tym co powiedział Ricky W. Griffin (1998, s. 603): „Systemy kontroli są na ogół najbardziej skuteczne wówczas, gdy zostaną zintegrowane z planowaniem i są przy tym elastyczne, dokładne, terminowe i obiektywne”.

### ***Rola kontroli w zarządzaniu jakością***

Dyrektorzy szkół powinni zdawać sobie sprawę z przyczyn oporu wobec kontroli, takich jak (Griffin, 1998, s. 605, 606):

- nadmiernie rozbudowana kontrola;
- niewłaściwa koncentracja;
- nagradzanie nieefektywności;
- odpowiedzialność za wyniki.

Nawiązuje do tego zarządzanie jakością, której prekursorami byli:

- Frederick Winslow Taylor – specjalista w dziedzinie wydajności pracy, a następnie
- William Edwards Deming – specjalista w zakresie statystycznego sterowania jakością oraz twórca filozofii TQM – *Total Quality Management* (Kompleksowe Zarządzanie Jakością).

Deming stwierdził, że „94% wszystkich problemów jakościowych powstaje z winy kierownictwa!” (Hamrol, 1998, s. 95) oraz że najważniejszy na rynku jest klient. Z tego

powodu należy ciągle analizować dane z rynku, a nawet wyprzedzać oczekiwania klientów (Mazur, Gołaś, 2010, s. 22).

Na szczególną uwagę zasługują osiągnięcia Deminga – mające na celu wyeliminowanie błędów kierownictwa oraz służące poprawie jakości ich pracy – takie jak:

- Czternaście zasad Deminga – zasady wprowadzania nowej filozofii jakości do organizacji,
- Koło Deminga – cykl ciągłego doskonalenia: Plan–Do–Check–Act.

Poprawę jakości i konkurencyjności ma zapewnić stosowanie przez kierownictwo zasad Deminga, takich jak (Huber, 2007):

1. Ustanowić i utrzymywać stałe cele i wytrwale dążyć do doskonalenia.
2. Zastosować nową filozofię.
3. Nie polegać na kontroli jako sposobie zapewnienia jakości.
4. Nie polegać wyłącznie na cenie zakupu.
5. Ciągłe doskonalić produkty i usługi, aby poprawiać swoją konkurencyjność.
6. Wprowadzić szkolenia stanowiskowe.
7. Zamienić „zwykłe” zarządzanie na przywództwo.
8. Usunąć strach.
9. Przełamać bariery pomiędzy poszczególnymi działami w organizacji.
10. Wyeliminować hasła i slogany.
11. Wyeliminować zarządzanie przez cele.
12. Usunąć bariery, które nie pozwalają z dumą wykonywać swej pracy.
13. Wprowadzić edukację i samodoskonalenie pracowników.
14. Transformacja powinna być zadaniem każdego pracownika.

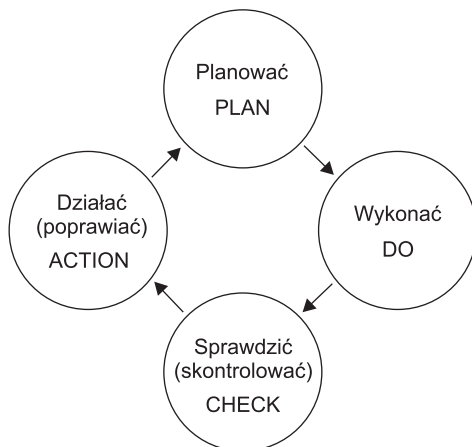
Tezy Deminga można sprowadzić do czterech bardziej czytelnych, zrozumiałych i akceptowalnych zasad dostosowanych do rzeczywistości szkolnej.

**Tabela 5.** Tezy Deminga w oświacie

Lp.	Tezy ogółem	Tezy w oświacie
1.	Organizacja musi się skoncentrować na swoich klientach i dostawcach.	Zespoły uczniów i nauczycieli są odpowiednikiem zespołów robotników przy taśmie produkcyjnej.
2.	Każdy w organizacji musi zaangażować się w nieustanne doskonalenie.	Deming sugeruje, aby w miejsce systemu oceny stopniowej wewnętrznej (1, 2, 3, 4, 5, 6) wprowadzić oceny zewnętrzne, oceniać proces nauki, organizować wystawy osiągnięć uczniów.
3.	Organizacja musi być postrzegana jako system.	Zamiast na wynikach nauczania, trzeba się w pierwszej kolejności skoncentrować na procesach zarządzania szkołą, gdyż większość pomyłek i usterek spowodowane jest złą organizacją systemu pracy.
4.	Za sukces programu TQM odpowiedzialny jest dyrektor.	Dyrektor szkoły odpowiada za doskonalenie pracy nauczycieli i uczniów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Amir, 2003, s. 72.

Dynamiczne podejście do jakości nosi wiele nazw: koło Deminga, cykl Deminga, cykl poprawy oraz cykl PDCA określony akronimem pochodzącym od pierwszych liter angielskich słów: **Plan, Do, Check, Action**.



**Rysunek 5.** Koło Deminga

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie: Hańć, Recha, 1993, s. 8.

Pętla Deminga zakłada cykliczną realizację wcześniej wymienionych etapów, chronologicznie uporządkowane działania, co zapewnia ich ciągłą i systematyczną poprawę oraz zwiększa motywację pracowników.

Rozwinięciem cyklu PDCA jest model ciągłego doskonalenia, określony akronimem DMAICS, pochodzącym od słów (Kustroń, Pająk, 2016):

- **Define** – definiowanie
- **Measure** – pomiar
- **Analyze** – analiza
- **Improve** – doskonalenia
- **Control** – nadzór
- **Standardize** – standaryzacja z utrzymywaniem zmian.

W filozofii TQM niezwykle istotna jest jedna z funkcji zarządzania jakością, jaką jest doskonalenie – czyli ciąg działań prowadzących do rozwiązywania zauważonych i przewidywanych problemów (Mazur, Gołaś, 2010, s. 10, 11), co powinno iść w parze z działaniami kontrolnymi.

Programy poprawy jakości, takie jak TQM, akcentują znaczenie satysfakcji klienta, jakimi w przypadku świadczenia usług edukacyjnych są uczniowie oraz ich rodzice/opiekunowie prawni.

„Jakość jest wypadkową subiektywnych odczuć klienta i usługodawcy” (Amir, 2003, s. 54), a więc w przypadku szkoły wszystkich jej podmiotów.



Inne jednak są oczekiwania klientów szkół (atmosfera, bezpieczeństwo itp.) a inne pozostałych podmiotów, takich jak nauczyciele oraz kierownictwo szkoły (głównie wyniki dydaktyczne).

### ***Sprawne zarządzanie szkołą***

Nowoczesny dyrektor szkoły powinien zapewnić odpowiednią jakość pracy, podejmować synergiczne działania oraz tworzyć właściwy klimat w pracy, będący głównym elementem kultury organizacyjnej. Powinien on w sposób świadomy i zaplanowany troszczyć się nie tylko o rozwój zawodowy nauczyciela, lecz także o wszechstronny rozwój ucznia i rozwój organizacyjny szkoły. Odpowiednie zaplanowanie, zorganizowanie, motywowanie oraz kontrolowanie tego typu działań przez dyrektora służy sprawnemu zarządzaniu szkołą, a dzięki temu możliwe staje się dostosowanie systemu edukacyjnego do „przeskoku cywilizacyjnego”, jaki dokonał się w ostatnich latach.

### **Bibliografia**

- Ackoff, R.L. (1993). *Zasady planowania w korporacjach*. Warszawa: PWE.
- Amir, F. (2003). *Marketingowe zarządzanie szkołą*. Warszawa: CODN.
- Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gibara, W. (1993). *Przesłanki racjonalnego zarządzania. Między wiedzą a działaniem*. Warszawa: KiW.
- Gilbert, D.R., Stoner, J.A.F., Freeman, E.R. (2011). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
- Godziszewski, B., Haffer, M., Stankiewicz, M.J., Sudol, S. (2011). *Przedsiębiorstwo. teoria i praktyka zarządzania*. Warszawa: PWE.
- Griffin, R.W. (1998). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: WN PWN.
- Hamrol, A. (1998). *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*. Warszawa: WN PWN.
- Hańć, M., Recha, M. (1993). Globalne zarządzanie przez jakość. *Problemy Jakości*, 4.
- Kotarbiński, T. (1975). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kurnal, J. (1972). *Twórcy naukowych podstaw organizacji*. Warszawa: PWE.
- Mazur, A., Golaś, H. (2010). *Zasady, metody i techniki wykorzystywane w zarządzaniu jakością*. Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Pocztowski, A. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Warszawa: WN PWE.
- Wajda, A. (2003). *Podstawy nauki o zarządzaniu organizacjami*. Warszawa: Difin.
- Zieleniewski, J. (1969). *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa: PWN.

### **Netografia**

- Czakon, W. (2010). *Dynamiczne podejście do zarządzania. Folia Oeconomica 234*, Wojciech Czakon, <http://www.wojciechczakon.com/pub/dynamiczne-podejscie-do-zarzadzania.pdf> (dostęp: 18.04.2017).
- Huber, Z. (2007). *14 zasad Deminga*, FLC Zbigniew Hubert, <http://www.stefa-iso.pl/pl/art,14-zasad-deminga> (dostęp: 23.04.2017).
- Krawczyk-Bryłka, B. (2012). *Empowerment – strategia zarządzania oparta na zaufaniu*, [http://jmf.wzr.pl/pim/2012\\_4\\_1\\_22.pdf](http://jmf.wzr.pl/pim/2012_4_1_22.pdf) (dostęp: 20.04.2017).
- Kustroń, P., Pająk, T. (2016, 11 18). *Koło Deminga*, Encyklopedia zarządzania, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Ko%C5%82o\\_Deminga](https://mfiles.pl/pl/index.php/Ko%C5%82o_Deminga) (dostęp: 23.04.2017).

## 2.3. STYLE PRZYWÓDZTWA DYREKTORA SZKOŁY

---

*Lider to ktoś, kto zna drogę, idzie drogą  
i pokazuje drogę*

John Maxwell

### ***Pojęcie oraz istota stylu kierowania dyrektora szkoły***

Dyrektor szkoły w procesie zarządzania – kierowania i przywództwa posługuje się określoną strategią działania, korzysta z procedur operacyjnych, działa w obrębie struktury organizacyjnej oraz współtworzy kulturę organizacyjną, na którą bez wątpienia ma wpływ preferowany przez niego styl kierowania/przywództwa. Ma on również swój sposób i styl oddziaływania na zachowania podwładnych. Właśnie od przyjętego przez niego stylu kierowania/przywództwa, czyli sposobu sprawowania władzy organizacyjnej, zależy powodzenie w pracy kierowniczej.

Styl kierowania zdefiniowany jako „utrwalony sposób oddziaływania przełożonego na podwładnych, tak aby zachowywali się zgodnie z jego wolą” (Wawrzyniak, 1987, s. 80), zależy nie tylko od cech osobowościowych kierownika i podległego mu personelu, jego doświadczenia i wiedzy, struktury zespołu pracowniczego, lecz także od czynników sytuacyjnych.

Cechy osobowościowe sterują procesami intelektualnymi, zachowaniami i reakcjami emocjonalnymi i są niezwykle istotne zarówno w pracy indywidualnej, jak i zespołowej. Dyrektor szkoły coraz częściej preferuje pracę zespołową, ze względu na jej synergiczny charakter oraz – w przypadku szkoły – coraz bardziej „spłaszczoną” strukturą organizacyjną.

### ***Typologie stylów kierowania***

W literaturze spotyka się style kierowania/przywództwa według dwóch typologii (Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, 2011, s. 17):

- zastanej – zakorzenionej w teorii  
oraz
- proponowanej – jej źródłem jest rzeczywistość społeczna.

**Tabela 1.** Style kierowania/przywództwa według typologii zastanej

Nr kryterium	Rodzaj stylu	Opis
1.	autokratyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osoba kierująca – autokrata – narzuca swoją wolę podwładnym, często ich kontroluje i karze, nie uczestniczy w pracach grupy, wydaje przede wszystkim rozkazy</li> <li>• Jednoosobowe podejmowanie decyzji</li> <li>• Nieufność kierownictwa wobec podwładnych</li> </ul>
	demokratyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osoba kierująca – demokrata – jest koordynatorem działania zespołu, wyrazicielem i organizatorem woli większości, często nagradzającym podwładnych</li> <li>• Decyzje podejmowane są przez kierownika wspólnie z podwładnymi, poprzez konsultacje</li> <li>• Zaufanie wobec podwładnych</li> </ul>
	nieingerujący /bierny /liberalny /permissywny /leseferystyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kierownik nie ingeruje w prace zespołu, pozostawia sprawy i ludzi własnemu losowi</li> <li>• Brak zainteresowania kierownika sprawami podwładnych</li> <li>• „Niewidzialne” sprawowanie władzy</li> </ul>
2.	transakcyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywódca stawia zadania i identyfikuje oczekiwania podwładnych związanych z ich realizacją (rodzaj umowy)</li> </ul>
	transformacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywódca stymuluje podwładnych, posiada charyzmę</li> </ul>
3.	emocjonalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacje między przywódcą a podwładnym dotyczą dużego dystansu do władzy</li> <li>• Przywódca jest mistrzem, któremu ufają podwładni</li> </ul>
	racjonalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacje między przywódcą a podwładnym dotyczą małego dystansu do władzy</li> <li>• Podwładni są samodzielni i aktywni</li> </ul>
4.	zadaniowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywódca jest zorientowany na zadania i dąży do efektywności zadaniowej</li> </ul>
	personalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywódca jest zorientowany na podwładnych i dąży do osiągnięcia przez nich satysfakcji osobistej z udziału w pracy grupy</li> </ul>
5.	formalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tryb wyłaniania przywódcy: odgórny</li> </ul>
	nieformalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tryb wyłaniania przywódcy: oddolny</li> </ul>
6.	skoncentrowany na zasadach	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Przywódcy wobec siebie, wobec innych, wobec procesu organizacji i zarządzania</li> </ul>
	normatywno-instrumentalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywódca jako administrator i strażnik norm zawodowych</li> </ul>
	wspierający	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywództwo wzmacniające indywidualną pozycję podwładnych</li> </ul>
	usprawniający	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywództwo dążące do równości i sprawiedliwości społecznej</li> </ul>
	emancypacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przywództwo wyzwalające wśród podwładnych poczucie własnej wartości”</li> </ul>

Nr kryterium	Rodzaj stylu	Opis
7.	legalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tryb wyłaniania przywódcy: na podstawie akceptowanych społecznie procedur</li> </ul>
	tradycyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tryb wyłaniania przywódcy: związany z niepisanymi normami i tradycją społeczną</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wajda, 2003, s. 94–96; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, 2011, s. 14–16.

**Tabela 2.** Style kierowania/przywódtwa według typologii proponowanej

Nr kryterium	Rodzaj stylu	Opis
1.	długookresowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okres: kilkanaście, kilkadziesiąt lat</li> <li>• Cechy autokratyczne przywództwa</li> <li>• Możliwe wady: <ul style="list-style-type: none"> <li>– u przywódcy: „wypalenie zawodowe”</li> <li>– u podwładnych: „znużenie przywództwem”</li> </ul> </li> <li>• Zalety: <ul style="list-style-type: none"> <li>– ciągłość władzy</li> <li>– przejrzystość struktur</li> </ul> </li> </ul>
	krótkookresowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okres: kilka lat</li> <li>• Cechy demokratyczne przywództwa</li> <li>• Przywódca nie podejmuje działań długookresowych, niepopularnych, ryzykownych</li> </ul>
2.	generacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ograniczone pokoleniowo</li> <li>• Przywódca odnosi sukcesy, stojąc na czele grupy, która reprezentuje podobny system wartości, ma podobne aspiracje itp.</li> </ul>
	transgeneracyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przekraczające różnice pokoleniowe, łączące różne generacje</li> <li>• Cele są ogólne i akceptowane przez każdego podwładnego</li> </ul>
3.	konwencjonalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zgodne z tradycją i obowiązującą etykietą</li> <li>• Przywódca szanuje poprzedników, odnosi się z szacunkiem do przeszłości, powiela sposób zarządzania, może liczyć na wsparcie podwładnych</li> </ul>
	niekonwencjonalny /transgresyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burzenie ram, schematów, obowiązujących norm</li> <li>• Przywódca jest kontrowersyjny, twórczy</li> </ul>
4.	autonomiczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niezależność w sprawowaniu władzy</li> </ul>
	nieautonomiczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodzaj przywództwa fikcyjnego, gdyż decyzje kierownika nie są suwerenne, ale podporządkowane organom nadrzędnym</li> </ul>
5.	stabilizacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Celem jest utrzymanie dotychczasowego stanu</li> <li>• Przywódca jest zorientowany na tradycje i obowiązujące konwencje</li> </ul>

Tabela 2. cd.

Nr kryterium	Rodzaj stylu	Opis
	konfrontacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Przywództwo jest nastawione na walkę</li> <li>Przywódca jest dynamiczny, odporny na krytykę</li> </ul>
6.	sprzyjający realizacji celów indywidualnych	<ul style="list-style-type: none"> <li>Przywódca jest skoncentrowany na sobie</li> </ul>
	sprzyjający realizacji celów grupowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>Przywódca koncentruje się na działaniach umacniających daną grupę</li> </ul>
	sprzyjający realizacji celów ogólnospołecznych	<ul style="list-style-type: none"> <li>Przywódca pełni funkcje służebne wobec ogólnospołecznych problemów</li> </ul>
7.	indywidualny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Główny typ sprawowania władzy</li> </ul>
	grupowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>Najważniejsze decyzje podejmuje wąskie grono osób</li> <li>Pozory autonomiczności przywódcy</li> </ul>
8.	lokalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ograniczenie organizacyjne lub terytorialne</li> </ul>
	globalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Szeroki zasięg przywództwa: kraj, kontynent, świat</li> </ul>
9.	stacjonarny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stać obecność przywódcy</li> <li>Podwładni są w ciągłym kontakcie z przywódcą</li> </ul>
	niestacjonarny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rodzaj sprawowania władzy „na odległość”</li> <li>Kontakt podwładnych z przełożonym odbywa się najczęściej elektronicznie, np. poprzez telekonferencje</li> </ul>
10.	naturalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dotyczy relacji: rodziców i rodzeństwa – dzieci</li> <li>Jego odmianą jest przywództwo sektorowe, które związane jest z zawodami lub rodzajem działalności, np. przywództwo w: polityce, sporcie, nauce</li> </ul>
	literacki	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dotyczy postaci fikcyjnych, np. bohaterów książek</li> </ul>
	historyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dotyczy postaci rzeczywistych</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wajda, 2003, s. 94–96; Kwiatkowski, Michałak, Nowosad, 2011, s. 17–21.

Style kierowania/przywództwa różnią się między sobą rodzajami, kombinacjami połączeń, czy stosowanymi bodźcami motywacyjnymi.

### ***Przywództwo sytuacyjne***

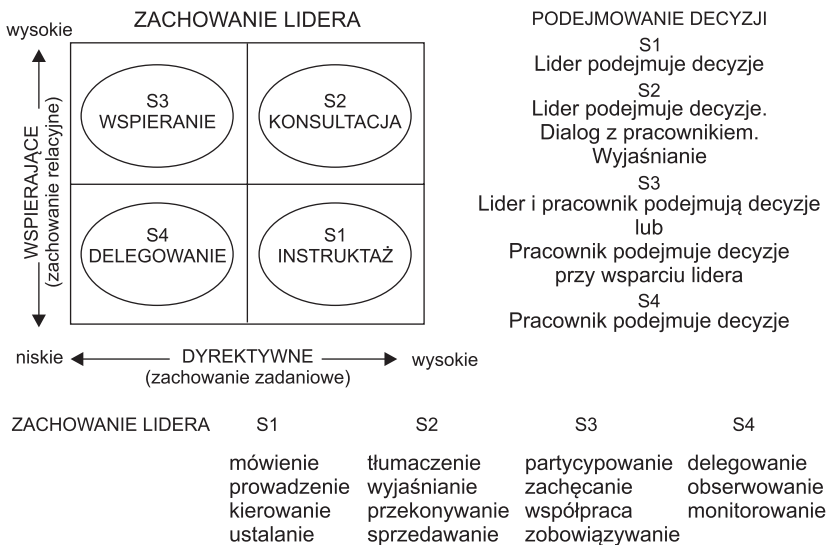
Paul Hersey i Kenneth H. Blanchard, eksperci w zakresie zarządzania podkreślili, że styl przywództwa zmienia się w zależności od sytuacji grupy, dojrzałości funkcjonal-

nej i potrzeb jej członków oraz celów organizacji. Efektywne rozwiązanie zastosowane w jednej sytuacji może się zupełnie nie sprawdzić w innej. Według podejścia sytuacyjnego to kierownik powinien ustalić, jaka metoda w danej sytuacji będzie najskuteczniejsza. Blanchard stwierdził, że „Nie ma większej nierówności niż równe traktowanie nierównych” (Blanchard, Zigarmi, 2009, s. 33).

Hersey i Blanchard – twórcy przywództwa sytuacyjnego – biorąc pod uwagę stopień orientacji na ludzi i/lub na zadania, wyróżniają cztery podstawowe style przywództwa (Michalak, 2014, s. 12):

- S1 – rozkazywanie – styl dyrektywny – przywódca definiuje role podwładnych, uczy ich właściwego sposobu wykonywania zadań, dokładnie określa cele, wspiera pracownika;
- S2 – sprzedawanie/uczenie – styl perswazyjny – przywódca ukierunkowuje działania podwładnych, okazuje większe zaufanie do kompetencji podwładnych;
- S3 – partycypacja – styl partycypacyjny – przywódca wspólnie z podwładnymi podejmuje decyzje, skupia się na relacjach z nimi, zachęca podwładnych do dyskusji i do dzielenia się własnym doświadczeniem;
- S4 – delegowanie – styl delegujący – przywódca zachęca do podejmowania nowych wyzwań, deleguje zadania grupie i oczekuje ich realizacji.

Teoria przywództwa sytuacyjnego kładzie nacisk na odpowiedzialność przywódcy za pracę na rzecz wzrostu dojrzałości podwładnych poprzez redukcję jego zachowań zadaniowych i relacyjnych. Cele stawiane przez lidera powinny być nie tylko wysokie i osiągalne, lecz także umożliwiające rozwój grupy/zespołu.



**Rysunek 1.** Model przywództwa sytuacyjnego P. Herseya i K.H. Blancharda

Źródło: Pietraszko, 2013.

Podejście sytuacyjne pozwala przywódcom właściwie ocenić nie tylko ludzi, ale i zadania – tak, aby wybrać optymalny styl zarządzania.

### ***Etapy rozwoju grupy a styl kierowania***

Przywódca powinien elastycznie stosować style zarządzania, uwzględniając również etapy rozwoju grupy/zespołu.

Biorąc pod uwagę posiadane kompetencje i zaangażowanie, rozwój gotowości pracownika można podzielić na cztery etapy (Wołczańska, Paletko, 2017):

- R1 – niskie kompetencje i wysokie zaangażowanie – pracownik, najczęściej młody, jest niezdolny do samodzielnego wykonania zadania (brak doświadczenia), ale bardzo zmotywowany do jego wykonania;
- R2 – niskie, średnie kompetencje i niskie zaangażowanie – negatywnie nastawiony pracownik, który nie potrafi dobrze wykonać zadania;
- R3 – średnie/wysokie kompetencje i niskie zaangażowanie – występuje w dwóch wariantach:
  - 1) brak wiary pracownika we własne siły pomimo wystarczających kompetencji,
  - 2) pracownik wykazuje znudzenie zadaniem;
- R4 – wysokie kompetencje i wysokie zaangażowanie – najlepszy, najłatwiejszy do współpracy pracownik.

Przywódca edukacyjny/lider powinien dobrać taki styl zarządzania, który będzie odpowiedni do etapu, na którym znajduje się jego podwładny.

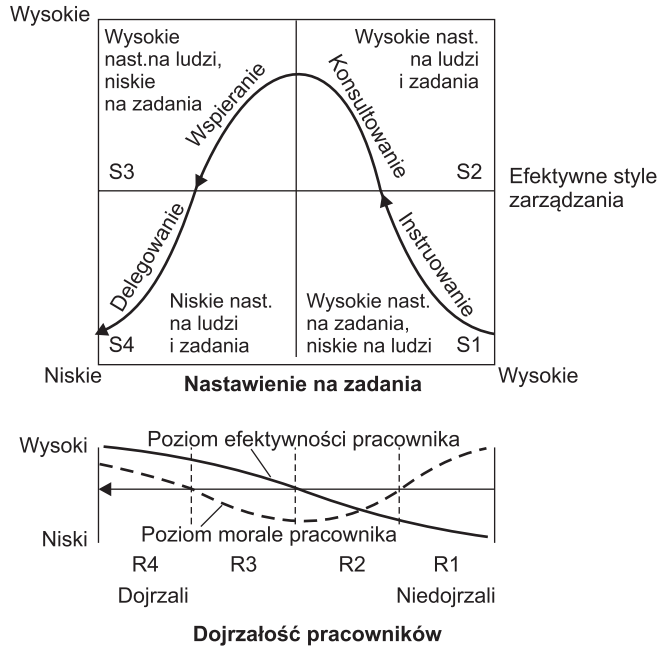
### ***Proces decyzyjny a styl kierowania***

Jedną z podstawowych umiejętności dyrektora szkoły jest podejmowanie decyzji, czyli wybór optymalnego rozwiązania umożliwiającego realizację zamierzonych celów. Wykorzystując zasoby wiedzy, inteligencji i kreatywność nauczycieli, dyrektor umożliwia ich włączenie w proces decyzyjny.

Udział pracowników – a takimi są nauczyciele – w procesie decyzyjnym zależny jest jednak od stylu kierowania, w tym stopnia używania uprawnień i chęci dzielenia się przywództwem przez dyrektora szkoły.

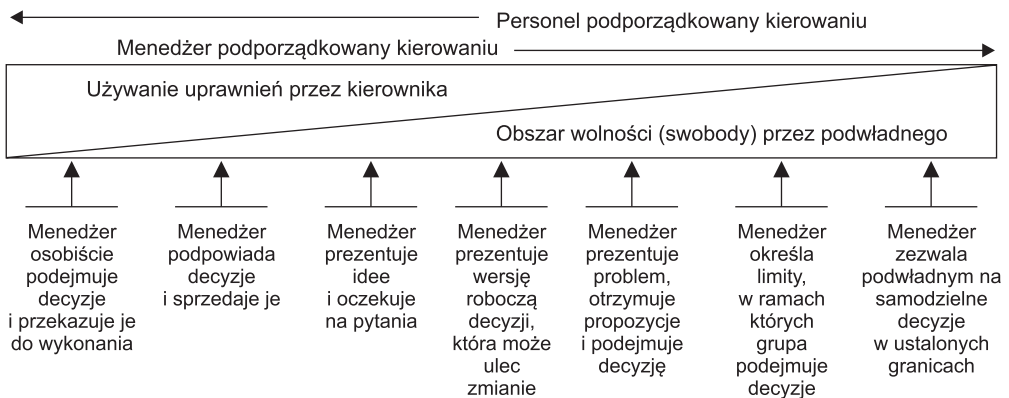
Daniel Goleman, amerykański psycholog i publicysta naukowy uważa, że „[...] szefowie zespołów kierują nimi najlepiej wtedy, kiedy starają się jak najmniej kierować” (Goleman, 1999, s. 257), natomiast Józef Penc – znany polski ekonomista – podkreśla, że:

- „Celem decyzji jest dokonanie możliwie najlepszego wyboru opartego na rzetelnej wiedzy i informacjach, doświadczeniu i intuicji” (Penc, 2007, s. 298).
- „Przed pojęciem decyzji warto poradzić się innych, zwłaszcza kompetentnych specjalistów: naradzić się należy przede wszystkim z tymi, którzy bezpośrednio poniosą konsekwencje decyzji” (tamże, s. 297).



**Rysunek 2.** Dojrzałość podwładnych a styl kierownia

Źródło: Wołczańska i Paletko, 2017.



**Rysunek 3.** Styl kierowania a udział pracowników w procesach decyzyjnych według R. Tannenbauma i W. Schmidta

Źródło: Machaczka, 2001, s. 56.

### ***Czy istnieje idealny styl kierowania?***

Większość dyrektorów szkół stosuje swoje własne style kierowania, chcąc jednocześnie przekonać swoich podwładnych do pożądaných zachowań. Nie ma idealnego stylu kierowania, który sprawdziłby się w każdym zespole ludzkim i w każdej sytuacji. Osoba



zarządzająca zespołem nauczycieli, aby być skutecznym i efektywnym przywódcą, powinna nie tylko znać swój styl kierowania, swoje mocne i słabe strony, lecz także chcieć i potrafić elastycznie modyfikować swoje zachowanie. Zmiany zachowania autentycznego przywódcy wymagają od niego poza elastycznością również akceptacji takiego stanu rzeczy, przyjmuje on bowiem różne style kierowania od skrajnie autokratycznego poprzez partycypacje, aż do pełnej delegacji uprawnień na podległych pracowników. Te wszystkie elementy są niezbędne, aby dyrektor szkoły był prawdziwym przywódcą osiągnięciem sukces wspólnie ze swoimi podwładnymi.

## Bibliografia

- Blanchard, K., Zigarmi, P. (2009). *Jednominutowy Menedżer i przywództwo*. Warszawa: MT Biznes.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Kwiatkowski, S.M., Michalak, J.M., Nowosad, I. (2011). *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Machaczka, J. (2001). *Podstawy zarządzania*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Penc, J. (2007). *Nowoczesne kierowanie ludźmi. Wywieranie wpływu i współdziałanie w organizacji*. Warszawa: Difin.
- Wajda, A. (2003). *Podstawy nauki o zarządzaniu organizacjami*. Warszawa: Difin.
- Wawrzyniak, B. (1987). *Szkola zarządzania*. Warszawa: PWE.

## Netografia

- Michalak, J.M. (2014). *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Biblioteka Cyfrowa ORE, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/618/przywodztwo\\_w\\_zarządzaniu\\_szkola.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/618/przywodztwo_w_zarządzaniu_szkola.pdf) (dostęp: 24.04.2017).
- Pietraszko, J. (2013). *Przywództwo sytuacyjne – świadomość i skuteczność menedżera*. OKTI, <http://www.okti.pl/zarządzanie/przywodztwo-sytuacyjne> (dostęp: 29.04.2017).
- Wolczańska, J., Paletko, P. (2017). *Przywództwo sytuacyjne*. Encyklopedia zarządzania, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Przyw%C3%B3dztwo\\_sytuacyjne](https://mfiles.pl/pl/index.php/Przyw%C3%B3dztwo_sytuacyjne) (dostęp: 29.04.2017).

## 2.4. BUDOWANIE KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH KADRY ZARZĄDZAJĄCEJ OŚWIATĄ

---

*Autorytet kierownika nie opiera się wyłącznie na jego kwalifikacjach zawodowych i wiadomościach fachowych, lecz również na umiejętnościach kulturalnego zachowania się i pozyskania szacunku u ludzi*

Józef Penc

### ***Miejsce kompetencji w zarządzaniu zasobami ludzkimi***

Współcześnie, aby zapewnić skuteczne i efektywne działania pracowników, dyrektor szkoły powinien umieć „zarządzać kompetencjami”, gdyż jest to niezbędny element zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL). Zauważył to Michael Armstrong (2000, s. 241), amerykański specjalista w zakresie ZZL, który wskazuje, że: „Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach polega na zastosowaniu pojęcia kompetencji i wyników analizy kompetencji w celach informacyjnych oraz w celu udoskonalenia procesów rekrutacji i selekcji, rozwoju i wynagradzania pracowników”.

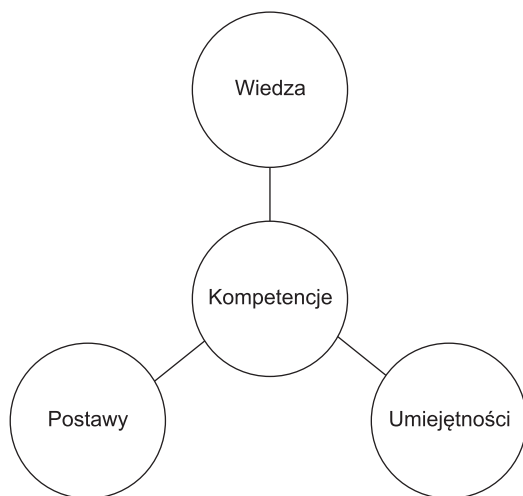
Identyfikacja oraz rozwój pożądaných kompetencji na poziomie organizacji jako całości oraz w odniesieniu do kierownictwa i podwładnych są procesem bardzo złożonym i wieloaspektowym. Dyrektor szkoły jako organ zarządzający jednostką organizacyjną systemu oświaty został wyposażony w szerokie kompetencje, których musi być świadom i które musi nieustannie rozwijać. Kompetentny to ktoś uprawniony, pełnomocny, do wydawania decyzji, do działania, mający podstawy, kwalifikacje do wypowiedzania sądów i ocen (*Słownik języka polskiego*, 2005), natomiast kompetencje kierownicze to zdolność do efektywnego, skutecznego i etycznego zarządzania.

Jonathan Sutherland oraz Diane Canwell (2007, s. 126), badacze z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, uważają, że kompetencje (łac. *competentia*) „oznaczają umiejętności, wiedzę i system zachowań, które są postrzegane jako niezbędne do wypełnienia przez pracownika określonej roli. Idealne kompetencje są podstawą do projektowania stanowiska pracy czy specyfikacji stanowiska pracy, co ma na celu rozpoznanie czego wymaga się od osoby, aby mogła wykonać określone zadania lub spełnić pewne funkcje w firmie”.

Nieco inaczej definiuje kompetencje Richard Boyatzis, amerykański naukowiec w dziedzinie teorii organizacji i zachowań oraz inteligencji emocjonalnej, przedsta-

wiając je jako: „potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki” (Armstrong, 2000, s. 241–242).

Grzegorz Filipowicz (2004, s. 8), ekspert zarządzania zasobami ludzkimi, określił natomiast kompetencje jako „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie”.



**Rysunek 1.** Elementy kompetencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Filipowicz, 2014, s. 8.

Kompleksowe rozumienie kompetencji to wg Andrzeja Michaluka oraz Joanny Kacały, badaczy zarządzania karierą, pewnego rodzaju układ wiedzy, doświadczenia, umiejętności, cech osobowych, motywacji, zachowań i postaw.

### ***Klasyfikacja kompetencji***

W literaturze spotyka się nie tylko wiele definicji kompetencji, lecz także jej różnorodne klasyfikacje.

Najczęściej dzieli się kompetencje na (Armstrong, 2000, s. 252):

- funkcjonalne (specjalistyczne, techniczne, potocznie „twarde”) – jest to posiadana przez nas wiedza i umiejętności, konkretne kwalifikacje, które nabyliśmy wcześniej i
- behawioralne (interpersonalne, potocznie „miękkie”) – odnoszące się do umiejętności osobistych, cech charakteru, tego, jacy jesteśmy, w jaki sposób postrzegamy otoczenie i jak działamy.

**Tabela 1.** Klasyfikacja kompetencji wg Michaela Armstronga

Kryterium	Kompetencje	
	Klasyfikacje	Opis
I	ogólne	odnoszą się do wszystkich ludzi pracujących w jakimś zawodzie
	szczegółowe	odnoszą się do wszystkich pracowników albo do grupy spokrewnionych stanowisk
II	progowe	są to podstawowe kompetencje wymagane na danym stanowisku
	dotyczące efektów działania	dotyczą działań związanych z podziałem na pracowników uzyskujących lepsze i gorsze wyniki
	różnicujące	definiują cechy behawioralne, które są widoczne u osób uzyskujących dobre wyniki
III	zawodowe (funkcjonalne)	związane z analizą funkcjonalną, przeprowadzaną w celu określenia kompetencji wymaganych na stanowisku pracy i odnoszące się do oczekiwań związanych z efektami działania w miejscu pracy oraz ze standardami i wynikami
	behawioralne (personalne)	to cechy osobowe, które poszczególne osoby wnoszą do wypełnianych ról

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Armstrong, 2000, strony 245, 252.

W nieco inny sposób klasyfikację kompetencji przedstawia Joanna Maria Moczydłowska (2008, s. 35), specjalista w zakresie zarządzania kapitałem ludzkim oraz psychologii organizacji, stosując różnorodne kryteria, takie jak:

- źródło nabywania kompetencji (kompetencje formalne i rzeczywiste);
- zakres merytoryczny (kompetencje wąskie i szerokie);
- dostępność (kompetencje własne organizacji i nabyte drogą „wypożyczenia”);
- przeznaczenie (kompetencje generalne, wspólne dla wszystkich pracowników i specjalistyczne);
- perspektywa czasowa (kompetencje aktualne i antycypowane);
- szerokość oddziaływania (kompetencje wąskie niezbędne na konkretnym stanowisku pracy i kompetencje szerokie, ważne w szeroko rozumianym środowisku społecznym);
- mierzalność (łatwo lub trudno mierzalne);
- własność (kompetencje indywidualne i grupowe);
- treści (kompetencje zawodowe, społeczne, biznesowe, konceptualne);
- dokładność definiowania (zdefiniowane ogólnie lub szczegółowo).

Wśród kompetencji najważniejsze miejsce zajmują jednak kompetencje kluczowe, odnoszące się zarówno do konkretnych pracowników, stanowisk pracy, jak i do organizacji jako całości.

Zalicza się do nich (tamże):

- wiedzę;
- doświadczenie i umiejętności;

- kreatywność i innowacyjność;
- samodzielność;
- odpowiedzialność;
- przedsiębiorczość;
- orientację biznesową;
- profesjonalizm;
- decyzyjność;
- skuteczność i efektywność;
- komunikatywność;
- zdolność do współpracy;
- postępowanie etyczne;
- inteligencję;
- kulturę osobistą i kulturę pracy;
- asertywność.

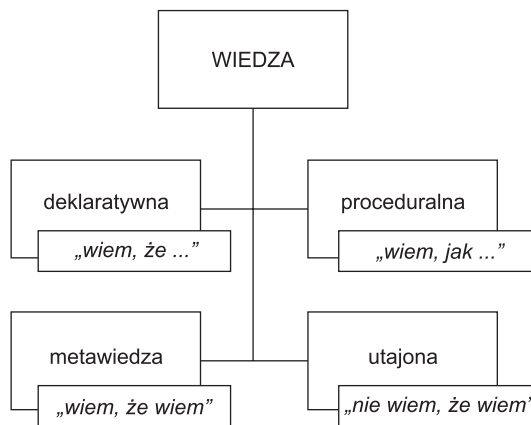
Specjaliści w zakresie Zarządzania Zasobami Ludzkimi – w zależności od zadań i stanowisk pracy – systematyzują, a następnie grupują kompetencje, tworząc różnorodne zestawy. Kompetencje można porządkować w różny sposób. Tomasz Rostowski – pracownik naukowy SGH – proponuje osiem kategorii kompetencji:

1. Kompetencje związane z uzdolnieniami – odnoszące się do potencjału pracownika, możliwości rozwoju oraz wykorzystania uzdolnień w celu zdobycia nowych kompetencji.
2. Kompetencje związane z umiejętnościami i zdolnościami – do których zaliczamy: kompetencje komunikacyjne, umysłowe, interpersonalne, organizacyjne, techniczne, biznesowe, przywódcze, samozarządzania itp.
3. Kompetencje związane z wiedzą – opisujące to, czego pracownik nauczył się do tej pory i co może zastosować w odpowiedniej sytuacji.
4. Kompetencje fizyczne – które dzielą się na trzy grupy:
  - a) sprawność fizyczna,
  - b) wyczulenie zmysłów,
  - c) zdolności psychofizyczne.
5. Kompetencje związane ze stylami działania – opisujące, w jaki sposób określane są cele, jaka jest umiejętność planowania i zdolności organizacyjne.
6. Kompetencje związane z osobowością (kompetencje osobowościowe, zwane społecznymi) – oznaczające umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, dzięki którym jesteśmy w stanie wykorzystywać w pełni nasz potencjał kwalifikacyjny, specjalistyczną wiedzę i zawodowe doświadczenie.
7. Kompetencje związane z zasadami i wartościami – dotyczące zasad, wartości, wierzeń, pozwalające na określenie motywów działania.
8. Kompetencje związane z zainteresowaniami – mające wpływ na efektywność, zwłaszcza wtedy, kiedy rodzaj pracy jest w pełni zgodny z rodzajem zainteresowań pozazawodowych.

## Wiedza jako element kompetencji

Jednym z głównych elementów kompetencji według wielu specjalistów w tym zakresie jest wiedza, którą Wincenty Okoń, polski pedagog, specjalista w zakresie dydaktyki i pedeutologii, definiuje jako „treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. Obejmuje wszystkie formy świadomości społecznej, a więc formę najwyższą – naukę, jak i ideologię, religię” (Okoń, 2001, s. 434).

Wiedzę można podzielić na deklaratywną, proceduralną, metawiedzę oraz wiedzę utajoną. Wiedza deklaratywna, która decyduje o erudycji człowieka, oznacza znajomość różnych faktów, sytuacji oraz ludzi. Wiedza proceduralna obejmuje przyswojenie zasad (procedur) nabywania, przekształcania i odzyskiwania informacji w celu rozwiązywania problemów i planowania zachowania. W obszarze metawiedzy lokalizuje się wiedzę metapoznawczą, oznaczającą odrębne przekonania i sądy o sobie jako jednostce uczącej się. Natomiast wiedza utajona, niejawna, oznacza wiedzę, z jakiej posiadania człowiek nie zdaje sobie sprawy (Strelau, 2004, s. 122; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 140).

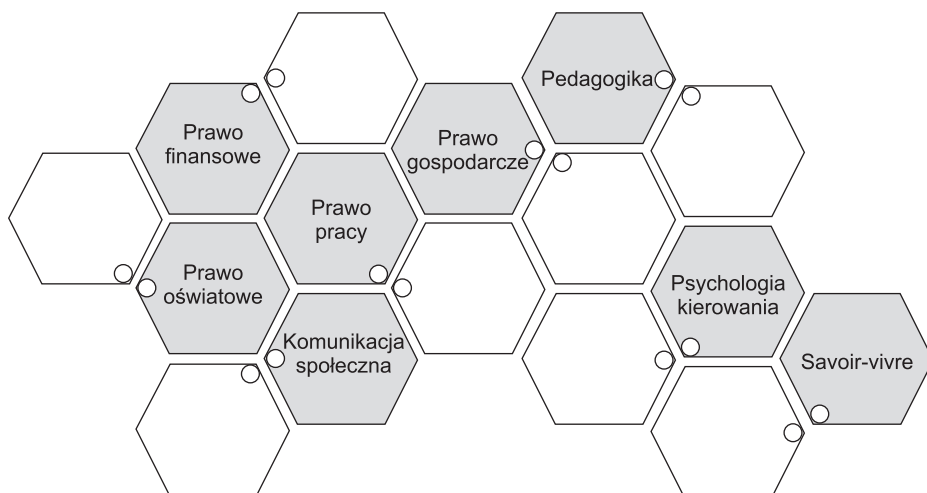


**Rysunek 2.** Klasyfikacja wiedzy w znaczeniu zawartości pamięci długotrwałej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Strelau, 2004, s. 122; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 140.

## Kluczowe kompetencje dyrektora szkoły XXI wieku

Kluczową kompetencją w XXI w. nie tylko dyrektora szkoły, lecz także podległych mu nauczycieli, powinna być umiejętność skutecznego uczenia się, aby stać się refleksyjnym twórcą i profesjonalistą. Dyrektor szkoły musi opanować wiedzę i umiejętności z wielu dziedzin nauki, gdyż jest nie tylko pracodawcą, administratorem, menedżerem, w większości przypadków pedagogiem, ale przede wszystkim przywódcą-liderem edukacji.



**Rysunek 3.** Obszary wiedzy i umiejętności niezbędne w pracy dyrektora szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Placówka oświatowa działa w określonej rzeczywistości społeczno-polityczno-gospodarczej, która wywiera znaczny wpływ na system edukacji. Dyrektor szkoły powinien dysponować wiedzą na temat wzajemnych oddziaływań elementów tej rzeczywistości. Niezbędną kompetencją dyrektora jest więc wiedza, umiejętności i postawy dotyczące współdziałania z instytucjami z otoczenia bliższego i dalszego szkoły. Wiedza na temat zmieniającej się rzeczywistości, trendów edukacyjnych oraz oczekiwań organu prowadzącego placówkę, organu nadzoru pedagogicznego placówki, podmiotów szkolnych i środowiska lokalnego pozwoli dyrektorowi skutecznie zarządzać szkołą.

### ***Umiejętności kierownicze***

Kolejnym niezbędnym elementem kompetencji są umiejętności, oznaczające „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, reguły lub – w przypadku naśladownictwa – jako wzorce postępowania” (Okoń, 2001, s. 418–419).

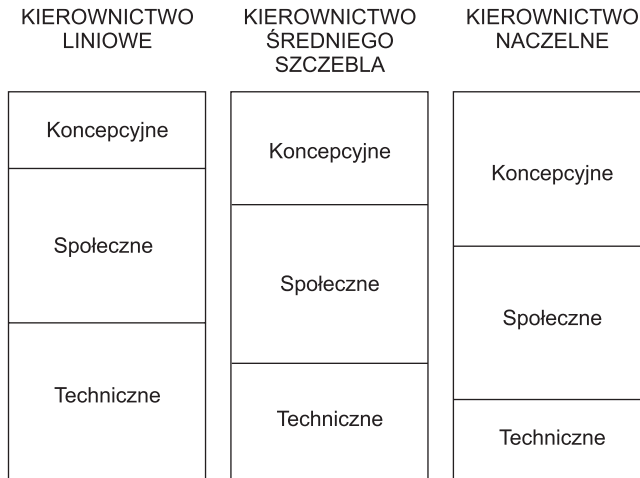
W pracy dyrektora szkoły niezwykle ważne jest posiadanie przez niego umiejętności kierowniczych oraz dbanie o ich nieustanny rozwój.

Robert L. Katz, amerykański psycholog społeczny, spopularyzował koncepcję Henriego Fayola, teoretyka zarządzania, który wyróżnił trzy podstawowe rodzaje umiejętności kierowniczych (Gilbert, Stoner, Freeman, 2011, s. 30):

- techniczne – są to zdolności posługiwania się narzędziami, metodami i technologią w określonej specjalności;
- społeczne – są to zdolności do współpracy i nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, rozumienia ich i motywowania;

- koncepcyjne – jest to umysłowa zdolność koordynacji oraz integrowania interesów i działalności organizacji.

Według Fayola i Katza stopień, w jakim kierownik powinien opanować te umiejętności, zależy od szczebla zarządzania. Na niższych szczeblach najważniejsze są umiejętności techniczne, na wyższych koncepcyjne, natomiast umiejętności społeczne są istotne na każdym szczeblu.



**Rysunek 4.** Proporcje umiejętności kierownictwa

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie: Gilbert, Stoner, Freeman, 2011, s. 30.

Opanowanie przez dyrektora wymienionych umiejętności jest konieczne, aby efektywnie i skutecznie zarządzać szkołą.

Do wymienionych podstawowych umiejętności kierowniczych, Ricky W. Griffin, amerykański ekspert w zakresie zarządzania, dodaje umiejętności diagnostyczne i analityczne „umożliwiające zaprojektowanie najwłaściwszej reakcji w danej sytuacji” (Griffin, 1998, s. 57).

Griffin wskazuje na takie umiejętności kierownicze, jak (Jachimczyk, 2016):

- komunikowania się – dotycząc nie tylko przekazywania pomysłów i informacji, lecz także ich przyjmowania i zrozumienia;
- decyzyjne – aby poprawnie rozpoznać oraz zdefiniować problemy i możliwości, a następnie wybrać najbardziej optymalny wariant, w celu rozwiązywania problemów oraz pełnego wykorzystania możliwości;
- gospodarowania czasem – celem sprawnego zarządzania swoim czasem, ustalenia priorytetów oraz delegowania zadań i uprawnień.

Posiadanie umiejętności kierowniczych przez dyrektora szkoły jest gwarantem prawidłowego zarządzania, gdyż bez odpowiedniej komunikacji, podejmowania przemyślanych decyzji i sprawnego zarządzania czasem nie byłoby to możliwe.



**Tabela 2.** Umiejętności dyrektora szkoły – zgodnie z koncepcją Roberta L. Katza

Lp.	Umiejętności dyrektora szkoły	
	Nazwa	Przykłady
1.	techniczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opracowanie planu pracy szkoły</li> <li>• ułożenie planu lekcji</li> <li>• zorganizowanie pracy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– rady pedagogicznej</li> <li>– działów administracyjnych i gospodarczych</li> </ul> </li> <li>• biegle posługiwanie się sprzętem biurowym (komputer, faks i inne)</li> <li>• prowadzenie niezbędnej dokumentacji szkolnej</li> <li>• sprawowanie bieżącego nadzoru:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– pedagogicznego</li> <li>– administracyjnego</li> </ul> </li> <li>• znajomość zasad rachunkowości szkolnej</li> <li>• posługiwanie się prawem</li> <li>• prowadzenie działalności gospodarczej</li> <li>• promowanie własnej placówki</li> </ul>
2.	społeczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentacja własnej osoby</li> <li>• kierowanie zespołem pracowników</li> <li>• kształtowanie właściwej atmosfery</li> <li>• indywidualizowanie oddziaływań wobec poszczególnych pracowników</li> <li>• współpraca z:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– rodzicami/opiekunami prawnymi</li> <li>– władzami:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>– oświatowymi</li> <li>– samorządowymi</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• nawiązywanie kontaktów i współpracy z lokalnym środowiskiem</li> <li>• wyrażanie własnej opinii</li> <li>• rozwiązywanie konfliktów</li> <li>• wywieranie wpływu</li> <li>• stymulowanie postaw innowacyjnych</li> </ul>
3.	konceptyjne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnozowanie pracy szkoły</li> <li>• tworzenie i realizowanie autorskiej koncepcji działalności szkoły</li> <li>• tworzenie perspektywicznej wizji rozwoju placówki</li> <li>• umysłowa zdolność koordynacji oraz integrowania wszystkich interesów i kierunków działalności organizacji.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gawrecki, 2003, s. 23–27; Gawroński, 2010, s. 37–41.

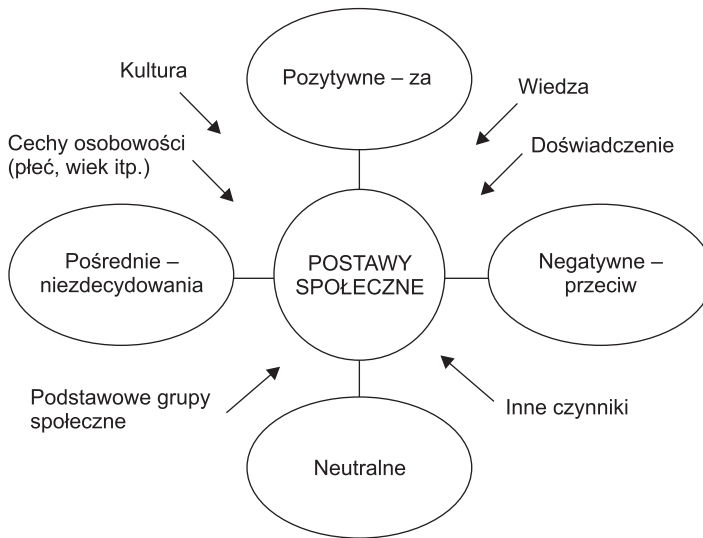
### ***Postawy i zachowania dyrektora szkoły***

Niezbędnym elementem kompetencji jest również postawa, definiowana jako „nabyty, stały i względnie trwały sposób wartościowania i oceny osób, rzeczy, zjawisk, procesów oraz idei, mogący wpływać na zachowanie człowieka. Typowe dla określonej postawy schematy zachowań cechuje różny stopień złożoności, natężenia, trwałości oraz ważności i adekwatności” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 139).

Postawy i powiązane z nimi zachowania odnoszą się do sposobu zachowania danej osoby a ich wyznacznikami są (Załoga, 2013, s. 458):

- wiedza o obiekcie;
- emocje (uczucia) do obiektu  
oraz
- gotowość do zareagowania na obiekt.

Postawa wzmacniająca kompetencje dyrektora szkoły występuje więc wówczas, gdy dana osoba posiada wystarczającą wiedzę o niej, ma wobec niej pozytywne emocje i jest gotowa do działania. Obok postaw wzmacniających dyrektor powinien przejawiać określone postawy społeczne, niezbędne w interakcjach z ludźmi. Czynniki mającymi wpływ na postawy społeczne zarówno dyrektora szkoły, jak i podległych mu nauczycieli są nie tylko wiedza, doświadczenie, zmiany w sferze kultury, lecz także cechy osobowościowe, w tym stopień konformizmu.



**Rysunek 5.** Postawy społeczne dyrektora szkoły

Źródło: opracowanie własne.

### **„Drabina kompetencji” dyrektora szkoły**

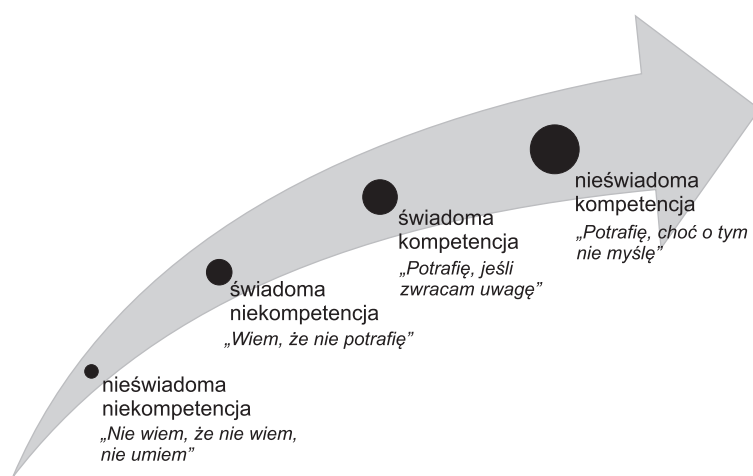
Kompetencje są cechami zmiennymi, które nieustannie ewoluują razem z rozwojem zawodowym i osobistym człowieka oraz pod wpływem nabytych przez niego doświadczeń. Pomiar kompetencji jest więc procesem bardzo złożonym. Aby dokonać obiektywnej oceny kompetencji na podstawie obserwacji zbioru zachowań, stosuje się pięciopunktową skalę (Filipowicz, 2002).

**Tabela 3.** Poziomy rozwoju kompetencji

Poziom kompetencji	Opis
A(1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak przyswojenia danej kompetencji</li> <li>• brak zachowań wskazujących na jej opanowanie i wykorzystywanie w podejmowanych działaniach</li> </ul>
B(2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przyswojenie kompetencji w stopniu podstawowym</li> <li>• jest ona wykorzystywana w sposób sporadyczny i bardzo nieregularny</li> <li>• wymagany jest nadzór ze strony bardziej doświadczonych osób</li> </ul>
C(3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przyswojenie kompetencji w stopniu dobrym</li> <li>• samodzielne i praktyczne wykorzystywanie kompetencji w trakcie realizacji zadań</li> </ul>
D(4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kompetencja przyswojona w stopniu bardzo dobrym</li> <li>• realizacje zadań na bardzo wysokim poziomie</li> <li>• przekazywanie innym własnych doświadczeń</li> </ul>
E(5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przyswojenie kompetencji w stopniu doskonałym</li> <li>• możliwość twórczego wykorzystania i rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw właściwych dla danego zakresu działań.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Filipowicz, 2004, s. 28–29.

Propagatorzy koncepcji NLP – neurolingwistycznego programowania – przedstawiają alternatywny schemat rozwoju kompetencji składający się z czterech etapów, zaczynając od nieświadomej niekompetencji a kończąc na nieświadomej kompetencji (Filipowicz, 2004, s. 15). Tę swoistą „drabinę kompetencji” można również odnieść do dyrektorów szkół, którzy powinni dążyć do tego, aby jak najszybciej znaleźć się na jej szczycie.

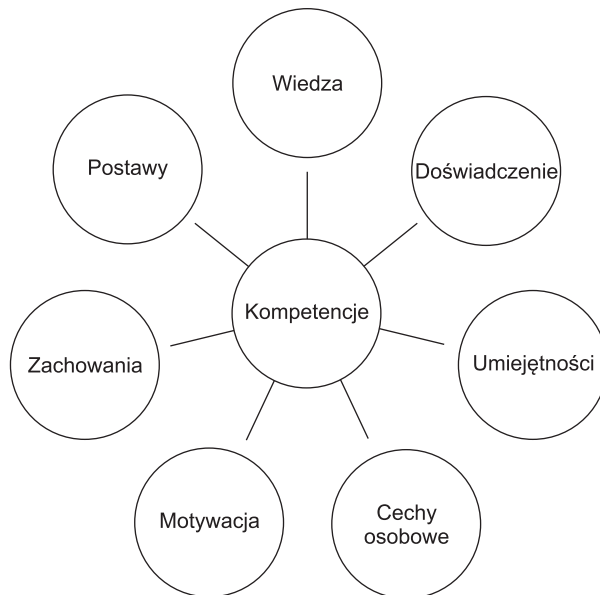
**Rysunek 6.** Etapy nabywania kompetencji w koncepcji NLP – „Drabina kompetencji”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rae, 2003, s. 81; Filipowicz, 2004, s. 15.

Teoria rozwoju kompetencji zakłada, że poszczególne osoby są początkowo nieświadome, jak mało wiedzą i potrafią. Najlepszym przykładem będą nowo powołani dyrektorzy szkół, posiadający tylko wiedzę teoretyczną na temat zarządzania. Po rozpoznaniu swoich niekompetencji będą oni mogli podjąć decyzję o doskonaleniu lub nabyciu pewnych umiejętności, aby je następnie świadomie i skutecznie wykorzystywać. Z czasem pewne umiejętności są wykorzystywane „automatycznie” i wtedy dopiero można mówić o nieświadomej kompetencji. Ostatni etap w „drabinie kompetencji” dotyczy dyrektorów szkół z dużym stażem kierowniczym, posiadających „wiedzę ekspercką”, niekiedy przed zakończeniem czynnej pracy.

Filipowicz (2004, s. 11) uważa, że: „Im wyższy jest stopień przyswojenia danej kompetencji, tym większa jest efektywność w tym obszarze działań, który jest z nią związany”.

Rozwój kompetencji jest więc procesem ciągłym, powodującym, że ludzie stopniowo przechodzą na coraz wyższy poziom ich opanowania, osiągając coraz lepsze efekty pracy. Oprócz kompetencji kierownictwa na efekty pracy mają również wpływ warunki pracy, kultura organizacyjna oraz kompetencje podwładnych.



**Rysunek 7.** Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Michaluk, Kacała, 2012, s. 10–12.

### ***Doskonalenie kompetencji dyrektora szkoły***

Dyrektor szkoły powinien nie tylko dążyć do rozwoju kompetencji, które już posiada, lecz także do nabywania nowych. Wynika to ze zmieniającej się rzeczywistości ekonomicznej oraz chęci podniesienia swojej wartości i znaczenia na rynku edukacyjnym.

Do czynników wpływających na konieczność stałego doskonalenia kompetencji dyrektora szkoły zaliczamy:

- nieustanną zmianę – transformację szkoły;
- pojawianie się nowych tendencji i perspektyw edukacyjnych;
- zmianę warunków społecznych, politycznych, gospodarczych, w jakich funkcjonuje szkoła;
- „przemianę pokoleniową” podmiotów szkolnych (uczniów, rodziców, nauczycieli);
- zmianę – modyfikację zachowań dyrektora szkoły w wyniku doświadczeń osobistych, pedagogicznych i kierowniczych.

Dla dyrektora szkoły najistotniejsze jest rozwijanie tych kompetencji, dzięki którym może on sprawniej zarządzać i realizować zamierzone cele, w tym wizję i misję szkoły. Nie jest to możliwe bez świadomego rozwoju zawodowego. Do głównych źródeł rozwoju kompetencji zaliczamy (Filipowicz, 2004, s. 11):

1. Doświadczenia zdobywane w miejscu pracy, pod warunkiem świadomej refleksji.
2. Informacje i wskazówki zdobywane od innych osób (współpracowników).
3. Szkolenia – w jakiegokolwiek formie, nie tylko poszerzające zakres kompetencji, lecz także powodujące jego usystematyzowanie.

### ***Model powszechnego przywództwa a model CLIMB***

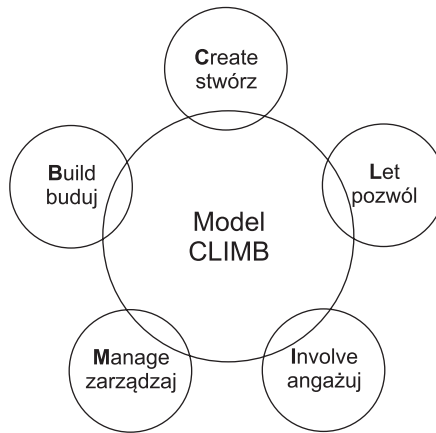
Kompetencje przywódcze, w tym również dyrektora szkoły, powstały na podstawie obserwacji zachowań kadry kierowniczej oraz niekierowniczej, a następnie przedstawiono je w Modelu powszechnego przywództwa.

17 kompetencji wchodzących w skład Modelu powszechnego przywództwa składa się na model pięciu strategii działania, koniecznych aby poprawić efektywność wykonywanej pracy. Prawdziwi przywódcy powinni postępować zgodnie z tym modelem, zwanym również modelem CLIMB.

MODEL POWSZECHNEGO PRZYWÓDZTWA	
<b>Kompetencje, które powinien posiadać skuteczny przywódca</b>	
1. Tworzenie i przekazywanie wizji.	9. Umiejętności techniczne.
2. Dokonywanie zmian koniecznych dla zrealizowania wizji.	10. Zarządzanie projektami.
3. Reagowanie na potrzeby klienta.	11. Zarządzanie czasem i zasobami.
4. Wspieranie działań poszczególnych pracowników.	12. Podejmowanie inicjatyw wykraczających poza ustalony zakres obowiązków.
5. Wspieranie działań zespołowych.	13. Branie odpowiedzialności za siebie i swój zespół.
6. Dzielenie się informacjami.	14. Kontrola emocji.
7. Rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji.	15. Przestrzeganie zasad etyki zawodowej.
8. Zarządzanie procesami przebiegającymi przez różne działy.	16. Okazywanie zrozumienia.
	17. Prowadzenie wiarygodnych prezentacji.

**Rysunek 8.** Model powszechnego przywództwa

Źródło: <http://z.nf.pl/obrazki/5922b.gif>; Pięć strategii działania.



**Rysunek 9. Model CLIMB**

*Źródło:* opracowanie własne.

#### **Kreuj** pomyślną przyszłość

- tworzenie optymistycznej atmosfery w pracy, pozytywne wyrażanie się o przyszłości firmy, pomaganie innym w określeniu swojego miejsca oraz celów zawodowych,
- utrzymywanie prawidłowego kierunku działania mimo pojawiających się trudności,
- dokonywanie niezbędnych zmian w trakcie realizacji planów.

#### **Zorientuj** organizację na Klienta

- otwarte wyrażanie opinii na temat produktów i usług oferowanych przez firmę,
- dzielenie się z osobami podejmującymi decyzje swoimi spostrzeżeniami na temat potrzeb klientów,
- inicjowanie i uczestniczenie w pracach na rzecz tworzenia standardów obsługi klientów, przekraczanie ich oczekiwań.

#### **Zaangażuj** każdą głowę

- wspieranie działań poszczególnych pracowników,
- wspieranie działań zespołowych,
- dzielenie się informacjami,
- rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji.

#### **Zarządzaj** pracą w poziomie

- zarządzanie procesami przebiegającymi przez różne działy,
- umiejętności techniczne,
- zarządzanie projektami,
- zarządzanie czasem i zasobami.

#### **Buduj** osobistą wiarygodność

- patrzeć na dysfunkcjonalności w persektywnie całej organizacji (unikanie postawy – to nie moja sprawa),
- poszukiwanie możliwości usprawnienia współpracy pomiędzy poszczególnymi działami/komórkami,
- otwartość na zgłaszane problemy i dążenie do ich rozwiązania,
- efektywne wykorzystanie czasu swojego i innych.

**Rysunek 10. Model powszechnego przywództwa a Model CLIMB**

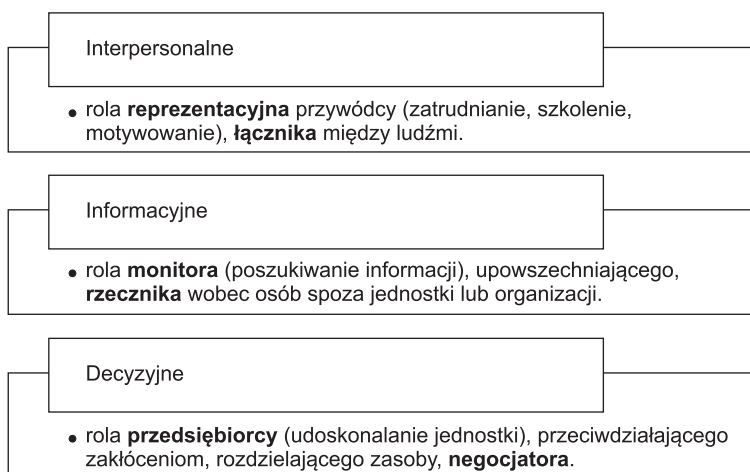
*Źródło:* opracowanie własne na podstawie: Bergmann, Hurson, Russ-Eft, 1999; Pięć strategii działania.

Przywództwo w modelu CLIMB dotyczy szeregu zachowań, których można się nauczyć, wbrew temu co sądzono wcześniej, że przywódcą trzeba się urodzić.

Model CLIMB można stosować do oceny i rozwoju umiejętności przywódczych nie tylko kadry kierowniczej, lecz także podwładnych, którzy powinni włączać się w pracę zespołów poprzez przyjmowanie roli lidera. W praktyce szkolnej dyrektor szkoły coraz częściej dzieli się przywództwem oraz włącza nauczycieli do prac zespołowych wymagających obecności lidera.

### **Kompetentny dyrektor szkoły**

Henry Mintzberg, ekonomista, autor wielu publikacji na temat zarządzania i strategii w biznesie, opracował rzeczywisty zestaw ról/powinności menedżerskich, koniecznych w sprawowaniu funkcji kierowniczych, takich jak: role interpersonalne (międzyludzkie), role informacyjne i role decyzyjne.



**Rysunek 11.** Role kierownicze – Henry’ego Mintzberga

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie: Penc, 2000, s. 189.

Dyrektorzy-menedżerowie, którzy kierują szkołą, muszą umieć sprostać wielu wymaganiom, przyjmować na siebie różnorodne role oraz posiadać odpowiednie umiejętności pozwalające na ich sprawną realizację w zależności od sytuacji i pełnionej funkcji.

Szkoły funkcjonują w warunkach rynkowych na zasadach zbliżonych do koncernów, dlatego też dyrektorzy oprócz umiejętności technicznych i przywódczych powinni również posiadać umiejętności zarządzania relacjami międzyludzkimi (Jeżowski, 2006, s. 166). Kadra zarządzająca szkołą – biorąca udział w badaniach przeprowadzonych w latach 2000–2002 – wskazuje na umiejętności społeczne i organizacyjne, jako niezbędne na stanowisku dyrektora, a szczególnie (tamże, s. 166–167):

- umiejętności porozumiewania się z ludźmi;
- sprawiedliwe traktowanie podwładnych;
- zdolności przywódcze;
- stanowczość;
- komunikatywność;
- konsekwencję;
- obowiązkowość;
- zdyscyplinowanie;
- odpowiedzialność;
- punktualność;
- opanowanie;
- zrównoważenie;
- odwagę;
- pracowitość;
- rzetelność;
- odporność na stres.

Dyrektor szkoły zobowiązany jest nie tylko przepisami prawa współpracować z organami wewnętrznymi, jakimi są rada szkoły, rada pedagogiczna, rodzice i samorząd uczniowski, lecz także z instytucjami zewnętrznymi, a więc organem prowadzącym, organem sprawującym nadzór pedagogiczny, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, szkołami wyższymi, zakładami kształcenia nauczycieli czy instytucjami środowiska lokalnego.

Dyrektor szkoły poprzez szeroko pojętą współpracę pełni różnorodne funkcje, m.in. edukacyjne, wychowawcze, opiekuńcze, promocyjne, profilaktyczne, integracyjne. W pełni kompetentny dyrektor szkoły, aby wywiązać się z tego zadania, powinien posiadać szerokie kompetencje, zwłaszcza emocjonalne, w tym zdolność tworzenia więzi i współdziałania z innymi, umiejętność pracy w grupie na rzecz osiągania wspólnych celów, umiejętność zespołowego wykonywania zadań i wspólnego rozwiązywania problemów, co gwarantuje wysoką jakość relacji z innymi.

Współpraca i współdziałanie są charakterystyczne dla współczesnych organizacji, w tym również szkół. Tego typu działania prowadzą do tworzenia wewnętrznych więzi wśród członków różnego rodzaju grup, rodzą poczucie tożsamości z nią, umożliwiają osiąganie wspólnych celów, a co najważniejsze – zapewniają trwanie i sprawne funkcjonowanie szkoły.

Dyrektor szkoły poprzez uzupełnianie braków w kompetencjach oraz rozwijanie już posiadanych zapewnia właściwe relacje oraz odpowiednią współpracę między podmiotami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Ze względu na zmieniającą się rzeczywistość ekonomiczną, postępującą globalizację, zmiany na rynku pracy, dyrektor szkoły powinien poszerzać i rozwijać swoje kompetencje, być samodzielny, twórczy, odpowiedzialny za podejmowane decyzje dotyczące wykorzystania zasobów: ludzkich, kapitałowych i rzeczowych. Ważne, aby dyrektor szkoły stwarzał warunki oraz inspirował do twórczego poszukiwania nowych form i metod działalności dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej oraz organizacyjnej.



Kompetencje dyrektora szkoły stanowią specyficzny rodzaj zasobów niezbędnych do realizacji zadań zawodowych. Powinny być one użyteczne w ramach wyznaczonych zadań, mierzalne, aby można było określić zarówno potrzeby, jak i stan posiadania, ale również zamienialne jako gwarancja optymalnego poziomu tych zasobów. Ważna jest również świadomość kierownictwa, że braki w obszarze kompetencji swoich oraz podwładnych stanowią istotną przeszkodę w efektywnej pracy, gdyż jak powiedział Erhard Schaschl (1995, s. 5): „Przedsiębiorstwo jest tak dobre, jak dobrzy są jego ludzie”.

## Bibliografia

- Armstrong, M. (2000). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Bergmann, H., Hurson, K., Russ-Eft, D. (1999). *Lider w każdym z nas. Model powszechnego przywództwa*. Łódź: Galaktyka Sp. z o.o.
- Filipowicz, G. (2002). Pracownik wyskalowany czyli metody i narzędzia pomiaru kompetencji. *Personel*, 1–31 lipca.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: PWE.
- Filipowicz, G. (2014). *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Gawrecki, L. (2003). *Kompetencja menedżera oświaty*. Poznań: eMPi2.
- Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Gilbert, D.R., Stoner, J.A.F., Freeman, E.R. (2011). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
- Griffin, R.W. (1998). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: WN PWN.
- Jeżowski, A. (2006). *Ekonomika oświaty*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: WN PWN.
- Michaluk, A., Kacała, J. (2012). *Systemy doskonalenia i rozwoju kadr*. Wrocław: Wyższa Szkoła Wojsk Lądowych imienia Generała Tadeusza Kościuszki.
- Moczydłowska, J.M. (2008). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi a a motywowanie pracowników*. Warszawa: Difin.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Penc, J. (2000). *Kreatywne kierowanie: organizacja i kierownik jutra, rozwiązywanie problemów kadrowych*. Warszawa: Agencja Wydawnicza PLACET.
- Rae, L. (2003). *Planowanie i projektowanie szkoleń*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Słownik języka polskiego*. (2005). Warszawa: WN PWN.
- Schaschl, E. (1995). As austriackiego managementu. *Zarządzanie na Świecie*, 10.
- Strelau, J. (red.). (2004). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 2. Gdańsk: GWP.
- Sutherland, J., Canwell, D. (2007). *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi – najważniejsze teorie, pojęcia*. Warszawa: WN PWN.
- Załoga, W. (2013). Model kompetencji menedżera w nowoczesnej organizacji. *Zeszyty Naukowe*, 97.

## Netografia

- Jachimczyk, P. (2016). *Wymagane kwalifikacje kierownika*. Encyklopedia zarządzania, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Wymagane\\_kwalifikacje\\_kierownika](https://mfiles.pl/pl/index.php/Wymagane_kwalifikacje_kierownika) (dostęp: 15.06.2017).
- Pięć strategii działania*. Nowoczesna Firma, <http://nf.pl/manager/piec-strategii-dzialania,,8296,147> (dostęp: 24.06.2017).

## 2.5. BUDOWANIE KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

---

Ożywione dyskursy dotyczące kompetencji kierowniczych w literaturze z zakresu nauk o zarządzaniu widoczne są od końca XX w. Można powiedzieć, że intensyfikacja badań naukowych dotyczących problematyki kompetencji kadr zarządzających jako jednego ze źródeł przewagi konkurencyjnej doprowadziła do swoistej rewolucji kompetencyjnej. Świadczy to o szczególnej roli tego pojęcia w organizacji, której funkcjonowanie trudno wyobrazić sobie bez opisanie jej kompetencji pracowniczych, w tym właśnie kierowniczych. Samo już pojęcie „kompetencja” doczekało się wielu opracowań naukowych. Podstawowym dylematem pojawiającym się przy definiowaniu pojęcia kompetencja pozostaje zależność kompetencji i osobowości jednostki. Grażyna Bartkowiak (2003, s. 106–107) traktuje osobowość jako element, który nie jest składową kompetencji kierowniczych. Dla tej autorki istotne są kompetencje prakseologiczne, a w jej ocenie istotne dla rozważania kompetencji są sensoryczne, motoryczne, interakcyjne, intelektualne i emocjonalne umiejętności i środki. W ujęciu przywołanej definicji można uznać, że cech osobowościowych nie są rozwijane w procesach doskonalenia zawodowego pracowników. Będą z pewnością czynnikiem, który może determinować elastyczność w nabywaniu nowych kompetencji oraz doskonalenie już posiadanych. Stanisław Dylak (1995, s. 37) definiuje kompetencję jako pewien złożony zbiór, którego składowymi są wiedza, umiejętności, dyspozycje, postawy i wartości. Podobne ujęcie kompetencji prezentuje także Tadeusz Oleksyn (2006, s. 26). W definiowaniu kompetencji, według tego autora, istotne są następujące składowe:

- motywacja wewnętrzna;
- uzdolnienia i predyspozycje;
- wiedza;
- wykształcenie;
- doświadczenie i praktyczne umiejętności;
- zdrowie i kondycja;
- inne cechy psychofizyczne ważne w procesach pracy;
- formalne uprawnienia do działania;
- postawy i zachowania oczekiwane w miejscu zatrudnienia.

Oleksyn zwraca uwagę na fakt, że kompetencja to nie prosty zbiór pewnych elementów. Definiując tak szeroko pojęcie kompetencji, nie można zapomnieć jednak o tym, że jej składowe mogą się wzajemnie przenikać, mogą tworzyć zależności i tworzyć kolejne, trudno obserwowalne składowe. Podobnie Steve Whiddett i Sarah Hollyforde są zwolennikami poglądu, że kompetencja to także cechy osobowości pracownika. W ich ocenie jest to zespół cech danej osoby, na który składają się takie składowe jak: motywacja, cechy osobowości, umiejętności, wiedza oraz samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie (Tyrańska, 2012, s. 56–58). Taka szeroka definicja kompetencji skłania także do refleksji, że w danej organizacji nie istnieje „optymalna” osobowość. Wiąże się to z faktem, że zmienne psychologiczne powinny być zawsze konfrontowane z uwarunkowaniami sytuacyjnymi, a w szczególności specyfiką organizacji. Oznacza to także, że nie poszukuje się idealnego pracownika dla danej organizacji w ogóle, lecz zawsze patrzy się na najlepszego w danej instytucji, firmie, a w tym przypadku szkole.

Przywództwo w edukacji, traktowane jako zbiór pewnych normatywnych i interpersonalnych zdolności jednostki, najczęściej oddzielane jest od pojęcia zarządzania w edukacji, widzianego raczej w kategoriach wiedzy i technik zarządzania. Teoria przywództwa edukacyjnego próbuje te dwa punkty widzenia integrować. Przywództwo edukacyjne w literaturze przedmiotu jest rozumiane jako pewna jakość organizacyjna, wynik współpracy wielu osób, a potencjał przywódczy wiązać należy przede wszystkim ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie podejmowania decyzji (Mazurkiewicz, 2012, s. 35). W tej koncepcji chodzi o pewien zespół kompetencji, który będzie pozwalać na kierowanie sobą i innymi tak, aby wspólnie można było osiągać cele w organizacji, jaką jest szkoła. Według Stefana M. Kwiatkowskiego (2010, s. 13), odwołanie się do pożądanых cech osobowości przywódcy zwraca uwagę na znaczenie właściwości potencjalnego przywódcy, a jego umiejętności na rolę efektywnego przechodzenia od celów organizacji do wyników. Przywództwo edukacyjne to proces, w którym właściwości osoby i wymogi przewodzenia wzajemnie się warunkują. Ten aspekt przywództwa edukacyjnego jest więc przyczynkiem do budowania, a następnie rozwijania kompetencji przywódczych. Należałoby więc uznać, że trafnym określeniem kompetencji jest opisanie jej jako pewnej możliwości, którą potencjalny przywódca edukacyjny dysponuje, a następnie ujawnia w działaniu, adekwatnie do własnych celów i celów oraz potrzeb organizacji. Należy zwrócić uwagę, że przywództwo edukacyjne staje się w tym znaczeniu najbliższe znaczeniowo opisywanemu w literaturze przedmiotu przywództwu organicznemu. Jest to odpowiedź na turbulentne otoczenie, w którym podstawowe znaczenie ma wiedza. Warto podkreślić, że przywództwo organiczne jest zdolnością osiągania celów poprzez inspirowanie wszystkich członków organizacji do rozwoju i udziału w ich realizacji. Podejmowanie decyzji w takiej organizacji musi być jednocześnie zgodne w każdym przypadku z jej interesem (Avery, 2016, s. 51–52), a jakość procesu przywództwa determinowana będzie poprzez wzajemne relacje i zrozumienie między przywódcą a jego podwładnymi. Przywódca przyszłości, jak pisze Edgar H. Schein, a więc także dyrektor szkoły, powinien wyróżniać się następującymi cechami (Dzierzgowska, 2005, s. VI):

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

W literaturze z zakresu nauk o zarządzaniu znaleźć można różne rodzaje kompetencji. Z punktu widzenia przywódcy edukacyjnego ważne jest rozgraniczenie pomiędzy dwoma rodzajami kompetencji: kluczowymi oraz zawodowymi (pracowniczymi). Kompetencje kluczowe mogą być definiowane zarówno w odniesieniu do całej organizacji, jak i dotyczyć konkretnych pracowników. Na gruncie szkoły pojawiają się także w odniesieniu do pojedynczego ucznia. Według Komisji Europejskiej tymi kluczowymi kompetencjami uczniów są: wiedza, umiejętności oraz postawy. Obejmują one takie „tradycyjne” umiejętności, jak: komunikacja w języku obcym, umiejętności cyfrowe, umiejętność czytania i pisanie czy wreszcie podstawowe umiejętności matematyczne i naukowo-przyrodnicze. Obok nich mówi się także o umiejętnościach „horyzontalnych”, do których zalicza się umiejętność uczenia się, odpowiedzialność społeczną i obywatelską, podejmowanie inicjatywy, przedsiębiorczość, świadomość kulturalną i kreatywność<sup>1</sup>.

Kompetencje kluczowe w organizacjach stają się często źródłem przewagi konkurencyjnej. Dla organizacji szkolnej mogą to być wszystkie kompetencje, które z różnych względów zostały uznane za najistotniejsze. Na pewien niedostatek w zakresie badań nad problematyką kompetencji kluczowych wskazuje Ryszard Walkowiak. Autor wskazuje także na występowanie dużych rozbieżności pomiędzy zestawami kluczowymi organizacji o charakterze biznesowym i samorządowym. Specyfika organizacji edukacyjnych związana jest przede wszystkim ze specyficznym produktem działalności tej organizacji, powoduje także trudności w definiowaniu kompetencji kluczowych na szczeblu kierowniczym. Badania empiryczne prowadzone przez Walkowiaka dowodzą istnienia tylko trzech kluczowych kompetencji wspólnych dla organizacji biznesowych i samorządowych. Są nimi: myślenie systemowe, kreatywność oraz umiejętność motywowania. Można, odwołując się do badań prowadzonych w organizacjach samorządowych, w krajach europejskich, wskazać na następujące kompetencje kluczowe: umiejętność budowania wizji i strategii, komunikatywność, umiejętność kreowania kultury organizacyjnej, przestrzegania etyki, zdolności przywódcze i interpersonalne. Duże znaczenie przypisuje się również umiejętnościom podejmowania decyzji (Hysa, Kowalczyk, 2014, s. 78).

Jak twierdzi Joanna Moczydłowska (2008, s. 39–40), kompetencje zawodowe (pracownicze) stanowią najważniejszy element kompetencji organizacyjnej i mogą być ułoż-

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_pl](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_pl) (dostęp: 29.04.2017).

samiane z przedstawionymi definicjami kompetencji. Ponadto zwraca uwagę na to, że wysokie oczekiwanie dotyczące wiedzy, umiejętności czy postaw i zdolności pracowników, a co za tym idzie, duża liczba różnych kompetencji, uprawniają do tworzenie ich logicznych skupień, ich grupowania czy hierarchizowania. Przykładem grupowania kompetencji może być macierz kompetencji stworzona przez Françoise Delamare Le Deista i Jonathana Wintertona. Pierwszą z grup kompetencji stanowią *kompetencje poznawcze*, do których zaliczają takie umiejętności i zdolności, jak: uczenie się, zapamiętywanie, ciekawość świata, czy unikanie stereotypów. *Kompetencje funkcjonalne* związane są z kompetencjami zawodowymi i stanowiskowymi, a dotyczą samodzielności i efektywności wykonywania jakiegos zawodu oraz kompetentnego wykonywania tego zawodu. Trzecią grupę kompetencji opisano jako *kompetencje społeczne*, czyli obszar kontaktów międzyludzkich, a w tym empatię, współpracę, przekonywanie, czy rozwiązywanie konfliktów. Ostatnią grupę kompetencji stanowią *metakompetencje*, które dotyczą sytuacji radzenia sobie w warunkach niepewności oraz zdolności do refleksji (Oleksyn, 2006, s. 26).

W przypadku dyrektora szkoły coraz częściej mówi się o rosnącej autonomii szkół, co wiąże się z nowymi wyzwaniami w procesie kierowania szkołą. Niektórzy badacze dochodzą do wniosku, że może się stać konieczne postrzeganie dyrektora szkoły jako jednego z samodzielnych zawodów, co wiąże się z tworzeniem jego własnego profilu kompetencyjnego (Lohmann, Minderop, 2008, s. 70). Tworzenie profili kompetencyjnych musi opierać się na założeniach o samodzielności w wykonywaniu zadań na danym stanowisku, co przez autorów wcześniej komentowanej macierzy kompetencji nazwane zostało kompetencjami funkcjonalnymi. Tę samodzielność rozważyć można na trzech etapach kierowania szkołą, jakimi są: planowanie, realizacja oraz ewaluacja. Interesującym przykładem praktycznym w tym zakresie jest opracowany we Wrocławiu *Model kompetencyjny dyrektora*, który służyć ma jako narzędzie wspomagające zarządzanie placówką<sup>2</sup>. Twórcy tego modelu oparli jego budowę na założeniu, że każda organizacja oraz istniejące w niej stanowiska mogą być scharakteryzowane przez pewien unikalny zestaw kompetencji, które decydują o skuteczności pracowników. Proponowany model oddolny (analityczny) zakłada więc budowanie potencjału organizacyjnego szkoły opartego na kompetencjach zawodowych wszystkich jej pracowników, w tym także dyrektora szkoły. Taki model wymaga wcześniejszego poznania specyfiki danej organizacji oraz istniejących w niej stanowisk, gdyż tylko wówczas będzie możliwe jego wykorzystanie jako skutecznego narzędzia zarządzania. Jako kompetencje określono w nim wszystkie zasoby jednostki, które powodują podejmowanie zachowań pozwalających na osiągnięcie wysokich wyników w pracy. Wiedza, umiejętności, postawy i cechy osobowości tworzą w prezentowanym modelu grupę kompetencji ukrytych, a obserwacji podlegają zachowania pracowników. Miernikami tego modelu są: efekty, wyniki i rezultaty. W tabeli 1 zestawiono kompetencje ogólne i szczegółowe dyrektora szkoły w opisywanym modelu.

<sup>2</sup> [http://www.wroclaw.pl/files/edukacja/dzwonek/WED\\_W5a19z07\\_Model\\_Kompet\\_Dyr.pdf](http://www.wroclaw.pl/files/edukacja/dzwonek/WED_W5a19z07_Model_Kompet_Dyr.pdf) (dostęp: 29.04.2017).

**Tabela 1.** Model kompetencyjny dyrektora jako narzędzie wspomagające zarządzanie placówką. Zarządzanie po wrocławsku

Kompetencje decydujące o efektywnej realizacji celów placówki			Kompetencje decydujące o efektywnym zarządzaniu placówką						Kompetencje decydujące o efektywnej współpracy z klientami placówki – rodzicami/opiekunami uczniów i uczniami							
dbałość o rozwój psychofizyczny uczniów	działalność edukacyjna	działalność wychowawcza	współpraca z wydziałem edukacji	przestrzeganie prawa, procedur	zapewnienie bezpieczeństwa	zarządzanie środkami finansowymi	budowanie atmosfery placówki	promowanie placówki	współpraca z instytucjami zewnętrznymi	budowa zespołu, przewodzenie	planowanie, organizacja pracy	monitorowanie efektów	motywowanie nauczycieli	dbanie o rozwój/doskonalenie kadry	relacje z rodzicami/opiekunami	relacje z uczniami

Źródło: opracowanie własne.

Jak zauważa Roman Dorczak (2013, s. 75), współczesne koncepcje przywództwa edukacyjnego powinny łączyć dwie perspektywy – z jednej strony uwzględniać rolę dyrektora szkoły jako sprawnego menedżera, a z drugiej strony jako lidera, który posiada kompetencje związane z wpływem na innych członków organizacji szkolnej. Model wrocławski wpisuje się w pierwszą z prezentowanych perspektyw. Operowanie takimi pojęciami jak efektywność czy sprawność przypisane jest roli dyrektora szkoły jako menedżera.

Wprowadzenie koncepcji przywództwa i kompetencji przywódczych w szkole uważane jest jako jedno z kluczowych działań organizacji edukacyjnych. Diagnoza kompetencji przywódczych kadry kierowniczej szkół/placówek w Polsce<sup>3</sup> prowadzona w 2013 r. dostarczyła informacji dotyczących poziomu istotności wybranych kompeten-

<sup>3</sup> Projekt „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek” obejmował badanie 2824 dyrektorów szkół/placówek na terenie całego kraju; każda z badanych zmiennych mogła otrzymać wartość w przedziale 1–5.

cji dla przywództwa edukacyjnego oraz stopnia, w jakim dyrektorzy szkół/placówek posiadają wybrane kompetencje. Wyodrębnione przez badaczy obszary przywództwa edukacyjnego otrzymały wartości liczbowe średnich arytmetycznych przedstawione w tabeli 2.

**Tabela 2.** Obszary przywództwa edukacyjnego

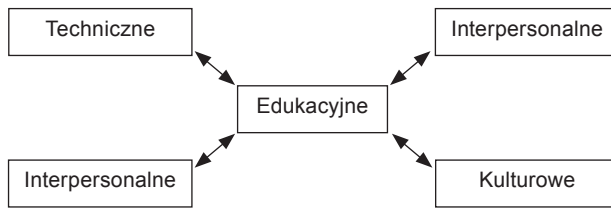
Obszar	Samoocena (średnia, n = 2824)	Istotność (średnia, n = 2824)
Przywództwo w szkole/placówce	4,2428	4,6427
Zarządzanie uczeniem się	4,1544	4,6781
Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	4,0039	4,5406
Zarządzanie ludźmi	3,7796	4,2194
Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym	3,9954	4,5208
Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	4,2414	4,6172

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dorczak, Kołodziejczyk (red.), 2014, s. 20.

Analiza danych pozwala na wyciągnięcie kilku interesujących prawidłowości. Porównując samoocenę kompetencji w danym obszarze z ich istotnością, zawsze otrzymujemy wyniki średnie wyższe na korzyść istotności. Dla badanych dyrektorów najbardziej istotne okazały się kompetencje w obszarze *Zarządzanie uczeniem się*, następnie *Przywództwo w szkole* oraz *Zarządzanie własnym rozwojem*. Najwyższą samoocenę uzyskały natomiast następujące obszary: *Przywództwo w szkole*, *Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym*, *Zarządzanie uczeniem się*. Można też, komentując dane z tabeli, wskazać na pewną specyfikę przywództwa edukacyjnego, która powoduje, że definiowanie kompetencji przywódcy edukacyjnego staje się nie lada wyzwaniem. Centralnym procesem każdej organizacji szkolnej jest uczenie się i nauczanie, co każe koncentrować wiele wysiłków przywódcy edukacyjnego właśnie na rozwoju indywidualnym jednostki. Ta świadomość badanych potwierdzona jest wysokim wynikiem średniej w obszarze *Zarządzanie uczeniem się*. Kompetencje przywódcy edukacyjnego powinny łączyć interesy całej organizacji, jak i poszczególnych jej elementów (zespołów ludzkich), co wyraża sens przywództwa edukacyjnego w obszarze *Przywództwo w szkole*.

Centralna rola *kompetencji edukacyjnej* widoczna jest w pracach Thomasa Sergiovanniego, a na gruncie literatury polskiej pisze o niej m.in. Dorczak (2013, s. 77 i nast.) (por. rys. 1).

Rozwijanie kompetencji edukacyjnej będzie zależało przede wszystkim od poziomu świadomości i różnych sposobów rozumienia tej wartości przez przywódcę edukacyjnego. Nie chodzi bynajmniej tylko o bycie pierwszym nauczycielem w szkole, lecz przede wszystkim o świadomość procesów rozwoju indywidualnego człowieka.



**Rysunek 1.** Kompetencje przywódcy edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dorczak, 2013, s. 78.

Rozwijanie tej umiejętności łączy się ze specjalistyczną wiedzą z zakresu procesu uczenia się i nauczania, ale także wymaga umiejętności w zakresie strukturyzacji i metakognicji wiedzy. Świadomość procesów rozwojowych i stwarzanie kultury sprzyjającej uczeniu się jest z kolei warunkiem mówienia o szkole jako organizacji uczącej się, której sukces pojedynczej jednostki stanie się sukcesem całej organizacji.

Podporządkowaną kompetencjom edukacyjnym grupę stanowią *kompetencje techniczne*. Chodzi w nich o jakość zestawu warunków organizacyjnych oraz materialnych, które służyć mają wsparciu procesów rozwojowych uczniów oraz pracowników szkoły. Kompetencje techniczne są związane z warunkami lokalowo-przestrzennymi czy zapewnieniem odpowiedniego sprzętu i wyposażenia. Obok tych kompetencji istotne są m.in. znajomość regulacji i przepisów obowiązujących w szkole, a także umiejętności organizowania pracy zespołu i całej szkoły jako organizacji. *Kompetencje interpersonalne* niezbędne są w procesach przewodzenia ludźmi. Ich najistotniejszą składową jest kompetencja komunikacyjna, która dotyczy takich umiejętności przywódcy, jak inicjowanie procesów negocjacyjnych, przekazywanie treści czy tworzenia kultury przekazywania informacji zwrotnej. Do tej grupy należą także tak zwane kompetencje społeczne, których składowymi są takie procesy grupowe, jak integracja czy diagnoza pracy grupowej (Tutor, 2004, s. 43). Ważne są tu także zdolności do rozwiązywania konfliktów oraz kompetencje radzenia sobie w różnych społecznych relacjach czy wreszcie znajomość zachowań dysfunkcyjnych w grupie.

Mając na względzie fakt, że celem przywództwa edukacyjnego jest wspieranie rozwoju indywidualnego człowieka, szczególną rolę przypisać należy *kompetencjom intrapersonalnym*. Wśród istotnych kompetencji przywódcy edukacyjnego należy oczekiwać gotowości do samodzielnej refleksji oraz znajomości własnych cech osobowych, jej mocnych stron i słabości. Do tej grupy zaliczyć można także kompetencje emocjonalne, związane z ufnością, empatią, kontrolą nad własnymi emocjami. Należy zaznaczyć, że podstawowym elementem kompetencji intrapersonalnej, na którym należy skupić uwagę, jest rozwój tożsamości indywidualnej oraz profesjonalnej (Dorczak, 2016, s. 36).

Ostatnią grupę kompetencji przywódczych prezentowanej koncepcji stanowią *kompetencje kulturowe*. Przywołując klasyka kultury organizacyjnej Edgara Scheina, należy wspomnieć, że najczęściej w literaturze wyodrębnia się trzy jej poziomy (Kopczewski, Pączek, Tobolski, 2012, s. 930–932):



- artefakty – świadome, widoczne, sztuczne twory danej kultury, a wśród nich pewne określone ceremonie i rytuały;
- normy i wartości – trwalsze od artefaktów i trudniejsze do zaobserwowania, są najczęściej kojarzone z określonym wizerunkiem, stylem kierowania czy relacjach organizacji szkolnej z jej otoczeniem;
- założenia podstawowe – tworzą fundament kultury organizacyjnej i są zupełnie nieświadome i niewidoczne, odnoszą się do relacji ludzkich, natury organizacji i samego człowieka.

Kultura organizacyjna kształtuje się w każdej organizacji pod wpływem czynników zewnętrznych, związanych z funkcjonowaniem organizacji szkolnej w określonym otoczeniu. Czynniki zewnętrzne, takie jak system ekonomiczny, społeczny czy polityczny mają pośredni wpływ na kształtowanie wzorców kulturowych pracowników organizacji. Bezpośredni wpływ na kształtowanie kultury organizacyjnej mają raczej te czynniki środowiska zewnętrznego, które dotyczą środowiska społecznego, z którego wywodzą się członkowie organizacji. Według Joanny Madalińskiej-Michalak (2012, s. 4) wewnętrzne źródła zmian kultury organizacyjnej w szkole będą zależę od interakcji społecznych w szkole, zmian formalnych rozwiązań organizacyjnych oraz kulturotwórczego wpływu samego dyrektora szkoły, który będzie świadomie wprowadzał i kontrolował zmiany w jej kulturze organizacyjnej.

## Bibliografia

- Avery, G.C. (2016). *Przywództwo w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Bartkowiak, G. (2003). *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- 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* (s. 75–88). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dorczak, R., Dobrowolski, Z., Hesse-Gawęda, A. (i in.). (2016). *Wyzwania przywództwa i zarządzania edukacyjnego*. Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dorczak, R., Kołodziejczyk, J. (red.). (2014). *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: UAM.
- Dzierzgowska, I. (2005). *Dyrektor, czyli przywódca. Dyrektor Szkoły, 9*.
- Hysa, B., Kowalczyk, P. (2014). Kluczowe kompetencje kierowników średniego szczebla administracji samorządowej. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie, 69*.
- Kwiatkowski, S.M. (2010). *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 13–24). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Lohmann, A., Minderop, D. (2008). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren* (wyd. 3). Köln: Link Luchterhand.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). *Przywództwo edukacyjne: Rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia* (s. 23–45). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mazurkiewicz, G. (2012). *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tutor, C.G. (2004). *Grundlegende Kompetenzen für Schulleitungshandeln*, [w:] R. Arnold, Ch. Griesse (red.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (s. 41–52). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Tyrańska, M. (2012). *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Warszawa: Difin.

#### **Netografia**

- Kopczewski, M., Pączek, B., Tobolski, M. (2012). Istota kultury organizacyjnej w zarządzaniu przedsiębiorstwem produkcyjnym, [w:] [http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk\\_pdf\\_2012/p084.pdf](http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2012/p084.pdf), s. 930–932 (dostęp: 01.05.2017).
- [http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_pl](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_pl) (dostęp: 29.04.2017).
- [http://www.wroclaw.pl/files/edukacja/dzwonek/WED\\_W5a19z07\\_Model\\_Kompet\\_Dyr.pdf](http://www.wroclaw.pl/files/edukacja/dzwonek/WED_W5a19z07_Model_Kompet_Dyr.pdf), (dostęp: 29.04.2017).

## 2.6. ORGANIZACJA I KREOWANIE PRACY ZESPOŁOWEJ

---

*Połączenie sił to początek,  
pozostanie razem to postęp,  
wspólna praca to sukces*

[Henry Ford]

### ***Dobry pracownik kluczem do sukcesu***

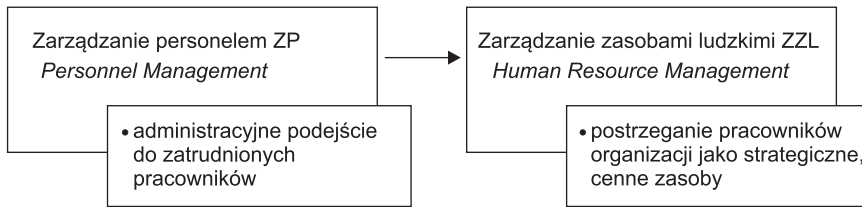
Zarządzanie zasobami ludzkimi (ZZL) zakłada osiągnięcie celów za pośrednictwem ludzi, gdyż to właśnie kapitał ludzki, a więc potencjał społeczny jest najcenniejszym zasobem, a dobry pracownik to klucz do sukcesu. To właśnie ludzie, dzięki zasobom które posiadają, mogą pełnić różne role w organizacji czy w zespołach.



**Rysunek 1.** Składniki zasobu ludzkiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pocztownski, 2008, s. 32.

Pojęcie „zarządzanie zasobami ludzkimi” pojawiło się w literaturze na początku lat 70. XX w. stopniowo zastępując pojęcia takie, jak „zarządzanie personelem” czy „zarządzanie kadrami”.



**Rysunek 2.** Zarządzanie personelem vs zarządzanie zasobami ludzkimi

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Golnau, 2004, s. 11.

Michael Armstrong (1996, s. 9) – ekspert w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi – definiuje to pojęcie jako „strategiczne, spójne i wszechstronne spojrzenie na problemy związane z kierowaniem i rozwojem zasobów ludzkich w ramach struktury przedsiębiorstwa, przy czym każdy aspekt tego procesu stanowi istotny element zarządzania organizacją jako całością”.

Cele zarządzania zasobami ludzkimi to według Armstronga (tamże, s. 17–18):

- „umożliwić kierownictwu osiągnięcie wyznaczonych celów poprzez zaangażowanie personelu;
- w pełni wykorzystać możliwości i umiejętności wszystkich zatrudnionych osób;
- podsycać zaangażowanie pracowników w pracę poprzez ścisłą kontrolę jakości ich działań, a także kontrolę jakości całej organizacji;
- spajać i integrować zasadę polityki dotyczącej zasobów ludzkich z planami rozwoju firmy oraz umacniać odpowiednią kulturę lub, gdy zachodzi taka potrzeba – czuwać nad przeprowadzeniem niezbędnych przemian;
- opracować spójny zestaw zasad polityki personalnej i zatrudnienia, co ma na celu optymalną obsadę stanowisk oraz poprawę jakości pracy;
- stworzyć takie warunki pracy, dzięki którym będą się mogły uwolnić drzemiące w pracownikach pokłady energii i kreatywności;
- stworzyć takie warunki, w których nowatorstwo, praca zespołowa oraz jakość totalna będą się mogły w pełni rozwijać;
- podtrzymywać gotowość do elastycznego działania w ramach tzw. «organizacji zdolnej do adaptacji», a zarazem po to, aby wciąż dążyć do doskonałości”.

### ***Efektywnie działające zespoły***

Jednym z celów ZZL jest stworzenie optymalnych warunków zapewniających rozwój pracy zespołowej, która to jest podstawową formą organizacji pracy XXI w. Efektywnie działające zespoły są gwarantem realizacji założonych celów, a umiejętne kierowanie zespołem jest jedną z najważniejszych funkcji w organizacji, umiejętności efektywnego i skutecznego dyrektora szkoły.

Grupa według Edgara H. Scheina (1988), amerykańskiego psychologa społecznego, jest to dowolna liczba osób, które oddziałują na siebie, są sobie świadome, postrzegają

siebie jako grupę oraz mają wspólny cel. Aby grupę, a więc co najmniej trzy osoby – między którymi zachodzi określona interakcja, wzajemne oddziaływanie – można było uznać za zespół, musi ona posiadać pewne cechy:

- posiadanie wspólnego celu;
- współpraca;
- wspólny system wartości i norm;
- zbiorowa odpowiedzialność i wzajemne wsparcie.

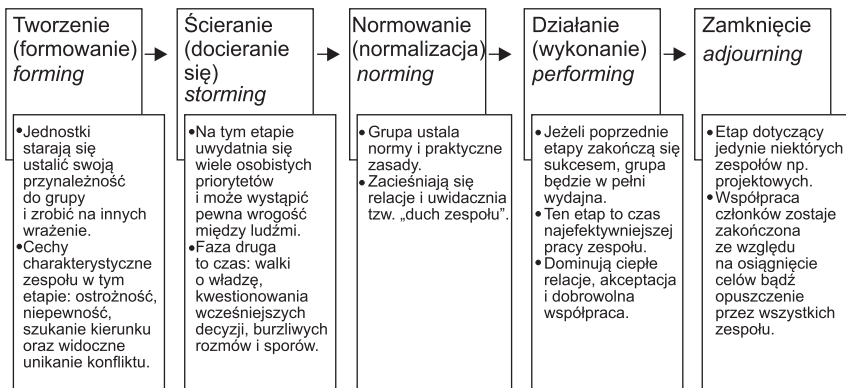
W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z różnymi określeniami pracy zespołowej.

**Tabela 1.** Definicje pracy zespołowej według różnych autorów – specjalistów zarządzania

Lp.	Definicja	
	Autor	Treść
1.	John R. Schermerhorn	„Praca zespołowa jest to proces aktywnej współpracy ludzi zmierzających do osiągnięcia wspólnych celów”.
2.	Edgar H. Schein	„Zespół to dowolna liczba osób, które oddziałują na siebie i są sobie świadome oraz postrzegają się jako grupa”.
3.	John Adair	„Grupa robocza występuje wówczas, gdy występuje dające się zdefiniować członkostwo, świadomość grupy, poczucie wspólnego celu, wzajemna współzależność w realizacji celu, współdziałanie i zdolność do działania w jednolity sposób”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schermerhorn, 2008, s. 282; Adair, 2001, s. 14–17.

Praca zespołowa to nie tylko „iloczyn siły ramion jego członków” (siła fizyczna), lecz także suma wiedzy, doświadczeń i umiejętności poszczególnych członków grupy (Pomianowska, Pomianowski, 2014, s. 83).



**Rysunek 3.** Etapy rozwoju grupy według B.W. Tuckmana i M.A.C. Jensena

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Tuckman i Jensen, 1977, s. 419–427.

Grupy, w tym również zespoły, przechodzą w rozwoju różne etapy, o zróżnicowanym czasie trwania, uzależnionym od dojrzałości i chęci współpracy jej członków. W literaturze przyjmuje się, że istnieje pięć kolejno następujących po sobie etapów rozwoju zespołów.

Przejście przez wszystkie fazy budowy zespołu wymaga nieustannego motywowania i chęci rozwoju jego członków. Dlatego też dyrektor szkoły powinien, planując zbudowanie zespołu, dobrać odpowiednich ludzi, którzy zapewnią wystąpienie niezbędnych cech zespołowych, skuteczność i efektywność podjętych działań a przede wszystkim osiągnięcie zamierzonych celów.

### ***Praca zespołowa w koncepcji TQM***

Skuteczne zarządzanie szkołą w dużej mierze oparte jest więc na właściwie dobranym zespole odpowiednio zmotywowanych pracowników. Tylko w ten sposób możliwe jest zapewnienie odpowiedniej jakości działań wychowawczych, opiekuńczych, dydaktycznych oraz gwarancja rozwoju „szkoły uczącej się”. Z tego powodu dawne systemy zarządzania zastępuje się pracą zespołową, której zalety przedstawia koncepcja TQM (Wyrcza, 1999, s. 149):

- możliwość zajmowania się problemami, wykraczającymi poza zakres zdolności poszczególnych pracowników;
- korzystanie z wielu różnorodnych doświadczeń, umiejętności, predyspozycji oraz wiedzy;
- ułatwienie rozwiązywania złożonych problemów;
- pozytywny wpływ na morale i satysfakcję pracowników;
- łatwiejsze wprowadzenie zaleceń będących wynikiem prac zespołu w porównaniu do implementacji indywidualnych sugestii.

W skutecznym budowaniu zespołu kluczową rolę odgrywa umiejętność porozumiewania się z innymi. Jest to warunek niezbędny nie tylko w motywowaniu do działań indywidualnych i zespołowych, lecz także w grupowym rozwiązywaniu problemów, a tych w szkole – „żywym organizmie” – jest wiele.

### ***Typy zachowań a role zespołowe w szkole***

Dr Meredith Belbin, brytyjski teoretyk zarządzania specjalizujący się w zarządzaniu zespołami, opracował sposób funkcjonowania zespołu na podstawie teorii ról w zespole (*Team Role Theory*). Na efektywność zespołów według Belbina oprócz wykształcenia i umiejętności ma wpływ również typ osobowości jego członków, co wyraża się przede wszystkim w stylu komunikacji i pełnionych przez nich ról zespołowych.

Belbin (2003) wyróżnia dziesięć typów zachowań członków zespołu – ściśle związanych z pełnionymi przez nich rolami (tabela 2).

Tabela 2. Typy zachowań w zespole według Meredith Belbina

Lp.	Typy zachowań	Cechy	
		zalety	wady
1.	Kierowca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• posiada duże umiejętności organizacyjne</li> <li>• jest drobiazgowy, dokładny</li> <li>• potrafi w szczegółach wszystko zaplanować</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nie ma zdolności motywacyjnych</li> <li>• nie potrafi porwać grupy za sobą</li> <li>• przez pozostałych członków grupy jest postrzegany jako lekko irytujący</li> </ul>
2.	Twórca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jest kreatywny, otwarty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cechuje go „słomiany zapal”</li> <li>• kiedy widzi, jak ma wyglądać końcowy efekt, przestaje się interesować i przechodzi do następnych pomysłów</li> <li>• jego projekty są często nierealne</li> </ul>
3.	Radykał	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi pokazać zespołowi coś, co „otwiera głowę”</li> <li>• ułatwia wychodzenie z impasu</li> <li>• bardzo pomocny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• drażni ludzi, ma opinię, że „miesza”</li> <li>• sam też nieraz źle się czuje w zespole</li> </ul>
4.	Osoba harmonizująca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• posiada duże umiejętności interpersonalne (miękkie)</li> <li>• potrafi łagodzić konflikty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tak bardzo jest nastawiona na dobre kontakty, że przesłania jej to, co jest do zrobienia</li> </ul>
5.	Ekspert techniczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesują go szczegóły, widzi je</li> <li>• ma dobry warsztat techniczny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• za dokładny</li> <li>• przedłuża pracę</li> </ul>
6.	Przewodnik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi porwać za sobą</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nie potrafi przygotować szczegółów</li> </ul>
7.	Krytyk/oceniający	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podsumowuje</li> <li>• ma skłonności do oceniania, korygowania pracy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ma skłonności do wytykania błędów, co jest źródłem konfliktów</li> </ul>
8.	Koordynator	<ul style="list-style-type: none"> <li>• czuwa nad procesem pracy</li> <li>• wyznacza cele i priorytety</li> <li>• potrafi podejmować decyzje i słuchać innych</li> <li>• jest i czuje się odpowiedzialny za innych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stres, w którym ciągle żyje, jest przyczyną jego dolegliwości i chorób psychosomatycznych</li> </ul>
9.	Polityk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ma wysoki poziom umiejętności interpersonalnych tzw. miękkich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manipuluje (pozytywnie) wewnątrz zespołu</li> <li>• manipuluje (negatywnie) wewnątrz zespołu</li> </ul>

Lp.	Typy zachowań	Cechy		
		zalety		wady
10.	Promotor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wykorzystywać swoje zdolności do manipulowania innymi</li> <li>• osiąga świetne rezultaty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manipuluje (pozytywnie) na zewnątrz</li> <li>• potrafi pokazać pozytywny obraz instytucji innym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manipuluje (negatywnie) na zewnątrz</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Belbin, 2003; Wikipedia, 2007.

Belbin (tamże) na podstawie typów zachowań wyodrębnił dziewięć ról, z których każda stanowi równie ważny i konieczny element pracy zespołowej (tabela 3).

**Tabela 3.** Role zespołowe według Meredith Belbina

Lp.	Rola zespołowa	Opis	Cechy	
			dotatnie	ujemne
1.	Kreator (KR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• generuje nowe propozycje i rozwiązywanie problemów</li> <li>• to najbardziej wizjonerska i inteligentna osoba w zespole</li> <li>• często niezbędny przy inicjowaniu projektu lub przy braku postępów</li> <li>• zazwyczaj jest założycielem firm lub twórcą</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• innowacyjny</li> <li>• z wyobraźnią</li> <li>• jedyny w swoim rodzaju</li> <li>• poważny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kapryśny</li> <li>• chaotyczny</li> </ul>
2.	Ewaluator (EW)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analizuje problemy</li> <li>• rozwija koncepcje i sugestie</li> <li>• jest znakomity w ocenach za i przeciw</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praktyczność</li> <li>• opanowanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• outsider</li> <li>• szorstki</li> <li>• nudny</li> </ul>
3.	Koordinator (KO)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osoba odpowiedzialna za zespół ludzi o różnych kompetencjach</li> <li>• przewodniczy zespołowi ludzi</li> <li>• wierzy w spokojne rozwiązanie problemu</li> <li>• potrafi efektywnie wykorzystać zasoby zespołu oraz potencjał indywidualny każdego członka grupy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dążenie do celu</li> <li>• entuzjizm</li> <li>• ufność</li> <li>• opanowanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak ambicji</li> <li>• momentami lenistwo</li> </ul>
4.	Implementer (IMP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bardzo przydatny w organizacji</li> <li>• niezawodny</li> <li>• posiada umiejętność przystosowania</li> <li>• odnosi sukces</li> <li>• jest efektywny</li> <li>• ma wycucie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zorganizowanie</li> <li>• praktyczność</li> <li>• możliwość uzyskania od niego wsparcia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uległość</li> <li>• brak elastyczności w działaniu</li> </ul>



Tabela 3. cd.

Lp.	Rola zespołowa	Opis	Cechy	
			dotądnie	ujemne
5.	Perfekcjonista (PER)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jest nieoceniony w zadaniach, które wymagają dużej koncentracji i wysokiego poziomu dokładności</li> <li>• rozwija w zespole poczucie czasu</li> <li>• pilnuje harmonogramu</li> <li>• cechuje go precyzja, zainteresowanie szczegółami i umiejętność wdrażania</li> <li>• jest nastawiony na konkretny efekt i w pełni świadomy celu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opanowanie</li> <li>• zdyscyplinowanie i świadomość szczegółów w działaniu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pedantyzm</li> <li>• oziębłość</li> </ul>
6.	Lokomotywa (LOK)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dobry kierownik</li> <li>• jest aktywny</li> <li>• dobrze działa pod presją</li> <li>• pobudza zespół do działania</li> <li>• jest przydatny, jeśli pojawiają się komplikacje</li> <li>• szybko działa</li> <li>• nie skupia się na problemach interpersonalnych</li> <li>• sprawnie wprowadza zmiany</li> <li>• jest najbardziej efektywnym członkiem zespołu</li> <li>• próbuje łączyć pomysły, cele i praktyczne rozważania w jedną całość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odporność na stres</li> <li>• efektywność</li> <li>• towarzyskość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niecierpliwość</li> <li>• apodyktyczność</li> </ul>
7.	Dusza Zespołu (DZ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jego rolą jest zapobieganie problemom interpersonalnym</li> <li>• umożliwia pełne zaangażowanie wszystkim członkom zespołu</li> <li>• ma „wyglądający” wpływ na zespół</li> <li>• jest najbardziej wrażliwą osobą z grupy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entuzjizm</li> <li>• komunikatywność</li> <li>• ufność</li> <li>• pojednawczość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uległość</li> <li>• brak przekonania w wykonywaniu działań</li> </ul>
8.	Poszukiwacz Źródeł (PZ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwija i realizuje pomysły</li> <li>• korzysta z zasobów spoza zespołu</li> <li>• „dogłębnie” bada temat</li> <li>• rola często ujawniająca się okazjonalnie</li> <li>• jest najbardziej lubianym członkiem zespołu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaradność</li> <li>• komunikatywność</li> <li>• towarzyskość</li> <li>• entuzjizm</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bycie kapryśnym</li> <li>• zbyt ni entuzjizm</li> </ul>
9.	Specjalista (SP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostarcza wiedzę i umiejętności, które nie są powszechnie dostępne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analityczność</li> <li>• refleksyjność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak wyobraźni</li> </ul>

Lp.	Rola zespołowa	Opis	Cechy	
			dodatnie	ujemne
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• często przecenia własne doświadczenie w procesie podejmowania decyzji</li> <li>• jest osobą bardzo inteligentną</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezstronność</li> <li>• rozważa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chłód płynący w kontaktach międzyludzkich</li> <li>• zbyt duża krytyczność</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Belbin, 2003; Wikipedia, 2007.

Efektywną pracę zespołową zapewni taki dyrektor szkoły, który dobierając odpowiednich ludzi, bierze pod uwagę nie tylko ich kompetencje, lecz także uzupełniające się pełnione przez nich role zespołowe. Jest to konieczny warunek, aby współpraca członków zespołu była przyjemna, przebiegała harmonijnie i przynosiła ponadprzeciętne wyniki.

### ***Praca zespołowa w szkole***

Dyrektor–przywódca powinien dążyć do szybkiej integracji grupy i skoncentrowania się na zadaniach, które stoją przed zespołem.

Zapisy prawne oraz dokumenty międzynarodowe dotyczące funkcjonowania zespołów w szkołach i skutecznie je wspierające to:

- w kraju:
  - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół,
  - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego,
  - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno–pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- w Unii Europejskiej:
  - Biała Księga Komisji Europejskiej „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”.

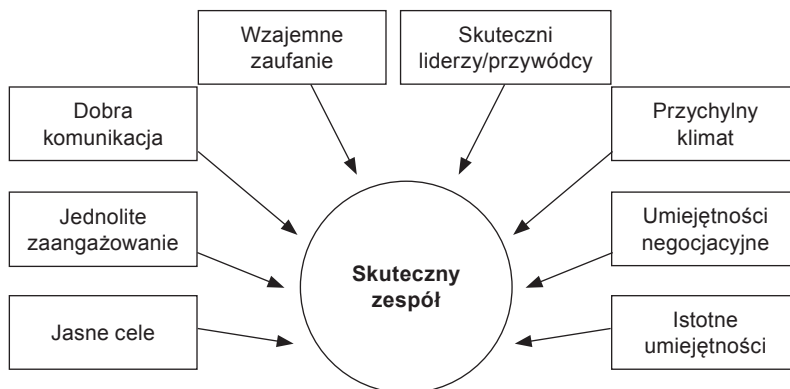
Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD*) dobry nauczyciel przejawia „zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli” (Kowaluk, Bartkovic, 2007, s. 248).

Praca zespołowa w szkole to nie tylko wymóg prawny, ale przede wszystkim przemyślany sposób pracy i współdziałanie nauczycieli i dyrektora. W szkołach tworzy się bowiem zespoły różnego typu, takie jak np.:

- wychowawcze;
  - przedmiotowe;
  - problemowo-zadaniowe;
  - samokształceniowe;
  - do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
- Korzyści z pracy zespołowej osiągają:
- dyrektor szkoły:
    - wzrost efektywności i skuteczności w osiąganiu celów,
    - zmotywowany i zaangażowany zespół;
  - pracownicy:
    - poczucie rozwoju osobistego i zespołowego,
    - nabycie nowych umiejętności,
    - świadome tworzenie własnej i zespołowej motywacji,
    - zwiększenie zaangażowania w podjęte działania,
    - zwiększenie swobody w budowaniu interakcji,
    - zespołowe przeciwdziałanie pojawianiu się dysfunkcji.

Admir Jan Fazlagić (2006, s. 85) – specjalista z zakresu zarządzania wiedzą – twierdzi, że „niebagatelną korzyścią w zespołowym działaniu jest fakt, że zespoły lepiej zapamiętują i przechowują informację, łatwiej odzyskują utracone informacje i częściej ją stosują”.

Dzięki współdziałaniu nauczycieli możliwe jest zwiększenie efektywności i atrakcyjności pracy oraz osiągnięcie efektu synergii, który wyraża się w tym, że efekt pracy zespołu jest większy niż suma indywidualnej pracy pracowników. Relacje i interakcje zachodzące pomiędzy członkami zespołu mają wpływ na jej niepowtarzalny charakter, na dynamikę jej rozwoju, ale przede wszystkim na jej skuteczność. Zespół powinien więc posiadać pewne cechy zapewniające w pełni satysfakcjonujące osiągnięcie celu.



**Rysunek 4.** Cechy skutecznego zespołu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Robbins, DeCenzo, 2002.

Skuteczność i efektywność zespołów w szkole zapewniają:

- odpowiedni lider;
- jasno wytyczony cel główny oraz cele szczegółowe;
- ustalenie zasad pracy akceptowalnych przez wszystkich członków;
- sposób organizacji i zarządzania szkołą;
- dzielenie się „przywództwem”;
- właściwa struktura organizacyjna;
- jasno określone zakresy obowiązków członków zespołu;
- podział kompetencji dotyczący określenia ról, uwzględniający predyspozycje, wiedzę, umiejętności oraz doświadczenie poszczególnych członków zespołu;
- określone reguły i procedury komunikowania się w zespole;
- odpowiedni obieg informacji;
- nauczyciele (styl ich pracy, kwalifikacje);
- uwarunkowania środowiskowe;
- „kultura dialogu” jako element kultury organizacyjnej.

### ***Dysfunkcje zespołu***

Stworzenie skutecznego i zgranego zespołu nie jest rzeczą prostą i łatwą, gdyż ludzie napotykać wiele barier we wzajemnej współpracy, ograniczających rozwój efektywnego zespołu.

Do barier tych zaliczamy (Kozusznik, 2005, s. 156–160):

- nieodpowiedni styl kierowania;
- braki materiałowe;
- wąskie gardło produkcyjne;
- cechy członków zespołu;
- uprzedzenia;
- zjawisko myślenia grupowego;
- różny status członków zespołu;
- sytuacja stresowa;
- próżniactwo społeczne, czyli „zmniejszenie wysiłku w pracy grupowej”.

Francois de La Rochefoucauld – francuski szlachcic – już w XVII w. wskazał na dość istotną barierę w kontaktach międzyludzkich, mówiąc: „Rzadko kiedy uważamy ludzi, którzy są odmiennego zdania niż my, za mądrych” (Rozkwitalska, 2014).

Skuteczny i nowoczesny dyrektor szkoły powinien przede wszystkim:

- poznać przyczyny niechęci nauczycieli do pracy zespołowej;
- przeciwdziałać „wypaleniu zawodowemu” i oporowi wobec zmian;
- zadbać o odpowiednie zachęty do tego typu działań.

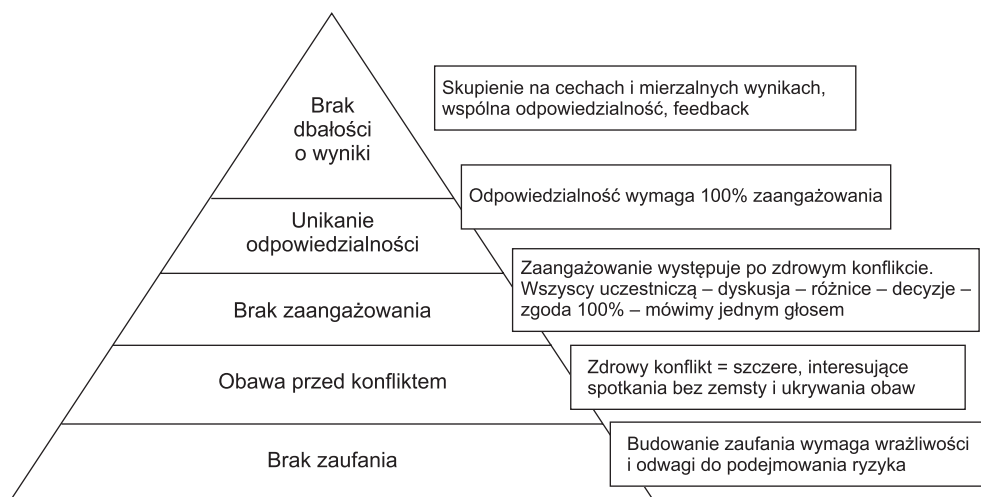
Tolerancja, kultura dialogu czy chęć osiągnięcia konsensusu pozwolą przezwyciężyć występujące bariery. Na ich ograniczenie, a tym samym zwiększenie efektywności pracy zespołowej, ma wpływ również dobra komunikacja, twórcze rozwiązywanie problemów, udział w warsztatach typu „team building” – służących integracji grupy

– a przede wszystkim rozpowszechnianie technik pracy zespołowej, takich jak (Kozłusznik, 2005, s. 194):

- metody stymulujące twórcze myślenie, np. burza mózgów, kruszenie obiektów;
- metody pozwalające na lepsze zrozumienie problemu i kontekstu, w którym występują, np. kontrolne listy pytań, diagram ryby, wykres Pareto, narady poświęcone efektywności.

Patrick Lencioni – autor *Modelu pięciu dysfunkcji zespołu* (2011) – twierdził, że „To nie finanse, ani strategia, ani technologia, ale właśnie praca zespołowa jest decydującym czynnikiem przewagi konkurencyjnej – zarówno dlatego, że jest tak potężna i wszechmocna, jak i dlatego, że występuje tak rzadko”.

Model pięciu dysfunkcji zespołu zakłada, że praca zespołowa wymaga systematycznego diagnozowania, a następnie przewycięzania dysfunkcyjnych zachowań, które to utrudniają efektywną i skuteczną współpracę członków zespołu i osiągnięcie założonych celów.



**Rysunek 5.** Pięć dysfunkcji Patryka Lencioniego

Źródło: <http://aleksandraholewa.com/blog/wp-content/uploads/2014/09/dysfunkcje.jpg>.

Według Lencioniego praca zespołowa powinna opierać się przede wszystkim na zaufaniu, stanowiącym fundament, na którym budowane są pozostałe elementy, takie jak: konstruktywny konflikt, zaangażowanie, branie na siebie odpowiedzialności oraz dbałość o wyniki.

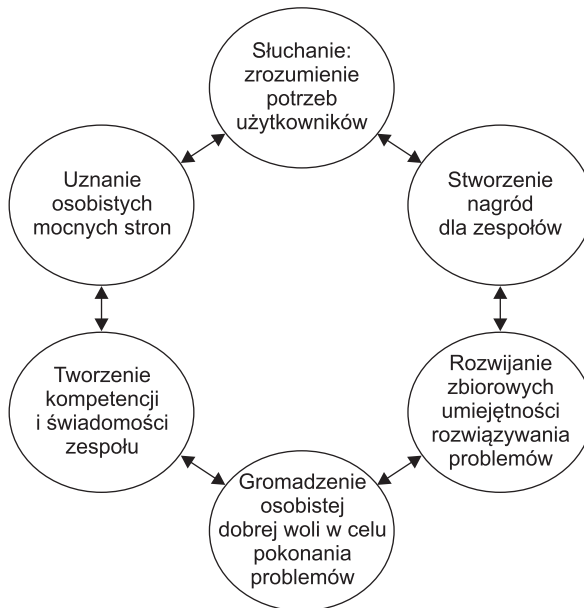
Dyrektor dzięki zdiagnozowaniu zespołu w obszarze dysfunkcji wie, co należy zmienić, aby szkoła dobrze funkcjonowała i osiągała zamierzone cele.

## *Od indywidualizacji do pracy zespołowej w oświacie*

W oświacie można wyraźnie zaobserwować odwrót od indywidualizacji na rzecz pracy zespołowej niezbędnej do prawidłowego funkcjonowania współczesnej szkoły. Dlatego też niezmiernie ważne jest, aby dyrektor szkoły podejmował działania na rzecz budowania zespołów. Działania te mogą:

- „zwiększyć świadomość procesów społecznych;
- rozwinąć umiejętności interaktywne czy interpersonalne pozwalające jednostkom skutecznie funkcjonować w charakterze członków zespołu;
- zwiększyć ogólną efektywność działania zespołów w obrębie organizacji” (Armstrong, 2000, s. 208).

Budowanie zespołów przynosi wiele korzyści, może wywierać pozytywny wpływ na zmianę postaw i zachowań, wspiera cele szkoły, przyczynia się do poprawy i rozwinięcia efektywności grupy ludzi.



**Rysunek 6.** Proces budowania zespołu

Źródło: Armstrong, 2000, s. 209.

Działalność wielu organizacji opiera się na pracy zespołowej, gdyż przynosi ona wiele korzyści, ale przede wszystkim wymaga tego aktualny rynek pracy. Z tego też względu uniwersytety i szkoły wprowadzają w swoich programach nauczania zajęcia dotyczące komunikacji społecznej oraz zarządzania zespołem. Uczniowie oraz studenci powinni umieć pracę zespołową – oczekiwaną i niezbędną w życiu zawodowym – zdobyć w toku edukacji, najlepiej wzorując się na nauczycielach – swoich „przewodnikach”.

Sprawnie funkcjonujące zespoły są kluczowym elementem budowania przewagi konkurencyjnej również na rynku edukacyjnym. Zbudowanie silnego zespołu jest możliwe i proste, o ile dyrektorzy szkół oraz nauczyciele będą dbali o jego rozwój i ewentualnie wskazywali pojawiające się w nim dysfunkcje.

W dobie marketingu usług edukacyjnych najważniejszy staje się nauczyciel, jego osobowość, posiadane kompetencje i kwalifikacje, jego zaangażowanie, innowacyjność i kreatywność oraz umiejętność pracy indywidualnej i zespołowej (Kazimierowicz, 2005, s. 31–34).

## Bibliografia

- Adair, J. (2001). *Zespoły – anatomia biznesu*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Armstrong, M. (1996). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Armstrong, M. (2000). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Belbin, R. (2003). *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: GWP.
- Fazłagić, A.J. (2006). *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*. Poznań: Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska Milenium.
- Golnau, W. (2004). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: CeDeWu Wydawnictwa Fachowe.
- Kazimierowicz, M. (2005). Zarządzanie szkołą poprzez budowanie zespołu. *Nowa Szkoła*.
- Kożusznik, B. (2005). *Kierowanie Zespołem Pracowniczym*. Warszawa: PWE.
- Kowaluk, M., Bartkovic, Z. (2007). *Nauczyciel kompetentny. Terazniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Leoncioni, P. (2011). *Pięć dysfunkcji pracy zespołowej. Opowieść o przywództwie*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Pocztowski, A. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Warszawa: PWE.
- Pomianowska, M., Pomianowski, D. (2014). Dobry zespół, czyli jaki? *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2(33).
- Robbins, S.P., DeCenzo, D.A. (2002). *Podstawy zarządzania*. Warszawa: PWE.
- Schein, E.H. (1988). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall.
- Schermerhorn, J.R. (2008). *Zarządzanie. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: PWE.
- Tuckman, B., Jensen, M. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organization Studies*, 4.
- Wyrcza, S. (1999). *Analiza i projektowanie systemów informatycznych. Metodyki technik zarządzania*. Warszawa: WN PWN.

## Netografia

- Holewa, A. (2014). Aleksandra Holewa. Trener biznes-coach., <http://aleksandraholewa.com> (dostęp: 21.05.2017).
- Rozkwitalska, M. (2014). Praca zespołowa a efektywne funkcjonowanie szkoły, czyli co przeszkadza w sprawnej pracy zespołu? (Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku), Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, [http://www.cen.gda.pl/wp-content/uploads/2014/05/M\\_Rozkwitalska.pdf](http://www.cen.gda.pl/wp-content/uploads/2014/05/M_Rozkwitalska.pdf) (dostęp: 20.05.2017).
- Wikipedia. (2007). [https://pl.wikipedia.org/wiki/Rola\\_w\\_zespole](https://pl.wikipedia.org/wiki/Rola_w_zespole) (dostęp: 20.05.2017).

## **2.7. UMIEJĘTNOŚCI ZARZĄDZANIA KAPITAŁEM LUDZKIM**

---

Kapitał ludzki najczęściej jest jedną ze składowych kapitału intelektualnego danej organizacji. Jednym z celów zarządzania zasobami ludzkimi, czyli koniecznością inwestowania w ludzi, jest rozwój kapitału ludzkiego. Inwestowanie w kapitał ludzki w każdej organizacji służy zwiększeniu jej zasobów wiedzy i umiejętności. Wiąże się z to z faktem, że dzięki wiedzy oraz umiejętnościom pracowników nabytych w trakcie nauki, szkoleń i lat doświadczeń powstaje pewien zapas kapitału produkcyjnego (Armstrong, 200, s. 431). Teoria kapitału ludzkiego koncentruje uwagę na powstaniu pewnego zasobu wartości dodanej w danej organizacji. Ten zasób wartości dodanej wnoszony jest do organizacji przez osoby, które w niej pracują. Fakt ten będzie miał dla dyrektora szkoły ważne odniesienie do praktyki zarządzania szkołą, gdyż pozwala mu koncentrować swoje działania na inwestowaniu w kapitał ludzki, jako że w zamian oczekiwać można zwrotu z tej inwestycji. Literatura związana z opisem kategorii kapitału ludzkiego przynosi wiele definicji tego pojęcia. W opisywaniu pojęcia kapitału ludzkiego najczęściej pojawiają się takie elementy, jak postawy, kompetencje i cechy osobowościowe (Samul, 2013, s. 201). W ujęciu Mariusza Bratnickiego kapitałem ludzkim są ludzie, którzy trwale związani są z przedsiębiorstwem i jego misją, którzy posiadają umiejętność współpracy, kreatywność, kwalifikacje, a także motywację, kompetencje i zręczność intelektualną (Bratnicki, 2000, s. 12). Inną definicją kapitału ludzkiego jest opisanie tego pojęcia jako ogółu specyficznych cech i właściwości ucieleśnionych w pracownikach, które mają określoną wartość i stanowią źródło przyszłych dochodów zarówno dla pracownika, jak i organizacji, która na określonych warunkach korzysta z tego kapitału (Król, Ludwiczynski, 2006, s. 97). Na fakt odnawialności i stale powiększającego się potencjału kapitału ludzkiego zwraca uwagę Grzegorz Łukasiewicz (2009, s. 20–21). Według tego autora kapitał ludzki to zasób wiedzy, umiejętności, zdolności, kwalifikacji, postaw motywacji i zdrowia o określonej wartości, będący źródłem przyszłych zarobków i satysfakcji. W opinii tego autora kapitał ludzki posiada dwa wymiary: rynkowy i osobisty. Pierwszy z wymiarów dotyczy wykorzystania przez pracownika w swojej pracy zawodowej zasobów wiedzy, umiejętności, zdolności, kwalifikacji, postaw oraz zdrowia. Dana osoba może wykorzystywać wymienione



zasoby w życiu osobistym poprzez rozwój zainteresowań i hobby, w czym przejawia się aspekt osobisty kapitału ludzkiego.

Zarządzanie kapitałem ludzkim, jako najistotniejszą składową kapitału intelektualnego organizacji, jest procesem bardzo istotnym, gdyż ludzie, postrzegani jako aktywa danej organizacji, będą decydować o tym, czy dana organizacja osiągnie sukces. Wyzwaniem dla dyrektora szkoły będzie więc wykorzystywanie indywidualnego rozwoju pracowników szkoły dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności organizacji szkolnej. Aby urzeczywistnić to wyzwanie, konieczna będzie zdolność do korzystania z zasobu ludzkiego dla zapewnienia warunków do realizacji celów szkoły.

Jest to proces niezwykle skomplikowany do zarządzania, gdyż na etapie mierzalności tego składnika pojawiają się duże problemy. Wskazówek do oceny jakości miejsca pracy, a w konsekwencji pomiaru kapitału ludzkiego, dostarczyć mogą każdemu pracownikowi odpowiedzi na pytania (Buckingham, Coffman, 2010, s. 32–33). Twórcy katalogu tych pytań twierdzą, że odpowiedzi na nie pozwolą na ocenę czynników decydujących o tym, czy praca może przyciągać, zaangażować i utrzymać najbardziej utalentowanych pracowników:

1. Czy wiem, czego oczekują ode mnie w pracy?
2. Czy mam do dyspozycji materiały i sprzęt niezbędny do prawidłowego wykonania pracy?
3. Czy codziennie mam w pracy możliwość wykonywania tego, co potrafię najlepiej?
4. Czy w ciągu ostatnich siedmiu dni poczułem się choć raz doceniony lub czy byłem pochwalony za swoją pracę?
5. Czy szefowi lub komuś innemu w pracy na mnie zależy, czy ktoś zauważa mnie jako osobę?
6. Czy ktokolwiek w pracy zachęca mnie do tego, abym się dalej rozwijał?
7. Czy w pracy liczy się moje zdanie?
8. Czy misja mojej szkoły daje mi poczucie, że praca, którą wykonuję, jest ważna?
9. Czy moi współpracownicy są wewnętrznie zdeterminowani, by wykonywać swoją pracę na najwyższym poziomie?
10. Czy mam w pracy swojego najlepszego przyjaciela?
11. Czy w ciągu ostatnich sześciu miesięcy rozmawiałem z kimś o postępach, jakie poczyniłem?
12. Czy miałem w pracy możliwość doksztalcania się i rozwoju?

Różne koncepcje implementacji koncepcji zarządzania kapitałem ludzkim mają w organizacjach różne podłoże. Z różnych pobudek także realizuje się w organizacjach określone koncepcje zarządzania kapitałem ludzkim. Do najczęstszych przyczyn zaliczyć należy m.in. (Baron, Armstrong, 2008, s. 43):

- potrzebę osiągania strategicznych celów organizacji; w przypadku szkoły cele strategiczne opisywane są w misji i wizji szkoły, które winny się opierać na spójnych i uwspólnionych przez wszystkich wartościach i normach obowiązujących w danej szkole,

- świadomość, że kluczowym zasobem danej szkoły są ludzie, których umiejętności, zdolności, wiedza, doświadczenie czy postawy są elementem niezbędnym budowy wartości danej szkoły,
- świadomość wagi czynników, które umożliwiają tworzenie przez ludzi wartości; rolą dyrektora szkoły będzie wzięcie pod uwagę faktu, że inną wartością dla procesu tworzenia wartości będzie miało np. doświadczenie, a inną kompetencje merytoryczne pracownika.

## Bibliografia

- Armstrong, M. (2000). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Dom Wydawniczy ABC.
- Baron, A., Armstrong, A. (2008). *Zarządzanie kapitałem ludzkim*. Kraków: Wolters Kluwer.
- Bratnicki, M. (2000). Pomiar kapitału intelektualnego. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 11.
- Buckingham, M., Coffman, C. (2010). *Po pierwsze złam wszelkie zasady. Co najwięksi menedżerowie na świecie robią inaczej. Klasyka biznesu*. Warszawa: New Media s.r.l.
- Król, H., Ludwiczynski, A. (red.). (2006). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Łukaszewicz, G. (2009). *Kapitał ludzki organizacji. Pomiar i sprawozdawczość*. Warszawa: WN PWN.
- Samul, J. (2013). Definicje kapitału ludzkiego w ujęciu porównawczym. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, nr 96. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny.

## 2.8. ZARZĄDZANIE OPARTE NA WARTOŚCIACH

---

*Tam gdzie nie ma wartości,  
albo nie są wystarczająco jasno komunikowane,  
powstaje próżnia, w której szybko zakorzenia się  
zwątpienie, cynizm i brak zaufania*

Harry M. Jansen Kraemer

Dynamiczne zmiany społeczne, polityczne, technologiczne, intensywne globalizacja mają ogromny wpływ na codzienne funkcjonowanie młodego człowieka w społeczeństwie. Szkoła musi podołać wyzwaniom współczesnego świata, co w dobie zachwiania autorytetów staje się coraz trudniejsze. W ostatnich latach nieustannie zmieniający się system oświaty spowodował, że w wielu szkołach zapomniano o aksjologicznym podejściu do zarządzania. Wzrost różnorodności kulturowej społeczeństw narzuca szkołom konieczność intensywniejszego zainteresowania się wartościami. Wymaga to przygotowania dyrektorów do odpowiedzialnego pełnienia funkcji i nowoczesnego zarządzania szkołą w oparciu o wartości wspólnie realizowane przez całą społeczność szkolną.

Wartości nadają sens istnienia organizacji i działania ludzi. Świat, w którym żyjemy, jest światem pełnym wartości ekonomicznych, estetycznych, moralnych, prawnych, poznawczych i religijnych, tworzących wspólnie system. System wartości zmienia się w zależności od tego, w jakich warunkach żyjemy. Zadanie, przed którym staje współczesna szkoła, polega na budowaniu trwałych i silnych podstaw, dzięki którym młody człowiek będzie w stanie odnaleźć się w rzeczywistości. Szkole potrzebna jest wspólna wizja systemu wartości, wokół których powinny skupiać się wszelkie działania realizowane przez nauczycieli, wychowawców, uczniów i ich rodziców.

### ***Istota wartości edukacyjnych***

Zdefiniowanie pojęcia „wartość” nie jest sprawą łatwą. Zależnie od dyscypliny naukowej ukazywane są różne ujęcia wartości i podejmowane próby definiowania. Według Władysława Tatarkiewicza (1978, s. 61) „zdefiniowanie wartości jest trudne, jeśli w ogóle możliwe [...]. To, co wygląda na definicję wartości, jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny mniej więcej to samo znaczący albo jest jego omówieniem”. Wartość to wzorzec domagający się urzeczywistnienia w ludzkim czynie – tłumaczy krótko Adolf E. Szołtysek (2003, s. 285).

Przyjmuje się, że pojęcie wartości stanowi podstawową kategorię aksjologii, czyli nauki o wartościach i że oznacza ona wg. Mieczysława Łobockiego (1993, s. 125) „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”.

Lidia Zbiegień-Maciąg (2005, s. 48) definiuje wartości jako „stan rzeczy i sytuacje, które ludzie cenią i starają się je osiągnąć. Są bardzo stabilne i określają, co słuszne, co pożądane. Mają utrwalić działania”.

J. Mark Halstead i Monica J. Taylor (2000, s. 175) podkreślają, że wartości to „zasady, podstawowe przekonania, ideały życiowe, normy i postawy, które działają jako ogólne wskazówki co do zachowania lub jako punkty odniesienia w procesie podejmowania decyzji i oceny przekonań i działań”.

Według Danuty Dobrowolskiej „wartością najogólniej zdefiniowaną jest wszystko to, co stanowi przedmiot materialny, osoba, instytucja, idea, rodzaj działania” (Mariański, Zdaniewicz, 1991, s. 175).

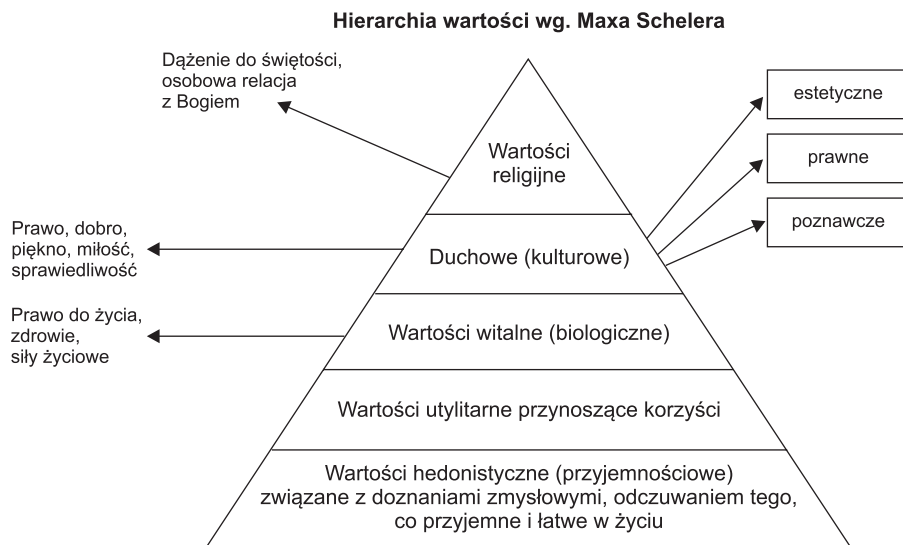
Wartości wpływają na każdą naszą decyzję i działanie, ponieważ staramy się zdobyć i zachować to, na czym nam zależy. Ogólnie o wartościach powiedzieć można, że są to:

- 1) „rzeczy i sprawy ważne, cenne, pożądane;
- 2) życiowe drogowskazy, mapy, kompasy;
- 3) standardy naszych myśli, postaw i zachowań, które mówią o tym, kim jesteśmy, jak żyjemy i jak traktujemy innych ludzi;
- 4) kryteria naszych ocen, decyzji i wyborów” (Koźmińska, Olszewska, 2007, s. 41).

System i hierarchia wartości cechują każdą kulturę. W rozumieniu ogólnospołecznym hierarchia wartości uzależniona jest od przeszłości historycznej, tradycji narodowych tworzących daną kulturę, warunków społeczno-ekonomicznych, stosunków międzyludzkich. Max Scheler, jeden z najwybitniejszych aksjologów XX w., przedstawił następującą hierarchię wartości:

- 1) wartościami najniższymi są **wartości hedonistyczne**, tj. wartości przyjemnościowe, iluzja łatwego i przyjemnego życia;
- 2) wyższe od wartości hedonistycznych są **wartości utylitarne**, tzn. przynoszące korzyści;
- 3) nad wartościami utylitalnymi górują **wartości witalne**, zwane też biologicznymi (prawo do życia, zdrowie);
- 4) **wartości duchowe** są z kolei wyższe od witalnych. Według Schelera należą do nich: wartości: *estetyczne* (piękno, wdzięk, brzydota itp.), *prawne* (to co słuszne i to co niesłuszne) oraz *poznawcze* (prawdziwość, obiektywność);
- 5) wartości najwyższe to **wartości religijne**, które będąc trwale włączone w ludzką naturę, są nieporównywalne z żadnymi innymi wartościami (Galarowicz, 1992, s. 575).

Dzięki poznaniu hierarchii wartości całej społeczności szkolnej możemy lepiej zrozumieć jej cele, dążenia, potrzeby i na ich podstawie modelować kierunki rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się.



**Rysunek 1.** Hierarchia wartości według Maxa Schelera

Źródło: Kaptcia, Wojnarowska, 2015.

### ***Proces zarządzania przez wartości***

Wartości stanowią fundament budowania koncepcji pracy szkoły i realizowanych zadań. Spójność założeń i działań oraz znajomość ich przez wszystkich w otoczeniu szkoły są kluczem do sukcesu wychowawczego oraz przykładem budowania społeczności lokalnej na bazie wspólnie wyznawanych wartości.

Zgodnie z preambułą do Ustawy Prawo oświatowe „nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz.U. 2017, poz. 59 ze zm.).

Zapisy ustawy stanowią punkt odniesienia, a także zbiór wytycznych, według których powinna być zorganizowana i realizowana działalność szkoły. Wspomniane w ustawie wartości chrześcijańskie, takie jak prawda, miłość, wolność powinny stać się punktem wyjścia do opracowania mierzalnych wskaźników, prowadzących do pełnej realizacji zadań ujętych w wymaganiach państwa w zakresie kształtowania postaw i respektowania norm społecznych – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1611).

Zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej „w procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu roz-

wojowi indywidualnemu i społecznemu oraz wprowadza uczniów w świat wartości, w tym uczy ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu, szacunku dla tradycji poprzez wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych” (Dz.U. 2017, poz. 356).

To wartości łączą ludzi, sprawiając, że potrafią oni zaangażować się w pracę na rzecz realizacji wspólnych celów.

Zarządzanie poprzez wartości skupia uwagę przede wszystkim na potencjale ludzkim. Jakość szkoły zależy bowiem od jakości ludzi w niej pracujących, bo to oni tak naprawdę biorą odpowiedzialność za rozwój szkoły. Aby do tego doszło, sami powinni wypracować i określić cele swojej szkoły i wypływające z nich zadania, aby w pełni się z nimi utożsamiać i aktywnie uczestniczyć w ich realizacji. Wartości bowiem wyznaczają w szkole konkretne działania i mają wpływ na podejmowane decyzje. Im jest podporządkowany program szkoły, na który składają się m.in. program nauczania, program wychowawczo-profilaktyczny, szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego, strategia rozwoju szkoły.

Dyrektor świadomy budowania instytucji na bazie wartości uzgadnia je z otoczeniem szkoły i uczestniczącymi w jej życiu uczniami i nauczycielami. Dlatego od ich zdefiniowania rozpoczyna się realizacja zarządzania przez wartości. Celem tego procesu jest wypracowanie u wszystkich pracowników świadomości istnienia wartości ważnych dla organizacji, skupienie ich wokół nich, a także uruchomienie mechanizmów samokontroli w obszarze wypracowanych norm i wzorców zachowań. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że wtedy pracownicy zaangażują się w realizację postawionych im zadań w sposób spontaniczny, a nie wymuszony, ponieważ wartości zostały wspólnie wypracowane, są powszechnie znane i akceptowane.

Jak twierdzą Ken Blanchard i Michael O'Connor (2015, s. 28) „najważniejsze w życiu to móc zdecydować o tym, co jest najważniejsze”. Ludzie oczekują od swoich dyrektorów jasno określonego stanowiska oraz odwagi przekonań. Chcą, żeby szefami byli ludzie uczciwi, prawdomówni, rzetelni, kompetentni i konsekwentni. Pragną takiego dyrektora, który jest przykładem wyznawanych wartości, który jest spójny wewnętrznie, postępuje dokładnie tak, jak mówi. Szkoła jest miejscem, gdzie kształcą się i wychowują przyszli menagerowie, przywódcy, stąd postępowanie zgodnie z wartościami posiada walor nie tylko wychowawczy, lecz także kształcący.

Zarządzanie przez wartości to nie tylko filozofia, ale przede wszystkim praktyka działania, która koncentruje się na najważniejszych wartościach, ich zgodności z celami, sposobami realizacji i wdrażania w codziennym życiu, pozwalająca zbudować przewagę konkurencyjną dzięki wykorzystaniu pełnego potencjału pracowników organizacji.

Koncepcja zarządzania przez wartości jest zatem skoncentrowana na kreowaniu wartości, a więc wszystkie procesy i systemy zarządzania ukierunkowane są na osiągnięcie wysokiej jakości nauczania, a dyrektor, kadra kierownicza i wszyscy pracownicy są zaangażowani w proces ciągłej poprawy jakości pracy szkoły. Konieczna jest więc zmiana sposobu myślenia osób zaangażowanych w proces zarządzania szkołą oraz

wszystkich jej pracowników. Zarządzanie przez wartości jest procesem wymagającym, ponieważ zmianę należy zacząć od siebie, a następnie przekonać do niej pozostałych pracowników. Ważnymi elementami w koncepcji zarządzania przez wartości są:

- procesy zarządzania,
- planowanie,
- kontrola.

Zarządzanie przez wartości często wymaga podejmowania trudnych decyzji, wybierania tego co właściwe, zamiast krótkoterminowych, nieraz mniej etycznych decyzji. Zaletą tej koncepcji jest także poprawa sprawności organizacyjnej dzięki wykorzystaniu precyzyjnego i jednoznacznego miernika efektywności, którym jest wartość.

Zarządzanie przez wartości to model funkcjonowania szkoły. Idea zaczerpnięta została z biznesu, który poszukując idealnego rozwiązania w zmieniającej się rzeczywistości, potrzebuje solidnych podstaw do działania. Podejście to rozwija się od kilku dekad głównie za sprawą kilku autorów, w tym Simona L. Dolana i jego współpracowników oraz Blancharda i O'Connora. Teoria zarządzania przez wartości stanowi istotne usprawnienie procesu zarządzania i uwzględnia realia współczesności.

Zarządzanie przez wartości to praktykowanie wartości uznawanych za zasadnicze we wszystkich obszarach działalności organizacji. Według Sławomira Lachowskiego (2013, s. 315), jednego z najbardziej znanych menedżerów, „przywództwo przez wartości wynika z wewnętrznego przekonania o tym, co jest najważniejsze w życiu, w pracy zawodowej i zaangażowaniu społecznym. Polega na używaniu wartości jako wspólnego wyznacznika dla działań grupy ludzi lub zespołu”.

Geert Hofstede, Gert J. Hofstede i Michael Minkov (2011, s. 24) uważają, że ludzie przychodzą do organizacji z wartościami już ukształtowanymi i prezentują „skłonności do dokonywania określonego wyboru”.

Michael Armstrong (2011, s. 342) wartości odnosi do przyszłości: „wartości to przekonania o tym, co jest najlepsze lub dobre dla organizacji i co powinno lub nie powinno się zdarzyć”.

Zarządzaniem przez wartości Agata Stachowicz-Stanusch (2007, s. 8) nazywa proces polegający nie tylko na uświadomieniu własnych głównych wartości, ale obejmujący także „konsekwentne zarządzanie nimi, tj. przekazywanie głównych wartości organizacji z jednego na kolejne pokolenia zarządzających oraz wdrażanie ich w każdym aspekcie funkcjonowania przedsiębiorstwa”.

Zarządzanie poprzez wartości to uzupełnienie klasycznych metod i teorii zarządzania. Najlepsi praktycy zarządzania (Thomas J. Peters, Robert H. Waterman) już w I połowie XX w. wiedzieli, jak dużą rolę w prowadzeniu firmy odgrywają wartości. Koncepcja zarządzania firmą na podstawie systemu wartości zyskała popularność dzięki publikacjom Jima C. Collinsa i Jerrego I. Porrasa, Blancharda i O'Connora.

Model szkoły zarządzanej przez wartości Blancharda i O'Connora (2015, s. 26–27) wyznaczają cztery filary:

- 1) klienci, czyli uczniowie;

- 2) pracownicy, którzy dzięki dobrej atmosferze, zaufaniu i okazywaniu wzajemnego szacunku utożsamiają się z pracodawcą;
- 3) uczciwość w osiąganiu i podziale zysków;
- 4) wszyscy współpracujący ze szkołą i funkcjonujący w jej otoczeniu.

Zachowanie równowagi pomiędzy czterema filarami jest niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania szkoły.

### ***Fundamenty wdrażania zarządzania przez wartości***

Zarządzanie przez wartości opiera się na pięciu podstawowych elementach: misji, wartościach, wizji, strategii i kulturze organizacyjnej. Nie można planować strategii zarządzania szkołą, nie mając jasno określonej wizji – obrazu przyszłości placówki. Wspólna wizja:

- określa nadrzędny cel;
- podnosi aspiracje ludzi;
- zmienia stosunek ludzi do organizacji („ich” na „nasza”);
- stymuluje podejmowanie ryzyka;
- pozwala uzyskać zaangażowanie uczestników organizacji w działania długofalowe.

Misja określa nam konkretne zadania, poprzez jakie będziemy dążyć do urzeczywistnienia wizji, wartości zaś pokazują, w jaki sposób będziemy te zadania realizować na co dzień. Jak piszą Blanchard i O’Connor (2015, s. 66): „wartości nie wprowadza się dla ludzi, ale z ludźmi”.

Wizja jest kluczowym momentem zarządzania strategicznego. Aby tak się stało, wizja i misja szkoły muszą być odpowiedzią na potrzeby środowiska lokalnego.

W ujęciu Blancharda i O’Connora chodzi o znaczenie wartości jako takiego elementu kultury organizacyjnej, który staje się podstawą zaangażowania pracowników oraz przesłanką przy podejmowaniu decyzji i jest wyznacznikiem kierunku rozwoju organizacji.

Każda szkoła, oprócz tego, że jest formalnym miejscem pracy z ustaloną określoną strukturą i zasobami, wytwarza specyficzny klimat, psychologiczne środowisko, które wywiera wpływ na jego uczestników. To środowisko może sprzyjać rozwojowi lub ograniczać go (Day, 2004, s. 37). Wszystko to, czym dysponuje, co oferuje, czym się charakteryzuje środowisko organizacji, zostało nazwane jej kulturą.

Krzysztof Polak (2007, s. 18) definiuje kulturę szkoły jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki”, a następnie dodaje, że „kultura szkoły w wyraźny sposób oddziałuje na rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej” (tamże, s. 28). Wykracza również poza obręb szkoły, oddziałuje na środowisko lokalne, może je przekształcać, a zatem potencjalnie może zmieniać styl życia uczniów i ich rodzin, lokalne obyczaje i wpływać na jakość życia otoczenia społecznego (tamże, s. 28).

Budowanie kultury organizacyjnej obejmuje:

- zbiorowe opracowanie norm wynikających z tych wartości oraz standardów, do jakich mają prowadzić;



**Tabela 1.** Wartości edukacyjne decydujące o efektach uczenia się i kształcie zarządzania

<b>Wartość</b>	<b>Znaczenie</b>	<b>Zadanie dla dyrektora</b>
<b>wolność</b>	autonomia w myśleniu, podejmowaniu inicjatywy, nowych pomysłów; możliwość dokonywania wyborów	tworzenie środowiska, w którym wybór jest możliwy; dbanie o wolność innych i stwarzanie odpowiedniej przestrzeni
<b>równość i sprawiedliwość społeczna</b>	jednakowe szanse dla wszystkich ludzi; poszanowanie indywidualności i zapewnienie prawa do szacunku, miłości, uznania, czy oporu wobec niesprawiedliwości	tworzenie odpowiednich warunków do uczenia się każdego dziecka z uwzględnieniem różnorodności; zwracanie szczególnej uwagi na równość i sprawiedliwość wszystkich członków społeczności szkolnej
<b>szacunek</b>	godne traktowanie każdego człowieka, jego wartości; akceptacja odmierności	uznawanie wzajemnej godności i podmiotowości; dbanie o zaspokojenie potrzeb i odpowiednie traktowanie każdego, bez względu na odmierność
<b>otwartość</b>	akceptacja inności, dialog, gotowość na zmianę	świadomość, że zmiana jest naturalnym elementem uczenia się; tworzenie przestrzeni dla otwartej komunikacji; przyzwolenie na ponoszenie porażek
<b>odpowiedzialność</b>	dotrzymywanie zobowiązań, umów; przyjmowanie obowiązków	poczucie odpowiedzialności za swoje wybory, własny rozwój; budowanie indywidualnego procesu rozwoju siebie i każdego członka zespołu
<b>rozwój i uczenie się</b>	praca nad sobą; wykorzystywanie swoich zasobów, talentów, możliwości	realizacja potencjału osób tworzących społeczność szkolną; stwarzanie warunków dla rozwoju i uczenia się w szkole
<b>zaufanie</b>	wiara, że wszyscy będą się zachowywać zgodnie z ustalonymi zasadami	przekonanie o odpowiedzialności uczniów za własny rozwój; tworzenie przestrzeni dla realizacji pomysłów
<b>dialog</b>	umiejętność inicjowania i utrzymywania relacji opartych na wzajemnej wymianie	umożliwianie uczniom planowania procesu uczenia się; dbanie by dialog był fundamentem kultury szkoły
<b>odwaga</b>	gotowość podejmowania wyzwań, decyzji; umiejętność przyznania się do błędu	tworzenie przestrzeni i odwaga do podejmowania wyzwań
<b>partycypacja</b>	uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji	konsultowanie, wspólne podejmowanie decyzji, zaangażowanie wszystkich podmiotów w uczenie się i rozwój
<b>uczciwość</b>	realizacja obietnic; przestrzeganie przyjętych zasad postępowania	spójność pomiędzy wartościami a praktyką

Wartość	Znaczenie	Zadanie dla dyrektora
<b>służebność</b>	działanie na rzecz innych; dążenie do dobra wspólnego	wspieranie innych osób w pokonywaniu przeszkód; stawianie dobra wspólnego w centrum swoich działań
<b>wiarygodność</b>	spójność myśli, działań, przekonań	budowanie zaufania
<b>refleksyjność</b>	poszukiwanie sensu własnych działań; tworzenie przydatnych wniosków	umiejętność stawiania pytań i kwestionowania rzeczywistości; dbanie o budowanie profesjonalizmu i rozwój członków społeczności
<b>różnorodność</b>	bogactwo perspektyw, rozwiązań	czerpanie z bogactwa perspektyw i unikalności jednostek; wykorzystanie różnorodności w codziennej pracy

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie Dorczak, Mazurkiewicz, 2015, s. 60–64.

- dostosowanie prawa wewnątrzszkolnego (regulaminów, procedur) do przyjętych norm i standardów;
- zapoznanie z nimi całej społeczności szkolnej (rodziców, uczniów);
- respektowanie przyjętych ustaleń;
- egzekwowanie ich od wszystkich członków społeczności szkolnej;
- przenoszenie norm i standardów na wszystkie obszary funkcjonowania szkoły.

Świadomość istnienia poziomów funkcjonowania organizacji powoduje, że dostrzegamy, iż kulturę szkoły kształtują jej wszyscy członkowie. Dlatego tak ważne stało się ostatnio myślenie o kierowaniu i zarządzaniu w kontekście wartości. Co i jak myślimy o naszej szkole, ma wpływ na kształtowanie jej tożsamości.

W tabeli 1 przedstawiam wybrane wartości edukacyjne, które decydują o efektach kształcenia i muszą być obecne w świadomości i zachowaniu wszystkich członków społeczności szkolnej: nauczycieli, pracowników, uczniów oraz rodziców.

Zaproponowane wartości nie stanowią stałego zbioru, raz na zawsze ustalonego, lecz podlegają ciągłemu procesowi zmiany, przyczyniając się do coraz lepszego funkcjonowania szkoły.

### ***Efekty wdrażania zarządzania przez wartości***

Bill Hewlett, współzałożyciel firmy Hewlett-Packard mówił: „Kiedy patrzę wstecz na moje życie i pracę, chyba najbardziej zadowolony jestem z tego, że współtworzyłem przedsiębiorstwo, które dzięki swoim wartościom, sposobom zarządzania i odniesionemu sukcesowi miało ogromny wkład w to, jak zarządzane są firmy na całym świecie”.

Zarządzanie przez wartości kładzie główny nacisk na kierowanie, rozumiane jako wyzwalamie z ludzi ich potencjału, wydobywanie ukrytych możliwości, wzbudzanie zaangażowania dającego satysfakcję z pracy. Autorefleksja nad wartościami prowadzi do uświadomienia, że na nich opierają się wszystkie decyzje podejmowane w szkole.

Jak twierdzą Blanchard i O'Connor (2015, s. 127) „to nie organizacje, lecz ludzie sprawiają, że zarządzanie przez wartości działa”.

Witold Kołodziejczyk (2007, s. 208–210) formułuje cztery prawa efektywnej szkoły, zarządzanej na podstawie wartości:

1. „Skuteczność szkoły zależy od skuteczności pojedynczych ludzi tam zatrudnionych;
2. Sukces każdej szkoły zależy od jej zdolności do tworzenia wartości, za którymi inni będą podążać;
3. Wartościami, którymi kierujemy się w życiu prywatnym, w naturalny sposób kierujemy się również w życiu zawodowym;
4. Szkoła musi mieć wyższy cel swojego istnienia”.

Wprowadzenie i zastosowanie koncepcji zarządzania przez wartości daje szereg korzyści. Najważniejsze z nich to:

- zwiększenie lojalności i integracji pracowników z organizacją;
- redukcja poziomu stresu i napięcia w pracy, dzięki temu, że wartości stają się ostoją dla pracowników w trudnych okresach działalności instytucji;
- stymulacja wśród pracowników potrzeby samokształcenia i dalszej edukacji;
- tworzenie przestrzeni do kreatywności i otwartości na zmiany;
- wyzwianie w pracownikach entuzjazmu, którego nie osiąga się przez kontrolę i strach, ale przez wspólne zaangażowanie w realizację celów edukacyjnych.

Jak dowodzi Michael Fullan (2006, s. 45), „kierowanie szkołą to przedsięwzięcie kolektywne”. Nieustanne zmiany, coraz szybsze tempo życia, wywołują szereg napięć, destabilizują i sprzyjają konfliktom. Dyrektorzy szkół muszą więc ukierunkować swoje działania na zmianę szkolnej kultury, w której główną wartością jest zaangażowanie wszystkich nauczycieli w rozwiązywanie problemów i ciągłe poszerzanie swoich możliwości działania, nastawienie na osiągnięcia i działanie zdyscyplinowane. Stosunki międzyludzkie cechuje zaufanie połączone z wzajemnym wspieraniem się wewnątrz organizacji (tamże, s. 46–50). Ważne jest wzbudzanie zainteresowania i integrowanie ludzi wokół wspólnych spraw, by przeciwdziałać ich izolacji wobec siebie. To zadanie nie jest adresowane jedynie do kadr kierowniczych, również nauczyciele muszą być zainteresowani zmianą szkolnej kultury, zmianą norm, nawyków i przekonań. Otwarte, autentyczne relacje muszą stanowić dla nich wartość, wynikać z ich potrzeb i zwiększać poczucie satysfakcji. Jednakże dyrektorzy z racji swojej pozycji powinni propagować te wartości, które pozwalają na tworzenie społeczności, w której nauczyciele są wobec siebie otwarci, dyskutują o problemach i udzielają wzajemnego wsparcia w rozwoju zawodowym, dzielą się też radością z osiągnięć. Rolą dyrektora współczesnej szkoły jest stworzenie bezpiecznego środowiska do uczenia się, gdzie ludzie nie pozostają sami ze swoim lękiem przed popełnieniem błędów, a ich sukcesy w nabywaniu nowych umiejętności są nagradzane. Dyrektor szkoły dzięki ciągłej refleksji i dyskusji powinien opierać swoje działania na wartościach, własnym przykładem promować je i zachęcać do tego innych członków społeczności szkolnej. Badania przywołane przez Thomasa J. Petersa i Roberta. H. Watermana w książce *W poszukiwaniu doskonałości*

w *biznesie* dowodziły, że organizacje, które odwołują się do wyższych wartości, mają większą moc przetrwania. Dziś dodatkowo jeszcze w obliczu badań dotyczących niskiego kapitału społecznego warto bardziej realistycznie powrócić do uznania takiego podejścia za ważny element funkcjonowania każdej społeczności, również szkoły.

## Bibliografia

- Armstrong, M. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Blanchard, K., O'Connor, M. (2015). *Zarządzanie przez wartości*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Dorczyk, R., Mazurkiewicz, G. (2015). *Przywództwo edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Fullan, M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: WN PWN.
- Galarowicz, J. (1992). *Na ścieżkach prawdy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Halstead, M.J. Taylor, M.J. (2000) Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2).
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2011). *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWE.
- Kapcia, A., Wojnarowska, M. (2015). *W drodze do przywództwa edukacyjnego*. Warszawa: ORE.
- Kołodziejczyk, W. (2007). *Gra o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Kołodziejczyk, W. (1999). *Miejsce wartości w szkole – nowa koncepcja zarządzania*, [w:] *Nowa Szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo RAABE.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Lachowski, S. (2013). *Od wartości do działania*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Lobocki, M. (1993). *Pedagogika wobec wartości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mariański, J., Zdaniewicz, W. (1991). *Wartości religijne i moralne młodych Polaków*. Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Peters, T.J., Waterman, R.H. (2011). *W poszukiwaniu doskonałości w biznesie*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Polak, K. (2007). *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1611).
- 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. 2017, poz. 356).
- Stachowicz-Stanusch, A. (2007). *Potęga wartości. Jak zbudować nieśmiertelną firmę*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Szołtysek, A. (2003). *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria, metodyka, praktyka*. Katowice: Wydawnictwo Esse.
- Tatarkiewicz, W. (1978). *Parerga*. Warszawa: PWN.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 i 949).
- Zbiegień-Maciąg, L. (2005). *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*. Warszawa: WN PWN.

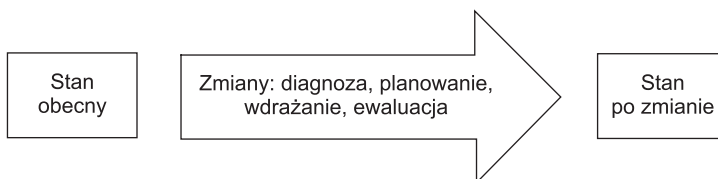
## 2.9. ZARZĄDZANIE ZMIANĄ

---

*„Boże, użyż mi pogody ducha,  
Abym godził się z tym, czego nie mogę zmienić,  
Odwagi, abym zmieniał to, co mogę zmienić,  
I mądrości, abym odróżnił jedno od drugiego (...)*

Reinhold Niebuhr,  
amerykański teolog, socjolog religii

Przytoczona myśl odzwierciedla dylematy każdego człowieka, który kolejny raz podejmuje decyzję o zmianie. Czym więc jest zmiana w naszym życiu? Według *Małego słownika języka polskiego* (1995, s. 1157) zmiana to „dokonywanie przeobrażeń zmieniających charakter, istotę czegoś [...] przekształcenie”. Możemy więc powiedzieć, że zmiana, jako pojęcie, jest czymś bardzo ogólnym i wymaga uszczegółowienia w kontekście naszych doświadczeń. Najprostszy model zmiany przedstawia schemat:



**Schemat 1.** Zmiana w edukacji

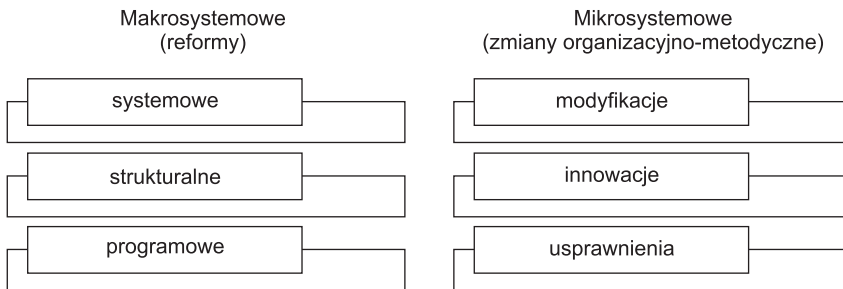
*Źródło:* opracowanie własne.

Edukacja jako instytucja wychowująca młode pokolenie musi dbać o aktualność swoich działań, podążać za nowościami, przekształcać się, doskonalić warsztat pracy, by absolwenci mogli funkcjonować we współczesnym świecie. Dlatego zmiany w edukacji nie są zjawiskiem okazjonalnym, stanowią mieszankę różnorodnych procesów dążących do osiągnięcia konkretnych celów. Bogdan Wawrzyniak (2001, s. 498–499) zaproponował szczegółowy podział zmian:

- funkcjonalne dotyczące procesów;
- strukturalne dotyczące struktury organizacji;
- ewolucyjne – procesy przystosowawcze zachodzą w ramach przyjętej strategii działania;
- rewolucyjne – konieczna jest nowa strategia działania;

- organiczne – proces przystosowawczy jest rezultatem dostrzeganych przez członków organizacji potrzeb usprawnień, motywacji do przeprowadzenia podejmowanych działań;
- wymuszone – narzucone z zewnątrz.

Inny podział zmian zaproponowali Dorota Ekiert-Grabowska i David Oldroyd (1996, s. 35). „Zmiana to zarówno planowane, jak i nieplanowane, pożądane i niepożądane zdarzenia i procesy”<sup>24</sup>. Zmianę możemy podzielić też ze względu na wielkość i zakres:



Źródło: opracowanie własne za Ekiert-Grabowska, 1996.

Reformy, czyli zmiany o szerokim zakresie, dotyczą dużej grupy. Choć są złożone, zwykle długotrwałe i nieuniknione, mają jednak ustaloną strukturę, są oparte na aktach prawnych, łączą ludzi w procesie osiągnięcia celu i w efekcie łatwiej o wzajemne wsparcie. Zmiany mniejsze, lokalne, czasami związane z pojedynczą placówką, wymagają od ludzi większej kreatywności, uporu i konsekwencji. Takim rodzajem zmiany może być innowacja, czyli wprowadzenie czegoś jakościowo nowego w danej dziedzinie życia. W szkole innowacje możemy podzielić na:

- programowe – dotyczą różnorodnych przede wszystkim zmiany podstawy programowej i w efekcie celów, treści i wymaganych osiągnięć w dziedzinie kształcenia, wychowania, opieki, terapii;
- metodyczne – dużej mierze są zmieniającą się w związku z zmianami programowymi, dotyczą sposobów nauczania i techniki przekazu oraz wymagań w edukacji szkolnej;
- technologiczne – najczęściej dotyczą wychowania, opieki, terapii;
- organizacyjne – dotyczą wszelkich zmian strukturalnych określających funkcje i role w systemie organizacyjno-instytucjonalnym oświaty; często występują w obszarze zmian związanych z zarządzaniem.

Literatura obfituje w różnorodne definicje, schematy, podziały zmian, jednakże zawsze należy pamiętać, że zmiana jest nieunikniona, stanowi proces, a nie zdarzenie, zawsze jest skomplikowana i trudna do wprowadzenia, ale też nie zawsze jest możliwa, a czasami wręcz niepożądana (Ekiert-Grabowska, Oldroyd, 1996, s. 18).

## ***Proces wprowadzenia zmian***

Mówimy o procesie, bo jest to działanie długotrwałe, złożone, wymagające konsekwencji i zaangażowania wielu ludzi. O sukcesie zmiany zależy wiele czynników, ale najważniejsza jest potrzeba proponowanej zmiany oraz poczucie bezpieczeństwa zarówno przy wdrażaniu, jak i funkcjonowaniu w nowych realiach. Najbardziej znany sposób przedstawienia zmiany składa się z sześciu etapów i zawiera:

- świadomość – uświadomienie potrzeby zmiany;
- postawy – zmiana postaw;
- adopcja – próba przeniesienia zmiany stamtąd, gdzie już ją wprowadzono;
- adaptacja – dostosowanie do własnych warunków;
- akcja – wprowadzenie zmiany;
- aplikacja – utrwalenie zmiany (tamże, s. 21).

Każdy etap wymaga planowania, analizowania, konsekwencji, chęci zdobywania wiedzy, ale przede wszystkim motywacji. Ze względu na skalę działań, dobrze jest, aby zmiana dawała satysfakcję wszystkim nauczycielom, przynosiła nowe umiejętności i korzyści, wzbogacała bazę szkoły i rozwijała umiejętności interpersonalne. Ekiert-Grabowska i Oldroyd (tamże, s. 119) proponują zaplanowanie zmiany wokół prostych pytań:

### 1. **Co?** – czyli, co należy zmienić.

Obszarów, które wymagają zmian, należy szukać w codziennej obserwacji funkcjonowania placówki. Każda szkoła boryka się z problemami dydaktycznymi, wychowawczymi czy organizacyjnymi i to one mogą być inspiracją zmian. Dobrym początkiem zmian mogą być też wyniki ewaluacji, które pokazują słabe strony i kierunki ewentualnych przekształceń. Wielokrotnie kierunki zmian sygnalizują sami uczniowie czy rodzice.

### 2. **Po co?** – czyli, jaki jest cel zmiany.

Cel to opisany kształt efektów przeprowadzonej zmiany. Już na początku należy ustalić do czego dążymy, jak będziemy funkcjonować po zmianie, w jakim zakresie udoskonalimy naszą pracę, jakie będą z tego korzyści. Sprecyzowanie celów jest podstawą właściwej organizacji zmiany i daje możliwość dokonania odpowiedniej ewaluacji po jej wprowadzeniu.

### 3. **Kto?** – czyli, kto zajmie się wprowadzeniem zmiany.

Najważniejszą osobą w procesie wprowadzenia zmian jest lider/agent. Jest to osoba aktywna, przekonana o sukcesie zmiany, ma koncepcję działań i wiedzę potrzebną do jej wdrożenia. Lider, na wszystkich etapach projektu, powinien analizować otoczenie, dbać o komunikację, wyjaśniać, tłumaczyć i wspierać. Rola agenta wymaga cierpliwości, umiejętności negocjacji i motywowania, zwłaszcza ze opór ludzi w procesie wdrażania zmian jest zjawiskiem nieodłącznym. Emocjonalne reakcje ludzi w sytuacji zmiany ewoluują wręcz modelowo i składają się z następujących etapów:

- szok;
- odrzucenie sytuacji;

- poczucie niekompetencji;
- zgoda na rzeczywistość;
- testowanie nowych zachowań;
- akceptacja zmiany;
- integracja.

Lider nie tylko musi radzić sobie z oporem, lecz także powinien umieć wykorzystać opór do twórczej pracy w całym zespole.

4. **Dla kogo?** – czyli kto skorzysta z przeprowadzonej zmiany.

Przy projektowaniu zmian adresat i jego potrzeby są najważniejsze, dlatego od ustalenie odbiorcy należy rozpocząć planowanie działań. Od tego będą uzależnione metody, narzędzia czy procedury.

5. **Jak?** – czyli sposób wprowadzenia zmiany.

**Strategia polityczno-administracyjna  
(użycie władzy w celu wywołania zmian)**

Szeroka skala w krótkim czasie

Duże nakłady finansowe

Odbiorcy zmian są niechętni  
wobec proponowanych rozwiązań

**Strategia empiryczno-racjonalna**

Odbiorca podatny jest  
na logiczne argumenty

Jest odebrana jako uzasadniona  
i korzystna

Skuteczna przy zmianach o niewielkim  
zakresie

**Strategia normatywno-reedukacyjna**

Zakładają istnienie wspólnych wzorców  
zachowań i norm społeczno-kulturowych

Trzeba doprowadzić do identyfikacji  
ludzi z nowymi wartościami i normami

Najpierw trzeba zmienić mentalność ludzi,  
a potem można skutecznie wprowadzać  
zmiany



Dobór metod wprowadzenia zmian zależy wielu czynników: rodzaju zmiany, zakresu przekształceń, stopnia innowacji, obszaru, czasu czy nastawienia ludzi do zmiany. R. Schulz (1980) przedstawia trzy strategie wprowadzenia zmian:

Bez względu na rodzaj strategii, organizacja zmiany składa się z kolejnych etapów:

- zaistnienie uzasadnionej potrzeby;
- wyłonienie lidera lub liderów;
- sprecyzowanie problemów;
- ustalenie celów;
- wybranie metod wprowadzenia zmiany;
- wdrożenie;
- ewaluacja;
- ustalenie metod, które zapewnią trwałość zmiany.

### ***Zagrożenia w procesie wdrażania zmiany***

Ze względu na charakter działań, szkoła znajduje się w stanie ciągłego przeobrażania się. Zainteresowanie zmianami jest w dużym stopniu związane z rozwojem i jakością placówki. Możemy więc powiedzieć, że „szkoła nieustannie się uczy”, jest instytucją rozwijającą się i dąży do coraz większej efektywności. Świadomość konieczności ciągłego udoskonalenia nauczyła nas radzić sobie z problemami związanymi z innowacjami, jednak wciąż każda nowa zmiana wywołuje opór. Przyczyną takich zachowań są przede wszystkim typowe źródła:

- brak informacji;
  - różnice światopoglądowe;
  - nieumiejętność diagnozowania potrzeb lub problemów;
  - brak wiedzy i umiejętności;
  - zaburzona komunikacja;
  - porażki w realizacji wcześniejszych zmian;
  - brak motywacji;
  - niewystarczające środki;
  - brak wsparcia;
  - skala zmiany przekracza wiedzę i umiejętności;
  - brak tolerancji i zaufania.

Lista zagrożeń jest oczywiście otwarta, każda placówka rządzi się swoimi prawami i niestety regeneruje swoiste problemy. Aby unikać podobnych zjawisk, należy dobrze przygotować się do każdej zmiany i po prostu analizować przedstawione źródła oporu. Tylko tyle i aż tyle.

Zamiast podsumowania, i trochę z ironią, przytoczę propozycję Ekiert-Grabowskiej i Oldroyda: „Jak unieszkodliwić wszelkie innowacje? (1996, s. 69).

1. „Podejrzliwie traktuj każdy nowy pomysł swoich pracowników – dlatego, że jest nowy i dlatego, że wypływa z „dołu”.

2. Nalegaj, aby ci, którzy potrzebują Twojej zgody na działanie, najpierw przeszli przez kilka szczebelków administracyjnych [...].
3. Bez oporów krytykuj ludzi [...].
4. Kiedy ktoś podnosi jakiś problem, traktuj to jako widoczny znak, że sobie nie radzi [...].
5. Wszystko kontroluj dokładnie, drobiazgowo i często.
6. Utrzymaj w tajemnicy decyzje o reorganizacji czy innych zmianach tak długo, jak tylko to możliwe, informuj ludzi w momencie, kiedy się tego najmniej spodziewają [...].
7. Zatrzymaj jak najwięcej informacji dla siebie. Nie chcesz przecież, by dane dostały się w niepowołane ręce.
8. Nigdy nie zapominaj o tym, że to Wy (kierownictwo) najwyżej stojący w hierarchii wiecie wszystko najlepiej.”

## Bibliografia

- Aryle, M. (1998). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: WN PWN.
- Ekiert-Grabowska, D., Oldroyd, D. (1996). *Kierowanie zmianą, moduł III Program TERM*. Warszawa: MEN.
- Chauvet, A. (1997) *Metody zarządzania*, POLTEXT, Warszawa,
- Chrościck, Z. (1998). *Zarządzanie projektem – zespołami zadaniowymi*. Warszawa: C.H. Beck.
- Clegg, B., Birch, P. (2007). *Przyspieszony kurs kreatywności*. Gliwice: Sensus.
- Galata, S. (2004). *Strategia zarządzania organizacjami. Wiedza, intuicja, strategię, etyka*. Warszawa: Difin.
- Konieczny, O., Schmidtke R. (2007). *Inwestycja w kadry*. Katowice: WYG International.
- Król, H., Ludwicyński, A. (2006). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Listwan, T. (2004). *Zarządzanie kadrami*. Warszawa: C.H. Beck.
- Mandziej-Jeżyna, M. (2001). *Budowanie zespołu jako instrument zwiększający efektywność zarządzania*, [w:] K. Makowski, *Zarządzanie pracownikami. Instrumenty polityki personalnej*. Warszawa: POLTEXT.
- Mikołajczyk, Z. (1998). *Techniki organizatorskie w rozwiązywaniu problemów w zarządzaniu*. Warszawa: WN PWN.
- Nęcka, Z. (1985). *Trening kreatywności*. Warszawa: PWN.
- Pocztowski, A. (2003). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie, procesy, metody*. Warszawa: PWE.
- Robbins, S.P. (1998). *Zachowania w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Rostkowski, T. (2004). *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: Difin.
- Skalik, J. (red.). (1998). *Projektowanie organizacji instytucji*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Steinmann, H., Schreyogg, G. (1992). *Zarządzanie. Koncepcje, funkcje, przykłady*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Szczupaczyński, J. (2002). *Anatomia zarządzania organizacją*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.

## 2.10. NOWA ROLA DYREKTORA SZKOŁY – MENEDŻER W ORGANIZACJI NON-PROFIT

---

*Każde przedsiębiorstwo dążące do pełnego wykorzystania różnorodnych zdolności i umiejętności ludzkich musi stać się twórczą, uczącą się i gotową uczyć innych społecznością*

Stephane P. Marshall

### ***Wprowadzenie***

Przed współczesną szkołą stoją wyzwania wynikające nie tylko ze zmian systemowych ustalanych systemowo, lecz także stawiane przez społeczność lokalną. Te ostatnie wymagają szybkiego dostosowania do zmian – niejednokrotnie burzliwych. Wymagają tworzenia zupełnie innego sposobu pojmowania własnej misji, a to – z kolei – mobilizuje do tworzenia nowej strategii i stosowania nowych technik działania. Proces uczenia się organizacji takiej, jak szkoła, powinien ulec przyspieszeniu i oprzeć się na koordynacji działań, w myśl tezy, że „najbardziej wszechstronnym ze wszystkich zasobów, które pozwalają tworzyć bogactwo jest wiedza [...]” (Tofflerowie, 1996, s. 35 i 38). Oznacza to, że szkoła musi stawać się organizacją wysoko zintelektualizowaną, zdolną do ulepszania otoczenia i siebie.

Ucząca się organizacja powstaje dzięki podnoszeniu wiedzy, doskonaleniu umiejętności i zmianie mentalności kierownictwa i pracowników, którzy uczą się podejmowania zwiększonej odpowiedzialności, co w szkole jest szczególnie istotne. Zarządzanie (kierowanie) organizacją powinno oznaczać również tworzenie harmonijnych relacji międzyludzkich, koncentrowanie energii, ukazywanie kierunku (rozwoju), budowanie wiary w możliwość osiągnięcia celów, zapewnienie dobrych warunków pracy i pozytywnego nastawienia do zmian i nowych zadań. Wiedza jednostek lepiej przekształca się w wiedzę całej organizacji, jeśli istnieje partnerstwo, szybki przepływ informacji i wzajemne zaufanie, a sprzyja temu procesowi otwarty styl komunikowania i równy dostęp do informacji (por. Penc, *Nowa rola...*, 2002).

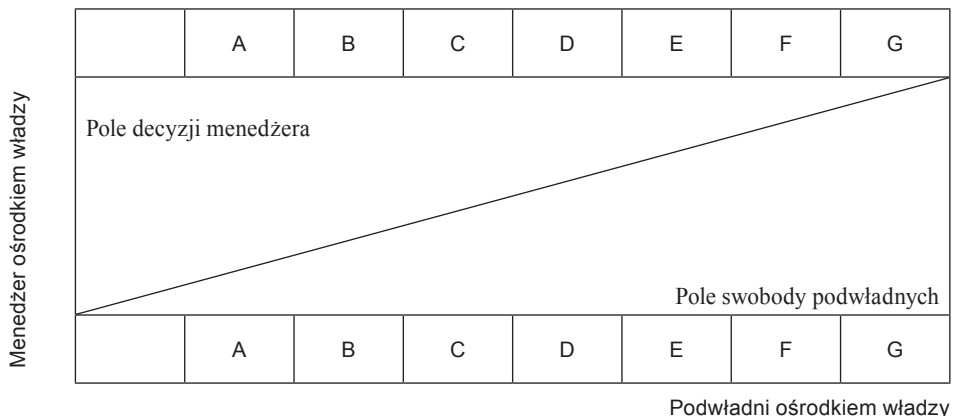
„W nadchodzącym świecie innowacji – podkreśla Michel Crozier (1993, s. 35 i 36) – rzeczą najtrudniejszą i zarazem najważniejszym dobrem organizacyjnym będzie umiejętność współdziałania ludzi [...], formy organizacji zmieniają się, ale sam problem organizowania nie straci na znaczeniu. Jego rozwiązanie wymagać będzie przejścia do

nowych sposobów i nowej filozofii organizowania działań ludzkich. W takim właśnie przejściu, a nie w koncepcjach strategicznych, tkwią podstawowe trudności”. Widać to dość wyraźnie w przypadku szkoły i oświaty, bowiem zmiany strukturalne raczej dzielą ludzi niż wpływają na doskonalenie ich współdziałania.

### Umiejętne kierowanie ludźmi

Umiejętne współdziałanie z ludźmi, niezbędne dla realizacji powierzonych zadań, wymaga nie tylko posiadania wizji i poczucia misji, lecz także jasnej koncepcji rozwoju organizacji, dostosowania jej do zmieniających się warunków rynkowych. W odniesieniu do organizacji, również takiej, jak szkoła, Józef Penc określił to jako – powodowanie, ażeby ktoś zachowywał się zgodnie z celami. W takim znaczeniu dotyczy to więc ludzi i oznacza wywieranie wpływu na nich, komunikowanie się i motywowanie (Holstein-Beck, 1997).

W takiej sytuacji model autorytetu, wynikający z władzy formalnej nie sprawdza się, a ta – z kolei – jest obecnie trudna do utrzymania. Osiąganie władzy przez wy-



Legenda: Menedżer:

- A – podejmuje decyzję i ją komunikuje
- B – podejmuje decyzję i przekonuje podwładnych o jej słuszności
- C – przedstawia swoją koncepcję i szuka dla niej akceptacji (zachęca do pytań) wyjaśnia podwładnym swoje intencje i sposoby myślenia
- D – poddaje projekt decyzji pod dyskusję (rezerwuje sobie prawo ostatecznego podjęcia decyzji po wysłuchaniu podwładnych)
- E – przedstawiam problem, przyjmuję sugestii, podejmuje decyzje (zespół prezentuje rozwiązania możliwe do przyjęcia przez menedżera)
- F – przekazuje zespołowi prawo podejmowania decyzji w ramach określonych przez siebie granic
- G – bierze udział w podejmowaniu decyzji na równi z podwładnymi, bez uciekania się do autorytetu i przyjmuje każdą decyzję zespołu, której jest współautorem

**Rysunek 1.** Sposoby sprawowania władzy menedżerskiej według Penc'a

Źródło: Koontz, Weinrich, 1990, s. 354.

wieranie wpływu polega głównie na zdobywaniu zaufania daje autorytet nieformalny, pozwalający na podnoszenie efektywności pracy kierowniczej i administracyjnej, jednoczenie zespołów pracowniczych, zwiększania skuteczności wychowania pracowników, pobudzanie inicjatywy ku efektywnemu podwyższaniu jakości pracy. Jest to szczególnie ważne w szkole, bowiem kierownik z tak rozumianym autorytetem kieruje się potrzebą władzy uspołecznionej, a nie osobistej. Celem władzy uspołecznionej jest dobro organizacji (i klienta), zaś celem władzy osobistej – chęć dominacji. Idąc dalej w tym kierunku, należy mieć na uwadze to, że kierowanie ludźmi wymaga otwartej komunikacji, przejawiania zainteresowania ich opiniami i pomysłami. „Otwarta komunikacja – jak pisze J.A. Egli (1996, s. 30) – ma zawsze charakter partnerski. Podstawą otwartej komunikacji jest zaufanie. Tam, gdzie panuje nieufność, nie ma otwartych rozmów.”

Motywowanie jest zaś procesem świadomego, celowego i regulującego oddziaływania na pracownika, pełniącym funkcję sterowania działaniami tak, by doprowadziły do osiągnięcia określonego wyniku (celu). Aby motywowanie było skuteczne, jego wynik musi być postrzegane przez pracownika jako użyteczny, a on sam – musi być przeświadczony, że wynik da się w danych warunkach i w założonym stopniu osiągnąć.

Komunikowanie i motywowanie świadczą o stylu kierowania charakteryzującym zachowania kierownika, a to z kolei, ma przekładać się na formę postępowania w procesie podejmowania decyzji – sposoby sprawowania władzy menedżerskiej.

### ***Organizacja przyszłości***

Organizacja nowego typu (przyszłości), a taką ma być szkoła, powinna stale poszerzać zakres uprawnień pracowników, przyjmując różnorodne ich koncepcje wnoszone do współpracy, przekazując im informacje co do tego, jak działają i jakie jest ich miejsce na rynku (usług).

Z tą myślą powstał twórczy styl kierowania, którego porównania ze stylem klasycznym dokonał Penc (2002), sugerując takie jego zalety, jak: skuteczność, sprawność, społeczną odpowiedzialność.

„Władza do podejmowania zasadniczych decyzji dotyczących działań, takich jak: co należy robić i z kim, będzie więc stopniowo powierzana mniejszym samokierującym się grupom, które wspólnie podejmą stosowne decyzje” (Pinchot, 1979, s. 63–64)

Organizacje w przyszłości powinny dbać o ludzi i ich motywację. „Wykonywanie poleceń bez zaangażowania nie zapewni im sukcesu, bowiem – jak twierdzi Michael Hammer (1996, s. 44) – istotą nowych relacji w organizacji jest transakcja wymienna: inicjatywa za możliwości. Firma oferuje swoim pracownikom możliwości osiągnięcia osobistego sukcesu, a często nawet środki na pokrycie kosztów kształcenia. W zamian za to pracownicy obiecują firmie, że będą wykazywać inicjatywę w tworzeniu wartości dla klientów, a tym samym pomnażać zyski firmy”.

<i>Menedżerski</i>	<i>Konwencjonalny</i>	<i>Nowoczesny</i>
<i>Przywódstwo</i>	<i>Hierarchiczny układ (koncentracja władzy)</i>	<i>Struktury sieciowe (partycypacja, zwiększanie uprawnień)</i>
<i>Funkcje</i>	<i>Planowanie, organizowanie, motywowanie, koordynowanie, kontrolowanie, korygowanie</i>	<i>Planowanie, organizowanie, motywowanie, wspomaganie, wymaganie, wiązanie</i>
<i>Sterowanie</i>	<i>Przez: polecenie, władzę, autorytet, szczegółowe instrukcje</i>	<i>Przez: partycypację, informowanie, tworzenie wizji, wspieranie, konsultowanie, delegowanie uprawnień i odpowiedzialności</i>
<i>Pracownik</i>	<i>Zastosowanie się do poleceń, wykonanie</i>	<i>Zaplanowanie, wykonanie, skontrolowanie</i>
<i>Menedżer</i>	<i>Ocenianie pracy, regulowanie zachowań, zaostrzanie stymulującego nadzoru</i>	<i>Ocenianie pracy, wymiana infor- macji, pobudzanie kreatywności, integracja celów pracownika i firmy</i>

Szttywne zasady, rozbudowana biurokracja

Elastyczność, wspomaganie, partnerstwo

**Rysunek 2.** *Klasyyczny i twórczy styl kierowania – opracowanie własne według Penc'a*

Źródło: Penc, 2002, s. 9.

Organizacje muszą zatem konsekwentnie realizować swoje misje, opierając się na wspólnie podzielanych wartościach i kierować się zasadą, że efektywność pracowników można podnieść tylko wtedy, gdy to, co ma wartość dla nich, nie stoi w sprzeczności z tym, co ma wartość dla organizacji (Penc, 2002). Niezbędnym uzupełnieniem tej tezy staje się określenie narzędzi motywowania (bodźców). Należy jednak pamiętać, że podobna zasada – jak w przypadku efektywności – obowiązuje przy doborze bodźców, co podkreślił Russell L. Ackoff. Twierdzi on, że „bodźce nie będą służyły zamierzonym celom, jeżeli nie służą również celom tych, na których mają działać” (Ackoff, 1993), ostrzegając jednocześnie, że „Praca, która nie bawi, ani nie ma sensu, nie jest warta, by ją dobrze wykonywać, niezależnie od tego, ile się za nią płaci” (tamże, s. 107).

### ***Menedżer przyszłości***

Każdy menedżer powinien skutecznie zarządzać organizacją, czyli trafnie wybierać przedmioty działania i optymalnie sięgać po zasoby i wykorzystywać moc tkwiącą w ludziach. Jak słusznie podkreślił Peter F. Drucker, s. 13), „oczekuje się przede wszystkim, że doprowadzi do zrobienia tego, co należy”. A to po prostu oznacza, że oczekuje się od niego skuteczności. Skuteczność warunkują czynniki osobowości menedżera

zwane predyspozycjami. Ośrodek Kreatywnego Przywództwa (USA)<sup>4</sup> na podstawie dwudziestoletnich badań sformułował pięć zasadniczych predyspozycji, które Penc (2002, s. 11) ujął następująco:

1. Wzmoczona świadomość swojego własnego potencjału; kompleksowa znajomość własnych mocnych i słabych stron, sposobu, w jaki są one postrzegane przez innych i na nich oddziałują – jako sprawa kluczowej wagi.
2. Nawyk zachęcania innych do przekazywania informacji zwrotnej: dzięki temu menedżer może uzyskać wiedzę o sobie, stanowiąca podstawę do osobistej zmiany i działania.
3. Pragnienie wiedzy: zdobywanie wiedzy umożliwi zmiany własnej perspektywy widzenia (przyszłości) i posterowania, pobudza kreatywność i pozwala myśleć o różnych sprawach w nowy sposób.
4. Integracja pracy z życiem: praca i życie są ściśle ze sobą związane: wymogi rodziny oraz społeczności należy zintegrować z wymogami pracy; przywódca musi dążyć do tego, aby czuć się pewnie w tych obszarach i skorelować je ze sobą.
5. Poszanowanie odmienności innych ludzi; aby działać efektywnie w otoczeniu, przywódca musi mieć świadomość i wrażliwość na ludzi i sytuacje, na różnice językowe, zwyczajowe i kulturowe, a także – systemy wartości innych ludzi”.

Nowa rola menedżera jutra wymaga:

- 1) wyeksponowania przewodzenia zmianom;
- 2) projektowania rozwiązań;
- 3) zachęcania innych;
- 4) mobilizowania i prezentowania własnych przykładów;
- 5) kontroli procesu zmian i korygowania jego przebiegu (ewaluacji).

### ***Uwagi końcowe***

Menedżer jutra będzie musiał stosować zarządzanie wyzwalające, które wynika z elastyczności organizacji, pozytywnego nastawienia do wysiłków ludzi, gdyż w organizacji przyszłości wszyscy powinni tworzyć własną firmę, urzeczywistniać marzenia. W nowej organizacji o jej sukcesie decydować będzie inicjatywa i zaangażowanie oraz kreatywność wszystkich pracowników, rozumiana jako zdolność do kojarzenia różnych spraw, a przez to – wspólnego poszukiwania nowych rozwiązań. Menedżerowie muszą zatem swoją władzę i autorytet zastąpić osobistymi walorami, pamiętając o tym, że skuteczne działanie przysparza władzy, a ta – umożliwia takie działanie (Penc, 2002).

Dobrze funkcjonujące organizacje przyszłości powinny uwzględnić – zdaniem Penc’a – następujące atrybuty menedżera, który znalazłby sojuszników dla misji organizacji:

---

<sup>4</sup> Predyspozycje te zostały sformułowane przez Ośrodek Kreatywnego Przywództwa (USA) na podstawie dwudziestoletniej współpracy z tysiącami menedżerów reprezentujących różnorodne organizacje (zob. J. Alexander, M.S. Wilson, *Przewodzenie ponad granicami kultur*, [w:] *Organizacja przyszłości*, s. 320–323).

- 1) zaangażowanie we wspólną misję do urzeczywistniania wizji;
- 2) określenie własnych zadań i efektywność;
- 3) refleksja i potencjał przyswajania wiedzy;
- 4) wielofunkcyjne role podejmowane na rzecz współpracy między różnymi jednostkami organizacyjnymi;
- 5) kierowanie wynikami a nie wyłącznie – potencjałem;
- 6) strategiczne myślenie, identyfikowanie sposobów na rzecz przewagi konkurencyjnej w przyszłości;
- 7) kulturowa odnowa, trwała zmiana w zakresie fundamentalnych założeń;
- 8) ciągłe poszukiwanie, uczenie się i kształtowanie pożądaných kompetencji.

### ***Podsumowanie – według Józefa Pency***

Takie zmiany powinni zaakceptować menedżerowie przyszłości, dostosować swój styl zarządzania, uzyskać nowy zestaw umiejętności i sposobów postępowania wraz z pożądanymi cechami osobowości, aby pozyskać zaufanie pracowników, pobudzać ich energię i inicjatywę, opanowywać pojawiające się konflikty, włączać się w procesy zmian w przeświadczeniu, że to droga do sukcesu organizacji. „Muszą więc stawać się przywódcami, dawać współpracownikom wiarę i nadzieję, utrwała w nich przeświadczenie, że są tymi, którzy potrafią wszystko zmienić najlepsze i skutecznie przeprowadzić społecznie odpowiedzialnej organizacji”.

### **Bibliografia**

- Ackoff, R.L. (1993). *Zarządzanie w małych dawkach*. Warszawa: WN PWN.
- Crozier, M. (1993). *Przedsiębiorstwo na podsluchu. Jak uczyć się zarządzania postindustrialnego*. Warszawa: PWE.
- Druker, P.F. (1994). *Menedżer skuteczny*. Kraków: Akademia Ekonomiczna.
- Egli, J.A. (1996). *Kluczowe umiejętności w kierowaniu ludźmi*. Zarządzanie na Świecie.
- Hammer, M. (1996). *Dusza nowej organizacji*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, *Organizacja przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Business Press.
- Holstein-Beck, M. (1997). *Być albo nie być menedżerem*. Warszawa: WN PWN.
- Koontz, H., Weinrich, H. (1997). *Essential of Menagement*. New York: McGraw-Hill.
- Penc, J. (2002). *Nowa rola dyrektora w organizacji – menedżer w organizacji przyszłości*. Warszawa: CODN [niepublikowane].
- Pinchot, G. (1997). *Tworzenie organizacji o wielu przywódcach*, [w:] F. Hesselbein, R. Beckhard, *Lider przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Business Press.
- Tofflerowie, A. i H. (1996). *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Poznań: Wydawnictwo S.C.



## 2.11. DZIAŁANIA KOOPETYCYJNE DYREKTORA SZKOŁY

*Jeśli sądzisz, że możesz iść samodzielnie w dzisiejszej globalnej gospodarce, to jesteś w największym błędzie*

Jack Welch

### ***Czym jest kooperacja?***

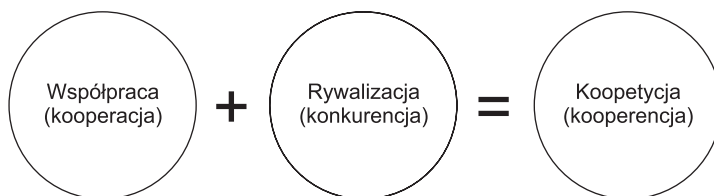
Kooperacja, zwana również kooperencją, wywodzi się od angielskiego słowa *cooperation* oraz oznacza jednoczesną współpracę (kooperację) i konkurencję rywalizujących ze sobą podmiotów rynkowych. Maria Bengtsson i Sören (1999, s. 181) definiują kooperację jako „Diadyczny i paradoksalny związek dwóch firm, które współpracują w ramach tych samych działalności, a konkurują w granicach innych działań”.

W czasach wszechobecnej globalizacji oraz marketyzacji usług edukacyjnych podmiotami rynkowymi są szkoły oraz inne placówki oświatowe, które powinny stosować nowoczesne metody i techniki zarządzania.

Kooperacja to nowa perspektywa strategiczna konieczna do prawidłowego funkcjonowania współczesnej szkoły. Umożliwia ona szkołom osiągnięcie znacznej przewagi konkurencyjnej, wykorzystując ich siły wytwórcze, takie jak: zasoby rzeczowe, finansowe, ludzkie oraz przepływ informacji.

Ogromną rolę w kooperacji odgrywa kapitał ludzki, a szczególnie:

- kompetencje dyrektora oraz pracowników szkoły;
- pozycja rynkowa szkół;
- dążenie do zintegrowania silnych stron szkół;
- wykorzystanie szans rynkowych;
- klienci szkół, a więc uczniowie wraz z rodzicami/opiekunami prawnymi oraz inni partnerzy.



**Rysunek 1.** Istota kooperacji

Strategia kooperacji łączy w sobie dwa przeciwstawne działania: konkurencję i współpracę, które występują nierozłącznie.

### ***Rywalizacja czy współpraca między szkołami?***

Szkoły rywalizują ze sobą na różnych polach, np. o:

- najlepszą lokatę w rankingu szkół;
- najlepsze wyniki konkursów, olimpiad, egzaminów zewnętrznych, czy EWD – Edukacyjnej Wartości Dodanej;
- największą liczbę nowo przyjętych uczniów;
- dobry wizerunek w środowisku lokalnym;
- udział w projektach i programach edukacyjnych.

Rywalizacja nie wyklucza jednak współpracy formalnej bądź nieformalnej między szkołami na innych polach.

Kooperacja międzyszkolna powinna opierać się na wzajemnym zaufaniu, sprawiedliwym podziale zadań, czynności, a przede wszystkim na wspólnym korzystaniu z zasobów.

### ***Korzyści z kooperacji w oświacie***

Pożądanym działaniem szkół powinna być koncentracja wspólnych wysiłków na uzyskiwaniu synergicznych korzyści, aby osiągnąć efekty przyczyniły się do rozwoju wszystkich partnerów kooperacyjnych.

Przykładowe korzyści, które można osiągnąć dzięki działaniom kooperacyjnym w szkole to:

- osiągnięcie efektu SYNERGII;
- pobudzenie innowacyjności, kreatywności, chęci nieustannego rozwoju;
- rozwój kompetencji pracowniczych;
- współpraca w zakresie organizowania różnych form doskonalenia zawodowego kadry szkolnej;
- skuteczniejsza promocja szkół;
- dostęp do komplementarnych zasobów, a przez to obniżenie kosztów działalności szkół;
- pełniejsze wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- dostęp do nowych technologii i metod wytwarzania, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym;
- pozyskiwanie nowych klientów oraz partnerów szkół;
- tworzenie lobby oświatowego;
- budowanie dobrych relacji społecznych między rywalizującymi ze sobą szkołami;
- wzmocnienie pozycji szkoły wobec konkurentów nie objętych układem kooperacyjnym;
- wzrost efektywności działań dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych szkół;

- wzrost roli edukacji;
  - wzrost świadomości kadry pedagogicznej, z przez to ich większa „służebność”.
- Korzyści te stanowią podstawowe motywy do podejmowania szeroko rozumianych działań kooperacyjnych w czasach „nieustannych zmian” w oświacie.

## Zasady kooperacyjne

Podmioty szkolne uczestniczące w procesie kooperacji powinny przestrzegać norm i zasad obowiązujących w pracy zespołowej oraz *stricte* kooperacyjnych.

**Tabela 1.** Zasady kooperacyjne

Lp.	Zasady kooperacyjne	Uzasadnienie
1.	Niewielka liczba kooperatorów, czyli partnerów kooperacyjnych	Dzięki temu można skuteczniej kontrolować ich zachowania, również pod kątem etycznym
2.	Zapewnienie właściwej, skutecznej, transparentnej komunikacji interpersonalnej	Im lepsza komunikacja, tym skuteczniejsza współpraca
3.	Dbanie o dobre relacje	Wzbudza to zaufanie, zapewnia wzajemne zaangażowanie i pozwala skutecznie rozwiązywać wszelkie konflikty
4.	Chęć nieustannego rozwoju oraz myślenie perspektywiczne	Zgodnie z zasadą „Uczenie się przez całe życie” należy dążyć do realizacji zamierzonych celów i tworzeniu nowych z myślą o przyszłych pokoleniach w globalnej rzeczywistości
5.	Długotrwała (wieloletnia) współpraca	Długotrwała kooperacja obniża stopień oportunistyzmu kooperatorów

Źródło: opracowanie własne.

## Utrudnienia w kooperacji

Bariery utrudniające działania kooperacyjne to najczęściej:

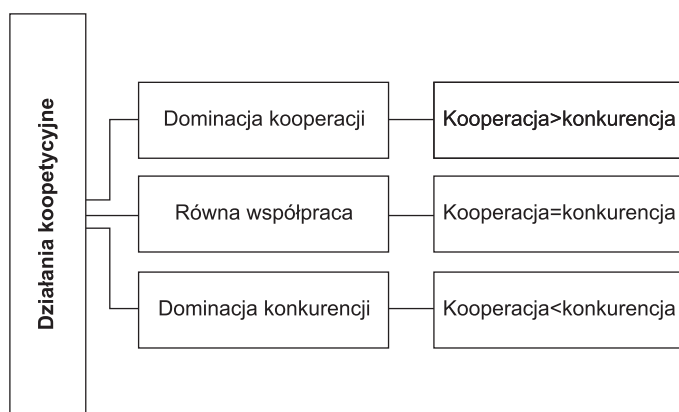
- wykorzystywanie partnera;
- zbyt duża liczba partnerów, co utrudnia bieżące monitorowanie ich działalności;
- postawa oportunistyczna partnerów;
- nieprzestrzeganie przez partnerów zasad etycznych;
- zjawisko „free riding”, czyli nie przestrzeganie przez partnerów warunków umowy i działanie na szkodę pozostałych kooperatorów (Romaniuk, 2012, s. 69);
- tworzenie sytuacji konfliktowych;
- groźba utraty niezależności i decyzyjności, niskiej efektywności działań czy osłabienie wizerunku szkoły w przypadku dominującego partnera.

Dyrektor szkoły powinien być świadom barier i utrudnień mogących pojawić się na polu kooperacyjnym i skutecznie im przeciwdziałać.

## Modele kooperacji

W literaturze spotyka się wiele modeli kooperacji. Jeden z nich opisuje trzy możliwe sytuacje dotyczące działań kooperacyjnych (Walley, 2007, s. 15):

1. Dominacja kooperacji – gdzie kooperatorzy w większym stopniu współpracują ze sobą niż konkurują.
2. Równa współpraca – gdzie współpraca odbywa się na tym samym poziomie co konkurencja.
3. Dominacja konkurencji – gdzie działalność konkurencyjna znacznie przewyższa działalność kooperacyjną.



**Rysunek 2.** Model kooperacyjny – według Walley'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie Walley, 2007, s. 15.

Augustin A. Lado, Nancy G. Boyd i Susan C. Hanlon biorąc pod uwagę typy zachowań zawierające w sobie zarówno pierwiastki konkurencji, jak i kooperacji, przedstawiają inny model kooperacji.

**Tabela 2.** Model kooperacyjny – według Lado, Boyd i Hanlon

		Kooperacja	
		niska	wysoka
Konkurencja	wysoka	Typ 2. Contender (zachowanie konkurencyjne)	Typ 4. Adapter (zachowanie synkretyczne)
	niska	Typ 1. Monoplayer (zachowanie monopolistyczne)	Typ 3. Partner (zachowanie kooperacyjne)

Źródło: Lado, Boyd, Hanlon, 1997.

Typy zachowań wykazujące różny stopień kooperacji i konkurencji to:

- 1) monopolayer – nie wchodzi w interakcje z innymi podmiotami, utrzymuje niski poziom konkurencji i kooperacji;
- 2) contender – charakteryzuje się wysokim poziomem konkurencyjności, ale niskim poziomem współpracy;
- 3) partner – dba o wysoki poziom współpracy, ale stopień konkurencji z innymi podmiotami jest na poziomie niskim;
- 4) adapter – to podmiot o wysokim stopniu współpracy oraz wysokim poziomie konkurencji między partnerami.

### ***Szkoła partnerem koopetycyjnym***

Wszystkie typy koopetycji mogą wystąpić w szkole, jednak najbardziej pożądanym jest typ partnerski, dbający w równym stopniu o partnerów, zapewniający im maksymalną skuteczność, efektywność a przede wszystkim rozwój.

Strategia koopetycji może zapewnić sukces, ale pod warunkiem, że będzie odpowiednio przygotowana i realizowana, a partnerzy-konkurenci będą zachowywać się wobec siebie uczciwie, szanując swoją autonomię oraz koncentrując się na współpracy (Zakrzewska-Bielawska, 2013, s. 428).

### **Bibliografia**

- Kock, S., Bengtsson, M. (1999). Cooperation and Competition in Relationships between Competitors in Business Networks. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 14(3).
- Lado, A.A., Boyd, N.G., Hanlon, S.C. (1997). Competition, cooperation, and the search for economic rents: A syncretic model. *Academy of Management Review*, 22(1).
- Romaniuk, K. (2012). Koopetycja przedsiębiorstw – nowa perspektywa. *Współczesne Zarządzanie*, 4.
- Walley, K. (2007). Cooperation. An introduction to the subject and an agenda for research. *Int. Studies of Mgt. & Org*, 37(2007/2).
- Zaborniak, M. (2017). Rywalizacja czy kooperacja? *Dyrektor Szkoły*, 7(283).

### **Netografia**

- Zakrzewska-Bielawska, A. *Koopetycja – strategią sukcesu?* Uniwersytet Gdański. Wydział Zarządzania, [http://jmf.wzr.pl/pim/2013\\_4\\_1\\_32.pdf](http://jmf.wzr.pl/pim/2013_4_1_32.pdf) (dostęp: 22.05.2017).

## **ROZDZIAŁ 3**

# **Ogólna koncepcja zarządzania współczesną szkołą**

### 3.1. SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA

---

*Skuteczni menedżerowie różnią się  
między sobą tak, jak lekarze, nauczyciele  
czy też skrzypkowie [...]  
Skutecznych menedżerów łączą natomiast  
pewne sposoby na efektywność*

P.F. Drucker

#### ***Wokół kluczowych pojęć i znaczeń***

Kierowanie ludźmi i zarządzanie organizacją szkolną jest działalnością złożoną i odpowiedzialną, wymagającą dobrego przygotowania teoretycznego, wielu umiejętności, taktu i zdolności przewidywania skutków, jakie wywołają podjęte decyzje czy zainicjowane zmiany (Plewka, 2008, s. 65 i nast.).

Skuteczne zarządzanie to działalność osoby zmierzająca do uznania, że wynik działania jest zgodny z tym, co zakładano na etapie ustalania celów tej działalności. To umiejętność wyboru wizji, a więc tego, co jest potrzebne do organizacji dzisiaj od sprawnego jej funkcjonowania, rozwoju oraz tego, co będzie użyteczne dla w przyszłości.

Miara skuteczności zarządzania jest – w dużej części – pierwszą pochodną kompetencji kierowniczych. Jest oczywiście wiele czynników decydujących o jakości procesu zarządzania. Kształtują się one w trakcie rozwiązywania codziennych problemów, podejmowania wyzwań zawodowych oraz – co bardzo istotne – w trakcie ciągłego procesu doksztalcania i doskonalenia. Z jednej strony – mamy do czynienia ze zbiorem ogólnie przyjętych naukowych zasad, metod i technik zarządzania, z drugiej zaś – z potrzebą otwartości każdego pełniącego funkcję kierowniczą na problemy współczesności, a tym samym konieczność zdobywania wiedzy i doświadczenia, które pozwoli na właściwe poruszanie się w masie problemów, które przyjdzie rozwiązywać w każdej organizacji.

Niezbędne staje się zatem szeroka znajomość, zrozumienie ról i zadań kierowniczych oraz przemyślany i sprawny system zarządzania. Praktycznie oznacza to ciągły proces pogłębiania podstaw *organizacji i zarządzania* oraz doskonalenia się przez cały okres sprawowania funkcji kierowniczych.

Nowoczesny i skuteczny dyrektor polskiej szkoły to zarówno organizator procesów nauczania, wychowania i opieki, jak i menedżer, tworzący warunki organiza-

cyjne, kadrowe, ekonomiczne i inne po to, aby procesy pedagogiczne przebiegały sprawnie i efektywnie, szkoła osiągała coraz lepsze wyniki swojej pracy, a jej absolwenci byli przygotowani do udziału w społeczeństwie i dalszego *uczenia się przez całe życie*.

### ***Podstawowe założenia teorii organizacji i zarządzania***

*Organizacja i zarządzanie* są – od niepamiętnych czasów – przedmiotem teorii, badań, rozważań praktyki, bowiem zastanawiano się, co zrobić, aby pracę ludzką uczynić lżejszą i łatwiejszą. Nauka dostarczała nowych teorii, prezentując proces pracy, organizację i okoliczności, które mu towarzyszą, lokując je w czasie i w przestrzeni różnych procesów, które jej towarzyszą. Doświadczenie natomiast mobilizowało do dalszych badań i tworzenia nowych teorii. W takich okolicznościach tworzony jest nowy obszar rzeczywistości, stanowiący przedmiot zainteresowań i badań różnych dyscyplin nauki: psychologii, socjologii, prakseologii (przywoływanej kilkakrotnie w prezentowanej publikacji), pedagogiki, w tym: *pedagogiki pracy* i innych.

W tym miejscu warto przywołać pozycje literatury naukowej, gdzie sformułowano kluczowe pojęcia z zakresu *organizacji i zarządzania*, takie jak: *organizacja, kierowanie, zarządzanie, sterowanie* – definiowane w różny sposób.

W literaturze światowej:

- Ricky W. Griffin (1999, s. 38) traktuje zarządzanie jako „zestaw działań (obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi i kontrolowanie) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny”.
- James A.F. Stoner i Charles Wankel (1996, s. 23) preferują rozumienie kierowania jako [...] proces planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania działalności członków organizacji oraz korzystni wszystkich innych jej zasobów do osiągnięcia celów”.

W polskiej literaturze przedmiotu:

- Jan Zieleniewski (1976, s. 393) traktuje zarządzanie jako szczególne kierowanie, występujące wówczas, „gdy władza nad ludźmi wynika z własności rzeczy stanowiących dla nich niezbędne przedmioty lub narzędzia pracy”.
- Jerzy Kurnal (1981, s. 36) twierdzi podobnie, uznając że „szczególny rodzaj kierowania opartego na władzy organizacyjnej, wynikającej z prawa własności do rzeczowych środków działania, można by całkowicie umownie nazwać zarządzaniem”.

Rozróżnianie pojęć *kierowanie* i *zarządzanie* jest umowne, o czym świadczy interpretacja tego pojęcia dokonana przez Jerzego Trzcienieckiego, który kojarzy *kierowanie* z bezpośrednim stosunkiem i kontaktem kierownika z kierowanym zespołem lub jego przedstawicielami (Czermiński, Trzcieniecki, 1973). W przeciwieństwie do *zarządzania, kierowanie* ma charakter więzi osobistej między kierownikiem a pracownikami, a nie więzi organizacyjnej lub pojęciowej.



Kierowanie to *sztuka* realizowania czegoś za pośrednictwem innych ludzi. Definicja ta wskazuje, że kierownicy osiągają cel organizacji, powodując wykonanie potrzebnych zadań przez innych, nie zaś drogą wykonania ich przez nich samych (Plewka, 2008, s. 67).

Można zatem przyjąć, że „Kierowanie jest procesem, w którym można wyróżnić podmiot kierowania (kierownik), przedmiot kierowania (zespoły pracownicze), stosunek podporządkowania (podległość) między nimi oraz cele, do których zmierza kierowanie” (Kałużny, 1966, s. 50).

Termin *zarządzanie* odnosi się najczęściej do organizacji (instytucji).

W literaturze przedmiotu – podobnie jak w przypadku *kierowania* – można spotkać wiele interpretacji terminu *zarządzanie*, np.:

- „jest ono swoistego rodzaju „wędrówką przez chaos”, konstruowaniem rzeczywistości dostępnych zarządzającemu elementom, pomysłom ludzi i relacji, między nimi instytucji formalnoprawnych, środków materialnych i finansowych, a także praw do dysponowania nimi” (por. Koźmiński 1996, s. 14);
- „zarządzanie jest to zespół działań lub **proces** mający na celu koordynację i integrację użytkowania zasobów dla osiągnięcia celu organizacji (wydajność, efektywność, satysfakcja) przez ludzi przy użyciu techniki – w zorganizowanych strukturach” (por. Shrobe, Voich, 1974, s. 7).

Definicje *zarządzania* (przywołane i inne) zawierają różne elementy, jednak sprowadzają się do tego, że zarządzanie daje wskazówki, jak za pomocą różnych technik planistycznych, organizatorskich, inspiratorskich, i kontrolnych skłaniać współpracowników do wykonywania woli kierującego pod kątem działań do osiągnięcia założonego celu (Plewka 2008, s. 700).

Po uwzględnieniu wymienionych definicji można sformułować, że Zarządzanie jest konstruowaniem z dostępnych zarządzającemu elementów: pomysłów, ludzi i relacji między nimi, instytucji formalnoprawnych, środków materialnych i finansowych, a także prawa do dysponowania nimi.

Organizacja staje się – w tym momencie – większą całością złożoną z elementów, powiązanych ze sobą tak, że tworzą całość różną od każdego z elementów ją tworzących (Pszczółowski, 1978). Warto zapamiętać tę konkluzję przez analogię do reakcji chemicznej, gdzie różne substraty tworzą zupełnie nową substancję.

Jeżeli przyjmiemy, że organizacja zależy od zasobów, to można – niezależnie od wielkości, struktury organizacyjnoprawnej, profilu, działalności czy celów – je zidentyfikować jako:

- ludzkie;
- finansowe;
- rzeczowe;
- informacyjne

gdzie umiejętność ich wykorzystania świadczy zarówno o jakości pracy całej organizacji (np. szkoły), a tym samym – o skuteczności zarządzania tą organizacją i jak od kompetencji kierującego.

## Funkcje procesu zarządzania

Funkcja kierowania *procesem zarządzania* składa się z trzech zasadniczych elementów: przywództwa, komunikowania i motywacji – z zachowaniem przez kierownika proporcji między nimi. Od tego zależeć będzie sprawność całej organizacji, skuteczność jej działania, profesjonalizm i efektywność. Przyjmując powszechny pogląd, że *zarządzanie* powinno być nowoczesne, powinno spełniać cztery podstawowe warunki (Haber, 1998, s. 158), tzn. musi:

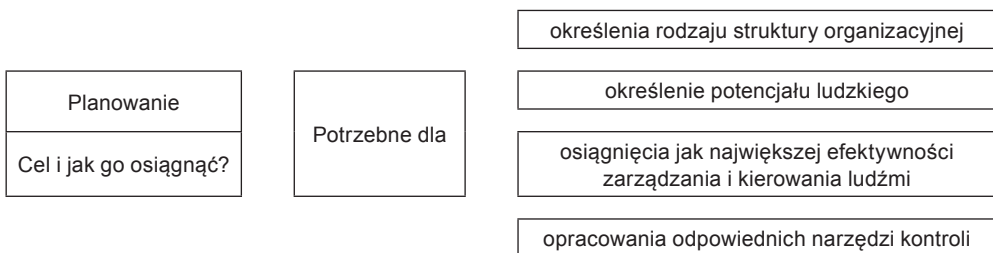
- uwzględniać **priorytety i kryteria oceny** efektywności, będące pochodną przyjętych w społeczeństwie wartości;
- być **sprawne**, czyli wykorzystywać zasoby rozsądnie, a wyniki powinny być adekwatne do wykorzystanych nakładów (pracy, materiałów i czasu);
- być **skuteczne**, o czym świadczyć będzie dobór właściwych celów, podejmowanie zadań ekonomicznie uzasadnionych i zgodnych z wizerunkiem organizacji, wykorzystanie szans pojawiających się w otoczeniu (środowisku);
- być **odpowiedzialne społecznie**, czyli przyjmować i wykonywać zobowiązania organizacji do ochrony i umacniania wartości uznanych za cenne w społeczeństwie oraz respektowania tych zobowiązań w procesie podejmowania decyzji.

Proces zarządzania wyraża się również w sprawowaniu ściśle określonych dla każdego stanowiska funkcji. Aby określić istotę funkcji zarządzającej, pozostawia się czynności wykonywane na określonym stanowisku w ścisłym związku z celami całej organizacji. Są to konkretne działania zmierzające do uznania *zarządzania* za skuteczne (por. Plewka, 2005, s. 31–33).

W powszechnie znanym ujęciu (klasycznym) są nimi:

- planowanie;
- organizowanie;
- motywowanie;
- kontrolowanie.

Są to również stałe, powtarzające się funkcje kierownika (zarządzającego) w każdej organizacji i dotyczą działań podporządkowanych mu członków organizacji (podwładnych). Te uporządkowane funkcje tworzą *proces zarządzania*.



**Rysunek 1.** Planowanie jako proces poprzedzający wszystkie funkcje zarządzania

Źródło: Koontz, O'Donnell, Weihrich, 2008, s. 103.

*Planowanie*, jako część *procesu zarządzania* lub odrębny proces poprzedzający wszystkie funkcje zarządzania, dotyczy *celów i sposobów* ich osiągnięcia.

Aby osiągnąć w *zarządzaniu* zamierzony cel, trzeba bardzo precyzyjnie poznać misję organizacji (np. szkoły, placówki) a następnie – określić i wykreować wizję, będącą punktem wyjścia w zarządzaniu niezbędnym do planowania z przyszłości i jego najważniejszym elementem. Potem następuje „cofnięcie się” do teraźniejszości, aby określić cele działania i ustalić możliwości osiągnięcia wizji (por. Elsner, 2000, s. 167).

*Organizowanie* jest funkcją polegającą na ustaleniu struktury stanowisk, doboru ludzi i przydzieleniu im zadań, zapewnieniu niezbędnych narzędzi i środków pracy oraz pozyskaniu informacji dotyczących ilości i czasu, w którym zadanie ma być wykonane. Każda z klasycznym struktur organizacyjnych (liniowa – z dominującym więzami hierarchicznymi i funkcjonalna (z dominującymi więzami funkcjonalnymi) jest lepsza w innych warunkach. Decyzję, którą wybrać i zastosować, podejmuje, dyrektor szkoły lub placówki oświatowej.

*Motywowanie* jest trzecim etapem procesu zarządzania, gdzie należy:

- określić – do dalszego przestrzegania – te wartości, które mają wskazywać oczekiwane zachowanie pracowników;
- dokonać wyboru zespołu wykonawców, odpowiedniego do realizacji planowanych zadań;
- zbudować założenia i konsekwentnie realizować politykę motywowania – w całej organizacji;
- przyjąć i realizować procedury służące wysokiej jakości zarówno w poszczególnych jednostkach organizacyjnych, jak i z punktu widzenia całej organizacji.

Wymaga to sięgnięcia do wiedzy i doświadczenia kierownictwa organizacji, przede wszystkim w zakresie poznania i określania potrzeb pracowników tak, aby można je było zaspokoić. Wówczas pracownik będzie kompetentny, zmotywowany do pracy i zidentyfikuje się z celami, które stawia sobie organizacja. Bez motywacji – zdaniem Janiny Elżbiety Karney (2001, s. 92–94) – jego (pracownika – przyp. autora) wartość (dla osiągnięcia celów organizacji – przyp. autora) spada do granic bliskich zeru.

### ***Jak zatem motywować w procesie zarządzania?***

Jeśli przyjmiemy, że narzędziem motywowania są bodźce, to odpowiedź na tak postawione pytanie jest bardzo złożona, bowiem każdy człowiek ma nieco inny system wartości i potrzeb. Dlatego dobór narzędzi w ramach czynników motywowania wewnętrznego (system wartości: satysfakcja, atmosfera, więzi interpersonalne itp.) i zewnętrznego (system wynagradzania, procedury, pozycja w strukturze organizacji itp.) staje się „sztuką”. Jeśli tak, to szczególnego znaczenia nabiera etapowe motywowanie oraz umiejętność wykorzystania przez dyrektora (menedżera) wszystkich dostępnych mu czynników motywowania adekwatnych do okoliczności – pozostających ze sobą w odpowiednich relacjach (np. stopniowanie narzędzi motywowania).

*Kontrolowanie* – jako ostatni etap procesu zarządzania powinno mieć przede wszystkim charakter wspomagający proces zarządzania, w którym kierownik (menedżer) wykorzystuje metody kontroli po to, aby określić różnice między oczekiwanymi i rzeczywistymi wynikami.

Na podstawie wykazanych różnic zobowiązany jest do usunięcia tych różnic – w jak największym stopniu – w celu podniesienia skuteczności zarządzania i **zapobiegania tworzeniu źródeł i generowaniu konfliktów**.

Z punktu widzenia całej organizacji celem końcowym kontroli staje się pobudzenie konstruktywnej działalności pracowników.

Obok podstawowych etapów procesu zarządzania identyfikowanych z jego funkcjami (planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrolowanie) najnowsze teorie organizacji i zarządzania wyróżniają: pobudzanie do działania, uprawnienia, wspieranie i komunikację (Nelson, Ekonomy, 1999, s. 15). „Moim zdaniem – taki zestaw funkcji i ich istota jest bliższa organizacji, jaką jest szkoła, bowiem zarządzanie przez dyrektora procesem kształcenia, wychowania i opieki odbywa się pośrednio, a menedżerami tego procesu są zarówno pracownicy szkoły, jak i przedstawiciele jej otoczenia. Twórcy nowych teorii zarządzania uważają” (za: Plewka, 2008, s. 81), że:

- funkcja „**pobudzania do działania**” przejawia się w umiejętności rozbudzania zainteresowań i motywowania pracowników;
- **uprawnienia** pozwalają na delegowanie przez dyrektora (menedżera) uprawnień, czyli wprowadzenie zmian w sposobach zarządzania, z jednoczesnym zachowaniem roli zarządzającego organizacją;
- **wspieranie** polega na przekazaniu pracownikom impulsów do działania, środków i pełnomocnictwa do wykonywania pracy, gdy dyrektor (menedżer) sam usuwa się na plan dalszy, czekając w pełniej gotowości, aby służyć pomocą tym, którzy będą jej potrzebowali;
- **komunikacja**, traktowana jest jako proces, w którym członkowie organizacji dążą do wymiany informacji w celu poprawy efektywności; ranga tego procesu jest bardzo duża, bowiem sprawność i skuteczność działań podejmowanych przez organizację zależą od niej w znacznym stopniu, nie mówiąc o sukcesie menedżera.

### ***Metody i techniki zarządzania***

Według Zofii Mikołajczyk (1999, s. 39) **metoda** oznacza świadome i systematyczne postępowanie, które wykorzystuje się do osiągnięcia określonego celu, **technika** zaś – określone wzorce postępowania, zawierające instrumenty służące do rozwiązywania konkretnych problemów i sposoby ich wykorzystania w celu realizacji założeń **metody**.

Metod i technik zarządzania jest bardzo dużo – wyróżnia ich ok. 140 u wielu autorów. Przy takiej mnogości metod i technik stosowanych w zarządzaniu zacierają się różnice między tymi pojęciami. Dlatego też – dla potrzeb tego opracowania, nie wdając się w głębokie analizy – można uznać je za zbliżone, używając ich zamiennie.

**Tabela 1.** Podział metod zarządzania według obszarów zarządzania

Obszary zarządzania	Przykładowe metody i techniki
Zarządzanie ogólne	Metody zarządzania zmianą oraz zarządzanie kulturą organizacyjną
Zarządzanie marketingowe	Metody badania rynku
Zarządzanie operacyjne	Planowanie i kontrola procesów, TQM, koła jakości
Zarządzanie finansowe	Planowanie finansowe, metody pozyskiwania kapitału, metody kontroli budżetowej
Zarządzanie zasobami ludzkimi	Techniki testowania, metody oceny efektywności pracy, metody pracy grupowej
Technologia informacyjna	Metody oparte na sztucznej inteligencji, analiza systemowa

Źródło: Plewka, Bednarczyk, 2008, s. 83.

**Tabela 2.** Podział metod według problemów zarządzania

Rodzaj metody	Cel metody	Przykładowe metody
Organizatorskie	Wzrost stopnia zorganizowania szkoły	Badania metod pracy, dobór metod i mierzenie czasu pracy
Psychosocjologiczne	Wzrost skuteczności oddziaływania na ludzi	Zarządzanie przez cele, zarządzanie przez wyjątki, komunikowanie się
Ekonomiczne	Dostosowania stanowisk pracy i nauki do potrzeb człowieka	Ocena uciążliwości pracy
Heurystyczne	Poszukiwanie nowych rozwiązań	Metoda delficka, „burza mózgów”, metoda Gordona
Matematyczne	Usprawnianie działań, zastosowanie modeli matematycznych	Badanie operacyjne, badanie procesów (szczególnie pedagogicznych), analiza trendu

Źródło: Plewka, Bednarczyk, 2008, s. 84.

**Tabela 3.** Podział metod zarządzania według funkcji kierowniczych

Funkcje kierownicze	Przykładowe metody
Planowania	Scenariuszowe, wykresy Gandtt'a, metody analizy portfelowej
Organizowania	Diagnostyczna, prognostyczna, systemowe podejście do innowacji
Motywowania	Zarządzanie przez cele, przez wyniki, przez rezultaty, przez innowacje
Kontrolowania	Kontroling, zarządzanie przez obchód, przez inwigilację

Źródło: C. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Menedżer i kreator edukacji*, Radom 2008, s. 84

**Tabela 4.** Podział metod zarządzania – podejmowanie decyzji kierowniczych

Jakościowe	Ilościowe
<p><b>Metody oparte na osądzie</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Badanie zamiarów, co ludzie mówią, że będą robić.</li> <li>2. Przegląd opinii: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zbiorowe opinie kierownictwa</li> <li>– metoda delficka</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Metody projekcyjne</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „Burza mózgów”</li> <li>2. Konstruowanie scenariuszy</li> </ol>	<p><b>Metody ekstrapolacyjne</b></p> <p>Projekcja przyszłych i obecnych tendencji w przyszłości, m.in. analiza szeregów czasowych</p> <p><b>Modele przyczynowe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zajmują się związkami między kilkoma zmiennymi (zależnymi i niezależnymi):</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metody ekonometryczne</li> <li>2. Równowaga regresji</li> </ol>
<b>Metody hybrydowe</b>	
Na podstawie jakościowego osądu danej osoby buduje się konkretny model w celu uzyskania skutecznego efektu	

Źródło: Plewka, Bednarczyk, 2008, s. 84.

W tym miejscu warto przypomnieć podstawowe **techniki i metody zarządzania** stosowane w kierowaniu procesami oświatowymi (za: Plewka, s. 85 i nast.):

- **zarządzanie przez delegację** – oparte na zasadzie delegacji uprawnień decyzyjnych, przysługujących kierownictwu;
- **zarządzanie przez wyjątki** – stosowanie uproszczeń w procesie zarządzania, ingerencji w pracę podwładnych – w wyjątkowych wypadkach;
- **zarządzanie przez cele** – wyznaczanie celów, które mają być realizowane w określonym czasie, wspólne osiągnięcie postawionego celu;
- **zarządzanie przez wyniki** – systematyczne szczegółowe planowanie celów jako instrumentu zarządzania (tzw. celów operacyjnych);
- **zarządzanie przez konflikt** – założenie, że konflikt odgrywa rolę pozytywną, gdy nie jest generowany, ale wspólnie rozwiązywane w sposób partnerski;
- **zarządzanie przez nadzór i wydawanie poleceń** – opiera się na autorytarnym stylu kierowania; dominuje podział pracy i nadzór;
- **zarządzanie przez motywację** – opiera się na tworzeniu warunków do zaspokajania potrzeb materialnych i psychicznych pracowników przy zastosowaniu szeregu zróżnicowanych indywidualnych narzędzi oddziaływania;
- **zarządzanie przez innowację** – opiera rozwój organizacji na wprowadzaniu szeroko rozumianych zmian w najważniejszych obszarach jej działalności;
- **zarządzanie przez komunikowanie się** – istotą jest tworzenie klimatu zaufania między kierownictwem i pracownikami i lepsza motywacja związana z doinformowaniem i dowartościowaniem załogi;
- **zarządzanie przez inwigilację** – to kontrola połączona z ograniczeniem interwencji, polegająca na dyskretnej i systematycznej obserwacji w celach motywa-

cyjnych i skłanianiu do efektywnej pracy (szczególnie istotna w procesach pedagogicznych);

- **zarządzanie przez controlling** – kompleksowa, wieloaspektowa (często – bieżąca i ciągła) kontrola wszystkich obszarów działalności organizacji.

Przedstawiając listę wybranych metod technik zarządzania należy podkreślić, że stosowanie ich jest również **sztuką**, podobnie jak **dobór narzędzi motywowania**. Sztuką doboru metody i techniki do etapu procesu zarządzania, określonego stanu organizacji i okoliczność w nim występujących, a zamiarem – efektywne i skuteczne osiągnięcie celu organizacji.

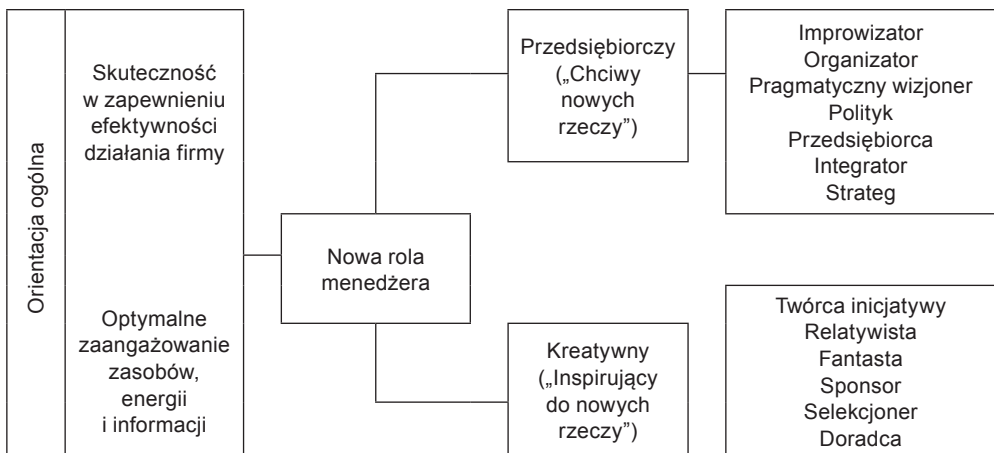
### *Funkcje i role kierownicze*

We współczesnej literaturze przedmiotu można spotkać funkcje procesu zarządzania, takie jak: planowanie, organizowanie, zatrudnianie, kierowanie, motywowanie, kontrolowanie i koordynowanie (Haber, 1998, s. 27–28).

Henry Mintzberg, badając wykorzystanie czasu menedżera przeznaczonego na wypełnianie funkcji zarządzania wyróżnił trzy grupy ról kierowniczych: interpersonalne, informacyjne, decyzyjne (Mintzberg, 1971, s. 97–110). Według tego podziału zbudowana została tabela ról menedżera (tabela 5).

L.H. Haber ułożył role pełnione przez menedżera w organizacji (tabela 5a–5c).

Z kolei Penc wzbogacił układ ról współczesnego menedżera, ujmując je graficznie w formie bardziej aktywnej i kreatywnej.



**Rysunek 2.** Składniki nowej roli menedżera

Źródło: Penc, 2001, s. 80.

**Tabela 5a.** Role pełnione przez menedżera w organizacji

Rola	Treść wykonywanej roli	Przykłady
<b>Role interpersonalne (Interpersonal role)</b>		
1. Reprezentacyjna (Figurehead)	Występuje jako symbol firmy w stosunku do otoczenia zewnętrznego.	Reprezentuje firmę na konferencjach lokalnych, regionalnych, państwowych, międzynarodowych. Bierze udział w spotkaniach publicznych. Jest członkiem różnych publicznych komitetów.
2. Przywódca (Leader)	Realizuje cele firmy przez stosowanie określonego typu motywacji w stosunku do pracowników.	Przewodzi grupie, personelowi firmy, kieruje, motywuje, ocenia pracowników.
3. Łącznik-pośrednik (Liaison)	Utrzymuje stosunki między firmą a otoczeniem, zewnętrznym, (umowy, kontrakty, zlecenia), od którego zależy funkcjonowanie firmy.	Reklamuje i propaguje swoją firmę pozyskania klientów, umów i różnego rodzaju zleceń.
<b>Role informacyjne (Information roles)</b>		
1. Rzecznik firmy (Spokesman)	Prezentuje określone zagadnienia (problemy) osobom z zewnątrz.	Rozmawia z profesjonalistami i grupami zawodowymi, prezentując określony wycinek wiedzy całościowej na temat produktu, wydziału, firmy.
2. Ekspedytor (Disseminator)	Przekaznik – dostarcza informacje członkom organizacji.	Opracowuje, i wysyła raporty, periodyki, listy.
3. Ekspert-specjalista (Monitor)	Poszukuje informacji związanych z funkcjonowaniem firmy (trudności z działalnością, finansami).	Czyta fachowe publikacje związane ze specyfiką firmy, uczestniczy w podróżach służbowych, zajmuje się gośćmi.

Źródło: Haber, 1998, s. 80.

**Tabela 5b.** Role pełnione przez menedżera w organizacji

Rola	Treść wykonywanej roli	Przykłady
<b>Role decyzyjne (Decision – making roles)</b>		
1. Stymulator rozwoju (Entrepreneur)	Koncytuje, inicjuje nowe możliwości i wprowadza systematyczne zmiany do organizacji ze szczególnym uwzględnieniem jej rozwoju.	Zachęca pracowników do przedstawiania własnych pomysłów rozwiązań związanych z produktem i organizacją. Inicjuje badania (naukowe). Zachęca do kalkulowania ryzyka.
2. Rozjemca (Disturbance handler)	Rozwiązuje i usprawnia struktury organizacyjne. Usuwa negatywne zjawiska w działaniu firmy.	Analizuje struktury organizacyjne, zwłaszcza tam, gdzie występują zjawiska konfliktowe. Analizuje podłoże tych zjawisk i rozwiązuje konflikty dla dobra firmy.



Tabela 5b. cd.

Rola	Treść wykonywanej roli	Przykłady
3. Allokator zasobów (Resource allocator)	Ustala priorytety. Rozprowadza zasoby deficytowe.	Uczestniczy i pomaga w opracowaniu budżetu firmy. Decyduje o warunkach pracy. Podejmuje decyzje kadrowe – zmianach w składzie pracowników.
4. Negocjator ((Negotiator)	Reprezentuje firmę w negocjacjach indywidualnych i grupowych, zewnętrznych i wewnętrznych.	Pomaga w negocjowaniu kontraktów związkowych. Ustala warunki i możliwości rozwiązania problemów zewnętrznych i wewnętrznych firmy.

Źródło: Haber, 1998, s. 80.

Tabela 5c. Role pełnione przez menedżera w organizacji

Jakościowe	Ilościowe
<b>Metody oparte na osądzie</b> 1. Badanie zamiarów, co ludzie mówią, że będą robić. 2. Przegląd opinii: – zbiorowe opinie kierownictwa – metoda delficka <b>Metody projekcyjne</b> 1. „Burza mózgów” 2. Konstruowanie scenariuszy	<b>Metody ekstrapolacyjne</b> Projekcja przyszłych i obecnych tendencji w przyszłości, m. inn. analiza szeregów czasowych <b>Modele przyczynowe</b> zajmują się związkami między kilkoma zmiennymi (zależnymi i niezależnymi): 1. Metody ekonometryczne 2. Równowaga regresji
<b>Metody hybrydowe</b> Na podstawie jakościowego osądu danej osoby buduje się konkretny model w celu uzyskania skutecznego efektu	

Źródło: Haber, 1998, s. 84.

### ***Główne role i umiejętności dyrektora, w tym: etyka zarządzania, budowanie kultury organizacji, ku szkole uczącej się, wychowującej, dobrze zorganizowanej***

To, co różni szkołę od innych podmiotów: produkcyjnych, handlowych i usługowych, tkwi w obszarach, charakterze i liczbie zadań, które przychodzi realizować oraz to, że efekty pracy szkoły przychodzą znacznie później niż w cyklu roku szkolnego czy budżetowego. Poza tym, cel są stawiane przez różne podmioty: państwo, środowisko, uczniów, rodziców i całą społeczność szkolną. Za organizację całego procesu, w którym wymienione podmioty generują i realizują zadania oraz decyzje, skuteczność i efekty podejmowanych działań odpowiada dyrektor. To trudne zarządzać instytucją o znaczą-

**Tabela 6.** Rozkład umiejętności dyrektora skutecznie zarządzającego współczesną szkołą

Lp.	Rodzaj antycypowanej umiejętności	Liczba uzyskanych wskazań	Procentowy udział wskazania w całej próbie
1.	Kierowanie zespołem ludzki	86	58
2.	Wprowadzanie zmian	51	34,7
3.	Organizacja i zarządzanie szkołą	49	33,3
4.	Profesjonalne podejście do każdej sprawy	32	21,8
5.	Sprawne rozwiązywanie konfliktów i problemów	31	21
6.	Podejmowanie dobrych własnych decyzji	30	20,4
7.	Promowanie szkoły i kreowanie jej wizerunku	30	20,4
8.	Współpraca z ludźmi	27	18,3
9.	Korzystanie z prawa i metod zarządzania	26	17,7
10.	Przewidywanie skutków wprowadzonych zmian i decyzji	26	17,7
11.	Menedżerskie zarządzanie	25	17
12.	Nawiązywanie kontaktów i prowadzenie negocjacji	21	14,3
13.	Planowanie pracy	20	13,6
14.	Umiejętności pedagogiczne	20	13,6
15.	Ciągłe doskonalenie się i zdobywanie doświadczenia	18	12,3
16.	Diagnozowanie pracy szkoły	16	10,9
17.	Komunikowanie się w zespole	15	10,2
18.	Stanowcze, zdecydowane i konsekwentne działanie	14	9,5
19.	Współpraca z organem prowadzącym	13	8,8
20.	Stosowanie prawa oświatowego	12	8,2
21.	Delegowanie uprawnień	11	7,5
22.	Umiejętności przywódcze	11	7,5
23.	Prezentowanie silnej i niezależnej postawy własnej	11	7,5
24.	Twórcze, przedsiębiorcze i innowacyjne działanie	10	6,8
25.	Skrupulatne i sumienne podchodzenie do każdego zadania	7	4,8
26.	Słuchanie innych i wyciąganie wniosków z ich uwag	7	4,8
27.	Integrowanie środowiska szkolnego i lokalnego	6	4,1
28.	Panowanie nad własnymi emocjami	6	4,1
29.	Prowadzenie rozważnej polityki kadrowej	6	4,1
30.	Umiejętność organizowania i gospodarowania własnym czasem	6	4,1

Tabela 6. cd.

Lp.	Rodzaj antycypowanej umiejętności	Liczba uzyskanych wskazań	Procentowy udział wskazania w całej próbie
31.	Skuteczne działanie	5	3,4
32.	Zdobywanie funduszy dla szkoły	5	3,4
33.	Przygotowanie się do ponoszenia odpowiedzialności	4	2,7
34.	Przyznawanie się do popełnionych błędów	3	2

Źródło: Plewka, Bednarczyk, 2008, s. 102.

cej przewadze czynnika ludzkiego nad materialnym, technicznym i technologicznym, choćby dlatego, że przychodzi dyrektorowi pokonywać trudności wynikające z ograniczonej przewidywalności zachowania ludzi (za: Plewka, Bednarczyk, s. 92 i nast.).

Poza tym, przychodzi dyrektorowi poruszać się w gąszczu przepisów ogólnych i oświatowych regulujących rzeczywistości organizacyjne: systemową i szkolną. To one wyznaczają role i zadania dyrektora, wymagając jednocześnie kontroli ich przestrzegania przez poszczególne zespoły i członków organizacji działających w systemie oświaty. Rozpatrując role dyrektora (sprawującego funkcję kierowniczą), można przyjąć, że są one pochodnymi prawno-organizacyjnego usytuowania dyrektora w systemie oświaty jako pedagoga organizującego i realizującego założenia polityki oświatowej państwa i samorządu lokalnego oraz „primus inter pares” – w partnerskiej społeczności szkolnej i oświatowej. Dochodzi do tego rola organu administracji oświatowej – z kolejnymi zadaniami i odpowiedzialnością. Zadania stojące przed współczesną szkołą wymagają od dyrektora nie tylko wiedzy i predyspozycji do działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, lecz także kompetencji niezbędnych do zarządzania zespołem pracowniczym, umiejętności organizatorskich, podejmowania decyzji, znajomości procedur nie tylko administracyjnych, ale też negocjacyjnych i informacyjnych.

Interesujący wydaje się rozkład umiejętności dyrektora, które mogą okazać się najbardziej przydatne w najbliższych latach dyrektorowi zarządzającemu szkołą.

Na podstawie otrzymanych w 2008 r. odpowiedzi w tej kwestii, Plewka sporządził tabelę (tab. 6).

Dyrektorzy sami dostrzegają te umiejętności, których nabycie pozwoli, aby szkoła jako wartość społeczna, instytucja powołana do kształcenia i wychowania nadążała za zmianami społecznymi, gospodarczymi i kulturowymi oraz potrzebami, prawem i powinnością młodego i dorosłego społeczeństwa. Szkoła, dla efektywnego jej rozwoju potrzebuje rzetelnych diagnoz oraz wizji i programów jej rozwoju jako „organizacji uczącej się i doskonalącej”. Ta świadomość powinna towarzyszyć – przede wszystkim – dyrektorowi, ale również dotyczyć kompetencji nauczycielskich oraz celów i filozofii szkoły (polityki oświatowej) „jej wielu funkcji, zadań i cech” (Banach, 2005, s. 3).

## Wybrane zagadnienia etyki zarządzania

**Etyka zarządzania** to – według Griffina (1999, s. 138) – normy zachowania, którymi kierują się poszczególni menedżerowie w swojej pracy.

Rozwijając tę definicję, jej autor wskazuje na szczególnie dziedziny zainteresowań *etyki zarządzania*, podkreślając, że „menedżerowie muszą podchodzić do każdej z tych dziedzin z perspektywą etyczną i moralną” (tamże).

**Tabela 7.** Szczególne dziedziny zainteresowań etyki zarządzania

Dziedzina	Przykładowe problemy
Stosunek firmy do pracownika	Zatrudnienie i zwalnianie Warunki pracy i płacy Prywatność
Stosunek pracowników do firmy	Konflikty interesów Poufność Uczciwość i koszty
Stosunek firmy do innych podmiotów	Klienci Interesariusze Konkurenci Akcjonariusze ( <i>podmioty szkoły</i> ) Dostawcy (np. usług) Agenci ( <i>ambasadorzy szkoły</i> ) Związki zawodowe ( <i>społeczne organy szkoły</i> )

Źródło: opracowanie własne na podstawie Griffin, s. 138.

Jeżeli spojrzymy na tabelę przez pryzmat szkoły, to odniesiemy wrażenie, że w znacznej mierze dziedziny zainteresowań etyki zarządzania szkołą da się zidentyfikować w podobny sposób, przy założeniu, że nie tylko dyrektor, lecz także nauczyciel jest menedżerem.

W dziedzinie stosunku szkoły do pracownika i ucznia (usługobiorcy) kluczowym problemem jest zachowanie prywatności. Mimo że dane osobowe są chronione prawem, to krążące informacje i opinie nieformalne „tworzą czarna chmurę” lub są wręcz pogwałcenie sfery prywatności.

Typowym przykładem konfliktu poufności w dziedzinie stosunku pracownika do instytucji jest nieetyczne ujawnianie tajemnicy organizacji, szczególnie w zakresie jej słabych stron, zamiast ujawniania jej wewnątrz organizacji i zaangażowania się w proces pozytywnych zmian.

Etyka zarządzania dotyczy również stosunków organizacji z „klientami” i podmiotami zewnętrznymi zainteresowanymi efektami proponowanych przez nas usług. Przykładem problemu z tej dziedziny są liczne przypadki niespełniania wymogów bezpieczeństwa zbiorowego (w organizacji) i technicznego (w miejscu jej działalno-

ści). W kontekście organizacyjnym otoczenie może kształtować zachowania etyczne np. w zakresie osiągania wysokich wyników kształcenia i wychowania, podkreślając opinię środowiska i te spoza otoczenia organizacji. Wspiera – tym samym – organizację w dążeniu do najwyższej jakości świadczonych usług.

Przywiązywanie przez menedżerów coraz większego znaczenia do zachowania etycznego i reagowanie na zachowanie nieetyczne staje się sprawą pierwszorzędą. Każda próba wzmocnienia etycznego aspektu postępowania powinna – przede wszystkim – dotyczyć kierownictwa, a w przypadku szkoły – nauczycieli. To przecież ta grupa „menedżerów” buduje kulturę organizacji i może oddziaływać na jej środowisko zewnętrzne oraz decyduje, jakie zachowania będą społecznie akceptowane. Będą one – z kolei – stanowić praktyczną bazę elementów programu wychowawczego. Zupełnie inną drogą dochodzimy do podstawy rozważania o budowie lub zmianie kultury organizacyjnej, a w konsekwencji – do sformułowania misji: Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?

W misji zawarte są podstawowe wartości danej kultury, np. *satysfakcja klienta* (Konecki, 2003, s. 2). Głównym celem naszej działalności stanie się „osiągnięcie najwyższego wskaźnika satysfakcji klienta w naszej branży” (tamże).

Proponuję rozważyć (*zmodyfikowane* – przyp. autora) definicje pewnej dalekowschodniej firmy:

*Kim jest klient?*

Klient:

- jest najważniejszą osobą w naszej pracy;
- (*w dużym stopniu*) niezależny od nas – my zależymy od klienta;
- **nie przeszkadza nam w naszej pracy – jest jej celem;**
- *czyni nam uprzejmość, przychodząc do nas – my nie czynimy mu uprzejmości, służąc mu itp.*

*Zadowolenie klienta:*

- to zestaw trzech czynników – dobrego produktu, dobrego serwisu i dobrej obsługi klienta;
  - zapewnienie mu dokładnie tego, czego oczekiwał;
  - zapewnienie mu więcej niż tego oczekiwał.
- U źródeł zadowolenia klienta są:
- sposób, w jaki rozwiązujemy jego problemy;
  - sposób, w jaki mówisz;
  - sposób, w jaki kontaktujesz się z „odbiorcą” twoich usług;
  - sposób, w jaki się ubierasz;
  - sposób, w jaki współpracujesz z kolegami;
  - porządek w miejscu pracy;
  - przekonanie, że można na tobie polegać;
  - grzeczność;
  - entuzjazm.

Cytowany Krzysztof Konecki wskazał typy strategii i doboru kryteriów w narzędziach polityki kadrowej (tab. 8).

**Tabela 8.** Typ strategii a dobór kryteriów w narzędziach polityki kadrowej

Typ strategii organizacji	Dobór elementów systemu personalnego
Lider kosztowny	<p><b>Model sita</b></p> <p><u>Planowanie:</u> Okres krótki (rok) i średni (5 lat). Równoważenie oferty szkoły z potrzebami lokalnymi. Podejście ilościowe.</p> <p><u>Obsada:</u> Pionowe ścieżki awansu zawodowego, szybkie awanse własne i kadry, wewnętrzna polityka kadrowa związana z efektywnością pracy szkoły.</p> <p><u>Ocena:</u> Koncentracja na wynikach, relatywna skala ocen efektywności, krótki okres oceny.</p> <p><u>Rozwój:</u> Kształcenie specjalistyczne – uzupełnianie i poszerzanie kwalifikacji zawodowych, doskonalenie i poszerzanie kompetencji zawodowych, nacisk na samokształcenie kierowane.</p>
Marka produktu	<p><b>Model kapitału ludzkiego</b></p> <p><u>Planowanie:</u> Długi okres (np. 6–8 lat – wg stopni awansu zawodowego nauczycieli). Lokalny rynek pracy.</p> <p><u>Obsada:</u> Więcej karier alternatywnych, poziome ścieżki karier, praca zespołowa – długotrwałe i bezpieczne zatrudnienie.</p> <p><u>Ocena:</u> Oceny w okresie krótkim i długim, kryteria ogólne, premiowanie zaangażowania i postaw, absolutna skala ocen.</p> <p><u>Nagrody:</u> Wspomaganie rozwoju jako nagroda. Nagradzanie zaangażowania i lojalności wobec celów szkoły.</p> <p><u>Rozwój:</u> Dużo środków na kształcenie specjalistyczne i rozwój pracowników.</p>

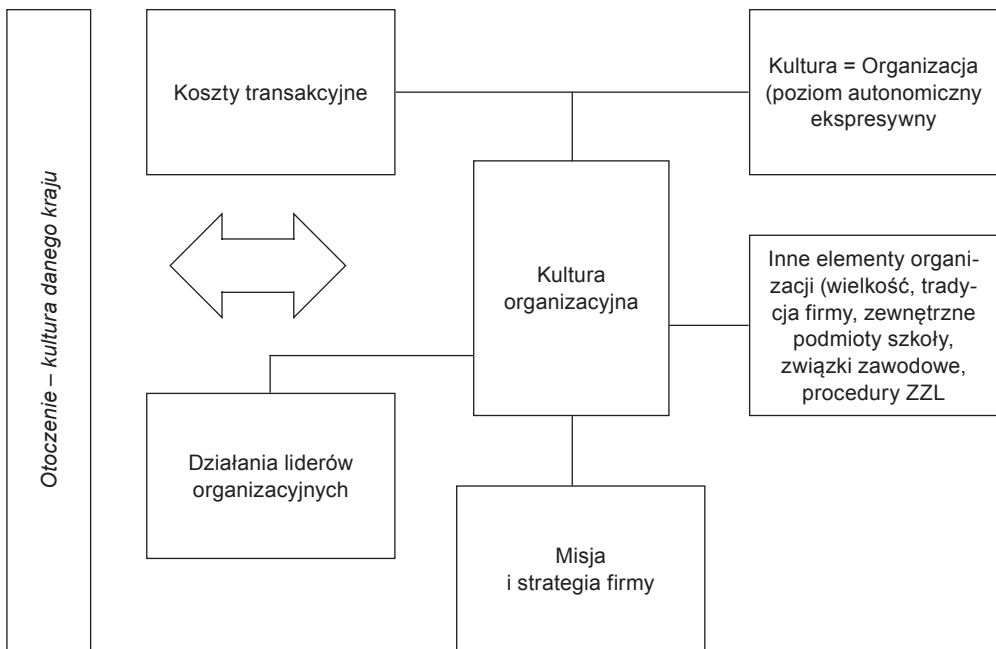
*Źródło:* opracowanie własne na podstawie Kostera, 1999, s. 38–39.

Autor opatrzył tę tabelę interesującym komentarzem, którego fragmenty odnoszą się do mechanizmów wykorzystania kapitału ludzkiego w polityce kadrowej, stwierdzając: „Pracownicy przyjmowani są do pracy o długookresowym ich zatrudnieniu. Organizacja jest miejscem, w którym mają spędzić sporą część swego życia, tworzyć i rozwijać się. Przyjmuje się więc do pracy osoby niekoniecznie z najlepszymi dyplomami, lecz takie, które mają harmonijną osobowość, są skłonne do samodoskonalenia i współpracy. Pracowników raczej się nie zwalnia. [...] Model ten odwołuje się do zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, zgodnie z koncepcją Abrahama Maslo-

wa, a szczególnie potrzeby samorealizacji [...] i jest zbieżny ze strategią konkurencji przez markę”.

Po omówieniu wybranych elementów etyki zarządzania warto wspomnieć o kulturze organizacyjnej, czyli – podzielanych zbiorowo w danej organizacji i jej otoczeniu – systemów wartości i norm oraz związanych z nimi regułami działania tworzącymi wewnętrzną symboliczną sferę funkcjonowania organizacji (Konecki, 2003, s. 7).

W celu wyjaśnienia procedur *zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL)* można posłużyć się schematem, aby zrozumieć pojęcie zintegrowanego modelu kultury organizacyjnej (rys. 3).



**Rysunek 3.** Typ strategii a dobór kryteriów w narzędziach polityki kadrowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Konecki, 2003, s. 8 – niepublikowane.

Według Koneckiego, kultura podzielona na różne czynniki wewnętrzne, ściśle ze sobą powiązane, pozwala zbadać wpływ wszystkich tych elementów na stosowanie procedur zarządzania zasobami ludzkimi i odwrotnie – procedur zarządzania – na kulturę organizacyjną, a nawet na kulturę narodową danego kraju. Ponadto – zdaniem Koneckiego – praktyka zarządzania zasobami ludzkimi jest zarówno biurokratyczną kwintesencją reguł tworzonych wewnątrz organizacji (np. struktur), jak i wartości kultury danego kraju czy też elementem gry organizacyjnej lub symbolami pewnych zjawisk kulturowych, np. rytuałów.

## Bibliografia

- Czermiński, A., Trzcieniecki, J. (1973). *Elementy teorii organizacji i zarządzania*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Elsner, D. (2000). *Planowanie rozwoju szkoły i rozwoju własnego*, [w:] C. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Vademecum menedżera oświaty*. Radom: Wydawnictwo ITE.
- Griffin, R.W. (1999). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: WN PWN.
- Haber, L.H. (1998). *Management. Zarys zarządzania małą firmą*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Kałużny, S. (1966). *Skuteczne kierowanie przedsiębiorstwem*. Warszawa: Kwantum.
- Karney, J.E. (2001). *Psychologia w zarządzaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Międzynarodowej Szkoły Menedżerów.
- Konecki, K. (2003). *Kultura organizacji – tworzenie proefektywnościowej kultury organizacyjnej*. Warszawa: Materiały dla uczestników Akademii Zarządzania Oświatą CODN [niepublikowane].
- Koontz, H., O'Donnell, C., Weihrich, H. (2008). *Management, Mc Graw-Hill Book Company*, New York, 1984, [w:] C. Plewka, H. Bednarczyk, *Menedżer i kreator edukacji*. Radom: Wydawnictwo ITE.
- Koster, M. (2000). *Zarządzanie personelem*. Warszawa: PWE.
- Koźmiński, A.K. (1996). *Zarządzanie tu i teraz*. Warszawa: WSPiZ.
- Kurnal, J. (1981). *Elementy teorii organizacji i zarządzania*. Warszawa: PWE.
- Mikołajczyk, Z. (1998). *Techniki organizatorskie w rozwiązywaniu problemów zarządzania*. Warszawa: WN PWN.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.
- Nelson, B., Ekonomy, P. (1999). *Zarządzanie*. Opracowanie wersji polskiej: M. Baranowska i M. Kowalczyk. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Penc, J. (2001). *Decyzje menedżerskie – o sztuce zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Plewka, C., Bednarczyk H. (red.). (2008). *Menedżer i kreator edukacji*. Radom: Wydawnictwo ITE.
- Plewka, C. (2005). *Skuteczne zarządzanie współczesną szkołą*. Szczecin: Wydawnictwo CDiDN.
- Pszczołowski, T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Zieleniewski, J. (1976). *Organizacja zespołów ludzkich*. Warszawa: PWN.



### 3.2. ZARZĄDZANIE WIEDZĄ W TWORZENIU KONKURENCYJNOŚCI SZKOŁY

---

Współczesna szkoła postrzegana jest jako organizacja, w której podmiot jej działań, czyli uczeń, potrafi odnaleźć się w globalizującym się świecie. W czasach, w których dostęp do informacji stał się niegraniczony, a wiedza nie jest już aksjomatem, uczeń nie się postrzega się jako sprawne funkcjonowanie w zmieniającym się świecie. Dyskursy edukacyjne skupiają się na odpowiedzi na pytanie nie o to, czego się uczymy, lecz o to, jak się uczymy. Nieobcy w literaturze z zakresu pedagogiki jest pogląd, że kształcenie musi ulec zmianie. Szkoła przez niektórych postrzegana jest jako fabryka, która wypuszcza znormalizowane produkty (Brzeziński, <http://www.poranny.pl>), w której pompuje się przestarzałe informacje za pomocą przestarzałych metod (Toffler, 2007, s. 343). Tak zaprojektowany model kształcenia nie sprawdza się, gdyż pokazuje młodym ludziom drogowskazy, które zostały wytworzone w zupełnie innych realiach przeszłości (Robinson, 2010, s. 70).

Krytyka kształcenia przez szkołę wiąże się ze specyfiką zawodu nauczyciela. Jedną z podstawowych cech zawodu nauczyciela jest fakt, iż jest on zamkniętym członkiem systemu, jakim jest szkoła. Jak wyjaśnia Ulrich Hammerschmidt (2013, s. 62), w wielu zawodach zmianę osiągnąć można wraz z nauczaniem się działań zewnętrznych, w przypadku nauczyciela trwała zmiana w jego zachowaniu z reguły wiąże się z podawaniem w wątpliwość jego tożsamości zawodowej. Ponadto w małym stopniu realizuje się nową kulturę uczenia się (zarówno uczniów, jak i nauczycieli), podczas gdy zmiany programowe mogą być realizowane w stosunkowo krótkim czasie. Samo podejście do nauczania cechuje się dzisiaj synkretyzmem. Nauczyciel musi bowiem godzić w swojej codziennej pracy wolność i kontrolę, to co ważne jest dla jednostki z tym, co istotne jest dla ogółu, to co idealne, z tym co realne (Kwieciński, 1998, s. 188–191). Z raportu Jacquesa Delors'a (2010, s. 37) wynika, że kształcenie winno opierać się na czterech podstawowych zasadach: „uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać, uczyć się, aby być”. Dzięki takiemu kształceniu możliwe będzie lepsze poznawanie świata a w konsekwencji samego siebie. Można więc uznać, że odnalezienie się w globalnym świecie będzie wymagało wszechstronnego wykształcenia, którego determinantą stanie się niezależne myślenie.

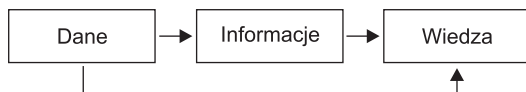
Peter Drucker (2009, s. 31) twierdzi, że wiedza pracownika oraz jego wydajność będą najbardziej wartościowymi zasobami organizacji XXI w. Celem zarządzania będzie więc czerpanie wydajności z wiedzy i silnych stron każdego pracownika. Sam termin *wiedza* jest definiowany na różne sposoby. W naukach psychologicznych wiedzę określa się jako ogół treści, które utrwalone są w umyśle ludzkim jako wynik kumulacji doświadczenia i uczenia się. W węższym znaczeniu wiedzę stanowią będzie osobisty stan człowieka w wyniku oddziaływania na niego obiektywnej rzeczywistości (Pondel, 2003, s. 372). Dla potrzeb wywodów zaprezentowanych w tekście proponuje się ujęcie zaproponowane przez Encyklopedię PWN, w której wiedzę definiuje się w węższym znaczeniu „jako ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania” (Bonecki, 1973–1976, s. 629). W naukach o zarządzaniu twierdzi się, że poważnym źródłem rozbieżności w wydajności firm jest nieumiejętność przełożenia wiedzy na konkretne działania. Ponadto wyniki badań pokazują, że powodzenie większości działań, które mają na celu poprawę wyników przedsiębiorstw, zależeć będzie od umiejętności praktycznego jej zastosowania, a nie od wprowadzenia nowych, nieznanych jeszcze sposobów postępowania (Pfeffer, Sutton, 2002, s. 22–23). Trudno nie zauważyć tych zależności także w naukach pedagogicznych. Postulowana w naukach o zarządzaniu praktyczność wiedzy zgodna jest także z opiniami wielu badaczy z zakresu nauk pedagogicznych. Robert J. Marzano (2012, s. 13) wyraźnie wskazuje na fakt, że skuteczne nauczanie w szkole tworzą trzy elementy:

- wykorzystanie skutecznych strategii nauczania;
- wykorzystanie skutecznych strategii zarządzania;
- wykorzystanie skutecznych metod opracowywania programu nauczania.

Badacz ten stwierdza, że pedagogika to właściwie połączenie tych trzech elementów przez nauczyciela.

Zasób wiedzy niematerialnej opisuje się na czterech różnych poziomach. Pierwszy z poziomów stanowią dane. Są to poszczególne znaki, liczby, fakty oraz pewne szczegóły, które dotyczą jakiegoś wydarzenia. Aby dane mogły zostać uznana za informację, należy je odpowiednio porównać, wyselekcjonować, przetworzyć, porównać, ocenić lub zinterpretować. W przypadku informacji to odbiorca będzie decydował, czy chce dane zinterpretować, oraz czy są one dla niego zrozumiałe i jaki jest stopień tego zrozumienia. Należy zwrócić uwagę, że dane są obiektywne, ale informacja będzie miała już charakter subiektywny. Wiąże się to z faktem, iż o ich istnieniu będzie każdorazowo decydował człowiek lub określona sytuacja organizacyjna. Kolejny poziom wiedzy niematerialnej – wiedza, powstaje z istotnych i zweryfikowanych przez odbiorcę w praktyce informacji. Weryfikacja będzie dotyczyła sprawdzenia czy wnioski oraz sądy, które powstały w procesie interpretacji, są zgodne z rzeczywistością. Należy zwrócić uwagę na fakt, że przekształcenie informacji w wiedzę dotyczy tych informacji, które są czytelne, zrozumiałe dla odbiorcy, aktualne, łatwe do wykorzystania i pochodzą z pewnego, sprawdzonego źródła. Ostatni poziom wiedzy niematerialnej tworzy mądrość, która, jak twierdzi David Skyrme, jest połączeniem wiedzy z intuicją

(Mikuła, Pietruszka-Ortyl, Potocki, 2002, s. 71). Efraim Turban i Jay E. Aronson (2001, s. 349) przedstawili graficznie relacje zachodzące pomiędzy danymi, informacjami oraz wiedzą (rys.1).



**Rysunek 1.** Relacje między danymi, informacją a wiedzą

Źródło: Turban, Aronson, 2001, s. 349.

Wiedza, w odróżnieniu do innych zasobów organizacji, opisywana jest w kategoriach następujących cech (Błaszczuk, Brdulak, Pawlaczuk, 2003, s. 17–18):

- Dominacja wiedzy – wiedza uznawana jest jako strategiczny zasób organizacji, jest uznawany za najważniejszy, najistotniejszy i nadrzędny zasób w organizacji. Przyszłość organizacji i jej przewaga konkurencyjna będą zależały od wykorzystania tego zasobu.
- Niewyczerpywalność wiedzy – jako jedyny zasób organizacji wiedza nie zużywa się. Im więcej i częściej używa się tego zasobu, tym bardziej rośnie jego wartość.
- Symultaniczność wiedzy – wiedza może być wykorzystywana jednocześnie przez wiele osób lub organizacji w wielu miejscach. Nie mając np. praw autorskich, patentów, człowiek lub organizacja nie ma na wiedzę wyłączności, co oznacza także, że nigdy nie można mieć pewności, że inna organizacja nie wykorzysta wiedzy przed nami.
- Nieliniowość wiedzy – posiadanie dużego zasobu wiedzy może okazać się bezużyteczne, a więc nie jest to czynnik bezpośrednio wpływający na przewagę konkurencyjną. Nieliniowość wiedzy oznacza, że ta sama ilość wiedzy wykorzystana w jednej organizacji może powodować zupełnie inne konsekwencje wtedy, gdy wykorzysta ją inna organizacja.

Pojęcia zarządzanie wiedzą doczekało się w literaturze wielu ujęć definicyjnych. David Skyrme uważa, że zarządzanie wiedzą to „świadome i systematyczne zarządzanie fundamentalną wiedzą oraz procesami jej tworzenia, gromadzenia, porządkowania, upowszechniania i wykorzystywania w ramach osiągnięcia celów organizacji” (Jashapara, s. 27).

Thomas H. Davenport i Larry Prusak (1998, s. 5) opisują zarządzanie wiedzą jako „kompozycję ukierunkowanego doświadczenia, użytecznych informacji, fachowego spojrzenia i wartości”. Wielu ujęć omawianego pojęcia dostarczają także firmy consultingowe. Firma Ernst & Young zarządzanie wiedzą określa jako „system zaprojektowany, aby pomóc przedsiębiorstwom w zdobywaniu, analizowaniu, wykorzystaniu wiedzy w celu podejmowania szybszych, mądrzejszych i lepszych decyzji, dzięki czemu mogą one osiągnąć przewagę konkurencyjną” (Karaś, Piasecka-Głuszak, 2013, s. 50). Przedstawione w dalszej części wybrane definicje pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że celem zarządzania wiedzą jest takie kształtowanie zasobów wiedzy w organizacji, aby zapewniony był jej sprawny przepływ w poszczególnych obszarach działalności organizacji.

Szczególną wartość zarządzania wiedzą upatrywać należy w możliwości zdobycia przewagi konkurencyjnej przez daną organizację. Źródłami przewagi konkurencyjnej w organizacji jest m.in. zarządzanie, które nastawione jest na realizację długofalowej strategii działania, czy też opiera się na kompetencjach kluczowych. O przewadze konkurencyjnej decydować będą w dużej mierze zespoły ludzi i jednostki oraz posiadana przez nich wiedza. Stąd też dużą rolę przypisywać należy nie tylko tworzeniu nowej wiedzy, ale znacznie cenniejsze jest odwoływanie się do doświadczeń i wyciąganie z nich wniosków. Ewa Stańczyk-Hugiet (2003, s. 132) opisuje, w jaki sposób pozycja konkurencyjna organizacji determinowana jest przez cenność wiedzy (rys. 2).

		Pozycja konkurencyjna	
		silna	słaba
Zasoby wiedzy	rzadkie	Lider	Potencjał rozwoju
	powszechne	Utrzymanie pozycji	Trwanie

**Rysunek 2.** Wiedza a pozycja konkurencyjna organizacji

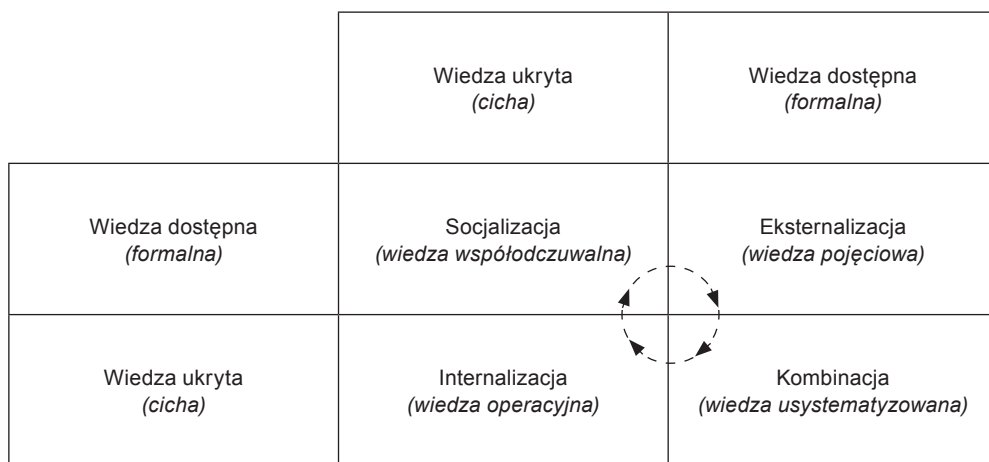
Źródło: Stańczyk-Hugiet, 2003, s. 132.

Najbardziej pożądanym obszarem jest *Lider*, co oznacza, że organizacja opiera się w swoich działaniach na wiedzy, która jest zasobem rzadkim. Słabą pozycję na rynku posiada organizacja opisana obszarem *Potencjał rozwoju*. Ta organizacja także opiera swoje działania na wiedzy, będącej zasobem rzadkim. O ile wiedza będzie wykorzystywana bardziej umiejętnie, pojawią się w takiej organizacji możliwości poprawy jej pozycji konkurencyjnej. Wiedza powszechnie dostępna będzie z kolei determinowała kolejne obszary przewagi konkurencyjnej organizacji: *Utrzymywanie pozycji* oraz *Trwanie*. Przedstawiony model może mieć dla przywódcy edukacyjnego walor praktyczny. Pozycja konkurencyjna szkoły będzie mogła bowiem być opisywana w kategoriach zasobu wiedzy. *Lider w edukacji*, dosyć często spotykane w materiałach promocyjnych motto wielu szkół, będzie oznaczało, że wyróżnikiem takiej organizacji są zasoby wiedzy rzadkiej, a jej nauczyciele stosują metody kształcenia nieuznawane jako konwencjonalne, powszechne. Inna perspektywa rozwojowa czeka szkoły, które posiadają opisane modelem powszechne zasoby wiedzy. Dla przywódcy edukacyjnego taka pozycja szkoły to wyzwanie i motywacja do pozyskiwania dla niej pracowników o wysokich kompetencjach merytorycznych i dużym doświadczeniu pedagogicznym.

Do najbardziej innowacyjnego podejścia w zarządzaniu wiedzą należy opisany w literaturze przez japońskich naukowców Ikujiro Nonaka i Hirotaka Takeuchiego model tak zwanej spirali wiedzy. Jak stwierdza Małgorzata Czaplą (2015, s. 104), metodologię tę można zastosować z powodzeniem na gruncie edukacji szkolnej, przy założeniu, że przesunięciu ulegnie akcent z procesu nauczania na proces uczenia się od siebie nawzajem. Model japoński opiera się na kilku zasadach, z których użyteczne dla procesów kształcenia są (Jarugowa, Fijałkowska, 2002, s. 22–29):

- istnienie dwóch typów wiedzy: wiedzy jawnej i cichej;
- pojmowanie wiedzy to nie tylko jako zbioru informacji, lecz także emocji i przeżyć;
- rozumienie, że organizacja powinna dążyć nie tylko do zarządzania wiedzą, lecz także ma dążyć do jej kreowania;
- udział wszystkich pracowników w tworzeniu wiedzy i zarządzaniu nią w organizacji.

Podstawą tworzenia wiedzy jest wiedza danej jednostki, natomiast tworzenie wiedzy jest to proces, który ma charakter spiralny. Społeczne interakcje pomiędzy wiedzą ukrytą i dostępną powodują natomiast rozwijanie i poszerzanie wiedzy ludzkiej. Owe interakcje określa się mianem konwersji wiedzy, a w procesie tym cyklicznie powtarzają się cztery elementy: socjalizacja, eksternalizacja, kombinacja i internalizacja (rys. 3). Założeniem do zastosowania opisanej będą więc wielokierunkowe interakcje społeczne oraz warunki, które temu procesowi będą sprzyjać (Czaplą, 2015, s. 104–105).



**Rysunek 3.** Japońskie podejście do zarządzania wiedzą

Źródło: Nonaka, Takeuchi, 2000, s. 96.

Podstawowym warunkiem zdobywania wiedzy w procesie *socjalizacji* (od wiedzy ukrytej do ukrytej) jest bezpośredni kontakt z drugą osobą. Kontakt ucznia z nauczycielem jest na tym etapie oparty na wymianie, dzieleniu się i zdobywaniu doświad-

czeń. W tym procesie wykorzystywane są techniki burzy mózgów, a wiedza ukryta powstaje w postaci modeli mentalnych oraz umiejętności technicznych. Umiejętności techniczne są wynikiem obserwacji, naśladownictwa bądź ćwiczenia. Ich źródłem nie jest więc język (Czapla, 2015, s. 106). *Eksternalizacja* (od wiedzy ukrytej do jawnej) sprowadza się do wyrażania wiedzy ukrytej dzięki wykorzystaniu znanych pojęć i definicji. Często odbywa się to przez porównania, analogie, modele i hipotezy. Jako klucz do dostarczania nowych pomysłów, mających swoje źródło w wiedzy ukrytej, sposób ten generuje nowe pokłady wiedzy. Na tym etapie rodzą się refleksje i dochodzi do interakcji między osobami. Dzięki eksternalizacji osoba ucząca się uświadamia sobie, co tak naprawdę wie na dany temat. *Kombinacja* (od wiedzy jawnej do jawnej) dzięki ujednocnianiu i kategoryzowaniu posiadanych informacji doprowadza do usystematyzowania dostępnej wiedzy. Do dzielenia wiedzy dochodzi poprzez spotkania, bazy danych lub sieci komputerowe. Wiedza jawna na tym etapie może być także poddawana edycji lub obróbce, np. poprzez raporty, plany, przez co staje się bardziej użyteczna dla całej organizacji. Ostatni element procesu, czyli *internalizacja* (od wiedzy jawnej do ukrytej) pozwala na uczenie się poprzez działanie. Najczęściej w procesach kształcenia wykorzystywanymi technikami uczenia się poprzez działanie są gry symulacyjne oraz odgrywanie ról. Uczenie się przez działanie jest ważne, gdy nauczyciel chce nauczyć konkretnych umiejętności. Pozwala także na spojrzenie na dane zagadnienie z innej perspektywy. Czasami nauczyciel może wpływać na postawę uczniów wobec danej kwestii. Proces ten sprowadza się do uczenia się oraz rozumienia. Nauczyciele oraz uczniowie będą wykorzystywali wiedzę w sposób automatyczny, bez zastanawiania się, skąd ta wiedza pochodzi wtedy, gdy wszelkie działania w szkole będą „otoczone” wiedzą jawną (Sobieska-Karpińska, 2005, s. 373). Implikacją tego etapu procesu zarządzania wiedzą dla kształcenia jest współpraca oraz wzajemne zrozumienie pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu. Zakłada się, że to uczestnictwo charakteryzuje dobrowolność.

Stephen Downes, kanadyjski naukowiec, wizjoner, przedstawiciel konektywizmu w edukacji twierdzi, że nauczanie w przyszłości będzie ustawicznym procesem, którego główną cechą będzie dzielenie się wiedzą przez ludzi bez względu na wiek i etap kształcenia. Uczenie dla tego autora stanie się strumieniem wiedzy praktycznej, często odnawialnej i aktualizowanej, z którego korzystać się będzie przez całe życie. Istotną stanię przy tym umiejętność szybkiego przyswajania sobie nowej, praktycznej wiedzy oraz akceptacja wszelkich zmian (Kołodziejczyk, Polak, 2011, s. 33–34). Taka wizja powoduje, że nauczycielowi stawia się większe wymagania. Szkoła potrzebować będzie bardziej ekspertów niż wykładowców. Będą to nauczyciele, którzy zajmować się powinni procesami uczenia się oraz będą w stanie rozbudzać i wydobywać talenty uczniowskie. Ich rolą stanie się przygotowanie do życia w świecie zmian, adaptacji i ciągłych poszukiwań. Badania Johna Hattie'go dowodzą, że osiągnięcia uczniowskie aż w 30% zależą od nauczyciela, jego sposobu prowadzenia zajęć, wiedzy, doświadczenia. Dla tego badacza istotne staje się więc kierowanie wszelkich wysiłków modernizujących szkołę na wzmocnienie najbardziej efektywnego, jakim jest jakość pracy

nauczyciela. Hatti (2014, s. 21) twierdzi, że nauczyciel powinien uwzględnić w swojej pracy to, co wiedzą i myślą uczący się. W pracy nauczyciela ważna jest umiejętność łączenia i poszerzania pomysłów uczących się w taki sposób, aby możliwe było konstruowanie i rekonstruowanie wiedzy i pomysłów. Na przeciw temu wyzwaniu wychodzi zaprezentowany wcześniej model japoński, który zakłada interakcje pomiędzy uczestnikami procesów uczenia (się). Zapewnia się w nim autonomię w procesach uczenia się i co istotne, powoduje, że nie tylko nauczyciel, lecz także uczeń staje się odpowiedzialny za ten proces. Nie można także zapomnieć o tym, że wiedza w prezentowanym modelu ma charakter nie tylko indywidualny, lecz także grupowy oraz organizacyjny. Naturalnym efektem stosowania tego modelu będzie więc wzrost konkurencyjności nie tylko pracowników, lecz także całej szkoły. Zapewne można oczekiwać także zmiany w relacjach uczeń–nauczyciel, co z kolei powoduje kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły oraz jej usługi edukacyjnej.

## Bibliografia

- Błaszczuk, A., Brdulak, J., Guzik, M., Pawlaczuk, A. (2003). *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach*. Warszawa: SGH.
- Bonecki, H. (1973–1976). *Encyklopedia Powszechna*. Warszawa: PWN.
- Czapla, M. (2015). Zarządzanie wiedzą w szkole przyszłości. *Studia Edukacyjne*, 3. Poznań: UAM.
- Davenport, T.H., Prusak, L. (1998). *Working Knowledge – How Organisations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Delors, J. (2010). *Learning the Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Drucker, P. (2009). *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*. Warszawa: MT Biznes.
- Hammerschidt, U. (2013). *Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż Kościoły? Rozwój i zarządzanie szkołą na tle teorii systemu*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia* (s. 57–74). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, Baltsmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jarugowa, A., Fijałkowska, J. (2002). *Rachunkowość i zarządzanie kapitałem intelektualnym. Koncepcje i polityka*. Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr.
- Jashapara, A. (2006). *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: PWE.
- Karaś, E., Piasecka-Głuszak, A. (2013). Zarządzanie wiedzą – dlaczego tak ważne? *Nauki o zarządzaniu, Management Sciences*, 4(17).
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kwieciński, Z. (1998), The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness, Max van Manen, Ontario 1993 (recenzja książki). *Forum Oświatowe*, 10, 1(18).
- Marzano, R.J. (2012). *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Mikula, B., Pietruszka-Ortyl, A., Potocki, A. (2002). *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*. Warszawa: Difin.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji*. Warszawa: Poltext.
- Pfeffer, J., Sutton, R.I. (2002). *Wiedza a działanie. Przeszkody w wykorzystywaniu zasobów wiedzy w organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Pondel, M. (2003). *Wybrane narzędzia informatyczne pozyskiwania wiedzy i zarządzania i wiedzy*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, 975.
- Robinson, K. (2010). *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*. Kraków: Wydawnictwo Element.

- Sobieska-Karpińska, J. (2005). *Spirala wiedzy w organizacji wymiany wiedzy dla małych i średnich przedsiębiorstw*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Tom: Systemy wspomaganie organizacji SWO'2005. Katowice: Akademia Ekonomiczna w Katowicach.
- Stańczyk-Hugiet, E. (2003). *Konkurencyjność organizacji opartych na wiedzy*, [w:] M. Przybyła (red.), *Wybrane problemy zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem* (s. 127–134). Wrocław: Akademia Ekonomiczna.
- Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Turban, E., Aronson, J. (2001). *DSS and Intelligent Systems*. New Jersey: Prentice Hall.

#### **Netografia**

- Brzeziński, A., <http://www.poranny.pl/czytam-wiec-wiem/art/4877233,szkola-jak-fabryka-wypuszcza-na-rynek-produkty,id,t.html> (dostęp: 24.05.2017).



### 3.3. SUKCES I AUTONOMIA W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

---

Pojęcie *sukces* w potocznym znaczeniu oznacza najczęściej wygraną, powodzenie czy udanie się czegoś. Mówić więc można o powodzeniu jakiejś imprezy, udanym egzaminie lub zwycięstwie w wyborach. Aby dane przedsięwzięcie mogło być uznane za sukces, musi być ono rezultatem pewnych zamierzonych działań. W tym znaczeniu można mówić o efektywnym realizowaniu jakiegoś celu. Z sukcesem kojarzy się zawsze pewien odczuwany poziom spełnienia, satysfakcji. To z kolei wymaga pewnego wysiłku, czasu, wytrwałości, które potrzebne są w realizacji jakiegoś przedsięwzięcia. Ostatnią zmienną opisującą sukces jest zapewne także niepewność, której towarzyszy realizacja danego przedsięwzięcia. Na gruncie nauk o zarządzaniu najczęściej nie definiuje się pojęcia sukcesu wprost. Chodzi najczęściej o pewne desygnaty tego pojęcia, określone cechy, czynniki, które je opisują. Czynniki te określa się mianem determinant. Determinanty te mają swoje źródła zarówno we wnętrzu danej organizacji, jak i w jej otoczeniu. Do pierwszej grupy determinant sukcesu zaliczyć można np. zarządzanie daną organizacją czy też jej zdolność finansową. Czynniki mające swoje źródła w otoczeniu związane są najczęściej z wielkością i rodzajem rynku, na którym funkcjonuje dana organizacja. Warto zaznaczyć, że grupy tych czynników są ze sobą powiązane i nie można ich rozpatrywać w odosobnieniu, gdyż pewien właściwy dla każdej organizacji zbiór tych czynników tworzy sukces danej organizacji dodatkowo wspierany efektami synergii. Robert Waterman i Thomas J. Peters już w latach 80. poprzedniego stulecia sformułowali na podstawie własnych badań osiem cech, które charakteryzować będą organizację sukcesu (Kozłowski, Latusek-Jurczak, 2011, s. 60–61):

- uproszczenie procesów decyzyjnych i podejmowanie decyzji przez zespoły powoływane *ad hoc*, zespoły, które będą w stanie wdrażać wspólnie wypracowane rozwiązania i poczuwać się do odpowiedzialności za ich powodzenie;
- wsłuchiwanie się w klienta, odbiorcę produktu danej organizacji, czyli bliski kontakt z klientem nie tylko poprzez wyspecjalizowane komórki, lecz także poprzez ogół pracowników;

- autonomia i przedsiębiorczość, rozumiane jako stworzenie warunków do samodzielności w działaniu zarówno jednostkom, jak i zespołom zdolnym do podejmowania wszelkich inicjatyw;
- efektywność i wydajność osiągnięte dzięki ludziom, co oznacza, że ludzie są najistotniejszym zasobem danej organizacji, co także usprawiedliwia konieczność inwestowania w rozwój kapitału ludzkiego;
- koncentracja na wartościach, które są uwspólnione przez wszystkich członków organizacji i uważane są w niej jako kluczowe;
- wykorzystywanie kluczowych kompetencji danej organizacji oraz koncentrację na jej podstawowym celu, do którego została powołana;
- prosta struktura organizacyjna, w szczególności na poziomie najwyższego kierownictwa danej organizacji;
- współwystępowanie w danej organizacji luźnych i sformalizowanych form organizacyjnych, czyli uznanie, że jedne ze sfer działania organizacji są sformalizowane, a inne nie.

Najistotniejsza w przedstawionym modelu jest koncentracja na wspólnych wartościach. Trzy ostatnie składowe, określane w skrócie jako strategia, struktura i system należą do tzw. twardych determinant i wymagają one twardych metod zarządzania, Pozostałe elementy są miękkimi czynnikami i tworzą układ społeczny danej organizacji, stawiany we współcześnie działających organizacjach na pierwszym miejscu.

Determinanty sukcesu organizacji można odnieść do takich kategorii prakseologicznych, jak sprawność, skuteczność, efektywność czy korzystność. Działanie, według Ricky Griffin'a (2004, s. 6) można uznać jako sprawne, kiedy wykorzystuje się zasoby w sposób mądry i bez zbędnego marnotrawstwa. Skuteczność jakiegoś działania będzie oznaczało z kolei podejmowanie właściwych decyzji i z powodzeniem wprowadzanie ich w życie, lub umiejętność wyznaczania odpowiednich celów (Stoner, Freeman, Gilbert jun., 2001, s. 625). Efektywność w ujęciu prakseologów oznacza, że dążenie do osiągania celów danej organizacji odbywa się przy możliwie małych nakładach. W polskiej literaturze z zakresu nauk o zarządzaniu pojęcia sprawności i efektywności używane są zamiennie. Jak pisze Marcin Bielski (2004, s. 55), „organizacja jest tym bardziej sprawna (efektywna), w im większym stopniu realizuje swoje cele i im mniejsze są nakłady środków materialnych i mniej poświęca czasu pracy na osiągnięcie celów”. Ocena efektywności organizacyjnej w kategoriach prakseologii ma raczej charakter oceny gospodarności w związku z prowadzoną działalnością, a nie będzie to ocena rentowności świadczonej usługi. Dlatego w odniesieniu do organizacji szkolnej przyjmuje się, że szkoła świadczy usługę edukacyjną na potrzeby uczniów, rodziców czy społeczności lokalnej (Fazlagić, 2002, s. 18). W organizacji szkolnej trudno także będzie mówić o produkcie, pamiętać przy tym należy o cechach usługi, które odróżniają ją od produktu. Usługa jest niematerialna, czyli nie ma możliwości, by ją dotknąć, obejrzeć czy spróbować przed zakupem. Usługa zazwyczaj jest niematerialna, czyli nie jesteśmy w stanie, jak w przypadku produktu, zachować określonego jej poziomu. W celu oceny jakości usługi można

podejmować zabiegi standaryzacji. Kolejna cecha – nierozdzielność oznacza, że nie można oddzielić usługi od usługodawcy; wreszcie usługi nie są, w przeciwieństwie do produktu, magazynowane (Kotler, 1994, s. 20–34). Ostatnią ze wspomnianych kategorii prakseologicznych jest korzystność utożsamiana często z pojęciem wartości dodanej. To ostatnie pojęcie znalazło swój odpowiednik w działalności organizacji szkolnej, dla której jako miernik przyrostu wiedzy ucznia na kolejnych etapach edukacyjnych przyjęto miarę edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Niektórzy z badaczy edukacyjnych przestrzegają jednak przed przypisywaniem szkołom pewnych wartości statystycznych, gdyż może to doprowadzić do sytuacji, w której wartości te znacznie mogą różnić się z celami pojedynczej organizacji szkolnej. Nic nie jest więc w stanie zastąpić wszelkich działań związanych z określeniem celów przez organizacją szkolną. O tym, co jest dobrą szkołą, decyduje bowiem sama szkoła (Dalin, Rolf, Buchen, 1998, s. 132–133).

Problematyka pomiaru sukcesu organizacji szkolnej uwzględnia przedstawione wcześniej rozważania prowadzone na gruncie nauk o zarządzaniu. Jednak ze względu na trudności w pomiarze efektywności organizacji szkolnej i oceny jakości jego produktu, autorzy zajmujący się tą problematyką nie są zgodni co do pojęć: efektywna, sprawna, dobra szkoła. To ostatnie pojęcie często utożsamiane jest z pojęciem szkoły efektywnej. Dla Doroty Ekiert-Grabowskiej (1994, s. 27) szkoła dobra, to szkoła efektywna, a Bożena Kubiczek (2016, s. 4) mówi także o szkole skutecznej jako dobrej i efektywnej. W ocenie tej ostatniej autorki szkoła skuteczna to taka, która:

- stawia sobie cele, które są wynikiem diagnozy potrzeb i oczekiwań potencjalnych klientów i osiąga te cele;
- wie, do kogo adresuje swoją ofertę edukacyjną i na jakich klientach powinna nastawiać swoją działalność;
- nastawiona jest na samorozwój, czyli rozwój organizacyjny rozumiany jako rozwój nauczyciela, który determinuje rozwój ucznia;
- stwarza uczniom warunki osiągnięcia sukcesów na miarę ich wrodzonych dyspozycji;
- ma kompetentne przywództwo, które opiera się na wspólnie przyjętych wartościach i działa na podstawie wytyczonych wspólnie przez wszystkie podmioty szkolne długoterminowych planów.

Przedstawione rozważania nad dobrą szkołą wpisują się w nurt badawczy nad efektywnością szkół na całym świecie, której początków należy poszukiwać w latach 60. ubiegłego stulecia. Przegląd prowadzonych w tym zakresie badań dowodzi, że jednym z najistotniejszych wyznaczników efektywności organizacji szkolnej jest sposób kierowania szkołą przez dyrektora (Otręba, 2012, s. 98). Oznacza to preferowanie pewnego stylu zarządzania szkołą, którym w obecnie prezentowanej literaturze z zakresu zarządzania oświatą jest przywództwo. Obok tego istotne jest posiadanie jasnej wizji z konwencjonalnie dobraną do organizacji szkolnej misją jej działania oraz transparentne cele. W tabeli 1 przedstawione zostały szczegółowe wyznaczniki efektywności organizacji szkolnej w odniesieniu do różnych jej elementów.

**Tabela 1.** Cechy efektywnej szkoły

Elementy organizacji	Cechy elementu
Otoczenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wsparcie udzielane szkole przez władze oświatowe i instytucje świadczące usługi edukacyjne</li> <li>– wsparcie udzielane przez inspekcję szkolną (inspekcja stwarza okazje do refleksji i uczenia się, wskazany nowy model inspekcji oparty na autoewaluacji)</li> </ul>
Strategia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aktywna rada szkoły</li> <li>– szkoła zabiega o to, by z powodzeniem współdziałać ze wszystkimi rodzicami</li> <li>– szkoła postrzega środowisko lokalne jako obszar swojej pracy, a nie jako usprawiedliwienie dla niskich wyników</li> </ul>
Kultura organizacyjna	<ul style="list-style-type: none"> <li>– różnorodność podłoża, z którego wyrastała wyrazistość kultury szkoły</li> <li>– akcentowanie sprawiedliwości, pragnienia osiągnięć</li> <li>– włączanie wszystkich członków społeczności w pracę szkoły</li> <li>– uczniowie troszczą się o koleżanki i kolegów</li> <li>– starsi uczniowie przejawiają poczucie odpowiedzialności</li> <li>– każdy uczeń jest doceniany</li> <li>– dyscyplina i zachowanie uczniów uważane jako priorytet</li> </ul>
Struktury	<ul style="list-style-type: none"> <li>– struktura zarządzania zróżnicowana, lecz efektywna (spłaszczona struktura zarządzania)</li> </ul>
Proces zarządzania	<ul style="list-style-type: none"> <li>– delegowanie uprawnień postrzegane jest jako ważne zadanie</li> <li>– rozważnie gospodaruje się zasobami</li> </ul>
Procesy kluczowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zarządzanie danymi dotyczącymi wyników uczniów (wykorzystanie danych do rozmów z uczniami, wytyczanie na podstawie zgromadzonych danych indywidualnej ścieżki postępów każdemu uczniowi, porównywanie danych z innymi szkołami)</li> <li>– zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów</li> <li>– nacisk na „podstawy” (umiejętności kluczowe)</li> <li>– urządzenie sal lekcyjnych dobrze przemyślane, choć zróżnicowane</li> <li>– szczegółowe i wspólne planowanie lekcji</li> <li>– stwarzanie różnorodnych sytuacji uczenia się</li> <li>– ustalanie celów uczenia się dla poszczególnych uczniów</li> <li>– dobrze zorganizowany czas uczniów</li> <li>– wiązanie innowacji z praktyką</li> <li>– regularna ocenianie postępów uczniów</li> <li>– nauczanie ukierunkowane na ustawiczne postępy uczniów</li> <li>– zainteresowanie nowymi ideami wspomagających uczenie się, ale ich wprowadzenie nie jest celem</li> <li>– zaangażowanie we współpracę z zagranicą</li> <li>– zajęcia dodatkowe</li> <li>– nauczanie i uczenie się są szczególnie monitorowane</li> </ul>

Tabela 1. cd.

Elementy organizacji	Cechy elementu
Procesy wspierające	<ul style="list-style-type: none"> <li>– komunikowanie się z rodzicami jest profesjonalne i bezpośrednio</li> <li>– rodzice są traktowani z szacunkiem</li> <li>– rodzice w istotny sposób wspierają szkołę</li> <li>– doskonalenie zawodowe jest traktowane poważnie, wszyscy pracownicy ustalają roczne plany doskonalenia zawodowego</li> <li>– szkoła postrzegana jako centrum uczenia się dla innych nauczycieli</li> <li>– zastosowanie komputerów i tablic multimedialnych wspomaga praktykę</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: James, Connolly, Dunning, Elliott, 2006.

Dla oceny organizacji szkolnej w kategoriach efektywności jej działania mają znaczenie przede wszystkim czynniki, które nazwać można mianem miękkich. Atmosfera, klimat szkoły, tworzenie wizerunku tej organizacji jest koniecznym warunkiem osiągania sukcesu przez szkołę. Dużą rolę przypisuje się doskonaleniu zawodowemu nauczycieli oraz idei organizacji uczącej się. Szczególną uwagę poświęcić należy kompleksowemu zarządzaniu danymi, które są w dyspozycji organizacji szkolnej. Gospodarkę zasobami organizacji powinna cechować rozwaga. W kształtowaniu umiejętności kluczowych uczniów istotne są te, które wiążą się z ich postawami.

Pojęcie autonomii w polskiej szkole pojawia się po raz pierwszy w raporcie *Edukacja narodowym priorytetem* (1989, s. 102). Centralistyczne podejście do zarządzania oświatą i kierowania szkołą, na co wskazywali autorzy raportu, doprowadziło do tego, że zarządzanie stało się zbyt zbiurokratyzowane, a społeczności lokalne nie było zainteresowane życiem szkoły, gdyż nie miały na nie właściwie żadnego wpływu. Zalecenia twórców raportu dotyczące m.in. rozszerzenia autonomii dyrektora i rad pedagogicznych, zmian systemu finansowania szkół, czy też powołania do życia stałych i kolegialnych ciał doradczych i społecznych znalazły swoje umocowanie prawne w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 95, poz. 425, ze zm.), co spowodowało – w ocenie Mirosława Stanisława Szymańskiego – względną samodzielność zewnętrzną i wewnętrzną szkół samorządowych (Hörner, Szymański, 1998, s. 141). Samodzielność zewnętrzna to ograniczenie do minimum możliwości ingerowania w sprawy pojedynczej szkoły ze strony władz centralnych i samorządowych. Samodzielność wewnętrzna oznacza natomiast zapewnienie każdej szkole tworzenia przez nią własnego profilu. Wzrosła jednocześnie rola dyrektora szkoły, który otrzymał możliwość podejmowania decyzji w sprawach personalnych, pozyskiwania dodatkowych środków finansowych na działalność szkoły oraz kieruje bieżącą pracą dydaktyczno-wychowawczą. Źródłem autonomii należy więc dopatrywać się w procesach decentralizacji zarządzania oświatą, a jej definicją w odniesieniu do organizacji szkolnej może być opisanie autonomii jako niezależność szkoły w planowaniu jej działalności i ustanawianiu jej norm (Kubi-

czek, 2016, s. 19), bądź też, jak twierdzi Jerzy Lackowski (2008, s. 43) jest to „wyposażenie ludzi odpowiedzialnych za nią w pełne możliwości działania ograniczane jedynie przez krajowe i lokalne strategie edukacyjne”. Autonomia to trzeci, po centralizacji i decentralizacji, a przed deregulacją, typ zarządzania sferami życia publicznego (Kubiczek, 2002, s. 32). Nie oznacza to, że organizacja szkolna ma otrzymać pełną autonomię, która może być urzeczywistniona w procesach prywatyzacji szkoły. Najczęściej wielu autorów posługuje się pojęciem względnej (częściowej) autonomii organizacji szkolnej, gdyż oczywisty wydaje się fakt, że pełna autonomia nie jest możliwa w państwowym systemie oświaty. Oderwanie pojedynczej organizacji szkolnej od krajowych i lokalnych strategii edukacyjnych oznaczałoby nieskuteczność organizacji szkolnej, która realizowałaby własne cele oderwane od celów głównych (Szołtysek, Otręba, 2010, s. 41). Janusz Gęsicki (1994, s. 23) stwierdził ponadto, że autonomia szkoły ma pewne granice związane z tym, by nie rozbijać spójności i drożności całego systemu oświatowego. Jak twierdzi Jan Fazlagić (2002, s. 31), polska szkoła funkcjonuje nadal w strukturze typowo scentralizowanej. Porównując jednak inne kraje europejskie należy zauważyć, że Polska w ocenie ekspertów Komisji Europejskiej (2008) posiada dosyć znaczny zakres autonomii. Na drogę autonomii wchodzą dopiero takie kraje jak Niemcy czy Austria. Jednakże daleko polskiej szkole do autonomii takiej, jaką obserwować można w Holandii czy Belgii. Największą autonomię w polskiej szkole obserwuje się w dwóch obszarach podejmowania decyzji: nauczanie oraz personel pozadydaktyczny. Pełną autonomię, czyli podejmowanie decyzji w granicach prawa bez udziału instytucji zewnętrznych, dyrektorzy szkół posiadają w zakresie doboru metod nauczania, kryteriów tworzenia grup na zajęciach obowiązkowych, ustalania kryteriów wewnętrznej oceny uczniów oraz przy podejmowaniu decyzji dotyczących powtarzania klasy przez ucznia. W drugim obszarze dyrektor szkoły posiada autonomię podczas procesu rekrutacji, zwalniania, określania zadań i obowiązków i stosowania środków dyscyplinarnych wobec personelu pozadydaktycznego. Duży stopień autonomii dyrektorzy polskich szkół posiadają także w obszarze kadry nauczycielskiej. W tym zakresie możliwe jest zatrudnianie nauczycieli, rekrutowanie na zastępstwo, zwalnianie oraz stosowanie środków dyscyplinarnych wobec nich. Zatwierdzenia w tym zakresie przez władze wyższego szczebla, czyli ograniczoną autonomię, dyrektorzy polskich szkół posiadają w zakresie wynagrodzeń za nieprzewidziane w umowie godziny nadliczbowe, zadania i obowiązki oraz w zakresie określenia liczby etatów w szkole. Także gospodarowanie publicznymi zasobami finansowymi publicznymi określa się w warunkach polskich autonomią ograniczoną, co w szczególności dotyczy decyzji podejmowanych w zakresie budynku, wyposażenia, kosztów i wydatków bieżących, a także wydatków na inwestycje. Wydaje się jednak, że główną trudnością nakreślonego przez prawo stopnia autonomii szkolnej we wspomnianych obszarach jest brak przekonania kadr oświatowych o słuszności podejmowanych działań w tym zakresie bądź niezrozumienie celu tego typu działań. Przyczyn tego stanu rzeczy można dopatrywać się m.in. w trudnościach przekładania trudnego języka aktów normatywnych na praktykę szkolną, konieczności dokonywania częstych korekt w już utworzonych w szkole ak-

tach prawnych wewnątrzszkolnych czy też braku rozwiązań modelowych, od których z założenia należy odchodzić, by nie utrwaląc niedobrej praktyki zarządzania centralnego (Kubiczek, 2016, s. 17–18).

Autonomia organizacji szkolnej jest pojęciem ściśle związanym z sukcesem organizacyjnym, szczególnie w kontekście kierowania szkołą. Jak twierdzi Rolf Dubs (2009, s. 113), skuteczne podejście do autonomii organizacji szkolnej będzie przejawiało się tym, że:

- dyrektor będzie ponosił całkowitą odpowiedzialność za sprawność funkcjonowania organizacji szkolnej oraz za ciągły rozwój i poprawę jakości pracy szkoły;
- ten, kto posiada odpowiedzialność, musi zostać wyposażony w kompetencje decyzyjne, ponieważ warunkiem skutecznego zarządzania jest fakt wzięcia odpowiedzialności za to, o czym samemu można decydować;
- sukcesem w kierowaniu organizacją szkolną będzie to, że dyrektorzy szkół będą w stanie wykazać się transparentnością zachowań, będą potrafili delegować zadania na innych członków organizacji oraz włączali ich w podejmowanie decyzji; będzie to oznaczało, że wyróżnikiem kierowania organizacją szkolną jest przewodzenie.

Pewną ceną, którą organizacja szkolna ponosi za zwiększoną autonomię, jest ewaluacja. Jej cel można opisać jako kontrola i sterowność procesów rozwojowych organizacji szkolnej (Kotthof, 2003, s. 12). Przyjęte w polskiej rzeczywistości edukacyjnej rozwiązania prawne dotyczące ewaluacji zewnętrznej są gwarancją kontroli przez kuratorów oświaty procesów wyjściowych w organizacji szkolnej. Mechanizm ewaluacji wewnętrznej jest natomiast jedną z dróg rozwojowych szkoły. Dzięki temu procesowi możliwe jest uczynienie dyrektora szkoły odpowiedzialnym za procesy rozwojowe. Odniesienie sukcesu w procesach ewaluacji wewnętrznej będzie zależało od jakości współpracy dyrektora szkoły z nauczycielami, rodzicami i uczniami, a powodzenie w tym zakresie będzie wymagało od dyrektora szkoły myślenia strategicznego.

## Bibliografia

- Bielski, M. (2004). *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*. Warszawa: C.H. Beck.
- Dalin, P., Rolf, H.-G., Buchen, H. (1998). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess – Ein Handbuch*. Westfalen: Soest Schule und Weiterbildung.
- Dubs, R. (2009). Führung. [w:] H. Buchen, H.-G. Rolf, *Professionswissen Schulleitung* (s. 102–177). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ekiert-Grabowska, D. (1994). Efektywna szkoła – dobra szkoła. *Dyrektor Szkoły*, 2.
- Fazłagić, J. (2002). *Marketingowe zarządzanie szkołą*. Warszawa: CODN.
- Fazłagić, J. (2008). Centralizacja polskiej szkoły – szansa czy zagrożenie? *Dyrektor Szkoły*, 10.
- Gęsicki, J. (1994). Autonomia szkoły. *Dyrektor Szkoły*, 4.
- Griffin, R.W. (2004). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: WN PWN.
- Hörner, W., Szymański, M.S. (1998). *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- James, Ch., Connolly, M., Dunning, G., Elliott, T. (2006). Bardzo efektywna szkoła. Co to znaczy? – część II. Tłum. D. Elsner. *Dyrektor Szkoły*, 3.
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna do spraw Edukacji i Kultury. (2008). *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania*, raport Eurydice. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

- Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (1989). *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Kotler, Ph. (1994). *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Warszawa: Felberg SJA.
- Kotthof, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Koźmiński, A., Latusek-Jurczak, D. (2011). *Rozwój teorii organizacji. Od sytemu do sieci*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Kubiczek, B. (2002). *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?* Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Kubiczek, B. (2016). *Sztuka zarządzania oświatą. Przywództwo i zarządzanie. Teoria i praktyka*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Lackowski, J. (2008). *Decentralizacja zarządzania polskim systemem oświatowym a społeczne nierówności edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Otręba, R. (2012). *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- Stoner, J.A.F., Freeman, E.R., Gilbert, D.R. jun. (2001). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
- Szołtysek, J., Otręba, R. (2010). *Ewolucja podejścia do autonomizacji jednostki organizacyjnej*. W: B. Skowron-Grabowska (red.), *Zarządzanie łańcuchem dostaw w teorii i praktyce* (s. 38–42), Częstochowa: Politechnika Częstochowska, Wydział Zarządzania.



### 3.4. MARKETINGOWE ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ

---

Marketing to proces społeczny, w którym jednostki i grupy otrzymują to, czego potrzebują przez tworzenie, oferowanie oraz swobodną wymianę z innymi towarów i usług, które posiadają wartość (Kotler, Keller, 2012, s. 5). Najkrótsza definicja marketingu brzmi „zaspokajając potrzeby, osiągając zysk (korzyść, nie zawsze materialną – przyp. autora)” (tamże).

Zarządzanie marketingowe szkołą jest działalnością charakterystyczną dla danej instytucji, polegającą ona przystosowaniu i skoordynowaniu podstawowych elementów marketingowych (efekt – skutek, koszty, dostępność – możliwość korzystania, i promocja), aby osiągnąć wyznaczone dla niej cele. Powinni je stosować oferenci, organizatorzy, jak i wykonawcy oferty (odpowiednio: promotorzy, organy szkoły, pracownicy).

Żadna organizacja nie może efektywnie prowadzić działalności marketingowej, jeśli jednocześnie nie podejmie takiego systemu zarządzania, który pozwoli osiągać marketingowe cele w odpowiednio długim okresie.

#### ***Szkoła jako organizacja usługowa***

Wśród cech specyficznych organizacji usługowych, które występują powszechnie w literaturze, jest istnienie wielu rynków. Jeśli założymy, że rynek jest instytucją, która umożliwia zawarcie transakcji między sprzedającym i kupującym usługi, to taką organizacją jest również szkoła, która świadczy usługi lub z nich korzysta.

W edukacji rozumianej jako produkt usługowy można określić zasadnicze cechy (Fazlagić, 2011):

- jest *hybrydą wielu produktów usługowych*, np. w postaci przedmiotów, profili nauczania, programów wychowania, projektów edukacyjnych;
- posiada też cechy dualizmu strategicznego, jej rola bowiem polega – przede wszystkim – na wychowaniu i nauczaniu; bywa, że te cele – zbyt ostro eksponowane – stają się przeciwstawne, np. promowanie rankingów szkół i wyników indywidualnych dobrze służy jednostkom (gdyż celem jest mobilizacja do osiągania najlepszych wyników), ale źle – społeczeństwu, gdyż promuje egoizm, a nawet egocentryzm (przez negatywną realizację celu, jakim jest wychowanie);

Tabela 1. Rynki, na których działa szkoła

Nazwa rynku	Specyfika rynku	Sposoby komunikacji z rynkiem	Główne przesłanie
Rynek aktualnych uczniów szkoły	<b>Nauczanie i wychowanie, uczniowie są klientami szkoły, lecz także przyszlými <i>part-time marketerami</i></b>	Codziennie spotkania w szkole	„Dobrze wybrałeś”, „Dbamy o Ciebie”, „Zrobimy z Ciebie człowieka XXI wieku”, „Zależy nam na Twojej przyszłości”
Rynek rodziców	Bardzo ważni decydenci, w wielu sytuacjach mają głos decydujący, znają szkołę tylko z kontaktów z własnymi dziećmi oraz spotkań (często sporadycznych) z nauczycielami i dyrektorem	Rada szkoły, rada rodziców, szkolna strona internetowa (w tym internetowy dzienniczek ucznia), spotkania z rodzicami	„Dobrze wybraliście”, „Dbamy o wasze dziecko”, „Zrobimy z Waszego dziecka człowieka XXI wieku”, „Zależy nam na przyszłości Waszego dziecka”
Rynek potencjalnych uczniów (rekrutacja)	Odbiorcy niepełnoletni, podatni na opinie rodziców i rówieśników (mody). Nie jest to rynek niezależny – trzeba pamiętać, że każdy uczeń jest pod silnym wpływem rodziców	Internet, targi, „Drzwi otwarte”, wizyty w ostatnich klasach szkół niższego szczebla (np. dyrektor liceum odwiedza szkołę podstawową), ulotki, festyny osiedlowe, gazety młodzieżowe, referencje	„Fajna szkoła”, Tam chodził Twój brat”, Tu poznasz smak życia”, „Najlepsze chwile dzieciństwa”, „Odjazdowa szkoła”, Tam warto iść”, „NASZA szkoła”
Rynek rodziców	Zatroskani o dobro dzieci i ich przyszłość, brak negatywnych atrybutów (np. narkotyki) często ważniejszych od istnienia pozytywnych (np. wysoki poziom nauczania języków obcych)	Internet, gazety lokalne, reklama pocztowa, „Drzwi otwarte”, targi edukacyjne, pokazy zespołów artystycznych, zawody sportowe, referencje	„Wysoki poziom nauczania”, Bezpieczna szkoła”
Rynek wpływowych instytucji i sponsorów	Kuratoria oświaty (administracji rządowej), wydziały oświaty administracji samorządowej, ośrodki doskonalenia nauczycieli, prasa lokalna	Kontakty osobiste dyrektora, korespondencja służbowa, internet, udział w olimpiadach i konkursach, programach tematycznych (granty), akcjach lokalnych (np. sadzenie drzewek)	„Dynamiczna szkoła”, „Prężny dyrektor”, „Wspaniała młodzież”, „Wzorowa placówka”, „Wystarczy chcieć”, „Warto w nas inwestować”
Rynek dostawców	Firmy zewnętrzne świadczące różnego rodzaju usługi na rzecz szkoły, np. transportowe lub remontowe	Kontakty osobiste dyrektora, internet, poczta, telefon, katalogi branżowe	„Warto z nami współpracować”, Jesteśmy solidni”, „Nie zawiedzimy Was”, „Oferujcie nam zawsze najlepsze warunki”

Tabela 1. cd.

Nazwa rynku	Specyfika rynku	Sposoby komunikacji z rynkiem	Główne przesłanie
Rynek absolwentów	Absolwenci młodszy mogą służyć jako doskonała grupa wspierająca działania marketingowe, namawiając młodszych kolegów do podjęcia nauki w ich „starej budzie”. Starsi – ludzie sukcesu, to chodzące reklamy szkoły, a jednocześnie „potencjalni sponsorzy”	Prasa, telewizja lokalna, lista adresowa, kontakty osobiste absolwentów (wiedza <i>know-how</i> ), uczniowie, których rodzice są absolwentami	„Pamiętajcie o nas”, „Wspierajcie szkołę – to dzięki jej jesteście kimś w życiu”, „Wspomnienia młodości”
Rynek nauczycieli zatrudnionych w szkole – <b>marketing wewnętrzny</b>	Zarządzanie relacjami z tą grupą zawodową polega na zastosowaniu zasad marketingu relacyjnego na potrzeby pracowników, czyli marketingu wewnętrznego	Kontakty osobiste dyrektora, spotkania nieformalne, integracja zespołu, np. wokół celów szkoły, tworzenie grup zadaniowych	„Dobro ucznia – najważniejsze”, „Porzucmy animozje”, „Zrozummy drugą stronę”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Fazlagić, 2011.

- znaczącą rolę odgrywają zewnętrzne instytucje i osoby z otoczenia szkoły niebędące jej bezpośrednimi klientami;
- do przekazania wiedzy (merytorycznej), potrzebne są kompetencje z zakresu uczenia, kształcenia i wychowania (wiedza psychopedagogiczna) oraz z zakresu zarządzania tymi procesami;
- wiedza, jaką przekazuje oświata jest dobrem publicznym;
- szkoła (jest zatem) instytucją wyższej użyteczności publicznej, a jej istnienie – w systemie społecznym naszej cywilizacji – zagwarantowane;
- krąg interesariuszy (osób, instytucji żywotnie zainteresowanych jej funkcjonowaniem) jest znacznie szerszy niż innych organizacji;
- efekty pracy szkoły mają dalekosiężny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa, państwa, gospodarki.

Na podstawie koncepcji rynków w usługach (zob. m.in.: Rogoziński, 1998) Jan Fazlagić wskazał rynki, na których działa szkoła i ujął je w tabeli (tab. 1).

Do najważniejszych zadań dyrektora szkoły należy rola menedżera relacji z przedstawicielami każdego z wymienionych rynków. Ich utrzymywanie w wielu przypadkach jest obowiązkowe, w innych – dobrowolne. Tworzą się wówczas powiązania sieciowe: indywidualne i strukturalne.

**Tabela 2.** Klasyfikacja powiązań sieciowych – według Fazlagić

Powiązania sieciowe	Sieci indywidualne (kontakty)	Sieci strukturalne (relacje)
<b>Obowiązkowe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nauczyciela z rodzicami</li> <li>– dyrektora szkoły z rodzicami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– z kuratorium oświaty</li> <li>– z organem prowadzącym</li> <li>– z rodzicami</li> <li>– z ośrodkami doskonalenia nauczycieli</li> </ul>
<b>Dobrowolne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– z wydawcami periodyków poświęconych oświacie</li> <li>– członkostwo w stowarzyszeniach dyrektorów szkół</li> <li>– członkostwo nauczycieli w stowarzyszeniach naukowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– członkostwo w stowarzyszeniach szkół</li> <li>– z ośrodkami naukowymi</li> <li>– z instytucjami wspierającymi, np. ws. bezpieczeństwa</li> <li>– z organizacjami wspierającymi proces wychowania, np. młodzieżowymi</li> </ul>

Źródło: Fazlagić, 2011, s. 34.

### *Co to praktycznie oznacza?*

Przykłady korzyści podaje autor klasyfikacji – Fazlagić (tamże):

1. Różnica między sieciami polega na tym, że pracownik szkoły, który zmienia zatrudnienie nadal pozostaje (może pozostać) uczestnikiem tych sieci.
2. Likwidowana szkoła (placówka oświatowa) przestaje być członkiem sieci strukturalnej.
3. Najważniejszym atutem szkoły są relacje indywidualne nauczycieli z uczniami i rodzicami. W związku z tym, do kluczowych zadań dyrektora należy utrzymanie najlepszych nauczycieli tworzących i rozwijających atrakcyjność szkoły.

Autor wyróżnił również dziewięć obszarów potencjalnych kontaktów (relacji) szkoły z otoczeniem:

- ośrodkami naukowymi prowadzącymi badania nad edukacją;
- wizytatorem lub innymi przedstawicielami kuratorium oświaty;
- organem prowadzącym;
- nauczycielami w tej szkole (dotyczy dyrektora);
- ośrodkami doskonalenia nauczycieli;
- rodzicami uczniów;
- dyrektorami innych szkół;
- obecnymi i nowymi uczniami;
- absolwentami;
- innymi podmiotami.

### ***Wiedza – podstawowy przedmiot usług***

Szeroko rozumiana wiedza odgrywa istotne znaczenie w działalności człowieka. Jednak bez powiązań z inteligencją, emocjami, kulturą i sprawnością fizyczną nie zapewni mu skuteczności (Fazlagić, 2011).

Niemiecki teoretyk systemów Niklas Luhman definiuje wiedzę jako „oczekiwania, które mogą być zweryfikowane, gdy pojawią się dowody na to, że nie mamy racji”. Fazlagić (2011, s. 39) uzupełnia tę definicję w następujący sposób: „w przeciwieństwie do wiedzy, która może się zmieniać, nasze nawyki, przyzwyczajenia, normy społeczne są odporne na dowody”.

W kontekście tych definicji należy szukać miejsca między wiedzą i życiem społecznym dla informacji i uczenia się. Wprawdzie informacja i wiedza przemieszczają się w organizacji (np. przez sieci), ale różnią się formą i funkcją. Pierwsza z nich jest niezbędna do podejmowania decyzji, druga – do rozbudowania wzorów oczekiwań, które zostają zweryfikowane (lub nie) w zderzeniu z rzeczywistością, zaś gotowość uczenia się odróżnia wiedzę od norm społecznych.

### ***Wiedza a informacja***



**Rysunek 3.** Wiedza a informacja

*Źródło:* Fazlagić, 2006, s. 44.

Reasumując, Fazlagić (2006, s. 65) stwierdził, że „informacja staje się wiedzą, gdy zostanie włączona w model myślenia”.

Widać to wyraźnie na przykładzie topologii wiedzy menedżerskiej dyrektora szkoły. Tenże autor przedstawił to w następujący sposób (zob. tab. 3).

Wiedza może stać się receptą zarówno na sukces, jak i na porażkę, być hamulcem w rozwoju organizacji. Zbyt wielu wybitnych specjalistów, profesjonalistów z długoletnim doświadczeniem, posiadających szerokie kontakty z zarządem organizacji, jak i z odbiorcą usług, może stać się dla niej obciążeniem. Podobnie jak w orkiestrze. Wybitni wirtuozi wchodzący w skład orkiestry trudno podporządkowują się woli dyrygenta. Posiadają własne (często wybitne) wizje prezentacji utworu. Trudno jednak jest im podporządkować się rygorom konkretnej aranżacji utworu. Przewrotną konkluzję można sformułować tak: dyrektor szkoły – wiedząc o możliwościach jego pracowników – powinien tworzyć wizję szkoły, wykorzystując zaletę pracy grupowej, zespołowej, która – poza podnoszeniem jakości pracy organizacji, daje poczucie tworzenia i odpowiedzialności za dzieło. Idąc sam drogą rozwoju organizacji, nie jest w stanie przeciwdziałać biernej krytyce „wirtuozów”.

**Tabela 3.** Wiedza menedżerska dyrektora szkoły

Wiedza jawna	<p><b>WIEDZA know-what:</b>          Kiedy organizowane są konkursy międzyszkolne?          Wiedza o prawie oświatowym.          Znajomość dokumentów regulujących pracę szkoły.          Struktura planu zajęć szkolnych.          Procedury przyjęcia dziecka do ośrodka.          Treść misji szkoły/placówki oświatowej.</p>	<p><b>WIEDZA know-why:</b>          Pojawił się konflikt między nauczycielami.          Rozmowa z przedstawicielem kuratorium nie była owocna.          Misja szkoły nie inspiruje nauczycieli.          Rodzice nie są zadowoleni z oferty edukacyjnej szkoły.          Nauczyciele chcą zmienić miejsce zatrudnienia.          Wiedza dyrektora na temat zarządzania strategicznego jest nieskuteczna.          Pomiar jakości pracy szkoły wykazuje braki.</p>
Wiedza ukryta	<p><b>WIEDZA know-how:</b>          Umiejętność integrowania i motywowania ludzi.          Umiejętność stworzenia planu lekcji pod kątem oczekiwań wszystkich nauczycieli.          Umiejętność współpracy z rodzicami.          Umiejętność zorganizowania konferencji dla nauczycieli z zakresu doskonalenia.          Umiejętność kierowania fundacją, której jest się założycielem.          Umiejętność negocjacji.          Umiejętność przewodzenia grupie.          Jak przekazać istotę problemu w czasie spotkania?          Umiejętność kierowania grupą ludzi przeprowadzającą przetarg.          Organizacja zebrania rady rodziców i rady pedagogicznej.          Organizacja warsztatów dla nauczycieli.</p>	<p><b>WIEDZA know-who:</b>          Umiejętność współpracy z rodzicami.          Relacje z rodzicami.          Relacje z organem prowadzącym.          Relacje z organem sprawującym nadzór pedagogiczny.          Relacje z klubem dyrektorów.</p>

Źródło: Fazlagić, 2011, s. 65.

### ***Konkurencja w oświacie?***

Konkurencja pojawia się wtedy, gdy w danym segmencie rynku istnieje przynajmniej dwóch „sprzedawców usług” i dochodzi między nimi do „konfliktu interesów”. Wówczas pojawia się pozycjonowanie (typowy zabieg marketingowy), które doprowadzi do takiego postrzegania szkoły w otoczeniu, aby uzyskała zamierzoną pozycję ustaloną np. na podstawie relacji cena (koszty) – jakość, indywidualnych cech absolwenta (kreatywność, uzdolnienia), oceny konkurentów (najlepsza szkoła w powiecie), korzyści indywidualnych i zbiorowych uczniów (bezpieczeństwo, najwięcej, najwyższego stopnia laureatów konkursów i olimpiad, najlepszych wyników z języka angielskiego i matematyki).

Dyrektor szkoły wraz z zespołem nauczycieli powinien tworzyć taką jej pozycję, która sprawi, że szkoła będzie absolutnie wyjątkowa (*unique*), przekonująca do wyboru (*selling*) i będzie posiadać atrakcyjną ofertę (*proposition*), która zaakceptuje klient – odbiorca.

Mimo rejonizacji szkół ujętych w sieci, ten mechanizm już działa, choć nie zawsze – sprawnie, bowiem np. zmiana miejsca wypełniania obowiązku szkolnego jest możliwa, a w przypadku obowiązku nauki – wskazana.

Konkurencyjności szkoły sprzyjają mechanizmy wolnorynkowe, oparte na podstawowych elementach (Gawrecki, 2008), jakimi są:

- różnorodność oferty edukacyjnej – wynikającej z wyboru programu – pod warunkiem uwzględnienia w nim podstawy programowej – oraz oferty zajęć ponadobowiązkowych;
- wielość źródeł finansowania;
- możliwość tworzenia wewnętrznych systemów regulujących procesy pedagogiczne, np. regulamin oceniania wewnętrznego;
- rosnący wpływ rodziców i środowiska lokalnego na szkołę;
- rozwój mechanizmów podnoszenia jakości pracy szkoły i nauczyciela.

Tworzenie różnorodności jest procesem wymagającym – przede wszystkim – czasu, zarówno na zwiększenie możliwości formalnych (nowa podstawa programowa i odpowiedni do niej zestaw programów nauczania), jak i możliwości finansowania pozabudżetowego. Wprawdzie nadal budżet państwa jest głównym źródłem finansowania (część oświatowa subwencji ogólnej), jednak samorządy – z własnych środków – wspiera szkoły. Stopniowo pojawiają się nowe źródła finansowania – głównie poszczególnych zadań – takie jak: świadczenie odpłatnych usług przez szkołę, środki własne rodziców, projekty finansowane przez Unię Europejską.

Wspomniany wcześniej proces oceniania wewnętrznego, organizacja imprez o charakterze wychowawczym, turystyczno-krajoznawczym, itp. mają również charakter wspierający procesy pedagogiczne.

Proces wpływania rodziców i środowiska lokalnego na pracę szkoły przebiega dość wolno, ale zmierza w dobrym kierunku, bowiem nabierają oni przekonania o faktycznym wpływie na świadczenie usług pedagogicznych – w przekonaniu, że są podmiotem znaczącym w tworzeniu rzeczywistości szkolnej, a ich dzieci – najważniejszymi jej klientami.

### ***Tworzenie wizerunku szkoły***

Każde działanie marketingowe jest powiązaniem działań instytucji z potrzebami rynku. Coraz częściej nauczyciele sięgają po opracowania naukowe w zakresie pomiaru skuteczności i efektywności pracy szkoły. Z jednej strony, ramy obowiązku podnoszenia jakości pracy szkoły wynikają z przepisów prawa, z drugiej zaś – z rosnącej świadomości i odpowiedzialności za kierowanie rozwojem ucznia. Takie rozumienie zorganizowanych działań nauczycieli i dyrektora mobilizuje i motywuje do przyjęcia

postawy szczególnego menedżera, bowiem wszystkie podstawowe elementy zarządzania powinny mieć miejsce w procesach pedagogicznych. Podejmując decyzje dotyczące rozwoju, instytucja kieruje się informacjami z rynku, na którym działa. W przypadku szkoły, oznacza to: *oferować to, co można skutecznie i efektywnie przekazać*. Takie rozumienie pojęcia marketingu jest najbliższe marketingowi usług edukacyjnych. Jeśli szkoła chce mieć mocną pozycję na lokalnym rynku usług edukacyjnych, powinna przyjąć *orientację marketingową*.

Zdaniem Lecha Gawreckiego zaproponowany uniwersalny model można odnieść również do działań marketingowych szkoły (tabela 4).

**Tabela 4.** Uniwersalny model działań marketingowych

Modelowe etapy działań marketingowych	Dziania marketingowe jednostki edukacyjnej
<b>Komunikowanie się z otoczeniem</b> – pozyskiwanie informacji o potrzebach i oczekiwaniach środowiska	<b>Pozyskiwanie informacji o:</b> – potrzebach edukacyjnych w środowisku (na jakie szkoły, placówki jest zapotrzebowanie; – oczekiwania rodziców (opiekunów) odnośnie do organizacji i funkcjonowania jednostek oświatowych, stylu pracy dydaktyczno – wychowawczej, itp.; – aktualnej sytuacji na rynku pracy (zapotrzebowanie na określone kierunki kształcenia).
<b>Kreowanie nowych produktów</b> – na podstawie pozyskanych informacji	<b>Dokonywanie zmian w organizacji i funkcjonowaniu jednostek oświatowych:</b> – tworzenie nowych jednostek, kierunków i kształcenia; – przekształcenia w stylu pracy dydaktyczno – wychowawczej; – aktywne włączenie rodziców i innych podmiotów środowiska do współdecydowania o problemach danej jednostki; – modernizacja lub tworzenie nowej bazy dydaktycznej (budynki, pomieszczenia, urządzenia i materiały dydaktyczne, itp.); – poszerzenie oferty zajęć pozalekcyjnych.
<b>Promowanie „produktów”</b>	<b>Szeroka promocja jednostki (szkoły, placówki)</b> w środowisku przez wykorzystywanie różnorodnych form bezpośredniego i pośredniego oddziaływania na potrzeby „klientów” (odbiorców usług edukacyjnych).
<b>Kontrola działań marketingowych</b>	<b>Permanentne weryfikowanie skutków działań marketingowych</b> w celu dokonania bieżących korekt oraz istotnych zmian w koncepcji marketingowej jednostki (w zależności od zmieniających się potrzeb).

Źródło: opracowanie własne według *Leksykon marketingu*, 1998, s. 143.



## ***Promocja szkoły jako działanie marketingowe***

Lech Gawrecki postawił tezę, że dla promowania usług edukacyjnych najbardziej skuteczne wydają się być działania podejmowane w ramach *public relations* (PR), będące zbiorem działań na rzecz kreowania i utrwalania pozytywnego wizerunku promowanej instytucji. Tworzenie wizerunku szkoły polega na tym, co szkoła robi i z tego propaguje, czyli przekonuje w środowisku o tym, że jest to potrzebne, przydatne, odpowiednie do potrzeb środowiska, aby dotrzeć do klienta.

Nie wystarczy jednak przekonać potencjalnego klienta (ucznia, rodzica) o walorach danej szkoły, ale znać opinię o szkole, zbierać i analizować uwagi i je – w miarę możliwości – uwzględniać. Za podstawę budowania takiego wizerunku szkoły należy przyjąć analizę SWOT, czyli określenia jej mocnych (*Strengths*) i słabych (*Weaknesses*) stron oraz wynikających z tego szans (*Opportunities*) i zagrożeń (*Treats*) dla jej rozwoju (Elsner, 1998).

Promocja szkoły w praktyce polega na:

- kreowaniu pozytywnego wizerunku;
- pokazywaniu osiągnięć uczniów, nauczycieli i całej instytucji;
- podkreślaniu cech wyróżniających wśród innych szkół;
- emocjonalnym wiązaniu dzieci, rodziców i całej społeczności lokalnej z instytucją.

Są to działania adresowane do:

- rodziców i ich dzieci;
- lokalnej społeczności;
- władz samorządowych i administracji oświatowej;
- szkół i uczelni, do których mogą trafić absolwenci;
- miejscowych pracodawców;
- lokalnych mediów;
- organizacji społecznych, stowarzyszeń itp.

Warto również wskazać cele promocji szkoły:

- kształtowanie środowiska obrazu szkoły wymagającej, ale przyjaznej i życzliwej swoim klientom, otwartej dla środowiska, w którym funkcjonuje;
- zwiększenie liczby uczniów;
- wzrost prestiżu w opinii władz samorządowych i oświatowych;
- pozyskiwanie sponsorów;
- pozyskiwanie najlepszych nauczycieli i innych pracowników.

Uczniowie i rodzice postrzegają inaczej szkołę niż dyrektor i nauczyciele. To oni – w ramach wspólnego działania na rzecz wizerunku szkoły – powinni zmierzać do powstania wizerunku pożądanego (Gawrecki, 2008), co wymaga:

- poznania wizerunku środowiska;
- uświadomienia sobie mocnych i słabych stron działalności szkoły;
- długotrwałych i profesjonalnie przygotowanych zabiegów promocyjnych pod kątem uświadomienia Klientom i środowisku lokalnemu pożądanego wizerunku szkoły.

### ***Kilka podstawowych zasad tworzenia wizerunku szkoły***

Aby działania służące budowaniu, kreowaniu i utrwalaniu pozytywnego wizerunku szkoły były skuteczne warto przestrzegać kilku podstawowych zasad:

- świadomego dążenia do kształtowania pożądanego wizerunku;
- traktowania środowiska jako nieustannie zmieniającego się i ewaluującego otoczenia szkoły;
- gromadzenia i przetwarzania informacji zewnętrznych;
- identyfikacji wszystkich pracowników szkoły z działaniami tworzącymi wizerunek szkoły;
- uwzględniania bieżących realiów szkoły;
- tworzenia obrazu wiarygodności wizerunku szkoły;
- przedstawiania procesu doskonalenia i poprawy atrakcyjności wizerunku szkoły;
- dbania o dobrą opinię o szkole w środowisku;
- wyglądu obiektu i estetyka wnętrz.

### ***Promocja szkoły***

Możliwości promowania szkoły są dzisiaj dużo większe niż wcześniej. Służą do tego powszechnie dostępne formy promocji, takie jak prasa, radio, telewizja (np. lokalna), Internet, nagrania (na różnych nośnikach), materiały drukowane, ścienna informacja wizualna, kontakty osobiste, gadżety, targi edukacyjne itp.

Możliwości zatem są szerokie. Trzeba jednak umieć je wykorzystać. Warto wyznaczyć osobę koordynującą takie działania, pamiętając o tym, aby przed powierzeniem tego zadania zachęcić ją do zdobycia umiejętności w tym zakresie i nabycia doświadczenia. Od spełnienia czterech podstawowych warunków marketingu usług edukacyjnych: zaspokajanie potrzeb, promocji, kosztów (materialnych i niematerialnych), dostępności usług edukacyjnych szkoły dla szerokiego kręgu uczniów – zależą przecież efekty promocji.

### **Bibliografia**

- Altkorn, I., Kramer T. (red.). (1998). *Leksykon marketingu*. Warszawa: PWE.
- Elsner, D. (1998). *SWOT. Dyrektor Szkoły, 1*.
- Fazlagić, J. (2011). *Marketing szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Fazlagić, J. (2006). *Zarządzanie wiedzą. Recepta na sukces w biznesie*. Gniezno: Milenium.
- Garbarski, L., Rutkowski, I., Wrzosek, W. (2000). *Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy*. Poznań: PWE.
- Gawrecki, L. (2008). *Marketing w oświacie*, [w:] C. Plewka, H. Bednarczyk, *Menedżer i kreator edukacji*. Radom: Wydawnictwo ITE.
- Kotler, Ph., Keller, K.L. (2012). *Marketing*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Mruk, H. (1996). *Marketing usług*, [w:] H. Mruk (red.), *Podstawy marketingu*. Poznań: Akademia Ekonomiczna.
- Pilarczyk, B. (1996). *Strategie rozwoju firmy*, [w:] H. Mruk (red.), *Podstawy marketingu*. Poznań: Akademia Ekonomiczna.
- Rogoziński, K. (1998). *Nowy marketing usług*. Poznań: Akademia Ekonomiczna.
- Śliwerski B. (2000). *Oświata w Polsce na przełomie tysiącleci. Nowa Szkoła, 10*.

### **3.5. PROCESOWE WSPOMAGANIE SZKÓŁ I PRZEDSZKOLI – JAKO NOWA KONCEPCJA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI**

---

#### ***Wstęp***

Zmiany, jakie wprowadzają nowe akty prawne, a także rozwiązania systemowe w polskiej oświacie, każą zwracać coraz większą uwagę na konieczność funkcjonowania szkoły jako organizacji. W literaturze przedmiotu organizacja ukazana jest jako większa całość złożona z elementów, powiązanych ze sobą tak, że tworzą całość różną od każdego z elementów ją tworzących (Pszczółowski, 1978). Organizacja to cele (idee, wartości, wizja), strategie, metody pracy, struktury, styl zarządzania, stosunki (relacje między członkami organizacji) oraz metody motywowania. To wszystko, co buduje jej tożsamość i inność. Dobra organizacja powinna posiadać wyraźnie określone kierunki działania – wyznaczające nie tylko cel ostateczny, lecz także opisujące efekty, które będą towarzyszyć jego osiągnięciu. Cele organizacji powinny być nie tylko dobrze opisane, ale przede wszystkim wspólnie wypracowane i zaakceptowane przez ogół. Aby móc tworzyć dobrą organizację, odpowiedzialną za jakość efektów pracy, trzeba pamiętać, że bez względu na to, czy mamy do czynienia z przedsiębiorstwami, czy organizacjami, jakimi są szkoły, to ludzie decydują o ich sukcesie lub porażce i budują ich wartość. Ludzie odpowiednio motywowani, zainteresowani ich życiem i generowaniem rozwiązań dla rozwoju. Kapitał ludzki jest elementem składowym kapitału intelektualnego. Pojęcia tego użył już w 1961 r. przez noblistę Theodora Schultza. Michał Bartnicki (2000, s. 12) uważa, że kapitał ludzki to są ludzie trwale związani z przedsiębiorstwem i jego misją, posiadający umiejętność współpracy, kreatywność, kwalifikacje, a także motywację, kompetencje i zręczność intelektualną. Można więc powiedzieć, że wiedza i doświadczenie nauczycieli to jeden z najważniejszych czynników decydujących o jakości pracy szkół jako organizacji uczących się.

#### ***Potrzeba nowego modelu doskonalenia nauczycieli***

Rozwój i doskonalenie zawodowe nauczycieli tradycyjnie opierało się na kursach i warsztatach doszkalających, organizowanych w szkołach okazjonalnie przez bardzo

różne instytucje szkoleniowe. Ich celem było przede wszystkim aktualizowanie wiedzy w zakresie bieżących zagadnień wynikających z przepisów prawa, priorytetów Ministerstwa Edukacji Narodowej i kuratora oświaty oraz metod nauczania. Nie zawsze jednak przekładało się to na korzyści w postaci trwałych zmian w nauczaniu i innych procesach pedagogicznych. Krótkie, kilkugodzinne szkolenia/warsztaty nie gwarantowały współpracy nauczycieli nad omawianym zagadnieniem, dlatego często idea przekazana radzie pedagogicznej umierała w krótkim czasie. W 1998 r. w ramach prac realizowanych przez OECD scharakteryzowano, co oznacza „bycie dobrym nauczycielem”, stwierdzono, że „profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uznawany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część organizacji szkolnej. Zdolność i gotowość do uczenia się od innych oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela” (Bartkowiak, 2007, s. 248). Także Unia Europejska uznała pracę zespołową w oświacie za jeden z bardzo ważnych czynników rozwoju społeczeństw 29 listopada 1995 r. Komisja Europejska uchwaliła Białą Księgę „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”. Postuluje się w niej m.in. uczenie współpracy i współdziałania nauczycieli i uczniów.

Odpowiedzią na potrzeby szkoły jako organizacji uczącej się wydaje się dzisiaj idea kompleksowego wspomagania, jako nowa forma doskonalenia nauczycieli. Kompleksowe wspomaganie zakłada przede wszystkim działanie długofalowe, przynajmniej przez okres roku szkolnego, w które angażują się wszyscy nauczyciele, a nierzadko także pozostali członkowie społeczności szkolnej, rodzice, pracownicy niepedagogiczni szkoły, uczniowie pracując nad wybranym zagadnieniem, tworzą atmosferę uczenia się i okazję do trwałego rozwoju szkoły. Kompleksowe wspomaganie zakłada pracę szkoły nad własnym rozwojem od wewnątrz. Chodzi o to, aby szkoły zaczęły brać odpowiedzialność za swój rozwój jako organizacje, a doskonalenie zawodowe uzależniano od zapotrzebowania. Kształcenie w ramach doskonalenia zawodowego musi być bardziej dopasowane do konkretnych sytuacji.

### ***Podstawy prawne wspomagania***

Podstawę prawną doskonalenia nauczycieli stanowią:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 967);
- Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1530);
- oraz przepisy wykonawcze do wymienionych ustaw.

Natomiast założenia ewoluującej filozofii wspomagania rozwoju szkół zostały opisane w już Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U., poz. 1591), w którym w sposób jednoznaczny określono, że doskonalenie nauczycieli nie będzie już rozpatrywane wyłącznie przez pryzmat poszczególnych osób lub grup, takich jak

dyrektor czy nauczyciel, ale będzie adresowane do szkoły lub placówki. Oznacza to, że doskonalenie nauczycieli ma być planowane i prowadzone w taki sposób, aby całościowo oddziaływało na szkołę lub placówkę jako złożoną, działającą na wielu płaszczyznach organizację.

Wspomaganie to ma umożliwić realizację zadań wynikających z polityki oświatowej państwa a także zaspokajać potrzeby szkoły lub placówki i pomagać jej w rozwiązywaniu problemów, na jakie napotyka, realizując swoje zadania.

O nowym procesowym wspomaganii decydują obecnie trzy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2016, poz. 1591);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013, poz. 369).

Ustawodawca podkreśla znaczenie pracy zespołowej nauczycieli dla realizacji proponowanej polityki edukacyjnej także w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U., poz. 1611). Załączniki określające konkretne wymagania wobec szkół i placówek, stanowiące podstawę prowadzenia ewaluacji zewnętrznej wskazują, że w ewaluacji zewnętrznej pozyskiwane będą informacje na temat zespołowego działania nauczycieli: Wymaganie. 1. mówi m.in.: „Nauczyciele w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu, modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy”.

### ***Finansowanie wspomaganii szkół***

Ponieważ wspomaganie szkół jest statutowym zadaniem publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, publicznych bibliotek pedagogicznych oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych, środki finansowe na prowadzenie tych placówek pochodzące z budżetów organów prowadzących, w tym z subwencji oświatowej, naliczanej według wag przewidzianych w wydawanym co roku Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego stanowią podstawowy udział finansowy.

Jednocześnie, zgodnie z art. 70a ust 1. ustawy Karta Nauczyciela wspomaganie szkół i placówek jest zadaniem organu prowadzącego: „W budżetach organów prowadzących szkoły wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem doradztwa metodycznego w wysokości 1% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli”.

Ponadto na doskonalenie nauczycieli przeznaczają się środki z budżetu:

- wojewodów – łącznie 5000 średnich wynagrodzeń nauczyciela stażysty;
- ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania – 5000 średnich wynagrodzeń nauczyciela stażysty.

### ***Podstawowe zasady organizacji i przeprowadzania wspomagania – role i zadania uczestników wspomagania***

Model wspomagania szkół zakłada, że:

- jest ono adresowane do danej szkoły – wynika z jej potrzeb;
- nie jest kierowane do pojedynczego nauczyciela, ale do całej szkoły jako organizacji uczącej się;
- ma służyć wypracowaniu sposobów na rozwiązywanie problemów wewnątrz szkoły, a nie narzucać jej gotowych rozwiązań.

Wspomaganie realizowane jest poprzez współpracę zewnętrznego eksperta wspomagania, z dyrektorem szkoły i całą radą pedagogiczną, a nierzadko z pozostałymi pracownikami szkoły, radą rodziców itp.

Ekspert wspomagania to osoba z zewnątrz, której zadaniem jest obiektywnie spojrzeć na placówkę i przeprowadzić ją przez diagnozę oraz proces rozwoju. Warunkiem koniecznym skutecznego wspomagania jest zaufanie między ekspertem wspomagania a dyrektorem szkoły i nauczycielami.

#### **Etapy procesu wspomagania:**

- 1) rzeczywiste rozpoznanie potrzeb szkoły – diagnoza;
- 2) analiza posiadanych przez szkołę zasobów;
- 3) zdefiniowanie oczekiwanych efektów;
- 4) zaprojektowanie działań;
- 5) dokonanie przydziału zadań;
- 6) inicjowanie procesu realizacji, pozyskanie osób do procesu wspomagania;
- 7) monitorowanie przebiegu;
- 8) ewaluacja.

Celem diagnozy jest przede wszystkim wskazanie mocnych i słabych stron szkoły, poddanie pod refleksję jej potrzeb i braków. Skuteczna diagnoza powinna być dokonywana przez wszystkich pracowników szkoły, aby każdy uświadomił sobie, na czym polega problem i jaką rolę może odegrać w jego rozwiązaniu. Sam proces diagnozy często wzbudza wśród nauczycieli i dyrektorów lęk. Obawiają się oni bowiem negatywnej oceny swojej pracy i etykiety słabej szkoły, dlatego jedną z kluczowych ról w procesie wspierania szkoły jest ekspert zewnętrzny, którego zadaniem jest profesjonalne pokierowanie procesem diagnozy, w taki sposób, aby określenie potrzeb szkoły przyszło łagodnie i aby wszyscy utożsamiali się z zadaniami.

Do przeprowadzenia diagnozy wykorzystać można:

- wywiady grupowe z przedstawicielami szkoły;
- wywiady indywidualne;
- obserwacje;
- ankiety.

### **Planowany tryb współpracy eksperta zewnętrznego ze szkołą zakłada m.in.:**

- 1) pozyskanie informacji o szkole, np. ze stron internetowych: szkoły, OKE, kuratorium;
- 2) przygotowanie i przedstawienie szkole zakresu oferowanych form wsparcia;
- 3) spotkanie z dyrektorem i omówienie idei wspomaganie, celowości, zakresu możliwych efektów, form zaangażowania nauczycieli itp.;
- 4) przygotowanie diagnozy szkoły przeprowadzonej na podstawie udostępnionych przez placówkę danych, takich jak:
  - wyniki egzaminów zewnętrznych,
  - wyniki ewaluacji zewnętrznej,
  - wyniki ewaluacji wewnętrznej,
  - informacje o podejmowanych w ciągu ostatnich kilku lat działaniach rozwojowych zapisane w protokołach prac rady pedagogicznej, a także w innych dostępnych dokumentach pracy szkoły, w tym kronice szkoły,
- 5) pogłębiony wywiad z dyrektorem, przedstawicielami rady pedagogicznej, rady rodziców; ankiety, zapoznanie się z kroniką szkoły i jej stroną internetową;
- 6) opracowanie *Planu wspomaganie*, w tym szkoleń, konsultacji, działań nauczycieli, lekcji otwartych, tworzenia materiałów dydaktycznych itp.;
- 7) realizacja zadań, zapewnienie trenerów szkolących, konsultacji itp.;
- 8) monitoring;
- 9) udział w ewaluacji i opracowaniu raportu.

### **Zadania osób uczestniczących we wspomaganie:**

Dyrektor szkoły:

- 1) inicjuje proces wspomaganie;
- 2) udostępnia informacje i dokumenty niezbędne do diagnozy;
- 3) organizuje spotkania rady pedagogicznej i zespołu zadaniowego;
- 4) udostępnia pomieszczenia i sprzęt do realizacji szkoleń, kursów, warsztatów, konsultacji;
- 5) współpracuje z ekspertem wspomaganie podczas organizowania szkoleń i warsztatów;
- 6) motywuje pracowników do systematycznego i aktywnego udziału w zaplanowanych formach;
- 7) przeprowadza hospitacje lekcji pod kątem wdrażania metod aktywnych;
- 8) podejmuje działania służące utrwalaniu i rozwijaniu przyjętych rozwiązań.

**Nauczyciele:**

- 1) przeprowadzają pogłębioną diagnozę potrzeb szkoły;
- 2) przygotowują szczegółowy harmonogram realizacji RPW;
- 3) korzystają z konsultacji indywidualnych z ekspertem wspomagania;
- 4) aktywnie uczestniczą w szkoleniach i spotkaniach;
- 5) przygotowują materiały zgodnie z RWP;
- 6) przeprowadzają działania.

**Eksperci zewnątrzni:**

- 1) przygotowują i realizują szkolenia;
- 2) zapewniają konsultację.

**PROCESOWE WSPOMAGANIE, CZYLI STUDIUM PRZYPADKU  
W SZKOLE PODSTAWOWEJ NR 1****1. Opis obszaru diagnozy**

*Opis wstępnie zdiagnozowanego stanu wyjściowego (sytuacji szkoły/przedszkola).*

Szkoła Podstawowa nr 1 jest placówką, która kładzie nacisk na to, aby planowanie i organizacja procesów edukacyjnych w szkole służyły rozwojowi uczniów i rozwijały kompetencje uczenia się.

Z wstępnej diagnozy wynika, że nauczyciele oczekują:

- poszerzenia wiedzy psychologicznej na temat uczenia i procesów uczenia się uczniów;
- doskonalenia umiejętności stosowania metod aktywizujących podczas lekcji;
- doskonalenia umiejętności indywidualizacji nauczania z uwzględnieniem potrzeb w zakresie uczenia się uczniów.

*Wniosek*

Poszczególni nauczyciele korzystają z urozmaiconych metod i technik nauczania, jednak ich dobór nie zawsze jest odpowiedni do celów lekcji i potrzeb uczniów. Nauczyciele chcą stosować wiedzę o stylach uczenia się, chcą zwiększać motywację i wiarę we własne siły swoich wychowanków.

**2. Metody diagnozy**

*Opis metod wykorzystanych i zaplanowanych do wykorzystania do diagnozy potrzeb*

Diagnozę przeprowadzono w kilku etapach:

- rozmowa z dyrektorem szkoły;
- analiza dokumentów;



- metodą koła diagnostycznego i formularza do zbierania opinii podczas spotkania z radą pedagogiczną w odniesieniu do kompetencji kluczowych;
- diagnoza pogłębiona podczas warsztatu diagnostyczno-rozwojowego z zespołem zadaniowym.

### 3. Źródła informacji

*Opis źródeł informacji (dane zastane, osoby objęte diagnozą itp.), wykorzystanych i zaplanowanych do wykorzystania podczas diagnozy potrzeb*

Pierwszym źródłem informacji była rozmowa z dyrektorką szkoły. Pani dyrektor przedstawiła pozycję placówki na mapie edukacyjnej miasta, opowiedziała o kontekście pracy szkoły, w tym środowisku społecznym, kadrze, uczniach i ich aspiracjach. Szkoła Podstawowa Nr 1 to szkoła pracująca w dobrym środowisku, osiągająca dobre wyniki w skali gminy. Potwierdzają to wnioski z ewaluacji zewnętrznej. W szkole przeprowadzana była ewaluacja problemowa w trzech obszarach:

- 1) procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się;
- 2) uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej;
- 3) respektowane są normy społeczne.

W raporcie szkoła została oceniona na ocenę A w dwóch pierwszych obszarach i na ocenę B w obszarze 3. Ewaluacja wewnętrzna potwierdziła duży wkład pracy nauczycieli, ale niski poziom komunikacji między zespołami przedmiotowymi.

Kronika szkoły pokazuje wiele wydarzeń promujących zdrowie i postawy obywatelskie.

Raport z analizy ilościowej wyników sprawdzianów w ostatnich latach pokazuje, że uczniowie szkoły uzyskują wyniki zdecydowanie powyżej średniej. Wyniki średnie szkoły mieszczą się najczęściej w ósmym przedziale *staninowym*. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciele chcieliby osiągać większą satysfakcję z pracy z uczniami i wdroyć swoich wychowanków do pracy samodzielnej, do brania odpowiedzialności za proces uczenia się zwłaszcza w obszarze przedmiotów ścisłych.

Stanin	2012	2013	2014	2015
SP1	8	8	7	8

**Ryc.** Pozycja szkoły na skali staninowej w kolejnych latach

### 4. Wstępnie rozpoznany kierunek działań

*Opis kierunku zmiany pracy szkoły, która będzie efektem prowadzonego wspomaganiania.*

#### Cel ogólny

Celem wspomaganiania jest wsparcie efektywności procesów edukacyjnych poprzez podniesienie kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie technik nauczania i uczenia się oraz metod motywowania do nauki i indywidualizowania procesu uczenia.

### Cele szczegółowe

- poszerzenie wiedzy nauczycieli na temat neurodydaktyki;
- poszerzenie warsztatu pracy nauczycieli w zakresie technik nauczania oraz metod aktywizujących;
- zwiększenie kompetencji uczniów w zakresie technik uczenia się i zapamiętywania;
- sukcesywne wdrażanie do praktyki szkolnej metod aktywizujących;
- motywowanie uczniów do pracy oraz stosowanie technik uczenia się zwiększających odpowiedzialność osobistą uczniów za rozwój;
- wypracowanie w zespołach nauczycielskich katalogu sposobów motywowania uczniów;
- nabycie przez nauczycieli umiejętności właściwego doboru czynników motywujących w zależności od ucznia, sytuacji, kontekstu;
- doskonalenie umiejętności pracy zespołowej przez nauczycieli i uczniów.

### Planowane efekty wspomagania

Wskaźniki ilościowe:

- 1) organizacja i przeprowadzenie szkoleń – 12 godzin (3 szkolenia);
- 2) udział w szkoleniach 80% nauczycieli klas 4–6;
- 3) udział co najmniej 10 nauczycieli w konsultacjach;
- 4) przeprowadzenie co najmniej 10 lekcji prowadzonych przez wychowawców na temat strategii uczenia się;
- 5) przeprowadzenie co najmniej trzech lekcji otwartych uwzględniających metod aktywizujących;
- 6) zbudowanie banku scenariuszy lekcji wychowawczych – co najmniej sześciu scenariuszy;
- 7) zbudowanie banku scenariuszy lekcji przedmiotowych z wykorzystaniem metod aktywizujących – co najmniej 10 scenariuszy;
- 8) przeprowadzenie przez co najmniej 10 nauczycieli lekcji z wykorzystaniem metod aktywizujących – według scenariuszy z banku lub własnych;
- 9) przeprowadzenie przez dyrektora co najmniej dwóch obserwacji lekcji.

### Wskaźniki jakościowe:

- 1) w szkole funkcjonują wspólnie wypracowane zasady motywowania uczniów do nauki;
- 2) zwiększa się liczba wykorzystywanych na zajęciach edukacyjnych metod aktywizujących uczniów (szkolny katalog metod jest sukcesywnie wzbogacany);
- 3) w szkole realizowany jest skierowany do uczniów program efektywnego uczenia się (np. w ramach godzin wychowawczych);
- 4) uczniowie poprawiają swoje wyniki nauczania.

**Tabela 1.** Działania koordynatora i szkoły realizowane w ramach wspomagania

<b>Zadanie</b>
Spotkanie z dyrektorem szkoły, przedstawienie założeń wspomagania i trybu pracy.
Przygotowanie spotkania z RP na temat procesowego wspomagania.
Spotkanie z RP, przedstawienie idei wspomagania, utworzenie zespołu zadaniowego, diagnoza wstępna.
Przygotowanie spotkania z RP, na temat procesowego wspomagania (utworzenia zespołu zadaniowego).
Warsztat diagnostyczno-rozwojowy z zespołem zadaniowym.
Wypracowanie rocznego planu wspomagania szkoły.
Przedstawienie RP rocznego planu wspomagania.
Przeprowadzenie warsztatu dla nauczycieli na temat tworzenia optymalnego środowiska do nauki na podstawie wiedzy o rozwoju mózgu.
Warsztat dla nauczycieli na temat określania stylów uczenia się uczniów oraz badania profilu ich inteligencji i preferencji uczenia się, 4 godziny.
Praca w zespołach nauczycielskich – tworzenie scenariuszy lekcji wychowawczych poświęconych badaniu stylu uczenia się uczniów, tworzeniu profilu inteligencji, określaniu lateralizacji itp. – konsultacje.
Przeprowadzenie cyklu wychowawczych na temat stylu uczenia się uczniów, technik uczenia się, w tym lekcji otwartych – konsultacje.
Spotkania/konferencje informacyjno-szkoleniowe (warsztaty) dla rodziców na temat wspierania i motywowania dziecka do nauki – wychowawcy lub przewodniczący zespołów przedmiotowych.
Zorganizowanie warsztatów dla nauczycieli z motywowania uczniów do pracy oraz poszerzających kompetencje w obszarze stosowania metod aktywnych zgodnych z preferencjami uczenia się uczniów.
Opracowanie przez nauczycieli katalogu metod aktywizujących i motywujących (wypracowanie materiałów scenariuszy lekcji), organizacja konsultacji.
Wprowadzanie wypracowanych propozycji do praktyki szkolnej, obserwacja w działaniu – hospitacje lekcji przez dyrektora.
Opracowanie sprawozdania z realizacji RPW (zespół zadaniowy, koordynator wspomagania).
Przedstawienie przez koordynatora wspomagania dyrektorowi szkoły sprawozdania z realizacji RPW.

*Źródło:* opracowanie własne.

## **SPRAWOZDANIE Z ROCZNEGO PROCESU WSPOMAGANIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ NR 1**

### **Efekty wspomagania**

- Poszerzenie wiedzy nauczycieli na temat procesu uczenia się uczniów w świetle odkryć neurodydaktyki.
- Poszerzenie wiedzy nauczycieli na temat stylów uczenia się, typów inteligencji i sposobów motywowania uczniów do nauki.
- Zainteresowanie uczniów stylami uczenia się i doбором skutecznych technik zapamiętywania.
- Zainteresowanie rodziców stylami uczenia się ich dzieci, technikami skutecznej pracy podczas procesu uczenia się.
- Zbudowanie banku scenariuszy lekcji wychowawczych – sześć scenariuszy przewidzianych na trzy jednostki lekcyjne.
- Opracowanie katalogu metod aktywizujących i motywujących uczniów, który przekazano do dyspozycji wszystkim nauczycielom w bibliotece szkolnej.
- Wprowadzanie wypracowanych propozycji do praktyki szkolnej, obserwacja w działaniu potwierdzona poprzez hospitacje lekcji przez dyrektora – osiem lekcji o stylach uczenia się i cztery związane z wykorzystaniem metod aktywizujących.

### **Uwagi (co się udało a co się nie udało?):**

- W szkole realizowany jest skierowany do uczniów program efektywnego uczenia, program oparty jest na dostosowywaniu metod pracy do stylu uczenia się i różnych typów inteligencji.
- Zwiększa się liczba wykorzystywanych na zajęciach edukacyjnych metod aktywizujących uczniów.
- Uczniowie bardziej świadomie stosują techniki uczenia się.
- Uczniowie chętniej i bardziej odpowiedzialnie pracują w grupach.
- Zainteresowano część rodziców procesem i technikami uczenia się. Rodzice bardziej świadomie akceptują zachowania swoich dzieci podczas uczenia, np. trudności z utrzymaniem koncentracji, potrafią skuteczniej pomóc swoim dzieciom podczas uczenia się.

### **Rekomendacje do dalszych działań:**

Należy kontynuować zdobytą wiedzę i doświadczenia tak, aby w szkole trwale za funkcjonowały wspólnie wypracowane zasady motywowania uczniów do nauki oraz takie przygotowanie lekcji, aby każdy uczeń mógł efektywnie korzystać z procesu uczenia. W związku z wdrażaniem nowej podstawy programowej poszerzenie wiedzy nauczycieli na temat stosowania w procesie nauczania metody doświadczenia i eksperymentu oraz częstego stosowania tych metod podczas lekcji staje się absolutnym obowiązkiem.

### Korzyści płynące ze wspomagania

Wiemy, że proces wspomagania pracy szkoły prowadzi do zmian formalnych, ale także zmienia się mentalność nauczycieli i atmosfera pracy. Zmiany formalne są często widoczne już po pierwszym roku wspomagania, ale trzeba pamiętać, że aby zmiany miały charakter trwały, to sami nauczyciele muszą dostrzegać swoje problemy i chcieć je rozwiązać. Jeśli tak się dzieje, to jest duża szansa, że doskonalenie przełoży się na ich warsztat pracy, a w konsekwencji korzyści będą odnosić uczniowie, którzy są najważniejszymi podmiotami tych procesów.

Potencjalne korzyści płynące ze wspomagania w szkole, to:

- poprawa jakości pracy szkoły;
- odpowiedzialny zespół nauczycielski;
- ułatwienie kontaktów z instytucjami odpowiedzialnymi za udzielanie pomocy uczniom, rodzicom i nauczycielom;
- dostęp do aktualnej informacji pedagogicznej;
- współpraca.

### Bibliografia

- Bartkowiak, Z., Kowaluk, M., Samujło, M. (2007). *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartnicki, M. (2000). Pomiar kapitału intelektualnego. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 11.
- Pszczółowski, T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Warszawa: Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Senge, P. (1998). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.

## **ROZDZIAŁ 4**

# **DYREKTOR SZKOŁY W ŚRODOWISKU LOKALNYM**

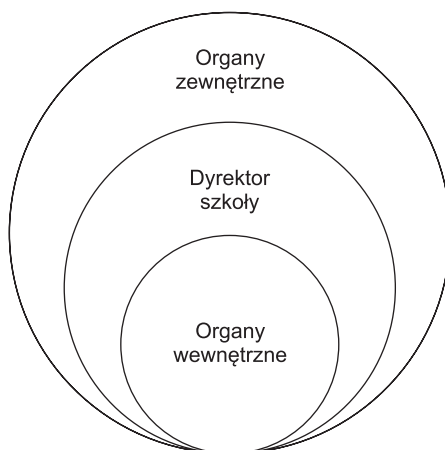
## WPROWADZENIE

---

Dyrektor pozostaje w ścisłych relacjach zarówno z podmiotami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi, które to mają istotny wpływ na rozwój i funkcjonowanie szkoły.

Charakter zewnętrzny mają relacje, w jakich pozostaje dyrektor szkoły z organem prowadzącym szkołę, organem nadzoru pedagogicznego, związkami zawodowymi oraz innymi podmiotami, np. pracodawcami, a więc jednostkami organizacyjnymi, w których realizowana jest praktyczna nauka zawodu.

Natomiast o relacjach wewnętrznych można mówić w odniesieniu do związków dyrektora szkoły z podmiotami działającymi w szkole – takimi jak nauczyciele, rodzice i uczniowie – poprzez ich poszczególne organy, do których zaliczamy: radę pedagogiczną, radę rodziców, samorząd uczniowski oraz radę szkoły, o ile taka została powołana.



**Rysunek 1.** Dyrektor szkoły a organy wewnętrzne i zewnętrzne

*Źródło:* opracowanie własne.

Dyrektor kieruje działalnością szkoły i reprezentuje ją na zewnątrz. Działania te dotyczą dwóch kierunków działania (Jagielski, s. 11):

- „do wewnątrz” organizacji – oznaczające kierowanie,
- „na zewnątrz” – dotyczące sfery stosunków z innymi podmiotami.

Samo „kierowanie” oznacza najdalej idące możliwości oddziaływania dyrektora szkoły na inne podmioty, a jego instrumentami są m.in. polecenia służbowe i zarządzenia. Granice możliwości oddziaływania kierowniczego wyznaczają przepisy prawa. Kierowanie obejmuje różne oddziaływania prawne i organizacyjne podejmowane przez dyrektora nie tylko wobec pracowników szkoły, lecz także wobec uczniów czy innych dyrektorów, aby zapewnić jak najlepsze funkcjonowanie szkoły oraz wypełnienie jej statutowych zadań.

Reprezentowanie „na zewnątrz” oznacza natomiast ogólne prawo do występowania w imieniu jednostki organizacyjnej w relacjach z innymi podmiotami oraz możliwość wchodzenia – w imieniu jednostki organizacyjnej – w stosunki prawne z podmiotami zewnętrznymi, przede wszystkim w sferze administracyjno-prawnej (tamże).



## 4.1. AKTYWNE FORMY I METODY WSPÓLPRACY ZE ŚRODOWISKIEM SZKOLNYM

---

*Jeżeli w szkole samorząd niby jest, ale mało kto wie, co on robi, to jest on po prostu niepotrzebny*

Julian Radziewicz

### ***Miejsce szkoły w procesie socjalizacji***

Szkoła jest instytucją oświatowo-wychowawczą, zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, gdzie „ścierają się” ze sobą dwa światy: nauczycielski i uczniowski. Szkoła, podobnie jak rodzina, bierze udział w procesie socjalizacji, podczas którego kształtuje się mentalność, postawy i działania ludzi (Sztompka, 2006, s. 224), a jednostka nabywa umiejętności niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

W procesie socjalizacji mamy do czynienia z dwiema fazami (Koperek, 2011):

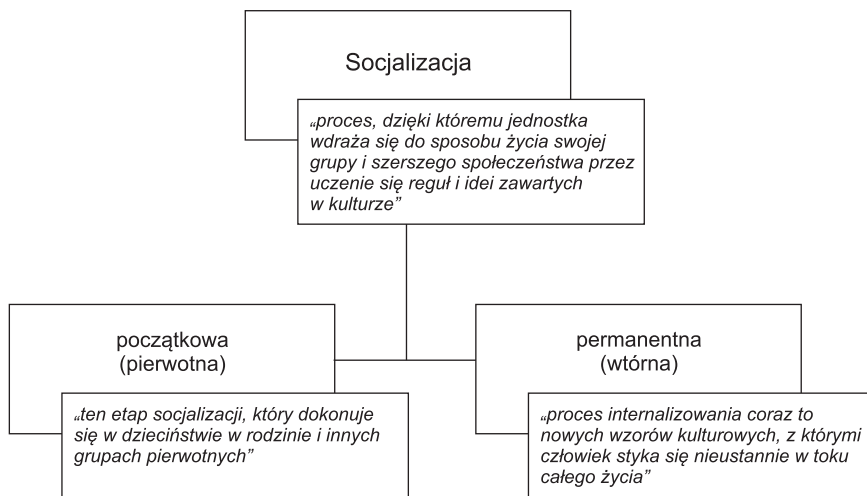
- 1) socjalizacja pierwotna – jest pierwszą fazą, w której człowiek w swoim dzieciństwie staje się członkiem społeczeństwa;
- 2) socjalizacja wtórna – odnosi się do późniejszego procesu, w którym jednostka uprzednio socjalizowana wchodzi w nowe etapy „obiektywnego świata” konkretnego społeczeństwa.

W toku socjalizacji mającej miejsce w szkole jednostka przygotowywana jest do pełnienia ról społecznych, poznaje normy i zasady obowiązujące w społeczeństwie, zapoznaje się z wartościami społecznymi oraz bierze udział w procesie wyrównywania szans edukacyjnych zróżnicowanego społeczeństwa.

Jerzy Szacki, historyk idei i wybitny polski socjolog, uważa że każdy system społeczny, w tym również system szkolny i oświatowy „musi być zdolny do sprostania wyzwaniom środowiska, wyznaczania i osiągania swych zasadniczych celów, ustanawiania współzależności pomiędzy swymi częściami i regulowania stosunków między nimi oraz tworzenia odpowiednich wzorów kulturowych i motywacji jednostek” (Szacki, 2002, s. 820).

Szkoła jest syntezą ról społecznych związanych z określoną zbiorowością społeczną, wpływającą na zachowanie i postępowanie jednostek. Pełni ona funkcję zewnętrzną, narzuconą przez społeczeństwo i wewnętrzną, gdzie dochodzi do różnego typu interakcji między nauczycielami a uczniami.

Do funkcji wewnętrznych szkoły zalicza się (Woźniak, 1998, s. 228–229):



**Rysunek 1.** Rodzaje socjalizacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sztompka, 2002, s. 416.

- 1) funkcje edukacyjne – polegające na przekazywaniu wiedzy, umiejętności i nawyków;
- 2) funkcje selekcyjne szkoły – decydujące o liczebności i jakości kadr, ich doborze i specjalizacji;
- 3) funkcje adaptacyjne i kulturowe – wyrażające się we wprowadzaniu do społeczności lokalnej i jej kultury;
- 4) funkcje ideologiczne – wskazujące określone cele działania, filozofię edukacji lub alternatywne wizje edukacji;
- 5) funkcje integracyjne i dezintegracyjne – co wyraża się w tym, że szkoła nie tylko zbliża, lecz także dzieli, przez co wpływa pośrednio lub bezpośrednio na społeczność pozaszkolną;
- 6) funkcje społeczne – wynikające z etapu rozwoju społecznego, stosunków społecznych i układu tych stosunków, przy czym wpływ na funkcję i miejsce szkoły w społeczeństwie wywierają również tradycje oświatowo-kulturalne i historyczne poszczególnych społeczeństw.

### ***Komunikacja dyrektora szkoły z podmiotami szkolnymi***

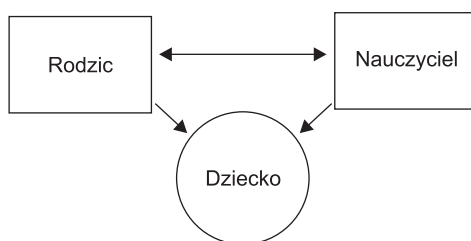
Nowoczesna szkoła rozszerza funkcję dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą o współpracę z rodzicami/opiekunami prawnymi oraz szeroko rozumianym środowiskiem lokalnym.

Dobra współpraca dyrektora szkoły z nauczycielami, rodzicami oraz uczniami skupionymi w radzie pedagogicznej, radzie rodziców i samorządzie uczniowskim, jest bardzo istotna dla rozwoju intelektualnego i kulturalnego młodych ludzi. Zależna jest ona

od przepływu informacji, jej planowości, płynności i rzetelności oraz szeroko rozumianej komunikacji. Umiejętności i zdolności współdziałania dyrektora szkoły odgrywają w tym procesie istotną rolę.

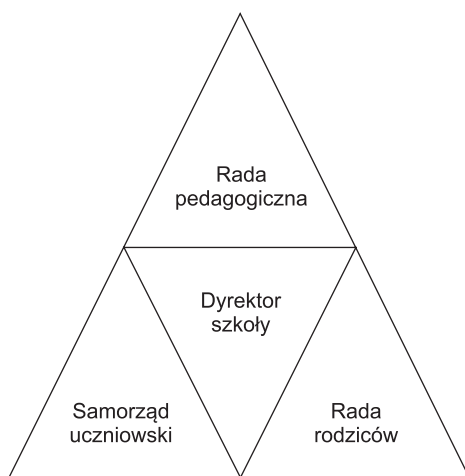
Prowadzenie twórczej i partnerskiej komunikacji pomiędzy dyrektorem a podmiotami szkolnymi wyznaczają następujące zasady: systematyczność, otwartość, równouprawnienie, wzajemna akceptacja, szacunek a przede wszystkim „pozytywne nastawienie”.

Dyrektor szkoły, oprócz roli kierowniczej, w tym nadzorującej, w większości szkół pełni również rolę nauczyciela, a przez to zobowiązany jest do korzystania z różnych form komunikacji nie tylko z radą rodziców, lecz także z pozostałymi rodzicami. Przy czym, aby współpraca z rodzicami uczniów była efektywna, dyrektor szkoły powinien poznać ich potrzeby oraz oczekiwania względem szkoły, nauczycieli i wychowawców. To pozwoli na lepsze zrozumienie ich punktu widzenia i satysfakcjonującą komunikację między nimi.



**Rysunek 2.** Relacje: rodzic–nauczyciel–uczeń

*Źródło:* opracowanie własne.



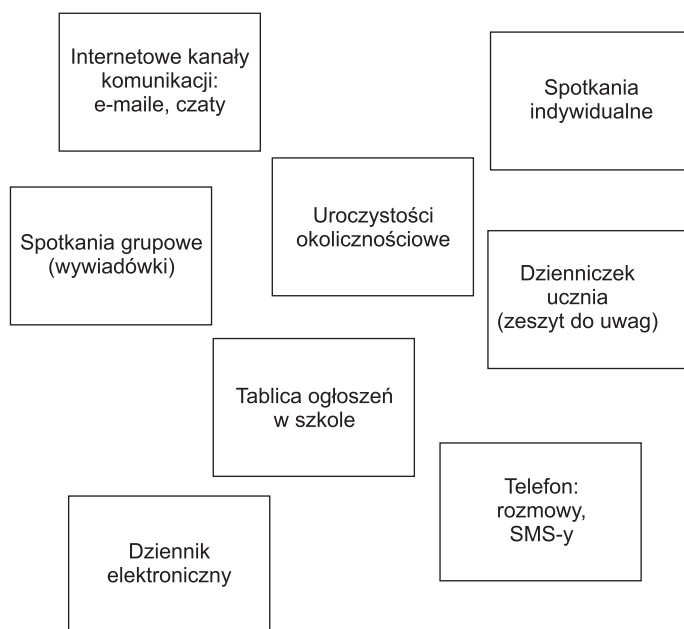
**Rysunek 3.** Organy szkoły

*Źródło:* opracowanie własne.

## Współpraca rodziców ze szkołą

Najbardziej odpowiednią formę komunikacji dyrektora i nauczycieli z rodzicami w sprawach istotnych stanowią kontakty typu *face to face*, czyli głównie zebrania i spotkania indywidualne. Przy czym, należy pamiętać, że szczególnym momentem we wzajemnych relacjach, mającym niekiedy decydujący wpływ na przebieg dalszych kontaktów, ma pierwsze spotkanie.

Nowoczesną formą kontaktu, pozwalającą zachować rodzicom anonimowość, jest „skrzynka pytań i postulatów”, za pomocą której rodzice mogą zgłosić dyrekcji i nauczycielom różne kwestie, o których trudno jest im mówić w bezpośredniej rozmowie.



**Rysunek 4.** Formy komunikacji nauczycieli i rodziców uczniów

Źródło: Henrik i Malinowska, 2015, s. 15.

Ważnym elementem budowania relacji z rodzicami jest wspieranie ich w wychowaniu dzieci poprzez organizowanie przez dyrektora szkoły spotkań, wykładów, szkoleń, warsztatów czy innych form edukacyjnych.

Dyrektor szkoły oraz nauczyciele powinni tworzyć przestrzeń do podejmowania przez rodziców różnorodnych działań, dzięki którym będą oni mieli realny wpływ na prawidłowe funkcjonowanie szkoły.

Przedstawiciele wszystkich rodziców uczniów danej szkoły wybrani w demokratycznych wyborach tworzą radę rodziców. Reprezentują oni ogół rodziców w szkole, np. w kontaktach z radą pedagogiczną oraz poza szkołą, np. we współpracy z ra-

dami rodziców innych szkół. Rada rodziców może występować do pozostałych organów szkoły, nadzoru pedagogicznego z wnioskami czy opiniami we wszystkich sprawach szkoły. Do kompetencji rady rodziców należy uchwalanie, w porozumieniu z radą pedagogiczną, programu wychowawczo-profilaktycznego, opiniowanie również planu finansowego szkoły. Konsultacji z rodzicami, zgodnie z przepisami prawa, podlegają również zasady oceniania obowiązujące w szkole. Ponadto rodzice powinni mieć wpływ na obszary związane z pełnieniem przez nich funkcji pomocowo-usługowych.

Rolą dyrektora szkoły jest zachęcanie, wspieranie, motywowanie rodziców do różnego typu działań wpływających na kreowanie szkolnej rzeczywistości, w tym na decydowanie o istotnych sprawach szkoły.

Nieobligatoryjna współpraca dyrektora szkoły z rodzicami może dotyczyć ich niebywałej roli w (Hernik i in., 2012, s. 65–66):

- nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z instytucjami z otoczenia;
- sponsorowaniu różnego rodzaju aktywności swoich dzieci;
- dostępie do specyficznych dóbr;
- inicjowaniu kontaktów z organizacjami pozarządowymi;
- lobbingu.

Zakres oraz intensywność współpracy rodziców ze szkołą zależą od ich zaangażowania, chęci do działania, aktywności, otwartości a przede wszystkim umiejętności komunikacyjnych.

### ***Uczniowie jako partnerzy szkoły***

Drugim bardzo ważnym podmiotem szkolnym, bez którego szkoła nie mogłaby pełnić swoich funkcji, są uczniowie. Aktywny udział ucznia w jego własnej edukacji jest elementem kultury organizacyjnej szkoły, która powinna być oparta na dialogu i partnerstwie.

Paulo Freire, brazylijski pedagog i przedstawiciel radykalnej pedagogiki emancypacyjnej, przedstawił znaczenie dialogu w nauczaniu oraz skutki jego braku. Wyróżnił dwie metody współpracy nauczyciela z uczniami (Freire, 2000, s. 66–71):

1. Metoda *posing method* – polega ona na tym, że nauczyciel traktuje uczniów jak równoprawnych partnerów do rozmowy, dzięki czemu kształtuje u nich naturę badacza, co pozwala im łatwiej odnaleźć się w otaczającej ich rzeczywistości.
2. Metoda *banking education* – gdzie edukujący, czyli nauczyciel, jest stroną wyraźnie dominującą, ma władzę i autorytet a jego zadaniem jest przekonać edukowanych, czyli uczniów, o słuszności i racji swojego stanowiska. W konsekwencji doprowadza to do obniżenia kreatywności i aspiracji uczących się.

Dialog na linii nauczyciel–uczeń ma istotne znaczenie nie tylko w kwestiach czysto dydaktycznych, lecz także dla kształtowania pozytywnych cech i postaw ucznia. Na podstawie zachodzących w klasie interakcji na linii nauczyciel–uczeń można wyodrębnić cztery rodzaje przepływu informacji (tabela 1).

**Tabela 1.** Rodzaje przepływu informacji według H.C. Lindgrena

Lp.	Rodzaje przepływu informacji	Opis
1	jednokierunkowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel jest stroną dominującą, a uczniowie przyjmują informacje z jednego kierunku</li> <li>• przepływ informacji charakterystyczny dla modelu <i>banking education</i></li> </ul>
2	dwukierunkowy z dominacją nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gdzie nauczyciel uwzględnia treści pochodzące od uczniów, ale tylko w celach kontrolnych, czy zostały one właściwie zapamiętane</li> </ul>
3	wielokierunkowy z dominacją nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pojawia się zarówno komunikacja na liniach nauczyciel–uczeń, jak i oraz uczeń–uczeń</li> <li>• nauczyciel pełni funkcję dominującą</li> <li>• opinie i myśli wyrażane przez uczniów mają jedynie ubarwić zasadniczy wątek monologu pedagoga</li> <li>• utrzymanie dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniami</li> </ul>
4	wielokierunkowy bez dominacji nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dialog jest podstawą stosunków międzyludzkich i stanowi bogate źródło informacji, które pozwala zrozumieć oczekiwania oraz potrzeby wszystkich zainteresowanych procesem kształcenia</li> <li>• nikt nie zajmuje tutaj roli dominującej, każdy może swobodnie wyrazić swoją opinię</li> <li>• o prawdziwej pozycji zadecydują argumenty merytoryczne</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Andrukowicz, 1998.

Dyrektor szkoły oraz podlegli mu nauczyciele powinni być świadomi, że prawidłowe funkcjonowanie ucznia w procesie edukacji jest uzależnione od szeroko pojmowanego wsparcia, za którego dostarczenie odpowiada nauczyciel; służy mu do tego wielostronny, unikający dominacji dialog, oparty na wzajemnym i równoważnym poszanowaniu opinii i sądów.

Działania kooperacyjne podjęte przez nauczyciela podczas lekcji w stosunku do uczniów prowadzą do partnerstwa, których przykłady podaje Jerzy Kujawiński (1998, s. 71), pedagog i nauczyciel:

- propozycje uczniów dotyczące tematów i celów lekcji oraz tematów zadań domowych;
- propozycje dotyczące przebiegu lekcji;
- wspólne ustalenie kryteriów oceniania;
- wspólne planowanie dalszej pracy na lekcjach.

Metody aktywizujące stosowane przez nauczyciela podczas lekcji stwarzają warunki do zaangażowanego i aktywnego udziału ucznia w lekcji oraz zachęcają do współpracy na linii: uczeń–uczeń, uczeń–uczniowie oraz uczeń–nauczyciel.

**Tabela 2.** Rodzaj metody aktywizującej

Lp.	Rodzaj metody aktywizującej	Cel	Przykład
1.	metody problemowe	rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• burza mózgów</li> <li>• obserwacja</li> <li>• dyskusja panelowa</li> <li>• metoda problemowa</li> <li>• studium przypadku</li> </ul>
2.	metody ekspresji i impresji	wzrost zaangażowania emocjonalnego uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>• drama</li> <li>• metoda symulacyjna</li> <li>• mapa mózgu</li> <li>• metoda laboratoryjna</li> <li>• metoda projektu</li> </ul>
3.	metody graficznego zapisu	zachęcenie do samodzielnego podejmowania decyzji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• drzewko decyzyjne</li> <li>• rybi szkielet</li> <li>• plakat</li> <li>• mapa mentalna</li> <li>• śnieżna kula</li> <li>• mapa skojarzeń</li> </ul>

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie Brudnik, 2000.

Działania służące rozwijaniu postaw proaktywnych podejmują również wychowawcy klas, zachęcając swoich uczniów do czynnego udziału w imprezach, spotkaniach klasowych czy ogólnoszkolnych. Dyrektor szkoły współpracuje z uczniami nie tylko w sferze dydaktyczno-wychowawczej, lecz także – zgodnie z przepisami oświatowymi – poprzez samorząd uczniowski, włączając go w kwestie decyzyjne, np. dotyczące opiniowania programu wychowawczo-profilaktycznego, nadania imienia szkole, wnioskowania o nagrodę Prezesa Rady Ministrów, skreślenia ucznia z listy szkoły, wprowadzenia jednolitego stroju w szkole.

Samorząd uczniowski ma m.in. prawo do przedstawiania radzie szkoły, o ile taka istnieje, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wniosków dotyczących m.in.:

- prawa do informacji w zakresie realizacji programu nauczania;
- prawa do jawnej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
- prawa do organizacji życia szkolnego.

Szkoła oprócz funkcji edukacyjnej i wychowawczej powinna kształcić w uczniach postawy obywatelskie, zapoznawać ich z zasadami demokracji i poczucia współodpowiedzialności na sprawy najbliższego otoczenia. Dyrektor szkoły, opiekun samorządu uczniowskiego oraz nauczyciele powinni więc skutecznie zachęcać uczniów do:

- aktywności na rzecz szkoły i lokalnej społeczności;
- współdecydowania o sprawach istotnych dla uczniów;
- uczestnictwa w pracach zespołowych, w tym w projektach uczniowskich.

Uczniowie wykazują różny stopień konformizmu i na terenie szkoły podlegają wpływowi nie tylko dyrektora i nauczycieli, lecz także grup rówieśniczych, które również tworzą środowisko wychowawcze, często wykraczające poza teren placówki.

Przynależność do grupy zaspokaja potrzeby psychiczne uczniów a poprzez przyjmowanie określonych ról pozwala jednostce na wykształcenie w nich samodzielności, aktywności, odpowiedzialności a także umiejętności współdziałania i współzycia z innymi.

Dyrektor, nauczyciele oraz specjaliści zatrudnieni w szkole powinni wykorzystać potencjał, nie tylko intelektualny, lecz także społeczny tkwiący w uczniach. Powinni oni również umieć rozpoznać grupy rówieśnicze, w tym subkultury, które mogą mieć negatywny wpływ na preferowane wartości, normy i wzory zachowań i im przeciwdziałać.

### ***Dyrektor a rada pedagogiczna***

Ogromne znaczenie mają również stosunki dyrektora szkoły z radą pedagogiczną, czyli kolegialnym organem w zakresie statutowych zadań szkoły dotyczących kształcenia, wychowania i opieki. Zasadniczy skład rady pedagogicznej obejmuje ogół nauczycieli wraz z dyrektorem szkoły, który pełni funkcję jej przewodniczącego. Dyrektor szkoły ma istotny wpływ na ten organ nie tylko w zakresie organizacyjno-technicznym, lecz także reprezentacyjnym. Ma on obowiązek realizowania uchwał rady pedagogicznej podjętych w ramach jej kompetencji dotyczących istotnych spraw odnoszących się do organizacji i funkcjonowania szkoły. Rada pedagogiczna pełni również funkcje opiniotwórcze, które pomimo że są niewiążące dla dyrektora, stanowią tzw. „instrument miękkiego oddziaływania”, którego dyrektor nie może ignorować.

Ukształtowane prawnie stosunki między dyrektorem a radą pedagogiczną powodują, że wywiera ona znaczący wpływ na sprawy szkoły, za które w ostatecznym rachunku odpowiedzialny jest dyrektor szkoły.

Do ważniejszych zadań dyrektora szkoły zalicza się troskę o twórcze przystosowanie i rozwój profesjonalny nauczycieli, poprzez właściwe zaplanowanie systemu ich doskonalenia oraz określenie kierunków pracy szkoły.

### ***Szkoła nowoczesna „szkołą współpracy”***

Dyrektor odpowiedzialny jest za odpowiedni klimat panujący w szkole, w tym za relacje między różnymi podmiotami szkolnymi, co ma znaczący wpływ na jakość pracy w szkole. Współpraca między dyrektorem a innymi podmiotami szkolnymi opiera się na formach indywidualnych i grupowych, wykorzystujących różne nowoczesne trendy funkcjonujące w oświacie. „Szkoła współpracy to przestrzeń, w której każde dziecko i młody człowiek, każdy rodzic i każdy nauczyciel zaproszeni są do wspólnej rozmowy, pracy, uczenia się, zabawy” – tak współpracę zdefiniowano w projekcie systemowym pt. Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły, autorstwa Ministerstwa Edukacji Narodowej. Celem tego projektu, spójnego z celami szkoły, było wzmocnienie współpracy pomiędzy uczniami, rodzicami i nauczycielami oraz przedstawicielami instytucji działających w otoczeniu szkoły.



Dla dyrektora i podmiotów szkolnych szkoła nowoczesna – to właśnie szkoła współpracy, w której uczestnicy wspólnego działania potrafią się komunikować, przyjąć odpowiednie role zadaniowe oraz zrealizować określony – zgodny z metodą SMART – cel.

## Bibliografia

- Andrukowicz, W. (1998). Interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu. *Edukacja i dialog*, 6.
- Brudnik, E. (2000). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*. Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum International Publishing Group.
- Henrik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Warszawa: IBE.
- Hernik, K., Solon-Lipiński, M., Stasiowski, J., Sijko, K., Jabłkowski, S.G., Walczak, A. (2012). *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*. Warszawa: IBE.
- Jagielski, J. (2010). *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*. ORE.
- Koperek, A. (2011). Socjalizacja jako społecznowychowawczy. *Pedagogika Katolicka*, 8(1).
- Kujawiński, J. (1998). *Współdziałanie partnerskie w szkole: uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań: Eruditus.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: WN PWN.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo PLUS.
- Sztompka, P. (2006). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak
- Woźniak, R.B. (1998). *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin: Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna.

## 4.2 SKUTECZNA I EFEKTYWNA WSPÓLPRACA Z ORGANEM PROWADZĄCYM

---

*Istotne dla wspólnego dobra jest wspieranie jednostek: ponieważ tylko jednostka może wytworzyć nowe idee, które niezbędne są społeczeństwu dla jego ciągłego rozwoju, a także, w istocie, dla uniknięcia wyjałowienia i stagnacji*

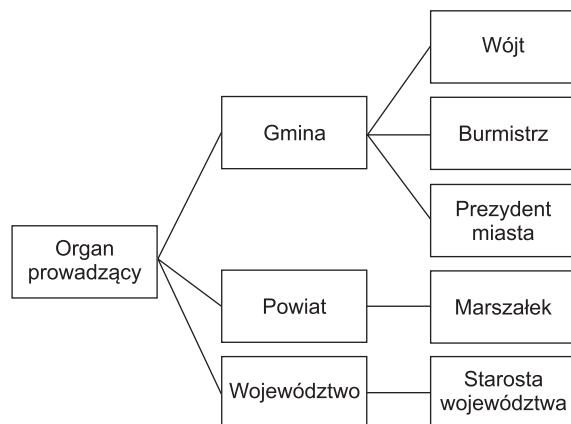
Albert Einstein

### ***Rola organu prowadzącego w systemie oświaty***

Ustawodawstwo regulujące system oświaty w Polsce ulega nieustannym zmianom, co ma swoje odzwierciedlenie nie tylko w pracy dyrektora szkoły, ciągle aktualizującego swoją wiedzę, doskonalącego oraz nabywającego nowe umiejętności, lecz także w odniesieniu do organu prowadzącego. Decydenci systemu oświaty powinni dbać o swój nieustanny rozwój zawodowy oraz poznawać i wprowadzać na polski grunt „sprawdzone trendy”, dostosowując je do krajowych realiów. Jedną z istotnych zmian w oświacie było wprowadzenie budżetu zadaniowego oraz kontroli zarządczej, co miało przyczynić się do sprawniejszej realizacji celów finansowanych a przez to do wzrostu jakości pracy szkół. Decentralizacja, mająca swoje odzwierciedlenie we wzroście samodzielności w podejmowaniu decyzji przez jednostki samorządu terytorialnego (gminy i powiaty), a więc organy prowadzące, dotyczy wielu sfer, jak np. otwieranie i zamykanie szkół, akceptacja arkusza organizacyjnego czy ocena pracy dyrektora szkoły.

Szkoły publiczne mogą być zakładane i prowadzone przez różne podmioty. Przepisy oświatowe wskazują jednoznacznie, że przez organ prowadzący szkołę lub placówkę należy rozumieć ministra, jednostkę samorządu terytorialnego, inne osoby prawne i fizyczne (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017, poz. 59, 949 i 2203 oraz z 2018, poz. 650).

Jedną z ważniejszych kompetencji organu prowadzącego – zgodnie z obowiązującymi przepisami oświatowymi – jest obsadzanie stanowiska dyrektora szkoły, w drodze konkursu, poprzez powierzenie w przypadku braku kandydatów lub poprzez przedłużenie stanowiska na kolejne okresy. Organ prowadzący w odniesieniu do dyrektora szkoły:



**Rysunek 1.** Klasyfikacja organu prowadzącego

*Źródło:* opracowanie własne.

- wyznacza zakres obowiązków;
- dokonuje oceny pracy;
- określa wysokość dodatku motywacyjnego i funkcyjnego;
- decyduje o obniżeniu obowiązkowego tygodniowego wymiaru zajęć lub jego brak, w przypadku gdy dyrektor szkoły nie ma kwalifikacji pedagogicznych i pełni jedynie funkcję menedżera;
- może dokonać zawieszenia w pełnieniu obowiązków;
- zatwierdza arkusz organizacyjny;
- wykonuje część kompetencji pracodawczych, gdyż dyrektor szkoły nie jest pracodawcą jednolitym i pełnym;
- może występować z wnioskami w sprawach dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych;
- wspólnie – w wyniku porozumienia – ustala zawody, w których kształci szkoła prowadząca kształcenie w zawodzie;
- wspólnie – w wyniku porozumienia – ustala warunki korzystania ze stołówki szkolnej – o ile taka istnieje – w tym wysokość opłat za posiłki;
- wspólnie – w wyniku porozumienia – organizuje nauczanie dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania;
- inne.

Ponadto organ prowadzącego bierze udział w:

- procesie rekrutacji;
- przyjmowaniu uczniów w trakcie roku szkolnego;
- zakresie kontrolowania obowiązku nauki;
- przyznawaniu dodatkowych godzin poza szkolnym ramowym planem nauczania;
- zakresie programu poprawy efektów kształcenia i wychowania opracowanego przez dyrektora;

- zakresie wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych; przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych;
- zakresie organizowania praktycznej nauki zawodu w szkołach prowadzących kształcenie w zawodzie;
- zakresie współpracy przy występowaniu w obronie nauczyciela.

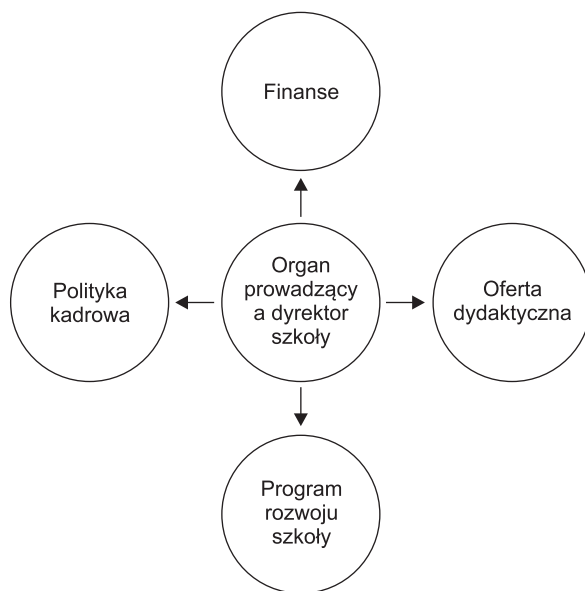
Zgodnie z przepisami oświatowymi organ prowadzący szkołę odpowiada za jej działalność, a w szczególności za:

- zapewnienie warunków działania szkoły;
- wykonywanie remontów obiektów szkolnych i zadań inwestycyjnych;
- zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej szkoły.

W celu realizacji zadań ustawowych organy samorządu tworzą zazwyczaj jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół. Relacje szkół z organami prowadzącymi postrzegane są jako obligatoryjne, polegają na podporządkowaniu i odbywają się w ramach jasnych reguł ustawowych. To właśnie organy prowadzące finansują działalność szkół.

### ***Relacje między organem prowadzącym a dyrektorem szkoły***

Stosunki dyrektora z organem prowadzącym szkołę mają podstawowe znaczenie dla pozycji dyrektora, gdyż dotyczą problematyki personalnej i infrastrukturalnej, nie zaś edukacyjnej, wychowawczej i opiekuńczej.



**Rysunek 2.** Zakres współpracy organu prowadzącego z dyrektorem szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Relacje typu: organ prowadzący – dyrektor szkoły przejawiają się więc w zakresie:

- dokonywania obsady personalnej;
- kontroli oraz nadzoru w sprawach finansowych i administracyjnych;
- dokonywania – w stosunku do nauczycieli – ocen i awansów;
- wykonywania szeregu zadań, takich jak: wydawania opinii, zgód, konieczności przedkładania informacji i innych.

### ***Sytuacje konfliktowe w szkole***

Organ prowadzący musi reagować na niepokojące sygnały dotyczące funkcjonowania szkoły, w tym skargi od rodziców, uczniów czy nauczycieli. Organ ten zobowiązany jest przepisami prawa do zapewnienia warunków działania szkoły, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki oraz sprawowania nadzoru nad jej działalnością. Szkoła jest miejscem, w którym niestety często dochodzi do sytuacji konfliktowych, które są nieodłącznym elementem życia społecznego. Organ prowadzący, z uwagi na swoje ustawowe kompetencje oraz zadania, pełni ważną rolę w ich rozwiązywaniu. Przykładami obszarów, których dotyczą konflikty, mające miejsce na terenie szkoły, są:

- organizacja pracy – dotyczy zazwyczaj projektowanej organizacji szkoły oraz wprowadzanych zmian do już przyjętego i zatwierdzonego w maju arkusza organizacji;
- zarządzanie szkołą – odnosi się najczęściej do stylu zarządzania preferowanego przez dyrektora;
- relacje międzyludzkie w szkole – to najczęściej niewłaściwe interakcje uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektora;
- współpraca z rodzicami – rozważana z perspektywy indywidualnej dyrektor/nauczyciel–rodzic oraz zbiorowej dyrektor–rada rodziców.

Kluczem do porozumienia w szkole jest dobra komunikacja, w tym odpowiedni przepływ informacji oraz umiejętność szybkiego reagowania na pojawiające się konflikty. Zarówno dyrektor szkoły, jak i organ prowadzący powinien dążyć do osiągnięcia porozumienia satysfakcjonującego wszystkie strony konfliktu, poprzez prowadzenie w kolejności: negocjacji, facylitacji, mediacji czy ostatecznie arbitrażu.

### ***Wyzwania oświatowe XXI wieku***

Współpraca szkoły i samorządu często wykracza poza ramy instytucjonalne i nie ma formalnego charakteru. Przykładami takich działań są (Hernik i in., 2012, s. 25–26):

- pomoc urzędników w rozliczaniu dotacji UE pozyskanych przez szkołę – szkoła w tym wypadku korzysta z wiedzy i doświadczenia pracowników urzędu;
- wspólna organizacja lokalnych imprez – w tym przypadku działa zasada wzajemności: szkoła bierze udział w uroczystościach gminnych, z kolei przedstawiciele władz samorządowych „uświetniają” szkolne imprezy.

Organ prowadzący poprzez znajomość potrzeb i oczekiwań lokalnej społeczności powinien być zaangażowany w realizację programu rozwoju szkoły, szeroko rozumianą promocję i kształtowanie jej oferty. Jest to szczególnie ważne w warunkach niepewności i dobie marketyzacji usług edukacyjnych. Przykłady działań marketingowych realizowanych przez organ prowadzący to (Szelewa, 2012, s. 25):

- umieszczanie oferty szkoły na stronach internetowych i w mediach;
- wydawanie materiałów promocyjnych;
- zachęty o charakterze finansowym;
- wpływanie na liczbę kierunków kształcenia i liczbę oddziałów;
- zachęty dotyczące doskonalenia nauczycieli;
- aktywne uczestnictwo w organizacji pracy szkół;
- realizacja określonej polityki edukacyjnej.

Do najważniejszych uniwersalnych wyzwań dotyczących oświaty, a więc dotyczących polskich szkół, stojących przed jednostkami samorządu, należą (Levitas, 2012, s. 15–16):

- zarządzanie siecią szkół w warunkach niżu demograficznego;
- upowszechnienie opieki przedszkolnej;
- przeciwdziałanie w szkołach skutkom rozwarstwienia społecznego;
- potrzebą doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- dostosowanie szkolnictwa zawodowego do wymogów rynku pracy.

W związku z decentralizacją każda jednostka samorządu terytorialnego ma prawo wyboru i realizacji swojej strategii, wykorzystując własne warunki, zasoby i możliwości, co powinno przyczynić się do poprawy jakości szkół i zwiększenia szans edukacyjnych uczniów. Dyrektor otwarty na współpracę z organem prowadzącym musi znać strategię rozwoju regionu przyjętą do realizacji i postępować zgodnie z kierunkami regionalnej polityki oświatowej.

Jednostki samorządu terytorialnego dysponują zestawem możliwych strategicznych działań, będących odpowiedzią na jedno z wyzwań, jakim jest niż demograficzny. Do działań tych należą np. (tamże, s. 18–19):

- konsolidacja sieci szkolnej polegająca na zamykaniu małych, nieefektywnych szkół i przenoszeniu uczniów do większych szkół skonsolidowanych;
- konsolidacja sieci oddziałów w istniejących szkołach przez ich łączenie i redukcję poziomu zatrudnienia;
- wprowadzenie ścisłych procedur tworzenia oddziałów klasowych w klasach pierwszych, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach;
- przekazywanie małych szkół do prowadzenia przez inne podmioty, takie jak fundacje czy stowarzyszenia rodziców.

Kolejnym wyzwaniem, przed którym stoją samorządy, jest upowszechnienie opieki przedszkolnej jako odpowiedź na większą dostępność środków unijnych, zmianę przepisów dotyczących wychowania przedszkolnego oraz regulujące sposób wydawania tych środków na przedszkola. Celem tych działań jest wyrównywanie szans, podwyższenia jakości edukacji oraz ułatwienie kobietom kariery zawodowej (tamże, s. 21).

Nowym wyzwaniem dla samorządu są migracje ludności, będące wynikiem globalizacji i mające ogromny wpływ na rozwarstwienie społeczne, a przez to segregację w szkołach. Segregacja ta dotyczy podziałów społecznych, które są najdotkliwiej odczuwalne przez uczniów oraz ich rodziców. Jan Herczyński, specjalista do spraw polityki edukacyjnej, wymienia różne kryteria podziałów społecznych. „Są to:

- podział dzieci na wiejskie i miejskie, a w przypadku gmin wiejskich również na te pochodzące z centrum gminy i z małych, peryferyjnych wiosek;
- podział dzieci na mieszkające w nowych, drogich, często grodzonych osiedlach i na pochodzące ze starych blokowisk i osiedli;
- podział dzieci na nowo przyjezdne, których rodzice niedawno przeprowadzili się z centrum większego miasta, i na miejscowe, mieszkające na danym terenie od urodzenia;
- w miejskich gimnazjach podział oddziałów na obwodowe (dla dzieci mieszkających w pobliżu) i pozaobwodowe (dla wyselekcjonowanych, lepszych uczniów spoza obwodu);
- podział uczniów na oddziały ze względu na osiągnięte wyniki.

Wpływ na segregację uczniów mają różnice poziomu wykształcenia rodziców, różnice zamożności, różnice kulturowe, różnice oczekiwań wobec szkoły i aspiracji edukacyjnych wobec dzieci” (tamże, s. 25).

Jednostki samorządu terytorialnego zobowiązane są efektywnie wykorzystywać środki na dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, gdyż jest to najważniejszy zasób każdej szkoły gwarantujący oczekiwaną jakość nauczania. Samorządy jako decydenci budżetowi powinny wpływać w sposób zdecydowany na sferę dokształcania i doskonalenia nauczycieli, często jednak przekazują to zadanie do realizacji dyrektorom szkół, którzy po odpowiedniej diagnozie określają potrzeby szkoleniowe nauczycieli i podejmują inicjatywy w tym zakresie.

Zadaniem bardzo trudnym do zrealizowania przez jednostki samorządu terytorialnego jest wyzwanie dotyczące dostosowania szkolnictwa zawodowego do wymogów rynku pracy. Diagnoza potrzeb oraz oczekiwań rynku pracy wymusza zmiany w systemie kształcenia zawodowego, tak aby absolwenci różnych form kształcenia mogli być lepiej przygotowani do funkcjonowania na ciągle zmieniającym się rynku pracy.

Analiza lokalnego rynku pracy, określenie potrzeb z tym związanych oraz możliwość ich realizacji nie może odbyć się bez współpracy organu prowadzącego z dyrektorami szkół kształcącymi w zawodach oraz pracodawcami.

### ***Właściwa komunikacja drogą do sukcesu***

Jednostki samorządu terytorialnego współpracując z dyrektorami szkół oraz z innymi decydentami, pokonują trudności dotyczące wyzwań dotyczących polskiej oświaty. Dlatego niezmiernie ważne jest posiadanie przez osoby reprezentujące organ prowadzący szkołę odpowiednich kompetencji w tym zakresie oraz przestrzeganie zasad partnerstwa, opartego na wypracowanych wspólnie regułach.

Efektywna i skuteczna współpraca organu prowadzącego z dyrektorem szkoły wymaga właściwej komunikacji, świadomego realizowania polityki oświatowej, myślenia perspektywicznego, podejmowania przemyślanych decyzji, popartych wcześniej przeprowadzonym rachunkiem ekonomicznym oraz zwiększenia roli służebnej decydentów.

## Bibliografia

- Hernik, K., Solon-Lipiński, M., Stasiowski, J., Sijko, K., Jabłkowski, S.G., Walczak, A. (2012). *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*. Warszawa: IBE.
- Levitas, A. (red.). (2012). *Strategie oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa ICM, UW.
- Szelewa, S. (2012). *Samorząd terytorialny a dyrektorzy szkół*. Warszawa: Wydawnictwa ICM, UW.

## Akty prawne

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017, poz. 59, 949 i 2203 oraz z 2018, poz. 650).



### 4.3. METODY SOCJOTECHNICZNE W ZARZĄDZANIU

---

*Jeżeli sam nie wiesz, czego chcesz, w mówią Ci  
to inni*

Josef Kirschner

#### ***Czym jest socjotechnika?***

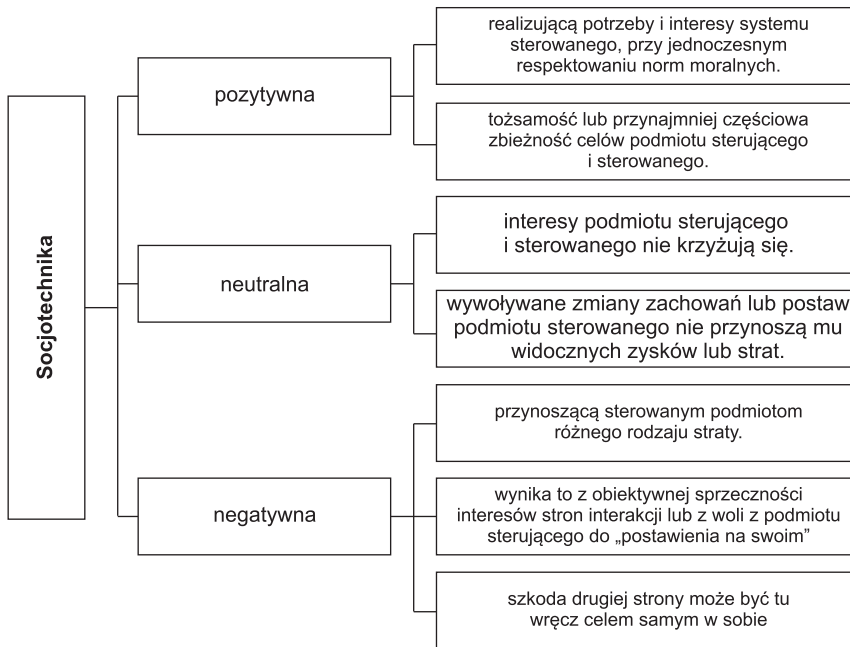
Metody socjotechniczne oraz ich wpływ na zarządzanie były i są przedmiotem rozważań wielu badaczy – teoretyków i praktyków. Stąd w literaturze pojawiają się różnorodne definicje tego pojęcia. „**SOCJOTECHNIKI** – to działania indywidualne lub grupowe, zmierzające do uzyskania pożądanego zachowania jednostek i grup społecznych” (*Encyklopedia popularna PWN*, 1999, s. 234). Socjotechnika, czyli inżynieria społeczna, jest to „sztuka sterowania ludźmi”, a więc wpływania na ich postawy w celu uzyskania pożądaných reakcji, w różnych sferach:

- emocjonalnej – odwołującej się do uczuć, emocji i starającej się „uśpić” ludzki rozum;
- poznawczej – dotyczącej opinii, przekonań;
- behawioralnej – odnoszącej się do zachowań, moralnie ocenianych jako dobre lub złe.

Adam Podgórecki (1966, s. 23), prekursor socjotechnik oraz znakomity znawca socjologii moralności definiuje socjotechnikę jako „naukę praktyczną, która zajmuje się tym, jak formułować reguły działania w oparciu o stwierdzenie zależności między faktami i jak przy uwzględnieniu omawianych ocen realizować zamierzone skutki społeczne. Przedmiotem, na który socjotechnika działa, są masowe wzory postaw i zachowań ludzkich. Te postawy i zachowania można zmieniać za pomocą czterech zasadniczych sposobów: systemu wychowania, technik masowego oddziaływania, systemu prawnego i sposobu posługiwania się władzą”.

Podgórecki (1968, s. 47) uważał, że socjotechniki można stosować „wyłącznie do realizacji celów, które są oceniane jako społecznie wartościowe”.

Jedno z kryteriów klasyfikacji socjotechnik odnosi się do charakteru skutków pozytywnych, negatywnych lub neutralnych.



**Rysunek 1.** Klasyfikacja socjotechnik ze względu na charakter skutków

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ziółkowski, *Socjotechnika*.

### ***Czy socjotechnika jest etyczna?***

W oświacie powinna być stosowana socjotechnika pozytywna, gdyż tylko taka jest etyczna, szczególnie poprzez takie działania jak:

- wpajanie pozytywnych idei, wartości w procesie wychowania;
- wsparcie potrzebujących;
- wzmocnienie pozytywnego oddziaływania;
- resocjalizacja;
- zwalczanie patologii społecznych;
- oddziaływanie na stosunki międzyosobowe;
- rozwiązywanie konfliktów;
- komunikacja społeczna.

Niezmiernie istotna jest wiedza na temat kierunków oddziaływań socjotechnicznych kierowanych na (Smolski, Smolski, Stadtmuler, 1999):

- emocje–psychikę (strach, współczucie, miłość);
- intelekt–umysł (prezentacja danych statystycznych, powoływanie się na badania i autorytety naukowe).

Socjotechnika to bardzo ważne narzędzie w XX w., wywołujące poprzez manipulację negatywne uczucia, takie jak: strach, agresja czy nienawiść. Kadra zarządzająca szkołą oraz nauczyciele nie powinni stosować negatywnej socjotechniki, gdyż jest nie-

zgodna z zasadami etycznymi, wykorzystuje konformizm i naiwność osób, do których jest kierowana.

Podstawowe możliwości socjotechnicznego oddziaływania na rzeczywistość społeczną w ujęciu Podgóreckiego to (Afeltowicz, Pietrowicz, 2012, s. 49):

- system wychowania – oddziaływanie na i poprzez instytucje edukacyjne;
- techniki masowego oddziaływania – służące propagandzie: prasa, radio, telewizja;
- system prawny – zmiana rzeczywistości społecznej poprzez zmiany w prawie;
- sposoby sprawowania władzy – możliwości wpływania na osoby posiadające władzę.

Prekursorem socjotechniki był Niccolò Machiavelli, włoski filozof, autor znanego traktatu o sprawowaniu władzy i hasła „cel uświęca środki” (Machiavelli, 2010). Jest to doskonały przykład negatywnej socjotechniki, usprawiedliwiającej działania szkodzące ludziom. To negatywne oddziaływanie – poprzez podstęp, surowość, przebiegłość, oszustwo i manipulację – odnosi się właśnie do makiawelizmu, terminu pochodzącego od nazwiska Machiavellego, wielokrotnie wykorzystywanego dla uzasadnienia antydemokratycznych, egoistycznych działań.

### **Formy socjotechniki**

Działalność socjotechniczną można sprowadzić do trzech form:

- działania perswazyjne;
- działania manipulacyjne;
- działania facylitacyjne.

**Tabela 1.** Formy socjotechniki

Lp.	Formy socjotechniki	Opis
1	Perswazja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podmiot: perswador</li> <li>• cel: zmiana poglądów oraz postaw jednostki manipulowanej</li> <li>• istotne cechy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– duży stopień jawności intencji nadawcy</li> <li>– wyrazistość wykładników perswazji</li> </ul> </li> </ul>
2	Manipulacja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podmiot: manipulator</li> <li>• cel: zmiana poglądów, zachowania i postawy wbrew woli jednostki sterowanej lub bez jej wiedzy</li> </ul>
3	Facylitacja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podmiot: facylitator</li> <li>• cel: stworzenie realnych sytuacji, które mogą ułatwić kształtowanie nowych poglądów i postaw ludzi</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne, częściowo na podstawie: Podgórecki, 1966.

### **Perswazja jako sztuka przekonywania**

Słowo perswazja wywodzi się z łacińskiego *persuasio* oznaczającego przekonanie, wiarę, opinię, uspokojenie, przesąd, łagodność (Korolko, 1990, s. 28).

**Tabela 2.** Definicje pojęcia: perswazja

Lp.	Perswazja	
	autor	definicja
1.	Mirosław Korolko	„Używanie perswazji oznacza [...] trudną do opisania syntezę intelektualnych, moralnych i emocjonalnych składników (elementów) mowy, skierowanej do rozumu, woli i uczuć adresata. Przekonywanie nie jest skonstruowanym logicznie monologiem, ale jest oddziaływaniem na ludzkie tworzywo po to, żeby otrzymać określony rezultat: wytworzyć w kimś stan wewnętrzny zwany przekonaniem” (1990, s. 29).
2.	Andrzej Zwoliński	„Perswazja jest [...] metodą oddziaływania, która polega na skłanianiu ludzi do zaakceptowania naszych poglądów i celów na podstawie przekonywania, pozyskiwania ich zainteresowania, zrozumienia i aprobaty naszych zamiarów i racji” (2003, s. 257).
3.	Philip G. Zimbardo, Michael R. Leippe	Perswazja „składa się [...] z prezentowania argumentów i faktów, uzasadnienia, wyciągania wniosków i wskazywania na pozytywne rezultaty polecanego kierunku działania. [...] perswazja jest metodą wpływu rozpoczynającą się od zmieniania przekonań i wiedzy: poznawczego komponentu systemu przekonań. Treści perswazyjne zawierają informacje mające zmienić przekonania. [...] zmienione przekonania powinny prowadzić do zmiany w postawie. Nowa postawa może z kolei sterować zachowaniami osoby, która jest celem perswazyjnego przekazu” (2004, s. 164).
4.	Anthony Pratkanis, Elliot Aronson	Perswazja jest formą „wywodu, debaty, dyskusji albo po prostu dobrego przemówienia, którego celem jest opowiedzenie się za lub przeciw jakiemuś stanowisku” (2003, s. 17).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Osika, 2005, s. 2.

W literaturze spotyka się wiele definicji pojęcia perswazja, czyli sztuki przekonywania do własnych racji.

Mirosław Korolko wyróżnia trzy rodzaje perswazji (Osika, 2005, s. 3):

- perswazję czystą, czyli przekonującą;
- perswazję nakłaniającą, czyli propagandę;
- perswazję pobudzającą, czyli agitację.

Perswazja, wykorzystująca argumentację – jako oddziaływanie na ucznia – jest jedną z metod wychowawczych stosowanych w szkole przez nauczycieli. Metoda ta może być również stosowana przez kierownictwo szkoły w odniesieniu do pozostałych podmiotów szkolnych.

Perswazja może mieć zarówno wydźwięk pozytywny, jak i negatywny. Argumentacja może bowiem „przejsić” w manipulację ludźmi, co jest zjawiskiem niepożądanym społecznie. Dobre rezultaty można natomiast osiągnąć poprzez perswazję opartą na

aforyzmach, „złoty myślach”, maksymach, sentencjach, przykładach zachowań „fair play”, fragmentach biografii wybitnych postaci.

Dyrektor szkoły, jako osoba często przemawiająca publicznie, powinien umieć przekonać do własnych koncepcji nie tylko podmioty szkolne, takie jak nauczycieli czy rodziców, lecz także radnych czy lokalną społeczność.

Podstawowe elementy, które wpływają na skuteczność przemówienia to „słowa-klucze” oddziałujące na emocje odbiorców, takie jak (Gawrecki, 2003, s. 99–100):

- nowość;
- korzyść;
- wyróżnik;
- satysfakcja;
- limitowanie w czasie, czyli okazja;
- bonus.

### ***Wywieranie wpływu na innych***

Drugą formą socjotechniki jest manipulacja, a więc wywieranie wpływu na innych poprzez wykorzystanie ich słabości. Manipulatorzy często korzystają przy tym ze strategii psychologicznych – „trików”, aby stać się osobą dominującą, wykorzystać „ofiara”, a przez to zrealizować własne cele.

Triki psychologiczne powinny być znane przez dyrektorów szkół, nie w celu ich stosowania – gdyż byłoby to nieetyczne zachowanie – ale aby je rozpoznać i im przeciwdziałać.

Robert Beno Cialdini – profesor psychologii społecznej, uznany autorytet w dziedzinie wpływu społecznego – sklasyfikował techniki stosowane do wywierania wpływu na ludzi w postaci sześciu reguł.

Reguły wywierania wpływu występują w społeczeństwie w sposób naturalny. Co raz częściej jednak manipulatorzy wykorzystują je w sposób nieuczciwy do realizacji swoich zamiarów. Warto zatem wiedzieć, jak rozpoznawać naturalne zjawiska zachodzące w życiu społecznym od tych kreowanych sztucznie dla osiągnięcia osobistych profitów.

Dariusz Doliński (2015) – psycholog, ekspert w zakresie zachowań społecznych – opisał najbardziej popularne i najskuteczniejsze techniki oparte na socjomechanizmach, które wykraczają poza wymienione reguły Cialdiniego:

- „stopa w drzwiach”;
- „drzwi zatrzasknięte przed nosem”;
- „huśtawka emocjonalna”;
- „niska piłka”.

Ludzie pod wpływem innych osób zmieniają postawy, poglądy czy zachowania. Dotyczy to zarówno grup formalnych, jak i nieformalnych, ściśle związanych z konformizmem, również obecnym w oświacie.

**Tabela 3.** „Triki” manipulatorów

Lp.	„Trik”	
	Nazwa	Opis
1.	Przewaga własnego boiska	Manipulator zaplanuje spotkanie w miejscu dobrze mu znanym, w którym druga strona będzie czuć się niepewnie.
2.	Manipulowanie faktami	Manipulator będzie: <ul style="list-style-type: none"> <li>• wmawiał ofierze, że sama spowodowała, że znalazła się w niekorzystnej sytuacji</li> <li>• udzielał niepełnej informacji</li> <li>• przesadzał</li> <li>• stronniczy.</li> </ul>
3.	Przytłaczanie faktami i statystykami	Manipulator będzie starał się udowodnić swoją intelektualną wyższość, aby być postrzeganym jako ekspert.
4.	Przytłaczanie procedurami	Nadmiar procedur pomaga ukrywać słabości i wady manipulatora oraz utrudnia ustalenie faktów i poszukiwanie prawdy.
5.	Podnoszenie głosu i negatywne emocje	Osoba podnosząca głos i wyrażająca negatywne emocje może sprawić, że inni zaczną odczuwać lęk i będą bardziej skłonni do uległości.
6.	Przykre niespodzianki	Przykre niespodzianki, powodują zbiecie z tropu „ofiary” oraz uzyskanie psychologicznej przewagi przez manipulatora.
7.	Niewiele czasu na decyzję	Manipulator wytwarza presję konieczności podjęcia decyzji w krótkim czasie.
8.	Złośliwe żarty celowane w Twoje słabostki	Krytyczne uwagi pod „płaszczkiem” humoru lub sarkazmu mają na celu wywołanie poczucia niższości i zdobycie psychologicznej przewagi przez manipulatora.
9.	Ocenianie i krytykowanie	Manipulator „wytyka” wady, udziela niekonstruktywnych uwag.
10.	Unikanie kontaktu	Nieodbieranie telefonów, nieodpowiadanie na sms-y itp. przez manipulatora ma na celu wywołanie uczucia niepewności i zwątpienia u „ofiary”.
11.	Udawanie niewiedzy	Sprawianie wrażenia ignorancji i braku zrozumienia, by uniknąć odpowiedzialności.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Białek, 2017.

### ***Podejście facylitacyjne***

Kolejną formą socjotechniki jest facylitacja (od fr. *faciliter* – ułatwiać) oznaczająca wspieranie i ułatwianie procesu komunikacji w grupie. Facylitator jako osoba postronna pomaga członkom grupy zdefiniować problemy, które należy rozwiązać, pośredniczy i ułatwia przepływ informacji oraz nadawanie struktury dyskusji. Tę formę

Tabela 4. Reguły Cialdiniego

Lp.	Reguła		
	Nazwa	Cytat	Opis
1.	Reguła wzajemności	<i>Jeśli ty zrobiłeś dla mnie coś dobrego, to ja także zrobię coś dobrego dla ciebie.</i>	Technika ta przebiega według schematu: wyrządź człowiekowi przysługę → odczekaj chwilę → poproś o przysługę.
2.	Spółeczny dowód słuszności	<i>Jeżeli inni ludzie postępują w dany sposób, to oznacza to że ten sposób jest właściwy i ja również będę postępował w ten sam sposób.</i>	Spółeczny dowód słuszności bardzo ściśle wiąże się ze zjawiskiem konformizmu, a więc przyjmowaniem norm społecznych obowiązujących w grupie.
3.	Reguła lubienia i sympatii	<i>Jeżeli lubię cię, to chętniej spełnię twoją prośbę.</i>	Człowiek ma tendencję do ulegania prośbom osób, które: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zna i lubi</li> <li>• są atrakcyjne fizycznie</li> <li>• wywarły na nim dobre „pierwsze wrażenie”.</li> </ul>
4.	<b>Wpływ autorytetu</b>	<i>Jeżeli uważam, że jesteś autorytetem, to chętniej spełnię twoją prośbę.</i>	Ludzie mają silną tendencję do podporządkowywania się autorytetom, gdyż kojarzy się to im z kompetencją, wiedzą, mądrością, siłą.
5.	<b>Reguła niedostępności</b>	<i>Jeżeli coś jest rzadkie lub trudno osiągalne, to pewnie jest dobre.</i>	Reguła ta polega na sugerowaniu niedoboru czegoś albo ograniczeniu czasowym trwania oferty.
6.	<b>Reguła zaangażowania i konsekwencji</b>	<i>Jeżeli zaangażowałem się w coś, to będę kontynuował to działanie, ponieważ chcę być postrzegany jako osoba konsekwentna.</i>	Jeżeli ktoś raz przyjmuje pozycję, wykazuje naturalną tendencję do zachowania się w sposób będący uporczywą konsekwencją swojego stanowiska.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Cialdini, 1994.

socjotechniki z powodzeniem można stosować do rozwiązywania konfliktów, kiedy zawiodą negocjacje i mediacje.

Facylitację można stosować w sektorze prywatnym, publicznym, samorządowym, a więc zarówno w biznesie, jak i w życiu społecznym. Podejście facylitacyjne jest szeroko stosowane przez menedżerów krajów Europy Zachodniej.

Dyrektor szkoły dzięki facylitacji osiągnie wielorakie korzyści, takie jak (Pęcak):

- zaangażowanie wszystkich uczestników w proces myślenia, tworzenia rozwiązań i w przedsięwzięcie;
- ustrukturyzowanie spotkań;

- wykorzystanie potencjału uczestników, wraz z ich kompetencjami i pomysłami, w sposób uporządkowany i konstruktywny;
- dbałość o potrzeby różnych osób i grup;
- tworzenie klimatu kreatywności i innowacyjności;
- wzmacnianie odpowiedzialności osób uczestniczących w spotkaniu;
- tworzenie kultury współuczestnictwa i odpowiedzialności.

## ***Znajomość socjotechnik przez dyrektora szkoły***

Dyrektor szkoły powinien stosować socjotechniki tylko w celu uzyskania reakcji społecznie akceptowalnych, dla dobra jednostek oraz społeczności szkolnych. Powinien również umieć rozpoznawać socjotechniki, być na nie odpornym, czy wręcz im przeciwdziałać, gdyż ich znajomość zmniejsza skuteczność ich działania. Socjotechnika nie powinna być jednak wykorzystywana do realizacji własnych celów, czego najlepszym przykładem jest walka o władzę.

## **Bibliografia**

- Afeltowicz, L., Pietrowicz, K. (2012). Socjotechnika Adama Podgóreckiego w perspektywie. *Roczniki Historii Socjologii*, 2.
- Cialdini, R. (1994). *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk: GPW.
- Doliński, D. (2005). *Techniki wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Encyklopedia popularna PWN*. (1999). Warszawa: WN PWN.
- Gawrecki, L. (2003). *Kompetencja menedżera oświaty*. Poznań: eMPi2.
- Korolko, M. (1990). *Sztuka retoryki*. Warszawa: PWN.
- Machiavelli, N. (2010). *Książę*. Warszawa: Helion.
- Osika, G. (2005). Ogólna charakterystyka procesu perswazji. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Zarządzanie*.
- Podgórecki, A. (1966). *Zasady socjotechniki*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Podgórecki, A. (1968). *Logika praktycznego działania*, [w:] A. Podgórecki (red.), *Socjotechnika*. Tom 2. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pratkanis, A., Aronson, E. (2003). *Wiek propagandy*. Warszawa: WN PWN.
- Smolski, R., Smolski, M., Stadtmuler, E.H. (1999). *Słownik encyklopedyczny edukacja obywatelska*. Wrocław: Wydawnictwo Europa.
- Zimbardo, P.G., Leippe, M.R. (2004). *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zwoliński, A. (2003). *Słowo w relacjach społecznych*. Kraków: WAM.

## **Netografia**

- Białek, B. (red.). (2017). *Portal psychologiczny – Charaktery*, 11 technik psychologicznej i emocjonalnej manipulacji, <http://charaktery.eu/artykul/id=11-oznak-psychologicznej-i-emocjonalnej-manipulacji> (dostęp: 01.06.2017).
- Pęcak, M. *Szkoła Facylitatorów. Czym jest facylitacja?*, Wszechnica UJ. Szkolenia, coaching, doradztwo, [http://www.wszechnica.uj.pl/pl/facylitator/czym\\_jest\\_facylitacja/](http://www.wszechnica.uj.pl/pl/facylitator/czym_jest_facylitacja/) (dostęp: 07.06.2017).
- Ziółkowski, J. *Socjotechnika (geneza pojęcia i istota zjawiska)*, TEORIA POLITYKI. Strona pracowników Zakładu Filozofii i Teorii Polityki Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, <http://www.teoriapolityki.pl/> (dostęp: 29.05.2017).



#### 4.4. UMIEJĘTNOŚĆ SKUTECZNEGO POROZUMIEWANIA SIĘ – KLUCZEM DO SUKCESU DYREKTORA SZKOŁY

---

*Dobra komunikacja jest ważna, ważniejsza niż  
kiedykolwiek,  
w erze balansowania na włosku, gdy niewłaściwe  
czy też fałszywe słowo może spowodować  
więcej zamieszania niż nagle bezmyślne  
działanie*

John Humphries

Porozumiewanie się pełni w życiu każdego człowieka niezwykle ważną rolę, jest jednym z głównych i najistotniejszych czynników mających wpływ na prawidłowe relacje między ludźmi. Badania poświęcone komunikacji wykazały, że 70% czasu, jakim dysponujemy poza snem, przeznaczamy na porozumiewanie się na różne sposoby. Z tego 11% przypada na pisanie, 15% na czytanie, 32% na mówienie i 42% na słuchanie (Cooper, 1999, s. 6).

Wynika stąd, że komunikacja pochłania nam mnóstwo czasu i dlatego należy doskonalić i rozwijać umiejętność porozumiewania się, gdyż bez niej nie jesteśmy w stanie funkcjonować w życiu codziennym. Co więcej, jest to jedna z tych umiejętności, z którą spotykamy się od dziecka. Czy to czyni nas mistrzami komunikacji? Chyba nie. To, że rozmawiamy ze sobą, nie znaczy, że się rozumiemy, ponieważ:

*To, co powiedziane, nie musi być wysłuchane,  
To, co wysłuchane, nie musi być zrozumiane,  
To, co zrozumiane, nie musi być przyjęte,  
To co przyjęte, nie musi być zastosowane,  
To, co zastosowane, nie musi być zatrzymane.*

Konrad Lorenz

Niewątpliwie od „wysłuchania” do „zatrzymania” jest długa droga. Niektórzy umiejętność tę nazywają sztuką porozumiewania się jako podstawową umiejętnością życiową, która ma bezpośredni wpływ na nasze życie rodzinne, zawodowe i towarzyskie. Umiejętności interpersonalne, w literaturze nazywane także umiejętnościami społecznymi, komunikacyjnymi, interakcyjnymi, relacyjnymi, kompetencjami osobi-

stymi lub efektywnością interpersonalną (Martowska, 2012, s. 15), to wiele zdolności, wykorzystywanych w kontaktach międzyludzkich w celu osiągnięcia oczekiwanej skuteczności, realizacji zamierzonych celów interpersonalnych, a także inicjowania i podtrzymywania pozytywnych relacji.

Prawidłowych kontaktów interpersonalnych można, a nawet trzeba się nauczyć. Dyrektor powinien umieć wypowiadać się publicznie, wiedzieć, jak rozmawiać z dziennikarzami, jak szybko nawiązać kontakt zarówno indywidualny, jak i z grupą nauczycieli. Im szybciej i skuteczniej opanuje sztukę prowadzenia rozmów, tym łatwiej zrealizuje swoje plany i zamierzenia.

Zbigniew Nęcki (2000, s. 14) sformułował tezę, że znajomość procesu porozumiewania się może w dużym stopniu wpłynąć na jego efektywność, zmniejszając przez to częstość konfliktów, które w opinii autora nie wywodzą się z różnic postaw, interesów, lecz z nieumiejętności prowadzenia komunikacji międzyludzkiej.

Jednak, jak stwierdza Henryka Kwiatkowska (1997, s. 108), „[...] mimo nagromadzonej okazałej wiedzy na temat tego, jak ludzie porozumiewają się i ugruntowanego przeświadczenia, że edukacja jest w swej istocie procesem komunikowania się, w kształceniu nauczycieli nie czyni się większego użytku z tej wiedzy”.

Podobny wniosek przedstawiła Janina Stankiewicz (1999, s. 20), analizując wyniki wielu badań w odniesieniu do kadry kierowniczej. Stwierdziła, że kierownicy nie komunikują się efektywnie z pracownikami.

Sprawne komunikowanie się w szkole pozwala osiągnąć wiele celów, np. dzielenie się informacjami zwiększa zaangażowanie i efektywność pracowników, ułatwia podejmowanie decyzji, rozwiązywanie trudnych sytuacji, budowanie dobrych relacji międzyludzkich, a dobrze przeprowadzony proces kontroli i oceny wzmacnia ich motywację.

Analizując znaczenie komunikacji w pracy dyrektora szkoły należy podkreślić, że stanowi ona podstawę pełnienia zasadniczych funkcji, takich jak planowanie, organizowanie, kontrolowanie, motywowanie. Dyrektorzy komunikują się z innymi, opracowując plany, rozdzielając zadania, organizując pracę podległych ludzi i zespołów, motywując pracowników, przedstawiając im ocenę ich działań oraz kontrolując wyniki ich pracy. Tylko porozumiewając się, dyrektorzy są w stanie wykorzystywać olbrzymi potencjał wiedzy i uzdolnień ludzi pracujących w organizacji w celu uzyskania efektu synergii.

Daniel Goleman (1997, s. 237) kreśli obraz dyrektora, nazywając go „wirtuozem umiejętności interpersonalnych”. Posługując się wynikami badań, autor ten przedstawia cechy stylu pracy osób efektywnych, wyróżniające je od innych. Są to: umiejętność funkcjonowania w sieciach komunikacyjnych, zdolność przekonywania i tworzenia atmosfery współpracy, rozwiązywania konfliktów, kierowanie własnym czasem i pracą. (tamże s. 237)

Praca dyrektora polega na ciągłym komunikowaniu się z innymi za pomocą różnych narzędzi. Można za Henrym Mintzbergiem (2013, s. 72) wskazać trzy rodzaje ról odgrywanych przez dyrektora i ich bezpośrednie związki z komunikacją:

- 1) Odgrywając rolę interpersonalną, dyrektor działa jako symbol i przywódca jednostki organizacyjnej przy porozumiewaniu się z nauczycielami, uczniami, rodzicami i środowiskiem lokalnym.
- 2) Odgrywając rolę informacyjną, poszukuje u kolegów, podwładnych i innych osób informacji o wszystkim, co może dotyczyć jego pracy i obowiązków. Ponadto dostarcza wszystkim zainteresowanym informacji o jednostce organizacyjnej jako całości.
- 3) Odgrywając rolę decyzyjną, wdraża nowe projekty, zajmuje się zakłóceniami i problemami, przydziela zasoby organizacji członkom jednostki. Niektóre decyzje podejmuje samotnie, ale nawet one oparte są na dostarczanych mu informacjach, natomiast wszystkie musi przekazać innym osobom, komunikując się z nimi.

W rzeczywistości dyrektor znaczną ilość czasu poświęca czynności komunikowania się bezpośredniego interpersonalnego, pośredniego masowego medialnego bądź telefonicznego z przełożonymi, nauczycielami, uczniami, rodzicami. Jak wskazuje Mintzberg (tamże, s. 46), kierownicy ze swojego czasu przeznaczonego na kontaktowanie się z innymi ok. 45% poświęcają kolegom, ok. 45% osobom spoza organizacji i tylko ok. 10% przełożonym.

Dyplomacja oraz dobór odpowiednich narzędzi komunikacyjnych przez dyrektora szkoły w relacjach nauczyciele, uczniowie, pracownicy administracji i obsługi, rodzice, organ nadzorujący oraz prowadzący ma niezaprzeczalne znaczenie, bowiem każda przekazywana treść poprzez właściwe zrozumienie i zastosowanie przynosi konkretne efekty w prawidłowości funkcjonowania placówki.

Ważnym aspektem dobrej komunikacji dyrektora z pracownikami i rodzicami są otwarte drzwi kancelarii. Służą do informowania o każdym problemie, o życiu szkoły. Wysoka jakość pracy szkoły, efektywność nauczania uwarunkowana jest nie tylko czynnikami pedagogicznymi, środowiskowymi czy materialnymi szkoły. W znacznym stopniu zależy od atmosfery społecznej, na której kształtowanie mają wpływ stosunki międzyludzkie panujące w szkole. Ich poprawność jest ważnym bodźcem motywującym i wpływa na satysfakcję pracowników z wykonywanej pracy.

### ***Definiowanie pojęcia komunikacji***

*Jakość życia jednostek i społeczeństw zależy od jakości przyswajanych i wykorzystywanych informacji*

Stefan Garczyński

Literatura z zakresu komunikowania się między ludźmi jest wyjątkowo obszerna. W licznych opracowaniach przedstawione są analizy procesu komunikowania się z punktu widzenia psychologii, lingwistyki, socjologii, pedagogiki, filozofii. To żywe zainteresowanie wynika z dużej wagi tego problemu.

Wyraz „komunikacja” pochodzi z języka łacińskiego, w którym słowo *communicatio* oznacza „porozumiewanie się”, „rozmowę”, „wymianę myśli”, „udzielanie wiadomości” (Potocki, Winkler, Żbikowska, 2011, s. 28).

Jak stwierdzają Daniel Katz i Robert L. Kahn (1979, s. 346), „[...] komunikowanie się – wymiana informacji i przekazywanie znaczeń – jest podstawą systemu społecznego, czyli organizacji”. Istnieje wiele definicji skutecznej komunikacji, choć zasadniczo nie różnią się one między sobą. Najczęściej komunikowanie się rozumiemy jako przekazywanie wiadomości pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Pełny proces komunikowania się powinien przebiegać w dwóch kierunkach. Z jednej strony nadawca przekazuje swój komunikat, z drugiej odbiorca reaguje w taki sposób, że zwrótnie przesyła wiadomość nadawcy. Na taką dwukierunkowość procesu komunikowania się wskazuje Nęcki (2000, s. 98), definiując komunikowanie się interpersonalne „jako podejmowaną w określonym kontekście wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”.

W tym ujęciu analizowane jest używanie języka w celach praktycznych w sytuacji (kontekście), kiedy służy on do umacniania współpracy i budowania kontaktu ze współpartnerami. Tym określonym kontekstem jest środowisko szkolne, a w nim relacje zachodzące pomiędzy jego uczestnikami.

Z perspektywy kierowniczej najczęstszym rodzajem relacji, w największym stopniu wpływającym na pracę szkoły, są relacje dyrektor–nauczyciele. Christopher Day (2004, s. 131) uważa, że, „[...] relacje pomiędzy dyrektorem szkoły a nauczycielami stanowią model dla wszystkich relacji w szkole”.

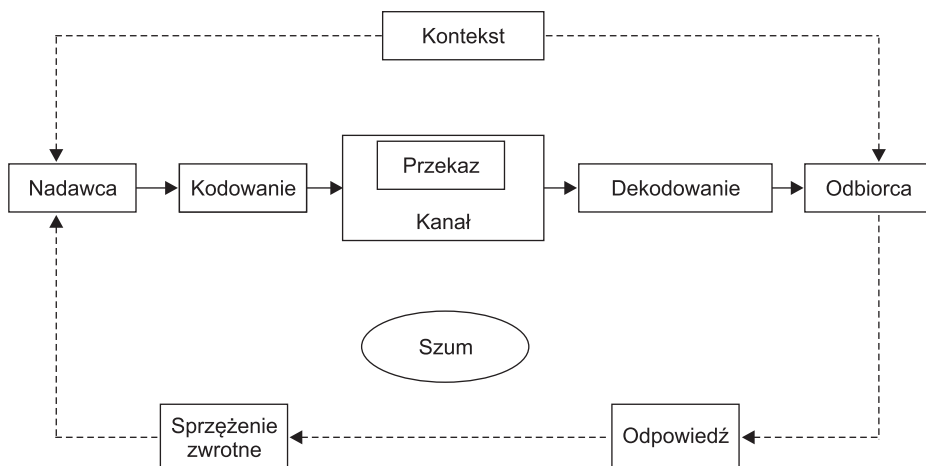
Bogusława Dobek-Ostrowska (2002, s. 13) podaje definicję, która wg niej uchodzi za uniwersalną: „komunikowanie jest procesem porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się na różnych poziomach przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki”. Komunikowanie się jest procesem, który należy traktować jako wzajemne oddziaływanie społeczne za pomocą komunikatów. Termin „wzajemne oddziaływanie” zwraca uwagę na ważny element, a mianowicie na sprzężenie zwrotne, bez którego nie ma prawidłowej komunikacji. Komunikujemy się wtedy, gdy przekazujemy informacje, sprawdzamy czy dotarły, prosimy o wyjaśnienia oraz nawzajem przekazujemy sobie własne interpretacje (Bieniok i in., 1997, s. 221).

Informacje to każda wiadomość przekazywana odbiorcom w różny sposób. Przepływ informacji umożliwia powiadomienie o zmianach, nowościach a także bieżącą wymianę poglądów.

Komunikowanie się jest procesem wszechobecnym, jednak często nie uświadamiamy sobie jego całej złożoności. Istnieje wiele czynników, które wpływają na jego skuteczność, o których dyrektor powinien wiedzieć, by móc wykorzystywać to w praktyce dla poprawy przepływu informacji, ale też wiele barier komunikacyjnych, które wymagają rozpoznania i zrozumienia, aby można było je przewycięzać (Griffin, 1996, s. 579).

Komunikowanie się jest złożonym procesem, znajduje to wyraz w licznych modelach komunikacji, które ukazują mechanizm działania i elementy procesu komunikacji.

Przedstawiony na rysunku. 1 model procesu komunikacji sformułowany przez Claude'a Shannona składa się z kilku elementów, brak jakiegokolwiek komponentu modelu uniemożliwia przekazywanie informacji.



**Rysunek 1.** Model procesu komunikacji

Źródło: Kotler, 1999, s. 545.

O skuteczności w stosunkach międzyludzkich, jedynie w 15% decyduje wiedza techniczna, a aż w 85% umiejętność komunikowania się.

### ***Mówienie i słuchanie – podstawowe umiejętności komunikowania się***

*Jeśli mam mówić pięć minut, potrzebuję tydzień na przygotowanie.*

*Jeśli mam mówić godzinę, mogę zacząć – już teraz*

Woodrow Wilson

Współcześnie coraz częściej mówi się o zarządzaniu słowem, czyli świadomym posługiwaniu się językiem, dzięki któremu osiąga się założone cele, zachowując klimat współpracy, szacunek dla siebie i innych uczestników procesu komunikacji. Świadome posługiwanie się językiem obejmuje: samoświadomość, świadomość innych ludzi, miejsca, sytuacji, słów, które wpływają na zrozumienie treści oraz na zbudowanie nastawienia rozmówcy lub uczestników dialogu. Mówienie wydaje się czynnością oczywistą, choć nie zdajemy sobie sprawy, że warto uczyć się poprawnej polszczyzny. Coraz częściej przekonujemy się, że umiejętne posługiwanie się słowem i gestem w różnych sytuacjach jest sztuką. Profesor Jan Miodek, jeden ze współczesnych autorów w sprawach języka polskiego, uważa, iż „im sprawniejszy język, tym kontakt

z innymi ludźmi będzie skuteczniejszy i łatwiejszy”. Z tego powodu retoryka, która zobowiązuje się nie tylko do pięknego, lecz także odpowiedzialnego używania słowa, cieszy się coraz większą popularnością.

Retoryka to świadome lub nieświadome opanowanie przez nadawcę zasad i form używania języka. Dbłość o brzmienie komunikatu werbalnego jest wizytówką mówiącego oraz reprezentowanej przez niego organizacji (Stankiewicz, 1999, s. 14). Głos jest niezbędnym elementem komunikacji werbalnej. Oceniając artykulację, tempo wypowiedzi, słyszalność, melodię, akcent oraz ton można zidentyfikować wszelkie niedoskonałości i wady głosu. Wyraźne mówienie stanowi najważniejszy atrybut mówcy. Dobra artykulacja przejawia się dokładnym, starannym wypowiedzeniem wszystkich głosek, przy odpowiednich ułożeniach języka i warg. Przyciąganiu uwagi słuchacza służy podyktowana logiką zmiana tempa wypowiedzi. Na dramaturgię wypowiedzi – powstanie przekazu o charakterze emocjonalnym – wpływ mają tempo w połączeniu z pauzą, melodią zdania itp. Tego typu zabiegi skutecznie aktywizują uczestników. Ewa Jerzyk (2002) podaje przykładowe ćwiczenia, służące rozwijaniu umiejętności retorycznych, np. mówienie z „głowy” na określony temat, odczytywanie tekstów przed wymagowaną publicznością. Publikacja *Ćwiczenia z retoryki* pod redakcją Marii Barłowskiej, Agnieszki Budzyńskiej-Dacy, Marii Załęskiej (2012) jest wszechstronnym i nowoczesnym zbiorem ćwiczeń rozwijających umiejętności retoryczne.

Język służy nie tylko przekazywaniu informacji, jest również środkiem oddziaływania na poglądy i zachowania ludzi. To zachęcanie, namawianie, nakłanianie słuchaczy do czynu, zmiany postępowania lub poparcia czyjegoś stanowiska – nazywamy perswazją. Od starożytności poczynając, umiejętność skutecznego przekonywania należała do głównych celów retoryki, czyli teorii i sztuki wymowy. Retorykę należałoby więc rozumieć jako sztukę pięknego, a zarazem przekonującego i skutecznego wysławiania się z zachowaniem zasad uczciwości. Kluczowe znaczenie dla retoryki ma zatem perswazja, pojmowana jako połączenie intelektualnych, emocjonalnych i moralnych składników wypowiedzi w celu jak najlepszego przekonania adresata. Perswazja jest „oddziaływaniem na kogoś, zmierzającym do przekonania go, by w coś uwierzył” (Sillamy, 1994, s. 204). Według wyjaśnienia Kim Barnes (2005, s. 37) perswazja „polega na wykorzystywaniu komunikacji do wzmacniania, zmieniania lub modyfikowania postaw, wartości, przekonań i działań słuchaczy”. Philip G. Zimbardo i Richard J. Gerrig (1997, s. 675) piszą, że perswazja to „systematyczne próby wpłynięcia na myśli, uczucia i działania innej osoby za pomocą przekazywanych argumentów”. Można stwierdzić, że jest to raczej próba interpretacji faktów, ich analizy, skomentowanie pewnych fragmentów rzeczywistości, wyjaśnianie, uzasadnianie potrzeby takich a nie innych zachowań, tłumaczenie i przekonywanie.

Elżbieta Żurek (2010, s. 29) osobę przemawiającą i prezentującą na forum swoje opinie oraz poglądy nazwała mówcą perswazyjnym, czyli wiarygodnym, skutecznym, komunikatywnym oraz sugestywnym. Umiejętność przekonywania przydaje się w życiu osobistym, a także w relacjach zawodowych m.in. podczas wystąpień. Sztuka pięknego wysławiania nie jest rzeczą prostą. Jednakże trudu doskonalenia się w tej

dziedzinie podejmowali się już starożytni. Arystoteles, który wiele uwagi poświęcił reторыce, wskazywał, że jest to istotna cecha dobrego mówcy. Większość współczesnych wystąpień, prezentacji oraz przemówień w świecie biznesu, mediów i polityki ma perswazyjny charakter – coraz mniej z nich polega jedynie na przekazywaniu informacji i podawaniu tak zwanych suchych faktów. Liderzy przekonują słuchaczy o słuszności swoich poglądów, namawiają do włączenia się w działania lub do współpracy.

Musimy pamiętać o tym, że przejrzystość sformułowań, komunikatywność, sugestywność, język, perswazja, modulacja głosu mają istotny wpływ na skuteczność i zrozumienie wypowiedzi.

### ***Sztuka skutecznego przemawiania, czyli wystąpienia publiczne***

*Dobra mowa musi sprawić przyjemność  
słuchaczom i im służyć*

Horacy

Umiejętność wystąpień publicznych to jeden z ważniejszych elementów budujących wizerunek osobisty dyrektora szkoły prezentującego na forum swoje opinie i poglądy. Od wszystkich, którzy zarządzają zespołami oraz reprezentują instytucje w kontaktach z otoczeniem, oczekujemy gotowości do swobodnej publicznej prezentacji swoich idei i poglądów. Wygłoszenie takiej mowy, która zapewni nam sukces, jest zadaniem trudnym, a dla wielu z nas także stresującym. Niewiele osób potrafi przemawiać w sposób interesujący, przekonujący, porywający. A przecież jest to niezbędna umiejętność nauczycieli, którzy na każdej lekcji korzystają ze sztuki wystąpień publicznych.

Można opanować sztukę przemawiania, w myśl łacińskiego przysłowia „Poetą trzeba się urodzić, zaś mówcę można wykształcić”. Prawie każdy z wielkich mówców przyznaje, że starannie przygotowywał się do swoich wystąpień. Tak postępował Winston Churchill, Willy Brandt, John Kennedy. Klasycy, których poglądy w trafny sposób definiują ważne zasady sztuki wystąpień, wskazywali na to, o czym powinien pamiętać każdy mówca, lider, menedżer oraz polityk, prezentujący na forum swoje opinie i poglądy. Niemiecki teolog i reformator Marcin Luter apelował: „Mów o wszystkim – ale nie dłużej niż dwadzieścia minut”. Słynny dziennikarz i wydawca Joseph Pulitzer kierował pod adresem prelegentów takie słowa: „Zawsze, kiedy coś mówisz, mów krótko, a będą tego słuchać, mów jasno, a będą rozumieć, mów obrazowo, a zachowają to w pamięci”. Churchill mawiał, że dobre wystąpienie powinno wyczerpać temat, nie słuchaczy. Twierdził także, że powinno mieć ono przede wszystkim udany początek i intrygujące zakończenie. Dodawał: „Należy jednak pamiętać, aby początek i koniec znajdowały się możliwie jak najbliżej siebie”. Największą siłą Churchilla był naturalny talent oratorski i niesamowita językowa kreatywność. Belgijski polityk Paul-Henri Spaak pisze w swoich wspomnieniach: „Sądzę, że przygotowanie do wystąpienia mówionego zajmuje więcej czasu niż przygotowanie jego wersji pisemnej. Przede

wszystkim należy bezwzględnie ułożyć sobie dokładny plan wystąpienia. Gdy plan jest już gotowy, trzeba znaleźć odpowiednią formę. Jeśli chodzi o mnie, nie polegam tu na improwizacji” (Lemmermann, 1994, s. 25).

Umiejętność występowania na forum, przemawiania, przedstawiania opinii oraz przekonywania do swoich idei podczas zebrań, szkoleń, uroczystości, narad to element, bez którego nie sposób wyobrazić sobie dyrektora szkoły. Wysoce cenioną umiejętnością jest bez wątpienia przemawianie nie tylko w sposób ciekawy, obrazowy, zapewniający zainteresowanie słuchaczy i dostosowany do ich oczekiwań, ale przede wszystkim przekonujący.

Wystąpienia publiczne nie należą do zadań szczególnie lubianych przez dyrektorów. Jednym z wielu powodów jest m.in. paralizująca trema, która towarzyszy wielu osobom tuż przed momentem zmierzenia się z audytorium. Najwięcej problemów sprawiają dyrektorom prezentacje przed kamerą, która bezlitośnie obnaża wszelkie słabe punkty każdego mówcy. O czym powinniśmy więc pamiętać, przygotowując wystąpienie?

Im mniejszym doświadczeniem dysponujemy, tym lepiej powinniśmy się do wystąpienia przygotować – zarówno w sferze emocjonalnej, jak i merytorycznej. Emocje i merytoryka są ściśle ze sobą związane – nie ulega przecież wątpliwości, że osoba dobrze merytorycznie przygotowana czuje się pewniej w sferze swoich emocji.

Mark Twain mawiał: „Ludzki umysł to wspaniała rzecz. Funkcjonuje do momentu, kiedy wstajesz, aby przemówić”. Wydaje się, że najtrudniej jest wypowiedzieć na forum pierwsze słowa.

Początkowe chwile kontaktu ze słuchaczami odgrywają niezwykle istotną rolę. Jak podaje Katarzyna Bocheńska (2007, s. 26), najtrudniejsze są pierwsze trzy minuty. Z kolei Piotr Andrzejewski (2002, s. 25) mówi o znaczeniu pierwszych pięciu sekund i pierwszych pięciu słów. W tym czasie, aby zdobyć sympatię audytorium, warto szczerym uśmiechem przywitać zgromadzonych, nawiązać z nimi kontakt wzrokowy, mówić pewnym, dynamicznym głosem. Należy pamiętać o powitaniu osób zgodnie z zasadami protokołu dyplomatycznego. Z praktyki wynika, że optymalne tempo mówienia to 120 słów na minutę.

Ważne jest, aby w czasie wypowiedzi kontrolować swoje gesty i mimikę twarzy, synchronizować komunikaty werbalne i niewerbalne, nie otaczać się nadmiarem przedmiotów, unikać efektu „rozbieganych oczu” i nadmiernego eksponowania swojego stroju oraz pamiętać o zasadach proksemicznych. Publiczność zapamiętuje głównie to, co powiemy na początku i na końcu wystąpienia. Liczy się nie to, co masz na myśli, lecz jak zostałeś zrozumiany.

Dobre przemówienie powinno spełniać kilka kryteriów. Musi być:

- rzeczowe, czyli obiektywne i prawdziwe;
- pogłądowe, ilustrowane licznymi przykładami;
- dążące do celu, wygłaszane ze świadomością celu;
- stopniujące wrażenie;
- z elementami humoru, dowcipu i ironii;
- zawierające niebanalne zakończenie.



Carmine Gallo (2011) podaje nam receptę na sukces w przygotowywaniu prezentacji. Korzystając ze wskazówek, dzięki wytężonej pracy możemy zostać wspaniałymi prezenterami – takimi jak Steve Jobs. Zgadzam się również z dewizą Tomasza Kamme-la (2011): „każdy może być dobrym mówcą”, ponieważ dzięki zdobywanym doświadczeniom można wyćwiczyć pewne zachowania związane z mową ciała i techniką operowania głosem.

Jeżeli pierwsze słowa, jakie wypowiada mówca, będą udane i przemówią do odbiorców, to istnieje duża szansa na to, że wystąpienie odniesie sukces. Jakimi słowami należy rozpoczynać przemówienia? Od czego zacząć wystąpienie publiczne? Jakich fraz i zdań powinniśmy w takich sytuacjach unikać?

Świetnych mówców podziwiamy m.in. za swobodę i swadę, z jaką prezentują nawet z pozoru mało interesujące fakty. Zwróćmy jednak uwagę na to, że ich wystąpienia są wynikiem starannego przygotowania oraz posiadanego doświadczenia, a nie jedynie wrodzonego talentu.

**Tabela 1.** Zdania na rozpoczęcie wystąpienia – przykłady

Zdania, od których warto zacząć wystąpienie	Zdania, którymi nie należy rozpoczynać wystąpienia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cieszy mnie możliwość wystąpienia przed państwem.</li> <li>• Jestem przekonany, że będzie to inspirujące spotkanie.</li> <li>• Mam dla państwa wiele interesujących informacji.</li> <li>• Państwa zaangażowanie to dla mnie powód do radości.</li> <li>• Liczę na państwa aktywność i współpracę.</li> <li>• Jest mi niezmiernie miło, że zostałem zaproszony na to spotkanie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nie chcę państwa zanudzać.</li> <li>• Nie jestem dobrym mówcą.</li> <li>• Pewnie nie powiem niczego ciekawego i nowego.</li> <li>• Mam nadzieję, że nie będzie tak źle.</li> <li>• Liczę na państwa cierpliwość.</li> <li>• Postaram się państwa rozruszać, ale to może być trudne.</li> <li>• Proszę państwa o wyrozumiałość: nie potrafię przemawiać.</li> </ul>

*Źródło:* opracowanie własne.

Równie istotną rolę, jak początek, pełni zakończenie prezentacji na forum. Słowa, które wypowiadamy pod koniec każdego przemówienia i wystąpienia publicznego, są nie tylko podsumowaniem wszelkich starań i zabiegów mówcy, lecz także stanowią pewnego rodzaju klamrę. Pozostają one w świadomości słuchaczy na długo. Czy istnieje jakaś dobra fraza i zdanie, którymi warto zakończyć wystąpienie na forum? Jakich słów należy unikać, kończąc przemówienie bądź prezentację publiczną?

Podstawowa zasada skutecznego przemawiania to mówienie do ludzi i dla ludzi. Warto trzymać się zasady, że lepiej rozmawiać, niż przemawiać.

**Tabela 2.** Zdania na zakończenie wystąpienia – przykłady

Zdania, którymi warto zakończyć wystąpienie	Zdania, którymi nie należy kończyć wystąpienia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bardzo dziękuję za sympatyczne spotkanie.</li> <li>• Było mi niezmiernie miło.</li> <li>• Cieszę się, że mogłem państwa poznać.</li> <li>• Dziękuję za państwa aktywność w dyskusji.</li> <li>• Przemawianie dla państwa to przyjemność.</li> <li>• Doceniam państwa zapał i energię.</li> <li>• Spotkania z takimi osobami, jak państwo, to dla mówcy przyjemność.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mam nadzieję, że nie było tak źle.</li> <li>• Wreszcie dobrnęliśmy do końca.</li> <li>• Z państwa pomocą jakoś dotrwałem do końca.</li> <li>• Starałem się państwa tak bardzo nie zanudzić.</li> <li>• Robiłem, co mogłem, aby jakoś państwa rozruszać.</li> <li>• Cieszę się, że z taką cierpliwością wysłuchaliście państwo mojego wystąpienia.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

## ***Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej***

*Nigdy nie mów wszystkiego, co wiesz, ale wiedz  
zawsze, co mówisz*

George Bernard Shaw

Bardzo ważnym dla nauczycieli rodzajem informacji są komunikaty zwrotne, czyli inaczej „feedback” przekazywany przez dyrektorów szkół. Badacze procesów motywacji wskazują na wielką rolę informacji o indywidualnych wynikach pracy w pobudzaniu motywacji. Między innymi Xymena Gliszczyńska (1991, s. 123) zwraca uwagę, że nawet najlepsi pracownicy potrzebują tego typu informacji od przełożonego, natomiast pracownikom „średnim” są one szczególnie potrzebne. Dyrektor świadomy wpływu tego typu informacji na motywację powinien jednak zadbać o to, aby nauczyciele otrzymywali częstą i rzetelną informację o tym, jak ich praca jest przez niego oceniana. Wymiana tego rodzaju informacji może posiadać walory stymulujące silniejsze zaangażowanie, motywuje w sytuacji aprobaty, uznania oraz pozytywnego odbioru podejmowanych działań. Jednocześnie zawiera wskazówki do dalszej, efektywnej pracy, wywołuje refleksję i potrzebę zmiany.

W organizacji pracy szkoły można wyróżnić kilka specyficznych sytuacji służących przekazywaniu informacji zwrotnych o ocenie pracy nauczycieli. Obserwacja zajęć, a po ich zakończeniu konstruktywna rozmowa, sporządzanie oceny pracy czy dorobku zawodowego, przyznawanie nagród finansowych, pochwał, podziękowań, wyróżnień są to najbardziej sprzyjające okazje w pracy pedagogicznej, by podkreślić osiągnięcia nauczyciela, wskazać ewentualne niedociągnięcia oraz wspólnie ustalić kierunki rozwoju. Aby informacja zwrotna była skuteczna, musi być przekazywana bezpośrednio po realizacji zadania, powinna mieć interaktywny charakter, koncentrować się na ocenie określonych działań, a co najważniejsze zawsze powinna rozpoczynać i kończyć się elementami pozytywnymi.

Najważniejsze wskazówki dotyczące udzielania ustnej informacji zwrotnej:

- **Zaczynaj od informacji pozytywnych.** Często pojawia się tendencja do rozpoczęcia od informacji krytycznych, co na ogół wzmacnia postawy obronne u odbiorców, do których są skierowane te informacje oraz utrudnia ich przyjmowanie.
- **Przekazuj konkretne informacje.** Wskazanie na to, co się nam konkretnie podobało („uważam, że dobrym pomysłem było zakończenie twojego wystąpienia w grupie trafnie dobraną anegdotą”) lub nie podobało (np.: „kiedy relacjonowałeś w grupie swoją część pracy, mówiłeś zbyt szybko, nie zwracając uwagi, czy inni cię rozumieją”) pozwala odbiorcy zorientować się, co naszym zdaniem robi dobrze, a co mógłby zmienić.
- **Mów o tym, co odbiorca może zmienić.** Informacja powinna dotyczyć tych rzeczy, na które nasz odbiorca ma wpływ, które może zmienić (np. tempa pracy, postawy czy gestykulacji itp.).
- **Mów o tym, co się zdarzyło „tu i teraz”.**
- **Unikaj ocen i interpretacji na rzecz opisu.** Informacja powinna skupiać się na opisywaniu naszych odczuć i sądów na temat konkretnych zachowań danej osoby (np. „zbyt dużo czasu przeznaczyłeś na wstęp kosztem wniosków”).
- **Pozostawiaj wybór odbiorcy.** Jeśli umowa dotycząca informacji zwrotnej obejmuje także przekazywanie rad i pomysłów dotyczących poprawy jakiegoś działania, odbiorca powinien sam zdecydować, czy chce z nich skorzystać.
- **Skupiaj się na potrzebach odbiorcy.** Informacja zwrotna powinna przynieść korzyść partnerowi, a nie być sposobem na „wyrzucenie” z siebie nagromadzonych emocji.

### *Jak słuchać, żeby inni chcieli z nami rozmawiać*

*Natura dała nam dwoje oczu, dwoje uszu, ale  
tylko jeden język po to, abyśmy więcej patrzyli  
i słuchali, niż mówili*

Sokrates

Aktywne słuchanie stało się kluczową umiejętnością we współczesnym komunikowaniu się z otoczeniem. Umożliwia nie tylko zdobycie informacji, lecz także poznanie punktu widzenia rozmówcy, daje również szansę na stworzenie relacji opartej na wzajemnym szacunku, zaufaniu i empatii.

Aktywne słuchanie jest umiejętnością interpersonalną, która charakteryzuje nie tylko dobrych słuchaczy, lecz także dobrych mówców i liderów grup. Podążanie za tokiem myślenia osób, z którymi rozmawiamy, otwartość na ich poglądy, emocje i uczucia pozwalają efektywnie gromadzić wiedzę, osiągać lepsze wyniki w pracy, a także budować wartościowe relacje.

Aktywne słuchanie nie jest łatwe. Choć większość z nas dobrze sobie radzi z okazywaniem rozmówcy szacunku, to powstrzymywanie się od udzielania rad, generalizowania czy krytykowania nastrocza na ogół wiele trudności. Warto jednak odczytać się

zachowań zaburzających komunikację i podjąć wysiłek zmierzający do kształtowania umiejętności aktywnego słuchania.

Kluczem do prawdziwego i uważnego słuchania jest zaangażowanie i intencja. Badania wykazują, że w pierwszej fazie rozmowy odbieramy 50% informacji; nawet wówczas gdy jesteśmy skoncentrowani na tym co mówi nadawca, w miarę upływu czasu ilość odbieranych informacji spada do 25%.

Podstawowe zasady aktywnego słuchania dyrektora szkoły, które poprawią jakość relacji z pracownikami:

- koncentrowanie się na osobie mówiącej – zwracanie uwagi na wypowiedziane słowa, brzmienie głosu, mimikę, gestykulację i układ ciała;
- unikanie przerywania nadawcy;
- nieocenianie przekazywanej informacji;
- niedawanie rad;
- unikanie emocjonalnych reakcji;
- przedstawianie, jak rozumiemy nadawcę poprzez powtarzanie własnymi słowami tego, co usłyszeliśmy;
- pomaganie nadawcy, by poczuł się swobodnie;
- unikanie pochopnego wnioskowania z wypowiedzi nadawcy;
- okazywanie zainteresowania osobie mówiącej;
- okazywanie zainteresowania treścią przekazywaną przez nadawcę (Stankiewicz, 1999, s. 33–37).

Uważne słuchanie z zaangażowaniem i uznaniem dla osoby mówiącej zwiększa jej poczucie własnej wartości. Osoby uważnie słuchane są o wiele bardziej skłonne do współpracy czy ustępstw.

Dyrektor, który wyraża zainteresowanie zarówno samym rozmówcą, jak i treścią jego wypowiedzi, wzbudza zaufanie i może uzyskać od niego więcej informacji. Jednocześnie słuchanie empatyczne, czyli z emocjonalnym wczuwaniem się w sytuację, stwarza atmosferę otwartości, pełnego zrozumienia i akceptacji.

Do barier utrudniających uważne słuchanie należą:

- porównywanie;
- domyślanie się;
- przygotowywanie odpowiedzi;
- filtrowanie;
- osądzanie;
- skojarzenia;
- utożsamianie się;
- udzielanie rad;
- sprzeciwianie się (McKay, Davis, Fanning, 2004).

Techniki aktywnego słuchania służą lepszemu zrozumieniu przekazywanych treści i poznaniu intencji nadawcy, bądź wytworzeniu dobrej atmosfery podczas rozmowy, co wpływa na efektywne porozumiewanie się. Do technik wspomagających aktywne słuchanie należą:

- 1) **Parafraza** – powtórzenie wypowiedzi własnymi słowami. Parafraza nie powinna zawierać interpretacji, oceny, ani podsuwać rozwiązania problemu. Na przykład „Rozumiem, że ...”
- 2) **Wyjaśnianie** – zadawanie pytań otwartych – Co? Jak? Dlaczego? Na przykład „Co wtedy czułaś ...”; „Jakie to ma dla Ciebie znaczenie...”
- 3) **Dowartościowywanie** – wyrażanie akceptacji dla osoby rozmówcy, docenianie wagi i znaczenia tego co mówi. Na przykład „Uważam, że to co mówisz, jest ważne...”
- 4) **Odzwierciedlanie uczuć** – słowne określenie emocji mówiącego. Na przykład „Wydajesz się bardzo zmartwiona...”
- 5) **Podsumowanie** – ponowne przedstawienie najważniejszych myśli i odczuć, które pojawiły się w rozmowie.

W świetle koncepcji Schulza von Thun (2007) – słuchać znaczy korzystać z czterech uszu (odpowiednio względem czterech warstw wypowiedzi) – ucha rzeczowego i relacyjnego, diagnostycznego i apelowego. Takie uwrażliwienie w odbiorze wzbogaca komunikację i poprawia jej jakość.

### ***Formy komunikowania się dyrektora z pracownikami***

Dyrektorzy szkół w kontaktach z pracownikami mogą wykorzystywać różne formy komunikowania się: ustną lub pisemną, bezpośrednią lub pośrednią, jednokierunkową lub wielokierunkową. Wybór określonej formy zależy od potrzeby nadawcy, od tego, co jest treścią przekazu i sytuacji, w której komunikowanie przebiega. Na podstawie analizy literatury przedmiotu można stwierdzić, że w kierowaniu ludźmi bezpośrednia, dwukierunkowa komunikacja powinna dominować. Jest bardziej dokładna, istnieje szansa precyzowania kwestii niezrozumiałych, a więc można się spodziewać większej skuteczności (Sobkowiak, 1998, s. 18–19).

Specyfiką komunikowania się w organizacji jest istnienie obok siebie dwóch dróg przepływu informacji. W literaturze przedmiotu występują one pod różnymi nazwami, np. Krystyna Balawajder (1998, s. 56) wyróżnia kanał formalny, nieformalny, natomiast Janina Stankiewicz (1999, s. 19) pisze o oficjalnym i nieoficjalnym systemie przepływu informacji. Mimo różnic w nazwie, istnieje zgodność co do treści informacji przekazywanych tymi drogami. Kanał formalny wynika ze struktury organizacyjnej i określa, kto komu powinien przekazywać informacje.

Drogi formalne to:

- komunikacja pionowa – w dół i w górę hierarchii organizacyjnej;
- komunikacja pozioma – pomiędzy pracownikami zajmującymi równorzędne stanowiska;
- komunikacja diagonalna – pomiędzy osobami zajmującymi stanowiska pracy na różnych szczeblach struktury organizacyjnej (Sobkowiak, 1998, s. 37).

**Komunikacja pionowa** jest najczęściej komunikacją formalną i odbywa się pomiędzy pracownikami i przełożonymi (np. dyrektorem i nauczycielem) w celu osiągnięcia

założonych celów, przekazania informacji i poleceń, a także zasygnalizowania spraw wymagających szczególnej uwagi lub rozwiązania problemu. Jest to komunikacja „z góry w dół”. Natomiast komunikacja skierowana ku górze („z dołu do góry”) zachodzi wtedy, gdy podwładni informują przełożonych o swoich osiągnięciach, stopniu wykonanych zadań, występujących w pracy problemach.

**Komunikacja pozioma** odbywa się wówczas, gdy przebiega między członkami tej samej grupy lub pracownikami pełniącymi funkcje na tym samym poziomie. Komunikacja ta może mieć zarówno charakter formalny, jak i nieformalny. Dodatkową korzyścią poziomego komunikowania się jest możliwość nawiązania relacji z kolegami, co jest ważnym czynnikiem budowania dobrej atmosfery pracy, a tym samym zadowolenia pracowników. Komunikacja interpersonalna w szkole przebiega, jak w każdej innej organizacji, w dwu kierunkach: pionowym, poziomym, z tym, że odbywa się na kilku płaszczyznach: zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniem, uczniami a uczniami, nauczycielami a rodzicami, nauczycielami a pedagogami/psychologami oraz nauczycielem a kadrą kierowniczą i pozostałymi podmiotami zatrudnionymi w placówce oświatowej.

Komunikacja edukacyjna w układzie pionowym to komunikacja „z góry w dół” (od nauczyciela do ucznia, od dyrektora do nauczyciela) i komunikacja „z dołu do góry” (od ucznia do nauczyciela, od nauczyciela do dyrektora).

Kierunek komunikacji „w górę” oznacza, że informacje są przekazywane od pracowników do dyrektora. Jej efektywność w dużej mierze uwarunkowana jest otwartością przełożonego, jego reakcją na negatywne informacje, dostępnością czy odpowiednią ilością czasu, jaką przełożony poświęca na rozmowy z pracownikami. Pracownicy przekazują „w górę” informacje o postępach w wykonywaniu zadań, ale też o problemach. Kanał ten umożliwia dyrektorowi dowiadywanie się o tym, co dzieje się w organizacji, jakie są postawy pracowników wobec pracy.

Według Balawajder (1998, s. 24) najbardziej skuteczne w organizacji są bezpośrednio rozmowy szefa z pracownikami, narady i odprawy. Często stosowane, chociaż mniej skuteczne, są formy pisemne – informacje na tablicy ogłoszeń, listy. Pracownicy natomiast oczekują, aby w sprawach szczególnie ważnych oraz ich dotyczących kierownik był dla nich podstawowym źródłem informacji.

Badania przeprowadzone przez Bożenę Tołwińską (2011, s. 124) potwierdzają, że najczęściej wykorzystywaną formą komunikacji dyrektora są rozmowy indywidualne, następnie zebrania i na trzecim miejscu pod względem częstotliwości jest tradycyjna forma pisemna (notatki, listy, polecenia na piśmie).

Komunikowanie pisemne ma bardzo duże zastosowanie we wszystkich formach komunikowania się ludzi i najczęściej ma charakter czysto formalny. Może mieć postać listu, komunikatu, artykułu a także w dobie technologii komputerowej listu e-mail czy stron www oraz wielu innych. Przewagą nad komunikatami ustnymi jest tu zastosowanie zapisu oraz uporządkowanie wypowiedzi. Komunikacja pisemna często jest pozbawiona emocji i starannie przygotowana. Wadą tego rodzaju wypowiedzi jest brak szybkiej odpowiedzi zwrotnej oraz czasochłonność jej przygotowania. W obecnym czasie

wykorzystywane są w procesie komunikacji obydwie formy w zależności od potrzeb nadawcy, charakteru wypowiedzi oraz rodzaju wywoływanych skutków.

Ważnym elementem jest jakość rozsyłanej korespondencji: pism, faksów, e-maili. Wysoki poziom przygotowania korespondencji świadczy o profesjonalizmie. Wygląd pisma wywołuje, podobnie jak przy kontaktach osobistych, tzw. pierwsze wrażenie, które trudno potem zmienić. Korespondencja starannie opracowana, wydrukowana na dobrym papierze, bez błędów i niedociągnięć, budzi szacunek i zaufanie czytającego.

### ***Poza słowami – komunikacja niewerbalna***

*Musi istnieć jakiś język, który obywa się bez słów.  
Jeśli nauczę się rozszyfrowywać ten język bez  
słów, uda mi się rozszyfrować świat*

Paulo Coelho

Gdy mowa o tym, co pozasłowne w komunikacji, w literaturze przedmiotu (Taras, 2001, s. 427–436) pojawia się pojęcie aktów komunikacji niewerbalnej. W przyjętej definicji komunikowania międzyludzkiego wymiana symboli niewerbalnych została również zaakcentowana. Komunikacja niewerbalna jest to według Józefa Podgóreckiego (2000, s. 37) „wymiana pewnego rodzaju informacji między ludźmi, wymiana ta nie ma postaci kodu ani nie jest świadoma czy zamierzona”. Formy komunikacji niewerbalnej podzielono na:

- komunikaty indywidualne – mogą się pojawiać nawet gdy jednostka jest sama: mowa ciała, mimika, gesty, kinetyka, wokalizacja, reakcje wegetatywne, styl ubioru czy makijażu, zapach itp.;
- komunikaty interakcyjne – pojawiają się jedynie w kontaktach interpersonalnych: kontakt wzrokowy, umożliwiający uzależnienie dalszego toku wypowiedzi od reakcji słuchacza, przestrzeń personalna (obszar otaczający człowieka, do którego inni nie są wpuszczani), terytorialność (przyjęcie orientacji własnościowej wobec jakiegoś obszaru geograficznego), przestrzeń interpersonalna, występująca gdy dwoje lub więcej ludzi nawiązuje dowolny rodzaj interakcji; przestrzeń ta jest rozpatrywana w trzech wymiarach i musi być dostępna dla wszystkich (tamże, s. 37).

W znaczeniu węższym komunikacja niewerbalna to przekazywanie informacji za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ludzkiego ciała, zarówno jego części, jak i całości (Matusewicz, 1979, s. 319). W szerszym znaczeniu komunikacją niewerbalną będzie wszelkie, zamierzone i niezamierzone, pozasłowne przekazywanie informacji.

Oba rodzaje komunikacji, werbalna i niewerbalna, stanowią całość, oddziela się je tylko na potrzeby analiz. Badanie komunikatów niewerbalnych jest bardzo trudne. Wynika to m.in. z tego, że poszczególne akty komunikacyjne (np. uśmiech, mimika) składają się z dziesiątków ruchów mięśni, a więc trudno jest je jednoznacznie poklasyfikować (Nęcki, 2000, s. 250), a nawet nieznaczna zmiana kontekstu może wpłynąć na interpretację komunikatu niewerbalnego. Źródłem tych trudności jest rozumienie

terminu „komunikowanie się” jako procesu świadomego, podejmowanego w określonej intencji przekazywania znaczeń, podczas gdy symbole niewerbalne przekazywane są znacznie częściej nieświadomie niż świadomie (Domachowski, 2000, s. 133 – 142)

Trzeba dodać, że niewerbalne sygnały, zarówno przekazywane świadomie, jak i nieświadomie, wywierają na ludzi uczestniczących w danej interakcji określony wpływ. Mogą ułatwiać wzajemne porozumiewanie lub je utrudniać.

Wysyłanie pozytywnych sygnałów niewerbalnych jest bardzo użyteczną umiejętnością w pełnieniu ról kierowniczych. W związku z tym warto podejmować próby rozwijania umiejętności rozumienia aktów niewerbalnych przekazywanych przez innych ludzi, a także kontrolowania własnych sygnałów, ponieważ pełnią one bardzo ważne funkcje. Michael Argyle (2002, s. 60) wymienia następujące:

- Komunikowanie emocji i postaw wobec innych ludzi. Te komunikaty przekazywane niewerbalnie odbierane są jako bardziej wiarygodne niż to, co wyrażamy, używając słów. Jest to bardzo widoczne w przypadku niezgodności komunikatów. Szczególne znaczenie mają wyraz twarzy, ton głosu, postawa ciała – gesty i pozycje. Za pomocą zachowań niewerbalnych możemy wyrażać swoją postawę wobec innych ludzi, np. przyjacielskość – wrogość, dominację – podporządkowanie. Sygnały uważane za przyjacielskie to uśmiech, kontakt wzrokowy, dotyk, pozycja ciała z otwartymi ramiarami, bliskość fizyczna, ciepły głos. Sygnały dominacji to brak uśmiechu, sroga mina, wyprostowane ciało, ręce na biodrach.
- Podtrzymywanie komunikacji werbalnej. Możemy użyć wielu znaków niewerbalnych, aby wyrazić zainteresowanie i znużenie, zadowolenie i niezadowolenie, zdumienie i zaskoczenie, wzmacniając w ten sposób przekaz słowny i czyniąc go bardziej zrozumiałym. Zdarza się jednak, że komunikując się niewerbalnie, zaprzeczamy słowom, a to powoduje niezrozumienie.
- Zastępowanie słów w czasie ceremonii i rytuałów. Są to sytuacje często powtarzające się (powitania, pożegnania, pozdrawianie innych). Słowo może zostać zastąpione sygnałem niewerbalnym.

Nęcki (2000, s. 214 i nast.) wskazał te niewerbalne akty komunikacyjne, które, jego zdaniem, większość autorów uznaje za najważniejsze. Są to:

- kontakt wzrokowy: jakość i długość spojrzeń;
- gestykulacja: ruchy rąk, nóg, głowy i korpusu ciała;
- kanał wokalny: barwa głosu, akcentowanie, rytm i szybkość mówienia;
- wyraz mimiczny;
- dotyk i kontakt fizyczny;
- wygląd fizyczny: ubiór, makijaż, fryzura, ozdoby;
- dźwięki paralingwistyczne: śmiech, płacz, westchnienia, pomruki;
- dystans fizyczny: odległość pomiędzy rozmówcami;
- pozycja ciała w trakcie rozmowy: od prezentującego zamknięcie do otwartości, od napiętego do rozluźnionego;
- organizacja środowiska: aranżacja przestrzeni – zdjęcia, obrazy, meble (tamże, 212–213).



Należy pamiętać, że najpierw widzimy, a później dopiero słyszymy. Interpretowanie przekazów niewerbalnych wysyłanych przez inne osoby jest bardzo trudne. Pochopne nadanie znaczenia jakiemuś sygnałowi niewerbalnemu powoduje liczne uproszczenia i nieporozumienia. Przed takimi skutkami ubocznymi przestrzega Włodzimierz Głódowski (1999, s. 17–18). W praktyce pewnym ułatwieniem jest odczytywanie nie pojedynczych gestów, lecz ich zespołów.

Równie ważną kwestią w kontaktach interpersonalnych jest świadomość własnej mowy ciała. Zarówno słowa, jak i komunikaty niewerbalne wywierają bowiem wpływ na rozmówcę. Zwłaszcza sygnały interpretowane jako nieprzyjazne, np. brak uśmiechu, brak kontaktu wzrokowego, mogą stanowić barierę komunikacyjną. Jeśli natomiast gesty zaprzeczają przekazowi słownemu, słuchacze najczęściej uwierzą w to, o czym informuje mowa ciała, ponieważ to ona komunikuje nasze prawdziwe uczucia i nastawienie do odbiorców. Warto więc zdawać sobie sprawę ze znaczenia komunikacji niewerbalnej w kontaktach z innymi ludźmi. Jak pisze Allan Pease, „to fascynujące, że człowiek jest tak rzadko świadomy swoich postaw, ruchów i gestów, które opowiadają swoją historię, niezależną od tej, która wypowiedzana jest na głos” (2001, s. 10).

## **Style komunikowania dyrektora szkoły**

*Właściwe słowa na właściwym miejscu to  
prawdziwa definicja stylu*

Jonathan Swift

Styl komunikacji to sposób, w jaki ludzie mówią, jakich słów używają, jakie gesty stosują. Każdy ma swój własny styl komunikowania się, z którym czuje się naturalnie. Należy wiedzieć, czym się on charakteryzuje. Im więcej jest wspólnych cech w stylach komunikacji dwóch osób, tym łatwiej i przyjemniej będzie się im komunikować. Cztery podstawowe style to:

- 1) **Przyjaciel** – to styl otwarty, ale niejednoznaczny. Używa wielu określeń odnoszących się do uczuć i emocji. Chętnie słucha. Często zaczyna wypowiedź od „może powinniśmy..”, „warto spróbować...”. W czasie rozmowy utrzymuje kontakt wzrokowy, mało gestykułuje.
- 2) **Doradca** – jasno wyraża swoje poglądy. Używa mowy „ja”, „moim zdaniem..”, „jestem przekonany...”, „jest to dla mnie ważne...”. Mówi głośno, stosuje komunikaty niewerbalne. Stara się uważnie słuchać, ale próbuje również podsumowywać rozmowę.
- 3) **Analitik** – to osoba niepewna siebie. Niechętnie mówi, woli słuchać. Rzadko wyraża swoje opinie, często natomiast dzieli się wątpliwościami. Mówi: „obawiam się, że...”, „może moglibyśmy...”. Z rozmówcą nie utrzymuje kontaktu wzrokowego, mało gestykułuje.
- 4) **Wódz** – to osoba pewna siebie i mało wrażliwa na reakcję rozmówcy. Komunikuje się w sposób zdecydowany i chłodny. Mówi: „wiem, że problemem jest...”, „z mojego doświadczenia wynika...”. Używa zdecydowanych gestów, jest asertywny.



**Rysunek 2.** Cztery podstawowe style komunikacji

Źródło: Dzierzgowska, Warszawa 2011, s. 438.

Niewiele osób prezentuje jednolity, czysty styl komunikacji. Najczęściej mają style mieszane. Nieźle się dzieje, gdy są to style bliskie sobie – leżące wzdłuż jednej prostej, np. przyjaciel i doradca albo doradca i wódz. Gorzej, gdy łączą się one wzdłuż przekątnej – przyjaciel z wodzem, albo doradca z analitykiem. Z dyrektorem, który komunikuje się w tak złożony sposób, trudno się porozumieć.

Skuteczna komunikacja wymaga zdiagnozowania i oceny swojego stylu i o ile nie jest właściwy, świadomego popracowania nad zmianą. Dyrektor, który dba o dobrą atmosferę w miejscu pracy wie, że każdy sposób komunikacji może prowadzić do korzystnych relacji lub też je niszczyć.

Opracowana przez Friedemanna Schulza Von Thuna (2007) koncepcja „czworga uszu, czworga ust” zakłada, że każda wypowiedź rozgrywa się na czterech płaszczyznach. W każdej wypowiedzi możemy znaleźć płaszczyznę faktów, danych, informacji czyli **płaszczyznę rzeczową**. W każdej są też zawarte informacje na temat mówiącego. Innymi słowy: wypowiadając jakiegokolwiek zdanie, mówimy coś o sobie. Jest to **płaszczyzna ujawniania siebie**. Wypowiedź jest skierowana do kogoś, w związku z tym wywołuje u drugiej osoby jakieś reakcje, zawiera informacje o relacji między mówiącym a słuchaczem, jego nastawienie do słuchacza. Ogromną rolę w przekazie na tym poziomie odgrywa komunikacja niewerbalna (ton głosu, dystans, wyraz twarzy, pozycja ciała, kontakt wzrokowy). To **płaszczyzna relacji wzajemnych**. Wreszcie każda informacja jest apelem, ma nas do czegoś skłonić (w najprostszym przypadku, kiedy nie ma dodatkowych intencji, apel brzmi: „słuchaj mnie”) – to **płaszczyzna apelowa**.

Większość osób ma tendencję do posługiwania się jedną płaszczyzną częściej niż innymi. W teorii „czworga uszu, czworga ust” mówimy o dominujących ustach. Osoby, u których dominują **usta rzeczowe**, będą się posługiwać faktami, danymi, statystykami, przekazywać informację. Osobom rzeczowym trudno mówić o sobie czy o emocjach. Rozmawiając z nimi, warto przygotować się na spore dawki informacji, podanych często w analityczny sposób.

Pytając osobę z dominującymi **ustami ujawniania siebie** o wakacje, usłyszymy coś w stylu: „Wiesz, byłem w..., bo bardzo lubię podróżować i poza tym stać mnie

na to. Lubię się przygotować i jestem osobą zapobiegawczą, więc zaplanowałem sam całą wycieczkę...” itd. Niewiele dowiemy się o miejscu, za to bardzo wiele o naszym rozmówcy. To styl autoprezentacyjny w komunikacji. Takie osoby lubią mówić o sobie, są otwarte, często opowiadają całą historię swojego życia nowo poznanej osobie.

Z kolei osoby o dominujących **ustach relacji wzajemnych**, opowiadając o wakacjach, skupią się na rozmówcy. Podziękują za zainteresowanie i pytają, czego chciałby się dowiedzieć. Osoby relacyjne w rozmowie nie mówią dla samego mówienia, ale starają się wejść w głęboki dialog ze słuchaczem. Mają łatwość w mówieniu o emocjach, są otwarte i empatyczne.

Ostatni typ ust to **usta apelowe**. Taka osoba spytana o swoje ostatnie wakacje odpowie od razu: „Musisz tam koniecznie pojechać. Powiem ci, gdzie dobrze zjeść i co zobaczyć!”. Apel to „żołnierski” styl komunikacji. Stosujące go osoby mówią często: „trzeba”, „musisz”, „zrób”, „podejdz”, „słuchaj”, „przestań”. Jasno określają, czego chcą i jak ma się zachować rozmówca. Jest to styl charakterystyczny dla autorytarnych przełożonych. Niektóre osoby stosują apel w sposób manipulacyjny. Kierują otoczeniem i osiągają swoje cele, ale bez artykułowania próśb czy poleceń wprost. Takim przykładem jest szef, który rzuca niewinną uwagę: „Och, chyba skończyła się kawka”, oczekując, że pracownicy rzucą się na wyścigi, aby uzupełnić zapasy.

Na to, które płaszczyzny dominują, wpływa nasze wychowanie i to, jaka forma komunikacji była nagradzana, kiedy byliśmy dziećmi. Na dominującą płaszczyznę ma również wpływ nasza praca, która wymusza określony sposób komunikacji. Dyrektor będzie miał prawdopodobnie o wiele bardziej rozwinięte usta apelowe niż pracownik. Od psychologa, trenera oczekuje się dominacji ust relacji wzajemnych, podczas gdy informatycy najczęściej komunikują się w pracy na płaszczyźnie rzeczowej.

Czy istnieje płaszczyzna, która jest najbardziej efektywna? Oczywiście, że nie. Dobry dyrektor potrafi płynnie posługiwać się każdą z płaszczyzn i docierać do różnych słuchaczy. To osoba, która w komunikacji opiera się na faktach, ale również w otwarty sposób mówi o sobie, swoich oczekiwaniach, potrzebach, emocjach i poglądach. To także szef, który umie zadbać o relacje i zauważyć partnera w swoim rozmówcy, a także jasno i klarownie, a przede wszystkim wprost, wydawać polecenia.

Styl komunikacji powinien być dostosowany do sytuacji. Usta apelowe przydadzą się dyrektorowi do delegowania zadań, usta ujawniania siebie – do dzielenia się swoim doświadczeniem, usta relacji wzajemnych są niezbędne w sytuacji napięć, konfliktów, ale też budowania dobrych relacji z pracownikami, a usta rzeczowe są doskonałe do przekazywania informacji, wyników, danych czy procedur.

Koncepcja „czworga uszu, czworga ust” ma ogromne zastosowanie w komunikacji interpersonalnej i niesie za sobą szereg praktycznych konsekwencji. Dwie z nich wydają się najważniejsze:

- Naucz się komunikować na wszystkich czterech płaszczyznach.
- Zawsze się upewnij, że twój rozmówca usłyszał to, co chciałeś mu przekazać, i że ty dobrze zrozumiałeś intencje mówiącego.

Kiedy zarządzasz ludźmi, prowadzisz zebrania, wydajesz polecenia, musisz mieć świadomość, że wokół ciebie znajdują się ludzie zarówno tacy, którzy są nastawieni na informacje, jak i tacy, którzy potrzebują odniesienia się do relacji, tacy, którzy preferują osobisty styl komunikacji i chcą się czegoś o tobie dowiedzieć, jak i tacy, którzy potrzebują jasnych instrukcji, co, kiedy i jak zrobić. Ćwicz swoją „wielopłaszczyznowość”. Znajdź kilka życzliwych sobie osób, które możesz poprosić o informację zwrotną – na czym najczęściej koncentrujesz się w komunikacji, czego w niej brakuje, jak odbierają to, co do nich mówisz? Staraj się ćwiczyć posługiwanie wszystkimi rodzajami ust i uszu. Rozkładaj komunikaty na czynniki pierwsze.

Na koniec jedna z moich ulubionych przypowieści na temat komunikacji.

W dalekim kraju żył władca, któremu przyśniło się pewnego razu, że wypadły mu wszystkie zęby. Przywołał mędrca i poprosił o interpretację tego snu. Mędrzec zasępił się i powiedział: „Panie, to bardzo zły sen. Każdy bowiem ząb oznacza śmierć jednego z twoich bliskich”. Król, który nie lubił słuchać złych wieści, wściekł się, wygnał mędrca z pałacu i skazał go na 100 batów. Pełen niepokoju kazał wezwać innego mędrca i jego również poprosił o interpretację snu. Mędrzec uśmiechnął się i ze spokojem odparł: „Panie, to wspaniała wróżba! Sen ten oznacza, że będziesz żył dłużej od wszystkich twoich bliskich!”. Król nie posiadał się z radości. W nagrodę zaprosił mędrca do pałacu i nagrodił go 100 złotymi monetami. Kiedy mędrzec wychodził z pałacu, podbiegł do niego młody służący i z przejęciem zapytał: „Panie, nie rozumiem, skąd taka nagła zmiana nastroju u naszego króla? Przecież zarówno ty, jak i twój poprzednik zinterpretowaliście jego sen tak samo. Dlaczego jego ukarał, a ciebie nagrodił?”. Mędrzec uśmiechnął się i odparł: „Bo każdy z nas inaczej przedstawił tę samą prawdę. Sztuka komunikacji, mój chłopcze, to największe wyzwanie, przed jakim kiedykolwiek stanęła ludzkość. Słowa mogą leczyć i łączyć, a także ranić i dzielić. Prawda jest jak drogocenny kamień. Kiedy owiniesz ją w delikatny materiał i podasz z delikatnością, zostanie przyjęty z wdzięcznością. Kiedy jednak uderzysz nim w twarz, pozostaną tylko rany”.

## Bibliografia

- Andrzejewski, P. (2002). *Sztuka wystąpień publicznych i profesjonalnej korespondencji*. Poznań: Wydawnictwo Forum
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: WN PWN.
- Balawajder, K. (1998). *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Barłowska, M., Budzyńska-Daca, A., Załęska, M. (2012). *Ćwiczenia z retoryki*. Warszawa: WN PWN.
- Barnes, K. (2005). *Wywieranie wpływu. Ćwiczenia*. Gdańsk: GWP.
- Bieniok, H. i wsp. (1997). *Metody sprawnego zarządzania. Jak zarządzać w praktyce*. Warszawa: Agencja Wydawnicza PLACET.
- Bocheńska, K. (2007). *Sztuka retoryki – uczeń w roli mówcy*. Warszawa: WSiP.
- Cooper, P.J. (1999). *Sprawne porozumiewanie się*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Dobek-Ostrowska, B. (2002). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Domachowski, W. (2000). *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*, [w:] W.H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: WN PWN.

- Dzierzgowska, I. (2011). *Akademia zarządzania dyrektora szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Galleo, C. (2011). *STEVE JOBS Sztuka prezentacji*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gliszczyńska, X. (1991). *Psychologiczny model efektywności pracy*. Warszawa: WN PWN.
- Głodowski, W. (1999). *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*. Warszawa: Hansa COMMUNICATION.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Griffin, R.W. (1996). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: WN PWN.
- Jerzyk, E. (2002). *Komunikacja werbalna – mówienie*, [w:] H. Mruk (red.), *Komunikowanie się w biznesie*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Kammel, T. (2011). *Jak występować publicznie*. Warszawa: Burda Publishing Polska.
- Katz, D., Kahn, R.L. (1979). *Spoleczna psychologia organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Kotler, P. (1999). *Marketing. Komunikacja*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: IBE.
- Lemmermann, H. (1994). *Szkola debaty*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Matuszewicz, C. (1979). Komunikacja niewerbalna. Przegląd zagadnień. *Przegląd Psychologiczny*, 22(2).
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2004). *Sztuka słucha*, [w:] *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP.
- Mintzberg, H. (2013). *Zarządzanie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Pease, A. (2001). *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Podgórecki, J. (2000). *Komunikacja społeczna*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Potocki, A., Winkler, R., Żbikowska, A. (2011). *Komunikowanie w organizacjach gospodarczych*. Warszawa: Difin.
- Schulz von Thun, F. (2007). *Sztuka rozmawiania. Rozwój osobowy*. Kraków: WAM.
- Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*. Katowice: Książnica.
- Sobkowiak, B. (1998). *Procesy komunikowania się w organizacji*, [w:] B. Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Stankiewicz, J. (1999). *Komunikowanie się w organizacji*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Taras, B. (2001). *O niewerbalnych środkach prezentacji retorycznej*, [w:] R. Przybylska, W. Przychyna (red.), *Retoryka dziś*. Kraków.
- Tołwińska, B. (2011). *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zimbardo, P.G., Gerrig, R.J. (1997). *Psychologia i życie*. Warszawa: WN PWN.
- Żurek, E. (2010). *Wystąpienia perswazyjne*. Warszawa: Poltext.

## 4.5. COACHING W PRACY DYREKTORA JAKO PODSTAWA SAMODOSKONALENIA

*Kto nie uwierzy we własny rozwój, ten na zawsze pozostanie szarym przechodniem*

Johann Wolfgang Goethe

### **Czym jest coaching?**

Coaching jako jedna z form wspomagania rozwoju zawodowego oraz osobistego z powodzeniem może być stosowana w oświacie. Dzięki tej formie dochodzi do rozwoju kompetencji – czyli przyrostu wiedzy, nabywania nowych umiejętności oraz zmian postaw – nie tylko nauczycieli, lecz także uczniów. W literaturze spotyka się wiele definicji coachingu oraz coacha – osoby, która poprzez odpowiednio sformułowane pytania stawia wyzwania, aby w ten sposób udzielić podopiecznemu pomocy w realizacji konkretnego celu zawodowego lub osobistego.

**Tabela 1.** Definicje coachingu według różnych organizacji

Lp.	Nazwa Organizacji	Treść definicji coachingu
1	Polska Firma Izb Szkoleniowych	<i>„Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom i/ lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju, polepszeniu efektów działania i podniesieniu jakości funkcjonowania. Dokonuje się to w oparciu o relację wspierającą proces, o którym decyduje Klient. Coaching koncentruje się na obecnej sytuacji Klienta oraz na tym, co zamierza zrobić, aby osiągnąć pożądaną cel. Rezultatami coachingu są: konkretniejsze cele, optymalizacja działań, trafniejsze decyzje, pełniejsze korzystanie ze swoich naturalnych zdolności”</i> (PIFS, 2017).
2	International Coach Federation (ICF)	<i>„Coaching jest partnerską współpracą z klientami w prowokującym do myślenia i kreatywnym procesie, który inspiruje ich do maksymalizacji swojego osobistego i zawodowego potencjału”</i> (Gorzędowski).
3	International Coaching Community	<i>„Coaching jest procesem, którego głównym celem jest wzmocnienie Klienta oraz wspieranie Go w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany (w oparciu o własne odkrycia, wnioski i zasoby)”</i> (Ratajczyk, Pilipczuk).

Małgorzata Sidor-Rządowska (2000, s. 15), filozof oraz trener i konsultant ds. HR, definiuje coaching jako *sztukę wspierania ludzi pragnących przekształcać marzenia w cele i podejmować wysiłek ich realizacji*.

Coaching jest jedną z form wspierania klientów-podopiecznych, obok (tamże, s. 34–36):

- konsultingu – który oznacza praktykę związaną z opracowywaniem rozwiązań dla zaistniałego problemu, doradzeniem oraz ewaluowaniem wdrożeń;
- psychoterapii – czyli działania mającego na celu przywrócenie równowagi psychicznej, emocjonalnej i międzyludzkiej u osób, w których życiu pojawiło się zaburzenie;
- counsellingu – odnoszącego się do działania nakierowanego na problemy (w życiu rodzinnym, zawodowym czy w sferze zdrowia) i pomaganie klientom w odnajdywaniu rozwiązań; jest to szczególna forma poradnictwa problemowego;
- mentoringu – dotyczącego budowania relacji, w której bardziej doświadczony (mentor) sprawuje opiekę nad posiadającym mniejsze doświadczenie; jest to specyficzny proces dydaktyczny umożliwiający przekaz wiedzy, nawyków i najlepszych praktyk. Mentor dzieli się swoim doświadczeniem, udziela rad, wskazówek, rekomendacji, sam będąc przykładem do naśladowania i demonstrując pożądane postawy.

## ***Coaching a interwencja***

Formą wspierania, edukacji lub rozwoju pracownika jest interwencja, opisana w nieco odmienny sposób przez Bożenę Wujec (2012, s. 15), certyfikowanego coacha ICC oraz Mastera NLP: „Procesy coachingu, mentoringu, treningu czy terapii mają różną dynamikę i opierają się na innych założeniach”.

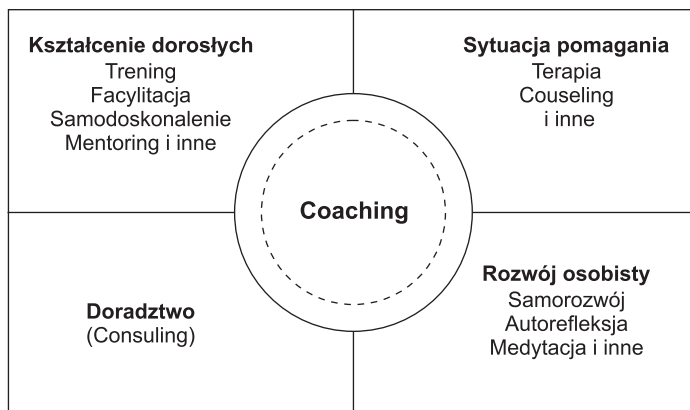
Poza coachingiem, counsellingiem, mentoringiem Wujec opisuje również inne formy interwencji, takie jak (tamże, s. 15–18):

- terapia – to proces, w którym licencjonowany terapeuta wykorzystuje metody psychoterapeutyczne w celu rozwiązania przez menadżera problemów zawodowych;
- doradztwo – jest formą partnerskiej relacji, w czasie której przeszkolony profesjonalista, pełni funkcje pomysłodawcy, doradcy i eksperta, zajmując się szerokim wachlarzem zawodowych i prywatnych spraw;
- trening – jest to interwencja zakładająca znajomość tematu, odnosząca się do pomocy w rozwoju zdolności i umiejętności poznawczych.

Nie należy mylić coachingu z innymi formami interwencji, gdyż różni się on od nich m.in. (tamże, s. 20):

- wysokim poziomem partnerstwa i wspierania,
- wysoką personalizacją,
- równowagą pomiędzy osiągnięciem wymiernych rezultatów a rozwojem,
- szerokim wykorzystaniem wewnętrznej mądrości.

Coaching często czerpie z bogactwa form i metod interwencji, korzystając z elementów nauczania, technik doradczych czy nawet metod terapeutycznych. Wszystkie te elementy, mogą a nawet powinny być szeroko stosowane w oświacie, w odniesieniu do nauczycieli oraz uczniów, wskazując im drogę dalszego rozwoju i zachęcając do samorozwoju.



**Rysunek 1.** Coaching a pozostałe grupy interwencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wujec, 2012, s. 21; Kilburg, 2006.

### ***Klasyfikacja coachingu***

W literaturze istnieje bogata klasyfikacja coachingu uwzględniająca różnorodne kryteria.

Różnorodne formy coachingu pierwotnie stosowane w firmach z czasem przeniosły się na grunt szkolny, coachem jest bowiem nie tylko dyrektor szkoły w stosunku do podwładnych, ale i nauczyciel w stosunku do uczniów.

### ***Kultura coachingowa w oświacie***

Niezwykle istotna w pracy coacha jest jego postawa wobec klienta, podopiecznego czy pracownika. W szkole nauczyciel-coach oddziałuje na ucznia a dyrektor-coach na podwładnych poprzez właściwą postawę a przede wszystkim poprzez wiarę w drugiego człowieka.

Elementy pożądanej postawy coacha to (Sidor-Rządowska, 2000, s. 77–78):

- ciekawość;
- uczciwość i autentyczność;
- otwartość;
- szacunek dla klienta;
- wiara w potencjał i kreatywność klienta;
- pełne, prawdziwe i trwałe zaangażowanie w pracę z klientem.

Coaching jest kluczowym elementem skutecznego i efektywnego zarządzania w oświacie. Wprowadzenie kultury coachingowej powoduje wzrost samooceny pracowników, a przez to poprawę wyników nie tylko ilościowych, ale przede wszystkim jakościowych.

W szkole to dyrektor-coach powinien być wzorem dla nauczyciela-coacha.

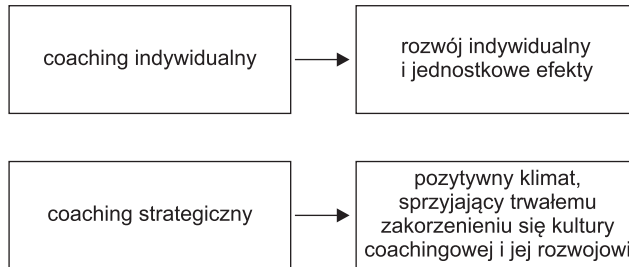


**Tabela 2.** Klasyfikacja coachingu

Lp.	Kryteria klasyfikacji	Rodzaje coachingu
1.	podmiot wsparcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coaching indywidualny</li> <li>• coaching relacji</li> <li>• coaching grupowy</li> <li>• coaching zespołu</li> <li>• <i>self-coaching</i></li> </ul>
2.	obszary życia, których dotyczy interwencja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coaching życiowy (<i>personal coaching, life coaching</i>)</li> <li>• coaching biznesowy</li> <li>• coaching edukacyjny</li> <li>• coaching sportowy</li> <li>• coaching zdrowia</li> <li>• coaching duchowy (<i>spiritual coaching, soul coaching</i>)</li> <li>• inne</li> </ul>
3.	podmiot wspierający – coach	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coaching zewnętrzny (<i>external coaching</i>)</li> <li>• coaching wewnętrzny (<i>internal coaching</i>), w tym coaching koleżeński (<i>peer coaching</i>)</li> </ul>
4.	rodzaj organizacji, dla której jest świadczony coaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coaching organizacyjny</li> <li>• <i>small business coaching</i></li> </ul>
5.	poziom wsparcia w organizacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>executive coaching</i></li> <li>• coaching menadżerski</li> </ul>
6.	etap kariery zawodowej menedżera w organizacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coaching kariery</li> <li>• coaching lidera na nowym stanowisku (<i>newly assigned leader coaching</i>)</li> <li>• <i>transition coaching</i></li> <li>• <i>high-potential coaching</i></li> <li>• <i>performance coaching</i></li> </ul>
7.	grupy klientów i ich specyficzne potrzeby	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coaching dla kobiet</li> <li>• coaching dla mężczyzn</li> <li>• coaching dla seniorów</li> </ul>
8.	używane grupy metod lub podejście filozoficzne w coachingu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podejście oparte na dowodach</li> <li>• podejścia oparte na kierunkach psychologicznych: behawioralne, psychoanalityczne, kognitywne, systemowe i inne</li> <li>• podejścia oparte na kierunkach nauk społecznych: narracyjne, feministyczne, gender i inne</li> </ul>
9.	funkcjonujące szkoły coachingu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co-Active Coaching</li> <li>• Erickson College Coaching</li> <li>• Manhattan Coaching School</li> <li>• inne</li> </ul>
10.	przestrzeń, w której wykonywany jest coaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coaching stacjonarny</li> <li>• e-coaching</li> <li>• coaching telefoniczny</li> <li>• wideocoaching</li> <li>• <i>virtual team coaching</i> – coaching zespołu wirtualnego</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wujec, 2012, s. 22–24.

Strategiczne podejście do coachingu, o charakterze długofalowym, kompleksowym i holistycznym, związane z rozwojem kultury coachingowej, znacznie różni się od procesów coachingu indywidualnego (jednostkowego), przynosząc zupełnie nieporównywalne efekty (Sadomska, Szymankiewicz, 2016, s. 4).



**Rysunek 2.** Wynik coachingu indywidualnego i coachingu strategicznego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sidor-Rządkowska, 2000, s. 53.

System edukacji, aby sprostać nowym wyzwaniom, jakim jest przede wszystkim zmiana modelu pracy nauczyciela z pracy indywidualnej na rzecz pracy zespołowej, powinien wprowadzić skuteczne narzędzia ułatwiające realizację tego zadania.

### **Modele i techniki coachingowe**

Przeprowadzenie zmian w szkołach jest możliwe dzięki efektywnej metodzie wsparcia realizacji celów indywidualnych, zespołowych oraz organizacji, jaką jest praca na podstawie modeli i technik coachingowych. Najpopularniejszą metodą wyznaczania celów jest koncepcja SMART, określająca pięć „parametrów”, którymi powinien charakteryzować się poprawnie sformułowany cel.

Specific	• prosty/skonkretyzowany/szczegółowy
Measurable	• mierzalny/policzalny/dający się zmierzyć
Achivable/Attainable	• atrakcyjny/akceptowalny/uzgodniony z pracownikiem/ambitny
Relevant/Realistic	• osiągalny/realny do osiągnięcia
Time related/Time bound	• terminowy/określony w czasie

**Rysunek 3.** Metoda SMART

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzosko, 2015, s. 10–11; Janasz, Wiśniewska, 2014, s. 55.

Stosowanie metody SMART w coachingu zapewni większą skuteczność działań oraz przyniesie pełną satysfakcję podmiotom ją stosującym, które dzięki niej osiągną dokładnie sprecyzowane cele.

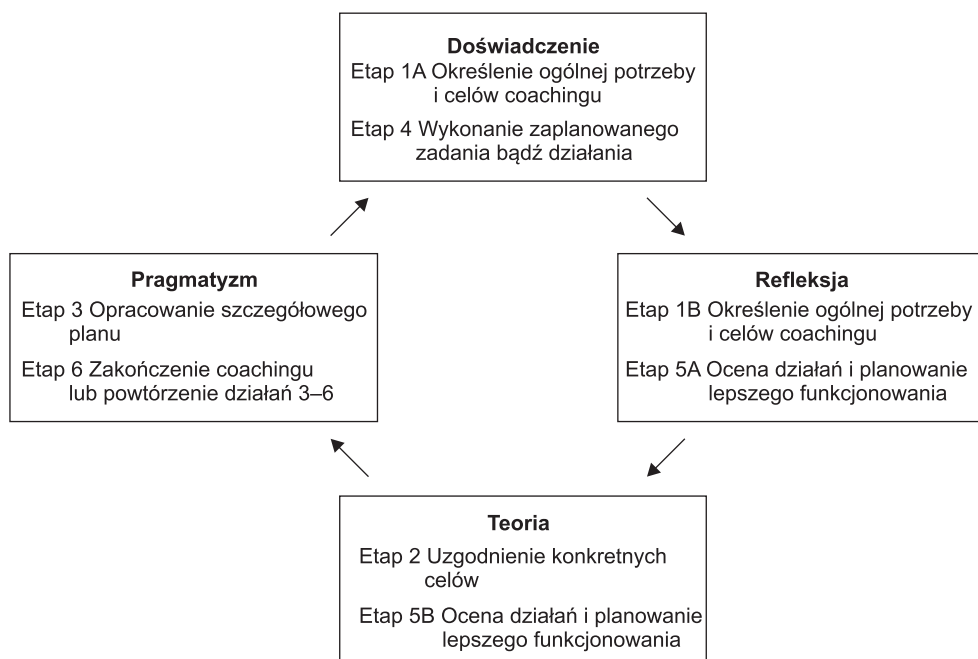
Jeden z najpopularniejszych modeli prowadzenia coachingu, oparty na cyklu Davida Kolba, opisują Sara Thorpe i Jackie Clifford, doświadczone trenerki-coache.

Kolejne etapy cyklu uczenia się Davida Kolba zaadaptowane dla potrzeb coachingu to (Grzymkowska, 2013):

- 1) określenie ogólnej potrzeby i celów coachingu;
- 2) uzgodnienie konkretnych celów coachingu;
- 3) opracowanie szczegółowego planu coachingu;
- 4) wykonanie zaplanowanego zadania bądź działania;
- 5) ocena działań i planowanie lepszego funkcjonowania;
- 6) zakończenie coachingu lub powtórzenie etapów 3–6.

Przejęcie przez każdy z sześciu etapów modelu zaproponowanych przez autorki pozwala na szybkie i efektywne osiągnięcie celów.

Podczas sesji coachingowych często stosowany jest model GROW Johna Whitmore'a, będący częścią teorii coachingu Timothy'ego Galloway'a. Jest to najprostsze narzędzie coachingowe, bardzo pomocne w zarządzaniu poprzez coaching, służące do rozwiązywania problemów i osiągnięcia ważnych celów.

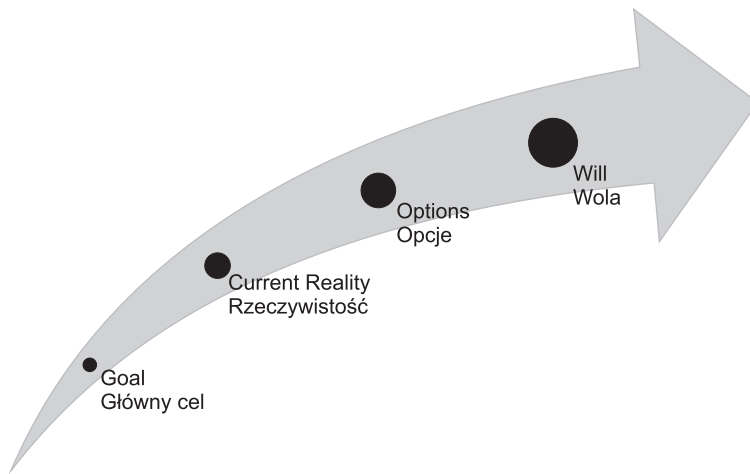


**Rysunek 4.** Model prowadzenia coachingu według Sary Thorpe i Jackie Clifford

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grzymkowska, 2013, s. 6; Thorpe, Clifford, 2004.

Skuteczność i efektywność procesu coachingu gwarantuje przeprowadzenie czterech etapów, takich jak:

1. Główny cel – wyznaczanie celów sesji, zarówno krótko-, jak i długoterminowych.
2. Rzeczywistość – sprawdzanie rzeczywistości w celu zbadania aktualnie panującej sytuacji.
3. Opcje – możliwość wyboru oraz alternatywne strategie lub plany działania.
4. Wola – to, co ma zostać zrobione, kiedy, przez kogo, a także chęć, by to zrobić (Whitmore, 2011, s. 69).



**Rysunek 5.** Model GROW Johna Whitmore'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Whitmore, 2011, s. 69; Grzymkowska, 2013, s. 7.

### ***Profesjonalny coach***

Małgorzata Sidor-Rządowska (2000, s. 242–244), znana ekspertka coachingu, sformułowała 14 zasad postępowania, którymi powinien kierować się profesjonalny, postępujący zgodnie z etyką zawodową coach:

1. Dbaj o swój własny rozwój.
2. Nie zawieź zaufania.
3. Podejmuj się tylko tych zadań, do których czujesz się przygotowany.
4. Bądź prawdomówny.
5. Bądź lojalny.
6. Szanuj autonomię klienta.
7. Pamiętaj, że to ty jesteś ostatecznym sędzią swoich decyzji zawodowych.
8. Dotrzyj zobowiązań.
9. Nie uważaj się za nieomylnego.
10. Bądź wyczułony na problem konfliktu interesów.

11. Dbaj o własną kondycję psychofizyczną.
12. Pamiętaj o różnicy pomiędzy celem a środkiem do celu.
13. Staraj się patrzeć na innych coachów nie jak na rywali, ale jak na ludzi, z którymi można i warto współpracować.
14. Pamiętaj, że szacunek dla samego siebie to wartość, której nie sposób przecenić.

Listę dziesięciu hierarchicznie ułożonych umiejętności, które będą najbardziej potrzebne menedżerom w przyszłości, a jednocześnie mogą i powinny być objęte coachingiem, opracowali Judge i Cowell (1997, s. 75):

- przeprowadzenie zmian;
- modyfikacja stylu interakcji z otoczeniem;
- realizacja celów o długofalowym charakterze;
- budowa zaufania;
- zachowanie równowagi między pracą a życiem osobistym;
- odbiór informacji z otoczenia, słuchanie;
- precyzowanie celów i sposobów ich osiągnięcia;
- realizacja działań technicznych (np. posługiwania się komputerem);
- wystąpienia publiczne i przekonywanie;
- radzenie sobie ze stresem.

Sidor-Rządkowska wskazuje również na ważne w pracy coacha umiejętności. Są to (tamże, s. 68–77):

1. Umiejętności komunikacyjne:
  - aktywne słuchanie:
    - odzwierciedlanie stanów emocjonalnych klienta,
    - klaryfikacja,
  - formułowanie i zadawanie dobrych (trafnych) pytań.
2. Umiejętność zarządzania sobą i pracą w trakcie sesji.
3. Umiejętność budowania relacji coach–klient.
4. Umiejętność facylitacji i wywierania wpływu na proces uczenia się oraz osiągnięcia celów przez klienta:
  - docenianie sukcesu klienta i przepracowania porażek,
  - stosowanie metafor,
  - stawianie wyzwań,
  - budowanie zaangażowania klienta i koncentracji na jego celach.
5. Umiejętność bycia asertywnym.

### ***Dyrektor szkoły coachem***

W czasach globalizacji należy kreować wizję przyszłości, warunków, metod działania oraz doboru, motywowania i rozwoju pracowników – ludzi, z którymi się funkcjonuje. Nie ulega wątpliwości, że istotną rolę w tym procesie odgrywają działania coachingowe, również w odniesieniu do oświaty. Wyzwania stojące przed współczesną oświatą oraz wzrost świadomości dyrektorów–menedżerów, że sukces szkół zależy od umiejęt-

ności pracowników, więzi które między nimi się tworzą, a przede wszystkim kultury organizacyjnej, powodują wzrost zainteresowania coachingiem.

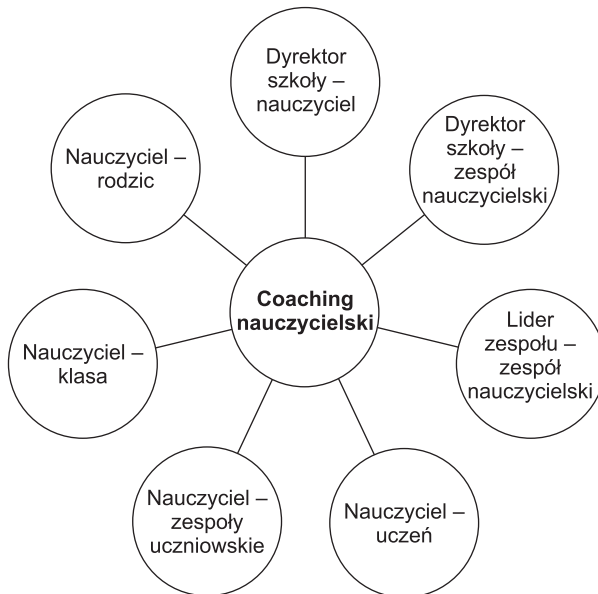
Coaching menedżerski (*Executive Coaching*) tworząc podstawy do optymalnego wykorzystania potencjału pracownika, pozwala na stworzenie odpowiedniego środowiska pracy, w którym relacje między pracownikiem a menedżerem-coachem oparte są na obustronnych korzyściach. Menedżer-coach wspólnie z pracownikiem poszukuje sposobów rozwiązywania problemów, umożliwia uzyskiwanie nowych umiejętności, wiedzy i doświadczenia a jednocześnie zwiększa zaangażowanie, poczucie wpływu i efektywności (Sadomska, Szymankiewicz, 2016, s. 1).

### ***Nauczyciel coachem***

Coaching nauczycielski odnoszący się do wielu obszarów funkcjonujących w oświacie powinien opierać się na modelu Kolba i Modelu GROW, w odniesieniu zarówno do coachingu indywidualnego, jak i coachingu zespołowego. Istotą coachingu jest bowiem poszukiwanie rozwiązań prowadzących do likwidacji luki między stanem faktycznym, obecnym, a stanem planowanym, pożądanym.

Podmiotami, na które oddziałuje nauczyciel-coach, mogą być np.:

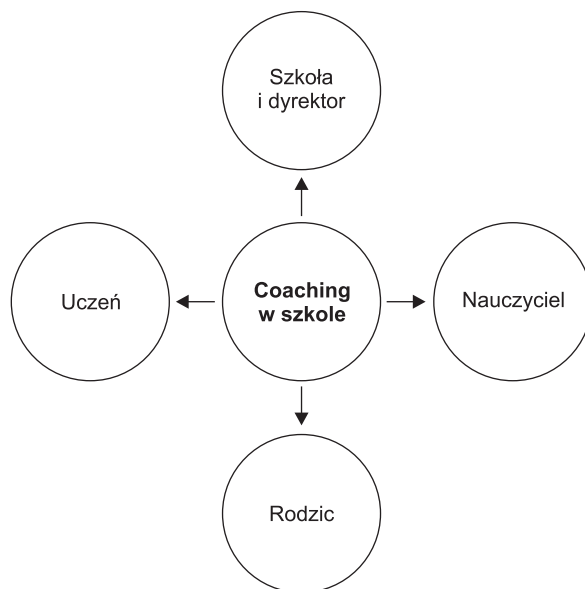
- w coachingu indywidualnym: uczeń, nauczyciel stażysta lub kontraktowy,
- w coachingu zespołowym: klasa, zespół uczniów czy zespół nauczycieli.



**Rysunek 6.** Obszary coachingu nauczycielskiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grzymkowska, 2013, s. 9.

Stosowanie coachingu w szkole może mieć korzystny wpływ na wszystkich uczestników procesu edukacji, pod warunkiem ich świadomego udziału w tym procesie.



**Rysunek 7.** Oddziaływanie coachingu w szkole

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grzymkowska, 2013, s. 13–14.

**Tabela 3.** Korzyści z coachingu

Korzyści z coachingu	
Dla pracownika	Dla organizacji
<ul style="list-style-type: none"> <li>• większa pewność siebie</li> <li>• wyższy poziom umiejętności</li> <li>• większa produktywność</li> <li>• rozwój kariery i umocnienie pozycji zawodowej</li> <li>• większa efektywność</li> <li>• podejmowanie dobrych decyzji</li> <li>• większa elastyczność</li> <li>• poczucie zadowolenia z własnej pracy</li> <li>• wyższa jakość życia pracownika</li> <li>• większa klarowność celów i wartości</li> <li>• satysfakcjonujące relacje</li> <li>• stymulacja intelektualna</li> <li>• brak zahamowań przed bardziej efektywną nauką</li> <li>• stopniowe stawianie się wzorem dla innych</li> <li>• postęp w pracy</li> <li>• większe perspektywy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwiększenie kultury organizacyjnej</li> <li>• podniesienie morale pracowników</li> <li>• usprawnienie pracy zespołowej</li> <li>• podniesienie kluczowych kwalifikacji pracowników</li> <li>• oszczędzenie firmie:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– kosztów kursów i szkoleń</li> <li>– spadku produktywności</li> </ul> </li> <li>• osiągnięcie lepszych rezultatów</li> <li>• większa skuteczność i efektywność działań</li> <li>• zaangażowanie się firmy w rozwój pracowników</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Babczyński, 2014, s. 10.

## ***Nowa jakość dzięki coachingowi***

Dzięki coachingowi osiąga się wielorakie korzyści osobiste (jednostkowe), zespołowe oraz organizacyjne.

Metoda coachingu stosowana w oświacie wpłynie na przyrost wiedzy, nabycie nowych umiejętności, uporządkowanie podjętych działań, zmianę postaw a przede wszystkim przyczyni się do powstania nowej jakości edukacji. Nauczyciel zadba o swój rozwój osobisty oraz zawodowy, wzrośnie jego samoocena, poszerzy swoją wiedzę, nabędzie nowych umiejętności, a jego postawa ulegnie zmianie. Poprawi się nie tylko wizerunek szkoły w środowisku, lecz także wzrośnie szeroko pojęta kultura organizacyjna, zaangażowanie nauczycieli w pracę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą oraz rozwój placówki.

## **Bibliografia**

- Janasz, K., Wiśniewska, J. (2014). *Zarządzanie projektami w organizacji*. Warszawa: Difin.
- Judge, W.Q., Cowell, J. (1997). The Brave New World of Executive Coaching. *Business Horizons*, (4), 20.
- Kilburg, R.R. (2006). *Executive Wisdom. Coaching*. Washington: DC: American Psychology Association.
- Sidor-Rządowska, M. (red.). (2000). *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Kraków–Warszawa: Wolters Kluwer.
- Thorpe, S., Clifford, J. (2004). *Podręcznik coachingu*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Whitmore, J. (2011). *COACHING. Trening efektywności*. Poznań: Abedik.
- Wujec, B. (2012). Geneza i definicje coachingu. *COACHING REVIEW. Akademia Leona Koźmińskiego*, 1(4), 20.

## **Netografia**

- Babczyński, B. (2014). *Wojewódzki Urząd Pracy w Łodzi*. Nowoczesne formy rozwoju pracownika, <http://wuplodz.praca.gov.pl/documents/58203/842291/Nowoczesne%20formy%20rozwoju%20pracownika.pdf/b4c4a834-bb9e-4831-aa81-ff8257fb2d47?t=1406796129000> (dostęp: 14.06.2017).
- Brzosko, A. (2015). *EKSPERTYZA „Coaching w edukacji – komu służy? Po co się to robi? Jak może to zmienić pomorską edukację? Praktyczne sposoby, w których pomoc coacha rozwiązuje problem”*, [http://defs.pomorskie.eu/documents/372678/463259/4\\_Coaching+w+edukacji+-+komu+s%C5%82u%C5%BCy.pdf/9c-b8405e-f911-4392-b74a-e2e48504586d](http://defs.pomorskie.eu/documents/372678/463259/4_Coaching+w+edukacji+-+komu+s%C5%82u%C5%BCy.pdf/9c-b8405e-f911-4392-b74a-e2e48504586d) (dostęp: 14.06.2017).
- Gorzędowski, J. *Wiele twarzy coachingu, czyli jaką przyjąć definicję?*, Portal o coachingu, <http://www.portal.o-coachingu.pl/artykuly/wiele-twarzy-coachingu-czyli-jaka-przyjac-definicje/> (dostęp: 07.06.2017).
- Grzymkowska, A. (2013). *Coaching w pracy*. ORE, <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania> (dostęp: 11.06.2017).
- PIFS, K. (2017). *Słownik pojęć szkoleniowych*. Polska Izba Firm Szkoleniowych, <http://www.pifs.org.pl/slownikpojecz/3.html> (dostęp: 07.06.2017).
- Ratajczyk, E., Pilipczuk, P. *Definicja coachingu*. ICC Poland, [http://www.iccpoland.pl/pl/centrum\\_prasowe/definicja\\_coachingu](http://www.iccpoland.pl/pl/centrum_prasowe/definicja_coachingu) (dostęp: 07.06.2017).
- Sadowska, U., Szymankiewicz, W.W. (2016). *Coaching managerski jako element kultury organizacyjnej firmy*. SZKOŁA COACHINGU MERITUM, <http://www.coaching-info.pl/Coaching%20managerski%20jako%20element%20kultury%20organizacyjnej%20firmy-%20final%201.pdf> (dostęp: 11.06.2017).



## 4.6. ZARZĄDZANIE KRYZYSEM W SZKOLE

---

*Czasem nie dostrzega się rzeczy oczywistych i nie przywiązuje do nich wagi po prostu dlatego, że są zbyt oczywiste i jako takie zdają się leżeć poza wszelkim zasięgiem interesujących rozważań. Źle jednak, kiedy na skutek tego ulatniają się ze świadomości i pozostają niedocenione: prędzej czy później bowiem twarda rzeczywistość wystawia za to wysokie rachunki do uregulowania*

Kowalewski, 1973, s. 17

### ***Wokół definicji***

Określenia kryzys czy też sytuacje kryzysowe, choć wszechobecne w życiu codziennym szkół często są traktowane w procesie zarządzania szkołą marginalnie i z przekonaniem, że nie wystąpią w tej placówce. Tymczasem w skomplikowanej organizacji szkoły w ciągle zmieniającej się rzeczywistości sytuacje kryzysowe występują w z różnym nasileniem i dużą częstotliwością. Stają się codziennością życia szkoły. Tym bardziej za niedocenywanie kryzysu w szkole, brak skutecznego zarządzania sytuacjami kryzysowymi zgodnie z twierdzeniem S. Kowalewskiego, prędzej czy później twarda rzeczywistość wystawi za to wysoki rachunek do uregulowania dyrektorowi szkoły.

Na wstępie rozważań jednak rodzi się wątpliwość, co rozumiemy przez przywołane w tytule zarządzanie kryzysem tj.: czy kryzysowy jest proces zarządzania czy celem podejmowanych działań jest skuteczne zarządzanie kryzysami, a może sytuacjami kryzysowymi?

Przypomnijmy, więc definicję zarządzania (wg Griffina). Zarządzanie to zestaw działań (planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrola) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe, informacyjne) wykorzystywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji.

W przypadku zarządzania kryzysem w szkole warto też przywołać starszą, bardziej ogólną definicję: zarządzanie to sztuka bądź praktyka rozumnego stosowania środków dla osiągnięcia wyznaczonych celów. Natomiast kryzys – termin pochodzący z języka starogreckiego κρῖσις (krisis) oznacza, w sensie ogólnym, wybór, decydowanie, zma-

ganie się, walkę, w której konieczne jest działanie pod presją czasu. Kryzys poszerza znaczenie o takie cechy, jak nagłość, urazowość i subiektywne konsekwencje urazu w postaci przeżyć negatywnych.

W literaturze problemu pojawiają się rozliczne definicje kryzysu wskazujące na jego różne cechy. Dla przykładu przytoczę przykłady definicji wskazujące na różne cechy kryzysu:

- L.M. Brammer (1985) określa kryzys jako „stan dezorganizacji, w którym ludzie doświadczają frustracji ważnych celów życiowych lub głębokiego naruszenia ich cykliw życiowych, a także zawodności metod radzenia sobie ze stresorami”;
- B.E. Gilliland i R.K. James (1993) podkreślają cechy psychiczne kryzysu definiuje go następująco: kryzys jest to odczuwanie lub doświadczanie wydarzeń bądź sytuacji jako trudności nie do zniesienia, wyczerpującej zasoby wytrzymałości i naruszający mechanizmy radzenia sobie z trudnościami.

Dla zarządzania kryzysem w szkole moim zdaniem najbardziej adekwatna jest definicja Wiesława Otwinowskiego (2010, s. 83–85) – jest to kulminacyjna faza narastającej sytuacji zagrożenia, powstająca w wyniku pojawiających się niespodziewanych okoliczności. W fazie tej dominującą rolę odgrywa fakt utraty kontroli nad rozwijającą się sytuacją i brak koncepcji na jej opanowanie.

Najkrótszą definicję podaje *Słownik języka polskiego*, określający kryzys jako sytuację niekorzystną dla kogoś lub czegoś. Definicja, która ze względu na ogromne zróżnicowanie cech kryzysów pojawiających się w szkole, w sposób ogólny obejmująca złożoność szkolnych kryzysów mogłaby być stosowana. Pojawia się jednak wątpliwość czy jest to definicja kryzysu czy sytuacji kryzysowej.

Należy zauważyć, że kryzys jest etapem sytuacji kryzysowej – fazą. Każdy kryzys jest sytuacją, lecz nie każda sytuacja jest fazą kryzysu. Każda sytuacja może wielokrotnie wywołać kryzys.

Tymon Smektała (2001) określa sytuację kryzysową jako zwykle nagle i nieoczekiwane niepożądane wydarzenie zakłócające równowagę w firmie i stanowiące zagrożenie dla dowolnej sfery działalności. Reasumując, można stwierdzić, że używanie określenia zarządzanie kryzysowe jest nieprecyzyjne. Proces zarządzania nie tylko obejmuje działania w chwili wystąpienia kryzysu, ale zapobieganie i działania naprawcze. W szkole powinno się go określać jako zarządzaniem sytuacjami kryzysowymi.

### ***Sytuacje kryzysowe w szkole***

Sytuacje kryzysowe często goszczą w życiu szkoły, a złożoność zadań powoduje, że każda z nich jest zagrożeniem mającym specyficzny przebieg i wywołującym inne reakcje, ale wszystkie powodują konieczność podejmowania działań zarządczych. Jak każdy proces, zarządzanie kryzysem spełnia określone funkcje tj. planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania. By jednak działania te były skuteczne w zarządzaniu sytuacją kryzysową, dyrektor szczególnie starannie powinien uporządkować działania swoje i wszystkich nauczycieli by były jasno podporządkowane realizacji głównego celu.

Paweł Tyrała (2009, s. 75) cel działań określa następująco: celem jest przygotowanie ludzi do umiejętnego zachowania się oraz działania samodzielnego w sytuacjach trudnych. Tak sprecyzowana definicja wskazuje na konieczność podjęcia przez dyrektora szkoły działań dotyczących przygotowania zespołu do sytuacji kryzysowych. W praktyce powinny one obejmować:

- postępowanie zmierzające do zapobiegania występowaniu kryzysu w szkole;
- przygotowaniu zespołu i uczniów do sprawnej reakcji w sytuacji kryzysowej, jeżeli wystąpi;
- motywowanie do zmian sposobów rozwiązywania problemów i minimalizacji jego skutków w czasie kryzysu, na wypadek kolejnego zdarzenia zarówno w działaniach indywidualnych, jak i zespołowych;
- konstruując strategię szkolną działań w sytuacjach kryzysowych dyrektor nie może zapomnieć o kompetencjach, w które powinni być wyposażeni pracownicy, a także o właściwym zarządzaniu tymi kompetencjami, które pracownicy posiadają, oraz o wyposażeniu siebie i zespołu w wiedzę, która będzie podstawą wszystkich działań w kryzysie.

Podstawą planowania zarządzania sytuacją kryzysową powinna być znajomość szczególnych prawidłowości. I tak:

#### 1. Elementy każdego kryzysu są podobne.

Aczkolwiek każdy sytuacja kryzysowa i każdy kryzys ma odmienny przebieg to wszystkie mają wspólne elementy. Według Otwinowskiego są to:

- zaskoczenie;
- deficyt informacji wtedy, kiedy potrzebuje się jej najbardziej;
- spóźnione reakcje, (organizacja nie nadąża w reakcjach na wydarzenie prawdziwe lub wyczuwalne);
- wydarzenia stają się coraz bardziej groźne – utrata kontroli rzeczywista lub odczuwalna,
- zagrożenie żywotnych interesów;
- wzrost napięcia psychicznego – skrupulatna kontrola zewnętrzna (media);
- panika;
- przerwanie naturalnych procesów podejmowanych decyzji.

Znając te elementy każdego kryzysu, łatwiej przewidywać prawidłowe reakcje osób uczestniczących w kryzysie na każdym etapie, a także planować swoje działania. W rzeczywistości szkolnej z racji pełnionych przez nią różnorodnych funkcji na co dzień występuje wiele trudnych sytuacji zakłócających równowagę, destabilizujących normalne funkcjonowanie i uniemożliwiających realizację zadań. Pogłębianie kryzysu szczególnie spowoduje sytuacja, gdy jego zakres zaczyna wychodzić poza szkołę i dotyczyć bliższego i dalszego jej otoczenia społecznego. Doprowadzać może do niszczenia zbudowanego wizerunku szkoły. Wiąże się on z chaosem, utratą zaufania do placówki, przypisywaniu etykiety „słabej szkoły”.

Sytuacji kryzysowych w szkole może być, z racji zróżnicowanych jej funkcji, znacznie więcej niż w innych instytucjach.

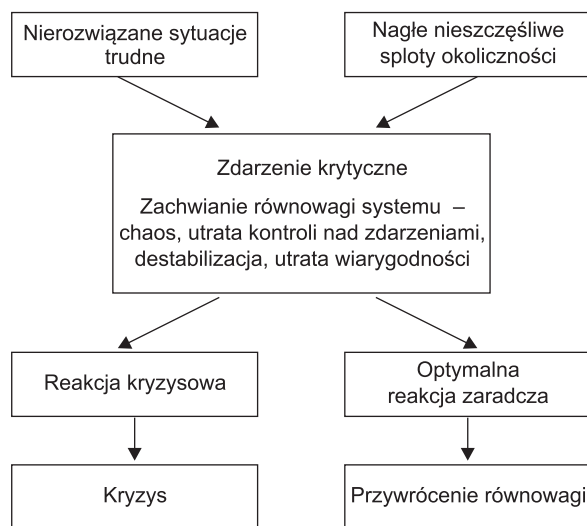
2. Wiele jest przyczyn i okoliczności sprzyjające pojawieniu się kryzysu. Są to przede wszystkim:
- nierozpoznanie zagrożeń, które mogą się przerodzić w kryzys lub ich ignorowanie;
  - ukrywanie symptomów nadchodzącego kryzysu;
  - uporczywe stosowanie nieefektywnych starych metod i sposobów rozwiązywania narastających problemów i konfliktów, brak wprowadzania nowych pomysłów i dróg wsparcia;
  - bezczynność – oczekiwanie, że sprawy się same wyjaśnią i rozwiążą;
  - sięganie po rozwiązania, które są nierealne;
  - przekonanie, że to do nas nie należy, że to kolejne pomysły biurokratyczne, i tak to się nie stanie w naszej szkole;
  - niedostrzeganie dokonujących się zmian w otoczeniu ucznia i w nim samym, w sposobach jego zachowania;
  - traktowanie problemu kryzysu jako incydentu, który nie może zdarzyć się w szkole i odsuwanie działań przygotowawczych na dalszy plan;
  - powierzchowne traktowanie przygotowania nauczycieli, uznawanie, że wiedza i sposoby działania nabywa się w chwili kryzysu.
3. Zmiana w sposobie myślenia o kryzysie wśród pracowników to kluczowa rola dyrektora w przygotowaniu szkoły do skutecznego rozwiązywania sytuacji kryzysowych.

### ***Planowanie procesu zarządzania sytuacjami kryzysowymi w szkole***

Refleksja nad tym, jakie były dotychczas przyczyny etapy powstawania, przebiegu i reakcji na sytuacje kryzysowe w szkole, to pierwszy etap w realizacji funkcji, planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania w zarządzaniu sytuacją kryzysową w szkole.

W analizie przyczyn, które mogą powodować sytuacje kryzysowe, może być przydatna klasyfikacja zaprezentowana przez Christine Pearson (Mitroff, Pearson, 1998). Autorka grupuje ogrom kryzysów w siedem typów (rodzin) według przyczyn je wywołujących. Są to:

- 1) sytuacje kryzysowe wywołane czynnikami wewnątrz organizacyjnymi (trudne sytuacje wychowawcze, agresja w szkole, molestowanie, mobbing);
- 2) sytuacje kryzysowe spowodowane czynnikami zewnętrznymi (np. wypadek ucznia poza szkołą, w czasie wycieczki itp.);
- 3) sytuacje kryzysowe wywołane konfliktem z prawem (np. spory sądowe między rodzicami a szkołą);
- 4) sytuacje kryzysowe o charakterze informacyjno-komunikacyjnym (np. utrata danych, ujawnienie danych osobowych uczniów i rodziców osobom nieuprawnionym, niewłaściwe komunikowanie się z otoczeniem);
- 5) plotka lub pomówienie (nieprawdziwe oskarżenie nauczyciela, ucznia);



**Wykres 1.** Schemat etapów refleksji

Źródło: za: Ziółkowską-Maciaszek, 2010, s. 26.

- 6) sytuacje losowe (np. wypadki, sytuacje losowe uczniów);
- 7) katastrofy naturalne (te najtrudniejsze do przewidzenia).

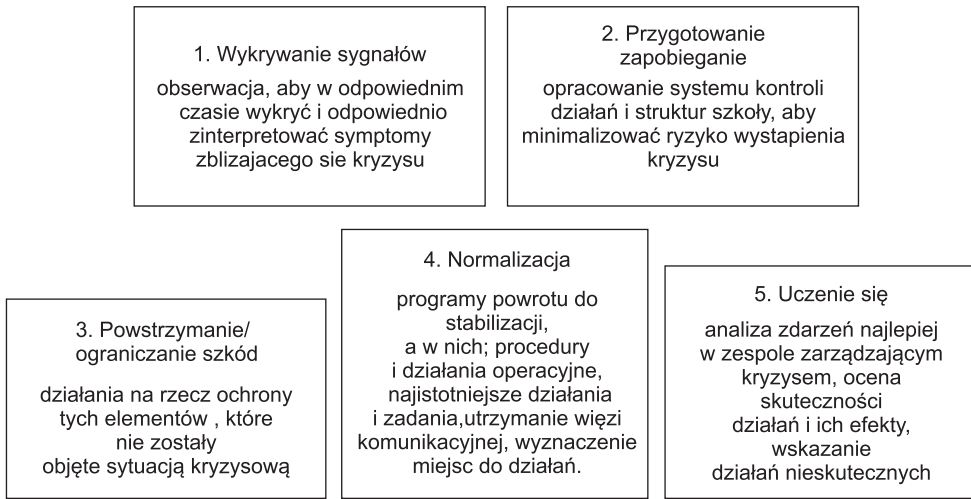
Dyrektor szkoły przygotowując się do planowania i organizacji zarządzania sytuacjami kryzysowymi powinien, przed zaplanowaniem działań jest przeprowadzić szczegółową analizę problemów:

- jakie kryzysy występowały w szkole i mogą się nadal stać się przyczyna kolejnych;
- czy może powstać taka sytuacja kryzysowa kolejny raz na skutek nieprawidłowego rozwiązania poprzedniego, jakie sygnały, symptomy ostrzegają o możliwości wystąpienia sytuacji kryzysowych oraz czy procedury, stan systemów technicznych zapobiega lub pomaga w opanowaniu ewentualnych problemów;
- jakie czynniki techniczne, ludzkie czy organizacyjne powodują kryzysy w szkole;
- kto ma wpływ na sytuacje kryzysowe i kto jest nimi dotknięty.

Diagnoza czynników i okoliczności wywołujących kryzysy w szkole jest fundamentalną podstawą do planowania działań w poszczególnych etapach zarządzania sytuacjami kryzysowymi. Przywołać tu można Iana A. Mitroffa i Christine Pearsona (1998), którzy wskazują następujące etapy zarządzania każdą sytuacją kryzysową.

Często w opracowaniach i praktyce szkół spotyka się planowanie działań w trzech przedziałach czasowych, tj.

- działania przed kryzysem – zadania prewencyjne, uprzedzające, których celem jest rozpoznanie głównych zagrożeń kryzysowych i opracowanie realnych procedur;
- w czasie trwania kryzysu – zadania interwencyjne, których celem jest opanowania bezpośredniego niebezpieczeństwa;
- po zakończonym kryzysie – zadania naprawcze.



**Rysunek 1.** Etapy zarządzania kryzysem

Najczęściej według takiego schematu opracowują plany i działają Szkolne Zespoły Zarządzania Kryzysowego. Najważniejsze jednak, by przygotowany plan odpowiadał zasadom SMART i zawierał wskazania, kto podejmuje decyzje, jakie ma szkoła zasoby, jakie działania będą podejmowane i w jakiej kolejności, kto je wykona, jakie środki łączności oraz działania w trakcie kryzysu.

Organizacja zarządzania sytuacjami kryzysowymi w szkole stawia przed dyrektorem wymóg podejmowania niezwykle zróżnicowanych działań wymagających umiejętności szybkiej i racjonalnej reakcji na niekorzystne sytuacje, szybkiego podejmowania decyzji, pracy w zespole oraz najwyższego poziomu kompetencji komunikacyjnych.

Skuteczność realizacji zaplanowanych działań zależy od sprawnego działania zespołowego, w którym dyrektor pełni rolę zarządcy i lidera. Dlatego też, organizując proces zarządzania dyrektor szkoły powinien powołać Szkolny Zespół Zarządzania Kryzysowego i przygotować go do sprawnego i skutecznego działania. Powołany dla dobrze pojętego bezpieczeństwa sprawnie działający zespół to droga do minimalizowania kryzysów, podejmowania skutecznych interwencji i działań naprawczych oraz kontroli realizacji całego procesu. Rolą dyrektora jest taki dobór osób do zespołu, by ich kompetencje i predyspozycje zapewniały skuteczną realizację trudnego celu, jakim jest rozwiązywanie problemów kryzysowych w szkole.

By zespół ten spełnił swoje zadanie i działał skutecznie, powinny znaleźć się w nim osoby o różnym potencjale i kompetencjach, tj. o zdolnościach prognozowania różnych możliwości i scenariuszy zdarzeń, posiadające umiejętności analityczne, krytycyzm, a także szeroką wiedzę psychologiczną. Grupa interwencyjna działająca w ramach zespołu wymaga zaangażowania osób o predyspozycjach do sprawnego działania mimo silnego stresu, umiejętności skutecznej komunikacji (w tym z mediami), umiejętności koordynacji pracy innych, potrafiących udzielić wsparcia psychologicznego. Tak dobrany zespół bę-

dzie w stanie tworzyć rzetelny program zarządzania sytuacją kryzysową oraz nie fasadową procedurę postępowania i sprawnie działać w chwili wystąpienia zagrożenia.

W organizacji zarządzania sytuacją kryzysową Smektała (2001) podkreśla następujące działania:

- Powołanie sztabu kryzysowego – ustalenie składu, kompetencji i hierarchii.
- Wskazanie osoby odpowiedzialnej za komunikowanie się z mediami, przygotowanie matryc komunikatów do mediów oraz na potrzeby mediów własnych. Przygotowanie materiałów możliwych do przekazania mediom w pierwszych momentach sytuacji kryzysowej.
- Opracowanie listy mediów najbardziej adekwatnych w danym typie sytuacji kryzysowej. Stworzenie bazy mediów.
- Przygotowanie opisu działań, które powinny być podjęte podczas zarządzania sytuacją kryzysową wraz z przypisaną odpowiedzialnością za ich realizację poszczególnym członkom zespołu.
- Wyszczególnienie oraz krótka charakterystyka grup otoczenia uczestniczących w danej sytuacji kryzysowej; zidentyfikowanie grup konfliktu.
- Zidentyfikowanie ekspertów i autorytetów, którzy będą mogli podczas kryzysu wesprzeć szkołę.
- Przygotowanie argumentów, zebranie danych, raportów, analiz, stała ich aktualizacja.
- Ustalenie systemu informowania pracowników, przy szczególnej uwadze dotyczącej szczegółowości przekazywanych informacji. Określenie zasad komunikowania się-określenie awaryjnych zasad komunikowania się wewnątrz i zewnątrz organizacji, linie telefoniczne, maile „kryzysowe“ witryna internetowa i media własne online informujące o kryzysie itp.
- Określenie miejsca spotkań sztabu kryzysowego (w przypadku gdyby sytuacja kryzysowa wymagała stałego posiedzenia sztabu kryzysowego również określenie niezbędnych rzeczy, które należy zgromadzić i wskazanie, gdzie w czasie „spokoju“ się znajdują w szkole).

Przywołanie tych działań organizacyjnych wskazanych przez Smektałę to scenariusz zarządzania dla każdej instytucji. Szkoła jest instytucją realizującą swoje specyficzne cele. Organizacja procesu zarządzania kryzysowego w szkole wymaga podejmowania wielu dodatkowych działań ukierunkowanych na skuteczną realizację celów tej instytucji. Dyrektor szkoły organizując ten proces w swoich działaniach szczególną uwagę powinien poświęcić:

1. Opracowaniu systemu nadzoru nad bezpieczeństwem i ewakuacją uczniów (plan ewakuacji instrukcje, regulaminy bhp, procedury postępowania w różnych kryzysach).
2. Zapewnieniu warunków jego realizacji (ćwiczenia ewakuacyjne, szkolenia z zakresu bhp, udzielania pomocy przedmedycznej, psychologicznej, współdziałanie z instytucjami zewnętrznymi m.in. organem prowadzącym, sztabami i ośrodkami interwencji kryzysowej itp.).
3. Przygotowaniu kompetentnego, motywowanego do podejmowania działań na wszystkich etapach sytuacji kryzysowej szkolnego zespołu zarządzania kryzysowego.

4. Sprawdzeniu na drodze ćwiczeń realności opracowanych procedur, skuteczności komunikacji i działań koordynacyjnych.

### ***Podsumowanie, czyli kilka rad dla dyrektorów zarządzających sytuacją kryzysową w szkole***

Dyrektor–menadżer, organizując działania antykryzysowe, jest nie tylko decydem, lecz także inspiratorem zdolnym do motywowania ludzi, stosującym zasadę Lee Iacocca – amerykańskiego menadżera prezesa Forda i Chryslera, na której budował swoje osiągnięcia –

„Klucz do sukcesu to nie informacja – to inni ludzie”.

Mimo dobrze zaplanowanego i zorganizowanego zarządzania kryzysem, należy zawsze mieć świadomość, że jeżeli mechanizmy będą silne i wymkną się spod kontroli, to nawet proste zdarzenie krytyczne, mimo zastosowania wszelkich standardów może być punktem wyjścia do wielkiego kryzysu destabilizującego funkcjonowanie szkoły, a w konsekwencji prowadzić do podważenia zaufania do placówki. Najlepszą drogą do niwelowania kryzysów jest stałe czuwanie i powodowanie, by żadna sytuacja krytyczna nie przeradzała się w kryzys. To oczywiste, ale jak planować i organizować działania, jak motywować i kontrolować proces?

#### **RADA 1**

Podjmij wszystkie możliwe działania, by sytuacja krytyczna nie przerodziła się w kryzys!

Można do tego celu wykorzystać propozycję dla dyrektorów na działania proponowane przez Dorotę Ziółkowską-Maciewicz (2010). Oto one:

- Przygotuj się do potencjalnego kryzysu, analizując możliwe zagrożenia na terenie placówki.
- Zbuduj realne procedury postępowania w możliwych dla konkretnej szkoły zagrożeniach.
- Sprawdzaj ćwiczeniowo czy procedury działają sprawnie i czy interwencji prawidłowo je wykorzystują, uruchamiaj je natychmiast, gdy wystąpi zdarzenie.
- Nie odstępuj od zaplanowanych procedur i standardów (choć kryzys skłania do chodzenia na skróty).
- Rozwiązuj na bieżąco sytuacje trudne, które mogą przerodzić się w kryzys, nie bagatelizuj wczesnych przesłanek kryzysu. Unikaj fasadowych rozwiązań.
- Znaj potencjał swojego zespołu, wiedz na kogo możesz liczyć na różnych etapach kryzysu. Pamiętaj o kryzysowych procesach grupowych.
- Stwarzaj zespołowi okazje do szkolenia umiejętności przydatnych w kryzysie.
- Nie ukrywaj rozwijającego się kryzysu, nie zaprzeczaj, że wystąpił.
- Eliminuj plotki, dawaj konkretną rzetelną informację o zdarzeniu.
- Współpracuj z mediami, przygotuj się do rozmów-sam lub wyznacz rzecznika prasowego.



- Po minięciu bezpośredniego zagrożenia zadbaj o bezpieczeństwo psychologiczne uczniów, pracowników szkoły, rodziców. Korzystaj ze wsparcia zewnętrznego – np. poradni psychologiczno-pedagogicznej, ośrodków interwencji kryzysowej, centrów pomocy rodzinie,
- Prowadź rzetelną dokumentację podejmowanych działań.
- Dbaj o siebie jako osoba odpowiedzialna za zarządzanie kryzysem, ponosisz szczególnie wysokie koszty emocjonalne, skumulowane skutki długotrwałego stresu są trudniejsze do rozładowania niż skutki zmęczenia fizycznego ciężar kryzysu możesz odczuwać dopiero po kilku lub kilkunastu miesiącach. Koszty te możesz zmniejszyć, pozwalając sobie na przeżywanie i bezpieczne odreagowywanie trudnych sytuacji w gronie przyjaznych ludzi. Dobrze, by była to grupa osób ściśle współdziałających w działaniach antykryzysowych.

## RADA 2

Jeżeli jednak wystąpi kryzys, spokojnie rozważ:

- Jeżeli kryzys wymaga przeprowadzenia ewakuacji, spokojnie przekaz sygnały. Jeżeli został zespół pracowników do tego przygotowany, z pewnością dobrze wdroży w życie opracowane i przećwiczone procedury. Kontroluj przebieg ewakuacji. Eliminuj emocje własne i wszystkich osób przeżywających stres.
- W przypadku innych kryzysów. Nim podejmiesz interwencję porozmawiaj z kimś zaufanym lub profesjonalistą od kryzysów o tym co się wydarzyło. Uspokój emocje własne i wszystkich osób przeżywających stres. Zastanów się, co możesz zrobić i w jakiej kolejności, by zapewnić bezpieczeństwo uczniów. Podejmij rozmowy z uczestnikami zdarzenia i zidentyfikuj ich potrzeby, po prostu ich spytaj.
- Pamiętaj, że opanowanie kryzysu bez profesjonalnego wsparcia z zewnątrz nie jest łatwe. Profesjonalna pomoc udzielona w odpowiednim czasie jest znacznie bardziej skuteczna niż wewnętrzna, ale zbyt późna. Nie zapomnij o zawiadomieniu organu prowadzącego i nadzorującego szkołę.
- W trosce o wizerunek szkoły dobrze przygotuj informacje do mediów.
- Przekazuj ja w sposób spokojny, logiczny, nie snuj hipotez, uważaj na ochronę danych osobowych, reaguj na plotki. Zawsze mów zwięźle w pierwszej kolejności o wydarzeniu, a następnie wyrażaj troskę i zapewnij o dołożeniu starań w rozwiązywaniu problemu.

## RADA 3

*Nigdy się nie zrażać, to tajemnica mojego sukcesu*

Ernest Hemingway

- Kryzys, jak każdy błąd, powinien stanowić bazę do przemyśleń nad tym, jak pracować wydajniej i bezpiecznie, co zrobić, by w przyszłości uniknąć podobnych sytuacji Pracownicy muszą na ten temat rozmawiać, by usprawniać działania. Zakończenie kryzysu to dobry moment na podsumowanie wydarzeń.

- Po rozwiązaniu kryzysu – naprawiaj.
- Wprowadź problem działań antykryzysowych do systematycznego nadzoru.
- Przeanalizuj w zespole wszystkich pracowników dobre i słabe strony działań w kryzysie, sięgnij po debriefing z udziałem ekspertów i popraw procedury.
- Zaplanuj działania „dnia następnego”, w nich ćwiczenia nowych procedur realizowane przy wsparciu np. Centrum Interwencji Kryzysowej.
- Dla dyrektora kryzys to również szansa na poznanie mocnych i słabych stron zespołu.
- Daje dyrektorowi możliwość poznania zdolności organizacyjnych i umiejętności komunikacyjnych interweniujących.

Opanowany kryzys może wzmocnić spójność i pokazać potencjał drzemiący w zarządzanym zespole. Wiedza o kompetencjach pracowników zdobyta w czasie działań w sytuacjach kryzysowych to szansa i kapitał programowania skuteczniejszej realizacji innych zadań. To element praktycznej szkoły jako organizacji uczącej się.

## Bibliografia

- Brammer, L.M (1985). *Rzeczywistości kryzysu – pojęcie, definicja, teorie, dynamika*.
- Gilliand, B.E., James R.K. (1993). *Crisis Intervention Strategies*.
- Mitroff, I., Pearson, Ch. (1998). *Zarządzanie sytuacją kryzysową, czyli jak chronić firmę przed najgorszym*. Warszawa: Business Press.
- Otwinowski, W. (2010). Kryzys i sytuacja kryzysowa. *Przegląd Naukowo-metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 2.
- Smektała, T. (2009). *Public Relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*. Wrocław: Astrum.
- Tyrała, P. (2009). *Zarządzanie bezpieczeństwem*. Kraków.
- Ziółkowska Maciaszek, D. (2010). Gotowi na wszystko-reakcja kryzysowa w szkole. *Dyrektor Szkoły*, 9.

## 4.7. ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW W SZKOLE

---

### ***Krótko o współczesnej szkole w kontekście relacji i komunikacji interpersonalnej***

Współczesna szkoła to przede wszystkim wyzwania. Obszarów, którym muszą sprostać wszystkie podmioty szkolne, jest bardzo dużo, a ich ramy we współczesnych czasach wykraczają daleko poza szkolne mury. Po 1989 r. i transformacji ustrojowej w Polsce nie było chyba takiej gałęzi gospodarczej, naukowej bądź oświatowej, z której żadna nie przeżyłaby swego rodzaju rewolucji. Zapewne niektóre przeszły zmiany łagodnie, inne doznały nagłego szoku, a jeszcze inne przechodzą zmiany rewolucyjne do dnia dzisiejszego, z rzadka tylko dostępując krótkiego czasu względnego spokoju, a raczej trwania w zawieszaniu. Do takich gałęzi należy polska oświata targana ciągłymi zmianami rosnącymi wprost proporcjonalnie do liczby pomysłów wprowadzanych w życie przez kolejne ekipy administrujące państwem. Nie jest dobrze wprowadzać ciągle zmiany, np. w przedsiębiorstwie produkującym materiały budowlane, narażając je na straty w zyskach czy destabilizację zatrudnienia. Efekty zmian dotyczących szkoły są tym trudniejsze do przewidzenia, ponieważ dotyczą tak delikatnej materii, jaką jest kształtowanie i edukacja dziecka.

Polska szkoła od kilku dziesięcioleci nie może poradzić sobie z niektórymi obszarami, jak indywidualizacja nauczania, dostosowanie metod nauczania do oczekiwań uczniów, co wiąże się z zaprzestaniem przekazywania wiedzy w sposób encyklopedyczny, czy też odpowiednie i umiejętne skanalizowanie relacji komunikacyjnych między podmiotami szkolnymi. Zapewne pojęcia komunikacji i współpracy są obecnie inaczej interpretowane przez uczniów, rodziców i nauczycieli. Znacznie odbiegają od istoty postrzegania tych pojęć jeszcze dwadzieścia lat temu. Nie znaczy to, że są rozumiane odpowiednio przez wszystkie strony. Bezpośredniość relacji jednostek bardzo często jest poddawana nadinterpretacji, czego skutkiem może być pejoratywne postrzeganie strony przeciwnej zamiast założonego – poprzez błędną interpretację tychże relacji – zrozumienia, wyrozumiałości, chęci prowadzenia dialogu. O ile trzy dziesięciolecia temu nauczyciel postrzegany był przez uczniów jako wyrocznia, autorytet, wzór do naśladowania, a podejmowane przez niego decyzje nie budziły żadnych wątpliwości,

dziś ten sam nauczyciel traktowany jest w większości przypadków jako „element wyposażenia szkoły”, którego uczniowie i rodzice poddają ciągłej ocenie, mogą rościć pretensje i zastrzeżenia przybierające często formy napastliwości, oskarżeń bądź zarzutów bardzo często krzywdzących nauczycieli.

Współczesna szkoła postrzega również inaczej ucznia. Stał się on procedurą podczepioną pod ramowy plan nauczania. Jedna i druga strona wie, kim jest dla siebie nawzajem. Odnosząc się do opinii każdej ze stron na temat swojej roli w systemie oświaty – prezentowanych m.in. w mediach – żadna z nich nie jest zadowolona z umocowania systemowego, któremu została przypisana. W takich warunkach umiejętność skutecznego i efektywnego porozumiewania się wymaga od każdego podmiotu maksymalnego wysiłku, przełamania barier, perspektywicznego myślenia i – zachowań najtrudniejszych do wykonania – okazania sobie minimum szacunku, życzliwości i zrozumienia.

### ***Konflikt między podmiotami szkolnymi i jego rodzaje***

Jak w takim razie w atmosferze wzajemnych niechęci, niespełnionych oczekiwań i narastających frustracji znaleźć wspólny język w obliczu konfliktu? Szkoła to żywy organizm. Każda jednostka reprezentuje sobą inne postrzeganie świata, inaczej interpretuje zjawiska, których jest świadkiem lub które na nią oddziałują. Intrapersonalne przeżycia, gdy świat postrzegany jest przez pryzmat własnej osoby są ważniejsze niż reszta otoczenia i jego problemy. Szczególnie w szkołach nietrudno o nieporozumienia, które mogą przerodzić się w konflikt wielopłaszczyznowy, dynamiczny, wykraczający poza szkołę i niekiedy ogarniający swym zasięgiem coraz większe kręgi ludzi i instytucji.

Opierając się na literaturze można stwierdzić, że konflikt to zjawisko powszechne i nieuniknione. Jest to jedna z podstawowych form oddziaływania jednostek na siebie. Każdy z nas, żyjąc w społeczeństwie i odgrywając różne role społeczne, jest uwikłany w stosunki z innymi ludźmi – współlistnienie i współdziałanie nierozzerwalnie łączą się z konfliktem (Kowalczyk-Grzenkowicz, Arcimowicz, Jermakowicz, 2003, s. 5).

W socjologii widoczne są dwa odmienne podejścia teoretyczne do problematyki konfliktów:

Pierwsze – reprezentowane przez takich socjologów, jak Emile Durkheim, Talcot Parsons czy Robert K. Merton – traktuje konflikt jako szkodliwy i dysfunkcyjny wobec systemu społecznego; określa się go jako stan dewiacji czy wręcz patologii zakłócający równowagę systemu.

Drugie podejście, obecne m.in. w pracach Georga Simmela, Ralpha Dahrendorfa, Maxa Webera czy Lewisa A. Cosera – traktuje konflikt nie tylko jako stały i nieodłączny atrybut życia społecznego, ale też podstawowy element rozwoju społecznego i zmiany (tamże, s. 6).

Inna definicja określa konflikt jako sytuację, w której:

- występują co najmniej dwie strony (jednostki, grupy), między którymi istnieje współzależność (tj. żadna nie może osiągnąć swoich celów, realizować dążeń bez udziału lub zgody innych);

- przynajmniej jedna strona spostrzega, że jej cele, interesy, dążenia są sprzeczne z celami, potrzebami lub działaniami drugiej strony – dostrzega również, że druga strona utrudnia lub blokuje realizację dążeń (należy pamiętać, że to, co dla jednej strony jest konfliktem, dla drugiej nie musi nim być);
- strony podejmują działania, by tę sytuację zmienić (tamże, s. 8).

W definicji tej należy zwrócić uwagę na problem współzależności stron w konflikcie. Współzależność oznacza, że żadna ze stron nie może realizować swoich potrzeb czy celów bez udziału innych, a jedni mogą swoimi działaniami przeszkadzać drugim lub utrudniać im to. Współzależność to także posiadanie sprzecznych i wspólnych interesów. Świadomość współzależności ma zasadnicze znaczenie dla sposobu rozwiązywania kwestii spornych.

Chcąc przełożyć podane tu definicje konfliktu na obszar szkoły, kwestie trudno rozstrzygalne. Pierwsza z nich dotyczy przypisania konfliktu jako zjawiska dewiacji czy patologii bądź jako zjawiska podstawowego elementu rozwoju społecznego i zmiany. Czy nauczyciela traktującego ucznia z niechęcią, wręcz antypatią, zaniżającego mu oceny należy potraktować jako patologię biorąc pod uwagę wychowawczą misję szkoły? Czy też patrząc perspektywicznie, należy dostrzec w tej sytuacji materiał do pracy dla psychologów, pedagogów, rozwoju nauczyciela, a w konsekwencji zmiany jego zachowań, co będzie skutkowało bardziej odpowiedzialnym i przemyślanym traktowaniem uczniów? Czy uczeń obrażający publicznie nauczyciela, poddający w wątpliwość jego zdolności pedagogiczne, wiedzę, podważający jego autorytet – to dewiacja, patologia czy również materiał do pracy dla szerokiego grona specjalistów?

A rodzice?

Coraz częściej napastliwi, roszczeniowi, starający się wyegzekwować zachowania nauczyciela zgodne z ich wyobrażeniem funkcjonowania szkoły daleko odbiegające od zasad współczesnej pedagogiki?

Czy to patologia, czy materiał do pracy?

A może te dwa podejścia socjologiczne nierozzerwalnie się ze sobą łączą i nie można byłoby mówić o rozwoju społecznym i zmianie (na lepsze) bez wcześniejszych patologii i dewiacji? Druga z definicji wyraźnie wskazuje na współzależność stron konfliktu. Tu również rodzą się wątpliwości. Czy lepiej dla stron, że są świadome współzależności i dzięki temu chętniej podejmą rozmowy?

Czy też wręcz przeciwnie.

Świadomość zależności i współodpowiedzialności jest tak frustrująca, że nawet, gdy dotyczy tylko jednej ze stron i tak skutecznie uniemożliwia rozpoczęcie dialogu. Kryteria, według których możemy podzielić konflikty w odniesieniu do specyfiki organizacji, jaką jest szkoła, dają złożony obraz relacji międzyludzkich. Kryterium podmiotowe dzieli konflikty społeczne na te, które mają miejsce między:

osobami, grupami, osobami a grupami, organizacjami, osobami a organizacjami, grupami a organizacjami.

Żeby w sposób przejrzysty pokazać, jaki zasięg mogą mieć konflikty w szkole, należy wymienić osoby i grupy współistniejące ze sobą w obszarze szkoły, które tworzą: uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, pracownicy administracyjni, pracownicy obsługi oraz organy szkoły i grupy zainteresowania, takie jak: rada pedagogiczna i zespoły przedmiotowe, koła zainteresowań, rada rodziców, samorząd uczniowski, związki zawodowe, najemcy pomieszczeń, firma ochroniarska, właściciele i pracownicy bufetu szkolnego (stołówki).

Biorąc pod uwagę liczbę podmiotów występujących w szkole, wyraźnie widać, jak rozległe mogą być konflikty i jak wiele osób lub grup może w nich występować, tworząc niekiedy bardzo skomplikowane konfiguracje. W odniesieniu do typologii kryterium podmiotowego konflikt może zaistnieć między każdą osobą z poszczególnych grup a grupą itd. Jaskrawym przykładem może być konflikt rady pedagogicznej z dyrektorem. Jeśli jeszcze dojdą do tego konfliktu nieporozumienia między samymi nauczycielami, z których część należy do związków zawodowych i ma jeszcze inne zdanie na dany temat, to eskalacja napięć i wrogości może przynieść nieoczekiwane i niebezpieczne skutki. Konflikt może przybrać rozmiary trudne do opanowania, skanalizowania, rozwiązania czy też wyciszenia.

Według kryterium przedmiotowego konfliktu można podzielić jako:

- konflikt relacji – związany jest z błędnym postrzeganiem osoby, z którą jest się w konflikcie. Charakteryzuje się on silnymi emocjami, brakiem zrozumienia, uprzedzeniami i niechęcią w komunikowaniu się z drugą stroną;
- konflikt danych (informacji) – ten rodzaj konfliktu można nazwać niedoinformowaniem w konkretnej sprawie. Brak wiedzy lub wiedza niepełna do tego źle zinterpretowana może być powodem nieporozumień, których wyjaśnienie może trwać bardzo długo i wiązać się z zebraniem potrzebnych informacji oraz odpowiednim ich przetworzeniem;
- konflikt wartości – jeden z najtrudniejszych do rozwiązania konfliktów. Wiąże się bowiem z systemem wartości reprezentowanym przed jednostką lub grupą. To właśnie na tle przekonań, wiary, obyczajów, poczucia własnej wartości dochodzi do napięć, których zarzewiem jest własne „ja”. W uproszczeniu można scharakteryzować go twierdzeniami: „To moja (nasza) wiara jest najlepsza”, „Obyczaje, które celebруем są piękne i mądre, opierając się na nich wspaniale wychowujemy dzieci. Inne społeczności (nacje) powinny się od nas uczyć”;
- konflikt strukturalny – wynika głównie ze struktury sytuacji, w jakiej znajdują się ludzie, np. ograniczonych zasobów, presji czasu, pełnionych ról społecznych;
- konflikt interesów – najczęściej powstaje wówczas, gdy jedna strona chce zaspokoić swoje potrzeby kosztem drugiej.

W szkołach bardzo często można zauważyć korelację konfliktu relacji, danych i wartości. Dziewczynka lub chłopiec, ubierający się w sposób znacznie odbiegający od przyjętego w danej społeczności, mogą budzić niepokój, bunt, opór przed próbą nawiązania kontaktu. Druga strona nie posiada odpowiedniej wiedzy związanej z odmiennym stylem ubierania się. W końcu do głosu dochodzi własne „ja”: „Nigdy nie

ubrałbym/ubrałabym się w ten sposób”. W tym przypadku konflikt relacji przeszedł w konflikt danych, a ten w konflikt wartości.

Ze względu na ich charakter, konflikty można podzielić również bardziej szczegółowo (Białoszewski, 1983, s. 42–61):

- jawne i ukryte;
- zorganizowane i niezorganizowane;
- racjonalne i nieracjonalne;
- krótkotrwałe i długotrwałe.

Rozwiązanie bliskie ideału występuje wówczas, gdy mamy do czynienia z konfliktem jawnym, zorganizowanym, racjonalnym oraz krótkotrwałym. W rzeczywistości konflikty przyjmują postać ukrytych, niezorganizowanych, nieracjonalnych i są długotrwałe. Są to sytuacje bardzo uciążliwe dla każdej strony konfliktu. Jednakże najbardziej niebezpieczną formę przyjmują wówczas, gdy przybierają konfigurację trudną do przewidzenia i dostrzeżenia, np. konflikt ukryty łączy się z konfliktem zorganizowanym. Dla jednej ze stron racjonalny (choć w istocie pozbawiony sensu) oraz planowany w określonym czasie. To wzorcowy przykład planowania zemsty lub niespodziewanego ataku.

Konflikty składają się z kilku następujących po sobie faz, które charakteryzują się własną specyfiką i dynamiką (Kowalczyk-Grzenkowicz, Arcimowicz, Jermakowicz, 2003, s. 12). Można podzielić je w odniesieniu do ich treści:

- faza I – dostrzeżenie sprzeczności – w jej trakcie powstaje frustracja (czyli zablokowanie dążeń jednostki spowodowane pojawieniem się przeszkody uniemożliwiającej osiągnięcie celu), w tej fazie pojawia się również niezadowolenie, złość, rozgoryczenie;
- faza II – walka lub wycofanie się;
- faza III – zakończenie – nie zawsze oznacza rozwiązanie konfliktu, jeżeli wynik nie jest satysfakcjonujący dla stron pojawia się frustracja i sytuacja wraca do punktu wyjścia, czyli do fazy I.

Nie każdy konflikt można przedstawić schematycznie. Bywają takie sytuacje, w których ze względu na gwałtowność reakcji trudno jest oddzielić poszczególne fazy. Zdarza się, że efekt końcowy prowadzi do utrwalenia wzajemnej niechęci czy wrogości. Istnieją również odmienne sytuacje, kiedy to np. rozpatrzenie wzajemnych interesów i analiza stanowisk prowadzą do porozumienia, a w konsekwencji do dalszego współdziałania.

Ten pożądaný wręcz idealny model rozwiązywania sytuacji konfliktowych ujmowany jest następująco (Chełpa, Witkowski, 1995, s. 105):

- faza I – to okres kiedy mówimy, że „coś jest nie tak”, to faza przeczuć i drobnych napięć;
- faza II – wzajemna wrogość, mamy tu do czynienia z narastającymi zarzutami, negatywnymi ocenami i uwagami;
- faza III – kulminacja napięcia, nienawiść i żal prowadzą do agresji;
- faza IV – wyciszenie, konflikt staje się trudny do zniesienia i jeżeli strony utrzymują komunikację, często są w stanie spokojnie rozważyć problem;
- faza V – porozumienie, pozwala na skonfrontowanie stanowisk, co umożliwia dalsze działanie i koegzystencję.

W placówce szkolnej, jeśli już występuje konflikt, najlepiej jeśli jest jawny, a strony w każdej jego fazie są w stanie się ze sobą komunikować. To podstawa do zastosowania odpowiedniej metody postępowania dla rozjemcy bądź negocjatora.

### ***Dyrektor jako przywódca i rozjemca***

Najczęściej taką rolę pełni dyrektor szkoły. Przepisy u.s.o. wprowadziły bardzo duże zmiany w statusie dyrektora szkoły. Zyskał on znacznie więcej uprawnień, poszerzył się zakres jego autonomii oraz odpowiedzialności. Przepisami u.P.o. utrzymano poprzednie zapisy. O pozycji dyrektora w szkole i jego zadaniach mówi również u.K.N. W myśl zapisów ustawowych dyrektor jest przede wszystkim kierownikiem zakładu pracy, przełożonym wszystkich pracowników (nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych), odpowiada za procesy nauczania, kwestie finansowe, sprawuje nadzór pedagogiczny, jest organem administracji publicznej, przewodniczącym rady pedagogicznej. Biorąc pod uwagę obszary wiedzy, którą musi posiadać współczesny dyrektor szkoły, a jest to wiedza z zakresu m.in. pedagogiki, psychologii, socjologii, komunikacji interpersonalnej, zarządzania, można wskazać go bardziej jako menedżera placówki. Dyrektor szkoły jest również przywódcą. Wywiera wpływ na grupę, stawia przed nią cele. Ricky W. Griffin (2015, s. 554) pisze jednak „[...] że chociaż przywództwo i zarządzanie są ze sobą powiązane, nie pokrywają się. Ktoś może być menedżerem albo przywódcą, albo menedżerem i zarazem przywódcą, albo ani jednym, ani drugim”. Kierowanie szkołą wymaga umiejętnego i skutecznego połączenia obu obszarów. Widać to wyraźnie w odniesieniu do zarządzania konfliktami. Konflikt w szkole to konfrontacja z żywym organizmem. Konieczność zmierzenia się z wrażliwością uczniów, wymaganiami rodziców, roszczeniami lub niezadowoleniem pracowników, spełnieniem oczekiwań wszystkich podmiotów szkolnych.

W sytuacji konfliktu przygotowanie odpowiedniego podłoża do podjęcia działań lub zajęcia stanowiska przez dyrektora nie może być chaotyczne, nieprzemysłane i prędkie. Musi opierać się na zebranych informacjach, faktach i ustaleniach.

Czy konflikt między sfrustrowanym nauczycielem, który jest przekonany, że uczeń podważa jego autorytet, a rodzicem chcącym w pierwszej fazie konfliktu współpracować, zderzając się jednak z niechęcią nauczyciela do współpracy reaguje gniewem na sytuację – można rozwiązać szybko i w sposób nieprzemysłany?

Gdy pośrodku konfliktu znajduje się jeszcze dziecko, któremu ewidentnie trzeba udzielić pomocy, to chaotyczne formy reakcji połączone z brakiem potrzebnych informacji mogą doprowadzić jedynie do eskalacji sytuacji konfliktowej. W takiej sytuacji od dyrektora wymagana jest daleko idąca roztropność, rozważa, delikatność, wyważenie i niewątpliwie „stalowe nerwy” oraz umiejętność przewidywania ewentualnych następstw zaistniałej sytuacji.



## ***Negocjacje jako jedyny sposób rozwiązywania konfliktów***

Wymienione cechy to cechy dobrego negocjatora. Tylko bowiem za pomocą negocjacji czy mediacji można doprowadzić w sposób pokojowy do porozumienia stron. Krzysztof Gawroński w swojej publikacji *Potyczki prawne dyrektora szkoły* pisze, że „negocjacje to każda rozmowa, której celem jest uzgodnienie wspólnego stanowiska w sprawie, czyli porozumienie się, jak również taka rozmowa, w której przynajmniej jeden z partnerów próbuje osiągnąć konkretny cel. [...] Negocjacje to «również» dążenie do uzgodnienia wspólnego punktu widzenia, ustalenie i dopasowanie dalszych działań w sposób możliwie bezkonfliktowy. Negocjacje «można też postrzegać» jako proces osiągania celów, proces wpływania na zachowanie innej osoby (osób), proces zmiany stosunków międzyludzkich i proces ustalenia warunków wspólnego działania realizującego sprzeczne interesy” (Gawroński, 2010, s. 181). W tym kontekście dyrektor szkoły musi skutecznie wpływać na zachowanie stron, inicjować zmiany w ich wzajemnych relacjach oraz ustalić warunki współpracy (czyli być rozjemcą). Dyrektor w sporach może występować również jako „jednoosobowy” arbiter. W sytuacji, gdy rozmowy przy negocjacyjnym stole, bądź próba rozwiązania sporu przy udziale mediatora nie odnoszą skutków, wydanie rozstrzygnięcia jest działaniem ostatecznym, ale niekiedy niezbędnym.

W każdych negocjacjach najważniejsze jest zdefiniowanie problemu i jeśli strony znajdą odpowiedź na pytanie „Co razem możemy zrobić, żeby było «moje» i jednocześnie «twoje» (tamże, s. 202). Innymi słowy: co zrobić, by nasze sprzeczne interesy zostały jednocześnie zrealizowane?” W zasadzie można uznać, że negocjacje bądź mediacje będą przebiegały spokojnie i konstruktywnie, a zakończenie usatysfakcjonuje każdą ze stron.

Umiejętne przygotowanie się do negocjacji – formalne i merytoryczne – jest warunkiem osiągnięcia w nich sukcesu. Dyrektor musi umiejętnie poprowadzić dyskusję i aby była ona owocna należy stronom zagwarantować (tamże, s. 182–183):

- nieprzerywanie wypowiedzi;
- okazywanie zainteresowania dyskusją;
- umożliwienie zabrania głosu każdemu uczestnikowi;
- zagwarantowanie prawa do repliki;
- przedstawienie różnych poglądów i argumentacji;
- nieodbieganie od tematu dyskusji.

Zakończenie negocjacji/mediacji jest nie mniej ważne od ich rozpoczęcia. To właśnie na tym etapie widać, czy przebiegły pomyślnie dla obu stron. Kończą się z chwilą, gdy obie strony uzgodniły poglądy i wspólne stanowiska. Dobrze wtedy spisać wszystkie uzgodnienia w formie sprawozdania, bądź protokołu. Może przy negocjacyjnym stole w szkole podstawowej czy ponadpodstawowej nie ma takiej potrzeby, ale pod rozwagę można wziąć stworzenie takiego dokumentu oraz podpis na nim obu stron konfliktu wraz z podpisem dyrektora. Zapewne szkolne negocjacje nie mogą równać się z międzynarodowymi, od których zależy np. przyszłość gospodarcza krajów, ale należy pamiętać, że dla rodziców ich „przyszłością” jest dziecko. Zapewne czuliby się docenieni, gdyby potraktować ich przy negocjacjach jako największych mężów stanu.

Byłby to efekt „psychologicznej elegancji”, a waga i znaczenie takiego gestu wobec rodziców szczególnie w odniesieniu do współczesnych relacji między nimi a szkołą miałyby dyplomatyczny wymiar.

W efekcie zakończenia negocjacji bądź mediacji i określenia stanowisk obu stron oraz na podstawie zebranych faktów i ustaleń w toku badania sprawy – dyrektor powinien przystąpić do wypracowania swojego stanowiska. Powinno ono zawierać dyspozycje wobec poszczególnych podmiotów (wdrożenie procedur do wykonania) oraz w konsekwencji kontrolę ich realizacji.

## Reasumując

Można stwierdzić, że kierowanie dzisiejszą szkołą wymaga od dyrektora zdecydowanych działań popartych ogromną wiedzą. Szczególnie w materii tak trudnej, jak rozwiązanie spraw między ludźmi, często uniemożliwiających normalne funkcjonowanie szkoły, od dyrektora wymaga się wręcz nieomyślności w działaniu. Na pewno nie może „zamknąć oczu na problem [...] w nadziei, że przeminie albo rozwiąże się sam” (Ackoff, 1993, s. 75).

Wyeliminowanie problemu wiąże się przede wszystkim z przeprowadzeniem dogłębnej analizy sytuacji i zastosowaniem odpowiedniego rozwiązania. Pozostaje jeszcze poznać podstawowe zasady analizy i wybór jednej z nich jako optymalnej, aby przygotować decyzję i podjąć skuteczne i efektywne działania. W tym kontekście szczególne znaczenie w pracy dyrektora szkoły ma umiejętność formułowania jasnych przekazów, zachęcanie do zadawania pytań, dzielenia się wątpliwościami, udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych, [...] ale także umiejętność diagnozowania i uwzględniania potrzeb indywidualnych i grupowych (Pomianowska, 2016, s. 187).

Umiejętne przetworzenie zebranych informacji oraz wyciągnięcie odpowiednich wniosków są niezbędne w poprawnym zdiagnozowaniu sytuacji konfliktowej, a w konsekwencji wydaniu decyzji uwzględniającej interesy stron konfliktu.

## Bibliografia

- Ackoff, R.L. (1993). *Zarządzanie w małych dawkach*. Warszawa: WN PWN.
- Białoszewski, H. (1983). *Teoretyczne problemy sprzeczności konfliktów społecznych*. Warszawa: PWN.
- Chełpa, S., Witkowski, J. (1995). *Psychologia konfliktów*. Warszawa: WSiP.
- Gawroński, K. (2010). *Potycki prawne dyrektora szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Griffin, R.W. (2015). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: WN PWN.
- Kowalczyk-Grzenkowicz, J., Arcimowicz, J., Jermakowicz, P. (2003). *Rozwiązywanie konfliktów, sztuka negocjacji i komunikacji*. Warszawa Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Pomianowska, M. (2016). *Kompetencje dyrektora jako podstawa skuteczności stosowania prawa w systemie oświaty*, [w:] K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.

## Przepisy prawa

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 996 ze zm.).
- Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 967).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1457 ze zm.).



## **ROZDZIAŁ 5**

# **Rola i zadania dyrektora w zarządzaniu szkołą – w ujęciu prawnym**

## WPROWADZENIE – POJĘCIE I ISTOTA PRAWA OŚWIATOWEGO

---

Prawo oświatowe to zespół norm, za pomocą których regulowana jest problematyka organizacji i zarządzania oświatą (Balicki, Pyter, 2015, s. 4). Prawo oświatowe reguluje funkcjonowanie systemu oświaty, szczególnie zaś – szkół, placówek, obowiązek szkolny i obowiązek nauki oraz status prawny nauczycieli. Jego przepisy jednak nie obejmują wszystkich obszarów życia publicznego i systemu oświaty. Ponieważ jest częścią prawa administracyjnego, to wiele regulacji prawnych odnoszących się do systemu oświaty odnosi się do innych gałęzi prawa, takich jak: prawo konstytucyjne, prawo pracy, prawo cywilne, prawo karne. Ukształtowane jest przez cztery grupy źródeł prawa:

- 1) przepisy systemowe – regulujące system oświaty w Polsce;
- 2) przepisy regulujące stosunek pracy nauczycieli;
- 3) przepisy regulujące stosunek pracy pracowników szkół zatrudnionych w administracji szkolnej i obsłudze;
- 4) pozostałe przepisy (fragmentarycznie).

Przepisy dotyczące systemu oświaty zawarte są w różnych aktach prawnych, na różnych szczeblach hierarchii źródeł prawa – od prawa powszechnie obowiązującego po przepisy o charakterze wewnętrznym. Powinny posiadać bardzo ważną cechę – po za istotą regulacji – mianowicie spójność. Złożoność prawa regulującego funkcjonowanie systemu oświaty powoduje, że biegłe i sprawne poruszanie się według jego wskazań w tym sektorze jest kompetencją szalenie trudną. Trudności te poszerza dynamika zmian i obowiązek ciągłego procesu interpretacji (por. Balicki, Pyter, 2015, s. XI, XII).

Trudno jest przedstawić rolę i zadania dyrektora w zarządzaniu szkołą (i to w skróconej formie) bez omówienia podstawowych zagadnień z teorii państwa i prawa, dlatego treść tego rozdziału jest nieco rozbudowana. W pierwszej jego części przedstawione jest wprowadzenie do tej dziedziny.

Wolność i prawo obowiązujące w dziedzinie oświaty stanowią integralną część prawa i wolności człowieka i obywatela. Współczesny ich kształt i granice zależą od

regulacji prawnych, na które składają się ratyfikowane przez stronę polską umowy międzynarodowe i źródła prawa wewnętrznego, na czele z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej.

Bardziej szczegółowo niż inne, omówione są dwa filary systemu oświaty: organizacja oraz ludzie i zasoby materialne. (por. Kurzyna– Chmiel, 2009, s. 9–11).

### ***Co jest źródłem prawa dla dyrektora szkoły i placówki oświatowej?***

Nadrzędnym aktem prawnym jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej ustanowiona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r. i opublikowana w Dz.U. nr 78, poz. 483 ze zm.), gdzie w art. 87 wskazane są źródła prawa powszechnie obowiązującego:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej;
- ratyfikowane umowy międzynarodowe;
- ustawy;
- rozporządzenia;
- akty prawa miejscowego.

„Ustawa stanowi akt parlamentu o charakterze normatywnym i nieograniczonym zakresie podmiotowym, który dochodzi do skutku w szczególnej procedurze. Jest aktem prawnym, który zajmuje najwyższe miejsce w polskim systemie prawa. Charakter ustawy oznacza, że w dochodzeniu ustawy do skutku muszą brać udział obie izby parlamentu” (Balicki, Pyter, 2015, s. 9 i nast.). Oznacza to również, że stanowienie ustaw należy wyłącznie do kompetencji parlamentu. Wejście Polski do Unii Europejskiej spowodowało otwarcie jej systemu na prawo europejskie, które obowiązuje obok lub zamiast ustaw krajowych, redukując we wskazanych obszarach wiodącą funkcję ustawodawczą parlamentów narodowych.

W hierarchii źródeł prawa ustawy zajmują wiodące miejsce bezpośrednio po Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, stanowiąc podstawę wszelkich aktów wykonawczych, które nie mogą być sprzeczne z ustawami.

Neograniczoność zakresu przedmiotowego ustawy oznacza, że w drodze ustawy można regulować wszelkie materie, zachowując ogólny charakter ich postanowień i zgodność z treściami zawartymi w aktach wyższego rzędu, takimi jak: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, umowy międzynarodowe ratyfikowane na podstawie ustawy czy przepisy prawa europejskiego (tamże, s. 7).

Istotną cechą ustawy jest szczególna moc polegająca na jej powszechnym obowiązywaniu. Procedura zmian jest stosunkowo prosta, bowiem ustawa może być zmieniona, uchylona bądź zawieszona przez inną ustawę. Każda taka zmiana nie może być dokonana przez krajową normę niższego rzędu, ale przy pomocy ustawy można w przedstawiony sposób dokonać zmian w każdej innej normie prawa krajowego.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej wymienia kilka szczególnych typów ustaw, w zależności od ich przedmiotów i podmiotów:

- 1) ustawy budżetowe;
- 2) ustawy, które wyrażają zgodę na ratyfikację najważniejszych umów międzynarodowych;
- 3) inne ustawy o szczególnym charakterze, wyrażonym już w ich nazwie: kodeks, prawo czy ordynacja (Balicki, tamże, s. 7).

## ***Inne źródła prawa – rozporządzenia i prawo wewnętrzne szkolne***

### *Rozporządzenia*

Odrębnym aktem prawnym wysokiej rangi, będącym źródłem powszechnie obowiązującego prawa, wskazanym często w jego treści jest rozporządzenie. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej wymienia organy zdolne do wydawania rozporządzeń jedynie na podstawie delegacji ustawowej. Są nimi:

- 1) Prezydent RP;
- 2) Rada Ministrów;
- 3) Prezes Rady Ministrów;
- 4) Poszczególni ministrowie kierujący działami administracji rządowej;
- 5) Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.

Rozporządzenia będące aktami normatywnymi zawierają nakazy, zakazy i uprawnienia, których adresatami mogą być organy państwa, obywatele oraz inne podmioty.

Zasadniczymi źródłami prawa oświatowego są:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1457 ze zm.), dalej – u.s.o.;
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2018, poz. 996 ze zm.), dalej – u.P.o.;
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017, poz. 60 ze zm.), dalej – u.w.p.o.;
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. z 2018, poz. 967), dalej – u.K.N. oraz
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (tekst jedn.: Dz.U. z 2018, poz. 994 ze zm.), dalej – u.s.g.;
- Ustawa z dnia 5 marca 1998 r. o samorządzie powiatowym (tekst jedn.: Dz.U. z 2018, poz. 995 ze zm.), dalej – u.s.p.;
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 913), dalej u.s.w.

Wśród innych źródeł prawa istotne miejsce zajmują rozporządzenia, wymienione wcześniej jako podstawowe akty normatywne (Balicki, Pyter, 2015, s. 12) oraz akty prawa wewnętrznego, czyli akty prawne ustanowione przez wskazane podmioty na podstawie delegacji ustawowej nadającej bezpośrednio uprawnienia organom szkoły (tamże, s. 13), np. uprawnienia rady pedagogicznej, rady szkoły, rady rodziców (art. 83 u.P.o).

## ***System oświaty***

Pod pojęciem systemu oświaty należy rozumieć zbiór instytucji oświatowych, których podstawowym celem jest kształcenie, wychowanie i sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Pomędzy tym instytucjami zachodzą określone i uporządkowane prawem relacje (tamże).

Zarówno w przepisach u.s.o., jak i u.P.o. brak jest jednak legalnej definicji pojęcia *systemu oświaty*. Nie formułując go, ustawodawca – w obu ustawach – posłużył się jednocześnie opisem, zarówno od strony przedmiotowej, jak i podmiotowej, określając – w art. 1 cele *systemu oświaty*, a w art. 2 – zakres podmiotowy ustaw.

Istotną rolę regulującą działania przedmiotowe *systemu oświaty* ustawodawca powierzył nadzorowi pedagogicznemu i administracyjnemu (art. 33–36 u.s.o. i odpowiednio art. 50–62 u.P.o.).

W art. 3 obydwu ustaw ujęto w formie *słowniczka* definicje i pojęcia kluczowe, legalnie użyte w ustawach. Ich rozumienie w całym tekście ustaw powinno być jednolite. W szczególności, względy wykładni systemowej generalnej uzasadniają przyjęcie szerszego znaczenia słowa *szkoła* także na gruncie odrębnych ustaw. Szczegółowy komentarz prawny poszczególnych definicji zawarł Mateusz Pilich (2015, 2018).

## ***Istota prawa w odniesieniu do zakładania, prowadzenia i likwidacji szkół***

Do zakładania i prowadzenia szkół i placówek oświatowych ustawodawca upoważnia – przede wszystkim – jednostki samorządu terytorialnego oraz osoby prawne i fizyczne – na warunkach określonych przepisami ustawy (art. 58 i 82 u.s.o. i art. 88 i 168 u.P.o.) prawo do zakładania i prowadzenia niektórych szkół i placówek mają ministrowie. Aktualnie najwięcej szkół i placówek oświatowych prowadzą jednostki samorządu terytorialnego, bowiem ich ustawowym obowiązkiem – wynikającym z przepisów ustaw: o samorządzie gminnym, o samorządzie powiatowym i samorządzie województwa – jest zaspokajanie potrzeby społeczności lokalnej w zakresie oświaty. Danym jednostkom samorządu ustawa poleca prowadzenie różnych typów szkół: gminom – szkoły podstawowe (i szczytkowe gimnazja), powiatom – szkoły ponadpodstawowe (wcześniej – ponadgimnazjalne), województwom – zakłady doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, kolegia pracowników służb społecznych.

Jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić jedynie szkoły publiczne (art. 7 u.s.o. i art. 14 u.P.o.).

Ustawodawca we wspomnianych Ustawach (odpowiednio w art. 5 i 8) wskazał możliwość rozszerzenia zadań oświatowych poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego, co oznacza, że mogą one zakładać i prowadzić szkoły i placówki, których prowadzenie nie należy do ich zadań własnych. Do tego wymagane jednak jest zawarcie porozumienia między wspomnianymi jednostkami. W przypadku szkół artystycznych porozumienie powinno być zawarte z ministrem właściwym do spraw kultury i ochro-



ny dziedzictwa narodowego. Przepis ten stosowany jest również w przypadku przekazywania zadań oświatowych między jednostkami samorządu terytorialnego. Jest ona wówczas odrębną, niewładczą, prawną formą działania administracyjnego traktowaną indywidualnie, bowiem celem porozumienia jest jedynie prowadzenie szkoły lub placówki na warunkach ujętych w porozumieniu. Nie stanowi to jednak podstawy do przejęcia jej założenia i prowadzenia w ramach zadania własnego. Jednostka przekazująca nadal jest organem prowadzącym szkoła i placówkę z obowiązkami ograniczonymi przedmiotem nowego porozumienia.

„Przekazanie szkoły do prowadzenia innemu podmiotowi przez jednostkę samorządu terytorialnego zgodnie z przepisami art. 9 u.P.o. powoduje zmiany w warunkach pracy nauczycieli. Nauczyciel w okresie 3 miesięcy od uzyskania informacji o przekazaniu szkoły ma prawo złożyć oświadczenie o odmowie przejścia do szkoły, która ma być przejęta. W przypadku złożenia takiego oświadczenia następuje rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem na podstawie przepisów art. 20 u.K.N.”

### ***Likwidacja szkoły publicznej***

Zgodnie z art. 89 ust. 1 u.P.o. szkoła publiczna może być zlikwidowana z końcem roku szkolnego przez organ prowadzący, po zapewnieniu uczniom możliwości kontynuowania nauki w innej szkole tego samego typu, a także odpowiednio o tym samym lub zbliżonym zawodzie. Istotne jest to, że proces likwidacji może nastąpić po 6-miesięcznym procedowaniu określonym przepisami art. 89 u.P.o. oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, a w przypadku szkoły artystycznej prowadzonej przez samorząd – ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.

Dokumentację zlikwidowanej szkoły publicznej przekazuje się organowi prowadzącemu szkołę, z wyjątkiem dokumentacji przebiegu nauczania, którą przekazuje się organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny (art. 89 ust. 6).

### ***Osoby fizyczne i prawne jako organy zakładające i prowadzące szkoły***

Prawo zakładania i prowadzenia szkół posiadają osoby fizyczne i osoby prawne. Warto przypomnieć, że osobami prawnymi – zgodnie z przepisami art. 33 Ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. – *Kodeks cywilny* (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1025) są – Skarb Państwa i jednostki organizacyjne, którym przepisy szczegółowe przyznają osobowość prawną. Organami prowadzącymi szkoły lub placówki – obok jednostek samorządu terytorialnego – nadanymi mocą przepisów prawa mogą być:

- 1) fundacje;
- 2) spółki kapitałowe;
- 3) stowarzyszenia, z wyjątkiem stowarzyszeń zwykłych.

Osoby fizyczne i prawne mogą zatem zakładać szkoły niepubliczne – zgodnie z art. 168 u.P.o. Zawarte w nim wymagania są niezbędne do uzyskania wpisu do ewidencji prowadzonej przez jednostki samorządu terytorialnego, do której właściwości

należy prowadzenie tego typu szkół. W przypadku szkoły podstawowej (gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej), szkoły ponadpodstawowej ubieganie się o nadanie uprawnień szkoły publicznej – z chwilą rozpoczęcia działalności – może mieć miejsce po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, co odnotowuje się podczas rejestracji i po potwierdzeniu dokonania wpisu do ewidencji szkół i placówek niepublicznych. Wykreślenie z ewidencji następuje w drodze decyzji administracyjnej.

Osoba prowadząca szkołę niepubliczną może ją zlikwidować z końcem roku szkolnego, po zawiadomieniu o tym zamiarze, jak też przyczynach likwidacji z sześciomiesięcznym wyprzedzeniem: rodziców uczniów, jednostkę samorządu terytorialnego, dla którego prowadzenie tego typu szkół jest zadaniem własnym oraz gminy, na terenie której znajduje się szkoła.

## **Bibliografia**

- Balicki, A., Pyter, M. (2015). *Prawo oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwo C.K. Beck.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Kurzyna-Chmiel, D. (2009). *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pilich, M., Olszewski, A. (2018). *Prawo oświatowe oraz Przepisy wprowadzające. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.

## 5.1. ZARYS WYKŁADNI PRAWA<sup>1</sup>

---

### *Zasadnicze elementy konstrukcji prawa*

W europejskim kręgu kulturowym za naczelną cechę prawa uważa się jego normatywny charakter. Prawem są normy (reguły, zasady, przykazania), co oznacza, że pewne wzory zachowania uznaje się za obowiązujące, wiążące dla określonego sposobu postępowania. Jeżeli wsparcie dla normy udzielane jest przez zbiorowość, mówimy o normach społecznych. Zbiór obowiązujących norm społecznych tworzy system normatywny. Podstawowym systemem normatywnym jest system prawny.

Normy prawne są stanowione przez organy państwowe lub też normy przez państwo sankcjonowane, kiedy państwo uznaje je i wprowadza. Stoi za nimi autorytet państwa i sankcje – włącznie z przymusem – w przypadku niestosowania się do nich adresata.

### *Wykładnia stosowania prawa. Doskonalenie czynności prawnych*

Przed komentarzem do wykładni prawa warto wyjaśnić pojęcie stosowania prawa, które (dość powszechnie) prezentują polskie nauki prawne. Według nich, „stosowanie prawa jest sformalizowanym działaniem kompetentnych organów władzy publicznej [...], polegającym na podejmowaniu i realizacji decyzji władczych indywidualnych i konkretnych na podstawie abstrakcyjnych i generalnych norm prawnych”.

Podstawą tych decyzji władczych są wynikające z przepisów kompetencje danych organów, uwzględniające zarówno przepisy zawierające procedury, jak i elementy prawa materialnego. Decyzje stosowania prawa dotyczą zarówno osób fizycznych, jak i prawnych, ale również organów państwa. I zawierają wskazanie (nakaz, zakaz, dozwoleń) jednostkowego zachowania, bowiem są wówczas konkretne.

W działalności podmiotów systemu oświaty dominuje administracyjny tryb stosowania prawa. Dlatego też (o czym będzie mowa później) owo administrowanie (w sze-

---

<sup>1</sup> Materiał pierwotny opracowania tego rozdziału stanowią treści zawarte w: K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa 2016, s. 36 i nast.

rokiem rozumieniu tego słowa) oznacza zagwarantowanie stosowania ustaw przez administrację publiczną, czuwanie nad relacjami obywateli z administracją oraz organów administracji między sobą, dokonywane wyłącznie na podstawie norm prawnych (zasada legalizmu). Stosujący prawo urzędnik to osoba pracująca lub pełniąca funkcję w administracji publicznej (np. Chauvin, Stawecki, Winczorek, 2013, s. 215).

W celu praktycznego rozmięnienia prawa oświatowego warto rozwinąć kilka kluczowych tez (por. Gawroński, 2010, s. 109 i nast.).

### ***Status prawny dyrektora szkoły***

Z punktu widzenia obowiązującego prawa określenie statusu prawnego dyrektora szkoły nie jest proste. Z jednej strony znajduje się on w skomplikowanej sytuacji prawnej (np. nauczyciel – dyrektor – powierzenie obowiązków), często do końca niejasnej, z drugiej – prawo oświatowe nakłada na niego mnóstwo obowiązków. Ta specyficzna pozycja prawna nauczyciela, któremu powierzono stanowisko dyrektora szkoły, wymaga wyjaśnienia jego usytuowania w systemie organizacyjnym i prawnym systemu oświaty. Nie jest to łatwe, gdyż przepisy prawa wprost tego nie regulują, zaś z orzecznictwa sądów wynikają tezy wzajemnie ze sobą sprzeczne.

Dyrektor szkoły jest (najczęściej) nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym zatrudnionym w szkole, któremu powierzono stanowisko kierownicze na podstawie przepisu art. 62 ust. 1 u.P.o. Skoro powierzenie stanowiska kierowniczego nie zmienia istoty łączącego go z pracodawcą (szkołą) stosunku pracy, tak i odwołanie ze stanowiska dyrektora szkoły nie powoduje, że dana osoba przestaje być nauczycielem. Ponadto, dyrektor szkoły (najczęściej) nie jest gminnym pracownikiem samorządowym, lecz nauczycielem, któremu powierzono kierowanie samorządową jednostką organizacyjną, jaką jest szkoła. W przypadku rezygnacji ze stanowiska dyrektora w trybie art. 66 u.P.o nauczyciel nadal pozostaje w stosunku pracy nawiązanym (najczęściej) na podstawie mianowania. Z kolei odwołanie nauczyciela ze stanowiska dyrektora szkoły jest czynnością prawa pracy, zmieniającą treść stosunku pracy, ale nie pociągającą za sobą jego rozwiązania. Kwestie te są bezsporne, jednak nie wyczerpują całości opisu sytuacji prawnej dyrektora szkoły, gdyż pomijany jest cały kontekst wzajemnych relacji jako kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej z organem prowadzącym szkoły.

W orzecznictwie pojawia się nierzadko teza, że wójt może wykorzystać wobec dyrektora szkoły prowadzonej przez gminę uprawnienia wynikające ze zwierzchnictwa służbowego, z wyjątkiem zatrudniania i zwalniania dyrektora takiej szkoły – co należy do wyłącznej właściwości zarządu gminy działającej w imieniu pracodawcy. Jednak przepisy art. 10 u.K.N. i 62 u.P.o. wskazują wyraźnie, że stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole, która jest dla dyrektora pracodawcą, a stanowisko dyrektora zostało temu nauczycielowi powierzone.

W zakresie zwierzchnictwa służbowego mieści się np. uprawnienie wójta (burmistrza, prezydenta miasta) do wymierzenia dyrektorowi (w imieniu pracodawcy, jakim jest szkoła) kary porządkowej określonej w art. 108 u.K.p. Podobne stanowisko zna-

leżć można w orzecznictwie samorządowych kolegiów odwoławczych: burmistrz – na mocy art. 33 ust. 5 u.s.g. – jest zwierzchnikiem służbowym także w stosunku do dyrektorów szkół prowadzonych przez „jego” gminę. Z kolei na podstawie art. 57 ust. 3 w zw. z art. 55 u.P.o., burmistrz może wydawać dyrektorowi gminnej szkoły doraźne zalecenia. Z kolei z faktu, że zarząd gminy posiada uprawnienia do zatrudniania dyrektora szkoły gminnej wyprowadzono wniosek, że jest on również uprawniony do realizowania innych uprawnień związanych z tym stosunkiem pracy, m.in. udzielania dyrektorowi urlopu bezpłatnego.

Aby wyjaśnić szerzej prezentowany punkt widzenia, należy także przyjąć do wiadomości logiczny wniosek, że dyrektor szkoły przestaje być nauczycielem, a zostaje pracownikiem samorządowym, którego stosunek pracy nawiązywany jest na podstawie Kodeksu pracy – na zasadzie powołania. Taki wniosek jest oczywiście niezgodny z treścią ustawy – Karta Nauczyciela. Przepisy ustawy o pracownikach samorządowych mają zastosowanie do pracowników zatrudnionych w podmiotach wskazanych w art. 2 teżej ustawy.

Zgodnie jednak z treścią art. 3 u.p.s. przepisów tego aktu nie stosuje się do pracowników zatrudnionych w jednostkach wymienionych w art. 2, których status prawny określają odrębne przepisy (a więc m.in. do nauczycieli, którzy zatrudniani są na podstawie ustawy – Karta Nauczyciela). Prowadzi to do wniosku, że dyrektor szkoły nie jest gminnym pracownikiem samorządowym, tym samym nie można mówić o bezpośredniej podległości służbowej, o jakiej mowa w art. 7 pkt 1 u.p.s.

Kompetencje organu prowadzącego (również w stosunku do dyrektora) zostały wyraźnie określone w obowiązującym prawie i nie można ich interpretować rozszerzająco. Zarząd gminy nie jest organem, dokonującym za szkołę czynności prawnych z zakresu stosunku pracy wobec jej dyrektora. Zatrudnianie i zwalnianie kierowników gminnych jednostek organizacyjnych w żadnym razie nie oznacza, że wójt, przez powierzenie stanowiska dyrektora szkoły, uzyskuje względem niego kompetencje w zakresie, w jakim przepisy prawa pracy upoważniają pracodawcę do kierowania pracą podporządkowanych mu pracowników. Dyrektor szkoły jest pracownikiem szkoły, a nie gminy, i szkoła jako jednostka organizacyjna jest jego pracodawcą. Nie ma on nad sobą bezpośredniego przełożonego kierującego jego pracą. Nie jest nim wójt, ponieważ przepisy prawa wyposażają go tylko w niektóre kompetencje pracodawcy względem dyrektora (powierzenia stanowiska i odwołania z tego stanowiska). Układ stosunków i zależności dyrektora od organu sprawującego nadzór pedagogiczny ogranicza kompetencje organu prowadzącego szkołę jedynie do nadzoru nad jego działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych (art. 57 u.P.o.).

Podobną opinię wyraziło Ministerstwo Edukacji Narodowej w swym stanowisku z dnia 24 maja 2001 r., stwierdzając, że zatrudnianie i zwalnianie kierowników gminnych jednostek organizacyjnych przez zarząd gminy, stosownie do postanowień art. 30 ust. 2 pkt 5 u.s.g., w żadnym razie nie oznacza, że zarząd przez powierzenie stanowiska dyrektora uzyskuje względem niego kompetencje w zakresie, w jakim przepisy prawa pracy upoważniają pracodawcę do kierowania pracą podporządkowanych mu

pracowników. Dyrektor szkoły jest pracownikiem szkoły, a nie zarządu gminy, i szkoła jako jednostka organizacyjna zatrudniająca pracowników jest jego pracodawcą, w rozumieniu art. 3 u.K.p. Dyrektor zajmuje najwyższą pozycję w strukturze organizacyjnej szkoły i z tego względu jego pracownicze podporządkowanie ma inną treść niż podporządkowanie pozostałych pracowników. Nie ma żadnych podstaw prawnych do uznania wójta za organ zarządzający szkołą, choć dokonuje on w imieniu pracodawcy czynności w sprawach z zakresu prawa pracy wobec jej dyrektora (zob. uchwałę Trybunału Konstytucyjnego z dnia 23 marca 1994 r. w sprawie wykładni art. 36 ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, w związku z art. 3 ust. 5 tej ustawy oraz w związku z art. 18 ust. 1 i 2, art. 30 ust. 2 pkt 5, art. 40 Dz.U. nr 45, poz. 184).

Należy zwrócić uwagę na aktualność fragmentu uzasadnienia, w którym Trybunał Konstytucyjny nadmienił, że: „zarząd gminy [obecnie: wójt, burmistrz, prezydent miasta – wyjaśnienie autora] jest uprawniony do zatrudniania dyrektora szkoły lub innej placówki oświatowej, w znaczeniu nawiązania stosunku pracy z osobą wyłonioną na to stanowisko w uprzednim postępowaniu konkursowym”. Wójt jedynie wykonuje za gminę (i w imieniu pracodawcy, jakim jest szkoła, w stosunku do dyrektora-nauczyciela), będącą organem prowadzącym szkołę, działania przypisane jej według kompetencji wynikających z przepisów prawa. Z przepisu art. 58 u.P.o wynika, że organ prowadzący szkołę może ingerować w działalność szkoły wyłącznie w zakresie i na zasadach określonych w ustawie. Jednocześnie przepis art. 57 u.P.o stanowi, że organ prowadzący szkołę sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych.

Zarówno ustawa o systemie oświaty, jak i ustawa Prawo oświatowe nie zawierają przesłanek, które uzasadniałyby stwierdzenie, że wójt jest „kierownikiem” dyrektora szkoły jako pracownika.

Na podstawie przedstawionych wyjaśnień można sformułować tezę, że co do zasady dyrektor szkoły jest samodzielnym organem zarządzającym samorządową jednostką organizacyjną. Jednak praktyka działania oświaty wskazuje, że w określonych sytuacjach tak do końca nie jest. W niektórych sytuacjach organ prowadzący wchodzi w kompetencje pracodawcy wobec dyrektora szkoły, np. przechowując jego akta personalne czy też udzielając mu urlopów. Takie działanie wynika z braku wyraźnych regulacji prawnych opisujących wzajemne stosunki między podmiotami, ale i z potrzeb prawno-prakseologicznych przy jednoczesnej konieczności wykonania określonych czynności prawnych.

Kompetencje dyrektora szkoły opisane prawem zostały zawarte w przepisach art. 7 u.K.N. oraz art. 68 u.P.o. Na ich podstawie dyrektor kieruje szkołą i jest jej reprezentantem na zewnątrz, kierownikiem zakładu pracy i przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły. Dyrektor może podejmować decyzje w sprawie zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki, przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki bądź występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki.

Na podstawie art. 7 u.K.N. dyrektor szkoły jest przewodniczącym rady pedagogicznej i sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole. Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- 1) dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły;
- 2) realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę;
- 3) tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków;
- 4) zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym;
- 5) zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych;
- 6) zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.

Szczegółowe kompetencje dyrektora szkoły ujęte zostały w art. 68 u.P.o. Ponadto dyrektor szkoły lub placówki może również, w drodze decyzji, skreślić ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki.

### ***Stosowanie przepisów ustawy o pracownikach samorządowych***

Kwestię tę reguluje nowa ustawa o pracownikach samorządowych. Zgodnie z art. 2 u.p.s. przepisy ustawy stosuje się do pracowników samorządowych zatrudnionych w:

- 1) urzędach marszałkowskich oraz wojewódzkich samorządowych jednostkach organizacyjnych;
- 2) starostwach powiatowych oraz powiatowych jednostkach organizacyjnych;
- 3) urzędach gmin, jednostkach pomocniczych gmin oraz gminnych jednostkach i zakładach budżetowych;
- 4) biurach (ich odpowiednikach) związków jednostek samorządu terytorialnego oraz zakładów budżetowych utworzonych przez te związki;
- 5) biurach (ich odpowiednikach) jednostek administracyjnych jednostek samorządu terytorialnego.

Dla statusu dyrektora szkoły istotny jest zapis art. 3 u.p.s. określający, że przepisów ustawy nie stosuje się do pracowników zatrudnionych w jednostkach wymienionych w art. 2; których status prawny określają odrębne przepisy.

Zatem status prawny pracowników niebędących nauczycielami zatrudnionych w szkołach i placówkach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, określają przepisy o pracownikach samorządowych.

Natomiast nauczyciele nie podlegają przepisom ustawy o pracownikach samorządowych nauczyciele, w tym nauczyciele; którym powierzono stanowiska dyrektora. Jednak dyrektorzy – niebędący nauczycielami – których powołano na to stanowisko, posiadają status pracownika samorządowego.

## ***Stosowanie przepisów ustawy o samorządzie gminnym***

Artykuł 7 ust. 1 pkt 8 u.s.g. stanowi; że edukacja publiczna jest zadaniem własnym gminy. W art. 30 ust. 2 u.s.g. określono zadania wójta. Jednym z tych zadań jest zatrudnianie i zwalnianie kierowników gminnych jednostek organizacyjnych (nie dotyczy to jednak dyrektorów szkół – nauczycieli; którym powierzono stanowisko kierownicze).

Zgodnie z przepisami art. 33 ust. 5 u.s.g. wójt wykonuje uprawnienia zwierzchnika służbowego w stosunku do pracowników urzędu oraz kierowników gminnych jednostek organizacyjnych.

W związku z tym, kierownicy jednostek organizacyjnych gminy nieposiadających osobowości prawnej działają jednoosobowo na podstawie pełnomocnictwa udzielonego przez wójta – zgodnie z przepisami art. 47 ust. 1 u.s.g. Podobne rozwiązania znajdujemy w ustawie o samorządzie powiatowym oraz ustawie o samorządzie województwa.

## ***Wprowadzenie do ustawy o finansach publicznych***

Do sektora finansów publicznych zaliczamy; m. in. jednostki samorządu terytorialnego oraz szkoły jako jednostki budżetowe lub zakłady budżetowe (art. 9 u.f.p.). Dyrektor szkoły jest zatem kierownikiem jednostki sektora finansów publicznych i jest odpowiedzialny za całość gospodarki finansowej; w tym za wykonywanie obowiązków w zakresie kontroli finansowej wynikających z ustawy o finansach publicznych. Przy zarządzaniu finansami w szkole dyrektor powinien wiedzieć o tym, że szkoła jest placówką publiczną, której cały majątek należy do gminy, w tym mienie ruchome i nieruchome przeznaczone do wykonywania zadań w szkole. Dyrektor zarządza tym majątkiem w ramach upoważnień otrzymanych od wójta (burmistrza, prezydenta). Warto podkreślić, że każda wydawana przez dyrektora złotówka jest środkiem publicznym; wymagającym stosowania zasad i procedur określonych w ustawie o finansach publicznych. Oczywiście dyrektor może powierzyć określone obowiązki w zakresie gospodarki finansowej pracownikom jednostki, w tym głównemu księgowemu. Przyjęcie obowiązków przez te osoby powinno być potwierdzone dokumentem w formie odrębnego imiennego upoważnienia albo wskazania w regulaminie organizacyjnym szkoły. Cztery główne zadania w zakresie finansów publicznych to: planowanie finansowe, pozyskiwanie środków, dysponowanie środkami publicznymi oraz sprawozdawanie z realizacji planów finansowych. Wszystkie zadania są ważne, a dyrektor nie może pomijać żadnego etapu związanego z zarządzaniem.

## ***Obsługa finansowa szkoły i odpowiedzialność dyrektora***

Zgodnie z przepisami art. 8 u.P.o.; organ prowadzący szkołę odpowiada za jej działalność. Ustawa zobowiązuje samorząd do zapewnienia warunków działania szkoły; w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki; wychowania i opieki; wykonywania remontów obiektów szkolnych; zapewnienia obsługi administracyjnej;



finansowej i organizacyjnej szkoły oraz wyposażenia szkoły w niezbędne pomoce dydaktyczne i sprzęt pomocny przy realizacji programów nauczania; programów wychowawczych; przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych.

Organy prowadzące szkoły mogą tworzyć jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół i organizować ich wspólną obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną. Mamy do czynienia z taką sytuacją, w której dwa podmioty odpowiadają za funkcjonowanie szkoły, z tym że dyrektor szkoły ma niewielki wpływ na organizację obsługi szkoły i na zagwarantowanie odpowiednich środków finansowych do wykonywania wszystkich jej zadań. Jednocześnie to dyrektor, niezależnie od organizowanej obsługi finansowej placówek oświatowych w samorządzie; całkowicie odpowiada za całość gospodarki finansowej szkoły. Szkoły są jednostkami organizacyjnymi samorządu terytorialnego, a przez to dyrektor jest dysponentem finansów publicznych trzeciego stopnia. Zdarza się; że powoływane przez samorządy jednostki obsługi są również jednostkami budżetowymi i są też; zgodnie z ustawą o finansach publicznych; dysponentami finansów publicznych trzeciego stopnia.

W uchwałach rad wielu gminy możemy przeczytać, że zespół (jednostka obsługi) jest jednostką budżetową, której gospodarka finansowa prowadzona jest na zasadach określonych w ustawie o finansach publicznych. Podstawą gospodarki finansowej takiego zespołu jest roczny plan finansowy zatwierdzony przez radę gminy. Zespół pokrywa swoje wydatki bezpośrednio z budżetu; a pobrane dochody odprowadzane są na rachunek budżetu gminy.

Kontrolę prawidłowości gospodarki finansowej Zespołu sprawują Skarbnik oraz Wójt Gminy. Zespół prowadzi rachunkowość opartą na obowiązujących przepisach i sporządza na ich podstawie sprawozdawczość finansową, za dyscyplinę budżetową zaś odpowiada dyrektor zespołu.

### ***Postępowanie administracyjne w szkole***

Postępowanie administracyjne (również dyrektora szkoły); ze względu na swoją specyfikę przewiduje; że:

- 1) organ administracyjny jest stroną w sprawie;
- 2) sposób stosowania prawa określają nie tylko procedury ustawowe; ale również wewnętrzne dyrektywy oraz polecenia służbowe;
- 3) decyzja stosowania prawa podejmowana jest w sytuacji sporu lub nieustalenia; albo rekcji na opinie społecznej;
- 4) organ podejmujący decyzję nie jest bezstronnym arbitrem; przed którym toczy się spór;
- 5) organ administracji podlega nadzorowi organów nadrzędnych; bowiem działa w systemie organizacyjnego i służbowego podporządkowania;
- 6) organ administracyjny działa – w pierwszy rzędzie – w interesie publicznym; a w następnej kolejności dba o „słuszny interes obywatela”.

W związku z tym proces stosowania prawa i jego etapy uregulowane są – przede wszystkim – przepisami u.K.p.a.

W codziennej praktyce dyrektor szkoły zobowiązany jest do stosowania wykładni prawa; czyli interpretacji prawa. Szerzej; jest to proces ustalania znaczenia przepisów prawnych albo wynik zespołu czynności intelektualnych mających miejsce w toku stosowania prawa. Przy czym zakłada się w tym procesie, że przedmiotem wykładni nie są normy postępowania; ale przepisy prawne; albo szerzej – teksty prawne.

Proces prawny przebiega według określonych reguł pozwalających na rozwiązanie dwóch typów zagadnień (Chauvin, Stawecki, Winczorek, 2013, s. 233).

„Reguły walidacyjne nakazują uznawać jakieś fakty za fakty prawotwórcze w danym systemie; jest to typ reguł; który można porównać z regułą uznania: tylko normy; które zostaną wydane przez kompetentny do tego podmiot w przewidzianej prawem procedurze i nie zostaną uchylone mogą być przestrzegane czy stanowić podstawę stosowania prawa (orzekanie; wydawanie decyzji administracyjnych). Reguły egzegezy – zaliczamy do nich ustalone przez doktrynę regułę wykładni przepisów; czyli «przekładania» przepisów zawartych w aktach normatywnych na kompletne normy postępowania; regułami egzegezy są reguły interpretacyjne; reguły inferencyjne oraz reguły kolizyjne” (tamże, s. 142).

W praktyce, przy zastosowaniu reguł walidacyjnych należy rozstrzygnąć, czy przepis został prawidłowo uchwalony i ogłoszony, czy nie został uchylony, czy nie jest niekonstytucyjny (orzecznictwo TK), czy – jeśli mamy do czynienia z normą prawa zwyczajowego – został przez państwo usankcjonowany. Natomiast do przekładania konkretnych przepisów na normy prawne należy zastosować trzy rodzaje reguł:

- interpretacyjne (tutaj: np. wykładnie NSA; SN);
- inferencyjne; czyli reguły wnioskovania prawniczego (tamże);
- kolizyjne (hierarchiczna; chronologiczna; merytoryczna).

Dla praktyków stosowania prawa istotne są: *wykładnia operatywna; prywatna i doktrynalna* (tamże, s. 242 i nast.). To wykładnie konkretne; dokonywane w toku rozpatrywania indywidualnej sprawy przez organy stosujące prawo. Szczególne znaczenie ma tu wykładnia sądowa; dokonywana w procesie stosowania prawa, zarówno przez sądy pierwszej, jak i wyższych instancji.

Istotne znaczenia dla praktycznej przekładni przepisów prawa mają orzeczenia interpretacyjne Sądu Najwyższego i Naczelnego Sądu Administracyjnego podejmowane w drodze uchwały w siedmioosobowym składzie orzekającym. Wspomniane sądy mogą podejmować orzeczenie interpretacyjne w następstwie przedstawionego im do rozstrzygnięcia tzw. *zagadnienia prawnego* budzącego poważne wątpliwości w *konkretnej sprawie*. Uchwały siedmioosobowych składów orzekających zapadają wówczas w trybie wyroku (w wyniku skargi kasacyjnej) lub odpowiedzi na pytania prawne i mogą uzyskać moc *zasady prawnej* jeśli Sąd tak postanowi. Uchwały całej Izby; połączonych Izb lub pełnego składu (np. Sądu Najwyższego) uzyskują taką moc z chwilą ich podjęcia.

Niezależnie od znaczenia, jakie posiada wykładnia legalna delegowana oraz wykładnia organów stosujących prawo, każdy może dokonać prywatnie wykładni na swój

użytek. Nie ma jednak ona dla nikogo mocy wiążącej. *Wykładnia doktrynalna* jest w istocie wykładnią prywatną; bowiem przeprowadzana jest przez prawników (naukowców; znanych praktyków). Oddziałuje jednak na decyzje organów stosujących prawo tylko siłą autorytetu intelektualnego osób jej dokonujących.

Uwaga:

Komentarze do aktów normatywnych (np) oraz glosy do orzecznictwa zawierają wykładnię doktrynalną.

## Bibliografia

- Chauvin, T.; Stawecki, T; Winczorek, P. (2017). *Wstęp do prawoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Gawroński, K (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gawroński, K., Kwiatkowski, S.M. (red.). (2016). *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Morawski, L. (2014). *Zasady wykładni prawa*. Toruń: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji Kierownictwa.
- Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pilich, M., Olszewski, A. (2018). *Prawo oświatowe oraz Przepisy wprowadzające. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.

## 5.2. SZKOŁA JAKO PODSTAWOWE OGNIWO SYSTEMU OŚWIATY

---

W przepisach u.s.o. i u.P.o. brak jest legalnej definicji pojęcia *system oświaty*. Dlatego też można posłużyć jedną z takich definicji zaproponowanych przez A. Balickiego i M. Pyter (2015, s. 12): „...przez system oświaty należy rozumieć zbiór instytucji oświatowych, których podstawowym celem jest kształcenie, wychowanie i sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą”.

Ustawodawca jednak posłużył się opisem systemu oświaty od strony przedmiotowej i podmiotowej, stwierdzając – w art. 1 u.s.o i art. 1 u.P.o. – że *system oświaty* zapewnia w szczególności:

- „1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- 3) wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży;
- 4) możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
- 5) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 6) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- 7) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- 8) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;

- 9) upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
- 10) możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
- 11) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi;
- 12) kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym;
- 13) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej;
- 14) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
- 15) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- 16) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
- 17) dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
- 18) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;
- 19) przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- 20) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- 21) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, i sytuacji nadzwyczajnych;
- 22) kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- 23) wspomaganie nauczania języka polskiego i w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących” (Kancelaria Sejmu s. 3/181; <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000059>, dostęp: 5.08.2017 r.).

W podobny sposób – w art. 2 u.P.o. – przedstawiony jest opis podmiotowy *systemu oświaty*.

System oświaty obejmuje:

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

- a) podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami przedszkolnymi, integracyjnymi, specjalnymi, przysposabiającymi do pracy, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe i mistrzostwa sportowego,
- b) ponadpodstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa,
- c) artystyczne;
- 3) placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;
- 4) placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;
- 5) placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;
- 6) poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;
- 7) młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 36 ust. 17, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
- 8) placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;
- 9) placówki doskonalenia nauczycieli;
- 10) biblioteki pedagogiczne;
- 11) kolegia pracowników służb społecznych”.

Ważnym narzędziem w posługiwaniu się u.p.o. są przepisy jej art. 4, gdzie sformułowano tzw. Słowniczek. Dzięki niemu możliwe jest zidentyfikowanie i sklasyfikowanie danego typu szkoły i odniesienie do niej właściwego rozumienia użytych w ustawie pojęć i znaczeń.

*Krzysztof Gawroński*

### **5.2.1. Lokowanie szkoły w systemie oświaty**

Z tego wynika, że strukturę systemu oświaty – według art. 1 i 2 u.P.o. stanowią w zasadzie dwie grupy podmiotów: szkół oraz placówek oświatowych. Szkoły są zatem podstawowymi jednostkami organizacyjnymi systemu oświaty, umożliwiającymi spełnianie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz przygotowanie do wykonywania określonego zawodu. Przywołana ustawa wyróżnia szkoły publiczne i niepubliczne.

### **5.2.2. Zakładanie i prowadzenie szkół i placówek oświatowych**

Do zakładania i prowadzenia szkół i placówek oświatowych ustawodawca upoważnia – przede wszystkim – jednostki samorządu terytorialnego oraz osoby prawne i fizyczne – na warunkach określonych przepisami ustawy (art. 58 i 82 u.s.o. i art. 88 i 168 u.P.o.). Prawo do zakładania i prowadzenia niektórych szkół i placówek mają niektórzy ministrowie. Aktualnie, najwięcej szkół i placówek oświatowych prowadzą jednostki samorządu terytorialnego, bowiem ich ustawowym obowiązkiem – wynikającym z przepisów ustaw: o samorządzie gminnym, o samorządzie powiatowym i samorządzie województwa – jest zaspokajanie potrzeb społeczności lokalnej w zakresie oświaty. Danym jednostkom samorządu ustawa poleca prowadzenie różnych typów szkół: gminom – szkoły podstawowe (i szczytkowe gimnazja), powiatom – szkoły ponadpodstawowe (wcześniej – ponadgimnazjalne), województwom – zakłady doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, kolegia pracowników służb społecznych.

Jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić jedynie szkoły – publiczne (art. 7 u.s.o. i art. 14 u.P.o.).

Ustawodawca we wspomnianych ustawach (odpowiednio w art. 5 i 8) wskazał możliwość rozszerzenia zadań oświatowych poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego, co oznacza, że mogą one zakładać i prowadzić szkoły i placówki, których prowadzenie nie należy do ich zadań własnych. W tym wypadku jednak do tego jest zawarcie porozumienia między wspomnianymi jednostkami, natomiast w przypadku szkół artystycznych porozumienie powinno być zawarte z ministrem właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Przepis stosowany jest również w przypadku przekazywania szkół i placówek między jednostkami samorządu terytorialnego. Porozumienie między nimi jest wówczas odrębną, niewładczą, prawną formą działania administracyjnego traktowaną indywidualnie. Należy zauważyć, że celem porozumienia jest prowadzenie szkoły i placówki. Nie stanowi to jednak podstawy do przejęcia jej, założenia i prowadzenia w ramach zadania własnego. Jednostka przekazująca nadal jest organem prowadzącym szkoła i placówkę z obowiązkami ograniczonymi przedmiotem porozumienia.

Przekazanie szkoły do prowadzenia innemu podmiotowi przez jednostkę samorządu terytorialnego zgodnie z przepisami art. 9 u.p.o. powoduje zmiany w warunkach pracy nauczycieli. Nauczyciel w okresie 3 miesięcy od uzyskania informacji o przekazaniu szkoły ma prawo złożyć oświadczenie o odmowie przejścia do szkoły, która ma być

przejęta. W przypadku złożenia takiego oświadczenia następuje rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem na podstawie przepisów art. 20 u.K.N.

### *Likwidacja szkoły publicznej*

Zgodnie z art. 89 ust. 1 u.P.o. szkoła publiczna może być zlikwidowana z końcem roku szkolnego przez organ prowadzący, po zapewnieniu uczniom możliwości kontynuowania nauki w innej szkole tego samego typu, a także odpowiednio w tym samym lub zbliżonym zawodzie. Istotne jest to, że proces likwidacji może nastąpić po sześciomiesięcznym procedowaniu określonym przepisami art. 89 u.P.o. oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, a w przypadku szkoły artystycznej prowadzonej przez samorząd – ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.

Dokumentację zlikwidowanej szkoły publicznej przekazuje się organowi prowadzącemu szkołę, z wyjątkiem dokumentacji przebiegu nauczania, którą przekazuje się organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny.

### *Osoby fizyczne i prawne jako organy zakładające i prowadzące szkoły*

Prawo zakładania i prowadzenia szkół posiadają osoby fizyczne i osoby prawne. Warto przypomnieć, że osobami prawnymi – zgodnie z przepisami art. 33 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1025) są: Skarb Państwa i jednostki organizacyjne, którym przepisy szczegółowe przyznają osobowość prawną. Organami prowadzącymi szkoły lub placówki – obok jednostek samorządu terytorialnego – nadaną mocą przepisów prawa mogą być:

- 1) fundacje;
- 2) spółki kapitałowe;
- 3) stowarzyszenia, z wyjątkiem stowarzyszeń zwykłych.

Osoby fizyczne i prawne mogą zatem zakładać szkoły niepubliczne – zgodnie z art. 168 u.P.o. Zawarte w nim wymagania są niezbędne do uzyskania wpisu do ewidencji prowadzonej przez jednostki samorządu terytorialnego, do której właściwości należy prowadzenie tego typu szkół. W przypadku szkoły podstawowej (gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej), szkoły ponadpodstawowej ubieganie się o nadanie uprawnień szkoły publicznej – z chwilą rozpoczęcia działalności – może mieć miejsce po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, co odnotowuje się podczas rejestracji i potwierdzeniu dokonania wpisu do ewidencji szkół i placówek niepublicznych. Wykreślenie z ewidencji następuje w drodze decyzji administracyjnej.

Osoba prowadząca szkołę niepubliczną może ją zlikwidować z końcem roku szkolnego, po zawiadomieniu o tym zamiarze, jak też przyczynach likwidacji z sześciomiesięcznym wyprzedzeniem: rodziców uczniów, jednostkę samorządu terytorialnego, dla którego prowadzenie tego typu szkół jest zadaniem własnym oraz gminy, na terenie której znajduje się szkoła.

## **Bibliografia**

Balicki A., Pyter M. (2015), *Prawo oświatowe*. Warszawa: C.H. Beck.



\*\*\*

*Janusz Barszczewski*

### **5.2.3. Prawo wewnątrzszkolne**

Funkcjonowanie szkoły i placówki w systemie oświaty normowane jest przepisami prawa zewnętrznego – ustaw i rozporządzeń, regulujących podstawowe zasady ich organizacji i działania. Jednakże przepisy ogólne, uwzględniając zróżnicowanie szkół i placówek pozostawiły organom szkoły uprawnienia do kreowania zasad funkcjonowania wewnątrzszkolnego. Ustawodawca, określając centralnie prawne ramy funkcjonowania szkół i placówek pozostawił w kwestii szczegółowych rozwiązań uprawnienia decyzyjne organom szkoły. W przypadku szkół i placówek niepublicznych autonomia w zakresie zarządzania i organizacji jest znacznie większa, niż w przypadku szkół publicznych. Złożone procesy dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze szkoły i uwarunkowania ich realizacji wymagają tworzenia wewnątrzszkolnych aktów prawnych, które normowałyby szczegółowe, miejscowe rozwiązania, o których nie rozstrzygają przepisy ustaw i rozporządzeń. Prawo wewnątrzszkolne doprecyzowując regulacje zewnętrzne zapewnia sprawne funkcjonowanie poprzez przyjęcie rozwiązań specyficznych dla lokalnego charakteru i zasobów danej szkoły. Przejrzyste i czytelne dla całej społeczności szkolnej prawo wewnątrzszkolne gwarantuje sprawne i bezkonfliktowe działanie. Upoważnione do wydawania aktów prawa wewnętrznego są organy szkoły, przede wszystkim dyrektor szkoły, rada szkoły, rada pedagogiczna, rada rodziców. Każdy z tych organów może wydawać akty prawne wyłącznie w ramach posiadanych uprawnień, wynikających z ustaw i rozporządzeń wykonawczych.

Należy zwrócić uwagę, że w zapisach aktów prawa wewnątrzszkolnego należy unikać bezpośredniego cytowania zapisów aktów prawa zewnętrznego. Przepisy u.P.o. i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649) – dalej r.o.p.s.p., dotyczące treści statutów należy uszczegółowić i dostosować do warunków lokalnych szkoły.

Wewnątrzszkolne akty prawne muszą zawierać podstawę ustawową i mieścić się w granicach prawa powszechnie obowiązującego prawa zewnętrznego. Tworzenie prawa wewnątrzszkolnego nie jest procesem zamkniętym, podlega stałym zmianom i nowelizacjom.

Do wewnątrzszkolnych aktów prawnych należą: statut przedszkola, szkoły lub placówki, uchwały organów kolegialnych szkoły, decyzje administracyjne dyrektora szkoły i regulaminy. Dyrektor szkoły lub placówki kierujący działalnością szkoły lub placówki zobligowany do podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły na podstawie prawa zewnętrznego, jak i prawa stanowionego w szkole.

### 5.2.3.1. Statut publicznego przedszkola, szkoły i placówki

Statut jest podstawowym dokumentem regulującym pracę przedszkola, szkoły i placówki oświatowej, określającym zadania, strukturę organizacyjną i sposób działania. Stanowi on podstawę tworzenia w szkole lub placówce innych dokumentów oraz procedur, które uwzględniając specyfikę danej szkoły i placówki, zapewniają jej sprawne działanie. Zapisy statutu rozstrzygają wiele spraw organizacyjnych, formułując wewnętrzne reguły prawa obowiązujące społeczność szkolną. Sprawne i efektywne zarządzanie szkołą lub placówką w dużej mierze zależy od jakości zapisów statutu.

Obowiązkowe treści, które powinny zostać uregulowane w statucie przedszkola i szkoły określają w pierwszym rzędzie przepisy u.P.o. oraz r.o.p.s.p.

W chwili obecnej Minister Edukacji Narodowej zrezygnował z wydania rozporządzenia sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, część zapisów dotychczasowego rozporządzenia została przeniesiona na poziom ustawy Prawo oświatowe.

Przepis art. 102 ust. 1 i art. 108 u.P.o. zawiera treści statutu przedszkola. Jednocześnie wskazuje, że wspomniane treści powinny znaleźć się w statucie szkoły podstawowej, w której zorganizowano oddział przedszkolny. Statut przedszkola zawiera następujące obowiązkowe treści, które przedszkole musi uregulować w swoim statucie:

- 1) nazwę i rodzaj przedszkola oraz jego siedzibę;
- 2) nazwę i siedzibę organu prowadzącego;
- 3) cele i zadania przedszkola wynikające z przepisów prawa, w tym w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizowania opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi, umożliwiania dzieciom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia;
- 4) sposób realizacji zadań przedszkola, z uwzględnieniem wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomaganie rodziny w wychowaniu dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności;
- 5) sposób sprawowania opieki nad dziećmi w czasie zajęć w przedszkolu oraz w czasie zajęć poza przedszkolem;
- 6) szczegółowe zasady przyprawiania i odbierania dzieci z przedszkola przez rodziców lub upoważnioną przez nich osobę zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo;
- 7) formy współdziałania z rodzicami oraz częstotliwość organizowania kontaktów z rodzicami;
- 8) organy przedszkola oraz ich szczegółowe kompetencje, a także szczegółowe warunki współdziałania organów przedszkola oraz sposób rozwiązywania sporów między tymi organami;
- 9) organizację pracy przedszkola, w tym organizację wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, jeżeli przedszkole takie wspomaganie prowadzi, a także zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli przedszkole takie zajęcia prowadzi;

- 10) czas pracy przedszkola ustalony przez organ prowadzący na wniosek dyrektora przedszkola, w uzgodnieniu z radą przedszkola, a w przypadku braku rady przedszkola – z radą rodziców;
- 11) zasady odpłatności za pobyt dzieci w przedszkolu i korzystanie z wyżywienia ustalone przez organ prowadzący;
- 12) zakres zadań nauczycieli oraz innych pracowników, w tym zadań związanych z:
  - a) zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom w czasie zajęć organizowanych przez przedszkole,
  - b) współdziałaniem z rodzicami w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem prawa rodziców do znajomości zadań wynikających z programu wychowania przedszkolnego realizowanego w danym oddziale i użytkowania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju,
  - c) planowaniem i prowadzeniem pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz odpowiedzialnością za jej jakość,
  - d) prowadzeniem obserwacji pedagogicznych w celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowaniem tych obserwacji,
  - e) współpracą ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, opiekę zdrowotną i inną;
- 13) prawa i obowiązki dzieci, w tym przypadki, w których dyrektor przedszkola może skreślić dziecko z listy uczniów;
- 14) warunki stosowania sztandaru przedszkola, godła przedszkola oraz ceremoniału przedszkolnego, o ile zostały ustanowione.

Przywołane przepisy stosuje się odpowiednio do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej.

Zgodnie z przepisem art. 108 u.P.o. przedszkole w zakresie realizacji zadań statutowych zapewnia dzieciom możliwość korzystania z:

- 1) pomieszczeń do nauczania, wychowania i opieki,
- 2) placu zabaw;
- 3) pomieszczeń sanitarno-higienicznych i szatni;
- 4) posiłków.

Natomiast statut szkoły zgodnie z zapisami art. 98 ust. 1 u.P.o. powinien zawierać w szczególności następujące treści:

- 1) nazwę i typ szkoły oraz jej siedzibę, a w przypadku gdy szkoła wchodzi w skład zespołu szkół – także nazwę tego zespołu;
- 2) imię szkoły, o ile zostało nadane;
- 3) nazwę i siedzibę organu prowadzącego szkołę;
- 4) cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz sposób ich wykonywania, w tym w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizowania opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi, umożliwiania uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia;

- 5) organy szkoły oraz ich szczegółowe kompetencje, a także szczegółowe warunki współdziałania organów szkoły oraz sposób rozwiązywania sporów między nimi;
- 6) organizację pracy szkoły, w tym organizację oddziałów sportowych, mistrzostwa sportowego, dwujęzycznych, integracyjnych, specjalnych i klas wstępnych z uwzględnieniem organizacji nauczania i oceniania w tych klasach, oraz organizację nauczania języka mniejszości narodowych, mniejszości etnicznych lub języka regionalnego, jeżeli szkoła takie oddziały lub nauczanie prowadzi, organizację wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, jeżeli szkoła takie wspomaganie prowadzi, a także zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeśli szkoła takie zajęcia prowadzi,
- 7) zakres zadań nauczycieli, w tym nauczyciela wychowawcy i nauczyciela bibliotekarza, oraz innych pracowników szkoły, w tym także zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, a także sposób i formy wykonywania tych zadań dostosowane do wieku i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych szkoły;
- 8) szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego uczniów, o którym mowa w art. 74 u.P.o.;
- 9) nazwę zawodu lub zawodów, w których kształci szkoła – w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe;
- 10) szczegółową organizację praktycznej nauki zawodu – w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe;
- 11) organizację zajęć edukacyjnych w ramach kształcenia zawodowego – w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe;
- 12) organizację pracowni szkolnych, w szczególności pracowni ćwiczeń praktycznych, pracowni symulacyjnych oraz warsztatów szkolnych dla realizacji zajęć praktycznych, jeżeli szkoła takie pracownie i warsztaty posiada;
- 13) organizację dodatkowych zajęć dla uczniów, zwiększających szanse ich zatrudnienia, jeżeli szkoła takie zajęcia prowadzi;
- 14) organizację kształcenia ogólnego i zawodowego w przypadku pracowników młodocianych – w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe;
- 15) określenie formy kształcenia – stacjonarnej lub zaocznej – w przypadku szkoły dla dorosłych,
- 16) organizację wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego;
- 17) prawa i obowiązki uczniów, w tym przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów szkoły, a także tryb składania skarg w przypadku naruszenia praw ucznia;
- 18) rodzaje nagród i warunki ich przyznawania uczniom oraz tryb wnoszenia zastrzeżeń do przyznanej nagrody;
- 19) rodzaje kar stosowanych wobec uczniów oraz tryb odwoływania się od kary;
- 20) przypadki, w których dyrektor szkoły podstawowej może wystąpić do kuratora oświaty z wnioskiem o przeniesienie ucznia do innej szkoły;
- 21) sposób organizacji i realizacji działań w zakresie wolontariatu;

- 22) formy opieki i pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych jest potrzebna pomoc i wsparcie;
- 23) organizację biblioteki szkolnej oraz warunki i zakres współpracy biblioteki szkolnej z uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz innymi bibliotekami;
- 24) organizację internatu, o ile został w szkole zorganizowany;
- 25) organizację świetlicy z uwzględnieniem warunków wszechstronnego rozwoju ucznia – w przypadku szkoły podstawowej i szkoły prowadzącej kształcenie specjalne;
- 26) warunki stosowania sztandaru szkoły, godła szkoły oraz ceremoniału szkolnego, o ile zostały ustanowione.

W przypadku szkoły dla dzieci i młodzieży statut określa również:

- 1) organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży;
- 2) organizację i formy współdziałania szkoły z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania, opieki i profilaktyki;
- 3) organizację współdziałania ze stowarzyszeniami lub innymi organizacjami w zakresie działalności innowacyjnej.

Ustawodawca wskazał minimalny zakres treści statutowych, które powinny być zamieszczone w statucie i nie ogranicza szkół co do uregulowań, które się w nich znajdują. Treści statut powinny uwzględniać specyfikę danej szkoły i je uszczegóławiać, dostosowując zapisy do potrzeb społeczności szkolnej. Pamiętajmy, że należy unikać w tekście statutu bezpośredniego cytowania zapisów aktów prawnych.

Przepisy prawa oświatowego nie określają wzorca struktury tekstu statutu. Tworzenie statutu powinno zgodne z zasadami określonymi w Rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie Zasad techniki prawodawczej (tekst jedn.: Dz.U. 2016, poz. 283). Tworzący statut muszą zdecydować o stopniu szczegółowości zapisów, kolejność poszczególnych części statutu, liczby załączników do statutu mając na uwadze późniejszą funkcjonalność posługiwania się tekstem. Bardzo szczegółowy opis w zapisach może prowadzić do nadmiernego rozbudowania statutu.

Stosownie do zapisu art. 88 ust. 7 u.P.o., w przypadku szkół lub placówek publicznych organ jednostki samorządu terytorialnego, osoba prawna lub fizyczna zakładając szkołę lub placówkę nadaje pierwszy statut.

### 5.2.3.2. Statut szkoły i placówki niepublicznej

Przepisy prawa dają większą swobodę w tworzeniu zapisów statutów szkół niepublicznych, choć i one muszą być zgodne z ustawą i przepisami wykonawczymi. Organ prowadzący lub osoba prowadząca nadaje pierwszy, jak i kolejne statuty oraz dokonuje w nich zmian.

Statut szkoły niepublicznej powinien odpowiadać zakresowi ustalonemu zapisami przepisu art. 172 ust. 2 u.P.o.:

- 1) nazwę, typ szkoły lub cel placówki oraz ich siedzibę i zadania;
- 2) osobę prowadzącą szkołę lub placówkę;

- 3) organy szkoły lub placówki oraz zakres ich zadań;
- 4) organizację szkoły lub placówki;
- 5) prawa i obowiązki pracowników oraz uczniów szkoły lub placówki, w tym przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów szkoły lub placówki;
- 6) sposób uzyskiwania środków finansowych na działalność szkoły lub placówki;
- 7) zasady przyjmowania uczniów do szkoły lub placówki;
- 8) w przypadku niepublicznej szkoły artystycznej o uprawnieniach szkoły publicznej – także zasady przeprowadzania sprawdzianu uzdolnień, predyspozycji lub praktycznych umiejętności niezbędnych do podjęcia kształcenia w danej szkole artystycznej, danym zawodzie, specjalności lub specjalizacji;
- 9) w przypadku młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych wysokość opłat wnoszonych przez wychowanka ośrodka za pobyt i wyżywienie, termin i sposób wnoszenia tych opłat, jeżeli ośrodek pobiera opłaty.

#### 5.2.3.3. Zmiany w statucie przedszkola, szkoły lub placówki

Statut, będący aktem, który określa organizację, oraz zasady funkcjonowania danej szkoły, musi być zgodny z przepisami ustaw i aktów prawnych wydanych na ich podstawie. Tworzenie statutu nie jest procesem zamkniętym, podlega stałym zmianom i aktualizacjom. Przyczyną zmian w statucie są zmiany prawa zewnętrznego, brak uregulowań dotyczących istotnych spraw i problemów w szkole, doskonalenie uregulowań funkcjonujących w szkole, zlecenia organów kontrolnych lub zmiany przepisów prawa zewnętrznego – u.P.o., u.K.N., i aktów wykonawczych do tych ustaw, innych przepisów prawa, które mają zastosowanie w oświacie i ich ewentualny wpływ na zapisy statutu.

Dokonywanie każdej zmiany w treści statutu szkoły, zmiany pierwszego, nadanego statutu w funkcjonującej szkole publicznej przygotowuje rada pedagogiczna, a rada szkoły je uchwała, co określa art. 72 ust. 1 u.P.o. Jeżeli w szkole nie funkcjonuje rada szkoły, szkoły statut lub jego zmiany uchwała rada pedagogiczna stosownie do zapisów art. 82 u.P.o.

Rada pedagogiczna projektując zmiany statutu szkoły, bez konsultacji z organem prowadzącym, nie może dokonywać zmian z zakresu spraw finansowych i administracyjnych. Zmiany statutu następują poprzez skreślenie zapisu, przekształcenie jego treści albo dostosowanie wcześniejszych zapisów do obecnego stanu prawnego, dodanie nowego zapisu.

Przepisy u.P.o nie określają wprost, kto może występować z inicjatywą wprowadzania zmian w statutach szkół i placówek. Natomiast ogólne kompetencje określone przepisami? u.P.o wskazują, iż z propozycjami i projektami zmian postanowień statutu szkoły lub placówki mogą występować następujące organy:

- rada pedagogiczna zgodnie z art. 72 ust. 1 u.P.o.;
- dyrektor stosownie do art. 69 ust. 4 u.P.o.;
- rada szkoły lub placówki w myśl art. 80 ust. 2 pkt 1 u.P.o.;

- samorząd uczniowski adekwatnie do art. 85 ust. 5 u.P.o.;
- rady rodziców na mocy art. 84 ust. 1 u.P.o.;
- organ prowadzący odpowiednio do art. 57 u.P.o.;
- organ nadzoru pedagogicznego właściwie do art. 51 ust. 1 u.P.o.

Rada pedagogiczna w podjętej uchwale zmieniającej statut powinna upoważnić dyrektora szkoły do opracowania i opublikowania ujednoliconego tekstu statutu z uwzględnieniem zmian wynikających z podjętej uchwały. Tekst ujednolicony statutu szkoły powinien uwzględniać wszystkie zmiany, które zaszły od momentu wejścia w życie lub ostatniego tekstu jednolitego. Żaden akt prawa oświatowego nie formułuje uprawnienia do opracowywania tekstu jednolitego statutu, dlatego w szkołach i placówkach mamy do czynienia z tekstami ujednoliconymi statutów. W związku z tym, statut jest ważnym dokumentem dla uczniów, rodziców, nauczycieli, organu prowadzącego i organu nadzoru pedagogicznego, ponieważ dostarcza podstawowych wiadomości o funkcjonowaniu szkoły lub placówki. Dlatego też powinien być powszechnie dostępny na terenie szkoły, w Internecie itp. Zgodnie z zapisem art. 88 ust. 8 u.P.o. statut szkoły przesyła się właściwemu kuratorowi oświaty oraz innym organom właściwym do sprawowania nadzoru pedagogicznego nad szkołą.

#### *5.2.3.4. Zarządzenia dyrektora szkoły*

Zgodnie z przepisami prawa oświatowego w szkołach i placówkach tworzone są wewnętrzne akty prawne, które normowałyby szczegółowe, miejscowe rozwiązania, o których nie rozstrzygają przepisy ustaw i rozporządzeń. Jednym z takich wewnętrznych aktów prawnych są zarządzenia dyrektora szkoły. Stosownie do art. 68 ust. 2 u.P.o. i art. 7 ust. 1 KN dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy, kieruje szkołą, jest przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej. Zarządzenia dyrektora szkoły związane są z wypełnianiem przez niego zadań kierowniczych, dlatego też dyrektor szkoły może wydawać zarządzenia w wszystkich sprawach, które uzna za nieodzowne i właściwe w celu uregulowania wewnętrznych zasad funkcjonowania szkoły we wszystkich obszarach jej funkcjonowania. Zakres wydawanych zarządzeń określają ustawowe obowiązki, zadania i kompetencje dyrektora szkoły. Przepisy prawa oświatowego nie stanowią, w jakiej formie dyrektor szkoły ma obwieszczać podejmowane decyzje (poza decyzjami administracyjnymi w określonych ustawowo sprawach), które informują o przyjętych rozwiązaniach i staną się obowiązującą w szkole regułą.

Dyrektor szkoły powinien monitorować funkcjonowanie szkoły oraz śledzić nowelizowanie ustaw i rozporządzeń pod kątem ustalenia katalogu spraw wymagających unormowania w aktach wewnętrznych.

W zależności od prezentowanego przez dyrektora szkoły lub placówki stylu kierowania i przyjętego modelu zarządzania, różne też będą poglądy dyrektorów w kwestii wydawania zarządzeń. Od podejścia minimalistycznego, ograniczającego się do wydawania niezbędnych, koniecznych uregulowań do podejścia maksymalistycznego polegającego na wydawaniu pokażnej liczby rozstrzygnięć i postanowień, szczegółowo

regulujących działalność szkoły. Zarządzenie będące wewnątrzszkolną regułą postępowania w konkretnej sprawie jest wydawane na podstawie ustawowego upoważnienia lub statutu szkoły i nie może być sprzeczne z obowiązującym prawem. Zarządzeniami dyrektorzy szkół wprowadzają min. regulaminy, instrukcje i procedury np. regulamin organizacyjny szkoły, regulamin pracy, instrukcję kancelaryjną, regulamin kontroli zarządczej, zasady i kryteria przyznawania dodatków motywacyjnych, regulamin zakładowego funduszu zdrowotnego dla nauczycieli, regulamin wynagradzania pracowników obsługi i administracji, kryteria naboru uczniów, regulamin przyznawania uczniom pomocy materialnej, regulamin świetlicy szkolnej, biblioteki szkolnej, stołówki szkolnej, korzystania z sali gimnastycznej, regulamin wycieczek szkolnych, harmonogram dyżurów nauczycielskich, regulamin bhp itp. W statucie szkoły lub placówki powinny znajdować się upoważnienia do opracowania regulaminów.

Zarządzenie dyrektora szkoły musi zawierać kolejny numer, oznaczenie dyrektora jako wydającego, datę wydania, przedmiot regulacji (w sprawie), podstawę prawną zarządzenia, datę wejścia w życie, załączniki. Istotną kwestią jest skuteczny sposób zapoznawania z zarządzeniami dyrektora (zeszyt zarządzeń, tablice ogłoszeń, wyciągi z księgi zarządzeń itp.). Zarządzenia dyrektora mające charakter wewnątrzszkolnej zasady postępowania, obowiązują ono tylko w konkretnej szkole lub placówce. Wszelkie regulaminy, instrukcje i procedury obowiązujące w szkole lub placówce dyrektor wprowadza w życie zarządzeniem.

#### 5.2.3.5. *Decyzje administracyjne dyrektora szkoły*

Zarządzając dyrektor szkoły lub placówki podejmuje cały szereg decyzji, rozstrzygając sprawy związane z funkcjonowaniem szkoły. Będą nimi decyzje dotyczące np. wyznaczenia terminu zebrania rady pedagogicznej, uchylecia uchwały rady pedagogicznej, skreślenia ucznia z listy uczniów szkoły, decyzje finansowe, delegowanie uprawnień na nauczycieli, wyznaczenie kierownika wycieczki szkolnej.

Przepisy prawa oświatowego obligują również dyrektora do podejmowania decyzji administracyjnych, stanowiących rozstrzygnięcie sprawy na gruncie przepisów ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (tekst jedn.: Dz.U. 2017, poz. 1257 ze zm.), dalej k.p.a. Rozpatrywanie konkretnych spraw i rozstrzyganie ich w drodze stosowania prawa administracyjnego dotyczyć będzie tylko tych kwestii, które zostały wymienione w u.P.o. i u.K.N. z dookreśleniem dotyczącym konieczności zastosowania decyzji administracyjnej. Upoważnieniem ustawowym do wydawania decyzji administracyjnych są najczęściej zapisy, w których prawodawca używa terminu „w drodze decyzji”, „w drodze decyzji administracyjnej”, „decyzję podejmuje dyrektor szkoły”.

Ustawowe wymogi stawiane prawidłowo wydanej decyzji administracyjnej określone zostały w art. 107 §1 k.p.a., a mianowicie powinna ona zawierać: oznaczenie organu wydającego, datę wydania, określenie adresata, powołanie podstawy prawnej, rozstrzygnięcie, uzasadnienie faktyczne i prawne, pouczenie, zasady odwołania od decyzji, podpis osoby upoważnionej do wydania decyzji.



Z przepisów ustaw wynika, że dyrektor szkoły w drodze decyzji administracyjnej rozstrzyga w sprawach o:

- skreślenie ucznia z listy uczniów – art. 68 ust. 2 u.P.o.;
- wcześniejsze przyjęcie dziecka do szkoły podstawowej – art. 36 ust.1–2 u.P.o.;
- odroczenie obowiązku szkolnego – art. 36 ust 4 u.P.o.;
- odmowie przyznania uczniom indywidualnego programu lub toku nauki – art. 115 ust. 1 u.P.o.;
- udzieleniu zezwolenia na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą – art. 37 ust. 1 u.P.o.;
- nadaniu stopnia awansu nauczyciela kontraktowego – art. 9b ust. 4 pkt 1 u.K.N.

Od każdej decyzji administracyjnej przysługuje odwołanie do organu wyższego szczebla w terminie 14 dni od daty doręczenia decyzji. W sprawach z zakresu obowiązku szkolnego, nauki i skreślaniu uczniów z listy uczniów organem wyższego szczebla będzie kurator oświaty, natomiast w sprawach awansu zawodowego nauczycieli kontraktowych organ prowadzący szkołę lub placówkę.

#### 5.2.3.6. Regulaminy

Regulaminy rozstrzygają wiele spraw organizacyjnych, formułując wewnątrzszkolne reguły prawa obowiązujące społeczność szkolną i tworzące spójną całość ze statutem szkoły lub placówki. Zakłada się, że przyczyniają się do sprawniejszego funkcjonowania szkoły. Wśród regulaminów funkcjonujących w szkole lub placówce możemy wyróżnić:

- regulaminy działalności organów kolegialnych szkoły (rady szkoły, rady pedagogicznej, rady rodziców, samorządu uczniowskiego), w których reguluje się ich wewnętrzną strukturę i tryb – regulaminy normujące szczegółowe, miejscowe rozwiązania, o których nie rozstrzygają przepisy ustaw i rozporządzeń.

Regulaminy szkolne dyrektor szkoły może wprowadzać na podstawie szczegółowych przepisów kompetencyjnych (np. regulamin zakładowego funduszu świadczeń socjalnych, instrukcja kancelaryjna i jednolity rzeczowy wykaz akt) albo na podstawie ogólnej normy kompetencyjnej zawartej w art. 68 u.P.o. (regulamin biblioteki szkolnej, regulamin świetlicy szkolne, regulamin odbioru dzieci ze szkoły/przedszkola).

Przepisy u.P.o. nie określają treści regulaminu, można jednak zakładać, że powinien on być rozwinięciem i uszczegółowieniem przepisów ustaw oraz statutu szkoły w zakresie, w jakim przepisy tych aktów prawnych regulują działalność szkoły. Regulaminy będące wewnątrzszkolny aktem normatywny wydawany przez dyrektora, które ustalają wewnątrzszkolne zasady konieczne do prawidłowego funkcjonowania szkoły oraz związane z tym prawa i obowiązki dyrektora, nauczycieli, uczniów oraz pracowników niepedagogicznych. Regulaminy są dostosowane do warunków funkcjonowania danej szkoły i wynikają z potrzeb pojawiających się w szkole. Regulaminy wprowadzane są zarządzeniami dyrektora szkoły, informującymi o przyjętych rozwiązaniach, stając się obowiązującą w szkole regułą.

Ponadto w szkołach funkcjonują różnorakie procedury. Prawo oświatowe nie nakłada obowiązku ich opracowywania, o ich wprowadzeniu decyduje dyrektor szkoły zgodnie z potrzebami.

### 5.2.3.7. Uchwały organów kolegialnych

Kolegialne organy wyrażają swoje stanowisko w formie uchwały zgody, opinii, wniosku lub aktu prawnego. Wszelkie decyzje podejmowane są zespołowo w formie uchwał, podejmowanych większością głosów. Fakt podjęcia przez organ kolegialny uchwały powinien być odnotowany w protokole z posiedzenia tego organu. Podstawą podjęcia uchwały jest przepis prawa upoważniający kolegialny organ szkoły do uregulowania określonej sprawy. Szczególne uprawnienia przyznał ustawodawca radzie pedagogicznej w zapisie art. 70 u.P.o dotyczącym kompetencji stanowiących. Rada pedagogiczna obligatoryjnie podejmuje uchwały w sprawach zatwierdzania planów pracy szkoły:

- klasyfikacji i promocji uczniów;
- innowacji i eksperymentów pedagogicznych w szkole;
- skreślania uczniów;
- organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły.

Ponadto zgodnie z art. 72 ust. 1 u.P.o. podejmuje uchwały dotyczące statutu szkoły – nowelizacji lub zatwierdzenia nowego statutu. W związku z zapisem art. 1 pkt 2 u.P.o. o wspomagananiu przez szkołę wychowawczej roli rodziny ustawodawca powierzył radzie rodziców przepisem art. 84 ust. 2 pkt 1 u.P.o. uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego i programu profilaktyki szkoły.

## Bibliografia

- Barszczewska, B. (2012). *Nadzór pedagogiczny: ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dzierżogowska, I. (2016). Statut szkoły. *Dyrektor Szkoły*, 3.
- Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gawroński, K., Kwiatkowski S.M. (red.). (2016). *Meritum Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Karcz, E. (2010). *Teoria i praktyka zarządzania oświatą i szkołą*. Opole.
- Kurzyna-Chmiel, D. (2009). *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa.
- Pyter, M. (red.). (2009). *Współczesne problemy prawa oświatowego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zalesny, L. (2006). *Decyzje dyrektora szkoły i placówki oświatowej*. Wrocław: IBO.

## Orzecznictwo

- Uchwała SN z 18 października 1995 r., III AZP 28/95, OSNP 1996/11/149 („Decyzja o skreśleniu ucznia z listy uczniów szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej może być zaskarżona do sądu administracyjnego”).
- Wyrok WSA we Wrocławiu z dnia 16 października 2007 r., IV SA/Wr 297/07, LEX nr 340489 („Rada gminy nie jest kompetentna do stanowienia o organach szkoły w drodze innej niż w statucie szkoły i tylko o tyle, o ile jest to nowo tworzona placówka, której rada nadaje pierwszy statut. W sytuacji, gdy jest to placówka już funkcjonująca, wprowadzenie dodatkowego organu szkoły wymaga zmiany statutu, do czego wyłącznie uprawniona jest rada szkoły, a w przypadku jej braku – rada pedagogiczna”).

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Poznaniu z 16 stycznia 2004 r., II SA/Po 2428/03, LEX nr 150245 („Statut szkoły nie jest aktem prawa miejscowego i brak jest podstaw do jego publikacji w dzienniku urzędowym województwa”).

Wyrok NSA z 20 kwietnia 2001 r., I SA 2751/00, LEX nr 55327 („Przy wykładni pojęcia rozwiązania zespołu szkół (art. 62 ust. 5 ustawy o systemie oświaty) nie można pomijać treści art. 60 ustawy, określającej w szczególności, co powinien określać statut szkoły lub placówki publicznej. Oczywistym jest na tle wskazanej normy prawnej, że w statucie powinny się znaleźć postanowienia dotyczące nie tylko nazwy i typu szkół, ale ich cele i zadania, organy szkoły i ich kompetencje, organizację szkoły lub placówki, zakres zadań nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki, zaś kurator oświaty wyposażony został w kompetencję uchylecia statutu szkoły lub placówki publicznej albo niektórych jego postanowień, jeżeli są sprzeczne z prawem. Sąd nie podziela poglądu, że jeśli ustawa nadaje uprawnienia do rozwiązania zespołu, to – a maiori ad minus – można hipotetycznie dopuścić możliwość „przekształcenia”).

Wyrok WSA w Olsztynie z 7 listopada 2013 r., I SA/Ol 615/13 (<http://www.orzeczenia-nsa.pl>) – skarga na uchwałę Rady Powiatu w przedmiocie zmiany siedziby i nazwy zespołu szkół rolniczych i szkół wchodzących w jego skład – ustawy przypisuje radzie pedagogicznej kompetencje do przygotowania projektu statutu szkoły albo jego zmian i przedstawienia do uchwalenia radzie szkoły (art. 42 ust. 1).

\*\*\*

*Janusz Barszczewski*

#### **5.2.4. Organy kolegialne w szkole i systemie oświaty**

##### *Rada pedagogiczna*

Funkcjonowanie rady pedagogicznej określone zostały w art. 69–73 u.P.o. oraz statucie przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej, który zgodnie z zapisem art. 112 ust. 1 pkt 3 u.P.o. powinien określać szczegółowo kompetencje rady pedagogicznej.

Rada pedagogiczna funkcjonuje w szkole zatrudniającej co najmniej 3 nauczycieli. Rada pedagogiczna jest kolegialnym organem przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej w zakresie realizacji jej statutowych zadań dotyczących kształcenia, wychowania i opieki. W przypadku szkół filialnych nauczyciele tych szkół wchodzi w skład rady pedagogicznej tej szkoły, której są filią.

W skład rady pedagogicznej wchodzi dyrektor szkoły lub placówki i wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkole lub placówce oraz pracownicy innych zakładów pracy pełniący funkcję instruktorów praktycznej nauki zawodu lub prowadzący pracę wychowawczą z młodocianymi pracownikami w placówkach zbiorowego zakwaterowania, dla których praca dydaktyczna i wychowawcza stanowi podstawowe zajęcie.

Stosownie do zapisu art. 82 ust. 2 u.P.o. rada pedagogiczna wykonuje zadania rady szkoły, w przypadku, gdy rada ta nie została w szkole lub placówce powołana. Podstawą sprawnego działania rady jest jej regulamin, którego zapisy ustalają i porządkują zasady i organizację pracy, określają kompetencje i zadania, strukturę organizacyjną i sposób działania, zapewniają jej sprawne działanie. Rada pedagogiczna posiada delegację prawną do ustalenia regulaminu swojej działalności (art. 73 ust. 2 u.P.o.). Przyczyną zmian w regulaminie rady są zmiany prawa zewnętrznego, brak uregulowań dotyczących istotnych spraw i problemów związanych z jej działaniem, doskonalenie uregulowań. Zmiany następują poprzez skreślenie zapisu, przekształcenie jego treści

albo dostosowanie wcześniejszych zapisów do obecnego stanu prawnego, dodanie nowego zapisu. Przepisy u.P.o. nie określają wprost, kto może występować z inicjatywą wprowadzania zmian w regulaminach rad pedagogicznych, również w przepisach prawa oświatowego nie istnieje zapis określający tryb podejmowania uchwały w sprawie zmian unormowań regulaminu rady, powinno to zostać określone w regulaminie rady pedagogicznej. Zebrania rady pedagogicznej odbywają się w celu przeanalizowania istotnych dla szkoły lub placówki spraw, podjęcia decyzji, wydania opinii, wypracowania wniosków, wzięcia udziału w szkoleniu, itp. Zebrania rady pedagogicznej są protokołowane. Wszelkie kwestie związane z protokołowaniem zebrań i utrwalaniem przebiegu obrad rady pedagogicznej powinny być zawarte w regulaminie działania rady pedagogicznej, który rada zobowiązana jest opracować i zatwierdzić.

Osoby biorące udział w zebraniu rady pedagogicznej są obowiązane do nieujawniania spraw poruszanych na zebraniu rady pedagogicznej, które mogą naruszać dobra osobiste uczniów lub ich rodziców, a także nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki (danych uczniów, ich rodziców lub pracowników szkoły jak przykładowo: zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, wizerunek, tajemnica korespondencji, twórczość).

Oznacza to, że tajemnica rady pedagogicznej nie ma charakteru bezwzględnego i nie obejmuje wszystkich zagadnień, które są przedmiotem posiedzenia.

W zebraniach rady pedagogicznej mogą również brać udział, z głosem doradczym, osoby zapraszone przez jej przewodniczącego za zgodą lub na wniosek rady pedagogicznej, w tym przedstawiciele stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki. Osoby zaproszone przez dyrektora szkoły lub przez radę za pośrednictwem dyrektora szkoły, mogą uczestniczyć w zebraniu rady jedynie z głosem doradczym. Oznacza to, że mogą radzić, opiniować, dawać wskazówki, rekomendować ale te wystąpienia nie są wiążące dla rady pedagogicznej. Zebrania rady są organizowane przed rozpoczęciem roku szkolnego, w każdym okresie (semestrze) w związku z klasyfikowaniem i promowaniem uczniów, po zakończeniu rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz w miarę bieżących potrzeb.

W art. 69 ust. 5 u.s.o. ustawodawca wymienił enumeratywnie na czyj wniosek są organizowane zebrania rady pedagogicznej. Określono, że zwołuje się je z inicjatywy:

- organu sprawującego nadzór pedagogiczny;
- dyrektora szkoły;
- rady szkoły;
- organu prowadzącego szkołę;
- 1/3 członków rady pedagogicznej.

Wystąpienia o organizację zebrania rady pedagogicznej powinny być kierowane w formie pisemnej do przewodniczącego rady. Wystąpienia o organizację zebrania rady powinny określać przyczynę zorganizowania zebrania oraz określać pożądany termin jego przeprowadzenia.

Zgodnie z zapisem art. 69 ust. 4 u.P.o. przewodniczącym rady pedagogicznej jest dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki. Przewodniczący rady zwołuje, przygotowuje i kieruje sprawnym przebiegiem prac rady oraz ustala termin i harmonogram prac rady. W wyjątkowych wypadkach spowodowanych np. usprawiedliwioną nieobecnością, dyrektor może powierzyć pełnienie funkcji przewodniczącego rady pedagogicznej wicedyrektorowi szkoły, jeżeli regulamin rady przewiduje taką możliwość.

Podejmowanie decyzji przez organy kolegialne, w tym rady pedagogiczne, utożsamiane jest z ich wszechstronną analizą merytoryczną, która zwiększa szanse podjęcia słusznej decyzji. Rada pedagogiczna jest organem kolegialnym, w którym wszelkie decyzje podejmowane są zespołowo, w formie uchwał podejmowanych większością głosów w obecności co najmniej połowy jej członków. Decyzja rady ma formę uchwały, gdy podstawą jej podjęcia jest przepis prawa upoważniający radę do uregulowania określonej sprawy. Rada pedagogiczna obligatoryjnie podejmuje uchwały w ramach kompetencji stanowiących. Do kompetencji stanowiących rady pedagogicznej według art. 70 ust. 1 u.P.o. należą:

- 1) zatwierdzanie planów pracy szkoły lub placówki po zaopiniowaniu przez radę szkoły lub placówki
- 2) podejmowanie uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów;
- 3) podejmowanie uchwał w sprawie eksperymentów pedagogicznych w szkole lub placówce, po zaopiniowaniu ich projektów przez radę szkoły lub placówki oraz radę rodziców;
- 4) ustalanie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki;
- 5) podejmowanie uchwał w sprawach skreślenia z listy uczniów;
- 6) ustalanie sposobu wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego, w tym sprawowanego nad szkołą lub placówką przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, w celu doskonalenia pracy szkoły lub placówki.

Natomiast rada pedagogiczna opiniuje w szczególności:

- 1) organizację pracy szkoły lub placówki, w tym tygodniowy rozkład zajęć edukacyjnych, oraz organizację kwalifikacyjnych kursów zawodowych, jeżeli szkoła lub placówka takie kursy prowadzi;
- 2) projekt planu finansowego szkoły lub placówki;
- 3) wnioski dyrektora o przyznanie nauczycielom odznaczeń, nagród i innych wyróżnień;
- 4) propozycje dyrektora szkoły lub placówki w sprawach przydziału nauczycielom stałych prac i zajęć w ramach wynagrodzenia zasadniczego oraz dodatkowo płatnych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Dyrektor szkoły lub placówki wstrzymuje wykonanie uchwał stanowiących rady niezgodnych z przepisami prawa. O wstrzymaniu wykonania uchwały dyrektor niezwłocznie zawiadamia organ prowadzący szkołę lub placówkę oraz organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Dyrektor szkoły lub placówki przedstawia radzie pedagogicznej, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym, ogólne wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz informacje o działalności szkoły.

- Warto również zwrócić uwagę na dwa szczególne uprawnienia rady, a mianowicie:
- przygotowuje projekt statutu szkoły lub placówki albo jego zmian i przedstawia do uchwalenia radzie szkoły lub placówki, a gdy rada szkoły nie została powołana uchwała statut lub jego zmiany;
  - może wystąpić z wnioskiem o odwołanie nauczyciela ze stanowiska dyrektora lub z innego stanowiska kierowniczego w szkole lub placówce.

### *Rady szkół i placówek*

Zgodnie z zapisem art. 80 u.P.o, mogą w szkole lub placówce funkcjonować rady szkoły, ale ich tworzenie nie jest obligatoryjne. Rady szkoły, jeżeli zostaną powołane, są jednym ze statutowych organów szkoły, który współzarządza szkołą, uczestnicząc w podejmowaniu decyzji dotyczących wewnętrznych spraw szkoły lub placówki. W szkole lub placówce rada szkoły jest platformą współdziałania organów szkoły – rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego.

*Rada szkoły lub placówki jest organem niezależnym i samodzielnym, na którego funkcjonowanie nie mają wpływu inne organy szkoły lub placówki.*

W szkołach i placówkach, w których ze względu na specyfikę organizacji pracy i zadania nie ma możliwości wyłonienia stałej reprezentacji rodziców lub uczniów, nie powołuje się rady szkoły lub placówki. Adekwatnie do przepisu art. 81 u.P.o powstanie rady organizuje dyrektor szkoły z własnej inicjatywy, na wniosek rady rodziców lub w przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na wniosek samorządu uczniowskiego.

*Wniosek rady rodziców o utworzenie rady szkoły lub placówki jest równoznaczny z jej powstaniem i nie zależy od decyzji innych organów szkoły.*

Stosownie do art. 98 u.P.o w statucie szkoły lub placówki powinny znaleźć się zapisy dotyczące rady jako organu szkoły, określające w szczególności skład, sposób działania oraz kompetencje rady szkoły. Zatem utworzenie rady szkoły lub placówki związane są z wprowadzeniem odpowiednich zmian w statucie, gdyż zapisy ustawowe regulujące powstanie rady szkoły dotyczą powołania rady po raz pierwszy w szkole lub placówce. Kadencja jest okresem, na jaki członkowie rady szkoły zostają powołani do pełnienia swej funkcji. Z przepisu ustawy wynika, że kadencja dotyczy rady jako organu, a nie poszczególnych jej członków. Na podstawie zapisu art. 81 u.P.o kadencja rady szkoły trwa trzy lata. Dopuszcza się dokonywanie corocznej zmiany jednej trzeciej składu rady, jeżeli w statut szkoły lub placówki będzie przewidywał taką możliwość. Rada szkoły powinna liczyć co najmniej 6 osób. W skład rady szkoły lub innej placówki oświatowej wchodzi w równej liczbie nauczyciele wybrani przez ogół nauczycieli, rodzice wybrani przez ogół rodziców oraz uczniowie wybrani przez ogół uczniów. Statut szkoły lub placówki może zezwalać na rozszerzanie składu rady o inne osoby. W skład rady szkoły lub placówki w przedszkolach nie wchodzi wychowankowie, w szkołach podstawowych uczniowie, a także uczniowie szkół specjalnych i placówek dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem

umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim, natomiast w gimnazjach udział uczniów w radzie szkoły nie jest obowiązkowy.

Rada szkoły lub placówki uchwała regulamin swojej działalności oraz wybiera przewodniczącego. Zebrania rady są protokołowane. Regulamin może przewidywać sprawy, w których rozpatrywaniu nie biorą udziału przedstawiciele uczniów. W posiedzeniach rady szkoły lub placówki mogą uczestniczyć, zapraszane przez przewodniczącego, za zgodą lub na wniosek rady, inne osoby z głosem doradczym. Dotyczy to również dyrektor szkoły lub placówki, który może uczestniczyć w posiedzeniach, z głosem doradczym.

*Ustawodawca określił w art. 82 u.P.o, że w szkołach lub placówkach, w których rada nie została powołana, zadania rady wykonuje rada pedagogiczna.*

Ustawodawca określił w treści art. 87 u.P.o, że zapisy dotyczące rad szkół i placówek nie dotyczą szkół i placówek publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego lub przez osoby fizyczne oraz szkół i placówek niepublicznych.

W przypadku, gdy nie powołano rady szkoły, jej zadania wykonuje rada pedagogiczna – zgodnie z art. 82 u.P.o

### *Rady rodziców*

W przedszkolach, szkołach i placówkach publicznych działają rady rodziców na podstawie art. 83 u.P.o, które reprezentują ogół rodziców uczniów. Przepisy u.P.o gwarantują rodzicom istotny wpływ na działalność dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki, zapewniając możliwość przedstawiania innym organom oczekiwań, wniosków i opinii we wszystkich sprawach związanych z placówką. Rady rodziców funkcjonują jako demokratycznie wybrany zespół przedstawicieli rodziców wszystkich uczniów szkoły, wspierający statutową działalność szkoły. Są one organem autonomicznym, niezależnym w swych działaniach od innych organów szkoły, nie posiadającym osobowości prawnej. Oznacza to, że przedstawiciele innych organów w szkole nie powinni wpływać na skład rady i jej działalność. Zapis art. 83 u.P.o wprowadza obligatoryjność funkcjonowania rad rodziców w szkołach i placówkach publicznych.

Rada rodziców współdziała z dyrektorem szkoły, radą pedagogiczną, samorządem uczniowskim oraz organizacjami działającymi w szkole lub placówce. Funkcjonowanie rady rodziców jest związane z obiektem, stanowiącym siedzibę szkoły. Rada rodziców może również podejmować działania również w innych miejscach, w których przebywają uczniowie w trakcie realizacji przez szkołę zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych.

*Zadaniem dyrektora szkoły lub placówki publicznej jest tworzenie warunków organizacyjno-administracyjnych do utworzenia i funkcjonowania rady rodziców w szkole.*

Zgodnie z postanowieniami art. 87 u.P.o przepisy art. 83 i 84 u.P.o nie dotyczą szkół i placówek publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostki

samorządu terytorialnego lub przez osoby fizyczne oraz szkół i placówek niepublicznych.

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, a w przypadku szkół i placówek artystycznych minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, określają, w drodze rozporządzenia, rodzaje szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców, uwzględniając organizację szkoły lub placówki lub brak możliwości bezpośredniego uczestniczenia w ich działalności reprezentacji rodziców:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. w sprawie rodzajów szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz.U. nr 157, poz. 1101 ze zm.);
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 listopada 2007 r. w sprawie rodzajów szkół artystycznych, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz.U. nr 219, poz. 1626).

Ustawodawca precyzyjnie określił przedstawicielstwo rodziców w radzie. Rada rodziców jest złożona z reprezentantów wszystkich klas, po jednym przedstawicielu rad oddziałowych wybranych w tajnych wyborach przez zebranie rodziców uczniów danego oddziału. W wyborach jednego ucznia reprezentuje jeden rodzic. Rada w innym składzie nie może podejmować działalności. Rada w takim składzie może rozpocząć proces konstituowania, czyli określenia wewnętrznej struktury i trybu prac. Zgodnie z art. 83 u.P.o rada rodziców uchwała regulamin swojej działalności, w którym określa wewnętrzną strukturę i tryb pracy rady oraz szczegółowy tryb przeprowadzania wyborów do rad oraz przedstawicieli rad oddziałowych do rady rodziców szkoły. W regulaminie mogą znajdować się również m.in. zapisy dotyczące współdziałania z innymi radami rodziców, sposobu podejmowania uchwał oraz dokumentowania działalności rady, praw i obowiązków członków rady.

Zapis art. 83 u.P.o precyzuje okres kadencji rady szkoły, ustalając, że wybory przeprowadza się na pierwszym zebraniu rodziców w każdym roku szkolnym.

*Istnieje obowiązek powoływania nowych rad rodziców w każdym roku szkolnym.*

Rada rodziców na pierwszym zebraniu, oprócz przewodniczącego wybiera sekretarza, skarbnika oraz komisję rewizyjną. W celu bieżącego kierowania prezydium rady rodziców wykonuje wszystkie zadania i kompetencje rady pomiędzy jej zebraniem. O zapisach w regulaminie decydują członkowie rady rodziców, przestrzegając zasady, iż nie mogą one być sprzeczne z obowiązującym prawem, w tym szczególnie u.p.o oraz statutem szkoły. Rada rodziców działając na podstawie uchwalonego przez siebie regulaminu musi w nim koniecznie uregulować okoliczności, w których uchwały rady rodziców wpływają na funkcjonowanie szkoły. Uchwały Rady są podejmowane zwykłą większością głosów. Rada dokumentuje zebrania i podejmowane podczas zebrania czynności w formie protokołu. W regulaminie rady rodziców powinny znaleźć się zapisy dotyczące dokonywania zmian w składzie rady w trakcie roku szkolnego. Mogą zostać zorganizowane wybory uzupełniające. Na przykład, jeżeli w ciągu roku szkolnego skład rady rodziców ulegnie zmniejszeniu o przedstawiciela danej klasy, to



rada klasowa, działając w pełnym składzie, w trybie przewidzianym w regulaminie, dokonuje wyboru nowego przedstawiciela w radzie rodziców. Członkowie rady rodziców niewywiązujący się z nałożonych na nich obowiązków mogą być odwołani przed upływem kadencji przez oddziałowe zebranie rodziców. Na miejsce odwołanych członków rady rodziców wybiera się nowych.

*Osoba, która nie jest rodzicem ucznia danej szkoły, nie może wchodzić w skład rady rodziców, ani pełnić funkcji przewodniczącego rady rodziców.*

Rada rodziców jest zobligowana do udzielania informacji o funkcjonowaniu wszystkim rodzicom szkoły lub placówki. Regulamin, protokoły i uchwały rady powinny być udostępniane zainteresowanym rodzicom.

*Ważne! Rady rodziców mogą porozumiewać się z radami rodziców z innych szkół lub placówek, ustalając zasady i zakres współpracy.*

Ustawodawca określił w treści art. 83 u.P.o, że zapisy dotyczące rad rodziców nie dotyczą szkół i placówek publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego lub przez osoby fizyczne oraz szkół i placówek niepublicznych.

### *Samorząd uczniowski*

Przepis art. 85 u.P.o gwarantuje uczniom funkcjonowanie w szkole samorządu uczniowskiego, który tworzą wszyscy uczniowie szkoły. W momencie przyjęcia do szkoły uczeń staje się członkiem samorządu, natomiast wybieralne organy samorządu (przedstawiciele ogółu uczniów – przewodniczący, zarząd, rada) reprezentują całą społeczność uczniowską wobec nauczycieli, rodziców i administracji oświatowej. Samorząd uczniowski powinien zapewniać wpływ uczniów na organizację życia szkoły i podejmowanie decyzji o wspólnych sprawach społeczności uczniowskiej.

W przypadku zespołu szkół w każdej ze szkół wchodzących w skład zespołów działa samorząd uczniowski zgodnie z zapisem art. 91 u.P.o określającym, że połączenie szkół różnych typów w zespół nie narusza odrębności m.in. samorządów uczniowskich poszczególnych szkół, które wchodzi w skład zespołu, o ile statut zespołu nie stanowi inaczej. Stosownie do zapisu §1 pkt 6–7 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 2007 r. w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz.U. nr 52, poz. 347), „samorządu uczniowskiego nie tworzy się w szkołach specjalnych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych i specjalnych ośrodkach wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym”.

Samorząd uczniowski działa na podstawie regulaminu, który uchwała ogół uczniów w głosowaniu tajnym, równym i powszechnym, jego zapisy nie mogą być sprzeczne z przepisami u.P.o. i statutem szkoły lub placówki.

Ustawodawca określił w treści art. 87 u.P.o, że zapisy dotyczące samorządu uczniowskiego nie dotyczą szkół i placówek publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego lub przez osoby fizyczne oraz szkół i placówek niepublicznych.

### *Opiekun samorządu uczniowskiego*

Opiekę nad samorządem uczniowskim sprawuje, na podstawie art. 85 u.P.o. nauczyciel szkoły wybrany przez uczniów według trybu przewidzianego w regulaminie samorządu uczniowskiego. Regulamin powinien również ustalać zasady współpracy samorządu z opiekunem oraz kompetencje opiekuna. Wybory opiekuna samorządu uczniowskiego odbywają się spośród nauczycieli szkoły, którzy wyrażą na to zgodę. Jego rola zależy od etapu edukacyjnego i szczebla samorządności uczniowskiej, od inspiratora i koordynatora do doradcy, mediatora. Funkcję opiekuna samorządu uczniowskiego, na wniosek samorządu, powierza dyrektor szkoły. Pełnienie funkcji opiekuna odbywa się w ramach czasu pracy i ustalonego wynagrodzenia nauczyciela.

### *Rady oświatowe*

Przepisy u.P.o. nie wskazują kto może występować z pomysłem ich utworzenia. Powołanie rady oświatowej odbywa się poprzez podjęcie uchwały rady gminy, powiaty czy województwa, w której ustala się skład i zasady wyboru członków i regulamin działania rady, na podstawie art. 79 u.P.o.

W ich skład mogą być powoływani m.in. rodzice, nauczyciele, pracownicy oświaty, praktycy i eksperci z różnych dziedzin oświaty, którzy mogą przyczynić się do opracowania strategii rozwoju oświaty, danej j.s.t. Ustawodawca wychodził z założenia, że członkowie rad oświatowych mogą skutecznie określić ważne dla społeczności lokalnych problemy edukacyjne i zaproponować skuteczniejsze sposoby ich rozwiązania, uwzględniające specyfikę regionu.

Rady oświatowe przyczyniają się do tworzenia lokalnej polityki oświatowej gminy, powiatu lub województwa, włączając się w proces podejmowania decyzji na poziomie lokalnym. Zaznaczyć trzeba jednak, że nie mają one uprawnień stanowiących. Funkcjonujące rady oświatowe opierają swoją działalność na bezinteresownej i społecznej pracy osób wchodzących powołanych do ich składu.

Do ich kompetencji rad oświatowych, jako organu doradczego i opiniującego j.s.t. należy:

- 1) badanie potrzeb oświatowych na obszarze działania jednostki samorządu terytorialnego oraz przygotowywanie projektów ich zaspokajania;
- 2) opiniowanie budżetu jednostki samorządu terytorialnego w części dotyczącej wydatków na oświatę;
- 3) opiniowanie projektów sieci publicznych szkół i placówek;
- 4) opiniowanie projektów aktów prawa miejscowego wydawanych w sprawach oświaty;
- 5) wyrażanie opinii i wniosków w innych sprawach dotyczących oświaty.

### *Rola i zadania związków zawodowych w funkcjonowaniu szkoły*

Dyrektor szkoły lub placówki zatrudniającej członków zakładowej lub międzyzakładowej organizacji związkowej jest zobowiązany współpracować z tą organizacją na zasadach określonych w obowiązujących przepisach prawa.

Zasady tworzenia i działania oraz funkcje związków zawodowych regulują przepisy ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (tekst jedn.: Dz.U. 2015, poz. 1881), dalej – u.z.z.

Zgodnie z przepisami u.z.z. związek zawodowy jest dobrowolną i samorządną organizacją pracowników, której zadaniem jest reprezentowanie i obrona ich praw, interesów zawodowych i socjalnych. Związki zawodowe współuczestniczą w tworzeniu korzystnych warunków pracy, bytu i wypoczynku.

Związek zawodowy jest niezależny w swojej działalności statutowej od pracodawców, administracji państwowej i samorządu terytorialnego oraz od innych organizacji. W zakresie praw i interesów zbiorowych reprezentują wszystkich pracowników – niezależnie od ich przynależności związkowej. Natomiast w sprawach indywidualnych stosunków pracy reprezentują prawa i interesy swoich członków.

Uprawnienia zakładowej organizacji związkowej przysługują organizacji zrzeszającej co najmniej 10 członków, którzy wykonują pracę na podstawie umowy o pracę (nauczycieli i pracowników administracji i obsługi) w szkole lub placówce objętej działaniem tej organizacji.

W szkole lub placówce, w której pracuje mniej niż 10 członków związku zawodowego, nie mają oni uprawnień zakładowej organizacji związkowej i dyrektor szkoły lub placówki nie jest zobligowany do współdziałania.

Dlatego też, w szkołach i placówkach oświatowych związki zawodowe często przyjmują strukturę międzyzakładowych organizacji związkowych, posiadających status zakładowej organizacji związkowej. Tworzone są one, gdy zrzeszają co najmniej 10 osób zatrudnionych w różnych szkołach i placówkach objętych działaniem tej organizacji.

Zgodnie z art. 26 u.z.z. do zakresu działania zakładowej organizacji związkowej należą w szczególności:

- 1) zajmowanie stanowiska w indywidualnych sprawach pracowniczych w zakresie unormowanym w przepisach prawa pracy;
- 2) zajmowanie stanowiska wobec pracodawcy i organu samorządu załogi w sprawach dotyczących zbiorowych interesów i praw pracowników;
- 3) sprawowanie kontroli nad przestrzeganiem w zakładzie pracy przepisów prawa pracy, a w szczególności przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy;
- 4) kierowanie działalnością społecznej inspekcji pracy i współdziałanie z państwową inspekcją pracy;
- 5) zajmowanie się warunkami życia emerytów i rencistów.

W sytuacji gdy w szkole lub placówce działa tylko jedna organizacja związkowa, jest ona jedynym reprezentantem pracowników. W przypadku gdy w szkole działa kil-

ka organizacji związkowych, muszą one uzgodnić lub wypracować wspólne stanowisko w konkretnych sprawach, zanim przedstawia je dyrektorowi szkoły.

Termin, w którym należy dokonać wspólnych uzgodnień, wynosi 30 dni. Jeśli w tym terminie do tego nie dojdzie, decyzję w konkretnej sprawie podejmuje samodzielnie dyrektor szkoły lub placówki, po rozpatrzeniu odrębnych stanowisk organizacji związkowych (art. 30 ust. 5 u.z.z.). Dotyczy to uzgodnień w sprawie regulaminu wynagradzania, pracy, nagród i premiowania, planu urlopów, okresów rozliczeniowych czasu pracy.

Uzgodnieniu ze związkami zawodowymi w szkole podlegają wszelkie dokumenty z zakresu działania zakładowej organizacji związkowej określonej w u.z.z. Dyrektorzy szkół i placówek publicznych mają obowiązek zasięgnięcia zdania związków zawodowych w sprawach:

- zakładowego funduszu świadczeń socjalnych;
- oceny pracy dyrektora szkoły lub placówki;
- rozwiązywania z nauczycielem stosunku pracy w drodze wypowiedzenia (art. 20 ust. 5a i 5b u.k.n.);
- czasu pracy pracowników niepedagogicznych;
- regulaminu premiowania i nagradzania;
- odwołania od kar porządkowych;
- planu urlopów w szkołach nieferyjnych i pracowników administracji i obsługi;
- działań związanych z bezpieczeństwem i higieną pracy;
- udziału w komisjach kwalifikacyjnych stopni awansu zawodowego nauczycieli;
- wypowiedzenia umowy o pracę zawartej na czas nieokreślony;
- wypowiedzenia warunków pracy i płacy;
- wypowiedzenia stosunku pracy na mocy art. 20 ust. 1 pkt 2 u.K.N.

Przepis art. 32 u.z.z. normują ochronę przed wypowiedzeniem lub rozwiązaniem stosunku pracy nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki, którzy są członkami zarządu lub upoważnionymi do reprezentowania zakładowych organizacji związkowych.

Z wielu przepisów wymienionych wyżej aktów prawnych wynikają konkluzje wskazujące specjalny tryb postępowania, uwzględniający zawarte w nich w odniesieniu do konkretnej sytuacji.

Przykładem może być stwierdzenie, że nie wolno wypowiedzieć lub rozwiązać stosunku pracy z nauczycielem i innych pracowników szkoły lub placówki wskazanym uchwałą zarządu zakładowych organizacji związkowych.

W myśl przepisu art. 27 ust. 1 u.z.z. ustalanie zasad wykorzystania zakładowego funduszu świadczeń socjalnych, w tym podział środków z tego funduszu na poszczególne cele i rodzaje działalności, ustala pracodawca w regulaminie uzgodnionym z zakładową organizacją związkową.

Przyznawanie pracownikom świadczeń z funduszu dokonywane jest w uzgodnieniu z zakładową organizacją związkową (ust. 2). Zakładowy system (zasady) wynagradzania i związane z nim regulaminy nagród i premiowania są ustalane i zmieniane w uzgodnieniu z zakładową organizacją związkową (ust. 3).

Zasady współdziałania pracodawcy z zakładową organizacją związkową w sprawie ustalania regulaminu pracy, rozkładu czasu pracy i planu urlopów określają przepisy u.k.p. i przepisy wykonawcze do tej ustawy.

Z przytoczonych powyżej przepisów prawa wynika, że uzgodnieniu ze związkami zawodowymi podlegają regulamin pracy, regulamin Zakładowego Funduszu Świadczeń Socjalnych oraz podział środków z tego Funduszu.

Postanowienia art. 28 u.z.z. stanowią, że pracodawca jest obowiązany udzielić na żądanie związku zawodowego informacji niezbędnych do prowadzenia działalności związkowej, w szczególności informacji dotyczących warunków pracy i zasad wynagradzania.

## Bibliografia

- Dzierzgowska, I., Rękawek, A. (2008). *Wszystko o radach rodziców*. Warszawa: Wolters Kluwer.  
 Krajewska, B. (2012). *Rada rodziców w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.  
 Kurzyna-Chmiel, D. (2009). *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*. Warszawa: Wolters Kluwer.  
 Mencil, M. (2009). *Rada szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.  
 Śliwerski, B. (2002). *Rada szkoły, Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

## Podstawa prawna

u.k.n.; k.p.a.; u.z.z.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. w sprawie rodzajów szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz.U. nr 157, poz. 1101 ze zm.); Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 listopada 2007 r. w sprawie rodzajów szkół artystycznych, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz.U. nr 219, poz. 1626); rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 2007 r. w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz.U. nr 52, poz. 347).

## Orzecznictwo

- Uchwała SN z 13 grudnia 2005 r., II PZP 9/05, OSNP 2006, nr 7–8, poz. 109 („Nauczyciel, zwolniony od pracy na okres kadencji w zarządzie zakładowej organizacji związkowej z prawem do wynagrodzenia, zachowuje u pracodawcy prawo do wypłaty dodatkowego wynagrodzenia rocznego, tzw. trzynastki”).
- Uchwała SN z 9 grudnia 2010 r., II PZP 6/10, <http://pub.sn.pl> („W sprawach z zakresu prawa pracy związek zawodowy nie może wytoczyć powództwa na rzecz pracownika ani wstąpić do postępowania bez jego zgody (art. 462 w związku z art. 61 k.p.c.). Członkostwo w związku zawodowym lub podjęcie się przez ten związek obrony praw i interesów pracownika na jego wniosek (art. 7 ust. 2 ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych, jednolity tekst: Dz.U. z 2001 nr 79, poz. 854 ze zm.) oznacza zgodę pracownika, chyba że sprzeciwi się on czynnościom procesowym związku zawodowego”).
- Wyrok SN z 13 marca 1997 r., I PKN 41/97, OSNP 1997, nr 24, poz. 4939 („[...] jakie jednostki organizacyjne (zakłady pracy) obejmuje działaniem międzyzakładowa organizacja związkowa, rozstrzygając decyzje właściwych organów danego związku zawodowego [...]”).
- Wyrok SN z 10 stycznia 2002 r., I PKN 790/00, OSNAP 2002, nr 19, poz. 9 („Międzyzakładową organizacją związkową w rozumieniu art. 34 ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (tekst jedn.: Dz.U. z 2001 nr 79, poz. 854 ze zm.) jest tylko taka struktura NSZZ „Solidarność”, która zakresem swego działania obejmuje całe przedsiębiorstwa co najmniej dwóch pracodawców według art. 3 KP”).
- Wyrok SN z dnia 3 października 2008 r., II PK 53/08, <http://pub.sn.pl> („Objęcie ochroną, o której mowa w art. 32 ust. 1 ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (jednolity tekst: Dz.U. z 2001 nr 79, poz. 854 ze zm.) członka zarządu zakładowej organizacji związkowej wskazanego jako osoba chroniona, nie wymaga odrębnego umocowania do reprezentowania tej organizacji”).

- Wyrok SN z 7 maja 2007 r., II PK 305/06, OSNAPIUS 2008, nr 9–10, poz. 131 („W sprawach dotyczących stosunku pracy pracownik może być reprezentowany wyłącznie przez organizację związkową, do której należy (art. 232 k.p. oraz art. 7 ust. 2 i art. 30 ust. 1 ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych, tekst jedn.: Dz.U. z 2001 nr 79, poz. 854 ze zm.).
- Wyrok SN z 21 marca 2001 r., I PKN 320/00, OSNP 2002, nr 24, poz. 599, („1. Regulamin pracy wydany przez pracodawcę bez wymaganego uzgodnienia z zakładową organizacją związkową nie ma mocy wiążącej (art. 1042 KP i art. 30 ust. 5 ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych – tekst jedn.: Dz.U. z 2001 nr 79, poz. 854 ze zm.). 2. W razie nieprzedstawienia w terminie 30 dni wspólnie uzgodnionego stanowiska przez organizacje związkowe w kwestii zaproponowanego przez pracodawcę terminu prowadzenia negocjacji, może on ustalić regulamin pracy bez uzgodnienia z tymi organizacjami”).

## **5.3. UCZNIOWIE I SŁUCHACZE**

---

### ***Obowiązki edukacyjne***

W polskim prawie oświatowym wskazuje się obowiązki edukacyjne w formie rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki. Wynikają one z przepisów art. 41–46 u.P.o. Korespondują one z normami konstytucyjnymi zawartymi w art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, zgodnie z którym każdy ma prawo do nauki, a nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa, zaś w szkołach publicznych – również bezpłatna.

Władze publiczne zobowiązane są do zapewnienia obywatelom równego i powszechnego dostępu do edukacji. Obowiązek ten realizowany jest przez tworzenie i wspieranie systemu indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów.

### ***Wychowanie przedszkolne***

Od 1 września 2017 r. – ponownie – wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci, które ukończyły cztery lata. Rozpoczyna się ono z pierwszym dniem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy cztery lata. Trwa ono do końca roku szkolnego, w którym dziecko kończy siedem lat. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko starsze, ale nie dłużej niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy dziewięć lat. W takiej sytuacji odraczany jest również obowiązek szkolny. Również w szczególnie uzasadnionych przypadkach także dyrektor przedszkola może przyjmując do niego dziecko, które ukończyło 3,5 roku.

### ***Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego***

Od 1 września 2017 r. dziecko w wieku sześciu lat zostaje objęte obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego. Obowiązek ten może być realizowany w:

- 1) przedszkolu;
- 2) innej formie wychowania przedszkolnego;
- 3) oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej.

Podmiotem zobowiązanym do zapewnienia spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego jest gmina.

Za uczęszczanie do przedszkola mogą być pobierane opłaty za czas i zajęcia przekraczające warunki realizacji podstawy programowej (por. Telusiewicz, s. 179).

Opłaty mogą jednak być pobierane za wyżywienie dziecka podczas pobytu w przedszkolu, ale jedynie za tzw. wsad do kotła, a nie za przygotowanie posiłku. Odnośnie do ustalania wysokości dodatkowych opłat stanowisko zajęli wojewodowie, którzy w ramach rozstrzygnięć nadzorczych wskazali, że rada gminy nie posiada kompetencji do ustalania dodatkowych opłat za korzystanie z usług przedszkola (por. rozstrzygnięcie nadzorcze Wojewody Świętokrzyskiego z 10.03.2014 r. – PNK-1. 4130.8.2014, Legalis).

### ***Kontrola spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego***

Obowiązki związane ze zgłoszeniem dziecka do miejsca, w którym może być realizowany obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, spoczywa na rodzicach (opiekunach). Poza tym ich ustawowy obowiązek dotyczy zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia, informowania o realizacji wspomnianego obowiązku poza granicami kraju. Informację taką kieruje się do dyrektora szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka, zapewnienie dziecku warunków nauki określonych w zezwoleniu na realizację opisywanego obowiązku poza wymienionymi instytucjami, co wiąże się z kontrolą spełniania obowiązku szkolnego przez dyrektora szkoły podstawowej publicznej, w której obwodzie dziecko mieszka. Natomiast do obowiązków dyrektorów publicznych i niepublicznych przedszkoli, jak i nauczycieli prowadzących zajęcia w publicznych i niepublicznych innych formach wychowania przedszkolnego, należy powiadomienie dyrektora szkoły „obwodowej”.

### ***Obowiązek szkolny***

Od 1 września 2017 r. obowiązek szkolny rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat. Trwa on do chwili ukończenia szkoły podstawowej, ale nie dłużej niż do skończenia 18. roku życia. Istnieje możliwość wcześniejszego rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej przez dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy sześć lat. Musi ono jednak wykazywać psychofizyczną dojrzałość do jej podjęcia. Decyzję w tej sprawie podejmuje dyrektor szkoły na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub niepublicznej, która zatrudnia pracowników posiadających odpowiednie kwalifikacje (takie, jak w poradni publicznej). Dziecko przyjęte wcześniej jest zwolnione z obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego.



Rozpoczęcie obowiązku szkolnego może być odroczone – na wniosek rodziców (opiekunów prawnych) – przez dyrektora publicznej szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka.

Obowiązek szkolny spełnia się w szkole podstawowej, gdzie realizowane są treści nauczania zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego, właściwego dla tego typu szkoły. Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej jest podzielone na dwa etapy:

- I etap edukacyjny – klasy I–III;
- II etap edukacyjny – klasy IV–VIII.

W szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym, edukacja wczesnoszkolna realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego. „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I–III szkoły podstawowej umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorostania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym.” (zał. nr 2 do Rozporządzenia 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, dalej – r.k.o.).

Na II etapie edukacyjnym dominuje nauczanie według następujących przedmiotów:

- 1) język polski;
- 2) język obcy nowożytny;
- 3) drugi język obcy nowożytny;
- 4) muzyka;
- 5) plastyka;
- 6) historia;
- 7) wiedza o społeczeństwie;
- 8) przyroda;
- 9) geografia;
- 10) biologia;
- 11) chemia;
- 12) fizyka;
- 13) matematyka;
- 14) informatyka;
- 15) technika;
- 16) wychowanie fizyczne;

- 17) edukacja dla bezpieczeństwa;
- 18) wychowanie do życia w rodzinie;
- 19) religia – etyka;
- 20) język mniejszości narodowej lub etnicznej;
- 21) język regionalny – język kaszubski.

Ważnym elementem kształcenia ogólnego jest realizacja treści programowych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego odnoszących się do uczniów niepełnosprawnych. Dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym podstawę programową kształcenia ogólnego ujęto w załączniku nr 3 r.k.o.

Treść załączników nr 5 przywołanego rozporządzenia dotyczy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy.

### ***Obowiązek nauki***

Obowiązek nauki do 18. roku życia dotyczy uczniów po skończonej szkole podstawowej i może być realizowany w publicznej lub niepublicznej szkole ponadpodstawowej: liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole branżowej I stopnia. „Celem edukacji w branżowej szkole I stopnia jest przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata. Kształcenie ogólne w branżowej szkole I stopnia otwiera proces uczenia się przez całe życie. Poza kształceniem zawodowym, branżowa szkoła I stopnia ma za zadanie wyposażyć uczniów w odpowiedni zasób wiedzy ogólnej, która stanowi fundament wykształcenia, umożliwiającą zdobycie podczas dalszej nauki zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych oraz umożliwiającą kontynuację kształcenia w branżowej szkole II stopnia, a następnie jej późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie” (zał. nr 4 r.k.o.).

Obowiązek nauki realizowany będzie również w liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole branżowej II stopnia. W szkołach tych obowiązywać będą nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego dla szkół tego typu realizowanej w cyklu – odpowiednio – cztero-, pięcio- i dwuletnim.

### ***Kształcenie ustawiczne***

Formy i zasady kształcenia ustawicznego określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U., poz. 1632). Zgodnie z przepisami rozporządzenia kształcenie ustawiczne prowadzi się w formach pozaszkolnych, takich jak:

- 1) kwalifikacyjny kurs zawodowy;
- 2) kurs umiejętności zawodowych;

- 3) kurs kompetencji ogólnych;
- 4) turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników;
- 5) kurs, inny niż wymienione w pkt 1–3, umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

Kwalifikacyjny kurs zawodowy jest prowadzony według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie jednej kwalifikacji. Ukończenie kwalifikacyjnego kursu zawodowego umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie przeprowadzanego na warunkach określonych w rozdziale 3b u.s.o.

Kwalifikacyjny kurs zawodowy kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez podmiot prowadzący kurs, a osoba, która uzyskała zaliczenie, otrzymuje zaświadczenie o jego ukończeniu.

Kurs umiejętności zawodowych jest prowadzony według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie:

- 1) jednej z części efektów kształcenia wyodrębnionych w ramach danej kwalifikacji albo
- 2) efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów oraz wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów, albo
- 3) efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów w zakresie organizacji pracy małych zespołów.

### ***Spełnianie obowiązków szkolnych poza szkołą***

Spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą może odbywać się również przez kształcenie domowe. Na wniosek rodziców dyrektor publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, szkoły ponadpodstawowej, może zezwolić – w drodze decyzji administracyjnej – na wypełnianie obowiązków edukacyjnych poza szkołą lub placówką.

Uczeń spełniający obowiązki szkolne według odrębnych zasad otrzymuje świadectwo poszczególnych klas danej szkoły po zdaniu egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły. Klasyfikacja wspomnianego ucznia dokonywana jest zgodnie z przepisami Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2015, poz. 843 ze zm.). Zgodnie z przepisami art. 42 u.P.o. odpowiedzialność za niespełnienie obowiązku szkolnego bądź obowiązku nauki spoczywa na rodzicach lub prawnych opiekunach ucznia. Niespełnianie tych obowiązków podlega egzekucji – w myśl przepisów ustawy z dnia 17 czerwca 1966 r. o postępowaniu egzekucyjnym w administracji (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1314).

## ***Kształcenie specjalne***

Zgodnie z przepisami art. 127 u.P.o., indywidualnym, obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem obejmuje się dzieci i młodzież, którym stan zdrowia utrudnia uczęszczanie do przedszkola lub szkoły.

Opinia o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki oraz zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wydają zespoły orzekające, działające w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym – specjalistycznych. Wymienione orzeczenie określa zalecane formy kształcenia specjalnego, uwzględniając rodzaj i stopień niepełnosprawności. Publiczne i niepubliczne poranie psychologiczno-pedagogiczne wydają również opinie w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych – wynikających z programu nauczania – do indywidualnych potrzeb ucznia, u którego stwierdzono trudności w uczeniu się, uniemożliwiające spełnienie wymagań edukacyjnych w powszechnej formie.

Indywidualne nauczania organizuje – w porozumieniu z organem prowadzącym – dyrektor szkoły, której uczeń posiada stosowne orzeczenie. Procedurę wydawania orzeczeń i opinii przez zespoły orzekające określają przepisy Rozporządzenia 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). Zgodnie z przywołanym rozporządzeniem orzeczenie powinno zawierać zalecane jego przepisami:

- wskazanie konkretnych warunków realizacji potrzeb edukacyjnych ucznia, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka oraz inne – indywidualnie wskazane – formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz – moim zdaniem – warunki współpracy nauczyciela i rodziców (opiekunów);
- najkorzystniejsze dla dziecka formy kształcenia specjalnego.

Podobne zalecenia powinno zawierać orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania.

## ***Promowanie i klasyfikowanie***

Promowanie i klasyfikowanie uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych i szkołach niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych (art. 14 ust. 3 i 4 u.P.o.) odbywa się na podstawie przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U., poz. 1534 ze zm.).

Szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego określa statut szkoły (lub załącznik do statutu zwany regulaminem oceniania), który musi uwzględniać przepisy przywołanego rozporządzenia.

## *Ocenianie postępów w nauce*

Oceniania osiągnięć i postępów w nauce polega na rozpoznawaniu przez nauczyciela poziomu wiadomości, umiejętności i w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających i spójnych z podstawą programową i wybranym programem nauczania.

W ramowych statutach szkół stanowiących odpowiednie załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61, poz. 624 ze zm.) zawarte są przepisy mówiące o tym, że statut określa m. in. szczegółowe zasady wewnątrzszkolnego oceniania uczniów, najczęściej – w formie regulaminu. Wskazane ocenianie ma na celu:

- informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz postępach w tym zakresie;
- udzieleniu uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju;
- motywowaniu ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- dostarczeniu rodzicom lub prawnym opiekunom i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu i specjalnych uzdolnieniach ucznia;
- umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Realizacji tych celów ma służyć:

- formułowaniu przez nauczycieli wymagań edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć;
- ustalaniu kryteriów oceniania zachowania;
- ocenianiu bieżącego i ustalaniu śródrocznych i klasyfikacyjnych ocen z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz śródrocznej i rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania – według skali i norm przyjętych w danej szkole;
- przeprowadzaniu egzaminów klasyfikacyjnych;
- ustalaniu warunków i trybu uzyskania wyższych niż przewidywane rocznych i okresowych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania;
- ustalaniu warunków i sposobów przekazywania rodzicom lub opiekunom prawnym informacji o postępach i trudnościach ucznia w nauce;
- zobowiązaniu nauczycieli do poinformowania uczniów i ich rodziców lub opiekunów prawnych – na początku roku szkolnego – o wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych ocen śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych, sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz warunkach i trybie uzyskania wyższej niż przewidziana w propozycji oceny rocznej, okresowej lub klasyfikacyjnej.

Ocenianie jest jawne zarówno dla ucznia, jak i rodziców lub opiekunów prawnych. Na ich wniosek nauczyciel zobowiązany jest do uzasadnienia wystawionej przez siebie oceny. Sposób i formę tego uzasadnienia powinien określać wewnątrzszkolny regula-

min oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów. Na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów, jak i ucznia, nauczyciel udostępnia do wglądu sprawdzone i ocenione prace kontrolne oraz inną dokumentację dotyczącą oceniania.

Przy ocenianiu należy uwzględnić opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz treść orzeczenia.

Ważnym formalnym kryterium oceniania jest absencja przekraczająca połowę czasu przeznaczanego na zajęcia w szkolnym planie nauczania.

W przypadku omawianych ocen, jest procedura odwoławcza – co do trybu ich wystawienia – pod kątem przestrzegania przepisów (legalności). Zastrzeżenie składają do dyrektora szkoły rodzice lub opiekunowie prawni ucznia w ciągu siedmiu dni od dnia zakończenia zajęć szkolnych. Przesłanką jest ustalenie oceny niezgodnie z przepisami prawa powszechnie obowiązującego bądź przepisów prawa wewnątrzszkolnego, np. statutu, szkolnego regulaminu oceniania, itp. W przypadku potwierdzenia przez dyrektora naruszenia wspomnianych przepisów powołuje on komisję, która przeprowadza sprawdzian wiadomości i umiejętności ucznia w formie pisemnej i ustnej oraz ustala roczną lub okresową ocenę klasyfikacyjną z danych zajęć edukacyjnych. Ustalona przez komisję ocena nie może być niższa niż wystawiona wcześniej.

W podobnym trybie ustala się ocenę klasyfikacyjną uczniów realizujących obowiązki szkolny i obowiązek nauki poza szkołą.

Aktualne zadania dyrektora dotyczące szkolnego regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania wskazują przepisy art. 322 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 60 ze zm.).

Dotychczasowe statuty przedszkoli, szkół podstawowych, szkół specjalnych przysposabiających do pracy i szkół policealnych, zachowują moc do dnia wejścia w życie statutów wydanych na podstawie ustawy – Prawo oświatowe, nie dłużej jednak niż do dnia 30 listopada 2017 r.

Dotychczasowe statuty:

- statuty gimnazjów zachowują moc do czasu zakończenia kształcenia w tych szkołach;
- statuty zasadniczych szkół zawodowych zachowują moc do czasu uchwalenia statutów branżowych szkół I stopnia, nie później niż do dnia 30 listopada 2017 r.;
- statuty liceów ogólnokształcących i techników zachowują moc do dnia wejścia w życie statutów wydanych na podstawie ustawy – Prawo oświatowe, nie dłużej jednak niż do dnia 30 listopada 2019 r.

Dokonując tych zmian należy przestrzegać przepisów art. 98 ust. 8 u.P.o., w których mówi się o konieczności uwzględnienia przepisów art. 44b u.s.o. przy formułowaniu szczegółowych warunków i sposobu oceniania wewnątrzszkolnego uczniów.

## ***Ocenianie zachowania***

Ocenianie zachowania ucznia jest dość trudne. Mamy wówczas do czynienia ze specyficzną trudnością i obowiązkiem skrupulatnego wypełnienia wymagań przepisów pra-

wa ogólnego, zawartego w u.s.o. oraz rozporządzeń wykonawczych. Z drugiej strony trzeba pamiętać o tym, aby podczas ustalania oceny klasyfikacyjnej zachowania, zrobić to jak najlepiej, zachować zasady współżycia społecznego, normy etyczne i prawne zawarte w dotyczących tej kwestii aktach prawnych i prawie szkolnym, uniknąć negatywnych reakcji ucznia, skarg rodziców oraz zaleceń pokontrolnych.

#### *Trzeba uwzględnić kryteria oceniania*

Ocenianie zachowania ucznia w każdej szkole odbywa się według zasad przyjętych w statucie danej szkoły (art. 44b ust. 10 u.s.o.). Trzeba pamiętać, aby respektować te zasady, ustalając ocenę klasyfikacyjną zachowania (czyli uwzględnić m.in. kryteria oceniania).

#### *Wylączna kompetencja wychowawcy klasy*

Ustalenie oceny klasyfikacyjnej zachowania jest wyłączną kompetencją wychowawcy oddziału (art. 44b ust. 4 u.s.o.). Niedopuszczalne jest, aby rada pedagogiczna (dyrektor) zmieniła ocenę zachowania uczniowi. Jedynie wychowawca jest uprawniony do zmiany ustalonej oceny, bowiem opiniując propozycję oceny podaną przez wychowawcę nauczyciele mają realny wpływ na wysokość oceny.

#### *Konieczna opinia nauczyciela i uczniów danej klasy*

Ocenę klasyfikacyjną zachowania wychowawca klasy ustala po zasięgnięciu opinii nauczycieli, uczniów danej klasy oraz ocenianego ucznia (art. 44h ust. 1). Trzeba zapewnić taki sposób uzyskiwania opinii, aby jednoznacznie wypełnić to prawne wymaganie, bowiem wszyscy nauczyciele i wszyscy uczniowie powinni wyrazić swoją opinię, a także sam zainteresowany uczeń).

#### *Skala oceniania ze statutu lub rozporządzenia*

Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej śródroczne oceny klasyfikacyjne zachowania ustala się według skali określonej w statucie szkoły, oceny roczne – według skali określonej w rozporządzeniu. Jeżeli szkoła stosuje inną skalę – przy ocenianiu śródrocznym – niż określona w rozporządzeniu, to należy uwzględnić zasady przeliczenia skali szkolnej na skalę ustaloną w prawie zewnętrznym i w regulaminie wewnątrzszkolnego oceniania.

#### *W klasach I–III oceny opisowe*

W klasach I–III szkoły podstawowej śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne zachowania są ocenami opisowymi, analogicznie – w przypadku uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym (art. 44i ust. 1 pkt 2 u.s.o.). Warto wykorzystać doświadczenie nauczycieli klas I–III przy formułowaniu uzasadnienia oceny zachowania uczniów klas starszych.

### *Kilka uwag końcowych w sprawie oceny zachowania ucznia*

Klasyfikacja polega na podsumowaniu zachowania ucznia w okresie objętym klasyfikacją oraz ustaleniu oceny klasyfikacyjnej zachowania: śródrocznej lub rocznej (art. 44f ust. 2 i 3 u.s.o.).

Przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub inne dysfunkcje rozwojowe, należy uwzględnić wpływ stwierdzonych zaburzeń lub dysfunkcji na jego zachowanie na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania albo indywidualnego nauczania lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej.

### *Ocena z zajęć bez wpływu na ocenę zachowania*

Oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych nie mogą mieć wpływu na ocenę klasyfikacyjną zachowania.

Ocena klasyfikacyjna zachowania powinna uwzględniać, w szczególności:

- wywiązywanie się z obowiązków ucznia;
- postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej;
- dbałość o honor i tradycje szkoły;
- dbałość o piękno mowy ojczystej;
- dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób;
- godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią;
- okazywanie szacunku innym osobom.

### *Ocena jest ostateczna*

Ustalona przez wychowawcę klasy roczna ocena klasyfikacyjna zachowania jest ostateczna (art. 44h ust. 7 u.s.o.).

Uczeń, jego rodzice lub opiekunowie prawni mają prawo do zgłoszenia do dyrektora zastrzeżenia nie później niż w terminie 2 dni roboczych od dnia zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych, jeżeli uważają, że nie został zachowany tryb ustalania rocznej oceny klasyfikacyjnej (art. 44n ust. 3 u.s.o.). W przypadku stwierdzenia, że roczna ocena klasyfikacyjna zachowania została ustalona niezgodnie z przepisami prawa dotyczącymi trybu jej ustalania, dyrektor szkoły powołuje komisję, która ustala roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania w drodze głosowania (art. 44n ust. 4 u.s.o.).

Ocena ustalona przez komisję nie może być niższa od oceny ustalonej wcześniej i jest ostateczna (art. 44n ust. 5 u.s.o.).

### *Informacja dla uczniów i rodziców o zasadach oceniania*

Ocena klasyfikacyjna zachowania nie ma wpływu na promocję do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły (art. 44f ust. 9 u.s.o.).

Jeżeli ocenianie zachowania odbyło się zgodnie z przyjętymi w szkole zasadami oraz w zgodzie z przepisami u.s.o. i rozporządzenia w tej sprawie, to nie ma możliwości



zmiany wysokości oceny. Jedyną sytuacją, w której może nastąpić zmiana oceny ustalonej przez wychowawcę, jest sytuacja, w której następuje komisyjne ustalenie rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania na skutek zastrzeżenia zgłoszonego przez ucznia (rodziców – opiekunów prawnych ucznia niepełnoletniego), które dyrektor uznał za zasadne. Poza tą sytuacją nie istnieją inne przesłanki, które uprawniałyby radę pedagogiczną do przejęcia uprawnień wychowawcy.

### ***Promowanie w szkołach dla dorosłych***

Rola i cele oceniania wewnątrzszkolnego dorosłych są nieco odmienne. Oceny z egzaminów semestralnych stanowią podstawę klasyfikowania, a oceny roczne – podstawę klasyfikowania i promowania słuchaczy. Do egzaminów dopuszcza się słuchacza, który uczęszczał na obowiązkowe zajęcia przewidziane w szkolnym planie nauczania w wymiarze (np. połowy czasu przeznaczanego na te zajęcia – w przypadku kształcenia w systemie stacjonarnym) określonym w wewnątrzszkolnym regulaminie oceniania, klasyfikowania i promowania.

Podobnie jest, gdy kształcenie odbywa się w systemie zaocznym. W sytuacji, gdy słuchacz otrzymał ocenę niedostateczną z obowiązkowych zajęć wymaganych planem nauczania w danego typu szkole, jest zobowiązany do wykonania – w terminie określonym przez nauczyciela prowadzącego dane zajęcia – pracy kontrolnej.

W szkołach dla dorosłych nie ocenia się zachowania.

### **Bibliografia**

- Balicki, A., Pyter, M. (20015), *Prawo oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.  
Gawroński, K., Kwiatkowski, S.M. (red.). (2016). *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.  
Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz. Problemy bezpłatnego nauczania*. Warszawa: Wolters Kluwer.  
Telusiewicz, P. *Problemy bezpłatnego nauczania*.

### **Netografia**

- <http://isap.sejm.gov.pl/> (dostęp: 30.10.2017)  
<https://www.portaloswiatowy.pl/ocenianie-uczniow/ustalanie-oceny-klasyfikacyjnej-zachowania-4302.html> (dostęp: 30.10.2017)

## 5.4. DYREKTOR SZKOŁY JAKO PRAWNY ORGAN ZARZĄDZAJĄCY

---

### 5.4.1. Status prawny dyrektora szkoły

Próbę wyjaśnienia statusu prawnego dyrektora szkoły podjął ostatnio Jacek Jagielski, przygotowując na ten temat ekspertyzę prawną (Jagielski, 2012, s. 33 i nast.).

Status prawny dyrektora szkoły (przede wszystkim – przyp. autora) samorządowej ma charakter szczególny ze względu na piastowane stanowisko. Widać to w kontekście orzecznictwa sądów powszechnych (Sądu Najwyższego i sądów administracyjnych).

Usytuowanie prawne dyrektora szkoły w systemie organizacyjnym jest związane ze specyficzną pozycją prawną nauczyciela, któremu powierzono to stanowisko. Należy zaznaczyć, że opis tego usytuowania nie jest jednoznaczny, bowiem przepisy prawa wprost tego nie regulują, zaś z orzecznictwa sądów wynikają nieraz tezy wzajemnie ze sobą sprzeczne. Dyrektor szkoły jest nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym zatrudnionym w szkole, któremu tylko powierzono stanowisko kierownicze na podstawie art. 62 ust. 1 u.P.o. Skoro powierzenie stanowiska kierowniczego nie zmienia istoty łączącego z pracodawcą stosunku pracy, tak i odwołanie ze stanowiska dyrektora szkoły nie powoduje, że dana osoba przestaje być nauczycielem. Nie mniej istotne jest to, że dyrektor szkoły nie jest gminnym pracownikiem samorządowym, lecz nauczycielem, któremu powierzono stanowisko kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej, jaką jest szkoła.

W przypadku rezygnacji ze stanowiska dyrektora w trybie art. 66 u.P.o., nauczyciel nadal pozostaje w stosunku pracy z mianowania. Z kolei odwołanie nauczyciela ze stanowiska dyrektora szkoły jest czynnością prawa pracy, zmieniającą treść stosunku pracy, ale nie pociągającą za sobą rozwiązania stosunku pracy z nauczycielem. Kwestie te są bezsporne, jednak nie wyczerpują całości opisu sytuacji prawnej dyrektora szkoły, gdyż pomijany jest cały kontekst wzajemnych jego relacji jako kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej z organem prowadzącym szkołę. W orzecznictwie sądów powszechnych można się spotkać z tezą, że kierownik urzędu gminy może wykonywać w stosunku do dyrektora szkoły prowadzonej przez gminę uprawnienia wynikające ze zwierzchnictwa służbowego, z wyjątkiem zatrudniania i zwalniania dy-

rektora takiej szkoły, co należy do wyłącznej właściwości zarządu gminy. W zakresie zwierzchnictwa służbowego mieści się np. uprawnienie burmistrza do wymierzenia dyrektorowi szkoły prowadzonej przez gminę kary porządkowej określonej w art. 108 u.K.p. Podobne stanowisko znaleźć można w orzecznictwie samorządowych kolegiów odwoławczych; burmistrz na mocy art. 33 ust. 5 u.s.g. jest zwierzchnikiem służbowym także w stosunku do dyrektorów szkół prowadzonych przez „jego” gminę. Z kolei na podstawie art. 57 w związku z art. 55 u.P.o., burmistrz może wydawać dyrektorowi gminnej szkoły doraźne zalecenia. Z kolei z faktu, że zarząd gminy jest uprawnionym organem gminy do zatrudniania dyrektora szkoły gminnej, wyprowadzono wniosek, że jest on również uprawniony do realizowania innych uprawnień związanych z tym stosunkiem pracy, m.in. udzielania dyrektorowi urlopu bezpłatnego.

Jednak aby przyjąć ten punkt widzenia, należy także zaakceptować logiczny wniosek, że dyrektor szkoły przestaje być nauczycielem, a zostaje pracownikiem samorządowym, którego stosunek pracy nawiązywany jest na zasadzie powołania. Taki wniosek jest oczywiście niezgodny z u.K.N.

Przepisy u.p.s., mają zastosowanie do pracowników zatrudnionych w podmiotach wskazanych w art. 2 tej ustawy. Zgodnie jednak z treścią art. 3 u.p.s. przepisów tego aktu nie stosuje się do pracowników zatrudnionych w jednostkach wymienionych w art. 2, których status prawny określają odrębne przepisy (a więc m.in. do nauczycieli, którzy zatrudniani są na podstawie Karty Nauczyciela). Prowadzi to do wniosku, że dyrektor szkoły nie jest gminnym pracownikiem samorządowym, tym samym nie można mówić o bezpośredniej podległości służbowej, o jakiej mowa w art. 7 pkt 1 u.p.s.

Wywód ten można również potwierdzić w dorobku judykatury; kompetencje organu prowadzącego zostały wyraźnie określone w obowiązującym prawie i nie można ich interpretować rozszerzająco. Zarząd gminy nie jest organem zarządzającym w rozumieniu art. 31 u.K.p., dokonującym za szkołę czynności prawnych z zakresu stosunku pracy wobec jej dyrektora.

Zatrudnianie i zwalnianie kierowników gminnych jednostek organizacyjnych przez zarząd gminy w żadnym razie nie oznacza, że zarząd przez powołanie dyrektora szkoły uzyskuje względem niego kompetencje w zakresie, w jakim przepisy prawa pracy upoważniają pracodawcę do kierowania pracą podporządkowanych mu pracowników. Dyrektor szkoły jest pracownikiem szkoły a nie zarządu gminy, i szkoła jako jednostka organizacyjna jest jego pracodawcą. Dyrektor szkoły nie ma nad sobą bezpośredniego przełożonego kierującego jego pracą. Roli tej nie pełni zarząd gminy, ponieważ przepisy prawa wyposażają go tylko w niektóre kompetencje pracodawcy względem dyrektora (powierzania stanowiska i odwołania z tego stanowiska). Fakt, że od 1 stycznia 1994 r. szkoły są prowadzone przez gminy, nie oznacza, że przestały one być pracodawcami dla zatrudnionych w nich nauczycieli i innych pracowników. Tak więc pracodawcą dla dyrektora szkoły jest szkoła. Układ stosunków i zależności dyrektora od organu sprawującego nadzór pedagogiczny ogranicza kompetencje organu prowadzącego szkołę jedynie do nadzoru nad jego działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych (art. 57 u.P.o.).

„Podobną opinię wyraził również resort edukacji w swym stanowisku z dnia 24 maja 2001 r. Stwierdził w nim, że zatrudnianie i zwalnianie kierowników gminnych jednostek organizacyjnych przez zarząd gminy, stosownie do postanowień art. 30 ust. 2 pkt 5 u.s.g., w żadnym razie nie oznacza, że zarząd przez powołanie dyrektora uzyskuje względem niego kompetencje w zakresie, w jakim przepisy prawa pracy upoważniają pracodawcę do kierowania pracą podporządkowanych mu pracowników. Dyrektor szkoły jest pracownikiem szkoły, a nie zarządu gminy i szkoła jako jednostka organizacyjna zatrudniająca pracowników jest jego pracodawcą, w rozumieniu art. 3 u.K.p. Dyrektor zajmuje najwyższą pozycję w strukturze organizacyjnej szkoły i z tego względu jego pracownicze podporządkowanie ma inną treść niż podporządkowanie pozostałych pracowników. Nie ma nad sobą bezpośredniego przełożonego, kierującego jego pracą. W tę rolę nie wchodzi zarząd gminy, ponieważ przepisy prawa wyposażają go tylko w niektóre kompetencje pracodawcy względem dyrektora szkoły (powierzenia stanowiska i odwołania z tego stanowiska).

Nie ma żadnych podstaw prawnych do uznania zarządu gminy za organ zarządzający szkołą w rozumieniu art. 31 u.K.p., dokonujący za pracodawcę czynności w sprawach z zakresu prawa pracy wobec jej dyrektora. Zarząd gminy jedynie realizuje za gminę, będącą organem prowadzącym szkołę, jej kompetencje wynikające z przepisów prawa. Z przepisu art. 58 u.P.o. wynika, że organ prowadzący szkołę może ingerować w działalność szkoły wyłącznie w zakresie i na zasadach określonych w ustawie. Jednocześnie przepis art. 57 u.P.o. stanowi, że organ prowadzący szkołę sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych. Ustawa o systemie oświaty nie zawiera więc przesłanek, które uzasadniałyby stwierdzenie, że zarząd gminy jest również „kierownikiem” dyrektora szkoły jako pracownika. Na tle ww. wyjaśnień można więc skłonić się ku tezie, że co do zasady dyrektor szkoły jest samodzielnym organem zarządzającym samorządową jednostką organizacyjną, jednak praktyka działania oświaty wskazuje, że w określonych sytuacjach tak do końca nie jest. W niektórych bowiem sytuacjach organ prowadzący wchodzi w kompetencje pracodawcy wobec dyrektora szkoły, np. przechowując jego akta personalne, czy też udzielając mu urlopów” (Status prawny dyrektora szkoły samorządowej. Analizy i komentarze na: <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/arttykul/statusprawnydyrektora-szkolysamorzadowej/print/3/3>).

Takie działanie wynika z braku wyraźnych regulacji prawnych opisujących wzajemne stosunki między podmiotami, ale i z potrzeb prawno-prakseologicznych przy jednoczesnej konieczności wykonania pewnych czynności prawnych.

Szczegółowe kompetencje dyrektora szkoły zawarte zostały w ramach art. 7 u.K.N. oraz art. 68 u.P.o. Przywołane przepisy zawierają wspólny zbiór określający zakres kompetencyjny dyrektora szkoły. Na jego podstawie dyrektor kieruje szkołą i jest jej reprezentantem na zewnątrz, kierownikiem zakładu pracy i przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły. Dyrektor może więc podejmować decyzje w sprawie zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki, przyznawania im nagród oraz wymierzania kar porządkowych lub występowania

z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki. Na podstawie art. 7 u.K.N. dyrektor szkoły jest ponadto przewodniczącym rady pedagogicznej, sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole i odpowiada w szczególności za:

- 1) dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły;
- 2) realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę;
- 3) tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków;
- 4) zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym;
- 5) zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych;
- 6) zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.

Szczegółowe kompetencje dyrektora szkoły ujęte zostały w art. 68 u.P.o.

Ponadto, dyrektor szkoły lub placówki może również, w drodze decyzji, skreślić ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki, zaś dyrektor szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę i po zasięgnięciu opinii odpowiednio wojewódzkiej lub powiatowej rady zatrudnienia, ustala zawody, w których kształci szkoła.

\*\*\*

*Janusz Barszczewski*

### **5.4.2. Formalne kompetencje dyrektora**

Formalne kompetencje dyrektora szkoły są określone przepisami prawa. Ogólny zakres zadań i obowiązków wymaganych prawem od dyrektora szkoły i placówki wynika z odrębnych unormowań dwóch ustaw, a w szczególności art. 68 u.P.o. i art. 7 u.K.N. Regulacje przepisów dotyczą zadań związanych z wykonywaniem funkcji oraz obszarów odpowiedzialności dyrektora szkoły lub placówki publicznej; nie tworzą zamkniętego wykazu, uzupełniane są wieloma unormowaniami ustawowymi oraz szczegółowymi przepisami aktów wykonawczych. Zadania i kompetencje dyrektora wynikają z przepisów u.K.N., a w szczególności z art. 7, który zarysowuje ogólnie rolę dyrektora i w szczególności enumeratywnie obszary jego odpowiedzialności.

Zgodnie z tym przepisem dyrektor szkoły kieruje szkołą i jest jej reprezentantem na zewnątrz, jest kierownikiem zakładu pracy i przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej oraz sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole.

Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- 1) dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły;
- 2) realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę;
- 3) tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków;
- 4) zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym;
- 5) zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych;
- 6) zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.

Ogólny zakres zadań, kompetencji i obowiązków dyrektora szkoły tworzą przede wszystkim przepisy u.P.o. inne przepisy szczegółowe, z wiodącą rolą unormowania art. 68 u.P.o. Na podstawie art. 68 ust. 2 – u.P.o. dyrektor szkoły lub placówki jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami. Dyrektor w szczególności decyduje w sprawach zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki, przyznawania im nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki i występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki. Ponadto dyrektor szkoły lub placówki może, w drodze decyzji, skreślić ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie. Dyrektor zobowiązany został do współpracy z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim.

Ustawodawca zobligował dyrektora szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę ustala zawody, w których kształci szkoła, po zasięgnięciu opinii powiatowej i wojewódzkiej rady rynku pracy, co do zgodności z potrzebami rynku pracy.

Zapisy art. 68 ust. 1 u.P.o. umożliwiają określenie katalogu ogólnych zadań dyrektora, m.in.:

- 1) kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz;
- 2) sprawuje nadzór pedagogiczny;
- 3) sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne;
- 4) realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących;
- 5) dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki zaopiniowanym przez radę szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki;

- 6) wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę;
- 7) wykonuje inne zadania wynikające z przepisów szczególnych;
- 8) współdziała ze szkołami wyższymi w organizacji praktyk pedagogicznych;
- 9) stwarza warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki;
- 10) odpowiada za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia;
- 11) współpracuje z pielęgniarką albo higienistką szkolną, lekarzem i lekarzem dentyką, sprawującymi profilaktyczną opiekę zdrowotną nad dziećmi i młodzieżą, w tym udostępnia imię, nazwisko i numer PESEL ucznia celem właściwej realizacji tej opieki.

Warto przykładowo analizować i scharakteryzować niektóre z ogólnych zadań dyrektora szkoły, starając się wskazać szczegółowe czynności z nimi związane. W ten sposób zgromadzimy niezbędną wiedzę o formalnych zadaniach dyrektora szkoły, czyniąc ogólne sformułowania bardziej wyrazistymi. Jednym z zadań jest *kierowanie działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentowanie jej na zewnątrz*. Ogólnie możemy stwierdzić, że kierowanie szkołą to podejmowane działania dyrektora w stosunku do pracowników szkoły, uczniów oraz pozostałych organów szkoły koncentrujące się na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu warunków odpowiednich do realizacji tych zadań. Dyrektor stojąc na czele szkoły odpowiedzialny jest za organizację, przebieg i efekty procesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, które wymagają całego szeregu czynności organizacyjnych, m.in.:

- organizowania pracy szkoły/placówki zgodnie ze statutem, arkuszem organizacyjnym;
- i wewnętrznymi regulaminami we współpracy z nauczycielami, uczniami i rodzicami;
- tworzenia materialnych warunków do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- podejmowania działań doskonalących rozwój szkoły;
- organizowania prac rady pedagogicznej;
- tworzenia zespołów nauczycieli i koordynowania ich funkcjonowania;
- delegowania uprawnień na nauczycieli i pracowników szkoły;
- zorganizowania sprawnego przepływu informacji w szkole;
- współpracy się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci;
- organizacji zajęć pozalekcyjne zgodnie ze zdiagnozowanymi zainteresowaniami uczniów;
- kreowania wizerunku szkoły;

- przedstawiania potrzeb i problemów szkoły organowi prowadzącemu, organowi nadzoru pedagogicznego;
- inicjowania innowacji pedagogicznych.

Kompetencja reprezentowania szkoły na zewnątrz polega na jednoosobowym występowaniu dyrektora wobec organów państwowych i samorządowych, organizacji lokalnych i instytucji wspierających funkcjonowanie szkoły. Ustawodawca uczynił dyrektora jedynym organem szkoły, uprawnionym do występowania w jej imieniu – w kontaktach zewnętrznych. Inne organy szkoły takiej kompetencji nie posiadają.

Dyrektor szkoły lub placówki *sprawuje wewnętrzny nadzór pedagogiczny* w stosunku do nauczycieli zatrudnionych w danej szkole lub placówce, którego celem jest przestrzeganie przepisów prawa przez nauczycieli, doskonalenie jakości pracy szkoły oraz wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań.

Ustawodawca ustalił, że dyrektor szkoły *sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne*. W interpretacji Mateusza Pilicha (2015, s. 711) „Przez «opiekę», o której tu mowa, rozumieć należy prawo do decydowania o tym, gdzie dzieci, powierzone pieczy dyrektora jako przedstawiciela szkoły lub placówki, przebywają w czasie zajęć szkolnych, jakie są porządek i organizacja tych zajęć, a także rozstrzygania o właściwym sposobie zapewnienia dzieciom możliwości spokojnego i bezpiecznego dowozu na zajęcia oraz przebywania na terenie szkoły. chodzi, jak się wydaje, nie tyle o nałożenie na dyrektora obowiązku osobistego sprawowania pieczy nad uczniami”. Działania związane z tą ustawową kompetencją dyrektora szkoły to min.:

- organizacja zajęć zgodnie z zasadami higieny pracy;
- zapewnienie opieki uczniom podczas zajęć organizowanych w szkole i poza nią (wymogi bhp, podział na grupy, dyżury, zastępstwa za nieobecnych nauczycieli, opieka podczas wyjść i wycieczek, świetlica itp.);
- współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, dbanie o realizację orzeczeń i opinii;
- rozpoznawanie potrzeb uczniów w zakresie profilaktyki i podejmowanie działań w zakresie wybranych zagadnień dotyczących profilaktyki zdrowia uczniów;
- umożliwianie uczniom korzystania z gabinetu profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej, stomatologicznej;
- organizacja edukacji zdrowotnej i działania promujące zdrowie;
- podejmowanie i ocena działań zapobiegających uzależnieniom i niedostosowaniu społecznemu;
- organizowanie różnorodnych form pomocy uczniom we współpracy z organem prowadzącym.

Dyrektor szkoły *odpowiada za dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły*, działania w tym zakresie to m.in.:

- organizacja zajęć edukacyjnych w szkole zgodnie z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej;



- monitorowanie realizacji podstawy programowej oraz szkolnych planów nauczania i reagowanie na zakłócenia ilościowe i jakościowe jej realizowania;
- formułowanie wniosków do doskonalenia procesu dydaktycznego, które wynikają z diagnozy osiągnięć edukacyjnych uczniów uwzględniających ich możliwości rozwojowe uczniów, wymagania zawarte w podstawach programowych oraz wyniki egzaminów;
- wspomaganie nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- monitorowanie realizacji programu wychowawczego i profilaktyki;
- organizowanie zajęć pozalekcyjnych po diagnozie potrzeb i uzdolnień uczniów;
- kontrola przestrzegania szkolnych zasad oceniania uczniów.

Dyrektor szkoły wykonuje w ramach swoich kompetencji również szereg *zadań wynikających z przepisów szczególnych*. Przede wszystkim dotyczy to ustawowego zobligowania dyrektora do podejmowania decyzji administracyjnych stanowiących rozstrzygnięcie sprawy na gruncie przepisów U.K.p.a.

Reasumując, należy podkreślić, że dyrektor szkoły został wyposażony ustawowo w kompetencje, których wypełnianie jest związane z oceną pracy dyrektora, a kryterium oceny stanowi stopień realizacji zadań zgodnie w §9 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. 2016, poz. 2035).

\*\*\*

*Krzysztof Gawroński*

### **5.4.3. Wybrane zagadnienia prawa pracy regulujące działalność dyrektora**

#### *5.4.3.1. Prawo pracy nauczyciela*

##### *5.4.3.1.1. Źródła prawa określające status prawny nauczyciela*

Podstawowym źródłem prawa pracy pozostaje Kodeks pracy (u.K.p.). Jego kluczowe znaczenie wynika stąd, że wszyscy pracownicy są objęci jego przepisami. Dopuszcza on jednak możliwość odmiennego uregulowania praw i obowiązków określonych grup pracowniczych, najczęściej – w drodze odrębnej ustawy, której przepisy stanowią inaczej, tworząc tzw. *pragmatykę*. Przepisy odrębnej ustawy mają pierwszeństwo przed przepisami Kodeksu pracy, zgodnie z ogólną zasadą wyrażoną w art. 5 u.K.p., która zakłada, że jeśli stosunek pracy określonej grupy pracowników regulują przepisy szczególne, to przepisy u.K.p. „stosuje się w zakresie nieregulowanym tymi przepisami”. Z tą zasadą koresponduje przepis art. 91c ust. 1 u.K.N. Specyficznym dla prawa pracy źródłem prawa są układy zbiorowe pracy przewidziane w art. 36 u.K.N, które dopuszczają zawieranie takich układów dla nauczycieli, na zasadach określonych w Dziale XI u.K.p.

Przepisy u.K.N. określają status prawny nauczyciela, począwszy od wskazania w preambule, że otwiera się „...niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej” i podkreślenia doniosłej roli „oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela – zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami”, wskazuje się doniosłą rolę tego zawodu. Z przytoczonych definicji prawnych, określających podmioty tej ustawy, szczególny akcent kładzie się na fakt zatrudnienia nauczyciela, a nie na samo uzyskanie kwalifikacji do zajmowanego stanowiska (Barański, 2016, s. 35). Określenie osoby nauczyciela należy spostrzegać przez pryzmat wykonywania pracy zawodowej, a nie tylko – jak to wspomniano wcześniej – jedynie posiadanych kwalifikacji. Rozwiązania ustawowe podkreślają jednak rolę praktyczną we wskazanej w ustawie definicji (kogo należy rozumieć jako nauczyciela), gdyż to właśnie w tym kontekście rozstrzygane jest, czy dana osoba jest faktycznie nauczycielem, czy też nie (por. Balicki, Pyter, 2015, s. 72).

Dochodzimy do konkluzji, że kwalifikacje są warunkiem koniecznym do nawiązania stosunku pracy, ale niewystarczającym do jednoznacznego rozstrzygnięcia w kwestii kompetencji. Rozwinięciem kwestii uzyskiwania kompetencji – zgodnie z przepisami u.K.N. – są przepisy dotyczące awansu zawodowego zawarte w rozdziale 3a u.K.N. Jednak przepisy ustawy nie rozstrzygają w sposób ostateczny, czy dany nauczyciel posiada oczekiwane i odpowiednie pod kątem realizacji podstawowych funkcji szkoły kompetencje. Wątek ciągłego procesu nabywania kompetencji jest kontynuowany w zarówno w przepisach u.K.N. dotyczących awansu zawodowego – rozdział 3a, jak i art. 30 oraz rozdz. 6 tejszej ustawy.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że istnieje ograniczony zakres stosowania przepisów u.K.N. – określony w samej ustawie (rozdział XI).

Złożony jest też status prawny nauczycieli szkół publicznych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, których uważać należy za funkcjonariuszy tych jednostek (zob. wyr. SN z 25.11.1997 r. (III CKN 264/97, OSNC 1998, nr 5, poz. 83). Nauczyciel nie jest jednak funkcjonariuszem państwowym. Wprawdzie, zgodnie z przepisem art. 63 u.K.N., nauczyciel podczas pełnienia obowiązków służbowych, jak i też w związku z tymi czynnościami, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych, ale przepis ten nie sytuuje jednak nauczycieli, jako funkcjonariuszy państwowych, lecz przyznaje im jedynie przysługujące im prawa ochrony prawnej, nakładając jednocześnie na dyrektorów szkół i organy prowadzące obowiązek podejmowania aktywnych działań w obronie nauczyciela – w przypadku naruszenia jego praw. Odrębny status – mimo podejmowania niektórych zadań pedagogicznych – posiada asystent nauczyciela, zatrudniany w szkołach podstawowych specjalnych, podstawowych integracyjnych. Jednak podstawę prawną nawiązania stosunku pracy stanowią przepisy u.K.p. (por. Balicki, Pyter, 2015, s 75).

*Monika Wawrzeńczyk*

#### 5.4.3.1.2. Kwalifikacje nauczyciela

Podstawowe wymagania kwalifikacyjne nauczyciela spełnione są, gdy posiada on wykształcenie zgodne z prowadzonymi zajęciami dydaktycznymi, wychowawczymi i opiekuńczymi oraz przygotowanie pedagogiczne. Dokumentem potwierdzającym posiadane kwalifikacje jest dyplom wystawiony przez uprawnioną do tego instytucję. Kwalifikacje nauczycielskie uzyskuje się przez ukończenie studiów wyższych, studiów podyplomowych, kursu kwalifikacyjnego oraz kolegium językowego. Brak kwalifikacji – co do zasady – uniemożliwia zatrudnienie na stanowisku nauczyciela. Prawo przewiduje jednak wyjątki od tej zasady. Możliwe jest zatrudnienie na stanowisku nauczyciela bez pełnych kwalifikacji, gdy w konkretnej sytuacji nie ma osoby posiadającej odpowiedniego wykształcenia, po uzyskaniu zgody organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Poza tym możliwe jest zatrudnienie osoby nie posiadającej kwalifikacji pedagogicznych, jeśli dyrektor uzna, że ona posiada wystarczające przygotowanie merytoryczne do prowadzenia danych zajęć – również za zgodą właściwego kuratora oświaty.

#### Wymagania kwalifikacyjne

Podstawowe wymagania formalne do zajmowania stanowiska nauczyciela określają przepisy art. 9 u.K.N.

Stanowisko nauczyciela może zajmować (w ogóle) osoba, która:

- 1) posiada wykształcenie wyższe z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę zgodnie ze swoimi kwalifikacjami;
- 2) przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- 3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela.

Szczegółowe wymagania kwalifikacyjne zawarte są w kolejnych przepisach u.K.N. oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U., poz. 1575). Uwzględnia ono – w szerszym stopniu – obowiązujące od pięciu lat przepisy Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U., poz. 131) i jest z nimi bardziej spójne.

Aktualnie obowiązujące rozporządzenie wprowadziło w dotychczas stosowanych powszechnie przepisach rozporządzenia poprzedzającego zmiany, które:

1. Podnoszą wymagania kwalifikacyjne nauczycieli uprawnień nauczycieli, którzy dotychczas ukończyli jedynie studia I stopnia. Nauczyciele z tej grupy będą mieli kwalifikacje do nauczania w przedszkolach i szkołach podstawowych. Aby uzyskać kwalifikacje do pracy w pozostałych typach szkół i placówek, nauczyciele zobowiązani są do ukończenia studia II stopnia bądź jednolitych studiów magisterskich. Wymóg ten obejmuje również nauczycieli języków obcych, pedagogów, logopedów,

doradców zawodowych, terapeutów pedagogicznych i wychowawców w świetlicach szkolnych oraz internatach. Pominięto natomiast nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu.

*Dotychczas studia I stopnia były wystarczające do pracy w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych, zaś ukończenie zakładów kształcenia nauczycieli – do pracy w szkołach i placówkach specjalnych, szkolnych schroniskach młodzieżowych (wychowawcy), młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, zakładach poprawczych (w tym także przeznaczonych dla nieletnich z niepełnosprawnością intelektualną) oraz schroniskach dla nieletnich.*

Po wejściu w życie nowego rozporządzenia kandydaci do pracy w tych szkołach i placówkach będą musieli legitymować się tytułem magistra.

2. Wymagania kwalifikacyjne do pracy w pozostałych typach szkół i placówek zmienionej struktury szkolnictwa nie ulegają zmianie. Oznacza to, że nauczyciele posiadający kwalifikacje do pracy w 6-letnich szkołach podstawowych, będą mogli być zatrudnieni w 8-letnich szkołach podstawowych, nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych – w szkołach branżowych I stopnia, nauczyciele 3-letnich liceów ogólnokształcących – w 4-letnich liceach ogólnokształcących, zaś nauczyciele 4-letnich techników – w 5-letnich technikach.

3. Wprowadzone zostały zmiany dotyczące nauczycieli niektórych zajęć.

Wśród nich na uwagę zasługują:

- zmiany w zakresie kwalifikacji nauczycieli religii;
- nowości w kwalifikacjach nauczycieli zajęć dodatkowych z zakresu wychowania fizycznego;
- modyfikacje wymagań kwalifikacyjnych dla nauczycieli placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego i ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego;
- określenie wymagań kwalifikacyjnych dla nauczycieli pracujących w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych;
- uregulowania kwalifikacji dla pedagogów, psychologów i logopedów w przedszkolach
- określenia kwalifikacji do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych oraz socjoterapeutycznych.

### Rozwiązania przejściowe

Wyjątkowo dla nauczycieli, którzy ukończyli studia I stopnia na podstawie przepisów obowiązujących przed wejściem w życie przywołanego wcześniej Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przewidziane zostały regulacje przejściowe pozwalające im pracować w ww. szkołach i placówkach. Podobne rozwiązanie przewidziano dla nauczycieli zatrudnionych w dniu wejścia w życie nowych przepisów na podstawie mianowania. Nowe wymogi kwalifikacyjne nie będą obowiązujące dla ww. grup nauczycieli.

*Monika Wawrzeńczyk*

#### 5.4.3.1.3. Ocena pracy nauczyciela

Praca nauczyciela podlega ocenie. Przepisy u.K.N. przewidują dwojaki tryb oceny pracy nauczyciela: zwykły, związany z okresową oceną jego pracy w myśl przepisów art. 6a u.K.N., i tryb związany z oceną pracy niezbędną przy ubieganiu się o kolejny stopień awansu zawodowego, który wskazują przepisy art. 9c u.K.N. Ocena może być dokonywana w każdym czasie, jednak nie częściej niż po upływie roku od dokonania poprzedniej – niezależnie od jej trybu.

Istotą działań oceniających jest kryterium oceny, które stanowi stopień realizacji zadań określonych w art. 6 u.K.N. i art. 4 u.P.o.

W przypadku oceny dyrektora szkoły zakres kryterium jest poszerzony o zadania określone w art. 7 i 42 ust. u.K.N. oraz art. 5 i art. 68 u.P.o.

Aktem wykonawczym jest – w przedmiocie sprawy – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. 2016, poz. 2035 ze zm.).

W obecnie obowiązującym rozporządzeniu zmodyfikowano kompetencje do ustalenia oceny pracy dyrektora szkoły. Otóż dotychczas oceny pracy dyrektora dokonywał organ prowadzący w porozumieniu z organem nadzoru pedagogicznego. Nowe przepisy wskazują, że ocenę pracy będzie ustalał organ nadzoru pedagogicznego działający w porozumieniu z organem prowadzącym. Zmiana zdaje się być pozorna, niemniej jednak podkreśla się w ten sposób silniejszą rolę organu nadzoru pedagogicznego w procedurze oceny pracy dyrektora.

Ponadto, wydłużono nauczycielom termin składania pisemnych uwag i zastrzeżeń do projektu oceny pracy – z trzech dni kalendarzowych do trzech dni roboczych. Wskazano też, że przedłużenie terminu na ustalenie oceny pracy powoduje również urlop wypoczynkowy udzielony w placówce „nieferyjnej”, trwający nieprzerwanie co najmniej 14 dni kalendarzowych.

\*\*\*

*Monika Wawrzeńczyk*

#### 5.4.3.1.4. Awans zawodowy nauczyciela

Od kilkunastu lat obowiązuje czterostopniowy system awansu zawodowego nauczycieli, który w swoich założeniach miał mieć charakter motywujący do rozwoju zawodowego. W ślad za awansem zawodowym nauczyciele otrzymują gratyfikację finansową, zależnie od uzyskanego stopnia awansu.

Stopień awansu zawodowego nadawany jest w drodze decyzji administracyjnej po wypełnieniu pełnej procedury dotyczącej trybu i warunków jego uzyskania. Kwestię tę regulują szczegółowo przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia

26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U., poz. 1574).

Ważne dla stron postępowania w sprawie uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego jest odbycie przez nauczyciela stażu. Pojęcie to często stosowane jest w prawie oświatowym dwuznacznie, bowiem występuje w przepisach u.K.p., interpretując okres zatrudnienia od którego zależą przywileje pracownicze, jak i okres zdefiniowany w art. 3 pkt 3 u.K.N. przez który rozumie się okres zatrudnienia nauczyciela w przed-szkolach, szkołach i placówkach oraz innych jednostkach organizacyjnych – w wymiarze co najmniej 1/2 obowiązkowego wymiaru zajęć, rozpoczętego i realizowanego w trybie i na zasadach określonych w przepisach rozdziału 3a (Awans zawodowy) – ze wskazanymi wyjątkami.

Ważną zmianą w procedurze przygotowania dokumentacji jest obowiązek dołączenia do wniosku o podjęcie postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego kopii oceny pracy dokonanej po zakończeniu stażu poświadczonej przez dyrektora szkoły – za zgodność z oryginałem (par. 9 ust. 1 pkt 4 przywołanego rozporządzenia. Istotną zmianą w dokumentacji końcowej jest są zmienione wzory zaświadczeń.

\*\*\*

*Krzysztof Gawroński*

#### *5.4.3.2. Prawo pracy pracownika samorządowej administracji szkolnej i obsługi szkół*

Status prawny pracowników samorządowych został ustanowiony w celu zapewnienia zawodowego, rzetelnego i bezstronnego wykonywania zadań publicznych przez osoby zatrudnione w jednostkach samorządu terytorialnego. W przypadku pracowników niebędących nauczycielami zatrudnionych w szkołach i placówkach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego status prawny określają przepisy o pracownikach samorządowych. Taka regulacja prawna zawarta jest w art. 5d u.s.o. W przypadku pracowników niepedagogicznych zatrudnionych w szkołach i placówkach oświatowych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostka samorządu terytorialnego oraz przez osoby fizyczne, mają zastosowanie wyłącznie przepisy u.K.p.

Status prawny pracowników samorządowych, w tym pracowników niepedagogicznych w szkołach i placówkach publicznych prowadzonych przez j.s.t., w sposób wyczerpujący określa ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. 2016, poz. 902 ze zm.), dalej: u.o.p.s. Wobec tej grupy pracowników mają także zastosowanie:

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 marca 2007 r. w sprawie sposobu i trybu dokonywania ocen kwalifikacyjnych pracowników (Dz.U. nr 55, poz. 361 ze zm.);
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 marca 2009 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. 2014, poz. 1786 ze zm.).

Warto jednak pamiętać, że w sprawach nieuregulowanych w przepisach u.o.p.s. stosuje się przepisy u.K.p. Spory ze stosunku pracy pracowników samorządowych rozpoznają sądy pracy – art. 43 u.o.p.s.

Przepisy ustawy o pracownikach samorządowych, zgodnie z art. 2, stosuje się do pracowników zatrudnionych w:

- urzędach marszałkowskich oraz wojewódzkich samorządowych jednostkach organizacyjnych;
- starostwach powiatowych oraz powiatowych jednostkach organizacyjnych;
- urzędach gmin, jednostkach pomocniczych gmin oraz gminnych jednostkach i zakładach budżetowych;
- biurach (ich odpowiednikach) związków jednostek samorządu terytorialnego oraz zakładów budżetowych utworzonych przez te związki;
- biurach (ich odpowiednikach) jednostek administracyjnych samorządu terytorialnego.

Ustawa nie ma zastosowania do pracowników zatrudnionych w ww. jednostkach, jeśli ich status prawny określają odrębne przepisy – art. 3 u.o.p.s.

Jedną z grup, która podlega wyłączeniu z przepisów tej ustawy, są nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni, o których mowa w art. 1 u.K.N. Pracownicy ci są wprawdzie zatrudnieni w jednostkach organizacyjnych j.s.t. – za takie bowiem uważa się szkoły i placówki oświatowe prowadzone przez samorządy, ale ich status prawny określony został w sposób wyczerpujący w przepisach u.K.N. Warto tu zwrócić uwagę na wyrok WSA w Bydgoszczy z 28 listopada 2007 r., II SA/Bd 643/07, który w tezie stanowi, że dyrektor szkoły nie jest gminnym pracownikiem samorządowym. W uzasadnieniu do wyroku sąd wskazał, że zgodnie z u.o.p.s. nauczyciele nie podlegają zapisom ustawy.

Kwestia podlegania przepisom ustawy przez pracowników zatrudnionych w szkołach i placówkach (pracowników administracji i obsługi), ze względu na brak jasnej sytuacji prawnej budziła różne kontrowersje. Przepisy były w tym zakresie niejednoznaczne, a ich interpretacja nastroczała wiele trudności. Dodatkowo wcześniej obowiązująca u.o.p.s. nie zawierała zapisów w pełni regulujących omawianą materię. W wielu przypadkach zapisy ustawy odwoływały się do stosowania przepisów ustawy z dnia 16 września 1982 r. o pracownikach urzędów państwowych (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1915). Sytuacja ta uległa zmianie w dniu 7 sierpnia 2005 r., kiedy to ustawą z dnia 6 maja 2005 r. o zmianie ustawy o pracownikach samorządowych, ustawy o samorządowych kolegiach odwoławczych i ustawy o systemie oświaty (Dz.U. nr 122, poz. 1020) w u.s.o. dodano art. 5d, który stanowi wprost, że status prawny pracowników niebędących nauczycielami zatrudnionych w szkołach i placówkach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego określają przepisy o pracownikach samorządowych. Jak wynika z brzmienia tego przepisu, warunkiem niezbędnym do stosowania ustawy o pracownikach samorządowych jest fakt prowadzenia szkoły przez jednostkę samorządu terytorialnego, tj.: gminę, powiat, województwo.

Pracownikiem samorządowym zostaje się przez fakt zatrudnienia w jednostkach określonych w art. 2 u.o.p.s., a nie ze względu na zajmowane stanowisko, pełnienie określonej funkcji, rodzaj wykonywanych czynności pracowniczych czy też sposób nawiązania stosunku pracy.

Pracownikiem samorządowym może być osoba, która spełnia następujące warunki:

1) jest obywatelem polskim;

Znaczenie obywatelstwa polskiego nabrało charakteru bardzo doniosłego. Zatrudnienie obywateli innych państw jest dopuszczalne, jeżeli na podstawie umów międzynarodowych lub przepisów prawa wspólnotowego mają prawo do zatrudniania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Prawo zatrudniania pracowników niebędących obywatelami polskimi pozostawiono uznaniu kierownika jednostki.

2) ma pełną zdolność do czynności prawnych oraz korzysta z pełni praw publicznych;

3) posiada kwalifikacje zawodowe wymagane do wykonywania pracy na określonym stanowisku.

Minimalne wymagania kwalifikacyjne do wykonywania pracy na poszczególnych stanowiskach określają przepisy Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 15 maja 2018 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. poz. 936). Według przepisów nowego rozporządzenia ustala się:

1) wykaz stanowisk, kwoty wynagrodzenia zasadniczego oraz kwoty maksymalnego poziomu dodatku funkcyjnego na poszczególnych stanowiskach dla pracowników samorządowych zatrudnionych na podstawie wyboru, które są określone w załączniku nr 1 do rozporządzenia;

2) wykaz stanowisk, kwoty maksymalnego poziomu wynagrodzenia zasadniczego i dodatku funkcyjnego oraz minimalne wymagania kwalifikacyjne niezbędne do wykonywania pracy na poszczególnych stanowiskach dla pracowników samorządowych zatrudnionych na podstawie powołania, które są określone w załączniku nr 2 do rozporządzenia;

3) kwoty minimalnego miesięcznego poziomu wynagrodzenia zasadniczego ustalonego w kategoriach zaszeregowania i wykaz stanowisk, minimalny poziom wynagrodzenia zasadniczego ustalony w kategoriach zaszeregowania oraz minimalne wymagania kwalifikacyjne niezbędne do wykonywania pracy na poszczególnych stanowiskach dla pracowników samorządowych zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, które są określone w załączniku nr 3 do rozporządzenia.

Przepisy rozporządzenia zawierają wymagania, jakimi obwarowane jest zatrudnienie pracownika samorządowego na stanowisku urzędniczym i kierowniczym stanowisku urzędniczym – wprowadzając m.in. obowiązek posiadania odpowiedniego wykształcenia (odpowiednio średniego bądź wyższego), brak skazania prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub umyślne przestępstwo skarbowe, nieposzlakowana opinia, staż pracy (w przypadku kierowniczego stanowiska urzędniczego).

W przypadku szkół i placówek oświatowych prowadzonych przez j.s.t. organ prowadzący daną szkołę lub placówkę ustala poszczególne stanowiska pracowników niepedagogicznych i określa wymiar ich zatrudnienia, uwzględniając wielkość szkoły i złożoność zadań na danym stanowisku. W praktyce przyjęło się, że ustalenie stanowisk odbywa się przez ich wskazanie w arkuszu organizacji szkoły przygotowanym przez dyrektora szkoły lub placówki i zatwierdzonym przez organ prowadzący.



Pracownicy samorządowi mogą być zatrudniani na stanowiskach urzędniczych, w tym kierowniczych stanowiskach urzędniczych, a także na stanowiskach doradców i asystentów, pomocniczych i obsługi.

Rozporządzenie w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych w załączniku nr 3 określa wykaz stanowisk, w tym stanowisk kierowniczych urzędniczych, urzędniczych, pomocniczych i obsługi oraz doradców i asystentów, minimalne wymagania kwalifikacyjne niezbędne do wykonywania prac na poszczególnych stanowiskach, warunki i sposób wynagradzania pracowników samorządowych zatrudnionych na podstawie wyboru i maksymalny poziom dodatku funkcyjnego, maksymalny poziom wynagrodzenia zasadniczego pracowników samorządowych zatrudnionych na podstawie powołania i maksymalny poziom dodatku funkcyjnego, minimalny poziom wynagrodzenia zasadniczego dla pracowników zatrudnionych na podstawie umowy o pracę. Tabela V. Jednostki działające w zakresie oświaty określa stanowiska, na których stosunek pracy nawiązano na podstawie umowy o pracę w samorządowych jednostkach organizacyjnych.

W przypadku szkół niepublicznych wykaz stanowisk, wymagania kwalifikacyjne (o ile nie wynikają z odrębnych przepisów), staż pracy i wynagrodzenie określa sam pracodawca.

Uchwalając ustawę o pracownikach samorządowych, ustawodawca utrzymał dwoistość regulacji statusu prawnego dwóch podstawowych grup zawodowych składających się na zakres podmiotowy prawa urzędniczego, tj. członków korpusu służby cywilnej i pracowników samorządowych.

Artykuł 1 u.o.p.s. nie dotyczy bezpośrednio administracji, definiuje natomiast ustawę jako przepisy prawa pracy „określające status prawny pracowników samorządowych”. Ustawa nie zawiera ani definicji terminu „pracownik samorządowy”, ani też definicji pracodawcy samorządowego. Utrzymano w niej natomiast zasadę, że jej przepisy nie są stosowane do pracowników samorządowych *in extenso* (jak wynikałoby z art. 1), a jedynie do pracowników samorządowych zatrudnionych w enumeratywnie wymienionych (w art. 2) jednostkach organizacyjnych samorządu terytorialnego i pod warunkiem, że statusu pracowników tam zatrudnionych nie określają odrębne przepisy (art. 3). Oznaczałoby to, że jednostki organizacyjne samorządu terytorialnego zatrudniają zarówno pracowników samorządowych, tj. takich, których status określa ustawa o pracownikach samorządowych, jak i pracowników „niesamorządowych”, których status regulują przepisy odrębne. Istotne znaczenie w zakresie rozumienia prawnego pojęcia „pracownik samorządowy” będą miały zatem określenia „status prawny” i „przepisy odrębne”, a także rodzaj zajmowanego stanowiska. W art. 4 ust. 2 ustawodawca wprowadza zamknięty katalog stanowisk, które zajmować mogą pracownicy samorządowi. Zgodnie z art. 37 ust. 1 pkt 1, wykaz takich stanowisk określa Rada Ministrów.

Ustawodawca wskazał trzy formy nawiązania stosunku pracy z pracownikami samorządowymi:

- wybór;

- powołanie;
- umowę o pracę.

Ustawa eliminuje zatrudnienie przez mianowanie. Przepisy przejściowe u.o.p.s. stanowią, że stosunek pracy pracowników zatrudnionych w dniu wejścia w życie ustawy na podstawie mianowania przekształci się z dniem 1 stycznia 2012 r. w stosunek pracy na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony.

W świetle art. 6 ust. 1 pkt 1, „pracownikiem samorządowym może być osoba, która jest obywatelem polskim, z zastrzeżeniem art. 11 ust. 2 i 3”; pracownikiem samorządowym, a więc nie tylko urzędnikiem, ale też doradcą, asystentem lub pracownikiem pomocniczym albo obsługi. Zgodnie z art. 11 ust. 2, zatrudnienie obywateli innych państw, którym prawo wspólnotowe lub zawarte przez Polskę umowy międzynarodowe przyznają prawo zatrudnienia w naszym kraju, pozostawiono uznaniu kierownika danej jednostki.

Ustawa nie definiuje pojęcia „pracodawcy samorządowego”. Pojęcie „pracodawcy” występuje w odniesieniu do właściwego urzędu jako podmiotu zatrudniającego wójta, członków zarządu powiatu lub członków zarządu województwa samorządowego (art. 8–10) oraz jako podmiotu uprawnionego do wydawania regulaminu wynagradzania.

Należy więc uznać, że tak jak urząd jest pracodawcą swojego kierownika, tak jednostka organizacyjna samorządu wymieniona w art. 2 u.o.p.s. jest pracodawcą wobec zatrudnionych w niej pracowników. Pośrednio wynika to z art. 7, określającego osobę lub organ dokonujące czynności z zakresu prawa pracy.

Warto podkreślić, że ustawa w art. 26 u.o.p.s. stanowi o zakazie zatrudniania osób spokrewnionych ze sobą na stanowiskach przewidzianych dla pracowników samorządowych, jeśli powstałby między tymi osobami stosunek bezpośredniej podległości służbowej.

Atutem ustawy jest regulacja wynikająca z art. 29, która stanowi, że pracownicy samorządowi (zatrudnieni zarówno na stanowiskach urzędniczych, jak i pomocniczych i obsługi) uczestniczą w różnych formach podnoszenia wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Zapis ten jest potwierdzeniem spełnienia obowiązku stałego podnoszenia przez pracownika samorządowego umiejętności i kwalifikacji zawodowych, o którym mowa w art. 24 ust. 2 pkt 7 u.o.p.s.

Ustawodawca wskazał także w art. 29 ust. 2, że w planach finansowych jednostek, o których mowa w art. 2 u.o.p.s., przewiduje się środki finansowe na podnoszenie wiedzy i kwalifikacji zawodowych.

Warto także zauważyć, że w art. 30 u.o.p.s. ustawodawca zawarł ograniczenie wykonywania niektórych zajęć przez pracownika samorządowego. Pracownik zatrudniony na stanowisku urzędniczym, w tym kierowniczym stanowisku urzędniczym, nie może wykonywać zajęć pozostających w sprzeczności lub związanych z zajęciami, które wykonuje w ramach obowiązków służbowych, wywołujących uzasadnione podejrzenie o stronniczość lub interesowność, oraz zajęć sprzecznych z obowiązkami wynikającymi z ustawy. W przypadku stwierdzenia naruszenia przez pracownika samorządowego któregokolwiek z zakazów niezwłocznie rozwiązuje się z nim, bez wypowiedzenia, stosunek pracy w trybie art. 52 §2 i 3 u.K.p. lub odwołuje się go ze stanowiska.

\*\*\*

*Monika Wawrzeńczyk*

#### 5.4.3.3. Szkoła i dyrektor jako pracodawcy

Rola dyrektora jako podmiotu wypełniającego zadania pracodawcy jest dwojaka: pośrednio – z upoważnienia ustawowego – w imieniu pracodawcy, jakim jest szkoła (art. 3 i 3<sup>1</sup>) u.K.p. oraz – według przepisów szczególnych (art. 10 u.K.N.), (art. 68 u.P.o.), które mówią (odpowiednio) o tym, że:

- pracodawcą jest jednostka organizacyjna, choćby nie posiadała osobowości prawnej (np. szkoła – przyp. autora); a także osoba fizyczna, jeżeli zatrudniają one pracowników, przy czym – za pracodawcę będącego jednostką organizacyjną czynności w sprawach z zakresu prawa pracy dokonuje osoba lub organ zarządzający tą jednostką albo inna wyznaczona do tego osoba;
- stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole, a w przypadku powołania zespołu szkół jako odrębnej jednostki organizacyjnej – w zespole szkół na podstawie umowy o pracę lub mianowania, przy czym dokonuje tego dyrektor szkoły na podstawie uprawnień wynikających z przepisów art. 68 ust. 5. Dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędący – w stosunku do nauczycieli – dyrektor realizuje zadania dotyczące nawiązywania i rozwiązywania stosunku pracy wynikające z przepisów art. 68 ust. 5 u.P.o. w związku z art. 10 u.K.N. W stosunku do innych pracowników szkoły zatrudnionych na stanowiskach samorządowych – dyrektor realizuje zadania wynikające z przepisów art. 22 §1 i art. 25 u.K.p. art. 16 ust. 1 u.p.s., a w przypadku pracowników obsługi – wynikających bezpośrednio a przepisów art. 22 §1 i art. 25 u.K.p.

\*\*\*

*Małgorzata Drogosz*

#### 5.4.4. Bezpieczeństwo w szkole – odpowiedzialność dyrektora i nauczyciela

Obowiązek zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków pracy należy do podstawowych obowiązków każdego pracodawcy, co potwierdza regulacja zawarta w art. 94 pkt 4 u.K.p. Także wśród podstawowych zasad prawa pracy art. 15 u.K.p. wskazuje na ten obowiązek. Spełnia on jedną z ważnych funkcji ochronnych.

Pracodawca ponosi odpowiedzialność za stan bezpieczeństwa i higieny pracy w zakładzie pracy. Na zakres odpowiedzialności pracodawcy nie wpływają obowiązki pracowników w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy oraz powierzenie wykonywania zadań służby bezpieczeństwa i higieny pracy specjalistom spoza zakładu pracy.

Pracodawca jest obowiązany chronić zdrowie i życie pracowników poprzez zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy przy odpowiednim wykorzystaniu osiągnięć nauki i techniki. W szczególności pracodawca jest obowiązany:

- organizować prace w sposób zapewniający bezpieczne i higieniczne warunki pracy;
  - zapewniać przestrzeganie w zakładzie pracy przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, wydawać polecenia usunięcia uchybień w tym zakresie oraz kontrolować wykonanie tych poleceń;
  - reagować na potrzeby w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa i higieny pracy oraz dostosowywać środki podejmowane w celu doskonalenia istniejącego poziomu ochrony zdrowia i życia pracowników, biorąc pod uwagę zmieniające się warunki wykonywania pracy;
  - zapewnić rozwój spójnej polityki zapobiegającej wypadkom przy pracy i chorobom zawodowym uwzględniającej zagadnienia techniczne, organizację pracy, warunki pracy, stosunki społeczne oraz wpływ czynników środowiska pracy;
  - uwzględniać ochronę zdrowia młodocianych, pracownic w ciąży lub karmiących dziecko piersią oraz pracowników niepełnosprawnych w ramach podejmowanych działań profilaktycznych;
  - zapewniać wykonanie nakazów, wystąpień, decyzji i zarządzeń wydawanych przez organy nadzoru nad warunkami pracy;
  - zapewniać wykonanie zaleceń społecznego inspektora pracy.
- Stosownie do regulacji zawartych w art. 209<sup>1</sup> u.K.p. pracodawca jest obowiązany:
- zapewnić środki niezbędne do udzielania pierwszej pomocy w nagłych wypadkach, gaszenia pożaru i ewakuacji pracowników;
  - wyznaczyć pracowników do:
    - a) udzielania pierwszej pomocy,
    - b) wykonywania czynności w zakresie ochrony przeciwpożarowej i ewakuacji pracowników, zgodnie z przepisami o ochronie przeciwpożarowej.

Liczba pracowników, ich szkolenie oraz wyposażenie powinny być uzależnione od rodzaju i poziomu występujących zagrożeń.

Pracodawca ma także obowiązek zapewnić łączność ze służbami zewnętrznymi wyspecjalizowanymi w szczególności w zakresie udzielania pierwszej pomocy w nagłych wypadkach, ratownictwa medycznego oraz ochrony przeciwpożarowej.

Działania, polegające na zapewnieniu środków niezbędnych do udzielania pierwszej pomocy w nagłych wypadkach, gaszenia pożaru i ewakuacji pracowników, powinny być dostosowane do rodzaju i zakresu prowadzonej działalności, liczby zatrudnionych pracowników i innych osób przebywających na terenie zakładu pracy oraz rodzaju i poziomu występujących zagrożeń.

Do obowiązków pracodawcy należy również informowanie pracowników o:

- 1) zagrożeniach dla zdrowia i życia występujących w zakładzie pracy, na poszczególnych stanowiskach pracy i przy wykonywanych pracach, w tym o zasadach postępowania w przypadku awarii i innych sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu pracowników;

- 2) działaniach ochronnych i zapobiegawczych podjętych w celu wyeliminowania lub ograniczenia zagrożeń;
- 3) pracownikach wyznaczonych do udzielania pierwszej pomocy i wykonywania czynności w zakresie ochrony przeciwpożarowej i ewakuacji pracowników – informacja ta powinna obejmować: imię i nazwisko, miejsce wykonywania pracy, numer telefonu służbowego lub innego środka komunikacji elektronicznej.

W art. 211 u.K.p. zobowiązuje się także pracownika do przestrzegania przepisów i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy. W szczególności pracownik jest obowiązany:

- 1) znać przepisy i zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, brać udział w szkoleniu i instruktazu z tego zakresu oraz poddawać się wymaganym egzaminom sprawdzającym;
- 2) wykonywać prace w sposób zgodny z przepisami i zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy oraz stosować się do wydawanych w tym zakresie poleceń i wskazówek przełożonych;
- 3) dbać o należyty stan maszyn, urządzeń, narzędzi i sprzętu oraz o porządek i ład w miejscu pracy;
- 4) stosować środki ochrony zbiorowej, a także używać przydzielonych środków ochrony indywidualnej oraz odzieży i obuwia roboczego, zgodnie z ich przeznaczeniem;
- 5) poddawać się wstępnym, okresowym i kontrolnym oraz innym zaleconym badaniom lekarskim i stosować się do wskazań lekarskich;
- 6) niezwłocznie zawiadomić przełożonego o zauważonym w zakładzie pracy wypadku albo zagrożeniu życia lub zdrowia ludzkiego oraz ostrzec współpracowników, a także inne osoby znajdujące się w rejonie zagrożenia, o grożącym im niebezpieczeństwie;
- 7) współdziałać z pracodawcą i przełożonymi w wypełnianiu obowiązków dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy.

Natomiast osoba kierująca pracownikami – stosownie do art. 212 u.K.p. – jest obowiązana:

- 1) organizować stanowiska pracy zgodnie z przepisami i zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy;
- 2) dbać o sprawność środków ochrony indywidualnej oraz ich stosowanie zgodnie z przeznaczeniem;
- 3) organizować, przygotowywać i prowadzić prace, uwzględniając zabezpieczenie pracowników przed wypadkami przy pracy, chorobami zawodowymi i innymi chorobami związanymi z warunkami środowiska pracy;
- 4) dbać o bezpieczny i higieniczny stan pomieszczeń pracy i wyposażenia technicznego, a także o sprawność środków ochrony zbiorowej i ich stosowanie zgodnie z przeznaczeniem;
- 5) egzekwować przestrzeganie przez pracowników przepisów i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy;
- 6) zapewniać wykonanie zaleceń lekarza sprawującego opiekę zdrowotną nad pracownikami.

Działając na podstawie art. 237<sup>15</sup> u.K.p. Minister Pracy i Polityki Socjalnej określił w drodze rozporządzenia z dnia 16 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów

bezpieczeństwa i higieny pracy (tekst jedn.: Dz.U. 2011 nr 173, poz. 1034) ogólne przepisy bezpieczeństwa i higieny pracy w zakładach pracy, w szczególności dotyczące:

- pomieszczeń pracy (oświetlenia, ogrzewania, wentylacji);
- procesów pracy (organizacji stanowisk pracy, obsługi i stosowania maszyn, narzędzi i innych urządzeń technicznych, ochrony przed hałasem);
- pomieszczeń i urządzeń higieniczno-sanitarnych.

Poza wymienionymi w u.K.p. obowiązkami pracodawcy, dyrektor szkoły stosownie do art. 39 ust. 1 ustawy o systemie oświaty m.in. wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę. Także u.K.N. w art. 7 ust. 2 wskazuje, że dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół zobowiązało dyrektorów do 30 czerwca 2007 r. do wprowadzenia w statutach zmian dotyczących określenia zakresu zadań nauczycieli oraz innych pracowników, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez przedszkole/szkołę.

W szkołach i placówkach oświatowych (publicznych i niepublicznych) zasady zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków określa szczegółowo 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. 2003 nr 6, poz. 69 ze zm.).

Dyrektor szkoły i placówki jako pracodawca zapewnia pracownikom bezpieczeństwo i higienę pracy, w szczególności przez ograniczanie ryzyka zawodowego w wyniku właściwej organizacji pracy oraz stosowania koniecznych środków profilaktycznych, a także informowania i szkolenia pracowników. Działania pracodawcy powinny być podejmowane na podstawie ogólnych zasad dotyczących zapobiegania wypadkom i chorobom związanym z pracą, w tym w szczególności m.in. przez:

- ograniczanie ryzyka zawodowego; przeprowadzanie oceny ryzyka zawodowego;
- likwidowanie zagrożeń u źródeł ich powstawania;
- dostosowanie warunków i procesów pracy do możliwości pracownika.

Pracodawca ocenia ryzyko zawodowe występujące przy wykonywanych pracach, w szczególności przy doborze wyposażenia stanowisk i miejsc pracy, stosowanych substancji i preparatów chemicznych, biologicznych, rakotwórczych lub mutagennych oraz zmianie organizacji pracy.

Pracodawca prowadzi dokumentację oceny ryzyka zawodowego oraz zastosowanych niezbędnych środków profilaktycznych. Dokument potwierdzający dokonanie oceny ryzyka zawodowego powinien uwzględniać w szczególności:

- 1) opis ocenianego stanowiska pracy, w tym wyszczególnienie:
  - a) stosowanych maszyn, narzędzi i materiałów,
  - b) wykonywanych zadań,
  - c) występujących na stanowisku niebezpiecznych, szkodliwych i uciążliwych czynników środowiska pracy,
  - d) stosowanych środków ochrony zbiorowej i indywidualnej,
  - e) osób pracujących na tym stanowisku;
- 2) wyniki przeprowadzonej oceny ryzyka zawodowego dla każdego z czynników środowiska pracy oraz niezbędne środki profilaktyczne zmniejszające ryzyko;
- 3) datę przeprowadzonej oceny oraz osoby dokonujące oceny.
- 4) przy pracach stwarzających zagrożenia, gdy wymaga tego sytuacja, do kierowania ludźmi wykonującymi te prace powinny być stosowane sygnały bezpieczeństwa – ręczne lub komunikaty słowne,
- 5) pracodawca informuje pracowników o istniejących zagrożeniach, w szczególności o zagrożeniach, przed którymi chronić ich będą środki ochrony indywidualnej oraz przekazuje informacje o tych środkach i zasadach ich stosowania.

Sposób informowania pracowników o ryzyku zawodowym powinien być ustalony w regulaminie pracy.

#### *Higieniczne warunki pracy*

Pracodawca jest zobowiązany zapewnić pracownikom urządzenia higieniczno-sanitarne niezależnie od możliwości ekonomiczno-finansowych zakładu pracy. Pracownikom należy dostarczyć niezbędne środki higieny osobistej, do których należą m.in. mydło i ręcznik. Ilość tych środków i ich rodzaj powinny być dostosowane do stopnia zanieczyszczenia ciała w związku z wykonywaną pracą.

#### Kilka podstawowych obowiązków

##### *Obowiązek udzielania pierwszej pomocy*

1. Każda osoba zobowiązana jest do udzielania pierwszej pomocy – art. 162 k.k.
2. Nauczyciele prowadzący zajęcia w warsztatach, laboratoriach oraz zajęcia wychowania fizycznego podlegają przeszkoleniu w zakresie udzielania pierwszej pomocy – §21 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.
3. Pracodawca jest zobowiązany wyznaczyć pracowników do udzielania pierwszej pomocy. Liczba pracowników i ich szkolenie powinno być uzależnione od rodzaju i poziomu występujących zagrożeń – art. 2091 u.K.p.
4. Pracodawca jest zobowiązany zapewnić środki do udzielania pierwszej pomocy w nagłych wypadkach – art. 2091 u.K.p.

### *Zaopatrzenie w środki ochrony indywidualnej oraz odzież i obuwie robocze*

W tym miejscu należy przywołać wybrane przepisy rozdziału IX u.K.p. i Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r., Dz.U. z 2003 nr 169, poz. 1650 ze zm. – załącznik nr 2 określa Zasady stosowania środków ochrony indywidualnej.

1. Pracodawca nie może dopuścić pracownika do pracy bez środków ochrony indywidualnej oraz odzieży i obuwia roboczego, przewidzianego dla danego stanowiska pracy.
2. Pracodawca dostarcza pracownikowi nieodpłatnie środki ochrony indywidualnej, odzież roboczą i obuwie robocze.
3. Wymagania w zakresie oznakowania i instrukcji użytkowania środków ochrony indywidualnej określono w Rozporządzeniu Ministra Gospodarki z dnia 1 grudnia 2005 r. w sprawie zasadniczych wymagań dla środków ochrony indywidualnej (Dz.U. nr 259, poz. 2173).
4. Dyrektor w porozumieniu ze związkami zawodowymi powinien opracować tabelę norm przydziału, w której określa się szczegółowo asortyment odzieży i obuwia dla poszczególnych stanowisk oraz okresu zużycia. Tabela może zawierać wysokość kosztów zakupu odzieży, wysokość kosztów jej prania i konserwacji (w przeliczeniu na okres rozliczeniowy). Tabela może stanowić załącznik do regulaminu pracy.
5. Pracodawca powinien prowadzić Kartę ewidencji wyposażenia pracownika w obuwie, odzież i środki ochrony indywidualnej.

### *Wypadki przy pracy*

1. Artykuł 3 ust. 2 ustawy z dnia 30 października 2002 r. o ubezpieczeniu społecznym z tytułu wypadków przy pracy i chorób zawodowych (tekst jedn.: Dz.U. z 2018, poz. 1376 ze zm.) – jeśli wypadek spowodowany został postępowaniem pracownika, które nie pozostawało w związku z wykonywaniem powierzonych mu zadań.
2. Za wypadek przy pracy należy uznać zdarzenie, jakiemu uległ pracownik np. podczas korzystania z pomieszczeń socjalnych i higieniczno-sanitarnych zakładu.
3. Procedurę powypadkową określa Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 lipca 1998 r. w sprawie ustalania okoliczności i przyczyn wypadków przy pracy oraz sposobu dokumentowania, a także zakresu informacji zamieszczanych w rejestrze wypadków przy pracy (Dz.U. nr 115, poz. 744 ze zm.).
4. Pracodawca sporządza Statystyczną kartę wypadku przy pracy – Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 7 stycznia 2009 r. w sprawie statystycznej karty wypadku przy pracy (Dz.U. nr 14 poz. 80).

### *Stół i kuchnia*

1. Ustawa z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywienia i żywności (Dz.U. tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 1541 ze zm.) – zawiera określenie warunków dla funk-



cjonowania kuchni i stołówki szkolnej. Ustawa ta zobowiązuje kierującego zakładem pracy do stosowania w zakładzie żywienia zbiorowego:

- Zasad Dobrej Praktyki Higienicznej (GHP) – art. 3 ust. 3 pkt 8,
  - Zasad Dobrej Praktyki Produkcyjnej (GMP) – art. 3 ust. 3 pkt 9,
- oraz systemu Analizy Zagrożeń i Krytycznych Punktów Kontroli (HACCP) – art. 3 ust. 3 pkt 41.
2. Zakład żywienia zbiorowego – to zakład wykonujący działalność w zakresie zorganizowanego żywienia konsumentów;
  3. Zakład żywienia zbiorowego typu zamkniętego – to zakład wykonujący działalność w zakresie zorganizowanego żywienia określonych grup konsumentów, w szczególności w szpitalach, zakładach opiekuńczo – wychowawczych, żłobkach, przedszkolach, szkołach, internatach, zakładach pracy [...] – art. 3 pkt 55 i 56 ustawy.
  4. Kwestię badań do celów sanitarno-epidemiologicznych regulują przepisy art. 6 ustawy z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 151 ze zm.). Obowiązkiem pracodawcy jest skierowanie osób wykonujących prace, przy wykonywaniu których istnieje możliwość przeniesienia zakażenia na inne osoby, na badania sanitarno-epidemiologiczne i pokrycie kosztów tych badań. Badanie do celów sanitarno-epidemiologicznych obejmuje badanie lekarskie i badania dodatkowe. O zakresie badań dodatkowych decyduje lekarz prowadzący badanie do celów sanitarno-epidemiologicznych.
  5. Pobieranie próbek wszystkich potraw – Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 17 kwietnia 2007 r. w sprawie pobierania i przechowywania próbek żywności przez zakłady żywienia zbiorowego typu zamkniętego (Dz.U. nr 80, poz. 545).

#### *Substancje i preparaty szkodliwe*

1. Substancje niebezpieczne i preparaty chemiczne przechowuje się w zamkniętych pomieszczeniach specjalnie do tego celu przystosowanych. Jeżeli substancje te są używane podczas zajęć lekcyjnych, należy zapoznać uczniów z kartami charakterystyk niebezpiecznych substancji i preparatów.
2. Ewidencja trucizn powinna być zarejestrowana w terenowej stacji sanitarno-epidemiologicznej.

#### *Stanowiska wyposażone w monitory ekranowe*

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 r. w sprawie bhp na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe (Dz.U. nr 148, poz. 973) szczegółowo określa zasady ergonomii oraz wymagania dotyczące organizacji tych stanowisk pracy. Rozporządzenie dotyczy nie tylko pracowników, ale również praktykantów i stażystów używających monitory ekranowe przez co najmniej połowę dobowego wymiaru czasu pracy. Zgodnie z §7 rozporządzenia na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe, pracodawca jest obowiązany zapewnić pracownikom:

- łączenie przemienne pracy związanej z obsługą monitora ekranowego z innymi rodzajami prac nie obciążającymi narządu wzroku i wykonywanymi w innych po-

zycjach ciała – przy nieprzekraczaniu godziny nieprzerwanej pracy przy obsłudze monitora ekranowego lub

- co najmniej 5-minutową przerwę, wliczaną do czasu pracy, po każdej godzinie pracy przy obsłudze monitora ekranowego. Celem 5-minutowej przerwy jest zminimalizowanie uciążliwości pracy z monitorem, tj. chwilowe odciążenie oczu czy kręgosłupa. Pracodawca, jak i pracownik muszą więc pamiętać, że nie można łączyć przerw po kilku godzinach pracy czy sumować wszystkich przerw przypadających danego dnia. Nie wolno również przesunąć przerw na dzień następny lub na koniec dnia, dzięki czemu pracownik mógłby wcześniej opuścić pracę.

Warto przypomnieć, że w rozumieniu §2 ww. rozporządzenia za monitor ekranowy uważa się urządzenie do wyświetlania informacji w trybie alfanumerycznym lub graficznym, niezależnie od metody uzyskiwania obrazu.

### *Choroby zawodowe*

Pracodawca jest obowiązany niezwłocznie zgłosić właściwemu państwowemu inspektorowi sanitarnemu i właściwemu okręgowemu inspektorowi pracy każdy przypadek podejrzenia choroby zawodowej. Obowiązek ten dotyczy także lekarza podmiotu właściwego do rozpoznania choroby zawodowej. W każdym przypadku podejrzenia choroby zawodowej:

- lekarz;
- lekarz stomatolog, który podczas wykonywania zawodu powziął takie podejrzenie u pacjenta;
- kieruje na badania w celu wydania orzeczenia o rozpoznaniu choroby zawodowej albo o braku podstaw do jej rozpoznania.

Zgłoszenia podejrzenia choroby zawodowej może również dokonać pracownik lub były pracownik, który podejrzewa, że występujące u niego objawy mogą wskazywać na taką chorobę, przy czym pracownik aktualnie zatrudniony zgłasza podejrzenie za pośrednictwem lekarza sprawującego nad nim profilaktyczną opiekę zdrowotną.

W razie rozpoznania u pracownika choroby zawodowej, pracodawca jest obowiązany:

- ustalić przyczyny powstania choroby zawodowej oraz charakter i rozmiar zagrożenia tą chorobą, działając w porozumieniu z właściwym organem Państwowej Inspekcji Sanitarnej,
- przystąpić niezwłocznie do usunięcia czynników powodujących powstanie choroby zawodowej i zastosować inne niezbędne środki zapobiegawcze,
- zapewnić realizację zaleceń lekarskich.

Na mocy art. 235 § 4 u.K.p. pracodawca jest obowiązany prowadzić rejestr podejrzeń o choroby zawodowe.

### *Badania lekarskie*

W celu ochrony zdrowia pracujących przed wpływem niekorzystnych warunków środowiska pracy i sposobem jej wykonywania oraz sprawowania profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracującymi, w tym kontroli zdrowia pracujących, utworzono służbę

medycyny pracy – art. 1 ustawy z dnia 27 czerwca 1997 r. o służbie medycyny pracy (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 nr 125, poz. 1155 ze zm.). Przez profilaktyczną opiekę zdrowotną należy rozumieć ogół działań zapobiegających powstawaniu i szerzeniu się niekorzystnych skutków zdrowotnych, które w sposób bezpośredni lub pośredni mają związek z warunkami albo charakterem pracy (art. 4 ww. ustawy). Nowelizację ustawy z dnia 17 października 2008 r. (data wejścia przepisów w życie: 27 grudnia 2008 r.) nakłada na pracodawców obowiązek zawierania umowy z jednostką medycyny pracy na piśmie. Badania lekarskie są przeprowadzane w jednostce służby medycyny pracy, z którą pracodawca zawarł umowę. Dotychczasowe przepisy nie precyzowały, w jakiej formie powinna być sporządzona ta umowa.

Wszystkie badania lekarskie do pracy – zarówno wstępne, jak i okresowe, przeprowadzane są zawsze na koszt pracodawcy. To, że pracodawca płaci za badania lekarskie do pracy, określa Kodeks pracy w art. 229 §6. Pracodawca nie może wymagać od pracownika poniesienia kosztów badań lekarskich – jest to niezgodne z kodeksem pracy.

### *Rodzaje badań lekarskich*

#### Badania lekarskie wstępne – do pracy

Wstępne badania lekarskie do pracy musi wykonać każda osoba rozpoczynająca pracę na podstawie umowy o pracę. Osoba rozpoczynająca pracę otrzymuje od pracodawcy skierowanie na badania lekarskie, w których określone jest stanowisko pracy oraz związane z nim zagrożenia. Na podstawie tych danych lekarz medycyny pracy (na mocy ustawy) określa zestaw koniecznych do wykonania badań. Badania wstępne do pracy przeprowadzone muszą być przed przyjęciem pracownika do pracy, zatem wykonywane są poza czasem pracy. Po przeprowadzeniu badań, lekarz medycyny pracy wydaje pracownikowi orzeczenie o zdolności (lub niezdolności) do pracy, które musi być przechowywane przez pracodawcę. Na orzeczeniu, lekarz medycyny pracy wskazuje termin, w jakim powinny zostać wykonane kolejne badania okresowe.

Badania wstępne wykonuje się każdorazowo przy zmianie pracodawcy, co oznacza, że nawet jeśli otrzymaliśmy orzeczenie o zdolności do pracy na danym stanowisku, a następnie zmieniamy pracodawcę, to konieczne jest wykonanie kolejnych badań, nawet jeśli stanowisko pozostaje takie samo. Wyjątkiem jest sytuacja podjęcia pracy u tego samego pracodawcy na tym samym stanowisku, o ile od wygaśnięcia lub rozwiązania poprzedniej umowy o pracy nie upłynęło więcej niż 30 dni.

Badania lekarskie wstępne do pracy wykonuje się albo w ośrodku wskazanym przez pracodawcę (który ma nawiązaną umowę z zakładem medycyny pracy) – wtedy pracownik nie ponosi żadnych kosztów badań. Jeśli pracodawca nie ma umowy z określonym ośrodkiem medycznym, pracownik może wykonać badania wstępne w dowolnym ośrodku medycznym z uprawnieniami medycyny pracy, płaci za nie, a następnie na podstawie rachunku, pracodawca zobowiązany jest do zwrotu kosztów przeprowadzonych badań.

### *Badania okresowe w pracy*

Badania lekarskie okresowe do pracy wykonuje się również na koszt pracodawcy, na podstawie skierowania od pracodawcy. Badania okresowe mogą być wykonywane w czasie pracy (z zachowaniem prawa do wynagrodzenia). Dodatkowo, pracodawca zobowiązany jest do zwrotu kosztów dojazdu pracownika do placówki medycznej, w której realizowane są badania. Częstotliwość wykonywania badań zależy od zajmowanego stanowiska:

- co dwa lata, jeżeli pracownik jest narażony na wdychanie szkodliwych pyłów lub oparów;
- co trzy lata, jeżeli w zakładzie pracy panuje gorący mikroklimat (po 45. roku życia badania takie muszą być wykonywane co dwa lata);
- co cztery lata, jeżeli pracownik stale korzysta z komputera;
- co pięć lat pracownicy biura niekorzystający z komputerów.

Termin badań okresowych określony jest w orzeczeniu lekarskim stwierdzającym brak przeciwwskazań do pracy. Pracodawca ponosi odpowiedzialność za terminowe wykonanie badań przez pracownika.

### *Badania kontrolne w pracy*

Tym badaniom podlegają pracownicy, których niezdolność do pracy wyniosła dłużej niż 30 dni – art. 229 §2 u.K.p. Badania te również wykonywane są na koszt pracodawcy i w czasie pracy.

Wszystkie wskazane badania odbywają się na wyłączny koszt pracodawcy. Co więcej, pracodawca pokrywa inne koszty profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami, niezbędnej w przypadku pracy w warunkach szkodliwych. Ze względu na fakt, że badania kontrolne i okresowe powinny odbywać się w godzinach pracy, pracownik zachowuje prawo do wynagrodzenia za czas swojej nieobecności, a także w razie konieczności przejazdu na badania do innej miejscowości ma prawo do zwrotu kosztów za przejazd – na zasadach obowiązujących przy podróżach służbowych.

Skierowanie na badania lekarskie powinno zawierać w szczególności:

- szczegółowe określenie rodzaju badania, jakie ma być wykonane;
- w przypadku osób przyjmowanych do pracy lub pracowników przenoszonych na inne stanowisko – określenie stanowiska pracy, na jakim pracownik ma być zatrudniony;
- w przypadku pracowników zatrudnionych – określenie stanowiska pracy, na jakim pracownik jest zatrudniony;
- informację o czynnikach szkodliwych dla zdrowia oraz warunkach uciążliwych, jakie towarzyszą pracy na wykonywanym stanowisku.

Pracownik zgodnie z zasadą zachowania bezpieczeństwa i higieny pracy jest zobowiązany poddać się wstępnym, okresowym i kontrolnym badaniom oraz innym zleconym badaniom lekarskim. Co więcej, ciąży na nim obowiązek stosowania się do wskazań lekarskich (art. 211 u.K.p.). Zgodnie z wyrokiem SN z dnia 10 stycznia 2006 r., I PK 131/05 odmowa poddania się badaniom kontrolnym przez pracownika

po długotrwałej nieobecności w pracy spowodowanej chorobą, w trakcie której pracownik nabył prawo do renty z tytułu całkowitej niezdolności do pracy jest naruszeniem wyżej wymienionego art. 211 u.K.p. Zdaniem Sądu skierowanie pracownika na badania kontrolne i całkowita odmowa dopuszczenia do pracy bezwzględnie należy do obowiązków pracodawcy.

Umyślnie niewykonanie badań kontrolnych na życzenie pracodawcy jest niedostosowaniem się do obowiązków pracownika (art. 211 u.K.p.) i stanowi podstawę do wypowiedzenia umowy o pracę bez zachowania okresu wypowiedzenia (wyr. SN z 10 maja 2000 r., I PKN 642/99).

### *Szkolenia w zakresie bhp*

Szkolenie w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy jest podstawowym obowiązkiem pracodawcy, którego zrealizowanie rodzi także powinność po stronie pracownika udziału w szkoleniu i poddaniu się egzaminowi sprawdzającemu.

Szkolenie w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy prowadzone jest jako:

- szkolenie wstępne;
- szkolenie i doskonalenie okresowe.

W ramach szkolenia wstępnego pracodawca powinien zapewnić szkolenie wstępne ogólne (instruktaż ogólny) wszystkich nowo zatrudnianych pracowników oraz studentów odbywających u pracodawcy praktykę studencką i uczniów szkół zawodowych zatrudnionych w celu praktycznej nauki zawodu. Instruktaż ogólny należy zorganizować przed dopuszczeniem pracownika do jakiejkolwiek pracy. Instruktaż ten powinien zapewnić uczestnikom szkolenia zapoznanie się z podstawowymi przepisami bhp zawartymi w kodeksie pracy, w układach zbiorowych pracy lub w regulaminach pracy, z przepisami oraz zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy obowiązującymi w danym zakładzie pracy, a także z zasadami udzielania pierwszej pomocy w razie wypadku.

W odniesieniu do części stanowisk niezbędne jest także szkolenie wstępne na stanowisku pracy (instruktaż stanowiskowy) pracowników zatrudnionych na stanowiskach robotniczych oraz innych, na których występuje narażenie na działanie czynników szkodliwych dla zdrowia, uciążliwych lub niebezpiecznych, pracowników zatrudnionych na tych stanowiskach. Instruktaż stanowiskowy jest niezbędny również w przypadku zmiany warunków techniczno-organizacyjnych, pracowników przenoszonych na takie stanowiska oraz uczniów odbywających praktyczną naukę zawodu i studentów odbywających praktykę studencką. Instruktaż ten powinien zapewnić uczestnikom szkolenia zapoznanie się z czynnikami środowiska pracy występującymi na ich stanowiskach pracy i ryzykiem zawodowym związanym z wykonywaną pracą, sposobami ochrony przed zagrożeniami, jakie mogą powodować te czynniki, oraz metodami bezpiecznego wykonywania pracy na tych stanowiskach.

Pracodawca jest zobowiązany do przeprowadzenia szkolenia wstępnego. Zgodnie §10 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. nr 180, poz. 1860

ze zm.) instruktąż ogólny może przeprowadzić pracownik służby bhp lub osoba wykonująca u pracodawcy zadania tej służby. Wolno to także zrobić pracownikowi wyznaczonemu przez pracodawcę posiadającemu zasób wiedzy i umiejętności zapewniające właściwą realizację programu instruktążu. Natomiast §11 ust. 5 rozporządzenia określa, że instruktąż stanowiskowy ma prawo przeprowadzić wyznaczona przez pracodawcę osoba kierująca pracownikami lub sam pracodawca. Muszą być tu jednak spełnione określone warunki:

- osoba ta ma odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie zawodowe;
- jest przeszkolona w zakresie metod prowadzenia takiego instruktążu.

W większości wypadków szkolenie to przeprowadza zazwyczaj bezpośredni przełożony osoby przyjmowanej na dane stanowisko pracy.

Pracownik zatrudniony na kilku stanowiskach pracy powinien przejść instruktąż stanowiskowy obowiązujący na każdym z tych stanowisk. Instruktąż stanowiskowy powinien być zakończony sprawdzianem wiadomości i umiejętności z zakresu wykonywania pracy zgodnie z przepisami i zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy, stanowiącym podstawę dopuszczenia pracownika do wykonywania pracy na określonym stanowisku. Odbycie przez pracownika instruktążu ogólnego i instruktążu stanowiskowego powinno być potwierdzone przez pracownika na piśmie oraz odnotowane w aktach osobowych pracownika. Jeżeli dany pracodawca prowadzi szkolenia wstępne w własnym zakresie, to edukacja bhp określona w §4 ust. 1 rozporządzenia (w szczególności przez firmy zewnętrzne), dotyczy tylko szkoleń okresowych.

Pracodawcę będącego osobą fizyczną oraz pracowników służby bhp może przeszkolić jedynie odpowiedni merytorycznie podmiot zewnętrzny.

**Szkolenie wstępne** – instruktąż ogólny (minimum trzy godziny) i instruktąż stanowiskowy (minimum osiem godzin),

**Szkolenie okresowe:**

- raz na trzy lata na stanowiskach robotniczych,
- raz w roku na stanowiskach robotniczych, na których występują szczególne zagrożenia dla bezpieczeństwa lub zdrowia pracownika,
- nauczyciele i pracownicy administracji raz na pięć lat (kurs, seminarium, samokształcenie kierowane – minimum osiem godzin).

Pierwsze szkolenie okresowe osób zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych rozpoczynających pracę przeprowadza się w okresie sześciu miesięcy od rozpoczęcia pracy (minimum 16 godzin). W przypadku nauczycieli oraz pracowników administracji w okresie 12 miesięcy od rozpoczęcia pracy (minimum osiem godzin).

#### *Napoje i posiłki profilaktyczne*

Zgodnie z art. 232 u.K.p. pracodawca ma obowiązek zapewnić (nieodpłatnie) pracownikom zatrudnionym w warunkach szczególnie uciążliwych, odpowiednie posiłki i napoje, jeśli jest to niezbędne ze względów profilaktycznych. Szczególne zasady przyznawania i zapewniania napojów zostały określone w przepisach wykonawczych, w tym

w Rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie profilaktycznych posiłków i napojów (Dz.U. nr 60, poz. 279).

### *Obowiązek przeprowadzania okresowych przeglądów urządzeń technicznych*

1. Kodeks pracy w art. 212 pkt 4 – nakłada na osobę kierującą pracownikami obowiązek dbania o bezpieczny stan wyposażenia technicznego i jego stosowania zgodnie z przeznaczeniem.
2. §40 Rozporządzenia Ministra Pracy Polityki Społecznej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (tekst jedn.: Dz.U. z 2003 r. nr 169, poz. 1650 ze zm.) – systematyczne kontrole stanu bezpieczeństwa i higieny pracy ze szczególnym uwzględnieniem organizacji procesów pracy, stanu technicznego maszyn i innych urządzeń technicznych oraz ustalenie sposobów rejestracji nieprawidłowości i metod ich usuwania.

### *Przeglądy budynku – Książka Obiektu Budowlanego*

#### Obowiązek prowadzenia Książki Obiektu Budowlanego.

Zgodnie z art. 64 ust. 1 Ustawy Prawo budowlane (tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 1202 ze zm.), do prowadzenia książki zobowiązany jest właściciel lub zarządca każdego budynku oraz obiektu budowlanego niebędącego budynkiem, którego projekt jest objęty obowiązkiem sprawdzenia. O obowiązku sprawdzenia projektu traktuje art. 20 ust. 2 i 3 Prawa budowlanego.

Książka powinna być założona w dniu przekazania obiektu budowlanego do użytkowania i systematycznie prowadzona przez okres jego użytkowania, w celu dokonywania zapisów dotyczących:

- a) przeprowadzanych badań i kontroli stanu technicznego;
- b) remontów i przebudowy, w okresie użytkowania obiektu budowlanego.

Do książki powinny być dołączone:

- a) protokoły z kontroli obiektu budowlanego;
- b) oceny i ekspertyzy dotyczące jego stanu technicznego;
- c) dokumentacja budowy i dokumentacja powykonawcza;
- d) opracowania projektowe i dokumenty techniczne robót budowlanych wykonywanych w obiekcie w toku jego użytkowania;
- e) inne dokumenty i decyzje dotyczące obiektu;
- f) w razie potrzeby, instrukcje obsługi i eksploatacji; obiektu, instalacji i urządzeń związanych z tym obiektem.

Wpisy do książki powinny być dokonywane w dniu zaistnienia okoliczności, dla której jest wymagane dokonanie odpowiedniego wpisu. Wpis do książki powinien:

- a) zawierać dane identyfikujące dokument będący przedmiotem wpisu, określać ważne ustalenia w nim zawarte oraz dane identyfikujące osobę, która dokument wystawiła;
- b) cechować się jednoznacznością i związłością.

### Wykaz protokołów – ważny obowiązek dyrektora – administratora obiektu

Zgodnie z przepisami *Prawa budowlanego* obiekty powinny być poddawane przez właściciela lub zarządcę okresowej kontroli, co najmniej raz w roku.

Kontrolę stanu technicznego obiektu mogą przeprowadzać osoby posiadające uprawnienia budowlane w odpowiedniej specjalności.

Zarządca jest zobowiązany opracować plan robót remontowych budynku z podziałem na:

- roboty konserwacyjne – mające na celu utrzymanie sprawności technicznej elementów budynku;
- naprawy bieżące – okresowe naprawy i remonty elementów budynku, które mają na celu zapobieganie skutkom zużycia tych elementów i utrzymanie budynku we właściwym stanie technicznym; zakres wykonania prac i ich koszt określa się do 10% w stosunku do wartości odtwarzanego obiektu;
- naprawy główne – remont polegający na wymianie co najmniej jednego elementu budynku a remont kapitalny, którego zakres prac i koszt określa się do 70% w stosunku do wartości odtwarzanego obiektu, remont kapitalny może być połączony z unowocześnieniem obiektu (modernizacją).

### *Służba bhp*

Pracodawca, który zatrudnia ponad 100 pracowników, tworzy służbę bezpieczeństwa i higieny pracy, pełniąc funkcje doradcze i kontrolne – art. 237 §1 u.K.p. Przepisy dotyczące służby bhp pojawiły się w polskim porządku prawnym wraz nowelizacją Kodeksu pracy z dnia 2 lutego 1996 r. O stworzeniu tego typu organu przesądziła m.in. konieczność dostosowania się do wymogów Unii Europejskiej. Artykuł 7 dyrektywy Rady Nr 89/391 z dnia 12 czerwca 1989 r. obowiązuje bowiem pracodawców do wyznaczenia pracownika (bądź pracowników), którego zadaniem jest prowadzenie działalności w zakresie ochrony zdrowia i zapobiegania ryzyku zawodowemu.

Służba bhp to wyodrębniona w zakładzie pracy jedno lub wieloosobowa komórka organizacyjna, w której gestii leży doradztwo oraz kontrola działań pracodawcy w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy. W myśl §1 ust. 5 Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 2 września 1997 r. w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy, podlega ona bezpośrednio pracodawcy. W przypadku pracodawcy, który jest jednostką organizacyjną służba bhp podporządkowana jest bezpośrednio osobie zarządzającej tą jednostką bądź też osobie wchodzącej w skład organu zarządzającego, upoważnionej przez ten organ do sprawowania nadzoru w sprawach z zakresu bhp. Jednoznaczna konstrukcja tego przepisu sprawia, że przepisy wewnętrzne zakładu pracy nie mogą wprowadzić regulacji, za sprawą której służba bhp podlegałaby osobie niewchodzącej w skład organu zarządzającego. Warto tu nadmienić, że w przypadku stwierdzenia zagrożeń zawodowych o powstaniu służby bhp w firmie może zdecydować właściwy inspektor pracy. Ustalenie liczby pracowników wchodzących w skład służby bhp leży w gestii pracodawcy, przy uwzględnieniu stanu zatrudnienia, uciążliwości pracy oraz warunków pracy i związanych z nimi zagrożeń zawodowych (§1 ust. 2 rozporządzenia). Zgodnie z art. 237 §4



u.K.p., w przypadku stwierdzenia zagrożeń zawodowych właściwy inspektor pracy może nakazać pracodawcy powiększenie grona pracowników służby bhp. Stosownie do §4 rozporządzenia, pracowników służby bhp zatrudnia się na stanowiskach: inspektorów, starszych inspektorów, specjalistów, starszych specjalistów oraz głównych specjalistów do spraw bezpieczeństwa i higieny pracy. Objęcie każdego z tych stanowisk możliwe jest po spełnieniu następujących wymagań kwalifikacyjnych:

- inspektorem do spraw bhp może być osoba posiadająca zawód technika bhp;
- starszym inspektorem do spraw bhp może być osoba posiadająca zawód technika bhp oraz co najmniej 3-letni staż pracy w służbie bhp lub wyższe wykształcenie o kierunku lub specjalności w zakresie bhp bądź też studia podyplomowe w tym zakresie.

### *Spoleczna inspekcja pracy*

Spoleczna inspekcja pracy jest służbą społeczną pełnioną przez pracowników. Inspekcja ta reprezentuje interesy wszystkich pracowników w zakładach pracy i jest kierowana przez zakładowe organizacje związkowe. Spoleczna inspekcja pracy została powołana w trosce o poprawę stanu bezpieczeństwa i higieny pracy oraz w celu zapewnienia związkom zawodowym niezbędnych warunków do sprawowania skutecznej kontroli przestrzegania przepisów prawa pracy. Społecznym inspektorem pracy może być pracownik danego zakładu pracy. Musi on być członkiem związku zawodowego, jednak związki zawodowe mogą postanowić, że społecznym inspektorem może być także pracownik zakładu niebędący członkiem związku zawodowego. Od społecznego inspektora pracy wymaga się posiadania niezbędnej wiedzy w zakresie działania społecznej inspekcji pracy. Ponadto zakładowy społeczny inspektor pracy powinien posiadać co najmniej pięcioletni staż pracy w branży, do której zakład należy, i co najmniej dwuletni staż pracy w danym zakładzie. Natomiast oddziałowy lub grupowy społeczny inspektor pracy powinien posiadać co najmniej dwuletni staż pracy w branży i co najmniej jeden rok pracy w danym zakładzie. Społecznych inspektorów pracy wybierają pracownicy zakładu pracy, na okres czterech lat.

Do zadań społecznego inspektora pracy należy:

- kontrolowanie stan budynków, maszyn, urządzeń, procesu technologicznego pod względem bhp;
- kontrolowanie przestrzegania prawa pracy, w tym postanowień układów zbiorowych, regulaminów, w szczególności w zakresie uprawnień urlopowych, czasu pracy, świadczeń z tytułu chorób zawodowych;
- udział w ustalaniu okoliczności wypadków przy pracy, wydawanie kierownikowi zakładu pracy zaleceń usunięcia stwierdzonych uchybień;
- wstrzymanie, w razie bezpośredniego zagrożenia życia, określonych robot lub działania konkretnego urządzenia.

Zgodnie z ustawą z dnia 13 kwietnia 2007 r. o Państwowej Inspekcji Pracy (tekst jedn.: Dz.U. z 2018, poz. 623 ze zm.), zakład pracy nie może wypowiedzieć ani rozwiązać umowy o pracę z pracownikiem pełniącym funkcję społecznego inspektora pracy w czasie

trwania mandatu oraz w okresie roku po jego wygaśnięciu, chyba że zachodzą przyczyny uzasadniające rozwiązanie umowy o pracę bez wypowiedzenia. W takim przypadku rozwiązanie umowy o pracę może nastąpić po uprzednim uzyskaniu zgody statutowo właściwego organu zakładowej organizacji związkowej. Zakład pracy nie może wypowiedzieć pracownikowi pełniącemu funkcję społecznego inspektora pracy warunków pracy i płacy na jego niekorzyść w okresie ustalonym w ust. 1, chyba że wypowiedzenie stało się konieczne z przyczyn, o których mowa w art. 43 u.K.p., czyli ze względu na:

- wprowadzenie nowych zasad wynagradzania dotyczących ogółu pracowników zatrudnionych u danego pracodawcy lub tej ich grupy, do której pracownik należy;
- stwierdzoną orzeczeniem lekarskim utratę zdolności do wykonywania dotychczasowej pracy albo niezawinioną przez pracownika utratę uprawnień koniecznych do jej wykonywania.

## Bibliografia

- Balicki, A., Pyter, M. (2015). *Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Barański, A., Rozwadowska-Skrzeczyńska, J., Szymańska, M. (2016). *Karta Nauczyciela. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Barszczewska, B. (2012). *Nadzór pedagogiczny ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gawroński, K., Kwiatkowski, S.M. (red.). (2016). *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pery, A. (2012). *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*. Warszawa: ORE.
- Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.

## Netografia

- <http://isap.sejm.gov.pl> (dostęp: 24.04.2018).
- <http://orzeczenia.nsa.gov.pl/cbo/query> (dostęp: 23.04.2018).
- <http://www.ore.edu.pl/> J. Jagielski: *Status prawny dyrektora szkoły Ekspertyza prawna* (dostęp: 24.04.2018).
- [http://www.sn.pl/orzecznictwo/SitePages/Najnowsze\\_orzeczenia.aspx](http://www.sn.pl/orzecznictwo/SitePages/Najnowsze_orzeczenia.aspx) (dostęp: 20.04.2018).
- [www.wbc.poznan.pl/Content/9794/index.html](http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/index.html).

## Orzecnictwo

- Wyrok NSA z 18 lipca 2013 r. sygn. akt I OSK 841/13 (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl>) – *unieważnienie konkursu na dyrektora szkoły tylko w określonych przypadkach* (dostęp: 12.04.2018).
- Wyrok NSA z 19 stycznia 2016 r. sygn. akt I PK 184/15 (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl>) – *zasady współzycia społecznego ważne przy konkursach na dyrektora* (dostęp: 12.04.2018).
- Wyrok NSA z dnia 10.09.2015 r. sygn. akt I OSK 659/15 (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl/doc/6EEF855D0C>) – *powierzenia stanowiska dyrektora szkoły* (dostęp: 14.04.2018).
- Wyrok NSA z dnia 2 lipca 2014 r. sygn. akt I OSK 910/14 (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl>) – *drobne uchybienia nie spowodują unieważnienia konkursu na dyrektora szkoły* (dostęp: 12.04.2018).
- Wyrok SN z dnia 12. 02. 2015 r. sygn. akt I PK 155/14 (<http://www.sn.pl/sites/orzecznictwo/Orzeczenia3/1%20PK%20155-14-1.pdf>) – *wynagrodzenie dyrektora szkoły* (dostęp: 14.04.2018).
- Wyrok SN z dnia 19 stycznia 2016 r. sygn. akt I PK 184/15 (<http://www.sn.pl/sites/orzecznictwo/orzeczenia-3/i%20pk%20184-15-1.pdf>) – *okres powierzenia stanowiska dyrektora szkoły* (dostęp: 14.04.2018).
- Wyrok WSA w Krakowie 8.12.2015r sygn. akt III SA/Kr 1299/15 (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl/doc/2D828D2B0>) – *skład komisji konkursowej na dyrektora szkoły* (dostęp: 14.04.2018).
- Wyrok WSA w Krakowie z dnia 5.07.2005 r. sygn. akt III SA/Kr 335/05 (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl/doc/6B-607FAF66>) – *czas pracy dyrektora szkoły* (dostęp: 12.04.2018).

## 5.5. ZARZĄDZANIE FINANSAMI PUBLICZNYMI

---

### 5.5.1. Gospodarka finansowa

Kierując się względami praktycznymi oraz potrzebami niniejszej publikacji, można przyjąć, że gospodarka finansowa obejmuje trzy podstawowe elementy wskazane w przepisach art. 17 u.f.p., tj.:

- planowanie budżetowe;
- realizację dochodów;
- realizację wydatków.

Za gospodarkę finansową odpowiada dyrektor szkoły na podstawie następujących przepisów:

- art. 68 ust. 1 pkt 5 u.p.o. przewiduje, że dyrektor szkoły dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie;
- art. 53 ust. 1 u.f.p. przewiduje, że kierownik jednostki sektora finansów publicznych jest odpowiedzialny za całość gospodarki finansowej tej jednostki.

Przepisy art. 53 ust. 2 u.f.p. przewidują możliwość przekazania pracownikom obowiązków w zakresie gospodarki finansowej. Powierzenie przez dyrektora szkoły obowiązków pracownikom szkoły oznacza, że uprawnia on i zobowiązuje ich do wykonywania określonych czynności w jednostce. Przy czym od razu należy zwrócić uwagę na kilka istotnych dla dyrektora szkoły aspektów prawnych związanych z tą czynnością:

- powierzenie pracownikowi obowiązków powoduje automatycznie przeniesienie na niego odpowiedzialności z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych – oczywiście o ile w ramach wykonywania powierzonych obowiązków dopuści się naruszenia dyscypliny finansów publicznych (art. 4 ust. 1 pkt 3 u.o.n.d.f.p);
- powierzenie pracownikom obowiązków za funkcjonowanie systemu kontroli zarządczej jest możliwe, ale nie przenosi na nich odpowiedzialności w tym zakresie (stosownie do przepisów art. 18c u.o.n.d.f.p. odpowiedzialność za naruszenie dyscypliny finansów publicznych za zaniedbania w zakresie kontroli zarządczej może ponosić wyłącznie kierownik jednostki);

- powierzenie obowiązków i odpowiedzialności głównemu księgowemu w zakresie prowadzenia rachunkowości jednostki, wykonywania dyspozycji środkami pieniężnymi oraz tzw. wstępnej kontroli finansowej jest obligatoryjne i wynika z art. 54 ust. 1 u.f.p.

W przypadku prowadzenia rachunkowości szkoły lub placówki oświatowej będącej jednostką sektora finansów publicznych przez specjalnie w tym celu powołaną w tym celu jednostkę gminną – należy zawrzeć z kierownikiem takiej jednostki porozumienie określające zakres i sposób prowadzenia rachunkowości na podstawie art. 10 b ust. 3 u.s.g. Zakres obowiązków możliwych do przekazania w ramach porozumienia określać powinna co do zasady uchwała organu stanowiącego jednostki samorządu terytorialnego podjęta na podstawie art. 10b ust. 1 pkt 2 tej ustawy, przy czym w przypadku rachunkowości, obowiązki wyznaczonej jednostce przekazywane są w całości (art. 10 c ustawy o samorządzie gminnym).

### **5.5.2. Planowanie budżetowe**

Planowanie budżetowe (przygotowywania projektów planów finansowych, zatwierdzanie planów finansowych oraz ich zmiana) jest elementem gospodarki finansowej jednostki sektora finansów publicznych (art. 17 u.f.p). Stosownie do przepisów Rozporządzenia Ministra Finansów z dnia 7 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu prowadzenia gospodarki finansowej jednostek budżetowych i samorządowych zakładów budżetowych (tekst jedn.: Dz.U. z 2015 r. poz. 1542) plany finansowe jednostek budżetowych przygotowywane są przez kierowników tych jednostek na podstawie informacji otrzymanych od dysponentów części budżetowych oraz zarządów jednostek samorządu terytorialnego. Procedura przyjęcia planu finansowego w jednostce budżetowej jest inicjowana przekazaniem do jednostki informacji o kwotach dochodów i wydatków budżetowych wynikających z projektu ustawy budżetowej lub uchwały budżetowej jednostki samorządu terytorialnego. Na podstawie otrzymanych informacji kierownicy jednostek budżetowych opracowują i zatwierdzają projekty planów finansowych i przekazują je dysponentowi środków (budżet państwa) lub zarządowi jednostki samorządu terytorialnego (budżet j.s.t.). Dysponenci i zarządy j.s.t. weryfikują projekty planów finansowych i w przypadku stwierdzenia różnic z kwotami zaplanowanymi w ustawie lub uchwale budżetowej wprowadzają odpowiednie zmiany, informując o nich kierowników jednostek budżetowych.

Projekt planu finansowego jednostki budżetowej, w przypadku gdy zachowana została zgodność z projektem ustawy lub uchwały budżetowej, zatwierdzony przez kierownika jednostki i zweryfikowany przez dysponenta lub zarząd j.s.t., stanowi podstawę gospodarki finansowej jednostki budżetowej w okresie od dnia 1 stycznia roku budżetowego do dnia opracowania ostatecznego planu finansowego (§7 ww. rozporządzenia), co oznacza, że realizowane przez jednostkę wydatki powinny posiadać pokrycie w projekcie planu finansowego jednostki. Po wejściu w życie ustawy lub uchwały budżetowej dysponenci i zarządy j.s.t. przekazują kierownikom jednostek budżetowych informacje o ostatecz-

nych kwotach dochodów i wydatków budżetowych na podstawie których kierownicy jednostek sporządzają ostateczne już plany finansowe swoich jednostek.

Zmiany planów finansowych dokonywane są w wyniku zmiany budżetu przez właściwy organ lub w wyniku działania kierownika jednostki (w ramach posiadanych przez nich upoważnień). W przypadku zmian planów finansowych dokonywanych przez kierowników jednostek występują pewne ograniczenia prawne. Kierownicy państwowych jednostek budżetowych mogą dokonywać zmian w planach finansowych w obrębie jednego rozdziału, na podstawie i w granicach upoważnień udzielonych im przez dysponentów części budżetowych. Zaś kierownicy samorządowych jednostek budżetowych mogą dokonywać przeniesień planowanych wydatków w planach finansowych w granicach upoważnień przyznanych przez zarząd jednostki samorządu.

Zgodnie z przepisami powołanego rozporządzenia oraz przepisami art. 53 ust. 1 ustawy o finansach publicznych za przygotowanie planu finansowego jednostki oraz za jego późniejsze zmiany odpowiada kierownik jednostki. Poszczególne obowiązki w procesie przygotowywania i późniejszych zmian planu finansowego mogą zostać powierzone pracownikom jednostki. Nie jest możliwe powierzenie obowiązków w zakresie sporządzania i zatwierdzania planu finansowego oraz jego późniejszych zmian jednostce wyznaczonej do księgowej obsługi jednostek oświatowych na terenie danej gminy (art. 10c ust. 1 u.s.g).

Dokonanie zmiany w planie finansowym bez upoważnienia albo z przekroczeniem zakresu upoważnienia jest naruszeniem dyscypliny finansów publicznych w rozumieniu przepisów art. 10 u.o.n.d.f.p.

### **5.5.3. Realizacja dochodów**

Stosownie do przepisów art. 42 ust. 5 u.f.p., jednostki sektora finansów publicznych są obowiązane do ustalania przypadających im należności pieniężnych, w tym mających charakter cywilnoprawny, oraz terminowego podejmowania w stosunku do zobowiązanych czynności zmierzających do wykonania zobowiązania. Należności jednostek sektora finansów publicznych (lub budżetu) można podzielić na trzy podstawowe grupy:

- grupa pierwsza: należności podatkowe i celne;
- grupa druga: niepodatkowe należności budżetowe o charakterze publicznoprawnym (otwarty katalog niepodatkowych należności budżetowych wskazany jest w przepisach art. 60 ustawy o finansach publicznych, należą do nich np. dochody pobierane przez jednostki budżetowe na podstawie odrębnych ustaw);
- grupa trzecia: należności cywilnoprawne (wynikające z tytułów cywilnoprawnych, np. kary umowne, czynsze najmu lub dzierżawy, odpłatności za świadczone usługi itp.).

W przypadku gospodarki finansowej szkoły występują przede wszystkim należności budżetowe z grupy trzeciej.

Obowiązkiem dyrektora szkoły jest zapewnienie sprawnego systemu ustalania przypadających budżetowi należności oraz ich egzekwowania. Ustalanie i egzekwo-

wanie należności cywilnoprawnych przybiera formy wynikające z przepisów Kodeksu cywilnego i Kodeksu postępowania cywilnego. Podstawowe czynności związane z realizacją dochodów w tego tytułu obejmują:

- a) stwierdzenie przesłanek pobrania należności (np. upływ terminu płatności);
- b) ustalenie wysokości należności;
- c) przygotowanie odpowiedniego dokumentu który określa wysokość należności i przekazanie go zobowiązanemu;
- d) przekazanie komórce księgowości odpowiedniego dokumentu księgowego ustalającego wysokość należności (celem ujęcia w ewidencji księgowej);
- e) weryfikacja terminowości wniesienia należności przez zobowiązanego;
- f) weryfikacja dowodu wpłaty i przekazanie go komórce księgowości (celem ujęcia w ewidencji księgowej);
- g) podejmowanie dalszych czynności mających na celu wyegzekwowanie należności w sytuacji niewniesienia jej w terminie (wezwanie do zapłaty, pozew do sądu);
- h) podejmowanie czynności w zakresie zabezpieczenia roszczeń z tytułu należności jednostki sektora finansów publicznych (budżetu).

Przepisy ustawy o finansach publicznych w przypadku należności cywilnoprawnych przypadających jednostce sektora finansów publicznych lub budżetowi przewidują możliwość zastosowania ulgi w zapłacie w postaci:

- umorzenia należności;
- odroczenia terminu płatności;
- rozłożenia na raty.

Podmioty uprawnione do stosowania tych ulg oraz przesłanki umożliwiające ich zastosowanie wskazane są:

- w przypadku jednostek sektora finansów publicznych funkcjonujących w ramach budżetu państwa – w art. 55–58 ustawy o finansach publicznych;
- w przypadku jednostek sektora finansów publicznych funkcjonujących w ramach budżetu jednostki samorządu terytorialnego uchwała organu stanowiącego danej jednostki (rada gminy, rada miasta, rada powiatu, sejmik województwa) – w art. 59 ustawy o finansach publicznych.

Niektóre nieprawidłowości w zakresie realizacji dochodów budżetowych są **naruszeniem dyscypliny finansów publicznych** (art. 5 u.on.d.f.p.):

- nieustalenie należności jednostki sektora finansów publicznych lub należności budżetu<sup>2</sup>;
- ustalenie należności w wysokości niższej niż wynikająca z prawidłowego obliczenia;
- niepobranie należności;
- niedochodzenie należności;
- pobranie należności w wysokości niższej niż wynikająca z prawidłowego obliczenia;

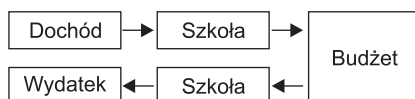
---

<sup>2</sup> Przez co należy rozumieć należność budżetu państwa, należność budżetu jednostki samorządu terytorialnego lub należność jednostki sektora finansów publicznych.

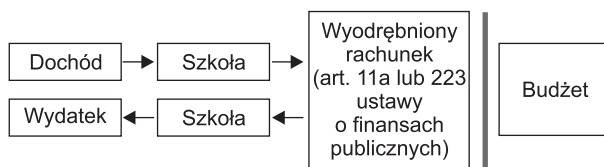
- dochodzenie należności w wysokości niższej niż wynikająca z prawidłowego obliczenia;
- niezgodne z przepisami umorzenie należności, rozłożenie jej na raty lub odroczenie terminu jej płatności;
- dopuszczenie do przedawnienia należności.

Jednostki budżetowe — co do zasady — są jedynie tzw. przekąźnikami pobranych środków do budżetu (tzw. zasada budżetowania brutto). Powoduje to sytuację, w której poziom zrealizowanych dochodów nie wpływa bezpośrednio na poziom możliwych do poniesienia wydatków w danej jednostce budżetowej.

Zasada budżetowania brutto (art. 11 ust. 1 u.f.p.):



**Wyjątkiem od zasady budżetowania brutto** jest art. 11a oraz art. 223 u.f.p.



Zgodnie z przepisami art. 7 ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych naruszeniem dyscyplinarnym jest przeznaczenie dochodów uzyskiwanych przez jednostkę budżetową na wydatki ponoszone w tej jednostce. W jednym z orzeczeń Główna Komisja Orzekająca stwierdziła, że przeznaczenie dochodów uzyskiwanych przez jednostkę z tytułu wpłat rodziców za posiłki wydawane w stołówce szkolnej na wydatki ponoszone w tej jednostce w sytuacji, gdy jednostce nie funkcjonował wyodrębniony rachunek, o którym mowa w art. 223 u.f.p. — nawet jeżeli jest spowodowane nieprzekazaniem środków na wydatki z budżetu i koniecznością kupna artykułów żywnościowych — jest naruszeniem dyscypliny finansów publicznych (jednakże GKO umorzyła postępowanie ze względu na brak szkody dla finansów publicznych, argumentując, że zapewnienie dzieciom wyżywienia, za które rodzice uczniów wnieśli do kasy szkoły należne opłaty było oczywistym obowiązkiem szkoły — orzeczenie GKO z dnia 18 czerwca 2012 r., BDF1/4900/54/54/12/1437).

#### 5.5.4. Realizacja wydatków

Przepisy art. 44 u.f.p. wymagają od dyrektora szkoły przestrzegania kilku podstawowych zasad dokonywania wydatków publicznych:

- wydatki publiczne mogą być ponoszone na cele i w wysokościach ustalonych w ustawie budżetowej, uchwale budżetowej jednostki samorządu terytorialnego oraz w planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych;
- jednostki sektora finansów publicznych dokonują wydatków zgodnie z przepisami dotyczącymi poszczególnych rodzajów wydatków;
- wydatki publiczne powinny być dokonywane w sposób celowy i oszczędny, z zachowaniem zasad uzyskiwania najlepszych efektów z danych nakładów i optymalnego doboru metod i środków służących osiągnięciu założonych celów, a także w sposób umożliwiający terminową realizację zadań;
- wydatki publiczne powinny być dokonywane w wysokości i terminach wynikających z wcześniej zaciągniętych zobowiązań.

### **Realizacja wydatków w oparciu o plan finansowy**

Plan finansowy jest podstawą prowadzenia gospodarki finansowej szkoły. Stosownie do przepisów art. 54 ust. 1 u.f.p. do kompetencji głównego księgowego należy dokonywanie wstępnej kontroli zgodności operacji gospodarczych i finansowych z planem finansowym. Przepisy art. 54 ust. 3–7 u.f.p. wskazują, że dowodem dokonania przez głównego księgowego wstępnej kontroli finansowej, powinien być jego podpis złożony na dokumentach dotyczących danej operacji. Złożenie podpisu przez głównego księgowego na dokumencie, obok podpisu pracownika właściwego rzeczowo, oznacza, że :

- nie zgłasza zastrzeżeń do przedstawionej przez właściwych rzeczowo pracowników oceny prawidłowości tej operacji i jej zgodności z prawem;
- nie zgłasza zastrzeżeń do kompletności oraz formalno-rachunkowej rzetelności i prawidłowości dokumentów dotyczących tej operacji;
- zobowiązania wynikające z operacji mieszczą się w planie finansowym jednostki.

W razie ujawnienia nieprawidłowości w tym zakresie główny księgowy jest zobowiązany zwrócić dokument właściwemu rzeczowo pracownikowi, a w razie nieusunięcia nieprawidłowości odmówić jego podpisania. O odmowie podpisania dokumentu i jej przyczynach główny księgowy zawiadamia wówczas pisemnie kierownika jednostki. Kierownik jednostki może wstrzymać realizację zakwestionowanej operacji albo wydać w formie pisemnej polecenie jej realizacji. Jeżeli kierownik jednostki wyda polecenie realizacji zakwestionowanej operacji, niezwłocznie powinien zawiadomić o tym – w formie pisemnej – dysponenta części budżetowej, a w przypadku jednostki organizacyjnej samorządu terytorialnego – zarząd jednostki samorządu terytorialnego, uzasadniając realizację zakwestionowanej operacji.

Wstępna kontrola finansowa ma w założeniu chronić przed złamaniem dwóch zasad finansów publicznych. Są one wskazane w przepisach art. 44 ust. 1 pkt 1 u.f.p. (wydatki publiczne mogą być ponoszone na cele i w wysokościach ustalonych w ustawie budżetowej, uchwale budżetowej jednostki samorządu terytorialnego i planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych) i art. 46 ust. 1 u.f.p. (jednostki sektora finansów publicznych mogą zaciągać zobowiązania do sfinansowania w danym roku



do wysokości wynikającej z planu wydatków lub kosztów jednostki). Główny księgowy przed zaciągnięciem zobowiązania i przed dokonaniem każdego wydatku powinien przeprowadzić wstępną kontrolę finansową obejmującą sprawdzenie czy zobowiązanie lub wydatek mają pokrycie w planie finansowym jednostki oraz właściwie ją udokumentować.

Zarówno dokonanie wydatku powodującego przekroczenie kwoty wydatków ustalonej w planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych, jak i zaciągnięcie zobowiązania niemieszczącego się w planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych są czynami naruszającymi dyscyplinę finansów publicznych (art. 11 ust. 1 oraz art. 15 u.o.n.d.f.p. Od dnia 11 lutego 2012 r. niedokonanie lub nienależyte dokonanie wstępnej kontroli zgodności operacji gospodarczej lub finansowej z planem finansowym przez głównego księgowego – jeżeli miało wpływ na dokonanie wydatku powodującego przekroczenie kwoty wydatków ustalonej w planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych, lub zaciągnięcie zobowiązania niemieszczącego się w planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych – jest odrębnym naruszeniem dyscypliny finansów publicznych w rozumieniu przepisów art. 18b u.o.n.d.f.p., a odpowiedzialność z tego tytułu będzie ponosił główny księgowy lub inna osoba, której kierownik jednostki powierzył obowiązki w zakresie dokonywania wstępnej kontroli finansowej.

Powierzenie obsługi księgowej jednostce wyznaczonej na podstawie art. 10b u.s.g obejmuje dokonywanie wstępnej kontroli finansowej przez głównego księgowego tej jednostki.

### **Realizacja wydatków zgodnie z przepisami dotyczącymi poszczególnych rodzajów wydatków**

Kierownik jednostki powinien zapewnić, że wydatki realizowane w kierowanej przez niego jednostce są dokonywane zgodnie z przepisami powszechnie obowiązującymi. Sposób realizacji poszczególnych rodzajów (tytułów) wydatków jest określany przepisami powszechnie obowiązującymi. Najczęściej występującymi w szkołach rodzajami wydatków są:

- wypłata świadczeń wynikających odrębnych ustaw;
- zakup dostaw, usług lub robót budowlanych;
- wydatki z tytułu wynagrodzeń i pochodnych od wynagrodzeń.

Należy pamiętać, że dokonanie wydatku ze środków publicznych z naruszeniem przepisów dotyczących dokonywania poszczególnych rodzajów wydatków jest naruszeniem dyscypliny finansów publicznych. Taka sytuacja może mieć miejsce w przypadku wypłaty świadczenia osobie do tego nieuprawnionej (np. naruszeniem dyscypliny finansów publicznych może być wypłata wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela, pomimo braku udokumentowania wykonania obowiązkowego wymiaru pensum zajęć dydaktycznych oraz dodatku za trudne warunki pracy, pomimo braku udokumentowania faktycznego odbycia zajęć, za które przysługuje ww. dodatek; orzeczenie GKO GKO z dnia 10 grudnia 2012 r., BDF1/4900/109/108/12/3252).

### **Realizacja wydatków w sposób celowy i oszczędny, z zachowaniem zasad uzyskiwania najlepszych efektów z danych nakładów i optymalnego doboru metod i środków służących osiągnięciu założonych celów**

Kierownik jednostki odpowiada za dokonywanie wydatków w sposób określony przepisami art. 44 ust. 3 ustawy o finansach publicznych, tj. w sposób:

- 1) celowy;
- 2) oszczędny;
- 3) efektywny (uzyskanie najlepszych efektów z danych nakładów);
- 4) skuteczny (zastosowanie optymalnych metod i środków służących osiągnięciu celów).

Ocena celowości, oszczędności, efektywności i gospodarności wydatku powinna zostać dokonywana jest przed jego realizacją. W przepisach wewnętrznych jednostki należy wskazać procedurę oceny ww. elementów przed dokonaniem wydatku oraz osoby odpowiedzialne za jej dokonanie.

Celowość wydatku oznacza, że jest on ponoszony w związku z zadaniami ustawowymi (statutowymi) jednostki sektora finansów publicznych.

Oszczędność i efektywność wydatku, oznacza, że spośród alternatywnych rozwiązań wybiera się to, które jest najtańsze przy danym poziomie osiągniętych korzyści.

Skuteczność wydatku oznacza, że będzie on miał jak najbardziej bezpośrednie przełożenie na poziom i zakres zadań realizowanych przez jednostkę.

W praktyce jednostki stosują różne rozwiązania pozwalające na wykonanie obowiązków w zakresie realizacji art. 44 ust. 3 u.f.p.:

- część jednostek stosuje zasadę zamieszczania na dowodach źródłowych adnotacji o dokonaniu kontroli celowości, oszczędności, efektywności i skuteczności wydatku w postaci odpowiednich zatwierdzeń (w postaci np. zatwierdzenia pod względem merytorycznym);
- część jednostek opracowuje i wdraża przepisy wewnętrzne przewidujące dokonanie oceny ww. elementów przed zaciągnięciem zobowiązania (np. w postaci odpowiednich adnotacji na wniosku o zakup lub na tzw. zapotrzebowaniu).

#### ***5.5.5. Odpowiedzialność z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych***

Naruszenie zasad prowadzenia gospodarki finansowej w zakresie planowania, realizacji dochodów i wydatków może skutkować odpowiedzialnością z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych. Elementem inicjującym czynności organów właściwych w sprawach o naruszenie dyscypliny finansów publicznych jest zawiadomienie o ujawnionych okolicznościach, wskazujących na jej naruszenie. Podmioty zobowiązane do złożenia takiego zawiadomienia zostały wskazane w art. 93 u.o.n.d.f.p. W praktyce najczęściej są to: organy kontroli, kierownicy jednostek prowadzących kontrolę jednostki sektora finansów publicznych (dalej: jsfp), dysponenci przekazujący środki publiczne jsfp lub podmiotowi niezaliczanemu do sektora finansów publicznych. Zawiadomienie

składa się do właściwego rzecznika dyscypliny finansów publicznych (dalej: rzecznik), który podejmuje czynności sprawdzające – w celu stwierdzenia, czy istnieją podstawy do wszczęcia postępowania wyjaśniającego. Rzecznik składa wniosek o ukaranie do komisji orzekającej (pierwszej instancji) według właściwości określonej w przepisach rozdziału 2 u.o.n.d.f.p. Katalog kar za naruszenie dyscypliny finansów publicznych został wskazany w art. 31 u.o.n.d.f.p., są nimi:

- 1) upomnienie;
- 2) nagana;
- 3) kara pieniężna<sup>3</sup>;
- 4) zakaz pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi od roku do 5 lat.

Podstawową zasadą jest zasada odpowiedzialności kierownika jednostki, jednak zgodnie z przepisami art. 4 ust. 1 pkt 3 u.o.n.d.f.p., odpowiedzialności dyscyplinarnej mogą podlegać pracownicy jsfp lub inne osoby, pod warunkiem że powierzono im wykonywanie obowiązków w tej jednostce, a ich niewykonanie lub nienależyte wykonanie stanowi czyn naruszający dyscyplinę finansów publicznych. Należy przyjąć, że powierzenie obowiązków pracownikowi jednostki może nastąpić poprzez dokonanie odpowiednich zapisów w dokumencie opisującym zakres czynności i obowiązki pracownika. W jednym z orzeczeń<sup>4</sup> GKO podkreśliła, że możliwe jest także powierzenie obowiązków na drodze regulaminu organizacyjnego. Wówczas skutkuje ono prawnie przeniesieniem odpowiedzialności z zakresu dyscypliny finansów publicznych, pod warunkiem, że dotyczy stanowisk spersonalizowanych (np. skarbnika, członka zarządu itd.), wyraźnie indywidualnie opisanych w tym regulaminie, pełnionych wyłącznie przez konkretne osoby.

Jedną z przesłanek wyłączających odpowiedzialność z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych jest sytuacja, w której przedmiotem działań lub zaniechań wypełniających znamiona naruszenia dyscypliny finansów publicznych jest kwota niższa od tzw. kwoty bagatelnej (zwanej też kwotą minimalną). Kwota bagatelna to kwota przeciętnego wynagrodzenia miesięcznego w gospodarce narodowej w roku poprzednim, ogłoszonego przez Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego w Dzienniku Urzędowym Rzeczypospolitej Polskiej „Monitor Polski” zgodnie z art. 5 ust. 7 ustawy z dnia 4 marca 1994 r. o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych (Dz.U. z 2012, poz. 592, 908 i 1456).

Zgodnie z art. 26 ust.1 i 2 kwota bagatelna dotyczy jedynie czynów wskazanych w art. 5–16 i odpowiednio w art. 18 pkt 2 oraz art. 18b i 18c u.o.n.d.f.p. w szczególności do czynów polegających na:

- nieustaleniu i niedochodzeniu należności budżetowych (art. 5 ust.1 pkt 1 u.o.n.d.f.p.);

---

<sup>3</sup> Kara pieniężna ma charakter indywidualny, jest wymierzana wobec osoby obwinionej w wysokości 25–300% miesięcznego wynagrodzenia osoby odpowiedzialnej za naruszenie dyscypliny finansów.

<sup>4</sup> Orzeczenie GKO z 7 marca 2011 r. (BDF1/4900/132/150/10/3774).

- dopuszczeniu do przedawnienia należności budżetowych (art. 5 ust.1 pkt 2 u.o.n.d.f.p.);
- bezpodstawnym stosowaniu ulg w zapłacie (art. 5 ust.1 pkt 3 u.o.n.d.f.p.);
- nieprawidłowym rozliczaniu pobranych dochodów budżetowych z budżetem (art. 6 i 7 u.o.n.d.f.p.);
- nieprawidłowym przekazywaniu i rozliczaniu dotacji budżetowych zarówno po stronie dtującego jak i dotowanego (art. 8 i 9 u.o.n.d.f.p.);
- dokonywaniu wydatków i zaciąganiu zobowiązań bez upoważnienia lub z przekroczeniem zakresu upoważnienia (art. 11 i 15 u.o.n.d.f.p.);
- nieprawidłowym wykorzystywaniu środków z budżetu UE (art. 13);
- wadliwym opłacaniu składek ZUS (art. 14 u.o.n.d.f.p.);
- niewykonywaniu zobowiązań jednostek sektora finansów publicznych (art. 16 u.o.n.d.f.p.);
- nieprawidłowym sporządzaniu sprawozdań (art. 18 pkt 2 u.o.n.d.f.p.).

Nie można jej zastosować w przypadku czynów wskazanych:

- a) w art. 17 u.o.n.d.f.p. (naruszenia w zakresie zamówień publicznych);
- b) w art. 17a u.o.n.d.f.p. (czyny w zakresie koncesji na roboty budowlane);
- c) w art. 18 pkt 1 u.o.n.d.f.p. (zaniechanie przeprowadzenia lub rozliczenia inwentaryzacji albo przeprowadzenie lub rozliczenie inwentaryzacji w sposób niezgodny z przepisami ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości).

**Tabela 1.** Wysokość kwoty bagatelnej w poszczególnych latach

Rok obowiązywania kwoty bagatelnej	Wysokość kwoty bagatelnej
2017	3.161,77 zł
2016	2.917,14 zł
2015	2.917,14 zł
2014	2.917,14 zł

Źródło: opracowanie własne według GUS.

### **Przykład:**

*Nierozliczenie różnic inwentaryzacyjnych w kwocie 2.000 zł w sposób i terminach przewidzianych w ustawie o rachunkowości (art. 18 pkt 1 u.o.n.d.f.p.) stanowi naruszenie dyscypliny finansów publicznych (nie ma zastosowania kwota bagatelna).*

### **Przykład:**

*Dokonanie zmiany umowy w sprawie zamówienia publicznego podwyższającej wynagrodzenie wykonawcy o 1.500 zł z naruszeniem przepisów o zamówieniach publicznych (art. 17 ust. 6 u.o.n.d.f.p. stanowi naruszenie dyscypliny finansów publicznych (nie ma zastosowania kwota bagatelna).*

Główna Komisja Orzekająca w swoim orzecznictwie prezentuje jednolite stanowisko, że wskazane w art. 26 ust. 1 ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych zastrzeżenie, aby w przypadku więcej niż jednego działania lub zaniechania kwota naruszeń nie przekraczała kwoty minimalnej łącznie w roku budżetowym odnosi się do działań lub zaniechań w ramach jednego zarzutu naruszenia dyscypliny finansów publicznych, rozumianego jako kwalifikacja tych czynów z jednego przepisu ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych<sup>5</sup>.

**Przykład:**

*Dopuszczenie w danym roku do przedawnienia należności budżetowych:*

- z tytułu opłaty za korzystania z sali gimnastycznej w kwocie 2.500 zł (styczeń danego roku);
  - z tytułu kar umownych z umowy dostawy komputerów w kwocie 2.000 zł (marzec danego roku);  
*podlega odpowiedzialności z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych.*
- Kwoty naruszeń sumują się ze względu na zbieg podstawy prawnej odpowiedzialności dyscyplinarnej (art. 5 ust. 1 pkt 3 u.o.n.d.f.p.).*

**Przykład:**

*Dopuszczenie w danym roku do:*

- *przekroczenia upoważnienia do dokonywania wydatków w kwocie 2500 zł (styczeń danego roku);*
- *nieterminowego uregulowania składek ZUS w kwocie 1500 zł (marzec danego roku) nie podlega odpowiedzialności z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych.*  
*Kwoty te nie sumują się ze względu na brak zbiegu podstawy prawnej odpowiedzialności dyscyplinarnej (odpowiednio: art. 11, art. 14 u.o.n.d.f.p.).*

**Wybrane orzecznictwo w prawach o naruszenie dyscypliny finansów publicznych:**

- orzeczenie GKO z 29 października 2012 r. (BDF1/4900/92/9/12/2423): zaniechanie dochodzenia kar umownych jest naruszeniem dyscypliny finansów publicznych, nawet jeżeli nie upłynął jeszcze okres przedawnienia w stosunku do tych kar;
- orzeczenie GKO z 6 września 2012 r. (BDF1/4900/61/61/12/1636): ustalenie stawek wynajmu pomieszczeń niezgodnie z zarządzeniem wewnętrznym dyrektora nie jest naruszeniem dyscypliny finansów publicznych (nie wynikają one bowiem z przepisów powszechnie obowiązujących);
- orzeczenie GKO z 7 września 2015 r. (BDF1.4800.96.2015): jeżeli kierownik jednostki powierzył konkretnemu pracownikowi obowiązki ustalania należności budżetowych, a pracownik ten jest nieobecny (np. z powodu urlopu wychowawczego), odpowiedzialność za nieustalenie należności spoczywa na kierowniku zamawiającego.

---

<sup>5</sup> Na przykład Orzeczenie GKO z 10 maja 2012 r. (BDF1/4900/30/28/12/571).

- orzeczenie GKO z 18 października 2012 r. (BDF1/4900/73/73/12/2148): naruszeniem dyscypliny finansów publicznych – w rozumieniu art. 11 u.o.n.d.f.p. – jest wypłacenie pracownikom wynagrodzenia w wysokościach wyższych niż przewidziane dla tych stanowisk w przepisach;
- orzeczenie GKO z 23 września 2004 r. (DF/GKO/Odw.-56/79-80/2004/756): główny księgowy jsfp nie jest upoważniony – o ile nie posiada odrębnego pełnomocnictwa – do występowania na zewnątrz w imieniu jednostki. W szczególności nie ma on możliwości zaciągania zobowiązań w imieniu i na rzecz jednostki. Jego podpis na umowie nie oznacza, że zaciąga on zobowiązanie, a więc nie może z tego tytułu ponosić odpowiedzialności dyscyplinarnej na podstawie art. 15 u.o.n.d.f.p.;
- orzeczenie GKO z 10 lutego 2011 r. (BDFP/4900/121/133/10/34387: podpisanie aneksu do umowy, w którym dokonano przesunięcia terminu zakończenia robót na kolejny rok budżetowy, jest zaciągnięciem zobowiązania obciążającego budżet na rok kolejny i podlega ocenie z punktu widzenia posiadania upoważnienia do takiego działania w świetle art. 15 u.o.n.d.f.p.;
- wyrok WSA w Warszawie z 22 maja 2015 r. (V SA/Wa 379/15): w przypadku nieterminowego uregulowania zobowiązania, którego skutkiem jest zapłata odsetek, tzw. kwotę bagatelną (art. 26 u.o.n.d.f.p.) odnosi się do kwoty zapłaconych odsetek, a nie do kwoty nieuregulowanego w terminie zobowiązania. Naruszeniem ładu finansów publicznych jest bowiem uiszczenie odsetek, kar lub opłat, a nie sam fakt niewykonania określonego zobowiązania;
- wyrok WSA w Warszawie z 26 kwietnia 2010 r. (V SA/Wa 103/10): odpowiedzialność za wykazanie w sprawozdaniu danych niezgodnych z danymi wynikającymi z ewidencji księgowej ponosi kierownik jednostki.

**Podstawa prawna:** ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (tekst jedn.: Dz.U. z 2017 r. poz. 2077 ze zm.); ustawa z dnia 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych (tekst jedn.: Dz.U. z 2013 poz. 168 ze zm.); ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 1600 z późn. zm.); ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r. poz. 395 ze zm.); ustawa z dnia 29 stycznia 2004 r. – Prawo zamówień publicznych (tekst jedn.: Dz.U. z 2017 r. poz. 1579 ze zm.).

#### Netografia

[http://www.mf.gov.pl/c/document\\_library/get\\_file?uuid=9ac98d19-8306-496a-aab0-9469085b5edb&groupId=764034](http://www.mf.gov.pl/c/document_library/get_file?uuid=9ac98d19-8306-496a-aab0-9469085b5edb&groupId=764034) dostęp: 23.08.2017

#### Skróty w tekście

*u.s.o* – ustawa o systemie oświaty

*p.z.p.* – ustawa Prawo zamówień publicznych

*u.f.p.* – ustawa o finansach publicznych

*u.o.n.d.f.p.* – ustawa o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych

*u.o.r* – ustawa o rachunkowości

*u.s.g* – ustawa o samorządzie gminnym

Natalia Korzeb

### 5.5.6. Kontrola zarządcza w szkole

#### Zagadnienia ogólne

Instytucja kontroli zarządczej jest przewidziana w art. 68 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (tekst jedn.: Dz.U. z 2016, poz. 1870 ze zm.).

Jednym z podstawowych zadań każdego dyrektora szkoły lub placówki oświatowej jest zapewnienie sprawności działania i funkcjonowania swojej placówki. „Przyglądając się dokładnie pracy szkoły, bez większego problemu można zauważyć, że nawet najlepsi nauczyciele (wyjątkowi fachowcy w swoim zawodzie) nie są w stanie osiągać zadowalających wyników w sytuacji, gdy szkoła, jako całość, nie najlepiej funkcjonuje” (Lewandowski, *Kontrola...*, 2012).

Kontrola zarządcza, to szereg działań, dążących do realizacji założonych celów i zadań, które w placówkach oświatowych powinny być jasno wytyczone, otulone zasadami etycznego postępowania oraz rzetelnego i skutecznego przepływu informacji. Kontrola zarządcza wymusza na dyrektorze szkoły zmianę w podejściu do prowadzeniu placówką oświatową. Problem polega na tym, że część dyrektorów została postawiona przed faktem wprowadzenia przepisów dotyczących przestrzegania i natychmiastowego wdrożenia kontroli zarządczej, bez konkretnych wskazówek do działań, z wytycznymi w języku prawnym, nie zawsze zrozumiałym i spójnym z tym, z którym na co dzień się spotykają. Dla wielu dyrektorów placówek oświatowych, do dnia dzisiejszego, nadal kontrola zarządcza to temat trudny. Stoją oni przed dylematem, co tak naprawdę powinni zrobić w zakresie kontroli zarządczej i czy dotychczasowa dokumentacja prowadzona w ich placówce powinna być od początku tworzona. Kontrola zarządcza nie wymaga zmiany katalogu funkcjonujących w jednostce dokumentów. Wymaga optymalizacji mechanizmów istniejących, dopasowania ich do opracowanych standardów kontroli zarządczej, a co najważniejsze, wymaga precyzyjnego planu wdrożenia systemu kontroli zarządczej. Cała dokumentacja, którą posiada kadra kierownicza w placówkach oświatowych, to punkt wyjścia do stworzenia prawidłowych opracowań i „wzorów” dla danej placówki, bowiem ściśle wzory nie istnieją, raczej podpowiedzi i sugestie, jak ewentualnie mogłyby one wyglądać. „Każdy dyrektor powinien zawsze pamiętać o tym, że wartości prawidłowo i z odpowiednim namysłem realizowanej kontroli nie da się przecenić. Jej wyniki mogą doskonale służyć do poprawy funkcjonowania szkoły lub placówki, a także mieć istotny wpływ na wzrost jakości i efektywności jej pracy. Niestety, kwestia kontroli zarządczej jest często trywializowana, sprowadza się ją do prostych, niewiele znaczących czynności czy gestów, które nie wnoszą niczego istotnego do jej pracy czy wręcz całego funkcjonowania szkoły czy placówki. Nowe zasady nadzoru pedagogicznego, a zwłaszcza kontroli zarządczej, mają na celu zmianę tej sytuacji. Zobowiązują, bowiem, dyrektora szkoły lub placówki do zaplanowania tematyki i terminów kontroli zarówno pod względem przestrzegania przepisów prawa przez

nauczycieli, jak i w pozostałych obszarach funkcjonowania szkoły, które zostały opisane w najważniejszym dokumencie szkolnym, jakim jest statut” (tamże).

Ważne jest, aby w maksymalnym stopniu wykorzystać dotychczasowe dokumenty szkoły, w szczególności statut, regulaminy, instrukcje, zarządzenia, plan pracy, plan wychowawczy, plan nadzoru pedagogicznego, dzienniki lekcyjne, politykę rachunkową i inne. Statut, którego założeniem jest regulacja wewnętrznego życia szkoły, i który zawiera informacje dotyczące wszystkich dziedzin działalności placówki, daje możliwość określenia celów i zadań szkoły, co pozwoli na profesjonalne systematyzowanie i wdrażanie dokumentacji kontroli zarządczej.

### *Cele kontroli zarządczej i system SMART*

Stałymi elementami każdej kontroli zarządczej są: planowanie celów, zarządzanie ryzykiem, ocena realizacji celów, samoocena systemu. Każdy z tych elementów jest tak samo ważny i jeden bez drugiego nie powinien istnieć. Zatrzymując się przy jednym elemencie lub omijając następny, nie uzyskamy pożądanego efektu.

Kontrola zarządcza dotyczy zadań realizowanych przez szkołę w cyklu roku szkolnego i budżetowego i jest podzielona na etapy (wyznaczanie zadań i celów, analiza ryzyka podczas realizacji zadań, samoocena itp.). Będzie dobrze, jeśli poszczególne zadania i etapy znajdą potwierdzenie w dokumentach. Ważne też, aby dokumenty tworzone podczas sprawowania kontroli zarządczej były faktycznie przydatne dyrektorowi i dawały mu wiedzę o stanie i przebiegu kontroli zarządczej. Cele i zadania jednostki należy określać jasno w co najmniej rocznej perspektywie. Cele powinny spełniać warunek SMART, tj. być konkretne, wymierne, osiągalne, stosowne i określone w czasie (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timed). Wykonanie celów i zadań należy monitorować za pomocą wyznaczonych mierników. W jednostce powinien funkcjonować odpowiedni system monitorowania realizacji celów i zadań. Standardy kontroli zarządczej zalecają przeprowadzanie oceny realizacji celów i zadań uwzględniając kryterium oszczędności, efektywności i skuteczności. Dyrektor placówki oświatowej powinien pamiętać, że określając cele i zadania należy wskazać także komórki organizacyjne lub osoby odpowiedzialne bezpośrednio za ich wykonanie oraz zasoby przeznaczone do ich realizacji. Należy rozważyć możliwość wskazania celu jednostki w postaci krótkiego i syntetycznego opisu misji.<sup>6</sup> Przy określaniu celów i zadań jednostki sektora finansów publicznych powinno się stosować te same kryteria, które stanowią standardy w definiowaniu celów w zadaniowym planie wydatków, nakazujące określenie celów w sposób istotny i określony w czasie, precyzyjnie, konkretnie, spójnie, mierzalnie oraz realistycznie. Cele należy określać do realizacji w każdym roku budżetowym, wskazując mierniki wyjściowe, mierniki planowane do osiągnięcia, zasady monitorowania stanu ich osiągnięcia oraz zasady sprawozdawczości z realizacji planów. Określenie celów powinno spełniać warunek istotności, czyli obejmować najważniejsze obszary działalności jednostki. Cel jest

<sup>6</sup> <https://www.nadzor-pedagogiczny.pl/poradniki/kontrola-zarzadcza-w-pigulce>.



określony precyzyjnie i konkretnie, gdy odnosi się do podstawowego, zamierzonego wyniku realizacji zadań i podzadań, jest sformułowany<sup>7</sup>.

Możemy wyróżnić dwa podstawowe i zasadnicze grupy celów: strategiczne i operacyjne. Cele strategiczne wnikają z misji jednostki, natomiast operacyjne uzależnione są od celów strategicznych, mają dynamiczny charakter i dotyczą konkretnych działań. Cele operacyjne postrzegane są za najważniejsze w danej jednostce. „Planowanie działalności można rozpocząć od analizy takich kwestii, jak:

- cele i zadania określone w obowiązujących przepisach prawa;
- cele wynikające z planu działalności ministra kierującego działem (w przypadku jednostek będących jednostkami w dziale);
- cele i zadania określone w dokumentach strategicznych;
- cele i zadania/podzadania/działania określone w budżecie państwa w układzie zadaniowym, – potrzeby i oczekiwania obywateli;
- potrzeby i oczekiwania pracowników jednostki (np. w zakresie doskonalenia procesów zachodzących w jednostce);
- otoczenie prawne i ekonomiczne, w tym przewidywane zmiany;
- istotne problemy zidentyfikowane w działalności jednostki;
- cele i zadania niezrealizowane w poprzednich latach”<sup>8</sup>.

Metoda SMART, o której wspomniałam wyżej, pomaga w prawidłowym wyznaczaniu celów, co z kolei zwiększa szansę na osiągnięcie tych celów. Wyznaczanie celów w ten sposób wymaga dogłębnego zanalizowania tego, co chcemy osiągnąć a tym samym osiągnięcie tak wyznaczonego celu zapewni nam większą satysfakcję, gdyż będzie to dokładnie to, czego naprawdę zamierzaliśmy dokonać.

„Zgodnie z akronimem tworzącym nazwę koncepcji, sformułowany cel powinien być:

- skonkretyzowany (ang. *Specific*) – jego zrozumienie nie powinno stanowić kłopotu, sformułowanie powinno być jednoznaczne i nie pozostawiające miejsca na luźną interpretację;
- mierzalny (ang. *Measurable*) – a więc tak sformułowany, by można było liczbowo wyrazić stopień realizacji celu, lub przynajmniej umożliwić jednoznaczną „sprawdzalność” jego realizacji;
- osiągalny (ang. *Achievable*) – cel zbyt ambitny podkopuje wiarę w jego osiągnięcie i tym samym motywację do jego realizacji;
- realny (ang. *Realistic*) – cel powinien być ważnym krokiem naprzód, jednocześnie musi stanowić określoną wartość dla tego, kto będzie go realizował;
- określony w czasie (ang. *Time-bound*) – cel powinien mieć dokładnie określony horyzont czasowy, w jakim zamierzamy go osiągnąć”<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> <https://www.nadzor-pedagogiczny.pl/poradniki/kontrola-zarzadzca-w-pigulce>.

<sup>8</sup> KOMUNIKAT Nr 6 MINISTRA FINANSÓW z dnia 6 grudnia 2012 r. w sprawie szczególnych wytycznych dla sektora finansów publicznych w zakresie planowania i zarządzania ryzykiem.

<sup>9</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/S.M.A.R.T.\\_\(zarz%C4%85dzanie\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/S.M.A.R.T._(zarz%C4%85dzanie)).

### *Planowanie działalności*

„Planowanie działalności jest punktem wyjścia do budowy systemu zarządzania w oparciu o cele. Określenie zadania (celu) pozwala na zarządzanie ryzykami związanymi z jego realizacją i podejmowanie odpowiednich działań zaradczych. Planowanie działalności wymaga określenia celów mierzalnych. Dzięki temu po zakończeniu okresu zaplanowanego na realizację zadania można ocenić, czy cel został zrealizowany (czy osiągnięto założone mierniki). Przyjęte metody planowania działalności jednostki powinny umożliwiać analizę przyczyn nieosiągnięcia zakładanych mierników (np. konieczność pisemnego wyjaśnienia przyczyn nieosiągnięcia mierników) i ich odpowiednią klasyfikację (np. na czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, lub na czynniki, na które jednostka nie ma wpływu i takie, które mogą zostać wyeliminowane działaniami podjętymi przez kierownictwo jednostki). Planowanie działalności jest obowiązkiem ustawowym części jednostek sektora finansów publicznych, które są objęte budżetowaniem zadaniowym (art. 70 ustawy o finansach publicznych). Ustawa o finansach publicznych nie nakłada podobnych obowiązków na jednostki samorządu terytorialnego” (Puchacz, *Finanse publiczne...*). Planowanie to podstawa funkcjonowania kontroli zarządczej, to punkt wyjścia. Wdrożenie systemu planowania powinno ściśle wiązać się ze wskazaniem właściciela zadania, który „powinien być wyposażony w odpowiedni zestaw kompetencji do zarządzania danym zadaniem, z uwzględnieniem konieczności otrzymywania zgody ścisłego kierownictwa na działania przekraczające przyjęty dla niego poziom samodzielności. Połączenie realnego planu działalności z odpowiednio dopasowaną strukturą organizacyjną pozwoli na osiągnięcie założonego efektu, którym jest optymalne zarządzanie przez cele”. „Uzupełnieniem procesu planowania i zarządzania ryzykiem byłby system monitoringu i sprawozdawczości dotyczący zaplanowanych w danym roku zadań. System taki spełniałby wszystkie wymagania, jakie stawia kontrola zarządczej Minister Finansów w standardach nr 5–9 kontroli zarządczej.

#### KROK 1

Opracowanie strategii.

#### KROK 2

W każdym roku realizacji strategii sporządza się roczny plan działalności, wskazujący na cele operacyjne do zrealizowania w danym roku.

#### KROK 3

Wprowadzenie narzędzi nadzorczych np. kart kontrolnych celów operacyjnych.

#### KROK 4

### **Zarządzenie ryzykiem**

Właściciel zadania jest jednocześnie właścicielem ryzyka związanego z realizacją celów operacyjnych. Standardy kontroli zarządczej wymagają dokumentowanego sposobu zarządzania ryzykiem w odniesieniu do celów i zadań.

#### KROK 5

### **Sprawozdawczość**

Na koniec roku należy sporządzić sprawozdanie z realizacji rocznego planu, które ma pokazać wykonanie mierników.

Istotną rolę w podsumowywaniu działań jest samoocena kontroli zarządczej, której wytyczne zostały opisane w Komunikacie Ministra Finansów w sprawie szczegółowych wytycznych w zakresie samooceny kontroli zarządczej<sup>10</sup>. „Samoocena kontroli zarządczej, zwana dalej „samoocena”, to proces, w którym dokonywana jest ocena funkcjonowania kontroli zarządczej przez pracowników i kierownictwo jednostki. Jest to narzędzie, które w stosunkowo krótkim czasie może dać ogólny obraz funkcjonowania kontroli zarządczej. Samoocena może mieć szczególne znaczenie w przypadku tych jednostek, które nie dysponują innymi narzędziami oceny kontroli zarządczej, np. audytem wewnętrznym, lub w których zasoby audytorskie można uznać za niewystarczające. Dzięki samoocenie można uzyskać informacje o funkcjonowaniu kontroli zarządczej, w szczególności w tych obszarach, w których nie było żadnych działań audytorskich czy kontrolnych. Wyniki samooceny mogą być jednym ze źródeł wiedzy o funkcjonowaniu kontroli zarządczej, będących podstawą do podpisania oświadczenia o stanie kontroli zarządczej.

Jedną z metod przeprowadzenia samooceny jest wykorzystanie do tego celu ankiet (kwestionariuszy). Samoocena kontroli zarządczej jest dokonywana wówczas poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania sformułowane w ankietach. Metoda ta może być wykorzystywana w szczególności w przypadku, gdy samoocena jest przeprowadzana w stosunkowo dużej jednostce lub pracownicy są rozproszeni w różnych lokalizacjach. Wykorzystanie ankiet należy rozważyć także w sytuacji, gdy kultura organizacyjna jednostki nie sprzyja otwartej dyskusji, co uniemożliwia w praktyce zastosowanie innej popularnej metody samooceny – warsztatów samooceny. Wykorzystanie ankiet może być także dobrym rozwiązaniem, jeżeli kierownictwo jednostki chce zminimalizować czas i koszty gromadzenia informacji dotyczących funkcjonowania kontroli zarządczej. Przeprowadzenie samooceny za pomocą ankiet może być dobrym rozwiązaniem dla jednostek, które nie przeprowadzały do tej pory samooceny w żadnej formie. Należy pamiętać, że samoocena nie może być uznawana za substytut innych narzędzi oceny kontroli zarządczej, np. audytu wewnętrznego, a raczej powinna być uważana za jedno z narzędzi stosowanych w ramach monitoringu kontroli zarządczej.

Ostatecznie kierownik danej jednostki sporządza oświadczenie o stanie kontroli zarządczej na podstawie wszystkich danych, w tym sprawozdań z realizacji celów, wyników samooceny, po to, by ustalić mocne i słabe strony systemu kontroli zarządczej w danej placówce na podstawie Rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 2 grudnia 2010 r. w sprawie wzoru oświadczenia o stanie kontroli zarządczej.

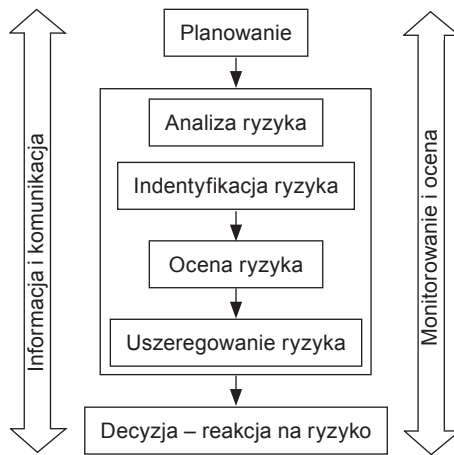
### *Zarządzanie ryzykiem*

Zarządzanie ryzykiem ma na celu doprowadzenia do realizacji celów jednostki poprzez eliminowanie lub obniżanie ryzyka. „Zarządzanie ryzykiem to proces realizowany zarówno przez kierownictwo jednostki, jak i jej pracowników, uwzględniony w strategii

---

<sup>10</sup> Komunikat nr 3 Ministra Finansów z dnia 16 lutego 2011 r. w sprawie szczegółowych wytycznych w zakresie samooceny kontroli zarządczej dla jednostek sektora finansów publicznych, Dz.Urz. Min. Fin. nr 2, poz. 11.

działania i dotyczący całej jednostki. Celem zarządzania ryzykiem jest identyfikacja potencjalnych zdarzeń, które mogą wywrzeć wpływ na jednostkę (realizację jej celów), utrzymanie ryzyka w ustalonych granicach oraz rozsądne, a więc, nie dające 100% gwarancji, zapewnienie realizacji celów organizacji”<sup>11</sup>. Ryzyko, z definicji, to prawdopodobieństwo wystąpienia jakiegoś zdarzenia, którego wpływ będzie negatywny na założone uprzednio cele. Ryzyka mogą być wewnętrzne, jak i zewnętrzne. „Zarządzanie ryzykiem ściśle wiąże się celami, jakie realizuje jednostka. Ryzykami, które mogą utrudnić lub uniemożliwić realizację celów należy zarządzać. Warunkiem właściwego zarządzania ryzykiem jest dokładne poznanie i opisanie ryzyk”<sup>12</sup>.



Rysunek 1. Proces zarządzania ryzykiem

Podstawą dla zarządzania ryzykiem są, zatem, jasno wyznaczone cele jednostki. Standardy kontroli zarządczej stwierdzają, że cele i zadania należy określać precyzyjnie i w co najmniej rocznej perspektywie, a ich wykonanie należy monitorować za pomocą wyznaczonych mierników. Jasne określenie misji jednostki w dłuższej perspektywie czasu może sprzyjać ustaleniu hierarchii celów i zadań oraz efektywnemu zarządzaniu ryzykiem. Identyfikacja celów ma podstawowe znaczenie dla zarządzania ryzykiem. Bez znajomości celów nie jest możliwa dobra identyfikacja ryzyka, a co za tym idzie, prawidłowe zarządzanie ryzykiem.

**Identyfikacja ryzyka** powinna być procesem powtarzalnym (systematycznym) i zintegrowanym z procesem planowania działalności. Podczas tej identyfikacji powinny być brane pod uwagę wszelkie możliwe ryzyka, które mogą się pojawić i tym samym

<sup>11</sup> Definicja na podstawie: Zarządzanie ryzykiem korporacyjnym – zintegrowana struktura ramowa, COSO 2004.

<sup>12</sup> [http://www.mf.gov.pl/c/document\\_library/get\\_file?uuid=55094b15-39ee-4364-aa0d-6fc6c-8d99a26&groupId=764034](http://www.mf.gov.pl/c/document_library/get_file?uuid=55094b15-39ee-4364-aa0d-6fc6c-8d99a26&groupId=764034).

wpływać na osiągnięcie założonych celów i zadań. W procesie tym ważna jest dokładna znajomość jednostki, jej otoczenia oraz zrozumienie jej celów i zadań, a także czynników kluczowych dla osiągnięcia sukcesu. Moment identyfikacji ryzyka ma podstawowe znaczenie, bowiem ryzyka, które nie zostaną zidentyfikowane na tym etapie, nie będą brane pod uwagę na dalszych etapach. Dlatego też identyfikacja ryzyka powinna być jak najbardziej kompleksowa. W procesie identyfikacji ryzyka należy uwzględnić:

– czynniki zewnętrzne, np. zmieniające się oczekiwania lub potrzeby klientów, zmiany przepisów prawa, naturalne zagrożenia, zmiany gospodarcze, naciski na jednostkę z zewnątrz; – czynniki wewnętrzne, np. charakter wykonywanej działalności, kultura organizacji, dostępne środki finansowe, plany i strategie, komunikacja, systemy informatyczne, liczba pracowników i ich kwalifikacje, odpowiedzialność i postawy kierownictwa, liczba, rodzaj i wielkość dokonywanych operacji finansowych, przetwarzanie informacji.

Dokonując identyfikacji ryzyka, należy posługiwać się też informacjami dotyczącymi negatywnych zdarzeń, które wystąpiły w przeszłości. Należy unikać określenia ryzykiem sytuacji/czynników/wydarzeń, które nie mają wpływu na realizację celu lub też są zaprzeczeniem celów. W każdym przypadku ryzyko powinno odnosić się do celów/zadań. Ryzyka powinny być identyfikowane na takim poziomie organizacyjnym i funkcjonalnym, aby można było podejmować konkretne działania w odpowiedzi na dane ryzyko. Wszystkie ryzyka powinny mieć swojego właściciela, który jest odpowiedzialny za zapewnienie, że ryzyko jest zarządzane i monitorowane. Właściciel ryzyka powinien mieć władzę wystarczającą do zapewnienia efektywnego zarządzania ryzykiem.

**Ocena ryzyka** powinna doprowadzić do lepszego rozumienia zidentyfikowanego ryzyka. Dostarcza informacji niezbędnych do uszeregowania elementów ryzyka i podjęcia decyzji, jak należy z nimi postąpić. Zazwyczaj polega na oszacowaniu tzw. istotności ryzyka, np. poprzez określenie prawdopodobieństwa wystąpienia i możliwych jego skutków. Jednostka sama określa sposób szacowania istotności ryzyka, dostosowując go do swoich potrzeb, np. jeżeli celem jest zrealizowanie dochodów na założonym poziomie ryzykiem nie jest niezrealizowanie dochodów na założonym poziomie. Ryzyko można oceniać stosując dwa mierniki, jak prawdopodobieństwo wystąpienia i skutek lub też tylko jeden np. istotność.

Skutek i prawdopodobieństwo mogą być oceniane według 5-stopniowej lub 3-stopniowej skali. W zależności od zidentyfikowanego ryzyka można przyjąć również indywidualne kategorie dostosowane do ryzyka, które pomogą dokonać oceny ryzyka. Ważne jest, aby zastosowana metoda była dostosowana do jednostki i dobrze rozumiana przez wszystkie zainteresowane osoby. Po dokonaniu oceny możliwe jest uszeregowanie elementów ryzyka i sporządzenie mapy ryzyka (w formie graficznej), obrazującej to, jak oceniane są poszczególne ryzyka. Dzięki mapie, w hierarchiczny sposób, zostaną wskazane:

- ryzyka, wobec których muszą zostać podjęte dodatkowe działania;
- ryzyka, które wymagają szczególnego monitorowania;
- ryzyka, nie niosące istotnego zagrożenia dla realizacji celów.

**Uszeregowanie elementów ryzyka** ma zasadnicze znaczenie dla zarządzania nim. Tak opisane ryzyka dobrze jest przedstawić na tzw. mapie ryzyka” (Dep. Audytu..., *Zarządzanie ryzykiem*, 2001). Ryzyka, podzielone na rezydualne i nieodłączne, są ściśle powiązane z celami w planie działalności.

### **Decyzja – reakcja na ryzyko**

Aby utrzymać ryzyko na określonym poziomie (akceptowalnym poziomie ryzyka), podejmowane są działania, które można przyporządkować do jednej lub kilku z następujących grup – reakcja na ryzyko:

- unikanie ryzyka;
- podjęcie lub zwiększanie ryzyka w celu uzyskania dodatkowych możliwości (szansy);
- usunięcie źródła ryzyka;
- zmiana prawdopodobieństwa ryzyka;
- zmiana skutków/konsekwencji ryzyka;
- dzielenie się ryzykiem;
- akceptacja ryzyka poprzez świadomą decyzję.

Sposób reakcji na ryzyko będzie zależał od poziomu akceptowanego ryzyka (przykładowo ryzyko oceniane, jako mało istotne może być przez jednostkę tolerowane) oraz relacji kosztów wdrożenia działań, które stanowiłyby odpowiedź na ryzyko oraz korzyści uzyskanych z tych działań (koszty podejmowanych działań nie powinny być wyższe niż spodziewane korzyści z tych działań). Istotnym elementem jest tu świadoma decyzja właściwych osób. Mechanizmy kontroli powinny stanowić odpowiedź na konkretne ryzyko. Standardy kontroli zarządczej zawierają zestawienie podstawowych mechanizmów, które mogą funkcjonować w ramach systemu kontroli zarządczej. Nie tworzą one jednak zamkniętego katalogu, bowiem system kontroli zarządczej, w tym zarządzanie ryzykiem, powinien być elastyczny i dostosowany do specyficznych potrzeb jednostki. Te podstawowe mechanizmy to:

- dokumentowanie systemu kontroli zarządczej;
- nadzór;
- ciągłość działalności;
- ochrona zasobów;
- szczegółowe mechanizmy kontroli dotyczące operacji finansowych i gospodarczych;
- mechanizmy kontroli dotyczące systemów informatycznych.

Samo wdrożenie systemu zarządzania ryzykiem nie musi jednak oznaczać konieczności wprowadzania nowych procedur. Wszystkie powyższe informacje, tj. zidentyfikowane ryzyka, ich ocena, właściciel, poziom akceptowanego ryzyka, sposób reakcji na ryzyko, wymagane dodatkowe działania powinny być zawarte w dokumencie zwanym rejestrem ryzyka.

## Informacja i komunikacja

Określając system zarządzania ryzykiem należy też określić mechanizmy informacyjne, które zapewnią m.in., że najistotniejsze zasady zarządzania ryzykiem oraz ich modyfikacje są odpowiednio komunikowane, istnieją odpowiednie kanały informacyjne zapewniające dostępność informacji właściwym osobom i w odpowiednim czasie, a także dające możliwość konsultacji z poszczególnymi uczestnikami systemu zarządzania ryzykiem. Jednostka powinna określić wewnętrzne i zewnętrzne kanały komunikacyjne oraz mechanizmy raportowania tak, aby zachęcać do rozliczalności i podjęcie roli właściciela ryzyk. Mechanizmy te powinny zapewnić, że:

- najważniejsze elementy systemu zarządzania ryzykiem oraz ich modyfikacje są odpowiednio komunikowane;
- istnieją odpowiednie ramy raportowania;
- istotne informacje z systemu zarządzania ryzykiem są dostępne na właściwym poziomie i aktualne;
- istnieje proces wymiany informacji (komunikacji) z interesariuszami.

## Monitorowanie i ocena

Wraz z działaniami związanymi z zarządzaniem ryzykiem ustanawia się mechanizmy, które umożliwiają monitorowanie wdrożonych rozwiązań i dokonywanie oceny ich efektywności, tj. czy system zarządzania ryzykiem spełnia założone cele, czy polityki i procedury ustanowione w jego ramach są nadal aktualne, odpowiednie i wydajne. Aby zapewnić, że zarządzanie ryzykiem funkcjonuje efektywnie i wspiera działanie organizacji, należy:

- regularnie raportować nt. ryzyka i postępów w realizacji planu radzenia sobie z ryzykiem;
- oceniać funkcjonowanie zarządzania ryzykiem przy wykorzystaniu ustalonych wcześniej (i okresowo przeglądanych) wskaźników, czyli oceniać czy system zarządzania ryzykiem spełnia założone wcześniej cele;
- dokonywać przeglądu aktualności, odpowiedniości i efektywności zasad zarządzania ryzykiem, uwzględniając zmiany zachodzące w organizacji i jej otoczeniu”.

## Bibliografia

- Departament Audytu Sektora Finansów Publicznych Ministerstwa Finansów. Warszawa, 2011, *Zarządzanie Ryzykiem. Informacje ogólne*.
- Lewandowski, J. (2012). *Kontrola zarządcza w szkole lub placówce oświatowej*. Gdańsk.
- Puchacz, K. (2016). Strategia lokalna jednostki samorządu terytorialnego jako podstawa funkcjonowania kontroli zarządczej. *Finanse Publiczne*, miesięcznik, luty.

**PRZYKŁAD 1.** Zadania i zarządzania ryzykiem w jego zakresie

Lp.	Cel	Mierniki określające stopień realizacji			Najważniejsze zadania służące realizacji celu	Odniesienie do dokumentu o charakterze strategicznym
		Nazwa	Planowanie wartości do osiągnięcia na koniec roku, którego dotyczy plan			
1	Poprawa warunków bezpieczeństwa w szkole oraz zapobieganie niepożądanym zjawiskom, agresji werbalnej i fizycznej.	3	4	5	6	Regulamin dyżurów międzylekcyjnych. Regulamin organizowania wycieczek szkolnych. Regulamin pracy. Procedury dot. wypadków w szkole, pożaru. Procedura kierowania ucznia do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Procedura na wypadek agresywnego zachowania ucznia.
		Liczba zarejestrowanych wypadków w szkole zagrażających życiu lub zdrowiu.  Liczba osób objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną.	0	Nie mniej niż 75%	Sprawowanie opieki nad uczniami i zapewnienie im higienicznych warunków nauki. Zapewnienie bezpieczeństwa i higieny pracy pracownikom. Wdrożenie procedur pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Monitoring zachowań niepożądanych.	



PRZYKŁAD 2. Arkusz ryzyka dotyczący realizacji celu

<b>Obszar działalności jednostki; cel/zadanie</b>		<b>1</b>	Poprawa warunków bezpieczeństwa w szkole oraz zapobieganie niepożądanym							
<b>Oznaczenie (nazwa) ryzyka</b>		<b>2</b>	brak profesjonalnego przeszkolenia, dotyczącego pierwszej pomocy przedmedycznej,							
<b>Analiza ryzyka</b>	<b>Prawdopodobieństwo wystąpienia ryzyka w skali 1–3</b>	<b>3</b>	3	3						
	<b>Skutek oddziaływania ryzyka w skali 1–3</b>	<b>4</b>	3	3						
	<b>Punktowa ocena ryzyka (kol.3 x kol.4)</b>	<b>5</b>	9	9						
<b>Poziom istotności ryzyka (niski/średni/wysoki)</b>		<b>6</b>	Wysoki							
<b>Reakcja na ryzyko</b>		<b>8</b>	przeszkolenie przez firmę zewnętrzną nauczycieli z każdego poziomu edukacyjnego							
<b>Planowany termin wykonania działań zaradczych</b>		<b>9</b>	rok szkolny 2017/2018							
<b>Działania zaradcze podjęte po poprzedniej analizie ryzyka</b>		<b>10</b>	uzupełnienie apteczek w każdej sali lekcyjnej							
<b>Uwagi</b>		<b>11</b>	działanie w toku							

## PRZYKŁAD 2. cd.

1	2	3	4	5	6	8	9	10	11
zjawiskom, agresji werbalnej i fizycznej	slabe zabezpieczenie oraz kondycja schodów w budynku szkolnym brak remontu toalet szkolnych, zły stan techniczny podłóg i sanitariatów zły stan posadzek szkolnych, w tym na sali gimnastycznej oraz korytarzach	2	2	4	wysoki	częściowe poprawienie stanu posadzek szkolnych – drobne prace remontowe	listopad 2018 (podczas weekendu)	brak	brak
	występowanie agresji rówieśniczej werbalnej oraz fizycznej np. wyzywanie, zastraszanie, grożenie, bicie, cyberprzemoc,	2	2	4	średni	natychmiastowe działania w postaci pogadanek, warsztatów, dodatkowej pomocy specjalistów, zajęć integracyjnych do czasu wdrożenia programu profilaktycznego	rok szkolny 2018/2019	zwiększona kontrola zachowań uczniów w szkole, zwiększona liczba osób podczas przerw na korytarzach szkolnych oraz toaletach	pozyskanie dodatkowych funduszy na dodatek motywacyjny dla nauczycieli wyjątkowo zaangażowanych w zwiększenie kontroli nad uczniami

1	2	3	4	5	6	8	9	10	11
	trudności w utrzymaniu dyscypliny szkolnej, w tym niska frekwencja uczniów (wagarowanie, spóźnienia	2	2	4	Średni	zwiększenie motywacji uczniów w uczestniczeniu w zajęciach szkolnych poprzez dokształcanie nauczycieli w innowacyjnym prowadzeniu zajęć z danego przedmiotu, zakup materiałów edukacyjnych w tym rozważenie zakupu tabeli,	rok kalendarzowy 2019	lekcje koleżeńskie, lekcje otwarte, warsztaty i szkolenia wewnątrzszkolne prowadzone przez pracowników placówki,	brak
	przejawy niedostosowania społecznego wśród uczniów					ukierunkowanie niedostosowania społecznego, skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej, współpraca ze specjalistami	rok szkolny 2017/2018	zwiększona czujność nauczycieli na zachowania uczniów poprzez stworzenie broszury informacyjnej dotyczącej rozpoznawania niedostosowania społecznego	brak

## 5.6. ZARZĄDZANIE MAJĄTKIEM SAMORZĄDOWYM I SZKOLNYM

---

*Mówiąc o uczniu i tworzeniu nowej szkoły  
skoncentrowanej na nim  
nie można mówić o tym w oderwaniu od budynku  
i przestrzeni, [...]  
„Szkoła to coś więcej niż nauczyciel, uczeń, coś więcej niż  
relacje.  
Szkoła to ogromna część życia każdego dziecka,  
niezależnie od czasu w niej spędzanego.  
Szkoła jest miejscem tak istotnym, wielowarstwowym  
i złożonym, że pomijanie jej budynku  
w rozważaniach nad losami edukacji jest karygodne”*

M. Kuc, *Problematyka i znaczenie*, Kraków, s. 250

*Krzysztof Gawroński*

### ***Wprowadzenie***

Przy pierwszym spojrzeniu na zagadnienie zarządzania majątkiem samorządowym i szkolnym można odnieść wrażenie, że jest to proces powszechnie znany.

Zasady gospodarowania majątkiem trwałym w samorządowych jednostkach budżetowych wynikają z uregulowań wewnętrznych kierownika jednostki, wydanych na mocy art. 68 i 69 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 roku o finansach publicznych (Dz.U. 2018, poz. 2077 ze zm.). Bowiem w myśl przytoczonych przepisów, kierownik jednostki jest odpowiedzialny za zapewnienie funkcjonowanie skutecznej i efektywnej kontroli zarządczej, która sprowadza się m.in. do ochrony zasobów oraz ich właściwego wykorzystania.

Nie jest to jednak tak jednoznaczne, w przypadku szkół. Bowiem właścicielem majątku trwałego, np. obiektu szkoły jest najczęściej jednostka samorządu terytorialnego.

Generalną zasadą jest, że jednostka budżetowa ma obowiązek gospodarowania swoim majątkiem w sposób racjonalny i oszczędny oraz utrzymywania mienia w stanie nie pogorszonym, z uwzględnieniem normalnego zużycia. Problem jednak w tym, że szkoła prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego nie posiada własnego mienia, lecz dysponuje jedynie mieniem przekazanym przez organ prowadzący na podstawie pełnomocnictwa. Stąd dyrektor szkoły, może działać na podstawie upoważnie-

nie do dokonywania w imieniu organu prowadzącego czynności prawnych w sprawach zwykłego zarządu mieniem szkoły, np. przekazywać składnika majątku szkoły, co jest szczególnie istotne w przypadku przekształcenia lub likwidacji.

Podobnie, dyrektor szkoły – z mocy ustawy Prawo oświatowe – wypełnia zadania pracodawcy nauczyciela – w imieniu szkoły.

\*\*\*

*Elżbieta Łęcznarowicz*

### **5.6.1. Wokół roli dyrektora jako zarządcy mienia szkolnego**

Proces zarządzania mieniem szkoły w organizacji o znaczącej przewadze czynnika ludzkiego nad materialnym jest szczególnym wyzwaniem dla dyrektora nauczyciela. Przed dyrektorem, jako organizatorem procesów nauczania, wychowania i opieki postawiono zadania organizacji administracyjnej, finansowej i gospodarczej obsługi (art. 68 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe z dnia 14.12.2016). Według Ireny Bednarskiej-Wnuk (s. 167–168) „rola dyrektora utożsamia się coraz bardziej z menadżerską [...] proces menedżeryzacji roli dyrektora ma nie tylko miejsce, ale wydaje się, że będzie się pogłębiał”.

W zarządzaniu mieniem szkolnym skuteczny dyrektor to:

- menadżer oświaty posiadający szeroką wiedzę w zakresie ekonomiki oświaty;
- wizjoner kładący nacisk na planowanie długofalowego rozwoju placówki;
- racjonalnie współpracujący z organem prowadzącym w poprawie materialnych warunków szkoły;
- rozumiejący związki edukacji z rynkiem pracy;
- sprawnie poruszający się w gąszczu przepisów ogólnych regulujących działalność budżetową szkoły, gospodarkę nieruchomości, zarządzaniem mieniem komunalnym, zasadami prawa budowlanego, ustaleniami prawa miejscowego.

Nie obca powinny być dyrektorowi, w tym obszarze zarządzania podstawowa wiedza z ergonomii definiowanej przez Wincentego Okonia (1984, s. 73) „jako dział pedagogiki zajmującej się problemami optymalizacji warunków materialnych pracy szkolnej, stanowiskiem pracy ucznia i nauczyciela, optymalizacją środków dydaktycznych, problemami bezpieczeństwa i higieny pracy, warunkami rekreacyjnymi szkoły i jej otoczenia”. Konieczność poznania przez dyrektora szkoły problematyki ergonomii uzasadniają wyniki badań i obserwacji m.in. E.T. Halla, S.E. Rosmussena, A. Nalaskowskiego wskazujące na mechanizmy psychologiczne postrzegania przestrzeni i ich wpływ na psychospołeczny rozwój uczniów Wskazują też, jaką rolę powinien pełnić dyrektor, by wykorzystać zarządzanie tym obszarem do tworzenia przyjaznego uczniowi środowiska.

Dla zdefiniowania zarządzania mieniem na gruncie teorii należy przytoczyć definicję A. Koźmińskiego (1996 s. 70) jest to „swoisty rodzaj wędrówki przez chaos,” konstruowaniem rzeczywistości z dostępnych elementów, pomysłów ludzi i relacji, instytucji formalnoprawnych, środków materialnych i finansowych, a także praw do

dysponowania nimi, jako dział pedagogiki zajmującej się problemami optymalizacji warunków materialnych pracy szkolnej, stanowiskiem pracy ucznia i nauczyciela, optymalizacją środków dydaktycznych, problemami bezpieczeństwa i higieny pracy, warunkami rekreacyjnymi oraz estetyką szkoły i jej otoczenia.”

Tak zdefiniowany proces zarządzania mieniem stawia przed zasobami realizującymi funkcje planowania, organizowania, kontrolowania, koordynowania, tego procesu w szkole wymaganie posiadania szerokiego wachlarza kompetencji interpersonalnych i społeczno-instytucjonalnych, szerokiej wiedzy z zakresu finansów, rachunkowości, administrowania majątkiem, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz prawa, ergonomii i prawa. Skuteczność przebiegu procesu zarządzania mieniem jest uwarunkowany, jak każdy proces zarządzani licznymi czynnikami.

Joanna Madalińska Michalak (2005, s. 15) wskazuje, że „skuteczność dyrektora jako osoby kierującej szkołą i odpowiedzialnej za administrowanie szkoły jej majątkiem i działalnością dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą zależy w szczególnej mierze od skuteczności przywództwa i efektywności zarządzania”.

Natomiast Józef Kuźma (2005, s. 215) wskazuje, iż kategorią wspólną teorii zarządzania i ekonomiki oświaty jest sprawność i racjonalność. „Sprawność rozumiana jako syndrom prakseologiczny systemu ocen: skuteczności korzyści i ekonomiczności. Racjonalność z kolei jest działaniem, czyli wyborem alternatywy opierającym się w najwyższym stopniu na rozumowych przesłankach, które są najbardziej poznawczo uzasadnione. Działanie racjonalne to zarazem działanie skuteczne, pozwalające w optymalnym zakresie realizować określone cele, Racjonalność powinna bazować na głębokiej wiedzy specjalistycznej”.

Przytoczone opinie przypisują szczególną rolę w obszarze dysponowania mieniem skuteczności, sprawności i racjonalności każdego działania opartego na maksymalizacji celu i minimalizacji środków. Takie podejście do zarządzanie mieniem stawia przed dyrektorem oprócz wymogu szerokiej wiedzy z zakresu prawnych uwarunkowań zarządzania majątkiem samorządowym i finansami publicznymi, kompetencji administratora i zarządcy majątkiem, a także konieczność posiadania umiejętności racjonalnego i sprawnego działania jako dominanty skutecznego zarządzania mieniem pozwalającego na realizację zaplanowanego celu.

Zarządzanie mieniem szkolnym jest tym większym wyzwaniem dla dyrektora, gdyż jest to problem marginalizowany w przygotowywaniu dyrektorów do realizacji tych specyficznych zadań. Literatura omawiająca kompleksowo zadania i odpowiedzialność dyrektora w zakresie zarządzania mieniem szkoły, jest skąpa, a niewiele debat i szkoleń o tej tematyce nie ułatwia dyrektorom zdobywania wiedzy i nabywaniu kompetencji w tym zakresie. W badaniach pedagogicznych problem ten pojawia się jedynie wycinkowo. Najczęściej, wobec szczególnego zainteresowania ergonomią, szersze opracowania dotyczą wagi przestrzeni budynków szkolnych i ich znaczenia dla zachowania ucznia.

Przygotowanie i doskonalenie dyrektorów w tym zakresie jest domeną samorządów, które dokonały przekazania mienie w zarząd w chwili powierzenia stanowiska dyrektora. Zakres szkoleń jest zróżnicowany – jak wynika z dokonanego przeglądu informa-

cji internetowych tego problemu, ukierunkowany głównie na zmiany przepisów prawa lub zmiany w zakresie działań kontrolnych i organizacyjnych.

Problem dyrektora jako zarządcy pojawiał się krytycznie w literaturze. Dość przytoczyć tu Z. Sujkowskiego (2003, s. 66), który stwierdza iż „analiza literatury przedmiotu z zakresu zarządzania placówkami oświaty wskazuje pewną lukę w zakresie obowiązków poza pedagogicznymi dyrektorów szkół, do których należy przede wszystkim zarządzanie nieruchomością szkolną.” Taki obowiązek nałożony został art.68 ust.6 ustawy Prawo oświatowe „dyrektor wykonuje zadania związane z bezpieczeństwem uczniów i nauczycieli w czasie zajęć organizowanych przez szkołę i placówkę”.

### *Cele zarządzania mieniem*

Pojęcie mienia obejmuje nie tylko nieruchomości szkolną. Definicja legalna mienia została sformułowana w art. 44 Kodeksu cywilnego jako „własność i inne prawa majątkowe”. Jest to zatem pojęcie zbiorcze obejmujące nieruchomości, (grunty, budynki), jak i rzeczy ruchome (przedmioty) przeznaczone na rzecz szkoły lecz przemijającego użytku.

Rolą zarządcy mienia – dyrektora szkoły działającego racjonalnie sprawnie i skutecznie jest podejmowanie decyzji i dokonywanie czynności ukierunkowanych na następujące cele:

- bieżące skuteczne administrowanie mieniem;
- utrzymanie nieruchomości w stanie niepogorszonym zgodnie z przeznaczeniem;
- uzasadnione inwestowanie w nieruchomości i przedmioty nietrwałe;
- zapewnienie bezpieczeństwa użytkowania i właściwej eksploatacji nieruchomości;
- zapewnienie właściwej gospodarki ekonomiczno-finansowej nieruchomości;
- racjonalne i celowe zagospodarowanie przestrzeni edukacyjnej i terenów szkolnych.

Przy tak wielowątkowej problematyce zarządzania mieniem wybór właściwej strategii działań, metod technik warunkujących skuteczność realizacji tych zadań jest kolejnym wyzwaniem dla dyrektora szkoły.

Jest dyskusyjne czy działania zmierzające do realizacji tych celów to proces zarządzania mieniem czy kierowania. I co na gruncie teorii zarządzania jest właściwym, adekwatnym i trafnym określeniem procesu zarządzania mieniem. W teorii organizacji i zarządzania rozróżnianie tych pojęć jest różnorodne, lecz zawsze umowne. Wydaje się jednak, że dla celów zarządzania mieniem należy przyjąć twierdzenie Jerzego Kurnala, (1981, s. 36), który uznaje, że „szczególny rodzaj kierowania opartego na władzy organizacyjnej, wynikającej z prawa własności do rzeczowych środków działania, można by całkowicie umownie nazwać zarządzaniem...”

## **Bibliografia**

- Bednarska-Wnuk I (2010), *Zarządzanie szkołą XXI w. Perspektywa menadżerska*. Wolters Kluwer SA Warszawa.
- Koźmiński A. (1996), *Zarządzanie tu i teraz*. WSPiZ Warszawa.
- Kuc M. (2014), *Problematyka i znaczenie budynku szkoły w kontekście percepcyjnego odbioru przestrzeni* [w:] Kuźma J. (red. nauk.), Pułka J., (red. nauk.) *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniu*, Oficyna Wydawnicza AFM Kraków.

- Kurnal J. (1981), *Elementy teorii organizacji i zarządzania*, PWE Warszawa.
- Kuźma J. (2011), *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków.
- Madalińska – Michalak J. (2015), *Dyrektor Szkoły Liderem – inspiracje i perspektywy*. Wolters Kluwer Polska Warszawa.
- Sujkowski Z. (2009), *Specyfika zarządzania nieruchomością szkolną*, Akta Scientarium Polonum, Administratio Locorum nr 8/3.

\*\*\*

*Dagmara Stanikowska-Brzeźniak*

### **5.6.2. Zadania dyrektora jako administratora nieruchomości**

*Nauczyciel – dyrektor w nowej roli*

Skuteczna realizacja roli administratora zarządcy mienia to podstawowy warunek dobrej realizacji zadania określonego art. 68 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 996 ze zm.) jako: *dyrektor wykonuje zadania związane z bezpieczeństwem uczniów i nauczycieli w czasie zajęć organizowanych przez szkołę i placówkę*.

Oczywistym dla każdego dyrektora jest fakt, że sprawy bezpieczeństwa w każdej instytucji winny stanowić pierwszoplanowe zadanie i są fundamentem realizacji pozostałych. Obrazowo można to określić, że bezpieczeństwo jest wszystkim, bo bez bezpieczeństwa wszystko jest niczym.

Dlatego też, wychodząc z założenia, że obejmujący funkcję dyrektor winien się do planowania i realizacji zadań dobrze przygotować opracowałam niektóre wskazania i uwagi.

Z chwilą przejęcia majątku za protokołem zdawczo-odbiorczym dyrektor, w myśl art. 12 ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o gospodarce nieruchomościami (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 121 ze zm.), rozpoczyna wykonywanie obowiązków administratora nieruchomości. Staje się adresatem wielu norm prawnych skierowanych do właściciela zarządzającego lub faktycznie władającego nieruchomością, zawartych m.in. w przepisach prawa budowlanego, ochrony przeciwpożarowej, prawa pracy (w szczególności w aspekcie wymogów technicznych, budowlanych związanych z bezpieczeństwem i higieną pracy).

Ponadto początkujący dyrektor będzie musiał zmierzyć się z materią finansów publicznych w zakresie planowania budżetu placówki, a dotyczącym m.in. planowania wydatków na utrzymanie nieruchomości. By podołać nowym wyzwaniom dyrektor winien, ze szczególną starannością zaplanować te zadania i opracować strategię ich realizacji.

Jego plan w obszarze zarządzania mieniem winien obejmować obszary:

- zarządzanie nieruchomością w świetle norm prawa budowlanego.
- zapewnienie warunków ochrony przeciwpożarowej.



- zarządzanie mieniem ruchomym,
- potrzeby budżetowe na realizację zadań z zakresu zarządzania mieniem.

W planie należy wskazać osoby współdziałające zgodnie z zapisami przepisów szczególnych.

#### *Dyrektor administrator nieruchomości w aspekcie norm prawa budowlanego*

Dyrektor jako administrator nieruchomości ma obowiązek utrzymać ją w należyтым stanie technicznym i estetycznym. Obiekt powinien być użytkowany zgodnie z jego przeznaczeniem. Dyrektor musi zatem kontrolować systematycznie stan budowlany i techniczny obiektu. Wymaga to nierzadko zlecenia prac odpowiednim specjalistom. Koszty prac pokrywane są z budżetu placówki, zgodnie z zapisami w odpowiednich paragrafach, więc należy je przewidzieć i zaplanować.

Zgodnie z ustawą z dnia 7 lipca 1994 r. Prawo budowlane (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1202 ze zm.), dalej – u.p.b., dyrektor, czuwając nad warunkami bezpieczeństwa uczniów i pracowników, winien monitorować stan budynku, organizując systematyczną kontrolę i konsekwentnie realizując zalecenia pokontrolne. Prawo to obliguje również dyrektora do prowadzenia księgi obiektu budowlanego.

Plan kontroli zgodnie z regulacjami prawnymi powinien obejmować:

Coroczne kontrole:

- instalacji gazowej i przewodów kominowych (dymowe, spalinowe i wentylacyjne), z uwzględnieniem wymogu, iż przewody dymowe muszą być czyszczone 4 razy w roku,
- instalacji służącej ochronie środowiska, a więc instalacji redukujących emisję spalin, lokalnych oczyszczalni ścieków itp., jeśli placówka jest w takiej wyposażona,
- elementów budynku, budowli i urządzeń narażonych na szkodliwe wpływy atmosferyczne (dachy, rynny i rury spustowe, okna, ściany zewnętrzne, instalacje wodociągowe).

Kontrole prowadzone co najmniej raz na 5 lat:

- stan sprawności technicznej i wartości użytkowej całego obiektu budowlanego,
- estetyka obiektu oraz jego otoczenia,
- instalacja elektryczna i odgromowa w zakresie sprawności połączeń, osprzętu, zabezpieczeń i środków ochrony od porażenia, oporności izolacji przewodów oraz uziemień.

Kontrole prowadzone co najmniej dwa razy w roku (w terminach do 31 maja i do 30 listopada):

- w przypadku budynków o powierzchni zabudowy przekraczającej 2000 m<sup>2</sup> oraz innych obiektów budowlanych o powierzchni dachu przekraczającej 1000 m<sup>2</sup>.

Kontrole powinny być dokonywane przez osoby mające odpowiednie uprawnienia budowlane w odpowiedniej specjalności (art. 62 ust.2 u.p.b.).

Kontrolę stanu technicznego instalacji elektrycznych i odgromowych oraz gazowych powinny przeprowadzać osoby mające kwalifikacje wymagane przy wykonywaniu dozoru lub usług w zakresie urządzeń energetycznych lub gazowych.

Przewody dymowe oraz grawitacyjne przewody spalinowe i wentylacyjne może sprawdzać osoba mająca kwalifikacje mistrza w rzemiośle kominiańskim.

Kontrolę stanu całego budynku lub elementów takich jak dachy, ściany i instalacje może przeprowadzać osoba mająca uprawnienia budowlane do projektowania lub kierowania robotami budowlanymi w specjalności architektonicznej, konstrukcyjno-budowlanej.

O wyszukanie odpowiednich specjalistów do wykonywania tych kontroli musi troszczyć się sam dyrektor, gdyż kontrole te nie są prowadzone z urzędu. Należy zawsze domagać się, aby kontrolujący wykonał dokładny opis czynności kontrolnych, tak aby można było udowodnić, iż należycie zostały wykonane ciężące na administratorze nieruchomości obowiązki.

Wyniki kontroli mogą być podstawą do wystąpienia do organu prowadzącego o dodatkowe środki finansowe na remonty czy modernizacje.

Organem upoważnionym do kontroli przestrzegania przepisów obowiązujących w budownictwie oraz stanu utrzymania obiektów budowlanych jest nadzór budowlany.

Organy nadzoru budowlanego przeprowadzają kontrolę z urzędu lub na wniosek. Mają one prawo wejść na teren obiektu oraz zażądać udostępnienia odpowiednich dokumentów z przeprowadzonych kontroli, a w szczególności okazania „książki obiektu budowlanego”, w której odnotowywane są wszystkie zdarzenia dotyczące eksploatacji obiektu.

Przepisy art. 64 u.p.b. obligują właściciela lub zarządcę obiektu budowlanego do prowadzenia książki obiektu budowlanego [Gawroński (red.), S.M. Kwiatkowski (red.), (2016), *Meritum...* s. 700].

Księga ta powinna być prowadzona od momentu oddania budynku do użytku. Jeżeli dyrektor nie otrzyma jej od poprzednika, winien natychmiast ją założyć, wpisując w niej uwagi z przeprowadzonej dodatkowej kontroli stanu technicznego budynku w chwili jego przejęcia.

Jeżeli przejmując szkołę dyrektor zastaje w księdze obiektu budowlanego wpisy zaleceń, zobowiązany jest usunąć nieprawidłowości i odnotować w tejsze księdze. Obowiązek dokonywania napraw wynikających z zapisów i zaleceń rejestrowanych w księdze obciąża również użytkownika części lub całego obiektu, jeżeli stwierdzone zostanie zagrożenie życia lub zdrowia ludzi, bezpieczeństwa mienia lub środowiska, a w szczególności katastrofą budowlaną, pożarem, wybuchem, porażeniem prądem elektrycznym albo zatruciem gazem lub produktami jego spalania (art. 70 ust 2 u.p.b.). Zagrożenie, o którym tu mowa, nie musi dotyczyć jedynie osoby na której ciąży obowiązek w zakresie napraw, lecz także innych użytkowników tego obiektu, a nawet osób postronnych.

Uprawnienia do przeprowadzenia kontroli i dokonywania wpisów zaleceń mają oprócz inspekcji nadzoru budowlanego funkcjonariusze straży pożarnej i inspektorzy sanitarni.

Dyrektor w przypadku niewykonania zaleceń otrzymuje od kontrolującego decyzję nakazującą usunięcie stwierdzonych nieprawidłowości. W sprawach niecierpiących zwłoki może otrzymać nakaz opróżnienia budynku i polecenie wykonania odpowiedniego zabezpieczenia na jego koszt.

### *Dyrektor administratorem nieruchomości w aspekcie norm ochrony przeciwpożarowej*

Zapewnienie właściwego poziomu ochrony przeciwpożarowej generuje obowiązki m.in. dotyczące opracowania strategii działań zapobiegawczych i prowadzonych w czasie zagrożeń pożarem. A w tym skuteczności powiadamiania użytkowników obiektów o pożarze, sprawnego przeprowadzania ewakuacji ludzi oraz gaszenia pożaru a także działań naprawczych. Zazwyczaj dokumentację i procedury postępowania w takich sytuacjach posiada każda placówka. Obejmujący obowiązki dyrektora winien je przeanalizować, a ich dopracowanie zaplanować.

Zadania w tym zakresie dyrektor winien realizować na czterech zasadniczych płaszczyznach, tj. techniczno-budowlanej, organizacyjnej, edukacyjnej oraz dokumentacyjnej. Przyjmując więc funkcję dyrektora, konieczne jest zaplanowanie:

- a) W warstwie techniczno-budowlanej dyrektor musi mieć na względzie obowiązek dostosowywania obiektu do obowiązujących wymogów w zakresie ochrony przeciwpożarowej w przypadku np. remontów, rozbudowy, przebudowy istniejących budynków. W większości przypadków będzie to rolą organu prowadzącego. Jednakże pamiętać należy, że odpowiedzialność za zapewnienie właściwych warunków ochrony przeciwpożarowej obciąża w dalszym ciągu dyrektora. W praktyce dyrektor placówki będzie miał najczęściej za zadanie utrzymywanie istniejących instalacji i urządzeń ppoż. w stanie nie pogorszonym, poprzez zlecenie dokonywania napraw i wymian części instalacji (np. lamp oświetlenia awaryjnego), uzupełniania znaków ewakuacyjnych (np. zdjętych na potrzeby malowania ścian lub uszkodzonych) lub wymiany niesprawnych gaśnic. Należy pamiętać, że instalacje te i urządzenia podlegają przeglądom w terminach określonych przez producentów lecz nie rzadziej niż raz w roku. Wężę hydrantów wewnętrznych powinny być raz na 5 lat poddane próbie ciśnieniowej.
- b) W aspekcie organizacyjnym dyrektor musi w codziennym działaniu dbać np. o niezastawianie dojsć do gaśnic i hydrantów oraz dróg ewakuacyjnych, zapewnienie możliwości natychmiastowego otwarcia drzwi ewakuacyjnych (klucze winny być umieszczone w usytuowanych w pobliżu drzwi kasetkach z szybką a nie w szafie w sekretariacie), nie blokowanie drzwi przeciwpożarowych z samozamykaczami w pozycji otwartej (co jest niestety częstą praktyką, ułatwiającą pracownikom poruszanie się po obiekcie, bez konieczności ciągłego otwierania ciężkich drzwi), nie zasłaniania czujek sygnalizacji pożaru (np. rękawiczkami gumowymi w miejscu gdzie pracownicy skrycie palą papierosy). Rygorystycznie musi być również egzekwowany zakaz używania wyrobów tytoniowych w budynku, gdyż niefrasobliwość ludzka jest najczęstszą przyczyną powstawania pożarów. Równie rygorystycznie należy podchodzić do kwestii nie zastawiania (np. przez rodziców odbierających dzieci) dróg pożarowych. Dyrektor placówki zobowiązany jest wyznaczyć osoby do przeprowadzania ewakuacji.

- c) Działania edukacyjne polegają na dostarczaniu niezbędnej wiedzy w zakresie zapobiegania pożarom, używania podręcznego sprzętu gaśniczego, postępowania w przypadku stanów awaryjnych urządzeń oraz powstania pożaru, jak również kształtowaniu niezbędnych umiejętności i nawyków podczas praktycznego sprawdzania ewakuacji z budynku. Nadmienić należy, że w m. in. szkołach i przedszkolach, gdzie cyklicznie zmienia się grupa powyżej 50 osób, praktyczne sprawdzenie organizacji oraz warunków ewakuacji musi być przeprowadzone co najmniej raz na rok, w terminie nie dłuższym niż 3 miesiące od dnia rozpoczęcia korzystania z obiektu przez nowych użytkowników. Dyrektor jest zobowiązany do powiadomienia właściwego miejscowo komendanta powiatowego (miejskiego) Państwowej Straży Pożarnej o przedmiotowych ćwiczeniach, nie później niż na tydzień przed ich przeprowadzeniem.
- d) Warstwa dokumentacyjna polega m.in. na sporządzaniu instrukcji bezpieczeństwa pożarowego budynku w wymagających tego obiektach oraz jej aktualizacji w przypadku zmiany warunków ochrony przeciwpożarowej obiektu (np. przebudowy, zmiany funkcji pomieszczeń) lub co najmniej raz na 2 lata, odpowiednim dokumentowaniu szkoleń, praktycznym sprawdzeniu organizacji oraz warunków ewakuacji. Szczególną uwagę dyrektor placówki winien zwrócić na kwestię dokumentowania zabezpieczenia prac niebezpiecznych pod względem pożarowym, takich jak np. prace spawalnicze, naprawy lub wymiany pokrycia

### Harmonogram przeglądów technicznych

Lp.	Przeгляд/pomiar	Okres
1	Przeгляд budowlany	5 lat
2	Instalacja wykrywania gazu	kwartał
3	Instalacja oddymiania	1 rok
4	Pomiary rezystancji	1 rok
5	Pomiary ochrony przeciwporażeniowej (rezystancja)	5 lat
6	Pomiary instalacji odgromowej	5 lat
7	Przeciwpożarowy wyłącznik prądu	1 rok
8	Przeгляд oświetlenia awaryjnego	1 rok
9	Gaśnice	1 rok
10	Hydranty	1 rok
11.	Pomiary natężenia oświetlenia	Organizacja stanowisk i co 5 lat
12	Próbna ewakuacja	Do 50 osób co 2 lata, powyżej 50 osób 1 rok
13	Instrukcja bezpieczeństwa pożarowego	2 lata (aktualizacja)
14	Przeгляд instalacji alarmowej	1 rok

dachowego, Rzetelna realizacja tego obowiązku może znacznie ułatwić ustalenie osób odpowiedzialnych za powstanie ewentualnego pożaru lub dochodzenie roszczeń od wykonawców za wyrządzone szkody. Należy również skrupulatnie przechowywać dokumentację z przeglądów technicznych urządzeń przeciwpożarowych.

### **Dyrektor a zarządzanie mieniem ruchomym**

Z chwilą objęcia stanowiska dyrektora przejmowana jest odpowiedzialność za majątek placówki. Swoją pracę dyrektor powinien rozpocząć od spisania protokołu zdawczo-odbiorczego – spisu z natury budynku i jego wyposażenia. Działanie takie pozwoli zdjąć z siebie odpowiedzialność za błędy poczynione przez poprzednika. Daje też obraz, jakim majątkiem dysponuje placówka.

Dyrektor powołuje w zależności od potrzeb komisję inwentaryzacyjną lub kasacyjną, która dokonuje odpowiedniego działania. Taka potrzeba wystąpi już na progu pełnienia funkcji, gdyż protokół zdawczo-odbiorczy winien być spisany w oparciu o aktualny spis dokonany przez komisję.

### **Komisja inwentaryzacyjna**

Placówki oświatowe prowadzą rachunkowość zgodnie z przepisami o rachunkowości i ustawy o finansach publicznych. Przepisy nie regulują zasad powoływania komisji i zespołów spisowych. Komisja powoływana jest przez dyrektora szkoły na piśmie, w formie zarządzenia. Wszelkie szczegóły w sprawie powoływania komisji, jej pracy i obowiązków poszczególnych osób powinny znajdować się w instrukcji inwentaryzacyjnej. Najczęściej jest ona załącznikiem do polityki rachunkowości obowiązującej w danej jednostce.

Dyrektor powołując komisję inwentaryzacyjną, powinien mieć na uwadze zakres wykonywanych obowiązkowych zadań przez danego pracownika. Pracownicy, uczestniczący w komisji inwentaryzacyjnej, powinni zostać zapoznani z przepisami dotyczącymi inwentaryzacji, zasadami przeprowadzania spisu z natury, a także być dobrze obeznani z gospodarką magazynową. Dyrektor szkoły zatrudniając pracownika niepedagogicznego, dokładnie określa zadania, jakie w ramach nawiązanego stosunku pracy będzie wykonywał pracownik. Ustalony zakres czynności musi być zgodny z rodzajem umowy o pracę w niej określonym (lub wskazanym w umowie stanowiskiem pracy, na którym został zatrudniony pracownik). Do obowiązkowych zadań nauczycieli nie należą kwestie związane z rachunkowością. Jeżeli dyrektor wyznaczy nauczyciela do składu komisji inwentaryzacyjnej, musi uzyskać jego zgodę.

### **Terminy spisu z natury**

Według ogólnej zasady inwentaryzację należy przeprowadzać na koniec każdego roku obrotowego. Jednak ustawa o rachunkowości dopuszcza też inne terminy i częstotli-

wość jej przeprowadzania, gdy zmienia się osoba materialnie odpowiedzialna lub osoba odpowiedzialna zażąda spisu.

Raz na 2 lata inwentaryzacji podlegają:

- zapasy materiałów, jeśli znajdują się w magazynach, w miejscach strzeżonych i objęte są ewidencją ilościowo-wartościową.

Raz na 4 lata inwentaryzacji podlegają:

- nieruchomości zaliczone do środków trwałych oraz inwestycji;
- inne środki trwałe, które znajdują się na terenie strzeżonym;
- maszyny i urządzenia, które wchodzi w skład środków trwałych w budowie.

Termin inwentaryzacji uważa się za dotrzymany, jeżeli inwentaryzację rozpoczęto nie wcześniej niż 3 miesiące przed końcem roku obrotowego, a zakończono do 15 dnia następnego roku. Należy wówczas uwzględnić zmiany w stanie majątku, np. przychody i rozchody magazynowe, które wystąpiły między datą spisu a dniem ustalenia stanu wynikającego z ksiąg rachunkowych, czyli 31 grudnia. Komisja inwentaryzacyjna odpowiedzialna jest za:

- terminowe przeprowadzenie inwentaryzacji;
- prawidłowe wypełnienie arkuszy spisowych;
- ustalenie różnic inwentaryzacyjnych;
- zaproponowanie sposobu rozliczenia różnic;
- sporządzenie protokołu ze spisu.

### **Komisja kasacyjna**

Dyrektor, podobnie jak w przypadku komisji inwentaryzacyjnej powołuje, zarządzeniem komisję kasacyjną, która dokonuje oceny stanu faktycznego likwidowanego środka trwałego lub wyposażenia. Podstawą dokonania zapisów księgowych są dokumenty sporządzone na okoliczność podjęcia decyzji o likwidacji składników majątku, zatwierdzone przez dyrektora, a przekazane do jednostki rozliczającej daną placówkę. Należy pamiętać, że nie można poddać kasacji środków trwałych zapisanych w Dziale I Księgi Inwentarzowej, bez zgody burmistrza, wójta lub prezydenta. Zadaniem dyrektora jest wystąpić o zgodę do organu prowadzącego.

### **Planowanie budżetowe związane z utrzymaniem nieruchomości**

Nauczyciel obejmujący z dniem 1 września stanowisko dyrektora placówki oświatowej przejmuje na siebie obowiązki związane z wykonaniem planu budżetu placówki, który zazwyczaj rok wcześniej przygotował poprzednik. Swoją uwagę powinien skierować na stan kont i pieniądze jakie pozostały na poszczególnych paragrafach, gdyż jest to podstawa do utrzymania nieruchomości. O ile nowy dyrektor nie ma już znaczącego wpływu na bieżący budżet, o tyle konstruować będzie Projekt planu finansowego placówki na kolejny rok kalendarzowy. Dyrektor wraz z kierownikiem ds. gospodarczych jednostki oświatowej powinien dokonać analizy zużycia nakładów poniesionych na utrzymanie nieruchomości. Sprawdzić, policzyć, jakie były koszty energii elektrycznej, gazu, ciepła, dostawy wody i odprowadzania ścieków. Dyrektor w projekcie planu

powinien uwzględnić koszty prowadzonych przeglądów, o których wspomniano wcześniej, konserwacji oraz realizacji zaleceń pokontrolnych. Analiza ta powinna opierać się na ofertach składanych przez kontrahentów i uwzględniać wzrost cen o około 10 procent w stosunku do roku poprzedniego. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że dla dyrektora prowadzone przeglądy i konserwacje są podstawą do rozmów z organem prowadzącym o zwiększenie budżetu na prace remontowe i modernizacyjne, w sytuacjach gdy jest to potrzebne.

### **Sankcje prawnokarne wynikające z nieprzestrzegania przepisów związanych z zarządzaniem nieruchomością**

Warto zwrócić uwagę, że dyrektor nie musi posiadać wiedzy z dziedziny prawa budowlanego, ale nieprzestrzeganie wskazań raportów, sprawozdań zaleceń pokontrolnych może za sobą nieść daleko idące skutki prawno-karne.

W prawie budowlanym przewidziano odpowiedzialność karną za nieprzestrzeganie niektórych przepisów:

- za zaniedbania w zakresie utrzymania obiektu w należyтым stanie technicznym i użytkowanie go niezgodnie z przepisami, osoba odpowiedzialna może być ukarana karą aresztu lub ograniczenia wolności lub też grzywną do 5 tys. złotych;
- podobnie może być ukarana za nieusunięcie stwierdzonych nieprawidłowości lub braków mogących spowodować niebezpieczeństwo;
- właścicielowi lub zarządcy grozi kara do 5 tys. Złotych, jeżeli nie przeprowadza okresowych kontroli stanu technicznego obiektu lub instalacji i w należyty sposób nie odnotowuje tych faktów w książce obiektu budowlanego.

Należy mieć na uwadze, że naruszenia przepisów dotyczące utrzymania obiektów we właściwym stanie ochrony p. pożarowej, podlegają szczególnej ochronie i są sankcjonowane zarówno w kodeksie wykroczeń, jak i kodeksie karnym.

Planując realizację przedstawionych wcześniej zadań wraz z ich zakresami i terminarzem, każdy dyrektor tworzy niepowtarzalny dokument uwzględniający warunki i możliwości placówki, ale porządkujący i pomagający mu wypełnianie roli administratora. Ważne jest by kierując się zasadą SMART, plan taki wypracował dyrektor na progu pełnienia nowej roli.

### **Literatura:**

Gawroński (red.), S.M. Kwiatkowski (red.), (2016), *Meritum. Prawo oświatowe*, Warszawa

#### **Akty prawne:**

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 996 ze zm.),
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 967 ze zm.),
- Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r. Prawo budowlane (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1202 ze zm.),
- Ustawa z dnia 21 sierpnia 1997 r. o gospodarce nieruchomościami (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 121),
- Ustawa z dnia 20 lipca 2017 r. o Krajowym Zasobie Nieruchomości (Dz.U. 2017, poz. 1529),
- Ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1765)

Ustawa z dnia 06 czerwca 2018 r. o finansach publicznych (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 1366),

Ustawa z 24 sierpnia 1991 r. o Państwowej Straży Pożarnej (tekst jedn.: Dz.U. 2017, poz. 1204 ze zm.)

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 917, ze zm.)

Rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 13 września 2017 r. w sprawie rachunkowości oraz planów kont dla budżetu państwa, budżetów jednostek samorządu terytorialnego, jednostek budżetowych, samorządowych zakładów budżetowych, państwowych funduszy celowych oraz państwowych jednostek budżetowych mających siedzibę poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej (tekst jedn.: Dz.U. 2017, poz. 1911).



## 5.7. PODSTAWOWE PROCEDURY W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

---

*Krzysztof Gawroński, Elżbieta Łęcznarowicz*

### ***Wprowadzenie***

Dyrektor szkoły kieruje jej działalnością, reprezentuje ją na zewnątrz oraz wpływa – w ramach działalności organizacji – na pracowników, uczniów i rodziców oraz szerzej – na środowisko szkolne. Dysponuje „narzędziami oddziaływania”, w zakresie swoich obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności, nadanych mu przez prawo. Realizuje swoje zadania przy zastosowaniu różnych instrumentów prawnych określających bezpośrednio obszar, możliwości oraz swobodę ich stosowania. Bez znajomości prawa i sprawnego posługiwania się nim nie byłby w stanie kierować szkołą, choćby ze względu na odpowiedzialność społeczną i państwową.

„Patrząc choćby tylko ogólnie na sytuację dyrektora szkoły (placówki) kształtowaną przez obowiązujący porządek prawny, można bez trudu dostrzec, że jest to zarówno pod względem prawno-organizacyjnym (ustrojowym), jak i z punktu widzenia funkcjonalnego (w sferze zadań i kompetencji) sytuacja złożona i dość zróżnicowana. Dyrektor szkoły występuje jako podmiot wielu układów (systemów) organizacyjnych (można np. postrzegać go w kontekście systemu oświaty czy systemu administracji publicznej, przede wszystkim – terenowej samorządowej), poddany jest oddziaływaniu ze strony różnych segmentów władzy publicznej (np. ze strony władz samorządowych, ale i ze strony kuratora oświaty), pozostaje w wielorakich powiązaniach (zależnościach, współdziałaniu, itd.) z różnymi podmiotami, wykonuje różne funkcje. W rezultacie pozycja prawna dyrektora szkoły (placówki) jest wielowymiarowa, obejmuje wiele aspektów i kształtowana jest przez różne czynniki jurydyczne (rozwiązania prawne zawarte w przepisach), a także uwarunkowania faktyczne” (Jagielski, 2012, s. 10).

Dyrektor szkoły jest zobowiązany do ciągłego podejmowania decyzji zgodnych z literą prawa, za co jest bezpośrednio odpowiedzialny. Obszar podejmowanych decyzji jest szalenie różnorodny, tak jak prawo oświatowe, które jest dziedziną prawa administracyjnego, będącego zbiorem norm prawnych, regulujących działalność instytucji i organizacji publicznych lub niepublicznych realizujących zadania wyróżnione

ze względu na dobro wspólne. Pojęcie *dobra wspólnego* nawiązuje do podstaw aksjologicznych tej gałęzi prawa, ponieważ łączy wszystkie określone konstytucyjnie i ustawowo wartości, będące źródłem stanowienia prawa (zob. Cieślak, 2002, s. 56).

\*\*\*

*Krzysztof Gawroński*

### **5.7.1. Podstawowe procedury administracyjne**

Procedura administracyjna w znaczeniu ścisłym, to postępowanie oznaczające unormowany przez prawo procesowy ciąg czynności procesowych podejmowanych przez organy administracji publicznej oraz inne podmioty postępowania, w celu konkretyzacji i urzeczywistnienia uprawnień lub obowiązków o charakterze materialno-prawnym (czyli takim, które regulują stosunki np. organu administracji państwowej i obywatela) lub procesowym (czyli zmierzającym do ustalenia konkretnego prawa lub obowiązku imiennie oznaczonego adresata w drodze zewnętrznego aktu administracyjnego, m. inn. decyzji) (por. Gawroński, Marciniak, 2016, s. 66 i nast.)

Do zakresu tak rozumianej procedury administracyjnej należy:

- postępowanie jurysdykcyjne ogólne uregulowane w dziale I, II, IV, IX i X ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (tekst jedn.: Dz.U. z 2017, poz. 1257), dalej – k.p.a.;
- postępowanie jurysdykcyjne szczególne, unormowane w całości lub w znacznej części poza k.p.a., np. podatkowe, w sprawach ubezpieczeń społecznych;
- postępowanie egzekucyjne unormowane w ustawie z dnia 17 czerwca 1966 r. o postępowaniu egzekucyjnym w administracji (tekst jedn.: Dz.U. 2017, poz. 1201 ze zm.), zmierzające bezpośrednio do nakłonienia zobowiązanego przez organ egzekucyjny do wykonania – przez zastosowanie środków przymusu państwowego – obowiązków wynikających z aktów podlegających egzekucji administracyjnej.

Postępowanie jurysdykcyjne i egzekucyjne nie stanowią jedynych regulacji proceduralnych w administracji. Zakresem obowiązków organów administracji publicznej objęto bowiem nie tylko urzeczywistnienie norm administracyjnego prawa materialnego, lecz także realizację innych zadań publicznych. W tym miejscu należy przywołać (tamże) rolę dyrektora szkoły, który realizuje zadania publiczne bezpośrednio lub administruje ich realizację na podstawie upoważnień ustawowych, przy zastosowaniu określonych prawnych form działania, którym odpowiadają mniej lub bardziej szczegółowo uregulowane procedury o charakterze administracyjnym.

Dlatego w doktrynie wprowadzono pojęcie postępowania administracyjnego *sensu largo* definiowane jako unormowany przez prawo ciąg czynności organów administracji publicznej oraz innych podmiotów postępowania zmierzającego do zastosowania danej normy prawnej, bądź ustalenia innego skutku prawnego wymaganego ustawą. Skutek ten może polegać na:

- rozstrzygnięciu o prawie lub obowiązku jednostki w decyzji administracyjnej;
- przymusowym wykonaniu obowiązku w trybie egzekucji administracyjnej;
- wydaniu aktu normatywnego;
- rozpatrzeniu skargi lub wniosku w trybie art. VIII k.p.a.

Takie określenie procedury administracyjnej (*sensu largo*) pozwala stwierdzić, że jej zakresem objęte są następujące postępowania:

- postępowanie jurysdykcyjne i egzekucyjne;
- postępowanie uproszczone, wśród których wyróżniamy:
  - postępowanie w sprawie wydawanie zaświadczeń, uregulowane, np. w dziale VII k.p.a.;
  - postępowanie w sprawach skarg i wniosków uregulowane, np. w dziale VIII k.p.a., mające na celu dokonanie oceny funkcjonowania organów i instytucji wymienionych w art. 221 §1 k.p.a. oraz rozważenie propozycji udoskonalenia działalności podmiotów wskazanych w art. 221 §1 k.p.a.;
- postanowienie w sprawie rozstrzygania sporów o właściwość, np. między organami jednostek samorządu terytorialnego a organami administracji rządowej;
- postępowania odrębne (specjalne), których cechą jest to, że w odróżnieniu od procedur dotychczas przedstawionych nie są one bezpośrednio związane z załatwieniem indywidualnych spraw obywateli, podejmowane – przede wszystkim – w interesie publicznym, na podstawie odrębnych procedur, do których k.p.a. może mieć zastosowanie uzupełniające.

Duże ułatwienie w procedowaniu stanowią procedury utworzone w oparciu o przepisy prawa odnoszące się do konkretnych kwestii. Wśród nich znaleźć można takie, które wynikają bezpośrednio z przepisów aktów prawnych – ustaw, np. art. 20 u.K.N. lub aktów prawnych wykonawczych, np. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U., poz. 393).

Natomiast bardziej złożone jest procedowanie, gdy przepisy dotyczące przedmiotu sprawy są ulokowane w szerszej przestrzeni prawnej. Wówczas dużym ułatwieniem jest sięgnięcie do procedury opartej na przepisach dotyczących przedmiotowej sprawy przez praktyków prawa. Warto zatem sięgnąć do przygotowanych przez nich procedur i adaptować je do potrzeb postępowania w danej sprawie lub do procedur zastosowanych w publikowanym orzecznictwie. Proces adaptacji jest dość złożony, ale przygotowane przez ekspertów rozwiązania pozwolą szybko i prawidłowo procedować daną kwestię bez obawy o popełnienie błędów prawnych i formalnych, których skutki mogą okazać się niekorzystne dla nas, będących stroną w danej sprawie, w postępowaniu administracyjnym czy sądowym.

### *Przykłady procedur w administracji szkolnej*

Wśród procedur niezbędnych w pracy szkoły, której przygotowanie i stosowanie należy praktycznie do zadań dyrektora szkoły, jest procedura rekrutacji, a w przypadku przedszkola publicznego – procedura rekrutacji przygotowana przez jego dyrektora.

Powinna ona przedstawiać zagadnienia dotyczące kolejnych czynności wykonywanych w toku postępowania rekrutacyjnego oraz narzędzia postępowania i wzory dokumentacji.

Ważnym elementem procedury jest:

- określenie przedmiotu procedury;
- określenie podmiotu procedury;
- podstawy prawnej jej sporządzenia;
- wskazanie czynności poprzedzających np. rekrutację;
- prezentację przebiegu rekrutacji;
- środki zaskarżenia w postępowaniu rekrutacyjnym;
- np. warunki przyjęcia dziecka w trakcie roku szkolnego.

Innym przykładem powszechnie stosowanej procedury jest postępowanie konkursowe mające na celu wyłonienie kandydata na stanowisko dyrektora (również z uwzględnieniem procedowania z zastosowaniem wymienionych elementów). Jednak w tym przypadku dużo trudniejsze jest przygotowanie dokumentacji, która powinna zawierać szereg dokumentów, począwszy od zarządzenia o ogłoszeniu konkursu na dyrektora przez dokumentację procesu powołania i uprawomocnienia komisji konkursowej, dokumentację postępowania konkursowego, po zarządzenie o powierzeniu stanowiska dyrektora.

Podobny charakter i obszerność dokumentacji ma procedura rozwiązania stosunku pracy z nauczycielem z przyczyn określonych w u.K.N. – utworzona zgodnie z odpowiednimi przepisami teże ustawy. Jest ona realizacją postępowań określonych ściśle przepisami ustawowymi. Zatem procedura (mająca alternatywne w stosunku do możliwości warianty postępowania) – w tym przypadku – wyczerpuje możliwości wykonania delegacji ustawowej i jest – w związku z tym – zamknięta.

Dyrektor – jako osoba wykonująca czynności z zakresu prawa pracy wobec nauczycieli – uzyskuje dzięki przygotowanej przez specjalistów procedurze i jej narzędziom pełną możliwość postępowania i podejmowania decyzji kadrowej – zgodnie z obowiązującym prawem. Nie podejmuje też w pełni (w niektórych przypadkach) arbitralnej decyzji (ponieważ przepisy u.K.N. zawierają uprawnienia nauczycieli, np. zatrudnionych przez mianowanie), bowiem istnieją – prawem usankcjonowane – możliwości zastosowania innej procedury. W związku z tym ma on obowiązek zastosowania procedury alternatywnej, np. przeniesienia nauczyciela w stan nieczynny.

## Bibliografia

- Cieślak, Z. (2002). [w:] Z. Cieślak, I. Lipowicz, Z. Niewiadomski, *Prawo administracyjne. Część ogólna*. Warszawa: LexisNexis.
- Gawroński, K., Marciniak, L. (2016). *Procedowanie i procedury w administrowaniu oświatą*, [w:] K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jagielski, J. (2012). *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*. Warszawa: ORE.

*Małgorzata Dutka-Mucha*

### **5.7.2. Dokumentowanie pracy szkoły**

Tworzenie dokumentacji związane jest z funkcjonowaniem każdej organizacji – dokumenty opracowane przez daną jednostkę są potwierdzeniem jej działalności oraz stanowią rejestr czynności przez nią podejmowanych.

Dokumentację szkoły (placówki), stanowi zbiór wielu dokumentów, które opisują pracę szkoły w świetle aktualnie obowiązujących przepisów prawa (ustawy, akty wykonawcze – rozporządzenia, akty prawa lokalnego). Dyrektor, pełniąc w szkole różne funkcje, jest zobowiązany do tworzenia licznych dokumentów w obszarach, za które odpowiada m.in. jako: organ nadzoru pedagogicznego, kierownik zakładu pracy, kierownik jednostki budżetowej, administrator.

Dokumentacja w szkole jest bardzo obszerna, wszyscy uważamy, że jest jej za dużo. Wiele czasu zajmuje dyrektorom zgromadzenie wymaganych dokumentów. Chcąc rozwiązać ten problem, należy zatem postawić kilka pytań:

- Czy takiej liczby dokumentów wymagają od nas przepisy?
- Jakie dokumenty są wymagalne prawnie, a jakie tylko proponowane?
- Czy używamy właściwych nazw tych dokumentów?

Jeżeli chcemy podejść właściwie co do rzetelności w zakładaniu i prowadzeniu dokumentacji szkolnej, to musimy podać podstawy prawne do ich tworzenia oraz wskazać kolejność poszukiwania źródeł prawnych. Wydaje się być logiczne i naturalne, że należy rozpocząć rozważania przede wszystkim od ustawy o systemie oświaty, ustawy Prawo oświatowe, a następnie przejść przez rozporządzenia wydane na ich podstawie oraz inne przepisy prawne (np. Kodeks pracy).

Dla uporządkowania spraw związanych z tworzeniem dokumentacji szkolnej oraz prawa wewnątrzszkolnego możemy ze względu na źródło jego tworzenia podzielić je na trzy kategorie:

- 1) prawo nadane zewnętrzne (ze względu na źródło pochodzenia);
- 2) prawo wytworzone przez szkołę:
  - wymagalne,
  - zalecane,
  - niewymagalne;
- 3) prawo „pomocnicze”.

Dla wyjaśnienia – „prawo nadane zewnętrzne” to takie, które zostało określone przez zobowiązaną do tego instytucję lub osobę i rozstrzyga sprawę przez to prawo określone w całości. Przykładami mogą być:

- przepisy dotyczące obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2017 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. 2017, poz. 170).

Akt założycielski szkoły jest przykładem nadanego jej aktu prawnego. Natomiast dyrektorowi szkoły zaleca się, aby prowadził „Księgę zarządzeń dyrektora” jako do-

kumentację organizacyjną szkoły. Ponadto należy zwrócić uwagę na poprawność nazw dokumentów. W szkole powinien być opracowany np. regulamin działalności rady pedagogicznej, a nie regulamin rady pedagogicznej – wynika to z zapisów prawa oświatowego.

Podstawową cechą dobrze przygotowanej dokumentacji szkoły jest jej przejrzystość.

Można ją uporządkować według następujących kategorii (tabela 1):

Podstawowym aktem prawnym regulującym zasady prowadzenia dokumentacji w szkole jest 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). Właściwe prowadzenie i przechowywanie dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz wydawanie dokumentów zgodnych z posiadaną dokumentacją jest obowiązkiem dyrektora placówki.

Przepisy rozporządzenia określają zakres informacji, jaki może być ujawniony w dokumentach. Jeżeli szkoły chcą żądać informacji spoza zakresu, muszą uzyskać pisemną zgodę podmiotu dysponującego tymi informacjami. Przykładowo praktyką szkolną jest wpisywanie w dziennikach informacji o miejscu zatrudnienia rodziców w celu szybszego skontaktowania się z nimi w nagłych wypadkach. Ponieważ przepisy rozporządzenia pozwalają tylko na gromadzenie adresów zamieszkania – aby zebrać informacje o miejscu zatrudnienia trzeba dysponować zgodą rodziców.

Treść tego przepisu ma niezwykle istotne znaczenie z uwagi na fakt, że właśnie na jego podstawie dyrektor będzie ponosił odpowiedzialność za nieprawidłowe udostępnienie dokumentacji szkolnej, przewidzianą w ustawie o ochronie danych osobowych. Ustawa o dostępie do informacji publicznej nakazuje dyrektorowi udzielanie informacji, o które wystąpi dany podmiot w trybie dostępu do informacji publicznej.

Dyrektor szkoły ponosi odpowiedzialność z właściwe prowadzenie, przechowywanie, archiwizowanie całej dokumentacji szkolnej zgodnie z instrukcją kancelaryjną.

Zgodnie z przepisami art. 5 ust. 1 ustawy z dnia 14 lipca 1983 r. o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach (tekst jedn.: Dz.U. 2016, poz. 1506 ze zm.), dalej – n.z.a. dokumentacja powstająca w samorządowych jednostkach organizacyjnych oraz do nich napływająca jest przechowywana przez te jednostki. Przechowuje się ją przez cały czas określony, po upływie którego część stanowiąca materiał archiwalny przekazuje się do archiwów państwowych, natomiast pozostały materiał, niemający charakteru archiwalnego, może ulec brakowaniu. Obowiązek ustalenia zasad klasyfikowania i kwalifikowania dokumentacji – ze względu na okresy jej przechowywania, a także zasad i trybu przekazywania materiałów archiwalnych do archiwów państwowych – został nałożony na ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Aktualnie obowiązują Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 października 2015 r. w sprawie klasyfikowania i kwalifikowania dokumentacji, przekazywania materiałów archiwalnych do archiwów państwowych i brakowania dokumentacji niearchiwalnej (Dz.U., poz. 1743 ze zm.).

**Tabela 1.** Kategorie dokumentacji szkoły

<b>I</b>	<b>Dokumentacja finansowa szkoły</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan finansowy</li> <li>2. Sprawozdania finansowe</li> <li>3. Umowy</li> <li>4. Dokumentacja funduszu socjalnego</li> <li>5. Listy płac</li> <li>6. Rejestr druków ścisłego zarachowania</li> <li>7. Druki ścisłego zarachowania</li> <li>8. Księgi inwentarzowe</li> <li>9. Księga kontroli wewnętrznych</li> </ol>
<b>II</b>	<b>Dokumentacja organizacyjna szkoły</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Akt założycielski szkoły</li> <li>2. Statut szkoły</li> <li>3. Projekt organizacji szkoły</li> <li>4. Regulamin pracy</li> <li>5. Regulamin działalności rady pedagogicznej</li> <li>6. Regulamin działalności rady rodziców</li> <li>7. Regulamin samorządu uczniowskiego</li> <li>8. Regulamin działalności rady szkoły</li> <li>9. Regulamin zakładowego funduszu świadczeń socjalnych</li> <li>10. Regulamin przyznawania premii i nagród dla pracowników administracji i obsługi</li> <li>11. Regulamin przyznawania nagród dla nauczycieli</li> <li>12. Księga zarządzeń dyrektora</li> <li>13. Księga kontroli zewnętrznych</li> <li>14. Dokumentacja systemu informacji oświatowej</li> <li>15. Ewidencja osób mających dostęp do danych osobowych</li> <li>16. Instrukcja kancelaryjna</li> <li>17. Instrukcja obiegu dokumentów</li> <li>18. Instrukcja inwentaryzacyjna</li> </ol>
<b>III</b>	<b>Dokumentacja kadrowa szkoły</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Akta osobowe pracowników</li> <li>2. Księga zastępstw</li> <li>3. Listy obecności</li> <li>4. Dokumentacja dotycząca awansu zawodowego</li> </ol>
<b>IV</b>	<b>Dokumentacja dotycząca bazy i warunków bhp</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Książka obiektu budowlanego – aktualne wpisy przeglądów</li> <li>2. Księga kontroli sanitarnej</li> <li>3. Instrukcja przeciwpożarowa</li> <li>4. Sprawozdania z przeglądów wewnętrznych bhp oraz przeglądu warunków pracy i nauki</li> <li>5. Rejestr wypadków przy pracy i dokumenty powypadkowe</li> <li>6. Rejestr wypadków uczniowskich i dokumenty powypadkowe</li> <li>7. Dokumenty dotyczące stanu prawnego nieruchomości</li> </ol>
<b>V</b>	<b>Dokumentacja przebiegu nauczania</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Księga ewidencji dzieci i młodzieży podlegających obowiązkowi szkolnemu</li> <li>2. Księga uczniów</li> <li>3. Księga arkuszy ocen i arkusze ocen</li> <li>4. Dzienniki lekcyjne</li> </ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Dzienniki zajęć</li> <li>6. Dziennik indywidualnego nauczania lub dziennik indywidualnych zajęć</li> <li>7. Dziennik pedagoga, psychologa, logopedy</li> <li>8. Protokoły sprawdzianów i protokoły postępowania kwalifikacyjnego</li> <li>9. Dokumenty egzaminów zewnętrznych</li> <li>10. Księga protokołów zebrań rady pedagogicznej</li> <li>11. Program wychowawczo-profilaktyczny</li> <li>12. Szkolny plan nauczania</li> <li>13. Szkolny zestaw programów nauczania</li> <li>14. Zestaw podręczników i materiałów edukacyjnych</li> <li>15. Plan nadzoru pedagogicznego</li> <li>16. Dokumentacja nadzoru pedagogicznego</li> <li>17. Koncepcja pracy szkoły</li> <li>18. Dokumentacja stypendialna uczniów</li> <li>19. Imienna ewidencja wydanych świadectw, dyplomów i legitymacji szkolnych</li> </ol>
--	--	---

*Źródło:* opracowanie własne, za 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).

Obowiązkiem dyrektora szkoły, jako kierownika jednostki organizacyjnej (szkoły), jest zatem opracowanie wykazu akt w porozumieniu z dyrektorem właściwego miejscowo archiwum państwowego.

Jednolity rzeczowy wykaz akt to stała, rzeczowa klasyfikacja dokumentacji archiwalnej opracowana w formie tabeli. W praktyce oznacza to, że każdy wytworzony w przedszkolu lub w szkole dokument powinien być zakwalifikowany do odpowiedniej kategorii. W systemie prawnym występują dwie kategorie archiwalne oznaczone symbolami A i B. Symbolem A oznacza się materiały archiwalne natomiast symbolem B z dodaniem cyfr arabskich oznacza się kategorię dokumentacji o czasowym znaczeniu praktycznym, która po upływie obowiązującego okresu przechowywania podlega brakowaniu. Przykładowo dokumenty oznaczone symbolem B 50 powinny być przechowywane przez 50 lat, B 25 – 25 lat itd. Okres przechowywania liczy się w pełnych latach kalendarzowych, poczynając od 1 stycznia roku następnego od daty wytworzenia dokumentacji po utracie przez nią praktycznego znaczenia dla potrzeb danego organu lub jednostki organizacyjnej oraz dla celów kontrolnych. W szczególnie uzasadnionych przypadkach archiwum państwowe może dokonać zmiany kategorii dokumentacji B, uznając ją za materiały archiwalne.

Symbolem BC oznacza się dokumentację mającą krótkotrwałe znaczenie praktyczne, która po pełnym jej wykorzystaniu jest przekazywana na makulaturę. Symbolem BE z dodatkiem cyfr arabskich oznacza się dokumentację, która po upływie obowiązującego okresu przechowywania podlega ekspertyzie ze względu na jej charakter, treść



i znaczenie. Ekspertyzę przeprowadza archiwum państwowe, które może dokonać zmiany kategorii tej dokumentacji.

Dokumentacja wytwarzana i gromadzona przez szkoły i placówki oświatowe jest niearchiwalna, tzn. nie wchodzi do państwowego zasobu archiwalnego, natomiast przez określony czas powinna być przechowywana w placówce. Czas przechowywania dokumentacji wynika z klasyfikacji przyjętej w jednolitym rzeczowym wykazie akt – jej głównym kryterium jest ocena przydatności dokumentów dla celów praktycznych placówki. Decyzja o nadaniu odpowiedniej klasyfikacji należy do dyrektora szkoły, oczywiście po uzgodnieniu z dyrektorem właściwego miejscowo archiwum państwowego. Przykładowa kwalifikacja dokumentacji: B 50, B 25, B 10, B 5, B 3, B 2.

Zgodnie z ustawą o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach dokumentacja wytwarzana w państwowych i samorządowych jednostkach organizacyjnych, która nie jest sklasyfikowana jako materiały archiwalne, powinna być gromadzona w składnicach akt. Dyrektor szkoły, jako kierownik jednostki, w której prowadzona jest składnica, jest zobowiązany do: zapewnienia ochrony przed zniszczeniem lub utratą dokumentacji gromadzonej w składnicach, umożliwienia właściwemu archiwum państwowemu sprawowania nadzoru nad brakowaniem dokumentacji przechowywanej w składnicach akt. Dokumentacja przechowywana w składnicach akt służy potrzebom jednostek, w których składnice te zostały utworzone. W wyjątkowych wypadkach jest ona udostępniona osobom trzecim za zezwoleniem kierownika jednostki organizacyjnej, w której dana składnica istnieje.

Odrębnie uregulowanym działem dokumentacji jest dokumentacja pracownicza, w tym: prowadzenie akt osobowych. Prowadzenie dokumentacji w sprawach związanych ze stosunkiem pracy ma charakter powszechny i bezwzględny, co oznacza, że dotyczy wszystkich pracodawców – niezależnie od formy prawnej prowadzonej przez nich działalności. Niepostrzeżenie tego obowiązku stanowi wykroczenie przeciw prawom pracownika (Lęcznarowicz, 2016, s. 1277).

Szczegółowe zasady prowadzenia dokumentacji pracowniczej, w tym akt osobowych określają przepisy Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie zakresu prowadzenia przez pracodawców dokumentacji w sprawach związanych ze stosunkiem pracy oraz sposobu prowadzenia akt osobowych pracownika (tekst jedn.: Dz.U. 2017, poz. 894).

## Bibliografia

- Fronckiewicz, B., Kołodziejska, B. (2010). *Organizowanie i dokumentowanie pracy w szkole podstawowej*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Lęcznarowicz, E. (2016). [w:] K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Naprawa, R., Korzeniewska, E., Tanajewska, A., Szcępańska K. (2013). *Dokumentacja dyrektora szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

*Arkadiusz Stefan*

### **5.7.3. Informatyczne narzędzia wsparcia działań proceduralnych**

We współczesnej szkole coraz więcej obszarów związanych z procesami informacyjnymi może zostać skutecznie wsparta przez technologię informacyjną i komunikacyjną. Jednak do obecnego stanu prowadziła długa i niełatwa droga. Prawie zawsze rozpoczynało się od pomysłu dyrektora lub dyrektorów i ich naturalnej potrzeby usprawnienia jakiegoś obszaru pracy szkoły. Możliwości takich ulepszeń dostarczały stale rozwijające się usługi informatyczne, sieci i sprzęt komputerowy oraz ich dostępność dla szeroko rozumianej oświaty. Nie do pominięcia jest również fakt, że na rynku pojawiały się firmy, których celem było wspieranie placówek, dostarczając im niezbędnych programów, systemów informatycznych i usług. Niestety czasami blokadą tych zastosowań narzędzi informatyki stawało się obowiązujące wtedy prawo. Dyrektorzy oraz firmy informatyczne starały się wpłynąć na prawodawców tak, aby dostosować obowiązujące zapisy do nowych możliwości, jakie daje technologia. Wspólne starania oraz zrozumienie ze strony urzędników doprowadziły do trwałych zmian, które możemy obserwować dzisiaj. Obecnie nikogo nie dziwi powszechne korzystanie z dzienników elektronicznych czy świadectwa wydrukowane na drukarce, a nie wypisywane ręcznie.

#### *Dziennik elektroniczny*

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) pozwala na prowadzenie dzienników lekcyjnych lub dzienników zajęć w formie elektronicznej. Wspomniane rozporządzenie dopuszcza taką formę prowadzenia dokumentacji w przypadku:

- a) dziennika zajęć w przedszkolu;
- b) dziennika lekcyjnego w szkole;
- c) dziennika zajęć świetlicy szkolnej;
- d) dziennika zajęć w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, specjalnym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii, ośrodku rewalidacyjno-wychowawczym oraz placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;
- e) dziennika innych zajęć niż wskazanych w podpunktach a), b), c) i d) w przedszkolu, szkole lub placówce;
- f) dziennika zajęć rewalidacyjno-wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce;
- g) dziennika prowadzonego przez pedagoga, psychologa, logopedę, doradcę zawodowego, terapeutę pedagogicznego lub innego specjalistę zatrudnionego odpowiednio w przedszkolu, szkole lub placówce;

h) dziennika zajęć stałych, dziennika zajęć okresowych lub okazjonalnych w placówce wychowania przedszkolnego.

Jednakże tylko w przypadku dzienników z podpunktów a), b), c), d) i h) wpisanie tematu przez nauczyciela jest potwierdzeniem przeprowadzenia przez niego zajęć jeżeli, prowadzony jest dziennik tylko w wersji elektronicznej.

Każdy dyrektor może wprowadzić autonomiczną decyzją dziennik elektroniczny do swojej placówki oświatowej, ale bez zgody organu prowadzącego (§21 ust. 2 rozporządzenia) nie może to być jedyny sposób prowadzenia wymaganej dokumentacji. Bez takiego formalnego przyzwolenia w szkole muszą równolegle funkcjonować oba dzienniki: elektroniczny i papierowy.

Generalną zasadą omawianego rozporządzenia jest to, że programy komputerowe muszą realizować dokładnie te same funkcje co rejestry papierowe i dodatkowo spełniać wymagania określone w §21 ust. 3, to jest:

- zapewniać selektywność dostępu do informacji umieszczonych w dzienniku;
- zabezpieczać dane przed dostępem osób nieuprawnionych;
- zapisywać przy każdej pojedynczej informacji również okoliczności jej powstania (kto ją wprowadził do rejestru i kiedy) oraz historię kolejnych jej zmian i ich autorów;
- zapewniać rodzicom lub prawnym opiekunom bezpłatny wgląd do zawartości dziennika w zakresie informacji dotyczących ich dziecka.

Trzy pierwsze warunki są identyczne z odpowiednimi przepisami dotyczącymi przetwarzania danych osobowych w systemach informatycznych. Po pierwsze rozwiązanie musi zapewniać dostęp tylko do tych danych, do których dana osoba powinna mieć wgląd. Nauczyciele widzą tylko informację dotyczące uczniów, których uczą. Wychowawcy mogą oglądać wszystkie dane związane z uczniami swojej klasy. Rodzice zobaczą tylko stopnie, uwagi i frekwencję swojego dziecka, a uczeń wyłącznie swoje oceny. Po drugie system nie dopuszcza osób postronnych do przechowywanych w nim informacji. Najczęściej osoba uprawniona to taka, która zna prawidłowy identyfikator i pasujące do niego hasło, choć są możliwe bardziej zaawansowane sposoby identyfikacji (podobnie jak w przypadku bankowości elektronicznej). W ten sam sposób aplikacja rozpoznaje, kto jest kim i udostępnia mu tylko ściśle określone dane oraz w przypadku nauczycieli daje możliwość wpisywania tematów, ocen itp. W końcu po trzecie system dziennika „prowadzi” specjalny rejestr powstania i zmian dla każdej umieszczonej tam informacji. Dzięki takiemu zabiegowi można sprawdzić kto (identyfikując osobę po jej nazwie użytkownika) daną informację wprowadził i kiedy oraz każdorazowo, kto ją zmienił i w jakim momencie czasu. Ten mechanizm gwarantuje również możliwość jednoznacznego stwierdzenia, że nauczyciel przeprowadził dane zajęcie (§21 ust. 5), jeżeli wpisał jego temat. W aplikacji dziennika znajdziemy informację, kto i kiedy wpisał np. temat lekcji.

Istotne dla placówki informacje, po zakończeniu procesu ich zapisu, muszą zostać poddane procesowi archiwizacji. Nieważne czy są to dokumenty w wersji papierowej czy elektronicznej. Jeżeli znajdzie taka konieczność powinniśmy, co do zasa-

dy, mieć możliwość odczytania ich i na tej podstawie przygotowania, np. duplikatu świadectwa szkolnego. Z jednej strony sam system dziennika elektronicznego musi zapewniać odpowiednią archiwizację, a z drugiej strony osoby zajmujące się jego administrowaniem muszą pamiętać, aby ten proces wykonać. Samo rozporządzenie w §23 narzuca konieczność przeprowadzenia archiwizacji zawartości dziennika na nośnik komputerowy według stanu na dzień zakończenia roku szkolnego lub semestru (w przypadku szkół policealnych dla młodzieży i dorosłych). Osoby obsługujące dziennik mają na proces archiwizacji 10 dni. Ponadto sam zapis danych na nośniku musi zapewniać:

- możliwość sprawdzenia integralności danych poprzez opatrzenie ich podpisem elektronicznym;
- weryfikację tego podpisu;
- odczytanie danych w okresie przewidzianym dla przechowywania tego typu dokumentacji zgodnie z obowiązującą w danej jednostce instrukcją kancelaryjną (zwykle jest to 5 lub 6 lat).

Ponadto system informatyczny dziennika musi pozwalać na wydruk zebranych w nim danych, tak aby mógł powstać dziennik w postaci papierowej, oraz eksport informacji do pliku XML (§21, ust. 4).

Wprowadzając dziennik elektroniczny do swojej szkoły dyrektor, oprócz zagwarantowania warunków opisanych w prawie, musi przygotować placówkę pod względem technicznym, organizacyjnym oraz finansowym. Musi zapewnić również swoim pracownikom odpowiednie szkolenia w zakresie obsługi systemu. Kolejnym bardzo istotnym aspektem jest właściwe przygotowanie rodziców lub prawnych opiekunów oraz uczniów do zapoznania z korzyściami, jakie niesie to rozwiązanie, ale jednocześnie z dużym naciskiem na sprawy związane z bezpieczeństwem.

### *Podsumowanie*

Warto podać najważniejsze usprawnienia, jakie może przynieść dziennik elektroniczny dla kierującego placówką:

- mniej czasochłonny i bardziej efektywny nadzór dyrektora nad procesem dydaktycznym;
- łatwy i stały dostęp do wyników nauczania każdego ucznia w szkole;
- bieżące, mało pracochłonne monitorowanie prowadzenia dzienników przez nauczycieli oraz stopnia realizacji założonych programów nauczania i rozkładu materiałów;
- szybkie generowanie niezbędnych zestawień zbiorczych i statystyk na rady pedagogiczne, zebrania z rodzicami, konferencje itp.;
- łatwe i bezbłędne drukowanie świadectw szkolnych oraz ocen opisowych;
- poprawienie współpracy szkoła – rodzic poprzez lepszą i szybszą komunikację.

### *System Informacji Oświatowej*

Kolejnym obszarem, gdzie wkraczają narzędzia informatyczne, jest System Informacji Oświatowej. W tym przypadku sam ustawodawca określa konieczność realizacji zadań informacyjnych za pomocą technologii informatycznej. Opisuje to ustawa o systemie informacji oświatowej.

Do dnia 1 marca 2019 r. System Informacji Oświatowej (dalej zwany SIO) prowadzony jest dwojako:

- jako system informacji oświatowej, o którym mowa w ustawie z dnia 19 lutego 2004 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U., nr 49, poz. 463 2005 nr 64, poz. 565 oraz 2007 nr 42, poz. 273) w zakresie i na zasadach zdefiniowanych w art. 106–118, zwany dalej dla rozróżnienia „starym” SIO,
- jako system informacji oświatowej, o którym mowa w ustawie z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (tekst jedn. 2017 poz. 2199 z późn. zm.), określane mianem „nowe” SIO.

„Nowe” SIO jest ogólnokrajową bazą danych z dostępem poprzez sieć Internet. Administratorem wszystkich danych jest minister właściwy od spraw oświaty i wychowania. Składowymi centralnego rejestru są zbiory:

- 1) Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych, zwany dalej: RSPO,
- 2) zbiory danych szkół i placówek oświatowych (innych niż ujęte w RSPO),
- 3) zbiory danych o innych jednostkach wykonujących zadania z zakresu oświaty,
- 4) zbiory danych o uczniach,
- 5) zbiory danych o nauczycielach.

Dostęp do danych realizowany jest poprzez Internet, dzięki przeglądarce stron WWW, po wpisaniu adresu <https://sio.men.gov.pl> oraz prawidłowym zalogowaniu się w systemie. Dobrymi stronami takiego rozwiązania jest:

- jednoczesna praca na wielu stanowiskach w ramach jednej placówki,
- brak aplikacji, którą trzeba instalować na komputerze,
- brak potrzeby aktualizacji programu.

Osoby, które mają wprowadzać lub również pozyskiwać dane z bazy za pomocą dostępu przez sieć Internet, są zobowiązane do posiadania niepowtarzalnego identyfikatora użytkownika „nowego” SIO oraz hasła. Można je uzyskać wyłącznie po pozytywnym przejściu procedury weryfikacyjnej. Dokumenty takie wydawane są dyrektorom szkół oraz placówek oświatowych przez ministrów oraz wójtów gmin (burmistrzów, prezydentów miast), starostów powiatów i marszałków województw. Obowiązuje tu zasada, że wydają oni takie poświadczenia tylko kierownikom jednostek, których dane są zobowiązani przekazać do RSPO. Każdorazowo o wydanie upoważnienia zwraca się sam zainteresowany. Musi on wypełnić formularz wniosku o udzielenie upoważnienia do dostępu do bazy danych SIO, który jest częścią aplikacji do obsługi bazy danych „nowego” SIO. Po otrzymaniu informacji o stwierdzeniu poprawności danych wpisanych we wniosku, dyrektor w ciągu pięciu dni powinien zgłosić się do siedziby organu upoważniającego w celu potwierdzenia tożsamości i odebrania upoważnienia. Jeże-

li jednak uwierzytelnił swój wniosek kwalifikowanym podpisem elektronicznym lub profilem zaufanym ePUAP, to nie ma takiej konieczności. Pozytywnym zakończeniem procedury jest otrzymanie, na adres poczty elektronicznej wnioskodawcy, wiadomości z linkiem do strony, z której można zalogować się do wniosku i pobrać dane dostępne. dane widoczne są tylko raz – należy zapamiętać podany login, ponieważ nie ma możliwości jego ponownego wyświetlenia. Jeżeli zaś stwierdzono brak poprawności danych lub zajście innych okoliczności powodujących odrzucenie wniosku osoba, której to dotyczy, może ponownie przystąpić do procedury poprzez ponowne wypełnienie kwestionariusza. Upoważnienia zawsze mają charakter czasowy i nie mogą być udzielane na okres dłuższy niż 5 lat.

Dyrektor po uzyskaniu upoważnienia dostępu do bazy „nowego” SIO, może upoważnić swoich pracowników do obsługi bazy w swoim imieniu. Postępowanie przy uzyskiwaniu identyfikatora i hasła odbywa się analogicznie, z jednym wyjątkiem. Osoba wyznaczona przez kierownika do tego zadania musi posiadać jego pisemne upoważnienie z tym, że organem przyznającym dane dostępowe jest teraz dyrektor szkoły lub placówki i to do niego osoba upoważniana musi udać w celu potwierdzenia tożsamości. oczywiście jeżeli skorzystała z kwalifikowanego podpisu elektronicznego lub profilu zaufanego ePUAP przy składaniu wniosku na stronie <https://sio.men.gov.pl>, nie ma takiej konieczności. Upoważnienia udziela się na czas określony, nie dłuższy niż 5 lat. W dokumencie tym dyrektor może określić zakres dostępu do bazy danych SIO. Dla odróżnienia od zezwolenia dostępu do SIO to drugie nazywane jest zwykle upoważnieniem „wewnętrznym”. Trzeba zwrócić uwagę, że SIO jest dla dyrektora szkoły wyłącznie obowiązkiem informacyjnym.

W „starym” SIO zbieranie, sprawdzanie i scalanie danych odbywa się na poszczególnych poziomach administracji samorządowej, a później rządowej. Każda placówka przekazuje informacje do swoich organów prowadzących, które po opracowaniu przesyłają je dalej do poszczególnych kuratorów oświaty, tak aby ostatecznie trafić do ministra. Zestawienia przekazywane są w formie pliku przygotowanego za pomocą aplikacji, która bezpłatnie udostępniana jest przez Centrum Informatyczne Edukacji przy Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Jest ona dostępna na stronie <http://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/sio-programy-do-pobrania/>. Zakończenie funkcjonowania „starego” SIO powinno nastąpić 1 marca 2019 r. Jednak może pojawić się kolejna nowelizacja ustawy przedłużająca okres przejściowy.

### *Systemy informatyczne wspomagające scentralizowany system naboru do szkół i przedszkoli*

Ustawa Prawo oświatowe w art. 130 ust. 7 (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 996 ze zm., poz. 59 ze zm.) stwierdza, że postępowanie rekrutacyjne do publicznych przedszkoli oraz klas I szkół wszystkich typów oraz klas wstępnych może być prowadzone z wykorzystaniem systemów informatycznych.

Opierając się na potencjale, jaki stwarza zastosowanie współczesne systemów baz danych oraz możliwości dostępu do nich poprzez sieć Internet o każdej porze i z każ-

dego miejsca, można bardzo uprościć i usprawnić proces rekrutacji. Takie rozwiązania z powodzeniem funkcjonują w naszym kraju i to już od kilkunastu lat.

Oczywiście placówki lub organy prowadzące nie wykonują tego zadania własnymi zasobami informatycznymi (sprzęt, informatycy). Warunkiem działania systemu, który pozwala na dostęp do informacji z wielu miejsc, przez różne osoby, w tym samym czasie, jest zapewnienie serwera lub serwerów z zainstalowanym programem niezbędnym do przetwarzania i przechowywania dostarczonych danych. Urządzenia te muszą być podłączone do sieci Internet łączem o dużej przepustowości. Ponadto musi być zapewniona bezawaryjna praca urządzeń, odpowiednia archiwizacja danych i zabezpieczeń uniemożliwiających nieuprawniony dostęp do przesyłanych oraz przechowywanych informacji. Z tego względu usługi takie zlecane są firmom, które posiadają niezbędne zasoby i doświadczenie w tym zakresie.

Zwykle zastosowanie takiego rozwiązania ma sens w przypadku dużych aglomeracji z wieloma szkołami ponadpodstawowymi lub gmin prowadzących liczne przedszkola. W miejscowościach, gdzie miasto jest organem prowadzącym dla znacznej liczby szkół, system skomputeryzowanej rekrutacji wdrażany jest najprościej i najszybciej. Konieczne jest zaangażowanie się, organu prowadzącego jako instytucji mającej wpływ i kontrolę nad działaniami poszczególnych placówek oraz mogącej przeprowadzić zamówienie takiej usługi. Użytkownicy systemów rekrutacji komunikują się korzystając z przeglądarki internetowej działającej na komputerze z dostępem do sieci Internet. Dzięki temu uczestnicy procesu scentralizowanej rekrutacji nie muszą instalować żadnych specjalnych i dodatkowych aplikacji na swoich komputerach. Takie rozwiązanie jest powszechne przy różnego rodzaju e-usługach. Można więc korzystać z systemu z dowolnego urządzenia, w tym mobilnego z dostępem do Internetu, mają jeżeli nie ma takich możliwości, najczęściej stosowanym rozwiązaniem jest możliwość pobrania odpowiedniego druku w wybranej szkole lub przedszkolu, jego wypełnienie i złożenie w placówce „pierwszego wyboru”. Pracownicy tej jednostki zajmą się wprowadzeniem danych do systemu rekrutacji na podstawie dostarczonego dokumentu.

Każdy użytkownik, aby uzyskać dostęp do swoich danych, musi założyć konto, a potem się na nie zalogować. Ponadto aplikacja pozwala na wprowadzanie, przeglądanie i poprawianie danych tylko o sobie samym lub swoim dziecku. Członkowie komisji rekrutacyjnej mają wgląd do informacji o kandydatach ubiegających się o miejsce tylko w ich placówce.

Do najważniejszych udogodnień tego rozwiązania należą:

- udostępnienie wyników rekrutacji wszystkim zainteresowanym, którzy nie muszą w tym celu wychodzić z domu;
- brak zjawiska niepotrzebnego blokowania miejsc przez kandydatów o wysokiej liczbie punktów;
- możliwość aktualizacji oferty edukacyjnej szkół zgodnie z preferencjami kandydatów;
- okazja do analizy priorytetów wyboru dalszej drogi kształcenia;
- ograniczenie składanych papierowych dokumentów (tylko jedno podanie);

- zarządzanie rekrutacji uzupełniającej;
- jasność i przejrzystość całego procesu naboru.

### *Pozostałe narzędzia dopuszczone prawem*

W przypadku przygotowywania oceny opisowej i drukowania świadectw trudno mówić o jakichś procesach informacyjnych, jednak przepisy prawa pozwalają na duże ułatwienia pracy nauczycieli i obsługi szkół. Stosując narzędzia informatyczne, te niełatwe zadania pracowników szkół mogą przebiegać łatwiej, z mniejszym zaangażowaniem sił i o wiele sprawniej.

### *Drukowanie świadectw szkolnych*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 kwietnia 2018 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U., poz. 939) pozwala na wypełnianie świadectw i innych druków szkolnych pismem komputerowym (§16 ust. 1), czyli drukowanie ich na drukarce. Dodatkowo świadectwa szkolne promocyjne i świadectwa ukończenia szkoły można drukować z pominięciem zawartych w obowiązujących wzorcach świadectw linii przerywanych oznaczających miejsce na wpisanie odpowiednich informacji, a w ich miejsce wpisać właściwe dane. Ponadto możliwe jest również pominięcie kresek w wyrazach, które trzeba odmienić ze względu na płeć ucznia oraz wykropkowań, wskazujących miejsce umieszczenia pieczęci, podpisów dyrektora i wychowawcy (§17).

Sam proces drukowania świadectw odbywa się za pomocą drukarki komputerowej, która jest sterowana za pomocą odpowiedniej aplikacji zainstalowanej na komputerze. Praca z takim programem sprowadza się do wprowadzenia danych osobowych uczniów, ocen z poszczególnych przedmiotów i pozostałych informacji, a potem ich wydrukowaniu. Wszystkie ewentualne pomyłki, przed wydrukiem, można poprawić w pamięci komputera, nie niszcząc samych druków. W przypadku istnienia w placówce innych systemów, które takie dane przechowują (np. dziennik elektroniczny), możliwy jest import informacji bezpośrednio do aplikacji drukującej. Coraz częściej dzienniki elektroniczne mają możliwość bezpośredniego drukowania świadectw i innych druków.

Obecnie prawie zawsze drukuje się świadectwa na papierze z kolorowym poddrukiem (giloszem), którego wzory określa wspomniane wcześniej wymienione rozporządzenie. Drukarka nanosi na odpowiedni arkusz cały druk gotowego świadectwa.

Głównymi zaletami wykorzystania możliwości drukowania świadectw są:

- duża oszczędność czasu wszystkich wychowawców klas w gorącym okresie końca roku szkolnego;
- prawie całkowita eliminacja błędów i konieczności tworzenia kolejnych wersji świadectw pozbawionych omyłek;
- podgląd całego świadectwa przed jego wydrukiem;
- automatyczne podawanie informacji o świadectwach z wyróżnieniem (konieczność zastosowania gilosa z biało-czerwonym paskiem);
- automatyzacja całego procesu.



### *Programy do przygotowywania oceny opisowej*

Artykuł 44i ustawy o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r. poz. 1457 ze zm.) w klasach I–III szkoły podstawowej śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne oraz śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna z zachowania są ocenami opisowymi.

Dość często napisanie not dotyczących postępów w nauce i zachowaniu wszystkich uczniów w klasie nie jest łatwym zadaniem. Ponadto trudność rośnie z każdą napisaną przez wychowawcę oceną i proces ten staje się coraz bardziej mozolny. Te problemy zostały zauważone przez firmy przygotowujące oprogramowanie dla szkół i dlatego na naszym rynku istnieją nie tylko programy do drukowania świadectw, lecz także do wspomaganie przygotowania oceny opisowej.

Programy te działają prawie zawsze, opierając się na zasadzie wybierania przez nauczyciela ze schematu oceniania odpowiednich sformułowań, które są adekwatne do zachowań i postępów ucznia. Informacje te są ułożone w pewną złożoną strukturę. Najpierw występują obszary aktywności ucznia (zespoły ocenianych, kategorie), które z kolei dzielą się na pojedyncze rodzaje wymagań wobec wychowanka (aktywności lub umiejętności). W końcu na dole struktury znajdziemy określenia wskazujące na stopień spełnienia tych wymagań. Dla ułatwienia wychowawca może przyporządkować do sformułowań opisowych dowolną, widoczną tylko dla niego skalę oceny. Zyskuje dzięki temu możliwość porównywania ocen uczniów w danej klasie oraz może uwidocznić ogólny wydzźwięk całości napisanej opinii. Oczywiście dla każdego poziomu nauczania muszą być przygotowane inne schematy oceniania, ze względu na różne wymagania wobec uczniów na danym etapie kształcenia.

Wstępny tekst noty aplikacja przygotowuje na podstawie wskazanych przez nauczyciela sformułowań. Treść można oczywiście dalej modyfikować dla uzyskania najbardziej pożądanej formy. Ostateczną wersję oceny dla wszystkich uczniów można wydrukować na zwykłej kartce, jak również bezpośrednio na świadectwie. Funkcjonalność ta jest bardzo korzystna bo zgodnie ust. 4 §8 (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)) dołączenie wydrukowanej oceny opisowej z podpisem nauczyciela prowadzącego albo wychowawcy do dziennika jest równoważne z wpisem jej do dziennika lekcyjnego. Oszczędza to nauczycielom konieczności odręcznego kopiowania przygotowanych za pomocą komputera ocen do dziennika papierowego.

Podczas pracy z aplikacją dostępny jest podgląd kompletności sporządzanej oceny. Przeważnie wizualizacja wskazuje gałęzie schematu, w których nie wskazano jeszcze określenia spełniania stopnia wymagań. W dowolnym momencie pracę można zapisać, aby powrócić do niej w dogodnym czasie i miejscu.

Stosowanie programu do oceny opisowej i korzystanie w nim z jednego schematu oceny (oddzielnych dla kolejnych klas) w danej szkole pozwala na:

- zwiększenie spójności i obiektywności poszczególnych ocen uczniów w ramach klasy,
- precyzyjne, uporządkowane i jasne wyrażenie treści ocen;
- porównywanie ocen w danej klasie pomiędzy uczniami;
- skrócenie czasu potrzebnego na przygotowanie oceny.

## Bibliografia

- Gawroński, K., Stefan, A. (2008). *Zarządzanie placówką oświatową* (wyd. 3). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gawroński, K., Kwiatkowski, S.M. (red.). (2016). *Meritum. Prawo oświatowe* (wyd. 3). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 996).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. 2016, poz. 1943 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 kwietnia 2018 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U., poz. 939).
- 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)



## **ROZDZIAŁ 6**

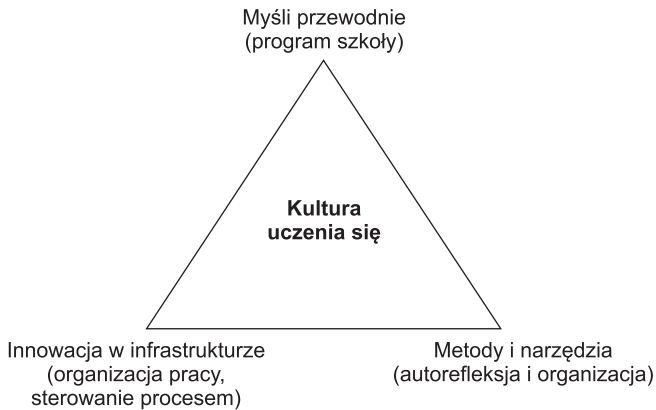
# **Rola i zadania dyrektora w zarządzaniu procesami pedagogicznymi w szkole**

## 6.1. SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ

---

Założenie, że szkoła jako organizacja może się uczyć, brzmi prowokacyjnie. Tradycyjnie pojmowana pedagogika zakłada, że centrum zainteresowania szkoły stanowi nauczanie rozumiane jako interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniem. Samo nauczanie nie zmienia organizacji, a formalność nauczania czy zamknięcie procesu w sali lekcyjnej, niewiele mają wspólnego z rozwojem idei organizacji uczącej się. Idea instytucji szkoły zbiurokratyzowanej, w której uczniowie się uczą, także nie mieści się w definicji organizacji, którą można określić jako uczącą się. Organizacje uczące się bowiem muszą być zdolne do kreowania nowej rzeczywistości, poprzez projektowanie własnych działań, własne wartości, stawianie sobie wartościowych celów i zadań. Ta zdolność do kreowania nowej rzeczywistości jest zapewne różna w każdej organizacji szkolnej, gdyż wpływ na to mają np. specyfika podejścia do procesów uczenia się i nauczania oraz określony system mentalny pracujących w tej organizacji nauczycieli (Mazurkiewicz, 2015, s. 21). Idea organizacji uczącej jest sposobem radzenia sobie szkoły z presją turbulentnego otoczenia, odpowiedzią na potrzeby zmieniającego się środowiska. W tym znaczeniu organizacja ucząca się wpisuje się także w idee organizacji autonomicznej, a poziom tej autonomii stanowi o jakości rozwoju organizacyjnego każdej szkoły. Dla Stefana Güldenberga (2003, s. 150) idea organizacji uczącej się jest systemowym i naukowym modelem wspierania procesów uczenia się członków organizacji, jej zespołów i całej organizacji w jeden proces uczenia się organizacyjnego, w celu optymalizacji zdolności organizacji do przetrwania. Efektem uczenia się organizacyjnego jest z kolei wiedza organizacyjna, która zapewnia względnie trwałą przewagę konkurencyjną organizacji. Wiedzę organizacyjną trudno bowiem przenieść na inną organizację, nie można jej naśladować, co z kolei umożliwia jej transfer w wyróżniające się na rynku produkty. Jest ona jednym z produktów uczenia się, ale wiedza organizacyjna warunkuje także dalsze procesy rozwojowe szkoły. Zdolność do tworzenia wiedzy organizacyjnej wymaga zmiany struktury organizacyjnej szkoły, która ułatwi z kolei gromadzenie wiedzy, dzielenie się nią i jej pomnażanie (Pery, 2004, s. 17). To ostatnie wymaganie leży w kompetencjach przywódców edukacyjnych, którzy ponoszą odpowiedzialność za zmiany struktur organizacyjnych szkół. Proces tworzenia

kultury uczenia się w organizacji szkolnej można postrzegać, wzorując się na pracach Petera Senge, jako składową trzech czynników: myśli przewodnich, innowacji w infrastrukturze oraz metod i narzędzi (rys. 1).



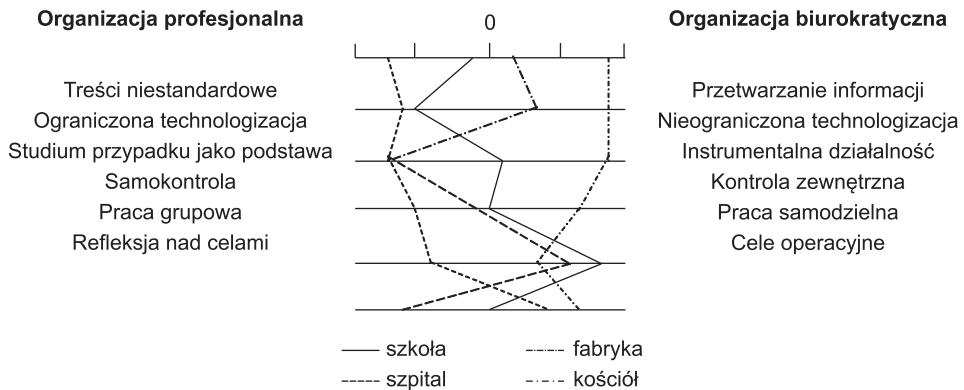
**Rysunek 1.** Architektura organizacji uczącej się

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie: Rolff, 2009.

Pierwszy element – myśli przewodnie, formułowane są w dokumentach strategicznych szkoły. Są one wyrazem wizji organizacji, a tworzą je uwspólnione przez nauczycieli, uczniów oraz rodziców cele funkcjonowania szkoły. Innowacje w infrastrukturze składają się z dwóch elementów: organizacja pracy i sterowanie procesem. Organizacja pracy może dotyczyć np. różnych form współpracy w grupie bądź dostosowanie czasu pracy szkoły do potrzeb edukacyjnych uczniów. Sterowanie procesem uczenia się to tworzenie warunków organizacyjnych tego procesu, co w praktyce szkolnej oznaczać może tworzenie innowacyjnych struktur zarządzania lub tworzenie grup roboczych w celu wdrażania oraz koordynacji procesów innowacyjnych w szkole. Metody i narzędzia – ostatnia składowa architektury organizacji uczącej się – dotyczy autorefleksji i autoorganizacji. Autorefleksji służą metody i techniki ewaluacji oraz tworzenie np. teamów obserwacyjnych. Ostatni element jest związany z umiejętnością diagnozowania istniejącego stanu, tworzenia analiz, wyznaczania priorytetów i zarządzania budżetem. Kultura uczenia się w prezentowanym modelu oznacza atmosferę współpracy i wsparcia. Taka atmosfera tworzy klimat sprzyjający generowaniu nowych pomysłów. Do kultury uczenia się należy także zaliczyć normy i reguły oraz wiedzę, które tworzą podwaliny uczenia się organizacyjnego (Rollf, 1998, s. 318 i n.).

Realizacja idei szkoły jako organizacji uczącej się wymaga uwzględnienia specyficznych uwarunkowań, które z jednej strony różnią tę organizację od innych (rys. 2), a z drugiej strony ułatwiają urzeczywistnienie tej idei.

Porównanie szkoły z innymi organizacjami pozwala wyciągnąć wniosek, że szkoła jest bliska organizacjom profesjonalnym, lecz w obszarach współpracy można ją uznać za



**Rysunek 2.** Profile organizacyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rolff, 2001, s. 44.

biurokratyczną. Wynika to ze specyfiki pracy nauczycieli, którzy w zdecydowanej przewadze podejmują samodzielnie decyzje dotyczące ucznia. Takie podejście prowadzi do izolacji w organizacji, a nauczyciel nie postrzega siebie jako jej części, ale raczej jako odrębną jednostkę, bądź też część klasy uczniowskiej. Specyfika pracy nauczyciela polega także na napięciu pomiędzy autonomią, np. w wyborze programu nauczania, tworzeniu celów lekcji, a kontrolą ze strony państwa nad realizacją celów zawartych w podstawach programowych. Z kolei trudna jest kontrola wyników i sukcesów nauczycielskich, co prowadzi do problemów z oceną jakości pracy nauczycieli. Potencjału szkoły jako organizacji uczącej należy upatrywać w fakcie małej technologizacji pracy oraz niepodporządkowaniem jej działalności przetwarzaniu informacji, jak to ma np. miejsce w fabrykach. W szkole, w przeciwieństwie do innych niepedagogicznych organizacji, dużo częściej ma miejsce refleksja nad celami edukacyjnymi i wychowawczymi. Idea organizacji uczącej się wymaga także odpowiedniego podejścia do błędu, którego popełnianie nie może być karane, ale ma stawać się impulsem do uczenia się. Ponadto należy wspomnieć, że decyzje podejmowane w organizacji uczącej się nie mają swojego źródła w intuicji bądź ustalonych procedurach, a w danych empirycznych (Mikuła, Ziębicki, 2001, s. 270).

Na podstawie ponad już 25-letniej praktyki upowszechniania idei organizacji uczącej OECD w raporcie *What Makes a School a Learning Organisation?* [Co czyni szkołę organizacją uczącą się?] przedstawia za Karen E. Watkins i Victorią J. Marsick siedem cech szkoły jako organizacji uczącej się. Przywołane badaczki twierdzą, że w organizacji uczącej się jej członkowie włączeni są we wspólną jej wizję, rozumieją i interpretują zmieniające się otoczenie oraz tworzą innowacyjne produkty i usługi. Modelowe rozwiązania pokazują, że szkoła ucząca się to organizacja, która koncentruje się na (Kools, Stoll, 2016, s. 10):

- rozwijaniu i dzieleniu się wizją skoncentrowaną na uczeniu się wszystkich uczniów;
- tworzeniu i wspieraniu ciągłej możliwości uczenia się wszystkich pracowników szkoły;

- promowaniu uczenia się zespołu i współpracy wszystkich pracowników szkoły;
- rozwijaniu kultury organizacyjnej opartej na sztuce zadawania pytań, innowacjach i eksplorowaniu;
- budowaniu systemów zbierania i wymiany wiedzy oraz uczenia się;
- nauce od i z otoczenia zewnętrznego i szeroko pojętego otoczenia edukacyjnego;
- modelowaniu i rozwijaniu przywódców edukacyjnych.

W opinii twórców przedstawionego raportu szkoły koncentrujące swoje działania na wspomnianych elementach mają możliwości zmiany i dostosowania się do otoczenia, realizując wspólną wizję na poziomie jednostki, grupy i całej organizacji. Podobne ujęcia definicyjne proponują także inni naukowcy. Chen Schechter i Qadach Mowafaq twierdzą, że szkoła jako organizacja ucząca się rozwija procesy, strategie i struktury, które pozwolą się tej organizacji uczyć i skutecznie reagować w niepewnym i dynamicznym otoczeniu. Takie szkoły instytucjonalizują mechanizmy wiedzy w celu zmiany ich istniejącego zasobu wiedzy (Schechter, Mowafaq, 2012, s. 508–509).

Mohd Izham Modh (Hamzah i in., 2011, s. 58) postrzega organizację uczącą się jako formę profesjonalnej organizacji, w której wszyscy członkowie potrafią się uczyć nowych umiejętności i zdobywają nową wiedzę w sposób ciągły. Dla tego autora ważne jest także radzenie sobie ze zmianami w otoczeniu oraz realizacja celów krajowego systemu edukacji.

Peter Senge, najczęściej cytowany jeśli chodzi o tematykę organizacji uczących się autor, twierdzi, że funkcjonowanie organizacji uczącej się opiera się na pięciu dyscyplinach uczenia się. Dyscypliny te tworzą nieprzerwane programy badania oraz praktyki organizacyjne. Należą do nich (Senge i in., 2013, s. 19):

- mistrzostwo osobiste;
- modele myślowe;
- zespołowe uczenie się;
- wspólna wizja;
- myślenie systemowe.

*Mistrzostwo osobiste* związane jest z rozwijaniem osobistym zdolności nauczycielskich poprzez silne zaangażowanie się w proces ciągłego uczenia się. Oznacza to także skupienie się na przyszłej wizji rozwoju w celu dokonywania zmian w rozwoju osobistym. Trudna praca nad kształtowaniem mistrzostwa osobistego dotyczy inwestowania wszystkiego co niezbędne w celu stworzenia środowiska, które ułatwiać będzie pracownikom ujawnianie ich pełnej wartości (tamże, s. 238). Niezbędnymi elementami mistrzostwa osobistego są zaangażowanie w prawdę oraz napięcie twórcze. Ten specyficzny niepokój, nazywany napięciem twórczym, ma być źródłem stawiania przez dyrektora szkoły ambitnych zadań członkom organizacji szkolnej. Przywódca edukacyjny z tego względu nie powinien mieć obaw przed stosowaniem delegowania uprawnień pracownikom. Pracownicy obdarzeni zaufaniem, czując zaangażowanie w sprawy organizacji, będą odczuwali duże poczucie odpowiedzialności za wykonywane zadania. Zaangażowanie możliwe będzie wtedy, gdy cele pracownika zostaną zorientowane na proces, a nie na rywalizację. Rywalizacja oznacza bowiem szybką realizację celów,



a każda porażka może być źródłem niezadowolenia bądź frustracji. Zorientowanie na proces uwalnia jednostkę od negatywnych emocji. Jeśli bowiem jasno wyznaczy się kierunek działania, to sposób dochodzenia do celu będzie metaforyczną drogą, którą należy przemierzyć, aby zrealizować obrany cel.

Druga dyscyplina uczenia się, *modele myślowe*, oznacza ciągły namysł nauczycieli nad założeniami dotyczącymi nauki w szkole. W szerszym znaczeniu jest to porządkowanie, udoskonalanie i refleksja nad własnym obrazem świata. Ciągłe uświadamianie sobie własnych stereotypów, ograniczeń czy schematów myślenia przez członków organizacji ma służyć ułatwieniom w procesie komunikacji. Wymiana myśli następuje w procesach dialogu, negocjacji bądź poprzez umiejętność przyjmowania informacji zwrotnej. Zdolność do refleksji oraz dociekania jest najtrudniejszą dyscypliną tworzenia organizacji uczącej się, gdyż wymaga niezwyklej wytrwałości. Trudno jest bowiem te umiejętności włączyć skutecznie we własne myśli, emocje oraz codzienne działania. Ujawnianie własnych modeli myślowych warunkuje skuteczną komunikację. Ta z kolei jest warunkiem koniecznym uprawiania kolejnej dyscypliny organizacji uczącej się, jaką jest *zespołowe uczenie się*. Skuteczna komunikacja ma oznaczać, że zamiast same-mu rozwiązać dany problem, możliwe jest skorzystanie z wiedzy, doświadczeń i rozwiązań proponowanych przez innych pracowników. Posługiwanie się w tym momencie dialogiem bądź dyskusją prowadzi do tworzenia się tak zwanej zbiorowej mądrości. Mądrość ta jest wynikiem działania efektu synergii, czyli osiągnięcia większego efektu przy założonych nakładach w przypadku pracy zespołowej, w porównaniu z nakładem pracy w sytuacji, kiedy dane zadanie wykonuje się w pojedynkę. Poziom synergii będzie najwyższy, jeśli spełnione zostaną następujące warunki (Elsner, 2003, s. 35 i nast.):

- odpowiedni podział zadań, to jest taki, w którym każdy człowiek wykonuje to, co najlepiej lubi i potrafi;
- wykorzystana zostanie mądrość zbiorowa, ale musi towarzyszyć temu otwartość na odmienne pomysły, poglądy i zdanie;
- praca odbywać się będzie bez niepotrzebnych strat energii i czasu;
- zespół będzie korzystał z najlepszych wypracowanych przez niego rozwiązań;
- dzielenie się wspólnym doświadczeniem doprowadzi do unikania błędów;
- ci, którzy potrzebują pomocy, otrzymają ją w danym momencie;
- członkowie zespołu będą bezinteresownie zaangażowani w wykonywanie działań.

Zespołowe uczenie się nie jest możliwe bez wystąpienia wcześniej omówionych dyscyplin organizacji uczącej się. Oprócz wysokiego poziomu kompetencji oraz uporządkowania własnych modeli myślowych potrzebne jest także wzmacnianie wspólnych obrazów przyszłości, co prowadzi do kolejnego elementu organizacji uczącej się, jaką jest *wspólna wizja*. Droga ku przyszłości organizacji szkolnej jest planowana i tworzona przez wszystkich jej członków w procesie wspólnego zaangażowania i konsensusu. W tym procesie uczestniczą także uczniowie i rodzice, którzy identyfikują się z celami i wizją szkoły. Istnieje bowiem duże prawdopodobieństwo realizacji takiej wizji organizacji, która będzie się pokrywać z wizją tworzących ją jednostek. Wspólna wizja może być realizowana tylko wtedy, gdy będzie efektem spójnego procesu dysku-

sji, refleksji i konwersacji. Budowa wspólnego znaczenia danej organizacji umożliwi także odpowiedź na pytanie, co i dlaczego jest w niej ważne. W polskiej praktyce edukacyjnej realizacja wspólnej wizji, nazywanej także koncepcją pracy szkoły, znalazła swoje odzwierciedlenie w wymaganiach państwa wobec szkół i placówek<sup>1</sup>. Pierwsze wymaganie stanowi, że szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów. Rozwój ucznia wpisuje się jako najistotniejszy cel funkcjonowania szkoły lub placówki. Dla spełnienia tego wymagania ważne są wartości, u których podstaw leży jego realizacja. Jest to, oprócz adekwatności przyjętej koncepcji do potrzeb rozwojowych uczniów, spójność działań szkoły z założeniami jej koncepcji pracy. Ważna jest także akceptacja działań szkoły przez wszystkich członków tej organizacji, która wyrażona jest w aktywnym udziale w różnorodnych działaniach szkoły lub placówki (<http://www.npseo.pl/>...).

*Myślenie systemowe* powoduje, że nauczyciele postrzegą i rozumieją własną pracę w kontekście szerszym, w powiązaniu ze środowiskiem, w którym funkcjonują. Mają poczucie, że ich praca ma wpływ na całą organizację i dotyczy interesów wszystkich zainteresowanych stron. Jako najistotniejsza dyscyplina organizacji uczącej się ten element tworzą: zasób wiedzy, doświadczeń oraz narzędzi, dzięki którym możliwe jest wyjaśnianie wszelkich zjawisk oraz wpływanie na te zjawiska. Uprawianie tej dyscypliny wymaga dokonania pewnego uproszczenia zjawisk zachodzących w organizacji, pozwala także na rozumienie współzależności między procesami tworzącymi architekturę danej organizacji. Myślenie systemowe dotyczy również rozumienia i refleksji nad związkami organizacji z otoczeniem. Taka refleksja wpływa z kolei na zmianę sposobu myślenia. Myślenie systemowe sprawia, że jednostka jest świadoma konsekwencji, którym towarzyszą wszelkie podejmowane przez nią działania. Pracownicy powiązani wspólnym rozumieniem systemu wpływają na zmianę w organizacji, która nie jest definiowana jako odgórna, ani oddolna, ale dotyczy w każdym przypadku wszystkich pracowników w danej organizacji (Senge, 2013, s. 113).

Organizacja ucząca się może być pojmowana w sensie instytucjonalnym oraz funkcjonalnym (Kudelska, 2013, s. 113). W pierwszym znaczeniu należy rozumieć ją jako system o określonej strukturze komunikacji, która umożliwi integrację jej członków. W sensie funkcjonalnym, co przedstawiono w prezentowanym tekście, szkoła jako organizacja ucząca się jest koncepcją, która stanowi podstawę wszelkich strategii zarządzania służących podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów oraz inicjowaniu zmian. Nowa jakość funkcjonowania organizacji, rozumianej w kategoriach ciągle rozwijanej,

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2015, poz. 1214). Wymaganie *Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów* obowiązywało do 31.08.2017 r. W kolejnym rozporządzeniu dotyczącym wymagań państwa wobec szkół i placówek ustawodawca nie zawarł zapisów dotyczących tego wymagania (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1116)).

wzbogacanej, a następnie przekazywanej jej wiedzy, powoduje permanentny jej rozwój. Jednak proces uczenia się nie jest procesem skończonym, dlatego też organizacja ucząca się nigdy nie osiągnie stanu doskonałości. Senge zauważył, że nigdy nie można powiedzieć, że „jest się organizacją uczącą się”. Dla niego jest to pewien sposób na funkcjonowanie, na życie organizacji. Nie można jednak zapomnieć, że najważniejsi w całym procesie są uczniowie. Kierowanie swoimi emocjami, rozumienie uczenia się jako dialogu, spowodują zapewne, że będą rozumieli oni swój wpływ na proces uczenia się. Nie może odbyć się to bez wsparcia nauczycieli, którzy wchodząc z uczniem w interakcje, kształtują ich aktywność. Organizacje uczące się zrywają także z wizjami pojedynczych, wielkich strategów. Założenie, że każdy członek organizacji może posiadać swoją wizję i dzielić się nią, powoduje, że rolą przywódcy edukacyjnego jest inicjowanie działań i rozbudzanie pasji wszystkich jej członków. Aktywne przewodzenie szkole jest także oparte na dialogu i kompromisach ze wszystkimi członkami organizacji szkolnej.

## Bibliografia

- Elsner, D. (red.). (2003). *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*. Chorzów: Mentor.
- Güldenbergl, S. (2003). *Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisation – Ein system-theoretischer Ansatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hamzah, M.I.M. (i in.). (2011). School as Learning Organisation: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement. *World Applied Sciences Journal (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners)*, 14.
- Kools, M., Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. Paris: OECD Publishing.
- Kudelska, K. (2013). Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne*, 3, 21–32.
- Mazurkiewicz, G. (2015). *Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 13–24). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mikuła, B., Ziębicki, B. (2001). *Zmieniające się przedsiębiorstwo w zmieniającej się politycznie Europie* (t. IV). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Pery, A. (2011). Szkoła jako organizacja ucząca się. *Dyrektor Szkoły*, 11.
- Rolff, H.-G. (1998). *Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren*, [w:] H.-G. Rolff, K.O. Bauer i in. (red.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (t. 10, s. 295–326). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Rolff, H.-G. (2001). *Schulentwicklung konkret. Steuergruppen, Bestandsaufnahme, Evaluation*. Saarburg: IFB.
- Rolff, H.-G. (2009). *Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe*, [w:] H. Buchen, H.-G. Rolff, *Professionswissen Schulleitung* (wyd. 2). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schechter, C., Mowafaq, Q. (2012). From Illusion to Reality: Schools as Learning Organizations. *International Journal of Educational Management*, 27/5.
- Senge, P. (i in.). (2013). *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się*. Warszawa: Wolters Kluwer.

## Netografia

[http://www.npseo.pl/action/requirements/wymaganiel\\_szkola\\_lub\\_placowka\\_realizuje\\_koncepcje\\_pracy\\_ukierunkowana\\_na\\_rozwoj\\_uczniow](http://www.npseo.pl/action/requirements/wymaganiel_szkola_lub_placowka_realizuje_koncepcje_pracy_ukierunkowana_na_rozwoj_uczniow) (dostęp: 25.05.2017).

## 6.2. PROJEKTOWANIE PRACY W SZKOLE

---

*Wielkie rzeczy nie powstają w wyniku impulsu,  
a w wyniku poskładania małych rzeczy w jedną  
całość*

Vincent Van Gogh

### ***Pojęcie oraz istota projektowania***

Projektowanie pracy w szkole jest jednym z głównych zadań, które ma do wykonania dyrektor szkoły, zarówno w krótkiej, jak i w długiej perspektywie czasowej.

Projektowanie definiowane jest na wiele sposobów. Edward V. Krick (1975, s. 129–130) uważa, że „proces projektowania zawiera czynności oraz zdarzenia, które występują między pojawieniem się problemu, a powstaniem dokumentacji, która będzie opisywać rozwiązanie problemu, zadowalające z punktu widzenia funkcjonalnego, ekonomicznego i innych wymagań”.

W odniesieniu do szkoły projektowanie jest działaniem twórczym mającym na celu zaspokojenie określonych potrzeb. Jest to proces ciągły, wymagający często zaangażowania wielu interesariuszy (Bieniok, 2014).

Projektowanie oznacza więc przygotowanie zmiany, która ma być wprowadzona w określonym obszarze rzeczywistości i czasie, aby osiągnąć zamierzone efekty.

Dyrektor szkoły, odpowiedzialny za jej prawidłowe funkcjonowanie, znający nowoczesne trendy w zarządzaniu, powinien w swojej pracy menedżerskiej stosować myślenie projektowe, poprzez:

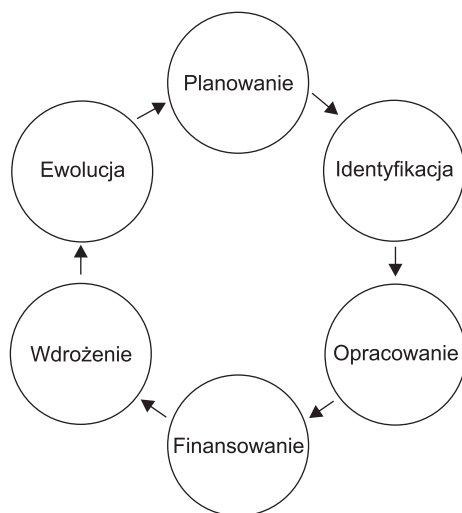
- projektowanie macierzowych struktur organizacyjnych;
- tworzenie zespołów projektowych;
- umiejętne zarządzanie cyklem projektu (*Project Cycle Management*, PCM).

### ***Project Cycle Management w szkole***

Metodyka PCM pozwala jasno sprecyzować cele, zadania i efekty projektu, a jednocześnie zminimalizować ryzyko jego niepowodzenia. Stosując metodykę PCM, wiele jednostek publicznych realizowało projekty Unii Europejskiej, gdyż służy ona efektywności i skuteczności działań, a przede wszystkim jest bardzo pomocna w sprawnym zarządzaniu projektem, ocenie postępów w projekcie oraz ułatwia dokonywania ewentualnych korekt.

Zasady PCM mogą być z powodzeniem stosowane na gruncie szkolnym. Konieczne jest jednak wcześniejsze opracowanie strategii działania przez dyrektora szkoły.

Sposób planowania i realizacji projektów podlega pewnemu cyklowi, składającemu się z sześciu kolejno po sobie następujących faz, rozpoczynając od powstania pomysłu, jego wdrożenia w formie projektu, a następnie poddanie go ewaluacji.



**Rysunek 1.** Cykl życia projektu według metodyki PCM

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie: Komisja Europejska, Biuro Współpracy EUROPAID, 2004, s. 5.

Niezwykle ważne jest, aby dyrektor szkoły dokonał właściwego wyboru członków zespołu projektowego, przydzielił im odpowiednie role, zmotywował ich do działania, sprawiedliwie rozdzielił zadania, określił ramy czasowe, a przede wszystkim przedstawił realne efekty, które powinni uzyskać. Dyrektor szkoły przystępując do projektu, powinien również dokonać analizy problemów, określić kluczowe decyzje, potrzebne zasoby i odpowiedzialność poszczególnych osób.

Niezbędną kompetencją dyrektora szkoły przydatną w procesie projektowania jest posiadanie przez niego umiejętności przeformułowania problemów w cele, a następnie – zgodnie z harmonogramem działań – przydzielenie zadań członkom zespołu projektowego z uwzględnieniem planowania wariantowego i kroczącego. Ostatnim etapem cyklu projektowego jest ewaluacja, umożliwiająca korektę ewentualnych błędów i przenoszenie doświadczeń z istniejących na przyszłe projekty.

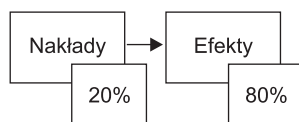
Ewaluacja prawidłowo przeprowadzona powinna być oparta na podstawowych zasadach:

- bezstronności;
- niezależności;
- wiarygodności.

## Metody pomocne w projektowaniu pracy w szkole

Metodami, które mogą okazać się pomocnicze w projektowaniu pracy w szkole są (Bie-niok, 2014, s. 171):

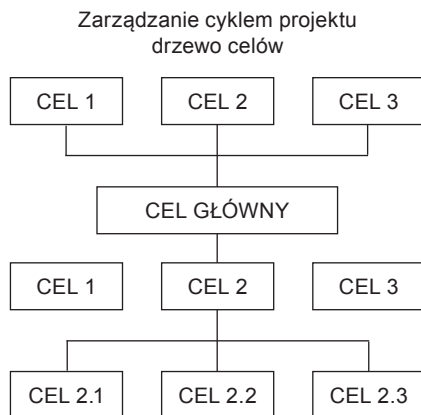
- metoda TQM (*Total Quality Management*) – zwana kompleksowym zarządzaniem przez jakość, zakładająca pracę zespołową, zaangażowanie pracowników i stałe podnoszenie przez nich kwalifikacji;
- zasada Pareto – Zasada 80/20 – oznaczająca, że „na 80% rezultatów przypada 20% nakładów”;



**Rysunek 2.** Zasada 80/20

Źródło: opracowanie własne.

- metoda „Drzewo problemów” – dotyczy analizy problemów służących identyfikacji problemu kluczowego
- metoda „Drzewo celów” – będąca kontynuacją metody „Drzewo problemów”, służąca zdefiniowaniu celów ogólnego i szczegółowych oraz przedstawieniu rezultatów projektu;

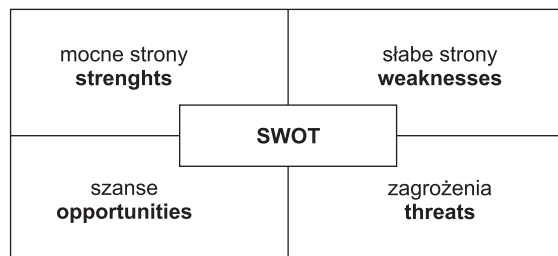


**Rysunek 3.** Drzewo celów

Źródło: zarządzanie projektami metodą PCM.

- metoda SMART – wymagająca, aby cele były:
  - **S**pecyficzne
  - **M**ierzalne

- Akceptowalne
- Realne
- Terminowe,
- metoda Analiza SWOT („od wewnątrz na zewnątrz”) – która skutecznie wspiera proces zarządzania, zwłaszcza na etapie identyfikacji i planowania, poprzez szczegółową analizę czynników wewnętrznych (atutów i słabości) i zewnętrznych (szans i zagrożeń) mających znaczny wpływ na funkcjonowanie firmy,



**Rysunek 4.** Analiza SWOT

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oblój, 2014, s. 106.

- model TOWS/SWOT („z zewnątrz do wewnątrz”) – bardziej efektywny niż metoda SWOT i stanowiący jej uzupełnienie, prowadzący bezpośrednio do sugestii, jaki typ strategii należy zastosować w konkretnej konfiguracji otoczenie–organizacja;
- inne.

**Tabela 1.** Macierz normatywnych strategii działania

Otoczenie	Szansy	Zagrożenia
Siły	Strategia agresywna (maxi–maxi)	Strategia konserwatywna (maxi–mini)
Słabości	Strategia konkurencyjna (mini–maxi)	Strategia defensywna (mini–mini)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oblój, 2014, s. 112–113.

### ***Działania planistyczne dyrektora szkoły***

Programowanie pracy w szkole jest ściśle powiązane z planowaniem, które „(...) obejmuje definiowanie celów organizacji, określenie ogólnej strategii ich osiągania oraz opracowanie zwartej hierarchii planów służących do integracji i koordynacji działań” (Robbins, DeCenzo, 2002, s. 131), dzięki czemu umożliwia kreowanie przyszłości.

Przed podjęciem jakichkolwiek działań planistycznych dyrektor szkoły powinien jasno sprecyzować cele, do realizacji których powinien dążyć razem z podwładnymi,

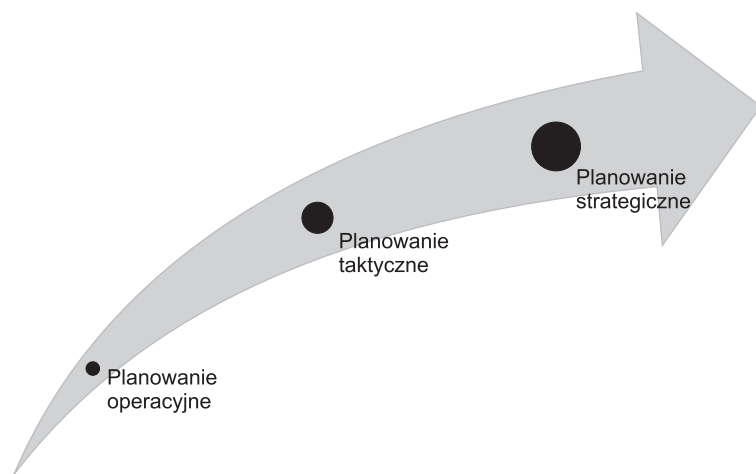
poprzez podejmowanie synergicznych działań, gdyż tylko wtedy możliwe będzie osiągnięcie zamierzonych efektów.

W organizacjach różnego typu, a więc i w szkole – zwłaszcza w warunkach niepewności – powinno się stosować niewykluczające się wzajemnie planowanie alternatywne oraz kroczące.

Planowanie alternatywne zakłada dwa warianty planu: „na dobre” i „na złe”, lub stosując metodę scenariuszy opracowuje „trzy warianty:

- optymistyczny, zakładający pomyślną przyszłość;
- pesymistyczny, w którym z góry przyjmuje się, że sprawy potoczą się niekorzystnie;
- realistyczny – pośredni” (Elsner, 2012, s. 11).

Inną z metod, przydatną w sytuacji niepewności, jest metoda planowania kroczącego, która powinna być szeroko stosowana w oświacie, np. przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły. Metoda ta pozwala „pogodzić” planowanie bieżące, dotyczące okresu bardziej przewidywalnego, z planowaniem średnio- i długookresowym, które jest mniej przewidywalne. Planowanie kroczące umożliwia więc przesunięcie horyzontu czasu planu wieloletniego przez dodawanie priorytetów na krótszy okres.



**Rysunek 5.** Planowanie kroczące

Źródło: opracowanie własne.

Danuta Elsner, niezależna konsultantka ds. zarządzania oświatą uważa, że „planowanie kroczące ma wiele zalet:

- wiąże planowanie bieżącej pracy (na dany rok szkolny) z planowaniem rozwoju (na dalszy okres);
- inspirowanie do ciągłego myślenia o przyszłości (wizji, priorytetach);
- wymusza systematyczną aktualizację planu (przynajmniej raz w roku szkolnym, gdy trzeba dopisać priorytety na kolejny rok i uszczegółowić je na rok bieżący);



- zapewnia planowaniu płynność, przestaje być ono postrzegane jako proces okazjonalny;
- w końcu, pozwala traktować koncepcję pracy szkoły zarówno jako efekt, jak i proces” (tamże, s. 11).

**Tabela 2.** Elementy przykładowych planów szkolnych

Rodzaje planów	Przykładowy plan szkolny	Elementy planu	Uwagi
Strategiczne (wieloletnie)	Koncepcja funkcjonowania i rozwoju szkoły	<ul style="list-style-type: none"> <li>• charakterystyka podmiotu</li> <li>• charakterystyka otoczenia</li> <li>• ocena bazy materialnej i pozamaterialnej</li> <li>• analiza SWOT</li> <li>• misja – czyli syntetyczna i krótka odpowiedź na pytanie, po co istnieje nasza szkoła (Elsner, 2012, s. 10)</li> <li>• wizja – oznaczająca pozytywne wyobrażenie przyszłości</li> <li>• priorytety, kierunki działania/rozwoju</li> <li>• wartości – wyznaczające świadomie lub nieświadomie szkolne zachowania</li> </ul>	Struktura koncepcji dowolna
Taktyczne (roczne)	Szkolny plan nadzoru pedagogicznego	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przedmiot ewaluacji wewnętrznej oraz termin jej przeprowadzenia</li> <li>• tematyka i terminy przeprowadzania kontroli przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki</li> <li>• zakres wspomagania nauczycieli w realizacji ich zadań</li> </ul>	Elementy wymagane prawem oświatowym
Operacyjne (bieżące)	Plan zastępstw	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel nieobecny</li> <li>• nauczyciel zastępujący</li> <li>• termin zastępstwa (data, numer lekcji)</li> <li>• klasy i przedmioty objęte zastępstwem</li> </ul>	Struktura planu dowolna

Źródło: opracowanie własne.

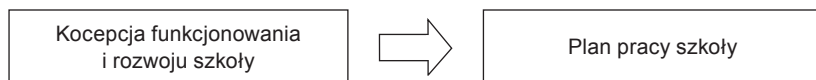
Dyrektor szkoły planując w okresie krótkim, średnim lub długim, powinien stosować zasady, takie jak:

- planowanie i projektowanie pracy zgodne z:
  - prawem oświatowym
  - strategią rozwoju jednostki samorządu terytorialnego
  - strategią rozwoju oświaty (SRO)
  - potrzebami szkoły
- plany i programy opracowywane i wdrażane w szkole, które są:
  - ze sobą spójne
  - elastyczne

- transparentne
- wspomagane technologiami informatycznymi
- wypracowane przez zespoły projektowe, zadaniowe, przedmiotowe i inne
- planowanie i projektowanie z wykorzystaniem wyników mierzenia jakości pracy szkoły,
- inne.

### ***Koncepcja funkcjonowania i rozwoju szkoły***

Plan pracy szkoły, zarówno roczny, jak i wieloletni powinien wynikać z koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły, którą kandydat na dyrektora szkoły prezentuje podczas konkursu na to stanowisko. Powinien on być również skorelowany z innymi planami wynikającymi z przepisów prawa, obowiązującymi w szkole (plan nadzoru pedagogicznego, plan wychowawczo-profilaktyczny, plan doradztwa edukacyjno-zawodowego, plan pracy szkoły, plan bezpieczeństwa itd.).



**Rysunek 6.** Koncepcja funkcjonowania i rozwoju szkoły a Plan pracy szkoły

*Źródło:* opracowanie własne.

Jednym z elementów koncepcji pracy szkoły powinny być dobrze przemyślane, a przede wszystkim możliwe do zrealizowania priorytety/kierunki rozwoju i przydzielone im, spójne ze sobą, zadania szczegółowe.

W związku z oczekiwaniami organu prowadzącego, organu nadzoru pedagogicznego i bezpośrednich beneficjentów szkoły oraz urynkowaniem oświaty dyrektor szkoły powinien:

- być konkurencyjny w stosunku do innych szkół;
- przeprowadzać analizę SWOT lub precyzyjniejszą TOWS/SWOT;
- zaprojektować skuteczną strategię marketingową, w tym kampanię promocyjną;
- uwzględniać w planie marketingowym priorytety/kierunki rozwoju szkoły, spójne z wizją i misją szkoły;
- stale unowocześniać szkołę i dbać o jej nieustanny rozwój.



**Rysunek 7.** Wizja, misja i kierunek działań

*Źródło:* opracowanie własne.

**Tabela 3.** Przykładowe priorytety/kierunki rozwoju szkoły

<b>Kierunki rozwoju szkoły – przykład</b>	
<b>Obszary</b>	<b>Zadania</b>
Podnoszenie jakości i efektywności kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unowocześnianie procesu dydaktycznego przez dobrze przygotowaną, twórczą i kompetentną kadrę nauczycielską</li> <li>• Uwzględnienie specyfiki i potrzeb szkoły w programach nauczania</li> <li>• Tworzenie autorskich programów edukacyjnych</li> <li>• Podnoszenie efektywności kształcenia uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi</li> <li>• Stworzenie platformy edukacyjnej (e-learning)</li> <li>• Aktywny udział w konkursach przedmiotowych i zawodach sportowych</li> <li>• Kontynuowanie metod aktywizujących w pracy z uczniami</li> </ul>
Warunki wychowania, opieki i bezpieczeństwa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozwój samorządności uczniowskiej, w tym wolontariatu</li> <li>• Rozwijanie uczniowskich zdolności, zainteresowań, predyspozycji i talentów</li> <li>• Kulturowanie tradycji szkoły</li> <li>• Kontynuowanie wdrażania programów profilaktycznych i promujących zdrowy styl życia</li> </ul>
Zarządzanie i organizacja szkołą	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematyczne wprowadzanie dziennika elektronicznego</li> <li>• Polityka finansowa prowadzona zgodnie z obowiązującym prawem i ustalonym budżetem</li> <li>• Realizowanie projektów unijnych</li> <li>• Inspirowanie nauczycieli do innowacji i eksperymentów pedagogicznych</li> </ul>
Funkcjonowanie w środowisku lokalnym, współpraca z rodzicami i promocja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozbudowywanie i dostosowanie strony internetowej do potrzeb szkoły</li> <li>• Systematyczne przekazywanie do mediów informacji z życia szkoły</li> <li>• Organizowanie międzyskolnych konkursów, wystaw prac uczniowskich z danego województwa</li> <li>• Zapraszanie na uroczystości szkolne władz miasta</li> </ul>
Rozwijanie bazy lokalowej i dydaktycznej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozyskanie środków finansowych z różnych źródeł na poprawę bazy</li> <li>• Utworzenie sali multimedialnej</li> <li>• Zakup tablic interaktywnych</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z kroków podejmowanych przez dyrektora szkoły powinno być przeprowadzenie rzetelnej analizy SWOT lub TOWS/SWOT, co wpłynie na skuteczność i efektywność działań typu:

- konstrukcji planów strategicznych podmiotu, np. przy określaniu misji i wizji szkoły;
- prawidłowego określenia pozycji rynkowej podmiotu, np. w sytuacji, kiedy szkoła posiada złą renomę;
- planowania związanego ze zmianą strategii podmiotu jako całości, bądź poszczególnych jej części, np. przystępując do konkursu na dyrektora szkoły;
- projektowania dostosowania działalności podmiotu do panujących na rynku warunków, np. w związku z reformą oświaty.

W dobie globalizacji, marketyzacji usług edukacyjnych, a przez to rosnącej konkurencji wśród szkół i konieczności jej nieustannego rozwoju, dyrektor szkoły powinien przypisać szczególną wagę projektom oraz procesom związanym z ich przygotowaniem. Osoby odpowiedzialne za działania planistyczne powinny stosować planowanie kroczące oraz wariantowe, aby w ten sposób zminimalizować ryzyko wprowadzanych zmian, zwiększyć skuteczność i efektywność działań czy poprawić jakość usług edukacyjnych.

## Bibliografia

- Bieniok, H. (red.). (2014). *Współczesne kierunki rozwoju nauk o zarządzaniu w kontekście dokonań naukowych Profesora Adama Stabryły*. Kraków: Mfiles.pl.
- Elsner, D. (2012). *Koncepcja pracy szkoły*, [w:] D. Czerwonka (red.), *Nowe formy wspomagania szkół* (Tom 2). Warszawa: ORE.
- Komisja Europejska, Biuro Współpracy EUROPAID (2004). *Podręcznik – Zarządzanie Cyklem Projektu*. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki i Pracy.
- Krick, E.V. (1975). *Wprowadzenie do techniki i projektowania technicznego*. Warszawa: WNT.
- Obłój, K. (2014). *Strategia organizacji*. Warszawa: PWE.
- Robbins, S.P., DeCenzo, D.A. (2002). *Podstawy zarządzania*. Warszawa: PWE.

## Netografia

- ZARZĄDZANIE PROJEKTAMI METODĄ PCM, Dobre zarządzanie, <http://dobrezarzadzanie.hb.pl/?el=12> (dostęp: 28.06.2017).

## 6.3. NADZÓR FORMALNY I PEDAGOGICZNY NAD SZKOŁĄ

---

### *Pojęcie nadzoru pedagogicznego*

Obowiązek istnienia nadzoru pedagogicznego wynika z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483), przy czym w stosunku do szkół niepublicznych wyrażony jest on wprost w art. 70 ust. 3, natomiast w stosunku do szkół publicznych determinowany jest w sposób pośredni, ale w pełni uzasadniony w świetle całokształtu treści art. 70.

Pojęcie „nadzór pedagogiczny” nie jest definiowane w przepisach prawa. Treść normatywna tego pojęcia wynika z konkretnych rozwiązań prawnych kształtujących ten nadzór. Obecnie jest ona zawarta w ustawie prawo oświatowe, a także w obowiązującym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658).

W każdym razie nie ulega wątpliwości, że z Konstytucji wynika obowiązek ustanowienia nadzoru pedagogicznego wobec szkół niepublicznych, jak i publicznych. Nadzór pedagogiczny jest tu instytucją związaną z wypełnianiem konstytucyjnej odpowiedzialności państwa dotyczącej realizacji prawa do nauki. Natomiast co do treści tego nadzoru Konstytucja wypowiada się w sposób bardzo oszczędny, powierzając jego unormowanie ustawodawcy zwykłemu.

Podkreślenia wymaga jednak fakt, że Konstytucja przesądza o konieczności istnienia nadzoru pedagogicznego jako koniecznej instytucji związanej z organizacją i funkcjonowaniem systemu oświaty. U podłoża konstytucyjnej dyrektywy w zakresie nadzoru pedagogicznego leży kwestia wypełniania poprzez właśnie ten nadzór konstytucyjnie wskazanej odpowiedzialności państwa dotyczącej realizacji prawa do nauki.

W rezultacie to podstawowe konstytucyjne obowiązki władzy państwowej, związane z zapewnieniem prawa do nauki i towarzyszące mu bardziej szczegółowe prawa i zasady tworzą podstawy do identyfikacji niezbędnych obszarów nadzoru pedagogicznego, do których zaliczyć należy:

- przestrzeganie wykonywania obowiązku szkolnego;
- wytyczanie kierunków i programów nauczania;

- ustalanie podstaw programowych;
- kontrola realizacji programów nauczania;
- określanie standardów wymagań i oceniania;
- przygotowania i doskonalenia kadr nauczycielskich;
- baza szkolnictwa;
- wyposażenia w środki techniczne i nowoczesne pomoce naukowe itd.

Generalnie jednak Konstytucja sprecyzowanie treści nadzoru pedagogicznego pozostawia ustawie.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji nadzoru pedagogicznego. *Słownik pedagogiczny* wydany w 1984 r. tak określa funkcje nadzoru pedagogicznego „Nadzór pedagogiczny, sprawowanie opieki i kontroli przez przedstawicieli władz oświatowych (dyrektorów szkół i innych placówek oświatowo–wychowawczych, inspektorów, kuratorów, wizytatorów kuratorskich, ministerialnych itp.) nad działalnością pedagogiczną, organizacyjną i gospodarczą szkół oraz innych placówek wychowawczych. Opieka i kontrola obejmuje wgląd w całokształt działalności tych zakładów i ich poszczególnych pracowników, opiniowanie pracowników oraz instruowanie ich i inspirowanie w miarę potrzeby...”.

Zgodnie z brzmieniem art. 55 ust. 1 ustawy prawo oświatowe nadzór pedagogiczny polega na:

- obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów.

W szczególności zapisy art. 55 ust 2 u.P.o. stanowią, że nadzorowi pedagogicznemu podlega:

- zgodność zatrudniania nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami;
- realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania;
- przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki;
- przestrzeganie statutu szkoły lub placówki,
- przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach;
- zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

### ***Podmiotowy zakres zadań nadzoru pedagogicznego***

Organami nadzoru pedagogicznego nad szkołą lub placówką o charakterze zewnętrznym są:

- minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, który sprawuje nadzór nad szkołami i placówkami przy przedstawicielstwach dyplomatycznych R.P., oraz nadzoruje i koordynuje wykonywanie nadzoru na terenie całego kraju (art. 60 ust. 1 u.P.o.);
- wskazani w ustawie ministrowie wykonujący nadzór pedagogiczny w odniesieniu do określonych rodzajów szkół i placówek;
- kurator oświaty (m.in. art. 51 ust. 1 pkt. 1, u.P.o.);
- specjalistyczne jednostki nadzoru pedagogicznego, których tworzenie przewiduje ustawa Prawo oświatowe (art. 53).

Zadania ministra właściwego do spraw oświaty w zakresie nadzoru pedagogicznego określone są w art. 60 u.P.o.

- sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami, o których mowa w art. 8 ust. 5;
- nadzoruje wykonywanie nadzoru pedagogicznego na terenie kraju, w szczególności nadzoruje działalność kuratorów oświaty;
- podejmuje działania służące zapewnieniu sprawności i efektywności nadzoru pedagogicznego, w szczególności: opracowuje i modyfikuje narzędzia nadzoru pedagogicznego, opracowuje programy szkoleń osób realizujących zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego oraz organizuje takie szkolenia, analizuje i opracowuje dane dotyczące nadzoru pedagogicznego oraz opracowuje corocznie i ogłasza na stronie internetowej obsługującego go urzędu informacje o wynikach nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty;
- ustala podstawowe kierunki realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, w tym zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego;
- kontroluje sprawność i efektywność nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty oraz przestrzeganie przepisów obowiązujących w tym zakresie, a także może wydawać kuratorom oświaty wiążące ich wytyczne i polecenia, z wyjątkiem spraw rozstrzyganych w drodze decyzji administracyjnej;
- może żądać od kuratorów oświaty informacji, dokumentów i sprawozdań okresowych lub dotyczących określonej sprawy;
- może organizować szkolenia, narady i konferencje kuratorów oświaty;
- może ogłaszać w wydawanym przez siebie dzienniku urzędowym zalecane standardy wyposażenia szkół niezbędne do nauczania przedmiotów ogólnokształcących.

Minister edukacji w ramach ustalania kierunków polityki oświatowej w zakresie zadań nadzoru pedagogicznego ustala m.in.:

- wymagania, w których prowadzone będą ewaluacje w danym roku szkolnym;
- tematy kontroli planowych na dany rok szkolny;
- arkusze kontroli za pomocą których kontrole będą realizowane.

Ponadto minister właściwy do spraw oświaty i wychowania na podstawie art. 44. ust. 3 ustawy prawo oświatowe określił, w drodze rozporządzenia, w odniesieniu do różnych typów szkół i rodzajów placówek, wymagania wobec nich wraz z charakterystyką ich spełniania, dotyczące prawidłowości i skuteczności działań, o których mowa w ust. 1, w zakresie:

- przebiegu procesów kształcenia, wychowania i opieki;
- umożliwienia każdemu uczniowi rozwoju na miarę jego indywidualnych możliwości;
- podejmowania przez szkołę lub placówkę działań podnoszących jakość jej pracy;
- angażowania uczniów, rodziców i nauczycieli w działania szkoły lub placówki,
- współpracy ze środowiskiem lokalnym;
- uzyskiwanych efektów kształcenia i wychowania;
- aktywności uczniów i ich rozwoju osiąganego adekwatnie do potrzeb i możliwości;
- doskonalenia pracy szkoły lub placówki przy zaangażowaniu społeczności szkolnej i środowiska lokalnego.

W rozporządzeniu w sprawie wymagań wobec szkół i placówek minister edukacji narodowej określił wymagania wobec:

- przedszkoli;
- szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego, ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego;
- placówek oświatowo–wychowawczych i placówek artystycznych;
- placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych;
- specjalnych ośrodków wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom pobierającym naukę poza miejscem zamieszkania;
- szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, mow, mos, sosw i ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
- szkół w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Punktem wyjścia koncepcji nowego nadzoru pedagogicznego realizowanego od 2009 r. jest założenie, że państwo formułuje jasne, ogólnie znane i akceptowane wymagania wobec szkół i placówek. Ustalone na poziomie ogólnym wymagania pozwalają szkole na wytyczenie kierunków działania, jednocześnie umożliwiając zespołom szkolnym prowadzenie swojej działalności zgodnie z lokalnymi potrzebami i możliwościami. Wymagania te wyznaczają pożądany stan w systemie oświaty, pokazując jednocześnie przydatne kierunki rozwoju.



**DLACZEGO WYMAGANIA?**

- **pokazują szkole, jak powinna pracować i wskazują jej drogi rozwoju,**
- **umożliwiają prowadzenie ewaluacji i w konsekwencji opisanie szkoły w odniesieniu do wszystkich wymagań,**
- **umożliwiają połączenie informacji o szkole płynącej z systemu egzaminów zewnętrznych z innymi, bardzo istotnymi informacjami o pracy szkoły,**
- **pokazują szkole, jakie zadania powinna wypełniać wobec każdego ucznia.**

Analizując wymagania państwa wobec szkoły, nie należy więc poszukiwać „całościowego” obrazu szkoły, ale raczej widzieć aspekty, które są wskazywane jako kluczowe. Ich ustalenie umożliwia sprawowanie nadzoru pedagogicznego przez dokonywanie ewaluacji, daje porównywalność wyników ewaluacji i jednocześnie wskazuje pożądane kierunki rozwoju szkół.

***Podmioty nadzoru pedagogicznego pozostałych ministrów***

*Minister właściwy do spraw środowiska* sprawuje nadzór pedagogiczny nad prowadzonymi przez siebie publicznymi szkołami leśnymi.

*Minister właściwy do spraw rolnictwa* sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi szkołami rolniczymi, placówkami rolniczymi oraz placówkami doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nauczają w szkołach rolniczych, przez siebie prowadzonymi.

*Minister sprawiedliwości* i podporządkowane organy sprawują nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich, ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi oraz nad szkołami w tych zakładach i schroniskach, a także nad szkołami i placówkami przy zakładach karnych i aresztach śledczych, z wyjątkiem nadzoru nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, który sprawuje kurator oświaty.

*Minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego* na podstawie art. 53 ust. 1 u. P. o. sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

W przypadku publicznych i niepublicznych szkół prowadzących kształcenie w zawodach dla żeglugi morskiej i śródlądowej kurator oświaty na podstawie art. 54 ust. 1 ustawy prawo oświatowe sprawuje nadzór pedagogiczny, we współdziałaniu odpowiednio z ministrem właściwym do spraw gospodarki morskiej oraz ministrem właściwym do spraw transportu.

*Przepisy ust. 1 i 1a u.P.o. określające właściwych ministrów sprawujących nadzór pedagogiczny nie naruszają uprawnień kuratora oświaty w zakresie nadzoru pedagogicznego nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących w szkołach artystycznych, a także nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących w szkołach rolniczych i w szkołach leśnych prowadzonych przez odpowiednio ministra właściwego do spraw rolnictwa lub ministra właściwego do spraw środowiska.*

### ***Nadzór pedagogiczny kuratora oświaty***

W świetle ustawy prawo oświatowe, jak również innych przepisów (szczególnych) odnoszących się do kuratora oświaty, jego rola obejmuje dwie zasadnicze funkcje; funkcję organu administracji oświatowej oraz szczególną funkcję organu nadzoru pedagogicznego.

Funkcję organu nadzoru pedagogicznego kuratorowi określa art. 51 ust. 1 pkt. 1 u.P.o. Zgodnie z tym przepisem kurator oświaty, działając w imieniu wojewody sprawuje nadzór nad:

- publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami;
- placówkami doskonalenia nauczycieli, w tym nad niepublicznymi placówkami doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, które znajdują się na obszarze danego województwa;
- szkołami działającymi w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz adopcyjno-opiekuńczych, funkcjonujących na podstawie przepisów o pomocy społecznej;
- formami wychowania przedszkolnego określonymi przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Zgodnie z opisaniem w rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego modelem, nadzór pedagogiczny jest sprawowany w trybie działań *planowych lub doraźnych*. Działania planowe prowadzone przez kuratorów oświaty dotyczą realizacji, ustalonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa, w tym zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego. Działania doraźne są prowadzone przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w przypadku, gdy zaistnieje potrzeba podjęcia działań nieujętych w planie nadzoru pedagogicznego.

*Nauczyciele sprawujący nadzór pedagogiczny*, o których mowa w art. 60 ust. 8 u.P.o. – na podstawie art. 55 ust 4 u.P.o. – mogą wydawać dyrektorom szkół i placówek zalecenia wraz z terminem ich realizacji.

*Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może również:*

- w razie stwierdzenia istotnych uchybień w działalności szkoły, niezależnie od środków, o których mowa w ust. 4, na podstawie art. 55 ust 7 u.P.o. zawiadomić o stwierdzonych uchybieniach organ prowadzący szkołę lub placówkę;
- wydawać na podstawie art. 55 ust. 8 u.P.o. organowi prowadzącemu szkołę zalecenia wynikające z czynności nadzoru. Przepisy ust. 5 dotyczącego prawa wniesienia zastrzeżeń i ust. 6 dotyczącego obowiązku powiadomienia w terminie 30 dni o realizacji zaleceń, uwagi wniosków przez organ prowadzący stosuje się odpowiednio;
- może polecić, w drodze decyzji, usunięcie uchybień w wyznaczonym terminie, zgodnie z brzmieniem art. 56 ust 1 u.P.o., jeżeli szkoła prowadzi swoją działalność z naruszeniem przepisów ustawy.

*Szczególna procedura wynikająca z przepisu art. 56 ust. 2 u.P.o.:*

- w przypadku stwierdzenia niedostatecznych efektów kształcenia lub wychowania w szkole lub placówce organ sprawujący nadzór pedagogiczny poleca dyrektorowi

szkoły lub placówki opracowanie, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania;

- wdrożenie programu następuje w terminach określonych w harmonogramie, zaakceptowanych przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Program musi uwzględnić uwagi i wnioski zgłoszone przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

*Jeżeli dyrektor szkoły lub placówki nie zastosuje się do polecenia organu sprawującego nadzór pedagogiczny i nie usunie w wyznaczonym terminie uchybień, nie opracuje programu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania lub nie uwzględni w tym programie zgłoszonych uwag i wniosków, organ sprawujący nadzór pedagogiczny stosując art. 56 ust. 3 u.P.o. może wystąpić do organu prowadzącego z wnioskiem o odwołanie dyrektora w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia lub z końcem roku szkolnego.*

Wniosek złożony w tej sprawie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest wiążący dla organu prowadzącego szkołę lub placówkę.

### **Szczegółowe zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego**

Szczegółowe zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego określa rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 25 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017, poz. 1658) oraz rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

Określa ono:

- 1) szczegółowe warunki i tryb sprawowania oraz formy nadzoru pedagogicznego;
- 2) zakres danych gromadzonych na elektronicznej platformie nadzoru pedagogicznego;
- 3) 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;
- 4) wykaz stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych w kuratoriach oświaty oraz w urzędach innych organów sprawujących nadzór pedagogiczny lub podporządkowanych im jednostkach organizacyjnych;
- 5) kwalifikacje niezbędne do sprawowania nadzoru pedagogicznego;
- 6) kwalifikacje osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, o których mowa w art. 60 ust. 9 u.P.o., szczegółowe warunki i tryb sprawowania oraz formy nadzoru pedagogicznego.

Rozporządzenie w §3 ust. 1 stanowi, że nadzór pedagogiczny jest realizowany przez wykonywanie zadań i czynności określonych w ustawie, w trybie działań planowych lub doraźnych. Działania planowe są prowadzone przez kuratorów oświaty zgodnie z podstawowymi kierunkami realizacji polityki oświatowej państwa w zakresie nadzoru pedagogicznego, ustalonymi przez ministra właściwego do spraw oświaty. Działania doraźne, o których mowa w ust. 1, są prowadzone przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w przypadku, gdy zaistnieje potrzeba podjęcia działań nieprzewidzianych w planie nadzoru pedagogicznego.

Nadzór pedagogiczny zgodnie z wymogami §4 jest sprawowany z uwzględnieniem:

- 1) współdziałania organów sprawujących nadzór pedagogiczny z organami prowadzącymi szkoły lub placówki, dyrektorami szkół i placówek oraz nauczycielami;
- 2) tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi szkół i placówek;
- 3) pozyskiwania informacji zapewniających obiektywną i pełną ocenę działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.

Przepisy rozporządzenia w sprawie nadzoru w §20. 1 nakładają na organ sprawujący nadzór pedagogiczny obowiązek opracowania na każdy rok szkolny planu nadzoru pedagogicznego, z uwzględnieniem wniosków z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednim roku szkolnym.

Plan nadzoru, o którym mowa w ust. 1, zawiera: liczbę ewaluacji całościowych oraz liczbę i zakres ewaluacji problemowych, planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek, liczbę i tematykę kontroli planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek oraz zakres monitorowania, typy szkół i rodzaje placówek objętych monitorowaniem i ich liczbę.

*Organ sprawujący nadzór pedagogiczny podaje do publicznej wiadomości plan nadzoru w terminie do dnia 31 sierpnia roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, którego dotyczy ten plan.*

Kurator oświaty zgodnie z §21 opracowuje i przedstawia ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania, w terminie do dnia 15 października danego roku szkolnego, wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednim roku szkolnym.

### ***Formy nadzoru pedagogicznego***

Formami nadzoru pedagogicznego określonymi w §5 rozporządzenia są:

- ewaluacja;
- kontrola;
- wspomaganie;
- monitorowanie.

#### **a. Ewaluacja zewnętrzna**

*Ewaluacja pracy szkół i placówek jest rozumiana jako badanie praktyczne oceniające. Evaluation (ang.) to badanie czegoś w celu wydania sądu o jego wartości, jakości, ważności czy stanie i w odróżnieniu od badań naukowych stanowi rodzaj badania praktycznego. Istotą badań praktycznych jest cel, dla którego są podejmowane: mają one pomóc w usunięciu praktycznej trudności, a nie powiększyć czy skontrolować wiedzę teoretyczną.*

Ewaluacja z jednej strony ma służyć każdej szkole i placówce, przynosząc informacje o tym, co należy poprawić, doskonalić, aby szkoła lub placówka jak najlepiej realizowała wyznaczone zadania. Z drugiej strony uogólnione przez organ sprawujący

*nadzór pedagogiczny* wyniki ewaluacji stanowią podstawę do doskonalenia systemu oświaty w województwie i w Polsce.

Rozporządzenie określa następujące rodzaje ewaluacji:

- ewaluację wewnętrzną – prowadzoną przez dyrektora szkoły lub placówki we współpracy z nauczycielami – która ma kluczowe znaczenie dla doskonalenia jakości pracy szkół i placówek;
- ewaluację zewnętrzną – prowadzoną przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny;
- ewaluację całościową – przeprowadzaną w zakresie wszystkich wymagań, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 44 ust. 3 ustawy;
- ewaluację problemową – prowadzoną w zakresie wybranych wymagań, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 44 ust. 3 ustawy.

Szczegółowe zasady ewaluacji regulują przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Planowanie, organizację i przeprowadzanie ewaluacji regulują przepisy §6–§12 cytowanego rozporządzenia.

Ewaluacja zewnętrzna zgodnie z §6. 1 rozporządzenia jest przeprowadzana w zakresie wymagań określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 44 ust. 3 ustawy, zwanych dalej „wymaganiami” i obejmuje:

- zbieranie i analizowanie informacji o działaniach szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań;
- opisanie działań szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań;
- przygotowanie raportu z ewaluacji, o którym mowa w §12 ust. 2.

Raport przygotowany przez zespół przeprowadzający ewaluację zewnętrzną zawiera:

- wyniki ewaluacji obejmujące opis działań szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań;
- wnioski z ewaluacji.

Obowiązkiem dyrektora szkoły lub placówki jest zgodnie z §12 ust. 7 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego *powiadomić radę rodziców, samorząd uczniowski i radę szkoły*, jeżeli rada taka została utworzona, o zakończeniu ewaluacji zewnętrznej i możliwości *zapoznania się z raportem z ewaluacji, w terminie 3 dni roboczych od dnia otrzymania raportu*.

Dyrektor szkoły lub placówki, w terminie 7 dni od dnia otrzymania raportu, na podstawie §12 ust. 8 rozporządzenia może zgłosić do organu sprawującego nadzór pedagogiczny, a w przypadku, o którym mowa w §7 ust. 2 do organu sprawującego nadzór pedagogiczny i do kuratora oświaty, pisemne, umotywowane zastrzeżenia dotyczące raportu.

Umotywowane zastrzeżenia do raportu mogą dotyczyć:

- wyników ewaluacji;
- wniosków z ewaluacji.

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny po rozpatrzeniu zasadności zastrzeżeń zajmuje stanowisko wobec tych zastrzeżeń i przekazuje je dyrektorowi szkoły lub placówki oraz organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę, w terminie 14 dni od dnia ich otrzymania.

#### b. Kontrola w nadzorze pedagogicznym

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny kontroluje przestrzeganie przez szkoły lub placówki oraz organy prowadzące przepisów prawa w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej ich działalności statutowej. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny nad szkołą lub placówką przeprowadza kontrolę, zgodnie z procedurą zawartą w rozporządzeniu. Kontrolę przeprowadzają wizytatorzy realizujący zadania nadzoru pedagogicznego.

Kontrola ma na celu ustalenie stanu faktycznego w zakresie działalności kontrolowanych szkół i placówek, rzetelne jego udokumentowanie i dokonanie oceny działalności szkół i placówek oraz organów je prowadzących pod względem:

- legalności;
- rzetelności.

Zarówno *kontrole planowe*, jak i *kontrole doraźne* muszą być przeprowadzane zgodnie z procedurami opisanymi w rozporządzeniu.

Zgodnie z wymogami §13 *kontrola planowa* podejmowana przez kuratora oświaty, przewidziana w planie nadzoru, o którym mowa w §20 ust. 1, winna być przeprowadzana z wykorzystaniem arkuszy kontroli zatwierdzonymi przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

*Tematyka kontroli wynikających z planu nadzoru pedagogicznego kuratora oświaty powinna być zgodna z ustalonymi przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania podstawowymi kierunkami realizacji polityki oświatowej państwa oraz wytycznymi i poleceniami, o których mowa w art. 60 ust. 3 u.P.o.*

Innym rodzajem kontroli jest *kontrola doraźna*. Kontrola doraźna jest zarządzana, gdy zaistnieje *potrzeba podjęcia działań nieujętych w planie nadzoru pedagogicznego* (np. wniosek, stwierdzenie potrzeby w wyniku dotychczasowego nadzoru).

Potrzeba przeprowadzenia kontroli doraźnej może także wynikać z *zarzutów dotyczących funkcjonowania szkoły lub placówki zgłoszonych w skardze złożonej do kuratorium oświaty* na podstawie przepisów k.p.a.

Kontrolujący jest uprawniony w szczególności do:

- wstępu na teren szkoły lub placówki;
- wglądu do dokumentów i materiałów;
- żądania od dyrektora i pracowników szkoły ustnych lub pisemnych wyjaśnień w sprawach dotyczących przedmiotu kontroli;
- przyjmowania od pracowników szkoły ustnych wyjaśnień bez pośrednictwa i udziału dyrektora szkoły lub placówki;
- zlecenia sporządzenia niezbędnych do kontroli potwierdzonych za zgodność z oryginałem kopii dokumentów oraz zestawień i obliczeń opartych na dokumentach,
- dokonywania oględzin;
- występowania o opinie specjalistów, biegłych i rzeczoznawców za zgodą kuratora.

Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego w §18 określa prawa kontrolowanego. Dyrektor szkoły, w terminie 7 dni roboczych, może zgłosić do organu sprawującego nadzór pisemne zastrzeżenia do ustaleń zawartych w protokole kontroli.

W przypadku zgłoszenia przez dyrektora szkoły lub placówki zastrzeżeń organ sprawujący nadzór może zarządzić przeprowadzenie dodatkowych czynności kontrolnych. Jeśli stwierdzono zasadność zgłoszonych zastrzeżeń, organ sprawujący nadzór pedagogiczny dokonuje zmian w protokole kontroli i przekazuje go dyrektorowi szkoły lub placówki. W przypadku nieuwzględnienia całości lub części zgłoszonych zastrzeżeń, organ sprawujący nadzór sporządza pisemne stanowisko wobec zastrzeżeń i przekazuje je dyrektorowi szkoły lub placówki, w terminie 14 dni roboczych od dnia otrzymania zastrzeżeń.

*Jeżeli dyrektor szkoły nie usunie w wyznaczonym terminie uchybień, nie opracuje lub nie wdroży w określonych w harmonogramie terminach programu poprawy efektywności kształcenia, to organ sprawujący nadzór pedagogiczny na podstawie art. 56 ust 3 ustawy prawo oświatowe występuje do organu prowadzącego szkołę z wnioskiem o odwołanie dyrektora z końcem albo w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia.*

*Zgodnie z art. 56 ust 5 ustawy w przypadku szkoły prowadzonej przez osobę prawną lub fizyczną, z wyjątkiem szkoły prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego, niewykonanie polecenia, o którym mowa w ust. 1 lub 2, może stanowić podstawę cofnięcia, w drodze decyzji, zezwolenia na założenie tej szkoły. Cofnięcie zezwolenia na założenie szkoły jest równoznaczne z postawieniem jej w stan likwidacji.*

*Jeżeli szkoła lub placówka prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego, a także sama jednostka samorządu terytorialnego, nie usunie uchybień wynikłych z naruszenia przepisów ustawy, o których mowa w ust. 1, organ sprawujący nadzór pedagogiczny na podstawie art. 56. ust 6 zawiadamia o tym fakcie wojewodę sprawującego nadzór nad działalnością komunalną.*

### c. Wspomaganie

Wspomaganie to działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków.

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny wspomaga szkoły i placówki w szczególności przez:

- przygotowywanie i podawanie do publicznej wiadomości na stronie internetowej organu analiz wyników sprawowanego nadzoru pedagogicznego, w tym wniosków z ewaluacji zewnętrznych i kontroli;
- organizowanie konferencji i porad dla dyrektorów szkół i placówek;
- przekazywanie informacji o istotnych zagadnieniach dotyczących systemu oświaty i zmianach w przepisach prawa dotyczących funkcjonowania szkół i placówek.

## ***Nadzór organu prowadzącego szkołę lub placówkę***

Organ prowadzący posiada *kompetencje do sprawowania nadzoru nad szkołą lub placówką w zakresie spraw finansowych i administracyjnych*, z uwzględnieniem odrębnych przepisów.

Nadzorowi podlega w szczególności:

- prawidłowość dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami pochodzącymi z innych źródeł, a także gospodarowania mieniem;
- przestrzeganie obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów;
- przestrzeganie przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły i placówki.

Pracownicy organu prowadzącego szkołę lub placówki, korzystając z uprawnień określonych w przepisach dla pracowników nadzoru pedagogicznego, mają prawo:

- wstępu do szkół i placówek;
- wglądu do prowadzonej przez szkołę lub placówkę dokumentacji dotyczącej przebiegu nauczania, wychowania i opieki oraz organizacji pracy;
- wydawania dyrektorom szkół i placówek zaleceń wynikających z przeprowadzonych czynności wraz z terminem ich realizacji.

Uprawnienia te pracownicy organu prowadzącego posiadają pod warunkiem zachowania procedur wynikających z przepisów dotyczących prowadzenia kontroli i w zakresie przyznanym im przez organ prowadzący upoważnień i kompetencji.

Przepisy ustawy prawo oświatowe nie regulują szczegółowo trybu ani terminów prowadzenia kontroli przez organ prowadzący. To on decyduje o ich częstotliwości i zakresie. Procedura kontroli organu prowadzącego szkołę wynika z regulaminu organizacyjnego jednostki samorządu terytorialnego, szczegółowo określającego zasady (kryteria, cele itd.) lub odsyłającego do odrębnych regulaminów kontroli, których źródłem jest stosowne zarządzenie wójta, burmistrza, prezydenta miasta, starosty. Dyrektor szkoły powinien zapoznać się z regulaminem, by móc dobrze przygotować się do kontroli.

Dyrektor szkoły ma natomiast prawo w ciągu siedmiu dni od otrzymania zaleceń, uwag i wniosków z kontroli, zgłosić wobec nich zastrzeżenia do organu prowadzącego. W przypadku nie uwzględnienia zastrzeżeń przez organ prowadzący dyrektor szkoły jest zobowiązany w ciągu 30 dni poinformować organ prowadzący o realizacji zaleceń wniosków i uwag.

Jeśli w wyniku przeprowadzonej kontroli stwierdzono poważne nieprawidłowości, organ prowadzący może udzielić dyrektorowi kary porządkowej (art. 75 ustawy Karta Nauczyciela), żądać odszkodowania za szkody powstałe wskutek nienależytego wykonywania obowiązków i odwołanie ze stanowiska bez wypowiedzenia. Organ prowadzący może przeprowadzić kontrolę w szkole w każdym czasie. Nie ma przy tym obowiązku wcześniejszego powiadomienia. W praktyce kontrole prowadzone są w trybie działań planowanych (zgodnie z przyjętym harmonogramem) lub doraźnych, gdy zaistnieje taka potrzeba np. w związku z wniesioną skargą lub zgłoszeniem o nieprawidłowościach.

Protokół natomiast sporządza się tak, aby z niego wynikało, kto, kiedy, gdzie i jakich czynności dokonał, kto i w jakim charakterze był przy tym obecny, co i w jaki sposób w wyniku tych czynności ustalono i jakie uwagi zgłosiły obecne osoby. Protokół odczytuje się wszystkim osobom obecnym, biorącym udział w czynności urzędowej.



wej, które powinny następnie protokół podpisać. Odmowę lub brak podpisu którejkolwiek osoby należy omówić w protokole. Protokół z kontroli powinien być sporządzony w terminie maksymalnie do 30 dni od jej zakończenia.

### ***Nadzór pedagogiczny jako element polityki oświatowej***

Informacje o realizacji polityki edukacyjnej, funkcjonowaniu systemu edukacji oraz jakości i poziomie realizacji ustawowych zadań minister właściwy do spraw oświaty i wychowania otrzymuje m. in. z systemu egzaminów zewnętrznych, raportów i diagnoz zleczanych różnym podmiotom, a przede wszystkim z systemu nadzoru pedagogicznego.

*Informacje z zakresu nadzoru pedagogicznego, przede wszystkim wnioski z przeprowadzonych ewaluacji i kontroli oraz uogólnione wnioski ze sprawowanego przez kuratorów oświaty nadzoru pedagogicznego, minister edukacji narodowej może wykorzystać m.in. w obszarach:*

- gromadzenia rzetelnej informacji o poziomie funkcjonowania systemu edukacji, niezbędnej do kreowania polityki oświatowej państwa;
- identyfikacji problemów i deficytów w strukturze organizacyjnej systemu oświaty;
- identyfikacji funkcjonowania obowiązujących regulacji prawnych oraz ewentualnych potrzeb ich nowelizacji;
- identyfikacji różnicowań na terenie poszczególnych województw w poziomie świadczenia usług edukacyjnych;
- monitorowania przebiegających w systemie procesów pozwalających na reagowanie w sytuacji pojawiających się trudności i problemów.

*Informacje z zewnętrznego nadzoru pedagogicznego kurator oświaty może wykorzystać m.in. do:*

- gromadzenia rzetelnej informacji o poziomie funkcjonowania systemu edukacji w województwie, niezbędnej do kreowania lokalnej polityki oświatowej;
- identyfikacji problemów i deficytów w strukturze organizacyjnej systemu oświaty województwie;
- identyfikacji funkcjonowania obowiązujących regulacji prawnych oraz ewentualnych potrzeb ich nowelizacji;
- identyfikacji różnicowań na terenie poszczególnych powiatów i gmin województwa w poziomie świadczenia usług;
- monitorowania przebiegających w szkołach i placówkach województwa procesów edukacyjnych, pozwalających na reagowanie w sytuacji pojawiających się trudności i problemów;
- przekazywania wniosków z nadzoru wraz z informacjami o stanie oświaty w województwie jednostkom samorządu terytorialnego prowadzącym szkoły i placówki;
- przekazywania wniosków z nadzoru wraz z informacjami o stanie oświaty w województwie dyrektorom nadzorowanych szkół i placówek;
- wspierania dyrektorów i nauczycieli w zakresie doskonalenia nauczycieli (zadania zlecone z zakresu doskonalenia nauczycieli).

*Wyniki nadzoru pedagogicznego w tym przede wszystkim raporty ewaluacyjne szkół i placówek oraz wyniki kontroli planowych prowadzonych przez kuratorów oświaty mogą być wszechstronnie wykorzystane przez władze samorządowe w ramach swoich kompetencji do monitorowania, oceny i modyfikacji stosowanych rozwiązań.*

Wyniki ewaluacji zewnętrznej obejmują ważne informacje z punktu widzenia wielu zadań będących w gestii organu prowadzącego. Dlatego mogą być istotnym źródłem informacji dla organów prowadzących na temat tego, w jakich obszarach szkoły i nauczyciele potrzebują wsparcia. O dużym potencjalnym znaczeniu danych z ewaluacji zewnętrznej dla samorządów lokalnych może świadczyć fakt, że ocena jakości edukacji w szkołach jest dla nich jedną z kluczowych kwestii.

Wnioski z nadzoru szkół i placówek mogą być wykorzystane w ramach kompetencji organu prowadzącego m.in. w następujących obszarach:

- diagnoza funkcjonowania przyjętej sieci szkół i placówek;
- identyfikacja deficytów w lokalnej strukturze organizacyjnej;
- identyfikacja ogólnego poziomu zaspokajania potrzeb lokalowych i sprzętowych w skali jednostki samorządu;
- identyfikacja różnicowań na terenie jednostki samorządu terytorialnego w poziomie świadczenia usług edukacyjnych;
- identyfikacja poziomu „otwartości” lokalnych szkół i placówek na sprawy otoczenia;
- identyfikacja skali niedofinansowania usług edukacyjnych w gminie i poszczególnych szkołach i placówkach.

Tak więc na podstawie informacji zawartych w raportach z ewaluacji można wnioskować o (Aleksander Noworól, *Jak czytać raport z ewaluacji zewnętrznej szkoły lub placówki oświatowej?*):

- stanie oświaty lokalnej;
- ukierunkowaniu zmian w sferach planowania, organizowania i bieżącego zawiadywania zadaniami oświatowymi w gminie;
- tych elementach zarządzania jednostką samorządową, które wymagają interwencji i modyfikacji;
- podjęciu ewentualnych działań korygujących w danej sferze;
- określeniu potrzeb lokalowych i wyposażenia wymagających dodatkowych nakładów i uwzględnianie tych potrzeb w lokalnej strategii i wieloletnim planie inwestycyjnym;
- skali niedofinansowania usług edukacyjnych w poszczególnych szkołach i placówkach;
- wprowadzeniu ewentualnych korekt w wykorzystaniu narzędzi finansowych polityki oświatowej;
- występujących na terenie jednostki samorządu terytorialnego różnicowaniach w poziomie świadczenia usług edukacyjnych.

## 6.4. WEWNĘTRZNY NADZÓR PEDAGOGICZNY W SZKOLE I PLACÓWCE

---

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 ze zm.; dalej u.P.o.) – precyzuje obowiązki dyrektora w art. 68 ust. 1 pkt 2, w którym określa, iż dyrektor szkoły lub placówki sprawuje nadzór pedagogiczny. Zapis art. 60 ust. 7 u.P.o. określa zasady funkcjonowania nadzoru wskazując, że: „Dyrektor szkoły lub placówki oraz inni nauczyciele zajmujący stanowiska kierownicze sprawują nadzór pedagogiczny w stosunku do nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach i placówkach, a w szkołach i placówkach prowadzących kształcenie zawodowe oraz u pracodawców, u których jest organizowana praktyczna nauka zawodu, także w stosunku do instruktorów praktycznej nauki zawodu.” W przypadku, gdy dyrektor szkoły nie jest nauczycielem, nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel pełniący inne stanowisko kierownicze, np. zastępca dyrektora.

Rolę i obowiązki dyrektora, związane z nadzorem pedagogicznym, zostały uszczegółowione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego w (Dz.U. 2017, poz. 1658) dalej r.n.p. Należy do tego:

- organizacja ewaluacji wewnętrznej;
- kontrola przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły przez nauczycieli;
- wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności poprzez: ustalenie bieżących potrzeb szkoły; projektowanie rozwoju placówki; motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego; organizowanie szkoleń i narad; wspieranie awansu zawodowego nauczycieli;
- monitorowanie pracy szkoły lub placówki.

### ***Cele nadzoru pedagogicznego w szkole/ placówce.***

Podstawowym celem nadzoru pedagogicznego jest podwyższenie jakości pracy szkoły, podnoszenie poziomu kształcenia, wychowania i opieki oraz wspieranie nauczycieli

w ich rozwoju. Zarówno dyrektor, jak i nauczyciele powinni dążyć do ciągłego rozwoju szkoły rozumianego jako proces przeobrażeń, przechodzenia do form bardziej złożonych, doskonalszych, aktualnych i dopasowanych do potrzeb uczniów i w efekcie całego środowiska. Są to systematyczne działania prowadzące do rozwoju nauczycieli w aspekcie określania celów, planowania, kierowania i organizacji procesów nauczania i uczenia się. Mają one wpływ na wszechstronny rozwój młodego pokolenia, czyli proces świadomego rozwoju w wielu kierunkach np.: intelektualnego, etycznego, społecznego, emocjonalnego. Jednocześnie należy pamiętać, że nadzór w szkole nie jest metodą karania nauczyciela czy też sposobem na ich weryfikację. Czym jest w praktyce nadzór pedagogiczny? Najważniejszymi celami szczegółowymi nadzoru prowadzonego przez dyrektora jest przede wszystkim:

- ustalenie posiadania przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji;
- ustalenie realizacji podstaw programowych i ramowych planów nauczania;
- przestrzeganie zasad oceniania;
- klasyfikowanie i promowanie uczniów wg obowiązujących przepisów prawa;
- przeprowadzanie egzaminów zewnętrznych;
- przestrzeganie przepisów związanych z obowiązkiem przedszkolnym, i nauki;
- przestrzeganie przepisów statutu szkoły i placówki, praw dziecka i ucznia oraz upowszechnienie wiedzy o tych prawach;
- zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

### *Elementy nadzoru pedagogicznego w szkole/placówce*

W §22 r.n.p. ustala następujące formy sprawowania nadzoru:

- **Kontrola** rozumiana jako sprawdzenia przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa, dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek.
- **Ewaluacja**, czyli działania związane z organizacją diagnozy wewnątrzszkolnej, czyli w praktyce szukanie odpowiedzi na różnorodne pytania, które mają doskonalić jakość pracy szkoły lub placówki. Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się, stosownie do zapisu §22 ust.2 r.n.p., w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań sprecyzowanych w r.n.p. lub do innych zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne. Ewaluacja, chociaż szuka słabych stron placówki, nie jest narzędziem kontroli. Powinna ułatwiać pracę nauczycielom i dyrektorowi, zmusić do refleksji czy pomóc w podejmowaniu różnorodnych decyzji.
- **Wspomaganie** nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez organizowanie szkoleń i porad, motywowanie do doskonalenia i rozwoju zawodowego, przedstawianie nauczycielom wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego.
- **Monitorowanie** pracy szkoły lub placówki przez dyrektora obejmuje zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, w celu identyfikowania i eliminowania zagrożeń w prawidłowej realizacji zadań szkoły lub placówki.

## ***Dokumenty związane z organizacją nadzoru wewnętrznego***

- I Plan nadzoru.
- II Sprawozdanie z realizacji planu nadzoru.

### **I Plan nadzoru pedagogicznego szkoły na rok szkolny (wzór)**

Podstawa prawna:

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 ze zm.)
2. Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. 2018 poz. 996 ze zm.);
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U., poz. 1658);
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół (Dz.U., poz. 1611).

Wewnętrzne dokumenty ważne przy planowaniu nadzoru pedagogicznego w szkole/placówce

- Sprawozdanie z realizacji planu nadzoru pedagogicznego za poprzedni rok szkolny.
- Wnioski z raportu ewaluacji wewnętrznej za poprzedni rok szkolny.
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym.
- Kierunki nadzoru właściwego kuratora oświaty w roku szkolnym.
- Statut szkoły.
- Realizowane programy, projekty, innowacje
- Inne, jeżeli funkcjonują w szkole i wpływają znacząco na pracę placówki.

### **Cele nadzoru pedagogicznego na rok szkolny...:**

1. Przestrzeganie przepisów prawa w zakresie dokumentacji przebiegu nauczania.
2. Terminowość realizacji planów dydaktycznych i wychowawczych.
3. Dostosowanie zajęć dodatkowych do potrzeb uczniów.
4. Ewaluacja działań wychowawczych w szkole.
5. Wspieranie nauczycieli realizujących innowacje pedagogiczne.
6. Rozszerzenie współpracy ze środowiskiem w zakresie kształcenia zawodowego.

## **I. KONTROLA**

### **Cele szczegółowe:**

1. Kontrola jakości kształcenia z uwzględnieniem wyników egzaminów zewnętrznych.
2. Kontrola przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa.
3. Kontrola realizacji zajęć pozalekcyjnych.
4. Kontrola realizacji treści zawartych w planie wychowawczym.
5. Kontrola jakości współpracy z rodzicami w zakresie kształtowania postaw wychowawczych.
6. Monitorowanie oraz analiza postępów dydaktycznych i wychowawczych.
7. Monitorowanie współpracy ze środowiskiem w celu stworzenia optymalnego planu kształcenia zawodowego uczniów.

## FORMY KONTROLI

### 1. Obserwacje:

**1.1. Lekcji** – zagadnienia istotne z punktu widzenia jakości kształcenia z uwzględnieniem wyników egzaminów zewnętrznych:

- tematyka lekcji jest zgodna z podstawą programową;
- wybrane metody ułatwiają przekazywanie treści;
- na zajęciach nauczyciel uwzględnił środki multimedialne;
- treści dydaktycznych służą do realizacji celów wychowawczych;
- metody pracy służą utrwalaniu właściwych postaw uczniów.

**1.2. Zajęć pozalekcyjnych** – zagadnienia istotne z punktu widzenia jakości zajęć pozalekcyjnych:

- organizacja zajęć jest uzasadniona potrzebami konkretnej grupy;
- uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności zgodnie z planem;
- zajęcia ma charakter indywidualny;
- zajęcia zawierają elementy obowiązującego w szkole systemu wartości.1.3.

**1.3. Apele, uroczystości, wycieczki...** – zagadnienia istotne z punktu widzenia realizacji treści zawartych w planie wychowawczym:

- apel (uroczystość/ wycieczka) jest organizowana w zgodzie z planem, przekazywane treści uwzględniają podstawę programową oraz program wychowawczy;
- uczniowie rozumieją istotę działań, dbają o właściwy strój i odpowiednie zachowanie;
- rodzice mogą brać udział w ważnych uroczystościach szkoły.

**1.4. Wywiadówki i inne spotkania z rodzicami** – zagadnienia istotne z punktu widzenia:

- rodzice współtworzą działania wychowawcze w klasie;
- wychowawca klasy dostosowuje częstotliwość kontaktów z rodzicami do ich potrzeb;
- informowanie rodziców o wystawionych ocenach jest zgodne z przepisami prawa;
- wychowawca proponuje rodzicom udział w spotkaniach ze specjalistami (np.: psycholog, pedagog)
- przy współpracy z pedagogiem wychowawca pomaga rodzicom przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

**2. Analiza dokumentów** – kontrola zgodności dokumentacji szkoły z obowiązującymi przepisami prawa.

Kontrola w szkole/placówce dotyczy działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz innych wynikających z zapisów statutu placówki. Należą tu przede wszystkim: plany pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz monitorowanie w trakcie ich realizacji; dokumentacja przebiegu nauczania; zgodność z zasadami oceniania; przestrzeganie przepisów klasyfikowania i promowania; zasady bezpieczeństwa na lekcjach i na przerwach (w tym dyżury nauczycieli przed, po i między lekcjami); realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej; zgodność z przepisami organizacji wycieczek, apeli lub innych uroczystości. Należy pamiętać, że dyrektor kontroluje całą dokumentację prowadzoną przez nauczycieli, dotyczy to również sprawdzianów, diagnoz, egzaminów zewnętrznych itp. Analiza dokumentów jest działaniem żmudnym i czasochłonnym. Warto

więc przygotować kalendarz kontroli i skonstruować właściwe narzędzia. Dobrym pomysłem może być tabela, która uwzględni wszystkie elementy kontrolowane w bieżącym roku. Kształt tabeli ustala dyrektor, uwzględniając potrzeby placówki.

#### Przykładowa tabela kontroli w szkole

Lp.	Przedmiot kontroli	Zakres kontroli	Osoby kontrolowana	Osoba kontrolująca	termin
1.	dzienniki lekcyjne	<ul style="list-style-type: none"> <li>terminowość wpisów i zgodność z przepisami prawa</li> </ul>	wychowawcy klas	dyrektor/wicedyrektor	na bieżąco
2.	roczne plany nauczania: (należy wpisać nazwę programu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>zgodność z podstawą programową</li> <li>dostosowanie programu do potrzeb konkretnej klasy</li> <li>zawartość treści wychowawczych</li> <li>metody i formy pracy uwzględniają specyfikę klasy</li> </ul>	wybrani nauczyciele	dyrektor/wicedyrektor	X
3.	organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej	<ul style="list-style-type: none"> <li>zgodność dokumentacji z przepisami prawa;</li> <li>zgodność realizowanych zajęć ze wskazaniami poradni psychologiczno-pedagogicznej</li> </ul>	pedagog, wychowawcy klas	dyrektor/wicedyrektor	X–XI
4.	dyżury przed, po i między lekcjami	<ul style="list-style-type: none"> <li>systematyczność pełnienia dyżurów na przerwach</li> </ul>	wszyscy nauczyciele	dyrektor/wicedyrektor	IX–VI
5.	Respektowanie zasad oceniania	<ul style="list-style-type: none"> <li>systematyczność oceniania oraz zgodność wystawionych ocen ze statutem szkoły</li> </ul>	wszyscy nauczyciele	dyrektor/wicedyrektor	X–V
6.	plan wychowawczy: (należy wpisać nazwę planu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykorzystanie wyników ewaluacji programu wychowawczego z poprzedniego roku</li> <li>wpływ rodziców na ostateczny kształt planu</li> <li>wykorzystanie środowiska do budowania tożsamości młodego człowieka</li> <li>terminowość konstruowania</li> <li>zgodność z koncepcją pracy szkoły</li> </ul>	wybrani nauczyciele	dyrektor/ wicedyrektor	IX
7.	regulaminy...	<ul style="list-style-type: none"> <li>przestrzeganie przepisów dotyczący bezpieczeństwa i higieny pracy</li> </ul>	wszyscy nauczyciele	dyrektor/wicedyrektor	IX–VI

Źródło: opracowanie własne.

## II. Ewaluacja wybranych obszarów działalności szkoły

### Cele szczegółowe (przykład):

1. Ewaluacja systematyczności pracy wychowawczej w celu kształtowania właściwych postaw.
2. Ewaluacja obszarów z uwzględnieniem wyników ewaluacji wewnętrznej w roku poprzednim.

Ewaluacja wewnętrzna w polskiej szkole funkcjonuje od kilku lat, ale wciąż budzi różnorodne emocje. Mamy zarówno zwolenników, jak i przeciwników ewaluowania naszej pracy. Przyczyną takiego stanu może być brak rzetelnej informacji dotyczącej organizacji, jak i celu i wykorzystania wyników takiego badania. W wielu szkołach ewaluacja budzi strach, jest traktowana, jak kolejne narzędzie kontroli. Tymczasem dobrze przeprowadzona ewaluacja może rozwiązać wiele problemów, z którymi borykają się nauczyciele. Wprawdzie wyniki nie zawsze zachwycają nauczycieli, ale pozwalają zauważyć istniejące zjawiska, pokazują relacje różnorodnych zjawisk, wskazują na ewentualne przyczyny. Wykorzystując wyniki, możemy trafniej zaplanować pracę zarówno nauczycieli, jak i dyrektora, jesteśmy w stanie profesjonalnie zorganizować działania dydaktyczno-wychowawcze, a w rezultacie podnieść jakość nauczania w szkole. W ramach nadzoru pedagogicznego mamy obowiązek zorganizowania ewaluacji wewnętrznej w szkole. O kształcie i zakresie decyduje dyrektor, co oznacza, że szkoła czy placówka może dostosować badania do własnych potrzeb. Dzięki temu każda placówka ma możliwość zbierania potrzebnych informacji i wykorzystywania ich do doskonalenia pracy szkoły w różnych aspektach.

Ważnym elementem planu nadzoru jest plan ewaluacji w szkole. O kształcie takiego planu decyduje dyrektor lub zespół przeprowadzający badanie. Warto pamiętać, że taki dokument powinien być czytelny i jasny dla wszystkich, którzy będą z niego korzystać. Przykładem może być poniższa tabela

Cel	Przedmiot	Sposób wykonania (narzędzia)	Odpowiedzialny (imię i nazwisko)	Termin realizacji
Funkcjonowanie biblioteki i czytelnicy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnoza zainteresowań czytelniczych uczniów</li> <li>• zgodność zainteresowań czytelniczych uczniów z ofertą biblioteki</li> <li>• Skuteczność metod promowania czytelnictwa w szkole</li> </ul>	badania według potrzeb: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ankieta dla uczniów</li> <li>• ankieta dla rodziców</li> <li>• ankieta dla wszystkich pracowników szkoły</li> </ul>	dyrektor/ wice-dyrektor/	IX, I, VI



Cel	Przedmiot	Sposób wykonania (narzędzia)	Odpowiedzialny (imię i nazwisko)	Termin realizacji
Skuteczność działań wychowawczych zawartych w planie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ustalenie potrzeb w zakresie wychowania</li> <li>• diagnoza bezpieczeństwa w szkole</li> <li>• atrakcyjność proponowanych w szkole zajęć w ramach godzin wychowawczych</li> <li>• doskonalenie nauczycieli w kontekście problemów wychowawczych w szkole</li> <li>• zasady i procedury współpracy między nauczycielami, rodzicami, pedagogiem szkolnym</li> </ul>	analiza dokumentów <ul style="list-style-type: none"> <li>• wyniki hospitacji i obserwacji</li> <li>• ankieta dla uczniów;</li> <li>• ankieta dla rodziców</li> </ul>	wicedyrektor, pedagog szkolny, wybrani nauczyciele	X, V–VI

*Źródło:* opracowanie własne.

### III. WSPOMAGANIE NAUCZYCIELI

#### Cele szczegółowe (przykład):

1. Wspomaganie nauczycieli w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i statutowej.
2. Wspieranie nauczycieli podwyższających kwalifikacje dydaktyczne i wychowawcze.
3. Promowanie pracy zespołowej.
4. Wspieranie oraz diagnozowanie działań służących podniesieniu jakości kształcenia.
5. Promowanie systematycznego zdobywania wiedzy nauczyciela oraz wykorzystywania nowości w praktyce.

Podstawowym zadaniem dyrektora w ramach nadzoru pedagogicznego jest dbałość o systematyczne wspomaganie nauczycieli. Ważnym krokiem jest diagnozowanie potrzeb we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły, w tym kwalifikacji nauczycieli zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Trafność wspomagania w placówce zależy od dobrej współpracy dyrektora z radą pedagogiczną. Efektem tych działań jest przede wszystkim: ustalenie organizacji doskonalenia nauczycieli, tematyki szkoleń, budowanie współpracy ze środowiskiem, promowanie innowacji, wzbogacanie bazy szkoły oraz uzupełnienie środków dydaktycznych. Innym aspektem wspomagania jest umiejętność motywowania nauczycieli do pracy. Aby osiągnąć sukces całej szkoły, dyrektor powinien wykorzystać właściwe narzędzia.

W planie nadzoru pedagogicznego dyrektor ustala obszary wspomagania na konkretny rok szkolny. Przykładem może być tabela

### Przykładowe obszary wspomagania

Lp.	Obszar	Sposoby realizacji	Osoba odpowiedzialna
1.	Dostosowania programu nauczania do potrzeb uczniów z uwzględnieniem diagnozy problemów wychowawczych w szkole	<ul style="list-style-type: none"> <li>przedstawienie propozycji szkoleń doskonalących w zakresie pisania i dostosowania programów nauczania</li> <li>w ramach zespołów przedmiotowych omówienie wyników ewaluacji z poprzedniego roku</li> </ul>	dyrektor/wicedyrektor/ przewodniczący zespołu przedmiotowego/ opiekunowie stażu
2.	Dostosowanie biblioteki i czytelnicy do sprawnej realizacji nowej podstawy programowej	<ul style="list-style-type: none"> <li>wzbogacanie bazy lokalowej i księgozbioru</li> </ul>	dyrektor/wicedyrektor/ nauczyciele-bibliotekarze
3.	Doskonalenia zawodowego nauczycieli	<ul style="list-style-type: none"> <li>analiza ofert placówek doskonalenia nauczycieli</li> </ul>	dyrektor/wicedyrektor
4.	Wspomaganie nauczycieli w zakresie pracy w zespołach przedmiotowych – organizacja doskonalenia wewnętrznego	<ul style="list-style-type: none"> <li>promowanie nauczycieli prowadzących lekcje otwarte dla nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole</li> </ul>	Przewodniczący zespołów przedmiotowych/ opiekunowie stażu
5.	Przygotowanie aktualnych przepisów prawa w realizacji planu rozwoju zawodowego młodych nauczycieli	<ul style="list-style-type: none"> <li>szkolenia indywidualne.</li> <li>wskazywanie ciekawych form doskonalenia</li> <li>przedstawienie możliwości współpracy ze środowiskiem</li> </ul>	Przewodniczący zespołów przedmiotowych/ opiekunowie stażu
6.	Promowanie innowacji pedagogicznych	<ul style="list-style-type: none"> <li>studia podyplomowe, szkolenia indywidualne, spotkania w ramach WDN</li> <li>przedstawienie możliwości udziału nauczycieli w projektach i innowacjach</li> </ul>	Dyrektor/wicedyrektor/ przewodniczący zespołu przedmiotowego/

Źródło: opracowanie własne.

### Przykładowe szkolenia w ramach posiedzeń Rady Pedagogicznej

Lp.	Tematy szkoleń:	Adresaci	Osoby odpowiedzialne za organizację	Proponowane terminy
1.	System wartości w szkole	wszyscy nauczyciele	wicedyrektor	IX
2.	Biblioteka a realizacja nowej podstawy programowej	wszyscy nauczyciele	wicedyrektor	IX
3.	Metody pracy z uczniem niepełnosprawnym	wszyscy nauczyciele, nauczyciel bibliotekarz, pedagog szkolny	osoba wskazana przez dyrektora lub radę pedagogiczną	X

Lp.	Tematy szkoleń:	Adresaci	Osoby odpowiedzialne za organizację	Proponowane terminy
4.	Mniejszości narodowe w szkole masowej	wszyscy nauczyciele, pedagog szkolny	osoba wskazana przez dyrektora lub radę pedagogiczną	XI
5.	Środowisko i jego rola w kształceniu zawodowym	wszyscy nauczyciele	osoba wskazana przez dyrektora lub radę pedagogiczną	I
6.	Awans zawodowy nauczyciela	chętni nauczyciele	osoba wskazana przez dyrektora lub radę pedagogiczną	IV
7.	Problemy wychowawcze z uczniem w okresie dojrzewania	wszyscy nauczyciele, pedagog szkolny oraz zainteresowani rodzice	osoba wskazana przez dyrektora lub radę pedagogiczną	V

Źródło: opracowanie własne.

### 3. MONITOROWANIE

#### A. Obszary:

- Realizacja nowej podstawy programowej.
- Przystosowanie bazy lokalowej i wyposażenia placówki do realizacji nowej podstawy programowej.
- Wzmocnienie rodziców w procesie wychowania.

#### B. Monitorowanie wybranych obszarów funkcjonowania placówki

	Obszar	Zakres	Osoba odpowiedzialna	Termin realizacji
1	Realizacja nowej podstawy programowej	<ul style="list-style-type: none"> <li>zgromadzenie materiałów dydaktycznych</li> <li>wzbogacanie kwalifikacji nauczycieli</li> <li>indywidualizacja pracy z uczniem</li> </ul>	dyrektor/ wicedyrektor/ zespoły przedmiotowe	IX, I, V
2	Dostosowanie bazy lokalowej i wyposażenia do realizacji nowej podstawy programowej	<ul style="list-style-type: none"> <li>dostosowanie wyposażenia do specjalnych potrzeb uczniów</li> <li>wykorzystywanie zasobów środowiska lokalnego</li> </ul>	Dyrektor/ wicedyrektor/	X, XII, III, VI
3	Wzmocnienie wychowawczej roli szkoły	<ul style="list-style-type: none"> <li>systematyczność diagnozy potrzeb</li> <li>skuteczność programów wychowania i profilaktyki</li> <li>zwiększenie wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie wychowania (szkolenia, warsztaty, studia podyplomowe)</li> </ul>	dyrektor/ wicedyrektor/ wychowawcy klas	X, II, VI

Źródło: opracowanie własne.

## Sprawozdanie z planu nadzoru pedagogicznego

Zapis art. 69 ust. 7 u.P.o. nakłada na dyrektora obowiązek przedstawienia sprawozdania z realizacji planu nadzoru pedagogicznego nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym. Sprawozdanie musi zawierać wszystkie formy nadzoru, czyli kontroli, ewaluacji i wspomagania, dlatego powinno zawierać przede wszystkim:

- sposób realizacji zaleceń z ostatniego sprawozdania z planu nadzoru;
- realizację celów ogólnych założonych w planie nadzoru;
- przedmiot kontroli oraz wnioski z jej przeprowadzenia;
- wnioski z przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej;
- efekty wspomagania nauczycieli w realizacji ich zadań.

Przepisy u.P.o. nie określają formy, wielkości i charakteru dokumentu, więc każdy dyrektor samodzielnie redaguje tekst dbając, by był czytelny, rzetelny i praktyczny z punktu widzenia przyszłych działań w placówce. Dlatego do sprawozdania należy dołączyć narzędzia obserwacji zajęć, raporty przeprowadzonych ewaluacji wewnętrznych, wyniki diagnoz, sprawdzianów, egzaminów, projektów itp. Wnioski stają się podstawą zaplanowania ewaluacji, kontroli i wspomagania w następnym przyszłym roku szkolnym.

## Bibliografia

- Barszczewska, B. (2012). *Nadzór pedagogiczny – ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Warszawa.
- Mazurkiewicz, G. (2010). Przydatny nadzór pedagogiczny. *Polityka Edukacyjna*, 2.
- Okleja, B. (2012). *Czym jest ewaluacja*. Puławy.
- Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa.
- Staniek H. (2014). *Ewaluacja wewnętrzna szkoły – metody, techniki i narzędzie zbierania danych*. Puławy.
- Stróżyński, K. (2010). *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Poradnik dyrektora szkoły*. Warszawa.

## Netografia

- Skrzypek, D., Sitko, E., Helik, I. *Metody i narzędzia ewaluacyjne* (dostęp: <https://www.librus.pl/.../podsumowanie-ewaluacji-wewnetrznej-wnioski-i-rekomendac>).

## **6.5. EGZAMINY ZEWNĘTRZNE – POLSKI SYSTEM EGZAMINACYJNY**

---

Refleksja naukowa na temat efektywności<sup>2</sup> organizacji koncentruje się najczęściej na organizacjach komercyjnych. Efektywność to szeroka kategoria odnosząca się do pozytywnych wyników i atrybutów organizacji, które mogą być oceniane poprzez różne kryteria (Pszczółowski, 1977, s. 12). Wiele opracowań teoretycznych znajduje zastosowanie przede wszystkim w dużych przedsiębiorstwach i korporacjach międzynarodowych. Jednak ostatnie zmiany w sektorze edukacji każą zwrócić uwagę na efektywność organizacji sektora publicznego, a w tym szkół jako instytucji szczególnie ważnych z punktu widzenia polityki państwa.

Obecna sytuacja na rynku edukacyjnym wynikająca z niżu demograficznego jest bardzo trudna dla szkół. Można przypuszczać, że rośnie w ostatnich latach świadomość, że szkoła musi podejmować działania, aby mogła funkcjonować na miarę swoich oczekiwań, zaspokajając potrzeby społeczne. Z punktu widzenia rodziców i uczniów niezwykle ważne są szanse kontynuowania nauki na wyższym etapie edukacyjnym w dobrej szkole. Taką szansę zapewniają wysokie wyniki uzyskane podczas egzaminów zewnętrznych.

Egzaminy zewnętrzne zostały wprowadzone do polskiego systemu edukacji w 1999 r.<sup>3</sup> Miały na celu umożliwienie diagnozowania osiągnięć uczniów na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia przy zapewnieniu porównywalności wyników na poziomie kraju. Było to bardzo ważne przedsięwzięcie dla edukacji w Polsce, gdyż porównywalność wyników zapewniana przez stosowanie jednolitych dla wszystkich zdających wymagań, wykorzystywanie jednakowych w całym kraju arkuszy egzaminacyjnych, a następnie stosowanie ogólnopolskich zasad oceniania, pozwoliło po raz

---

<sup>2</sup> Efektywność rozumiana jest jako „dodatnia cecha przypisywana działaniom, które dają jakiś pozytywnie oceniany wynik bez względu na to, czy wynik ten był czy nie był zamierzony” Pszczółowski, 1978.

<sup>3</sup> Rozporządzeniem MEN z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

pierwszy wykorzystywać wyniki egzaminów do monitorowania i ewaluacji procesów edukacyjnych na znacznie szerszą skalę niż egzamininy lokalne czy badania wewnątrzszkolne.

Egzamininy zewnętrzne ewoluują wraz z całym systemem edukacji. Od 2002 r. zadania egzaminacyjne formułowane były w odniesieniu do standardów wymagań egzaminacyjnych<sup>4</sup>, od 2012 r. fundamentem wymagań edukacyjnych i egzaminacyjnych jest podstawa programowa kształcenia ogólnego<sup>5</sup>. Wraz z wprowadzeniem nowego ustroju szkolnego obowiązuje równolegle nowa podstawa programowa opublikowana w 2017 r.<sup>6</sup> Zmienia się także rozporządzenie regulujące zasady organizowania i przeprowadzania egzaminów. Pierwszym rozporządzeniem było rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562 ze zm.). Obecnie egzamininy przeprowadza się na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. 2016, poz. 1943 ze zm.) oraz po likwidacji sprawdzianu przeprowadzanego w kasie szóstej szkoły podstawowej, na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. 2016, poz. 2223), a od 2019 r. egzamin ósmoklasisty zostanie przeprowadzony zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. 2017, poz. 1512).

Na przestrzeni lat zmieniały się formuły egzaminów, nie zmienia się natomiast zasadnicza ich funkcja. Główną funkcją egzaminów jest określanie poziomu wykształcenia ogólnego uczniów w zakresie obowiązkowych przedmiotów egzaminacyjnych i zapewnianie uczniowi, jego rodzicom, nauczycielom oraz władzom oświatowym informacji zwrotnej na temat poziomu wykształcenia.

---

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. nr 92, poz. 1020 ze zm.).

<sup>5</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977).

<sup>6</sup> 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. z 2017, poz. 356).

## 6.6. INFORMACJA O WYNIKACH EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH – INSTRUMENT WSPOMAGAJĄCY PROCESY DYDAKTYCZNE I ZARZĄDCZE W SZKOLE JAKO ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ

---

Za organizację i przeprowadzanie egzaminów zewnętrznych są w naszym kraju odpowiedzialne komisje egzaminacyjne, w tym Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie i osiem komisji okręgowych, w: Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i we Wrocławiu. W naszym kraju, podobnie jak w innych krajach, komisje egzaminacyjne, poza ustalaniem wyników egzaminów dla poszczególnych zdających, dostarczają szkołom, nadzorowi pedagogicznemu i organom prowadzącym szkoły obszernych analiz ilościowych i jakościowych umożliwiających monitorowanie i ewaluację procesów edukacyjnych dla wybranych populacji. Takie analizy powinny wykorzystywać także szkoły jako jeden ze wskaźników efektywności pracy. Dobra ewaluacja w szkole czy powiecie powinna wykorzystywać wyniki wojewódzkie i krajowe jako kontekst do analiz lokalnych i wspomagać je dodatkowo analizą kontekstów pedagogicznych i środowiskowych, w których wychowują się uczniowie. Często jednak wyniki szkół są wykorzystywane do oceny ich pracy bardzo mechanicznie. Wykorzystuje się tylko najprostsze wskaźniki statystyczne, np. średnią arytmetyczną do tworzenia rankingów szkół. Wobec pogłębiającego się niżu demograficznego stanowi to dla szkół poważny problem i powoduje niestety, że informacja zwrotna egzaminów jest rozumiana przez nauczycieli bardzo niewłaściwie. Wynik egzaminu staje się wartością samą w sobie, a celem pracy szkoły nie jest wzrost efektywności kształcenia, rozumiany jako przyrost osiągnięć uczniów, ale tzw. łatwy zysk<sup>7</sup>, czyli dążenie do jak najwyższych wyników jak najmniejszym nakładem sił organizacyjnych. Natomiast doświadczenie wielu szkół na przestrzeni lat pokazuje, że analizy wyników egzaminów mogą bardzo skutecznie wspomagać procesy decyzyjne w szkołach, muszą jednak być prowadzone poprawnie metodologicznie, a działania podejmowane na ich podstawie muszą wpływać na zarządzanie całą szkołą jako organizacją.

---

<sup>7</sup> Por. K. Konarzewski, 2008 r, s. 4. Autor opisuje zjawisko jako uzyskiwanie najwyższych wskaźników średniej arytmetycznej poprzez zwiększanie w procesie kształcenia udziału umiejętności możliwych do opanowania małym kosztem, a przynoszących duży zysk w testowym egzaminie zewnętrznym.

Informacji o tym, jakie działania organizacyjne podejmowane są w szkołach na podstawie analizy wyników egzaminów zewnętrznych, dostarczają raporty z ewaluacji zewnętrznej szkół, powstające jako efekt badania przeprowadzanego w szkołach przez organy nadzoru pedagogicznego, czyli kuratoria oświaty. Ewaluacja zewnętrzna została wprowadzona do systemu edukacji jako badanie jakości pracy na podstawie Rozporządzenia MEN o nadzorze pedagogicznym<sup>8</sup>. Oceny pracy placówki dokonuje się w odniesieniu do tzw. wymagań państwa wobec szkół<sup>9</sup>. Wymagania, jak opisuje to Uzasadnienie do rozporządzenia nie obejmują wszystkich możliwych zagadnień związanych z obowiązkami szkoły wobec uczniów i rodziców, ale wskazują wymagania strategiczne i priorytetowe, wybrane w taki sposób, aby pomagały planować i organizować pracę szkoły.

Wśród dziewięciu wymagań, wymaganie ósme bezpośrednio odnosi się do obowiązku analizy wyników egzaminów zewnętrznych. Brzmi ono: „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych”.

Aby lepiej zrozumieć treść wymagania, odwołujemy się do jego Interpretacji. Z Interpretacji wynika m.in., że analizy wyników winny prowadzić do formułowania wniosków i rekomendacji w celu podniesienia jakości procesów edukacyjnych. Wymaganie wywodzi się z przekonania, że można działać lepiej, a kształcenie może być bardziej efektywne, jeśli przy podejmowaniu decyzji szkoły będą kierować się dowodami na temat skuteczności podejmowanych działań. Wykorzystywanie danych dotyczących efektywności własnej działalności jest przejawem wysokiego profesjonalizmu i chęci rozwoju, a także jedną z podstawowych cech organizacji uczącej się w społeczeństwie wiedzy.

W takim ujęciu szkoła może być rozumiana, zgodnie z definicją Davida Oldroyda, jako „organizacja, która stale poszukuje sposobów odnowy poprzez nieustanny proces zespołowej refleksji, oceny dokonań, tworzenia wizji, zasad postępowania i struktur oraz doskonalenia pracowników z myślą o dobru klienta” (Elsner, 1999, s. 147). Koncepcja uczącej się organizacji zapoczątkowana została w latach 80. XX w., a główne jej zasady powstały na podbudowie kierunków teorii organizacji i zarządzania, takich jak: kultura organizacyjna, strategia i struktury organizacji, podejście zasobowe, praca zespołowa, delegowanie uprawnień itp.

Ideę organizacji uczącej się najczęściej łączy się z zarządzaniem organizacją. Teoretykiem takiej koncepcji bardzo często cytowanym w literaturze przedmiotu jest Peter

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm.) założyło poprawę efektywności systemu oświaty przez ukierunkowanie nadzoru pedagogicznego na działania mające na celu ocenę jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół i placówek. Rozporządzenie znowelizowane 10 maja 2013 r.

<sup>9</sup> Obecnie obowiązuje w przedmiocie sprawy Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U., poz. 1611).



Senge, który traktuje organizację uczącą się jako taką, która ciągle rozszerza własne możliwości kreowania przyszłości (Senge, 2000, s. 26). W literaturze często jako warunek sukcesu działań szkoły podkreśla się zespołowość pracy na każdym jej etapie, od refleksji, poprzez planowanie, realizowanie aż do ewaluacji. Na zespołowość pracy w organizacji jako cechę kluczową wskazuje na nią także Elżbieta Niedzielska, pisząc, że: „w klasycznej teorii uczenia mówimy o przyroście kwalifikacji teoretycznych i umiejętności praktycznych w rozumieniu indywidualnym, zaś w przypadku organizacji uczącej się celem edukacji jest przyrost „mądrości” zespołowej” (Elsner, s. 147).

Podobnie zakłada Senge, który określił jednoznacznie, że w uczącej się organizacji musi wystąpić pięć obszarów wymagających zbiorowej refleksji, są to:

- 1) „systemowe myślenie – postrzeganie organizacji jako całości, a siebie jako elementu;
- 2) indywidualne mistrzostwo – permanentne uczenie się;
- 3) ujawnianie i zmienianie modeli umysłu – uświadamianie sobie poprzez refleksję, dialog, informację zwrotną zakorzenionych przeświadczeń dotyczących sposobu postrzegania świata;
- 4) budowanie wspólnych wizji – zespołowe dzielenie wyobrażeń o przyszłości instytucji;
- 5) zespołowe uczenie się – wspólne myślenie i działanie” (Senge, 2000, s. 26).

W szkole jako organizacji, inaczej niż w przedsiębiorstwach o charakterze rynkowym, główne cele i program działania są jednak sformułowane centralnie i odgórnie narzucone, podobnie jak *wymagania państwa i wymagania egzaminacyjne*. W związku z tym można liczyć się z tym, że będą budzić one u nauczycieli różne postawy negatywne, np. obawy, opór, strach. Sposób na przełamanie takich postaw proponuje w swojej książce wspomniana już Danuta Elsner. Autorka pisze, że: „jeśli szkoła ma funkcjonować jako organizacja, nie może pracować jako oddzielne zespoły nauczycieli przedmiotowców, dla których najważniejszym zadaniem jest przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności w ramach danej dyscypliny, musi przyjąć, że sukces jest możliwy tylko wówczas, gdy zacznie funkcjonować jako zorganizowana całość, struktura, która będzie posiadać wspólną wizję i cele, a cele będą akceptowane przez całą społeczność. Zgoda i akceptacja zbiorowej refleksji także krytycznej poszczególnych członków społeczności oraz zdolność do zespołowego, a nie indywidualnego uczenia się jest koniecznym warunkiem wspólnego działania” (Elsner, 1999, s. 149).

## 6.7. PROBLEMY Z ANALIZĄ WYNIKÓW EGZAMINÓW W SZKOŁACH

---

Niepokojące zjawisko w tym obszarze opisali Grzegorz Mazurkiewicz i Anna Gocłowska (2014) stwierdzili, że istotnie różni się powszechność wykorzystywania wniosków z prowadzonych analiz wskazywanych przez dyrektorów na poziomie szkoły z indywidualnymi deklaracjami nauczycieli. Dyrektorzy deklarują wprowadzanie co najmniej kilku zmian w szkole. Natomiast nauczyciele potwierdzają znajomość tylko 30% wniosków z poszczególnych badań, a bezpośrednio ich wykorzystanie w swojej pracy potwierdza zaledwie kilkanaście procent uczących (tamże, s. 213–229).

Analiza raportów ewaluacyjnych pozwoliła jeszcze na kilka obserwacji. Pierwszą jest to, że podczas planowania działań w szkole wyraźnie nie rozróżnia się celów ogólnych od celów szczegółowych. Cele te są często wymieszane, nie wyznaczają zasad-



**Wykres 1.** Współpraca. nauczycieli uczących w danym oddziale

Źródło: Raport *Jakość Edukacji Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, pod red. G. Mazurkiewicza i A. Gocłowskiej

nicznych kierunków pracy. Cele ogólne, takie jak monitorowanie efektów nauczania, są na równi traktowane z zadaniami szczegółowymi, np. zwiększenie liczby ćwiczeń doskonalących trudne umiejętności, doskonalenie umiejętności rozwiązywania różnych typów zadań.

Drugim spostrzeżeniem jest to, że nauczyciele w efekcie analizy wyników deklarują różne działania w zależności od nauczanego przedmiotu, a właściwie w zależności od tego, czy dany przedmiot podlega egzaminowaniu, czy nie. Jeśli przedmiot nie ma charakteru egzaminacyjnego, nauczyciele często nie angażują się w prace nad planowaniem pracy i realizowaniem działań.

Najważniejszym spostrzeżeniem jest jednak to, że nauczyciele zbyt rzadko ze sobą współpracują. Tylko 27,5% nauczycieli deklaruje współpracę służącą korelacji międzyprzedmiotowej.

W raportach widoczna jest także tendencja do przypisywania przez szkoły wszystkim wdrożonym działaniom wartości działań skutecznych. Podczas analizy raportów w większości szkół uznano za efektywne wszystkie działania, które wcześniej szkoła założyła, bez żadnych dowodów ani wskaźników.

Jeśli przeanalizujemy programy naprawcze szkół, możemy dostrzec, że:

- najczęściej analizuje się łatwość zadań oraz średni wynik szkoły;
- większość szkół nie analizuje swoich wyników na przestrzeni lat. Próby określenia tendencji rozwojowej odnotowano w 40% raportów;
- mały odsetek szkół (39%) uwzględnia w swoich analizach czynniki kontekstowe;
- najczęściej bierze się pod uwagę czynniki uczniowskie, a najrzadziej pedagogiczne.

Najczęściej przyczyny niższych niż oczekiwane wyników upatrywane są w obszarach niezależnych od szkoły, np.:

- zróżnicowane pod względem intelektualnym zespoły klasowe;
- niski potencjał uczniów „na wejściu”;
- wpływ czynników środowiskowych, np. niskie dochody rodzin, niski poziom wykształcenia.

Problemy z analizą wyników w szkołach opisuje także raport NIK. Jako główne wskazuje:

- 1) brak pogłębionych analiz polegający odpowiednio na: nieokreśleniu zasad analizy, w tym metod, zakresu, sposobu dokumentowania i wykorzystywania jej wyników, co powoduje nieporównywalność opracowań wyników z kolejnych lat;
- 2) koncentrację na analizach ilościowych, przy jednoczesnym braku interpretacji parametrów statystycznych;
- 3) nieuwzględnianie w analizie uwarunkowań osiągnięć uczniów;
- 4) niewykorzystywanie w pełnym zakresie metody EWD;
- 5) brak diagnozy indywidualnej uczniów;
- 6) brak współpracy zespołów nauczycielskich na styku poszczególnych etapów edukacji;
- 7) zbyt ogólny charakter wniosków i rekomendacji sformułowanych w wyniku analizy egzaminów oraz powtarzanie ich w kolejnych latach;

- 8) niewykazywanie w analizie przyczyn osiągnięcia przez uczniów niskich bądź wysokich wyników egzaminów;
- 9) brak jednego spójnego dokumentu obejmującego analizę wyników egzaminów wraz z systemowymi wnioskami i rekomendacjami dotyczącymi zmian na poziomie szkoły (Informacja o wynikach kontroli systemu..., 2011).

## **6.8. ANALIZA ILOŚCIOWA I JAKOŚCIOWA WYNIKÓW EGZAMINU – WYNIKI EGZAMINÓW W FUNKCJI INFORMACJI ZWROTNEJ**

---

Wobec wciąż rosnących oczekiwań społeczeństw w stosunku do edukacji naturalne staje się pytanie, jakie są szanse poszczególnych placówek na rozwój organizacyjny.

Wydaje się, że najważniejsze dla wykorzystania wyników egzaminów w zarządzaniu szkołą jest zrozumienie przez dyrektora szkoły i nauczycieli funkcji egzaminów i możliwości wykorzystania pozyskanych dzięki nim informacji. To jednak zakłada ciągle doskonalenie kadry oraz współpracę wszystkich nauczycieli.

Sposoby komunikowania wyników wciąż są doskonałe. Wzrasta liczba udostępnianych przez komisje okręgowe danych ilościowych i jakościowych, w tym parametrów statystycznych, danych graficznych, analiz zadań w ujęciu modeli tradycyjnych i np. IRT, modeli badawczych, jak EWD lub porównywalność wyników itp. Jeżeli szkoła nie jest organizacją uczącą się i wystarcza jej analiza średniej arytmetycznej, nie potrafi korzystać z danych w analizie kontekstowej, to oczywiście wnioski z przeprowadzanych analiz będą tak powierzchowne, że nie powinny służyć do zmian w organizacji pracy szkoły.

W większości krajów wyniki egzaminów nie są jedynie oceną poziomu osiągnięć uczniów, traktuje się je jako jeden ze wskaźników wspomagających procesy decyzyjne w zarządzaniu szkołą.

Wyniki egzaminów mogą być dla szkół ważną informacją zwrotną – ponieważ:

- pozwalają stwierdzić, w jakim stopniu ich uczniowie opanowali wymagania edukacyjne opisane w podstawie programowej;
- pokazują osiągnięcia szkoły na tle wyników innych szkół w gminie, powiecie, województwie, kraju – diagnoza przeprowadzona na dużej populacji – szerszy kontekst badawczy;
- pozwalają planować rozwój szkoły w różnych obszarach w kontekście potencjału placówki.

## 6.9. ANALIZA ILOŚCIOWA WYNIKÓW

---

Analiza ilościowa wyników polega na zestawieniu i statystycznym opracowaniu oraz interpretacji danych uzyskanych podczas badań edukacyjnych, psychologicznych, społecznych itp. Opiera się na analizie statystycznej, dzięki czemu uzyskujemy możliwość dokładniejszego porównania i opisu badanych grup lub zjawisk (por. Zaczyński, 1997, s. 3–5).

Najczęściej stosowane parametry statystyczne służące do analizy wyników testowania to miary tendencji centralnej i miary rozproszenia.

Miary tendencji centralnej –inaczej miary położenia, wskazują miejsce, w którym leży wartość (liczba) najlepiej reprezentująca wszystkie wielkości wchodzące w skład danego zbioru wyników. Terminem tendencja centralna określa się wartość, która położona jest najbliżej największego skupienia wartości i dlatego można ją uznać za typową dla całego zbioru badanych. Do najczęściej stosowanych miar należą:

- a) średnia wyrażana w % punktów;
- b) modalna (wynik najczęstszy);
- c) mediana (wynik środkowy).

Miary rozproszenia opisują, jak bardzo wyniki te odchylają się od wartości centralnej, jak bardzo są zróżnicowane, są to:

- a) rozstęp wyników pomiaru;
- b) wariancja;
- c) odchylenie standardowe.

Im mniejszą wartość liczbową przyjmują miary rozproszenia, tym większe jest skupienie wyników wokół średniej.

Do analizy zadań i testu służą nam także:

- a) łatwość;
- b) trudność.

*Łatwość zadania* odpowiada na pytanie, w jakim stopniu uczniowie opanowali poszczególne umiejętności/wiadomości.

Określa stosunek liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie tego zadania przez wszystkich uczniów  $n_p$  do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania przez tych uczniów  $n$

$$p = n_p / n$$

Ze względu na wskaźnik łatwości, zadania klasyfikujemy jako:

Interpretacja współczynnika łatwości

Interpretacja	Bardzo trudne	Trudne	Średnio trudne	Łatwe	Bardzo łatwe
Wskaźnik łatwości	0,0 – 0,19	0,2 – 0,49	0,50–0,69	0,7 – 0,89	0,9 – 1,00

Źródło: B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa 1999, s. 152–154.

Odwrotnością łatwości zadania jest trudność zadania, czyli stosunek liczby uczniów, którzy nieprawidłowo rozwiązali zadanie w teście do liczby egzaminowanych uczniów.

Aby porównywać wyniki względem siebie z różnych testów lub z tego samego testu z kolejnych lat, czytamy wyniki, odnosząc je do skali standardowej, np. do skali staninowej. Skala staninowa (od ang. *standard nine*), zwana także standardową dziewiątką, jest skalą dziewięciostopniową, zaproponowaną w 1942 r. przez Guilforda. Skalę staninową wyników budujemy poprzez uporządkowanie wyników surowych od wyniku najniższego do najwyższego i podzielenie ich na 9 przedziałów, które kolejno zawierają: 4% wyników najniższych, 7% wyników bardzo niskich, 12% wyników niskich, 17% wyników niżej średnich, 20% wyników średnich oraz analogicznie w górę 17% wyników wyżej średnich, 12% wyników wysokich, 7% wyników bardzo wysokich i 4% wyników najwyższych.

Zalety stosowania skali staninowej:

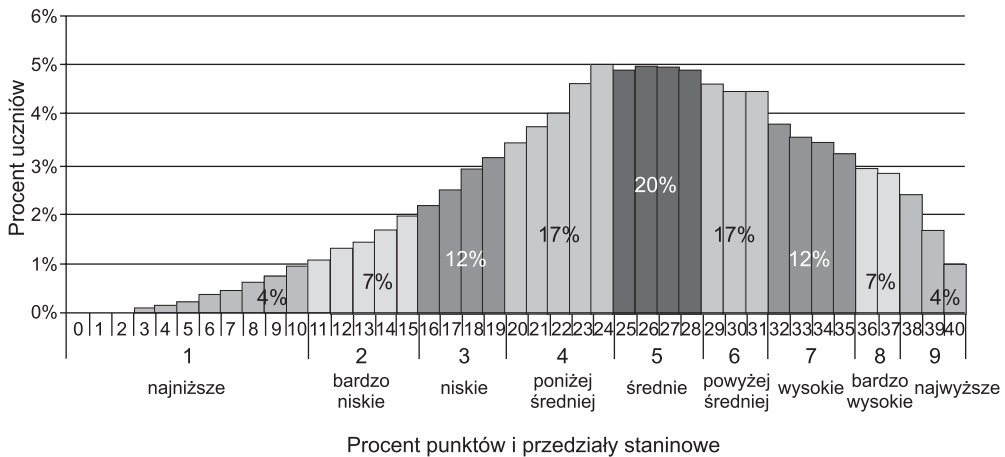
- umożliwia porównywanie wyników z dwóch różnych egzaminów

Wady stosowania skali staninowej:

- skala musi być budowana dla dużych populacji: kraju, województwa;
- nie dla wszystkich ta skala jest oczywista.

Wiele szkół ma ogromne problemy z analiza wyników, tymczasem: uzasadnienie do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym wprowadzającym wymagania państwa wobec szkół zakłada, że szkoły i placówki powinny działać w celu spełnienia wymagań, zgodnie ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami.

Oznacza to, że szkoły mogą wytyczać własne kierunki działania, ale jednak muszą uwzględniać uwarunkowania środowiska, czyli badać konteksty. Z raportów ewaluacyjnych szkół wynika, że tylko około 40% placówek uwzględnia w swoich analizach czynniki kontekstowe. Najczęściej bierze się w szkołach pod uwagę czynniki uczniowskie, w tym motywację uczniów, zainteresowania, płeć, odrabianie prac domowych oraz udział w zajęciach dodatkowych, konkursach i zawodach. Marginalnie analizuje się w szkołach czynniki środowiskowe i pedagogiczne.



**Wykres 2.** Rozkład normalny a skala staninowa wyników egzaminu

Źródło: B. Niemierko, *Pomiar wyników...*, op. cit., s. 271–272.

Wśród czynników pedagogicznych analizie powinny podlegać:

- staż, wiek, płeć, wykształcenie, pracowitość nauczycieli;
- kompetencje nauczycieli;
- stosunek nauczycieli do uczniów i zajęć;
- szkolny system oceniania;
- szkolny zestaw programów nauczania;
- wyposażenie dydaktyczne;
- organizacja zajęć.

Wśród czynników środowiskowych na wyniki uczniów mają największy wpływ:

- sytuacja rodzinna, socjalna;
- motywacja do nauki;
- specyfika środowiska, tradycje;
- środowisko rówieśnicze;
- współdziałanie szkoły z rodzicami;
- bezrobocie, wysokość dochodów;
- poziom wykształcenia rodziców;
- zainteresowanie postępami dziecka;
- warunki pracy domowej.

Korzyści wykorzystania diagnoz zewnętrznych wyników egzaminów zewnętrznych do rozwoju ucznia i szkoły:

- dostarczanie nauczycielom informacji zwrotnej na temat przebiegu i wyników uczenia;
- podnoszenie trafności oceniania szkolnego;
- stwarzanie uczniom okazji do refleksji nad procesem uczenia się;



- umożliwianie poznawania zależności między kontekstem pracy i działaniami szkoły a wynikami kształcenia w różnych systemach dydaktycznych;
- możliwość poznania wpływu postaw uczniów i nauczycieli na przebieg procesów edukacyjnych.

Zagrożenia wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych:

- ocenianie pracy ucznia, nauczyciela, szkoły wyłącznie na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych;
- przewaga strategii wymuszających nad wspierającymi doskonalenie ucznia, nauczyciela, szkoły, wywieranie nacisku;
- wzmożenie rywalizacji pomiędzy uczniami, nauczycielami, szkołami;
- unifikacja oceniania wewnątrzszkolnego i zewnętrznego;
- brak kompetencji w zakresie konstruowania narzędzi diagnostycznych, analizowania wyników, projektowania zmian w szkole;
- uprzedmiotowienie ucznia, nauczyciela, szkoły, uczenie „pod egzaminy”.

Dobra analiza musi być odpowiedzialna, tzn., że:

- wynik egzaminacyjny powinien być odniesiony do kontekstów szkoły;
- dobrą praktyką powinien być celowy i świadomy dobór wskaźników egzaminacyjnych najwartościowszych z punktu widzenia danej szkoły;
- w każdej szkole kryterium sukcesu będzie inne, bo zależy od wielu czynników;
- należy przyglądać się efektom zawsze na przestrzeni lat i w kontekście szerszych populacji;
- należy obserwować nie tylko średni wynik szkoły, ale także inne wskaźniki.

Wnioski dotyczące organizacji pracy szkoły, czyli czego potrzebują nauczyciele?

Szkoła jako organizacja ucząca się stale poszukuje sposobów odnowy poprzez:

- nieustanny proces zespołowej refleksji;
- ocenę dokonań;
- tworzenie wizji, zasad postępowania i struktur;
- doskonalenie pracowników z myślą o dobru klienta (Elsner, s. 147).

Aby było to możliwe, nauczyciele oczekują:

- systematycznego wsparcia dyrektora szkoły w podejmowanych przez nauczycieli działaniach edukacyjnych;
- dobrego planu działań dydaktycznych w szkole;
- wspólnego planu działań wychowawczych w szkole;
- wspólnego planu działań diagnostycznych w szkole;
- więcej skoordynowanej współpracy nauczycieli w zakresie diagnozy umiejętności;
- więcej czasu na rozmowy w gronie pedagogicznym o uczniach z danych oddziałów klasowych<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Na podstawie badań własnych w dwóch gminach, w których tworzone były strategie rozwoju oświaty.

## Podsumowanie

Wobec wciąż rosnących oczekiwań społeczeństw wobec edukacji naturalne staje się pytanie, jakie są szanse poszczególnych placówek na rozwój organizacyjny.

Wydaje się, że najważniejsze dla wykorzystania wyników egzaminów w zarządzaniu szkołą jest zrozumienie przez dyrektora szkoły i nauczycieli funkcji egzaminów i możliwości wykorzystania pozyskanych dzięki nim informacji. To jednak zakłada ciągle doskonalenie kadry oraz współpracę wszystkich nauczycieli. Aby w szkole informacja zwrotna o poziomie osiągnięć uczniów przełożyła się w plan rozwoju konieczne jest:

- włączenie do doskonalenia nauczycieli takich zagadnień, jak diagnostyka edukacyjna, pomiar dydaktyczny, rozwój organizacyjny szkoły;
- upowszechnianie narzędzi do analizy i planowania pracy dla dyrektora i nauczycieli;
- wyposażenie dyrektora w umiejętności prowadzenia skoordynowanej i planowej działalności, której zasady postępowania opisują np. zasady zarządzania strategicznego.

## Bibliografia

- Elsner, D. (1999). *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Chorzów: Wydawnictwo Mentor.
- Ferguson, G.A., Takane, Y. (2004). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: WN PWN.
- Konarzewski, K. (2008). *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku. Raport badawczy*. Warszawa.
- Mazurkiewicz, G., Gocłowska, A. (2014). *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*. Warszawa: ORE.
- Pszczółowski, T. (1977). Celowość, skuteczność, efektywność. *Prakseologia*, 3(63).
- Pszczółowski, T. (1978). *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Senge, P. (2000). *Piąta dyscyplina. teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: ABC.
- Zaczyński, W.P. (1997). *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

## Dokumenty

Raporty ewaluacyjne dostępne na stronie [www.nspo.pl](http://www.nspo.pl).

Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminów zewnętrznych w oświacie KNO-4101-002-00/2014 nr ewid. 200/2014/P/14/022/KNO, marzec 2011 r.

## 6.10. ZARZĄDZANIE PROCESAMI UCZENIA SIĘ W ORGANIZACJI SZKOLNEJ

---

### 6.10.1. Uzasadnienie potrzeby zarządzania procesami uczenia się

Nauki o zarządzaniu definiują sukces organizacji jako stopień spełnienia jej celów. Osiągnięciu tego sukcesu będzie z pewnością sprzyjać jasne postawienie przed jej członkami celów oraz organizowanie jej procesów w sposób optymalny. Cel organizacji szkolnej można opisać jako tworzenie korzystnych warunków procesu uczenia się w szkole. Praktyczną realizacją tego celu jest więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Co zrobić, aby uczniowie się uczyli?* Implikacją tak postawionego problemu jest zagadnienie optymalnej organizacji procesów uczenia się w szkole, które wpisywać się powinno w praktykę zarządzania organizacją szkolną i stanowić wyzwanie dla dyrektora szkoły. Dyrektor szkoły koncentruje jednocześnie swoje działania na budowaniu szkoły jako organizacji uczącej się. Jednym z głównych jego zadań jest więc stymulowanie procesów uczenia się na różnych poziomach: indywidualnym, grupowym oraz organizacyjnym. W dobie myślenia o dyrektorze szkoły w kategoriach przywódcy edukacyjnego zmienia się podejście do wiedzy, od postrzegania jej jako zasobu, na rzecz procesu i jej przetwarzania, tworzenia i zmiany (Senge, 2012). Często w dyskursach naukowych na temat przywódcy edukacyjnego znaleźć można metaforę dyrektora jako *primus inter pares*, pierwszego nauczyciela. Oznacza to, że inicjuje on wszelkie zmiany w organizacji szkolnej, posiada odpowiedni zasób wiedzy na temat procesu uczenia (się) i stanowi wzór do naśladowania w procesach samokształcenia. Aby było to możliwe, należy posiadać cechy, które niezbędne są w procesach wdrażania zmian. Do tych cech należy przede wszystkim działanie z wdrażanymi zasadami, własnymi przekonaniem, konsekwentne wcielanie w życie wspólnych planów czy wreszcie dotrzymywanie obietnic. To wszystko odbywa się w procesach oceny przez innych nauczycieli (Kouzes, Posner, 2010, s. 65). Wyzwaniem dla przywódcy edukacyjnego jest więc poszukiwanie nowych sposobów kierowania procesami uczenia się w szerszym kontekście tworzenia wiedzy. Rozumienie pojęcia procesu uczenia się będzie z kolei podstawą sprawnego funkcjonowania organizacji szkolnej. Wcześniej wspomniane stymulowanie procesów uczenia się nie jest możliwe bez zrozumienia przed przywódcę edukacyjnego ich istoty,

co powinno być wsparte wynikami różnych badań. Wątpliwe w wielu organizacjach szkolnych okazuje się nauczanie skierowane na sukces egzaminacyjny, bez pogłębionej refleksji nad procesami uczenia się i krytycznej analizy istniejącej podstawy programowej i realizowanych w szkołach programów wychowawczo-profilaktycznych. Bardziej korzystne dla realizacji celu organizacji szkolnej jest zapewne oparcie w przekonaniu o nadrzędności procesów uczenia się, czemu sprzyjać mogą dyskusje nauczycieli na temat samodzielności uczniów w procesie uczenia się, korzystanie z dorobku neurodydaktyki czy wykorzystywanie strategii oceniania kształtującego. Rolą przywódcy edukacyjnego jest w tym zakresie tworzenie pozytywnego klimatu uczenia się, które sprzyjać będzie uwspólnianiu rozumienia tego pojęcia przez wszystkich członków organizacji szkolnej. Takie uwspólnione myślenie powinno uwzględniać fakt, że ucząc (się), wszyscy znajdują się w procesie permanentnej zmiany, oraz to, że nie do końca jesteśmy w stanie przewidzieć efekty działań dydaktycznych czy wychowawczych szkoły. Tak rozumiane profesjonalne podejście do procesu uczenia wymaga od nauczycieli ciągłej czujności, elastyczności i umiejętnego kreowania rzeczywistości w taki sposób, aby ułatwić i umożliwić uczniom przeżycie doświadczenia, wypróbowania czegoś w bezpiecznych warunkach, a później analizę tego doświadczenia (Mazurkiewicz, 2011, s. 161). Takie podejście oznacza, że szkoła nie jest miejscem, w którym otrzymuje się informacje, lecz staje się przestrzenią, w której możliwe jest wspólne uczenie się, doświadczenie oraz tworzenie nowej wiedzy.

### ***6.10.2. Środowisko sprzyjające uczeniu się a wymagania państwa wobec szkół i placówek***

Aktywność edukacyjna ucznia jest pewną specyficzną cechą, przypisaną danemu człowiekowi. W szerszym kontekście można ją interpretować jako pewien rodzaj aktywności społecznej, co prowadzi do wniosku, że uczenie się także ma taki charakter. Taka specyficzna aktywność oznacza ukierunkowanie działań na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności poprzez indywidualną produkcję i reprodukcję znaczeń, które negocjowane są z innymi. W związku z tym zasadne wydaje się być pytanie o jakość tych doświadczeń ucznia związanych z uczeniem się, to znaczy, czy ta aktywność jest rzeczywista czy tylko pozorna? Czy nauczyciele zadowoleni są z efektów swojej pracy, gdy aktywność ta ogranicza się do wiedzy nazewniczej, czy też może wtedy, gdy dochodzi do autentycznego konstruowania wiedzy i negocjacji znaczeń w kontakcie z nauczycielem? (Filipiak, 2009, s. 82–85). Nie do przecenienia jest w tym kontekście tworzenie sytuacji, w której nauczyciele motywować będą uczniów do aktywnego uczenia się i wspierać ich w trudnych sytuacjach, tworząc atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Opisany paradygmat współczesnej szkoły, oparty na idei uczenia się, znalazł swoją legitymację prawną w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1611). Pierwsze z wymagań stawianych szkołom wyraźnie odnosi się do postulatu, aby procesy edukacyjne były organizowane w sposób sprzyjający uczeniu się. Przyjęta

w wymaganiu definicja uczenia się podkreśla rolę podmiotowości, refleksyjność i samoświadomość uczniów, którzy stają się współodpowiedzialnymi za proces uczenia się. Określona zostaje przy tym rola nauczyciela, którego elastyczność i otwartość mają sprzyjać procesowi uczenia się (por. tab. 1).

**Tabela 1.** Procesy edukacyjne zorganizowane są w sposób sprzyjający uczeniu się

Nauczyciel	Uczeń
Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych.	Planowanie i organizacja procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów.
Nauczyciele pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy.	Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie.
Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.	Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się.
Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach, tworząc atmosferę sprzyjającą uczeniu się.	Uczniowie znają stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania.
Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.	
Sposób informowania ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować indywidualny rozwój.	

Źródło: opracowanie własne.

W kontekście przedstawionych w tabeli wymagań zasadne jest pytanie o rolę prowadzącego edukacyjnego w procesie uczenia się uczniów, tak aby ten proces wpisywał się w ideę uczenia się całej organizacji i tworzył środowisko sprzyjające temu. Hanna Dumont, David Istance i Francisco Benavides (2012) wymieniają siedem cech środowiska, które sprzyja uczeniu się:

- 1) Środowisko sprzyjające uczeniu się traktuje uczniów jako głównych uczestników, zachęca ich do aktywnego zaangażowania się i rozwija w nich zrozumienie własnej roli w procesie uczenia się.
- 2) Środowisko sprzyjające uczeniu się bazuje na społecznej naturze tego procesu i aktywnie zachęca do zorganizowanego i wspólnego uczenia się.
- 3) W środowisku sprzyjającym uczeniu się nauczyciele dopasowują się do motywacji uczniów i są świadomi roli emocji w osiągnięciu wyników.
- 4) Środowisko sprzyjające uczeniu się jest wyjątkowo wrażliwe na różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami, włączając w to ich wcześniejszą wiedzę.

- 5) W środowisku sprzyjającym uczeniu się opracowywane są programy, które wymagają ciężkiej pracy, są wyzwaniem dla wszystkich, ale nie są przesadnie przeładowane.
- 6) Środowisko sprzyjające uczeniu się stawia jasne wymagania i stosuje strategie oceniania, które są spójne z tymi oczekiwaniami; duży nacisk kładzie się na kształtującą informację zwrotną, które wspierają proces uczenia się.
- 7) Środowisko sprzyjające uczeniu się stawia na horyzontalne powiązania pomiędzy dziedzinami wiedzy i przedmiotami, a także społecznością lokalną i szerszym światem.

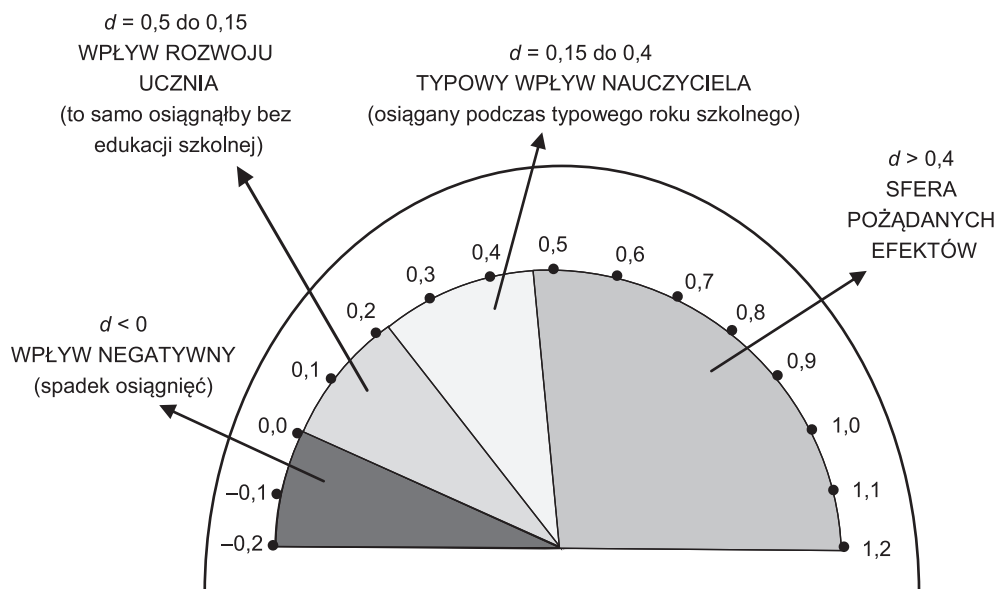
Oznacza to, że uczniowie mają wpływ na przebieg procesu uczenia się oraz partycypują w organizowaniu tego procesu, na co wyraźnie wskazuje jedna ze składowych omawianego wcześniej wymagania, a co jest zgodne z kolei z tworzeniem środowiska sprzyjającego uczeniu się. Dla przywódcy edukacyjnego wymaga to sprawności w organizacji procesów uczenia się w szkole. Służą temu regularne dyskusje z nauczycielami na temat uczenia się uczniów, ale także i specyfiki kształcenia w różnych oddziałach klasowych. Refleksja dotycząca procesu uczenia się może doprowadzić do zrozumienia roli ucznia w procesie uczenia się wtedy, gdy rozróżni się rodzaj interakcji nauczyciela z uczniem. Interakcja ta może mieć bowiem charakter *wspierający*, czyli do momentu uzyskania przez ucznia wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, może być *pomaganiem* w odkrywaniu i przewyżnianiu problemów i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów, czy wreszcie może stać się *wyzwaniem*, w tych momentach, kiedy w szkole powstaje nowa wiedza (Filipiak, 2009, s. 86). Dodatkowo, na podstawie badań dotyczących mózgu ludzkiego wiadomo, że nieograniczenie się tylko do przekazu werbalnego w procesach uczenia się, czy też łączenie wiedzy czysto kognitywnej z emocjami, pozwala uczniom na samodzielne szukanie rozwiązań, stawiania hipotez, ale nade wszystko rozwija ich ciekawość poznawczą.

Środowisko sprzyjające uczeniu się opiera się na trzech podstawowych ideach: sprawstwa, współpracy i refleksji. Przywódca edukacyjny powinien w związku z tym mieć świadomość, że szkolna teraźniejszość koncentruje się na bieżącym doświadczeniu ucznia i umożliwia wykorzystanie tego doświadczenia jako materiału do pracy (Farnicka, Liberska, 2014, s. 68). Uczeń i jego doświadczenie w uczeniu się stanowią więc przesłankę doboru wiedzy, a wykorzystywane metody i środki dydaktyczne są zależne od jego możliwości poznawczych. Nauczanie nie może więc odbywać się bez uwzględnienia emocji, umiejętności komunikacyjnych ucznia, czy potrzeby włączenia ucznia w organizowanie i planowanie procesu uczenia się. Postulowane wspólne uczenie się jest także wartością istotną w świecie demokratycznym, który akcentuje rolę zaufania i współpracy.

### **6.10.3. Rola badań naukowych w zarządzaniu procesem uczenia się**

Richard F. Elmore twierdzi, że wzrost efektów nauczania możliwy jest ze względu na poprawę trzech składowych: jakości nauczanych treści, umiejętności i wiedzy nauczycieli w zakresie nauczanych treści oraz stopnia aktywnego uczenia się uczniów (Elmore, dostęp www). Uczenie się uczniów i wpływ różnych interwencji na ten proces

znalazło swoją podbudowę w wielu światowych badaniach naukowych. John Hattie, nowozelandzki naukowiec, opublikował w książce pt: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* wyniki ponad 800 metaanaliz, które obejmowały ponad 52 tysiące badań z przestrzeni 15 lat, a dotyczyły populacji ok. 240 milionów uczniów. W bardzo czytelny sposób odczytać można w jego analizach wpływ wielu czynników na efekty kształcenia. Obrazowo siła poszczególnych czynników w edukacji opisana została za pomocą barometru wpływu (rys. 1).



Rysunek 1. Barometr wpływu J. Hattie'ego.

Źródło: Hattie, 2008.

Widoczna na rysunku 1 *wielkość efektu* odwołuje się do statystyki Cohena. W tabeli 2 wybrane zostały celowo takie czynniki, które w powszechnej opinii uznawane są za te, które mają duży wpływ na efekty kształcenia.

Zaskakujące okazały się niektóre z wyników zamieszczonych w tabeli, np. niski wpływ pracy domowej na rozwój uczniów, małe przełożenie merytorycznego przygotowania nauczyciela na efekty osiągane przez uczniów czy też niski poziom wpływu podziału grupy według zdolności na efekty kształcenia. Jako najistotniejszy czynnik, który warunkuje powodzenie w procesie uczeni się, jest samoocena. Świadomość, że tradycyjne ocenianie szkolne, oparte na brakach, niedoskonałościach, umacnia w uczniach poczucie niskiego sprawstwa w zakresie oceny własnych umiejętności oraz kontroli nad własnym procesem uczenia się. Carol Dweck zachęca więc nauczycieli i przywódców edukacyjnych do zmiany jakościowej w podejściu do oceniania i komunikowania ocen szkolnych uczniom. O wiele bardziej skuteczne według tego autora jest zastąpienie komunikatów: *Jeszcze nie umiesz; Jeszcze nie wiesz* informacjami *Możesz*

**Tabela 2.** Wpływ niektórych czynników na efekty kształcenia

Czynnik	Rozmiar wpływu (d)	Czynnik	Rozmiar wpływu (d)
oceny kształtujące	0,9	praca domowa	0,29
przeskoczenie klasy	0,88	indywidualizacja nauczania	0,23
zachowanie uczniów w klasie	0,8	rozmiar klasy	0,21
umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczyciela	0,75	osobowość ucznia	0,19
informacja zwrotna	0,73	zajęcia pozalekcyjne	0,17
relacje między uczniem a nauczycielem	0,72	podział grupy według zdolności	0,12
doskonalenie zawodowe nauczycieli	0,62	kształcenie wstępne nauczycieli	0,11
współpraca uczniów podczas nauki	0,59	wiedza merytoryczna nauczycieli	0,09
oczekiwania nauczyciela wobec ucznia	0,43	drugoroczność	-0,16

Źródło: Hattie, 2008.

*to osiągnąć; Potrafisz uczyć się tak, żeby to umieć; Wysiłek, który włożysz w dążenie do celu, zaowocuje wzrostem twoich kompetencji i twoją satysfakcją* (Dweck, s. 32, 2013).

Wnioski ogólne z badań Hattie'ego dostarczają także cennych informacji dotyczących skuteczności uczenia się (Hattie, 1999, s. 6). Jednym z najistotniejszych fundamentów dążenia do rozwoju ucznia w procesie uczenia się jest informacja zwrotna, której nauczyciel udziela uczniowi. Oprócz samego przekazu informacji badacz ten podkreśla rolę pozytywnego wzmocnienia, której składowymi są także ewaluacja i motywacja. Samo przekazanie diagnozy ma znaczenie niższy efekt ( $d = 0,5$ ) niż oparcie jej na elemencie ewaluacji i motywacji ( $d = 1,14$ ). Należy również pamiętać, że skuteczna informacja zwrotna zawiera następujące elementy (Garstka, 2016, s. 294):

- wyszczególnienie i docenianie dobrych elementów pracy ucznia;
- odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowego wysiłku ze strony ucznia;
- wskazówki *na bieżąco* – w jaki sposób uczeń powinien poprawić, czy też jak może polepszyć swoją pracę;
- wskazówki *na przyszłość* – w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej w kontekście całego procesu uczenia się.

Hattie podkreśla także fakt, że skuteczność stosowanych przez nauczycieli strategii nauczania odnosi się do świadomości i umiejętności stawiania celów, które muszą być adekwatne do możliwości uczniów, mają być konkretne oraz ambitne. Uczeń powinien postrzegać je dodatkowo w kategorii ciekawego wyzwania. Bez tak zdefiniowanego celu niemożliwe będzie przekazywanie i przyjmowanie konstruktywnej informacji zwrotnej. Połączenie tych dwóch strategii zapewnia według Hattie'ego skuteczne nauczanie.



#### 6.10.4. *Uczenie się nauczycieli*

Poważną barierą w uczeniu się szkoły jako organizacji jest postrzeganie jej jako miejsca, w którym praktykuje się indywidualistyczne podejście do profesji nauczycielskiej. W takich organizacjach trudno o tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli. Niechęć do dzielenia się wiedzą wynika z pewnością z obaw przed oceną, ale jest to też wynik nieuwzględniania w szkolnej praktyce dorobku badań naukowych. Działania związane z doskonaleniem nauczycieli wymagają także odwagi i otwarcia ze strony przywódcy edukacyjnego. Oddanie nauczycielom wpływu na podejmowane decyzje jest problemem tych dyrektorów szkół, którzy boją się utraty szansy na rozwój osobistych umiejętności decyzyjnych i jednocześnie utraty poczucia lepszej realizacji działań związanych z takimi decyzjami. Odwaga przywódcy edukacyjnego w tym zakresie będzie oznaczała umiejętność przyznania się, że nie zna się odpowiedzi na każde pytanie i nie jest się w stanie rozwiązać wszystkich problemów, ale potrafi się pomóc nauczycielom nawiązać współpracę między sobą (Fischer, Taylor, 2012, s. 247). Według teoretyków i badaczy zajmujących się edukacją, w codzienną praktykę szkolną powinna wpisywać się współpraca nauczycieli w procesach organizowania, planowania nauczania w szkole. Tworzenie wspólnot praktyków w organizacjach przynosi bowiem każdej z nich następujące korzyści (Lesser, Fontaine, 2000, s. 184):

- pomoc w uświadamianiu sobie wiedzy i umiejętności innych współpracowników, którzy wykonują jednakowe lub podobne zadania w ramach organizacji;
- kontakt pomiędzy tymi, którzy poszukują wiedzą, a źródłami wiedzy;
- transfer wiedzy w organizacji poprzez wsparcie ciągłego dialogu pomiędzy praktykami dotyczącego ich codziennych działań.

Nietrudno w literaturze znaleźć postulaty mówiące o korzyściach ze wspólnego przygotowywania planów nauczania, sprawdzianów uczniowskich, wzajemnej obserwacji lekcji bądź też szerszego namysłu nad osiągnięciami edukacyjnymi uczniów (Schmoker, 2004, s. 48). Potwierdzają to także Danuta Sterna i Jacek Strzemieczny, którzy pokazują momenty, w których dochodzi do działania efektywnych grup współpracujących ze sobą nauczycieli (Sterna, Strzemieczny, s. 139, dostęp internetowy):

- ustalony jest skład grupy i terminy spotkań;
- nauczyciele uczący w równoległych oddziałach wspólnie ustalają cele lekcji, kryteria oceniania, wspólnie tworzą i analizują sprawdziany;
- nauczyciele odwiedzają się na zajęciach lekcyjnych, wspólnie je omawiają i wyciągają wspólnie wnioski do dalszej pracy;
- działania grup są prezentowane i omawiane podczas spotkań rad pedagogicznych lub innych spotkań;
- dyrektor podczas planowania doskonalenia wewnątrzszkolnego zasięga opinii nauczycieli i wspólnie z nimi analizuje efektywność doskonalenia.

Oprócz wspomnianych wcześniej odwagi i otwarcia przywódcy edukacyjnego potrzebny jest także transfer przywództwa na rzecz nauczycieli. Chodzi o to, aby nauczy-

ciele mogli być autentycznymi przywódcami, których rolą będzie liderstwo w kierowaniu procesami poprawy metod nauczania.

## Bibliografia

- Daumont, H., Stance, D., Benavides, F. (red.). (2012). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce, Inspiracje edukacyjne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dweck, C. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2014). Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67(3), Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Filipiak, E. (2009). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. *Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, 5–6 [16].
- Fischer, John F., Taylor, J. (2012). *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 235–249) Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Garstka, T. (2016). *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Hattie, J. (1999). *Influences on Student Learning, Inaugural Lecture*. Auckland: University of Auckland.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Kouzes, J.M., Posner, B.Z. (2010). *Przywództwo i jego wyzwania*. Tłum. A.E. Chudzio. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schmoker, H. (2004). Here and Now, Improving Teaching and Learning, *School Administrator*, 10.
- Senge, P. (2012). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Tłum. G. Łuczkiwicz. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Wieprzycka, A. (2000). *Zarządzanie wiedzą w organizacji a wspólnoty praktyki*, [w:] A. Nalepka, A. Ujwary-Gil (red.), *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów* (s. 182–190). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu.

## Netografia

- Elmore, R.F., <http://educationallysavvy.com/wp-content/uploads/2016/12/Improving-the-Instructional-Core.pdf> (dostęp: 01.10.2017).
- Sterna, D., Strzemieczny, J., [http://www.npseo.pl/data/various/files/sterna\\_strzemieczny.pdf](http://www.npseo.pl/data/various/files/sterna_strzemieczny.pdf) (dostęp: 01.10.2017).

## **6.11. TERAPIA PEDAGOGICZNA I REHABILITACJA W SZKOLE: POTRZEBA I KONIECZNOŚĆ**

---

### ***Wstęp***

Uczenie się jest procesem długoterminowym, w którym przyrosty wiedzy wymagają systematycznej pracy i takiego zorganizowania szkoły, by w trakcie bieżącej pracy pedagogicznej możliwe było rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych uzdolnień oraz potrzeb wszystkich uczniów. Dzieci i młodzież, u których nauczyciele lub zespół orzekający funkcjonujący w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzili jakiś rodzaj specjalnych potrzeb, mają zagwarantowane przepisami ustawy o systemie oświaty<sup>11</sup>, ustawy prawo oświatowe<sup>12</sup> prawo do zindywidualizowanego procesu nauczania dostosowanego do ich wieku, poziomu rozwoju i indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Ta ogólna norma prawna jest doprecyzowana w wielu aktach wykonawczych określonych przez Ministra Edukacji Narodowej. Z analizy przepisów wynika rehabilitacyjno-terapeutyczna funkcja oświaty, którą powinny realizować przedszkola, szkoły i placówki, w zestawach interdyscyplinarnych. Określono ją m.in. w:

- a) celach i treściach kształcenia oraz obowiązku wspierania rozwoju uczniów podczas realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego na poszczególnych etapach kształcenia i we wszystkich typach szkół;
- b) obowiązku dostosowania programów nauczania, zajęć rewalidacyjnych i innych zajęć terapeutycznych do indywidualnych możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów;
- c) dopuszczeniu możliwości odraczania od obowiązku szkolnego o jeden rok dzieci, które nie osiągnęły gotowości szkolnej i o dwa lata dzieci z niepełnosprawnością oraz przedłużenia dla uczniów z niepełnosprawnością okresu nauki w szkole podstawowej, na podstawie decyzji rady pedagogicznej: o jeden rok na pierwszym etapie edukacyjnym, o dwa lata – na drugim etapie edukacyjnym i w szkole ponadpodstawowej – o jeden rok;

---

<sup>11</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2018 poz. 1457 ze zm.).

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2018 poz. 996 ze zm.).

- d) w tygodniowym wymiarze godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnością;
- e) zasadach udzielania zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- f) możliwości wczesnego wspomaganie rozwoju małych dzieci od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole;
- g) zadaniach wychowawczo-profilaktycznych szkoły<sup>13</sup> w tym: zadaniach terapeutycznych<sup>14</sup> wykonywanych przez nauczycieli oraz specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zadaniach rehabilitacyjnych prowadzonych na podstawie potrzeb i problemów występujących w danej szkole rozpoznanych w trakcie bieżącej pracy.

Łączenie ogólnych norm ustawowych i przepisów wykonawczych zawartych w rozporządzeniach pozwala na: konstruktywne wykorzystanie tak litery prawa, jak i wynikających z niego aspektów merytorycznych oraz spójne prowadzenie wysokiej jakości procesu nauczania, wychowania oraz wspieranie rozwoju każdego ucznia.

Potrzeba podejmowania działań z zakresu terapii i rehabilitacji pedagogicznej wobec dzieci wynika ze zróżnicowanych kontekstów procesu ich rozwoju, edukacji i funkcjonowania społecznego, w rozumieniu możliwości wykorzystywania przez dzieci procesów ułatwiających rozumienie wymiarów funkcjonowania (ruchu, czucia, emocji, czasu i przestrzeni), rozwijania poczucia tożsamości fizycznej i psychicznej, stwarzania naturalnych sytuacji poznawania relacji społecznych oraz na łączenia ćwiczeń w sposób planowy, rytmiczny, wytwarzający umiejętność antycypacji oddziaływań terapeutyczno-wychowawczych. Zrozumienie całokształtu specyficznych zaburzeń rozwoju jest uzależnione od wiedzy i kompetencji zawodowych nauczycieli i specjalistów, których zadaniem jest m. in. indywidualizowanie procesu nauczania, dostosowywanie wymagań edukacyjnych oraz stopnia trudności zadań do wieku ucznia i jego możliwości korzystania z dorobku nauki, edukacji, kultury, pracy i uczestnictwa w życiu społecznym zgodnie z uniwersalną regułą „równości szans”.

Polską pedagogikę, po okresie transformacji ustrojowej, charakteryzuje potrzeba rekonstruowania roli wychowania w społeczeństwie otwartym, którego podstawowymi cechami są dynamizm, zmiana, ruch (Śliwerski, 2005) oraz to, że dzieci/młodzież ze

---

<sup>13</sup> Szkoły i placówki realizują skierowany do uczniów program wychowawczo-profilaktyczny obejmujący treści i działania o charakterze wychowawczym oraz treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane na podstawie przeprowadzonej diagnozy potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej.

<sup>14</sup> Preambuła ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe („Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”) oraz 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).

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podlegają obowiązkowi nauki na tych samych zasadach co ich pełnosprawni koledzy. Na realizację tych praw największy wpływ ma edukacja.

Zmiana społeczna zaowocowała m.in. koniecznością skonfrontowania się z wielością normatywnych i aksjologicznych wzorów funkcjonowania pojedynczych osób w zbiorowości, a także koniecznością rozwiązywania wielu nowych problemów – stawiając przed współczesną szkołą znacznie szersze zadania – nie tylko dydaktyczne, lecz także dotyczące wspierania uczniów w procesie kształtowania harmonijnego rozwoju psychofizycznego, oraz sprostania wyzwaniu zapewnienia uczniom odpowiedniego wsparcia i pomocy w przypadku specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych.

Prezentowany artykuł przedstawia potrzeby i konieczność prowadzenia przez nauczycieli, specjalistów, wychowawców i pedagogów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej działań terapeutycznych i rehabilitacyjnych z uwzględnieniem koncepcji teoretycznych wyjaśniających rozwój człowieka w aspekcie psychologicznym, pedagogicznym, socjologicznym, neurobiologicznym, neurodydaktycznym. Ważna jest bowiem wiedza nauczycieli i specjalistów dotycząca rozumienia całości kształtu struktur psychicznych oraz specyficznych zaburzeń rozwojowych dzieci przejawianych w trakcie bieżących zajęć edukacyjnych. Kwestia (nie)uznania, że w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego dziecko/uczeń potrzebuje działań wspierających, zależy także od świadomości prawnej osób zarządzających na poszczególnych poziomach władzy, szczególnie podczas tworzenia i zatwierdzania arkusza organizacji pracy na każdy rok szkolny.

### ***6.11.1. Zmiany w podejściu do terapii pedagogicznej***

Proces rozwoju bio-psycho-społecznego człowieka charakteryzuje różne tempo organizacji, od poziomu funkcjonowania niższego do poziomu wyższego. Motorem tego wielostopniowego i nieodwracalnego procesu rozwoju jest wewnętrzne pragnienie każdej osoby (istniejące mechanizmy samoregulacji) do gromadzenia informacji, faktów, poznawania zasad, teorii i w ten sposób osiągnięcia coraz wyższego poziomu równowagi ze środowiskiem zewnętrznym i coraz wyższego poziomu wiedzy oraz nabywanie umiejętności i kompetencji społecznych. Proces ten wiąże się z narastającymi zmianami, od najmłodszych lat związanymi z poznawaniem zasad, teorii i umiejętności z różnych dziedzin naukowych, nabywaniem doświadczenia i kształtowaniem umiejętności wykorzystywanych w relacjach społecznych. Postępujący rozwój powoduje, że tak naprawdę każda osoba jest tych zmian równocześnie: świadkiem, uczestnikiem i beneficjentem. Niektóre osoby mają specyficzne potrzeby (dysleksja), trudności rozwojowe wynikające z dysharmonii lub wad wrodzonych, przewlekłej choroby czy niepełnosprawności. Z tych powodów mogą mieć zaburzenia koncentracji uwagi, ubogi zasób słów, niejasne, niedokładne wrażenia zmysłowe, zaburzoną pamięć logiczną czy inne zaburzenia w sferze poznawczej. Z teorii peda-

gogenicznej wynika, że w ramach działalności edukacyjnej powinny być stosowane zasady współpracy i współlistnienia oraz, że w przypadku rozpoznania u ucznia specjalnych potrzeb edukacyjnych należy go wspierać. Literatura naukowa prezentuje poglądy, z których wynika, że każda osoba w społeczności ma do spełnienia jakąś rolę, zatem powinna być docenienia, a podczas organizowania procesu edukacyjnego powinny być uwzględniane problemy uczniów objawiające się w sferze uczuciowo-emocjonalnej, poznawczej i zachowań społecznych. Terapia pedagogiczna jest szczególnym rodzajem interwencji wychowawczej odnoszącej się do osób w normie psychofizycznej i społecznej w celu stworzenia im możliwości utrzymania prawidłowego rozwoju „we wszystkich sferach i każdym okresie życia” (Dykcik, 1997, s. 31). Interwencja terapeutyczna ma na celu usprawnienie i dynamizowanie wszystkich czynności organizmu. Wyróżniana jest terapia: ruchowa, zabawą, zajęciowa, przez pracę (ergoterapię) i inne. Dobór adekwatnych wzmocnień pedagogiczno-terapeutycznych uczniów i dostosowanie działań rewalidacyjnych i resocjalizacyjnych oraz zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest uzależniony także od: osobowości wychowawcy inicjującego działania i jego kompetencji zawodowych, struktury organizacyjnej szkoły/placówki oraz atmosfery wychowawczej, w której realizowany jest program kształcenia i wychowania, atmosfery wychowawczej.

Pierwotnie terapia pedagogiczna była immanentną częścią pedagogiki specjalnej jako subdyscyplina teoretyczna i praktyczna zajmująca się zarówno teorią, jak i praktyką edukacji, rehabilitacji i terapii osób przewlekle chorych pod nazwą pedagogika terapeutyczna – w tym formą psychoterapii dzieci przewlekle chorych przebywających na leczeniu w szpitalu i/lub prewentorium.

Konieczność hospitalizacji powoduje długotrwałą rozłąkę z bliskimi, z kolegami i koleżankami z klasy, przerwaniem lub zaprzestaniem nauki i innych interesujących zajęć. Choroba może zmienić wygląd zewnętrzny, obniżyć kondycję fizyczną i psychiczną, pozostawić ślady pooperacyjne, blizny, deformacje i wiele innych śladów; wprowadza również wiele ograniczeń, zakazów, nakazów i powinności dotyczących, np. stosowania diety, swobodnego poruszania się oraz możliwości zabawy i spędzania czasu wolnego. Jest to bardzo trudne do zaakceptowania i powoduje lęk, uzależnienia chorego od otoczenia, rodziny, osób i instytucji sprawujących opiekę medyczną: lekarzy, pielęgniarek, urzędów, aparatury medycznej ratującej życie, gabinetów rehabilitacyjnych i innych urzędów stosowanych w leczeniu. Dbałość o stan zdrowia dziecka wymaga stałej czujności i obserwowania przez otoczenie, jak i własnego organizmu przez samo dziecko.

Pozostawienie chorego dziecka bez systematycznej i zorganizowanej pomocy ze strony nauczyciela, psychologa i lekarza oraz innych instytucji wspomagających i dziecko, i jego rodzinę (takich jak: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, szkoła, pracownicy socjalni) może być przyczyną obniżenia aspiracji i zainteresowań, a nawet izolacji społecznej dzieci, jak również zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny.

Jednym z celów terapeutycznych jest zapobieganie ujemnym skutkom hospitalizacji i oderwania od rodziny oraz zapewnienie dziecku bezpiecznej atmosfery i życzliwo-

ści. Dlatego kształcenie oraz specjalne działania opiekuńczo-wychowawcze z uczniami przebywającymi na leczeniu w szpitalu organizowane są w czasie uzgodnionym z kierownikiem lub ordynatorem oddziału szpitalnego<sup>15</sup>. Proces nauczania prowadzony w podmiocie leczniczym, w którym jest zorganizowana szkoła specjalna<sup>16</sup>, zapewniany jest zgodnie z podstawą programową i ramowym planem nauczania, realizowanym przez chorego przed przybyciem do szpitala. Lekcje odbywają się w pomieszczeniach przeznaczonych do prowadzenia zajęć edukacyjnych i wychowawczych, a w przypadku dzieci leżących także w formie indywidualnej, przy łóżku chorego. Nauczyciele wykorzystują metody pracy aktywizujące uczniów i wdrażające do samodzielnej pracy, m.in.: metodę Celestyna Freineta, (Frankiewicz, 1993) opartą na dialogu, współpracy, odpowiedzialności, tolerancji, rozwijaniu wewnętrznej motywacji, aktywnym, samodzielnym i grupowym współuczestniczeniu dzieci w doświadczeniach.

Metoda wykorzystuje swobodną ekspresję, aktywność i twórcze działanie dzieci<sup>17</sup>. W celu zaspokajania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, wspomaganie ich procesu terapeutycznego i przyspieszenia rehabilitacji oraz zagospodarowania czasu wolnego organizowane są działania opiekuńczo-wychowawcze w grupach wychowawczych lub zespole pozalekcyjnym zajęć wychowawczych (w godzinach popołudniowych) w formie: zajęć wychowawczych oddziałujących terapeutycznie na psychikę dziecka, w tym zajęć czytelnicznych, plastycznych, teatralnych, wokalnno-muzycznych, gier i zabaw, spacerów oraz gier i zabaw na wolnym powietrzu, w tym usprawniających fizycznie. Obecnie działania pedagogiczne w szkołach funkcjonujących na terenie podmiotów ochrony zdrowia obejmują funkcje: kształcącą, wychowawczą (pedagogiczną) i korygująco-wspomagającą i są podejmowane w celu

<sup>15</sup> Pierwsze normy prawne dotyczące specjalnej organizacji nauczania dzieci przewlekle chorych zostały zawarte w zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej nr 29 z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Urz. MEN nr 9, poz. 36). Obecnie obowiązuje 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).

<sup>16</sup> Używanie nazwy *szkoły specjalna* w odniesieniu do szkoły głównego nurtu funkcjonującej w podmiocie leczniczym odnosi się jedynie do sposobu jej organizacji. Warunki korzystania z pomieszczeń oraz ponoszenia kosztów ich utrzymania określa umowa zawarta pomiędzy podmiotem, w którym zorganizowana jest szkoła, a organem prowadzącym szkołę.

<sup>17</sup> Założeniem pedagogiki Freineta są: a) brak podziału na dydaktykę i wychowanie; b) brak selekcjonowania dzieci na lepsze i gorsze; c) równoczesna praca z dziećmi o różnych możliwościach intelektualnych; d) w pracy pedagogicznej najważniejszy jest rozwój osobowości każdego dziecka; e) oparcie edukacji i terapii na prawach dziecka: szacunku dla jego osoby, potrzeb i dążeń; f) nauczyciele wymieniają doświadczenia; g) założenia pedagogiczne realizowane są za pomocą *technik*, które ułatwiają pracę nauczyciela.

kontynuowania nauki oraz wspomagania procesu leczenia poprzez pomoc dziecku w adaptacji do nowego środowiska, kompensację zaburzeń spowodowanych chorobą w sferze intelektualnej i motywacyjnej.

Na wniosek nauczyciela, kierownika podmiotu lub upoważnionego przez niego lekarza dyrektor szkoły może zezwolić na odstąpienie od realizacji niektórych treści nauczania obowiązkowych zajęć edukacyjnych lub odstąpienie na czas wskazany przez lekarza, ze względu na stan zdrowia ucznia, od jego udziału w zajęciach edukacyjnych.

Z danych statystycznych wynikających z Systemu Informacji Oświatowej, według stanu na dzień 30 września 2016 r. wynika, że w podmiotach leczniczych funkcjonują: 22 przedszkola, 87 szkół podstawowych, 73 gimnazja, 36 licea ogólnokształcące.

Podstawą klasyfikacji terapii pedagogicznej były m.in. poglądy:

- Tadeusza Bilikiewicza (1989), który uważał, że dla prawidłowego działania terapeutycznego niezbędne jest zastosowanie trzech zadań: 1) wywiadu z matką pozwalającego jej na wypowiedzenie się w przedmiocie choroby dziecka oraz umożliwiającego sprostowanie jej poglądów a tym samym uspokojenie dziecka; 2) przygotowania dziecka do zabiegów medycznych; 3) współpracy, w trakcie przebiegu przewlekłej choroby dziecka, z rodzicami i wychowawcami dziecka;
- Janiny Doroszewskiej (1989), która odnosiła zalecenia do rodzaju schorzenia dziecka i wyróżniała dwie grupy oddziaływań terapeutycznych: a) terapię spoczynkową (odciążeniową) polegającą na jak najmniejszym wydatkowaniu wysiłku, by dziecko mogło gromadzić energię do walki z przyczyną choroby, np.: zapewnienie warunków spokojnego snu, udzielanie pomocy przez pielęgniarkę po zabiegu, odwracanie uwagi od choroby poprzez prowadzenie terapii zajęciowej przy łóżku. Zgodnie z rozporządzeniem o kształceniu w szpitalu możliwe jest zezwolenie, ze względu na stan zdrowia ucznia, na: zmniejszenie liczby godzin zajęć edukacyjnych i/ lub odstąpienie od realizacji niektórych treści nauczania, jak również zwolnienie ucznia na czas wskazany przez lekarza, z udziału w zajęciach edukacyjnych; b) terapię czynnościową polegającą m.in. na organizowaniu form aktywności dynamizujących dziecko terapią ruchową, zabawą, terapią zajęciową, pracą. Oddziaływania pedagogiczne w każdej z tych form polegały na organizowaniu wysiłku osoby w celach terapeutycznych;
- Ottona Lipkowskiego (1981), który wyróżnił trzy zasadnicze grupy niepełnosprawności uzależnione od miejsca zaburzeń: a) uszkodzenia receptorów wzroku i słuchu; b) uszkodzenia w obszarze transformacji, c) kalectwa i wady motoryczne oraz zaburzenia mowy;
- Zofii Sękowskiej (1988), która dokonała systematyki niepełnosprawności z podziałem na osiem grup: 1) niewidomych i słabowidzących; 2) głuchych i słabosłyszących; 3) z uszkodzeniem narządu ruchu; 4) głuchoniewidomych; 5) upośledzonych umysłowo<sup>18</sup>; 6) przewlekle chorych; 7) z trudnościami w uczeniu się na skutek dysharmonii rozwojowych i 8) społecznie niedostosowanych;

<sup>18</sup> Współczesna terminologia określa tę grupę jako osoby z niepełnosprawnością intelektualną.



- Haliny Spionek (1969), która mówi o niezbędnej ostrożności w interpretowaniu trudności z uwagi na to, że podobne symptomy mogą mieć różne przyczyny, np. trudność w rozumieniu skomplikowanych poleceń i instrukcji słownych, która jest odbierana przeważnie jako problem intelektualny dziecka, może być spowodowana głębokim deficytem percepcji słuchowej. Aby uchronić się przed błędną diagnozą lub opartą na stereotypowych nastawieniach w interpretowaniu objawów, należy zwracać szczególną uwagę na złożone zależności, które powstają w wyniku czynników, które współwystępują i/lub nakładają się.

Wobec każdej z wymienionych teorii można wskazać swoisty zakres niezbędnej pomocy, formy terapii, rehabilitacji oraz oddziaływania psychopedagogicznego w aspektach:

kompensowania braków organicznych i funkcjonalnych, korekcji, czyli poprawy działania zaburzonych obszarów, maksymalnego uaktywniania i rozbudzania aspiracji z jednoczesną oceną realnych możliwości rozwojowych, systematycznej rehabilitacji, usprawniania zachowanych funkcji i korektywy wad i funkcji organizmu ucznia.

Od roku 1993<sup>19</sup> w szkołach ogólnodostępnych mogły być tworzone, w porozumieniu z kuratorem oświaty, klasy terapeutyczne dla uczniów z zaburzeniami rozwoju. Prowadzenie zajęć o charakterze terapeutycznym w systemie oświaty wynika z podstawowych zadań programowych przedszkoli, szkół i placówek oświatowych oraz klas terapeutycznych i wyrównawczych. Obecnie, od 1999 r., klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów (15 osób) posiadających opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej<sup>20</sup> wydaną z powodu trudności w funkcjonowaniu w szkole wynikających z zaburzeń rozwojowych lub stanu zdrowia, który generuje potrzebę dostosowania organizacji procesu nauczania i objęcia ucznia długotrwałą pomocą specjalistyczną. Nauczanie w tych klasach jest dostosowywane przez nauczycieli i terapeutów pedagogicznych do indywidualnych możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjno-rozwojowych uczniów poprzez zastosowanie adekwatnych form terapii i rehabilitacji.

Pomoc terapeutyczną powinien organizować pedagog legitymujący się wiedzą i umiejętnościami w zakresie organizowania różnych form aktywności dziecka ze specjalnymi potrzebami. Terapeuta powinien charakteryzować się konsekwencją w postępowaniu, cierpliwością, obiektywizmem i umiejętnością doboru adekwatnych metod terapii do poziomu rozwoju dziecka. Oznacza to, że nauczyciele i specjaliści z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej są obowiązani do prowadzenia badań diagnostycznych uczniów, u których zaobserwowano zaburzenia, odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się i na podstawie wyników tych badań (rozpoznanie potrzeb) korzystania z takich metod i form działań wspierających

<sup>19</sup> Na podstawie zarządzenia nr 29 Ministra Edukacji Narodowej (Dz.Urz. MEN, 1993, nr 9, poz. 36).

<sup>20</sup> 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).

uczniów, które mogą usunąć lub kompensować przyczyny niepowodzeń edukacyjnych oraz rozwijać mocne strony tych uczniów. Mogą to być np.: zajęcia logopedyczne, pedagogiczne, rozwijające uzdolnienia, korekcyjno-kompensacyjne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym.

### ***6.11.2. Potrzeba i konieczność prowadzenia terapii pedagogicznej i rehabilitacji***

Postęp we wszystkich dziedzinach nauki i gospodarki sprawia, że koniecznością stało się ciągłe poszerzanie wiedzy i podnoszenie kwalifikacji, w tym na polu doświadczania polegającego na zrozumieniu życia jako procesu przepływu informacji docierających do każdej osoby poprzez kontakty społeczne oraz myśli i uczucia wewnętrzne. Także terapia pedagogiczna powinna być rozpatrywana w kategoriach procesu, w którym określa się cel(e), przedmiot i podmiot działań oraz formy, metody i środki oddziaływania interwencyjnego. Ważne jest zrozumienie każdego doświadczenia oraz umiejętność wiązania różnych aspektów i wymiarów rzeczywistości. Dlatego rozwój osobisty, sprawność umysłowa i umiejętność przyswajania wiedzy są dzisiaj cenionymi wartościami także w aspekcie edukacji. Współczesna pedagogika specjalna dąży do zintegrowania teorii naukowej z osiągnięciami empirycznymi, diagnostycznymi i normatywnymi. Codzienna praktyka nie rozgranicza ściśle aspektów psychologicznych i pedagogicznych, gdyż zarówno pedagog, jak i psycholog ma obowiązek zajmowania się mechanizmami zaburzeń, ich analizą oraz doborem treści kształcenia i wychowania. Stosowanie psychopedagogicznych metod rewalidacji, resocjalizacji, rehabilitacji i technik oddziaływania terapeutycznego pomaga w stymulowaniu rozwoju uczniów bądź ich adaptacji do warunków nauczania, w tym w szkołach specjalnych funkcjonujących w podmiotach leczniczych (Gabryś, 2009).

Problemy rozwojowe i emocjonalne powodują m.in. stresy wynikające z tempa życia rodzin, presji dostosowywania się do obyczajów i norm społecznych preferowanych w danym środowisku, w tym stylu życia, praw i form komunikacji. Stąd istnieje potrzeba i konieczność organizowania zajęć terapii pedagogicznej w przypadku różnych wyzwań wychowawczo-edukacyjnych, generowanych np.: trudnościami w kształtowaniu technik szkolnych (umiejętność pisania i czytania), zaburzeniami w rozwoju mowy i komunikacji językowej, zaburzeniami rozwoju procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych, specjalnymi potrzebami wynikającymi z diagnozy niepełnosprawności sensorycznej i/lub intelektualnej (rewalidacja, resocjalizacja, rehabilitacja).

Nauczyciele, którzy zauważają pojawiające się niepowodzenia dziecka, powinni niezwłocznie podejmować działania zapobiegające ich pogłębianiu się, jednak najwłaściwsze byłoby takie organizowanie pracy szkolnej, które by zapobiegało pojawianiu się tych trudności. Potrzeba, zasady i konieczność organizowania oddziaływań terapeutycznych określone zostały w przepisach oświatowych w sprawie zasad udzielania

uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej<sup>21</sup>. Organizując zajęcia terapeutyczne, należy zwracać uwagę na rozpoznane potrzeby dziecka (na podstawie diagnozy) w zakresie funkcji motorycznych, psychologicznych oraz ich usprawnianie z wykorzystaniem właściwie dobranych metod. Zrozumienie całokształtu specyficznych zaburzeń rozwoju ucznia jest uzależnione od wiedzy nauczycieli i specjalistów na temat norm rozwojowych i dostosowania racjonalnych metod oddziaływań psychoterapeutycznych. W terapii pedagogicznej wychowawcy i terapeuci często stosują metodę wyjaśniania, np. podłoża i etiologii choroby, potrzeby stosowania higieny psychicznej, odwołując się do: a) rozsądku i krytycznego oglądu przez wychowanka otaczającej go rzeczywistości; b) perswazji i przekonywania do zmiany hierarchii wartości, poglądów i postawy wobec życia oraz c) poprzez prowadzenie systematycznej, metodycznej rozmowy wzbogaconej filmem, ilustracjami, tablicami dydaktycznymi. Taki rodzaj oddziaływań ma duże znaczenie dla wykorzystania indywidualnych możliwości rozwojowych i kształtowania perspektyw życiowych ucznia.

Wybierając stosowanie terapii psychopedagogicznej, pedagodzy uważają, że przyczyną nieprawidłowego funkcjonowania i nieakceptowania: norm społecznych, kultury obyczajów, prawa i swobód obywatelskich są przykre przeżycia, kompleksy, lęki itp., że w tym celu należy opracować we współpracy z rodzicami nowe: cele, zadania, rodzaje, etapy, metody oraz zasady kształcenia i strategię działań terapeutycznych.

Obecny stan prawny określa prawa dzieci i młodzieży do: a) wychowania i opieki, odpowiedniego do wieku i osiągniętego rozwoju, b) dostosowania w procesie nauczania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, c) korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Daje też szansę każdemu uczniowi na spełnianie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w przedszkolu i szkole zlokalizowanej najbliżej miejsca zamieszkania.

Udzielanie wsparcia dzieciom i młodzieży, zgodnie z rozpoznanymi w procesie nauczania potrzebami dziecka oraz jego rodziny, jak również na podstawie opinii o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych oraz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego czy opinii o potrzebie wczesnego wspomagania leży w gestii dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek. Oczekiwania te są formułowane również w wymiarze społecznym, który wiąże się z kluczowymi pytaniami o: a) rolę i zadania dyrektora szkoły oraz b) zadania nauczyciela i specjalisty pracujących w podmiocie oświatowym.

W aspekcie kierowania procesem zarządzania konieczne staje się włączenie nowych zadań do roli dyrektora szkoły jako: eksperta w zakresie planowania i organizowania działań zapewniających realizację specjalnych potrzeb uczniów, planistę

---

<sup>21</sup> 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).

modelu pracy szkoły, m.in. w aspekcie ww. potrzeb oraz inspiratora zadań nauczycieli i specjalistów z zakresu terapii pedagogicznej i rehabilitacji pedagogicznej pracujących w szkole.

Do obowiązków dyrektora szkoły należy zatem taka organizacja pracy, która uwzględnia: 1) udzielanie pomocy każdemu dziecku, w tym niepełnosprawnemu, w zakresie niezbędnym z punktu widzenia jego potrzeb edukacyjnych i rozwojowych; 2) przepisy ujęte w prawie oświatowym, określające: zatrudnienie i zakres czynności wykwalifikowanej kadry pedagogicznej; 3) podnoszenie kwalifikacji pracowników w formie samodoskonalenia, 4) pozyskanie, w kontakcie z właściwym oddziałem NFZ, pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania. Pomoc specjalistyczna zapewniana dzieciom i młodzieży w systemie oświaty, zarówno w przedszkolach i szkołach, jak i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, świadczona jest przez nauczycieli i specjalistów posiadających przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne. Do zadań ww. specjalistów nie należy wykonywanie zabiegów medycznych, w tym rehabilitacji medycznej. Wyjątek stanowią świadczenia profilaktycznej opieki zdrowotnej realizowane przez pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania lub higienistkę szkolną. Natomiast rehabilitacja ruchowa ucznia (w zakresie kompetencji jednostki systemu oświaty) może być prowadzona przez specjalistę z zakresu fizjoterapii, jeżeli równocześnie ma on przygotowanie pedagogiczne.

Diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka dokonują nauczyciele i specjaliści prowadzący z nim zajęcia oraz specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Należy tu zauważyć, że mimo podobnej terminologii stosowanej przez powiatowe zespoły orzekające o niepełnosprawności, orzeczenia wydane przez te zespoły służą do innych niż edukacyjne, celów i nie stanowią podstawy do obejmowania dzieci i młodzieży w jednostkach systemu oświaty kształceniem specjalnym lub zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi. Kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży: 1) niedostosowanych społecznie; 2) zagrożonych niedostosowaniem społecznym; 3) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka (we współpracy z rodzicami ucznia lub pełnoletnim uczniem oraz – w zależności od potrzeb – z poradnią psychologiczno-pedagogiczną) ww. zespół opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny uwzględniając potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia. Określa w nim m.in.: zakres i sposób dostosowania programu **nauczania**, **zastosowanie** odpowiednich metod i form pracy z uczniem, w tym: zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i inne zajęcia terapeutyczne. Wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane ustala dyrektor przedszkola lub szkoły.

W systemie oświaty profesjonalne wsparcie w rozwiązywaniu problemów edukacyjno-wychowawczych w formie diagnozy i terapii oraz wydania opinii i orzeczeń, a także prowadzenia działań profilaktycznych, oferowane jest przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym specjalistyczne<sup>22</sup>. Do zadań poradni należy m.in. diagnozowanie dzieci i młodzieży, jak również udzielanie pomocy bezpośredniej uczniom oraz rodzicom. Kadre poradni stanowią psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi, jak również rehabilitanci ruchowi (fizjoterapeuci). Mogą oni współpracować z dyrektorami szkół i placówek oraz służyć pomocą w organizowaniu działań z zakresu terapii i rehabilitacji pedagogicznej.

W tych aspektach dyrektor i terapeuci (nauczyciele i specjaliści) powinni zadbać, by kierować się zasadami integracji, adekwatności i dostosowania metod pracy tak, by dziecko: było podmiotem w podejmowanych działaniach terapeutycznych, czuło się akceptowane, nagradzane za pracę i dobrze oceniane, uczestniczyło systematycznie w zintegrowanych działaniach terapeutycznych.

W przypadku stwierdzenia przez wychowawcę klasy lub dyrektora przedszkola lub szkoły, konieczności objęcia ucznia pomocą terapeutyczną (psychologiczno-pedagogiczną), informacja ta jest przekazywana pozostałym nauczycielom i/lub specjalistom w celu wspólnego zaplanowania realizacji działań pomocowych w danym roku szkolnym w trakcie bieżącej pracy z uczniem. Dyrektor szkoły może powołać zespół nauczycieli<sup>23</sup> na czas nieokreślony lub określony i wskazać kogoś na przewodniczącego. Na wniosek przewodniczącego dyrektor może również wyznaczyć do realizacji określonego zadania (lub zadań) zespół innych nauczycieli, specjalistów i pracowników. W pracach zespołu mogą brać udział również osoby niebędące pracownikami tej szkoły czy przedszkola.

W zmieniającej się szkole coraz ważniejsze stają się kompetencje nauczyciela jako przewodnika umiejętnie prowadzącego ucznia po jego własnych ścieżkach rozwoju – rozpoznawaniu możliwości, potencjału, rzeczywistych potrzeb oraz trudności ucznia i proponowanie działań stanowiących adekwatną pomoc. Zatem do zadań nauczycieli, a także wychowawców grup wychowawczych i specjalistów należy prowadzenie obserwacji pod kątem rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, określanie ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień. Pozwoli to, w przypadku niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, na ustalenie przyczyn i ograniczeń utrudniających ich poprawne funkcjonowanie w życiu społeczności szkolnej, jak również na podjęcie działań rozwijających ich wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne.

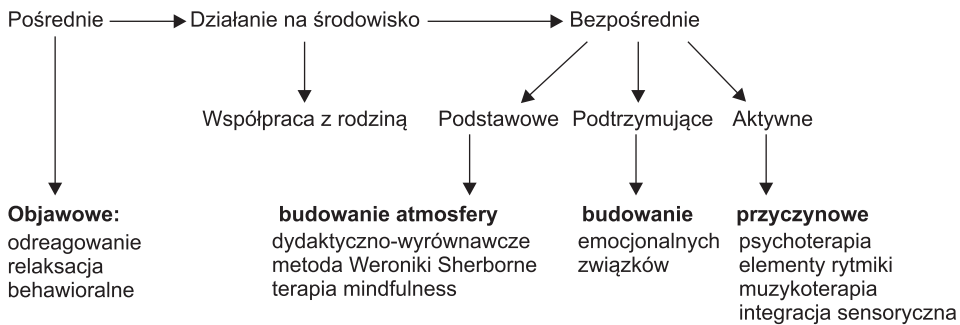
---

<sup>22</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U., poz. 649).

<sup>23</sup> Art. 111 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 996 ze zm.).

Istotne przy tym jest to, że oczekiwane działania nie wynikają z analiz teoretycznych ale z rzeczywistych potrzeb uczniów. Mogą to być zarówno trudności w uczeniu się, jak i szczególne uzdolnienia.

Indywidualne potrzeby ucznia mogą wynikać z: niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń w komunikacji językowej, niepowodzeń edukacyjnych, szczególnych uzdolnień, choroby przewlekłej, różnych sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, zaniedbań środowiskowych lub trudności adaptacyjnych. Każdy z tych uczniów powinien mieć zapewnione w miejscu nauczania wsparcie, rehabilitację i zajęcia terapii psychologiczno-pedagogicznej prowadzone przez nauczycieli lub specjalistów legitymujących się odpowiednimi kwalifikacjami do prowadzenia danych zajęć. Metody psychoterapii można podzielić na pośrednie i bezpośrednie, przyczynowe i objawowe, aktywne i bierne oraz skierowane na środowisko. Schemat metod terapii przedstawia wykres 1.



**Wykres 1.** Przykład stosowania metod terapii

*Źródło:* opracowanie własne.

Dobór metod terapeutycznych z jednej strony dotyczy optymalnego wspierania rozwoju i pełnego wykorzystania potencjału każdego ucznia, z drugiej strony wyrównywania braków w wiedzy i praktycznych umiejętnościach, eliminowania zagrożenia niepowodzeniem edukacyjnym poprzez odpowiednie metody i techniki.

Trafna diagnoza trudności dziecka i właściwy dobór metod, środków i oddziaływań z zakresu terapii i rewalidacji psychologiczno-pedagogicznej pozwalają na stworzenie uczniom optymalnych warunków dla rozwoju intelektualnego i osobowościowego, a tym samym na zaspokojenie ich potrzeb, w tym dostosowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych do potrzeb sensorycznych. W wielu formach oddziaływania pedagogicznego i terapeutycznego mają zastosowanie metody psychoterapii. Terapia pedagogiczna może być: a) odrębną formą usprawniającą funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy są podmiotem i przedmiotem zainteresowania pedagogiki specjalnej; b) zasadą organizowania pracy edukacyjnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym; c) metodą wspierającą inne formy pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.

W oddziaływaniach terapeutycznych przeważają aspekty pedagogiczne: behawioralny i psychopedagogiczny. Behawioryści uważają, że w konkretnych sytuacjach dziecko reaguje na określone bodźce wyuczonym wcześniej, nieadekwatnym sposobem zachowania się. W tym ujęciu terapia rehabilitacyjna jest złożonym procesem, którego celem jest ilościowa i jakościowa zmiana „in plus” w funkcjonowaniu człowieka, jednocześnie w obszarach: biologicznym, psychicznym i społecznym, realizowana przez nauki społeczne.

W działaniach psychopedagogicznych kształtowane są postawy dzieci poprzez: uczenie sposobów pokonywania trudności, budowanie wiary we własne siły i umiejętności, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne usprawniające określoną funkcję, np.:

- mowę (logoterapia), alternatywne metody komunikacji, logorytmikę;
- motorykę – kinezylogia edukacyjna Paula Dennisona, rehabilitacja narządu ruchu przez fizjoterapeutów;
- problemy nadpobudliwości – relaksacja, terapia psychologiczna, integracji sensorycznej;
- oddziaływania psychodydaktyczne rozwijające zaufanie dziecka do własnych umiejętności i zmierzające do kompensowania braków. Mogą tu być wykorzystywane, dostosowane do wieku uczniów, np.: metoda dobrego startu, metoda sylabowa w czytaniu i pisaniu, reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, bajkoterapia, muzykoterapia, różnorodne techniki plastyczne, gry matematyczne, arteterapia i inne.

### **6.11.3. Zamiast podsumowania**

Jednym z najważniejszych obszarów wpływających na człowieka od najwcześniejszych lat życia, na jego nawyki, postawy, sposób komunikowania się, poglądy i charakter jest edukacja w bardzo szerokim ujęciu.

Założmy, że prawa stanowiące o istocie wprowadzanych reform i duchu tworzonych przepisów są oparte na bezpośrednich doświadczeniach, nawykach i ogólnie akceptowanej tradycji. Jeżeli tak, to wynikają z wpajanych przez rodzinę i innych wychowawców, w tym nauczycieli, wyobrażeń na temat obowiązujących norm zatem istnieje potrzeba opracowania indywidualnej ścieżki edukacyjnej dla każdego dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zaczynając od wczesnego wspomaganie rozwoju, wychowania przedszkolnego poprzez wszystkie etapy kształcenia.

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej toczy się dyskusja na temat prymatu funkcji poznawczych nad ruchowymi i odwrotnie, w wyniku której powstały dwa nurty działań rehabilitacyjnych: medyczne podejście do potrzeb dziecka rozumiane jako wczesna interwencja i podejście psychopedagogiczne polegające na jak najwcześniejszym rozpoczynaniu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, czyli prowadzeniu zajęć terapeutycznych zmierzających np. do wygaszania odruchów nawykowych tak, aby dziecko mogło uzyskać równowagę oraz harmonię w rozwoju i funkcjonowaniu. Stąd nadal panuje przekonanie, że działaniami rehabilitacyjnymi zajmują się medycy-

na i nauki jej pokrewne, dlatego w praktyce pedagogicznej nie zawsze są zauważane przez pedagogów i terapeutów korzyści płynące z prowadzenia działań pedagogicznych w formie zajęć korekcyjnych, usprawniających i rewalidacyjnych dla rozwijania struktur poznawczych uczniów.

Elementarnym działaniem zapewniającym właściwą realizację procesu kształcenia, wychowania i wspierania rozwoju każdego dziecka, jest kształtowanie spokojnej atmosfery tak podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych, jak i podczas zajęć terapeutycznych z daną osobą. W praktyce należy zwracać uwagę na podejście do ucznia: akceptujące go, rozumienie jego trosk, optymistyczną postawę i realizowanie zasad wychowawczych (rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, rehabilitacyjnych itp.), które mają mobilizujący wpływ na funkcje psychiczne. Zapewnienie takiego klimatu w pracy pedagogicznej jest zbieżne z postawą terapeutyczną a jeżeli jeszcze zostaną wytworzone związki emocjonalne pomiędzy specjalistą/terapeutą/pedagogiem a uczniem, wówczas odgrywa on dla ucznia rolę doradcy w wielu sprawach życiowych. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie możemy ordynować gotowych recept, a jedynie wspierać ich w poszukiwaniu i odnalezieniu istotnych elementów występujących jako składowe elementy trudnych sytuacji. Celem takiego wsparcia jest dokonania przez ucznia właściwego wyboru działania albo odkrycie realnej możliwości, np. realizacji aspiracji (nie)zgodnie z zainteresowaniami.

Obserwowanie rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych, społecznych i psychicznych przez pedagogów, specjalistów i wychowawców daje doskonale możliwości diagnozowania problemów rozwojowych, poznawczych i społecznych występujących u dzieci oraz podejmowania działań przygotowujących ich do życia w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie.

Duże znaczenie w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie ma łagodzenie zaburzeń zachowania. W tym celu podejmowane są działania nastawione na wykrycie przyczyn wywołujących występowanie negatywnych zachowań i zmianę oraz inne ukształtowanie osobowości ucznia przez przekształcenie i/lub motywowanie do przyjęcia aprobowanych społecznie wartości i aspiracji. Taka terapia w praktyce pedagogicznej napotyka na trudności, jeżeli jej stosowanie zostanie przekazane do realizacji wychowawcom i pedagogom innym, niż specjaliści z zakresu resocjalizacji. Do usuwania mechanizmów działających nieprawidłowo można zastosować aktywne techniki objawowe w celu korekcji symptomów przez ich łagodzenie za pomocą: relaksacji czy innych metod terapii lub rehabilitacji.

## Bibliografia

- Bilikiewicz, T. (1976). *Psychoterapia w praktyce ogólnolekarskiej*. Warszawa: PZWL.
- Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2006). *Metoda Dobrego Startu*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. T. 2. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dykcik, W. (1997). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Frankiewicz, W. (1993). *Pedagogika Celestyna Freineta: dzieło i inspiracje*. Gdańsk: Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta.



- Gabryś, K. (2009). O wartościach terapeutycznych w praktyce wychowawczej pedagoga specjalnego. *Chowania, t. 1 (31)*. Stankowski, A. (red.), *Terapia pedagogiczna*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Lipkowski, O. (1981). *Pedagogika specjalna: zarys*. Warszawa: PWN.
- Sękowska, Z. (1988). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Spionek, H. (1969). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Zagadnienia wybrane*. Warszawa: PWN.

### Źródła prawa

- 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 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 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U., poz. 649).
- 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 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 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U., poz. 649).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. 2018, poz. 996 ze zm.).
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 29 z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Urz. MEN nr 9, poz. 36).

## 6.12. STANDARDY KSZTAŁCENIA KIEROWNICZEJ KADRY OŚWIATOWEJ W OŚRODKACH AKADEMICKICH<sup>24</sup>

---

W literaturze z zakresu organizacji i zarządzania spotkać można wiele koncepcji i modeli kompetencji zarządzającego organizacją. Nie są one jednak uniwersalne, bowiem każda organizacja ma swoją – nieraz znacznie różniącą się od innych – specyfikę. W polskiej literaturze dotyczącej systemu oświaty oraz w prawie oświatowym rysują się różne koncepcje i kompetencje dyrektora mające charakter zadaniowy, a *prawo oświatowe* wskazuje wprost na powinności (obowiązki i zadania) dyrektora w poszczególnych obszarach działalności szkoły<sup>25</sup>. Zestawiając zadania, które nakłada na dyrektora szkoły *prawo oświatowe* nie otrzyma się systemowego opisu funkcji dyrektorskich, bowiem brak w tym zestawie kompetencji, które byłyby spoiwem łączącym zadania dyrektora z pragmatyką szkolną (Sielatycki, 2006, s. 11 i nast.).

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, przy wsparciu wybitnych znawców dziedziny zarządzania ze Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie (autor brał udział w tym projekcie) wypracował (w 2006 r.) model kompetencji dyrektora szkoły (placówki). Miał on pogodzić specyfikę sfery oświatowej z najnowszymi osiągnięciami teorii zarządzania organizacjami. Wydzielono w nim wiele obszarów kompetencyjnych, akcentując jednocześnie nowoczesne ujęcie funkcji dyrektora związane z zarządzaniem w sytuacjach kryzysowych, proinnowacyjnością oraz etyką postępowania (Otręba, 2012, s. 192, 193).

Obszary wyodrębnione w omawianym modelu wraz z niezbędnymi do nabycia umiejętnościami określono następująco:

- 1) zarządzanie procesem dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym – umiejętność skutecznego podejmowania działań służących realizacji zadań statutowych szkoły (placówki);

---

<sup>24</sup> W tekście wykorzystano obszernie fragmenty opublikowanych wcześniej artykułów autora: *Standardy kształcenia dyrektorów szkół i placówek oraz innych kadr kierowniczych systemu oświaty – w ośrodkach akademickich*, [w:] K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum. Prawo oświatowe*. Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

<sup>25</sup> Na przykład: art. 68 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2018 poz. 996).

- 2) zarządzanie procesami pomocniczymi – umiejętność skutecznego podejmowania i dokumentowania działań wspomaganych realizacją zadań statutowych szkoły (placówki);
- 3) stosowanie prawa – umiejętność posługiwania się przepisami prawa w praktyce zawodowej;
- 4) zarządzanie zasobami ludzkimi – umiejętność prowadzenia efektywnej, długookresowej polityki kadrowej służącej wypełnianiu zadań statutowych szkoły (placówki) oraz umiejętność kierowania zespołem;
- 5) zarządzanie jakością i umiejętność spełniania oczekiwań klientów szkoły (placówki) w ramach przyjętych standardów jakości);
- 6) zarządzanie zmianą – umiejętność kierowania procesem zmian w sposób gwarantujący ich efektywne wdrażanie;
- 7) zarządzanie w sytuacjach kryzysowych – umiejętność identyfikowania i rozwiązywania problemów w warunkach zagrażających prawidłowemu funkcjonowaniu szkoły (placówki);
- 8) zarządzanie pracą własną – umiejętność działania w sposób podnoszący efektywność własnej pracy;
- 9) komunikowanie się i zarządzanie przepływem informacji – umiejętność przekazywania i odbioru informacji oraz budowanie systemu ich przepływu wewnątrz szkoły (placówki) i z jej otoczeniem wewnętrznym;
- 10) współpraca – umiejętność podejmowania wspólnie z innymi osobami i instytucjami działań zapewniających funkcjonowanie i rozwój szkoły (placówki);
- 11) podejmowanie decyzji – umiejętność dokonywania świadomego i optymalnego wyboru spośród różnych możliwości oraz podejmowanie działań wynikających z dokonanego wyboru;
- 12) proinnowacyjność – umiejętność tworzenia warunków do podejmowania na terenie szkoły (placówki) nowatorskich działań;
- 13) etyka postępowania – postrzeganie norm i zasad etycznych ogólnospołecznych i organizacyjnych we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły (placówki).

Prezentowany model mógłby stanowić – również naszym zdaniem – podstawę stworzenia projektu kształcenia przyszłych i doskonalenia czynnych dyrektorów szkół (placówek). Umiejętności, które stały się podstawą tworzenia modelu kompetencji, można uznać za wspólne dla wszystkich dyrektorów niezależnie od typu szkół (placówek), ich wielkości czy uwarunkowań środowiskowych. Podstawa i wspólny mianownik zaprezentowanego wówczas modelu stanowią elementy składowe procesu zarządzania i bazę pożądaných umiejętności potrzebnych na stanowisku dyrektora szkoły (placówki). Badacze do pożądaných umiejętności dyrektora z zakresu zarządzania systemem oświaty i kierowania szkołą zaliczają: szybką orientację w analizowaniu i rozwiązywaniu problemów, opanowanie sprawnych technik komunikowania, zdolności przywódcze, wysoki stopień samoregulacji oraz trafną analizę skuteczności planowania i realizowania zadań oświatowo-wychowawczych w szkole (placówce) (Atamańczuk, Przybyszewski, 2008, s. 43). Do listy pożądaných umiejętności należy dodać sprawne posługiwanie

się prawem, aplikowanie o środki Unii Europejskiej, oszczędne gospodarowanie majątkiem szkoły, wprowadzanie zmian i stałe uczenie się (Bednarska-Wnuk, 2010, s. 91 i nast.). Według cytowanego Rafała Otręby – jedna z typologii proponuje wyróżnienie kompetencji osobistych, interpersonalnych, społecznych<sup>26</sup>, dydaktycznych, merytorycznych oraz instytucjonalnych, w nowszych ujęciach – kompetencję strategiczną.

Interesujący model kompetencji dyrektora zaproponował Rafał Otręba na podstawie doświadczeń zawartych we współczesnej przedmiotowej literaturze niemieckiej tabela 1.

Do tego dochodzą zapisy Ramowego Planu i Programu Kursu Kwalifikacyjnego z Zakresu Zarządzania Oświatą z 2015 r. opracowanego w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U., poz. 1591).

Trudno – w przypadku przygotowania kierowniczej kadry oświatowej według tego programu – mówić jednak o standardach kształcenia. Istnieje znaczne zróżnicowanie poglądów także w opisie cech osobowościowych dyrektora szkoły. W swoich badaniach Władysław Kobylński (Kobylński, 1981, s. 86–87) wykazał, że pożądanymi cechami dyrektora szkoły powinny być: sprawiedliwość, pracowitość, zrównoważenie emocjonalne i rozważa w decydowaniu. Akcentując pełnienie przez dyrektora roli menedżera oświaty najczęściej w literaturze wymienia się: samodzielność, twórczość, sprawność, efektywność, fachowość, uczciwość oraz otwartość na zmiany (por. Plewka, 2000, s. 60) oraz zdolności przywódcze, profesjonalizm i przedsiębiorczość (Bednarska-Wnuk, 2010, s. 83). Do zestawu wyróżnionych cech należy także zaufanie oraz empatia, które są składowymi kompetencji emocjonalnej (Otręba 2012, s. 198).

Zbudowanie modelu to dopiero początek drogi do ustanowienia standardów. Dotychczas takich nie opracowano i nie wdrożono.

Można również (podobnie, jak autorzy koncepcji sprzed 10 lat) pewne założenia znaleźć w przepisach aktów prawnych i dokumentach urzędowych. Należy zatem sięgnąć – w pierwszej kolejności do ustawy o systemie oświaty.

W art. 36 ust. 3 u.s.o.<sup>27</sup> zawarta jest delegacja ustawowa do wydania rozporządzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania<sup>28</sup>. W samej ustawie wielokrotnie wspomina się o zadaniach dyrektora i sugeruje obszar kompetencji osób, które te zadania mają wykonać.

---

<sup>26</sup> Według Jarosława Kordzińskiego (2004, s. 50) to jeden z najważniejszych elementów *wyposażenia osobowościowego* dyrektora.

<sup>27</sup> Wskazana podstawa prawna delegacji ustawowej jest uchylona. Dotychczas nie ukazało się nowe rozporządzenie, do wydania którego delegacja ustawowa zawarta jest w art. 63 ust. 7. u.P.o.

<sup>28</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz.U. nr 184, poz. 1436 ze zm.).

**Tabela 1.** Model kompetencji dyrektora

Kompetencja	Etapy		
	Antycypacja (planowanie)	Realizacja	Ewaluacja
fachowa (zawodowa)	wiedza dotychczasowa jako podstawa planowania	wiedza dotychczasowa jako podstawa działania transfer wiedzy	wiedza dotychczasowa jako podstawa oceny
Metodyczna	planowanie	moderacja	ilościowe i jakościowe instrumenty (samo)oceny
	strukturyzacja	towarzystwo procesowi	
	metakognicja	zarządzanie czasem	
osobowa (osobista)	uwaga	motywacja	gotowość do samodzielnej refleksji
	motywacja	przekonanie o własnej skuteczności	
		gotowość do poniesienia wysiłku	
emocjonalna	ufność	identyfikacja i usunięcie barier emocjonalnych	samoocena
	empatia	empatia	
	przewyciężenie strachu		
społeczna	integracja	realizacja pracy grupowej	diagnoza grupowa
	przygotowanie pracy grupowej	zdolność do rozwiązywania konfliktów	
komunikacyjna	inicjacja procesów negocjacyjnych	przekonywanie	jasna komunikacja
		przekaz treści	kultura przekazu informacji zwrotnej

Źródło: Otręba, 2012, s. 196 – na podstawie: C.G. Tuto, *Grundlegende Kompetenzen für Shulleitungshandeln*, [w:] R. Arnold, Ch. Griese (red.), *Shulleitung Shulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen*, Schneider Verlag Hohengehren 2004.

Pierwszą oficjalną próbę zbadania kwestii potrzeb w tym zakresie podjęto w Ośrodku Rozwoju Edukacji w 2012 r. Nowych naukowych badań trudno uświadczycy...

Powstał wówczas raport, z którego wnioski przedstawione są w dalszej części, a najważniejsze – wyartykułowane.

1. *Kształcenie dyrektorów szkół w Polsce nie ma charakteru systemowego. Oznacza to, że jego poszczególne komponenty są ze sobą luźno powiązane lub funkcjonują niezależnie. Prawne wymogi stawiane dyrektorom szkół powinny być zgodne ze współczesnymi koncepcjami zarządzania oraz uwzględniać miejsce systemu oświatowego w sferze publicznej. Rozwiązania prawne w wielu obszarach (np. wymogi*

stawiane dyrektorom) pochodzą sprzed ponad 8 lat i w związku z tym można stwierdzić, że osoby uzyskujące obecnie uprawnienia do kierowania jednostkami oświatowymi wyposażane są w niepełną wiedzę.

2. Nie istnieje jedna baza danych zawierająca informacje o organizowanych, nawet na szczeblu województwa, formach kształcenia i doskonalenia dyrektorów placówek oświatowych pomimo tego, że stosunkowo niewiele instytucji ma możliwość organizacji tego typu działań oraz faktu, że za politykę oświatową w województwie odpowiada kurator oświaty.
3. Brak mechanizmów profesjonalizacji zarządzania w oświacie.
4. Brak określonych standardów kształcenia na kursach kwalifikacyjnych i studiach podyplomowych prowadzi do stanu, w którym przekazywana wiedza jest niepełna, nie zawiera współczesnych koncepcji zarządzania edukacyjnego oraz wiedzy pokrewnej niezbędnej do pełnienia funkcji dyrektora.
5. Prezentowane przez uczelnie wyższe na stronach internetowych programy nauczania oraz sylwetki absolwentów w wielu wypadkach są nieaktualne. Spora-dycznie zdarzają się programy zawierające poprawnie opisane cele kształcenia. Problem ten dotyczy zarówno studiów podyplomowych, jak i pierwszego i drugiego stopnia. Z rozmów przeprowadzonych z pracownikami uczelni kształcących kadrę menedżerską dla potrzeb oświaty wynika, że nie uzupełniają programów, gdyż w wielu wypadkach pomimo zamieszczenia na stronie informacji o studiach, brak zainteresowania prowadzi do nieotwierania studiów. Problematyczne staje się pozyskanie danych dotyczących liczby osób zainteresowanych lub korzystających z danej formy kształcenia. Udostępniane przez podmioty organizujące różnorodne formy kształcenia informacje dotyczą zazwyczaj minimalnej wymaganej liczby osób koniecznej do otworzenia kursu. Potwierdzenie tego stanu rzeczy znajduje swoje odbicie w raporcie Najwyższej Izby Kontroli (O wynikach kontroli „Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli” – przyp. autora), w którym kontrolowanym podmiotom zarzucono przede wszystkim brak lub szczytkową postać rejestru wydawanych zaświadczeń o ukończeniu kursu. Problem ten dotyczył zarówno studiów podyplomowych, jak też kursów kwalifikacyjnych. Aż 80% podmiotów zamieszczało adnotację „studia zostaną uruchomione w przypadku wymaganej liczby słuchaczy”, a organizatorzy kursów zaznaczali, iż „nabór trwa cały rok, a kurs zostanie uruchomiony w przypadku zebrania się minimalnej liczby osób (8–10 w zależności od pomiotu)”. Na podstawie analizy harmonogramów spotkań – zjazdów nie można jednoznacznie ocenić czy, którekolwiek z nich były realizowane. Tylko kilka organizacji miało zamieszczony na swojej stronie aktualny harmonogram szkoleń oraz realizowanych kursów, te jednak dotyczyły one najczęściej krótkich kilkugodzinnych warsztatów z zakresu miękkich obszarów zarządzania – komunikacja w szkole, dyrektor jako lider/przywódcą, negocjacje, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w szkole. Zaobserwowane dysproporcje pomiędzy liczbą przeszkolonych na kursach nie dają się jednoznacznie wyjaśnić gęstością zaludnienia czy dofinansowaniem ze środków UE. Problem ten wymaga pogłębienia badań.

*Dokonując oceny wiarygodności i kompletności informacji na stronach uczelni oferujących studia z zakresu zarządzania w oświacie stwierdzić należy, że:*

- a) *treści zamieszczone na stronach mają charakter niepełny, wrywkowy. W przypadku chęci pozyskania szczegółowych informacji podawane są dane kontaktowe – numer telefonu bądź mail – dotyczy to zarówno programów studiów, celów kształcenia, ale także m.in. kosztów i punktów ECTS; ponadto często ma miejsce brak pełnych informacji na temat poszczególnych kierunków, wymiaru godzinowego, liczby przyjętych słuchaczy itp.*
  - b) *brak jednoznacznych informacji, czy poszczególne studia zostały uruchomione; najczęściej pojawia się adnotacja, iż studia zostaną uruchomione w przypadku zebrania się wystarczającej liczby słuchaczy (np. 10 osób);*
  - c) *w części przypadków utrudniony jest dostęp do planów zajęć oraz terminów zjazdów, gdyż uczelnie wprowadzają system logowania dla studentów (wymagane są: login i hasło). Ich analiza mogłaby pozwolić na stwierdzenie czy dany kierunek został uruchomiony;*
  - d) *również prowadzenie oddziałów pozamiejscowych przez poszczególne uczelnie i oferowanych przez nie kursów (głównie studia podyplomowe) może wpływać na zawyżenie liczby podmiotów oferujących dane usługi w poszczególnych województwach. Konieczne jest zatem ustalenie, czy filie traktowane są jako część jednostki macierzystej czy jako „samodzielne” podmioty<sup>29</sup>;*
  - e) *na stronach wypisane są kierunki, bez jakichkolwiek szczegółowych opisów; nie ma dostępu do harmonogramów/siatek godzin (jeśli już jest siatka godzin, to rzadko z ECTS);*
  - f) *jedynie nieliczne jednostki powołują się na spełnianie zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2009 z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek<sup>30</sup> (co utrudnia weryfikację czy dany kurs ma charakter kwalifikacyjny czy jedynie należy uznać go za doskonalący;*
6. *Najważniejszą rekomendacją, która wynika z tego opracowania, jest konieczność przeanalizowania i dostosowania do współczesnych wymogów programu kursu kwalifikacyjnego na dyrektorów szkół. Powinien on szczegółowo (a nie jak teraz – bardzo ogólnie) opisywać treści kursu, konieczne do opanowania przez kandydatów na dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Jest to niezbędne dla utrzymania jednolitego w całym kraju sposobu kształcenia dyrektorów, tak co do zakresu treści, jak i proponowanych metod kształcenia. Kwestią pozostaje sposób naboru i ukończenia kursu oraz kto miałby prawo taki kurs prowadzić.*

<sup>29</sup> Raport NIK (2012).

<sup>30</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20091841436>.

*Pytania, czy kandydat już na etapie naboru na kurs powinien spełniać jakieś określone kryteria oraz czy kurs powinien się kończyć egzaminem przed państwową komisją, są w tym momencie pytaniami otwartymi.*

*Otwarta jest sprawa decyzji, komu i na jakich zasadach powierzyć kształcenie kandydatów na dyrektorów.*

## **Konkluzja**

Kształcenie kandydatów na dyrektorów i doskonalenie dyrektorów i innych osób zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych w oświacie powinno odbywać się co najmniej na poziomie studiów wyższych I i II stopnia oraz studiów podyplomowych. Podobnie – w przypadku kursów kwalifikacyjnych, które – doraźnie mogłyby być zorganizowane i prowadzone przez ośrodki doskonalenia nauczycieli pod warunkiem zapewnienia wysokokwalifikowanej kadry wykładowców.

*W celu rozwijania i doskonalenia umiejętności zarządzania szkołą konieczne jest też opracowanie systemu doskonalenia czynnych dyrektorów. Z jednej strony opartego na rzeczywistych potrzebach dyrektorów w tym zakresie, z drugiej zaś wymuszającego doskonalenie konkretnych umiejętności czy też zakresu wiedzy (np. prawa) w zadanych terminach.*

*Z przeprowadzonych badań wynika, że jest też konieczność stworzenia platformy edukacyjno-informacyjnej, która będzie gromadzić i udostępniać jednolitą i usystematyzowaną wiedzę na temat doskonalenia nauczycieli i dyrektorów szkół i placówek oświatowych.*

*Można tu wymienić kilka propozycji:*

1. *Jako główny portal informacyjno-edukacyjny, stanowiący główną bazę wiedzy na temat edukacji nauczycieli i dyrektorów Polsce – prowadzony przez wyłonioną w konkursie organizację (można proponować stworzenie także bardziej zdecentralizowanej wersji – na poziomie województw);*
2. *Jako portal uzupełniający dla innych portali prowadzonych przez Kuratoria Oświaty, który udostępnia podstawowe narzędzia i informacje, w szczególności zestandaryzowane informacje na temat szczegółowej, aktualnej oferty kształcenia dla dyrektorów;*
3. *Platforma informacyjno-edukacyjna, którą można rozumieć tutaj jeszcze inaczej.*

*Po pierwsze jako **portal informacyjny** (działania on-line, strona www), będący źródłem wiedzy o edukacji nauczycieli i narzędzi służących do jej implementowania. Chodzi o dostarczanie wiedzy różnorodnym użytkownikom portalu (w szczególności nauczycielom, ale także urzędnikom).*

*Portal informacyjny powinien zapewniać sprawny przepływ informacji pomiędzy zainteresowanymi podmiotami (w szczególności MEN i Kuratoriami, oraz ODN-ami i innymi placówkami kształcącymi nauczycieli – np. szkołami wyższymi).*

*W szczególności powinien zawierać:*

- *aktualną i kompletną bazę danych o dostępnej ofercie kształcenia dyrektorów szkół i nauczycieli w Polsce;*



- *opracowania i ekspertyzy na ww. temat;*
- *bazę dobrych praktyk w obszarze edukacji dyrektorów;*
- *portal powinien funkcjonować także jako **tablica informacyjna**, przekazując informacje o wydarzeniach związanych z edukacją dyrektorów, dotyczące przede wszystkim konferencji, zmian w prawie publikacji itp.*

Ponadto, **platforma informacyjno-edukacyjna** oznacza zinstytucjonalizowane działania, prowadzone przez konkretną organizację (wybraną w konkursie, ze względu na posiadane kompetencje i zasoby), która będzie prowadziła portal i zajmowała się bardziej tradycyjnymi sposobami rozpowszechniania informacji o edukacji nauczycieli. Byłyby to działania pełniące klasyczne funkcje obserwatorium.

Innymi słowy, chodzi o wyłonienie organizacji, która:

- **zbiera, przechowuje i udostępnia dane** i inne formy informacji, tworząc kolekcje zasobów drukowanych i elektronicznych adresowanych do różnych kategorii odbiorców; podkreśla się, że równoległe z pierwszym obszarem (geograficznym), organizacja (platforma) winna śledzić także trendy w innych krajach i regionach, aby możliwe było dokonywanie porównań;
- **przetwarza i analizuje dane** – jest to istota pracy platformy; wyciąganie na światło dzienne niezbędnych faktów, porównywanie, identyfikowanie i zwracanie uwagi na trendy, wyciąganie wniosków i formułowanie rekomendacji istotnych z punktu widzenia edukacji kadr nauczycielskich Polsce.
- **tworzy przestrzeń dla tworzenia sieci dyrektorów w Polsce, gdzie mogliby rozwijać swoje inicjatywy**(np. we współpracy ODN-ami);
- stymuluje wymianę wiedzy i doświadczeń poprzez **tworzenie sieci współpracy** różnorodnych organizacji i instytucji (publicznych, rynkowych czy pozarządowych), które świadczą usługi i podejmują jakiegokolwiek działania, związane edukacją nauczycieli w Polsce oraz jej organizowanie w formie różnorodnych spotkań, debat, konferencji i projektów;
- **optymalizuje** wykorzystanie tworzonych zasobów;
- **systematycznie poszerza grono** użytkowników portalu informacyjnego (np. poprzez regularny newsletter edukacyjny).

Najważniejsze w tej propozycji zadania platformy (jako organizacji) dotyczą w szczególności:

- *dostarczenia informacji i wiedzy na temat kształcenia dyrektorów i nauczycieli, zróżnicowanych form nauczania, w czasowej i terytorialnej perspektywie,*
- *budowanie przestrzeni i sieci współdziałania pomiędzy różnymi aktorami działającymi w sferze edukacji,*
- *tworzenia przestrzeni dla różnych samodzielnych i mało sformalizowanych inicjatyw.*

Nadal otwarta pozostaje kwestia, jak skomponować i określić zakresy wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, aby właściwie wyposażyć kandydata na dyrektora, czy osobę, do której zadań należy podejmowanie decyzji w sprawie zarządzania i funkcjonowania zakładów i jednostek oświatowych.

**Jako pierwsze nasuwa się znalezienie standardów zgodnych z oczekiwaniami, przynajmniej tymi, które sugeruje prawo oświatowe.**

Nadal jednak trudno dojść do pełnej koncepcji wymagań i kompetencji.

W takich okolicznościach zrodził się pomysł przygotowania planu i programu kształcenia kadr kierowniczej oświaty w formie studiów podyplomowych. Ogólne wytyczne wypłynęły z niektórych przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>31</sup>, gdzie określone są wymagania formalne dla studiów podyplomowych nadających kwalifikacje w danym zakresie.

Grupa autorów tej książki zebrała swoje doświadczenia i zgłosiła propozycje profesorowi Stefanowi Kwiatkowskiemu, który przyjął je życzliwie i zadeklarował pomoc. Powstał wówczas plan i program kształcenia na studiach podyplomowych dla kierowniczej kadry oświatowej. Program i plan kształcenia jest sumą wiedzy i kompetencji wspomnianej grupy osób, które podjęły jednocześnie próbę określenia zakresu niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych – ich zdaniem – do skutecznego, efektywnego i twórczego kierowania szkołą. Propozycji programowych studiów podyplomowych jest bardzo dużo. Jednak trudno przyjąć którekolwiek jako wstępne standardy.

Dotychczas nie podjęto żadnych badań zmierzających do określenia „modelu” dyrektora szkoły (placówki). Zaprezentowany w skrócie raport jest jednak tylko charakterystyką oczekiwań, a nie wielkości, rodzajów i rozmiarów potrzeb w zakresie kształcenia kierowniczej kadry oświatowej. Trudno w tego typu raporcie dostrzec obszary potrzeb, czy propozycje wstępnych założeń programowych oraz formy i czas kształcenia. Nadal zatem przygotowanie kierowniczej kadry oświatowej opierać się będzie na kursach kwalifikacyjnych dla dyrektorów i indywidualnie przygotowanych przez daną uczelnię planach i programach kształcenia podyplomowego.

Jak te propozycje mają się do założeń systemu oświaty i planowanych jego zmian?

Pewne istotne przesłanki do wskazania kompetencji, które powinien posiadać dyrektor szkoły, czy osoba wyposażona w delegację do podejmowania decyzji w sprawach funkcjonowania jednostek oświatowych na terenie gminy, powiatu czy województwa, zatrudniona w urzędach organów prowadzących i organach sprawujących nadzór pedagogiczny, można znaleźć również we wspomnianym raporcie Najwyższej Izby Kontroli.

Nie poddano ewaluacji dotychczasowych mechanizmów w zarządzaniu systemem oświaty i nie wprowadzono większych zmian w zarządzaniu ogniwami systemu oświaty. Jedną z przyczyn słabości systemowych oświaty pozostaje nadal – według raportu NIK – niepokojący brak spójności między organami prowadzącymi i organami nadzoru pedagogicznego, która już w ustawie o systemie oświaty wskazana została jako

<sup>31</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (tekst jedn.: Dz.U. poz. 1668).

podstawa jakości, efektywności i skuteczności świadczenia usług oświatowych w społecznościach lokalnych.

„Brak środków” jest powszechnie wymieniany jako zasadnicza przyczyna niedoskonałości w działalności szkół i placówek oświatowych, a odpowiedzialnością za ten stan rzeczy nie chcą podzielić się organy państwa. Mamy więc do czynienia ze stagnacją, a nie poszukiwaniem rozwiązań.

Może jedną z przyczyn jest istniejący poziom wiedzy i niespójność kompetencji osób zatrudnionych na kierowniczych stanowiskach w różnych ogniwach i organach systemu oświaty.

Wysokich kompetencji nigdy nie jest za dużo, dlatego rozpatrywana kwestia oferty kształcenia i doskonalenia na poziomie studiów podyplomowych jest – naszym zdaniem – bardzo istotna.

Istnieje duże zainteresowanie kształceniem podyplomowym w zakresie zarządzania oświatą (dającym kwalifikacje do objęcia stanowisk kierowniczych, głównie dyrektorów) wśród nauczycieli, natomiast brak jest zainteresowania studiami podyplomowymi doskonalącymi dla czynnych dyrektorów i „urzędników oświatowych”.

Trzeba szukać rozwiązań ...

Przed nami – kolejna reforma systemu oświaty. Warto zadać sobie kilka pytań.

*Jak przygotowani są do niej nauczyciele, kierownicza kadra oświatowa i budżet organów prowadzących?*

*Czy osoby zarządzające ogniwami i organami systemu oświaty są do tego przygotowane?*

Wiele projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej zostało zakończonych. Są wśród nich te, które wiążą się z szeroko rozumianym zarządzaniem. Powstały raporty, również naukowe. *Może warto je opracować pod kątem wdrożenia i znaleźć optymalne i odpowiednie narzędzia?*

W tym kontekście teza o przygotowaniu dobrych programów kształcenia i doskonalenia kierowniczej kadry oświatowej pozostaje wyzwaniem.

W naszym przypadku tezy programowe miały umocowanie w doświadczeniu autorów programu i planu kształcenia, którzy podczas wieloletniej pracy na różnych stanowiskach w systemie oświaty (nauczycieli, dyrektorów szkół, wizytatorów kuratorium oświaty, wizytatorów, naczelników, dyrektorów departamentów w Ministerstwie Edukacji Narodowej, wójtów, burmistrzów, prezydentów miast, instytutów naukowych i uczelni pedagogicznych) zbierali swoje spostrzeżenia, uwagi i pomysły.

Powstał plan kształcenia, którego pierwotne rozwiązanie przedstawia tabela 2.

Zgodnie z planem kształcenia zostały opracowane przez przyszłych wykładowców tzw. sylabusy. Na podstawie zawartości sylabusów powstał program kształcenia na studiach podyplomowych kwalifikacyjnych dla kandydatów na dyrektorów oraz na studiach doskonalących dla wizytatorów kuratoriów, ministerstw i urzędników wszystkich szczebli, których działania mają wpływ na funkcjonowanie szkół i placówek oświatowych prowadzonych przez gminę, powiat, województwo i resort.

**Tabela 2.** Plan kształcenia – Studia podyplomowe kwalifikacyjne<sup>32</sup>

Pełna nazwa przedmiotu	Łączny wymiar godzin	Forma zaliczenia	Liczba punktów ECTS minimum	Forma zajęć i liczba godzin			
				Sem. I		Sem. II	
				wykl.	ćw.	wykl.	ćw.
Wykład monograficzny	4	Zaliczenie	1	4			
Podstawy zarządzania w systemie oświaty	8	Zaliczenie z oceną	1	8			
Planowanie pracy oraz podejmowanie decyzji i delegowanie uprawnień	12	Zaliczenie z oceną	2	6	6		
Podstawy prawne zarządzania systemem oświaty w Europie, Polsce i środowisku lokalnym	16	Egzamin	3	8	8		
Oświatowe prawo pracy jako narzędzie zarządzania potencjałem ludzkim	26	Egzamin	3			10	16
Zarządzanie finansami publicznymi oraz majątkiem samorządowym i szkolnym, w tym:	26	Egzamin	3	6	8	6	6
– <i>zarządzanie finansami publicznymi</i>		Zaliczenie		6	8	6	
– <i>praktyka zarządzania nieruchomością szkolną</i>		Zaliczenie					2
– <i>zarządzanie wyposażeniem – kreowanie (otoczenia) rzeczywistości szkolnej</i>		Zaliczenie					4
Systemy informacyjne w zarządzaniu oświatą	8	Zaliczenie z oceną	1			4	4
Informatyczne narzędzia zarządzania (IT)	10	Zaliczenie	2				10
Zarządzanie zmianą w systemie oświaty, w szkole i placówce	16	Egzamin	2	6	10		

<sup>32</sup> Na podstawie tak sporządzonego planu kształcenia na studiach kwalifikacyjnych można, np. pomijając niektóre zajęcia teoretyczne utworzyć – według potrzeb – plan doskonalenia kierowniczej kadry oświatowej (pedagogicznej i niepedagogicznej)

Tabela 2. cd.

Pełna nazwa przedmiotu	Łączny wymiar godzin	Forma zaliczenia	Liczba punktów ECTS minimum	Forma zajęć i liczba godzin				
				Sem. I		Sem. II		
				wykl.	ćw.	wykl.	ćw.	
Formalne kompetencje dyrektora, w tym:	16	Zaliczenie z oceną	2	6	10			
– <i>obowiązki ustawowe, odpowiedzialność, uprawnienia</i>			0	6	4			
– <i>badania techniczne obiektów szkolnych</i>			0		2			
– <i>ochrona danych osobowych</i>			0		4			
Praktyczne kompetencje dyrektora, w tym:	66	Egzamin	4	4	10	10	42	
– <i>diagnoza, warunki i sposoby zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym: adaptacja planów, programów nauczania i podręczników</i>						4	4	
– <i>diagnoza i ocena efektów kształcenia i wychowania za pomocą narzędzi systemu egzaminów zewnętrznych</i>							8	
– <i>rozwiązywanie problemów, analiza procedur oświatowych, w tym: badanie skarg</i>						4	4	
– <i>krajoznawstwo i turystyka szkolna, w tym: bezpieczeństwo</i>						2	4	
– <i>kreowanie wizerunku szkoły i dyrektora</i>							2	
– <i>zarządzanie szkołą (placówką) w sytuacjach kryzysowych</i>							2	
– <i>nadzór formalny i pedagogiczny w procesie zarządzania jakością, w tym: kontrole, diagnoza, ewaluacja działań szkoły i dyrektora</i>					4	10		
– <i>komunikacja w języku polskim</i>								4

Pełna nazwa przedmiotu	Łączny wymiar godzin	Forma zaliczenia	Liczba punktów ECTS minimum	Forma zajęć i liczba godzin			
				Sem. I		Sem. II	
				wykl.	ćw.	wykl.	ćw.
– <i>komunikacja w języku angielskim</i>		Zaliczenie					14
Przywódcze role i umiejętności dyrektora, w tym:	32	Zaliczenie z oceną			16	4	12
– <i>kreatywne przywództwo dyrektora w praktyce szkolnej (kompetencje przywódcze, wywieranie wpływu, korzystanie ze źródeł władzy, tworzenie lobby oświatowego w środowisku lokalnym)</i>		Zaliczenie			4		
– <i>organizacja i kreowanie pracy zespołowej</i>		Zaliczenie			6		
– <i>metody i formy aktywnej współpracy z rodzicami i środowiskiem szkolnym</i>		Zaliczenie			2		
– <i>style kierowania, praca zespołowa, motywowanie – psychologiczne umiejętności, zarządzania kapitałem ludzkim – organizacji kreowanie pracy zespołowej</i>		Zaliczenie			4		
– <i>coaching w pracy dyrektora (inspirator doskonalenia), tutor (samokształcenie)</i>		Zaliczenie				2	6
– <i>budowanie kompetencji kierowniczych kadry zarządzającej – w tym kompetencje miękkie (komunikacja, rozwiązywanie konfliktów)</i>		Zaliczenie				2	6
Programowe i finansowe wsparcie (szkół–placówek) projektami UE	8	Zaliczenie z oceną	1	2	6		
Seminarium*	12	Zaliczenie	2		2		10
Egzamin końcowy*	–	–	–	–	–	–	–
Praktyki asystenckie i kierownicze*	40	Zaliczenie z oceną	3		20		20

Tabela 2. cd.

Pełna nazwa przedmiotu	Łączny wymiar godzin	Forma zaliczenia	Liczba punktów ECTS minimum	Forma zajęć i liczba godzin			
				Sem. I		Sem. II	
				wykl.	ćw.	wykl.	ćw.
Bez praktyk	260	–	33	50	76	38	96
Razem w semestrze	260			126		134	
Łącznie z praktykami	300			48	96	38	116

Źródło: opracowanie własne, za: Plan kształcenia Studiów podyplomowych *Zarządzanie w systemie oświaty* – realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

W 2016 r. studia podyplomowe kwalifikacyjne – według oryginalnego programu – ukończyła pierwsza grupa absolwentów. Na podstawie opinii zebranych od absolwentów i wykładowców przygotowano ewaluację programu i planu kształcenia. Od października br. rozpocznie kształcenie kolejnej grupy kandydatów na dyrektorów w czwartej edycji studiów.

W tym miejscu należy w przykrości stwierdzić, że istnieje małe zainteresowanie studiami doskonalącymi ze strony czynnych dyrektorów i urzędników oświatowych. Jako przyczynę można wskazać brak spójności planowania i działania osób zatrudnionych w urzędach organów prowadzących szkoły (placówki), organów sprawujących nadzór pedagogiczny. Kształcenie i doskonalenie kadry kierowniczej stanowi przecież podstawę poprawy skuteczności i efektywności funkcjonowania systemu oświaty.

Należy postawić tezę, że zasadne jest przeprowadzenie badań naukowych kompetencji kierowniczej kadry oświatowej i na tej podstawie opracowanie standardów kształcenia kierowniczej kadry oświatowej oraz zweryfikowanie dotychczasowych programów i planów kształcenia.

*Pytanie, co dalej – pozostaje otwarte...*

Po przeprowadzeniu badań oraz na podstawie kilkuletnich doświadczeń i wyników ewaluacji realizacji pierwotnego programu powstanie plan i program kształcenia można będzie odpowiedzieć na pytanie, czy oprócz profesjonalnej wiedzy i umiejętności zarządzania, kompetencji pedagogicznych, idealny dyrektor wypracuje cechy osobowości. Johannes Ruppel, Roswitha Stratman (2004, s. 19), określili je jako: godność arcybiskupa, misjonarskie zapomnienie o sobie, upór urzędnika podatkowego, doświadczenie inspektora izby kontroli, pracowitość mrówki, takt dyplomaty, geniusz noblisty, optymizm rozbitka na morzu, spryt dyplomaty, zdrowie olimpijczyka, cierpliwość niańki, uśmiech gwiazdora filmowego, skóra hipopotama. Dodajmy do tych cech:

- własny, niepowtarzalny styl obywatela Europy;
- dynamikę postępowania;

- zrównoważenie;
- pozytywny stosunek do ludzi;
- wysoką kulturę osobistą;
- zrozumienie problemów podwładnych;
- twórczy rozwój i samodoskonalenie;
- wyjątkowy wizerunek;
- szacunek czyli reputacja;
- postawa „wiecznego” negocjatora;
- ciągle poszukiwanie rozwiązań;
- wysoki poziom energii;
- intuicję zawodową.

*A może – na podstawie opracowanych standardów – minister właściwy ds. oświaty i wychowania i minister właściwy ds. nauki i szkolnictwa wyższego powinni przygotować rozporządzenie wprowadzające standardy kształcenia kadr kierowniczych podobnie, jak w przypadku standardów kształcenia nauczycieli?* Gdyby teza ta zyskała szersze poparcie instytucjonalne, wówczas wstępna ocena skutków takiej regulacji przyjętej na podstawie wyników wspomnianych badań, zawarta w sporządzonym na koniec raporcie, wniosłaby – zdaniem autora – istotny wkład na rzecz rozwoju systemu oświaty i zarządzania tym systemem.

## Bibliografia

- Atamańczuk, K., Przybyszewski, R. (2008). *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Bednarska-Wnuk, I. (2010). *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kobyliński, W. (1981). *Funkcje dyrektora szkoły w teorii i praktyce*. Warszawa: WSiP.
- Kordziński, J. (2004). Kompetencje społeczne dyrektora szkoły. *Dyrektor Szkoły*, 12.
- Otręba, R. (2012). *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Plewka, C. (2000). *Role i zadania dyrektora współczesnej szkoły*, [w:] C. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Vademecum menedżera oświaty*. Radom: Wydawnictwo ITE.
- Sielatycki, M. (2006). *Model kompetencji dyrektora szkoły. Dyrektor szkoły*. Warszawa: CODN.
- Shulz von Thun, F., Ruppel, J. Stratmann, R. (2004). *Sztuka zarządzania. Psychologia komunikacji dla szefów i liderów*. Warszawa: Wydawnictwo WAM.

## Dokumenty

- O wynikach kontroli *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Najwyższa Izba Kontroli, nr ewid. 50/2012/P11073/KNO KNO-4101-03-00/2011.
- Raport NIK (2012): *Diagnoza kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół/placówek oświatowych w Polsce*, dostęp: 23.05.2013.
- [www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,5468.pdf](http://www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,5468.pdf).43.



### **6.13. POLITYKA KADROWA DYREKTORA SZKOŁY W ZAKRESIE PODNOSZENIA KWALIFIKACJI I KOMPETENCJI KADRY PEDAGOGICZNEJ**

---

Zmiany w edukacji były, są i będą, ponieważ są nieodłącznym fragmentem rozwoju całego systemu, a co za tym idzie, również jej poszczególnych elementów. Wzrastające przyspieszenie tempa zmian wywiera także wpływ na konieczność sprostania im w sposób efektywny i przemyślany. Nie chodzi o przeprowadzanie rewolucji, które nie spotykają się z aprobatą odbiorców i będą służyły jedynie autorowi pomysłu. Sensem zmian jest modyfikacja dotychczasowych postaw i nawyków, a także ich całkowite zaaprobowanie – czyli wprowadzenia również zmian mentalnych.

Według Zenona Krzemianowskiego (2000, s. 219) „zmianę edukacyjną traktujemy jako zmianę zlokalizowaną w obszarze nauczania – uczenia się i wychowania”. Jak widać, placówki edukacyjne są miejscami, w których zmiana musi być rozpatrywana ze szczególną uwagą i ostrożnością. Wszak pracujemy na „żywym materiale”, w którym łatwo zaszczyć ciekawość i gotowość do zmian, podobnie jak niechęć i brak gotowości. Kolejnym dowodem na wyjątkowość i trudność pracy w tym zakresie jest fakt bycia elementem pewnej powiązanej sieci struktur, do której należy zarówno Ministerstwo Edukacji Narodowej, organy prowadzące, jak i kuratoria oświaty. Tu warto wspomnieć o podejściu do zmiany edukacyjnej według Michaela Fullana (1991, s. 91 – opisanej w „Vademecum menedżera oświaty”). Jest to kanadyjski teoretyk zmiany, który swoje podejście określił mianem „nowego paradygmatu zmiany”. Mówi on o tym, że „nierealistycznym jest oczekiwanie, że wprowadzenie nawet najbardziej radykalnych reform, jedna po drugiej, w sytuacji która w zasadzie nie została organizacyjnie dostosowana do zaangażowania się w zmianę, spowoduje cokolwiek innego poza złymi skojarzeniami z hasłem «reformy»” (2000, s. 91). Jego model zmiany edukacyjnej proponuje bardziej elastyczne podejście, zwracając przy tym uwagę na wagę czynników decydujących o powodzeniu zmiany. Według tego „nowy paradygmat zmiany” byłby sprzeczny z założeniem konkurencyjności szkół, a opierałby się na stwarzaniu nauczycielom warunków do uczenia się w procesie zmiany, do nastawienia na współpracę, a nie współzawodnictwo. Zgodnie z tym twierdzeniem, warto spojrzeć na szkołę jako na „organizację uczącą się”, a na dyrektora jako głównego organizatora całego procesu. Według Doroty Ekiert Oldroyd (2000, s. 85): „W takiej organizacji ludzie dążą do zre-

alizowania podzielanej wizji poprzez uczenie się, planowanie, wdrażanie zmian i ocenianie rezultatów” (czyli jest to niekończący się proces). Dowodzi to, że – podobnie jak w przypadku zmiany edukacyjnej – stworzenie organizacji uczącej się jest żmudnym procesem, a nie jedynie epizodem, który jest w stanie sam się rozwinąć. Kluczowym zagadnieniem, które warunkuje istnienie takiej organizacji, jest ciągłe, ustawiczne uczenie się poszczególnych jej członków. To właśnie rozwój każdej jednostki powoduje rozwój organizacji jako całości. Obrazowo ujmując, można rzec, że tylko doskonalenie rozwoju każdego trybika spowoduje dobre, harmonijne ich działanie oraz całej maszyny. Według wspomnianego już Senge’a, ludzie rozwijają się, pracując zespołowo i poprzez ustawiczne uczenie się, dostosowują się do stale zmieniających się warunków.

### ***Jak osiągnąć taki stan?***

Autor teorii o organizacjach uczących się podaje, że rozwiązaniem jest otwarcie pracowników na nowe idee i trendy oraz stałe doskonalenie się. Szkoła jako organizacja może inicjować owe działania i wspierać je, a tym samym również ciągle przekształcać się. Takie pojmowanie uczenia się w organizacji, jaką jest szkoła, prowadzi do dostosowania placówki, jak i pracowników do ciągłych zmian, ale najbardziej widoczna jest różnica w zmianie postaw. Po raz kolejny podkreśla się wspólnotowość celów, dzielenie się, a nie nieustanną konkurencyjność i zagarnianie wiedzy tylko sobie. Widzę w tej teorii szansę również na otwarcie się na innych, przy jednoczesnym pozbyciu się egoizmu, co jest istotne na każdym szczeblu działań społeczno-edukacyjnych.

Kontynuując rozważania nad powiązaniem rozwoju nauczyciela i całej szkoły, a także idąc za Krzysztofem Gawrońskim i Stefanem M. Kwiatkowskim (2016, s. 26), przez doskonalenie, rozumiemy „ulepszanie, poprawianie, zdobywanie coraz większych umiejętności w jakiejś dziedzinie”. Tym samym doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno być rozumiane jako dążenie przez tę grupę do rozwijania umiejętności w dziedzinie nauczania – siebie i innych.

Osobną kwestią jest to, czy i jak nauczyciele zaangażują się we własne doskonalenie zawodowe. W dużej mierze zależne jest to od założeń, z jakich wychodzą i polityki kadrowej dyrektora szkoły w tym zakresie.

Jak przytacza Małgorzata Rosalska, Thomas J. Sergiovanni i Robert J. Staratt (2016, s. 232–233) określili, że dyrektorzy podchodzą do doskonalenia nauczycieli na trzy sposoby:

- 1) usuwanie braków („góra” określa, jakie braki wykazują nauczyciele i opracowuje programy doskonalenia mające na celu ich usunięcie);
- 2) wzbogacanie zasobów (administracja placówki wzbogaca zasoby, z których nauczyciel mógłby korzystać dla własnego rozwoju i wedle swojego uznania. Obejmuje to m.in. finansowanie udziału w kursach czy prenumeratę pism);
- 3) podejście całościowe (wychodzi z założenia, że w podstawie leży poznanie potrzeb poszczególnych nauczycieli, a dopiero następnie scalenie ich z potrzebami szkoły).

Widoczna jest tu szansa dla wzmocnienia poczucia jedności celów, a także poczucia wspólnotowości i pojmowania placówki jako „organizacji uczącej się”).

Aby umocować te wszystkie podziały w naszych realiach, za jak najbardziej zasadne można uznać przyjrzenie się, jakie elementy składają się na system doskonalenia nauczycieli w Polsce. Dzięki temu można również zorientować się, jakimi tak naprawdę możliwościami może dysponować nauczyciel, planując swój rozwój zawodowy, a także, co może zrobić dyrektor, aby zintegrować rozwój nauczyciela z rozwojem szkoły.

Zgodnie z podziałem dokonany przez Krzysztofa Gawrońskiego i Stefana M. Kwiatkowskiego (2016, s. 237), który opiera się na przepisach Ustawy o systemie oświaty, na system doskonalenia nauczycieli w Polsce składają się: centralne doskonalenie nauczycieli (organizowane przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania lub ministra właściwego do spraw kultury ochrony dziedzictwa narodowego lub ministra właściwego do spraw rolnictwa; placówki należące: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Polonijne Centrum Nauczania w Lublinie); regionalne doskonalenie nauczycieli (organizowane przez marszałka województwa, opierające się na diagnozie potrzeb sformułowanych przez kuratora oświaty); doradztwo programowo-metodyczne (organizowane przez władze gmin i powiatów); wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (organizowane przez dyrektora szkoły, który kieruje pracą samokształceniową rady pedagogicznej oraz sprawuje opiekę nad początkującymi nauczycielami); indywidualne samokształcenie (będące wynikiem inicjatywy nauczyciela). Wspomniani autorzy zauważają również, że ani ustawa, ani Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli, nie wskazują szerokiego spektrum zalecanych form doskonalenia nauczycieli w publicznych i niepublicznych placówkach. Natomiast wśród proponowanych w ofertach form są: kursy kwalifikacyjne, kursy nadające uprawnienia i doskonalące, seminaria, warsztaty metodyczne, szkolenia rad pedagogicznych, konferencje, e-learning, konsultacje indywidualne.

Kontynuując rozważania wspomnianych autorów, warto zauważyć, jakie szanse niesie wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Z zasady powinno być ono oparte na rzeczywistych potrzebach i problemach szkoły. To właśnie ich rodzaj powinien decydować o doborze form, treści i metod.

Wśród zalecanych form wewnątrzszkolnego doskonalenia warto wymienić: gromadzenie materiałów, prowadzenie lekcji otwartych, obserwacje koleżeńskie, konsultacje z doradcami metodycznymi, indywidualne konsultacje w sprawie planowanego rozwoju, wsparcie nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, szkolenia przy wykorzystaniu ofert placówek doskonalenia.

Takie ujęcie tematu wpisuje się również w realizację Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego, które zobowiązuje dyrektora szkoły do wspomagania nauczycieli w realizacji zadań (§24 rozporządzenia), w szczególności poprzez organizowanie szkoleń i porad, których tematyka powinna być zaprogramowana w opracowanym planie nadzoru pedagogicznego (§25 rozporządzenia).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, widać, jak duży wachlarz możliwości ma zarówno dyrektor, jak i nauczyciel przy planowaniu rozwoju osobistego i szkoły, a także jak wielka jest to odpowiedzialność i złożone zadanie, które jednak w efekcie może przynieść korzyści zarówno pracownikowi, pracodawcy, jak i najważniejszemu podmiotowi w procesie nauczania, a więc dziecku. U podłoża tego przekonania leży fakt, że „od kwalifikacji nauczyciela, jego motywacji i cech osobowościowych, a więc szeroko pojętych kompetencji zależą w dużym stopniu efekty kształcenia i wychowania” (Gawroński, 2010, s. 46).

Istotną kwestią jest również znajomość sposobów motywowania w procesie zarządzania. Motywacja to proces niezwykle złożony, zależny od wielu czynników. Dzięki różnorodnym teoriom motywacji ułatwione zostało doskonalenie jednostki, a tym samym kierowanie daną organizacją. Jak podaje Marta Dobrowolska-Wesołowska (2012, s. 20), James A.F. Stoner wyciągnął nawet wniosek, że bazując na teorii potrzeb Masłowa, osoba zarządzająca powinna przede wszystkim zapewnić swoim pracownikom „wynagrodzenia, które zapewnią im oraz ich rodzinom żywność, dach nad głową i ochronę, a także bezpieczeństwo środowiska pracy. Następnie muszą zostać zaspokojone ich potrzeby bezpieczeństwa – pewność zatrudnienia; pewność, że nie będą poddani wymuszaniu lub apodyktycznemu postępowaniu; jasno określone przepisy. Następnie kierownicy mają stosować zachęty zapewniające pracownikom uznanie, poczucie przynależności i możliwość rozwijania się”. Dzięki temu u pracowników będzie szansa potrzeby samorealizacji i chęć do podnoszenia swoich kwalifikacji. Należy przy tym pamiętać, że funkcja motywacyjna nie jest dla dyrektora opcją, a obowiązkiem nałożonym przez art. 7 Karty Nauczyciela, zgodnie z którym w ust. 4 pdp. 2 ujęto, że to właśnie do niego należy zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym. Natomiast aktywny udział w Wewnętrzny Szkolnym Doskonaleniu Nauczycieli jest wręcz obowiązkiem każdego członka rady pedagogicznej. Patrząc na motywowanie z perspektywy niemal gotowych rozwiązań, Włodzimierz Goriszowski (2000, s. 35) proponuje następujące sposoby inspirowania nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji:

- 1) tworzenie korzystnej atmosfery w radzie pedagogicznej, która powinna sprzyjać identyfikacji nauczycieli ze szkołą;
- 2) doskonalenia wewnątrzszkolne i wyzwalanie chęci zdobywania coraz to nowych doświadczeń;
- 3) uczynienie nauczyciela współodpowiedzialnym za ważne zadania szkoły;
- 4) uświadomienie potrzeby dwuzawodowości;
- 5) wyszukiwanie i proponowanie atrakcyjnych form doskonalenia;
- 6) stworzenie atmosfery „zdrowej rywalizacji” z dyrektorem jako „sternikiem” na czele tego procesu;
- 7) podawanie pozytywnych przykładów;
- 8) tworzenie atmosfery uznania wobec działań innych, podejmujących doskonalenie;
- 9) własny przykład – konieczność „dorównania” dyrektorowi często stanowi czynnik motywujący;

- 10) polecenie – nakaz z motywacją pozytywną;
- 11) dostęp do pomocy naukowych i sprzętu;
- 12) czynniki motywujące o charakterze administracyjnym typu: nagrody, dodatki motywacyjne do wynagrodzenia, zwroty kosztów delegacji czy pokrycie finansowe różnych form szkolenia.

Wymienione sposoby stanowią tylko część narzędzi motywacji, którymi dysponuje dyrektor.

Pojawia się również pytanie o to, *na czym się skoncentrować i co jest najważniejsze dla nauczycieli?* Jednym ze sposobów uruchomienia procesu skutecznego motywowania może być zbudowanie systemu motywacyjnego opartego na dokładnym poznaniu potrzeb pracowników. Może to być również kolejna okazja dla dyrektora do pokazania swojej wiedzy oraz „klasy” (profesjonalizmu) i zorganizowania zespołu, który tym się zajmie.

Zatem uczenie się kadry i stałe podnoszenie kompetencji muszą znaleźć się w obszarze zmiany, którą warto dokładnie zaplanować. Jest to istotne zwłaszcza w momencie wprowadzania kolejnej już reformy oświaty, kiedy to niepokoje społeczne są na tyle duże, że mogą zakłócić pozytywne aspekty, które mogłyby towarzyszyć jej wprowadzaniu. W związku z tym konieczne są takie działania, które łączyłyby się ze wspomnianym kierunkiem zmian (sprzyjającym dostosowaniu się do wymogów programowych stawianych przez państwo) oraz sprzyjałyby znalezieniu sojuszników, którzy współkierowaliby tym złożonym procesem. Założeniem było wprowadzenie takiej zmiany we wspomnianym zakresie, która byłaby pożyteczna i przyniosłaby konkretne efekty nauczycielom tak, aby podejmowane działania były przydatne i integrowały środowisko wokół toczących się prac. Należy zatem założyć, że taki obszar jak samokształcenie wymaga systematycznej pracy powołanego zespołu, którego celem będzie dyskusja nad tym zagadnieniem, poszukiwanie nowych rozwiązań, zintegrowanie różnych działań, zasobów i umiejętności, którymi dysponują nauczyciele.

Tu warto zastosować analizę strategiczną, która służy do zdiagnozowania obszaru zmian w szkole. Różni się ona od innych analiz stosowanych w zarządzaniu organizacją. Planowanie strategiczne wyróżnia się takimi cechami jak: innowacyjność, systemowość, praktyczność, a także interdyscyplinarność. Przy opracowaniu wizji i misji szkoły wskazane jest skorzystać z rodzaju analizy strategicznej SWOT i TOWS, które akcentują całościowe spojrzenie na placówkę – jej mocne i słabe strony, oraz szanse i zagrożenia, które mogą utrudnić realizację celu.

Dzięki zastosowaniu wspomnianych analiz powstanie wstępna wizja i misja szkoły. Jest to propozycja, ponieważ przy tworzeniu tak ważnego dla organizacji dokumentu, jakim jest koncepcja rozwoju szkoły (a w niej wizja i misja placówki), powinni brać udział wszyscy jej pracownicy. Pozwala to na ustalenie wspólnych kierunków działań i identyfikowanie się z nimi, a co za tym idzie, zwiększa powodzenie na wprowadzenie zamierzonych zmian.

Ze wspomnianych analiz oraz wizji i misji szkoły wynika zasadność doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Oprócz potrzeby realizacji wspólnej koncepcji

pracy szkoły, jest to niezbędny element rozwoju osobistego każdego nauczyciela. Ustawiczne doszktałanie i doskonalenie jest gwarantem sprostania wciąż zmieniającym się przepisom prawa oświatowego, które reguluje działania placówki i jej pracowników, a także pozwoli na odczucie zasadności działań i poczucie kompetencji poszczególnych nauczycieli.

Jednakże największe trudności, jakie można napotkać przy wprowadzaniu zmiany, związane są z czynnikami psychologicznymi. W tym miejscu warto określić, jakie konkretnie zmiany mentalne są konieczne przy wprowadzaniu zmian dotyczących podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadry. Według Elżbiety Czyżewskiej i Katarzyny Regulskiej (2017, s. 9), rozumienie „mentalności” jako „całości przekonań, postaw, poglądów oraz sposobu myślenia”, pozwoli na określenie konkretnych cech, które wymagają zmian: zmiana myślenia z tego, czego się nie chce, na takie, czego się chce (umiejętność identyfikowania problemów, a także sposobów rozwiązywania, a nie jedynie negocjowania każdej propozycji); zmiana myślenia z indywidualnego na myślenie zespołowe (identyfikowanie celu organizacji również jako osobistego, a nie postrzeganie siebie jako odizolowanej od reszty jednostki); zmiana rutyny na rzecz innowacyjności (odejście od schematów na rzecz stałego doskonalenia się jako odpowiedzi na stale zmieniającą się rzeczywistość); stałe wspomaganie na rzecz samodzielności (odejście od kierowania się tym, co jest napisane i określone, na rzecz własnych działań twórczych).

Zmiany w zakresie mentalności dotyczą, ogólnie rzecz ujmując, zmiany w podejściu do edukacji jako takiej i nie pojmowanie jej jako uczenia innych, a uczenia wzajemnego i ustawicznego. Opisując zmiany w zakresie organizacji, należy podkreślić, że dotyczyłyby one modyfikacji w zakresie dwóch sfer (co podyktowane jest tym, że zmiana ma nie być rewolucyjna): przeznaczenia określonej liczby godzin dla specjalistów (logopeda, psycholog – tak, aby zaplanowane działania przyniosły efekt); oraz częściowego delegowania uprawnień przez dyrektora (m.in. możliwości samodzielnego podejmowania decyzji przez koordynatorów poszczególnych zespołów, a także promowanie działań w/w zespołów przez wyznaczone osoby).

Podstawowym założeniem wprowadzanych zmian jest to, że ich kierunek jest również wyznacznikiem koncepcji (tak, aby zmiany były adekwatne do potrzeb dzieci, rodziców oraz pracowników). W związku z tym konieczna jest modyfikacja podejścia dyrektora i nauczycieli do ustawicznego doskonalenia się (jest to konieczne zarówno do rozwoju organizacji, jak i ich osobistego rozwoju zawodowego oraz kompetencyjnego) oraz udzielenie odpowiedzi na potrzeby rynku edukacyjnego (np. zmiany w prawie oświatowym czy wzrost dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego).

Warto również przy omawianiu tematu polityki kadrowej dyrektora szkoły w zakresie podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadry, spojrzeć na samą definicję „kompetencji”. Zgodnie z definicją pochodzącą z internetowego Słownika języka polskiego, kompetencje możemy rozumieć jako zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji lub zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

Kompetentny jest ktoś uprawniony, uppełnomocniony do wydawania decyzji, do działania, mający podstawy, kwalifikacje do wypowiedzania sądów i ocen. Zgodnie z tym rozumieniem pojęcia kompetencje i w odniesieniu do tych rozważań, zmiany kompetencyjne polegałyby również na częściowym delegowaniu uprawnień ze strony dyrektora. Konieczne byłoby zatem, aby osoby kierujące pracami zespołu pracowników mogły podejmować samodzielne decyzje w zakresie przydzielanych im kompetencji (np. z zachowaniem swobody tworzenia sieci kontaktów w zakresie prac zespołów szkolnych czy przy opracowaniu i przeprowadzaniu ankiet). Istotne byłoby, aby członkowie zespołów mieli również pełną swobodę działań promocyjnych, szczególnie w zakresie dzielenia się z innymi sprawdzonymi rozwiązaniami, mogącymi służyć rozwojowi innych placówek.

Najważniejszą zmianą kompetencyjną w tym zakresie byłoby monitorowanie działań wszystkich zespołów przez osobę posiadającą kompetencje z zakresu zarządzania w systemie oświaty (nie zawsze jest to dyrektor), ponieważ dysponuje ona bieżącą znajomością prawa oświatowego i procesów edukacyjnych. Ważne jest tu takie podejście dyrektora jako pracodawcy, oparte na zaufaniu do pracownika, jego wiedzy i umiejętności. Jest to podejście, które, nosi cechy bardzo motywujące. Warto, w tym miejscu, zastanowić się, jakie jest uzasadnienie samej potrzeby zmian kompetencyjnych w szkole?

Nie da się odpowiedzieć na to jednym zdaniem, gdyż istnieje kilka kwestii, jednakowo ważnych: prawidłowe wdrożenie proponowanych zmian (i włączenie ich w codzienne życie szkoły); scalenie z celem rozwoju przedszkola; ciągłość decyzji osób kierujących danymi zespołami nauczycielskimi; budowanie atmosfery partnerstwa, a nie podporządkowania; uporządkowanie działań osób działających w poszczególnych zespołach nauczycielskich; stworzenie poczucia sprawstwa i warunków do samodzielnego myślenia u nauczycieli. Pozwala to dostrzec nierozzerwalne powiązanie potrzeby zmian kompetencyjnych z celami i zadaniami podejmowanymi na rzecz rozwoju szkoły.

Jeżeli jako cel nadrzędny określimy rozwój szkoły jako organizacji (nawiązując do literatury przedmiotu) konieczne jest także postawienie na rozwój poszczególnych jej członków. Zgodnie z tym, aby wprowadzone zmiany miały charakter rzeczywisty (a nie tworzyły nieraz zgubną – dla celów dokumentację) i sprawczy (tworzyły rzeczywistość, a nie istniały jedynie w umyśle lub biurku twórcy), uczestnicy procesu zmian muszą być również uczestnikami procesu zmian kompetencyjnych. Aby proces wprowadzania zmian przebiegał zgodnie z założonymi wcześniej celami, miał uporządkowany charakter i stał się zrozumiały oraz przejrzysty dla wszystkich jego uczestników, konieczne staje się stworzenie planu zadaniowego. Zasadne staje się ujęcie w nim obszaru, który należy rozwijać, celów, które przyświecają tworzeniu planu, a także założeń (np. w tabeli porządkującej planowany proces, konkretne zadania, sposób ich realizacji wraz z terminami, osobami odpowiedzialnymi za realizację konkretnych działań, sposób i osobę odpowiedzialną za monitorowanie działania, a także uzasadnienie działania i uwagi – zgodnie z koncepcją naukową etapu planowania procesu tj. co? kto? kiedy? jak? po co?

Zastosowanie wspomnianych działań ma na celu również opracowanie kryteriów, które będą stanowiły podstawę oceny efektów indywidualnych działań nauczyciela i szkoły jako organizacji, a także uwzględniało to, że wśród pracowników może pojawić się zarówno opór wobec przedstawionych przeze mnie propozycji, jak i twórcza krytyka oraz nowe rozwiązania. Argumenty te mogą okazać się pomocne przy pokonywaniu wspomnianych trudności i przekonywaniu o potrzebie i celowości założonych zmian.

Przedmiotem rozważań staje się plan zmian, dotyczący obszaru z zakresu ustawicznego doskonalenia nauczycieli.

### *Dlaczego akurat taki obszar?*

Po dogłębnym analizie literatury przedmiotu i udziale w poszczególnych zajęciach studiów podyplomowych uważam, że rozwój kadry pedagogicznej jest nierozzerwalnie związany z rozwojem szkoły i służy poszczególnym podmiotom (dziecko, rodzic, nauczyciel, pracownicy niepedagogiczni), jak i sprzyja dalszym działaniom twórczym. W tym miejscu warto podsumować efekty założonych zmian, czyli określić „standard”, który będzie stanowił punkt wyjścia do planowania i wprowadzania kolejnych zmian.

Efekty zaproponowanych zmian są nie do przecenienia, ponieważ w dużym stopniu dotyczą sfery psychicznej, niezwykle ważnej w życiu człowieka – jako nauczyciela, jak i w pozostałych rolach, jakie przyszło mu wypełniać w społeczeństwie (rodzica, partnera, dziecka itp.).

Są nimi na pewno: samodzielność w myśleniu (jako członek grupy nie otrzymuje się gotowych rozwiązań, a wysuwa swoje propozycje); otwartość na zmiany i odwaga w ich odbieraniu (dobrze przeprowadzony proces zmian pozwala na otwartość odbiorców przy kolejnych działaniach); stworzenie własnej motywacji (refleksje podczas działań są okazją do refleksji nad sobą i swoimi motywacjami); podniesienie poczucia własnej wartości (zakładając, że dyrektor pozwolił zespołom na swobodę działania, a tym samym sprawstwo); doskonalenie precyzji i terminowości działań (praca w grupie zakłada jasne formułowanie myśli, ale także opracowywanie raportów w określonym terminie).

Z treści tych rozważań wynika, że zmiany w zakresie kompetencji rozumianych jako uprawnienia nadane przez dyrektora, zakładają posiadanie przez pracodawcę takich cech osobowościowych, jak empatia, otwartość i życzliwość. Posiadanie tych cech jest niezbędne przy delegowaniu „władzy” w określonym zakresie, ponieważ zakłada myślenie perspektywistyczne, oparte na partnerskim podejściu do nauczyciela. Cechy te nie są jedynym elementem złożonego procesu zmian, więc ich posiadanie nie wystarczy do tego, aby cały proces zmian odniósł sukces, ale może stać się jednym z elementów sukcesu. Już samo podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej wyznacza wzrost jej potencjału i gotowość do właściwych zmian, a patrząc na zmiany jako proces, jest to pierwszy krok na drodze do sukcesu przy tworzeniu „uczącej się” organizacji. Analizując dotychczasowe kwestie, można zauważyć, że w literaturze przed-



miotu opisano wiele skutecznych sposobów dokonywania zmian w organizacjach, ale nie ma jednego słusznego wzorca postępowania, choć można zaobserwować kilka cech wspólnych. Uwidocznione są zaś etapy nawiązujące do czterech funkcji zarządzania: planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania. Przy wdrażaniu jakiegokolwiek zmiany trzeba również pamiętać, że jest to proces, gdzie nie zawsze liczy się wynik końcowy, ale istotne jest to, co dzieje się pomiędzy rozpoczęciem a zakończeniem całego działania.

Zgodnie z tym, można zaproponować schemat wdrażania zmiany dotyczącej podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadry, zgodnie z zasadą „krok po kroku”.

**KROK 1.** Wypracowanie nowej wizji i misji szkoły, jako dokumentu, który określa miejsce procesu samokształcenia w placówce (wstęp do opracowania wspólnego nadrzędnego celu szkoły jako organizacji, a także jej poszczególnych członków).

**KROK 2.** Zdiagnozowanie potrzeb (rozpoznanie problemu i potrzeb edukacyjnych).

**KROK 3.** Skonstruowanie planu zadaniowego (ustalenie celów i zadań, a także wizji i strategii zmian, określenie konkretnych i mierzalnych kryteriów sukcesu, ale niezbyt wygórowanych, aby nie zniechęcić uczestników procesu, opracowanie zasad komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej).

**KROK 4.** Wdrażanie (osiąganie poszczególnych celów): przekazanie wizji i zdobycie poparcia dla proponowanych działań (uwzględnienie sił oporu i sił napędowych); motywowanie do działania (powiązane z typami osobowości, jakie prezentują poszczególni pracownicy; stworzenie atmosfery do twórczego działania); stworzenie zespołów kierujących zmianami w przedszkolu (wyznaczenie lidera, delegowanie uprawnień, organizacja niezbędnych form doskonalenia zawodowego, kontrola prac zespołu poprzez analizę raportów działań); stawianie i realizowanie krótkoterminowych działań (pozwalających osiągnąć „małe sukcesy”).

**KROK 5.** Ewaluacja (ocena powodzenia wdrożenia zmian, a także wskazówki do określenia kierunków przyszłych działań).

Jeśli w trakcie całego procesu pojawią się chęci do dalszych działań, można zaproponować:

**KROK 6.** Stworzenie sieci uczących się szkół (jako optymalnej organizacji społecznej w czasach permanentnej zmiany, ale również jako formy utrwalenia nowych postaw i wartości).

Przedstawienie proponowanych przeze mnie zmian, w ujęciu „krok po kroku”, pozwala dostrzec, że jest to proces przemyślany, a jednocześnie otwarty na zmieniające się warunki otoczenia i osoby w nim uczestniczące. Wdrażanie zmian niewątpliwie nie jest procesem prostym i szybkim, ale warto w nim powalczyć o coś, co jest nadrzędne – dobro dzieci, ale także komfort rodziców i pracowników. W nawiązaniu do przedstawionych w pracy argumentów, niezwykle istotne staje się delegowanie uprawnień przez dyrektora. Nie jest on już „tworem organizacyjnym, decydenckim” samym w sobie, który jednogłośnie podejmuje decyzje, zachowując przy tym prawo do nieomyślności. Dyrektor prawie idealny (choć ideałów nie ma) to taki, który darzy swoich pracowników zaufaniem i okazuje to zaufanie w swoich decyzjach przenoszących częściowo od-

powiedzialność za wybrane działania. Tworzy tym samym klimat do innowacji, chęci podnoszenia swoich kompetencji, ale również sprawia, że rodzice i pracownicy stają się pełnoprawnymi sygnatariuszami i promotorami procesu zmiany. Dyrektor swoją postawą daje przykład do działań twórczych, odważnych, cechujących się szerokim i dalekim spojrzeniem na przyszłość.

## Bibliografia

- Czyżewska, E., Regulska, K. (2017). *Jak zmieniają się przestrzenie w Bibliotece Głównej Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, [w:] prezentacja z 14–15 września 2017, *Konferencja Naukowa Ewolucja nowych przestrzeni bibliotecznych. Od założeń do praktyki*.
- Dobrowolska-Wesołowska, M. (2012). *Zarządzanie przez motywowanie – motywująca rola dyrektora placówki oświatowej*, [w:] *Tak rozumiemy świat. Biuletyn Szkolnego Ruchu Naukowego*, edycja 3.
- Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gawroński, K., Kwiatkowski, S.M. (red.). (2016). *Meritum. Prawo oświatowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Goriszowski, W. (2000). *Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Krzemianowski, Z. (2000). *Teoretyczne i praktyczne aspekty zmiany edukacyjnej*, [w:] H. Bednarczyk, Cz. Plewka (red.), *Vademecum menedżera oświaty* (s. 214–230). Radom: Wydawnictwo ITE.
- Rosalska, M. (2016). *Rola dyrektora szkoły w budowaniu polityki doskonalenia nauczycieli*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (s. 232–233) Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

## Netografia

internetowy słownik języka polskiego, serwis grupy PWN dostępny pod adresem <https://sjp.pwn.pl/sjp/kompetencja;2564077> (definicja słowa „kompetencja”).



# **SYNTEZA**

## SYNTEZA

---

Prezentowane opracowanie kompleksowo ujmuje zagadnienia statusu, roli i zadań dyrektora szkoły i placówki oświatowej w procesie zarządzania oświatą – pod rządami prawa.

Rozpoczyna je omówienie zagadnień wstępnych, wychodzących od koncepcji zarządzania systemem oświaty czy roli przywództwa w tym procesie, ale też aspektu psychologicznego w toku uczenia się. Omówiono kwestię więzi społecznych charakteryzujących szkolną społeczność. Na tym tle dokonano analizy możliwości i niezbędnych warunków dla skutecznego przywództwa w szkole, opartego m.in. na: planowaniu, organizowaniu struktur (tak formalnych, jak i nieformalnych), zespołów, współpracy (wewnątrzszkolnej i w środowisku zewnętrznym), kierowaniu (budowaniu więzi, motywowaniu, komunikacji, reprezentowaniu), kontroli i ocenie (w tym m.in. sprawnym diagnozowaniu problemów i poszukiwaniu skutecznym sposobów ich rozwiązania).

W poszukiwaniu właściwego sposobu zarządzania pomocne jest określenie jego modelu. Ten temat omówiono szczegółowo, poddając analizie wszelkie uwarunkowania powodujące przyjęcie określonego modelu, m.in.: kwestie czasu, uwarunkowań terytorialnych, technologicznych, także faktory socjologiczne, politologiczne, wynikające z rozwoju cywilizacyjnego. Zwrócono uwagę na potrzebę uspołecznienia polityki oświatowej – zaangażowania wielu podmiotów – partnerów społecznych, a także na problem pewnej autonomizacji.

Interesujące jest spojrzenie na „przywódców” oświatowych, ich skuteczność, pod kątem „właściwości” kompetencyjnych, ale też psychologicznych, stąd kwestia rozróżnienia: kto jest, a kto powinien być dyrektorem szkoły. Dlatego wskazano na zagadnienie umocowania prawnego dyrektora, ale też jego kompetencje menedżerskie czy wreszcie społeczne.

Omówiono podstawy zarządzania oraz specyfikę zarządzania w systemie oświaty w zależności od różnych czynników (technologicznych, czasowo-przestrzennych, wreszcie socjologicznych, politologicznych, cywilizacyjnych bądź paradygmatycznych).

Politykę edukacyjną szczegółowo przedstawiono w kontekście paradygmatycznym – typów ładu społecznego czy aksjologicznego.

Niezwykle istotnym zagadnieniem – zwłaszcza w kontekście uwarunkowań ładu demokratycznego – jest uspołecznienie zarządzania oświatą, które może się realizować różnymi metodami, tj. przez: upaństwowienie (etatyzację), samorządność (model oparty na założeniu, że problemy rozwiązywane są na poziomie, na którym powstają – z szeregiem uwarunkowań, od historycznych, przez prawne po społeczne, ekonomiczne), kolegializm, prywatyzację (model liberalny).

Szczegółowej analizie poddano fundamentalne w oświacie zagadnienie, jakim jest zaspokajanie edukacyjnych potrzeb uczniów, realizowane poprzez ich (potrzeb) zdiagnozowanie w kontekście czynników środowiskowych, z podkreśleniem roli współuczestnictwa rodziców w tym procesie. Tu wskazano na wybrane aspekty podstaw teoretycznych (omawiając współczesne teorie

edukacyjne), prawnych, scharakteryzowano „sylwetkę” nauczycieli/pedagogów uczestniczących w realizacji zadań edukacyjnych – wyposażonych w odpowiednio duży zasób wiedzy teoretycznej i umiejętności jej aplikacji przy pomocy odpowiednich metod dydaktyczno-wychowawczych, umiejętności rozpoznawania potrzeb edukacyjnych dzieci, organizowania terapii w konkretnych sytuacjach opiekuńczo-wychowawczych, umiejętnością nawiązywania współpracy z innymi nauczycielami/pedagogami prowadzącymi zajęcia terapeutyczne w celu ich współplanowania oraz realizowania zintegrowanych działań edukacyjnych. Wskazano również na kluczową rolę dyrektora placówki oświatowej, w szczególności w kwestii nadzorowania ww. działań.

Obszerny „moduł” opracowania – z oczywistych względów – poświęcono modelowi dyrektora szkoły i placówki oświatowej. I tak, Czytelnik znajdzie informację o subtelnej różnicy w kwestii, kto może i kto powinien zostać dyrektorem. Analizie poddano definicje kompetencji oraz kwalifikacji dyrektora, porównanie tych pojęć. Wskazano na zróżnicowanie obszarów obejmowanych pojęciem kompetencji (przeanalizowano koncepcje i wyniki badań przeprowadzanych w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi). Omówiono rolę tzw. miękkich kompetencji dyrektora (m.in. komunikacyjnych, emocjonalnych, społecznych), jak też kompetencji twórczych, inteligencji emocjonalnej (EQ), wreszcie zagadnienie tzw. przywództwa edukacyjnego, czym charakteryzuje się skuteczne przywództwo edukacyjne.

Uwarunkowania formalno-prawne działań dyrektora placówki oświatowej są również przedmiotem obszernej analizy w opracowaniu. Czytelnik dowie się, jakie warunki musi spełniać kandydat na dyrektora poszczególnych typów szkół i placówek, kto wyposażony jest w autonomię w zakresie podejmowania decyzji o powierzeniu stanowiska dyrektora (z powołaniem na odpowiednie przepisy prawa, ale też judykaty sądów administracyjnych). Omówiono procedury, jakie obowiązują przy wyłanianiu dyrektora w wyniku konkursu, odstępstwa od tej zasady, ochronę prawną dyrektora szkoły, instytucję zawieszenia w pełnieniu obowiązków dyrektora, odwołania ze stanowiska.

Podstawy zarządzania w systemie oświaty stanowią istotną część opracowania, w której znajdziemy odpowiedzi na pytania: czy zarządzanie i kierowanie są tym samym?, czym są umiejętności kierownicze?, wedle jakich kryteriów klasyfikować i oceniać zarządzanie?, czy zarządzanie organizacją oświatową w XXI wieku można utożsamić z coachingiem?, jak budować kompetencje kierownicze kadry zarządzającej oświatą w XXI wieku?, wedle jakich kryteriów klasyfikować kompetencje (wraz z omówieniem różnych definicji)?, czym jest „drabina kompetencji” dyrektora szkoły?, jak kompetencje doskonalić? W tej części analizie poddano istotę i funkcje zarządzania (planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrolowanie), wraz z omówieniem nowoczesnych koncepcji zarządzania jakością (m.in. „cykl Deminga”); omówienie stylów przywództwa (z przedstawieniem licznych koncepcji w tej dziedzinie). Interesującym i niezwykle ważnym zagadnieniem omawianym w podręczniku jest kwestia zarządzania opartego na wartościach, gdzie stawia się przed dyrektorem trudne zadanie pogodzenia – w kontekście aksjologicznym – obiektywnych wartości wspólnie realizowanych przez całą szkolną społeczność, budowanych trwałych podstaw pozwalających na odnalezienie się człowieka w świecie, przede wszystkim przez hierarchię wartości (tu wskazana została ważna kwestia obiektywizmu, nieindoktrynowania). Z powyższym łączy się zagadnienie zarządzania zmianą w edukacji: reformy szkolnictwa, w tym organizacji, systemu prawnego, podstaw programowych; zagrożenia w procesie wdrażania zmian (w tym zagrożenie niechęcią do innowacji).

Ważną częścią opracowania są również kwestie gospodarki finansami publicznymi w oświacie, zwłaszcza że dyrektor ponosi odpowiedzialność za gospodarowanie finansami szkoły na

podstawie konkretnych przepisów prawa – oświatowego (ustawy o systemie oświaty) i finansowego (m.in. ustawy o finansach publicznych). Dlatego też omówiono szczegółowo zagadnienia planowania budżetowego – odpowiedzialności za stworzenie planu, jego realizację i kontrolę oraz naruszenie dyscypliny finansowej. Analizie poddano kontrolę zarządczą w szkole, przewidzianą przez stosowne przepisy prawnofinansowe, której przedmiotem są m.in.: planowanie działalności, identyfikacja, ocena i zarządzanie ryzykiem, komunikacja i informacja.

Wiążą się z tym też – szeroko omówione – kwestie zarządzania majątkiem i mieniem szkolnym, co również należy do zadań dyrektora jako jej menedżera-zarządcy i wymaga kompetencji – wiedzy z zakresu finansów, rachunkowości, administrowania majątkiem, bhp, prawa. Dyrektor występuje w roli zarządcy – administratora nieruchomości szkolnej, stąd konieczność znajomości uwarunkowań prawno-ekonomicznych z tym związanych, ale też odpowiedzialności, wchodzi tu zatem w grę również znajomość m.in. norm prawa budowlanego, ochrony przeciwpożarowej, ale i potencjalnej odpowiedzialności prawnokarnej w razie ich naruszenia.

Zarządzanie szkołą ograniczone jest określonymi procedurami. Omawia je część opracowania odnosząca się w tej kwestii do procedur administracyjnych (przedstawiono je wraz z przykładami procedur w administracji szkolnej).

Omówiono też dokumentację (rodzaje, cechy), jakiej wymaga prowadzenie placówki oświatowej w świetle obowiązujących przepisów. Tu wskazano na nowoczesne technologie stanowiące wsparcie w prowadzeniu dokumentacji szkolnej (m.in.: dziennik elektroniczny, System Informacji Oświatowej, systemy informatyczne wspomagające scentralizowany system naboru do szkół i przedszkoli).

Kolejnym ważnym zagadnieniem będącym przedmiotem analizy jest nadzór nad pracą szkoły – formalny i pedagogiczny. Wskazano podstawy formalno-prawne nadzoru zarówno w stosunku do placówek publicznych, jak i niepublicznych, organy nadzoru, ich uprawnienia, podmioty podlegające tej instytucji, zasady i formy sprawowania nadzoru. W tym kontekście omówione zostały zasady ewaluacji (jej rodzaje) pracy szkół i placówek oświatowych.

Szkoła jako organizacja ucząca się i rozwijająca – to przedmiot analizy kolejnej części opracowania, gdzie – w tym kontekście – omówiono m.in. kwestię przywództwa edukacyjnego, środowiska sprzyjającego i inicjującego doskonalenie się, rolę badań naukowych w zarządzaniu procesem uczenia się i doskonalenia nauczycieli, a także rolę polityki kadrowej dyrektora szkoły w zakresie podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadry. Te kwestie dotyczą też samej kadry kierowniczej szkoły, w odniesieniu do której w opracowaniu wskazano też rolę i standardy kształcenia tej części kadry pedagogicznej w ośrodkach akademickich, a także zmianę podejścia (mentalności) do edukacji jako takiej i niepojmowania jej jedynie jako „uczenia innych”.

Książka obszernie odnosi się też do zagadnienia terapii pedagogicznej postrzeganej z punktu widzenia jej znaczenia dla profilaktyki niepowodzeń szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz obecnych norm prawnych zalecających nauczycielom, dyrektorom i specjalistom rozpoznawanie trudności w nauce i działania na rzecz rozwijania naturalnych możliwości każdego z uczniów.

Opracowanie zamyka część poświęcona diagnozie i ocenie efektów kształcenia, w tym systemowi egzaminów zewnętrznych – idei ich wprowadzenia, organizacji, sposobu przeprowadzania, informacji, jakie krajowy system oświaty zyskuje dzięki zobiektywizowanemu systemowi weryfikacji i analizy wyników egzaminów.

Całość jest zaopatrzona w bogatą informację bibliograficzną (a także netografię) poszczególnych zagadnień oraz liczne schematy, tablice, zestawienia znakomicie wspomagające percepcję naukowych treści opracowania.

## SYNOPSIS

---

The study comprehensively covers the issues of the head teacher's status, role and tasks in the education management process under the rule of law.

The study starts with preliminary issues, such as the concept of management of the education system or the role of leadership in this process, and also with the psychological aspect in the course of learning. It further discusses the issue of social ties characterising a school community. In this respect, the possibilities and necessary conditions for effective leadership in the school have been analysed, based, among others, on planning, organisation of structures (both formal and informal), teams, cooperation (within school and outside school), management (relationship building, motivation, communication, representation), control and evaluation (including problem identification and effective resolution).

In order to find the right way to manage, an appropriate model needs to be determined. This issue is thoroughly discussed, analysing all arguments in favour of a specific model, including time issues, territorial and technological conditions, as well as sociological and political factors resulting from the civilisation development. Attention has been brought to the need to democratise education policy and involve various social partners, as well as to the issue of automation.

What is very interesting is the presentation of educational leaders, their effectiveness in terms of their competence and personality traits, hence the question of who is and who should be the school's head teacher. This is why the head teacher's legal status has been noted, as well as his/her managerial and social competences.

The study discusses the basics of management and the specific nature of management in the education system according to various factors (i.e. technological, spatiotemporal, sociological, political, civilisational or paradigmatic).

Education policy is introduced in detail in a paradigmatic context – the types of social or axiological order.

An extremely important issue, especially in the context of democratic order, is the socialisation of education management, which can be implemented by various methods, i.e. through nationalisation (job security system), self-governance (a model based on the assumption that problems are solved at the level at which they arise), collegiality, and privatisation (a liberal model).

Another fundamental issue is satisfying educational needs of students through the identification of such needs in the context of environmental factors, with an emphasis on the role of parents' involvement in this process. This part of the study highlights selected aspects of theoretical and legal foundations as well as the profile of teachers/educators taking part in the implementation of educational tasks. Teachers/educators should have theoretical knowledge and know how to apply it with the use of appropriate teaching and educational methods, how to identify children's educational needs, organise therapy activities in specific care and educa-



tional situations, and how to cooperate with other teachers/educators to plan these activities as well as to implement integrated educational activities.

An extensive part of the study, for obvious reasons, is concerned with the model of the head teacher. The reader will find there information about the subtle difference between who can and who should be the head teacher. The head teacher's competence and qualifications have been analysed and both terms have been compared. This raised the problem of complexity of the term "competence", which – in turn – led to the discussion of the head teacher's so-called soft skills (including communication and social skills), as well as his/her creative competences, emotional intelligence (EI), and finally the issue of educational leadership.

Formal and legal conditions of the head teacher's actions have also been analysed. The reader will find out what conditions must be met by a candidate for the post of the head teacher in specific types of schools and educational institutions, and who makes the decision to assign the duties of the head teacher (with a reference to the relevant provisions of law and judicature of administrative courts). This part discusses also the procedures applying to the appointment of the head teacher through a competition, derogation from this rule, his/her legal protection as well as suspension and dismissal from office.

The fundamentals of management in the education system are an important part of the study where we can find the answers to the following questions: Is management and leadership the same? What are managerial skills? According to what criteria to classify and assess management? Can management of an educational institution in the 21st century be identified with coaching? How to build managerial competence of the education management executives in the 21st century? According to what criteria to classify competence? What is the "competence ladder" of the head teacher? How to improve competence? This part of the study covers the nature and functions of management (planning, organising, motivating, controlling), modern concepts of quality management (including the Deming cycle) as well as the styles of leadership (with the presentation of a number of concepts in this field).

An interesting and extremely important issue is value-based management, where the head teacher faces a difficult task of integrating – in the axiological context – objective values shared by the whole school community, laying sustainable foundations which allow the man to find himself in the world mainly with the help of the hierarchy of values (an important issue of objectivity and indoctrination has been highlighted here).

The issue of value-based management is interconnected with the issue of change management in education – education reforms including legal systems and core curricula, as well as difficulties encountered in the process of implementing these changes (and the problem of reluctance to innovate).

An equally important part of the study is the issue of public finance management in education, especially since the head teacher is responsible for the school's financial management on the basis of specific legal provisions – education law (legal education system) and financial law (including the Public Finance Act). Therefore, the issues of budget planning – the responsibility for creating the plan, its implementation and control as well as the violation of financial discipline – have been thoroughly discussed.

Another topic of discussion is the school's internal control provided by relevant legal and financial provisions relating to, among others, business planning, identification, assessment and risk management, communication and information.

The part mentioned above is related to widely discussed school property assets which are also the responsibility of the head teacher who is their manager and administrator. They require

competence, such as the knowledge of finance, accounting, property administration, work safety regulations and the law.

Because the head teacher acts as the administrator of school property assets, he needs to be familiar with the legal and economic conditions concerning them, i.e. construction law and fire protection, and to understand his legal liability for their violation.

School management is governed by specific procedures, which are discussed in the part concerning administrative procedures (they are presented together with the examples of procedures in school administration).

School records (types, features) required for running an educational institution have also been discussed in the light of current regulations. Modern technologies that support these records (including electronic diary, Educational Information System, IT systems supporting a centralised recruitment system for schools and kindergartens) have been pointed out.

Another subject of analysis is formal and pedagogical supervision over the school's activities. Attention has been brought to the formal and legal basis of supervision both in relation to state and non-state institutions, supervisory bodies and their powers, entities which are governed by these institutions, as well as the principles and forms of supervision. In this context, the principles of evaluation (its types) of schools and educational institutions have been analysed.

The aim of the next part of the study is to discuss the school as a changing and developing institution. It raises, among others, the issue of educational leadership, an environment conducive to and initiating self-improvement, the role of scientific research in managing the system of teacher education and training, as well as the role of human resources management relating to improving the staff's qualifications and competencies. The standards of education in academic centers have been proposed to the school's management, together with a change in approach (mentality) towards education as such and not viewing it only as teaching others.

The study thoroughly addresses the issue of pedagogical therapy for preventing school failure of students with special educational needs as well as current legal standards which encourage head teachers, teachers and other professionals to identify learning difficulties in students and to engage in activities aimed at developing their natural abilities.

The study closes with the part concerning the assessment of learning outcomes, including the system of external examinations – the validity of their introduction, administration and information available to national education system thanks to the objective system of verification and analysis of exam results. It is supplemented with rich bibliographic information (as well as netography) of particular issues together with numerous diagrams and tables which support the perception of scientific content of the study highlighted.

tłum. *Anna Treger*

## NOTY O AUTORACH

---

### **Bożena Barszczewska**

Nauczyciel dyplomowany, absolwentka studiów podyplomowych, w tym w zakresie ewaluacji dydaktycznej i egzaminowania na Uniwersytecie Gdańskim oraz organizacji i zarządzania oświatą „Menedżer oświaty” oraz wielu kursów kwalifikacyjnych. Edukator, wykładowca Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego. Były doradca metodyczny i dyrektor ośrodka doskonalenia nauczycieli.

Zainteresowania naukowe i zawodowe to: prawo oświatowe w organizacji i funkcjonowaniu przedszkoli i szkół, szczególnie w zakresie nadzoru pedagogicznego placówek publicznych i niepublicznych; prawo wewnątrzszkolne, problematyka wychowawcza w funkcjonowaniu placówek, rola i kompetencje dyrektorów; diagnoza, planowanie i ewaluacja w placówkach wychowawczych i edukacyjnych.

Doświadczenie zawodowe zdobywała podczas pracy nauczycielskiej w szkołach, ośrodkach doskonalenia nauczycieli i uczelniach wyższych. Uczestnik zespołu koordynacyjnego programu „Ambasada praw dziecka”, realizowanym w świetlicach terapeutycznych. Od wielu lat prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą, szkoleniach dyrektorów szkół i placówek oraz rad pedagogicznych.

Obecnie ekspert prawa oświatowego, autor publikacji i komentarzy praktycznych na platformie internetowej, czasopismach oświatowych i wydawnictw książkowych. Współautorka *Meritum. Prawo oświatowe; Nadzór pedagogiczny w szkole i przedszkolu*. Autor publikacji *Nadzór pedagogiczny; Nadzór pedagogiczny – ewaluacja, kontrola, wspomaganie*.

### **Janusz Barszczewski**

Pedagog, nauczyciel dyplomowany, absolwent studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych, edukator, wykładowca Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego. Były Warmińsko-Mazurski Kurator Oświaty, dyrektor ośrodka doskonalenia nauczycieli. Doświadczenie zawodowe zdobywał podczas pracy nauczycielskiej w szkołach, kuratorium oświaty, ośrodkach doskonalenia nauczycieli, wydziale oświaty urzędu miejskiego, uczelniach wyższych. Uczestnik ogólnopolskich programów badawczych m.in. „Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej” – projekcie finansowanym przez MEN i Europejski Fundusz Społeczny, realizowanym przez Akademię Świętokrzyską.

Od wielu lat prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą, szkoleniach dyrektorów szkół i placówek, rad pedagogicznych.

Szczególne zainteresowania naukowe i zawodowe to: prawo oświatowe w organizacji i funkcjonowaniu przedszkoli i szkół, w tym placówek niepublicznych, prawo wewnątrzszkolne, problematyka wychowawcza w funkcjonowaniu placówek, rola i kompetencje dyrektorów, działalności organów przedszkoli i szkół, roli rodziców w przedszkolu i szkole, praw dziecka, działalności organów prowadzących przedszkola i szkoły oraz nadzoru pedagogicznego.

Obecnie wykładowca akademicki Olsztyńskiej Szkoły Wyższej w Olsztynie, ekspert prawa oświatowego, autor publikacji i komentarzy praktycznych na platformie internetowej, czasopismach oświatowych i wydawnictw książkowych. Współautor czterech wydań publikacji *Meritum. Prawo oświatowe*.

**Małgorzata Drogosz**

Nauczyciel mianowany, były dyrektor zespołu szkół, były wizytator Kuratorium Oświaty w Kielcach, aktualnie wicedyrektor Szkoły Podstawowej Nr 31 z Oddziałami Integracyjnymi w Kielcach, wykładowca na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Przedmiotem zainteresowań naukowych i zawodowych jest krajoznawstwo i turystyka szkolna.

Doświadczenie uzyskane podczas pracy zawodowej wykorzystuje w swoich publikacjach: *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych – Poradnik dla dyrektorów i kadry pedagogicznej*. Jest współautorem publikacji dwóch wydań *Meritum. Prawo oświatowe* oraz autorem komentarzy i odpowiedzi na pytania z zakresu prawa oświatowego – Wolters Kluwer Polska SA oraz artykułów do miesięcznika „Dyrektor Szkoły”.

**Małgorzata Dutka-Mucha**

Nauczyciel dyplomowany, wicedyrektor Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ds. Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, były wizytator Kuratorium Oświaty, wieloletni dyrektor szkoły, nauczyciel akademicki na kierunku Zarządzanie w oświacie, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego, animator wspomaganie szkół, koordynator Akademii Zarządzania, członek Rady Wydawniczej „Hejnału oświatowego”.

Zainteresowania naukowe i zawodowe dotyczą kompetencji przywódczych i społecznych dyrektorów szkół, rozwoju zawodowego nauczycieli, przywództwa edukacyjnego i zarządzania, teorii organizacji i zarządzania oświatą, nadzoru pedagogicznego.

Autor programów szkoleniowych oraz współredaktor i współautor wielu publikacji z zakresu zarządzania oświatą, w tym m.in. *57 problemów zarządzania oświatą*, publikacji monograficznej *Meritum. Prawo oświatowe*.

**Krzysztof Gawroński**

Nauczyciel dyplomowany; absolwent Politechniki Warszawskiej i Studiów Podyplomowych Organizacji i zarządzanie dla kierowniczej kadry oświatowej – zorganizowanych przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Warszawie oraz kilkunastu kursów specjalistycznych w dziedzinach leżących w obszarze zainteresowań naukowych i zawodowych.

W pracy naukowej i pedagogicznej oraz w publikacjach (na platformie internetowej, czasopiśmie i wydawnictwach książkowych) twórczo wykorzystuje swoją bogatą wiedzę, umiejętności i doświadczenie zdobyte w ponad czterdziestoletniej pracy zawodowej w szkole, kuratorium oświaty i Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Jego zainteresowania naukowe dotyczą kompetencje kierowniczej kadry oświatowej – w szczególności – dyrektora szkoły, takich obszarach, jak: prawo jako narzędzie zarządzania systemem oświaty, kompetencje przywódczych, podejmowanie decyzji i delegowanie uprawnień, rozwiązywanie problemów, realizacja zadań nadzoru pedagogicznego z uwzględnieniem profesjonalnego wykorzystania wyników oceniania zewnętrznego również w kontekście doskonalenia umiejętności zawodowych wizytatorów.

Od wielu lat prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych i kursach specjalistycznych z zakresu organizacji i zarządzania systemem oświaty.

Od prawie dwudziestu lat wiele publikuje. W październiku 2018 r. ukazało się czwarte wydanie monograficznej publikacji naukowej *Meritum. Prawo oświatowe*, którego jest współredaktorem naukowym i współautorem oraz *57 problemów zarządzania oświatą*; *Potyczki prawne dyrektora szkoły*, pod jego redakcją m.in. *Prawo oświatowe w pytaniach i odpowiedziach. Dyrektor szkoły*; *Prawo oświatowe w pytaniach i odpowiedziach. Szkoła a organ prowadzący*. Jest współredaktorem i współautorem publikacji *Meritum. Prawo oświatowe. Wzory dokumentów. Ustawa o systemie oświaty*; *Prawo oświatowe i przepisy wprowadzające*, *Meritum. Prawo oświatowe. Wzory pism i dokumentów. Karta Nauczyciela i Kodeks pracy*.

**Janusz Gęsicki**

Dr hab., profesor w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kierownik Katedry Polityki Edukacyjnej w tej Uczelni.

Autor licznych publikacji naukowych i publicystycznych na temat zarządzania w edukacji oraz polityki edukacyjnej.

**Renata Goryszewska-Gawron**

Absolwentka studiów magisterskich Wyższej Szkoły Informatyki, Zarządzania i Administracji w Warszawie na kierunku Administracja publiczna. Ukończyła – z wyróżnieniem – studia podyplomowe Przywództwo i komunikacja społeczna w Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie oraz studia podyplomowe Zarządzanie w systemie oświaty w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

W kręgu jej zainteresowań naukowych są kompetencje w zakresie negocjacji oraz pokojowe rozwiązywanie konfliktów – nie tylko szkolnych – oraz umiejętności prowadzenia merytorycznego dialogu szczególnie w trudnej rzeczywistości oświatowej.

Pracuje jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.

**Natalia Korzeb**

Absolwentka Wydziału Pedagogicznego na kierunkach: Pedagogika ogólna i resocjalizacja oraz Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi w Józefowie oraz studiów podyplomowych z zarządzania w systemie oświaty na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Aktualnie pracuje jako dyrektor jednostek przedszkolnych.

Obszarze jej zainteresowań stanowią: funkcjonowanie systemu oświaty z całym spektrum działań podejmowanych w tej dziedzinie, a w szczególności finansowanie i zarządzanie ryzykiem szkół i placówek oświatowych. Ukończone liczne kursy i warsztaty pedagogiczne stanowią dla niej trwałe źródło wiedzy i doświadczenia niezbędnych w organizowaniu i udzielaniu bieżącego wsparcia kadry pedagogicznej i kierowniczej przedszkoli i żłobków – w formie szkoleń, konferencji i bezpośrednich konsultacji.

**Michał Kwiatkowski**

Magister psychologii i doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Jest obecnie związany z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, choć zajęcia prowadzi również w Wyższej Szkole Ekologii i Zarządzania oraz na Wydziale Administracji i Nauk Społecznych Politechniki Warszawskiej. Kierownik studiów podyplomowych Zarządzanie w systemie oświaty oraz Akademia Liderów Oświaty Szkoły Uczącej Się.

Jego zainteresowania zawodowe oscylują wokół tematyki związanej z poradnictwem zawodowym, psychologią motywacji, psychologią pracy oraz pedagogiką pracy. Posiada bogate doświadczenia badawcze i jest biegły w analizie statystycznej danych ilościowych. Napisał 27 artykułów do czasopism naukowych i monografii zbiorowych oraz zredagował cztery pozycje o charakterze monografii wieloautorskich. Brał czynny udział w projekcie międzynarodowym i w dziesięciu krajowych (lub na zlecenie ośrodka krajowego działającego w konsorcjum międzynarodowym).

**Stefan M. Kwiatkowski**

Profesor zwyczajny w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Rektor tej Uczelni (kadencja: 2016–2020); Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych (1993–2007), Przewodniczący Rady Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych (2010–2017), Zastępca Przewodniczącego Rady Naukowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (2015–), Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2007–2011), Zastępca Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2011–), Zastępca Przewodniczącego Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN

(2012–2014), Członek Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów (2011–2012), doktor honoris causa Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (2010) i Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Dragomanowa w Kijowie (2017); autor ponad 600 artykułów, autor, współautor, redaktor naukowy 90 druków zwartych; promotor w 44 przewodach doktorskich, recenzent w 114 przewodach doktorskich i 36 habilitacyjnych oraz w 19 postępowaniach o nadanie tytułu profesora; ekspert w zakresie kształcenia zawodowego, współautor metodologii opracowywania standardów kompetencji zawodowych, kierownik ponad 20 projektów badawczych dotyczących przywództwa edukacyjnego oraz zarządzania w systemie oświaty.

### **Elżbieta Łęcznarowicz**

Nauczyciel dyplomowany z wieloletnim doświadczeniem w zarządzaniu oświatą zdobytym w trakcie pełnienia funkcji dyrektora w szkołach różnych typów oraz pracy na stanowiskach: wizytatora, kierownika Wydziału Kadr Kuratorium Oświaty w Krakowie, Małopolskiego Kuratora Oświaty, zastępcy Prezydenta Miasta Krakowa.

Zainteresowania naukowe i zawodowe dotyczą: obowiązku rocznego przygotowania przedшкольного, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich, procedur rekrutacji do przedszkoli i szkół, Systemu Informacji Oświatowej, Ochrona Danych Osobowych, prawnych aspektów współdziałania organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór pedagogiczny na rzecz tworzenia warunków realizacji zadań statutowych szkół i placówek.

Posiada wieloletnie doświadczenie w procesie doskonalenia nauczycieli i przygotowania kadry kierowniczej oświaty z racji wypełniania zadań wykładowcy na kursach i studiach podyplomowych oraz konsultanta w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Jest współautorką – czterech wydań – monografii *Meritum. Prawo oświatowe*.

### **Elżbieta Modrzewska**

Nauczyciel dyplomowany; absolwentka studiów podyplomowych z zakresu Ewaluacji dydaktycznej i egzaminowania oraz Zarządzania w oświacie; ekspert systemu egzaminów zewnętrznych, Menedżer ds. Projektów Edukacyjnych i Rozwoju Kadr w KSSE.

Jej zainteresowania naukowe to – przede wszystkim – neuroedukacja oraz przywództwo w oświacie.

Koordynator projektów m.in. związanych z kształceniem dualnym, budowaniem banków zadań, tworzeniem platformy do kształcenia kompetencji matematyczno-przyrodniczych. Członek ogólnopolskiego zespołu wdrażającego e-ocenie. Trener i Coach w systemie doskonalenia nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych – Organizacja i zarządzanie placówką oświatową. Prowadzi szkolenia z obszarów: planowanie dydaktyczne i kierowanie szkołą w oparciu o diagnozy poziomu osiągnięć uczniów; ocenianie kształtujące, indywidualizacja nauczania, wdrożenie kompleksowego wspomaganie w zakresie kompetencji kluczowych, wdrażanie podstawy programowej oraz aspektów prawnych i proceduralnych egzaminów zewnętrznych. Autorka wielu programów szkoleniowych i artykułów dotyczących oceniania, egzaminowania i wspomaganie. Jest współautorem czterech wydań *Meritum. Prawo oświatowe*.

### **Rafał Otręba**

W latach 1999–2018 nauczyciel języka niemieckiego, a od 2006 r. dyrektor szkoły. Obecnie adiunkt w Katedrze Logistyki Społecznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Absolwent studiów podyplomowych z zakresu kształcenia kadry do prowadzenia kształcenia ustawicznego na odległość, pomiaru dydaktycznego, zarządzania w oświacie oraz metodyki i dydaktyki nauczania języka niemieckiego. Trener i wykładowca w zakresie przywództwa w oświacie, kompetencji kluczowych, ewaluacji wewnętrznej i zarządzania w oświacie.

Ekspert z listy MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli oraz w projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie” – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół i placówek oświatowych.

Autor wielu publikacji z zakresu przywództwa edukacyjnego, zarządzania szkołą oraz jakości życia w aspekcie edukacji, m.in. *Meritum. Prawo oświatowe; Sukces i autonomia w zarządzaniu szkołą.*

### **Ryszard Pszczółkowski**

Nauczyciel dyplomowany, a od 1 grudnia 2005 r. decyzją Szefa Służby Cywilnej urzędnik mianowany służby cywilnej. Absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, studiów podyplomowych z zakresu zarządzania oświatą na Uniwersytecie w Białymstoku oraz szkolenia z zakresu ewaluacji w nadzorze pedagogicznym – organizowanego przez System Ewaluacji Oświaty i Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Posiada prawie trzydziestoletni staż pracy w kuratorium oświaty, w tym ponad piętnaście lat na stanowisku dyrektora wydziału, w tym: wydziału nadzoru pedagogicznego.

Szczególne zainteresowania w obecnej działalności pedagogicznej to nadzór pedagogiczny sprawowany przez organy nadzoru pedagogicznego oraz nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły.

Przez wiele lat prowadził narady, konferencje, warsztaty poświęcone tematyce nadzoru kierowane do dyrektorów szkół i innych osób pełniących funkcje kierownicze w systemie edukacji. Od wielu lat prowadzi również zajęcia na studiach podyplomowych i kursach specjalistycznych z zakresu organizacji i zarządzania oświatą.

Jest współautorem wszystkich czterech wydań poradnika *Meritum. Prawo oświatowe*, wielu artykułów w czasopiśmie oraz współautorem wielu raportów z zakresu nadzoru pedagogicznego przekazywanych przez kuratora oświaty Ministrowi Edukacji Narodowej.

### **Krzysztof Puchacz**

Prawnik, wykładowca akademicki, specjalista z zakresu finansów publicznych, kontroli zarządczej, zamówień publicznych oraz odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych. Były wieloletni pracownik Regionalnej Izby Obrachunkowej w Lublinie. Akredytowany Ekspert ©KFE. Ceniony trener. Właściciel firmy doradczej.

Obszar szczególnych zainteresowań: kontrola zarządcza i zamówienia publiczne.

Autor publikacji książkowych m.in. *Zarządzanie ryzykiem w sektorze finansów publicznych; Nowe standardy kontroli zarządczej w jednostkach sektora finansów publicznych; Kontrola zamówień publicznych; Nowe zasady udzielania i rozliczania dotacji dla organizacji pozarządowych przez jednostki sektora publicznego przy realizacji zadań publicznych; Nowe zasady odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych – praktyczny komentarz do zmian w ustawie o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych; Odpowiedzialność kierownika jednostki sektora finansów publicznych a powierzenie obowiązków pracownikom jednostki.*

### **Teresa Serafin**

Doktor nauk humanistycznych. Nauczyciel dyplomowany dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, kierownik ośrodka wychowania środowiskowego, nauczyciel, dyrektor, były pracownik Ministerstwa Edukacji Narodowej (główny wizytator, naczelnik Wydziału Kształcenia Specjalnego, sekretarz Międzyresortowego Zespołu ds. Koordynacji Zadań Wynikających z Pilotażu Programu Rządowego WVKSC, radca ministra), członek Krajowej Rady do Spraw Osób Niepełnosprawnych, ekspert wydawnictwa Wolters Kluwer, nauczyciel akademicki, członek organizacji NGO i Komisji Dialogu Społecznego.

Zainteresowania naukowe i zawodowe: współczesne problemy kształcenia specjalnego, praktyczna realizacja kształcenia uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w głównym nurcie systemu oświaty i wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością.

Autorka książek i artykułów poświęconych organizowaniu i realizacji wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, kształcenia specjalnego, terapii pedagogicznej, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i uczniów, m.in.: *Implementacja prawa oświatowego w teorii i praktyce kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami*; *Edukacja osób niepełnosprawnych*, w: „Studia BAS”, 2015, Nr 2(42) 215; *Od segregacji do równych praw – z perspektywy zmian polityki edukacyjnej w aspekcie dostępu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością do edukacji*, w: „Studia Edukacyjne”, 2015, Nr 34; współautorstwo w *Meritum. Prawo oświatowe*.

### **Monika Smulka**

Nauczyciel mianowany z 9-letnim doświadczeniem zawodowym w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym. Ukończyła studia w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – kierunki: Integracyjne wychowanie przedszkolne oraz Pedagogika opiekuńczo-socjalna) i studia podyplomowe w zakresie Zarządzania w systemie oświaty, również na tej Uczelni.

Obecnie pracuje jako nauczyciel wychowania przedszkolnego oraz nauczyciel wspomagający.

Zainteresowania naukowe: aktywne i skuteczne formy doskonalenia nauczycieli. Jest współautorką przewodnika metodycznego dla nauczycieli dzieci 5-letnich, autorką opracowania zestawów wpisów do dziennika, konsultantką merytoryczną planów edukacyjnych dla 5- i 6-latków, a także współautorką przewodników metodycznych z serii „Olek i Ada” – dla grup młodszych.

### **Dagmara Stanikowska-Brzeźniak**

Nauczyciel mianowany wychowania przedszkolnego; wicedyrektor Przedszkola Nr 344 w Warszawie. Posiada 13-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Absolwentka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończyła studia podyplomowe na Politechnice Warszawskiej na Wydziale Geodezji i Kartografii w zakresie Zarządzania Nieruchomościami. W 2010 r. otrzymała Licencję zawodową w zakresie Zarządzania Nieruchomościami. W 2017 r. ukończyła studia podyplomowe na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w zakresie Zarządzania w systemie oświaty.

### **Arkadiusz Stefan**

Nauczyciel dyplomowany informatyki. Absolwent Politechniki Radomskiej i studiów podyplomowych na Politechnice Poznańskiej. Zajmuje się naukowo i zawodowo zagadnieniami praktycznego zastosowania informatyki i technologii informacyjnych w oświacie. Były główny wizytator w Wydziale Informatyzacji Procesów Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej (prowadzenie projektów dot. informatyzacji polskich szkół, przygotowywanie specyfikacji przetargowych, reprezentowanie pracodawcy przed Urzędem Zamówień Publicznych, obsługa umowy MS Academic Select), specjalista ds. technologii w edukacji Image Recording Solutions Sp. z o.o., posiada certyfikat Konsultanta Edukacyjne SMART.

Prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych dotyczących zarządzania oświatą oraz szkolenia i kursy dla nauczycieli, dyrektorów oraz pracowników samorządu. Autor książek, artykułów i materiałów edukacyjnych w zakresie wspomagania zarządzania oświatą przez wykorzystanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz dotyczących wykorzystania wizualizacji i interaktywności w procesie dydaktycznym, m. in. współautor publikacji *Zarządzanie placówką oświatową* oraz monografii *Meritum. Prawo oświatowe*.

### **Anna Treger**

Absolwentka anglistyki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Wykładowca języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Autorka wielu publikacji do nauki angielskiego, z których najważniejsze to: *Angielski. Gramatyka z ćwiczeniami. Repetytorium*; *Inside the European Union – English language coursebook*;



*Repetitorium, Angielski. Korepetycje maturzysty; Angielski. Słownictwo dla zaawansowanych; English for Psychology; Psychology Vocabulary in Use; Special Education Vocabulary in Use.*

### **Monika Wawrzeńczyk**

Absolwentka studiów kierunku: Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z podstawami logopedii szkolnej oraz studiów podyplomowych, kursów specjalistycznych i projektów doskonalenia z zakresu: technologii informacyjnej i informatyki w szkole, organizacji i zarządzania oświatą oraz negocjacji z elementami marketingu.

Wiedzę, umiejętności i doświadczenie, które nabyła podczas pracy zawodowej w szkole, kuratorium oświaty i centralnej placówce doskonalenia nauczycieli wykorzystuje jako autor w publikacjach książkowych, oraz autor *Pytań i odpowiedzi* na platformie internetowej.

Specjalista w centralnej placówce doskonalenia nauczycieli. Zajmuje się organizacją szkoleń ekspertów do spraw awansu zawodowego nauczycieli. Autorka opracowań dotyczących wykorzystania pakietów edukacyjnych Microsoft do nauki programowania, jak również organizacji pomocy dyrektorom szkół w ramach programu Sokrates Comenius – z zastosowaniem rozwiązań technologii informacyjnej. Współautorka publikacji monograficznej *Meritum. Prawo oświatowe*.

### **Beata Wawrzyńczak-Jędryka**

Swoją drogę zawodową rozpoczęła jako nauczyciel. Absolwentka socjologii, prawa (Uniwersytet Warszawski).

Redaktor i wydawca publikacji naukowych – przede wszystkim z dziedziny prawa i oświaty. Doświadczenie zawodowe zdobywała także jako wieloletni menedżer w wydawnictwach prawniczych: C.H. Beck, Wolters Kluwer Polska – z którym nadal współpracuje, m. in. współtwórcza serii wydawniczej „Meritum”.

Wykładowca na Studiach Podyplomowych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – „Zarządzanie w systemie oświaty”.

### **Marlena Zaborniak**

Dr nauk społecznych w zakresie pedagogiki, mgr inż. ekonomiki i organizacji przemysłu chemicznego. Nauczyciel dyplomowany. Były dyrektor zespołu szkół.

Wykładowca w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie na Studiach Podyplomowych „Zarządzanie w systemie oświaty”. Egzaminator Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w zawodzie technik ekonomista. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego nauczycieli. Członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty.

Autor e-poradników metodycznych dla nauczycieli uczących w zawodach: technik ekonomista, technik logistyk, technik organizacji reklamy Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.

Organizator Roczego Planu Wspomagania w ramach projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej „Skuteczne osiągnięcie celów edukacyjnych – Nowy system wspomagania szkół”.

Realizator Programu „Life Skills – trening kompetencji społecznych” przy wsparciu Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży.

W pracy badawczo-naukowej twórczo wykorzystuje swoje kompetencje zdobyte w ponad dwudziestoletniej pracy zawodowej w szkole.

Od 2011 r. autor wielu publikacji w czasopiśmie: „SEDNO. Magazyn dyrektora szkoły”, „Oświata Samorządowa”, „Meritum”, „Dyrektor szkoły”. Od 2014 r. autor corocznych publikacji w kwartalniku „EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA”. Autor *Temporalnego wymiaru zarządzania szkołą przez dyrektora*, w: *Raporty z badań pedagogicznych*; współautor *57 problemów zarządzania oświatą*.